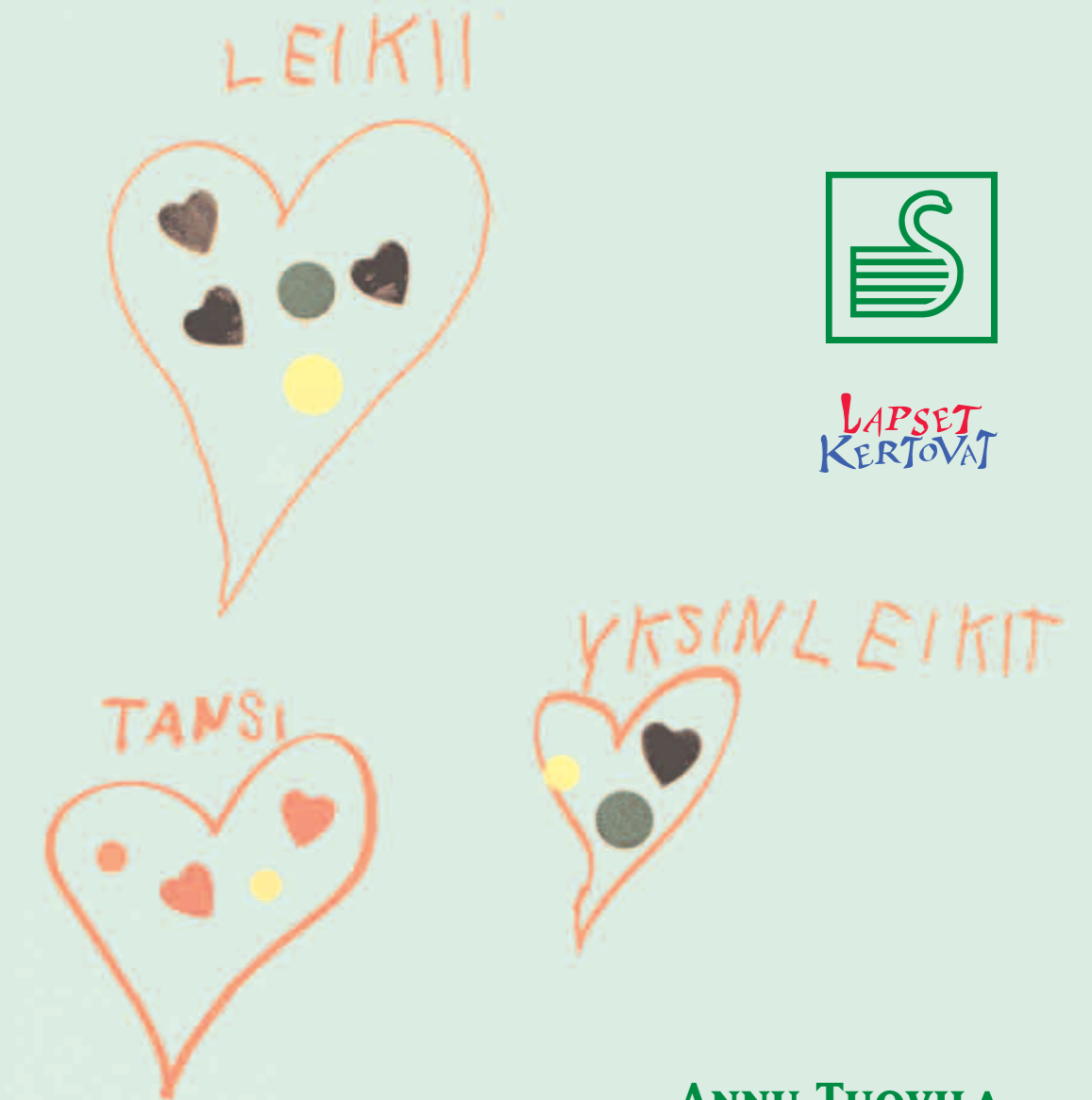


SIBELIUS-AKATEMIA



ANNU TUOVILA "MÄ SOITAN IHAN OMASTA ILOSTA!"



LAPSET  
KERTOVAT

ANNU TUOVILA  
"Mä soitan ihan omasta ilosta!"

Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden  
lasten musiikin harjoittamisesta ja  
musiikkiopisto-opiskelusta

STUDIA MUSICA 18  
SIBELIUS-AKATEMIA



# LAPSET KERTOVAT

Stakesin Lapset kertovat -hanke tutkii ja julkaisee lasten itsensä tuottamaa tietoa omasta elämästään. Hankkeen keskiössä ovat lasten oma kulttuuri, osallisuus ja yhteisöllisyys aikuisten kanssa. Lapset kertovat -hanke yhdistää eri alojen tutkijoita ja käytännön työn kehittäjiä sekä esittelee uusia näkökulmia ja menetelmiä lasten kohtaamiseen, kasvatukseen ja opetukseen.



Sibelius-Akatemia

DocMus – Esittävän säveltaiteen ja tutkimuksen tohtorinkoulutusyksikkö

Studia Musica 18

© Annu Tuovila, 2003

Kannen ja liitteiden piirroksat: tutkimukseen osallistuneet lapset

Kannen taitto: Janne Mähönen, ZX Repro

PB-Printing, Helsinki

ISBN 952-9658-95-8

ISSN 0788-3757

ANNU TUOVILA

***”Mä soitan ihan omasta ilosta!”***

***Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden  
lasten musiikin harjoittamisesta ja  
musiikkiopisto-opiskelusta***

STUDIA MUSICA 18  
SIBELIUS-AKATEMIA

LAPSET  
KERTOVAJ

## Tiivistelmä

*Annu Tuovila. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. Studia Musica 18. Stakes: Lapset kertovat. Väitöskirja. 318 sivua.*

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on oppia ymmärtämään lasten musiikin harjoittamista ja musiikkiopistossa opiskelemista ja kehittää lapsilta kerättyjen tietojen ja kokemusten pohjalta musiikkioppilaitosten opetusta. Teoreettisina lähtökohtina ovat filosofinen ja kriittinen hermeneutiikka sekä lasten tietoon ja osallistumiseen perustuva lapsuuden ja musiikkikasvatuksen tutkimus.

Tutkimukseen osallistui 66 lasta vanhempineen ja opettajineen neljässä helsinkiläisessä musiikkiopistossa vuosina 1996–2000. Lasten vuosittaisten haastattelujen ohella keskeisintä tutkimusaineistoa ovat vanhempien, opettajien ja rehtoreiden haastattelut. Lasten haastattelemiseksi kehitettiin uusia menetelmiä, jotka auttoivat ymmärtämään entistä syvemmin lasten kokemuksia ja oppimista.

Tutkimus osoittaa, että lasten musiikin harjoittaminen perustuu lasten omaehtoiseen kuulonvaraiseen musiikkikulttuuriin, jossa kuunteleminen, laulaminen, soittaminen ja tanssiminen sulautuvat toisiinsa kokonaisvaltaisiksi improvisoiduiksi musiikillisiksi toimintaepisodeiksi ja musiikkileikeiksi. Tutkimukseen osallistuneet lapset yhdistivät omaehtoiseen musiikin harjoittamiseensa aikuisten ja toisten lasten musiikillista tietämystä ja aineksia saamastaan musiikkikoulutuksesta, mutta vain mikäli saatu opastus koettiin myönteisesti merkitykselliseksi ja omassa musiikin harjoittamisessa hyödylliseksi.

Musiikkiopisto-opiskelunsa koki myönteisesti merkitykselliseksi tai tähän suuntaan kehittyväksi 34 lasta, joista suhteessa suurin osa oli poikia. Muut tutkimukseen osallistuneet 32 lasta, joista enemmistö oli tyttöjä, kokivat opiskelun vähitellen tai jo opintojen aloitusvaiheessa turhauttavaksi. Puolet heistä (16) lopetti tutkimuksen aikana musiikkiopisto-opiskelunsa. Keskeiseksi opiskelumenestyksen selittäjäksi osoittautui lapsen kokemus siitä, missä määrin hänen tavoitteensa ja ehdotuksensa huomioitiin opetus- ja harjoitustilanteissa. Lapsen omien toivomusten julkituomisen mahdollisuuksiin vaikuttivat olennaisella tavalla hänen sukupuolensa ja musiikillinen itsearvostuksensa, lapsen ja hänen vanhempiensa musiikkitaidot sekä vanhempien kannustus. Myös musiikkiopistojen opetusratkaisut vaikuttivat suuresti lasten opiskelukokemuksiin. Myönteisesti merkityksellisten kokemusten syntyminen ja hyvien opiskelutulosten saavuttaminen edellyttivät lapsen, opettajien ja vanhempien välistä yhteistyötä sekä lasten musiikillista itsearvostusta, keskinäistä ryhmäytymistä ja omia aloitteita tukevaa opetusta.

Avainsanat: lasten kokemukset, lasten kulttuuri, musiikin harjoittaminen, musiikin oppiminen, musiikkikasvatus, musiikkioppilaitokset, hermeneutiikka, haastattelu, vuorovaikutus

## **Abstract**

*Annu Tuovila. 2003. "I Play Entirely for My Own Pleasure!" A longitudinal study on music making and music school studies of 7 to 13-year-old children. Sibelius Academy. Docmus Department. Studia Musica 18. Stakes: Children Are Telling. Doctoral Dissertation. 318 pages.*

The aim of this qualitative research is to learn to understand children's music making and music school studies and to advance teaching in music schools on the basis of that knowledge and experience. The theoretical points of departure are philosophical and critical hermeneutics as well as research on childhood and music education based on children's knowledge and participation.

Sixty-six children, their parents and teachers from four music schools in Helsinki were involved in the study between 1996 and 2000. The most important data consist of interviews with the children. In addition the parents, teachers and headmasters were interviewed, as well. During the research new methods of interviewing children were developed for attaining a better insight into children's experiences and learning.

The results demonstrate that children's music making is based on their own spontaneous aural sense of music. Listening, singing, playing and dancing are all merged to form holistic, improvised music activities and musical games. The children integrated into their own spontaneous music making the musical know-how of adults and other children as well as formal music teaching, but only if the guidance received was evaluated as positively significant and useful for independent music making.

Thirty-four children, the majority of which were boys, evaluated studying at a music school as positively significant experience or one developing in that direction. The remaining thirty-two children, the great majority of which were girls, had become frustrated with their studies, either gradually or at the very beginning. Half of the second group (16) gave up music school while the research project was still in progress. The most important factor in explaining the learning outcomes was whether the child felt that his or her goals and proposals had an effect on teaching and practise situations. The gender, musical self-esteem and musical skills of the child as well as the musical skills and support of the parents were of crucial importance in the extent to which the own desires of the child became evident. The learning experiences of the children were also greatly influenced by the teaching methods at the music schools. Collaboration between the child, parents and teachers, as well as teaching that promotes a child's musical self esteem, group participation and the courage to take the initiative, were central in developing positive learning experiences and good learning results.

Key words: children's experiences, children's culture, music making, music learning, music education, music schools, hermeneutics, interview, interaction

## Esipuhe

Pitkittäisen tutkimuksen tekeminen on antoisaa, mutta työlästä oppimista. Tutkimuksen aloittaessaan voi vain arvailla, mitä kaikkea tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä tulee paljastumaan. Tutkimuskohde avautuu ajassa venyen, epäjatkuvuuksia ja yllätyksiä paljastaen, houkutellen ja kätkien. Vaikka tutkimus palkitseekin tuomalla ilmi jotain prosessina ainutlaatuisista, se vie tutkijan vuosiksi uteliaisuuden sävyttämän epävarmuuden keskelle. Tällaisen oppimisprosessin kestämisessä ovat olleet tarpeen hyvät neuvot, läheisten tuki ja tutkimukseen osallistuvien kannustus.

Tutkimusta ei olisi syntynyt ilman niitä monia lapsia, nyt jo nuoria, jotka vuodesta toiseen tulivat haastatteluihin. Lapset tulivat koulupäivien jälkeen, harrastustensa lomassa, usein raskaita reppuja kantaen. Silti he jaksoivat aina kertoa musiikista ja elämästään. Parempaa lahjaa en olisi voinut saada. Olen siitä syvästi kiitollinen, en vain tutkimuksen takia, vaan myös oman elämäni rikastuttajana. Samoin kiitän lämpimästi lasten vanhempia ja tutkimukseen osallistuneiden musiikkiopistojen opettajia ja rehtoreita.

Tutkimustyötä ovat sen eri vaiheissa ohjanneet valtiotieteiden tohtori, kehityspäällikkö Monika Riihelä Stakesista sekä Sibelius-Akatemiassa filosofian tohtori, professori Kari Kurkela ja filosofian tohtori, professori Matti Huttunen. Kiitän saamastani monipuolisesta opastuksesta, joka antoi tilaa luoville ratkaisuille, mutta samalla pakotti syventymään tutkittavaan asiaan ja työstämään omia ideoita.

Niinikään kiitän arvokkaista neuvoista, joita sain työn esitarkastajilta, filosofian tohtori, dosentti Maija Lehtovaaralta ja kasvatustieteen tohtori, tutkimusprofessori Marjatta Bardylta sekä vastaväittäjän ominaisuudessa työtä edistäneiltä filosofian tohtori, professori Pirkko Moisalalta ja filosofian tohtori, professori Veli-Matti Vääriltä. Kiitän rohkaisusta myös työn ensimmäistä käsikirjoitusta kommentoinutta filosofian tohtori, professori Juha Vartoa. Tietyissä erityiskysymyksissä saadusta avusta haluan vielä kiittää kasvatustieteen tohtori, professori Heikki Ruismäkeä, psykologian tohtori, professori John Slobodaa, kasvatustieteen tohtori, professori Anthony Kempistä, valtiotieteiden tohtori, professori Anja-Riitta Lahikaista sekä liikuntatieteiden tohtori Eeva-Liisa Sarlinia.

Jatko-opintojani koskevasta pätevästä neuvonnasta ja väitösjärjestelyiden edistämisestä osoitan kiitokset musiikin tohtori, DocMus-yksikön johtaja Annikka Konttori-Gustafssonille, musiikin tohtori, professori Marcus Castrénille, filosofian maisteri, koulutussuunnittelija Marja-Liisa Saarilammille sekä osastosihteeri Kaija Raatikaiselle. Lisäksi kiitän tutkimusraportin kieliasun tarkastamisesta filosofian maisteri Anna-Maija Luomia.

Monet ystävät ja kollegat ovat ratkaisevasti myötävaikuttaneet tutkimuksen etene- miseen ja laajentaneet näkökulmiani. Erityiskiitoksen saa Terttu Kuvaja, joka on jaksanut viikosta toiseen eläytyä tutkijan arkeen. Sibelius-Akatemian Musiikki- oppilaitostutkimusprojektin jäsenet ovat lukemattomissa seminaareissa ja tapaami- sissa innostaneet ja haastaneet tutkimuksen tekemiseen. Lapset kertovat -tutkijaryh- mä puolestaan on avannut silmäni ja korvani lasten kertomalle ja osoittanut kutsuvasti tietä lapsuuden tutkimuksen pariin. Stadian musiikin koulutusohjelman opiskelijat, opettajat ja henkilökunta ovat antaneet mahdollisuuden syventää tutki- mustyössä opittua opinnäytetöitä ohjatesani.

Lasten musiikin oppimista koskeva tutkimustyö olisi tuskin ollut mahdollista ilman sitä musiikkikoulutusta, josta itse olen saanut nauttia. Opettajani Joensuun ja Savonlinnan musiikkiopistoissa sekä Sibelius-Akatemiassa antoivat erinomaiset eväät musiikkialalle. Vanhempani Annukka ja Mauno Lyijynen ovat korvaamatto- man arvokkaalla tavalla tukeneet musiikin opiskeluani. Kiitän näin jälkikäteen myös kaikkia entisiä soitto-oppilaitani, jotka saivat pohtimaan lasten ja musiikkikasvatuk- sen välisiä suhteita jo parikymmentä vuotta sitten.

Mitkään sanat eivät riitä kertomaan, miten paljon oma perheeni on auttanut tutki- muksen tekemistä. Rakas mieheni, Tapio Tuovila, on alati valanut uskoa tutkimus- työn edistymiseen, keskustellut loputtomasti kaikesta tutkimustyössä askarrutta- neesta ja pitänyt huolta niin tietokoneestani kuin kodistamme. Tyttäreni Inka Lyijynen on hieman vanhempi kuin tutkimustehtäväni. Kiitän Inka-kultaa tutkimusta koskevista kysymyksistä, iloisesta lauleskelusta sekä uskomattoman pitkämielisestä suhtautumisesta äidin aina vain jatkunutta tutkimustyötä kohtaan. Erityislämpimän kiitoksen ansaitsevat niinikään mieheni lapset Riina, Petteri, Emilia ja Aino Tuovila, jotka ovat nurisematta antaneet tutkimustyölle sen vaatimaa tilaa ja pitäneet kiinni nuorison musiikin ja elämisen imussa.

Lopuksi haluan vielä kiittää Sibelius-Akatemian Jatkokoulutuslinjalta, Jenny ja Antti Wihurin Säätiöltä, Suomen Kulttuurirahastolta, Helsingin kaupungilta, Oskar ja Aurora Honkasalon Rahastolta sekä DocMus-yksiköltä saaduista apurahoista, jotka mahdollistivat monivuotisen tutkimuksen toteuttamisen.

*Tikkurilassa 27. tammikuuta 2003*

*Annu Tuovila*

# Sisällys

*Tiivistelmä* 4

*Abstract* 5

*Esipuhe* 6

## **KYSYMYKSIÄ LAPSILLE** 14

### **1 Mitä musiikkioppilaitokset tarjoavat lapsille?** 15

1.1 Huippusuoritusten perinne 15

1.2 Uudet toiminta-ajatukset 17

1.3 Soitonopettajan näköaloja 20

### **2 Tutkimustehtävä** 23

2.1 Kysymykset 23

2.2 Lapsilähtöisiä valintoja 23

2.3 Tutkimusraportin eteneminen 24

## **LÄHTÖKOHTIA** 26

### **3 Hermeneuttiset periaatteet** 26

3.1 Hermeneutiikan traditio 26

3.1.1 Merkitysten tulkintaa 27

3.1.2 Muutosten sietämistä 28

3.1.3 Yhteyksiä laadulliseen tutkimukseen 29

3.2 Lasten ymmärtämisen ehtoja 31

3.2.1 Kokemushorisontti 31

3.2.2 Situaatio 32

3.2.3 Lasten ja aikuisten maailmat 34

3.3 Tulkinnan välineitä 35

3.3.1 Pyrkimys toisten ymmärtämiseen 35

3.3.2 Systemaattinen reflektio 37

3.3.3 Marginaalisen huomioiminen 38

## **4 Musiikki lasten elämässä 40**

- 4.1 Lasten kasvu musiikkiin 40
- 4.2 Soitto-opintojen konteksti 43
  - 4.2.1 Lapsissa jo oleva musiikki 43
  - 4.2.2 Musiikkiteosten houkutus 45
- 4.3 Musiikin opiskelun mahdollisuuksia 47

## **5 Lasten musiikin opiskelun aspekteja 49**

- 5.1 Minäkokemus ja oppimisen halu 49
  - 5.1.1 Musiikillisen minäkäsityksen kartoitusta 49
  - 5.1.2 Interventioita 51
- 5.2 Soitto-opintojen sujumisen tekijöitä ja taustoja 52
  - 5.2.1 Tutkimusta taaksepäin 52
  - 5.2.2 Lapsilta ja varhaisnuorilta kerättyä tietoa 54
- 5.3 Tyttöjen ja poikien mahdollisuudet 58
  - 5.3.1 Erilaisia esikuvia ja kiinnostuksen kohteita 58
  - 5.3.2 Sukupuolisidonnaiset soitinvalinnat 59
- 5.4 Lasten ja aikuisten yhteistyö 60
  - 5.4.1 Opettajien ja vanhempien merkitys 60
  - 5.4.2 Minkälaista musiikinopetusta lapset haluaisivat? 62

## **6 Kohti lasten ääntä 64**

- 6.1 Uusia kysymyksiä 64
  - 6.1.1 Mitä on olla lapsi? 64
  - 6.1.2 Miten ja missä lapset oppivat? 66
  - 6.1.3 Miten määritellä lasten kasvamista? 68
- 6.2 Lasten kohtaamisen haasteita 69
  - 6.2.1 Väärinymmärryksen vaara 69
  - 6.2.2 Odotushuone 70
  - 6.2.3 Aikuiskeskeinen tieto 71
  - 6.2.4 Arvioiva vuorovaikutus 72
  - 6.2.5 Kuka päättää ajasta ja hyvästä? 74
- 6.3 Musiikkikasvatus ja lasten ääni 75
  - 6.3.1 Hitaat muutokset 75
  - 6.3.2 Aikuislähtöisiä jarruja 77

## **TUTKIMUSPROSESSI 81**

### **7 Tutkimusasetelma 81**

- 7.1 Pitkittäisen asetelman rakentaminen 81
- 7.2 Tutkimukseen osallistuneet lapset ja perheet 84

- 7.3 Tutkimukseen osallistuneet musiikkiopistot ja opettajat 87
- 7.4 Tutkimuksesta kieltäytyneet lapset ja perheet 89
  - 7.4.1 Kutsusta kieltäytyneet 89
  - 7.4.2 Tutkimuksen keskeyttäneet 91

## **8 Tutkimusmenetelmät ja niiden kehittäminen 92**

- 8.1 Aineiston vuosittainen keruu 92
- 8.2 Lasten haastattelemisen käytäntö 92
- 8.3 Lapsilähtöisen tutkimusmetodin kehittäminen 95
  - 8.3.1 Lapset ja itsearviointimittarit 95
  - 8.3.2 Lapset tekevät kartan elämästään 98
  - 8.3.3 Eletyn viikon merkitykset 102
  - 8.3.4 Musiikin harjoittamisen lipasto 105
- 8.4 Aikuisilta kerätty aineisto 106
  - 8.4.1 Vanhemmat vastaavat kyselyyn 106
  - 8.4.2 Opettajat langan päässä 106
  - 8.4.3 Rehtoreita haastattelemassa 107
  - 8.4.4 Opettajien ja vanhempien loppuhaastattelut 108

## **9 Analyysi 109**

- 9.1 Tiivistämisen ja selittämisen kaarella 109
- 9.2 Miten kategorisoida lasten elämän musiikkia? 110
- 9.3 Musiikkiopisto-opiskelun prosessit 112
  - 9.3.1 Opiskeluprosessien tyypit 112
  - 9.3.2 Värianalyysi 113
  - 9.3.3 Prosessien välisten erojen etsintä 115
- 9.4 Validiteetin arviointia 115
  - 9.4.1 Kriteereitä 115
  - 9.4.2 Pitkittäisen tutkimuksen erityiskysymyksiä 117

## **KOKEMUKSIA MUSIIKISTA JA MUSIIKKIOPISTOSTA 120**

### **10 Vapaa musiikin harjoittaminen 122**

- 10.1 Kyllä mulla yleensä on joku toosa auki 122
  - 10.1.1 Tavallista mitä Energyltä tulee 122
  - 10.1.2 Musa on silleen vähän kaikessa mukana 124
  - 10.1.3 Kyllä mä kuunnella osaan 125
- 10.2 Mä vaan laulan omia lauluja 126
  - 10.2.1 Koko ajan mä hoilotan 126
  - 10.2.2 Mä rakastan laulaa ite 129

- 10.3 Kun vaan musiikin kanssa voi oleilla 130
  - 10.3.1 Se on niin vapaata se oma soittaminen 130
  - 10.3.2 Kotona mä soitan pianoo 132
  - 10.3.3 Korvakuulolta mä soitan ihan hyvin 133
  - 10.3.4 Mä vaan keksin jotain ihan omituista 135
  - 10.3.5 Kaiken mahdollista maailman renkutusta 136

## **11 Läheisten neuvoma musiikin harjoittaminen 139**

- 11.1 Kyllähän mä saattaisin tarvita välillä neuvoja 139
- 11.2 Se kaveri opettais 142
  - 11.2.1 Me voitais soittaa vaikka joskus 142
  - 11.2.2 Mä nyt innostuin 144

## **12 Musiikin opiskelua musiikkiopiston ulkopuolella 147**

- 12.1 Meillä on koulussa ihan kunnan bändi 147
  - 12.1.1 Vapaaehtonen musiikki on hirveen tärkeitä 147
  - 12.1.2 Meiän luokan opettaja tietää parempia biisejä 150
  - 12.1.3 Se on niin turhaa se koulun teoria 150
- 12.2 Meiän äiskä ja iskä on tukenu mun soittamista ihan sikana 151
- 12.3 Nyt mä oon päässy siihen kuoropulkkiaan mukaan 152

## **13 Musiikkiopistossa 154**

- 13.1 Äiti on pienenä soittanu ja isänäiti ja isä on soittanu 154
  - 13.1.1 Että sitten vois aina soittaa kun tekee mieli 154
  - 13.1.2 Mä haluisin olla yhtä hyvä 156
  - 13.1.3 Äiti laitto mut viuluun 157
- 13.2 Taideoppilaitoksen on nykyään hirveen vaikee toimia 159
  - 13.2.1 Me nähdään kurssitutkinnot hyvinä tikapuina 159
  - 13.2.2 Tottakai koko ajan punnitaan 160
  - 13.2.3 Kauheesti menee energiaa soittimen tekniseen hallintaan 162
  - 13.2.4 Varsinkin kun nykymetodit on muuttunu 164
  - 13.2.5 Se ei ihan aina toimi 166
  - 13.2.6 Me ollaan tässä ristiriitasessa tilanteessa 167
  - 13.2.7 Tekojen tasalla se voi olla paljon hankalampaa 169
- 13.3 Jos sais silleen omalla vapaalla tavallaan 171
  - 13.3.1 Se on vähän rasittavaa aina soittaa yksin pianoo 171
  - 13.3.2 Jos mulle tulis vaikka joku uus kappale 173
  - 13.3.3 Mulla on pulmia niitten nuottien kanssa siellä 177
  - 13.3.4 Kaikki väittää että se on joku vaihe 179
  - 13.3.5 Mulle on jääny semmonen kammo koko ajan mieleen 180

- 13.4 Kiva kuulla kun poika soittaa 184
  - 13.4.1 Iskä on ilonen kun perheeseen tuli ees yks musikaali 184
  - 13.4.2 Mä vedän neljä kertaa sen kappaleen 184
  - 13.4.3 Siitä voi tulla aina hirveetä riitaa 186
  - 13.4.4 Tarkotusta voisi kysyä maksavilta asiakkailta 191

## **ANTOISAN MUSIIKKIOPISTO-OPISKELUN EHTOJA** 194

### **14 Musiikkiopisto-opiskelun prosesseja** 194

- 14.1 Myönteisesti merkityksellisiä prosesseja 194
  - 14.1.1 Mä meen aina ilolla sinne tunnille 194
  - 14.1.2 Mulla on parempi soittaa nyt 200
  - 14.1.3 Mun pitäs soittaa nyt paljon enemmän 204
- 14.2 Myönteisten merkitysten hupeneminen ja loppuminen 208
  - 14.2.1 Soittotunnit on koko ajan muuttunu vähän tylsemmiks 208
  - 14.2.2 Se oli semmosta totista 217

### **15 Musiikkiopisto-opiskeluun vaikuttavia asioita** 223

- 15.1 Lähtökohtaisia eroja ja niiden heijastuksia 223
  - 15.1.1 Lapsen ja vanhempien musiikkitaidot 223
  - 15.1.2 Toveripiiri 224
  - 15.1.3 Sukupuoli 224
  - 15.1.4 Lahjakkuus, arviointi ja itsearvostus 226
  - 15.1.5 Lapsesta nuoreksi 227
  - 15.1.6 Lasten elämänmuutokset 229
- 15.2 Opetusratkaisujen vaikutus 229
  - 15.2.1 Perusasteelle pääseminen 230
  - 15.2.2 Opettajanvaihdokset 231
  - 15.2.3 Opettajien sukupuoli, ammattikokemus ja toimintamahdollisuudet 231
  - 15.2.4 Opettajien lisätaidot ja opetuksen kehittäminen 232
  - 15.2.5 Yhteissoittomahdollisuudet 233
  - 15.2.6 Teoriasta saadut kokemukset 233
  - 15.2.7 Kurssitutkintosuoritukset 234
  - 15.2.8 Soittotuntien musiikki 235
  - 15.2.9 Soitinvalinnat ja soitinhaaveiden toteuttaminen 235
  - 15.2.10 Kiinnostus lapsen muuta musiikin opiskelua kohtaan 236
- 15.3 Yhteistyön avaamat mahdollisuudet 237
  - 15.3.1 Vanhempien osallistuminen 237
  - 15.3.2 Opiskelutavoitteiden integrointi 238
  - 15.3.3 Lasten vaikutusmahdollisuudet 239

## **16 Johtopäätöksiä** 240

- 16.1 Menetelmiä lasten haastattelemiseen 240
- 16.2 Lasten musiikin harjoittamisen koko kuva 242
- 16.3 Musiikkiopisto-opiskelun kokemuksia ja ehtoja 243
- 16.4 Joitakin musiikkiopisto-opetuksen kehittämisen mahdollisuuksia 246
  - 16.4.1 Lapsen lähtökohtien tunteminen 246
  - 16.4.2 Lasten musiikin harjoittamiseen nivELYTYVÄT opetusratkaisut 248
  - 16.4.3 Opettajien uudet taidot ja toimintatavat 249
- 16.5 Siltoja musiikkikasvatuksesta lapsuuteen 251

## *Lähteet* 252

## *Liitteet* 268

- Liite 1. Kutsu tutkimukseen* 269
- Liite 2. Itsearviointimittarit* 272
- Liite 3. Elämäkartoja* 277
- Liite 4. Musiikin harjoittamisen lipastoja* 282
- Liite 5. Erään tytön opiskeluprosessin värianalyysi* 284
- Liite 6. 8-vuotiaan tytön viikkokartta* 285
- Liite 7. 12-vuotiaan tytön viikkokartta* 293
- Liite 8. Kysely vanhemmille* 301
- Liite 9. Soitonopettajien ensimmäinen haastattelu* 312
- Liite 10. Rehtorien haastattelu* 313
- Liite 11. Opettajien loppuhaastattelu* 314
- Liite 12. Vanhempien loppuhaastattelu* 317

## KYSYMYKSIÄ LAPSILLE

Kymmenet tuhannet lapset opiskelevat parhaillaan musiikkioppilaitoksissamme. Kun musiikkiopistoon menee illan suussa, käytävillä notkuu joukoittain soitto- ja teorialuntejaan odottelevia neitokaisia ja miehen alkujä. Lukemattomien ovien takaa kuuluu musiikin työstämisen ääniä, milloin vienoa, milloin jo ronskimpaa vetoa. Oppilaskonsertteihin kertyy tuota pikaa lyhyttä ja pitkää ohjelmaa. Opettajilla on kädet täynnä nuottivihkoja, soittimia ja oppilaita.

Näkymä soi riemukkaasti ja on työntäyteinen, mutta ei itsestään selvä. Ilman lapsia musiikkioppilaitokset eivät olisi elossa. Lapset tulevat joka viikko repuisaan musiikkia ja mieleessään odotuksia. He haluavat oppilaitokseltaan ja opettajiltaan jotain. Niin vahva on tämä halu, että se vuodesta toiseen takaa musiikkioppilaitoksille olemassaolon, työllistää niiden opettajat ja saa vanhemmat ostamaan opetusta. Mikä tämän halun synnyttää? Mikä saa lapset tulemaan tunneilleen ja harjoittelemaan läksyjään? Mitä musiikilta, opettajilta ja oppilaitoksilta odotetaan?

Näihin kysymyksiin vastaaminen edellyttää, että suljemme musiikkioppilaitoksen oven ja lähdemme lasten matkaan, kohti heidän elämäänsä ja sen musiikkia. Minkälaiseen ääni- ja elämysmaailmaan lapset veisivät meidät? Mitä lapset tekevät musiikilla silloin, kun eivät ole harjoittelemassa soittoläksyjään, soittotunneillaan tai muiden ohjattujen musiikkierintojensa parissa? Mihin he musiikkioppilaitosopintojaan käyttävät? Mitä heille tarkoittaa musiikki, soittaminen tai oppiminen?

Kysymyksiä lapsille olisi paljon. Kysymyksiin vastaavaa tutkimustietoa on sen sijaan tarjolla vähän. Musiikkioppilaitosten tehtävistä ja tuloksista on keskusteltu niin kauan kuin oppilaitoksia on ollut. Lapsilta itseltään on kuitenkin opetussuunnitelmia laadittaessa ja tutkimuksissa harvoin kysytty, miten he harjoittavat musiikkia,<sup>1</sup> mitä he musiikkioppilaitoksista tulevat hakemaan tai mitä musiikki heille merkitsee.

Tässä tutkimuksessa lapsille esitetyt kysymykset ovat keskeisiä. Neljän tutkimusvuoden aikana lapset ovat kertoneet lukemattomia tarinoita musiikista ja sen opiskelemisestä. Olen oppinut, miten omatekemät laulut syntyvät, miksi se ja se soitto-kappale on niin tyhmä tai ihana, miten houkuttelevasti vapaa soitto on kutsunut mukaansa ja että musiikkiin on levollista nukkua. Silmiäni eteen on maalattu musiikkileikkijä, tovereita ja opetustilanteita. Haastattelunauhoille on tulvinut kuvauksia niin epäonnistuneita kuin nappiin menneistä harjoituksista ja esiintymisistä. Musiikkia on hartaasti toivottu ja nuotteja raivokkaasti heitetty lattiaan. Olen ihmetellyt

---

<sup>1</sup> Musiikin harjoittamisella tarkoitan kaikkea lasten tekemää ja kokemaa musiikin parissa, olipa se sitten ohjattua tai ohjaamatonta laulamista, soittamista tai musiikin kuuntelua (ks. tarkemmin luku 9, s. 110–112 sekä luvut 10–13).

musiikkiopistojen kiirekausia, mutta myös lasten auvoisia ja ajattomia musiikkinautintoja.

Itse palaan usein lapsuuden aikaisiin musiikkikokemuksiini. Silloin saatan tavoittaa uudelleen ne riemut ja surut, joita laulaen, soittaen ja tanssien lapsena koin. Luultavasti ainakin jotkin tässä tutkimuksessa kerrotut kokemukset seuraavat lapsia läpi elämän. Minkälaisin elämyksin varustettuna he kulkevat elämänsä polkuja? Entä minkälaiset kokemukset saattavat omia lapsiamme ja nykyisiä oppilaitamme? Mitä musiikki ja musiikkioppilaitos merkitsee heille?

# **1 Mitä musiikkioppilaitokset tarjoavat lapsille?**

## **1.1 Huippusuoritusten perinne**

Suomessa musiikkioppilaitokset ovat valtion ja kuntien tukemia tai niin sanottuja vapaarahoitteisia oppilaitoksia. Valtionosuutta saavat musiikkioppilaitokset muodostavat taiteen perusopetusta antavan musiikkioppilaitosjärjestelmän. Musiikkioppilaitosjärjestelmään kuuluvien oppilaitosten opetus on pääosin suunnattu tavoitteelliseen musiikin opiskeluun pystyville lapsille ja nuorille, joiden löytämiseksi oppilaitokset järjestävät sisäänpääsytestit. Oppilaiden on mahdollista tutkintosuoritustensa perusteella edetä taiteen perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen, ammattikorkeakouluihin tai Sibelius-Akatemiaan, joka on maamme ainoa musiikkiyliopisto. Musiikkioppilaitosjärjestelmään kuuluvat oppilaitokset ovat vakiintuneen rahoituspohjansa ja tutkintojärjestelmänsä takia musiikkikoulutuksen antajina erityis-asemassa.<sup>2</sup>

Pitkittäisen tutkimukseni keskivaiheilla, vuonna 1997, valtionosuutta saavien musiikkioppilaitosten perusopetusta nautti noin 56 000 oppilasta. Näistä oli pääosin peruskouluikäisiä niin sanottuja perusasteopiskelijoita liki puolet. Tyttöjen osuus oppilaista on ollut kasvussa: musiikkioppilaitoksessa opiskeleminen on varsinkin kaupungissa asuvien tyttöjen harrastus. Oppilaspaikkoja on jatkuvasti ollut

---

<sup>2</sup> Vapaarahoitteisten oppilaitosten toiminta saattaa käytännössä muistuttaa musiikkioppilaitosjärjestelmään kuuluvien oppilaitosten toimintaa. Vapaarahoitteiset oppilaitokset eroavat kuitenkin valtionosuutta saavista musiikkioppilaitoksista siten, että niissä ei voi suorittaa musiikkialan ammattitutkintoja ja toiminnan rahoittamisen mahdollisuudet ovat erilaiset. Tähän tutkimukseen osallistuvat lapset opiskelivat valtionosuuden piirissä olevissa taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. Tutkimus koskee siten ennen kaikkea musiikkioppilaitosjärjestelmään kuuluvia musiikkiopistoja ja niiden oppilaita.

vähemmän kuin hakijoita, joten arviolta vain joka kolmas oppilaaksi hakenut on päässyt opiskelemaan. (Heino & Ojala 1999, 20–31.)

Valtion rahoituksen turvin rakennetun musiikkioppilaitosjärjestelmän kasvuvauhti on ollut raju ja opetustulokset niin korkealaatuisia, että musiikkioppilaitostemme kehittyminen on eräänlainen taidekasvatuksen menestystarina ja vientituote. 1960-luvun alkaessa musiikkioppilaitoksia oli parisenkymmentä, joista Sibelius-Akatemia oli merkittävin. Seuraavina vuosikymmeninä oppilaitosten määrä ja niille annettu valtion tuki moninkertaistui. Samalla oppilaitokset järjestäytyivät Suomen musiikkioppilaitosten liiton valvomiksi oppilaitoksiksi. (Perälä 1993.) Vuonna 1997 Suomessa toimi 89 valtionosuutta saavaa musiikkioppilaitosta, joista 11 oli konservatorioita ja 78 musiikkiopistoja (Heino & Ojala 1999, 11).

Olennaista musiikkioppilaitosten kehittämisessä on ollut varmistaa lasten ja nuorten monivuotiseen koulumiseen tarvittavat toimintaresurssit. Musiikkioppilaitosten nopea kasvu sai tuekseen lain musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta vuonna 1968. Lain turvin musiikkioppilaitosten roolia keskeisenä musiikkikouluttajana voitiin selkiyttää ja vahvistaa. Valtionavun piiriin tulleet oppilaitokset yhtenäistivät tutkintojärjestelmänsä Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssitutkintovaatimusten perustalta. Yhä useampi oppilaitos saattoi näin vakiinnuttaa taloudellisesti toimintansa ja antaa oppilailleen käypiä tutkintotodistuksia. Itsenäisen vahvistumisen prosessi muutti muotoaan 1980-luvun puolivälistä lähtien, kun musiikkioppilaitoksista tuli osa muuta suomalaista koulutusjärjestelmää, ja päätös- ja toimivaltaa alettiin siirtää paikallistasolle. Monien välivaiheiden, keskustelujen ja kritiikin kautta erillinen musiikkioppilaitoslaki kumottiin ja korvattiin vuonna 1998 lailla taiteen perusopetuksesta. Vaikkakin musiikkioppilaitokset voivat nykyisin entistä itsenäisemmin päättää omasta opetussuunnitelmastaan, ne ovat menettäneet lailla turvatus erityisasemansa ja joutuvat neuvottelemaan toimintaedellytyksistään kuntien eräinä kulttuuripalvelujen tuottajina. Toimintaa ei enää säännellä etukäteen yhtä yksityiskohtaisesti kuin aiemmin, mutta sen sijaan tavoitteiden saavuttamisen jälkikäteinen arviointi on lisääntymässä. (Ks. tarkemmin Perälä 1993; Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio 1997 sekä Heimonen 1999a ja 2002, 152–160, 165–167.)

Musiikkioppilaitokset ovat joutuneet koko olemassaolonsa ajan perustelemaan kouluttajan rooliaan. Lahjakkaiden lasten kanssa tehdyllä pitkäjänteisellä työllä on voitu osoittaa, että varhain aloitettu tavoitteellinen musiikkikoulutus tuottaa kansainvälisestikin vertaillen korkeatasoista hedelmää. Tätä taustaa vasten on helppo ymmärtää, miksi musiikkioppilaitosten opetus on nojannut niin vahvasti länsimaisen taidemusiikin hallitsemiseen, kurssitutkintojärjestelmään ja musiikin ammattilaisten koulumiseen. (Vrt. Heimonen 2002, 191–193.)

Kun länsimaisen taidemusiikin huippusuoritukset ovat opetuksen laadun tae ja sen tärkein tavoite, esitykset ja tutkinnot ovat luonnostaan olleet se mittari, jolla on

totuttu arvioimaan musiikkioppilaitosten opetustuloksia. On ollut itsestään selvää, että taidemusiikkiesitysten tasokkuus on sekä oppilasta, opettajaa että oppilaitosta arvioitaessa keskeistä. Oppilaan taitotasolta toiselle etenemistä on vuosikymmeniä voitu seurata yhtenäisin kurssitutkinnoin, jotka on suoritettu Suomen musiikkioppilaitosten liiton määrittelemien tavoitteiden mukaisesti. Näin ollen kussakin oppilaitoksessa valmistuneiden kurssitutkintojen avulla on ollut mahdollista verrata keskenään paitsi oppilaiden suorituksia myös oppilaitosten ja niiden opettajien saavutuksia.

Kurssitutkinnoin toteutettu laadun kontrollointi tuottaa takuuvarmasti länsimaisen taidemusiikin osaajia. Toisaalta länsimaisen taidemusiikin osaamiseen keskittyvällä musiikkikoulutuksella on kääntöpuolensa. Ensinnäkin musiikkioppilaitoksissa on viime vuosiin asti voinut opiskella etupäässä vain länsimaista taidemusiikkia, vaikka niiltä voisi nimen perusteella odottaa musiikin muutkin lajit kattavaa opetusta. Lisäksi kaikkien oppilaiden, opettajien ja oppilaitosten menestymistä saatetaan arvioida yksinomaan huippusuorituksiin yltämisen näkökulmasta. Kuitenkin musiikkiammattiin päätyviä oppilaita on yleensä vain muutama kunkin musiikkiopiston satapäisestä oppilasjoukosta (Heino & Ojala 1999, 46).

## 1.2 Uudet toiminta-ajatuksset

Musiikkioppilaitosten toiminta ja tulokset ovat varsinkin 1990-luvulta lähtien nousseet keskustelun kohteiksi (esim. Perälä 1993; Amberla 1994; Aukia 1996; Kurkela 1997b; Heimonen 1999a; Kosonen 2001; Lehtonen 2001 ja Laine 2002).<sup>3</sup> Esiin on nostettu muitakin mahdollisia tavoitteita kuin kilpailukykyiset musiikkiesitykset. Keskeisiksi toimintaperiaatteiksi on esitetty esimerkiksi oppilaiden hyvää musiikkisuhdetta (Kurkela 1997b) ja lapsen etua (Heimonen 1999a, 1999b ja 2002). Vaikka keskustelua musiikkioppilaitosten tehtävistä onkin käyty, lapsilta ja nuorilta itseltään on kerätty toistaiseksi suhteellisen vähän tietoa musiikkioppilaitoksissa opiskelemisesta (ks. kuitenkin Holma 1993; Kosonen 1996 ja 2001; Lappalainen 1997; Turunen 1997; Majjala 1999; Pakkala 1999 ja Hirvonen 2000).

Musiikkioppilaitoksille esitettyjä muutosvaatimuksia on vauhdittanut musiikkioppilaitoslain muuttuminen laiksi taiteen perusopetuksesta. Nykyisin oppilaitokset joutuvat pohtimaan keinoja, joilla ne voivat muiden taiteenalojen, harrasteiden ja viihdykkeiden rinnalla kilpailla lasten ja nuorten kiinnostuksesta. Opetuksen kehittämistarpeisiin on myös vaikuttanut musiikkikulttuurin muutos (ks. Elliott 2002), joka

---

<sup>3</sup> Yksi keskustelu-areena on Sibelius-Akatemian Musiikkioppilaitostutkimusprojekti, joka on koostunut yhteen musiikkikasvatuksesta ja musiikkioppilaitosten kehittämisestä kiinnostuneita tutkijoita, opettajia ja jatko-opiskelijoita.

lasten ja nuorten uusien taitojen myötä pakottaa oppilaitokset seuraamaan aikaansa. Yksi osa musiikkikulttuurin muutosta on se, että monikulttuuriset musiikkivaikutteet ovat monipuolistaneet länsimaisen taidemusiikin yksilön suorituksille perustuvaa esitys- ja opetusperinnettä. Toinen musiikkikulttuuriin ja musiikinopetukseen voimakkaasti vaikuttanut asia on uusi musiikkiteknologia.

Nykyisen taiteen perusopetusta koskevan lain (633/1998) mukaan lapsille ja nuorille annetaan tavoitteellista tasolta toiselle etenevää opetusta, joka antaa heille sekä valmiuksia ilmaista itseään että mahdollisuuden hakeutua ammatilliseen koulutukseen. Tutkimuksen aikana olivat voimassa Opetushallituksen vuonna 1995 määrittämät musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteet. Niiden mukaan musiikkiopistojen opetuksen tulee kehittää valmiuksia luovaan ja monipuoliseen musiikin harrastamiseen ja musiikin ammattiopintoihin. Näin tuetaan tavoitteellista musiikin harrastusta ja oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä. Opetusta kehitettäessä on huomioitava kansallisen ja kansainvälisen musiikkikasvatuksen muutokset, musiikkikulttuurin kehittämistarpeet sekä yhteistyö muiden musiikkikoulutusta järjestävien tahojen kanssa. Toimintaa arvioidaan sekä ulkoisesti että sisäisesti, ja arviointiin voivat osallistua niin opettajat, oppilaat kuin koko oppilaitosyhteisö ja sidosryhmätkin.

Syksyllä 2002 Opetushallitus antoi uudet taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Musiikkiopistojen opetuksella luodaan edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämäikäiselle harrastamiselle sekä valmiuksia musiikkialan ammattiopintoihin. Nykyperusteissa korostuu oppilaiden aktiivisen oppimisprosessin tukeminen: opetuksessa on otettava huomioon oppilaan omat tavoitteet, arviot ja musiikillinen suuntautuminen. Opetuksen yksilöllistämisen ohella perusteissa painotetaan yhteismusisoinnin ja oppilaiden keskinäisen yhteistyön merkitystä. Vain päättösuoritukset on arvioitava arvosanoin, jolloin on mainittava onko päättösuoritukset tehty Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssitutkintovaatimusten vai joidenkin muiden tutkintovaatimusten mukaan.

Musiikkioppilaitosten viime vuosien tilanne on ollut varsin haasteellinen. Opetussuunnitelman perusteet ovat yhä enenevässä määrin edellyttäneet oppilaiden tavoitteiden kuuntelemista, heille syntyvää hyvää musiikkisuhdetta ja musiikin harrastamisen edellytysten luomista. Uusista periaatteista kertoo se, että oppilaitosten opetussuunnitelmissa on alkanut esiintyä muun muassa sellaisia toiminta-ajatuksia kuin myönteinen musiikkisuhde, rakkaus musiikkiin, musiikkiperinteen vaaliminen, elinikäisen musiikkiharrastuksen herättäminen, musiikkikulttuurin rikastuttaminen, musiikillisen yleissivistyksen antaminen, henkinen hyvinvointi ja opettaminen elämään taiteen kautta (Heino & Ojala 1999, 14–15).

Kurssitutkinnoille perustuvan opetuksen oheen on vähitellen hahmoteltu uusia opetuksen käytäntöjä ja sisältöjä, joskin varovaisesti. Yksi yleinen kehittämisen

muoto on ollut, että totutun perusopetuksen oheen on maksupalveluperiaatteella perustettu niin sanottuja avoimia osastoja tai vapaita linjoja. Näiden opetus on tavallisesti ryhmämuotoista eikä oppilailta edellytetä tutkintosuorituksia, mutta opetus on usein suhteessa lukukausimaksuun kalliimpaa kuin taiteen laajaa oppimäärää toteuttavan perusopetuksen puolella. Avoimille ja vapaille linjoille on sijoitettu ne oppilaat, jotka eivät oppilaitoksen mielestä sovellu tai jotka eivät itse halua tavanomaisille tutkintopainotteisille opiskelulinjoille.

Opetuksen uudistamista on rajoittanut se, että musiikkioppilaitoksissa työskentelevät opettajat ovat yleensä saaneet vain länsimaiseen taidemusiikkiin keskittyvää ammattikoulutusta. Uudistukset edellyttäisivät näin ollen joko sitä, että opettajat oma-aloitteisesti perehtyisivät musiikkikulttuurin uusiin virtauksiin tai täydennyskoulutuksen järjestämistä, mihin oppilaitoksilla ei välttämättä ole ollut taloudellisia resursseja (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 117–118). Suomen musiikinopettajien liiton jäsenille tehdyssä kyselyssä kävi ilmi, että kaksi kolmesta kyselyyn vastanneesta musiikkioppilaitosten opettajasta tarvitsee mielestään lisää koulutusta (Nykänen 2001, 12–13).

Tulevien taidemusiikin ammattilaisten koulumiseen painottuvat opetus- ja arviointikäytännöt ovat olleet keskeisiä musiikkioppilaitoksissa. Käytäntöjen kehittymisen hyvän musiikkisuhteen syntymistä ja elämänikäistä harrastamista myötäileviksi prosesseiksi vienee aikansa. Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi toteutettiin vuonna 1998. Siinä kävi ilmi, että vaikka musiikkioppilaitokset voivat määritellä entistä itsenäisemmin opetuksen sisällöt, opetuskäytännöt eivät ole juurikaan muuttuneet, joskin oppilaitoksissa on pohdittu kurssisuoritusten arvioinnin kehittämistä (Heino & Ojala 1999, 39–46, 56–60; Kurkela & Tawaststjerna 1999, 126–128). Käytännössä opettajat hallitsivat oman aineensa totutut kurssitutkintovaatimukset erittäin hyvin ja usein huomattavasti paremmin kuin oppilaitoksensa virallisen uuden opetussuunnitelman (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 103–107).

Suomen musiikkioppilaitosten liitto on julkaissut vuodesta toiseen omaa laajalti luettua opastaan musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen. Oppaan painotukset kertovat elävästi musiikkioppilaitosten nykytilasta ja sen haasteista. Samaisena vuonna, kun musiikkioppilaitosten perusopetus arvioitiin, oppaassa kerrottiin, että perusasteen opetuksen päämääränä on kylläkin luoda oppilaalle sellainen musiikkisuhde, että se vastaa hänen edellytyksiään ja toiveitaan, mutta opetus on kurssitutkintotavoitteista ja siinä huolehditaan siitä, että osaamiseen ei jää myöhempiä opintoja haittaavia aukkoja (Veijola & Ritaluoto 1998, 17–18). Päämäärä sisältää ilmeisen ongelman. Miten on mahdollista luoda lapselle musiikkisuhde, joka vastaa hänen edellytyksiään ja toiveitaan, jos opetus on joka tapauksessa kurssitutkintotavoitteista, mutta lapsen toiveena ei ole suorittaa kurssitutkintoja eikä hän tavoittele aukotonta osaamista?

### 1.3 Soitonopettajan näköaloja

Kun aloitin tutkimuksen, olin toiminut viitisentoista vuotta eri musiikkioppilaitosten opettajana. Näin tulin pohtineeksi lapsuuden ja musiikkikasvatuksen suhteita jo kauan ennen tämän tutkimuksen aloittamista. Jälkeenpäin tarkasteltuna työni musiikkiopistoissa oli oiva johdanto tutkimustehtävään.

Opetustyössä kävi ilmi, että vaikkakin musiikkiopistoihin oli paljon pyrkijöitä ja opinnot enimmäkseen sujuivat juohevasti, yllättävän monet omat ja kollegoiden oppilaat vaikuttivat jossain määrin ikävystyneiltä, harjoittelivat haluttomasti ja välttelivät musiikkiopiston tilaisuuksia. Jostain syystä kaikki oppilaat eivät tuntuneet olevan kovinkaan kiinnostuneita saamastaan opetuksesta. Samanlainen ilmapiiri oli tuttu kaikista niistä monista oppilaitoksista, joissa olin opettanut. Kuitenkin kaikki oppilaitokset olivat hyvämaineisia, valtio ja kunta olivat investoineet niihin kosolti rahaa, ja opiskelemaan oli valittu mahdollisimman lahjakkaat lapset. Loistavista edellytyksistä huolimatta monien lasten opiskelu vaikutti ilottomalta puurtamiselta. Opetustyö tuntui siten jossain määrin turhautavalta: vuosikausien intensiiviopetus näytti tuottavan koko joukon haluttomia harrastelijoita.

Myös siinä musiikkiopistossa, jossa olin 1990-luvun alkupuolella töissä, alettiin etsiä uusia toimintamuotoja ja perustettiin avoin osasto. Avoimen osaston opetustavoitteiksi asetettiin musiikista iloitseminen, musiikkisivistus ja tuoreiden toimintatapojen kehittäminen. Oppilaat saivat soitonopetusta virallisesti puoli tuntia viikossa, minkä opettaja saattoi järjestää ryhmäopetuksena. Lisäksi oppilaiden toivottiin osallistuvan oppilaitoksen teoriaryhmiin ja erillisproduktioina järjestettäviin työpajoihin. Näissä puitteissa opettajat ja oppilaat saivat luvan määritellä täysin vapaasti opetusmenetelmät ja opetuksen sisällön. Avoin osasto aloitettiin siten, että pääsykokeiden jälkeen kaikille hylätyille hakijoille ilmoitettiin, että he saattoivat halutessaan aloittaa avoimella osastolla. Suuri osa hakijoista aloitti opintonsa avoimella osastolla.

Oletin, että tutkinnoista vapaa ja musiikista iloitsemiseen tähtäävä musiikin opiskelu voisi ratkaisevasti auttaa oppilaita nauttimaan musiikista. Ryhdyin suurella mielenkiinnolla opettamaan avoimella osastolla ja seuraamaan siitä saatuja kokemuksia. Lisäksi haastattelin kollegoitani sekä avoimen osaston oppilaat.

Luultavasti tätä tutkimusta ei olisi syntynyt, jos en olisi haastatellut sekä lapsia että opettajia. Lapsia haastatellessa kävi ilmi, että tiesin heidän toiveistaan ja musii-kin harrastamisestaan omituisen vähän suhteessa moniin opetusvuosiini. Aloin epäillä, että musiikkioppilaitoksissa tiedetään oppilaiden elämästä ja tavoitteista vähemmän kuin olisi aiheellista. Tätä johtopäätöstä vahvistivat oppilaiden ja opettajien kokemukset avoimesta osastosta.

Avoimen osaston opetus ei välttämättä edistänyt lasten opiskelua musiikista iloitsemisen suuntaan. Monet oppilaat kokivat opetuksen tylsäksi ja riittämättömäksi. He myös toivoivat oppitunneille toisenlaista musiikkia. Lisäksi oppilaat kertoivat sellaisista osaamistaan musiikin harrastamisen alueista, joista heidän opettajansa eivät näyttäneet olevan lainkaan tietoisia. Kokeilu ei myöskään odotetulla tavalla johdattanut musiikkiopistoa uusien toimintatapojen etsimiseen. Vaikka opettajille oli annettu vapaat kädet kokeilla kaikenlaista oppilaiden musiikkiin perehdyttämiseksi, kävi ilmi, että käytännössä opetimme avoimen osaston oppilaita yllättävän paljon samalla tavoin kuin kaikkia muitakin musiikkiopiston oppilaitamme, vaikkakin ilman tutkintopaineita. Oppilaille oli kylläkin järjestetty joitakin luovia työpajoja, mikä oli musiikkiopistossa uutta, ja niillä avointa osastoa erityisesti markkinoitiin. Oppilaiden enemmistö kävi kuitenkin musiikkiopiston varsinaisten oppilaiden tapaan viikoittaisilla soitto- ja teoriatunneilla.

Miksi lapset ja nuoret eivät tämänkään opetusmuodon kautta voineet iloita opiskelustaan? Näytti siltä, että syynä tähän olivat musiikkioppilaitoksissa vakiintuneet odotukset ja toimintatavat. Monet kollegani olivat jo lähtökohtaisesti tyytymättömiä avoimella osastolla opettamiseen. Opetustyö koettiin turhauttavaksi, koska avoimen osaston oppilailta ei ajateltu olevan valmiuksia ottaa vastaan sitä länsimaiseen taidemusiikkiin painottuvaa opetusta, jonka antamiseen opettajat olivat saaneet koulutuksen. Usein oppilaat myös arvioitiin opettajien tavanomaisiin oppilaisiin verrattuna työläiksi ja musiikillisesti avuttomiksi. Avoin osasto kävi opettajien kunnialle. Se nähtiin väliaikaisena ja hieman häpeällisenä tason laskuna, joka tahrasi sekä musiikkiopiston imagoa että opettajan opetusuraa.

Käytännössä useat opettajat olivat viimeistään kokeiluvuoden keväällä alkaneet keskittyä niihin oppilaisiin, jotka kevään pääsykokeissa hyväksyttäisiin opettajien varsinaisiksi oppilaisiksi. Nämä oppilaat saivat enemmän henkilökohtaista ohjausta kuin ne, joilla opettajat eivät uskoneet olevan edellytyksiä päästä opistoon. Erityishuomion ulkopuolelle jääneet oppilaat kokivat niin itsensä kuin oppimansa riittämättömiksi, koska saattoivat käytännössä havaita, ettei heihin kiinnitetty samanlaista huomiota kuin toisiin oppilaisiin. Kun oppilaista lisäksi tuntui, että he eivät saaneet oppitunneilta sitä, mitä olisivat toivoneet, he tekivät tilanteesta omat johtopäätöksensä. He alkoivat keskittyä muuhun kuin musiikkiopistosta saatuun musiikkiin ja laiminlöivät kotiläksynsä. Tämä sinänsä johdonmukainen vastavuoroisuus oli omiaan vahvistamaan opettajan oppilaista jo saamaa negatiivista käsitystä. Näin syntyi kehä, jossa sen sijaan että olisi kehitetty tuoreita toimintatapoja, vahvistettiin arvioivia opetuskäytäntöjä.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Johtopäätösten suhteen on otettava huomioon, että kyse oli musiikkiopistolle uuden opetusmuodon ensimmäisestä vuodesta. Tuloksia ei voi yleistää koskemaan musiikkiopistojen nykytilaa, avoimia osastoja tai muita musiikkiopistojen uusia kehityshankkeita.

Avoimen osaston tutkiminen näytti, että olisi tärkeää tutkia lasten musiikin harjoittamisen ja musiikin opiskelemisen välistä suhdetta. Oppilailta ja opettajilta oli jo lähtökohtaisesti erilaisia odotuksia ja käsityksiä musiikin oppimisesta, musiikkiopiston tehtävistä ja musiikista. Kun nämä kohtasivat opetustilanteissa, lasten tavoitteiden mukaiselle opiskelulle ei järjestynyt tilaa. Vakiintuneiden toimintatapojen kontekstissa emme löytäneet yhteisiä musiikista iloitsemisen alueita, vaikka tähän olisi ollut tilaisuus jokaisessa avoimessa opetustilanteessa. Hitaasti kypsynyt johtopäätökseni opetustyöstä oli se, että mikäli oppilaitoksissa ei ymmärrettäisi lasten musiikin harjoittamisen tapaa, opetukselle ei olisi perustaa, vaikka musiikkikasvatuksellisia tavoitteita toteutettaisiinkin tehokkaasti.

Tältä pohjalta syntyi suunnitelma tehdä pitkittäistä tutkimusta keskilapsuuttaan elävien lasten kanssa. Hankkeen edistäminen suunnitelma-asteelta tässä luettavissa olevaksi raportiksi vaati enemmän luovaa tutkimustyötä ja useampia tutkimusvuosia kuin tutkimusta suunnitellessani osasin odottaa. Osin tämä asiointi johtui harvinaisesta tutkimuskohteestani ja osin pitkittäisestä tutkimusstrategiasta. Lasten omaa musiikin harjoittamista ja heidän opiskelukokemuksiaan on ylipäänsä tutkittu vähän. Lisäksi pitkittäiset tutkimukset ovat yleensäkin ja varsinkin musiikin alalla olleet harvinaisia. Vaikka pitkittäiset tutkimukset on nähty tärkeiksi, niiden onnistumista on pidetty niin kyseenalaisena, että musiikin opettamista ja oppimista koskevan tutkimuksen käsikirjassa suositeltiin aitojen pitkittäisten asetelmien sijasta erilaisia poikittaisia asetelmia ja joihinkin yksittäistapauksiin keskittyvää näkökulmaa (Scott-Kassner 1992, 637). Lähes kaikki soitonopiskelua koskevat laadulliset näkökulmat ovat olleet retrospektiivisiä haastattelu- tai elämäkertatutkimuksia, joissa tutkimusta on tehty vasta kun oppilaat jo olivat valmiita taiteilijoita (esim. Sosniak 1990) tai ammattiopiskelijoita (esim. Hirvonen 2000) tai heidät on voitu tyypitellä jo saavutetun suoritustason (esim. Lotti 1988; Sloboda & Howe 1991; Davidson, Moore, Sloboda & Howe 1998) tai musiikillisen orientaation (esim. Juvonen 2000; Kosonen 2001) perusteella. Tutkimukseni aikana aloitettiin muutamia aitoja pitkittäisiä tutkimushankkeita, joissa keskityttiin keskilapsuuden aikaiseen musiikin oppimiseen, mutta ei lasten kokemuksiin eikä heidän omaehtoiseen musiikin harjoittamiseensa syventyen (esim. McPherson & Renwick 2001). Näin ollen lapsille ja varsinkin keskilapsuuttaan eläville lapsille on esitetty perin harvoin kysymyksiä koskien heidän musiikin harjoittamistaan ja musiikkiin liittyviä kokemuksiaan ja silloinkin on kyseessä yleensä ollut kertahaastattelu tai -kysely. (Ks. esim. Tulamo 1993; Holma 1993; Alanne 1997; Lappalainen 1997 ja Pakkala 1999).

## **2 Tutkimustehtävä**

### **2.1 Kysymykset**

Tutkimuksessa käsittelen kolmea toisiinsa liittyvää teemaa. Ensimmäisessä niistä tarkastelen musiikkia lasten elämän osana. Teeman voi tiivistää kahdeksi kysymykseksi: *Miten lapset harjoittavat musiikkia? Miten musiikkiopisto-opiskelu niveltyy heidän musiikin harjoittamiseensa ja elämäänsä?*

Toisessa teemassa keskityn musiikkiopistosta saatuihin kokemuksiin. *Miten lapset kokevat musiikkiopisto-opiskelun? Miten he kokevat itsensä musiikkiopiston oppilaina? Minkälaiset asiat saatuihin kokemuksiin vaikuttavat?*

Kolmannessa teemassa on kyse musiikkiopistojen opetuksesta. *Minkälaista opetusta musiikkiopistossa tulisi tarjota, jotta lapset voisivat kokea musiikkiopisto-opiskelunsa myönteisesti merkityksellisenä prosessina?*

### **2.2 Lapsilähtöisiä valintoja**

Kysymyksiin vastatakseni seurasin haastatellen 7–13-vuotiaiden lasten elämää, musiikin harjoittamista ja musiikkiopisto-opiskelua. Lisäksi tutkimusta ovat haastateltuina auttaneet lasten vanhemmat sekä neljän musiikkiopiston opettajat ja rehtorit. Empiirinen tutkimus tapahtui vuosina 1996–2000.<sup>5</sup>

Tutkimus on kohteensa ja lähestymistapansa takia ennen kaikkea lapsuuden tutkimusta, vaikkakin tarkastelen musiikin harjoittamista ja musiikin opiskelua. Kyse ei siten ensisijaisesti ole musiikkikasvatuksen tai musiikin tutkimuksesta, vaikka tutkimuksella saadaan näillä aloilla käytökelpoista tietoa.

Halu syventyä lasten kokemuksiin on johtanut lapsilähtöiseen lähestymistapaan. Tutkimustehtävästä suoriutuminen edellytti lasten kertoman kuuntelemista ja sen ymmärtämistä. Siksi oli tarpeen tutkia monen vuoden ajan samojen lasten merkityks maailmaa yhdessä heidän kanssaan, kehittää tätä varten sopiva hermeneuttinen tutkimusmetodi ja perehtyä lasten kokemuksiin avaavaan tutkimustietoon.

---

<sup>5</sup> Vanhimmat tutkimukseen osallistuneet lapset siirtyivät tutkimuksen aikana yläasteelle ja olivat olemukseltaan enemmänkin varhaisnuoria kuin lapsia. Koska suurin osa tutkimukseen osallistuneista lapsista oli kuitenkin tutkimuksen ajan sekä iältään että oman kokemuksensa mukaan enemmänkin lapsia kuin nuoria, kerron kaikista tutkimukseen osallistuneista lapsista lapsina ja tarkoitan silloin myös jo yläasteelle siirtyneitä varhaisnuoria.

Lapsilähtöisyydellä oli neljänlaisia seurauksia. Ensinnäkin esittelen tutkimustuloksina ennen kaikkea lasten kokemuksia ja lapsilta kerätyn tutkimusaineiston pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä. Lasten elämää ja musiikkikasvatusta tarkastellaan usein vain aikuisilta kerätyn tiedon perusteella. Tässä tutkimuksessa tuon esiin sitä puolta, joka tällöin saattaa jäädä näkemättä.

Lapsilähtöisyyden seuraukset ilmenevät myös tutkimusmenetelmiä ja niiden kehittämistä koskevin ratkaisuin. Pitkittäisessä tutkimuksessa oli sekä pakko että hyvä tilaisuus kehittää menetelmiä lasten kanssa. Jos lapset eivät olisi kokeneet tutkimusmenetelmiä mielekkäiksi, he eivät olisi vuosi vuoden jälkeen tulleet kertomaan elämästään.

Lasten kertoma on johtanut siihen, että pohdin lapsilta oppimani perusteella, miten musiikkikasvatusta ja erityisesti musiikkiopistojen opetusta voitaisiin kehittää siten, että lapset kokisivat musiikkiopintonsa antoisiksi. Alun perin tutkimukseni tavoitteena ei suoranaisesti ollut musiikkiopisto-opetuksen kehittäminen. Tutkimusvuosien myötä ymmärsin kuitenkin, että tutkimuksella saatiin ainutlaatuisia tietoja, jolla voisi olla merkitystä musiikkikasvatuksesta keskusteltaessa.

Neljäs lapsilähtöisen lähestymistavan tulos oli se, että en voinut rakentaa tutkimusta aiempien tutkimusten varaan. Tämä johtuu siitä, että lapsilta itseltään ei ole kerätty riittävästi eikä pitkittäisesti tietoa heidän musiikin harjoittamisestaan. Siksi vuodesta toiseen jatkunut lasten haastattelu on ollut tutkimuksen dynamo, joka on ladannut virtaa niin teoreettisiin kuin empiirisiin kehittelyihin: lasten haastattelut pakottivat kehittämään empiirisen etenemisen välineitä, mutta veivät myös etsimään tutkimukselle lähtökohtia paitsi musiikkikasvatusta ja musiikin oppimista koskevasta tutkimuksesta myös lapsuuden tutkimuksesta ja hermeneuttisesta taiteen- ja tieteenfilosofiasta.

## **2.3 Tutkimusraportin eteneminen**

Tutkimusraportin seuraavassa osassa (luvut 3–6) perustelen lähestymistapaani. Aloitan esittelemällä tutkimuksen tekoa ohjanneet hermeneuttiset lähtökohdat (luku 3). Sen jälkeen tarkastelen musiikkia osana lasten elämää (luku 4). Luvussa viisi erittelen lasten musiikin opiskelua koskevaa tutkimustietoa. Osan loppuksi (luku 6) pohdin lapsuuden tutkimisen sekä musiikkikasvatuksen haasteita.

Kolmas osa (luvut 7–9) keskittyy tutkimusprosessiin. Aluksi esittelen tutkimukseen osallistuneet lapset, perheet, opettajat ja oppilaitokset sekä tutkimuksen aloitusvaiheet (luku 7). Seuraavaksi kerron tutkimuksessa kehitetyn lasten haastatteluun menetelmän ja aikuisten haastatteluun prosessin (luku 8). Lopuksi tarkastelen analyysin vaiheita ja arvioin tutkimusprosessin pätevyyttä (luku 9).

Tutkimuksen ymmärtämisen kannalta ovat keskeistä luettavaa luvut kahdeksan ja yhdeksän. Niissä kerron, miten tutkimuksen teemat nousivat esiin, kehittyivät ja tulivat analysoitua.

Raportin neljäs ja viides osa (luvut 10–16) käsittävät empiirisiä tutkimustuloksia ja valottavat tutkimuksen kolmea teemaa siten, että aloitan lasten luota ja siirryn vähitellen lähemmäs musiikkiopistoa. Lasten musiikin harjoittamista koskeva teema on perusta, jolta ponnistan kuvaamaan ja selittämään musiikkiopisto-opiskelua ja pohtimaan musiikkiopisto-opetuksen kehittämistä. Näin kysymykset nivELYvät toisiinsa, ja näkökulma pysyy kautta raportin lapsilähtöisenä.

Neljännessä osassa (luvut 10–13) syvennyn lasten musiikin harjoittamisen kokonaisuuteen. Ensin lapset esittelevät vapaata, neuvottua ja ohjattua musiikin harjoittamistaan (luvut 10–12). Luvussa 13 luon erityissilmäyksen musiikkiopistoon lasten musiikin harjoittamisen yhtenä ympäristönä ja kuvaan etupäässä lasten, mutta myös opettajien, rehtoreiden ja vanhempien haastattelupuheen siivittämänä musiikkiopistossa opiskelemista.

Viidennessä osassa (luvut 14–16) paneudun ensin lasten musiikkiopistosta saamiin pitkittäisiin kokemuksiin ja niihin vaikuttaviin asioihin (luvut 14–15). Raportin johtopäätöksinä (luku 16) esittelen paitsi tutkimuksen päätulokset ja jatkokysymyksiä myös näkökulmia, jotka voivat auttaa ymmärtämään lasten musiikin harjoittamista ja opiskelemaan musiikkia heidän kanssaan.

# LÄHTÖKOHTIA

Seuraavissa neljässä luvussa (3–6) esittelen tutkimuksen filosofis-teoreettiset lähtökohdat sekä aiemman empiirisen tutkimuksen osoittamia tärkeitä näkökohtia. Työni on aineistolähtöinen ja monitieteinen. Tämä johtuu siitä, että keskilapsuuden aikainen musiikin harjoittaminen on harvinainen tutkimuskohde. Aikaisemmista musiikkikasvatusta, musiikin harrastamista ja musiikin oppimista koskevista tutkimuksista ei löytynyt riittävästi välineitä tutkimuksen tekemiseen. Siksi olen etsinyt lähtökohtia myös lapsuuden tutkimuksesta ja hermeneuttisesta filosofiasta.

## **3 Hermeneuttiset periaatteet**

### **3.1 Hermeneutiikan traditio**

Tutkimusotteeni perustuu hermeneuttiseen taiteen- ja tieteenfilosofiaan ja siihen niveltäviin fenomenologisiin periaatteisiin. Siten otteeni voisi määritellä fenomenologis-hermeneuttiseksi, joskin hermeneutiikka on siinä etualalla.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne on yksi keskeisimpiä 1900-luvun filosofisia virtauksia. Suomessa analyttis-empiristisellä tutkimuksella on kuitenkin ollut hermeneuttista tutkimusotetta vankempi asema, vaikkakin fenomenologia, eksistentialismi, hermeneutiikka ja muut mannermaiset vaikutteet ovat vähitellen tulleet kasvavan kiinnostuksen kohteiksi. Tätä kuvaa hyvin viime vuosisadan päätteeksi kirjoitettu Suomen tieteen historia. 1900-luvun kuluessa filosofisen tutkimuksen viitekehikseksi vakiintuu ensin looginen empirismi ja sen jälkeen analyttinen filosofia ja erityisesti sen looginen, "kova" suuntaus (Niiniluoto 2000). Tämä vaikuttaa siihen, että Suomessa humanistiset tieteet menettävät yhteytensä fenomenologis-hermeneuttiseen keskusteluun ja vasta vuosisadan lopulle tultaessa hakeutuvat uudestaan sen pariin (Niiniluoto 2000; Ahonen 2000; Ihanus 2000). Edellä kuvattu kehityskulku on vaikuttanut myös kulttuurin ja taiteen tutkimukseen (Haapala 2000a).

Hermeneuttinen tutkimusote on nykyään yleistynyt varsinkin lapsuutta, nuoruutta, kasvatusta ja oppimista koskevien laadullisten tutkimusten taustasitoutuksena (esim. Varto 1991 ja 1992; Lehtovaara 1994; Koski 1995; Silkelä 1999;

Värrä 2000; Juvakka 2000; Kosonen 2001 sekä Vuori 2002). Koska hermeneuttiset tutkimusperiaatteet ovat laadullisen tutkimuksen perusehtoja (ks. tarkemmin Varto 1992), laadullisen tutkimuksen yleistymisen on jo sinänsä lisännyt tietoisuutta fenomenologis-hermeneuttisesta ajattelutavasta.

Taiteen merkitystä ja tulkitsemisesta koskevat kysymykset ovat olleet fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa olennaisia (ks. esim. Kurkela 1983 ja 1986b; Routila 1986; Haapala 1997; Haapala & Lehtinen 2000). Musiikkikasvatusta ja musiikin oppimista käsittelevässä tutkimuksessa fenomenologis-hermeneuttista ja varsinkin hermeneuttista taiteen- ja tieteenfilosofiaa on kuitenkin sovellettu harvoin, vaikkakin erityisesti fenomenologia on nähty yhdeksi tutkimuksen mahdollisuudeksi (Stubley 1992; Bresler & Stake 1992; Bresler 1995; Ferrara 1995; Burnard 1999; Kosonen 2001; Vuori 2002). Fenomenologian ja hermeneutiikan vähäiseen suosioon on vaikuttanut se, että filosofisten perusteiden sijasta on keskitytty suoraan empiirisiin ongelmiin ja tutkimusta ovat pitkään hallinneet behavioristiset ja kvantitatiiviset lähestymistavat (ks. tästä Reimer 1992, Asmus 1992; Campbell 1998, 9 sekä Elliott 2002). Laadulliset tutkimusotteet ovat kuitenkin yleistyneet varsinkin kymmenen viime vuoden aikana ja saavuttaneet tai jopa ohittaneet suosiossa kvantitatiivisen metodologian (Flinders & Richardson 2002).

### 3.1.1 Merkitysten tulkintaa

Hermeneutiikka on antiikin ajoilta asti tunnettu tulkitsemisen traditio. Hermeneutiikka-termin juuret ovat kreikan verbissä "*hermeneuein*", 'tulkita' ja vastaavasti termissä "*hermeneia*", joka tarkoittaa tulkintaa (Ricoeur 1980, 236–237). Hermeneutiikan on tulkittu viittaavan kreikkalaisten Hermes-jumalaan. Hermes oli sanansaattaja, jonka ajateltiin välittävän ihmisille jumalten viestejä ja hallitsevan kieltä ja kirjoitusta, tulkinnassa välttämättömiä yhteisiä työkaluja. (Bleicher 1980, 11.)

Hermeneutiikan keskeisintä tulkinta-aluetta ovat perinteisesti olleet pyhät ja historialliset tekstit. Tekstin tulkitsemiseen keskittyvä perinne on pitkä ja kietoutuu nykyhermeneutiikan tieteenfilosofiin pohdintoihin. Jo klassisesta Kreikasta tunnetaan Homeroksen tulkintaa koskevia ongelmia, jotka vaivaavat yhtä lailla nykytulkitsijoita: toisaalta oltiin epävarmoja tiettyjen sanojen merkityksistä ja toisaalta pyhänä pidetty teksti oli ristiriidassa kyseisen ajan tiedekäsitysten kanssa. Tulkinnasta tuli keskeinen alue myös kristillisessä ajattelussa, koska tärkeää oli tulkita Vanhaa testamenttia siten, että Uusi testamentti voitaisiin ymmärtää. (Ruokanen 1987; Kusch 1986, 13–15.)

Merkityksen ongelma on kuitenkin nykyhermeneutiikassa muutakin kuin tekstin tulkitsemisen ongelma. Paul Ricoeur kirjoittaa (1981, 43–62; ks. myös Ricoeur 1980 ja 2000, 23–54), että hermeneuttinen tulkintaperinne on viime vuosisadalla

laajentunut ja syventynyt yleiseksi tutkimusotteeksi ja perustavaksi tieteenfilosofiaksi, jossa keskeistä on pohtia merkitysten tulkinnan ehtoja. Taideteos, puhe ja toiminta sisältävät tekstin tapaan erilaisia tulkintamahdollisuuksia. Tulkinta edellyttää tietyt ilmaisut mahdollistavan kontekstin tuntemista, mikä taas on yhteydessä ihmistä, luontoa ja yhteisöä koskeviin perusoletuksiin.

Hermeneutikko aikalaisineen elää keskellä nyt tapahtuvaa toimintaa, taidetta ja kieltä. Aikalaistoiminnasta on jo ennen tutkimusta olemassa monta tulkintaa, ja uusia syntyy tutkimuksen kuluessa. Tässä tulkintatilanteessa hermeneutikko voi sanoittaa, selittää ja kääntää: hän tuo merkitykset sanoiksi, selittää näiden asiayhteydet ja tarvittaessa kääntää sanoman sellaiselle kielelle, jota muut aikalaiset voivat ymmärtää (Palmer 1969, 13–32). Steiner Kvale toteaa laadullista haastatteluprosessia kuvatessaan (1996, 46), että hermeneutiikka on kaksinkertaisesti pätevää. Se selvittää tutkimusprosessia ja sen löydöksiä, mutta kertoo myös, mitä johtopäätöksiä tästä olisi tehtävä.

Kun tutkija tulkitsee toisten puhetta ja yhteistoimintaa, hän joutuu analysoimaan niiden sisältämät merkitykset, kuten kaikki muutkin toimintaan osallistuneet. Tutkijan ymmärrys ei ole parempaa kuin muiden osapuolien ymmärrys, ovathan hekin tulkinneet merkitykset ja voivat perustella tulkintaansa. (Gadamer 1997, 52–55.) Tutkijan vastuu on kuitenkin siitä erityinen, että tutkimustyöltä edellytetään eettisesti perusteltavissa olevia ja sovelluskelpoisia tuloksia (ks. esim. Rauhala 1974, 94–95; 1981, 11; Varto 1992, 18, 34). Hermeneuttinen tutkimus on siksi yhteyksissä ja yhteisössä tapahtuvaa tutkimusta: tutkijan on perusteellisesti pohdittava omia ja toisten tulkintoja ja etsittävä niitä yhdistäviä hyvän elämän edellytyksiä.

### **3.1.2 Muutosten sietämistä**

Nykyhermeneutiikassa vaikuttavat sekä hermeneutiikan ikaikaiset tulkitsemisen perinteet että siihen vuosisatojen kuluessa imeytyneet vaikutteet. Kukin tulkitsija syntyy keskelle muuttuvaa ja uudelleen tulkittua historiaa. Tulkinta on prosessi ajassa. Siinä säilyy aina jotakin totuttua, mutta samalla omaksutaan jotakin itselle vierasta ja tuntematonta. Hermeneuttinen tutkimus on siksi itsessä ja toisissa tapahtuvan muutoksen sietämistä ja hyväksymistä.

Hermeneutikon suhde muutokseen on kysymys, joka on erotellut hermeneutikkoja eri suuntausten edustajiksi. Tavallista on ollut jakaa hermeneutiikka neljäksi erilaiseksi suunnaksi, jotka ovat hermeneuttinen teoria, filosofinen hermeneutiikka, kriittinen hermeneutiikka ja radikaali hermeneutiikka. Lyhyesti näiden välisiä suhtautumiseroja voisi kuvata seuraavasti: Hermeneuttisen teorian edustajat uskovat, että tietyn aikakauden tekstin tai taideteoksen tekijän tarkoittama pysyvä merkitys voidaan löytää ajasta aikaan. Filosofiset hermeneutikot puolestaan korostavat

tulkitsijan ajallista rajallisuutta ja merkitysten aika- ja paikkasidonnaisuutta. Kriittiset hermeneutikot keskittyvät muutoksen yhteiskunnallisiin ja eettisiin sisältöihin. Radikaali suuntaus painottaa elämän yllätyksellisyyttä ja yhteisymmärryksen ja tulkinnan epäjatkuvuutta. (Ks. Bleicher 1980; Gallagher 1992; Koski 1995.)

Hermeneutiikan eri suuntaukset eivät välttämättä tarkoita sitä, että jotkut hermeneuttisesti orientoituneet tutkijat puolustaisivat tiukasti perinteitä ja jotkut taas olisivat radikaalisti muuttamassa käytäntöjä. Kysymyksessä on enemmänkin tradition jatkuva muuttuminen, jota voidaan tutkia eri näkökulmista. Nykykäytäntöjen muutosten tutkiminen avaa toisenlaisen ajallisen näkökulman kuin vuosisatoja vanhan tekstin merkityksen pohtiminen.

Aikalaisoimintaa tutkiva hermeneutikko keskittyy tutkimaan muuttuvia paikallisia yhteisöjä (Gallagher 1992, 274–275, 307–317). Tutkija on osa tapahtumien virtaa. Tästä asemasta tarkastellen hän pohtii, miten elämisen prosessia on mahdollista ymmärtää. Näin hän voi itse osallistuen etsiä muutosprosessien yleisiä teemoja ja tutkia yhteisymmärryksen ja yhteiselämän haasteita.

Aikalaisoiminnan tutkiminen vaatii tuekseen filosofista ja kriittistä hermeneutiikkaa. Filosofisen hermeneutiikan keskeisiksi edustajiksi on määritelty Hans-Georg Gadamer ja Paul Ricoeur, usein myös Martin Heidegger (Ihde 1995, 59). Filosofiseen hermeneutiikkaan ovat olennaisesti vaikuttaneet myös fenomenologiset analyysit (ks. lähemmin Gadamer 2000, 242–264 ja Ricoeur 1981, 101–128). Kriittisiin hermeneutikkoihin luetaan sellaisia yhteiskuntateoreetikkoja ja filosofiä, jotka ovat tuoneet hermeneutiikkaan aineksia muun muassa Frankfurtin koulukunnan kriittisestä ajattelusta, vallan ja tiedon suhteita pohtineesta ranskalaisesta keskustelusta, pragmatismista, psykoanalyttisesta perinteestä, Heideggerin myöhäisfilosofiasta sekä esimerkiksi Buberin, Kierkegaardin ja Levinasin etiikasta. Kriittisen ja filosofisen hermeneutiikan raja on häilyvä ja esimerkiksi Paul Ricoeuria on luettu sekä filosofisena että kriittisenä hermeneutikkona. Itse näen filosofisen ja kriittisen hermeneutiikan suhteen siten, että filosofinen hermeneutiikka antaa tutkijalle perustan, jolta voi tutkimuskohteen niin vaatiessa tehdä yhteiskuntakriittistä tutkimusta (ks. tästä mahdollisuudesta lähemmin Warnke 1987).

### **3.1.3 Yhteyksiä laadulliseen tutkimukseen**

Hermeneuttiselle otteelle perustuva tutkimus on laadullista tutkimusta ilman että se kuitenkaan edustaa mitään tiettyä laadullisen tutkimuksen tyyppiä. Laadullisten tutkimustapojen taustalta paljastuvatkin usein fenomenologis-hermeneuttisesta perinteestä tutut periaatteet (vrt. Varto 1992 ja esim. Alasuutari 1994). Laadullinen tutkimus kuten hermeneuttinenkin tutkimus on merkityksellisen toiminnan tutkimusta ja sellaisena ainutkertainen ja uutta luova prosessi. Pitkittäinen lähestymistapa ja

siitä syntyvä ajattelua ja toimintaa korjaava hermeneuttinen spiraali on laadullisessa tutkimuksessa yleinen toimintatapa. Niin laadullinen kuin hermeneuttinenkin tutkimus edellyttävät tutkimukseen osallistuvien kohtelemista subjekteina ja vuoropuhelua heidän kanssaan. Tutkimustulosten syntyhistoria on myös tuotava julki, joten laadullista tutkimusta tekevä kuten hermeneutikkokin kertoo, minkä prosessin kautta tutkittavan ilmiön arvoitus oli mahdollista ratkaista. Laadullista tutkimusta ja hermeneutiikkaa yhdistää niinkään ajatus tiedon soveltamisesta. Tutkimustuloksia ei yleistetä suhteessa johonkin perusjoukkoon, vaan tutkimuksessa löydetyn ajatellaan olevan yhteisön jäsenten sovellettavissa.<sup>6</sup>

Kaikki laadullinen tutkimus ei kuitenkaan sovi tässä tutkimuksessa esiteltyihin hermeneuttisiin lähtökohtiin. Hermeneuttinen lähestymistapa lähtee siitä, että tutkimus tapahtuu monimutkaisten ja toisiinsa kietoutuneiden ehtojen ja toteutumien keskellä, joista ei tiedetä paljonkaan tutkimuksen alkaessa. Tutkimus rajautuu ja tarkentuu vähitellen, toisten merkityksiin tutustuen. Tätä jatkuvasti korjautuvaa asetelmaa on mahdoton yhdistää tutkimukseen, jossa tutkija hyväksyy ennalta jonkin käsitejärjestelmän tai metodisen kaavan, johon hän suhteuttaa keräämänsä empiirisen aineiston. Hermeneuttinen ote edellyttää myös aina tutkimuksen filosofisteoreettisten perusteiden analyysia eikä tätä prosessia voi korvata empiiristä tutkimusta tekemällä. (Ks. Lehtovaara 1994 sekä Rauhala 1976, 30, 94–109, 140–156; 1978, 16–29; 1990, 118 ja 1998, 14.)

---

<sup>6</sup> Hermeneuttisten periaatteiden ohella hyödynsin tutkimuksessa joidenkin laadullisten tutkimusperinteiden piirissä kehiteltyjä työkaluja. Hermeneutikko etsii yhteyksiä, joten tämänkin prosessi oli yksi hermeneuttisten tutkimusperiaatteiden ilmentymä. Eräs tutkimusta auttanut metodologia oli etnografia, joka etnomusikologisten vaikutteiden kautta on myös musiikkikasvatuksessa vaikuttanut tutkimusperinne (ks. Krueger 1987; Kingsbury 1988; Bresler 1992; Bannister 1992; Nettle 1995; Campbell 1998; Burnard 1999 ja Szego 2002). Avuksi olivat myös lapsuutta tarkastelleiden etnografiat (mm. Strandell 1995; Riihelä 1996; Corsaro 1997 ja Törrönen 1999). Toimintatutkimusta etenemiseni muistutti siinä, että pyrin ottamaan kunkin oppilaitoksen ja tutkimukseen osallistuvan toimintatavan huomioon ja korjaamaan menetelmiä syklisesti kokemusten perusteella. Hermeneuttinen tutkimus on kuitenkin enemmänkin perustutkimusta kuin opetuksen kehittämistä tai ammatillista kasvua, mikä taas toimintatutkimuksessa on ollut keskeistä (esim. Syrjälä 1995b, 35–36 ja Kankaanranta & Linnakylä 1999). Tapaustutkimuksen tavoin tutkimuskohteena oli kokonaisvaltaisia opiskeluprosesseja vuorovaikutusolottuvuuksineen (ks. Syrjälä 1995a, 13–15 ja Stake 1994, 236–237), mutta toisaalta tässä tutkimuksessa ei ole kyseessä kukin ainutlaatuinen opiskeluprosessi sinällään, vaan se ilmiö, josta eri prosessit kertovat. Analyysin eri vaiheissa oli jonkin verran apua *grounded theory* -metodologiasta (ks. Glaser & Strauss 1967 ja Ahonen-Eerikäinen 1997), jonka jatkuvan vertaamisen periaate on vähittäistä ilmiön merkitysten avaamista, mikä hermeneuttisessakin tutkimusotteessa on olennaista. Lisäksi sovelsin haastattelutilanteita ymmärtääkseni keskusteluanalyttisiä välineitä. Näin voi huomata keskustelulle ja yhteistyölle tyypillisiä mahdollisuuksia ja oman toiminnan puutteita (Schiffrin 1994, 233–239).

## 3.2 Lasten ymmärtämisen ehtoja

### 3.2.1 Kokemushorisontti

Hermeneuttisesti tutkien olemme merkityksellisissä suhteissa itseemme, toisiin ja maailmaan. Suhteissa oleminen ja sen tulkinta on niin lapsille kuin aikuisille ominainen tapa elää: emme ole objektien keskellä olevia katselijoita, vaan toimimme yhdessä, ja sitoudumme niin itse tekemiimme kuin toisten tekemiin valintoihin. (Ks. Rauhala 1974, 50–54; 1983, 26–27 ja 1987, 144–145 sekä Haapala 2000c.)

Maailmassa oleminen ja sen ymmärtäminen on sekä minä- että mekohtaista. Elämme itsellemme merkityksellisellä tavalla, ja tämä suuntautuminen vaikuttaa niihin me-suhteisiin, joita elämässämme on. Lapsen, tutkijan ja kasvattajan kokemukset ja toimintatavat perustuvat ainutlaatuisiin elämäkokemuksiin. Nämä puolestaan ovat erottamattomasti sidoksissa niihin me-suhteisiin, joita he ovat eläneet. Sekä tutkijan että tutkimukseen osallistuvien maailmassa olemisella on jokin mieli, joka ilmenee heille jonakin nyt, juuri heidän elämäntilanteessaan ja yhteisössään. (Heidegger 1982, 296–297 ja 1985, 36–46, 156–168, 202; Lehtovaara 1994, 115–132; Värri 1996 ja 2000.)

Elämästä kertyneet merkityssuhteemme jäsentyvät tietynlaiseksi kokemushorisontiksi. Kokemushorisontti on sikäli avoin, että uudet elämäntilanteet tuovat mukanaan uusia merkityssuhteita, jotka suhteutetaan entisiin kokemuksiin. (Lehtovaara 1994, 119–121.) Jälkikäteen tarkasteltuna elämässä hahmottuu merkityksellisiä risteyskohtia, joista tietynlaiset polut ovat lähteneet liikkeelle ja joiden perusteella jäsenämme elämän kokonaisuutta. Perustavissa risteyskohdan kokemuksissa ihmiseen kuuluvat suhteet muuttuvat kokonaan, mikä vaikuttaa koko elämän kulkuun ja sen merkityksiin. (Juvakka 2000, 83–88.) Näin eletään, tutkitaan ja samalla huolehditaan elämästä; kokemukset ymmärretään jonakin, ajallis-paikallisista suhdeyhteyksistä käsin (Rauhala 1983, 29; Warnke 1987, 38–40; Varto 1994, 95).

Hermeneuttisesti lähestyen tutkimuksessa on ensisijaista kokemuksellisuus. Mikäli kokemusten käsitteleminen on mahdollista, ne voivat vähitellen etsiä sellaisiin sanoihin, joilla ne voidaan kertoa (Ricoeur 1981, 117–118; 2000, 50; Gadamer 1986, 83).<sup>7</sup> Koska niin lapsen kuin tutkijankin kokemushorisontit sisältävät syvää ja muuttuvaa elämäkokemusta, niiden sisällön artikuloiminen sanoiksi vie

---

<sup>7</sup> Hermeneutikolle kieli on yhteisten sanojen hakemista, ja käytetyt sanat aukaisevat loputtoman luovan puhumisen (Grondin 1994, xiv–xv, 117–120). Selvästi kokemuksen ensisijaisuuden huomaa esimerkiksi silloin, kun kohtaa lumoavan puhuttelevaa taidetta ilman että ymmärtää, miksi se lumoo. Kun jäämme tällaisten kokemusten yhteydessä sanattomaksi, se ei tarkoita sitä, että meillä ei olisi mitään sanottavaa. Ensin täytyy vain löytää sopivat sanat. (Gadamer 1986, 83.)

aikaa ja on vaikeaa. Ajallis-paikalliset merkityssuhteet eivät usein ilmene lainkaan muuten kuin tilannekohtaisina elämisen otteina. Näiden otteiden itsestäänselvyys paljastuu vain silloin, kun otteissamme tarvitut välineet eivät toimikaan niin kuin niiden pitäisi. Silloin saatamme tulla kiusallisen tietoisiksi siitä, että toimimme viite-suhteiden verkossa, jota emme tunne kuin hämärästi, vaikka kaiken aikaa olemme keskellä sitä. (Heidegger 1982, 163–164; 2000, 68, 96–97; Haapala 2000c, 126–130.)

Merkityssuhteet voivat ilmetä vain epämääräisesti tiedostettuina tuntemuksina tai ruumiillisina olotiloina. Koska kaikki merkityssuhteet ovat kuitenkin osa kokevaa ihmistä ja hänen suhteitaan, niiden kokonaisuus vaikuttaa yhteistoiminnan mahdollisuuksiin ja voi yhdessä koettuna tulla yhteisesti ymmärretyksi ja artikuloituksi. (Tarkemmin merkityssuhteitten ja kielen välisestä suhteesta ks. Rauhala 1974, 52–54; 1981, 13–15; 1983, 138, 142; Juntunen 1986, 48–57 sekä Risser 1997.)<sup>8</sup>

### 3.2.2 Situaatio

Tutkimussuhteissa oleminen on elämäntilanteellista. Toiminnan konteksti, situaatio, on osa tutkijaa ja tutkittavaa ilmiötä. Se on niiden asiointilojen, ihmisten ja merkitysten kokonaisuus, joihin suhteessa tutkimusta tehdään. Situaatio on siten suurelta osin sitä esiyymmärrystä, josta emme ole tietoisia, mutta joka siitä huolimatta on olennainen osa elämäämme. Elämme situaatioomme sisältyvien ajallis-paikallisten ehtojen, sen faktisuuden, mukaisesti (Lehtovaara 1994, 128–129.)

Situaatiossa minä ja maailma ovat kietoutuneet siten toisiinsa, että niitä ei voi käsitellä erillään (Rauhala 1978, 4; 1983, 33). Esiymmärrys ja sen sisältämät esiolelutukset kuuluvat meihin.<sup>9</sup> Tätä ei voi välttää, koska johonkin kuulumalla ihmiseen on

---

<sup>8</sup> Hermeneuttisesti käsitetty ihminen on intentionaalisissa suhteissa maailmaan, mutta tämä ei tarkoita sitä, että intentioita voitaisiin tarkastella ainoastaan puhutun kielen avulla. Husserlin Brentanolta perimä intentionaalisuus tarkoittaa sitä, että mielen elämykset ovat suuntautuneet johonkin ja siten on tutkittava niitä merkitysrakenteita, joilla olemme suhteessa maailmaan (Kusch 1988, 35). Heidegger säilyttää intentionaalisuuden maailmasuhteen perustana, mutta tulkitsee sen radikaalisti: ei ihmisen ja objektin välisenä tiedostettuna suhteena vaan kokonaisvaltaisena maailmassa olemisena (von Herrmann 1998). Tältä perustalta Rauhala on eritellyt intentionaalisuutta eriasteisena. Merkityssuhteet voivat olla epäselvän tai latentin intentionaalaisia tai epäintentionaalaisia. Nämä kaikki ovat kokevan ihmisen kannalta merkityksiä, jotka vaikuttavat hänen maailmankuvassaan. Rauhala puhuuikin intentionaalisuuden sijasta mielellisyydestä. Kaikki tajunnan sisällöt ovat mielellisiä, mutta kaikki niistä eivät ole tietoisien intentionaalaisia. Tajunta on merkitysten selkeysasteiltaan aaltoileva jatkumo, jonka kaksi ääripäätä ovat tiedostamaton ja tietoinen. (Rauhala 1976, 60; 1981, 14–17 ja 1995, 44–48, 77.)

<sup>9</sup> Heidegger on eritellyt esiyymmärrystä kolmitasoisena prosessina (2000, 193): Meillä on jo etukäteen joku merkityskonteksti, jotain hallussa olevaa (*Vorhabe*), josta käsin tulkitsemme asioita. Lisäksi tulkitseminen perustuu aina johonkin, mitä on jo näkyvillä (*Vorsicht*). Lisäksi tartumme jo etukäteen juuri tiettyihin käsittämistapoihin (*Vorgriff*).

jo sitoutunut tietynlaista aika- ja paikkatietoa. (Tarkemmin ks. Heidegger 1985, 299–300 ja 2000, 41–43. Ks. myös Värri 2000, 50–62; Rauhala 1974, 123–129 sekä Grondin 1994, 92–95.) Lauri Rauhala on määritellyt ihmistä situationaalisena säätöpiirinä. Situationaalisena säätöpiirinä ihmisen tajunta, keho ja situaatio resonoiivat toistensa kanssa ja edellyttävät toisensa: ihminen syntyy kehoineen ja tajuntoineen jo olevan keskelle ja on syvästi riippuvainen maailmansa rakenteista ja resursseista. (Rauhala 1978, 9–15 ja 1983, 25–50; ks. myös Lehtovaara 1994, 115–134.)

Situaatiossaan lapsi on kohdusta saakka suhteissa toisiin. Varhaislapsuutta tutkinut Alan Fogel on esitellyt (1993), miten minä on jo alusta pitäen enemmänkin dialogi kuin yksikkö. Toistuvien toimintakokemusten pohjalta lapselle syntyneet merkityssuhteet integroituvat dialogisiksi toimintamalleiksi, yhteiseksi kertomukseksi ja yhteistoiminnalliseksi tiedoksi. Minä ja maailman olemusta koskeva kieli ovat erottamattomasti kietoutuneet toisiinsa. Ymmärrys omasta identiteetistä heijastaa silloin olennaisesti sitä, miten ihmistä on maailmassa kosketettu ja puhuteltu. Fogel kirjoittaakin (1993, 142–143), että individualistisesta perspektiivistä tarkastellen voisi väittää, että minä sijoittuu vain yhteen ruumiiseen, mutta suhdeperspektiivistä ymmärrettynä minä on alusta pitäen suhdeminä.

Situationaalisena säätöpiirinä ymmärrettyä ihmistä ei voi tutkia yksilötoimijana. Lapsi ja hänen kanssaan elävät ihmiset ovat vuorovaikuttajia, jotka ovat riippuvaisia toisistaan ja vastuussa yhteisestä maailmastamme. Hermeneuttisesti ajatellen yksilöiden tekoja ja vastuuta painottava metodologinen individualismi on lähtökohtaisesti virheellinen, koska kasvaminen on jo alun alkaen riippuvaista toisista, muutokset syntyvät vain yhdessä toimimalla, ja yksilöiden ja yhteisöjen toimintaehdot muuttuvat jatkuvasti (Ricoeur 1984, 193–200). Maija Lehtovaaran mukaan (1994, 159) ihmistä ei tällöin voi nähdä itsekeskeisenä minänä. Hän on ihminen toisten ihmisten joukossa, sitoutuu heidän kanssaan maailmaan ja on tästä syystä vastuunalainen olento. (Ks. myös Heidegger 1982, 155–157, 297–298; 1985, 148, 152–155 sekä Rauhala 1983, 26.)

Situaatiossa oleminen on monitasoista. Jotkut elämäntilanteelliset elementit ovat joko muuttumattomia tai hitaasti muuttuvia asiainiloja, kuten esimerkiksi ikä, sukupuoli, taidon oppiminen tai vuodenaajat. Jotkut suhteissa olemisen elementit taas ovat ennalta arvaamattomia tapahtumia ja sikäli kohtalonomaisia. Kohtalonomaisten historiallisten kehysten puitteissa jokaiseen situaatioon kuuluu kuitenkin lukematon määrä sellaisia ehto-toteutumaketjuja (ks. Rauhala 1976, 94–105), joihin ihmiset voivat halutessaan vaikuttaa. Lisäksi vaikutamme toisiimme, vaikka emme haluaisikaan. Miten hyvänsä toimimmekin, aiheutamme me-suhteissa ja maailmassa muutoksia, jotka siitä eteenpäin vaikuttavat olemisehtoihin, syntyviin

merkityssuhteisiin ja tuleviin valintoihin. (Rauhala 1974, 129–132; 1976, 78–79; 1978, 4–5; 1993, 96, 102–104 sekä 1998, 23–24.)

### 3.2.3 Lasten ja aikuisten maailmat

Marjatta Bardy on määritellyt (1996, 199–210) lapsuutta ja aikuisuutta monitahoisena merkityskokonaisuutena. Bardyn mukaan lapsuus on paitsi lapsen iässä olevien ihmisten elämää myös lapsiväestölle varattu tila yhteiskunnan rakenteissa, aikuismielen rakenne ja aikuispolven lapsuuksista kerrostunut kulttuurinen rakenne. Lapsuus on silloin olemukseltaan sekä suhdetta, paikkaa että syvyyttä. Se määrittyy suhteessa aikuisuuteen ja sillä on paikkansa sosiaalisessa järjestyksessä ja kulttuurisen muistin syvyydessä. Lapsuus, aikuisuus ja yhteiskunta kietoutuvat yhteen ja lävistävät toisensa.

Näin ajatellen lapsuus ja aikuisuus kohtaavat nykyisyydessä (Bardy 1996, 201). Ilmiselvää on, että nykyisyyttämme ovat ensinnäkin lasten lapsuus ja aikuisten aikuisuus. Useinkaan emme muista, että nykyisyydessä ilmenee myös aikuisten jo eletty lapsuus. Nykyisyydessä tehdään myös nyt elävien lasten tulevaisuutta. Lapsuuden ja aikuisuuden välisiä suhteita voi silloin tarkastella ainakin neljästä paikasta käsin: lasten nyt elämästä lapsuudesta käsin, aikuisten nyt elämästä aikuisuudesta käsin, aikuisten menneestä lapsuudesta käsin sekä lasten tulevaisuudesta käsin. Sekä alati virtaava aika että neljä mahdollista paikkaulottuvuutta ovat läsnä, kun hahmotamme lapsuutta ja aikuisuutta ja toimimme maailmassa. Vaikka tutkittaisiin lapsuutta ja aikuisuutta vain esimerkiksi lasten lapsuudesta käsin, heijastuu tähän lapsuuden ja aikuisuuden välisten suhteiden koko kirjo.

Kaikista lapsuuden ja aikuisuuden ulottuvuuksista on tietoa myös lapsilla, mutta ei samalla tavoin kuin aikuisilla. Lapsen suhde aikuiseen ei ole samanlainen kuin aikuisen suhde toiseen aikuiseen tai lapsen suhde toiseen lapseen. Aikuisilla on omakohtaista kokemusta aikuisuudesta. Lapsilla taas ei ole vastaavaa kokemusta. Heidän menneisyytensä on yksinomaan lapsuutta ja odotukset lapsen odotuksia. Lapsen ja aikuisen välisen eron tekeminen ei tarkoita sitä, että aikuiset voisivat ymmärtää nyt elävien lasten lapsuutta paremmin kuin lapset itse. Nyt elävien lasten kokemukset ovat ainutlaatuisia ja voimme ymmärtää niitä samoin ehdoin kuin ilmiöitä yleensä: vastavuoroisesti kuuntelemalla ja yhdessä toimien.

Situaationsa kautta sekä tutkijalla että hänen kanssaan tutkivilla lapsilla on jo valmiiksi yhteistoimintaa koskevia kokemuksia ja näiden kautta kasvanutta esiymmärrystä. Tästä odotushorisontista tiedostamme yleensä vain pienen osan. Odotushorisontti on alati uusiutuva rikkaus ja samalla loppumaton haaste. Tutkimusta, opetusta tai kasvatusta ei voi koskaan aloittaa aivan alusta. Nykyisyyteen sekoittuu myös koko menneisyyden lasti. Lapsia ei myöskään voi ymmärtää kokonaan. Heillä

on nyt lapsuus, johon tutkijalla aikuisine odotushorisontteineen ei ole lapsen lailla tietä. (Vrt. Värrö 2000, 90–102, 144–159).

Tutkimus-, opetus- ja kasvatustilanteissa saatamme aikuisen odotushorisonttimme sokeuttamana tulkita automaattisesti lasten kokemuksia jollain oppimallamme tavalla, vaikka näin ei syntyisi hyvän elämän edellytyksiä sen enempää lapsille kuin meille itsellemmekään. Jotta tästä kehästä päästäisiin pois, on yhdessä lasten kanssa tutkittava, miksi toimimme heidän kanssaan niin kuin toimimme. Tässä ei ole kyse pelkästään aikuisten interventioista. Lapset voivat vaatia muuttamaan totuttuja toimintatapoja, jos eivät puhuen, niin sitten vastoin odotuksia toimien.

Mikäli lapset pystyvät vaikuttamaan itseään koskeviin asioihin, on tällä vaikutusta paitsi aikuisten ja lasten yhteistyön, myös ihmisyhteisön toiminnan kannalta. Lapset oppivat vähitellen käytännössä, voivatko he itse vaikuttaa asioiden kulkuun ja kannattaako niin tehdä. Ricoeur kuvaa osaamiskokemusten ja vaikutusmahdollisuuksien merkitystä seuraavasti (1988, 230–233; ks. myös Klein 1995): Kun ihminen tuntee osaavansa tehdä jotain, hän ymmärtää tämän johtuvan myös omista ainutlaatuisista teoistaan. Tästä syntyy energiaa, jonka innoittamana hän uskaltaa muissakin elämänsä tilanteissa tehdä aloitteita. Näin juuri hänen toiminta- aloitteistaan syntyy vähitellen yhteistoiminnan pysyviä rakenteita. Tältä pohjalta on mahdollista luottaa itseensä, toisiin ja yhteiskuntaan, luvata aidosti jotakin jollekin toiselle ihmiselle tai yhteisölle ja lisäksi vielä pitää lupauksensa.

### **3.3 Tulkinnan välineitä**

#### **3.3.1 Pyrkimys toisten ymmärtämiseen**

Hermeneuttisessa tutkimuksessa on keskeistä vastavuoroisuus, joka tähtää toisten merkitysten ymmärtämiseen. Tutkija antautuu dialogiin tutkittavan ilmiön kanssa ja kuuntelee kärsivällisesti ja avoimesti siihen sisältyviä merkityksiä. Vain tältä pohjalta voi osallistua keskusteluihin ja ymmärtää jotain itseään yleisempää. (Ricoeur 1988, 207–235; Warnke 1987, 91–99.)

Eräs tapa ymmärtää toisten tulkitsijoiden merkitysten arvo on Immanuel Kantin tietoteoria. Kantin mukaan kokemuksemme syntyvät intuitiivisen ja käsitteellisen välisenä synteessinä (tarkemmin ks. esim. Scruton 1982, 11–40 ja 69–71). Tutkijan käsitteet edellyttävät sekä omaa ajattelua että kokemuksia maailmasta. Synteessin tarve sitoo tutkijan yhteisön jäseneksi. Yhteistä maailmaa koskevan pätevän tiedon konstruointi edellyttää toisten ihmisten kohtaamista sinänsä arvokkaina tietolähteinä eikä itsekeskeisten pyrkimysten välineinä. Dialogiin osallistuvia toisia ihmisiä ei tutkimuksessakaan voi ohentaa tai esineellistää, koska silloin tuhoutuvat paitsi

yhdessä tutkittava merkityskokonaisuus myös tutkimuksen edellytykset (Varto 1992, 59–60, 115).

Vastavuoroisuuteen pyrkiminen luo askelittain toimintaedellytyksiä. Toisten kokemusten ymmärtäminen ei käy hetkessä, koska kukin tulkitsija käy dialogia omien kokemustensa perustalta. Yhteisen maailmamme keskelläkin tutkijalla ja kasvattajalla ja toisaalta kullakin lapsella on omat merkity maailmansa. Sekä lasten että aikuisten tulkinnat ja niiden ymmärtäminen ovat tarpeen yhteisen merkity maailman syntymiseksi. (Värrä 2000, 33–38.) Kukaan tulkitsijoista ei minkään tekniikan avulla voi astua ulos hermeneuttisesta ymmärtämisen kehästään, vaikkakin sen elementtejä voi jossain määrin oppia tunnistamaan. Jotta näin kävisi, tarvitaan toisia tulkitsijoita, jotka voivat auttaa ja joskus suorastaan pakottaa itse kunkin merkity maailmaa avartumaan. (Gadamer 2000, 357–362; Heidegger 1985, 160–167, 257–260, 299–301; 2000, 191–197, 380–381; Kisiel 1985, 7–10.)

Tutkimuksen käynnistyminen edellyttää siten sitä, että tutkija havahtuu siihen, että ei omin voimin saa otetta tutkimuskohteestaan. Tällainen tutkimusprosessi on välttämättä syvästi henkilökohtainen. Tutkimus käynnistyy tutkijan kiinnostuksen pohjalta ja perustuu hänen tarpeeseensa ymmärtää jotain. Kärsivällinen tutkimuskohteeseen perehtyminen voi johtaa hermeneuttiseen spiraaliin, jossa toisten tuella palataan aina hivenen uudesta näkökulmasta käsin tutkimaan itseä, toisia ja maailmaa (Varto 1992, 58–72; 2001, 186–190).

Hermeneuttisessa spiraalissa ei ole kyse pelkästään tietystä keskustelusta sisältöineen. Sen syvämpi merkitys on siinä, että samalla tutkitaan yhteistoiminnan ylläpitämisen ehtoja. Aikalaistutkimuksessa dialoginen yhteys vaatii kasvokkaista jakamista ja tähän yhteiseen luottamista (Juvakka 2000, 60–61). Dialogissa ollaan vastuussa toisesta. Toisen kääntyminen puoleeni on vetoisuus, joka edellyttää vastaamista. (Värrä 2000, 73.) Dialogi viittaa siten paitsi vuoropuheluun myös vuorokuunteluun, kuten Jorma Lehtovaara kirjoittaa (1996, 43). Vuorokuuntelu voi alkaa vasta silloin, kun dialogin osapuolet tulevat aidosti uteliaiksi kuulemaan, mitä toisella on sanottavanaan ja miksi (Heikkilä & Heikkilä 2001, 68). Näin voidaan hahmottaa sellainen yhteinen toimintakehys, jossa voidaan toimia huolimatta erilaisista kokemuksista.

Hans-Georg Gadamer on kutsunut (2000, 300–307) dialogista yhteisymmärrystä horisonttien yhteensulautumiseksi (*Horizontverschmelzung*). Yhteisymmärrykseen päätyneet ovat luoneet sillan toistensa merkityksiin ja hyväksyneet tämän yhteyden osaksi omia kokemushorisonttejaan. Horisonttien yhteensulautuminen on paitsi tiettyjen ihmisten välinen prosessi myös yhdessä eletyn tradition uudistamista, jossa sekä ihmisten että toiminnan olemus muuttuu. Ihmiset solmivat uuden suhteen traditioon, jossa he nyt toimivat eri tavalla kuin ennen.

Vaikka dialogissa ei koskaan syntyisi täydellistä tai edes riittävää yhteisymmärrystä, vuoropuhelu on sinänsä arvokas pyrkimys. Vuoropuheluun haastetut ihmiset

pääsevät tuomaan merkityksiään esiin ja vaikuttamaan yhteistoimintaan. Keskustelu-yhteyksien puute puolestaan johtaa helposti sellaisiin toimintatapoihin, joissa yksi-puoliset näkemykset tuhoavat yhteisymmärryksen ja yhteiselämän edellytyksiä. Tältä kannalta katsottuna hermeneuttisen tutkimuksen eräs vahvuus on siinä, että sen avulla tuetaan myös tulevan yhteistoiminnan mahdollisuuksia.

### 3.3.2 Systemaattinen reflektio

Jotta tutkittava ilmiö voisi avautua, tulkitsijan on lakkaamatta pohdittava, miten hän voi asettua tulkitsemisensa kehään siten, että voi avartaa sitä ja nähdä tutkittavan ilmiön olennaisia merkityksiä. Siksi hermeneuttinen tutkimus vaatii tuekseen fenomenologista analyysia.

Fenomenologia tarkoittaa ilmiöitä koskevaa tiedettä, jossa pyritään tuomaan tulkitsija itse asiaan (Varto 1992, 86; Varto & Veenkivi 1993, 84). Tämä pyrkimys on jatkuvaa alusta aloittamista. Fenomenologi kyseenalaistaa ja arvioi aina uudelleen lähtökohtia. (Heinämaa 1996, 53–55.) Heidegger kirjoittaa (2000, 50), että fenomenologia

"vastustaa kaikkia vapaasti leijuvia konstruktioita ja satunnaisia havain-toja, se vastustaa sellaisten käsitteiden omaksumista, jotka on todistettu vain näennäisesti, ja se vastustaa näennäisiä kysymyksiä, jotka usein leviävät sukupolvelta toiselle 'ongelmina'."

Edmund Husserlin mukaan fenomenologista analyysia tarvitaan, koska objektiivisen tiedon ehtoja pohdittaessa joudutaan välttämättä ottamaan huomioon havaitsija. Näin ollen on tärkeää etsiä sellainen analyysimenetelmä, jonka avulla tutkija puhdistuu teoreettisesta ja käytännöllisestä maailmassa elämisestä (fenomenologinen reduktio) ja vapautuu tutkimaan, miten oma minä ja yhteinen maailma konstituoituu (fenomenologinen asenne). Fenomenologisen analyysin tavoitteena on siten sellainen tieto tutkittavasta ilmiöstä, joka on satunnaisesta puhdistettua ja siksi olemuksellista yleis-tä ja objektiivista. (Kusch 1986, 76–77; Heinämaa 1996, 17–44; Haapala 2000b.)

Fenomenologinen intressi kohdistuu ilmiöihin sellaisina kuin ne tutkijalle ilmene-vät (Varto 1992, 91; Heinämaa 1996, 17–18, 38). Tutkimuskohde tulee ymmärretyk-si vaiheittaisena kokemuksellisenä prosessina (ks. esim. Husserl 1995; Heidegger 1985, 262–263; Juntunen 1986 sekä Rauhala 1989 ja 1993). Leila Haaparanta on kuvannut tätä prosessia geometrisesti (1994; ks. myös Heinämaa 1996, 36 ja 40–44). Haaparannan mukaan piirrämme mielelliset kokemukselliset suhteet itseemme. Mentaalinen konstruointi, *noesis*, on ikään kuin geometrisen kuvion piirtämistä ja valmis kuvio, *noema*, on kokemuksen objekti. Kuten valmiista geometrisesta kuviosta voidaan löytää piirtämisen vaiheet ja ainekset, niin myös kokemuksen

objektia analysoimalla voidaan löytää sen konstituoitumisen muodot ja tässä tarvittut ainekset. Kokemuksen ymmärtämät täydelliset kuviot, *noemat*, erottuvat kokemusten virrasta pysyviksi hahmoiksi. Piirtämällä kokemuksen virrasta tulee intentionaalinen kokemus, joka koskee jotakin ja siten saa merkityksen jonakin.

Geometriavertaus tuo havainnollisesti esiin, mitä on se olemuksellisesti yleinen tieto tutkimuskohteesta, jota fenomenologinen analyysi tuo. Yksi tapaus kolmiota on yhtä pätevä kuin kolmesataa kolmiota. Jokainen kolmio kertoo, mikä kolmio on. Tutkijan ei siten yleispätevää ymmärtääkseen tarvitse kerätä laajaa aineistoa vaan tutkia mahdollisimman tarkkaan tietyt yksittäiset ilmentymät. (Heinämaa 1996, 36–37.) Toisaalta tutkittavaa ilmiötä koskevia periaatteita voi luoda vain läpielämällä ja koettelemalla tutkittavan ilmiön. Tästä syntyvä soveltava viisaus voi johtaa oivaltamaan yksittäistä kokemusta yleisempiä periaatteita. (Värri 2000, 59.)

Tutkimuskohde ei fenomenologisenkaan analyysin kautta tule läpinäkyväksi. Myöhäisissä kirjoituksissaan Husserl nostaa esiin elämismaailman käsitteen. Elämismaailma on yhteinen maailmamme, johon olemme kietoutuneet niin syvästi, että se on kaiken kokemuksen annettu perusta. Näin ollen se vaikuttaa perustavalla tavalla myös tieteen tuloksiin. (Gadamer 2000, 245–247; Varto 1995, 45–48; Heinämaa 1996, 45–51.) Siksi on tärkeää, että tutkija pohtii systemaattisesti ja kriittisesti tutkimuksensa syntymisen ehtoja (Satulehto 1992, 17–18, 39; Perttula 2000).

### 3.3.3 Marginaalisen huomioiminen

Hermeneuttinen lähestymistapa tarkastelee intersubjektivistista merkitysmaailmaa kontekstissaan. Hermeneutiikka on siksi ollut ihmis- ja sosiaalitutkimusta kiinnostava tutkimusperinne (ks. esim. Hekman 1986, 139–155; Gallagher 1992 sekä Lehtovaara 1994). Oman aikamme yhteiskuntaan keskittyvät tutkijat ovat myös vaikuttaneet hermeneutiikan tutkimusalueeseen, kritisoineet sen lähtökohtia ja nostaneet esiin aikalaistutkimuksen kannalta polttavia eettisiä kysymyksiä (esim. Habermas 1980; Bernstein 1983; 274–327; Warnke 1987; Caputo 1987; Thompson 1990; Gallagher 1992).

Kun tutkitaan aikalaisten elämää, tutkijan haasteena ei ole pelkästään dialogiin ryhtyminen ja systemaattinen reflektio. Oman ajan tapahtumien ja merkitysten tutkiminen voi paljastaa niitä toimijoita ja näkökulmia, jotka eivät aiemmin ole olleet hermeneutiikan keskiössä. Tutkija ei voi hautautua arvostetun tekstin kanssa kammioon, vaan joutuu valitsemaan, mitä hän tutkii, missä ja ketä kuuntelee. Näihin valintoihin heijastuvat sekä tutkijan että tutkimukseen osallistuvien positio: heidän yhteiskunnallinen asemansa, sukupuolensa, ikänsä ja niin edelleen. Kriittiset ja radikaalit hermeneutikot ovat korostaneet, että vastavuoroisuus ei vielä sinänsä herkistä tutkijaa näkemään tutkittavaa ilmiötä yhteiskunnallisessa kontekstissaan, jos

tutkimuksessa tarjotaan vastavuoroisuutta vain niille, joilla jo ennestään on valtaa saada äänensä kuuluviin. (Bernstein 1983, 156–161.)

Marginaaliin jääviä keskustelijoita huomioitaessa tutkijan on kuunneltava itselle vieraitakin tulkintoja. Nämä voivat haastaa hänen totutun roolinsa, mikä taas voi johtaa lähestymistavan ja menetelmien muutoksiin. Gadamerin mukaan (1980, 136–137) hermeneutiikan todellinen voima on Sokrateen esimerkin osoittama mahdollisuus nähdä sitä, mitä meidän on tarpeen kyseenalaistaa. Näin on mahdollista muuttua itse ja muuttaa sitä toimintaa, johon osallistuu. (Ks. myös Gadamer 2000, 300–307; Bernstein 1983, 139–144 sekä Koski 1995, 108–112, 124–127.)

Nykykulttuuria tutkinut John Thompson painottaa (1990, 122–162, ks. myös 1995), että kulttuuri kaikkine merkityksineen on vaativa tutkimuskohde. Sen tarkastelu edellyttää aina syvähermeneuttista kriittistä analyysia. Käytännössä kulttuurissa on jatkuvasti käynnissä kamppailu siitä, kuka sitä voi määritellä ja käyttää. Jos tähän keskusteluun osallistumisen mahdollisuudet ovat asymmetriset, jotkut tahot voivat yksipuolisesti päättää periaatteessa yhteisten kulttuuriresurssien käytöstä. Tutkijan on mahdollista vaikuttaa tähän asymmetriaan tuomalla esiin myös niiden ihmisten näkökulmaa, joiden ääni kuuluu heikommin.

Hermeneuttinen ote ei kuitenkaan tarkoita valon viemistä pimeyteen. Ei ole itses- tään selvää, ketkä yhteiskunnassa ovat valaistumisen tarpeessa. Kehittävän tiedon tarpeessa saattaakin olla tutkijan itsensä edustama ryhmä, kun sitä tarkastellaan jonkun toisen ryhmän arvojen valossa. Valtarakenteet eivät myöskään ole muuttu- mattomia. Thompson on argumentoinut (1995), että nykyinen mediakulttuuri on kokonaan muuttanut kulttuurin luonnetta. Kulttuuri-ilmiöistä on tullut laajamittai- sesti käytettäviä mediapalveluja. Näin määriteltynä taide tavoittaa päivittäin suuren joukon ihmisiä, jotka eivät perinteisin mittarein määriteltynä ole taiteen osajia. Thompsonin mielestä kyseessä voi olla merkittävämpi ilmiö kuin mitä nyt ymmär- rämme. Mediailmiöitä ei ainoastaan passiivisesti vastaanoteta. Uudet kulttuurinväli- tyksen muodot luovat kokonaan uusia käsitteitä ja vuorovaikutuksen tapoja, jotka muokkaavat syvällisesti kulttuurista saatuja kokemuksia. Tällöin kehityksestä voivat- kin syrjäytyä ne, jotka eivät osaa näitä uusia jäsenyyksiä ja toimintatapoja.

Hermeneuttisen tutkimusotteen marginaalista huomioiva ote on erityisen paikal- laan silloin, kun kyse on aikalaislapsista. Vaikka lapset ovat osaavia subjekteja, he eivät voi tuoda ääntään kuuluviin samalla tavalla kuin aikuiset. Tämä on johtanut siihen, että lapsia koskevaa tietoa on kosolti, mutta lapsista lähtevää tietoa vähän, jolloin lasten käsillä oleva lapsuus helposti sivuutetaan (esim. Qvortrup 1994; Bardy 1996, 177 ja Suoranta, Lehtimäki & Hakulinen 2001, 13). Lasten kanssa tehdyssä tutkimuksessa marginaalisen huomioiminen johtaa kasvat- ja kulttuurikäytäntöjen kritisoimiseen sitä tietä, että tutkija pohtii ja korjaa omaa toimintaansa niin, että lasten marginaaliin jäävät kokemukset ja tuotokset pääsevät esiin.

## 4 Musiikki lasten elämässä

### 4.1 Lasten kasvu musiikkiin

Victor Zuckerkandl kirjoittaa, että ihminen on musiikin kanssa yhteenpunoutunut olento, *Homo musicus*, joka tarvitsee musiikkia tullakseen kokonaisuudessaan ilmi (1973, 3). Zuckerkandlin mukaan (mts. 16–17) ihminen ei olisi ihminen ilman musiikkia eikä maailma ilman musiikkia meidän maailmamme. Kummatkin ovat mahdottomia asiointiloja. Emme osaa edes kuvitella maailmaa, johon ei kuuluisi musiikkia. Vaikka käsittäisimme musiikin vain erääksi vapaa-ajan viettämisen tai mielihyvän keinoksi, musiikki on niin syvästi osa meitä, että se on eräänlainen elämämme välttämättömyys, joka aina jossakin muodossa saattaa meitä. Musiikki liittää meidät maailmaan (mts. 23, 78–79): se murtaa esteitä, jotka erottavat minän maailmasta, subjektin objektista, agentin toiminnasta ja tarkastelijan tarkastelta-  
vasta.<sup>10</sup>

Vaikka musiikki on ihmistä saattava universaali ja musiikki voidaan ymmärtää kaikille mahdollisena hyvän elämän aspektina, musiikin tekemisen tavat ja arvot ovat kulttuurisidonnaisia. Hermeneuttisesti ajatellen lapset elävät alusta pitäen yhteisönsä musiikin keskellä ja juurtuvat paitsi me-suhteisiinsa myös niiden musiikkiin. Tuotetussa musiikissa sulautuvat yhteen biologinen perimä ja kulttuurista opittu, yhteisöllisesti ja yksilöllisesti luovalla tavalla (vrt. Moisala 1991, 8).

Äänet, liikkeet ja rytmit ovat musiikin kokemisen peruselementtejä, joita harjoit-  
telemme jo ennen syntymäämme. Sikiö aistii äidin sydämensykkeen ja äidin elimis-  
tön äänet. Ruokosen mukaan (2000, 73–74) sikiö reagoi ääniin jo 20.–24.  
raskausviikolla vibraatioaistin avulla, ja kuuloaisti kehittyy viidennen ja kuudennen  
raskauskuukauden aikana. Sikiö reagoi etenkin äidin puheeseen ja musisointiin,  
mutta myös äidin ulkopuolelta tuleviin riittävän voimakkaisiin ääniin. Koska sikiö

---

<sup>10</sup>Näin lähestyen musiikin lahjaa eivät ole saaneet ainoastaan poikkeuksellisen lahjakkaat lapset. Musikaalisuutta on meissä kaikissa ihmssuvun edustajissa (ks. Zuckerkandl 1973, 7–20), joskin musikaalisuuden ilmenemismuodot ovat kulttuurisidonnaisia. Musiikkipsykologisessa nykytutkimuksessa on painotettu (esim. Sloboda, Davidson & Howe 1994), että musiikkitaidot ovat periaatteessa kaikkien saavutettavissa, mutta huippusuoritukset vaativat aina sekä niitä tukevaa ympäristöä että paljon työtä. Musikaalisuutta tutkinut Kai Karma kirjoittaakin (1986, 48–49), että ihmisten jakaminen toisaalta epämusikaalisiin ja toisaalta musikaalisiin ei ole perusteltua. Pikemminkin musikaalisuuden jakauma väestössä on samankaltainen kuin esimerkiksi pituuden ja älykkyyden: keskinkertaisia on paljon ja ääritapauksia sitä vähemmän mitä enemmän jakauman keskiarvosta poiketaan.

on äidissä, äidin ääni, äänenpainot, rytmit ja dynamiikka ovat sen osaamaa musiikillista äidinkieltä. (Shetler 1990; Bjørkvold 1991, 15–22; Lecanuet 1996.)

Jo vastasyntyneet kykenevät tunnistamaan äidin äänen, äidinkiensä sekä sikiöaikana toistuvasti kuulemaansa musiikkia ja puhetta. Musiikin harjoittamisessa olennaisten taitojen kehittyminen liittyy kaikkeen siihen leikkisään vuorovaikutukseen, jota vauvan kanssa päivästä toiseen harrastetaan, olipa se sitten koskettelua, liikuttelua, laulua, soittamista tai puhetta. Kaikessa tässä lapsi on pienestä pitäen aktiivinen toimija; vuorovaikutus on vauvan perustaito ja sen elinehto. Vauva on kuin muusikko duetossa. Se suorastaan vetää läheisiään kommunikoimaan ja leikkimään kanssaan jokeltamalla ja itkemällä. (Bjørkvold 1991, 25–29; Papoušek 1996; Sinkkonen 1997, 43; Jordan-DeCarbo & Nelson 2002, 213.)

Vauvat hahmottavat muutaman päivän ikäisestä taitavasti kuulemaansa äänimateriaalia ja sen pieniäkin muutoksia (Fassbender 1996). Lisäksi vauvat ymmärtävät ja muistavat tapahtumien ja äänten ajallisen järjestyksen (Pouthas 1996). Jo muutaman kuukauden ikäisenä lapset voivat keskittyä kuuntelemaan laulamista ja soittamista, yllättävän pitkiäkin aikoja kerrallaan. Puolivuotiasta lähtien lapset alkavat liikkua rytmisesti kuulemansa musiikin mukana. Vauvat harrastavat myös ahkerasti äänikokeiluja ja jokeltelulauluja sekä imitoivat kuulemaansa. Puolivuotiaiden lasten on todettu toistavan tarkkaan esimerkiksi heille laulettuja kolmisoinnun säveliä. Vauvat voivat myös tunnistaa heille usein laulettuja lauluja. (Dowling & Harwood 1986, 146, 193–194; McDonald & Simons 1989, 41–43.)

Daniel Stern on tutkinut vauvan minäkokemusta ja vauvan ja läheisten välistä vuorovaikutusta (esim. 1991; ks. myös Sinkkonen 1997 ja Ruokonen 2000). Sternin mukaan minäkokemukset saavat muotonsa ja sisältönsä sen mukaan, miten vauvan läheiset ymmärtävät vastata vauvan tarpeiden ja leikin rytmiin. Lapsen varhaiset tunnekokemukset ovat muodoltaan eräänlaisia esikielellisiä muotteja, joilla on tietty ajallinen kesto, muoto ja intensiteetti (Sinkkonen 1997, 45). Kokemus on ruumiillinen tunne-episoodi, jota parhaiten kuvaavat sellaiset dynaamiset termit kuin vaikkapa räjähtävä, avautuva, leijuva ja vetäytyvä. Tällaiset ajassa koetut tunneprosessit muistuttavat musiikin prosesseja: niillä on musiikkiteoksen kaltainen rytmisen avautuva ja sulkeutuva hahmo ja niistä olisi luontevaa puhua musiikillisin termein vaikkapa *crescendona* ja *diminuendona*. (Stern 1991, 67–73.) Samanlaiset avautuvat ja sulkeutuvat musiikilliset muodot siirtyvät vauvan kanssa harrastettuihin leikkeihin, joissa intensiteetti vuoroin voimistuu ja vuoroin häviää (Papoušek 1996). Musiikin, leikkimisen ja elämisen yhteenkietoutunutta kokemusta selittää sekin, että varhaiset havaintomme ovat poikkimodaalisia, eri aistien alueelle eriytymättömiä (Stern 1991, 65; Ruokonen 2000, 77). Enää emme pysty tavoittamaan tällaista maailmassa olemisen kokemusta, joskin se varhaisena elämyksenä häilyy kokemuksemme rajoilla musiikkiin syventyessämme (Kurkela 1997a, 20–22).

Vauvan kanssa leikkiminen on perusluonteeltaan samankaltaista yhteisen toimintatavan etsimistä kuin yhdessä musisoitakin. Molemmissa prosesseissa on keskeistä ajalla leikkiminen. (Sinkkonen 1997, 43, 45.) Pitkittäisenä prosessina kyseessä on teema variaatioineen. Minän kasvun tueksi tarvitaan riittävästi turvallista toistuvaa vuorovaikutuskokemusta, mutta myös riittävästi uusia virikkeitä (Stern 1991, 86–87). Kun teemat muunnelmiseen toistuvat päivästä, viikosta, kuukaudesta ja vuodesta toiseen, syntyy paitsi tiettyjä vuorovaikutusmalleja myös lapsen minän rakenteita (Stern 1991, 107–112, 123–133). Näin päivittäisistä hoitorituaaleista ja leikeistä muotoutuvat minän rakenteet ovat samalla sellaisia musiikin kokemisen rakenteita, joiden avulla lapset voivat harjoittaa musiikkia.

Varhaislapsuuden tutkimus on tähdentänyt musiikin ja puheen olevan osa samaa vuorovaikutusprosessia. Vauvan jokelteluharjoitukset ja lasten myöhemmät laulelut ja loruilut ovat sekä musiikin että kielen oppimista. Oppimisen edellytys on se, että lapsen kanssa harrastetaan vastavuoroisia improvisoivia leikkejä. Näihin voi sitoutua monenlaisia musiikiksi ymmärrettävissä ja hahmotettavissa olevia äänellisiä ja rytmisiä elementtejä. (Papoušek 1996; Jordan-DeCarbo & Nelson 2002, 215–217.)

Taaperoikäisiksi tultuaan lapset alkavat tavata muita lapsia ja harjoittaa heidän kanssaan musiikkia. Lasten keskinäinen musisoiminen on perusluonteeltaan kokeilevaa leikkimistä (Bjørkvold 1991, 33–36): missä ikinä lapset kokoontuvat, he rakentavat varioivia leikkejä, joihin kutovat mukaan musiikin. Aikuisen silmin katseltuna lasten musiikkileikit voivat vaikuttaa hallitsemattomalta kaaokselta. Lasten näkökulmasta kyseessä on elinympäristön kokeellinen hahmottaminen. Jon-Roar Bjørkvold kirjoittaa (1991, 33–34, 91–92, 119), että lasten musiikin oppimisen nälkä on pohjaton ja oppimiskyvyt virtuoosiset, koska lapset eivät harjoita musiikkia esiintyäkseen, vaan elämän pakottamina.

Lasten keskinäisissä musiikkileikeissä on kyseessä enemmänkin vuorovaikutuksen jatkumo kuin selvästi eriteltävissä olevat musiikkitaidot. Suuri osa lasten musiikin harjoittamista on kautta lapsuuden spontaania laulamista, loruamista ja soitantaa, jonka lapset aloittavat omasta halustaan ja omassa tahdissaan (Fredrikson 1994; Hargreaves 1986, 68–75; Campbell 1998). Lasten musiikin harjoittaminen on heidän tilanteissaan mahdollinen prosessi, jossa laulu, soitto ja liikkeet liittyvät toisiinsa. Bjørkvold on esittänyt (1991, 37–38; ks. myös Puurula 2000, 86), että lasten kokonaisvaltaiset musiikkitaidot kehittyvät analogisina vastaavuuksina, jolloin liikkeen rytmi, toiminta ja musiikillinen ilmaisu nivoutuvat toisiinsa. Esimerkkinä voi kuvitella toverusten keinuntaa. Keinumisen myötä lapset alkavat spontaanisti laulaa, ja laulu muuntuu keinun rytmin mukaan. Keinumisen rytmi, lasten liikkeet ja yhteinen laulu kasvavat yhteen. Laulu ilmaisee, miltä yhteinen keinuva liike tuntuu.

Leikeissä lapset tempautuvat mielikuvituksen mahtavaan maailmaan (ks. Bjørkvold 1991, 46–47). Jaetut improvisoidut musiikkileikit rakentavat mielikuvitse

merkitysmaailmaa, jossa musiikki välittömästi ja ilman sanoja kuvitellaan ja koetaan jonakin suhteessa elettyyn elämään. Hermeneuttisesti lähestyessä mielikuvitusleikeissä on kyseessä musiikkikasvatuksen kannalta elintärkeä prosessi. Leikkimällä luodut musiikkikokemukset ovat sitä kokemushorisonttia, johon lapsi liittyy myöhemminkin taide-elämyksensä ja opiskelukokemuksensa.

## **4.2 Soitto-opintojen konteksti**

### **4.2.1 Lapsissa jo oleva musiikki**

Kouluun ja soitto-opintoihin siirtyessään lapset ovat mestareita hahmottamaan yhteisössään kohtaamaansa äänimaailmaa. He osaavat improvisoivan vastavuoroisen musiikilla leikkimisen, jota ovat pienestä pitäen harjoitelleet. Tästä kokemushorisontista musiikin harjoittaminen ei näyntyä tiettyinä selvärajaisina musiikkitaitoina tai musiikkiteoksiin syventymisenä, vaan on osa sitä kokeilevaa orientaatiota, jolla elämää voi tutkia ja ottaa haltuun. (Ks. tarkemmin Campbell 1998; Kanellopoulos 1999; Glover 2000 ja Szego 2002, 720–721.)

Keskilapsuuttaan elävän lapsen kasvaminen tapahtuu jatkuvasti laajenevassa musiikillisessa tilassa. Lapsi liikkuu aina vain kauemmas perhepiiristään niveltäen tämän etenemisen avuksi erilaisia vertaisten ryhmiä ja ohjattuja tai lasten kesken kehiteltyjä harrastuksia. Hän siirtyy näin sellaisiin musiikillisiin aikoihin ja tiloihin, joihin ainakaan vanhemmilla eikä usein muillakaan aikuisilla ole kulkulupaa eikä määrittelyvaltaa. Tämä on lapsen kannalta uutta vapautta verrattuna varhaislapsuuteen, jonka aikana lapsi on liki aina aikuisten näkö- ja kuulo- ja kuulo- ja kuulopiirissä.

Uuden vapautensa myötä lapset testaavat niin elämänsä musiikit kuin muutkin sen ilmiöt. Keskilapsuuttaan elävät lapset ovat ahkeria radion, television, tietokoneen, kännykän ja erilaisten soittimien käyttäjiä (Suoranta, Lehtimäki & Hakulinen 2001). He kokeilevat muun muassa erilaisia musiikkityylejä ja soitto- ja laulutapoja. Lasten muunteleva laulaminen, soittaminen ja tanssiminen tapahtuvat yksin tai yhdessä, mutta yleensä kuulonvaraisesti.

Kokeilevan oppimisen ja leikkimisen eräs kohde ovat omalle sukupuolelle mahdolliset roolit. Lapset soveltavat näkemänsä musiikin harjoittamisen mallit käytäntöön ja työstävät aktiivisesti sukupuoli-identiteettiään. He ryhmäytyvät kouluvuosien aikana entistäkin selvemmin tytöiksi ja pojiksi ja oppivat omalle sukupuolelleen sopivat ja sopimattomat musiikin tekemisen tavat. (O'Neill 1997a.)

Nykylasten omissa elinympäristöissä tapahtuvaa spontaania musisointia on seurattu harvoin (ks. kuitenkin Szego 2002). Patricia Shehan Campbellin tutkimus

(1998) amerikkalaisista keskilapsuuttaan ja varhaisnuoruuttaan elävistä lapsista avaa siksi varsin harvinaisen näköalan. Campbell seurasi kuin "kärpänen katossa" lapsia siellä missä he päivittäin oleilivat ja musisoivat, muun muassa koulun musiikkitunnilla, koulun pihalla, koulun ruokalassa, koulubussissa, päivähoitokeskuksessa ja lelukaupassa. Näin hän saattoi kirjata ylös lasten omaehtoista musisointia. Lapset olivat tietoisia tutkijasta, mutta tämä ei osallistunut mitenkään lasten keskinäiseen toimintaan eikä pyytänyt lapsia musisoimaan. Myöhemmin Campbell myös haastatteli lapsia. Tutkimuksessa ilmeni, että lapset kantavat oman musiikin mukanaan minne sitten menevätkään. Suuri osa lasten musiikin oppimisesta on luontaista ja kokonaan virallisesta ohjauksen ulkopuolella tapahtuvaa musisointia. Musiikkia opitaan paljon myös yhteisön ja etenkin toisten lasten epävirallisesti antaman ohjauksen avulla. Ohjattu musiikkitaitojen opiskeleminen on näihin prosesseihin nähden jäävuoren huippu: se syntyy kaiken musiikissa jo koetun ja opitun perustalle.

Joissakin tutkimuksissa keskilapsuuteen kuuluvaa musiikin kokemista ja oppimista on tutkittu järjestämällä sellainen tila, jossa lapset voivat musisoida vapaasti. Panagiotis Kanellopouloksen tutkimus (1999) selvittää, miten lasten mukanaan kantama musiikki voi puhjeta lasten keskinäisen oppimisen prosessiksi. Kanellopoulos tapasi tiettyjä kahdeksanvuotiaita lapsia soittimin varustetussa koululuokassa kolmesti viikossa viiden kuukauden ajan. Lapset eivät olleet aiemmin saaneet mitään virallista ohjausta musiikissa. Tutkimusmenetelmä oli lasten aloitteinen tapahtuva musisointi ja lasten kuunteleminen. Kanellopoulos toi ilmi, ettei hän odota lapsilta mitään erityistä ja vältti aikuisjohtoista keskustelutyyliä, jolloin lapset ottivat keskustelun ja toiminnan omiin käsiinsä. Lapset alkoivat improvisoida vähitellen yhä rohkeammin. Ajan myötä tästä syntyi tietynlainen yhteinen musiikkikäytäntö siten, että lapset neuvottelivat, mitä musiikkia ja miten milläkin soittimella voi tehdä.

Lasten yhteistoiminnan ja keskinäisen avun merkitys on todennettu muissakin tutkimuksissa. Raymond MacDonaldin, Dorothy Miellin ja Laura Mitchellin tutkimukseen (2002) osallistui joukko 11-vuotiaita ja 8-vuotiaita tyttöjä, joiden sävellysprosessi ja sävellykset taltioitiin ja arvioitiin. Lapset sävelsivät pareittain. Kunkin parin toinen osapuoli oli saanut vähintään vuoden ajan soitonopetusta. Osa pareista oli lähimpiä koulutovereita, osa eri koululuokilta kerättyjä lapsia. Soitonopetusta saaneiden lasten antama apu ja lasten välinen ystävyys osoittautuivat keskeisiksi lasten sävellysprosesseihin ja niiden tulosten laatuun vaikuttaviksi tekijöiksi.

Pamela Burnardin tutkimukseen (1999, 2000, 2002) osallistuneet varhaisnuoret liittyivät omasta aloitteestaan tutkijan pitämään musiikin tekijöiden kerhoon. He saattoivat valita vapaasti soittimet ja musiikin tekemisen tapansa. Tutkimuksen aikana syntyi 116 improvisaatiota ja 79 sävellystä. Lapset suosivat improvisoinnissa luokassa olevia perkussioryhmäitä, joilla saattoivat yhdessäkin saada välittömästi äänellistä palautetta ja jotka pitivät yllä improvisointitapahtumaa ja lasten

keskinäistä musiikillista dialogia. Säveltämisessään lapset sen sijaan suosivat jo tuntemiaan soittimia, joilla voitiin tehdä juuri omanlainen musiikkiteos. Tässä käytettiin luovasti hyväksi sitä soittotaitoa ja niitä soittimia, joita oli opiskeltu. Lapset ottivat sävellyksiinsä aineksia myös siitä musiikkiohjelmistosta, johon olivat kyseisellä soittimella aiemmin perehtyneet. Burnard toteaaakin, että lapsille annetuilla välineillä, niistä jo saaduilla kokemuksilla sekä lasten kanssa käydyin musiikillisen vuoropuhelun laadulla voi olla huomattavasti suurempi merkitys lasten musiikin harjoittamisessa kuin yleensä kuvitellaan, koska tällainen kokemushorisontti määrittää jo lähtökohtaisesti, miten lapset alkavat toimia musiikin parissa.

Lasten spontaania musiikin harjoittamista on tutkittu myös varsinkin koulujen musiikkituntien yhteydessä. Joanna Glover on tutkinut, minkälaista lasten ja varhaisnuorten tekemä ja säveltämä musiikki on, ja miten sitä voitaisiin saada musiikkikasvatuksen perustaksi (esim. 1990 ja 2000). Prosessi lähti alkuun niin, että lapsille annettiin käyttöön täysin vapaa musiikin tekemisen ja säveltämisen tila välineineen. Lapset tarjosivat kuultavaksi hämmästyttävän monimuotoisia musiikkikokeiluja. Gloverin mukaan (2000, 28–30) musiikin tekemisessä saattoi olla kyse omaksi iloksi laulamista ja soittamisesta, imitoinnista, musiikkikappaleen tekemisestä, musiikillisten rakenteiden kokeilusta, musiikillisen idean keksimisestä, yhteisestä musiikin tekemisestä, musiikillisesta draamasta, tiettyyn käyttötarkoitukseen tehdystä musiikista tai musiikillisesta tarinasta. Mary Kellettin tutkimuksessa (2000) osoittautui, että jo 6–8-vuotiaiden lasten kanssa oli mahdollista kehittää uusi musiikin kuuntelemisen ja analysoimisen menetelmä, kun liikkeelle lähdettiin lasten aloittein. Myös Jacqueline Wigginsin tutkimuksissa (esim. 1995 ja 1999) on paljastunut, että lapsilla ja nuorilla on huomattavan paljon musiikillista osaamista ja kokemusta, joka tulvauttaa esiin, jos sille vain annetaan opetustilanteissa tilaa ja aikaa.

#### **4.2.2 Musiikkiteosten houkutus**

Spontaanin musisointinsa ohessa lapset kohtaavat ja opiskelevat musiikkiteoksia. Vain osa musiikkiteoksista koetaan opetustilanteissa tai konserttisaleissa. Ei myöskään ole itsestään selvää, että lapsille ovat taidetta vain aikuisten taiteena pitämät mestariteokset. Musiikkiteoksiin tutustuminen on siten sekä jatko luoville musiikkileikeille että ohjatun opiskelun piirissä tapahtuvaa sivistymistä.

Gadamerin mukaan (2000, 89–134; 1986) meillä on mahdollisuus taiteen kokemiin, jos annamme taideteosten puhutella meitä ja houkutella meissä esiin kokemuksia. Silloin emme tarkastele taidetta ulkoapäin, vaan taide tulee osaksi meitä ja maailmaamme. Gadamer asettuu näin vastustamaan sellaista esteettisyyttä, joka näkee taiteen irrallaan eletystä todellisuudesta (Gadamer 2000, 42–100; Kusch 1986, 103–104). Se kaunis ja tosi, jota taide ilmentää, ei ole todellisuutemme vastakohta

eikä sen ulkopuolella. Päinvastoin – taide vakuuttaa meille, että kaunis ja tosi kuuluu meillekin ja voidaan löytää keskellä elämän epätäydellisyyttä. (Gadamer 1986, 15.)

Gadamer on havainnollistanut taiteen kokemuksellista kohtaamista "*Spielin*" käsitteellä (2000, 101–134; 1986, 22–53, 123–130; ks. myös Kurkela 1983, 81–84, 103–115; Warnke 1987, 48–72 ja Weinsheimer 1995, 100–117).<sup>11</sup> *Spiel*-kohtaamisille on yhteistä se, että niissä osallistutaan vastavuoroiseen ja yhteistä historiaa luovaan tapahtumaan. Musiikkiteos voi *Spiel*-kohtaamisten kautta tulla tunnistetuksi jonain sekä lapsille että meille henkilökohtaisesti tärkeänä, vaikuttaa elämyksenä meihin, tulla syvän merkitykselliseksi ja muuttaa meitä ihmisinä.

Tästä esimerkiksi käynee vaikkapa lasten esittämä musiikki-improvisaatio, jolla on tietty juoni, tietty intensiteetti ja tietty kieli. Sekä esiintyjien että kuulijoitten on nämä ymmärtääkseen otettava improvisaatioon eläytyvä ote ja tulkittava esitys jonakin. Tässä prosessissa improvisoivilla lapsilla itsellään on vastuullinen rooli. He esittävät julki erilaisia teoksen ymmärtämisen mahdollisuuksia. Toisaalta esityksessä on aina myös kyse prosessista, jonka lopputulosta ei tarkalleen tiedetä. Lasten esittämän ymmärtäminen ei siten ole joko lasten tai heitä kuuntelevien ansio, vaan esittäjien ja kuulijoitten välinen uutta luova prosessi.

*Spiel*-perusteisessa kokemuksellisessa prosessissa toimitaan paitsi musiikin myös kielen sisällä. Sekä musiikin harjoittaminen että siitä puhuminen kumpuavat ruumiin ja mielen yhdistävistä taide-elämyksistä. Kaikki musiikkielämykset eivät kuitenkaan ilmene sanoina. Monet merkityssuhteet ovat kokemuksellisesti niin syviä, että niiden kääntäminen jo musiikkinotaatioksi saati sitten sanoiksi on mahdotonta. Ihmisellä ei välttämättä myöskään ole mitään tarvetta puhua musiikista, koska hän voi ilmaista haluamansa musiikkia harjoittaen (ks. Pekkilä 1988). Tältä kannalta katsoen musiikkielämyksistä puhuminen on jälkijättöistä ja herättää halun puhumisen sijasta laulaa ja soittaa. Lisäksi kielelliset tulkinnat ovat siitä vaarallisia, että ne voivat paitsi avata myös sulkea elämyksellisiä näköaloja. Juha Varto puhuu (1991, 81–83) löydetystä sanasta tulkitsijan kokemuksen ovena, joka avautuessaan näyttää jotain merkityksellistä, mutta samalla pakottaa tarkasteltavan ilmiön tiettyyn ilmiasuun. Siksi jo löydettyjen sanojen lisäksi tarvitaan määrittelemätöntä ajattelua. Musiikkia harjoittaen on mahdollisuus levätä sanoista ja puhjeta määrittelemättömiin säveliin.

*Spiel*-kohtaamisina musiikki rikastuttaa ja selittää maailmassa olemistamme sinällään, olematta väline minkään muun saavuttamiseen. Kohdatun musiikin tulkitseminen jonain on jatkuva leikki, jossa uudet tulkinnat syventävät ja juhlistavat elämäämme. Mielestäni Juha Varto kirjoittaa musiikin merkityksestä osuvasti.

<sup>11</sup> *Spiel* voi tarkoittaa käyttöyhteydestään riippuen esimerkiksi leikkiä, peliä, näytelmää tai tanssia. *Spiel*-ilmiöön sisältyy jo terminä erilaisia taidemuotoja. Se on siten jotain sellaista, mitä ilman inhimillistä kulttuuria ei voi käsittää. Koska *Spiel*-termiä on vaikea kääntää millään suomenkielisellä vastineella, puhun jatkossa *Spielistä* tai *Spiel*-kohtaamisesta.

Hänen mukaansa musiikki avaa portteja ulos arki-itsestämme ja näyttää, mitä kaikkea muuta maailmassa ja meissä on (2001, 47).

### 4.2.3 Musiikin opiskelun mahdollisuuksia

Kun on kyse ohjatusta opastuksesta musiikkiin, musiikki, elämykset ja taidot syntyvät lasten ja aikuisten yhteistyön hedelminä. Opetuksessa on tällöin olennaista se, että siinä annetaan tilaa ja aikaa *Spiel*-perusteiselle luovalle ja määrittelemättömälle musiikin kohtaamiselle, jossa opitaan arvostamaan paitsi yhdessä harjoitettua musiikkia myös sen erilaisia tulkintamahdollisuuksia ja erilaisia tulkitsijoita. Näin sekä lapsilla että heitä ohjaavilla aikuisilla on mahdollisuus kokea harjoittamansa musiikki ja sen tekemisen taidot myönteisesti merkityksellisiksi, osaksi oman elämänsä hyvää. (Ks. Bjørkvold 1991, 177–251; Kurkela 1997b sekä Kellett 2000.)

Mikäli musiikin opiskelu ei nivelly lapsen aiempiin musiikkikokemuksiin eikä tuo mukanaan lasta puhuttelevia taide-elämyksiä, lapsen voi olla mahdotonta arvostaa opiskelemista, saamaansa opetusta ja itseään musiikin oppijana. Pahimmillaan opiskelusta voi tulla suorastaan lapsen itsearvostusta ja hyvää elämää uhkaava asia. Bjørkvold on eritellyt (1991), miten ihmiselle ovat elämän kaikissa vaiheissa tärkeitä sellaiset kokemukset, jotka sitovat yhteen minän, leikin ja musiikin. Jos rajaamme opetustilanteiden ulkopuolelle lapsille merkityksellisen leikin ja musiikin, pirstoutuu rikki jotain syvän inhimillistä ja arvokasta, jota ilman opiskelusta ja opetuksesta tulee merkityksistä köyhtynyt prosessi.

Lasten luontaista musiikin harjoittamista tukevan opetuksen kannalta ovat eräänlaista etsikkoaikaa varsinkin ne vuodet, jolloin lapset alkavat koulun ja aloittavat soitto-opintonsa. Bjørkvold määrittelee (1991, 129–151) koulukulttuuriin siirtymisen vaihetta institutionalisoituna lapsuuden murtamisena: lasten tarkoituksenmukaiset ja kokonaisvaltaiset oppimisen tavat rikkoutuvat, koska lähtökohdaksi otetaan aikuisten tapa jäsentää maailmaa. Tässä lasten kulttuurin ja koulukulttuurin välisessä jännitteisessä maastossa musiikinopetus voi tarjota väylän lasten omalle ilmaisulle ja auttaa heitä säilyttämään elämässään musiikin, minän ja leikin väliset yhteydet.

Musiikkitaitojen oppimiseen liittyvät kokemukset voivat vaikuttaa huomattavasti lasten käsityksiin sekä musiikista että itsestään. Retrospektiivisissä tutkimuksissa on todettu, että sekä myönteiset että kielteiset musiikin opiskelukokemukset voidaan vielä aikuisenakin muistaa elävästi. Raimo Silkelä on tutkinut (1999) luokanopettajiksi opiskelevien merkittäviä oppimiskokemuksia. Haastateltavat muistivat lapsuusajaltaan voimakkaan tunnepitoisia musiikin opiskeluun liittyviä kokemuksia, kuten kansalaisopiston kivaan pianopiiriin osallistumisen, ahdistavan laulukokeen ja musiikkikerhossa tapahtuneen epäonnistumisen. Kimmo Lehtosen musiikkiterapian ja erityispedagogiikan opiskelijoilta eläytymismenetelmällä kerätty aineisto toi niin

ikään esiin huomattavan runsaasti musiikin opiskelemiseen liittyviä mielikuvia, pääosin negatiivisia (2001).

Voimakkaat tunnekokemukset voivat myös vaikuttaa siihen, mitä ihminen uskaltaa musiikin parissa kokeilla. John Sloboda keräsi (1990) sekä aikuisilta musiikin harrastajilta että ammattimuusikoilta muistikuvia alle kymmenvuotiaana tapahtuneista kohtaamisista musiikin kanssa. Tutkimukseen osallistuneet muistivat voimakkaan emotionaalisia tiettyyn tapahtumakontekstiin liittyviä musiikkikokemuksia. Sloboda totesi tutkimuksessaan, että myönteiset musiikkikokemukset muistetaan ja niillä on pitkäkestoista vaikutusta musiikin harjoittamiseen. Toisaalta erityisesti negatiiviseksi koetut ympäristötekijät voivat estää myöhemminkin elämässä merkitykselliset musiikkikokemukset. Anna Satosuon tutkimuksessa (1998) ilmeni, että keskeistä aikuisikään asti jatkuneelle musiikkiharrastukselle olivat lapsuudenaikaiset onnistumisen kokemukset. Myös Arja Pakkalan tutkimukseen (1999) osallistuneet konservatoriolaiset muistivat lapsuudestaan opiskelua auttaneita onnistumisen kokemuksia. Sirkka-Liisa Huuhtanen puolestaan tuli tutkimuksessaan (1999) siihen johtopäätökseen, ettei yksittäisellä elämyksellä ole suoranaista vaikutusta musiikkiammattiin suuntautumiseen, mutta positiiviset ja mieleenpainuneet kokemukset lisäävät musiikkiin harrastuneisuutta, jolla taas on välillisesti huomattava merkitys opiskelun suunnittelussa. Lapsena saaduilla kokemuksilla voi olla merkitystä vielä seuraavankin sukupolven opiskelun suunnittelussa. Monet tässä tutkimuksessa haastatellut vanhemmat olivat lapsena kokeneet niin voimakkaita epäonnistumisen tai onnistumisen kokemuksia musiikissa, että ne edelleen keskeisesti vaikuttivat siihen, minkälaisia tavoitteita he oman lapsensa musiikin opiskelulle asettivat.

Tällaisten näkymien jälkeen voi John Blackingin tavoin päätellä, että on olennaista ennen kaikkea tutkia niitä prosesseja, jotka estävät lapsia ilmentämästä heissä olevaa musiikkia. Lisäksi voi myös noudattaa Blackingin tutkimusstrategiaa. Blacking totesi Venda-kansan musiikkia tutkiessaan, että kaikkein suurin tapa tutustua yhteisön musiikin harjoittamiseen ja siitä saatuihin kokemuksiin oli lähestyä musiikin harjoittamista lasten näkökulmasta, lapsen lailla oppien ja lasten auttamana. (Blacking 1976 ja 1990; Campbell 2000.)

## **5 Lasten musiikin opiskelun aspekteja**

### **5.1 Minäkokemus ja oppimisen halu**

Lapsi oppii musiikin opiskelunsa myötä sekä omat musiikilliset mahdollisuutensa että hyvän musisoimisen kriteerit. Lasten halukkuutta opiskella musiikkia on näin ollen tarkasteltu erityisesti yhteydessä heille syntyvään minäkokemukseen, itsesäätelyn taitoihin ja ympäristön arvoihin (McPherson & Zimmerman 2002).

Eräs yleisimmistä ja huolestuttavimmista tutkimustuloksista on ollut se, että lapset helposti ymmärtävät oppimisen syyksi vain omat ponnistelunsa ja erityisesti vielä omat kykynsä, vaikka opiskeluun ovat vaikuttaneet monet muutkin asiat, kuten opettajan odotukset, opetusmenetelmät ja vanhempien tarjoamat mahdollisuudet (esim. Austin & Vispoel 1998). Tällöin lapset ovat taipuvaisia tulkitsemaan epäonnistumisen syyksi musiikilliset ja muut puutteensa. Mikäli lapset lisäksi oppivat, että epäonnistuminen johtuu yleensä vain omista kyvyistä tai on luonteeltaan täysin sattumanvaraista, oppimishalukkuus kärsii, koska näihin tekijöihin on vaikea vaikuttaa. Pahimmillaan seurauksena voi olla opittu avuttomuus ja masentuneisuus. Mikäli onnistumisen ja epäonnistumisen taas ajatellaan seuraavan omasta ponnistelusta ja yhteistyön tavasta, lapsi edelleen yrittää oppia, koska tällaisiin tekijöihin hän voi itsekin vaikuttaa. Sekä täysin oppijan ulkopuolelta etsityt oppimisen syyt että suhteettoman oppijakeskeiset käsitykset ovat opiskelussa ongelmallisia, varsinkin jos kokemukset pysyvästi selitetään jompaan kumpaan suuntaan vinosti. Erityisen ongelmallista lasten opiskelulle on, jos aikuisten käsitykset lasten musikaalisuudesta tai kyvyistä johtavat siihen, että lapset alkavat käsittää musikaalisuutensa ja musiikkitaitonsa pysyvästi puutteellisina ja muuttumattomina ominaisuuksinaan (Asmus 1986; Brändström 1999). Lapsen käsitykset omista kyvyistä ja saadusta koulutuksesta voivat ratkaisevasti vaikuttaa siihen, miten omia musiikkisuorituksia arvostetaan, minkälaisiin suorituksiin lapsi arvioi pystyvänsä ja mitä tuloksia saavutetaan (Seddon & O'Neill 2001). Lahjakkaatkin lapset voivat väistellä opiskelussa vastaan tulevia haasteita, jolloin haluttomuus yrittää ja epäonnistumisen pelko johtavat helposti alisuoriutumiseen (O'Neill 1997b).

#### **5.1.1 Musiikillisen minäkäsityksen kartoitusta**

Tällaiset tutkimustulokset ovat saaneet myös suomalaiset tutkijat kartoittamaan lasten musiikillista minäkäsitystä ja siihen yhteydessä olevia kokemuksia. Lapsilta itseltään kerätty tutkimustieto on tutkimuksesta toiseen vahvistanut minäkokemusten

laadun ja oppimishalukkuuden välisen läheisen yhteyden. Jos musiikin opiskelu koetaan mielekkääksi, myös lapsen musiikillinen minäkäsitys on myönteinen. Myönteisten minäkokemusten ja oppimishalukkuuden kannalta tärkeiksi teemoiksi ovat osoittautuneet etenkin opettajien ja vanhempien kannustus, omien musiikkitaitojen arvostaminen sekä vertaisilta saatu myönteinen palaute.

Kirsti Tulamo tutki (1993) kehittelemänsä itsearviointimittarin ja lasten tunti-kuvausten avulla peruskoulun neljäsluokkalaisten musiikillista minäkäsitystä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Minäkäsityksen kokemukselliseksi ulottuvuuksiksi saatiin faktorianalyysillä suoriutumista ja sen fyysis-motorisia edellytyksiä koskeva musiikillinen minäkäsitys sekä sosio-emotionaalinen minäkäsitys. Liki neljänneksellä tutkimukseen osallistuneista lapsista oli kielteinen käsitys itsestään musiikillisen suoriutumisen alueella. Lisäksi lasten vapaista musiikkituntikuvauksista suurin osa oli negatiivisia ja kuvauksissa korostuivat opiskelun suorituspainotteisuus ja omia kykyjä koskevat puutteet. Minäkäsityksen positiivisuus ja negatiivisuus oli yhteydessä sekä siihen, miten mielekkääksi lapset kokivat koulun musiikkitunnit että lasten kokemaan vanhempien ja opettajien suhtautumiseen. Myös Paula Westerlundin peruskoulun seitsemännen luokan oppilaita koskevassa tutkimuksessa (1994) ilmeni, että nuorten kokemukset musiikkituntien mielekkyydestä olivat yhteydessä oppilaan käsitykseen itsestään koulun musiikinopiskelijana. Nuorille muotoutunut käsitys itsestään vaikutti siihen, valitsivatko he musiikin valinnaisaineeseen. Juha Alanne on tutkinut (1997) teemahaastatteluin helsinkiläisen ala-asteen oppilaiden musiikillista minäkäsitystä. Minäkäsitystä integroiviksi tärkeiksi kokemusteemoiksi nousivat suhde opettajaan ja opettajan antama palaute, oma soittotaito, musiikkitunneilla esiintymiseen liittyvä jännitys, omien taitojen suhde vertaisryhmän taitoihin sekä tunti yhteistyön laatu.

Myös soitto-opiskelussa syntynyttä minäkäsitystä on kartoitettu. Päivi Bakić tutki (1996) itsearviointimittarin, oppilaiden kirjoittamien aineiden ja haastatteluiden avulla kuudesluokkalaisten koulun musiikkitunneilla tapahtuvaa soitonopiskelua. Liki kaikkien oppilaiden minäkäsitys osoittautui myönteiseksi. Myönteisen minäkäsityksen kannalta tärkeimmiksi tekijöiksi osoittautuivat oppilaan kokemukset vanhempien suhtautumistavasta sekä soitonopiskeluun liittyvät myönteiset kokemukset. Pirre Maijala tutki (1999) Kuopion konservatoriossa opiskelevien nuorten musiikillisen minäkäsityksen ulottuvuuksia nuorten kirjoitelmien perusteella. Suurimmalla osalla nuorista osoittautui olevan myönteinen minäkäsitys. Tytöillä oli kuitenkin poikia negatiivisempi musiikillinen minäkäsitys ja enemmän ongelmia sosio-emotionaalisella ja suoriutumisen alueella. Varhaisnuorilla etenkin kodin ja soitonopettajan vaikutus itsearvostukseen oli merkittävä, kun taas aikuisuutta lähestyvät nuoret kokivat soitonopettajan ja soittotoverien palautteen itsearvostuksensa kannalta tärkeäksi.

## 5.1.2 Interventioita

Opetustilanteissa tehtyjen ratkaisujen ja lasten musiikillisen minäkäsityksen välisiä prosesseja on toistaiseksi kuvattu harvoin. Toimintatutkimuksina edenneiden pioneeri-hankkeiden perusteella lasten itsearvostuksen kannalta näyttäisi olevan merkityksellistä, että opetuksessa arvostetaan kaikkien lasten suorituksia.

Mary Kellett kokeili (2000) yhden lukukauden ajan, voisiko luokan 6–8-vuotiaiden oppilaiden itsearvostusta nostaa korostamalla oppilaiden musiikin kuuntelemisen taitoja. Kellett kehitti lasten kanssa musiikin kuuntelemisen ja siitä keskustelemisen menetelmän. Lapset kuuntelivat kahdeksan hengen ryhmissä monenlaista musiikkia, näyte kerrallaan. Kullakin lapsella oli käytettävissään setti värejä, kuvioita ja kangaspaloja, joista lapset valitsivat kutakin musiikkia parhaiten kuvaavat. Kunkin kuunteluseSSION jälkeen lapset keskustelivat valinnoistaan. Opettaja painotti joka kerran, että oikeita ja väärä vastauksia ei ole ja että lapset ovat eksperttejä uuden opetusmuodon kehittäjinä. KuunteluseSSION kehittyivät siten, että lapset nauttivat valintojen tekemisestä ja keskustelivat vilkkaasti, käyttivät välineitään yhä monipuolisemmin ja alkoivat puhua enemmän ja tarkemmin musiikin laadullisista ominaisuuksista. Useimmat oppilaat pitivät itseään musikaalisempina kokeilun jälkeen kuin ennen sitä ja varsinkin heikosta itsearvostuksesta kärsineet lapset hyötyivät kokeilusta. Tutkimuksen loppuessa kaikki lapset pitivät kokeilua hyvänä. Monet lapset myös halusivat kuulla samaa musiikkia uudestaan.

Susan O'Neill ja John Sloboda tutkivat (1997) itsearvostusta päinvastaisen menetelmän avulla, aiheuttamalla epäonnistumisen ja seuraamalla sen vaikutuksia. Tutkimukseen osallistuvat lapset olivat 6–10-vuotiaita alkavia soitonopiskelijoita. Lapsille tehtiin ensin melodian suunnan havaitsemista koskeva testi. Sen jälkeen lapsille opetettiin tutkijoiden tekemä samantyyppinen testi, jota tutkijat nimittivät peliksi ja jossa kaikki lapset onnistuivat. Tämän jälkeen lapsille esitettiin taas sama testi, mutta nyt hieman muunneltuna niin, että oikein vastaaminen oli käytännössä mahdotonta. Lapsille kerrottiin, että tällä kertaa he eivät pärjänneet. Sekä toisen että kolmannen testivaiheen jälkeen lapsilta kysyttiin, miten hyvin he arvioivat ikäistensä lasten pärjäävän tässä "pelissä" ja kuinka hyvin he arvelivat itse pärjänneensä. Lisäksi lapsia pyydettiin arvioimaan, kuinka hyvin he selviytyisivät seuraavasta "pelistä". Lopuksi lapset tekivät vielä kerran tutkijoiden tekemän testin, nyt taas siinä alkupe- räisessä muodossaan, jonka lapset olivat aiemmin osoittaneet osaavansa. Epäonnistu- misen jälkeen 78 % lapsista arvioi suoriutuneensa heikommin kuin ikäistensä, kun taas onnistumisen jälkeen ikäisiään heikommin arvioi menestyneensä vain 25 % lapsista. Kaikissa ikäluokissa mahdollisuudet seuraavan testin suorittamiseen koet- tiin heikommiksi epäonnistumisen kuin onnistumisen jälkeen, mutta varsinkin 7–8-vuotiaiden lasten itseluottamus heikentyi huomattavasti. Epäonnistumisen

jälkeen itseluottamuksensa menettäneet lapset myös suoriutuivat huonommin testistä kuin epäonnistumisen jälkeenkin itseensä luottavat lapset. Epäonnistuminen vaikutti siten ei ainoastaan lasten käsityksiin omista kyvyistään vaan myös heidän tuleviin suorituksiinsa. Eniten epäonnistuminen vaikutti niiden lasten suorituksiin, jotka arvioivat pärjäävänsä heikosti toisiin lapsiin verrattuna.

## **5.2 Soitto-opintojen sujumisen tekijöitä ja taustoja**

Soitonopiskelua tutkittaessa keskeisenä huomion kohteena ovat olleet lasten musiikilliseen suoritustasoon vaikuttavat tekijät. Näitä on kartoitettu tavallisimmin jälkikäteen opiskelua tarkastellen. Toinen tutkimusstrategia on ollut kerätä lapsilta ja nuorilta itseltään tietoa parhaillaan tapahtuvasta opiskelusta.

### **5.2.1 Tutkimusta taaksepäin**

Lauren Sosniakin amerikkalaisia konserttipianisteja koskevassa retrospektiivisessä haastattelututkimuksessa (1990) ilmeni, että tasapainoiseksi esiintyjäksi kasvaminen oli ollut enemmänkin jatkuvaa ja sitkeää lapsen ja hänen läheistensä opiskeluun sitoutumista kuin päämäärätietoista musiikkialalle pyrkimistä. Pianistit olivat aloittaneet soitto-opintonsa keskimäärin kuuden vuoden iässä, mutta eivät olleet musiikin ihmelapsia, joskin kävivät tunneilla ja soittelivat. Vanhemmat pitivät musiikkia hyvänä asiana, kuuntelivat sitä itse ja olivat järjestäneet lapselleen ystävällisen ja kivan soitonopettajan, jonka kanssa lapsesta oli hauska opetella soittamaan. Varhaisnuoruudessaan lapset siirtyivät soittamisessaan selvästi uuteen vaiheeseen ja usein myös uudelle ja vaativammalle opettajalle. Nyt oppimista leimasi intensiivinen taitojen hiominen ja opettajan järjestämät esiintymiset ja kesäkurssit. Vanhemmat alkoivat investoida rahaa ja aikaa saadakseen nuorelle tämän edistymisvauhdin edellyttämää opetusta ja välineitä. Kolmas oppimisen vaihe alkoi 16–20-vuotiaana, jolloin nuoret olivat jo edenneet jollekin mestaritason opettajalle. Nyt tutkittiin musiikin sisältöä ja nuoren esittäjän suhdetta siihen. Kansainväliseen läpimurtoon mennessä oli vaadittu keskimäärin 17 vuoden sitoutumista sekä pianistilta että hänen läheisiltään. Myös Airi Hirvosen elämäkertatutkimuksessa (2000) korostuivat kontekstin merkitys ja sen tuella tehdyt valinnat. Sibelius-Akatemiaan päässeiden pianistien soittaminen oli lapsuudessa ollut mukava harrastus, johon mieluisa opettaja ja ystävät vaikuttivat keskeisesti. Haaveet ammattiurasta olivat heränneet vasta nuoruusiässä, jolloin opiskelukin muuttui tavoitteellisemmaksi.

Varsinkin englantilaiset musiikkipsykologit ovat etsineet soitto-opiskeluun vaikuttaneita tekijöitä. John Slobodan, Jane Davidsonin, Michael Howen ja Derek Mooren tutkimuksissa on kerätty haastatellen tietoa eri suoritusasolle päätyneiltä 8–18-vuotiailta soitonopiskelijoilta ja heidän vanhemmiltaan. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että niin vanhemmilla kuin opettajilla on suuri vaikutus lasten opiskeluun. Vanhempien kiinnostus opiskelua kohtaan ja hyvä yhteistyö soitonopettajan kanssa ovat osoittautuneet merkittäviksi lapsen oppimista edistäviksi asioiksi. Ratkaisevaa ei ole se, osaavatko vanhemmat itse soittaa vaan se, että vanhemmat nauttivat musiikista ja arvostavat lapsen suorituksia. Lisäksi lasten myönteiset kokemukset soitonopettajan suhtautumistavasta ja ammattitaidosta ovat osoittautuneet tärkeiksi opiskelun onnistumisessa. Näiden tekijöiden ohella tutkimuksissa on korostunut tehokkaan harjoittelun merkitys. Merkityksellistä ei kuitenkaan ole ainoastaan harjoittelun määrä vaan myös se, miten lapset kokevat harjoittelun. Eri oppilasryhmien välillä ei juurikaan löytynyt eroja vanhempien kertomien lasten varhaismusiikillisten taitojen perusteella. Erityisen hyvin edistyneet lapset eivät myöskään välttämättä olleet aloittaneet opiskeluaan aikaisemmin kuin vähemmän edistyneet. Näiden tulosten pohjalta tutkijat ovat esittäneet, että synnyntäminen musikaalisuus ei ole niin vahva opiskelumenestykseen vaikuttava asia kuin aiemmin on uskottu. (Ks. Sloboda & Howe 1991 ja 1992; Howe & Sloboda 1991; Howe, Davidson, Moore & Sloboda 1995; Sloboda & Davidson 1996; Davidson, Howe, Moore & Sloboda 1996; Davidson, Howe & Sloboda 1997; Davidson, Moore, Sloboda & Howe 1998 sekä Sloboda & Howe 1999, mutta myös Gagné 1999.)

Tuula Lotti tutki (1988) musiikkiopiston pääsykoetestiä opintomenestyksen ennustajana. Tutkimuksessa tarkasteltiin keväällä 1975 Mikkelin musiikkiopiston pääsykokeisiin osallistuneita 148 henkilöä kysely- ja oppilasrekisteritietojen perusteella. Tuloksena oli, että oppilaan kotitaustalla ja oppimishalukkuudella oli huomattava vaikutus opinnoissa menestymiseen ja testisuoritukseen. Sisäänpäässeiden ja karsiutuneiden välillä ilmeni seuraavia eroja: hyväksytyillä oli enemmän aiempia musiikkiopintoja, heidän kotonaan musisoitiin enemmän, heillä oli useammin selvä käsitys sisäänpääsykokeen tehtävistä, he jännittivät testitilanteessa vähemmän sekä olivat koulumenestykseltään parempia, etenkin musiikissa. Vain 20 henkilöä jatkoi opintojaan seitsemän vuotta. Seitsemän vuotta jatkaneet olivat kiinnostuneempia opinnoistaan koko opintojen ajan verrattuna koko tutkimusjoukkoon. He olivat myös kiinnostuneita musiikkiammatista, olivat kokeneet soittotunnit ja läksyt mieluisina ja olleet opettajan arvion mukaan ahkerampia kuin muut oppilaat. Lisäksi pisimpään jatkaneiden vanhemmat olivat suhtautuneet muita vanhempia myönteisemmin musiikin opiskeluun ja olleet kiinnostuneempia lapsen kotiharjoittelusta. Alisuoriutumiseen liittyi heikko opiskelumotivaatio, musiikkiopistosta puuttuvat ystävyysuhteet, vähän kiinnostava soitin ja heikko yhteistyö opettajan kanssa.

Musiikkiopistossa menestymistä ovat retrospektiivisesti tutkineet myös Päivi Vilkki, Marja Hämäläinen ja Matti Vääntinen. Päivi Vilkin tutkimuksessa (1989) ilmeni, että varsinkin pianistien ja jousisoittajien voi olla syytä aloittaa musiikkiopistossa opiskelu jo lapsena, mikäli tavoitteena on tutkintotodistus. Tytöt olivat suorittaneet poikia useammin silloisen musiikkikouluosaston tutkintotodistuksen. Yleisimmäksi syyksi tutkintotodistuksen suorittamatta jättämiseen mainittiin motivaation puute. Marja Hämäläinen puolestaan totesi (1996), että vain neljännes tutkittavan musiikkiopiston oppilaista oli saanut tavoitteiden mukaisesti tutkintotodistuksen. Joka kymmenes oppilaista ei ollut suorittanut yhtään kurssitutkintoa, vaikka oli opiskellut 3–10 vuotta oppilaitoksessa, ja ennen kuudentoista vuoden ikää opintonsa oli keskeyttänyt 37 % oppilaista. Matti Vääntinen tutki (1996) kyselyn avulla opintojen keskeyttämistä pääkaupunkiseudun musiikkioppilaitoksissa. Opiskeluun jatkaneiden oppilaiden vanhemmat olivat selvästi aktiivisempia musiikin harrastajia kuin opintonsa keskeyttäneiden vanhemmat. Opintojaan jatkaneet oppilaat myös harrastivat itse aktiivisemmin musiikkia ja olivat taidemusiikista enemmän kiinnostuneita kuin opintonsa keskeyttäneet oppilaat. Tavallisimmat keskeyttämisen syyt olivat ajan ja kiinnostuksen puute, sopimaton opettaja, heikko menestyminen sekä toverien puute.

## **5.2.2 Lapsilta ja varhaisnuorilta kerättyä tietoa**

Jari Metsämuuronen keräsi (1989) tietoja 281 kolmasluokkalaiselta ja tutki, mitä musiikkia ja miten tämänikäiset lapset yleensä ottaen harrastavat sekä mikä yhteys perheen musiikin harrastamisella on lapsen musiikin harrastamiseen. Liki kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset, varsinkin pojat, kuuntelivat innokkaasti musiikkia. Populaarimusiikkia oli ylivoimaisesti suosituin musiikin laji: vain joka viides oppilas kuunteli sekä populaari- että taidemusiikkia tai vain taidemusiikkia. Tytöistä soitti jotain soitinta 75 %, pojista 59 %. Soittimittain oli sukupuolten välillä selviä eroja. Pojat harrastivat kitaraa ja rumpuja ja ilmoittivat kuuluvansa bändiin kolme kertaa tyttöjä useammin. Piano taas oli tyttöjen soitin. Perheen musiikin harrastaminen oli yhteydessä lasten musiikkiharrastukseen. Jos perheessä soitettiin jotain soitinta, lapset harrastivat huomattavasti useammin soittoa kuin niissä perheissä, joissa ei osattu soittaa. Lapset myös kuuntelivat samaa musiikkia kuin mitä perheessä kuunneltiin. Kodin taidemusiikin kuuntelu oli yhteydessä lasten soittoharrastukseen.

Anni Holma tutki (1993) haastatteluin millaisia odotuksia ja kokemuksia erään pääkaupunkiseudun musiikkikoulun 10–16-vuotiailla oppilailla ja heidän vanhempillaan oli opiskelun suhteen. Tuloksena oli, että oppilaat opiskelivat monipuolisesti musiikkia ja heidän kodeissaan harrastettiin runsaasti musiikkia. Oppilaille riitti, että harrastus olisi kiva, opettaja mukava ja läksyjä sopivasti. Vanhempien odotukset sen

sijaan kohdistuivat ennen kaikkea lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymiseen. Sekä lapset että vanhemmat olivat kohtalaisen tyytyväisiä musiikkiopisto-opiskeluun, mutta teoriaopetukseen ei oltu tyytyväisiä ja opetusohjelmaan toivottiin lisää tekemisen riemua ja muutakin musiikkia kuin länsimaista taidemusiikkia.

Sirpa Lappalaisen haastattelututkimuksessa (1997) selvitettiin, minkälaista merkitystä musiikkiopisto-opiskelulla on lapsille. Kaikki tutkimukseen osallistuvat 10–13-vuotiaat lapset opiskelivat eräässä pääkaupunkiseudun musiikkioppilaitoksessa. Soittaminen oli yksi harrastus muiden joukossa, joskin joillekin lapsista erittäin tärkeä harrastus. Soittamisen lisäksi lapset harjoittivat musiikkia muutenkin, mutta konserteissa he kuitenkin kävivät hyvin harvoin ja taidemusiikkia he kuuntelivat vähän. Kun kysyttiin sitä, kuka oli tehnyt päätöksen soittoharrastuksen aloittamisesta, lapset joko kuvasivat itsensä aloitteellisina ja itsellisinä aloittajina (11 lasta), vanhempiensa kanssa yhdenvertaisesti neuvottelevina, mutta yleensä itse aloitteentekijöinä (7 lasta) tai toiminnan kohteina (5 lasta). Jotkut vanhempiensa aloitteesta soittamaan ryhtyneet lapset olivat vähitellen ottaneet soittamisessa aloitteentekijän roolin. Kaikkien lasten vanhemmat kuitenkin osallistuivat tavalla tai toisella edelleen lapsen harjoitteluun, kävivät kuuntelemassa esiintymisiä ja joissakin tapauksissa kuuntelivat soittotuntejakin. Pääsääntöisesti kuitenkin vain äidit huolehtivat harrastukseen liittyvistä järjestelyistä ja valvoivat harjoittelua. Lasten ja vanhempien käsitykset vapaa-ajasta poikkesivat toisistaan. Vapaa-aika tarkoitti lapsille sitä aikaa, joka oli vapaa velvollisuuksista ja aikuisten ohjaamat harrastukset ymmärrettiin lähinnä koulutyöksi.

Anna Turusen tutkimukseen (1997) osallistui Nurmijärven musiikkiopistossa opiskelevia 14–17-vuotiaita poikia ja heidän vanhempiaan. Vanhempien näkökulmasta poikien musiikkiharrastus oli keino löytää tasapainoinen elämä. Musiikin harrastus oli myös tuonut yhteistä mukavaa aikaa perheelle ja tarjonnut pojille kavereita. Lisäksi musiikin arveltiin pitävän nuoret kunnollisen elämän piirissä ja kehittävän vastuuntuntoa. Poikien haastattelujen perusteella harrastamiseen kuului kolme keskeistä aluetta: soittotunnit ja läksyjen harjoittelu, kaverien kanssa harjoitettu yhteismusisointi ja musiikin kuuntelu ja tähän liittyvä oman musiikin tekeminen. Harrastamisen mielekkyyttä olivat edistäneet vanhempien, opettajien ja kaveripiirin tuki, sopiva soitin, mieleiset kappaleet, onnistuneet esiintymiskokemukset ja bändiin kuuluminen. Harrastamisen mielekkyyttä taas olivat haitanneet muun muassa sopimaton soitin, vaikeudet soitonopettajan kanssa, pakolliset harjoittelutilanteet sekä kavereiden riittämätön tuki.

Arja Pakkala tutki (1999) Keski-Pohjanmaan konservatorion Vetelin toimipisteen 6–26-vuotiaiden oppilaiden musiikkikulttuuriin kasvamista haastatteleamalla 12 oppilasta. Soittamiseen oli vähitellen sitouduttu siten, että oli siirrytty sivustaseuraajasta tulokkaaksi, aloittelijaksi, harrastajaksi ja viimein sisäpiiriläiseksi. Tätä prosessia

olivat auttaneet kodin, opettajien ja toverien kannustus, lisääntyvä osallistuminen yhteissoitto- ja muihin harrastuskäytäntöihin sekä oman osaamisen tuoma itsearvos- tus. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kotona ja toveripiirissä musisoitiin aktii- visesti. Musiikin opiskelu koettiin luonnolliseksi ja myönteiseksi elämän osaksi, joskin konservatorio-opiskelu oli ajoittain tuntunut työläältä harrastukselta.

Erja Kosonen on syventynyt varhaisnuorten soittamisharrastuksen motivaatioon ja sen taustatekijöihin. Kososen kyselytutkimukseen (1996) vastanneista soittavista varhaisnuorista 43 % kävi soittotunneilla, 32 % oli lopettanut soittotunnit ja 25 % oli soittanut kaiken aikaa ilman säännöllistä opetusta. Vahvimpia motiiveja soittamiseen olivat oma kiinnostus, soittamisen tuottama ilo ja mielihyvä, mieleinen musiikki- ohjelmisto sekä hyvä yhteistyö soitonopettajan kanssa. Musiikkioppilaitoksissa opis- kelevilla oli muita enemmän esiintymis-, hallinta- ja suorituskeskeistä motivaatiota. Soittajat olivat ryhmiteltävissä kolmeen soittajatyyppiin: päämäärätietoisiin soiton- opiskelijoihin, (15 %), harrastajasoittajiin (66%) sekä soittelijoihin (19%). Soitto- tunneilla kävijöistä suuri osa oli harrastajasoittajia, jotka eivät kokeneet musiikkiop- pilaitosten tutkintotavoitteita kovinkaan merkityksellisiksi. Jatkotutkimuksessaan (2001) Kosonen tyypitteli haastattelemansa varhaisnuoret pianistit piano-opiskeli- joiksi, harrastajasoittajiksi ja soittelijoiksi. Kaikki nuoret kokivat musiikin heille itselleen merkitykselliseksi ja tärkeäksi asiaksi. Eri ryhmien musiikin harjoittaminen poikkesi kuitenkin selvästi toisistaan. Piano-opiskelijat olivat tyttöjä, jotka opiskeli- vat musiikkiopistossa. Toisista ryhmistä poiketen piano oli heille selvästi tärkein soitin, musiikkiopisto-opinnoissa harjoitetun ohjelmiston soittaminen oli tärkein osa musiikin harjoittamista ja soittamiseen liittyi ammatillisia ja tutkintotavoitteita. Harrastajille ja soittelijoille tärkeintä musiikkia oli etupäässä populaari- ja korvakuu- lolta soitettu musiikki. Myös monet soittelijat ja harrastajat olivat käyneet soittotun- neilla, mutta lopettaneet ne kriisivaiheen kautta. Kriisin syntymiseen olivat vaikutta- neet muun muassa soitonopettajan vaihtuminen ja soittotuntien klassinen ohjelmisto ja siihen liittyvät opetusmetodit.

Robert Duke, Patricia Flowers ja David Wolfe tutkivat amerikkalaisia yksityis- tunneilla käyviä 4–18-vuotiaita pianonsoiton opiskelijoita (1997). Tarkoituksena oli saada selville, minkälaisia amerikkalaiset yksityisopetusta nauttivat lapset ja heidän vanhempansa ylipäänsä ovat, tutkia näiden lasten elämää ja musiikkikokemuksia sekä dokumentoida opettajien, vanhempien ja lasten ajatuksia painonsoiton tarpeelli- suudesta. Tutkimukseen osallistui 124 opettajaa ja 663 oppilasta vanhempineen joka puolelta Yhdysvaltoja. Liki kaikki opettajat osoittautuivat vähätuloisiksi valkoisiksi naisiksi. Oppilaiden perheet taas olivat valkoisia ja varakkaita lähiöperheitä. Vanhemmat olivat hyvin koulutettuja, ja monissa perheissä voitiin tarjota lapsille rajattomat koulutus- ja harrastusmahdollisuudet. Lapset ja nuoret kävivät mielellään pianotunneilla, mutta harjoitteluun suhtautui myönteisesti vain 42 % ja vain 36 %

soitti mieluiten opettajan antamaa ohjelmistoa. Tämän ohjelmiston ohella lapset soittivat nuoteista populaarimusiikkia ja korvakuulolta omia lauluja ja muuta kuultua. Puolet lapsista ilmoitti myös osaavansa soittaa jotakin toistakin soitinta, vaikkakaan eivät välttämättä olleet saaneet tämän soittamisessa ohjausta.

Gregory Hurley halusi tietää (1995), miksi amerikkalaiset varhaisnuoret olivat jatkaneet tai lopettaneet koulun järjestämät jousisoitinopinnot. Tulokseksi saatiin, että oppilaiden tekemiä päätöksiä selittivät ennen kaikkea heidän opiskelukokemuksensa ja soittoharrastuksen asema suhteessa muihin harrastuksiin. Jatkavat oppilaat kokivat onnistuneensa opiskelussa ja mielsivät sen merkitykselliseksi asiaksi elämässään. Lopettaneet oppilaat sen sijaan kokivat opetukseen osallistumisen olleen työlästä ja kyllästyttävää. Koska opiskelun ei koettu antavan sitä, mitä siihen joutui satsaamaan, lapset eivät enää halunneet jatkaa. He eivät kokeneet kuitenkaan keskeyttämisen johtuvan kykyjen puutteesta vaan toivat ilmi muita, itselleen tärkeämpiä ajanviettotapoja ja harrastuksia.

Englantilainen Susan O'Neill on useissa tutkimuksissa tutkinut lasten ja nuorten soitonopiskelua ja varsinkin sen harjoittelua. Tutkimuksissa on korostunut musiikista saatujen mielihyvä- ja osaamiskokemusten keskeinen merkitys. Ratkaisevaa ei ole ainoastaan se, kuinka paljon lapsi viikottain harjoittelee, vaan myös se, millä tavalla lapsi harjoittelee ja mitä nautintoa harjoittelusta irtoaa. Harjoittelun laatuun vaikuttavat lapsen osaamat harjoittelustrategiat, hänen käsityksensä itsestään suhteessa toisiin soittajiin ja läheisten arviot. Tästä esimerkiksi käy varhaisnuoria koskeva tutkimus vuodelta 1999. O'Neill keräsi opettaja-arvioiden perusteella tutkimukseen kolme varhaisnuorten ryhmää: tavallisen koulun hyväksi soittajiksi arvioituja oppilaita, musiikkioppilaitoksen keskinkertaisiksi arvioituja oppilaita ja musiikkioppilaitoksen hyvin menestyneiksi arvioituja oppilaita. Musiikkioppilaitoksen menestyvät oppilaat sekä harjoittelivat eniten että nauttivat harjoittelustaan. Musiikkioppilaitoksen keskinkertaisiksi arvioidut oppilaat sen sijaan raportoivat huomattavasti vähemmän mielihyvän ja innostumisen kokemuksia kuin muut ryhmät. O'Neill tulkitsti tulosten johtuvan ennen kaikkea musiikkioppilaitoksen toimintatavoista ja suhtautumisesta. Musiikkioppilaitoksen kilpailuhenkisessä ilmapiirissä keskinkertaisiksi arvioidut oppilaat eivät kokeneet harjoitteluaan nautittavaksi, vaikka harjoittelivatkin enemmän kuin koulun hyväksi arvioidut oppilaat.

Lasten oman kiinnostuksen ja itsesäätelyn merkitystä ovat painottaneet myös Gary McPherson ja James Renwick, jotka ovat videoiden, kyselyiden ja haastatteluiden avulla tutkineet pitkittäisesti (1997–1999) 157 ala-asteikäisen koululaisen soitto-opintojen motivaation, itsesäätelyn ja harjoittelustrategioiden välisiä yhteyksiä (McPherson & Renwick 2001; Renwick & McPherson 2002 ja McPherson & Zimmerman 2002). Tutkimuksessa ilmeni, että valtaosa lasten harjoittelusta kului soittamalla läksykappaleita alusta loppuun ilman yritystä parantaa suoritusta.

Kuitenkin joidenkin lasten voimakas kiinnostus harjoiteltavaa musiikkia kohtaan saattoi johtaa tuloksellisiin harjoittelustrategioihin. Lasten kesken ilmeni suuria eroja itesääteilyssä ja harjoittelun tavassa. Näitä selittivät lapsen sitoutuminen soitto-opiskeluun, lapsen opiskelulle asetamat tavoitteet ja vanhempien tapa pitää huolta lapsen harjoittelusta: parhaiten opinnoissa suoriutuivat ne lapset, jotka jo ennen opintoja olivat halukkaita sitoutumaan pitkäaikaisiin opintoihin ja harjoittelivat opintojen kuluessa paljon. Lasten itsenäinen työskentely yleistyi kuitenkin vasta opiskeluvuosien myötä. Varsinkin opiskelua aloitettaessa vanhempien muistuttava, ohjaava ja kuunteleva rooli oli tavallinen.

### **5.3 Tyttöjen ja poikien mahdollisuudet**

Tyttöjen ja poikien musiikin harjoittamisen erot alkavat syventyä keskilapsuuden aikana. Musiikillisen minäkokemuksen eräs ulottuvuus on kokemus omalle sukupuolelle sopivasta musiikin harjoittamisen tavasta (O'Neill 1997a). Sukupuolen merkitys näkyy selvästi lasten soitinvalinnoissa, joskin tarkemmin tarkastellen niin musiikin kokeminen kuin sen opiskeleminenkin on kauttaaltaan sukupuoliodotusten määrittämä prosessi (Moisala 2001 ja O'Toole 2002).

#### **5.3.1 Erilaisia esikuvia ja kiinnostuksen kohteita**

Lukuisissa ulkomaisissa tutkimuksissa on todettu, että tytöt ja pojat harjoittavat musiikkia eri tavoin, mitä tukevat kulttuurissa tarjolla olevat sukupuolimallit ja musiikinopettajien sukupuolisidonnaiset toimintamallit (Lamb, Dolloff & Howe 2002). Vaikka musiikin opiskelu ja opettaminen on katsottu naisellekin sopivaksi askareeksi, ammattiesiintyjänä toimiminen on ollut enemmänkin miehille kuin naisille suotava elämänura, ja etenkin naissäveltäjät ja naiskapellimestarit saavat nykyisinkin selitellä poikkeuksellista uravalintaansa (Moisala 2000; Lamb, Dolloff & Howe 2002). Näin ollen naiset nähdään ennen kaikkea soittoharrastuksen ja opettamisen esikuviksi, kun taas miehet antavat säveltämisen, johtamisen ja usein myös esiintyjän mallit.

Suomessa tyttöjen on todettu suosivan poikia enemmän laulamista, soittamista, konserteissa käymistä ja musiikkia kouluaineena (esim. Metsämuuronen 1989 ja Kerttunen 1998), mikä ei ole ihme siihen nähden, että naiset kansoittavat yleisönä niin sanotut korkeakulttuuritapahtumamme. Myös perinteisin soittimin soittaminen ja länsimaisen taidemusiikin soittaminen ja kuuntelu on enemmänkin äitien ja tyttöjen kuin isien ja poikien harrastus (Holma 1993; Kosonen 1996 ja 2001). Tyttöjen on todettu aloittavan soitto-opintonsa poikia aiemmin, joskin tytöt näyttäisivät usein

myös lopettavan soittamisen 10–12-vuotiaana, jolloin pojat vasta ovat päässeet soitto-opinnoissaan vauhtiin (Kosonen 1996 ja 2001). Myös musiikin kuuntelutapojen yhteydet sukupuoleen ja musiikkikoulutukseen on todettu (Hyvönen 1995): tytöt, musiikkiluokkalaiset ja soittoa harrastavat kirjoittivat verbaalisesti rikkaampia kuvauksia koululaiskonsertissa kuulemastaan musiikista ja viihtyivät koululaiskonsertissa paremmin kuin pojat, tavallisen luokan oppilaat ja soittotaidottomat lapset.

Koulussa tapahtuvaa musiikin opetusta tutkittaessa on eräs yleisimpiä löydöksiä ollut se, että pojat menestyvät musiikissa tyttöjä heikommin ja viihtyvät tunneilla tyttöjä huonommin (Toivonen 1991; Hosio & Hosio 1993; Eronen 1996; Kerttunen 1998; Heino 1998 ja Perko 1999). Kaikkein eniten koulun musiikkitunneista saattavat näin ollen nauttia soittotaitoiset ja musiikkia muutenkin opiskelevat tytöt ja kaikkein eniten ongelmia niillä voivat kokea soittotaidottomat ja muuta kuin musiikkia harrastavat pojat.

Suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa nykytilanne on se, että oppilaiden selvä enemmistö on tyttöjä, ja tytöt suorittavat suhteessa enemmän tutkintoja kuin pojat (Heino & Ojala 1999, 45). Musiikkioppilaitoksissa ollaankin oltu varsin huolissaan poikien määrästä. Paitsi että musiikkioppilaitosten oppilaiden enemmistö edustaa naissukupuolta, myös opettajien, opiskelua hoitavien vanhempien ja musiikkioppilaitostutkimuksiin osallistujien enemmistö on naisia (Lappalainen 1997; Nykänen 2001; Tallgren 2002). Sukupuolen vaikutusta musiikkioppilaitosopiskeluun on kuitenkin tutkittu toistaiseksi vähän. Alustavasti voi aiempien tutkimustulosten perusteella olettaa tyttöjen musiikillisen minäkäsityksen olevan poikien minäkäsitystä negatiivisempi ja erityisesti tyttöjen kokevan soittamisessaan kriisejä keskilapsuutensa loppupuolella (Maijala 1999; Kosonen 1996 ja 2001).

Tyttöpainotteiseen musiikin opiskelun trendiin on odotettu muutosta, kun musiikkiteknologia on tullut yhdeksi osaksi musiikinopetusta. Toisaalta on kuitenkin samalla pelätty, että sukupuolten välinen ero voi entisestään syventyä tyttöjen perinteiseksi ei kovin tärkeäksi soittoharrastukseksi ja poikien uutta luovaksi teknologiseksi musiikkiotteeksi. (Green 1993; O'Neill 1997a, 50–51.)

### **5.3.2 Sukupuolisidonnaiset soitinvalinnat**

Omalle sukupuolelle sopivan soittimen valinnalla on tärkeä merkitys lapsen musiikilliselle itsearvostukselle. Erityisen tärkeää tämä on keskilapsuudessa, jolloin etsitään hyväksytyä paikkaa tyttö- tai poikaryhmässä. "Väärän" soittimen valinta voi pahimmillaan tarkoittaa itsearvostusta rapauttavaa kiusaamista ja syrjimistä (O'Neill 1997a, 55–56). Monissa empiirisissä tutkimuksissa (esim. Metsämuuronen 1989; Duke, Flowers & Wolfe 1997; Turunen 1997) ja musiikkiopistoissa on havaittu, että tytöt ovat valinneet soittimekseen erityisesti pianon ja jousisoittimia, kun taas pojat

keskittyvät etenkin bändisoittimiin. Soittimiin ja soittamiseen liittyvät sukupuolisidonnaiset käsitykset eivät välttämättä muutu, kun lapset kasvavat aikuiseksi, ja sukupuolisidonnaiset soittamisen mallit näyttäisivät helposti siirtyvän sukupolvelta toiselle (Cramer, Million & Perreault 2002).

Tyttöille ja pojille sopivat soittimet tietävät nekin lapset, jotka eivät itse opiskele soittamista, joten sukupuolelleen epätavallisen soittimen valitsija voi joutua selittämään valintaansa sekä musiikkipiireissä että niiden ulkopuolella. Susan O'Neill ja Michael Boulton tutkivat (1996) 153 englantilaista 9–11-vuotiasta koululaista. Lapsille esiteltiin kuusi soitinta, jotka olivat huilu, viulu, piano, rummut, trumpetti ja kitara. Haastattelussa lasta pyydettiin arvioimaan soitinten sopivuutta tytöille ja pojille. Sukupuoli vaikutti selvästi siihen, miten soittimia arvioitiin ja mitä kokemuksia niistä oli. Tytöt arvioivat itselleen ja muille tytöille sopivimpia soittimia olevan ennen kaikkea pianon, viulun ja huilun, kun taas pojat arvioivat vastaavasti sopivimpia olevan rumpujen, trumpetin ja kitaran.

Lasten soittimiin liittyviä sukupuolisidonnaisia odotuksia on myös yritetty muuttaa. Anna Harrisonin ja Susan O'Neillin tutkimukseen (2000) osallistui 357 englantilaista koululaista, iältään 7–8-vuotiaita. Lapsia haastateltiin ensin heidän musiikki- ja soitinmielityksistään. Tämän jälkeen lapsille tarjottiin joko sukupuoliodotusten mukainen konsertti (naisesiintyjä, joka soitti lasten naisille sopiviksi arvioituja soittimia tai miesesiintyjä, joka soitti lasten miehille sopiviksi arvioimia soittimia) tai vastaavasti sukupuoliodotusten vastainen konsertti. Lisäksi yksi ryhmä lapsia pelkästään haastateltiin. Konsertin jälkeen lapset arvioivat uudelleen soitinmielityksiään. Tuloksena oli, että odotuksista poikkeava konsertti vaikutti mielityksiin, mutta radikaaleja muutoksia ei tapahtunut: lapset olivat konsertin jälkeen vähemmän mieltyneitä omalle sukupuolelleen sopiviksi arvioimiinsa soittimiin, jos niitä olivat konsertissa soittaneet toista sukupuolta edustavat esittäjät.

## **5.4 Lasten ja aikuisten yhteistyö**

### **5.4.1 Opettajan ja vanhempien merkitys**

Länsimaisen taidemusiikin opetuksen perusmalliksi on vakiintunut yksilön opettaminen ja tiivis opettaja–oppilas-suhde. Tällöin opiskelussa on erittäin merkityksellistä se, että suhde opettajaan on lapsen kokemana lämminhenkinen ja turvallisen jatkuva. Taitojen kasvaessa tarvitaan lisäksi myös ammattitaitoista opetusta. (Sosniak 1990; Davidson, Howe & Sloboda 1997; Davidson, Moore, Sloboda & Howe 1998.) Viimeaikaisissa suomalaisissa tutkimuksissa on todettu, että soitonopettajan ja lapsen välisen suhteen koettu laatu, opettajan vaihtuminen ja varsinkin

jatkuvat opettajanvaihdokset ovat yleisimpiä syitä opintojen vaikeutumiseen ja loppumiseen (esim. Lappalainen 1997 ja Kosonen 2001).

Yksilökeskeisessä ja tutkintoihin tähtäävässä soitonopiskelussa soitonopettaja saattaa hyvin itsenäisesti ohjailta oppilaan opiskelua ja olettaa vanhempien tukevan tätä prosessia, jolloin yhteistyö voi olla varsin oppilaitos- ja opettajakeskeistä. Jane Davidson ja Sarah Scutt totesivat (1999), että soitonopettajalla oli hämmästyttävän paljon päätösvaltaa, kun englantilaiset 7–17-vuotiaat jousisoitinoppilaat valmistivat ja suorittivat kurssitutkintoa. Opettaja päätti lähes yksinvaltiaan tavoin siitä, että tutkinto olisi syytä tehdä sekä tutkinnon edellyttämästä harjoittelusta, tutkinnon aika-  
taulusta ja koko prosessin vaatimasta yhteistyön tavasta. Tämä toimintatapa ei muuttunut, vaikka tutkinto aiheutti sekä lapsille että vanhemmille stressiä ja vanhemmat olivat huolissaan lapsen kokemuksista.

Erja Kososen tutkimuksessa (2001) tuli esiin, että varsinkin musiikkiopiston soitotunnit koettiin opettajakeskeisiksi. Kososen haastatteleminen nuorten soitotunti oli heidän mielestään kulunut opettajan määrittämien tavoitteiden ja ohjelmiston parissa. Myös Arja Pakkalan tutkimuksessa (1999) osoittautui, että soitonopettajalla oli harrastajien yhteisössä ja konservatorio-opiskelussa keskeinen rooli, mihin kuului opiskeltavan ja esitettävän ohjelmiston valinta.

Opettajan lisäksi myös vanhemmilla on todettu olevan huomattavan suuri merkitys lapsen opiskelussa. Soittamisen aloittamisessa on ylipäänsä keskeistä vanhempien aktiivisuus ja musiikkiin perehtyneisyys (ks. esim. Lotti 1988; Sosniak 1990; Vääntinen 1996; Lappalainen 1997; Pakkala 1999 ja Tallgren 2002). Opiskelun aikana on olennaista vanhempien yhteistyö soitonopettajan kanssa ja kotiharjoittelun valvominen (Davidson, Howe, Moore & Sloboda 1996; Lappalainen 1997; Tallgren 2002). Lisäksi vanhempien tapa osallistua lapsen harjoitteluun vaikuttaa olennaisesti siihen, miten lapsi voi tai haluaa opiskella soittamista (Lappalainen 1997; Maijala 1999; McPherson & Zimmerman 2002, 329–331).

Yhteistyön rakentaminen on vastavuoroinen ja pitkä prosessi, jossa lapsi vähitellen sitoutuu soitto-opintoihinsa (Pakkala 1999). Lapset pohtivat harrastustensa kokonaisuutta ja arvioivat, haluavatko investoida aikaansa soitotunneilla käymiseen (Hurley 1995; McPherson & Zimmerman 2002, 332–333). He myös saattavat opintojensa eri vaiheissa harkita soitto-opintojen lopettamista ja neuvotella tästä vanhempiensa kanssa (Lappalainen 1997; Kosonen 2001; Tallgren 2002). Jari Metsämuuronen onkin myös musiikin harrastajia käsittävässä tutkimuksessaan todennut (1995, 245), että varsinkaan monivuotinen harrastus ei loppunut yhtäkkiä. Lopettajat olivat jo ainakin vajaa puoli vuotta ennen lopettamishetkeä vähemmän sitoutuneita harrastukseensa kuin harrastusta jatkaneet.

## 5.4.2 Minkälaista musiikinopetusta lapset haluaisivat?

Monivuotisessa opiskelussa on keskeistä, että soittotunneilla käytetyt menetelmät ja ohjelmisto ovat niin kiinnostavia, että lapset jaksavat vuodesta toiseen harjoitella (ks. esim. Sosniak 1990). Vaikka tämä tuntuu itsestään selvältä opetuksen lähtökohdalta, tutkimuksissa on todettu, että lapset ja nuoret eivät välttämättä voi soittotunneilla soittaa sitä musiikkiohjelmistoa, josta itse olisivat kiinnostuneita (Bakić 1996; Duke, Flowers & Wolfe 1997; Pakkala 1999; Kosonen 2001) ja joutuvat musiikkiopistoissamme käymään teoritunneilla ja yhteissoittotunneilla, joille eivät haluaisi lainkaan osallistua (Holma 1993; Turunen 1997).

Toistaiseksi on kerätty vähän tietoa siitä, minkälaista soitonopetusta lapset ja nuoret sitten itse haluaisivat, jos kerran eivät sitä, mitä heille tarjotaan. Jotakin tästä voi kuitenkin päätellä niistä tutkimuksista, joissa on kartoitettu, mitä lapset ja nuoret tekevät omaehtoisesti musiikin parissa silloin, kun eivät harjoittele soittoläksyjään. Duken ynnä muiden (1997), Turusen (1997), Kososen (1996 ja 2001) ja Campbellin (1998) tutkimuksissa on paljastunut, että lapset ja nuoret soittoläksyjen ohella tai sijasta soittavat runsaasti nuoteista populaarimusiikkia ja korvakuulolta omia lauluja ja muuta kuultua, harjoittelevat heitä kiinnostavaa musiikkia intensiivisesti, laulavat soittaessaan ja muuten, kuuntelevat runsaasti kaikenlaista musiikkia, soittavat kokonaan muita soittimia kuin niin sanottua pääsoitintaan sekä musisoivat innokkaasti yhdessä toveriensa kanssa.

Myös koulujen musiikinopetusta koskevat tutkimukset kertovat lasten musiikki-toiveista. Chelcy Bowles (1998) on kartoittanut, minkälaista musiikkitoimintaa amerikkalaiset lastentarhassa ja ensimmäisillä koululuokilla opiskelevat lapset haluaisivat musiikkitunneille. Ylivoimaisesti suosituinta kaikilla luokkatasoilla olivat soittaminen ja musiikkileikit. Puolet lapsista piti parhaana toimintamuotona soittamista, 15 % tanssimista, 14 % laulamista, 11 % kuuntelemista, 6 % säveltämistä ja vain 4 % musiikista puhumista. Oppilaat halusivat myös esiintyjä kouluihin, konserttikäyntejä ja esiintyä itse koulun musiikkitapahtumissa. Yksin halusi työskennellä kuitenkin vain 18 % ja yksin esiintyä vain 39 % oppilaista. Isossa ryhmässä olisi sen sijaan mieluusti esiintynyt 76 % oppilaista ja neljä viidestä oppilaasta olisi työskennellyt mielellään parittain tai ryhmässä. Terhi Kerttunen kysyi (1998) helsinkiläisen ala-asteen kahden neljännen luokan oppilaiden näkemyksiä musiikinopetuksesta ja sen kehittämisestä. Oppilaat halusivat ennen kaikkea soittaa, etenkin populaarimusiikkiin soveltuvia soittimia. Myös kuunteleminen ja laulaminen oli oppilaista kiinnostavaa, mutta ohjelmistoon toivottiin uusia ja haastavampia lauluja. Musiikin teoria ja historia haluttiin nivoa omiin sävellyksiin ja soittamiseen. Oppilaat toivoivat myös lisää musiikkitunteja, lisää tiloja ja välineitä, lisää soittimia sekä kilttiä ja soittotaitoista opettajaa. Myös Ari ja Maarit Hosion tutkimat (1993)

pääkaupunkiseudun 11–16-vuotiaat nuoret pitivät musiikkitunneilla eniten laulamista ja soittamisesta.

Eräs tie lasten ja nuorten toiveiden tavoittamiseksi on kokeilla lasten ja nuorten ehdoilla tapahtuvaa musiikin opiskelemisen prosessia. Useita tällaisia kehittämissuhteita on raportoitu viime vuosien aikana (ks. Wiggins 1995 ja 1999; Wiggins & Bodo 1998; Kanellopoulos 1999; Burnard 1999, 2000 ja 2002 sekä Kellett 2000). Näissä hankkeissa on todettu, että lapset oppivat luontaisesti musiikkia ryhmässä, musisoivat kuulon- ja muistinvaraisesti, osaavat keskustella musiikista ja nauttivat lapsilähtöisestä musiikin opiskelun prosessista. Tutkimusten mukaan lasten ehdoilla tapahtuvan opetuksen kehittämisen ongelma ei ole se, että lapset eivät tällöin oppisi musiikkia. Sen sijaan haasteeksi voi tulla ennen kaikkea se, pystyykö opettaja luopumaan opettajajohtoisesta toimintatavastaan ja antamaan tilaa ja aikaa lasten aloitteille.

Lapsilta kerätyn tutkimustiedon perusteella näyttäisi siltä, että lasten ja nuorten mielekkääksi kokema musiikin oppiminen olisi monialaista. Se tapahtuisi monien ihmisten kanssa, siinä kokeiltaisii monia soittimia ja siinä yhdistettäisiin monia musiikin lajeja ja musiikin harjoittamisen tapoja. Soitto-opiskelu voi tuntua tällaisiin toiveisiin verraten kapea-alaiselta etenemiseltä, mikäli opiskelu tapahtuu kaksin opettajan kanssa ja siinä keskitytään opettajan antamin vaihtoehtoin ja tavoittein yhden soittimen klassiseen ohjelmistoon ja tutkintojen onnistumiseen. Tällaisesta opiskelusta puuttuu helposti paitsi lasten ja nuorten rakastama musiikki myös realistisen musiikillisen minäkäsityksen luomiseksi välttämättömät vertaissuhteet. Lotti totesi (1988), että pääsykoetulostaan heikommin musiikkiopistossa menestyneillä oppilailla ei useinkaan ollut ystäviä musiikkiopistolla. Lappalaisen tutkimuksessa (1997) taas ilmeni, että vain musiikkiopiston orkesterissa soittaneet lapset olivat solmineet sellaisia ystävyysuhteita, joissa ystävää tavattiin muuallakin kuin musiikkiopistossa ja juuri nämä lapset pitivät soittamista tärkeimpänä harrastuksenaan.

## **6 Kohti lasten ääntä**

### **6.1 Uusia kysymyksiä**

#### **6.1.1 Mitä on olla lapsi?**

Lapsia koskevassa tutkimuksessa on meneillään lapsuuden käsitteellinen vapauttaminen ja pyrkimys lapsena olemisen ymmärtämiseen (esim. Bardy 1996, 180–196). Tämä prosessi on johtanut uusiin kysymyksenasetteluihin. Sen sijaan että määriteltäisiin, millainen lapsi on, on alettu kysyä, mitä on olla lapsi ja miten me aikuiset lapsena olemista rajoitamme. (Mayall 1994; Miettinen & Väänänen 1998). Lasten olemista, ymmärtämistä ja suhteita koskevat uudet kysymykset sopivat hyvin hermeneuttisen tutkimusotteen yhteyteen.

Uudet kysymykset ovat tarkoittaneet sitä, että lasten psykologisen kehittymisen lisäksi on pyritty tutkimaan lasten kokemuksia ja lapsuuden yhteiskunnallisia merkityksiä, jolloin puhutaan lapsuuden tutkimuksesta ja lapsuuden sosiologiasta. (Strandell 1995, 10–12, 17–19; Suoranta, Lehtimäki & Hakulinen 2001, 13–15.)

Leena Alasen mukaan (2001a, 177–178) nykytutkimuksessa voi lähestyä lapsia psykologis-pedagogisesti tai yhteiskunnallisesti. Psykologis-pedagogisella tutkimusuuntauksella on pitkät perinteet. Siinä lapsuutta tarkastellaan yksilökeskeisesti. Lapsuus nähdään aikuisuuteen suuntautuvana kasvun ja kehityksen vaiheena, jonka aikana lapset harjaannutetaan aikuisten yhteiskuntaan. Yhteiskuntatieteellisesti orientoitunut uusi lapsuuden tutkimus näkee sen sijaan lapsuuden yhteiskunnan rakenteellisena osana. Lapset ovat aktiivisia ja osaavia toimijoita, joilla on aikuisille annettavaa. Lapsuus ja nuoruus ei silloin ole aikuisuuteen nähden puutteellinen ikävaihe, vaan nyt tapahtuvaa tärkeää ja dramaattista elämää.

Lasten tietoa ja toimintaa korostavat näkökulmat ovat johdattaneet nykylapsuuden tutkijat lasten tilanteeseen. Tutkimusta on tehty lasten arkiympäristöissä ja lasten kanssa. Näin on tutkittu lasten kokemuksia ja tuotoksia sekä lasten keskinäistä ja lasten ja aikuisten välistä yhteistoimintaa. Lapsuutta tutkiville sopii laadullinen tutkimusote. Tutkijat seuraavat lasten ja heidän yhteisönsä toimintaa, osallistuvat jossain määrin tapahtumiin, haastattelevat, kuvaavat ja kirjaavat muistiin. (Esim. Riihelä 1996; Corsaro 1997; Graue & Walsh 1998; Törrönen 1999.)

Tutkimuksen uusi aalto on muuttanut käsityksiä lapsista ja lapsuuden ajasta hermeneuttisen ihmiskäsityksen suuntaan. Yksi uusiin lapsikäsitteisiin keskeisesti vaikuttanut tekijä on ollut vauvatutkimus. Perinteisesti kehityspsykologiassa on ajateltu vauvojen tutkimisen olevan ongelmallista, koska nämä eivät vielä ole päteviä

koehenkilöitä. Piaget ja Inhelder kirjoittivat (1977, 36), ettei mikään ole vaikeampaa kuin saada tietoa vastasyntyneen ja imeväisen havainnoista, koska tämänikäisille ei voida tehdä tarkkoja laboratoriokeita. Vauvatutkijat ovat kuitenkin viime vuosikymmeninä murtaneet käsitykset egosentrisistä imeväisistä ja kehittäneet vauvojen tutkimiseen uusia tutkimusmenetelmiä. Tästä auenneet näkymät ihmisen kehitykseen ovat olleet niin mullistavia, että vauvatutkimuksesta on puhuttu kehityspsykologian vallankumouksena (Vuorinen 1997, 29–38). Vauvaikäisten tutkimus on paljastanut, että olemme elämämme alusta saakka vuorovaikutuksessa taitavampia ja aloitteellisempia kuin aiempi tutkimus on olettanut. Toinen puoli tätä vuorovaikutusasetelmaa on se, että lapsen lähiympäristö on vahvasti vastuussa hänen kasvamisen mahdollisuuksistaan. (Durkin 1995, 58–69 ja Munter 1995.)

Käsitykset lasten ominaisuuksista ja taidoista ovat myös muuttuneet entistä kulttuurisidonnaisemmiksi. Lapset kasvavat tiettyssä kulttuurissa, jota he pienestä pitäen oppivat tulkitsemaan tälle kulttuurille ominaisella tavalla. Kun lapsia on tutkittu kulttuurisissa konteksteissaan, huomio on vähitellen alkanut kohdistua siihen, mitä lapset jo tiettyssä ympäristössä osaavat eikä siihen, mitä heiltä aikuisiin verrattuna puuttuu. Tämä ajattelutavan muutos on heijastunut tutkimusmenetelmiin. Kun tutkimusmenetelmiä on kehitetty siten, että niillä on yhteys lasten oppimaan kulttuuriin, käsitykset ikäkausittaisista taidoista ovat muuttuneet (Cole & Cole 1993, 463–464; Karlsson 2000, 36). Lapset osaavat myös yhdessä ratkaista vaikeampia ongelmia kuin yksittäisten lasten suorituksiin keskittymällä on oletettu (Karlsson & Riihelä 1993; Durkin 1995, 363–364). Konstruktivistiset oppimisteoriat ovat niinkään osoittaneet perusteettomaksi ajatuksen siitä, että lasten oppiminen perustuisi yksinkertaisemmalle ajattelulle kuin aikuisten "valmis" ongelmanratkaisu (Rauste-von Wright & von Wright 1999, 66–67). Onkin esitetty, että lapsissa nähdyt kehitysviiveet saattavat olla enemmänkin tulosta tutkijoiden ja lasten riittämättömästä kommunikoinnista kuin lasten kehittymättömyydestä (Cole & Cole 1993, 463).

Vaikka lapsia ja oppimista koskeva tutkimus on vuosikymmenien kuluessa muuttanutkin kontekstuaalisemmaksi, sitä on kritisoitu metodologisesta individualismista, joka ei sovi sen enempää lapsuuden sosiologian kuin hermeneuttisen ajattelunkaan yhteyteen. Lapsiyksilöön keskittyvä lähestymistapa on tutkimuksessa ja kasvatuksessa yksipuolinen, koska se rajaa tarkastelun kohteeksi vain lapsen. Vaikka lasta tällöin tarkasteltaisiinkin lapsikeskeisesti, tarkastelu on samalla lasta kohteellistavaa ja häneen henkilöityvää. Silloin häviää näköala siihen, miten lapsen toiminta on aina myös yhteistoimintaa toisten lasten ja aikuisten kanssa tiettyssä yhteisössä. Yhteisöllisen ymmärtämisen puuttuessa hoidamme, korjaamme ja syytämme lasta sen sijaan, että muuttaisimme yhteistoimintaa. (Riihelä 1991, 6; Mehan 1993; Burman 1994, 163–176 sekä Corsaro 1997, 196–199.)

Uudet käsitykset lapsuudesta ovat vaikuttaneet siihen, että hyvän huolenpidon lisäksi lapsille on haluttu varmistaa myös yhteiskunnan resursseja ja osallistumisen mahdollisuuksia (Bardy 1994; Lansdown 1994 ja Riihelä 2000, 116–117). YK:n Lapsen oikeuksien yleissopimus takaa lapsille muun muassa oikeuden tulla kuulluksi ja huomioonotetuksi, oikeuden vapaasti ilmaista mielipiteensä sekä oikeuden yksityisyyteen (Ruoppila 1999). Suomen nykyisessä perustuslaissa lähdetään siitä, että lasten tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Lapsen etu on keskeinen periaate, joka velvoittaa meidät toimimaan siten, että lapsen hyvä elämä voi toteutua, myös musiikkioppilaitoksissa (Heimonen 2002, 178–182).

Käytännössä lapsille ei kuitenkaan välttämättä ole voitu taata sen enempää hyvää huolenpitoa, yhteiskunnan resursseja kuin osallistumisen mahdollisuuksiakaan. Käytäntöjen muuttumisen hitaudesta kertonee osuvasti suomalaisen peruskoulun nykytilanne. Peruskouluissa on koko viime vuosikymmenen ajan korostettu lapsikeskeisyyden ja lapsilähtöisyyden teemoja, mutta käytännön koulutyössä nämä ovat silti toteutuneet heikosti, ja työmuodot ovat edelleen pääosin opettajakeskeisiä. (Saikkonen & Väänänen 2000; Korkeakoski 2001, 243.)

### **6.1.2 Miten ja missä lapset oppivat?**

Nykylapsuuden tutkimuksen yksi keskeinen alue ovat lasten keskinäiset suhteet. Kun lasten keskinäistä toimintaa on alettu tarkemmin tutkia, on käynyt ilmi, että kaikenikäisillä lapsilla on sellaista kontekstuaalista tietoa ja kulttuuria, jota aikuiset eivät tunne. Tämä perspektiivi on laajentanut sekä lasten kulttuurin että oppimisen määritelmiä ja saanut aikuiset pohtimaan omaa kasvattajan rooliaan.

Yksi tutkimusten johtopäätös on se, että lasten kulttuuri ei tarkoita pelkästään aikuisten lapsille tekemää kulttuuria (Karlsson 1999, 40–41). Tämäkin on lasten kulttuuria, mutta aikuisjohtoista lasten kulttuuria, johon kuuluvat aikuisten kulttuurituotteet lapsille ja aikuisten johtama luova toiminta. Tällainen aikuisten aloitteille perustuva kulttuuri on aikuislähtöistä, koska siinä ensisijaisesti hyödynnetään aikuisten tietoa. Kaikkein keskeisin osa lasten kulttuuria ovat kuitenkin lasten luoma lapsijohtoinen kulttuuri ja perinne. Tällaista kulttuuria nimitetään lapsilähtöiseksi, koska se on syntynyt lasten aloitteesta. Lapsijohtoinen lasten kulttuuri ilmenee lapsilähtöisinä toimintaepisodeina ja niissä tehtyinä tuotoksina. Aikuis- ja lapsijohtoisen kulttuurin lisäksi tarvitaan lasten ja aikuisten yhdessä luomaa kulttuuria, jossa voidaan soveltaa sekä lapsi- että aikuislähtöistä tietoa. Näin aikuisetkin voivat dokumentoida vaikkapa lasten kehittämiä leikkejä, lauluja, tarinoita ja piirroksia (vrt. Davies 1992 ja Campbell 1998).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup>Lapsilähtöisyys ja lapsijohtoisuus eivät tarkoita samaa kuin lapsikeskeisyys (esim. Saikkonen & Väänänen 2000). Kun lapsi on keskellä, häntä helposti tarkastellaan objektina.

Kun lasten toimintaa ja sen tuloksia kategorisoidaan niin, että myös lasten oma kulttuuri huomioidaan, lapset näyttävät koko suhteissa elämistä koskevan taitavuu- tensa: he osaavat sujuvasti toimia sekä aikuisten ehdoilla, vertaistensa kanssa että yhdessä aikuisten kanssa. Lasten suhteitten rakentamisen monitasoisuus näkyy myös siten, että he voivat luovasti kiertää aikuisjohtoisen toiminnan odotukset ja aikuisten interventiot. Lapset eivät ole avuttomia ja passiivisia toiminnan kohteita vaan keksi- vät alati omia luovia polkujaan. Lapset ovatkin usein tietoyhteiskuntamme uusien välineiden parhaita asiantuntijoita (Suoranta, Lehtimäki & Hakulinen 2001). Campbell on hauskaasti kuvannut (1998, 32–36, 46–56), miten lapset voivat koulun aikuisjohtoisissa tilanteissa keksiä omia aikuisten komennot kiertäviä toimintatapo- jaan esimerkiksi hidastelemalla niin, että toiminnan oheen jää leikille aikaa, ohitta- malla kollektiivisesti komennot tai ottamalla aikuisjohtoisuuden lapsilähtöisen huumorinsa kohteeksi. Wiggins ja Bodoin puolestaan esittelevät (1998), miten lapset koulun musiikkitunnilla musisoivat spontaanisti ja toisiaan ohjaten, vaikka opettajan luokan edessä tapahtuva opetus on täydessä vauhdissa.

Lasten kulttuurin uudet määritelmät ovat johtaneet tutkimaan, miten lasten tiedot ja työtavat voitaisiin ottaa osaksi opetusta (esim. Rutanen & Riihelä 2000; Karlsson & Riihelä 1993, Wiggins 1995 ja 1999). Toisaalta samalla on ymmärretty, että aikuisten kanssa tapahtuvat opiskeluprosessit ovat vain osa lasten kaikkea oppimista: lapset oppivat paljon toisiltaan eikä lasten ja nuorten oppiminen rajoitu virallisiin opetustilanteisiin (Aittola 1998 ja Campbell 1998).

Tällaiset näkökulmat vaikuttavat siihen, miten lasten oppimista voi määritellä ja tutkia. Kun oppimista ei rajata aikuisten ohjaamaksi tapahtumaketjuksi, siihen kuuluu myös lasten ja nuorten merkitykselliseksi kokema epävirallinen oppiminen. Tällaista situationaalista oppimista (M. Lehtovaara 1996) ja sen merkitystä ei voi ymmärtää muuten kuin lasten arkielämään tutustumalla. Epävirallisen oppimisen tutkiminen on kuitenkin haasteellista, koska niin aikuiset kuin lapset itsekkin saattavat käsittää aikuisohjauksen ulkopuolisen oppimisensa jonakin vähemmän tärkeänä olei- luna tai harrastamisena, joka ei ole kunnan oppimista ja jota ei ole asiallista esitellä aikuiselle tutkijalle. Siksi on ensinnäkin tärkeää, että tutkimuksessa on riittävästi aikaa sille, että lasten todellinen arkitoiminta ja siihen liittyvät oppimisen mahdolli- suudet voivat tulla esille. Toiseksi olisi varottava määrittelemästä tutkimuksen alka- essa, että todellista oppimista on vain aikuisten ohjaama oppiminen.

---

Tämä ei välttämättä tarkoita sitä, että lapsista ajatellaan lähtevän jotain arvokasta tai että he voisivat johtaa toimintaa. Aikuiset voivat toimia hyvää tarkoittavan lapsikeskeisesti, mutta silti sivuuttaa lasten aloitteet. Toisaalta aikuislähtöisyys ei myöskään automaattisesti tarkoita aikuiskeskeisyyttä: myös aikuisilla on arvokasta tietoa ja hekin voivat johtaa toimintaa.

### 6.1.3 Miten määritellä lasten kasvamista?

Lapsuuden tarkastelu kontekstissaan on edellyttänyt uusia tapoja tarkastella lasten kasvamista, kehittymistä ja elämän kulkua. Tämä näkyy siinä, miten monella tapaa lasten kouluvuosia voi nykyisin jakaa eri kausiin. Keskilapsuuden on perinteisesti ymmärretty käsittävän noin ikävuodet 6–12 ja nuoruuden 12–19 (Cole & Cole 1993, 39). Nykylapsuuden sosiologiassa taas on määritelty jo 7–13-vuotiaat varhaisnuoriksi (Corsaro 1997, 186). Erilaiset määrittelyt kertovat paljon paitsi lapsista myös heidän määrittelijöistään ja maailman muuttumisesta. Nuorisokulttuuri on tullut yhä enemmän osaksi keskilapsuuttaankin elävien lasten maailmaa. Lapset eivät enää välttämättä koe olevansa kokonaan lapsia yläasteen alkamiseen asti, vaikkeivat vielä olisi myöskään mielestään aivan nuorisoa. Lapseksi tai nuoreksi määrittelemineen on kuitenkin huomattavasti riippuvaista myös siitä, minkä ikäistä ihmistä pidämme lapsena ja minkä ikäistä nuorena ja miten häntä sitten näine odotuksinemme kohtelemme.

Tutkimuksissa on esitelty yhteisöllisempiä ja jatkuvampia kehityksen malleja yksilön universaalein kehitysvaiheihin etenevän porrasmallin tilalle. William Corsaro on kuvannut lapsen kehitystä syklisenä prosessina, joka muistuttaa hermeneuttista spiraalia (1997, 23–27). Corsaron mukaan kasvaminen tapahtuu verkkomaisena reiviin laajentamisena, jossa lapsi kutoo kasvun prosessiaan kuin taitava hämähäkki verkkoaan. Verkon ytimenä on lapsuudenaikainen perhe. Lapsi kiertää tästä yhä kauemmas ja osallistuu aina hivenen uusista näkökulmista omiin vertaiskulttuureihinsa. Näin kasvun kuluessa vahvistuvat vähitellen etenkin monisäikeiset suhteet omaan sukupolveen ja sille ominaisiin kokemuksiin.

Kun lapsen kasvaminen ymmärretään näin, siinä ei voida erottaa toisistaan selvästi ja laadullisesti erillisiä ja jokaisessa ihmisessä samalla tavoin toistuvia musiikillisia tai muitakaan kehitysvaiheita. Lapsi oppii tiettyyn ikään tultuaan paikallisissa vertais- ja aikuissuhteissaan, miten missäkin iässä toimitaan. Hän kasvaa ikäistensä joukossa ja tietyn sukupolven täysivaltaisena jäsenenä. Eri sukupolvien yhteisössä kasvaessaan hän oppii ymmärtämään, mikä juuri hänen tässä ajassa ja paikassa kasvavalle omalle sukupolvelleen on ominaista ja mitä siltä eri tilanteissa odotetaan. (Alanen 2001b, 110–111.)

Keskilapsuutta tutkittaessa määrittelyvaikeuksia aiheuttaa myös tutkimustiedon vähyys. Keskilapsuuden aika on ollut eräänlainen väliinpuotoaja tutkimuksissa. Tästä kertoo sekin, että suomen kielessä ei ole yleisesti käytössä nimitystä tälle lapsuuden vaiheelle, kun taas varhaislapsuutta ja nuoruusikää on jaoteltu monella tavoin eri kausiin. Keskilapsuus sen sijaan on unohdettu kasvun vaihe eivätkä tämän ikäisten lasten erityistarpeet ole saaneet osakseen riittävästi huomiota. (Pulkkinen 2002, 105.)

Kun ei riittävän yksityiskohtaisesti tiedetä, miten lapset muuttuvat esikoululaisista varhaisnuoriksi, on syytä antaa lasten itsensä kertoa lapsuudestaan ja määrittellä sitä yhdessä heidän kanssaan. Lasten kokemusten kuuleminen ja arvostaminen on tärkeää siksikin, että keskilapsuus on todettu itsearvostuksen kannalta tärkeäksi elämänvaiheeksi: lapsi tarvitsee yhteisön, jossa hänellä on oma paikka, äänivaltaa ja mahdollisuus kasvaa sekä ihmisenä että taidoissaan (Pulkkinen 2002, 112–118).

## **6.2 Lasten kohtaamisen haasteita**

Nykylapsuuden lähestyminen ei ole yksinkertaista. Alanen kirjoittaa (1998, 126), että lapsuutta on kohdeltu ilmiönä, jota parhaimmassakin tapauksessa tutkitaan epäsuorasti ja tuskin koskaan aidosti yhteiskunnallisena ilmiönä. Lisäksi lapsuuden tutkimus on enimmäkseen koskenut vain aikuisten kontrolloitavissa olevia tilanteita ja siten ollut enemmänkin aikuisjohtoisen kulttuurin kuin lasten oman kulttuurin tutkimusta. Lasten nyt eletystä elämästä on tietoa varsin vähän, vaikka käsitykset lapsuudesta ovatkin muuttuneet. Nykylapsuus on siten tutkijalle paljolti tuntematon ilmiö, jonka ymmärtämisessä hermeneuttinen ote on paikallaan.

### **6.2.1 Väärinymmärryksen vaara**

Hermeneuttista otetta tarvitaan ennen kaikkea siksi, että lasten toimintaa ei voi kategorisoida aikuisten tapaan, aikuisten käsittein ja merkityksin. Lasten toimintaan on vaikea tarttua, koska se on liukuvan rajatonta, kerrostunutta ja nopeatempoista. Harriet Strandell havainnoi lasten toimintaa päiväkodeissa ja kuvaa lasten toimintaa sekavana virtana, jossa punainen lanka katosi välillä niin tyystin, että tutkijoiden piti lopettaa muistiinpanojen tekeminen (1995, 29). Myös lasten keskustelu ja tarinointi etenee usein päällepuhuntuana. Lauseet ovat osittaisia ja sisältävät runsaasti ele- ja ilmekieltä. Puhuessaan lapsi jatkuvasti toimii. Aikuinen voi näin ollen tuntea olevansa eksyksissä, jos antaa lasten johtaa toimintaa. Lasten aloitteiden vauhdittama toiminta ei etene aikuisten tuntemassa järjestyksessä eikä yksi asia kerrallaan.

Lisäksi lasten toimintaa on vaikea raportoida (Riihelä 2000, 17–20, 30). Jo sen monimuotoisuuden aukikirjoittaminen on vaikeaa, koska kirjoitettujen esimerkkien avulla on vaikea ymmärtää niitä kontekstuaalisia merkitysyhteyksiä, joihin lapset viittaavat. Lisävaikeuksia tuottaa vielä se, että lapsijohtoiselle lasten kulttuurille ei useinkaan ole olemassa mitään sitä kategorisoivaa nimitystä. Tutkijat joutuvat punnitsemaan tarkkaan, miten voivat määrittellä lasten toimintaa niin, ettei se kadota ominta olemustaan.

Myös lasten aloitteille perustuva musiikin harjoittaminen ja siitä kertominen voivat aikuisista vaikuttaa hallitsemattomalta kaaokselta. Lasten aloitteesta syntynyt musiikki on toiminnan, puheen ja musiikin virtaa, jota on vaikea havainnoituna tai kerrottuna kategorisoida vaikkapa musiikkilajeiksi, koska musiikkia ei voi leikata irti muusta toiminnasta (Glover 2000, 42–45). Lisäksi toiminta on usein nopeatempoista. Jos lapset valitsevat itse sen tempon, jolla he soittavat vaikkapa rytmi-instrumentteja, esikouluikäisen lapsen perustempo on yleensä 120–130 lyöntiä minuutissa ja siten lähes kaksi kertaa aikuisen pulssia nopeampi (Sundin 1978, 67). Tutkijat ja opettajat voivatkin pudota lasten musiikin tekemisen vauhdista, jos toimivat omassa aikuisen tempossaan (Fredrikson 1994, 226).

Käytännössä lasten toimintaan syventyminen edellyttää intensiivisen laadullista tutkimusta. Lasten toiminta ja sen merkitysten ymmärtäminen on sen verran hidas prosessi, että on mahdotonta tutkia samalla kertaa suurta lapsijoukkoa. Aivan tavallisetkin aikuisten etukäteen muotoilemat termit voivat tarkoittaa lapsille jotain täysin eri asiaa kuin aikuiselle (Lehtovaara 1994, 96–106). Lapset voivat myös tulkita saamansa ohjeet yllättävästi. Bertil Sundin kertoo, miten hän pyysi lapsia rummuttamaan mahdollisimman nopeasti ja mahdollisimman hitaasti (1978, 55). Yllätykseen hän huomasi, että nopeampi rummutus olikin usein tosiasiaa hitaampaa kuin hitaampi. Vähitellen Sundin ymmärsi, että lapsille nopeasti lyöminen tarkoittikin sitä, että he löivät rumpua nopealla liikkeellä nopeasti, odottivat sitten hetken ja löivät taas rumpua uudestaan nopeasti. Tällaisia yhteistoimintaan vaikuttavia "väärinymmärryksiä" olisi todennäköisesti pidetty lasten kehittämättömyytenä, jos tutkijat eivät olisi malttaneet selvittää, mistä niissä on oikeastaan kysymys.

## 6.2.2 Odotushuone

Lasten laajamittaiseen tutkimiseen on nykyään erinomaiset mahdollisuudet, koska lapset viettävät suuren osan ajastaan aikuisten valvomissa laitoksissa ja aikuisten suunnitteleminen virikkeiden äärellä. Lapset ovat päivittäin koulussa, iltapäivähoitoissa ja erilaisissa ohjatuissa harrastuksissa. Kun he ovat kotona, he viettävät aikaansa paljolti sähköisten viestimien parissa. Moderni lapsuus kuuluu siten paljolti erilaisten lasten ammattilaisten valvonnassa tai aikuisten lapsille järjestämän oppimisen ja ajanvietteen parissa. Ilmiön on arveltu johtuvan siitä, että kun lasten elinympäristöistä on tullut turvattomampia, ohjatut harrastukset tarjoavat lapsille vanhempien tarvitsemaa päivähoitoa, ja siitä, että moderneissa vähälapsisissa ja hajonneissa perheissä lapsilla ei ole sisarusten eikä toisen aikuisen seuraa (Corsaro 1997, 37–40).

Lasten on siten nyky-yhteiskunnassa yhä vaikeampi löytää aikaa, jota he voisivat viettää aikuisten virikkeiden ulkopuolella tekemättä mitään aikuisten mielestä hauskaa tai hyödyllistä. Voisivathan lapset vaikkapa vain olla, leikkiä tai huvikseen

tutkia asioita. Aikuiset voivat myös pitää tällaista järjestäytymätöntä aikaa kollektiivin järjestystä uhkaavana tekijänä ja valjastaa lasten ajan tehokkaampaan käyttöön (vrt. Ennew 1994). Nykylapsuutta onkin verrattu odotushuoneessa olemiseen. Lapsuuden erityislaatua korostetaan ja suojellaan, mutta lasten toiminta ohjataan samalla aikuisten suunnittelemiin ja aikuisten tarpeista lähteviin kasvatukseen (Alanen & Bardy 1990.)

Veli-Matti Värri on nimennyt (2000) odotustilassa tapahtuvan kasvatuksen funktionaaliseksi kasvatukseksi, jossa kasvatusta ei ole lasta varten vaan lapsen kasvatusta jostain muuta tavoitetta varten. Funktionaalissa kasvatuksessa lapsi kohteellistuu kasvattajan odotushorisontissa sellaisen jotta-rakenteen osaksi, jota luonnehtivat kausaaliajattelu ja tulevaisuuden tavoitteet. Kasvattaja tekee lapselle jotain, jotta hänestä tulisi vaikkapa hyvä, rohkea tai pianisti. Lapsella ei ole aikuisten odotuksista riippumatonta itseisarvoa. Funktionaalista kasvatusta luonnehtii aikuisten välipitämättömyys, egoismi ja päämääräkeskeisyys. Tyypillistä on, että lapsen ilottomuutta tai huonovointisuutta ei lainkaan havaita, tai vaikka se nähtäisiinkin, lasta suostutellaan ja vaaditaan jonkun aikuislähtöisen päämäärän takia jatkamaan aikuisten odotusten toteuttamista. (Värri 2000, 101–102, 131–133.) On kehityttävä normaalisti, on saavutettava annetut tavoitteet, jälkeen ei saa jäädä. Lasten kannalta tämä tarkoittaa sitä, että ei saa kysellä turhia, ei saa pysähtyä ihmettelemään ja nauttimaan eikä saa tehdä eri tavoin kuin muut. Värri kirjoittaa (2000, 132–133), että mikäli harrastava lapsi on harrastuksessaan alituisen väsynyt ja iloton, näkymä kallistuu ikävän funktionaaliseen suuntaan: lapsen alunperin vapaaehtoisesta harrastuksesta on tullut pakko, joka riistää elämänilon.

Funktionaalinen kasvatusta voi käynnistyä puolihuomaamatta ja olosuhteiden pakosta niin opetuksessa kuin tutkimuksessa, mikäli toiminta pyörii funktionaalisten jotta-tavoitteiden kehityksessä. Jos ei ole helppo odotushuoneessa kasvavien lasten osa, niin ei myöskään siellä aikuiselle tarjoutuva rooli. Jo valmiiksi turhautuneita ja haluttomia lapsia on rasittavaa kasvattaa, opettaa ja tutkia.

### **6.2.3 Aikuiskeskeinen tieto**

Odotushuoneessa aikuislähtöiset tavoitteet sivuuttavat lapsuuden ja lasten tarpeet. Pohjimmiltaan elämää tarkastellaan aikuiskeskeisesti, koska keskeisiä ovat aikuisten päämäärät ja odotukset. Tässä tarkastelutavassa lapset syrjäytyvät toiminnan kohteiksi, joista hankitaan tietoa tai joita kasvatetaan, jotta aikuisten asettamat päämäärät toteutuisivat.

Usein lapsista kerätään tällöin seurantatietoa opettajilta tai vanhemmilta, mutta ei lainkaan lapsilta itseltään. Aikuiset saattavat kuvitella tietävänsä paljonkin lapsuudesta ja kasvatuksesta lapsista keräämänsä aikuistiedon perusteella. Jos tällaisen

aikuislähtöisen tiedon perusteella perustellaan tutkimusta ja opetusta, saatetaan sujuvasti puhua lapsen edusta, vaikka todellisuudessa ei lainkaan tunneta lasten kokemaa lapsuutta.

Aikuislähtöisellä tiedolla on toimivat levityskanavat tutkimustietoina, opetus-suunnitelmina ja niin edelleen. Se uusintaa helposti itseään ilman, että lapset voivat mitenkään päivittää heitä koskevaa tietoa. Tätä tietä aikuiskeskeisyys voi instituionalisoitua, marginalisoida nyt eletyn lapsuuden ja peittää sen näkyvistä (Bardy 1996, 178–179). Vaikka lapsista on tietoa, olemme silloin sivuuttaneet lasten tiedon ja menettäneet mahdollisuuden ymmärtää heitä. Lopputulos voi olla se, että lapsista on tietoa hyllymetreittäin, mutta lapsuus tarkoittaa tutkijalle ja lapsille aivan eri ilmiötä.

Aikuiskeskeisen tiedon kehä on vakava lasten kohtaamisen ongelma, jota ei ole helppo huomata. Käytännössä kehä saattaakin ilmetä vain silloin, kun lapset tekevät jotain odotusten vastaista. Silloin on valintatilanteessa. Voi joko jättää huomioimatta lapsilähtöisen episodin tai kyseenalaistaa aikuisen tietonsa ja pohtia, miksi lasten ja aikuisten toimintatavat ovat erilaisia.

#### **6.2.4 Arvioiva vuorovaikutus**

Aikuiskeskeisyys ja siitä seuraavat ongelmat on huomattu monissa lasten ja aikuisten vuorovaikutusta koskevissa tutkimuksissa. Vaikka aikuiset uskovat toimivansa lapsilähtöisesti, he silti ohjaavat, sanoittavat ja selittävät yhteistoiminnan (esim. Riihelä 1996; Mäkinen 1996 ja Wiggins & Bodo 1998). Tämä näkyy paitsi puheajan jakautumisessa, myös siinä, miten lasten puhe ja heidän aloitteensa huomioidaan. Lisäksi lasten ja aikuisten toiminnasta kertoo paljon yhteisen tilan käyttö. Usein aikuiset huomaamattaan hallitsevat tilaa ja lasten liikkumista. Ajan ja tilan voi valloittaa lapsilta myös niin, että tehokkaasti valmistaa tulevan kohtaamisen: asettaa etukäteen yhteistoiminnan päämäärät ja aikaraamit, suunnittelee yksityiskohtaisesti tilanteet ja sisustaa tarkoituksenmukaisesti toimintatilan.

Lapsi-instituutioiden piilevä aikuiskeskeisyys käy havainnollisesti ilmi Monika Riihelän tutkimuksessa (1996), jossa verrattiin neuvolan, päiväkodin, koulun ja kirjaston ammattilaisten työtapoja ja vuorovaikutusta lasten kanssa. Riihelä päätyy siihen, että käytännössä lapsi-instituutioissa kirjastoa lukuunottamatta vallitsee lapsia huomioiva aikuiskeskeisyys, jossa ammattilaiset kylläkin ovat ystävällisiä ja huomaavaisia lapsia kohtaan ja tilat on varustettu lapsia varten, mutta työmenetelmät ja -käytännöt ovat kuitenkin lasten aloitteita sivuuttavia. Lasten aloitteita oli kaikkein niukkimmin silloin, kun kasvattajat olivat osaavasti jo valmiiksi laatineet yksityiskohtaisen suunnitelman, jossa yhteistoiminnan tavoitteet, menetelmät ja lopputulos oli etukäteen suunniteltu ja lapsilta kysyttiin asioita vain pedagogisessa tarkoituksessa. Riihelä toteaaakin (mts. 181–182), että ammattilaisten

institutionaaliset toimintatavat kaventavat terveen ja oivaltavan lapsen mahdollisuuksia toimia häntä varten koulutettujen aikuisten kanssa.

Liisa Karlsson (2000, 59–68) ja Monika Riihelä (2000, 125–132) ovat eritelleet aikuisten ja lasten välisten toiminnallisten keskustelujen malleja. Lasten ja aikuisten keskustelu voi toisaalta olla kankean arvioivaa aikuisten ohjaamaa keskustelua tai toisaalta soljuvan tasavertaista keskustelua. Lasta arvioiva vuorovaikutus on tavallista opetuksessa ja tutkimuksissa. Se muodostuu kolmesta vaiheesta: Ensin aikuinen tekee aloitteen. Lapsi antaa vastauksen. Lopuksi aikuinen arvioi lapsen vastausta. Tämän jälkeen voi alkaa uusi kolmiosainen jakso. Vuoropuhelu katkeaa, kunnes aikuinen tekee uuden aloitteen. Jos kyseessä on lasten ja aikuisen muodostama ryhmä, esimerkiksi koululuokka, arvioiva keskustelu suuntautuu siten, että aikuinen sekä kysyy että arvioi, ja kaikki lapset ovat vastaajan asemassa. Lapset eivät keskustele keskenään ja heidän käsityksensä itsestään ja toisistaan muodostuvat opettajan kullekin erikseen antaman arvioinnin perusteella.

Tämän katkeilevan vuorovaikutuksen vastakohta on soljuva dialogi (Riihelä 2000, 130–132). Siinä sekä aikuinen että lapsi voivat tehdä aloitteita. Kummankin aloitteisiin vastataan ja niitä kehitellään yhdessä. Ryhmässä dialogi tarkoittaa sitä, että kaikilla on mahdollisuus tuoda ajatuksiaan esiin, ja keskustelu etenee kaikkien kesken riippumatta siitä, ovatko osallistujat lapsia vai aikuisia. Kun on vertailtu koulutunnin keskustelua ja oppilaiden keskinäisiä ryhmäkeskusteluja, näissä on havaittu selviä eroja. Oppilaiden keskustellessa keskenään tiedonkäsittely oli kolmi-vuoroisen sijasta kollektiivisen monimuotoista. (Leiwo 1995.)<sup>13</sup>

Musiikkikasvatuksessa on varsin vähän tutkittu sitä, miten musiikista keskustellaan. Kuitenkin lasten ja aikuisten välisen yhteistyön edellytys on, että ymmärretään, mitä toinen puhuessaan tarkoittaa. Aikuisten ja lasten käsitykset musiikista eivät ole samanlaisia ja selviävät vain, mikäli näitä yhdessä työestetään (Sundin 1978, 55–56; Auker 1991; Wiggins & Bodoin 1998; Campbell 1998 sekä Glover 2000, 22–24). Kysymys saattaa olla olennaisista käsitteistä, joiden väärinymmärtämisellä on kauaskantoisia seurauksia.

Peter Auker on esitellyt (1991) soljuvan dialogin ja arvioivan keskustelun seurauksia vertaamalla erilaisia opettajien ja oppilaiden välisiä keskusteluja

<sup>13</sup>Lapset eivät välttämättä sopeudu aikuisten kysymyksiin. Huomatessaan olevansa ohjaavan keskustelun kohteita, lapset voivat välttää ja hidastaa keskustelua tai saattaa sen naurunalaiseksi. Lapset myös parodioivat herkullisesti oppimiaan rooleja, mistä eräs hyvä esimerkki on Eveliina Korpelan tutkimus lääkärileistä (1999). Myös nyt käsillä olevassa tutkimuksessa lapset imitoivat vastenmielisiksi ja turhiksi kokemiaan aikuisten puhetyylejä ja kasvatusyrityksiä muuttamalla äänensä aikuisen tärkeileväksi sievistelyksi, näyttämällä aikuisten tyypillisiä ilmeitä ja eleitä sekä lausumalla aikuismaisia vuorosanoja. Haastattelunauhut sisältävät lasten kertomina arkisia aikuisten ja lasten välisiä toistuvia episodeja, joissa lapsi sekä lausuu omat vuorosanansa että imitoi aikuisen tyhmyt vuorosanat. Paitsi että lapset kertoivat näin elämästään, he näyttivät myös, kuinka aikuismaisen kömpelösti itse toimin haastattelutilanteissa.

musiikkitunneilta. Auker esittää näkyville kolme erilaista opetustilannetta. Kahdessa näistä opettaja ja lapset yrittävät yhdessä keskustellen ymmärtää, mistä rytmissä, rakenteessa ja sävelkorkeudessa oikeastaan on kysymys. Tämä vie aikaa ja keskustelussa on odottamattomia käännteitä, mutta oppilaat alkavat ymmärtää käsitteet, kun opettaja antaa heille aikaa pohtia niiden olemusta. Näiden tilanteiden vastapainona on kankean kolmijaksoisesti etenevä episodi, jossa yritetään oppia soittamaan. Nytkin on kyse sävelkorkeuden peruskäsitteestä, joka on jotenkin ymmärrettävä, mikäli mieli soittaa tietyt erikorkuiset sävelet. Erona on kuitenkin toimintatyö. Keskustelun sijasta opettaja kysyy, ja oppilaat vastaavat joko väärin tai oikein. Opettaja kysyy kaikkien tarvittavien sävelten nimet. Sitten hän pyytää lasta soveltamaan opittua ja soittamaan nämä sävelet. Koska lapsi ei kuitenkaan ole alunperinkään ymmärtänyt opettajan tarkoitusta eikä voi toimia tämän tarkoittamalla tavalla, hän ei osaa soittaa halutulla tavalla ja tuntee epäonnistuvansa.

Arkitoiminnassa ja tutkimuksessa arvioiva keskustelu ja toiminta käynnistyy helposti täysin automaattisesti, koska myös lapset voivat odottaa aikuisen ottavan aloitteen. Tämä kehä on mahdollista rikkoa ottamalla aikaa, jättämällä tilaa lasten aloitteille ja opiskelemalla, mitä lapset ilman aikuisarvioita tekevät. Näin luo aidosti mahdollisuuksia lasten aloitteille. Tällaista otetta on menestyksellisesti kokeiltu myös musiikin alalla (esim. Kanellopoulos 1999 ja Kellett 2000).

## **6.2.5 Kuka päättää ajasta ja hyvästä?**

Lasten kohtaamisen ehto on pohjimmiltaan yksinkertainen: yhteistyön aika ja tila järjestetään niin, että lasten on mahdollista vaikuttaa siihen, miten ja missä aikataulussa toimitaan. Tutkimuksessa, opetuksessa ja kasvatuksessa on kuitenkin tavallista, että aikuiset päättävät, milloin yhteistyön aika on ja miten se käytetään.

Jos haluaa dialogiin lasten kanssa, myös heille on annettava mahdollisuus käyttää yhteistä aikaa tahtomallaan tavalla. Ajan antamiseen ei riitä se, että keskustele lasten kanssa aika ajoin tutkimuksen tai opetuksen tavoitteista tai antaa heille joskus vaihtoehtoisia toimintamahdollisuuksia. Tällaiset myönnytykset ovat pohjimmiltaan keinoja, joilla aikuinen motivoi lasta aikuisten odotusten mukaiseen hyvään ja aika-tauluun. Ajoittaisten myönnytysten sijasta vaaditaan aikuislähtöisen toimintamallin kyseenalaistamista ja purkamista. Vasta tällöin lasten tapa jäsentää maailmaa voi kaikessa rikkaudessaan päästä esiin.

Aikarakenteiden purkaminen edellyttää sen hyväksymistä, ettei lasten aloitteiden ja tavoitteiden tarvitse olla aikuisten päämäärien ja odotusten mukaisia. Jos lapsille annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa yhteisen ajan käyttöön ja heidän itsensä hyväksi määrittelemiin toimintatapoihin, heidän on myös voitava halutessaan korjata toimintaa tai lopettaa yhteistyö joiltain osin tai kokonaan. Tutkimuksissa ja harrastuksissa

ajasta ja hyvästä päättäminen voi toteutua myös niin, että lapsi kieltäytyy aloittamasta tai jatkamasta toimintaa aikuisten ehdottamassa muodossa. Ebbe Vestergaard kirjoittaa kasvattajien haasteesta seuraavasti (1991, 27):

"Jos kasvatuksen tavoitteisiin kuuluu lasten valmistaminen demokraattisen yhteiskunnan työhön ja päätöksentekoon, lapsista on kasvatettava itsenäisiä ja kriittisiä. Jos tämä tavoite otetaan tosissaan eikä tyydytä sopeuttamaan lapsia johonkin yhteiskuntaan, vaan heille annetaan kyky osallistua yhteiskunnan ohjaamiseen, silloin ei voida odottaa, että lapset olisivat samanaikaisesti kilttejä ja tottelevaisia. Kiltit ja tottelevaiset kasvattajat eivät myöskään voi tätä tavoitetta saavuttaa. Sehän edellyttää kasvattajan olevan kriittinen kasvatusta ja yhteiskuntaa kohtaan."

Veli-Matti Värriin mukaan kasvatuksen ja esimerkiksi lapsen ohjattujen harrastusten onnistumista voi arvioida kysymällä, millä perustein, mitä varten ja kenen ehdoilla toimitaan ja millä tavoin lapset pääsevät osallistumaan ja vaikuttamaan itseään koskevissa asioissa. Näin voidaan selvittää, toteutuuko lapsen etu hänen tämänhetkisessä elämässään. Kaikkein varmin merkki lasten ja aikuisten välisen yhteistyön onnistumisesta on kuitenkin lapsen ilo ja into siitä, mitä elämä on tuonut tullessaan. (Värri 2000, 23, 130–134.)

## **6.3 Musiikkikasvatus ja lasten ääni**

### **6.3.1 Hitaat muutokset**

Lapsuuden tutkimuksen uudet tuulet ja niiden taustafilosofiat ovat vaikuttaneet vähitellen musiikkikasvatusta ja lasten musiikin oppimista koskevaan tutkimukseen. Tällä muutoksella on yhteys siihen keskusteluun, jota musiikkifilosofiassa ja musiikintutkimuksessa on käyty musiikin määrittelemisestä. Musiikin universaalimääritelmien sijasta huomio on alkanut kohdistua musiikin kontekstisidonnaisiin merkityksiin ja niiden määrittelemisen mahdollisuuksiin (Bowman 1998, 356–357). Fenomenologis-hermeneuttisilla tulkinnoilla saattaisi siten olla tarjottavaa uusimmalle musiikintutkimukselle, jossa Pirkko Moisalan mukaan (2001) tutkitaan, millä tavalla musiikki merkitsee jotakin ja miten näihin merkityksiin voi päästä käsiksi.

Musiikkikasvatuksen alalla nykytilanne on pluralistinen ja etsivä (ks. Elliott 2002). Totuttujen kehityspsykologisten teorioiden lisäksi lapsia koskevissa tutkimuksissa on alettu hyödyntää monenlaisia muitakin taustateorioita, joista hermeneuttisen perinteen lisäksi ovat olleet näkyvillä muun muassa pragmatistiseen filosofiaan

pohjautuvat (esim. Elliott 1995; Väkevä 2000 ja Westerlund 2002) ja sukupuoli-analyttiset (esim. Green 1994 ja Lamb, Dolloff & Howe 2002) lähestymistavat.

Lapsia koskevan tutkimuksen muutos on kuitenkin musiikin alalla ollut hidasta, mikä johtunee suurelta osin alan vakiintuneista tutkimusperinteistä. Viimeksi kulu-neina vuosikymmeninä musiikkia oppivaa lasta on määritelty etenkin kognitiivisista kehityspsykologisista vaiheteorioista käsin, jolloin keskeistä on ollut lapsen musiikillisen ajattelun tutkiminen ja vaiheistaminen. Kognitiivisen psykologian vahvaa asemaa musiikkikasvatuksessa kuvaa hyvin se, miten musiikin opettamisen ja oppimisen käsikirjassa vuodelta 1992 esitellään musiikin oppimisen kehityspsykologisia teorioita. Esillä on vain kolme teoreettista näkökulmaa, jotka kaikki perustuvat kognitiiviseen paradigmaan (Hargreaves & Zimmerman 1992). Tuoreessa käsikirjassa tuodaan esiin muitakin teoreettisia mahdollisuuksia, joskin kognitiivinen musiikilliseen ajatteluun keskittyvä näkökulma on edelleen vahvasti esillä (ks. Taetle & Cutietta 2002 sekä Runfola & Swanwick 2002). Piaget'n vaiheteoria on ollut tutkimusten vallitseva lähtökohta (Hargreaves 1986, 31–50 ja Swanwick 1994, 83–92), jolla edelleen on syvällistä vaikutusta muussakin lapsia koskevassa tutkimuksessa (ks. tarkemmin Burman 1994, 151–189).

Suomessa musiikin oppimista ja musiikkikasvatusta on viime vuosina tarkasteltu varsinkin psykoanalyttisten ja psykodynaamisten teorioiden avulla (esim. Lehtonen 1986 ja 2001; Kurkela 1986a ja 1993). Psykoanalyttinen ja -dynaaminen tieto on lisäksi vaikuttanut hoitokäytännöissä ja musiikkiterapiassa (ks. Ahonen-Erikäinen 1998). Psykodynaamisista teorioista käsin musiikki on lapsen kasvun ja eheytyksen väline. Mikäli lapsi voi käyttää opiskelemaansa musiikkia hyvänä kehitysobjektina, lapsen ja häntä ohjaavien aikuisten välille voi syntyä niin sanottu transitionaalitila, jossa syntyy luovia akteja (ks. Winnicott 1971, 153–173 sekä Sinkkonen 1997). Opettajan ja oppilaan suhdetta on psykodynaamisten teorioiden pohjalta käsitteistetty psykoterapiasuhtetta muistuttavana työliittona (Kurkela 1993).

Edellä kuvatut teoreettiset lähtökohdat ovat kuitenkin ongelmallisia, mikäli tutkimuskohteena on myös aikuisohjauksen ulkopuolinen lasten musiikin harjoittaminen. Kognitiivisissa ja psykodynaamisissa teorioissa ei ole juurikaan tutkittu keskilapsuuttaan elävien lasten omaa musiikin harjoittamista. Sen sijaan on keskitytty aikuisten ohjaamaan oppimiseen ja opettaja–oppilas-suhteisiin. Lisäksi niin kognitiivinen kuin psykodynaaminenkin tutkimusote tuo helposti mukanaan lapsiyksilön kehitykseen keskittyvän vaiheteoreettisen tarkastelutavan, joka ei istu lähtökohdaksi, jos lapsuutta tarkastelee yhdessä lasten kanssa hermeneuttisesti paljastuvana ilmiönä.

Lasten tavat käsittää ja kategorisoida musiikin harjoittamistaan jäävät helposti tutkimuksen ulkopuolelle, jos tutkimusta tehdään lasten kokemuksia kuulematta. Tämä on musiikkia koskevissa tutkimuksissa ollut enemmänkin sääntö kuin poikkeus. Sundin totesi jo parikymmentä vuotta sitten (1978, 25), että lapsilta on

tutkimuksissa ennen kaikkea kysytty, mitä he osaavat musiikissa suorittaa, kun taas kysymättä on jäänyt se, miten lapset kokevat, tekevät ja arvostavat musiikkia.

Tilanne ei ole paljontaan muuttunut kuluneen kahdenkymmenen vuoden aikana. Varsinkin keskilapsuuttaan elävien lasten koulun ja musiikkioppilaitosten ulkopuolista musiikkikulttuuria on alettu tutkia vasta aivan viime vuosina. Campbell kirjoittaa (1998, 9, 14), että lasten ja nuorten musiikin harjoittamista tutkivilla on edessään valtaisa haaste. Vaikkakin on olemassa paljon tutkimusta lasten kehityksen eri aspekteista ja vaiheista, suuri osa tästä tutkimustiedosta ei liity mitenkään lapsiin todellisina elävinä ihmisinä emmekä tällaisen tutkimuksen avulla näe lapsia heidän musiikillisissa yhteyksissään. Campbellin mukaan lasten spontaani musiikkikulttuuri on ollut eräänlainen väliinputoaja, joka on sivuutettu sekä etnomusikologisessa että musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Etnomusikologit ovat usein määritelleet lapset epäpäteviksi informanteiksi ja keskittyneet aikuiskulttuuriin. Musiikkikasvatuksessa taas on keskitytty aikuisten ohjaamaan oppimiseen. Uudessa opettamisen ja oppimisen käsikirjassa painotetaan, että olisi aika yhdistää musiikkikasvatuksen ja lasten musiikkikulttuurin tutkimus ja valita informanteiksi lapset (Szego 2002).

Koska lasten musiikkikulttuurista on toistaiseksi vähän tietoa, siihen on parasta tutustua vierasta musiikkikulttuuria lähestyvän etnomusikologin tavoin (ks. Blacking 1976 ja 1990; Moisala 1991; Campbell 1998 ja Szego 2002). On kunnioitettava lasten tekemää musiikkia sekä seurattava heidän musiikin oppimisen prosessejaan. Lisäksi on ainakin alkuun tarpeen esittää hyvin perustavia kysymyksiä: mitä lasten tekemä musiikki on, ketkä sitä harjoittavat, missä, milloin ja miksi.

### **6.3.2 Aikuislähtöisiä jarruja**

Lasten musiikin pariin suunnistava aikuinen on vaikean tehtävän edessä. Koska lapsilta itseltään on kerätty vähän tietoa musiikin harjoittamisesta, saattaa hanke jo tiedon puutteen takia rajautua aikuisten ohjaamaan opiskeluun. Niinikään saatetaan kuvitella, että lapset eivät osaa musiikissa mitään ennen kuin alkavat opiskella jossain oppilaitoksessa tai opettajan johdolla. Tätä uskomusta voi vahvistaa käsitys siitä, että ihmiset voidaan jakaa musikaalisiin ja epämusikaalisiin (Kingsbury 1988, 59–80; Campbell 1998, 169–171).

Tällaisen aikuiskeskeisen kehän murtaminen voi olla lapsille mahdotonta, koska aikuisten lähtökohtiin sopimattomat lapset eivät saata edes päästä tutkimuksiin ja oppilaitoksiin. Kehä ei myöskään välttämättä avaudu, vaikka lapset pääsisivätkin paikan päälle vaikuttamaan. Lasten kokemukset voivat jäädä kuulematta, jos lapsille valmistetut roolit tekevät lasten näyttämän turhaksi tai naurettavaksi. Näin voi käydä automaattisesti, kun lapset tulevat oppilaitoksiin. Kun lapsi tulee kouluun, musiikkioppilaitokseen tai tutkimushuoneeseen, hän on siellä vieras. Hänellä on mukanaan

vähän musiikin harjoittamisesta kertovaa todistusaineistoa. Hän ei osaa välttämättä kertoa, mitä on musiikin parissa tavannut tehdä, koska musiikki kuuluu saumattomasti lasten elämään. Hän ei myöskään välttämättä osaa yksin näyttää, mitä osaa, koska on tottunut luomaan musiikkia yhdessä tovereittensa kanssa.

Puuttuva tieto ei ole ainoa lasten ymmärtämisen haaste. Lasten musiikin harjoittamista on vaikea ymmärtää, jos ei osaa nykylasten päivittäin tutkimaan musiikkimaastoa. Lapset ovat tarkkoja ja harjaantuneita kuuntelijoita ja harjoittavat musiikkia pääosin kuulonvaraisesti ja usein taitavasti improvisoiden (Azzara 2002). Lisäksi suuri osa nykylasten elämästä kuluu sähköisten viestimien parissa (Suoranta, Lehtimäki & Hakulinen 2001). Kaikista näistä tulvii musiikkivaikutteita. Mediailmioiden vaikutus ei tarkoita ainoastaan sitä, että lapset viettävät entistä enemmän aikaa sähköllä toimivien koneiden äärellä. Lapset imevät mediailmiöt osaksi musiikin harrastamisen käytäntöjään ja arkielämäänsä. Lasten näkökulmasta musiikkia ei siten ole mitenkään mahdollista rajata heille opetuksi musiikiksi tai soittotaidoksi, kirjoitetuiksi teoksiksi, länsimaiseksi taidemusiikiksi, taidemusiikiksi eikä aina edes meidän aikuisten mittapuiden mukaan musiikiksi. Tästä huolimatta lasten kokeiluista voi kasvaa lapsille merkityksellisiä musiikkikäytäntöjä ja lasten kesken leviävää musiikkikulttuuria (Sawyer 1999).

Kuulonvarainen improvisoitu ja populaari musiikkikulttuuri edellyttää toisenlaisen musiikin tekemisen tekniikan kuin taidemusiikki (ks. tarkemmin Tagg 1982; Priest 1989 ja Sawyer 1999). Koska populaarimusiikki välitetään äänitteinä, sen opiskelu edellyttää kuulonvaraista musiikkiin tutustumista. Jos ei ole harjaantunut käsittelemään musiikkia ilman nuotteja, populaarimusiikin opettaminen on vaikeaa. Improvisointi ei sovi yksilökeskeisen opetuksen muottiin, koska se luontaisesti tapahtuu ryhmässä. Musiikin säveltäminen ja sillä improvisoiminen voivat yleensä ottaen olla sellaisia taitoja, joita lapsia ohjaavat eivät osaa ja joiden hallitsemiseksi musiikkikoulusta olisi uudistettava (Sarath 2002).<sup>14</sup>

Saattaisimme yllättyä, jos pääsisimme mukaan lapsijohtoiseen musiikin harjoittamiseen. Luultavasti huomaisimme, että emme osaa musisoida lasten osaamalla tavalla ja joudumme opettelemaan tähän tarvittavia taitoja. Lasten tekemä musiikki ei välttämättä ole lainkaan aikuisten musiikkia yksinkertaisempaa. Campbell on havainnut (1998, 191), että vaikkakin lasten omista lauluissa on enemmän kertausta, niihin kuuluu myös olennaisena osana paljon vapaita rytmiloruja, liikettä, eleitä, taputuksia ja tanssia, joita aikuisen voi olla vaikea hahmottaa omista musiikkikäsitteistään lähtien. Hyvä esimerkki siitä, miten aikuisten osaaminen voi problematisoitua, saatiin Vironniemen päiväkodissa, jossa musiikin ammattilaiset sävelsivät lasten

---

<sup>14</sup>Erityisen haasteellista säveltämiseen ryhtyminen voi olla naisille ja tytöille. Säveltäminen on miehille avoin kenttä, mutta naisille poikkeuksellista sitkeyttä ja luovuutta vaativa ja usein yksinäinen projekti (ks. tarkemmin Moisala & Valkeila 1994 ja Moisala 2000).

kanssa. Aikuiset kokivat olevansa pulassa lasten improvisoinnin keskellä, koska eivät itse kyenneet vastaavaan nopeatempoiseen nyt-hetkessä elämiseen. Muusikot kertoivat hämmentyneenä (Karlssoon 2000, 37):

"Jos annat soittimen lapselle, se ei kysy, miten tätä soitetaan vaan alkaa heti soittaa... Jos pyydät toistamaan, se kysyy miksi... Lapset ovat ihan erilaisia kuin kirjassa kerrotaan."

Muutkin ammattisäveltäjät ja -muusikot ovat hämmentyneet lasten kanssa työskennellessään ja tunteneet oppineensa näiltä jotain ratkaisevan uutta. Lasten musiikin tekeminen voi olla suorastaan kadehdittavaa: säveltäjä Peter Maxwell Davies kertoo haastattelussa, miten hän kadehti lasten estotonta säveltämistä, johon ei itse pystynyt (Glover 2000, 11).

Lapset ovat paitsi taitavia improvisoimaan myös musiikillisesti luovia ajattelijoina. Jeanne Bamberger on monissa tutkimuksissaan havainnut (ks. Hargreaves 1986, 97–100 ja Bamberger 1999), että lapset keksivät hämmästyttävän intuitiivisesti täysin toimivia musiikkinotaatioita, jotka kuitenkin voivat olla erilaisia kuin mihin olemme perinteisesti totuneet. Bamberger korostaa (1999, 52), että aikuisten kannattaisi luopua yhden notaation ajattelustaan ja tutkia lähemmin lasten notaatioita, jotta ymmärtäisivät lasten musiikillisten kokemusten laatua.

Lasten musiikkikokemukset ja näihin liittyvä musiikki voidaan ohittaa paitsi puuttuvien tietojen ja taitojen myös tiettyjä musiikin lajeja koskevien ennakkoluulojen takia. Länsimaisen taidemusiikin kyllästävät ammattilaiset voivat ymmärtää musiikin itsestäänselvästi vain tietyllä tavalla, jonka olettavat olevan sitä mitä musiikki todellisuudessa on (Kingsbury 1988, 27–29). Tältä pohjalta maailman kaikki muut musiikit kuin länsimainen taidemusiikki voidaan nähdä joksikin muuksi kuin kunnan musiikiksi tai jopa taidemusiikkia uhkaavaksi kentäksi (Green 1988, 57–68, 110; O'Toole 2002). Myös lasten tekemät musiikkikokeilut voidaan musiikin sijasta ymmärtää turhana meluna, joka ei ole musiikkia ja vaikka olisikin, kyse ei sittenkään ole vakavasti otettavasta kunnan musiikista.

Lienee kuitenkin vaikea loppujen lopuksi löytää perusteet sille, miksi lasten ja monien muiden kulttuurien kehittämät musiikkikäytännöt eivät olisi samalla tapaa tutustumisen arvoista musiikkikulttuuria kuin kirjoitettu länsimainen taidemusiikki. John Blacking on etnomusikologisten tutkimustensa tuloksena päätenyt siihen (1976, 9–11), että kuulonvaraisen ja kirjoitetun musiikin välinen ero ei oikeuta jakamaan musiikkia tällä perusteella eri arvoisiin luokkiin. Niissä kulttuureissa, joissa musiikkia ei kirjoiteta, asiantunteva ja tarkka kuuntelu on yhtä tärkeä musiikkitaitojen mittari kuin musiikin tuottaminenkin. Kuulonvarainen ihmiseltä ihmiselle jakaminen

on lisäksi kaiken musiikin välittämisen perusehto, vaikka musiikki olisi olemassa myös notaationa.<sup>15</sup>

Myöskään melun ja musiikin raja ei ole itsestään selvä. Monissa tapauksissa tämä on tulkinnanvaraista ja riippuu määrittelijästä ja hänen musiikkikulttuuristaan. Kun pienokaisemme alkaa rummuttaa ruokapöytää, kiellämme häntä luultavasti tekemästä niin, koska pidämme rummutusta turhana ja pelkäämme sen vahingoittavan pöytää. Mutta kun afrikkalaisen Venda-kansan pienokainen rummuttaa, joku läheisistä tulee rytmiin mukaan ja alkaa musisoida yhdessä lapsen kanssa. (Blacking 1990, 74–75.) Aikuisten ohjaamissa ympäristöissä toiminta voi automaattisesti ohjautua aikuisten musiikkikäsitysten mukaisesti. Devorah Kalekin-Fishman havainnoi (1986) 30 israelilaisen ja länsisaksalaisen päiväkodin musiikkia ja havaitsi, että lasten spontaania musisointia ei mielletty lainkaan musiikkina. Musiikkia olivat vain opettajan aloitteesta alkavat laulu- ja soittohetket.

Vaikka lasten musiikkikulttuurin olemassaolo tiedettäisiinkin, sen ottaminen osaksi opetusta ja tutkimusta voi olla mahdotonta, jos aikuiset eivät voi luopua odotushuoneesta ja sen jotta-tavoitteista. Tämä tilanne on ymmärrettävä, koska oppilaitosten ja tutkimustenkin arvostus saattaa olla riippuvainen siitä, että niissä pystytään tuottamaan kilpailukykyisiä musiikin taitajia. Tässä toimintakehyksessä meidän on huomattavasti helpompi ottaa lapsilta vastaan koulitun lojaalit, kunniaa tuottavat musiikkisuoritukset kuin toimintakehykseen sopimattomat innovaatiot. Kari Kurkela on kattavasti analysoinut, miten musiikkikasvatuksessa voitaisiin erinomaisten tulosten tuottamisen pakon sijasta siirtyä nauttimaan hyvistä musiikkisuhteista (1993; 1995, 107; 1997b): jos aikuiset pystyvät luovan asenteen ylläpitämään toimintaan, jossa heidän ihmisarvonsa ei ole riippuvainen lasten suorituksista, lapset voivat luoda myönteisen ja omaleimaisen suhteen musiikkiin eikä tätä iloa himmennä se, että pitäisi pitää oppilaitos, opettajat ja vanhemmat tyytyväisinä.

---

<sup>15</sup> Sloboda kirjoittaa (1985, 244–245), että lukutaitoiset ihmiset voivat otaksua, että lukutaitoisten paperille painettu tieto on jotenkin ylivoimaista kuulonvaraiseen kulttuuriin nähden. Olisi kuitenkin oikeampaa ajatella, että nämä tiedonlajit ovat erilaisia ja lukutaitoiseksi tulemisessa myös menettää jotain. Musiikin kohdalla tämä tarkoittaa seuraavaa: Ensinnäkin musiikin lukemisen vaatimus voi tarkoittaa sitä, että musiikista tulee jotain, jota osaavat vain sitä lukevat asiantuntijat. Kun musiikki näin eriytyy yhteiskunnan kuulonvaraisista käytännöistä, siitä voi tulla hyödytöntä ja ihmisille vierasta. Toiseksi kirjoitettu notaatio etäännyttää meidät toisten ihmisten kanssa musisoinnista. Kirjoitettuna musiikista tulee objekti, jota voimme tarkastella sen sijaan, että musisoisimme yhdessä toisten kanssa. Koska musiikin kirjoittaminen tarkoittaa aina valitsemista, se helposti jo sinänsä köyhdyttää musiikillista kommunikaatiota.

# TUTKIMUSPROSESSI

On aika esitellä, minkä yhteistyöprosessin kautta tutkimus syntyi. Esittelen ensin, miten pitkittäinen tutkimusasetelma syntyi ja tutkimukseen osallistuneet (luku 7). Sitten on vuorossa haastatteluprosessin ja tutkimusmenetelmien esittely (luku 8) sekä analyysiprosessin selvitys (luku 9). Osan lopuksi tarkastelen tutkimuksen valiteettiin liittyviä kysymyksiä (luku 9).

Palaan vielä aluksi tutkimuksen keskeisiin kysymyksiin. Ensimmäinen teema on seuraava: miten lapset harjoittavat musiikkia ja miten musiikkiopisto-opiskelu niveltyy heidän musiikin harjoittamiseensa ja elämäänsä? Toisena teemana tarkastelen lasten musiikkiopistokokemuksia ja niihin vaikuttavia asioita. Kolmas pohdintojen kohde ovat myönteisiä merkityksiä luovan musiikkiopisto-opetuksen ehdot.

## **7 Tutkimusasetelma**

### **7.1 Pitkittäisen asetelman rakentaminen**

Lapsuutta tutkivalle mikään ei ole tärkeämpää ja työläämpää kuin tutkimukseen tarvittavan luottamuksen rakentaminen. On valmistauduttava sekä perusteelliseen lupien hakemiseen (Cohen & Manion 1994, 349–359; Ruoppila 1999, 32–39; Törrönen 1999, 26–28) että neuvottelemaan useiden tahojen kanssa (Graue & Walsh 1998, 97–99). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen suunnittelu, tarvittavien lupien hankkiminen ja tutkimuksesta neuvotteleminen kestivät noin vuoden. Vasta tämän monivaiheisen valmisteluprosessin jälkeen oli mahdollista selvittää, olisivatko lapset kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen.

Toivoin tutkimukseen soitto-opintonsa aloittavia lapsia, jolloin olisi mahdollista alusta lähtien seurata heidän omaehtoisen musiikin harjoittamisensa ja opiskelunsa välistä suhdetta. Koska musiikkiopistoissa oli käynnissä muutosprosessi ja opetusta saatettiin kehittää omaleimaiseen suuntaan, halusin mukaan useamman oppilaitoksen, useita opettajia ja musiikkiopistoissa yleisimmin opetetut soittimet. Pidin järkevänä keskittyä sellaisiin oppilaitoksiin, joihin lähitöllä asuvat lapset ensisijaisesti hakeutuisivat. Halusin myös keskittyä tavanomaiseen opetukseen enkä tutkia erityispedagogiikkaa tai erityistä osastoa. Niin ikään toivoin, että mukaan tulisi

riittävästi keskilapsuuttaan eläviä lapsia, sekä tyttöjä että poikia; olihan varauduttava siihen, että tutkittavien kato olisi melkoinen kuten tutkimusoppaissa varoiteltiin. Keskeistä olisi, että lapset itse pääsisivät ääneen, mutta tämä ei vielä olisi riittävä strategia. Lasten kokemusten ymmärtämiseksi päätin haastatella myös vanhempia, opettajia ja oppilaitosten rehtoreita.

Näiden tematisointien lisäksi tutkimuksella oli kolme olennaista ehtoa. Ensimmäkin toivoin tutkimukseen osallistuvien musiikkioppilaitosten tarjoavan tilan, jossa voisimme lasten kanssa tehdä tutkimusta. Toiseksi en voinut lähteä tekemään intensiivistä tutkimusta maantieteellisesti kauas. Kolmanneksi halusin varautua siihen, että oppilaitokset eivät olisi tunnistettavissa.

Hankeen edistäminen alkoi niin, että asiaankuuluvat luvat saatuani lähetin alkutalvesta 1996 tutkimushanketta esittelevät kirjeet neljän helsinkiläisen musiikkioppilaitoksen rehtorille. Oppilaitokset sijaitsevat hieman erilaisilla asuinalueilla ja ovat lakisääteisen valtiovavun piirissä ja Helsingin kaupungin tukemia.<sup>16</sup>

Kevätkuukausien kuluessa ilmeni, että kaikissa oppilaitoksissa suostuttiin osallistumaan tutkimukseen. Kun uusien 7–10-vuotiaiden oppilaiden oppilaspaikka syyslukukauden 1996 alkaessa oli varmistunut, heille lähti kutsu tutkimukseen. Kutsu lähetettiin kaikenkaikkiaan 102 uudelle oppilaalle ja heidän perheilleen (ks. liite 1, s. 269–271). Kutsuun kuuluvassa kyselyssä saattoi joko ilmoittautua mukaan tulevan lukuvuoden ajaksi, kertoa tulevansa tapaamaan minua tai kieltäytyä tutkimuksesta. Kaikille annettiin haastattelu-aika ja mahdollisuus siihen, että annetun ajan saattoi haastattelun sijasta käyttää tutkimuksesta keskustelemiseen.

Ilmoittautumislomakkeiden perusteella lapsia oli tulossa tutkimukseen huomattavasti odotettua enemmän. Vain kymmenessä kyselyssä kieltäydyttiin tutkimuksesta. Toisaalta kyselyvastauksia puuttui kymmenittäin, ja monet lapset vanhempineen olivat ilmoittaneet olevansa epävarmoja osallistumisestaan. Katsoin parhaaksi edetä varovasti ja tunnustella vasta ensimmäisissä tapaamisissa, kuinka monen perheen kanssa tutkimus tosiasiaa käynnistyisi.

Ensimmäisen kerran perheitä tavatessani olin varautunut joko keskustelemaan tutkimuksesta perheiden haluaman ajan verran tai sitten jatkamaan tapaamista lapsen kanssa tutkimushaastatteluna. Esittelin perheille lyhyesti itseni ja tutkimuksen sekä sen, miten lapsen haastattelussa edettäisiin. Jotkut tutkimukseen ilmoittautuneista isommista lapsista tulivat tapaamiseen yksin ja olivat esittelyn kuunneltuaan valmiita mukaan, jolloin teimme ensimmäisen haastattelun. Useimmat lapset tarkastelivat minua kuitenkin ensin koko tovin uteliaasti, joskus tiiviisti vanhempansa sylistä.

<sup>16</sup> Tutkimukseen osallistuneiden musiikkioppilaitosten rehtorit pitivät tutkimuksen alkaessa mahdollisena, että oppilaitosten nimet julkistetaan. Sovimme kuitenkin, että en raportoi tietoja siten, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt voitaisiin tunnistaa tai että heidän työnsä tai opiskelunsa aiheutuisi haittaa. Tutkimuksen kuluessa päätin, ettei ole tarkoituksenmukaista kertoa, mitkä oppilaitokset tutkimukseen osallistuvat.

Pienimpien lasten mukana saattoi olla koko lapsen koko perhe. Tavallisesti perheillä ei ollut kovin monta kysymystä ja tapaamiset olivat hengeltään leppoisia, joskin koin joissakin tapaamisissa olevani jonkinlaisessa testissä.<sup>17</sup>

Kun aloitimme lapsen kanssa haastattelun, vanhemmat lähtivät pois. Vanhempien lähdettyä lapset tutkivat omin keinoin tutkimukseen osallistumisen ehtoja. Ensimmäisissä poikien haastatteluissa esiintyi ylenmäärin nenän kaivantaa, sukissa olevien reikien venyttämistä, jalkojen nostamista pöydälle, kynien rikkomista ja tarjolla olleiden keksien nauttimista. Tytöt taas olivat aluksi huomattavan vähäsanaisia, haukottelivat runsaasti, hoitelivat mukanaan tuomiaan pehmoleluja tai saattoivat puhua koko haastattelun ajan vauvakieltä. Näytti siltä, että lapset halusivat tietää, olisinko todella kiinnostunut heistä sellaisenaikin. Nähtävästi tutkimuksen kannalta oli hyvä, etten mitenkään estänyt tätä selvitystyötä muilta osin, mutta estin sen ulottumista itseäni, nauhuriin ja muihin tutkimustarvikkeisiin, jatkoin edelleen haastattelua enkä itse alkanut puhua vauvakieltä. Seuraavissa haastatteluissa lapset eivät enää koskaan tarjonneet samaa näytöstä.

Syyslukukauden loppuessa olin viettänyt pari kuukautta eri musiikkiopistoilla, tutustunut kymmeneen aikuisiin ja lapsiin ja kartoittanut tutkimuksen mahdollisuuksia. Loppujen lopuksi yksikään lapsi tai vanhempi ei kieltäytynyt tutkimuksesta tavattuamme. Tutkimuksesta alunperin kieltäytyneen kymmenen perheen lisäksi 22 perhettä ei kuitenkaan ollut lähettänyt takaisin kyselyä eikä tullut sovittuun haastatteluun. Kaikenkaikkiaan tutkimukseen tuli näin mukaan 70 lasta vanhempineen. Koska liki kaikissa tapauksissa tapaaminen oli jatkunut lasten haastatteluna, en halunnut jättää ketään pois tutkimuksesta. Lisäksi muistin tutkimusoppaitten varoitukset siitä, miten alttiita pitkittäiset asetelmat olisivat tutkittavien kadolle.

Vuosien mittaan osoittautui, että lähes kaikki tutkimuksen aloittaneet lapset jatkoivat sitä neljä vuotta. Myös kaikki neljä musiikkioppilaitosta osallistuivat

---

<sup>17</sup>Tässä esimerkki: Tutkimukseen ilmoittautunut lapsi äiteineen laahustaa väsyneen näköisenä kohti haastattelutilaa. Odotan avoimella ovella. Molemmat tulevat hieman viivyttellen sisään, kun pyydän. Käymme istumaan yhdessä saman pöydän ympärille, jossa ovat nauhuri, muut tutkimukseen kuuluvat materiaalit sekä mehupurkki, kertakäyttölaseja ja keksejä. Tarjoan virkistykseksi mehua ja keksejä, joita minulla on eväänä, olenhan itsekin ollut paikalla jo monta tuntia ja minuakin väsyttää. Äiti sanoo heti aluksi, että tympäisi tulla tuomaan lapsi haastatteluun, mutta kun oli tullut luvattua. Lapsi ei ota tähän keskusteluun osaa mitenkään, katselee hissukseen ympärilleen ja syö. Alan kertoa tutkimuksesta. Äiti keskeyttää ja kysyy: "Onks tää joku gradu vai?" Selitän, että väitöskirjaa tästä pitäisi... Äiti kysyy edelleen: "Ei sulla oo vielä tekniikka pettäny?" Selitän että ei nyt vielä pahemmin. Ja edelleen: "Nythän sulla on tässä vielä uutuuden viehätystä." Myönnyn, että joo, onhan tämä mielenkiintoista touhua. Äiti: "Ei oo vielä kukaan lähteny kesken käveleen?" Näin jatketaan ja esittelen samalla pikkuhiljaa tutkimusta, kunnes äiti siirtyy oven ulkopuolelle ja lapsi jää haastateltavaksi. Seuraaviin haastatteluihin lapsi tuli selvästi mielellään ja vanhemmat puolestaan vastasivat monisanaisesti kyselyyn ja haastatteluun.

tutkimukseen neljän vuoden ajan. Loppujen lopuksi tutkimusaineisto käsittää 66 lasta koskevaa tietoa. Kolmea lasta lukuunottamatta he kaikki osallistuivat tutkimukseen neljä vuotta.

## 7.2 Tutkimukseen osallistuneet lapset ja perheet

Tutkimukseen osallistuneet 66 lasta olivat tutkimuksen alkaessa iältään 7–10-vuotiaita ja ala-asteen neljällä ensimmäisellä luokalla. Enemmistönä olivat musiikkiopiston seitsemän- tai kahdeksanvuotiaina aloittaneet lapset. Tyttöjä osallistui tutkimukseen 47 ja poikia 19, mikä suhteena vastaa kohtalaisen hyvin oppilaitosten nykytilannetta. Poikia oli eniten ensimmäistä ja toista luokkaa käyvien joukossa: kun poikia vielä vuonna 1989–1988 syntyneiden joukossa oli yksi kahta tyttöä kohden, oli heitä vuonna 1987 syntyneiden joukossa vain yksi neljää tyttöä kohden, vaikkakin epäsuhta korjautui hieman vuonna 1986 syntyneiden joukossa. Kussakin oppilaitoksessa opiskeli 13–18 tutkimukseen osallistuvaa lasta.

TAULUKKO 1. Tutkimukseen osallistuneet lapset musiikkiopistoittain.

	1989 synt. tytöt	1989 synt. pojat	1988 synt. tytöt	1988 synt. pojat	1987 synt. tytöt	1987 synt. pojat	1986 synt. tytöt	1986 synt. pojat	Yht.
Musiikkiopisto A	7	1	3		1	1	4	1	18
Musiikkiopisto B	4	3	3	2			5		17
Musiikkiopisto C	1	2	5	2	4	1	2	1	18
Musiikkiopisto D	4	2		1	3		1	2	13
Yhteensä	16	8	11	5	8	2	12	4	66

Piano oli lasten ylivoimaisesti suosima soitin: sitä opiskeli 25 tutkimukseen osallistunutta lasta, joista enemmistö oli tyttöjä. Seuraavaksi suosituin soitin oli viulu tai alttoviulu, jota soitti 11 lasta, joista vain yksi oli poika. Myös poikkihuilu oli

suosittu. Sitä soitti kuusi tyttöä ja kaksi poikaa. Tämä soitin lisäsi suosiotaan tutkimuksen kuluessa, koska soitintaan vaihtaneet lapset valitsivat sen poikkeuksetta uudeksi instrumentikseen, mikä tässä on huomioitu. Puhallinsoittimen (huilu, nokka-huilu, klarinetti, oboe ja saksofoni) oli valinnut soittimekseen 15 lasta ja jousisoittimen (viulu, alttoviulu ja sello) niinkään 15 lasta. Lisäksi tutkimukseen osallistui 11 kitaran-, kanteleen- ja harmonikansoittajaa. Soittimittain oli selviä eroja tyttöjen ja poikien välillä.

TAULUKKO 2. Tutkimukseen osallistuneiden lasten pääsoittimet musiikkiopistoittain.

	Musiikki- opisto A	Musiikki- opisto B	Musiikki- opisto C	Musiikki- opisto D	Yhteensä
piano tytöt	7	3	7	2	19
piano pojat	1	2	1	2	6
puh.soitin tytöt		5	3	2	10
puh.soitin pojat	1	2	1	1	5
jousisoitin tytöt	8	1	1	2	12
jousisoitin pojat			2	1	3
kitara tytöt		1	1		2
kitara pojat		1	1	1	3
kantele tytöt		2		2	4
kantele pojat					0
harmonikka tytöt					0
harmonikka pojat	1		1		2
Yhteensä	18	17	18	13	66

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista oli käynyt musiikkileikkikoulua. 27 lasta oli jo ennen tutkimusta opiskellut jonkin soittimen soittamista, heistä 16 pitempään kuin yhden vuoden. Monet jo aiemmin soittamista opiskelleista lapsista alkoivat kuitenkin tutkimuksen alkaessa opiskella jotain uutta soitinta, joten useimmat heistä olivat pääsoittimessaan vasta-alkajia. Aiemmin soittamista opiskelleet jakautuivat tasaisesti tutkimukseen osallistuneisiin oppilaitoksiin. Musiikkiluokalla tai musiikkipainotteisilla koululuokilla opiskeli tutkimuksen aikana 24 lasta, yli kolmannes tutkimukseen osallistuneista.

Tutkimukseen osallistui viisi perhettä, joissa jompikumpi vanhemmista oli ammattimuusikko. Kymmenessä muussakin perheessä osattiin tarvittaessa neuvoa lasta varsin pätevästi, koska jompikumpi tai kumpikin vanhempi oli monia vuosia opiskellut soittamista ja/tai laulamista. 18 perheessä toinen tai kumpikin vanhempi oli opiskellut joitakin vuosia soittamista ja/tai laulamista tavanomaisen musiikin kouluopetuksen lisäksi, joskaan he eivät välttämättä osanneet auttaa tutkimukseen osallistuvaa lasta soittamisessa. Puolet tutkimukseen osallistuneiden perheiden vanhemmista ei näin ollen ollut saanut muuta musiikinopetusta kuin koulun tavanomaista musiikinopetusta eivätkä joitakin itseoppineita vanhempia lukuunottamatta osanneet soittaa. Musiikkiopistoittain vertaillen vanhempien saamassa musiikkikoulutuksessa oli eroja.

TAULUKKO 3. Vanhempien saama musiikkikoulutus musiikkiopistoittain.

	Musiikki- opisto A	Musiikki- opisto B	Musiikki- opisto C	Musiikki- opisto D	Yht.
Toinen vanhemmista ammattimuusikko		2	3		5
Vanhempi opiskellut soittamista/laulamista monia vuosia	5		2	3	10
Vanhempi opiskellut soittamista/laulamista joitakin vuosia	4	3	7	4	18
Kumpikaan vanhemmista ei ole opiskellut soittamista/laulamista	9	12	6	6	33
Yhteensä	18	17	18	13	66

Lasten vanhemmat olivat pitkälle koulutettuja: vanhemmista 57 %:lla oli korkeakoulututkinto. Monet tutkimukseen osallistuneet perheet olivat yhden vanhemman perheitä. Siten tutkimukseen osallistui 63 äitiä ja 53 isää. Haastateltavana on kuitenkin ollut vain se vanhemmista, joka on eniten hoitanut lapsen musiikkiopintoja, joten haastattelin 52 äitiä ja 15 isää. Kahdesta perheestä osallistui tutkimukseen kaksi lasta. Heitä koskevan aineiston käsittelin samoin kuin kaikkia muitakin lapsia koskevan aineiston.

### **7.3 Tutkimukseen osallistuneet musiikkiopistot ja opettajat**

Tutkimukseen osallistuneet musiikkiopistot keskittyvät oman toiminta-alueensa lasten ja nuorten kouluttamiseen, joskin niissä opiskelee myös oppilaita, jotka ovat hakeutuneet niihin kauempaakin.<sup>18</sup> Varsinaisen opetustehtävänsä ohella oppilaitokset ovat vireitä kulttuurivaikuttajia. Näkyvin osa toimintaa ovat konsertit ja muut musiikkiproduktiot. Pitkäjänteisestä esiintyjäkoulutuksesta kertonee hyvin se, että oppilaitosten kuorot, yhtyeet ja orkesterit ovat keränneet kokemusta ulkomaita myöten.

Satoine oppilaineen tutkimukseen osallistuvat oppilaitokset ovat suomalaisten musiikkioppilaitosten keskikokoa (vrt. Heino & Ojala 1999, 13). Kaikkien oppilaitosten asiakkaiden kaksi suurinta ryhmää ovat peruskouluikäiset lapset ja nuoret sekä musiikkileikkikoululaiset. Perusasteella opiskelevia ja siten pääasiassa peruskouluikäisiä lapsia ja nuoria oli lukuvuoden 1997–1998 tietojen mukaan kaikkien tutkimukseen osallistuvien oppilaitosten opiskelijoista 40–60 %. Musiikkileikkikoululaisia oli kaikista oppilaista 25–55 %. Luvut kertovat siitä, että joidenkin laitosten oppilaista on suurin osa musiikkileikkikoululaisia, kun taas joidenkin laitosten oppilaitten enemmistö opiskelee perusasteella. Musiikkiopistoasteella opiskelevia pääosin lukioikäisiä nuoria ja aikuisopiskelijoita oli jokaisessa opistossa alle 15 % kaikista oppilaista. Siten kaikkien oppilaitosten pääasiallinen asiakaskunta oli vuoden 1997–1998 tietojen mukaan ala-asteikäisiä tai tätä nuorempia. Suurin osa oppilaista opiskeli perusasteen tutkintotodistusta tavoitellen: Uusilla valmentavilla ja avoimilla osastoilla opiskeli kussakin opistossa vain muutama kymmenen oppilasta. Näitä laajempia perusasteopintoja suoritti joka opistossa vähintään parisatapäinen oppilasjoukko. Tyttöjen osuus oli kasvamaan päin. Vuoden 1997–1998 tietojen

<sup>18</sup> Ylivoimaisesti suurimmalle osalle tutkimukseen osallistuneista lapsista valittu musiikkiopisto oli lähin tai yksi lähimmistä valtionosuutta saavista musiikkioppilaitoksista. Seitsemää lasta selvästi lähempänä olisi kuitenkin ollut jokin muu valtionosuutta saava musiikkiopisto. Kauempana ollut oppilaitos oli valittu kolmessa tapauksessa tietyn opettajan takia, kolmessa tapauksessa opiston tarjoaman opetuksen takia ja yhdessä tapauksessa lapsen koulun läheisyyden takia.

mukaan eräässä tutkimukseen osallistuvassa oppilaitoksessa oli poikia enää vain viidennes oppilaista.

Oppilaitoksissa työskentelevät opettajat ovat tavallisesti saaneet koulutuksen tietyn soittimen, kamarimusiikin tai yleisaineiden (mm. säveltapailu, musiikin teoria, yleinen musiikkitieto) opettajaksi ja/tai orkesterin- tai kuoronjohtajaksi. Tutkimukseen osallistui kustakin oppilaitoksesta 11–15 opettajaa. Kaikkien tutkimukseen osallistuvien lasten pitkäaikaisimpia musiikkiopiston opettajia oli mahdollista haastatella. Haastateltavana oli vuosien mittaan 52 opettajaa. Lisäksi haastattelin kaikkien oppilaitosten rehtoreita. Läheskään kaikki oppilaitosten opettajat eivät siis osallistuneet tutkimukseen, koska eivät opettaneet tutkimukseen osallistuneita lapsia. Jotkut tutkimuksen osallistuvista lapsista opiskelivat saman soitonopettajan johdolla.

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista 52 opettajasta oli oppilaitosten vakinaisia opettajia sekä päätoimisia tuntiopettajia. Heidän opetusaineisiinsa kuuluivat varsinkin piano, viulu, sello, huilu sekä yleiset aineet. Sen sijaan harvinaisempien soittimien opettajat olivat liki poikkeuksetta sivutoimisia. Enemmistö opettajista oli toiminut opettajana yli kymmenen vuotta, eikä kukaan ollut opettajana täysin aloittelija.

Opettajat olivat paitsi kokeneita myös kiinnostuneita omasta alastaan. Liki puolet opettajista kertoi tavanomaisten ammattiopintojensa lisäksi opiskelleensa jotain erityistä soitonopetuksen menetelmää (esim. Suzuki- tai Kodály-menetelmää) tai itselleen uutta työtapaa (esim. vapaata säestystä, kansanmusiikin hyödyntämistä, ryhmäopetusta tai tietokoneavusteista opetusta) tai hankkineensa jotain opetusta auttavaa lisätietoa (esim. varhaispedagogiikasta, musiikkiterapiasta, NLP-menetelmästä ja ergonomiasta). Eri oppilaitosten opettajien välillä oli kuitenkin eroja siinä, missä määrin lisätaitoja oli hankittu. Kahdessa musiikkiopistossa lisätaitoja opiskelleita opettajia tuli tutkimukseen mukaan vain muutama, kun taas kahdessa opistossa varsinkin monet tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat hankkineet lisätaitoja.

Vain 15 tutkimukseen osallistuneista opettajista oli miehiä. Kuitenkin tietyt soittimet olivat tyystin miesten alaa: vain miehet opettivat tutkimukseen osallistuneille kitaraa, saksofonia ja harmonikkaa. Sitä vastoin tutkimukseen ei osallistunut yhtäkään miespuolista yleisten aineiden, huilun, nokkahuilun, oboen ja kanteleensoiton opettajaa. Koska nimenomaan pojat olivat valinneet soittimekseen kitaran ja harmonikan, oli heillä useammin miesopettaja kuin tytöillä. Tästä huolimatta yli puolet poikien opettajista oli naisia. Sen sijaan tytöistä vain joka kuudes opiskeli miesopettajan johdolla.

## 7.4 Tutkimuksesta kieltäytyneet lapset ja perheet

### 7.4.1 Kutsusta kieltäytyneet

Tutkimukseen pyydettiin mukaan 102 perhettä. Siitä kieltäytyi 32 perhettä. Kieltäytymisen syyn maininneet perheet kertoivat syyksi ennen kaikkea ajan puutteen ja hankalat matkat musiikkiopistolle. Kahdessa tapauksessa kerrottiin, että lapsi ei halunnut tulla haastateltavaksi. Kutsusta kieltäytyneille perheille lähetettiin uusi kutsu tutkimukseen toisena tutkimusvuotena, jolloin yksi perhe tuli tässä vaiheessa mukaan.

Kutsusta kieltäytyneiden määrässä oli suuria eroja musiikkiopistoittain (ks. seuraavan sivun taulukko 4). Niissä kahdessa musiikkiopistossa, joissa oli vähän opintonsa lopettaneita oppilaita, myös kutsusta kieltäytyneitä oli vähän. Sen sijaan niissä kahdessa oppilaitoksessa, joissa monet lapsista lopettivat opintonsa, kutsusta kieltäytyneitäkin oli runsaasti. Näyttäisi siis ilmeiseltä, että ne lapset, joiden opiskelun aloittamisessa oli hankaluuksia tai joiden kohdalla jo alun perin epäiltiin, ettei opiskelu jatkuisi monta vuotta, keskittyivät kahteen tutkimukseen osallistuvaan musiikkiopistoon ja helposti karsiutuivat paitsi oppilaitoksestaan myös tutkimuksesta. Tätä olettamusta tukee se, että neljää tapausta lukuunottamatta kutsusta kieltäytyneet ja opintonsa tutkimusvuosien aikana lopettaneet lapset lopettivat opintonsa jo ensimmäisenä tai toisena opiskeluvuotenaan.

Tutkimusta ei voi syyttää opintojen lopettamisesta. Tutkimuksesta kieltäytyneestä 31 oppilaasta opintonsa lopetti tutkimusvuosien aikana 18 (58 % kutsusta kieltäytyneistä), kun kaikista tutkimukseen osallistuneista ja tutkimuksen kesken lopettaneista opintonsa lopettajia oli 20 (28 %). Enemminkin siis näyttäisi todennäköiseltä, että tutkimuksessa oleminen on saattanut vaikuttaa siihen, että ongelmaoppilaat ovat saaneet jatkaa opintojaan.<sup>19</sup>

Kutsusta kieltäytyneitä lapsia oli joka ikäluokassa, joskin kaikkein suurin joukko oli tutkimuksen alkaessa koulunsa aloittavia lapsia. Koulun aloittaminen saattoi siten heijastua kieltäytymiseen. Joka neljäs kieltäytyneistä oli poika, joten tutkimukseen tuli mukaan suhteessa useampi poika kuin siitä kieltäytyi.

---

<sup>19</sup> Selvästi näin näytti olevan ainakin yhdessä tapauksessa, jossa soitonopettaja kertoi opettaneensa lasta vain siksi, että tämä oli tutkimuksessa. Tutkimuksen aikana en kuitenkaan mitenkään pyrkinyt vaikuttamaan siihen, keskeyttävätkö lapset opintonsa vai eivät. Tutkimuksessa tehtiin lisäksi alun alkaen selväksi, että en ole opiston henkilökuntaa ja tutkimukseen osallistuminen ja musiikkiopistossa opiskeleminen ovat kaksi eri asiaa. Lapset toivotettiin tutkimukseen tervetulleeksi, vaikka opinnot olisivatkin loppuneet.

Soitinvalinnoiltaan kutsusta kieltäytyneiden joukko erosi huomattavasti osallistuneiden joukosta: 71% kieltäytyneistä oli valinnut soittimekseen pianon, kun taas tutkimusjoukosta pianisteja oli 36 %. Kun tutkimuksen ulkopuolelle jääneiden joukossa oli runsaasti tyttöjä ja suurin osa heistä lopetti opintonsa, opintonsa lopettajat olivat enimmäkseen pianistityttöjä.

Koko tutkimuksen ajan musiikkiopistoissa opiskelleiden, mutta kutsusta kieltäytyneiden lasten enemmistö oli 7–8-vuotiaita tutkimuksen alkaessa ja heistäkin suurin osa soitti pianoa. Musiikkiopistojen antamien tietojen mukaan kutsusta kieltäytyneet lapset eivät ainakaan kurssitutkintosuoritustensa perusteella eronneet mitenkään tutkimukseen osallistuneiden joukosta.

TAULUKKO 4. Musiikkiopisto-opinnot lopettaneet lapset musiikkiopistoittain.

	Opisto A	Opisto B	Opisto C	Opisto D	Yht.	Yhteensä % tästä ryhmästä
Lopettaneita tutkimukseen osallistuneista tytöistä (n=47)	8	4	1	1	14	30
Lopettaneita tutkimukseen osallistuneista pojista (n=19)		2			2	11
Lopettaneita tutkimuksen keskeyttäneistä tytöistä (n=3)	1		1		2	66
Lopettaneita tutkimuksen keskeyttäneistä pojista (n=2)		1		1	2	100
Lopettaneita kutsusta kieltäytyneistä tytöistä (n=23)	6	8	1		15	65
Lopettaneita kutsusta kieltäytyneistä pojista (n=8)	1	1	1		3	37
Yhteensä	16	16	4	2	38	
Yhteensä lopettamisprosentti kussakin opistossa tutkimukseen kutsutuista	52	52	15	13		

## 7.4.2 Tutkimuksen keskeyttäneet

Tutkimukseen osallistui alun perin 70 lasta. Lisäksi yksi lapsi tuli mukaan toisen tutkimusvuoden alkaessa. Viisi tutkimuksen aloittanutta lasta ei osallistunut tutkimukseen koko sen vaatimaa aikaa eikä heitä koskeva aineisto sovellettu tutkimusaineistoksi. Kaksi tyttöä ja yksi poika osallistui tutkimukseen vain ensimmäisenä vuonna. Kaksi näistä kadokeista muutti ensimmäisen vuoden jälkeen toiselle paikkakunnalle ja lapset lopettivat opintonsa kyseisessä musiikkiopistossa. Yksi tyttö kieltäytyi ensimmäisen vuoden jälkeen osallistumasta tutkimukseen, koska ei ollut pitänyt haastattelutilanteesta, mutta opiskeli koko tutkimuksen ajan musiikkiopistossa. Yhtä poikaa ja yhtä tyttöä haastattelin kahden vuoden ajan, mutta tutkimuksen jatkaminen ei onnistunut jatkossa. Toisen lapsen perhettä en enää tavoittanut ja toisen äiti jätti puhelinvastajaan viestin, että voin "poistaa lapsen tiedostosta".

Vain yksi tutkimuksen keskeyttäneistä lapsista jatkoi opintojaan musiikkiopistossa. Kaikki muut olivat lopettaneet musiikkiopisto-opiskelunsa eivätkä enää olleet halukkaita osallistumaan myöskään tutkimukseen. Myös viimeisenä vuonna haastattelusta kieltäytyneet kolme lasta olivat lopettaneet musiikkiopisto-opintonsa.<sup>20</sup> Musiikkiopisto-opintojen lopettaminen oli siten yksi keskeinen syy tutkimuksen keskeyttämiseen, vaikka pyrinkin siihen, että myös opintonsa lopettaneet olisivat jatkaneet tutkimuksessa.

Tutkimuksen ulkopuolelle jääneistä ja etenkin opintonsa lopettaneista lapsista oli pianon valinnut soittimekseen 65%, kun taas tutkimukseen osallistuneista ja/tai koko tutkimuksen ajan musiikkiopistossa opiskelleista lapsista pianoa soitti pääsoittimekseen 34%. Näin ollen näyttää siltä, että mikäli lapsi oli valinnut soittimekseen pianon ja aloittanut opintonsa sellaisessa musiikkiopistossa, jossa monet oppilaat lopettivat opintonsa, opinnot usein lopetettiin jo ensimmäisinä lukuvuosina ja juuri nämä lapset jäivät helposti jo alun perin tulematta mukaan tutkimukseen tai lopettivat tutkimuksen kesken.

---

<sup>20</sup> Näitä lapsia koskeva aineisto on kuitenkin muilta osin niin kattava, että saatoin liittää lapsia koskevat tiedot tutkimusaineistoon. Siten he kuuluvat tutkimukseen osallistuneiden 66 lapsen joukkoon.

## **8 Tutkimusmenetelmät ja niiden kehittäminen**

### **8.1 Aineiston vuosittainen keruu**

Keskeisintä tutkimusaineistoa ovat 66 lapsen kanssa tehdyt vuotuiset nauhoitetut haastattelut sekä haastatteluissa syntyneet visuaaliset kartoitukset. Lisäksi tutkimusaineistoa ovat vanhempien, opettajien sekä rehtoreiden haastattelut, vanhemmilta kyselyillä saadut tiedot, musiikkiopistojen käyttöön antama kirjallinen aineisto, musiikkiopistoilla haastattelujen yhteydessä tapahtunut toiminnan havainnointi sekä opetushallituksen musiikkiopistojen perusopetuksen arviointia varten kerätty kysely, johon ovat vastanneet kyseisten oppilaitoksien rehtorit.

Haastattelin tutkimusaineistoa kartuttaneita 66 lasta joka vuosi.<sup>21</sup> Heidän vanhempansa vastasivat ensimmäisen tutkimusvuoden keväällä kyselyyn sekä osallistuivat tutkimuksen loppuvuonna haastatteluun. Samoin haastattelin lasten opettajia tutkimuksen ensimmäisenä vuonna ja tutkimuksen viimeisenä vuonna. Opinnot lopettaneiden lasten vanhempia ja opettajia haastattelin myös kolmannen vuoden syksynä. Rehtoreita haastattelin tutkimuksen viimeisen vuoden alkusyksystä. Tutkimusaineiston keruun vuosittainen eteneminen ilmenee seuraavalta sivulta.

### **8.2 Lasten haastattelemisen käytäntö**

Lasten haastattelut tehtiin aina kasvokkain ja nauhoitettiin. Kukin niistä kesti yleensä vähintään 45 minuuttia. Kunkin vuoden haastatteluja koskevat järjestelyt alkoivat niin, että kysyin kultakin musiikkiopistolta, mitkä viikot niille sopivat. Sitten lähetin kunkin oppilaitoksen perheille postia siitä, minä viikkoina olisin kyseisellä opistolla. Sen jälkeen otin yhteyttä kuhunkin perheeseen, kysyin voiko haastattelun tehdä ja pyysin kaksi mahdollista tunnin mittaista haastattelu-aikaa. Kun sain nämä jokaiselta, laadin aikataulun, johon yritin saada kaikille mahdollisimman sopivat ajat. Aikataulun laadittuani lähetin aikavahvistuksen ja tapaamispaikan kirjallisesti perheelle. Sen jälkeen etenin tämän aikataulun mukaan, elleivät lapset tai vanhemmat toivoneet muutoksia. Yleensä sovin ajat jommankumman vanhemman kanssa, mutta isommat lapset ja jotkut pienemmätkin lapset saattoivat itsenäisesti hoitaa aikavarauksia. Pyrin noudattamaan sitä käytäntöä, joka perheissä oli tällaisista asioista sovittu.

---

<sup>21</sup> Poikkeuksena on kolme lasta, jotka eivät musiikkiopisto-opinnot lopetettuaan halunneet enää tulla viimeiseen haastatteluun sekä tutkimuksen toisena tutkimuskeväänä aloittanut lapsi.

## **Tutkimusaineiston keruu**

### **Kevät 1996**

Tutkimusluvut musiikkiopistoilta  
Rehtoreiden tapaaminen

### **Syksy 1996**

Kysely tutkimukseen osallistumisesta lapsille ja heidän perheilleen  
Lasten ja vanhempien tapaamiset  
Lasten ensimmäiset haastattelut

### **Kevät 1997**

Lasten toiset haastattelut  
Kysely vanhemmille  
Soitonopettajien haastattelut

### **Kevät 1998**

Uusintakutsu tutkimukseen alunperin kieltäytyneille lapsille ja perheille  
Lasten kolmannet haastattelut

### **Syksy 1998**

Musiikkiopisto-opintonsa edellisenä keväänä lopettaneiden  
lasten soitonopettajien ja vanhempien haastattelut

### **Kevät 1999**

Lasten neljännät haastattelut

### **Syksy 1999**

Rehtoreiden haastattelut  
Soiton- ja teorianopettajien haastattelut  
Vanhempien haastattelut

### **Kevät 2000**

Lasten viidennet haastattelut

### **Syksy 2000**

Tietojen tarkistaminen musiikkiopistojen ja  
joidenkin tutkimukseen osallistuneiden kanssa

Jos lapsi ei tullut sovittuun aikaan, en kysynyt syitä sille, miksi hän ei ollut tullut, koska tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. En myöskään asettanut odottelukertojeni määrälle mitään rajaa vaan kerroin aina mahdollisuuksia siihen, miten ja missä haastattelu olisi mahdollista tehdä. Turhan odottelun jälkeen soitin kotiin, varmistin ettei lapselle ollut sattunut mitään ja kysyin, voisiko lapsi tulla uudemman kerran ja jos, niin milloin.

Äänittämiseen, piirtämiseen ja kirjoittamiseen tarvittavien välineiden lisäksi haastatteluissa oli aina mukana isokokoinen kello, juotavaa ja jokin pikkuruinen haastattelupalkinto kullekin lapselle.<sup>22</sup> Istuimme haastatteluissa pöydän ympärillä joko kulmittain tai molemmat pitkällä sivustalla. Lapsi sai paremman ja korkeamman tuolin, jos tällainen oli tarjolla. Kerroin jokaisen haastattelun aluksi, että en kerro kenellekään lapsen kertomia asioita niin, että hänet voitaisiin tunnistaa ja että lapsi voisi olla sellainen kuin onkin. Halutessaan lapsi sai kuunnella nauhurilta omaa ääntään. Haastattelun loppuessa panin nauhurin kiinni ja näytin lapselle, että piilotin haastattelussa syntyneet tuotokset talteen siten, että seuraava haastateltava ei näkisi niitä. Lopuksi saatoin lapsen takaisin sinne, mistä olin hänet hakenutkin. Jos näin tässä yhteydessä kotiväkeä, jäin kuuntelemaan, mitä vanhemmat halusivat kertoa tai vastasin heidän kysymyksiinsä. En kuitenkaan kertonut, mitä haastattelussa oli puhuttu tai oliko lapsi ollut kunnolla, reippaasti tai puhelias, mitä varsinkin aluksi usein kysyttiin.

Tutkimuksen alkaessa oli sovittu, että haastatteluaineisto mielellään arkistoidaan tutkimuskäyttöön, mutta jos ehdottomasti halutaan, nauhat tuhottaisiin tutkimuksen jälkeen. Muusta aineistosta sovittiin, että lapset saisivat halutessaan pitää itse tekemänsä kartat, mutta saisin aina säilyttää niitä vuoden, kopioida niitä arkistoon ja esittää niitä tutkimusta esitellessäni. Tästä poikkeus oli viimeinen haastattelu, jossa tehty aineisto jäi kokonaan arkistoon. Useimmat lapset halusivat haastatteluissa tekemänsä asiat itselleen, joskin jotkut pitivät parempana jättää ne haltuuni. Lapset olivat tietoisia siitä, että heidän nimensä ei tulisi tutkimuksessa tehtyihin karttoihin eikä kasetteihin. Olin antanut kullekin lapselle tietyn numeron ikäjärjestyksen mukaan. Kukin lapsi tiesi oman numeronsa, mutta ei toisten lasten numeroita. Numeroin samalla numerolla kaiken kutakin lasta koskevan tutkimusaineiston.

---

<sup>22</sup> Haastattelupalkinto oli lahja osallistumisesta. Se vaihteli vuodesta toiseen ja saattoi olla esimerkiksi pieni lehtiö, kynä, tarra tai makeisia. En koskaan kertonut lapsille tai vanhemmille mitään näistä etukäteen eivätkä lapset niitä kyselleet. Kaikki lapset eivät myöskään halunneet palkintoaan. Ilmeisesti tarjolla olleet palkinnot koettiin turhan vaatimattomiksi tai epäkiinnostaviksi. Jotkut lapset pyysivät saada mukaansa muistoksi tutkimustarvikkeina olleita tarroja ja kyniä, mihin myönnyin, jos tarvikkeita jäi itselleni riittävästi. Viimeisen haastattelun jälkeen annoin jokaiselle lapselle kiitoskortin.

## 8.3 Lapsilähtöisen tutkimusmetodin kehittäminen

Tutkimus oli täysin vapaaehtoinen, mutta edellytti lasten tulemista haastateltaviksi vuodesta toiseen tiettyinä sovittuina aikoina. Ei ollut itsestään selvää, että lapset olisivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseen ja kertomaan itsestään. Tämä tosiasia pakotti lapsilähtöiseen tutkimustapaan. Oli löydettävä sellaiset haastattelumenetelmät, joiden avulla lapset voisivat luontevasti ja mielellään kertoa elämästään.

Lapsilähtöisen tutkimusmetodin kehittäminen oli tutkijan ja aikuisen roolini uudelleenarviointia ja vuodesta toiseen jatkuvaa menetelmällistä uudistamista. Eräs tutkimuksen olennainen tulos on siten hermeneuttisesti etenevä metodin kehittämisen prosessi. Seuraavalla sivulla esitän lyhyesti syntyneet haastattelumenetelmät ja niiden kehittämisprosessin. Seuraavissa alaluvuissa kerron tarkemmin, miten ja miksi uusia menetelmiä tarvittiin ja minkälaisia ne ovat.

### 8.3.1 Lapset ja itsearviointimittarit

Lasten haastattelemiseen oli vaikea keksiä menetelmä. En ollut tyytyväinen avointen osaston oppilaiden kanssa aiemmin tekemiini teemahaastatteluihin. Kun näissä haastatteluisa istuin lapsen, kysymysliuskan ja nauhurin kanssa pöydässä, lapset alkoivat paremman puutteessa kierrellä napanuoran tavoin mikrofonin johtoa sormiensa välissä ja piirrellä käteensä. Lapset olisivat varmasti kertoneet käsillään jotain, jos olisivat voineet. Nyt pidin tärkeänä, että puhumisen ohella tarjolla olisi myös tekemistä. Lisäksi oli tarpeen kuulla sekä musiikin opiskelusta että sen muusta harjoittamisesta. Näin ollen olin varustautunut lasten ensimmäisiin haastatteluihin kahden erilaisen strategian tukemana. Ensinnäkin mukana oli avoimia kysymyksiä musiikin harjoittamisesta. Toiseksi olin kehitellyt opiskelukokemusten raportoimista varten itsearviointimittariston.

Itsearviointimittareiden käyttöä puolsivat seuraavat seikat. Ensinnäkin aiemmin kokeilemani teemahaastattelu oli mielestäni vaatinut lapsilta liian aikuismaista keskustelun tapaa enkä löytänyt muutakaan tarkoitukseen sopivaa laadullista haastattelumenetelmää. Toiseksi itsearvioinnit ovat olleet laajalti käytössä kasvatusta, oppimista ja kehittymistä koskevissa tutkimuksissa, myös musiikkikasvatusta koskevassa tutkimuksessa. Itsearviointimittarien käyttöä puolsi vielä sekin, että tutkimukseen osallistuvien lasten joukko osoittautui laadulliseen tutkimukseen suureksi. Vaikka avoin asetelma monine muuttujineen ei mahdollistaisi tilastollista tulosten testaamista (ks. Hirsjärvi & Hurme 1993, 120), tutkimusaineiston käsittely helpottuisi valmiiksi strukturoitujen kategorioiden avulla.

Tutkittuani eri vaihtoehtoja päädyin soveltamaan Susan Harterin kehittämiä itsearviointimittareita (Harter 1980, 1985a ja 1985b). Harterin teorian perusajatus oli

## Tutkimusmetodin kehittäminen lasten kanssa

### Haastattelumenetelmät

Ensimmäinen haastattelu/  
syksy 1996

#### **Tutkijan muokkaamat itsearviointimittarit**

Lapset yrittävät valita tutkijan antamista vaihtoehdoista ja kertoa annetuin vaihtoehdoin musiikin harjoittamisestaan ja elämästään.

Toinen haastattelu/kevät 1997

#### **Elämäkarta**

Lapset tekevät kartan omasta elämästään ja siihen kuuluvasta musiikin harjoittamisesta, kertovat tältä pohjalta elämästään ja arvioivat kartalle tulleet asiat suhteessa toisiinsa.

Kolmas ja neljäs haastattelu/  
kevät 1998 ja kevät 1999

#### **Kahdeksanpäiväisen viikon menetelmä**

Lapset kertovat viikottaisesta eletystä elämästään ja musiikin harjoittamisensa tiloista ja merkityksistä.

Viides haastattelu/kevät 2000

#### **Musiikin harjoittamisen lipasto**

Lapset kertovat ja kategorisoivat oman musiikin harjoittamisensa kokonaisuutta.

### Keskeiset kehittämishaasteet

Lapset osoittavat annettujen aikuislähtöisten vaihtoehtojen rajoittavan mahdollisuuksiaan kertoa musiikin harjoittamisestaan eivätkä valitse vaihtoehtoja ennalta edellytetyllä tavalla. Tutkija joutuu pohtimaan, miten lapset voivat kertoa omin sanoin ja jäsenyyksin musiikin harjoittamisestaan.

Lapset osoittavat tutkijan haastattelun tekemiseen antamat apuneuvot turhiksi. Lisäksi lapset osoittavat tutkijan käsitykset aikuisten ohjaaman musiikin opiskelun keskeisestä merkityksestä elämässään paikkaansapitämättömiksi ja aikuiskeskeisiksi. Tutkija joutuu pohtimaan, miten voisi ymmärtää lasten näkökulmasta heidän elettyä elämäänsä.

Lapset kertovat heille itselleen merkityksellisestä elämän kulusta ja musiikin harjoittamisesta ja kyseenalaistavat tutkijan aiemmat käsitykset musiikista, lasten musiikin harjoittamisesta ja lasten mahdollisuuksista vaikuttaa musiikkiopisto-opiskeluunsa. Tutkija joutuu pohtimaan, miten voisi ymmärtää lasten elettyä aikaa ja heidän käsityksiään musiikista ja ottaa nämä jäsenyykset tutkimuksen lähtökohdaksi.

mielestäni tutkimustehtäväni kannalta järkevä, koska siinä motivaatio, itsearvostus ja lapsen saama sosiaalinen tuki nähtiin keskenään vaikutussuhteissa olevaksi kokonaisuudeksi (ks. lähemmin Harter 1987 sekä Sarlin 1995, 49). Motivaation, itsetunnon ja sosiaalisen tuen kokonaisuutta tutkivat mittarit oli lisäksi erityisesti kehitetty juuri keskilapsuuttaan ja varhaisnuoruuttaan eläville lapsille ja niitä oli menestyksellisesti sovellettu suomalaisten lasten liikunnanopetuksen ja siitä saatujen kokemusten seurannassa (Sarlin 1995). Koska kuitenkin oli epäselvää, miten mittarit tavoittaisivat musiikkiopisto-opiskelun ulottuvuudet, päätin ottaa mukaan avoimia kysymyksiä ja muutenkin kuunnella, mitä lapset mittareiden vaihtoehtojen lisäksi kertoisivat.<sup>23</sup>

Itsearviointia on yleensä harjoitettu koululuokassa lomakkein, jolloin kukin lapsi kirjaa itsenäisesti arvionsa. Alle 9-vuotiaille lapsille Harterin mittareista oli kuitenkin kehitelty kansio, jota edettiin yksi aukeama kerrallaan (Harter & Pike 1981 ja 1983). Tein tämän sovelluksen innoittamana musiikin opiskeluun sovelletun haastattelukansion, johon kirjoitin kullekin aukeamalle yhden väittämäparin ja tyhjät ympyrät neljälle valinnalle. Suunnitelma oli, että etenisimme kansiota yhdessä ja kysyisin lapselta kumpia väittämistä esitettyjä oppilaita hän eniten muistuttaisi ja muistuttiko hän heitä täysin vai vain joiltain osin. Sitten lapsi voisi valita itseään parhaiten kuvaavan vaihtoehdon ja merkitä sen. Lisäksi olisi mahdollista keskustella siitä, miksi lapsi valitsi juuri tietyt vaihtoehdot. Nauhoittaisin koko prosessin.

Nyt lasten käsillä oli tekemistä ja puheen juurtakin löytyi. Olin pelännyt, että 46 väittämän kokoelma (ks. liite 2, s. 272–276) olisi pienimmille lapsille rasittava, mutta pituus tuntui olevan sopiva. Lapset olivat myös varsin aktiivisia kansion täyttämässä ja usein kertoivat välittömästi, mitä eri vaihtoehdot heissä herättivät.

Vaikka kansion täyttäminen sujui muuten hyvin, ongelmaksi tuli vaihtoehtojen sisältö ja niiden valitseminen. Olin kertonut vanhemmille ja lapsille jo ennen haastattelua, että heidän kokemuksensa olivat tärkeitä. Kerroin myös haastattelun aluksi, että olisi tärkeää kuulla, millainen lapsi koki olevansa. Oletettavaa on, että jos lapset olisivat tehneet kansion puhumatta, tai jos olisin edellyttänyt, että annetuista vaihtoehdoista on kuitenkin valittava yksi, samanlaisia ongelmia ei olisi ilmennyt.

Ensimmäinen ongelma oli se, että lapset eivät välttämättä pystyneet sovittamaan itseään mittarissa tarjottuihin vaihtoehtoihin. Näin kävi liki kaikissa haastatteluissa ainakin jonkin väittämän kohdalla. En kuitenkaan huomannut, että mikään tietty väittämä olisi osoittautunut huonoksi. Kysymys ei myöskään ollut siitä, että lapset eivät olisi ymmärtäneet, mitä väittämässä luki. Enemmänkin kyse oli siitä, että lapset eivät mielestään muistuttaneet väittämässä esitettyjä lapsia. Tyypillistä oli, että lapsi sanoi, ettei hän oikein muistuta kumpaakaan esitellyistä lapsista ja katsoi minua kysyvästi.

---

<sup>23</sup> Koska olin itse muokannut mittariston tämän tutkimuksen tarpeita vastaavaksi, kyse ei ole Harterin teorian soveltamisesta tai Harterin kehittämien mittareiden käyttämisestä, vaan pikemminkin vain niiden eräiden osioiden suhteellisen vapaasta sovelluksesta.

Silloin en tietenkään voinut sanoa, että lapsen pitäisi sittenkin valita joku vaihtoehdoista, silloinhan lapsi ei olisi kertonut itsestään. Sen sijaan oli tietysti kysyttävä, että minkälainen lapsi sitten oli, vaikka monet lapset ehtivät kertoa tämän jo ennen kuin ehdin kysyä.

Toisekseen lapset saattoivat kiemurrellen kertoa, että muistuttivat kumpiakin esitelyjä lapsia. Myös tätä tapahtui liki kaikissa haastatteluissa. Lapset kertoivat, miten muistuttivat toisia lapsia joskus ja toisia joskus tai tietyissä tilanteissa toisia lapsia ja tietyissä toisia. Kun sitten kysyin, miten tämä olisi lapsen mielestä paras merkitä, lapset tekivät kolmenlaisia valintoja. Jotkut lapset päättivät merkitä jommankumman keskimmaisista vaihtoehdoista, vaikka eivät olleet tähän valintaan kovinkaan tyytyväisiä. Jotkut lapset taas alkoivat merkitä ylimääräisen vaihtoehdon keskelle valmiita vaihtoehtoja. Jotkut lapset eivät merkinneet mitään. Koska lapset olivat selittäneet ratkaisunsa, ymmärsin tietysti, miksi he olivat valinneet näin.

Kolmanneksi ongelmaksi nousi vaihtoehtojen määrä. Oli hyvin yleistä, että lapset selittivät, että kuuluisivat oikeastaan tuohon väliin ja näyttivät sormella kahden vaihtoehdon välissä olevaa paikkaa. Ei siis ollut perusteltua, että lapset olisivat tässä tapauksessa käyttäneet valmiita vaihtoehtoja. He merkitsivät paikkansa äärivaihtoehtojen jatkumolle tai ulkopuolelle siihen, mihin se heidän mielestään todellisuudessa kuului. Eräs 9-vuotias tyttö kehitti neljän annetun vaihtoehdon oheen verrattoman systeemin. Haastattelussa oli tarjolla viiden värisiä pieniä pyöreitä tarroja, joilla vaihtoehdon voi merkitä. Hän merkitsi ensin paikkansa vaihtoehtojen jatkumolla. Tämä ei kuitenkaan vielä riittänyt. Tämän lisäksi tyttö merkitsi eri väreillä kuinka painavasti hän oli tätä mieltä. Näitäkin hän saattoi jakaa puoliksi liimaamalla kaksi tarran puolikasta vastakkain. Neljän vaihtoehdon sijasta syntyi siis huomattavasti rikkaampi ja tarkoituksenmukaisempi arviointimenetelmä.

Haastattelujen kuluessa ilmeni, että lapset osasivat kertoa musiikin opiskelustaan ilman laatimiani mittareita ja huomattavasti niitä moniulotteisemmin. Lisäksi lasten omin sanoin kertoma haastatteluaineisto vastasi parhaiten tutkimuskysymyksiini. Mittarein saatu aineisto ei myöskään ollut pätevästi analysoitavissa, koska en haastatteluissa ollut edellyttänyt sitä, että lapset valitsevat jonkin tietyn vaihtoehdon, jos mikään annetuista vaihtoehdoista ei heidän mielestään ollut sopiva. Siten haasteeksi jäi keksiä sellainen haastattelumenetelmä, jonka avulla seuraavissa haastatteluissa olisi mahdollista edelleen kuulla lasten kertomaa, mutta ilman lapsia jarruttavia valmiita lokeroita ja oletuksia.

### **8.3.2 Lapset tekevät kartan elämästään**

Seuraavana keväänä pohdintojeni tuloksena oli syntynyt uudenlainen haastattelumenetelmä, jolle vakiintui nimeksi elämäkartta. Siinä tarvittiin A2-kokoinen paperi ja

kyniä. Haastattelun lähtökohdaksi kerroin lapsille, että en vielä tiennyt juuri mitään heistä ja siksi tarvitsen heidän elämästään kartan.

Elämänkartan tekemisen pohjana oli temahaastattelun idea, mutta niin, että lapset kertoivat ja nimesivät teemat. Pyysin lapsia piirtämään ja nimeämään kartalle ohjattuun musiikin oppimiseen kuuluvat alueet (vihreällä), ohjaamattomaan musiikin harrastamiseen kuuluvat alueet (punaisella), muut ohjatut harrastukset (sinisellä) ja muut vapaa-ajan alueet (oranssilla). Selitin, että alueilla tarkoitin kaikkea tavallisiin viikkoihin kuuluvaa toimintaa, joskaan karttaan ei tarvitse ottaa muita koulutunteja kuin musiikkitunteja eikä aivan tavallisimpia toistuvia arkitoimia kuten syöminen ja pukeminen. Kun kartta oli valmis, kysyin vielä mitä väistyneitä tai haaveissa eläviä alueita karttaan kuului ja pyysin merkitsemään niitä karttaan katkoviivoin. Samaan aikaan kun karttaa tehtiin, keskustelin lapsen kanssa jokaisesta alueesta (miten kauan ne olivat olleet lapsen elämässä, ketä läheisiä niihin liittyi, miten eri alueet sijoittuivat viikko-ohjelmaan, mistä musiikista ja toiminnasta oli kysymys ja niin edelleen).

Lisäksi syvennyimme kaikkien lasten kanssa tiettyihin kysymyksiin. Ensinnäkin halusin tietää, miten lapsi sovittaa yhteen erilaiset musiikin harjoittamisensa alueet. Toiseksi halusin tietää, mitä omia toiveita lapsella musiikin opiskelussa on ja mitä hän kokee opettajan ja vanhempien odottavan musiikin opiskelultaan. Kolmanneksi minua kiinnosti, millä musiikkialueilla lapsi kokee olevansa erityisen onnistunut ja millä erityisen epäonnistunut ja miten tämä on käytännössä ilmennyt. Neljänneksi keskustelimme siitä, miten lapsi oli mielestään musiikkiopistossa onnistunut ja minkälainen oppilas hän koki olevansa. Viidenneksi halusin vielä tietää, kuka musiikkiopisto-opiskelussa päättää opetuksen sisällöstä ja missä määrin lapsi itse kokee voivansa vaikuttaa opetukseen. Tämän lapset saattoivat kertoa myös piirtämällä miten iso osa kartan eri alueista heidän omaan päätösvaltaansa kuului.

Lopuksi pyysin vielä lapsia arvioimaan asteikolla 0–4 kuinka tärkeitä heille itselleen olivat karttaan kuuluvat asiat. Tämän lapset merkitsivät tarroin tai numeroin kunkin kuvaamansa asian kohdalle. Näin he kertoivat konkreettisesti eri asioiden suhteellisesta merkityksestä elämässään.

Lasten piirtämä kartta osoittautui oivaksi keinoksi oppia lasten elämää. Kartan tekeminen osoitti myös, että lasten elämää ja osaamista koskevat odotukseni olivat kovin aikuis- ja musiikkiopistokeskeisiä. Kun olin etukäteen ollut epävarma siitä, miten lapset pääsisivät alkuun, piirsin ensimmäisen haastattelupäivän papereihin jo valmiiksi musiikkiopiston ja koulun musiikkitunnit. Pelkäsin näet, että menetelmä olisi liian abstrakti, jos lapset joutuisivat kategorisoimaan täysin ilman apua omaan elämäänsä kuuluvia moninaisia asioita. Pidin lisäksi täysin itsestään selvänä, että musiikkiopisto olisi heille niin tärkeä asia, että se ansaitsisi suuren osan paperista ja vielä sen keskeltä. Kun kuuntelin, mitä lapset kertoivat elämästään ja musiikkiopistosta sen osana, antamani paperit kävivät naurettaviksi. Lasten näkökulmasta käsin

musiikkiopisto ei ollut keskellä heidän elämäänsä.<sup>24</sup> Lapset osasivat myös kertoa elämästään ilman että ensin piirsin sen heille.

Seuraavissa haastatteluissa annoin lapsille vain tyhjiä papereita. Lisäksi piirsin hyvin yleispiirteittäisen ja huolimattoman kartan, jota näytin lapsille vain siinä vaiheessa, kun kerroin kartan ideasta. En halunnut lasten matkivan karttaani, joten sanoin, ettei kartan tarvinnut olla lainkaan esitetyn kaltainen, vaan lapset voisivat tehdä siitä ihan sellaisen kuin haluaisivat, kunhan vaan käyttäisivät värejä tarkoitulla tavalla. Arvelin värikoodeja tarvittavan, koska niiden avulla tulisi käsitellyksi, oliko kyse ohjaamattomasta vain ohjatusta toiminnasta.

Suurin osa lapsista ryhtyi muutta mutkitta haastatteluissa touhuun ja kertomaan. Monet lapset tuntuivat suorastaan nauttivan isosta paperista, hyvistä kynistä ja kertomistilaisuudesta. Silloin ei tarvinnut tehdä muuta kuin yrittää pysyä kyydissä, kysyä kun ei ymmärtänyt ja tarkistaa, että omatkin kiinnostuksen kohteet tulivat käsitellyksi. Jotkut lapset kokivat aloittamisen vaikeaksi, jolloin saatoinkin alkaa kysellä, mitä eri värejä asioita lapsen elämässä olisi, ja pääsimme näin vauhtiin. Sen verran pidin kategorioista huolta, että tarkistin kaikkien eri väristen alueiden tulleen käsitellyksi. Jos lapsi oli epävarma siitä, mikä jokin alue olisi, millä värillä se karttaan tulisi ja mikä nimi sillä olisi, pysähdyimme keskustelemaan tästä yhdessä. Pysin siihen, että lapset ottaisivat karttaan kaikki haluamansa asiat, olivat ne mitä tahansa. Lisäksi pidin tärkeänä, että alueet nimettäisiin lapsen mielestä oikealla tavalla.

Kartta ja kertominen näytti olevan lapsille mitä luonnollisin asia, jossa he etenivät oman elämänsä kannalta johdonmukaisesti jäsenellen. Jokaisesta kartasta tuli kategorisoitu ja arvioitu kokonaisuus. Lapset eivät siten pelkästään kertoneet vaan jäsentelivät elämänsä asioita paperille niin, että oli mahdollista ymmärtää niiden keskinäisiä suhteita ja merkitystä. Erään 7-vuotiaan tytön karttaan (ks. kansi) tuli ylänurkkaan ensin täsmämittainen lokeri, johon kuuluivat musiikkiopistossa ja koulussa vietetty aika. Tämän ulkopuolelle piirrettiin sen jälkeen valtaisa yksin ja yhdessä leikkimisen alue, johon musiikki liittyi monin eri tavoin ja josta kertomista olisi ollut määrättömästi. Eräaseen toiseen karttaan (liite 3, s. 278) piirrettiin ensin arkielämän viikottainen kokonaisuus, johon kuului koulun musiikkituntien ja musiikkiopiston tuntien, esitysten ja soittoläksyjen lisäksi omaa leikkiä, piirtämistä, äidin auttamista, lukemista, kaveri, ulkona olemista, tv ja tietokone. Sen jälkeen karttaan tuli kokonaan arkitoiminnasta irrallinen ohjaamattoman musiikin harjoittamisen

---

<sup>24</sup> Osuvasti tätä kuvaa muuan myöhempi haastateltava, jolle ymmärsin tarjota tyhjän paperin. Hän oli päättänyt lopettaa opintonsa musiikkiopistossa ja arvioi musiikkiopiston nollan arvoiseksi. Vain musiikkiopistossa esiintyminen sai yhden pisteen. Tyttö piirsi ensin musiikkiopiston paperin toiseen reunaan käsittämään noin kolmanneksen paperista. Lisättyään karttaan kaikki muut elämänsä alueet ja kartasta keskustellessamme hän kuitenkin kuvasi, miten merkityksetön osa elämää musiikkiopisto hänelle oli, ja piirsi piskuisen puolen pisteen arvoisen musiikkiopiston lyijykynällä. (Ks. liite 3, s. 277.)

erittäin tärkeä kokonaisuus, johon kuului musiikin kuuntelua, omaa soittelua ja isoveljen kanssa soittamista. Tänne asti ei yltänyt karttaan kuvattu äidin katse eikä tähän osastoon kuulunut kavereita. Samassa kartassa voi nähdä, miten musiikkiopiston ryhmätuntia kuljettaa eteenpäin kahdeksan liikkuvaa jalkaparia. Kuitenkin tunnin päätösvalta jakautuu täysin päin vastoin: opettajalle kuuluu seitsemän jalkaparin verran ja oppilaille yhden jalkaparin verran. Eräs kartta (liite 3, s. 279) sisältää olennaisena osana sellaisia arkielämään kuuluvia vempaimia kuin videot, tietokoneen ja kitaran. Lisäksi karttaan kuuluu jalkapallokenttä ja monia muitakin esittämisen areenoita. Koulun musiikkituntia kuvaa nuottiteline, jolla on tylsät Ukko Nooan nuotit. Soittotunneille harjoittelu puolestaan on yhden pisteen pyramidi, jonka juurella lapsi kertoo nyt olevansa. Eräaseen karttaan (liite 3, s. 280) taas tuli alkuun keskelle valtaisa musiikin kuuntelemisen alue, joka yksinäisyyteen tottuneelle lapselle oli erittäin tärkeä viikon alue. Tämän ohella elämään kuuluu koira ja lukeminen. Koulun ja musiikkiopiston aineet sijoittuvat kaikki yhteen ryhmään, jossa läksyt eivät ole kovinkaan kiinnostavia. Luisteluharrastus sijoittuu kartan yhteen nurkkaan. Musiikin kuuntelu, muu vapaa-aika, ohjatut musiikit ja luistelu ovat kaikki aivan toisistaan erillisiä alueita. Kartassa on paljon tyhjää tilaa, joka suorastaan pyytää, että joku tulisi mukaan täyttämään elämää.

Lasten esittelemä elämän kokonaisuus ja sen tärkeysjärjestys sai minut ajattelemaan musiikkiopisto-opiskelua tyystin uudesta näkökulmasta käsin. Lasten elämään kuului odottamattoman paljon leikkimistä. Leikkimisellä lapset tarkoittivat kaikenlaista yksin tai toisten lasten kanssa keksittyä toimintaa, joka vaihteli naruhyppelystä, ulkopeleistä ja leikkikaluilla leikkimisestä monimutkaisiin mielikuvitusleikkeihin, esityksiin ja näytelmiin. Musiikki kuului tähän mitä vaihtelevimmissa muodoissa kuunneltuna, laulettuna, soitettuna ja tanssittuna. Kun lapset kertoivat leikkimisestä, he samalla kertoivat musiikin harjoittamisestaan. Leikkeihin kietoutunutta musiikkia kuului useinkin enemmän lasten elämään kuin ohjattua musiikin oppimista ja myös leikkien osana oleva musiikki koettiin arvokkaaksi. Kuuntelin ällistyneenä, miten monenlaista leikkimistä lasten elämään kuului. Musiikki ei ollutkaan lasten elämän erillisarvo vaan lasten leikkivän elämän yksi kudelma.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Ensi- ja toisluokkalaiset kertoivat leikkimisestä paljon ja nimesivät sen ilman muuta kartan yhdeksi tärkeäksi alueeksi. Myös kolmasluokkalaiset tytöt ja jotkut pojatkin saattoivat piirtää karttaan leikkimiselle oman alueen. Leikkimisestä käytetyt nimitykset alkavat kuitenkin iän myötä eriytyä, jolloin leikkiaika käsitellään kartalla esim. ulkona olemisen ja kaverien kanssa vietetyn ajan alueina. Leikkimisestä puhuminen näytti olevan sellainen elämän alue, jonka kohdalla minun oli kerrottava lapsille, että tosiaankin mielelläni kuuntelin siitä kertomista. Näytti siltä, että monet lapset olivat tottuneet pitämään leikkimisen virallisten ja hyväksytyjen tekemistensä piilossa. Haastatteluissa ilmeni kolme asiaa, joista lapset liki poikkeuksetta epäröivät puhua. Ensimmäinen näistä oli se, miten paljon lapsi katsoi televisiota ja kuunteli populaarimusiikkia ja mitä hän mieluusti katsoi ja kuunteli. Toinen olivat koululäksyt ja soitotunneille harjoittelu. Kolmas epärointeja aiheuttava puheenaihe olivat lasten improvisoidut

Leikkimisen lisäksi lapset kertoivat runsaasti ystäväistään. Toverien, perheenjäsenten, lemmikkien ja tiettyjen tv-ohjelmien kanssa vietetty aika oli monille lapsille leikkimisen ohella viikon kaikkein merkityksellisintä toimintaa, josta kertominen usein aloitettiin. Erääseen karttaan (ks. liite 3, s. 281) tuli tärkeänä osana mukaan haavekoira, joka oli aivan yhtä todellinen viikon alue kuin kaikki muutkin. Se tarkoitti omasta koirasta haaveilemista ja sen olemuksen pohtimista. Musiikistakin kertominen saatettiin aloittaa kertomalla, miten kenenkin ihmisen kanssa musiikkia harrastetaan. Lapset eivät siis niinkään kertoneet omasta musiikin harjoittamisestaan vaan yhteisöllisestä musiikin harjoittamisen prosessista.

Elämäkartojen tekeminen oli tutkimuksen ratkaiseva vaihe, koska se sai minut näkemään musiikin lasten näkökulmasta käsin. En voinutkaan enää tehdä tutkimusta musiikkiopiston sisältä katsellen. Lapset veivät minut haastatteluissa kokonaan uuteen maastoon, jolloin tarkastelun kehys vaihtui. Kun aiempi viitekehyseni oli musiikkiopiston ikkunan suuruinen, näinkin nyt musiikkiopiston väliaikaisena osana lasten leikkivää yhteisöllistä elämää. Antamani koodiväritkin alkoivat vaikuttaa aikuislähtöisiltä keksinnöiltä, jotka tosiasiassa saattoivat estää lapsia kategorisoimasta asioita heidän kokemuksilleen ominaisella tavalla. Suhdepisteillä luokittelu sen sijaan oli tarpeen, koska näin saatoin olla varma siitä, että olin ymmärtänyt asiat lapsen tarkoittamalla tavalla ja suhteessa hänen elämänsä tärkeysjärjestykseen.

Yksi keskeinen ymmärtämisen este kartoja ja niiden avulla tehtyjä haastatteluja tutkiessa ilmeni: kartoista puuttui elämisen kulku. Kukin kartta on ainutlaatuinen esitys siitä, mitä kunkin lapsen elämään kuuluu ja mitä merkitystä kullakin asialla on. Olisin kuitenkin tarvinnut lapsia näyttämään, miten he minäkin päivänä kulkevat elämänsä eri alueilla, ketä heidän kanssaan kulkee, mitä musiikkia he mukanaan kantavat ja miten sitä päivittäin ja viikottain harjoittavat.

### **8.3.3 Eletyn viikon merkitykset**

Ajatus eletyn viikon kuuntelemisesta alkoi itää haastattelunauhoja kuunnellen. Nauhoilla lapset kertoivat viikoittain toistuvista elämänsä asioista, mutta eivät sellaisessa järjestyksessä, että olisin ymmärtänyt, mikä merkitys eri asioilla heidän viikottaisessa ohjelmassaan oli. Nyt halusin oppia ymmärtämään, miten lasten kertomat asiat niveltäytyivät eletyn viikon kuluessa toisiinsa ja lasten arkielämään. Tästä tarpeesta syntyi kahdeksanpäiväisen viikon menetelmä, jonka avulla toteutettiin sekä kolmas että neljäs haastattelu.

---

leikit. Lasten kertoman perusteella oli helppo ymmärtää, miksi juuri nämä asiat jarruttivat: kaikkiin niihin liittyi aikuisten suosituksia tehdä toisin. Vasta kun lapset olivat vakuuttuneita siitä, että en kyseenalaistanut heidän ajankäyttöään, he kertoivat näistäkin asioista.

Kahdeksanpäiväisen viikon menetelmään kuului kahdeksan tyhjää paperia. Seitsemän näistä kuului kullekin tavanomaisen viikon päivälle. Kahdeksas oli niitä asioita varten, jotka kylläkin kuuluivat viikkoihin, mutta joita ei voinut sijoittaa juuri tiettyyn viikon päivään. Kerrotusta viikosta kasvaisi haastattelun kuluessa sen runko. Viikkoon otettaisiin mukaan tavallisiin arkiviikkoihin kuuluvat asiat, ja sitä edettäisiin kutakin päivää pitkin. Koulusta mukaan otettaisiin ainakin musiikkitunnit. Kahdeksanteen päivään tulisivat kaikki ne asiat, joita ei voi sijoittaa mihinkään tiettyyn viikonpäivään, joita tekee vain joinakin viikkoina tai joista vain haaveilee. Tusseja ja värejä olisi vapaasti käytettävissä, ja viikko voitaisiin aloittaa mistä päivästä vain. Viikolle tulevista elämänalueista voisi puhua samoin teemoin kuin elämäkartankin alueista ja elämänalueet voisi loppuksi pisteyttää samalla tavoin.<sup>26</sup>

Haastattelut viikon parissa sujuivat hyvin. Lapset kertoivat viikosta kukin omalla tavallaan. Osa lapsista kirjoitti mitä teki, jotkut piirsivät ja kertoivat (ks. liitteet 6 ja 7, s. 285–300). Viikosta kertominen oli lapsille luontainen tapa kertoa elämästään eikä minun tarvinnut puhua läheskään niin paljon kuin ennen.

Eletty viikko avasi pitkittäisen näkymän siihen, miten lapset kokivat musiikkiopisto-opintonsa ja miten musiikkiopisto-opiskelu liittyi lasten muuhun musiikin harjoittamiseen. Ensinnäkin viikko toi esiin koko lasten musiikin harjoittamisen rikkauden. Nyt nuorimmatkin lapsista elivät jo toisen luokan kevättä. Hämmäntävän monet lapset kertoivat edelleen leikkimisestä ja siihen niveltävästä musiikista. Kun musiikin kuuntelemisen, laulamisen ja soittamisen alueet alkoivat niveltä viikkoon, kävi ilmi, että ne usein olivatkin lasten keskinäistä kuulonvaraista ja improvisoivaa musisoimista, jossa käytössä olivat monet muutkin soittimet ja musiikki kuin mitä lapset virallisesti opiskelivat. Aloin kysellä tarkkaan, mitä lapset oikeastaan tekivät, kun he kertoivat soittavansa, laulavansa, kuuntelevansa tai esittävänsä.

Kun musiikkiopisto-opiskelu ja siihen liittyvä harjoittelu kerrottiin eletyn viikon osana, alkoi hahmottua opiskelun merkitys. Lapset kertoivat viikon siten kuin he sen elivät ja kokivat. Monet lapset mainitsivat musiikkiopiston tunteineen, mutta eivät lainkaan maininneet harjoittelevansa tai edes soittavansa sitä soitinta, jota opiskelivat. Jotkut lapset eivät lainkaan ottaneet musiikkiopiston tunteja viikkoonsa, vaikka viikottain kävivät näillä. Kun sitten haastattelun loppuun otin tämän esiin ja kerroin lapsen edellisenä vuonna tehneen jotain harjoitteluksi nimettyä tai käyneen soitto-tunneilla, lapset usein kertoivat, että nytkin harjoittelivat tai kävivät musiikkiopistolla, mutta se ei kuulunut heidän omaan viikkoonsa. Kun tarkemmin kyselin, kävi ilmi, että lapset kokivat harjoittelun ja musiikkiopiston kuuluvan esimerkiksi äidin tai

---

<sup>26</sup> Viikosta haastattelemista on kokeiltu muissakin lapsia ja nuoria koskevissa tutkimuksissa ja myös musiikin saralla (Lappalainen 1997), mutta en ole muissa tutkimuksissa törmännyt kahdeksanpäiväiseen viikkoon enkä muihinkaan tässä tutkimuksessa kehiteltyihin haastattelumenetelmiin.

opettajan viikkoon, johon he itse eivät voineet juurikaan vaikuttaa. Vaikka lapset kävivätkin tunneillaan ja harjoittelivat, he eivät halunneet ottaa opiskelua osaksi omaa elettyä viikkoaan, koska kyseessä ei ollut heille itselleen merkityksellinen aika.

Lapset etsivät luovasti viikoltaan tilan itselleen merkitykselliselle musiikin harjoittamiselle. Useimpien lasten tavallisessa viikossa oli runsaasti tilaa henkilökohtaisesti tärkeäksi koettuun laulamiseen, soittamiseen ja musiikin kuunteluun. Joillakin lapsilla oli kuitenkin tästä tilasta pulaa ja viikolle kertyi harvoja omaehtoisien musiikin harjoittamisen aikoja. Eräät lapsista eivät lainkaan voineet sijoittaa itselleen tärkeää musiikin harjoittamista osaksi viikottaista elämäänsä vaan sijoittivat sen kokonaisuudessaan viikon kahdeksanteen päivään. Tästä huolimatta viikonpäiviin saattoi kuulua päivittäistäkin harjoittelua. Kun kyselin tästä, lapset kertoivat vain joskus voivansa soittaa niin kuin itse haluaisivat. Harjoitellessa ja tavallisina viikonpäivinä tällaiselle soittamiselle ei ollut aikaa tai se ei ollut aikuisten mielestä suotavaa. Nämä lapset ymmärsivät kahdeksannen päivän omaksi kallisarvoiseksi alueekseen, joka sijoittui tavallisen viikon ja sen määrätahdin ulkopuolelle.

Viikkoja kuunnellen aloin ymmärtää, että mikäli musiikkiopisto-opetus ei liittoudu tukemaan lapselle itselleen merkityksellistä musiikin harjoittamista, opiskelulla ei ole merkitystä lasten elämän osana. Yllättävän monissa tapauksissa lapset olivat jo siirtäneet musiikkiopisto-opiskelun eletyn viikkonsa ulkopuolelle ja kokivat siihen liittyvien aikuisten vaateiden hankaloittavan itselleen merkityksellistä muutakin musisointia. Kun kuuntelin lasten kertomaa ja seurasin musiikkiopistoille annettuja pisteitä, osasin odottaa, että musiikkiopistot menettäisivät keväällä oppilaitaan.

Ensimmäisen vuoden keväänä opintonsa oli paikkakunnalta pois muuttaneiden lasten lisäksi lopettanut neljä oppilasta. Toisena keväänä opintonsa lopetti seitsemän oppilasta, kolmantena kolme ja vielä neljäntenäkin kaksi. Näin ollen jouduimme ruotimaan opintojen lopettamisen prosessia joka kevät. Tutkimuksen validiteetin kannalta pidin tärkeänä, että myös opintonsa lopettaneet oppilaat pysyisivät mukana. Tämä ei ollut helppoa, koska monet lopettajat eivät enää halunneet tulla musiikkiopistolle haastateltaviksi. Siksi haastatteluja tehtiin myös lasten koulujen tiloissa.

Kerroin kaikille lapsille neljännen haastattelun loppuessa, että seuraavan kevään haastattelu olisi viimeinen. Jotkut lapset pitivät tutkimuksen loppumista ikävänä asiana ja kertoivat samansuuntaista kuin seuraava 11-vuotias poika:

*On tää ollu musta tosi hauskaa aina tää tutkimus... niinku pystyy sanoon oman mielipiteensä johonkin. Se on ihan kiva ollu... sattu hyvätuuri että pääsi mukaan tällaseen.<sup>27</sup>*

---

<sup>27</sup>Lasten puheen tunnistaa raportin kolmannesta osasta lähtien siitä, että vain se on kursivoitu.

### 8.3.4 Musiikin harjoittamisen lipasto

Viimeisessä haastattelussa keskityttiin vielä kerran lasten musiikin harjoittamiseen. Tässä vaiheessa tutkimusta oli selvää, että lasten kuulonvarainen musiikin harjoittaminen oli eri asia kuin aikuisten nuotteihin nojaava opetus. Siksi oli erittäin tärkeää selvittää, miten nämä nivELYIVÄT kokemuksellisesti yhteen.

Tähän haastatteluun tein alustavan kaikille yhteisen kartan sen perusteella, mitä olin lapsilta monien vuosien aikana oppinut. Kutsuin karttaa musiikin harjoittamisen lipastoksi, koska kaikkine laatikoineen se näytti lipastolta, josta voi tarvittaessa vetää esiin erilaisia laatikkoja (ks. liite 4, s. 282–283). Olin piirtänyt lipastoon tietynlaisia lokerikkoja, joista lapset olivat kertoneet. Ensinnäkin lipastoon kuului eri lokerikkoina musiikkiopisto, koulu, yksityistunnit ja kuoro, jotka olivat niitä musiikin opiskeleminen mahdollisuuksia, joista lapset olivat kertoneet. Näitten lisäksi lipastoon kuului vielä kaksi lokerikkoa, joista toinen oli nimetty "kavereiden kesken" ja toinen "kotiväen kanssa". Sen lisäksi lipastoon kuului tiettyjä musiikin tekemisen lajeja, joista lapset olivat viikottain kertoneet harjoittavansa. Näitä olivat laulaminen, soittaminen, harjoittelu ja musiikin kuunteleminen. Kuhunkin lokerikkoon kuului joukko laatikoita, joista osan olin nimennyt valmiiksi ja osan jättänyt tyhjäksi. Olin kirjoittanut jokaiseen valmiiseen laatikkoon yhden toimintamuodon, joista lapset yleisesti olivat kertoneet. Tyhjiin laatikoihin voitaisiin sijoittaa sitä, mitä kukin lapsi piti tärkeänä. Tarvittaessa laatikkoja voitaisiin tehdä lisää ja yhdistellä keskenään. Lisäksi olin varannut mukaan tyhjää paperia muutoksia varten.

Haastattelun aluksi kerroin, että lipastoon oli koottu lasten kertomia asioita eikä kukaan lapsista luultavasti käyttänyt kaikkia laatikoita. Tärkeää olisi tietää, mitä laatikoita lapsi nyt elämässään käytti ja miten. Lisäksi selitin, että en voinut etukäteen tietää kaikkia laatikkoja, joten laatikkoja voi lisätä ja täydentää eikä lipastokaan välttämättä ollut vielä täydellinen. Etenimme niin, että kartasta ympyröitiin kaikki ne laatikot, joita lapsi käytti ja näistä keskusteltiin entiseen tapaan. Haaveina ovat laatikot merkittiin katkoviivoin. Lisäksi tehtiin uusia laatikoita. Kun kaikki tarvittavat laatikot olivat esillä, pyysin lasta arvioimaan päätösvallan jakautumista. Lisäksi pyysin merkitsemään vihreällä ne alueet, joissa lapsi koki olevansa erityisen onnistunut ja punaisella ne alueet, joissa lapsi koki olevansa erityisen epäonnistunut. Lopuksi lapsi arvioi laatikot tuttuun tapaan pistein (0–4) sen mukaan, miten mielellään halusi kunkin laatikon käyttämistä jatkaa.

Haastatteluissa kävi ilmi, että valmiit laatikot ja lokerikot tarvittiin, mutta uusien laatikkoja ja laatikkoryppäitä lokerikkoihin tuli. Sen sijaan kukaan lapsista ei nähnyt tarpeelliseksi lisätä lipastoon kokonaan uusia lokerikkoja. Tekemäni jäsenyyksen avulla oli siis mahdollista tavoittaa ainakin lasten senhetkinen musiikin harjoittaminen. Yksikään lapsista ei myöskään pitänyt tekemääni jäsenystä vääränä.

Monet kartat jakautuivat kuten olin epäillytkin. Yhtä puolta edustivat viralliset musiikin lukemisen alueet ja toista puolta omaehtoiset kuulonvaraiset alueet (ks. liite 4, s. 283). Jos nämä eivät lapsen eletyssä viikossa niveltyneet toisiinsa, vain omaehtoiset kuulonvaraiset alueet ja niihin niveltyvät musiikin opiskelun alueet koettiin vihreiksi onnistumisen alueiksi.

## **8.4 Aikuisilta kerätty aineisto**

### **8.4.1 Vanhemmat vastaavat kyselyyn**

Ensimmäisen tutkimusvuoden keväänä lähetin kunkin perheen vanhemmille kyselyn, jolla oli tarkoitus saada yleiskuva vanhempien saamasta musiikkikoulutuksesta ja musiikin harjoittamisesta sekä täydentää lapsia koskevia tietoja. Lisäksi kyselyn kansilehdellä kysyttiin, onko todennäköistä, että lapsi osallistuu seuraavinakin lukuvuosina tutkimukseen. Kysely muistutti enemmän henkilökohtaista haastattelua kuin nimetöntä postikyselyä (ks. liite 8, s. 301–311): se oli tarkoitus saada takaisin kaikilta vanhemmilta ja oli tiedettävä kenestä lapsesta oli kyse. Tutkimusaineistoa rakentaneiden perheiden kohdalla sain kyselyn takaisin kolmea tapausta lukuunottamatta. Näiltä keräsin myöhemmin samat tiedot haastatellen.

Kyselyn lasta koskeva osa oli osoitettu sille vanhemmalle, joka oli eniten seurannut lapsen musiikin opiskelua. Tähän olin päätenyt kahdesta syystä. Ensinnäkin vanhempien tapaamisen ja lasten haastattelujen perusteella näytti ilmeiseltä, että useimmissa perheissä toinen vanhemmista oli se, joka hoiti lapsen musiikin opiskelua. Siksi oli toivottavaa, että nimenomaan tämä vanhempi vastaisi kyselyyn. Toisekseen halusin saada selville, kumpaa vanhempaa tutkimuksen loppuessa haastattelisin. Näytti siltä, että tekisin jatkossa tutkimusta etenkin äitien kanssa. Lasta koskevaan osioon oli vastannut 53 äitiä, 10 isää sekä 4 isää ja äitiä yhdessä.

### **8.4.2 Opettajat langan päässä**

Olin tutkimuksen alkaessa lähettänyt jokaiselle tutkimukseen pyydetyn lapsen soitonopettajalle kutsun, jossa korostin, että heidän tutkimukseen osallistumisensa oli vapaaehtoista. Kaikki tutkimukseen osallistuvien lasten opettajat suostuivat ensimmäisen lukuvuoden keväänä haastateltaviksi, joskin haastateltavien joukosta karsiutuivat aivan lyhytaikaiset sijaiset, äitiyslomalle syyslukukaudella jääneet ja ulkomaille muuttaneet opettajat. Haastattelin ainoastaan soitonopettajia, koska vain osa lapsista oli toistaiseksi aloittanut jonkin yleisen aineen, mutta kaikilla oli

soitonopettaja. Soitonopettajaa pidettiin kaikissa opistoissa vastuupettajana, joka koordinoi oppilaidensa opiskeluun liittyviä asioita.

Monista syistä johtuen olin päätyneet puhelinhaastatteluun. Ensinnäkin olin kevään mittaan tehnyt kyselyn onnistuneesti puhelimitse joidenkin vanhempien kanssa. Toiseksi opettajat olivat keväällä kiireisiä ja helpottuneita kuullessaan, että haastattelu voitaisiin tehdä heidän haluamanaan aikana kotipuhelimessa. Näin välttäisimme musiikkiopistojen tilaongelman eikä opettajien myöskään tarvitsisi kutsua minua kotiinsa. Arvelin myös, että opettajien oli helpompi puhua kotoaan musiikkiopistoa koskevista asioista kuin musiikkiopistossa.

Haastattelut olivat tavanomaisia teemahaastatteluja, joihin kuului lisäksi joitakin ennalta strukturoituja osia, joissa tarjosin tiettyjä valmiita vaihtoehtoja. Olin valmistautunut jokaiseen haastatteluun niin, että olin tehnyt oppilaan opiskelua koskevan lomakkeen, jossa oli viisi käsiteltävää teemaa ja paljon avointa kirjoitustilaa (ks. liite 9, s. 312). Kerroin haastateltaville haastattelun aluksi ja kysyttäessä myös etukäteen, mitkä haastattelun teemat olisivat, mutta lisäksi kerroin, että haastattelussa voitaisiin käsitellä myös opettajien tärkeänä pitämiä muita asioita. Haastattelujen luonne muotoutui kunkin haastateltavan mukaan. Lyhimmillään haastattelut kestivät parikymmentä minuuttia ja pisimmillään toista tuntia.

Opettajat suhtautuivat myötämielisesti tutkimukseen ja olivat halukkaita keskustelemaan pitkäänkin oppilaistaan, vaikka kyseessä oli lukuvuoden kiireisin aika. Monet opettajat olivat myös etukäteen pohtineet juuri kyseisten oppilaiden opiskeluprosesseja. Tuntui siltä, että ne kiinnostivat heitä vähintään yhtä paljon kuin minua. Tämä oli tietysti hyvä tutkimuksen kannalta, koska opettajat muistivat oppilaat ja heidän asiansa hyvin. Toisaalta kuitenkin saattoi olla mahdollista, että opettajat olivat tahtomattaankin muistaneet lasten olevan tutkimuksessa heitä opettaessaan, mikä oli saattanut vaikuttaa oppilaiden saamaan opetukseen. On kuitenkin vaikea arvioida, miten tämä oli vaikuttanut, oppilaiden kokemukset opiskelusta kun olivat sekä myönteisiä että kielteisiä. Itse en arvioinut opettajan lapsista tai vanhemmista tekemiä tulkintoja tai antanut osviittaa siitä, miten opetusta tulisi antaa.

### **8.4.3 Rehtoreita haastattelemassa**

Ensimmäisen kerran tapasin rehtorit siinä vaiheessa, kun tutkimusta suunniteltiin. Varsinaiset rehtoreiden haastattelut tehtiin viimeisen tutkimusvuoden alkajaisiksi. Ne tapahtuivat kullakin opistolla rehtorin työhuoneessa kahden kesken. Haastattelut äänitettiin. Kestoltaan ne vaihtelivat kahdesta neljään tuntiin.

Haastatteluissa käsiteltiin musiikkiopiston toimintaa, opetusta ja nykytilaa. Olin valmistanut haastatteluihin teemalistan, jonka lähetin haluttaessa etukäteen ja jota saatoimme haastattelussa yhdessä tutkailla (ks. liite 10, s. 313). Lisäksi olin

tähdentänyt, että voitaisiin käsitellä kaikkea sitä, mitä haastateltavat haluaisivat ottaa esiin. Teemalistan lisäksi mukaanani oli vuosittainen kaavio, johon saatoimme haastattelun kuluessa merkitä opetussuunnitelmassa tai opiston toiminnassa tapahtuneita muutoksia tai jota rehtorit saattoivat täydentää haastattelun jälkeen.

#### **8.4.4 Opettajien ja vanhempien loppuhaastattelut**

Opettajien ja vanhempien loppuhaastattelut tehtiin puhelimitse joitakin poikkeuksia lukuunottamatta. Keräsin loppuhaastatteluja neljännen tutkimusvuoden syksyn aikana. Joissakin tapauksissa haastattelin kuitenkin opettajia ja vanhempia vielä seuraavana keväänäkin.

Ensiksi tein haastatteluja kunkin opiston teorianopettajien kanssa. Haastateltavia oli neljä. Haastattelut kestivät vähintään tunnin ja tapahtuivat niin, että opettajat kertoivat opetusjärjestelyistä, opetuksen sisällöstä ja opetuksen ongelmista tiettyjen teemojen pohjalta sekä sen, mitä muistivat tutkimukseen osallistuneista oppilaista. Lopuksi käsitelimme vielä opiston toimintaa ja opetustyötä koskevan osion, minkä työstimme kaikkien muidenkin opettajien kanssa (ks. liite 11, s. 314).

Soitonopettajien haastatteluun tein kutakin oppilasta koskevan haastattelulomakkeen. Lisäksi haastattelussa käsiteltiin opetustyötä ja musiikkiopiston toimintaa. (Ks. liite 11, s. 314–316.) Tällä kierroksella haastattelin 37 soitonopettajaa. Kahdeksan soitonopettajaa oli ensimmäistä kertaa haastateltavana, koska he olivat alkaneet opettaa tutkimukseen osallistuvaa lasta ensimmäisen vuoden jälkeen.

Vanhempien haastatteluun tein niinikään lomakkeen (ks. liite 12, s. 317–318), jonka toinen osio koski perheen ja vanhempien musiikin harrastamista ja toinen osio tutkimukseen osallistuneen lapsen musiikkiopisto-opiskelua. Haastateltavana oli 52 äitiä ja 15 isää. Haastattelin sitä vanhempaa, joka lapsen kertoman perusteella oli eniten vaikuttanut lapsen musiikkiopistossa opiskeluun. Liki kaikissa tapauksissa tämä oli se vanhemmista, joka myös oli vastannut ensimmäisen vuoden kyselyyn. Joissain tapauksissa vanhemmat valitsivat keskenään, kumpi haastatteluun vastaisi, mikäli kumpikin oli hoitanut musiikkiopisto-opiskelua. Yhdessä tapauksessa haastattelin kumpaakin vanhempaa.

## 9 Analyysi

### 9.1 Tiivistämisen ja selittämisen kaarella

Kirjoitin kutakin lasta koskevat tiedot tapauskertomukseksi, jota täydensin ja muokasin vuosittain sitä mukaa, kun keräsin aineistoa. Alun alkaen jouduin tekemään tapauskertomuksia käytännön pakosta. Tiedot oli jotenkin niputettava sekä mielessä että paperilla yhteen niin, että muistaisin kutakin lasta koskevat asiat haastatteluissa.

Tapauskertomukselle muotoutui kolmiosainen rakenne. Ensinnäkin siihen kuului vanhempien kyselyistä ja lasten, opettajien ja vanhempien haastatteluista tehdyt tapauskohtaiset yhteenvedot, joihin kirjasin mahdollisimman konkreettisesti ja yksinkertaisesti, mitä kerrottiin.<sup>28</sup> Tämän ohella kuhunkin tapauskertomukseen kuului tulkintani siitä, miten kerätty aineisto vastasi tutkimuskysymyksiin. Tapauskertomuksen kolmanteen osaan tein analyysia tutkijan roolin haasteistani ja lasten ja aikuisten tutkimukseen osallistumisen tavasta.

Tapauskertomuksia tehdessäni ja niiden vuosittaisen valmistumisen jälkeen vertasin kutakin lasta koskevia tietoja toisiinsa. Heti kun havaitsin jonkin tietyn teeman toistuvan aineistossa, nostin sen omaksi tekstitiedostoksi, jossa työstin ja nimesin teemaa täydentyvän aineiston perusteella. Kun uusia teemoja nousi esiin, luokittelin ne joko jo löytyneiden teemojen ala- tai yläteemoiksi tai omaksi tiedostokseen. Näin aineistossa esiintyvät asiakokonaisuudet tulivat vähitellen kategorisoitua. Kun aineistoa tuli lisää, kävin entiset teemat läpi ja etsin uusia. Vähitellen uusia teemoja ei enää löytynyt, jolloin oli mahdollista tarkentaa jo syntyneitä analyysia. Teemojen luokittelun lisäksi pohdin vuosittain, mitä teemat tutkittavan ilmiön kannalta merkitsivät ja miten tutkimusta tulisi jatkossa tehdä. Analyysi eteni siten kolmella tasolla: kirjasin kerrottua, tiivistin tästä tulkintaa ja reflektoin samalla omaa toimintaani.

Kun aineiston keruu loppui, aloin käydä tapauskertomuksia ja teemoja uudelleen systemaattisesti läpi. Tämä prosessi on ollut jatkuvaa vertaamista, laskemista, pohdintaa ja tarkistamista. Näin tutkittavan ilmiön merkitykset on ollut mahdollista jäsentää tässä raportissa esitettyyn muotoon. Ajassa venytettyinä analyysista on

---

<sup>28</sup>Laadullisessa tutkimuksessa on tavallista litteroida haastattelut ja analysoida niitä tekstinä. Tästä päättin luopua. Ensinnäkin litterointi olisi ollut valtaisa urakka. Toiseksi olin avoimen osaston aineistoa litteroidessani havainnut, että läheskään kaikkia haastattelutilanteiden aspekteja ei voi litteroida ja lasten haastatteluaineiston litterointi on erityisen haastavaa. Kirjasin tietoja ylös nauhoja kuunnellen. Koska tunsin kunkin lapsen kanssa tehtyjen haastattelujen sisällön heitä vuosia kuunneltuani, oli mahdollista poimia lasten kertomaa näytteeksi nauhoilta ja litteroida tarvittavat näytteet.

kasvanut spiraalimainen havaintojen pelkistämisen ja arvoituksen ratkaisemisen prosessi (vrt. Alasuutari 1994, 30–39). Ricoeur (1981, 145–164, 203–221, 274–296; 1993, 96–98, 169–235; ks. myös Thompson 1981, 63–70) on systematisoinut tulkin-taprosessia ymmärtämisen ja selittämisen vaiheina etenevänä syvähermeneuttisena kaarena. Kaaren ajatus perustuu siihen, että pitkittäisesti ottaen merkitysten tulkitse-misessä on kyse sekä siitä, mitä toimijat tekevät ja kertovat että siitä, mistä heidän toimintansa ja puheensa kertoo.

## 9.2 Miten kategorisoida lasten elämän musiikkia?

Kirjasin tapauskertomuksiin, miten musiikki kuului kunkin lapsen elämään. Näin oli mahdollista ymmärtää kunkin lapsen kokemuksia ja kartoittaa, mitä lasten musiikin harjoittamiseen kuuluu ja miten sitä voisi jäsentää.

Tarkensin tätä kokonaiskuvaa vuosi vuodelta sitä mukaa, kun lapset kertoivat musiikin harjoittamisensa tavoista ja sisällöistä. Prosessi huipentui viimeisissä haas-tatteluissa, joissa teimme lasten kanssa musiikin harjoittamisen lipastoja. Näin testa-sin ensinnäkin, että olin ymmärtänyt, mitä lapset olivat vuosien varrella kertoneet. Toiseksi saatoin varmistaa, että olin nimennyt asiat oikein. Lisäksi oli mahdollista tarkistaa, että kaikki tarpeelliset alueet lasten musiikin harjoittamista olivat tulleet kartoitettua. Analyysin tulokset ovat nähtävillä ennen kaikkea luvuissa 10–13, joissa esittelen systemaattisesti lasten musiikin harjoittamisen kirjoa, joskin niin, että ohjattua opiskelua esitellessäni keskityn musiikkiopistossa opiskelemiseen.

Lapset kertoivat ja nimesivät hyvinkin tarkkaan, mitä milloinkin musiikin parissa tekivät. Sen sijaan he eivät nimenneet mitenkään sitä kokonaisuutta, joka näistä toiminnoista syntyi. Kun kysyin lapsilta, miten sitä kaikkea voisi nimittää, johon heidän elämässään jotenkin liittyi musiikki, he sanoivat sen olevan esimerkiksi *aika vapaata aikaa, tavallista elämää, sellasta kaikkee mitä mun elämään kuuluu ja semmosta jotain harrastamista vaan*. Kun kysyin, voisiko puhua musiikin harrasta-misesta tai musiikin oppimisesta, niin lapset sanoivat viivytellen että *kyllä sitäkin siihen kuuluu* ja kuvasivat kärsivällisesti, mikä heidän elämässään oli enemmänkin musiikin harrastamista ja mikä sen oppimista, mutta selittivät samalla, ettei tämä jaoittelu heidän elämänsä kannalta ollut kovinkaan tarkoituksenmukainen.

Näin ollen musiikin harjoittamisen laajempien osa-alueiden määrittely ja nimeä-minen jäi analyysivaiheen ongelmaksi. Päädyin vähitellen luvuissa 10–13 esiteltyi-hin prosesseihin ja nimityksiin, joilla on yhteys siihen, mitä lapset vuosi vuodelta kertoivat. Musiikin harjoittamisen valitsin keskeiseksi käsitteeksi, koska lapset syventyivät päivittäin elämänsä musiikkiin, kokeilivat ja harjoittelivat sitä, ja

samalla omaksuivat sekä musiikkia että sen ymmärtämisen ja tekemisen tapoja. Lasten omaehtoisen ohjaamattoman musiikin harjoittamisen nimesin pitkän pohdinnan jälkeen vapaaksi, koska monet lapset puhuivat vapaasta soittamisesta ja vapaista nuoteista, joilla tarkoittivat kaikkea muuta soittamista ja laulamista kuin läksyjen harjoittelemista. Läheisten neuvoma musiikin harjoittaminen oli luonteva nimike epäviralliselle musiikkiopastukselle. Siinä oli kyseessä enemmänkin neuvominen kuin opetus, ja neuvojen pyytäminen edellytti riittävän läheistä suhdetta neuvojaan. Musiikin opiskelulla tarkoitan vain aikuisten ohjaamaa opiskelua, vaikkakin lapset oppivat musiikkia muutenkin kuin opiskelemalla sitä aikuisten johdolla.

Miksi sitten en näiden nimitysten sijaan puhu musiikin harrastamisesta tai musiikin oppimisesta? Totesin tutkimuksen kuluessa, että sen enempää musiikin harrastaminen kuin musiikin oppiminenkaan eivät kata riittävän hyvin sitä, mitä lapset musiikin parissa tekevät. Lasten musiikin parissa harjoittamaa ei myöskään voi eritellä toisaalta harrastamiseksi ja toisaalta oppimiseksi. Lisäksi kumpaankin käsitteeseen liittyy vakiintuneita merkityksiä, joita lasten kertoma kyseenalaistaa. Tutkimuksissa ja opetussuunnitelmissa lasten musiikin oppiminen tarkoittaa usein vain aikuisten ohjaamaa tavoitteellista musiikin opiskelua, kun taas kaikki muu lasten toiminta musiikin parissa määritellään musiikin harrastamiseksi. Näin ajatellen vain aikuisten ohjaama opiskelu on varsinaista musiikin oppimista, kun taas joko useimpien lasten musiikin oppiminen tai ainakin aikuisten ohjaaman musiikin opiskelun ulkopuolella tapahtuva musiikin oppiminen on jotakin varsinaista opiskelua vähäisempää ja vain siihen valmistavaa harrastamista. Tällainen määrittelytapa aliarvioi lasten keskinäisen ja läheisten johdolla tapahtuvan oppimisen merkitystä. Tämän tutkimuksen lisäksi monet muutkin viimeaikaiset tutkimukset (esim. Campbell 1998; Kanellopoulos 1999 ja Kosonen 2001) ovat osoittaneet, että lapset ja nuoret oppivat musiikkia ilman aikuisten ohjausta ja heillä on aikuisohjauksen ulkopuolisia ja siitä riippumattomia musiikin oppimisen tavoitteita. Jos ei ole oikeutettua puhua toisaalta harrastamisesta ja toisaalta oppimisesta, ei lasten kertoman perusteella ole myöskään oikeutettua määritellä kaikkea heidän musiikin harjoittamistaan oppimisena. Lapsille ensisijaista oli useinkin musiikin kokeileminen, sillä leikkiminen ja siitä nauttiminen eikä niinkään musiikin oppiminen.

Musiikin harrastamisen ja oppimisen lisäksi lasten toiminnasta musiikin parissa voitaisiin puhua musisointina (ks. esim. Elliott 1995, 40–45). Musisointi on kuitenkin ongelmallinen käsite siksi, että se tarkoittaa ensisijaisesti musiikkiin keskittynyttä toimintaa, jossa musiikki on kaikkien sen tekijöiden huomion kohde ja syntyy kaikkien kuultavaksi. Lasten elämään kuului tällaista toimintaa, mutta musiikkia myös ajateltiin, sitä kuviteltiin, siitä haaveiltiin ja siitä puhuttiin. Lisäksi musiikki nivoutui kaikenlaisiin lasten elämän askareihin, ja toiminnan päätarkoituksena saattoi silloin olla muukin kuin musiikkiin syventyminen.

Musiikin roolia lasten elämässä voitaisiin määritellä myös heille merkityksellisenä musiikkisuhteena (ks. tarkemmin Kurkela 1993, 347–351, 382). Lasten elämää tutkien ei kuitenkaan ole kyse jostain kokonaisesta merkityksellisestä suhteesta musiikkiin vaan erilaisista musiikkiin liittyvistä kokemuksista. Lapsi saattoi kokea myönteisesti merkitykselliseksi vaikkapa omien laulujen tekemisen tai tietyn musiikkiteoksen, vaikka opetustilanteissa syntynyt kokemus musiikista ei olisikaan ollut myönteisesti merkityksellinen. Suhteesta puhumisessa on toinenkin ongelma, kun lähtökohtana on lasten kertoma. Musiikista tulee objekti, johon lapselle voi syntyä suhde. Lasten kertomasta päätellen lapset kuitenkin kantoivat mukanaan musiikkia ja suorastaan elivät siinä.

## **9.3 Musiikkiopisto-opiskelun prosessit**

### **9.3.1 Opiskeluprosessien tyypit**

Pitkittäistä analyysia tehden musiikkiopisto-opiskelu alkoi hahmottua muutamaksi toisistaan poikkeavaksi prosessityypiksi. Joissakin opiskeluprosesseissa lapset nauttivat opiskelustaan ja kokivat sen antoisana osana elämäänsä. Joissakin prosesseissa taas sen enempää lapset, opettajat kuin vanhemmatkaan eivät olleet täysin tyytyväisiä opiskeluun, ja lapsen oli vaikea löytää opiskelulle paikkaa elämässään. Lisäksi joukossa oli myös prosesseja, joissa opiskelu selvästikin oli kriisissä eikä lapsi enää halunnut opiskella musiikkiopistossa.

Vuosittaisen analyysin tuloksena oli mahdollista havaita, että lasten kannalta opiskelussa oli käynnissä joko myönteisiä kokemuksia synnyttävä tai niitä vähentävä prosessi. Prosessin koetun laadun suhteen keskeistä oli, miten lapsen aloitteita ja toiveita opiskelussa huomioitiin. Prosessin koettu laatu saattoi vuosien mittaan muuttua, joskin lasten myönteisten merkitysten lisääntyminen oli huomattavasti harvinaisempaa kuin niiden väheneminen. Opiskeluprosessin laadun muuttuminen oli lapsen kokemana kokonaisvaltaista ja edellytti todellisia muutoksia myös yhteistoiminnassa. Kun lapsen kokemukset muuttuivat myönteisempään tai kielteisempään suuntaan, muutoksia tapahtui paitsi lapsen, opettajien ja vanhempien yhteistyön tavoissa myös lapsen opiskeluhalukkuudessa ja itsearvostuksessa.

Aineistossa esiintyi kahdenlaisia muutosmahdollisuuksia ja viisi erilaista pitkittäistä prosessityyppiä. Ensimmäisen ryhmän prosesseissa lapsen aloitteiden ja toiveiden huomiointi oli lapsen kokemana jatkuvasti riittävää, lisääntyi tai vähentyi tilapäisesti, jolloin lapsi koki musiikkiopisto-opintonsa jatkuvasti tai ainakin enimmäkseen myönteisesti merkityksellisenä. Toisen ryhmän prosesseissa lapsen aloitteiden ja toiveiden huomiointi oli lapsen kokemana riittämätöntä, jolloin myönteiset

opiskelukokemukset vähenivät, opiskelu muuttui ongelmalliseksi ja monissa tapauksissa musiikkiopisto-opinnot lopetettiin.

### 9.3.2 Värianalyysi

Aineiston keruun päätyttyä oli mahdollista tutkia, pitikö tekemäni analyysi paikkansa ja jos piti, mitkä asiat lasten opiskelussa olivat myötävaikuttaneet erilaisten prosessien syntymiseen.

Tässä vaiheessa tein jokaisen lapsen opiskeluprosessista vuosittaisesti enenevän kordin (ks. liite 5, s. 284), johon luokittelin kolmen eri värin avulla lapsen musiikkiopisto-opiskelun. Kuvasin väreillä myönteisesti, epävarmasti ja kielteisesti väritynyttä kokemusten kokonaisuutta. (Ks. luokittelun mahdollisuuksista Hirsjärvi & Hurme 1993, 115.)

Värit määrittelin seuraavasti: Punainen tarkoitti puuttuvaa opiskeluhalukkuutta, epäonnistumisen kokemuksia, yhteistyön ongelmia, lapsen vaikutusmahdollisuuksien puuttumista ja lapsen vaikeuksia soveltaa opetusta musiikin harjoittamisessaan. Sininen tarkoitti epävarmaa opiskeluhalukkuutta, ei erityisempiä epäonnistumisen tai onnistumisen kokemuksia, yhteistyön työläyttä, vaikutusmahdollisuuksien epävarmuutta ja osittaisia opetuksen soveltamisen mahdollisuuksia. Vihreä tarkoitti halukkuutta opiskella edelleen, onnistumisen kokemuksia, yhteistyön sujumista, riittäviksi koettuja vaikutusmahdollisuuksia sekä riittäviksi koettuja opetuksen soveltamisen mahdollisuuksia. Merkitsin värein korttiin kaikki edellä mainitut muuttujat (opiskeluhalukkuuden, itsearvostuksen, yhteistyön sekä lapsen vaikutus- ja sovellusmahdollisuudet) kunkin musiikkiopistoaineen ja musiikkiopistoesiintymisten kohdalle.

Opiskeluhalukkuus ilmeni sekä lapsen pistearvioinneista että haastattelussa kertomasta. Olin joka vuosi pyytänyt lapsia arvioimaan asteikolla 0–4, miten mielellään he jatkoivat musiikkiopiston eri aineita ja muita elämäänsä kuuluvia asioita. Pisteitä antaessaan lapsi oli itse arvioinut asioiden keskinäistä suhdetta elämässään ja kertonut siitä. Näin ollen pisteiden ja lasten kertoman välille oli muotoutunut ymmärrettävä suhde jo haastatteluissa enkä joutunut arvioimaan luottaisinko pisteisiin vai lasten kertomaan. Määrittelin 0–1 pisteen arvioinnit ja niitä valottavat puheet puuttuvaksi opiskeluhalukkuudeksi, kahden pisteen arvioinnit ja puheet epävarmaksi opiskeluhalukkuudeksi ja 3–4 pisteen arvioinnit ja puheet opiskeluhalukkuudeksi.

Samoin luokittelin onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset, jotka niinikään ilmenivät lasten karttoihin tekemistä vuosittaisista merkinnöistä sekä heidän kertomastaan. Olin pyytänyt lapsia vuosittain kertomaan, miten he olivat kussakin musiikkiopiston aineessa ja muissa elämäänsä kuuluvissa asioissa onnistuneet tai epäonnistuneet ja miksi. Epäonnistumisen kokemukset olivat lapsen merkitsemiä epäonnistumisen alueita ja epäonnistumista koskevaa puhetta. Onnistumisen

kokemukset olivat lapsen merkitsemiä onnistumisen alueita ja onnistumista koskevaa puhetta. Lisäksi oma ryhmänsä arviointeja ja puheita oli se, jossa erityisesti kumpiaakaan kokemuksia ei ollut.

Yhteistyön laadun luokittelin lapsen, opettajien ja vanhempien kertoman perusteella. Ongelmalliseksi luokittelin yhteistyön, jos sekä lapset, opettajat että vanhemmat olivat kokeneet yhteistyön olevan ongelmallista eikä ongelmia ollut pystytty ratkaisemaan. Työläs tarkoitti sitä, että kaikki osapuolet kokivat, että yhteistyön olisi pitänyt olla jossain määrin toisenlaista. Sujuva tarkoitti sitä, että yhteistyö koettiin riittävän hyväksi ja siinä kohdatut ongelmat oli saatu tyydyttävästi ratkaistua.

Vaikutusmahdollisuudet luokittelin kaiken sen perusteella, mitä lapsi oli kunakin vuonna vaikutusmahdollisuuksistaan kertonut. Musiikkiopiston eri aineiden kohdalla perustana olivat myös lasten karttoihin tekemät arviot siitä, missä määrin he saattoivat vaikuttaa siihen, mitä opetustilanteissa tapahtui. Tämän lapset olivat arvioineet joko piirtäen tai prosentein. Tältä pohjalta luokittelin vaikutusmahdollisuudet riittäviksi, puutteelliseksi tai puuttuviksi. Huomattavaa on, että kyseessä ei ole tulkintani siitä, olivatko vaikutusmahdollisuudet johonkin mittapuuhun nähden riittävät, vaan kunkin lapsen kokema ja kertoma asiointi. Puuttuvat mahdollisuudet tarkoitti asiointilaa, jossa lapsi koki, ettei hän voinut halutessaankaan vaikuttaa opetukseen. Puutteelliset mahdollisuudet tarkoitti sitä, että opetus ei ollut aivan sellaista kuin lapsi toivoi eikä siinä lapsen mielestä riittävästi huomioitu hänen toiveitaan. Riittävät mahdollisuudet tarkoitti, että lapsen mielestä opetuksessa otettiin riittävästi huomioon hänen toiveensa.

Opetuksen soveltamisen mahdollisuudet luokittelin lasten kertoman perusteella puuttuviksi, puutteelliseksi ja riittäviksi. Puuttuvat mahdollisuudet tarkoitti asiointilaa, jossa lapsi ei ollut tyytyväinen musiikkiopiston opetukseen eikä voinut mitenkään käyttää oppimaansa muussa musiikin harjoittamisessaan. Puutteellisten mahdollisuuksien vallitessa lapsi oli joiltain osin tyytyväinen musiikkiopiston opetukseen, mutta ei voinut hyödyntää oppimaansa musiikin harjoittamisessaan siten kuin olisi toivonut. Riittävät mahdollisuudet tarkoitti sitä, että lapsi oli tyytyväinen opetukseen ja saattoi hyödyntää oppimaansa musiikin harjoittamisessaan.

Värianalyysi osoitti, että oli perusteltua luokitella opiskeluprosessit mahdollisuuksiltaan riittäviksi, lisääntyviksi, ajoittain vähentyviksi, kaventuviksi ja loppuviksi. Pitkittäiset prosessityypit näkyivät värianalyysissä niin, että jotkut prosessit olivat kauttaaltaan tai suurimmaksi osaksi vihreitä ja vihertäviä tai vihertyivät vuosien kuluessa, jolloin niissä koetut musiikin opiskelun mahdollisuudet koettiin riittäviksi tai peräti kasvaviksi. Jotkut taas kävivät sinisellä tai punaisella kokonaan tai osittain, mutta vihertyvät sittemmin. Jotkut prosesseista muuttuivat vuosien kuluessa enemmän sinertäviksi tai olivat lähinnä sinertäviä tai osaksi punertavia, mikä tarkoitti opiskelumahdollisuuksien kaventumista. Jotkut taas olivat liki kokonaan punaisia tai

muuttuivat punaisiksi, mikä käytännössä tarkoitti väistämättä opiskelun loppumista, vaikka lopettaminen saattoi tapahtua jo sinisenkin vaiheen vallitessa.

### **9.3.3 Prosessien välisten erojen etsintä**

Värianalyysin perusteella varmistui, että lasten opiskeluhaluus, itsearvostus, soveltamis- ja vaikuttamismahdollisuudet sekä lasten, opettajien ja vanhempien välinen yhteistyön tapa olivat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi siitä näkee, että opiskeluprosessit kehittyivät vuosien mittaan eri tavoin ja sisällöin. Tämän analyysin perusteella ei kuitenkaan voi päätellä, mitkä kaikki asiat prosessien suuntautumiseen olivat vaikuttaneet. Nyt aloin keräämäni aineiston perusteella etsiä tällaisia asioita ja niiden välisiä yhteyksiä. Näin oli mahdollista pohtia, millä keinoin myönteisesti merkityksellinen musiikkiopisto-opiskelu oli syntynyt.

Ensin kävin läpi erilaisia aineiston tai aiemman tutkimuksen tärkeiksi osoittamia asioita. Näistä poimin sitten esiin ne asiat, joilla selvästi ja poikkeuksetta oli ollut vaikutusta opiskeluprosessien välisiin eroihin. Lisäksi tarkastelin pitkäkestoisesti prosessien koettuja muutoskohtia. Niiden tapahtumia ja tekijöitä tarkastellen oli mahdollista oppia, mitkä asiat prosessin suunnan muutoksissa olivat olleet keskeisiä. Tarkastelemieni asioiden luettelo on ollut pitkä, koska tutkimusvuosien aikana oli mahdollista kerätä tietoa monista eri asioista ja tarttua moniin mahdollisiin johtolankoihin. Tekemäni värianalyysin johdosta saatoin myös tutkia suuremman joukon asioita, koska niitä ei enää tässä vaiheessa tarvinnut verrata erikseen jokaiseen yksittäiseen tapauksetukseen. Kun lisäksi olin pitkäkestoisesti tutkinut kunkin lapsen opiskelua, olin jo saanut alustavan kokonaiskuvan siitä, miten eri asiat olivat yhteydessä toisiinsa. Opiskeluprosessien luonnetta, niiden välisiä eroja ja opetuksen muutostarpeita erittelen tarkemmin luvuissa 14–16.

## **9.4 Validiteetin arviointia**

### **9.4.1 Kriteereitä**

Laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi on esitetty, että tutkimuksen ratkaisujen ja tulosten on oltava perusteltavissa (esim. Ehrnrooth 1992, 35–36). Perusteltavuus edellyttää, että tutkimuskohteesta saatu tieto on vankkaa kokemustietoa ja että tutkija voi asettaa perustelunsa yhteisön tutkittavaksi. Perusteleminen on jatkuvaa tarkistamista, kysymistä ja saatujen tulosten merkityksen pohtimista (Kvale 1989). Perusteltavuuden vaatimus sopii hyvin hermeneuttisen otteen yhteyteen. Olen pyrkinyt

esittelemään, mille pitkittäisesti karttuneelle kokemustiedolle tutkimus perustuu ja tuomaan sitä kattavasti esiin.

Keskeinen niin laadullisen kuin hermeneuttisenkin tutkimuksen validiteetin ehto on se, että tutkimuksen perusteita pohditaan ja tarvittaessa kyseenalaistetaan. Tutkijan eteneminen ei saa olla liian kaavamaisista ja menetelmällisesti lukkoonlyötyä. Tutkimusmetodi on validiteetiltaan heikko, jos asetelmaa tai menetelmiä koskevaa palautetta ei voi saada (Alasuutari 1994, 73), mikä tarkoittaa sitä, että on kyettävä tarttumaan kiinni yllättäviinkin johtolankoihin (Miles & Huberman 1994, 270–271). Tästä näkökulmasta fenomenologis-hermeneuttiselle otteelle perustuva tutkimus on mahdollisimman validi tutkimustapa. Siinä palataan alituisesti reflektoimaan ja korjaamaan lähtökohtia, ja metodi kehittyy tämän prosessin mukana.

Haastattelututkimuksissa puhutaan kommunikatiivisesta validiteetista (Kvale 1996, 244–248). Haastateltavan kertoman ymmärtäminen edellyttää yhteistä kieltä, halua ymmärtää toista ihmistä sekä halua kommunikoida juuri hänen kanssaan. Hermeneuttisessa otteessa on itsestään selvää, että kommunikatiivinen validiteetti toteutuu, koska dialogi on tutkimisen ehto. Tässä tutkimuksessa kommunikatiivisen validiteetin syntymistä on lisäksi edistänyt se, että syntyneitä merkityksiä oli mahdollista tarkentaa vuosien kuluessa.

Lapsia koskevien tutkimusten perusehtona on syytä muistaa, että jos tutkija tietäisi, mitä lapset tietävät, tutkimus olisi täysin tarpeeton. Tutkijan on nöyryyttävä oppijaksi ja otettava vastaan lasten tietoa ohjaamatta ja kasvattamatta heitä (Graue & Walsh 1998, 99–100). Tätä voisi kutsua lasten kuuntelemisen validiteetiksi. Lasten kuuntelemisen validiteetti osoittautui tässä tutkimuksessa puutteelliseksi tutkimuksen alkaessa, mutta korjautui vuosien kuluessa ainakin jossain määrin.

Eräs laadullisessa tutkimuksessa tärkeä validiteetin osoittamisen keino on näyttää se tapahtumaketju, jolla tuloksiin päädyttiin. Aineiston analysoinnin kulku olisi selvitettävä niin kattavasti, että lukija voi arvioida tutkimuksen toteutusta, tarvittaessa kokeilla samaa itse ja näin päätellä, voiko hän hyväksyä tutkimustulokset. Tutkimuksen on oltava arvioitavissa ja toistettavissa (esim. Mäkelä 1992). Hermeneuttisen tutkimuksen käsittein voidaan puhua hermeneuttisen johtamisen vaateesta. Tutkijan on tuotava selittäen esiin se, miten hänen tulkintansa on syntynyt. Arvioitavuutta ja toistettavuutta olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt edistämään kertomalla mahdollisimman konkreettisesti erheineen kaikkineen siitä, miten tutkimustulokset ovat syntyneet.

Tilastollisten todennäköisyyksien määrittelemiseen perustuva yleistäminen ei ole laadullisessa eikä hermeneuttisessa tutkimuksessa järkevä tavoite. Laadullisessa tutkimuksessa on relevantteja muuttujia niin runsaasti, että tilastollinen tarkastelu ei tavoita tätä kokonaisuutta. Laadullisen tutkimuksen validiteettia ei siten voi arvioida tilastollista yleistämistä tavoittelevien periaatteiden ja kriteereiden pohjalta. Sen

sijaan laadullisen tutkimustiedon yleistämisen mahdollisuuksia voi arvioida tutkittavasta ilmiöstä esitetyn kuvauksen perusteella. Tutkija ei voi osoittaa tutkimuksen yleistettävyyden astetta, mutta hän voi vakuuttaa lukijansa näyttämällä tutkimansa ilmiön olennaiset piirteet.

Laadullista tutkimusta ja hermeneutiikkaa yhdistävät vakuuttamiseen perustuvan laadun tarkkailun lisäksi soveltamisen pyrkimykset. Tutkimuksen validiteettia ja yleistettävyyttä ei voi koskaan määritellä lopullisesti, koska arviointikeskusteluun tulee jatkuvasti mukaan uusia osallistujia. Pätevyys ja sovellettavuus ovat enemmänkin prosesseja kuin tutkimuksen pysyviä ominaisuuksia. Tutkija, tutkimukseen osallistujat ja tutkimuksen lukijat arvioivat tutkimusta niin, että soveltavat tutkimuksesta löytämäänsä elämänsä eri yhteyksissä ja pohtivat tältä pohjalta, mikä osa tutkimustiedosta on käyttökelpoista. (Kvale 1996, 231–235.)

Tällä tutkimuksella olen pyrkinyt tuomaan esiin lasten kokemusmaailmaa sekä keskilapsuuden aikaisen musiikin harjoittamisen ja musiikkiopisto-opiskelun olennaisia sisältöjä. Useammassa oppilaitoksessa ja monien lasten kanssa tapahtuneen pitkittäisen tutkimuksen tulokset ja menetelmät lienevät jossakin määrin yleistettävissä ja sovellettavissa muihinkin lasten kanssa tehtäviin tutkimuksiin sekä opetus- ja kasvatushankkeisiin. On kuitenkin muistettava, että tutkimustulokset ja käytetyt menetelmät ovat aina paikkaan, aikaan ja tiettyihin toimijoihin sidoksissa. Tutkimus toteutettiin tiettyjen ainutlaatuisten helsinkiläislasten kanssa. Lisäksi tutkimukseen osallistuneiden lasten joukko oli valikoitunut siten, että heidät oli pääsykokeissa hyväksytty musiikkiopistoon ja he opiskelivat tutkimuksen aikana musiikkiopistossa.

#### **9.4.2 Pitkittäisen tutkimuksen erityiskysymyksiä**

Tutkimusoppaissa varoitellaan pitkittäisten tutkimusten ongelmista. Ne ovat kalliita toteuttaa ja vaikeita saattaa suunnitellusti loppuun. Erityisen haastavaa on se, että tutkittavat ihmiset ja ilmiöt voivat kadota tai muuttua ennakoimattomalla tavalla. Toisaalta samalla korostetaan, miten pitkittäinen tutkimus on harvinaisena myös erityisen arvokasta. Tutkija voi tutustua perusteellisesti itselleen uuteen ilmiöön ja etsiä tutkimuskohteen kannalta pätevät tutkimusmenetelmät. Alunperäistä tutkimusasetelmaa on myös mahdollista hermeneuttisesti korjata tutkimuksen aikana, mikä auttaa saamaan pätevämpää tietoa. Pitkittäisen laadullisella tutkimusotteella on lisäksi mahdollista tavoittaa tutkittava ilmiö toisella tapaa kuin mihin teoreettisella, poikittaisella tai kvantitatiivisella tarkastelutavalla päästäisiin. (Harway, Mednick & Mednick 1984; Hirsjärvi & Hurme 1993, 18–23; Cohen & Manion 1994, 69–72.)

Tämän pitkittäisen tutkimuksen pätevyydelle oli edellytyksiä: Tutkimusta oli mahdollista jatkaa suunnitellusti ja tutkimuksen keskeyttäneitä oli vähän. Näin ollen tutkimusmenetelmien ja niillä saadun tiedon luotettavuutta saattoi arvioida

pitkittäisesti, ja menetelmiä oli mahdollista kehittää validimpaan suuntaan. Menetelmät ja johtopäätökset tulivat myös vuosittain systemaattisesti testattua monikymmenpäisen lapsijoukon kanssa.

Pitkittäisten tutkimusasetelmien erityishaasteena on pidetty sitä, että tutkimus vaikuttaa tutkittaviin ja tutkijaan (esim. Miles & Huberman 1994, 266). Tätä uhkaa on kuitenkin vaikea laadullisissa tutkimuksissa välttää. Hermeneuttisista periaatteista lähtien voidaan myös kysyä, onko tutkimuksen osapuoliin vaikuttamaton tutkimus mahdollista tai edes tavoittelemisen arvoista. Tämä tutkimus oli eräs osa tutkimukseen osallistuneiden elämää ja saattoi vaikuttaa jollakin tavoin myös lasten musiikin harjoittamiseen ja musiikkiopistokokemuksiin. Toisaalta kukin lapsi oli haastateltavana vain kerran vuodessa. Lisäksi pyrin johdonmukaisesti siihen, että tutkimus ei häiritse lasten opiskelua. Kukaan lapsista tai vanhemmista ei myöskään maininnut tutkimuksen vaikuttaneen lapsen opiskeluun. Kuitenkin kävi ilmi, että ainakin yksi opettajista oli opettanut lasta neljä vuotta vain siksi, että tiesi hänen osallistuvan tutkimukseen. Tutkimus saattoi siten vaikuttaa jotenkin opettajien opetusratkaisuihin, joskin neljän vuoden kausi riittänee arkipäiväistämään tutkimukseen osallistumisen. Jos taas ajattelee asetelmaa tutkijaan vaikuttamisen kannalta, niin en edes pyrkinyt estämään tätä, koska hermeneuttisesti ajatellen vuorovaikutus tutkittavan ilmiön kanssa on tutkijan ainoa mahdollisuus ymmärtää tutkimuskohdettaan.

Eräs pitkittäisen laadullisen tutkimuksen haaste on tutkittavien henkilöllisyyden salaaminen ja luottamuksellisuus (Harway 1984). Tässä tutkimusasetelma edellytti sitä, että tutkimukseen osallistuvat oppilaat, perheet ja opettajat olivat tiedossa musiikkiopistoissa. Validiteetin kannalta olisi ollut tuhoisaa, jos tutkittavat olisivat joutuneet oppilaitoksessaan erityishuomion kohteeksi tai pelänneet heistä kerrottujen tietojen vuotavan. Pyrin mahdollisuuksien mukaan vähentämään näitä uhkia siten, että tein jo alun perin selväksi tutkimuksen vaatiman luottamuksellisuuden ja hoidin itse kaikki tutkimusjärjestelyt. Itsestään selvää on, että en koskaan kertonut haastatteluissa käsitellyjä henkilökohtaisia tietoja muissa haastatteluissa. Oppilaitoksissa ollessani pyrin sulautumaan osaksi muuta toimintaa tekemättä haastatteluista liikaa numeroa, vaikkakin kysyttäessä kerroin tutkimuksesta. En myöskään osallistunut minkään oppilaitoksen opetus- tai esitystilanteisiin, koska en halunnut tutkimukseen osallistuvien silmissä leimautua oppilaitoksen edustajaksi tai työntekijäksi.

Yksi pitkittäisten tutkimusten lähtökohtainen ongelma on löytää sellainen näkökulma, jonka tematisointi kantaa tutkimuksen loppuun saakka. Voivathan sekä tutkija että tutkimuskohde muuttua vuosien kuluessa siten, että tutkimuksen alkuperäiset kysymykset ja sen alussa kerätty aineisto eivät ole loppuraportin kannalta relevantteja (Harway ym. 1984, 24–25). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen lopulliset teemat löytyivät vasta tutkimuksen kuluessa ja tutkimuksen aikana asettelin tutkimustehtävää monella tavoin. Kuitenkin tutkimustehtävän lapsilähtöiset perusteet säilyivät ja

olin tutkimuksen alusta loppuun kiinnostunut sekä lasten musiikin harjoittamisesta että heidän musiikkiopisto-opiskelustaan.

Toinen aineiston keräämiseen liittyvä ongelma on se, että pitkittäisessä tutkimuksessa kertyy huomattava määrä aineistoa ja usein vielä esimerkiksi kysely- ja haastatteluaineistoa. Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneiden ihmisten määrä oli lisäksi suuri laadulliseen tutkimukseen ja aineistoa kertyi siksikin runsaasti. Tämä johti siihen, että haastatteluaineistoa ei ollut järkevää litteroida eivätkä haastattelut voineet olla luonteeltaan täysin avoimia. Tutkimukseen osallistuvia aikuisia oli lisäksi mahdollista haastatella vain puhelimitse. Kävin kuitenkin jokaisen haastateltavan kanssa läpi tutkimuksen kannalta tärkeät teemat. Teemoittain kertyvää aineistoa oli mahdollista analysoida, vaikka sitä olikin runsaasti. Tutkimuksen validiteetin kannalta oli hyvä, että laajaa ja jatkuvasti kertyvää aineistoa oli analysoitava systemaattisesti jo tutkimuksen aikana. Validiteettia lisäsi myös se, että keräsin aineistoa lapsilta, vanhemmilta, opettajilta ja rehtoreilta. Näin oli mahdollista trianguloida kutakin opiskeluprosessia koskevaa tietoa ja oppia ymmärtämään paitsi lasten kokemuksia myös niiden kontekstia.

Lopuksi on todettava, että keräsin aineistoa lapsiltakin vain kerran vuodessa ja aikuisilta vielä harvemmin. Lyhytaikaisia prosesseja tutkimuksella ei ole pystytty tavoittamaan, mikäli ne eivät olleet jääneet tutkittavien mieleen erityisen merkityksellisinä tapahtumasarjoina. Hermeneuttinen ote on kuitenkin tuottanut pitkittäisiä prosessikuvauksia, jotka voivat jäädä hahmottamatta arkielämän pyörteissä ja lyhytkestoisissa tarkasteluissa.

## KOKEMUKSIA MUSIIKISTA JA MUSIIKKIOPISTOSTA

Raportin tässä ja seuraavassa osassa keskityn empiiristen tutkimustulosten ja niiden pohjalta nousevien johtopäätösten esittelyyn. Tässä osassa (luvut 10–13) käsittelen etenkin tutkimuksen ensimmäistä teemaa ja vastaan kysymyksiin, jotka koskevat lasten musiikin harjoittamista ja musiikkiopisto-opiskelun niveltymistä heidän elämäänsä. Sivuan lisäksi etenkin luvussa 13 myös toista teemaa, jossa tarkastelun kohteena ovat lasten musiikkiopistokokemukset ja niihin vaikuttavat asiat. Lapset ovat enimmäkseen äänessä, luvussa 13 pääsevät puhumaan myös aikuiset.

Tutkimuksen perusteella lasten musiikin harjoittaminen koostuu kolmesta toisiinsa vaikuttavasta prosessista.<sup>29</sup> Perustavin näistä on lasten omaehtoista musiikin harjoittamista, jonka lasten kertoman perusteella nimesin vapaaksi. Toinen musiikkiin perehtymisen muoto on läheisten neuvomaa musiikin harjoittamista. Kolmas tapa harjoittaa musiikkia on opiskella sitä koulussa, kerhoissa, kuoroissa, yksityistunneilla ja musiikkioppilaitoksissa. Tässä ja seuraavissa luvuissa erittelen yksityiskohtaisesti lasten musiikin harjoittamisen kirjoa. Esittelen kuitenkin jo tässä aluksi kunkin edellä mainitun prosessin olennaiset piirteet.

Lasten vapaaseen musiikin harjoittamiseen kuuluu musiikin kuuntelua, laulamista, soittamista ja tanssimista yksin tai yhdessä toisten lasten kanssa, joskus myös yhdessä aikuisten kanssa. Vapaa musiikin harjoittaminen tapahtuu luonnostaan, ilman ohjausta. Lapset kuulevat ja kuuntelevat musiikkia, tanssivat musiikkia, laulavat kuulemaansa ja omia lauluja sekä soittavat monia soittimia korvakuulolta improvisoiden ja säveltäen, joskus myös nuoteista.

Kaikki tämä musiikissa eläminen pulppuaa ilmoille päivittäisen koulunkäynnin, harrastusten, arkiaskareiden ja leikin lomassa. Lasten vapaa musiikin harjoittaminen on siten luonteeltaan kokonaisvaltaista ja sen erittely laulamiseksi, soittamiseksi, kuuntelemiseksi ja tanssimiseksi on aina jossain määrin keinotekoista. Olennaista vapaassa musiikin harjoittamisessa on ilmaisumuodosta riippumatta korvakuulolta kokeileva, omaksi iloksi tapahtuva ja onnistumisen elämyksiä tarjoava musiikin tekeminen. Vapaa musiikin harjoittaminen on ennen kaikkea lasten keskinäinen prosessi. Siihen saattaa tulla mukaan aikuisia, mutta tämä edellyttää, että aikuiset suostuvat harjoittamaan musiikkia lapsia ohjaamatta. Mikäli aikuiset alkavat

---

<sup>29</sup> Campbell on päätenyt samantapaiseen tulokseen tutkiessaan amerikkalaisia lapsia, mutta määrittelee lasten kaiken musiikin tekemisen musiikin oppimisena (1998, 178–179).

harjoituttaa lapsia, vapaa musiikin harjoittaminen muuttuu harjoitteluksi ja menettää vapaan merkityksensä.

Läheisten neuvoma musiikin harjoittaminen on eräänlaista epävirallista musiikin opiskelua. Siinä lapset pyytävät tarvitsemaansa apua etenkin soittavilta tovereiltaan, mutta myös perheenjäseniltä, sukulaisilta ja tutuilta. Neuvoja pyydetään yleensä johonkin tiettyyn tarkoitukseen. Pyytäminen perustuu siihen, että lapsi itse haluaa oppia jotain. Tällöin kyseessä saattaa olla vaikkapa jonkin soittimen perustaitojen, nuottien, tietyn kiinnostavan kappaleen tai vaikkapa musiikkiin liittyvän leikin oppiminen. Läheisten neuvoma musiikin harjoittaminen tapahtuu silloin, kun neuvoja tarvitaan. Neuvovista läheisistä voi myös tulla lapselle tärkeitä musiikin harjoittamisen kumppaneita.

Lasten ja aikuisten rooli neuvojina on erilainen. Lasten keskeinen toveriapu on useinkin vastavuoroista, kun taas neuvovat aikuiset ovat neuvojen antajia ja lapset niiden saajia. Neuvovien läheisten merkitys korostuu silloin, kun lapsi ei saa oppimisen haluaan tyydytyksi musiikin ohjatun opiskelun parissa. Lasten pyytämä ja antama epävirallinen neuvonta on keskeistä paitsi lasten vapaan musiikin harjoittamisen auttajana myös virallisen opiskelun tukena. Koska läheisten neuvonta kuitenkin tapahtuu virallisten opetustilanteiden ulkopuolella ja usein vielä lasten kesken, sen vaikutus lapsen musiikin oppimiseen voi jäädä huomaamatta.

Ohjattu musiikin opiskelu rakentuu vapaan ja neuvotun musiikin harjoittamisen varaan, mutta eroaa molemmista näistä prosesseista olennaisesti. Ensinnäkin ohjattu opiskelu on aina opettajan ohjaama prosessi toisin kuin vapaa ja läheisten neuvoma musiikin harjoittaminen. Toiseksi ohjatulla opiskelulla on tietyt sovitut puitteet eikä se siten ole samalla tavalla lapsen vapaa-aikaa kuin muu musiikin harjoittaminen.<sup>30</sup> Kolmanneksi ohjatun opiskelun työtavat ovat eriytyneitä ja poikkeavat lasten kokonaisvaltaisesta vapaasta ilmaisusta. Lapset joko kuuntelevat, laulavat tai soittavat enimmäkseen vain aikuisten ohjaamissa opetustilanteissa. Muulloin he laulavat soittaessaan, tanssivat laulaessaan ja soittavat ja laulavat musiikkia kuunnellessaan. Neljänneksi ohjattu opiskelu eroaa muusta musiikin harjoittamisesta siinä, että se vaatii aina vähintään lapsen, opettajan ja vanhempien välistä sopimusta, usein myös opetusta antavan insitituution kanssa tehtyä sopimusta. Viides ero muuhun musiikin harjoittamiseen nähden on se, että ohjattu opiskelu on usein ostettua opetusta, kun taas muu musiikin harjoittaminen tapahtuu ilmaiseksi tai on neuvojen vaihtoa. Kuudes prosessien välinen ero on se, että ohjattu opiskelu edellyttää usein opetukseen pyrkimistä ja tiettyjä musiikkivalmiuksia ja -taitoja. Seitsemäs ja lasten kannalta keskeinen musiikin ohjatun opiskelun ja muun musiikin harjoittamisen ero on se,

---

<sup>30</sup> Myös Lappalaisen tutkimuksessa (1997) ilmeni, että musiikkiopisto-opiskelu ei tarkoittanut lapsille vapaa-aikaa. Lasten mielestä vapaa-aikaa oli se aika, jolloin aikuiset eivät ohjanneet ajan käyttöä.

että ohjatussa opiskelussa keskeisintä näyttäisi olevan aikuisten säveltämän perinteisen nuottiohjelmiston opiskelu, kun taas muuten lapset kuuntelevat etenkin populaarimusiikkia ja musisoivat ennen kaikkea korvakuulolta improvisoiden. Vaikka musiikkiopistojen opetus nojautuu nuottien oppimiseen, kuulonvarainen musiikkiin perehtyminen oli tutkimuksen loppuessa edelleen lasten tärkein musiikin harjoittamisen alue. Joka viides lapsi soitti ja lauloi aina korvakuulolta paitsi oppitunneilla ja harjoitellessaan. Liki joka toinen lapsi soitti läksyjen lisäksi joskus muitakin nuotteja, mutta muuten musisoi aina korvakuulolta. Vain neljäsosa lapsista soitti yhtä paljon sekä nuoteista että kuulonvaraisesti, joskin tässäkin ryhmässä laulettiin etupäässä korvakuulolta. Ainoastaan seitsemän lasta soitti aina nuoteista, mutta nämäkin lapset lauloivat korvakuulolta.

## **10 Vapaa musiikin harjoittaminen**

### ***10.1 Kyllä mulla yleensä on joku toosa auki***<sup>31</sup>

#### ***10.1.1 Tavallista mitä Energyltä tulee***

Liki kaikki lapset kuuntelivat kaikenlaista musiikkia, varsinkin populaarimusiikkia. Monet lapsista olivat suorastaan musiikin ahmijoita. Vain kaksi lapsista ei kuunnellut lainkaan musiikkia omaehtoisesti, mutta näissäkin perheissä vanhemmat kuuntelivat usein musiikkia, toisessa etenkin 1960-luvun populaarimusiikkia, toisessa vain taidemusiikkia.<sup>32</sup>

Yksinomaan taidemusiikkia kuunteli vain yksi lapsista, koska *rokissa ei oo mitään älyä (poika, 11 v.)*. Liki neljännes lapsista (15), joista puolet poikia, kuunteli

---

<sup>31</sup> Lukujen 10–14 alaluvut olen suurimmaksi osaksi otsikoinut lasten haastattelupuheesta poimituin ottein, koska ne ovat tulosten esittämisen kannalta sattuvia kiteytyksiä. Usein esittelen otsikot myöhemmin samassa luvussa osana haastattelupuhetta, jolloin tulee ilmi se asiayhteys, johon ilmaisu kuuluu. Otsikot ovat aina suoraan ja kokonaisuudessaan jonkin tietyn tutkimukseen osallistuvan lapsen puhetta; niitä ei ole paranneltu eikä liimattu kokoon osista. Myös otsikkona oleva lapsen puhe on aina kursivoitu.

<sup>32</sup> Olen noudattanut kautta tutkimuksen totuttua jakoa taidemusiikkiin, kansanmusiikkiin ja populaarimusiikkiin (ks. esim. Juvonen 2000, 89–106). Luokittelin musiikkia joko sillä perusteella, että lapset itse nimesivät tietyn tyylin esittäjineen tai sitten kyselemällä heiltä mistä mediasta, esittäjistä tai kappaleista oli kysymys. Joissakin tapauksissa lapset myös saattoivat laulaa mitä tarkoittivat, jolloin saatoin tunnistaa tarkoitettun musiikinlajin ja -tyylin ja usein esittäjänkin.

kaikkina tutkimusvuosina omaehtoisesti sekä taidemusiikkia että populaarimusiikkia, joskin yleensä harvemmin taidemusiikkia. Taidemusiikkia kuuntelevat lapset kuuntelevat yleensä sen soittimen perusohjelmistoa, jota itse opiskelivat, tai tiettyä mielisäveltäjää. Lapset eivät tunteneet kovinkaan hyvin kuuntelemaansa taidemusiikin tyyliä ja nimittivät kuuntelemaansa taidemusiikkia sen tyylistä riippumatta *klassiseksi musiikiksi*. Lasten kuuntelema taidemusiikki oli yleensä ottaen peräisin 1700–1800-luvuilta. Kukaan lapsista ei kertonut kuuntelevansa niin sanottua uutta taidemusiikkia. Taidemusiikin kuunteleminen edellytti sitä, että perheessä muutenkin oltiin siitä kiinnostuneita. Kaikkien taidemusiikkia kuuntelevien lasten perheissä kuunneltiin taidemusiikkia ja/tai käytiin taidemusiikin konserteissa. Taidemusiikin kuunteleminen ei kuitenkaan edellyttänyt soittotaitoisia vanhempia.<sup>33</sup>

Muut tutkimukseen osallistuneet 40 lasta kuuntelevat kaikkina vuosina etenkin populaarimusiikkia, yleensä ajan nuorisomusiikkia, *nykyajan juttuja (tyttö, 10 v.)*, riippumatta siitä kuunneltiinko kotona taidemusiikkia. Musiikkia kuunneltiin radiosta, kaseteilta ja cd-levyiltä, televisiosta, musiikkivideoilta sekä tietokoneelta. Muutamat lapsista kertoivat etsivänsä musiikkia internetistä. Kuunneltu musiikki käsitti laidasta laitaan populaarimusiikkia, ajan suosikkibändejä sekä varsinkin tyttöbändejä (kuten Spice Girls, Nylon Beat ja Tiktak). Radio ja cd-levyt olivat ylivoimaisesti suosituimpia musiikin kuuntelemisen välineitä. Yli kolmannes lapsista kertoi kuuntelevansa kaikkea mitä radiosta tulee. Eniten kuitenkin kuunneltiin populaarimusiikkiin keskittyviä radiokanavia.

Populaarimusiikkia kuuntelevat lapset osasivat nimetä kuuntelemaansa esittäjiä ja yhtyeitä ja usein myös tiettyjä musiikin suuntia (esim. hevi, rock, disco-musiikki, tekno, rap). Tämän lisäksi he nimesivät kuulemaansa sekalaista musiikkikenttää jollakin yleismääritteellä. Nimityksissä korostuu se, että kuunneltu musiikki oli nyt lasten ja nuorten tuntemaa hyvää musiikkia ja sitä saattoi tanssia. Lasten kuuntelema musiikki oli *nykyajan musiikkia, uuden ajan musiikkia, sellasta hyvää musiikkia, tanssittavaa musiikkia, viihdemusiikkia, nuorisomusiikkia, nuorten musiikkia, kevyttä musiikkia, kaikkea Energyltä, tavallista mitä Energyltä tulee, jumputusta ja perusjytkettä*. Kolme tyttöä kertoi kuuntelevansa tarkoituksella myös jazzia. Yksikään lapsista ei sen sijaan kertonut etsiytyvänsä kansanmusiikin pariin, joskin sitäkin saattoi sisältyä siihen musiikkiin, jota radiosta sattui tulemaan.

---

<sup>33</sup> Vanhempien aktiivisella taidemusiikin kuuntelemisella saattoi myös olla käänneinen seuraus: muutamat niistä lapsista, joiden kotona kuunneltiin aktiivisesti taidemusiikkia, ilmaisivat tutkimuksen alusta saakka voimakasta vastenmielisyyttä taidemusiikkia kohtaan eivätkä koskaan kertoneet oma-aloitteisesti kuuntelevansa sitä.

### 10.1.2 *Musa on silleen vähän kaikessa mukana*

Kuunnellessaan lapset kertoivat samalla hyräilevänsä, viheltelevänsä, laulavansa ja usein myös tanssivansa. Tanssimisesta kertoi kuitenkin vain kolme poikaa; pojat pitivät tanssimista tyttöjen juttuna. Yksikään pojista ei myöskään kertonut laulavansa ja tanssivansa kavereiden kanssa silloin, kun musiikkia yhdessä kuunneltiin. Tytöt sen sijaan saattoivat tanssia ja laulaa keskenäänkin, kun kuuntelivat musiikkia.

Paitsi että musiikista nautittiin sitä myös aktiivisesti opeteltiin, jolloin lapset lauloivat ja soittivat korvakuulolta kuuntelemaansa populaarimusiikkia. Yleistä oli ottaa musiikista käyttöön melodioita, tekstejä ja komppeja, joita sitten työstettiin joko yksin tai kavereitten kanssa yhdessä. Tytöt saattoivat sitoa populaarimusiikin myös bändileikkiensä osaksi.

Nautinnon ja oppimisen lisäksi musiikki tarjosi lohdutusta ja mielialan lievitystä. Musiikkia kuunneltiin silloin kun *koti tuntuu tyhjältä, on yksin ja on tylsää, on väsynyt, haluaa rentoutua, on silleen jännittynyt olo, on hermostunut, on suuttunut* tai kun *haluaa uudistua*.

Lisäksi musiikki kehysti kaikenlaista toimintaa. Lapset kertoivat, että musiikkia kuunnellessaan he usein leikkivät, juttelivat, puuhailivat, suunnittelivat, haaveilivat, siivosivat, lukivat ja tekivät koululäksyjä. Jotkut lapset kertoivat myös aina heräävänsä tai nukkuvansa musiikkiin.

Ylivoimaisesti useimmin musiikkia kuunneltiin kotiseinien sisäpuolella ja suurin osa musiikin kuuntelemista tapahtui, kun lapsi oli yksin kotona tai yksin omassa huoneessaan. Yksin kuunneltu musiikki oli lapsille salainen nautinto. Lapset kertoivat nauttivansa varsinkin niistä aamuista, jolloin menivät kouluun kymmeneksi ja jolloin saattoivat rauhassa kuunnella musiikkia, laulaa ja tanssia.<sup>34</sup>

Jos kotona oli muitakin perheenjäseniä tai toisten sisarusten kavereita, lapset kertoivat menevänsä omaan huoneeseensa, kun halusivat kuunnella musiikkia. Usein lapsia myös pyydettiin menemään omaan huoneeseen kuuntelemaan musiikkia, jos kotona oli muita. Monet lapsista kertoivat *sulkeutuvansa* omaan huoneeseen tai panevansa *oman ovensa kiinni*. Muutama lapsista kertoi, ettei vanhempien kotona ollessa voinut omassakaan huoneessaan kuunnella haluamaansa musiikkia. Vanhemmat saattoivat edellyttää, että lapsi kuuntelee jotain *parempaa* tai *sopivampaa* musiikkia tai *pane* pois musiikin. Useimmat lapset kuuntelivat kuitenkin omassa huoneessaan musiikkia täysin omien mieltymystensä mukaan. Joillekin lapsille oma musiikin kuuntelu näytti myös olevan oiva keino eristää oma oleminen kodin muista

---

<sup>34</sup> Kevätporriäisessä viidesluokkalainen Aurora Saares esittelee tytöille kymmenen parasta keinoa nauttia elämästä (2001, 7). Yksi näistä kuuluu seuraavasti: "*Varmista että olet yksin kotona, avaa ikkuna, laita musiikki täysille ja laula ja tanssi mukana.*"

äänistä ja musiikista, esimerkiksi vanhempien ja sisarusten soittamisesta. Joillekin lapsille musiikki oli osa omaa huonetta: he kuuntelivat aina musiikkia, kun olivat huoneessaan.

Joka toinen lapsi kertoi kuuntelevansa musiikkia joskus myös kavereidensa kanssa. Näistä lapsista taidemusiikkia kuunteli vain kolme lasta ja nämäkin harvoin, joten on ilmeistä, että lapset eivät juuri koskaan yhdessä kuunnelleet taidemusiikkia. Lisäksi kavereiden kesken kuunneltu musiikki oli etupäässä vain tyttöjen huvia, koska kavereitten kanssa musiikkia kuunteli vain kolme poikaa. Kavereiden kanssa kuunneltiin musiikkia etupäässä vain omissa tai kavereitten kodeissa.

Kymmenen lasta kertoi kuuntelevansa musiikkia kotona yhdessä muiden perheenjäsenten kanssa, joissakin tapauksissa myös autossa. Kun vanhempien kanssa kuunneltiin musiikkia, musiikki oli yleensä vanhempien valitsemaa taidemusiikkia ja lapsi ala-asteen ensimmäisillä luokilla. Kotona soiva musiikki saattoi myös olla elävää musiikkia: monien lasten perheessä oli soittavia sisaruksia ja joissakin perheissä jompikumpi vanhemmista soitti kotona päivittäin tai ainakin silloin tällöin.

Kolmannes lapsista kertoi silloin tällöin käyvänsä erilaisissa taidemusiikin ja viihdemusiikin konserteissa joko kavereittensa tai vanhempiensa kanssa. Tämä oli tyttöjen harrastus; vain neljä konsertissa kävijöistä oli poikia. Liki kaikkien konserteissa kävijöiden perheissä kuunneltiin etupäässä tai vain taidemusiikkia. Mikäli lapset kävivät vanhempiensa kanssa konserteissa, kotona kuunneltiin taidemusiikkia.

### ***10.1.3 Kyllä mä kuunnella osaan***

Kymmenelle lapselle musiikin omaehtoinen kuunteleminen oli vuodesta toiseen erittäin rakkaaksi koettu elämän osa. Tähän joukkoon kuuluvat lapset kuuntelivat musiikkia päivittäin ja tunsivat varsin hyvin kuuntelemansa populaarimusiikin suuntauokset ja tekijät. Näiden lasten lisäksi musiikin kuuntelu oli yli kolmannekselle tutkimukseen osallistuneista lapsista useina vuosina yksi kaikkein tärkeimmistä musiikin harjoittamisen alueista. Nämäkin lapset osoittautuivat usein kuuntelemansa populaarimusiikin asiantuntijoiksi. Näiden musiikin suurkuluttajien lisäksi yli kolmannes tutkimukseen osallistuvista innostui kuuntelemaan musiikkia erityisesti jonain tutkimusvuonna. Vaikka kuuntelemiseen innostumisen ikä vaihteli, oli se tyypillisimmin 10–12-vuotiaana. Vain kahdeksan lasta ei missään haastattelussa pitänyt musiikin kuuntelua itselleen tärkeänä asiana ja kertoi kuuntelevansa musiikkia harvoin.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Kaikissa näissä kuuntelijoitten ryhmissä oli myös taidemusiikkia kuuntelevia lapsia. Lisään-  
tynt kuuntelu ei välttämättä tarkoittanut yksinomaan populaarimusiikin kuuntelua. Taidemu-  
siikkia muutenkin kuuntelevat lapset kuuntelivat enemmän myös sitä.

Musiikin laajamittainen kuunteleminen oli tyttöjen alue. Musiikkia kuunteli vuodesta toiseen innokkaasti tyttöjen enemmistö, kun taas pojista musiikin kuuntelemisen arvioi yhtä tärkeäksi itselleen vain joka kolmas. Jonain tiettyinä vuonna musiikin kuuntelusta innostuneista oli kuitenkin suurin osa poikia.

Sekä musiikkiopistossa opiskelevat että opintonsa lopettaneet lapset kuuntelivat omaehtoisesti ja innokkaasti musiikkia. Kaikkein innokkaimpien kuuntelijoiden joukossa oli kolme musiikkiopisto-opintonsa lopettanutta tyttöä. Musiikin kuuntelu oli lasten onnistumisen alue: monet lapsista pitivät musiikin kuuntelua eräänä keskeisenä musiikissa onnistumisen fooruminaan eikä kukaan lapsista kokenut olevansa musiikin kuuntelijana epäonnistunut.<sup>36</sup>

## ***10.2 Mä vaan laulan omia lauluja***

### ***10.2.1 Koko ajan mä hoilotan***

Laulaminen oli lapsille luontainen musiikin harjoittamisen muoto. Laulaminen oli lapsille luonnollinen tapa ajatella myös soittamista. Monet lapset kertoivat harjoittelevansa soittotunneillakin lauluja ja saavansa niiltä läksyksi uusia lauluja, vaikka laulu oikeastaan oli tietylle soittimelle sävelletty asteikko, etydi tai kappale.

Lasten laulamisen tavallisin muoto oli kuulonvaraista spontaania laulamista, hyräilyä tai viheltämistä, joka tapahtui joko yksin, kavereiden kanssa tai perheen parissa. Laulamisen aineistona käytettiin kaikkea opittua ja kuunneltua musiikkia, etenkin populaarimusiikkia sekä koulussa, kavereilta tai perheessä opittuja lauluja. Korvakuulolta lauleskelua harjoitti suurin osa lapsista ja siitä kerrottiin riemuiten:

*Mä rakastan laulaa ite, laulan vaan omassa huoneessani täysillä. (Tyttö, 10 v.) Mä laulan mitä päähän nyt sattuu tulemaan, jotain bändien kappaleita. (Tyttö, 12 v.) Kirjoista mä laulan, ja kyllä mä korvakuuloltakin laulan ja radiosta kun tulee biisejä, niin kyllä mä yleensä laulan. Mä laulan yllättävän hyvin korvakuulolta ja tolleen nuoteistakin, jos mä en oo ikinä ennen kuullu niin ihan hyvin. No mä pidän hirveesti laulamisesta, joten mä oon varmaan hyvä siinä. (Tyttö, 13 v.)*

Aikuisten kanssa tai johdolla tapahtuvasta vapaasta laulamisesta lapset kertoivat *yhdessä laulamisena, yhteislauluna* tai *äidin kanssa laulamisena*. Yksin tai toisten lasten kanssa tapahtuvasta laulamisesta sen sijaan kerrottiin hieman väheksyvään sävyyn *hoilottamisena*:

---

<sup>36</sup> Kellert onkin tutkimuksessaan todennut (2000), että lasten kuuntelutaitojen korostaminen toi nillekin lapsille onnistumisen kokemuksia, jotka eivät soittajana tai laulajana pärjänneet.

*Koko ajan mä hoilotan. (Tyttö, 13 v.) Ne on vaan semmosia että me ollaan kuultu jotain lauluja ja sit ruvettu hoilottaan niitä. Joskus me on väärin kuultu, ja sit kun kuulee sen uudestaan vähän ajan päästä, niin sitten se selventyy. (Tyttö, 10 v.) Saatan mä mennä pianon ääreen ja hoilottaa siinä jotain. (Poika, 13 v.) Ei me oikeestaan lauleta. Se on vaan sellasta mitä on kuultu radiosta. Yks vaan alkaa hoilottaa, ja sitten toiset tulee perässä. Oikeestaan kaikkien kaverien kanssa käy silleen. (Tyttö, 10 v.)*

Hoilottamisen lisäksi laulamisesta puhuttiin *kokeilemisena* ja *pilailemisena*:

*Mä vaan kokeilen lauluja, mitä mä oon kuullu. (Tyttö, 11 v.) Me vaan pilaillaan kaverien kanssa joittenkin tyhmien laulujen kanssa, muunnetaan niihin sanat ja lauletaan sitten niin. (Tyttö, 10 v.)*

Huomattavan usein laulamisesta kerrottiin hieman mitätöivään sävyyn: *ei me oikeestaan, me vaan, ne on vaan semmosia*. Tämä oli sitä huomiotaherättävämpää, mitä enemmän lapset laulamisestaan kertoivat. *Hoilottamiseen, kokeilemiseen ja pilailemiseen* kun näytti sisältyvän aimo annos luovuutta ja keksimisen iloa.

Tärkeimpänä hoilottamisen tilana olivat omat, kavereitten ja sukulaisten kodit, joskin jotkut tytöt kertoivat myös lauleskelevansa esimerkiksi koulumatkoilla, väli-tunneilla ja muualla ulkona yksin tai kavereittensa kanssa. Kodissa laulaminen ei ollut niin tarkkaan omaan huoneeseen rajoittuvaa musiikin harjoittamista kuin musiikin kuuntelu. Lapset kertoivat laulavansa kotona paitsi omassa huoneessaan myös olohuoneessa, keittiössä, vessassa, suihkussa ja saunassa. Lisäksi joissakin perheissä laulettiin yhdessä autossa. Joskus yhdessä laulettaessa saatettiin käyttää nuotteja ja jotkut tytöt kertoivat joskus yksinkin laulavansa nuoteista *kun iskee lauluhimo* (tyttö, 12 v.). Sekä korvakuulolta että nuoteista voitiin laulaa myös samalla kun soitettiin. Tämä tapahtui etupäässä, kun ketään ei ollut kotona tai kaverien kanssa huvitellessa ja kokeillessa. Yksikään lapsista ei kertonut laulavansa, viheltävänsä tai hyräilevänsä omaehtoisesti musiikkiopistolla.

Yhdessä laulamisen ja hoilottamisen lisäksi kolmas tavanomainen laulamisen laji oli musiikkia kuunneltaessa tapahtuvaa mukana laulamista ja hyräilyä. Tästä lapset puhuivat *hyräilynä, tapailuna, lauleskeluna ja laulamisena*. *Jos on radio auki, niin sitä tulee laulettuu mukana* (tyttö, 13 v.). Tätä laulamisen lajia harjoittivat nekin lapset, jotka eivät laulaneet muuten paljon.

Neljäs ja huomattavasti harvinaisempi vapaan laulamisen muoto oli omien laulujen tekemistä. Lauluja tehtiin joko yksin tai toverien kanssa, mutta vain lasten kesken. Tällaista laulamisen lajia harjoitti viisi tyttöä.<sup>37</sup> Nuorimmat tytöt puhuivat

---

<sup>37</sup>Myös monilla pojilla oli tutkimuksen aikana bändejä, joille he kehittivät musiikkia. Pojat

laulujen tekemisestä hyvin varjeltuna keksimisen prosessina, jolle ei aina ollut helpo löytää kotona tilaa:

*Mä keksin omia lauluja, en mä tiedä tuleeko musta mikään laulaja kuitenkaan... että mä vaan laulan omia lauluja paljon. Mä en yleensä kirjota niitä. Mun vanhaan päiväkirjaan mä kyllä pienenä kirjoitin niitä, se oli täynnä kaikkia lauluja ja satuja ja runoja ja sellasia. Oon mä joskus kokeillu niitä myös huilulla, jos se on helppo, että se ei oo monimutkanen tai pitkä, niin kyl mä joskus kokeilen sitä silleen. (Tyttö, 10 v.) Se on hirveen harvinaista, se on silleen, että mä tiedän, että kukaan ei oo tulossa niin pitkään aikaan. Niin sitten mä voin niin pitkän ajan soittaa. Siis silloin se ei oo niin kamalaa, jos mä katon jotain kappaletta nuoteista tai soitan ja laulan sitä, mutta jos mä soitan jotain omasäveltämää, niin mä laitan nopeesti ne piiloon heti, jos joku tulee. Jos mä on soittamassa ja laulamassa sitä omasäveltämää, niin mä lopetan heti, jos joku tulee. Mutta silloin se ei oo niin hirveetä, jos se on jonkun toisen kappale tai jonkun toisen nuoteista. Ainoastaan ne omasäveltämät. Niitä mä en näytä kenellekään. Vaikka mä pidän ihan omasta lauluäänestä, niin mä en kuitenkaan halua. Mä häpeisin varmaan silmät päästäni, jos joku kuulis mun omasäveltämiä kappaleita. Mun sisko kerran luki sanat mun säveltämästä kappaleesta. Ihan silleen, että mä olin unohtanu sen siihen pianon viereen. Sitten se tuli kysymään, kun mä yleensä keksin sanat ja sitten länttään sinne vaan sointuja ja kokeilen ja sitten, jos se kuulostaa ihan pöljältä, niin sit mä saatan vaihtaa sointuja, sit kun se kysy multa, niin sit mä vaan sanoin, että mä vaan länttäsin sinne sointuja. Ei se sitten muuta tehny, ois se varmaan hirveetä, jos joku kuulis. Jotain melodioita mä voin vielä soittaa, mutta se laulu on kaikkein hirvein. Jos mä soitan sointuja, silloin nyt vielä kestää, että joku tulee kysymään. Silloin jos joku kysyy, että mistä toi on, niin mä en vastaa, mä vaan nopeesti keksin sointuja. Mä en vaan jotenkin silleen... mä en vaan silleen... en mä luokassakaan tykkää laulaa mitään sooloja. (Tyttö, 9 v.)*

Vanhemmat tytöt eivät enää puhuneet yksinomaan laulujen keksimisestä vaan lauluista, joita kehiteltiin tyttöjen kanssa yhdessä.

*Nykyään mä tykkään enemmän laulella kun soittaa. Me keksitään lauluja ja kehitellään niitä. Yritetään siihen jotain sointupohjaa. Se on sellasta, että jotain siinä höpötellään ja soitetaan samalla. (Tyttö, 12 v.) Me kaikki kuunnellaan jotain Nirvanaa ja Apulantaa ja semmosta, mutta ehkä se mitä me tehdään on vähän kevyempää. Soinnut pistetään*

---

eivät kuitenkaan puhuneet tästä laulujen tekemisestä ja käsittelivät sitä soittamisena.

*muistiin ja mietitään sitten bassokuviot ja semmoset erikseen. Aika usein on silleen, että sanotukset on ensin, sitten joku keksii siihen melodian ja sitten rupee miettimään sointuja ja sitten vähän yhdistelee niitä ja kehittää sitä. (Tyttö, 13 v.)*

Laulun tai kappaleen tekeminen lähti aina liikkeelle korvakuuloisesta kokeilusta, usein sanojen keksimisestä, johon sitten kehiteltiin musiikkia. Mikäli laulut arvioitiin hyväksi, ne saatettiin myös kirjoittaa ylös, joskin tämä oli harvinaista. Yleensä lapset säilyttivät kuulonvaraisesti sekä omia että yhdessä kehiteltyjä lauluja ja sävellyksiä.

Omien laulujen tekeminen ei näyttänyt välttämättä vaativan musiikin opiskelua sen enempää musiikkiluokalla kuin musiikkiopistossakaan. Laulujen tekijät eivät myöskään olleet aloittaneet musiikkiopintojaan aikaisin eivätkä menestyneet musiikkiopinnoissaan silmiinpistävästi hyvin. Sen sijaan omien laulujen tekeminen vaati kylläkin sitä, että sekä lasten kotona että kaveripiirissä musisoitiin. Kaikkien omia lauluja tekevien lasten kodissa soittivat ja lauloivat toisetkin perheenjäsenet ja kaikilla näillä lapsilla oli vähintään yksi soittava ja laulava toveri.

### ***10.2.2 Mä rakastan laulaa ite***

Kaikkina tutkimusvuosina laulamisen koki itselleen erittäin arvokkaaksi musiikin harjoittamisen tavaksi neljä lasta, joista kaksi oli poikaa. Kaikki nämä lapset olivat laulaneet koko kouluaikansa kuoroissa. Kaksi lapsista oli lisäksi opiskellut laulutunneilla laulamista, ja kaikkien näiden lasten kotona lauloivat runsaasti muutkin perheenjäsenet. Kaikilla näillä lapsilla oli myös tutkimuksen loppuessa kuoron lisäksi kaverien kanssa bändi tai muita lasten keskinäisiä musisoituyrityksiä tekeillä. Heille tietyn soittimen musiikkiopisto-opiskelu oli lähinnä lauluopiskelun sivuaine.

Näitten lasten lisäksi laulamisen koki monena vuotena erittäin arvokkaaksi elämänaikueeseen kuusi lasta, kaikki tyttöjä. Hekin joko lauloivat kuorossa ja/tai kaveriensä kanssa yhdessä. Ainakin jonakin yksittäisenä vuonna laulamisen koki erittäin tärkeäksi 17 lasta, joukossa myös viisi poikaa. Innostus omaehtoiseen laulamiseen ei tapahtunut selvästi missään tietyyssä iässä. Edellä esiteltyjen laulavien lasten lisäksi monet lapset kertoivat joskus laulavansa, vaikka eivät pitäneetkään laulamista itselleen kovin tärkeänä musiikin harjoittamisen alueena.

Puolet innokkaasti laulavista lapsista oli laulanut kuorossa tai opiskellut muuten laulamista, mutta läheskään kaikilla heistä ei ollut tällaista taustaa eikä varsinkaan pojilla laulavia kavereita. Olennaista näytti olevan laulamisen epävirallinen tausta. Liki kaikkien laulavien lasten kodeissa lauleskelivat muutkin perheenjäsenet.

Monissa kodeissa laulettiin silloin tällöin myös yhdessä koko perheen, jommankumman vanhemman ja lasten tai pelkästään lasten voimin.

Paitsi että lapset lauloivat korvakuulolta paljon, he olivat myös mielestään hyviä laulamaan korvakuulolta. Kolmannes tutkimukseen osallistuneista lapsista kertoi olevansa erityisen hyvä korvakuulolta laulamissa. Sen sijaan vain viisi lasta kertoi laulavansa omaehtoisesti nuoteista, kuusi lasta koki nuoteista laulamisen vastenmieliseksi, ja viisi lasta koki olevansa huono nuoteista laulamissa. Tyypillistä oli, että lapset sanoivat ensin että *mä en hirveen paljon laula nuoteista (tyttö, 11 v.)* ja kertoivat sitten että lauloivat nuoteista vain silloin, jos tällainen läksy oli annettu. Jotkut lapset kokivat jo nuoteista katsomisen epäonnistumisena. Se osoitti, että he eivät olleet muuten muistaneet laulua.

Laulaminen ei ollut niin aukottomasti kaikkien lasten musiikin harjoittamisen alue kuin musiikin kuunteleminen: 14 lapsista kertoi, ettei juuri koskaan laula muuten kuin oppitunneilla. Näistä lapsista puolet oli poikia, joten ainakin joka kolmas pojista kuului tähän ryhmään. Sen sijaan kuusi seitsemästä tytöstä lauloi muutenkin kuin oppitunneilla.

Laulaminen ja musiikin kuuntelu olivat yhteydessä keskenään. Kaikki ne lapset lauloivat, jotka joka vuosi kuuntelivat musiikkia runsaasti. Vähiten musiikkia kuuntelevien kahdeksan lapsen joukossa taas oli neljä lasta, jotka kertoivat, etteivät koskaan laula muuta kuin oppitunneilla pyydettyä.

## ***10.3 Kun vaan musiikin kanssa voi oleilla***

### ***10.3.1 Se on niin vapaata se oma soittaminen***

Musiikkiopiston soittotunneille harjoittelu oli vain yksi, joskin usein merkittävä osa lasten soittamista ja siitä kerron vasta luvussa 13. Tässä luvussa esittelen muuta soittamista, jota harjoitettiin yksin, kaveriseurassa tai perheen kesken. Yksin soittamisesta kerrottiin esimerkiksi seuraavasti:

*Pianoo mä harjottelen ehkä viikonloppusin ja sitten ennen pianotuntia ja sitten kun mulla ei oo mitään tekemistä. Sitten yleensä mä yritän myös korvakuulolta jotain mun lempparimusiikkia soittaa, nykyajan sellasia juttuja, jotain poppia. Tai sitten yleensä keksin omia ja sitten semmosia koiranpolkkaa ja niitä kaikkia, mitä meillä ei oo vielä ollutkaan. Kyllä mä myös niitä lauluja, mitä koulussa on ollu. (Tyttö, 10 v.)*

Kavereitten kanssa soitettiin kodeissa ja koulussa. *Jos vaikka kaveri tulee meille niin aletaan vaan kokeilla jotain ilman nuotteja ja silleen (tyttö, 11 v.).* Monet lapset kertoivat soittavansa joskus vanhempiensa ja sisarustensa kanssa kotona. Tässä saattoi olla kyse myös vapaamuotoisesta esiintymisestä:

*Joskus me on kavereitten kanssa kokeiltu soittaa yhdessä silleen vaan jotain mitä mun vihosta on löytynyt, sitten muut keksii niinku oman soit-timen mukaan siihen. Sitten me esitettiin se kotona kaikille, vanhemmille. Joskus ennenkin me on tehty esityksiä, kerran me tehtiin tanssiesitys. (Tyttö, 10 v.)*

Harjoittelusta lapset puhuivat *soittamisena, soittona, harjoitteluna, harjoituksina* tai *soittoläksyinä*. Muusta korvakuulolta tai nuoteista soittamisesta lapset kertoivat seuraavin ilmauksin: *soittaminen, soitto, soitteleva, oma soittaminen, vapaa soitto, vapaat nuotit, vapaa-aikasoittaminen, vapaan yrittäminen, harjoittelun henkireikä, hupijuttu, omasta ilosta soittaminen, huviksi soittaminen, omaksi iloksi soittaminen, sekalainen soittaminen, helppo soittaminen, lämmittely, harhailu, iloittelu ja näprääminen*. Muusta soittamisesta kuin harjoittelusta kerrottiin seuraavasti:

*Mä soitan ihan omasta ilosta. (Poika, 11 v.) Se on vaan sellasta huvin vuoksi soittamista. (Tyttö, 13 v.) Joitakin kappaleita on vaan kiva soit-taa. (Poika, 10 v.) Täytyy olla sellanen tunne, että ihanaa mä saan soit-taa. (Tyttö, 12 v.) Se on semmosta iloittelu. (Tyttö, 8 v.) Se on meidän hupijuttu. (Poika, 9 v.) Se on niin vapaata se oma soittaminen, siinä saa todellakin olla itteään, tehä täsmälleen mitä itte haluaa. (Tyttö, 13 v.)*

Vapaa soitto erosi harjoittelusta ensinnäkin siten, että vapaassa soitossa ei valmistettu mitään oppitunneille. Toisekseen vapaan soiton musiikki- ja soitinvalikoima oli huomattavasti laajempi. Kolmanneksi harjoittelu tapahtui liki poikkeuksetta nuotteja lukemalla, kun taas vapaa soitto tapahtui yleensä korvakuulolta ja siihen saattoi kuulua myös omia kokeiluja ja sävellyksiä. Neljänneksi vapaa soitto oli useinkin luonteeltaan sosiaalisempaa kuin harjoittelu. Kukaan lapsista ei harjoitellut yhdessä kavereittensa kanssa, joskin jotkut lapset harjoittelivat vanhempiensa kanssa. Vapaa soitto sen sijaan käsitti sekä yksin soittamista, kavereitten kanssa soittamista että perheenjäsenen kanssa soittamista. Mikäli vapaaseen soittamiseen osallistui toisiakin, siinä voitiin hyödyntää toisten osaamista, mutta tällöin kyseessä oli yhdessä kehittäminen tai satunnainen toisilta saatu neuvo. Vapaaseen soittoon ei siten sisällynyt mitään aikuisten virallista ohjaamista sen enempää kotona kuin koulussakaan. Harjoittelussa tämä sen sijaan oli varsin olennaista. Kuudes harjoittelun ja vapaan soiton ero oli niiden ajallinen luonne. Monet lapset saattoivat sijoittaa

harjoittelun tiettyihin kohtiin viikkoa siitä kertoessaan. Vapaan soiton sijoittaminen aikaraameihin oli paljon vaikeampaa. Lapset eivät myöskään olleet halukkaita sijoittamaan sitä mihinkään tiettyyn kohtaan viikkoa. Vapaa soitto oli lapsille arjen kellonajan ylittävää aikaa, jolloin ei ollut kiire minnekään ja jossa aika ei ollut odotuksien ladattua:

*Se on yleensä sitä oleskeluaikaa. (Poika, 9 v.) Se ei oo sitä kiireellistä aikaa. (Tyttö, 12 v.) Sitä voi just silloin soittaa, kun sattuu olemaan sille sellasta rauhallista aikaa. (Poika, 12 v.) Silloin kun on aikaa, että mä tiedän, että mulla ei oo minnekään kiire. (Tyttö, 8 v.) Se on sitä aikaa, kun vaan musiikin kanssa voi oleilla. (Tyttö, 13 v.)*

Harjoittelun ja vapaan soiton saattoi lisäksi erottaa se, että vapaa soitto koettiin antoisammaksi. Näin oli kuitenkin vain siinä tapauksessa, ettei ohjattua opiskelua koettu riittävän sovelluskelpoiseksi. Ne lapset, jotka kokivat musiikkiopisto-opintonsa sovelluskelpoiksi, harjoittelivat mielellään, eikä harjoittelemisen ja soittamisen välillä nähty jyrkkää eroa; tällöin harjoittelemisenkin koettiin omana ilona.

Vaikka vain jotkut lapsista pitivät vapaata soittamista useina vuosina erittäin tärkeänä musiikin harjoittamisen alueenaan, liki kaikki lapset harjoittivat jossain määrin vapaata soittoa. Musiikin kuunteleminen, laulaminen ja vapaa soittaminen olivat yhdistelmä, joka näytti houkuttelevan lapsia. Vapaata soittoa harjoittavat lapset kuuntelivat usein musiikkia ja lauloivat paljon.

### **10.3.2 Kotona mä soitan pianoo**

Monet lapset soittivat muitakin soittimia kuin niitä, mitä musiikkiopistossa opiskelivat. Ensinnäkin lapset opiskelivat muutenkin soittamista kuin yhdessä musiikkiopistossa. Liki neljännes heistä opiskeli samanaikaisesti joko toisessa musiikkioppilaitoksessa tai yksityistunneilla. Koko tutkimuksen ajan näin opiskeli viisi lasta, jotka kaikki kävivät pianotunneilla joko lauluopintojensa tai muun pääsoittimen ohessa. Toisen soittimen soittaminen ei välttämättä tarkoittanut sitä, että musiikkiopisto-opintoihin oltiin tyytymättömiä. Näin kuitenkin oli niissä tapauksissa, joissa lapsi alkoi tutkimuksen aikana opiskella toista soitinta.

Useimmat lapset tutustuivat koulussa uusiin soittimiin. Yleisin tällainen soitin oli nokkahuilu. Monet lapset tutustuivat myös bändisoittimiin ja opiskelivat jonkin verran esimerkiksi kitaran, rumpujen, koskettimien ja bassokitaran soittoa. Bändisoittimiin perehtyi tutkimusvuosien aikana melkein joka kolmas tytöistä ja puolet pojista.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Bändisoittimiin tutustuminen näyttää olevan pohjana etenkin poikien nuoruusvuosien aikaiselle populaarimusiikin harjoittamiselle. Turunen kertoo 14–19-vuotiaiden musiikkiopistossa

Myös lasten kotona oli soittimia, joita he saattoivat käyttää joko aina tai ainakin silloin tällöin ja joiden soittamisessa joku perheenjäsenistä saattoi osata neuvoa. Tällaisia soittimia olivat kitara ja piano sekä sellaiset pianon sukulaiset kuten sähköurut ja klavinova. Kotisoittimien soittaminen oli usein oire siitä, että lapsi oli kyllästynyt musiikkiopistosoittimeensa.

Neljäs soittamisen keino olivat tietyt leikkisoittimet, joita soitettiin kavereitten kanssa leikkiessä tai huvitellessa. Tällaisia olivat ensinnäkin lelusoittimet. Eräällä pienimmistä lapsista oli leikeissä myös itse tehdyt pianon koskettimet. Lisäksi leikeissä ja huvituksissa käytettiin soittimena muun muassa pöytää, kolisevia ja kili-seviä kapineita ja purkkeja, vinkuvia leluja sekä metalliastioita. Jotkut lapset kertoivat soittavansa kännykkää eli kokeilevansa siitä lähteviä erilaisia ääniä.

Musiikkiopistossa opiskeli neljä lasta, jotka eivät koskaan musiikkiopiston pääsoittimellaan soittaneet vapaata, joskin soittivat tätä muilla soittimilla. Tyypillistä oli, että mikäli lapsi opiskeli pianoa, hän käytti pääasiassa vain sitä vapaassa soitossa. Usein musiikkiopiston pääsoittimen opiskelu ja sillä soittaminen ymmärrettiin hillitymmäksi ja vakavammaksi harrastukseksi kuin muilla soittimilla soittaminen. Eräs lapsista kertoo näin musiikkiopiston pääsoittimensa ja muualla opiskellun toisen soittimen eroista:

*On basson soittaminen aika paljonkin erilaista. Jollain tavalla se on kivempaakin, kun se on ihan vapaata, että kun niitä tunteja ei oo kerran viikossa vaan niitä on silloin tällöin nii ehtii hyvin harjotella ja silleen. Ei tää pääsoittimen soitto oo silleen mitenkään jääny sivuun, että basson soitto on pikemminkin sellanen niin ku, että mä soitan, millon mua huvittaa ja sitten kuitenkin se ei oo niin kauheen hankalaa niin kun pääsoittimen soitto. Eikä se väsytä paljon ollenkaan. Bassossa mä oon varmaan kymmenen kertaa vapautuneempi, bassossa mua ei jännitä ollenkaan, jos mä vaan osaan sen. Mutta pääsoittimessa mä oon, että osaan mä tai en, niin kuitenkin mua jännittää. (Poika, 10 v.)*

### **10.3.3 Korvakuulolta mä soitan ihan hyvin**

Lapset soittivat vapaata soittoa etenkin kuulonvaraisesti:

*Mä soitan vaan jotain kappaleita ulkomuistista. (Tyttö, 10 v.) Mä soitan välillä ihan omasta päästä, joku biisi vaan mikä tulee mieleen. (Poika, 10 v.) Kyllä mä aina opettelen kaikki ulkoo, tossa soittamisessakin on just silleen, että aika vähän mä soitan nuoteista, että yleensä se on*

---

opiskelevien poikien musiikin harrastamista koskevassa tutkimuksessaan (1997), että puolet pojista oli parin tutkimusta edeltäneen vuoden aikana aloittanut myös jonkin bändisoittimen harrastamisen.

*silleen, että heti kun mä oon oppinu soittamaan, niin en mä enää mitään nuotteja käytä. (Tyttö, 13 v.) Mä en hirveen etevästi soittale nuoteista. Mä soitan jos mä haluun. Mut se on aina yhen nuotin kerrallaan silleen, mutta korvakuulolta mä soitan ihan hyvin. Jos mä kotona laulankin, niin sit mä vaan soittelen sointuja, kun en mä jaksa niitä nuotteja ruveta läräämään. (Tyttö, 13 v.)*

Lapset kertoivat soittavansa korvakuulolta sitä, mitä kuuntelivat ja lauloivatkin – populaarimusiikkia, koulussa opittua musiikkia ja kavereilta opittua musiikkia. Korvakuulolta soittavia löytyi kaikista ikäryhmistä, soittimista ja oppilaitoksista. Tutkimuksen viimeisenä vuonna joka neljäs lapsi (pojista joka kolmas) koki edelleen osaavansa soittaa korvakuulolta erittäin hyvin.

Viidennes lapsista kertoi soittavansa jollain soittimella myös nuoteista, enemmistö kuitenkin vain joskus tai harvoin. Monet lapset kokeilivat omaehtoista nuoteista soittamista vasta neljäntenä musiikkiopistovuotenaan. Tutkimuksen loppuessa nuoteista soitettun vapaan soiton koki tärkeäksi oppimisen alueeksi joka neljäs lapsista. Monet lapset eivät kuitenkaan pitäneet nuoteista soittamista kovin tavoiteltavana taitona ja olisivat varmasti yhtyneet näihin opiskelutavoitteisiin:

*No silleen että olis hyvä soittaa, silleen ettei tarviis olla nuotteja hirveesti, että osais silleen muuten soittaa. Silleen niinku, että keksii jotain. Kyl mä haluun aina soittaa. Kyl mä niinku nuotteja osaan, että jos mä haluun jotain soittaa, niin kyl mä sitten sen opin. Mut silleen, että osaa soittaa muuten ihan kohtuullisen hyvin. (Tyttö, 12 v.)*

Nuoteista soittaminen ja laulaminen oli monien lasten mielestä tylsää ja epäonnistumisen kohta:

*Mulla on epävarmoja nuotteja. (Tyttö, 11 v.) Kun mä en oo oikein hyvä noissa nuotin nimissä. (Tyttö, 10 v.) Nuoteista soittaminen, siinä mä en oo erityisen hyvä. Nuoteista soittaminen on mun huonoin puoli, mulla on aika vaikee lukea nuotteja. Se on mun yks heikko kohta. (Poika, 12 v.) En mä nuoteista osaa laulaa, sitä paitsi se on tylsää. Mä yleensä ihan muistista soitan ne kaikki kappaleet. (Tyttö, 9 v.)*

Tutkimuksen loppuessa nuoteista soittamisessa oli mielestään onnistunut vain seitsemän lasta. Sen sijaan yhdeksän lasta ei olisi lainkaan halunnut soittaa nuoteista ja 12 lasta koki siinä epäonnistuneensa. Kaikissa näissä ryhmissä oli mukana vain yksi tai kaksi poikaa. Osin tämä selittynee sillä, että monet pojat eivät vielä neljänteenkään opiskeluvuotenaan koskaan soittaneet nuoteista kotona. Toisaalta poikien

soittotunneilla käytettiin selvästi enemmän kuulonvaraisia lähestymistapoja kuin tyttöjen soittotunneilla. Nuottien soittamisessa onnistuminen näytti olevan vahva musiikkiopisto-opintojen onnistumista ennustava tekijä. Yksikään nuoteista soittamisessa onnistunut lapsi ei lopettanut opintojaan. Nuotinluvussa epäonnistuneiden joukossa sen sijaan oli kuusi opintonsa lopettanutta.

### **10.3.4 Mä vaan keksin jotain ihan omituista**

Liki puolet lapsista kertoi useana vuonna improvisoivansa tai säveltävänsä oma-aloitteisesti joko pääsoittimellaan tai muilla soittimilla. Tällaista soittamista harjoittivat yhtä usein tytöt kuin pojatkin. Lapset kertoivat improvisoinnista ja säveltämisestä varsin vaatimattomaan sävyyn eivätkä juuri koskaan puhuneet niistä improvisointina tai säveltämisenä. Tällöin *keksittiin* tai *kehitettiin*. Improvisoinnista ja säveltämisestä kerrottiin myös *oudon, sekavan tai omituisen soittamisena, ihan omana soittamisena, keksimisenä ja kuulemisena, omasta päästä soittamisena, oman biisin tekemisenä, omien biisien hommaamisena, luokittelemattoman musiikin soittamisena, renkutuksena, omana pölpötyksenä, omina pieninä ääninä, iloitteluna, hassun tekemisenä, rämpyttämisenä, pimputteluna ja sopertamisena*. Valmiista sävellyksistä puhuttiin vahvasti omina: ne olivat *omakeksittyjä* tai *omasäveltämiä*. Lasten puheessa korostuu vapaaehtoisuus, onni ja omatoiminen yritys, joka elävöitti sekä lasten harjoittelua että arkea. Toisaalta käytetyissä nimityksissä kuvastuu se, miten tällainen omasta päästä tai muistista soittaminen on normaalikehyksen ulkopuolista ja jopa hieman avutonta ja mitätöntä musiikin kohtaamista:

*Kyllä mä vingutan joskus jotain omaa pölpötystä, ne on vaan semmosia omia pieniä ääniä. (Tyttö, 8 v.) Kyllä mä yritän jotain omia biisejä hommata. (Poika, 9 v.) Mä soitan vaan kaikkee. Mä vaan rupeen soittaaan jotain ihan outoo. (Tyttö, 10 v.) Mä yritän vaan joskus jotain sellasta vähän sekavaa. Mä vaan keksin jotain ihan omituista, en mä mitenkään sävellä, mä vaan soitan jotain. (Poika, 9 v.) Se on semmosta... niinku vähän... sellasta... ettei oikein tiedä mitä soittaa... niinku vähän sopertamista. (Tyttö, 10 v.) Mä sillai niinku kuuntelen kaikkia ääniä ja soitan niistä sitten jotain. (Tyttö, 8 v.) Joskus mä jotain pläräytän, mutta ei ne oikeestaan kuulu yhtään miltään. (Tyttö, 9 v.)*

Improvisointia kirjoitettiin harvoin nuoteiksi eikä se koskaan ollut harjoittelemista. Vaikka lapset kertoivat improvisoivansa usein, he eivät lukeneet tätä musiikin harjoittamista erilliseksi soittamisen alueeksi vaan pitivät sitä yhtenä luontevana korvakuulolta soittamisen muotona. Oli myös vaikea erottaa, milloin improvisointi

oli oman improvisointia, kun improvisoinnin aineksina käytettiin kaikenlaista lasten kuulemaa.

Myös improvisoinnin ja säveltämisen raja hämärtyi. Kuten edellä kerroin, tietyt tytöt olivat laulujen säveltäjiä, mutta eivät koskaan puhuneet tästä säveltämisestä. Monet lapset kertoivat myös keksivänsä soittaen kappaleita, mutta eivät puhuneet tästäkään säveltämisestä. Sekä lasten laulut, bändikappaleet että muut improvisoidut musiikit näyttivät säilyvän hyvin muistissa ilman että niitä kirjoitettiin ylös. Säveltämisestä puhuttiin vain siinä tapauksessa, että kappale oli ainakin osin muistiin kirjoitettu ja siitä tuli julkinen. Viisi lasta kertoi tavanomaiseksi notaatioksi saatetusta omaehtoisesta sävellyksestä tai sävellyksistä, jotka olivat soitonopettajienkin tiedossa. Tämän lisäksi kuusi lasta oli tuonut kuulonvaraisena soittotunnille sävellyksen tai useampia.<sup>39</sup> Tietokoneen musiikkiohjelman mahdollisuuksiin oli tutustunut 12 lasta. Tähän ryhmään kuului joka kolmas tutkimukseen osallistuvista pojista, mutta vain joka kahdeksas tytöistä. Improvisoijia ja säveltäjiä löytyi tasaisesti kaikista ikäryhmistä, soittimista ja oppilaitoksista.

### ***10.3.5 Kaiken mahdollista maailman renkutusta***

Tähän asti olen käsitellyt sitä soittamista, jota lapset harjoittivat etupäässä kotona ja yksin. Vapaaseen soittoon kuului myös kaverien kanssa soittamista sekä perheitten yhteismusisointia. En siis lue tähän musiikkiopistojen, koulujen, kuorojen tai yksityistuntien ohjattua yhteismusisointia tai lapsen kotiharjoittelua, jota käsittelen jatkossa erikseen.

Liki puolet lapsista kertoi soittavansa kavereiden kanssa joko kotonaan tai sitten kavereittensa luona. Tämä oli tyttöjen alue: tytöistä toverien kanssa soitti yli puolet, mutta pojista vain joka neljäs. Ensimmäinen yhdessä soittamisen tapa oli se, että pianoa soitettiin yhdessä. Sillä soitettiin nelikätisiä, kaikkien tai jonkin lapsen osamia kappaleita sekä improvisaatioita. Monet lapset myös opettivat pianolla musiikkia toisilleen, mistä kerron lisää seuraavassa luvussa. Pianon yhdessä soittamista kuvattiin seuraavalla tavalla:

*Jos kaverit tulee meille, niin jotain siinä pianolla pimputetaan. Semmoisia sattumanvaraisia nuottien yhdistelmiä, pianolla se on kaikista helpointa. (Tyttö, 9 v.) Musta on tosi kiva soittaa Lauran kanssa pianoa, koska silloin saa itte päättää, miten soittaa eikä tarte välittää nuoteista, kun voi vaan itte improvisoida ja kaikkee tämmöstä. (Tyttö, 10 v.) Kyllä mä kavereiden kanssa, meillä on aina hauskaa. Mä soitan, ja joskus ne*

---

<sup>39</sup>Tämä ei tarkoita läksyvihoissa olleita sävellystehtäviä. Useat lapset kertoivat, että heidän soittovihoissaan edellytettiin jonkin verran vihkoon säveltämistä, mutta määrittivät tällaisen säveltämisen soittoläksyksi.

*laulaa ja silleen. Ja joskus me soitetaan nelikätisiä tai silleen. Se on kaiken mahdollista maailman renkutusta. Se on vaan silleen, me pidetään hauskaa, lauletaan, jos kiinnostaa. Ja sit, jos meillä on jotain bileitä, niin esiinnyttään siinä ja lauletaan. (Tyttö, 13 v.)*

Toinen yhdessä soittamisen laji oli se, että soitettiin yhdessä eri soittimin. Yhdessä soitettiin ennen kaikkea duona, jolloin kyseessä saattoi olla vapaamuotoinen jammailu tai systemaattisempi esitykseen valmistautuminen:

*Kyl mä välillä mun kaverin kanssa soitan silleen toinen soittaa pianoa ja toinen rumpuja, kun sekin osaa soittaa rumpuja silleen, että joku biisi vaan mikä tulee mieleen. (Poika, 10 v.) Jos vaikka kaveri tulee meille, niin aletaan vaan kokeilla jotain ilman nuotteja ja silleen. Välillä me soitetaan silleen, vaikka ei oo mitään esiintymistä, niin sitten vaan harjotellaan. (Tyttö, 11 v.) Mä oon mun kavereitten kanssa jotain soittanu. Me soitettiin yhen mun luokkalaisen kanssa viime konsertissa yks kappale, se soitti pianoa ja mä soitin huiluu. Sitä me soitettiin muutenkin yhdessä, se oli meidän koulun konsertti. Sit me ollaan yhen toisen kaverin kanssa, joka soittaa pianoa, niin meidän pihan joulujuhlissa soitettiin. (Tyttö, 10 v.)*

Kun yhdessä soitettiin suuremmalla joukolla, kyseessä oli joko improvisoitu leikki tai lasten oma bändi.<sup>40</sup> Improvisoidussa leikissä saatettiin esimerkiksi ottaa mukaan kodin soittimet, keksiä tarvittaessa soittimia lisää ja soittaa sitten niillä sitä, mitä osattiin tai keksittiin.

*No se on semmosta ilottelua, että keksitään jotain soittimia. Vaikka tehdään jostain pöydästä rummut ja sitten soitetaan sähköpianolla sekaan niitä kappaleita, mitä me kaikki osataan. (Tyttö, 10 v.)*

Eräässä tapauksessa tytöt olivat tehneet yhdessä oman sävellyksen, jota soittelivat silloin, kun kaverit tulivat lapsen kotiin käymään. Yksi improvisoidun leikin muoto oli se, että tytöt leikkivät ja imitoivat bändissä laulamista ja soittamista, innoittajana

---

<sup>40</sup> Omalla bändillä tarkoitan sitä, että lapset olivat perustaneet bändin itse eikä sen harjoituksia ohjannut kukaan. Tällaisia bändejä oli tutkimuksen aikana viidellä lapsella. Monilla lapsilla oli koulussa ohjattuja bändejä, joista kerron enemmän jatkossa. Koska nämä olivat syntyneet opettajan avustuksella ja ohjaamina, ne kuuluivat kuitenkin enemmänkin virallisen opiskelun piiriin. Tässä puheena olevissa bändeissä lapset soittivat kotona tai kavereitten luona ja joskus koulun tiloissa, mutta täysin omaehtoisesti ja omien suunnitelmiansa mukaan. Tutkimuksen aikana bändissä soitti joko kotipiirissä tai koulussa 22 lasta, joista poikia kahdeksan. 13 näistä lapsista opiskeli musiikkiluokalla.

etenkin Spice Girls. Kukin lapsista sonnustautui tietyn idolinsa mukaiseen ilmiasuun ja imitoi sitten tämän soittamista, laulamista ja tanssimista bändin musiikin siivittäessä menoa.

Koulussa monet lapset musisoivat keskenään myös ilman ohjausta. Seitsemässä tapauksessa koulusta saatiin opettajan avustuksella itse perustetulle bändille tilat ja soittimet ja lapset soittivat keskenään, tarvittaessa musiikinopettajan tuella. Toinen keskinäisen bändissä soittamisen muoto oli se, että bändisoittaminen kuului tuntien tai koulun kerhon opetukseen, jolloin lapset saattoivat harjoitella keskenäänkin joko välituntisin tai koulun jälkeen. Viisi lasta kertoi, että soitti luokkalaisten kanssa pianoa tai bändisoittimia välituntisin. Yksi tytöistä kertoi, että teki kavereineen välituntisin toisille luokkalaisille esityksiä, joissa soitettiin pianolla ja nokkahuilulla sekä koulukappaleita että omia keksittyjä, laulettiin jotain ja keksittiin näihin omia sanoja. Koulussa musisointi oli niin tyttöjen kuin poikienkin alue.

Tutkimuksen aikana kaikenkaikkiaan 37 lasta soitti jossain muodossa silloin tällöin tai jatkuvasti joko koulussa tai kotona kavereittensa kanssa. Kavereittensa kanssa kotona musisoivat lapset olivat usein niitä lapsia, jotka soittivat koulussa bändissä tai muualla keskenään. Kaikki kavereittensa kanssa vapaamuotoisesti musisoivat pojat musisoivat myös koulussa kavereittensa kanssa, kun taas tytöt saattoivat musisoida yhdessä, vaikka eivät olisikaan koulussa soittaneet kenenkään kanssa yhdessä. Liki kaikki innokkaimmat laulajat löytyivät yhteissoittoa harjoittavien lasten joukosta samoin kuin useimmat innokkaimmat musiikin kuuntelijat.

Yli kolmannes lapsista kertoi myös soittavansa joskus, silloin tällöin, viikottain tai jopa päivittäin kotona vanhempiansa ja/tai sisarustensa kanssa, jolloin kyseessä oli vapaamuotoiseksi ja vapaaehtoiseksi koettu yhteismusisointi:

*Joskus mä viihdytän perhettä lauantai- tai sunnuntai-iltasin ja isoveli soittaa siinä taustalla rumpuja. Yleensä me soitetaan jotain ei niin kauheen pitkää kappaletta ja joskus me soitetaan yks pitkä. Sellasia aika kivoja kappaleita, joista kaikki pitää. (Poika, 9 v.)*

# **11 Läheisten neuvoma musiikin harjoittaminen**

## ***11.1 Kyllähän mä saattaisin tarvita välillä neuvoja***

Kodin soittimilla oli suuri merkitys lasten musiikin harjoittamisessa. Joka kuudes lapsista kertoi soittavansa pääsoittimensa ohella myös jotain kodissaan olevaa soitinta, yleisimmin pianoa, sähköpianoa ja kitaraa. Jos joku perheessä osasi soittaa näitä soittimia, lapset saattoivat oppia pelkästään kuuntelemalla ja matkimalla. Lisäksi isomprien sisarusten nuotit ja koulun musiikkikirjat olivat hyviä musiikin harjoittamisen apuja. Kotona saattoi myös olla nuottiohjelmistoa, jota soitettiin jo useammassa sukupolvessa, jos isovanhemmatkin olivat opiskelleet jonkin soittimen soittamista tai laulamista. Näin oli viiden lapsen kohdalla.

Myös kodin soitto- ja lauluperinteet avasivat tietä soittamiseen ja laulamiseen. Joissakin perheissä yhdessä laulaminen oli eräänlainen sukuperinne, ja lapset osasivat korvakuulolta laajan lauluohjelmiston. Niissäkin perheissä, joissa ei yleensä muuten musisoitu yhdessä, saatettiin laulaa ja soittaa yhdessä ainakin jouluisin.

Kodin musiikkikuuntelun välineet olivat niinkään tärkeitä lapsille musiikin harjoittamisessa. Kolme isää oli niin kiinnostunut lapsensa opiskelusta ja soittimesta, että osti ja äänitti lapselle tämän soittimen musiikkia, kuunteli sitä yhdessä lapsen kanssa ja kävi lapsen kanssa kyseisen soittimen konserteissa. Kaikki nämä lapset myös olivat erittäin kiinnostuneita juuri omasta soittimestaan. Monet muutkin vanhemmat järjestivät lapsilleen hyviä musiikin kuuntelemisen mahdollisuuksia. Innokkaimmat kuuntelijat ja laulajat olivat liki poikkeuksetta lapsia, joilla oli kotonaan jos ei monia soittimia, niin ainakin myös lapsen mieltymyksiä heijasteleva levykokoelma.

Joissakin harvoissa tapauksissa vanhemmat hankkivat musiikkiopistossa opiskeltavan pääsoittimen lisäksi lapselle muitakin hänen haluamiaan soittimia ja, mikäli lapsi niin halusi, järjestivät myös niissä opastusta. Seuraavassa kertoo innosta hehkuva 10-vuotias poika:

*Mulle kävi silleen tosi hyvin, kun mä aloin tammikuussa toivoo omaa bassokitaraa, ja sitten me saatiin siitä meidän tutun takia alennusta ja sitten kun isä on aika niinku kun se on itte soittanu joskus pianoo, mut siitä ei mitään tullu, niin se on aika paljon meidän musiikin harrastuksesta huolehtinu ja se makso siitä. Ja sit me saatiin silleen tosi hyvät vehkeet. Ja sitten vielä kun mä sain siltä tutulta lahjaks pari tuntiakin kun se on ammattibasisti. Silleen että pääsin niin ku aika hyvin alkuun.*

Useimpien lasten soitintoiveet eivät toteutuneet näin sujuvasti. Jotkut lapsista toteuttivat soitinhaaveitaan koulussa ja saivat näin ainakin jonkinlaista opastusta opettajalta ja tovereiltaan. Monet lapset joutuivat kuitenkin itse kehittämään keinoja ja oppiakseen haluamiaan soittimia. Nämä lapset olivat usein juuri niitä neuvojen pyytäjiä, joita kaverit opettivat kaverin luona tai koulussa. Soitinhaaveitaan purkavat lapset pyrkivät välituntisinkin soittamaan musiikkiluokkaan ja etsiytyivät koulun soitinkursseille ja bändeihin.

Tärkeäksi tuli myös tee se itse -metodi. Eräs 10-vuotias rummuista innostunut poika kertoo:

*Kyl mä voisin ihan yksinkin harjotella, tietää vaan niitä komppeja, mitä harjottelee, niin kyllä sit oppii. Keksii päästä ja sit kun osaa yhden, niin sitten alkaa vaan harjotella jotain toista, ottaa vähän vaikeemman. Se on vaan vähän vaikeeta löytää semmonen paikka. Ei siellä välttämättä mitään opetusta tarteis olla. Että se pitäis olla tässä lähellä silleen, että ois vaan sellanen paikka, missä vois sillon kun halua käydä soittamassa.*

Monet vanhemmat tai isommat sisarukset osasivat neuvoa lapsia niissä soittimisissa, joita kotona jo oli. Perheen antamista neuvoista kerrottiin *neuvomisena*, *auttamisena* ja *näyttämisenä*. Tällainen apu oli erityisen tervetullutta, jos kyse oli siitä, että lapsi opiskeli itse jotain toista soitinta ja muuten vaan soitti sitä soitinta, jossa neuvoja pyydettiin.

Tilanne kuitenkin muuttui vaativammaksi, jos lapsi oli alkanut opiskella soitinta, joka vanhemmilla ja sukulaisilla jo oli ja jota joku heistä joko osasi soittaa tai oli haaveillut osaavansa soittaa. Tällainen soitto-opintojen tausta oli 26 lapsella. Näistä 22 tapauksessa jompikumpi vanhemmista tai joku vanhemmista sisaruksista osasi jo soittaa lapsen soitinta. Kolmessa tapauksessa vanhemmat olivat lapsen soittimen ammattilaisia ja neljässä tapauksessa harrastajia, jotka olivat opiskelleet perusteellisesti lapsen soitinta.

Lapset eivät olleet kovinkaan halukkaita ottamaan neuvoja vastaan isommilta sisaruksiltaan, eivätkä varsinkaan, jos nämä soittivat samaa soitinta. Sisarusten neuvoista kerrottiin ani harvoin ja silloinkin yleensä jonkinlaisena omaa soittamista tai opiskelua haittaavana tekijänä. Lapset saattoivat esimerkiksi kertoa:

*Joskus tulee pianosta tappelu, jos halua just samaan aikaan soittaa.*  
(Tyttö, 9 v.)

Myös soittotaitoisten vanhempien neuvoihin saatettiin suhtautua varauksella. Erityisesti näin oli, jos vanhemmat osasivat soittaa hyvin lapsen opiskelemaa soitinta ja pyytämättäkin puuttuivat lapsen soittamiseen. Vanhempien korkea vaatimustaso saattoi tehdä neuvojen pyytämisen mahdottomaksi. 11-vuotias tyttö kertoo:

*No kyllähän mä saattaisin tarvita välillä neuvoja, mutta kun isän mielestä kaiken pitää olla ihan top, enkä mä välitä kysyä mitään, kun se vertaa itteensä, että tämmöstä mä soitin jo tarhassa.*

Jos lapsi sen sijaan sai haluamaansa apua tarvitessaan, apu näytti olevan lapsen kannalta käyttökelpoisessa muodossa. Lapsen pyytämänä pääsoittimen soittamista oli jatkuvasti auttanut yhdeksän samaa soitinta soittavaa vanhempaa ja yksi eri soitinta osaava vanhempi.

Neuvojen antamisen ja opettamisen välinen raja oli hiuksenhieno, mutta sitäkin oleellisempi. Tämä ilmeni siinä, miten lapset kertoivat aikuisten roolista musiikin harjoittamisessaan. Kun kyse oli opetuksesta, lapset kertoivat *saavansa* opetusta, ohjeita ja läksyjä. Jos taas kysymys oli neuvomisesta, aloite oli lapsilla: he *kysyivät* ja *pyysivät* neuvoja tai apua sekä *näyttivät* kohtaamiaan musiikkihaasteita.

Lapset kokivat ongelmaksi sen, jos aikuiset eivät osanneet erottaa harjoittelemista ja vapaata soittamista toisistaan. Silloin vapaasta tuli ohjattua, ja se menetti vapaan merkityksensä. Tyypillisesti näin kävi, jos lapsi esitti soittotunnilla yhteiseksi iloksi vapaaseen soittoon kuuluvan kappaleen tai oman sävellyksensä, jonka sitten tyrmistyksekseen saikin läksyksi. Samoin saattoi käydä, jos vei tunnille jotakin nuottiohjelmistoa, jota soitti huvikseen ja jossa halusi saada vain jonkin tiettyä asiaa koskevan neuvon. Kotona vapaaksi ajateltu soitto saattoi joutua harjoiteltavaksi siten, että vanhemmat pyrkivät ohjaamaan soittamista kunnollisempiin uomiin:

*Äiti pyytää lopettaan, jos mä en soita kunnolla, että se sanoo että mä vaan rämpytän. (Tyttö, 9 v.) Äiti toivoo, että mä soittaisin silleen oikein kunnolla... silleen että semmosia vähän pitempiä kappaleita, ei niinku semmosia... että mä en niin ku hirveesti improvisoisi siinä silleen omasta mielestäni, vaan että mä soittaisin jostain nuottikirjasta tai silleen soittaisin, että ihan tuttuja kappaleita. (Tyttö 9 v.) Jos mä alan soittaa jotain, mitä mä haluisin, niin ne vaan sanoo, että soitas kunnolla nytten. (Poika, 10 v.)*

Epävirallisen ja virallisen välinen rajankäynti ilmeni myös silloin, kun lapset kertoivat naapureilta, sukulaisilta ja tuttavilta saamistaan epävirallisista soittotunneista ja miettivät, miten nämä olisi voinut luokitella. Ratkaisu oli kaikissa tapauksissa se, että kyse oli soittotunneista, mutta ei sittenkään tavanomaisesta ohjatusta

opiskelusta, koska opettaja oli pikemminkin toveri kuin opettaja ja tunneilla soitettiin yhdessä vapaata soittoa. Tätä kuvaa hyvin seuraava 10-vuotiaan pojan pohdinta:

*Ei me silleen soiteta niinku niin paljon, että se mulla yksityisopettajana vois olla. Mutta kyllä me sillon tällön kuitenkin soitetaan.... että on se kuitenkin tavallaan silleen yksityistunti, kun mä kuitenkin opin siinä.*

## **11.2 Se kaveri opettais**

Monet lapset soittivat omaehtoisesti yhdessä toveriensa kanssa. Näissä tilanteissa jompikumpi tai molemmat lapsista neuvoivat. Tästä toveriavusta lapset poikkeuksetta kertoivat *opettamisena*. Ilmeisesti lapset saattoivat ilman muuta puhua kavereitten neuvomisesta opettamisena, koska tätä ei olisi missään tapauksessa voitu sekoittaa viralliseen ohjaukseen, kuten aikuisten antamissa neuvoissa saattoi käydä.

Lapset saivat tovereiltaan musiikin harjoittamiseen neuvoja vain, jos heillä oli riittävän hyviä ja riittävän soittotaitoisia tovereita. Näin oli joka kolmannen lapsen tapauksessa. Nämä lapset, joista suurin osa oli tyttöjä, soittivat jatkuvasti jonkun toverin tai tovereidensa kanssa, jolloin lapset neuvoivat monin tavoin toisiaan. Joissakin tapauksissa hyvä soittava toveri oli löytynyt musiikkiopistosta, mutta ani harvoin.

Joka kolmas lapsista tunsi muita musiikkia opiskelevia lapsia, mutta heillä itsellään ei ollut ketään erityisen hyvää soittavaa toveria. Monet näistä lapsista opiskelivat monipuolisesti musiikkia ja tapasivat soittavia lapsia usein. Tämä ei kuitenkaan välttämättä johtanut siihen, että lapset olisivat omaehtoisesti soittaneet tai opiskelleet keskenään. Vaikka lapset neuvoivat joskus toisiaan, tällä toveriavulla ei ollut samantaista jatkuvuutta kuin jos lapsella olisi ollut tietty hyvä soittava kaveri.

Kolmanneksella lapsista ei ollut ketään sellaista hyvää ja riittävän osaavaa soittavaa toveria, joka olisi voinut neuvoa häntä. Tätä tilannetta ei välttämättä auttanut se, että lapsi kävi musiikkiopistossa ryhmätunneilla, jos tästäkään ryhmästä ei löytynyt riittävän hyvää vapaa-ajan toveria. Tähän ryhmään kuului suhteessa enemmän poikia kuin tyttöjä, ja toverin puute vaivasi etenkin tutkimukseen osallistuvien kahta nuorinta ikäluokkaa.

### **11.2.1 Me voitais soittaa vaikka joskus**

Ne lapset, joilla ei ollut hyvää soitto-toveria, olivat yrittäneet houkutella tovereitaan soittamaan. Yksi keino oli opettaa toveri soittamaan. Tätä konstia olivat käyttäneet

vain tytöt. Myös musiikkiopisto-opinnot lopettaneet tytöt opettivat tovereitaan soittamaan, jolloin opettaessaan verestivät omiakin taitojaan.

Kolme tyttöä oli opettanut kavereilleen pianonsoittoa. Opettamiseen suhtauduttiin kärsivällisen toiveikkaasti:

*Mä oon mun parasta kaveria yrittäny opettaa soittamaan. Vaikka ei se kyllä opi, että jotain pikkusta. Lähinnä opetin nuotit. Se on vaan sellainen, joka ei tajuu musiikista mitään, jolla ei oo ees sävelkorvaa eikä mitään. Mä nyt kuitenkin opetan sitä, vaikka se on välillä toivotonta. Ei me kuunnellakaan yhdessä, kun se kuuntelee vaan semmosta poppia, jota mä en voi sulattaa. (Tyttö, 11 v.)*

Samoin kolme tyttöä kertoi opettaneensa kaverilleen viulunsoittoa. Opettamisesta saatettiin kertoa varsin teknisesti toteamalla:

*Mä vaan opetan yhdelle kaverille viulua sen, mitä osaan. (Tyttö, 13 v.)*

Eräs 9-vuotias tyttö opetti kaksi vuotta nuorempaa ystäväänsä soittamaan viulua. Ystävä oli kerran ollut käymässä ja pyytänyt tyttöä soittamaan viulua. Kuultuaan soittoa hän oli kysynyt, voisiko tyttö opettaa häntä. Näin pienemmästä lapsesta tuli oppilas. Oppilas sai lainata opettajalapsen pieneksi jäänyttä viulua ja entisiä nuotteja ja kävi viikottain tunneilla. Kun soittotunti oli ollut, opettaja ja oppilas katselivat vielä yhdessä nuotteja, ja oppilas jäi vielä vähäksi aikaa leikkimään. Kaverin opettamisella oli huomattava vaikutus tutkimukseen osallistuvan lapsen musiikkiopisto-opiskelun suunnitelmiin. Opettajalapsi kertoo:

*Mä oon miettiny, että jos mä lopettaisin musiikkiopiston, mutta sitten kun mulle tuli tää oppilas, niin sit mä päätin, että mä jatkan. Koska sitten kun se halua soittaa viidettä vuotta, ja mä vaan kolmatta, niin siinä ei oo mitään järkeä. Nyt mä aattelin, että jos mä jatkan syksylläkin, kun kuitenkin, jos se sitten soittaa ja halua oppia, niin en mä sitten voi pilata sen iloa. Me voitais soittaa vaikka joskus, jos mä opetan sitä oikein kunnolla. Ja sit mä voisin ehkä kysyy mun opettajalta, jos mä en osais itte opettaa.*

Toinen keino houkutella kavereita soittamaan oli tuoda näitä musiikkiopiston soittotunneille kuuntelemaan. Tätä keinoa käyttivät myös pojat.

*Oli mulla kerran kaveri kuuntelemassa, kun mä soitin tunnilla. Se oli sen mielestä kivaa. Mä en tiedä, jos se tulee toisenkin kerran, mut se on kyllä aateltu, jos se rupeis soittamaan jotain. (Poika, 9 v.)*

Tunneille tuomisen keino näytti myös tuottaneen tuloksia. Viisi tutkimuksessa mukana olevaa lasta oli itse tullut musiikkiopistoon tai soittotunneille alunperin toveriansa houkuttelemina ja näissä tapauksissa neljästä toveri oli houkutelut lapsen oman soitonopettajansa oppilaaksi.

Eri opettajien, eri musiikkioppilaitosten sekä koulun ja musiikkiopiston soitonopetuksen integrointi oli yksi lasten keino saada aikaan toimivaa yhteissoittoa, joskin tässä tapauksessa lapsella täytyi jo valmiiksi olla riittävän hyviä soittavia kavereita. Integrointi tapahtui siten, että jompikumpi lapsista hankki kaveriltaan, kotoaan, koulusta tai opettajaltaan yhteissoittoon soveltuvaa ohjelmistoa, jota lapset sitten soittivat paitsi keskenään myös kummankin lapsen soittotunneilla ja kummankin lapsen esiintymisissä. Tässä tärkeäksi tuli ensinnäkin se, että lapset saattoivat jostain saada yhteissoitto-ohjelmistoa. Toiseksi tärkeää oli, että joku lapsen läheisistä tai ohjaajista suostui tarvittaessa sovittamaan ohjelmistoa ja opettamaan tätä, mikä ei ollut itsestään selvää. Huomattavaa on, että lapsen soitonopettaja musiikkiopistossa ei olisi voinut järjestää vastaavaa yhteissoittoa, koska tässä yhteissoitto perustui siihen, että lapsella itsellään jo oli hyvä soittava toveri. Opettaja ei myöskään voinut olla aloitteen tekijä, ellei lapsi jo ollut esitellyt tovereitaan ja yhteissoitolle mahdollista kokoonpanoa. Tällaisia yhteissoittoyrityksiä oli tutkimuksen aikana tekeillä seitsemällä tytöllä.

### ***11.2.2 Mä nyt innostuin***

Tutkimuksessa mukana olevat lapset paitsi neuvoivat ja houkuttelivat kavereitaan soittamaan myös saivat itse kavereilta musiikkia ja neuvoja. Tämän yleisin muoto oli se, että kavereilta opittiin pianonsoittoa ja uusia pianokappaleita. Tällaista opetusta oli saanut kymmenen tyttöä. Mikäli kummatkin lapset opiskelivat pianonsoittoa, lapset soittivat yhdessä ja opettivat toisilleen osaamiaan nelikätsisiä kappaleita ja muutakin ohjelmistoa joko nuoteista tai korvakuulolta. Näin tehtiin neljässä tapauksessa. Mikäli lapset sen sijaan eivät itse opiskelleet missään pianonsoittoa, kavereilta saatiin neuvoja ja korvakuulo-ohjelmistoa. Näin oli opittu esimerkiksi asteikkoja, soittamisasentoja, populaarimusiikkia, koulussa laulettuja lauluja ja monia pianokappaleita. Monissa tapauksissa opastus oli jatkuvaa ja tapahtui kavereiden kotona tai koulussa, koska pianonsoittoa huvikseen harjoittavilla lapsilla ei välttämättä ollut kotona pianoa. Oppimisessa saattoi myös olla kyseessä vaihtokauppa:

*Kun mun kaverilla on piano, niin mä aina sitä soittelen. Se opettaa mua... ku se on käyny tunneilla monta vuotta. Enemmän ehkä haluisin oppia pianoa vähän soittaaan ja tälleen... ehkä silleen vaikka puol tuntii opettelisin tai viistoista minuuttia, että se kaveri opettais. Ja sit kun mä soitan sitä niillä, niin sit se kaveri soittaa meillä kannelta. (Tyttö, 9 v.)*

Useimmat pojat ja monet tytöt olivat myös kokeilleet tovereitten neuvomana rumpuja ja muita bändisoittimia.

Yhdessä tapauksessa tovereitten neuvomisella oli aivan ratkaiseva merkitys lapsen soitto-opiskelussa. Tässä tapauksessa lapsi lopetti opintonsa musiikkiopistossa ensimmäiseen vuoteen. Lapsen toveri kuitenkin soitti samaa soitinta, kävi yksityisillä soittotunneilla ja opetti silloin tällöin lapsellekin oppimiaan kappaleita. Kahden vuoden kuluttua musiikkiopisto-opintojen lopettamisesta lapsi kertoo, että on uudelleen alkanut suunnitella soittotunneilla käymistä, kun kaverin opiskelu on avannut opiskeluun uusia ulottuvuuksia.

*Mutta sit jos mä alotan taas soittamisen, niin mä en kyllä alota musiikkiopistossa, kun sillä Emmallakin on kivoja aiheita. Sillä on kiva opettaja, mäkin oon nähny sen, mä oon ollu kuuntelemassa sen soittotunteja. Se opetteli just silloin yhtä sellasta kappaletta, jonka mäkin osaan nykyään. Emmallakin kun kattoo sitä sen musiikkikirjaa, niin sillä on kaikkee kivaa mitä mäkin osaan soittaa ja se saa soittaa kaikkia semmosia kivoja. Ois kivaa, jos mullakin olis tommonen opettaja, jos mä sitten joskus satun soittamaan. Se opettaja opistossa oli silleen... se oli liian vähän huumorintajunen ja huumorintajua minä arvostan. Että se mun kaverin ope, se ehkä osais korjata oikeella tavalla. Se oli ehkä vähän liian tiukkaa, kun mä kävin musiikkiopistossa. Se kirjakin oli silleen että siinä ei ollu kiinnostavia aiheita... siinäkään... aiheet oli silleen niinku vedetty vaan hihasta silleen, että ei yhtään oltu keskitytty siihen. Me mentiin jotenkin liika nopeeta tahtia ja ehkä se opettaja vaati multa vähän liikaa. Ehkä musiikkiopisto on luotu vain kunnianhimoisille ihmisille, että niiltä jotka menee sinne, niiltä myös vaaditaan periaatteessa nopeaa oppimista ja kunnianhimoisuutta. (Tyttö, 9 v.)*

Lapsi aloittaa sittemmin yksityiset soittotunnit sen saman mukavan opettajan johdolla, jolla kaverikin käy. Tunneilla käydään yhdessä:

*Mä nyt innostuin, kun mä kävin aina seuraamassa sen kaverin tunteja. Meillä on kaikkia hauskoja harjoituksia ja sitten on se vihko ja sieltä me aina katotaan, että mitä mä haluisin soittaa, että se ope näyttää. Soittaa malliks vähän, että miltä se kuulostaa, ja sit mä saan soittaa sieltä mitä mä haluan ja ... konserttikappaleenkin mä sain valita itse! Toi soittaminen on sen takia aika hauskaa, kun se opettaja on just semmonen kiva, että mä saan yleensä valita ja se mun kaverikin saa yleensä valita. Tää puoli vuosi on nyt vähän silleen kokeiltu. Kyl mä varmaan jatkan sitä soittamista aika pitkäänkin. (Tyttö, 10 v.)*

Monet lapsista kertoivat, että olivat oppineet kavereiltaan ohjelmistoa, jota sitten sovelsivat jollekin soittimelle kotona. Usein lapset kertoivat, että olivat kuunnelleet koulussa, miten joku luokkalainen soittaa jotain ja sitten opetelleet saman kotona joko pääsoittimellaan tai muilla soittimilla. Joskus samojen kappaleiden oppimisessa suorastaan kilpailtiin, eräässä tapauksessa yläkerran pianoa soittavan pojan kanssa. Tällaisessa kilpailussa pärjääminen saattoi varsinkin pojille olla varsin tarpeellista sosiaalista pääomaa, kuten seuraavasta 10-vuotiaan pojan tarinasta käy ilmi:

*Sitten kun sen basson soittamisessa alko niinku pärjätä paremmin ja paremmin, niin sitten nyt mä oon meiän luokan parhaimpia. Ja osa on se niin, että kun mulla on oma basso, ja sitten voi kotona, jos kuulee jonkun kappaleen jonkun kauheen tällasen rokki tai popbiisin, josta tietää, että kaikki tykkää tästä kappaleesta, nii harjottelee sen. Kun se ei kuitenkaan niin hirveen vaikeeta loppujen lopuks oo, niin harjottelee sen. Ja sitten luokalle välillä soittaa sitä, esimerkiks joillekin pojille, nii sitte siinä niinku saavuttaa suosiota silleen taktisesti.*

Lapsi kertoo myös, että harjoituttaa koulussa bändiä niin, että lasten keskinäiset harjoitukset onnistuvat, kun voi hyvin kotona harjoitella omalla bassollaan ja toteaa lopuksi, että *ainakin meiän bändissä kyllä kaikki oppii ne jutut.*

## **12 Musiikin opiskelua musiikkiopiston ulkopuolella**

### ***12.1 Meillä on koulussa ihan kunnan bändi***

Koulun musiikinopetuksella oli suuri merkitys lasten musiikin opiskelussa ja vapaassa musiikin harjoittamisessa, joskin eri kouluissa ja luokissa lasten opiskelumahdollisuudet poikkesivat huomattavasti toisistaan. Mikäli lapsi ei opiskellut musiikki-luokalla, koulun musiikinopetus näytti paljolti olevan musiikinopettajan ammattitaidon ja viitseliäisyyden varassa. Myös musiikkiluokkien opetuksessa oli suuria koulu- ja opettajakohtaisista eroja. Joissakin kouluissa opetus oli painottunut kuoro- ja orkesteritoimintaan, joissakin taas bänditoimintaan, joissakin oli mahdollisuuksia molempiin. Lisäksi lasten mahdollisuudet päästä mukaan yhteissoittoon näyttivät eri opettajien luokissa olevan erilaiset. Joissakin luokissa kaikki lapset soittivat ja esiintyivät. Joissakin taas vain luokan parhaimmisto pääsi esiintymään.

Liki kaksi kolmannesta tutkimukseen osallistuvista lapsista ei missään vaiheessa opiskellut musiikkiluokalla eikä koulun musiikkipainotteisella linjalla. Tietooni ei myöskään tullut yhtään tapausta, jossa lapsi olisi tutkimuksen aikana pyrkinyt musiikkiluokalle tai musiikkipainotteiseen kouluun, mutta ei olisi päässyt tällaiseen opetukseen. Monet lapset eivät kuitenkaan olleet laisinkaan pyrkineet musiikkiluokalle. Yksi keskeinen syy tähän oli pitkä koulumatka. Toinen syy oli se, että lapsi ei halunnut eri luokalle kuin toverinsa. Lisäksi jotkut lapset olivat valinneet sellaisen kieliohjelman tai erikoiskoulun, etteivät enää voineet tai halunneet siirtyä musiikkiluokalle. Musiikkiopiston ja musiikkiluokan samanaikainen käyminen saatettiin myös arvioida lapselle liian raskaaksi urakaksi.

#### ***12.1.1 Vapaaehtonen musiikki on hirveen tärkeää***

Yleensä ottaen lapset pitivät tavanomaisista koulun musiikkitunneista. Tutkimukseen osallistui kuitenkin viisi lasta, joiden mielestä tavanomaiset musiikkitunnit eivät olleet mielekkäitä minään vuonna. Lisäksi yli puolet lapsista oli sitä mieltä, että musiikkitunnit eivät olleet joka vuosi mielekkäitä. Musiikkituntikokemuksiin vaikutti se, mitä tunteilla tehtiin, miten kiinnostuneita luokkatoverit olivat musiikista, miten he suhtautuivat lapsen taitoihin, pitikö lapsi opettajasta ja kuinka paljon tämä antoi lapsille vapaamuotoisen musisoimisen mahdollisuuksia. Ylivoimaisesti kiinnostavinta tekemistä musiikkitunneilla oli lasten mielestä laulaminen ja soittaminen. Varsinkin teoria-asioitten opetus, mutta myös muu opetus saatettiin kokea

turhauttavaksi, jos opetettavat asiat osattiin jo. Poikia saattoi myös turhauttaa, jos opettaja oli nainen ja tunneilla vain laulettiin ja soitettiin kannelta tai nokkahuilua.

Koulussa lapsen musiikkitaidot pääsivät esiin myönteisemmässä ja vähemmän vaativassa valossa kuin musiikkiopistolla, mikä oli tärkeää varsinkin niille lapsille, jotka jännittivät musiikkiopistossa esiintymistä.<sup>41</sup> Liki viidennes tutkimukseen osallistuneista lapsista kertoi, että koulussa esiintyminen on hausempaa kuin musiikkiopistossa esiintyminen. Kun lapsi esiintyi musiikkiopistossa yleensä yksin ja häntä esiintyjänä arvioitiin, koulussa saattoi esiintyä yhtenä monista:

*Kun kaverin kanssa silleen, että ei se mitään, vaikka meillä menee yhdessä pieleen, mutta yksin on silleen, että mä en uskalla. (Tyttö, 10 v.)  
Ehkä mä pysyin enemmän rytmissä kuin niissä musiikkiopiston esityksissä. Ja soitin sen muutenkin aika puhtaasti. Kun siellä koulussa soitti muitakin, niin ei niin kauheesti kuulunu, jos soitti väärin. (Tyttö, 11 v.)  
Musiikkiopiston esiintymisissä on liikaa ihmisiä, ja ne ihmiset kattoo mua. Mua jännittää liikaa, että mä muistaisin kaikki oikein. Koulun orkesterissa esiintyminen on ihan kivaa, koska siellä ei kukaan kuule mua ja siellä on muitakin ketä kattoo. (Tyttö, 12 v.)*

Lasten saattoi kuitenkin olla vaikeaa sovittaa oma osaamisensa luokkalaisten osaamiseen. Jos luokalla oli paljon musiikissa hyvin pärjääviä lapsia, tässä joukossa saattoi tavanomaisessakin luokassa olla vaikea päteä. Eräs 10-vuotias poika kertoi tutkimuksen loppuessa, että oli mielestään heikko koulun musiikkitunneilla monivuotisista musiikkiopisto-opinnoistaan huolimatta *kun siellä on sellasiakin, jotka tietää jotain musiikista, kun en mä oo mikään musiikkimestari*. Jos lapsi taas koki olevansa toisia pidemmällä musiikissa, musiikkitunneilla oli vaikea onnistua toisten oppilaiden vähäisen osaamisen takia:

*Meiän luokan oppilaat eivät oo mitenkään maailman musiikkitajuisempia. Me soitetaan jotain hyvin yksinkertaista, ja kaikki ei osaa edes sitä. (Poika, 11 v.)*

Muutamissa tapauksissa lapset eivät halunneet lainkaan viedä soittimiaan kouluun tai näyttää siellä osaamistaan, etteivät olisi joutuneet tovereidensa negatiivisen huomion kohteeksi.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Ahvenaisen esiintymisasenteita koskevassa tutkielmassa (1988) kävi ilmi, että musiikkiopistossa opiskelevien lasten ja nuorten mielestä miellyttävin esiintymistilanne oli joku muu kuin musiikkioppilaitoksen järjestämä esiintyminen. Alanteen tutkimuksessa puolestaan osoittautui (1997, 81–85), että oppilaat jännittivät myös koulun musiikkitunneilla, mutta silloinkin etenkin yksinlaulutilanteita tai muuten yksin huomion keskipisteenä olemista.

<sup>42</sup> Alanteen tutkimuksessa kävi ilmi (1997, 95), että lapset halusivat koulun musiikkitunneilla

Koulun tavanomaisilta musiikkitunneilta, erilliskursseilta, valinnaiskursseilta tai kerhoista voitiin saada ratkaisevia virikkeitä musiikin harjoittamiseen. Jotkut lapset olivat nimenomaan koulussa löytäneet sellaisen soittimen, jota halusivat ruveta opiskelemaan joko musiikkiopistossa, tämän opiskelun lisäksi tai sitten musiikkiopiston lopetettuaan. Musiikinopettajat olivat myös saattaneet suositella tiettyjä soittimia tai niiden opiskelemista, mikä saattoi olla alunperinkin virike siihen, että lapset olivat tulleet pyrkimään musiikkiopistoon. Monien lasten oli mahdollista tutustua koulussa varsinkin bändisoittimiin. Koulusta saattoi saada tilat ja soittimet vapaamuotoiseen musisointiin, jolloin lapset saattoivat soittaa keskenään välitunnilla tai koulun jälkeen. Lasten bändiesitykset olivat varsin suosittuja koulujuhlien ja vanhempainiltojen ohjelmistoa.

Musiikinopettajan viitseliäisyys ja ammattitaito ratkaisi paljolti, miten koulussa saattoi soittaa ja laulaa.<sup>43</sup> Musiikinopettaja saattoi antaa esimerkiksi koulun orkesteria tai bändiesitystä varten opastusta siihen tarvitussa soittimessa niin musiikkiluokkalaisille kuin muillekin musiikista kiinnostuneille oppilaille. Koulun kautta järjestyi myös yksityistä soitonopetusta. Tällaista opetusta sai tutkimuksen aikana ainakin seitsemän lasta. Kaikkein tärkeintä koulusta saatu opastus oli niille oppilaille, jotka olivat lopettaneet musiikkiopiston ja soittotunnit. Eräs musiikkiopistossa opintonsa lopettanut tyttö kertoo yläasteella valitsemastaan musiikista:

*Vapaaehtoinen musiikki on hirveen tärkeätä, koska meillä on siellä kivaa ja aina on jotain tekemistä ja siellä saadaan aika lailla hyvää materiaalia silleen. Ja sitten on ilonen, kun tulee onnistunut olo siitä.*  
(Tyttö, 13 v.)

Monissa kouluissa oli tavanomaisten musiikkituntien lisäksi kuoro. Liki joka kolmas tytöstä kertoi joko kaikkien vuosien ajan tai osan aikaa käyneensä koulun kuorossa. Sen sijaan yksikään tavanomaista musiikinopetusta nauttiva poika ei kertonut kuorossa laulamisesta kahta lyhyttä episodua lukuunottamatta. Tyttöjen kuorokokemukset olivat pääosin myönteisiä. Kuoro oli lasten laulamiselle tärkeä kanava ja siellä opittiin uutta ohjelmistoa. Lisäksi lapsilla oli kuorossa mahdollisuus esiintyä liikoja jännittämättä. Koulun kuoro oli lapsille tärkeä myös siitä syystä, että ainakin siellä saattoi tavata musiikkia harjoittavia tovereita.

---

suoriutua ennen kaikkea saman tasoisesti kuin koulutoverinsa. Oman osaamisen ja soittimen piilottelu tuli esiin myös Turusen tutkimuksessa: tutkitut musiikkiopistossa opiskelevat pojat eivät halunneet esiintyä koulussa, mainita soittamisesta koulussa tai edes kuljettaa soitinta koulussa (1997, 70).

<sup>43</sup> Paula Turkkila on pro gradu -tutkielmassaan (1998) tutkinut helsinkiläisten ala-asteiden musiikinopetuksen nykytilaa. Tilanne näyttäisi olevan erittäin hyvä. Opettajat ovat motivoituneita työhönsä ja suurta osaa musiikinopetuksesta hoitavat musiikkiin erikoistuneet opettajat.

### *12.1.2 Meidän luokan opettaja tietää parempia biisejä*

Musiikkiluokalla tai musiikkipainotteisessa opetuksessa opiskeli kolmannelta luokalta lähtien läpi ala-asteen 17 lasta, joista viisi oli poikaa. Lisäksi yksi lapsista aloitti ala-asteella musiikkiluokan, mutta siirtyi pitkän matkan takia tavalliseen kouluun ja kaksi lapsista aloitti myöhemmin kuin kolmannelta luokalta musiikkiluokan. Tutkimuksen vanhin ikäryhmä ehti aloittaa yläasteen tutkimuksen aikana. Kolme tyttöä ei enää jatkanut yläasteella musiikkiluokalla, mutta musiikkiluokan aloitti nyt neljä lasta, jotka ala-asteella eivät olleet musiikkiluokalla. Näin ollen musiikkiluokalla tai musiikkipainotteisessa opetuksessa opiskeli tutkimuksen aikana 24 lasta.

Musiikkiluokalla tai musiikkipainotteisessa opetuksessa opiskelevat lapset kokivat koulun musiikin opiskelun vähintään kohtalaisen mielekkääksi muutamia harvoja poikkeuksia lukuunottamatta. Yllättävän monet lapset kokivat koulun musiikkitunnit ja yhteissoiton kaikkein arvokkaimmiksi alueiksi musiikin opiskelussaan. Tällaiseen asetelmaan lapset kertoivat neljä syytä: musiikkiluokalla oli mielenkiintoisempaa musiikkia, enemmän soittavia tovereita, hausempaa tekemistä ja mukavampi opettaja kuin musiikkiopistossa. Kahdeksan lasta oli mielestään myös onnistunut koulun musiikkitunneilla paremmin kuin musiikkiopiston tunneilla. Yksi kaikkein tärkein aspekti musiikkiluokatoiminnassa oli se, että näin lapset löysivät soittotaitoisia tovereita, joita musiikkiopisto-opiskelu ei usein tarjonnut lainkaan.

Neljälle lapselle musiikkiluokalle siirtyminen oli kuitenkin suoranainen pettymys. He eivät päässeet toivomallaan tavalla mukaan luokan musiikkiyhteisöön ja esiintymisproduktioihin. Näiden lasten lisäksi useat muutkin vanhemmat ja lapset kokivat musiikkiluokalla opiskelun turhan kunnianhimoiseksi touhuksi. Lisäksi opetus saatettiin kokea omaa lasta syrjiväksi, mikäli opettaja keskittyi vain tiettyihin edustaviin kokoonpanoihin tai tiettyihin erityisen esiintymiskykyisiin oppilaisiin. Opiskelu koettiin myös varsinkin alkuun raskaaksi ja väsyttäväksi: koulumatkat olivat pitempiä kuin ennen ja opiskeluun kuului produktioita ja konsertteja, joita harjoiteltiin muutoinkin kuin musiikkitunneilla.

### *12.1.3 Se on niin turhaa se koulun teoria*

Koulujen ja musiikkiopistojen opetus oli monin tavoin toisilleen hyödyksi. Musiikkiopiston opetus antoi lapsille välineitä, joista oli iloa ja hyötyä koulussa. Koulun musiikinopetusta voitiin näin rakentaa musiikkiopistossa opitun avulla. Lapset saattoivat harjoitella koulun esityksiä soittotunneilla ja saada niihin tarvittavaa ohjelmistoa soitonopettajaltaan. Soitonopettajat saattoivat myös sovittaa lasten koulusta saamaa yhteissoittomateriaalia ja auttaa oppilaitaan selviämään siinä.

Liki kaikki lapset soittivat koulusta saatuja musiikkikirjoja ja nuotteja musiikkiopistossa käytetyn ohjelmiston lisänä, joissakin tapauksissa myös soittotunneilla. Useat lapset kertoivat, että koulun musiikkitunneista oli ollut hyötyä nuotinluvussa. Lisäksi lapset saattoivat koulussa päästä mukaan sellaiseen yhteissoittoon, johon musiikkiopistossa ei ollut mahdollisuuksia. Koulussa oli mahdollisuuksia monipuolisempiin soitinkokeiluihin kuin musiikkiopistossa. Joissakin tapauksissa koulussa saattoi myös harjoitella musiikkiopiston läksyjä.

Tutkimuksessa nousi kuitenkin esiin myös sellaisia alueita, joissa koulun ja musiikkiopiston toiminta ei niveltynyt yhteen. Lasten kannalta ilmeinen ongelma oli ensinnäkin se, että koulun ja musiikkiopiston opetus oli erillään ja yhteistyöprojekteja oli suhteellisen vähän. Tämä teki lasten koulu- ja harrastuspäivät pitkiksi. Lisäksi lasten ja vanhempien ajankäytöstä saattoi tulla epätervettä kilpailua. Musiikkiluokkien ja musiikkiopistojen opetuksessa oli myös turhaa päällekkäisyyttä. Lapset saatiin esimerkiksi velvoittaa opiskelemaan musiikkiopistossa ja koulussa samoja asioita musiikin teoriassa, jolloin lapset turhautuivat sekä musiikkiopiston että koulun teorianunneilla. Toisaalta lapset eivät aina voineet koulussa lainkaan näyttää taitojaan, jos musiikinopettaja ei osannut soittaa lapsen soitinta eikä soitattanut ohjelmitoa, jossa lapsi olisi päässyt mukaan yhteissoittoon.

Koulujen musiikinopettajat ja soitonopettajat eivät tehneet juurikaan oppilaskohdasta yhteistyötä, vaikka tämä olisi ollut lasten kannalta mitä luontevin ratkaisu. Vähintään yhteistyön tuloksena olisi voinut olla se, että koulun opettaja olisi tiennyt, mitä lapsi pystyy soittimellaan soittamaan ja soitonopettaja ottamaan huomioon sitä, mitä lapsi oppi koulun musiikkitunneilla.<sup>44</sup>

## ***12.2 Meiän äiskä ja iskä on tukenu mun soittamista ihan sikana***

Neljännes tutkimukseen osallistuneista lapsista oli ennen tutkimuksen alkua opiskellut yksityisesti soittamista, jotkut jo useita vuosia. Muutamat lapsista olivat myös ehtineet opiskella soittamista jossain toisessa musiikkioppilaitoksessa. Myös tutkimuksen aikana yksityistunteja otti joko pääsoittimessaan, toisessa soittimessa tai laulamissa liki neljännes lapsista. Lisäksi kaksi lasta opiskeli koko tutkimuksen ajan toista soitinta toisessa musiikkioppilaitoksessa.

---

<sup>44</sup>Ritva Jokiaho-Heikkilän tutkielmassaan (1992) haastattelemat musiikkioppilaitosten ja musiikkiluokkien opettajat pitivät tärkeänä koulujen ja musiikkioppilaitosten opetuksen koordinoimista, mutta ongelmina nähtiin pitkän tähtäimen suunnittelun puuttuminen ja yhteisten kokousaikojen löytymisen vaikeudet.

Tutkimuksen ajan jatkuneet yksityistunnit saattoi jakaa kolmeen ryhmään. Ensimmäisenäkin kyse saattoi olla yksityistunneista, jotka olivat alkaneet jo ennen musiikkiopisto-opintoja. Tällaisilla yksityistunneilla kävi kuusi lasta. Kolmessa tapauksessa yksityistunnit jatkuivat koko tutkimuksen ajan, jolloin yksityisopettaja tunsikin lapsen varsin pitkältä ajalta. Koko tutkimuksen ajan jatkuneita yksityistunteja pidettiin vähintään yhtä tärkeinä kuin musiikkiopiston soittotunteja ja niitä varten harjoiteltiin yhtä paljon, joskus enemmänkin.

Myös tutkimuksen aikana oli saatettu aloittaa yksityistunnit. Näissä kuudessa tapauksessa lapsi alkoi opiskella soittamista tai käydä laulutunneilla samanaikaisesti musiikkiopisto-opintojensa kanssa tai ne lopetettuaan. Kaikissa tapauksissa lapsi haki muualta inspiraatiota kyllästyttyään musiikkiopisto-opintoihinsa. Uudet yksityistunnit aloittaneet lapset pitivät niillä saamaansa opetusta musiikkiopisto-opetusta sovelluskelpoisempana: tunneilla harjoitettu musiikkiohjelmisto oli lapsen mielestä mielenkiintoisempaa kuin se, mitä musiikkiopistossa oli työstetty.<sup>45</sup>

Kolmas yksityistuntien ryhmä olivat ne sukulaisten ja tuttujen antamat tunnit, joita lasten oli vaikea luokitella. Tällaista ohjausta oli ajoittain tutkimuksen aikana saanut kolme lasta. Kaikkien näiden tuntien hankkimisessa olennaista oli se, että lapsen lähipiirissä oli henkilö, joka pystyi antamaan tällaista opastusta.

Monen soittimen opiskelu tuli perheille kalliiksi ja vaati lapsilta paljon viikottaista aikaa kouluopiskelun lisäksi. Eräs lapsista kiteyttää tilannetta seuraavasti:

*Kyllä mä haluisin edistyä aika pitkälle ja silleen, mutta joskus tuntuu että mä en vaan jaksais kahta soitinta. Vaikka jos ajattelis toiselta kantilta, niin jos jatkais pitempään niin sitten haluis varmaan kuiteskin ottaa jonkin toisen soittimen... ja sitten en mä haluis oikein kumpakaan lopettaakaan... ja sitten kun meidän äiskä ja iskä on tukenu mun soittamista ihan sikana. (Tyttö, 12 v.)*

### ***12.3 Nyt mä oon päässy siihen kuoropulkaan mukaan***

Viisi tyttöä ja neljä poikaa kävi jossain muussa kuorossa kuin koulun kuorossa. Kuorot olivat lapsille tärkeitä tapaamispaikkoja, jonne usein kuljettiin jonkin toverin kanssa. Joillekin lapsille kuoro oli useiden vuosien ajan yksi kaikkein tärkeimpiä musiikin opiskelun paikkoja. Viisi koulun ulkopuolisessa kuorossa käyvää tyttöä kävivät joko seurakunnan kuorossa, yksityisen laulukoulun kuorossa tai toisen musiikkioppilaitoksen kuorossa.

---

<sup>45</sup> Yksityistunnit olivat vain yhdessä tapauksessa kestäneet yli vuoden, kun tutkimus loppui, joten yksityistunneilla ja musiikkiopistossa opiskelua ei voi verrata toisiinsa.

Kaikki pojat kävivät perinteikkäässä ja paljon esiintyvässä kuorossa, jossa eteneminen oli ylpeyden aihe:

*Viimeks mä olin jossain sellasessa harjoittelukuorossa. Nyt mä oon pääsy siihen kuoropulkaan mukaan, niinku mä oon siinä kaikkein isoimmassa, parhaimmassa kuorossa. (Poika, 10 v.)*

Hyvässä kuorossa opiskelu oli kuitenkin myös rankkaa. Kuoron tiivis työtahti ei välttämättä ollut poikien kokemana mielekäs:

*Kuoron tyyli haisee. Kyllä ne kappaleet on ihan hienoja, mutta se tyyli millä ne kaikki tehään, niin mä en oikein tykkää siitä. Siinä on vaan se, ettei sitä jaksa. Niinku jouluna on, no tänä jouluna oli paljon iisimpää, kun viime jouluna, se oli ihan hyvä. Mut sitä on usein, se siinä on. Ja sitten se joku siinä on vaan sellanen, joka ei mee ollenkaan läpi. Kyl se joskus ottaa pattiin. Että soittotuntihan on kerran viikossa, nelkytviis minuuttia, se on ihan okei. Mutta sitten kuoroa kolme kertaa viikossa, kaks tuntia, se menee yli hilseen. (Poika, 11 v.)*

## 13 Musiikkiopistossa

### 13.1 Äiti on pienenä soittanu ja isänäiti ja isä on soittanu

#### 13.1.1 Että sitten vois aina soittaa kun tekee mieli

Lasten enemmistöllä oli koko tutkimuksen ajan joku tietty tavoite musiikkiopistopiskelulleen. Tavoitteet olivat luonteeltaan pysyviä. Vain yhdeksän lapsista esitti tutkimuksen kuluessa useampia tavoitteita, jolloin tavoitteiden keskinäinen tärkeysjärjestys saattoi myös vaihdella. Kaikissa lasten tavoitteissa oli keskeistä soittaminen. Lapsille musiikkiopisto oli se paikka, jossa saattoi saada apua yksin ja yhdessä soittamiseen.

Lasten tavoitteissa ilmeni neljä erilaista teemaa. Ensimmäinen selvä teema oli paremmin soittamaan oppiminen.<sup>46</sup> Liki puolet lapsista, 30 kaikenkaikkiaan, halusi oppia soittamaan paremmin ja/tai tiettyjä musiikkitaitoja. Suurin osa näistä lapsista (25) halusi oppia soittamaan paremmin nykyistä pääsoitintaan:

*Huilu on hyvä soitin, ja mä haluan tulla aika hyväks siinä huilussa. (Poika, 10 v.) Sitä mä kyllä toivosin, että mä oppisin paremmin soittamaan pianoo, että musta tulis hyvä pianonsoittaja. Mä ajattelin niinku keskittyä tähän yhteen soittimeen. (Tyttö, 10 v.)*

Lapset eivät useinkaan osanneet tai halunneet määritellä, mikä olisi ollut soittotaitona riittävää. Kun sitä kysyin, saatoin saada tämän tyyppisen vastauksen:

*Mä jatkasin sitä harrastuksena niin pitkälle, että pääsen sitten vähän vaikeampiin kappaleisiin, että voi sanoa että osaa soittaa. (Poika, 10 v.)*

Paremmiin soittamiseen kerrottiin usein esikuvien avulla, mitä käsittelem tarkemmin myöhemmin tässä luvussa. Kurssitutkinto otettiin esiin viidessä tapauksessa riittävän hyvän soittotaidon mittarina tähän tapaan:

*Olis se tietysti hyvä osata soittaa sen verran, että pääsis sen testin läpi. (Tyttö, 11 v.) Kyllä mä ainakin yli kaksikauttakolmoseen jatkan. (Poika, 10 v.) Mä mietin, että kun mä saan kolmekauttakolmosen suoritettuu,*

---

<sup>46</sup>Myös Pakkalan haastattelemat lapset ja nuoret kertoivat tavoitteekseen tulla hyväksi soittajaksi ja edistyä musiikkisuorituksissaan, ja jo 9-vuotiaalla haastateltavalla oli selkeä tavoite (Pakkala 1999, 37).

*niin mä mietin, että haluunks mä jatkaa, että oonks mä niin kiinnostunut pianonsoitosta. (Poika, 13 v.) Että ei mulla oo niin väliä, en mä halua kuitenkaan minnekään ammattiuralle. Kun sen nyt saa koko musiikkiopiston kaikki ne kurssitutkinnot, niin sitten on soitettu kaikki ne. Mulla ei oo mitään sellasta, että musta tulis joku maailmanluokan soittaja, kunhan nyt selviää sinne asti, sinne kolmekauttakolmoseen, se riittää. (Poika, 12 v.)*

Tavoitteiltaan hieman erilaisen ryhmän muodosti viisi lasta, joille pääsoittimen paremmin osaaminen ei vielä sinänsä riittänyt. Tämän ohella haluttiin oppia tietyt taidot. Kolme lapsista halusi oppia paremmin nuotit. Yksi halusi oppia erilaisia soittimia. Yksi taas halusi oppia hyvin säestämään. Hyvin soittamisen ja tietyn erityistaidon tavoite voitiin ilmaista esimerkiksi näin:

*Mä haluisin pianossa soittaa siihen asti, kun mä osaan hyvin soittaa nuotteja ja muutenkin hyvin soittaa. (Tyttö, 12 v.)*

Toinen selvä teema tavoitteissa oli soittamisen tuoma nautinto. Tätä piti tavoitteena niinkään liki puolet lapsista (27):

*Mä toivosin, että soittaminen olis kivaa. (Poika, 10 v.) Mä haluisin soittaa kivoja lauluja. (Tyttö, 10 v.) Se olis vaan mukava soittaa. (Poika, 11 v.) Ei se oo tärkeätä olla hyvä musiikkiopistossa, mutta se ilo, että saa harrastaa soittamista. (Poika, 10 v.) Että sitten vois aina soittaa, kun tekee mieli. (Poika, 11 v.) Mä toivosin, että mä ite nauttisin musiikista ja kokisin sen harrastuksena enkä minään tutkintona. (Tyttö, 13 v.)*

Opinnoista saatavaa tulevaa hyötyä ja iloa piti opintojen tärkeimpänä tai yhtenä tavoitteena kymmenen lasta. Kolmessa tapauksessa oli kysymys musiikkiluokalla opiskelevasta lapsesta, jonka ensisijaisena tavoitteena oli pärjätä musiikkiluokalla ja hyödyntää siellä musiikkiopistossa opittua.

*Mun mielestä pianotunnit on koulun takia tärkeitä. Se musiikkiluokka olis tärkeätä. Musta tuntuu, että mun on pakko soittaa, kun mä oon musiikkiluokalla, muuten mä en pärjää siellä. Jos mä pääsen musiikkiluokalle yläasteella ja yläasteelta lukioon, niin kul musta tuntuu, että mun on pakko soittaa sinne asti. (Tyttö, 10 v.)*

Seitsemässä tapauksessa soittamisesta arveltiin voivan olla hyötyä tulevassa aikuisen elämässä tai lapsi halusi päätyä musiikkialalle:

*Mä aattelin, että siitä olis saanu parempia mahdollisuuksia elämän varrelle, jos sitten joskus olis halunnut vaikka bändiin. (Tyttö, 10 v.) Kun sitten isompana, kun nyt meiän opettajallekin kävi, kun se etti työpaikkaa, kun se oli muuttanu, nii sitten kun piti osata soittaa pianoo. Että monissa paikoissa täytyis osata nuotit ja soittaa pianoo. Ihan vaan sen takia. Kun esimerkiks meillä täytyy olla sellanen opettaja, joka osaa soittaa pianoa, kun se pitää meille musiikkitunnit. Sit jos ei osaiskaan soittaa pianoa, niin sitten jos ei saiskaan sellasta hyvää työpaikkaa. (Tyttö, 11 v.) Vois sitten isona jokskuks musiikinopettajaks tulla. Jos suorittaa kakskauttakolmosen pianossa niin sitten pääsee helpommin johonkin Sibelius-Akatemiaan ja sitten jos kolmekauttakolmosen nii olik se nyt että silloin voi piano-opettajaks tai musiikinopettajaks tulla. (Tyttö, 12 v.) Mä oon aatellu, että on hyvä, että mä osaan soittaa sellasia erilaisia soittimia. Kun sit mä aattelin ottaa kans tanssin jossain vaiheessa. Isona mä haluaisin näyttelijäks. Niin mä aattelin, että mä vois in soittaa ja näytellä ja tanssia siinä. Mä kysyinkin yks tunti mun opettajalta, että voink mä soittaa poikkihuiluu ja tanssia samaan aikaan. Sit ope sano, että mun pitäis olla sit tosi hyvä soittaa huiluu. Mä aattelin, että kyllä mä varmaan opettelen huilun. (Tyttö, 10 v.)*

Neljäs tavoiteteemoista oli sellainen, missä lapset eivät osanneet tai halunneet asettaa opinnoilleen mitään sen kummempaa tavoitetta kuin että soittaminen oli yksi harrastus toisten joukossa. Tällainen tavoite oli kymmenellä lapsella.

*Tää on ihan yks harrastus vaan. En mä siitä mitään sen enempää oo nyt ajatellu. (Tyttö, 11 v.) Voihan sitä harrastaa vaikka viulun soittoa. (Tyttö, 13 v.)*

Useampia tavoitteita esitti yhdeksän lasta, jolloin tavoitteista saatettiin kertoa esimerkiksi tähän tapaan:

*Mä haluisin oppia pianoa hyvin. Ja silleen se pitäis olla, että tykkää ite siitä. Mä toivoisin että mä saisin soittaa nyt! (Tyttö, 10 v.)*

### **13.1.2 Mä haluisin olla yhtä hyvä**

Ilmeistä oli, että soitonopettaja oli kaikille lapsille tärkeä esikuva, jolla oli hallussaan sellaista, jota kiivaasti haluttiin oppia. Soitonopettajan lisäksi soittavat

vanhemmat ja sukulaiset olivat monelle lapselle tärkeitä esimerkin antajia, joskus useammassa polvessa. Myös soittavat sisarukset ja muut lapsen tuntemat soittavat lapset olivat esikuvia, varsinkin jos olivat selvästi vanhempia ja pidemmällä.

*Pianolla mä haluisin oppia soittamaan sen yhen kappaleen. Se on se Dianan muistokappale. Kun mun piano-opettaja osaa soittaa sen. (Tyttö, 10 v.) Mä haluisin tulla niin hväks, että mä pääsisin orkesteriin. Kun mun soitonopettajakin soittaa sellasessa orkesterissa. (Poika, 8 v.) Äiti on pienenä soittanu ja isänäiti ja isä on soittanu. Kun ne on soittanu jouluaamuna, niin nyt mä välillä soitan jouluaamuna. En mä tiedä onks se perinne, mutta kummiskin mun mamma ja pappa on soittanut, tai en mä tiedä onks ne käyny pianotunnilla, mutta kummiskin ne on soittanu. (Tyttö, 9 v.) Ainakin sen kolmekauttakolmen mä haluan saada valmiiksi. Meiän iskäkin soittaa silleen, että se on... no se on suorittanu koko musiikkiopiston läpi. Että se nyt soittelee ihan omaks ilokseen. (Poika, 12 v.) Kun mun isosiskokin on soittanu paljon ja silleen. Niin tietää, että joku toinenkin on soittanu niitä samoja, että kyllä mä luulen, että mäkin selviän tästä soittamisesta. (Tyttö, 9 v.) Mä haluisin nopeesti tulla sellaseks erittäin hienoks, joka osaa soittaa jazzia ja sellasta. Kun yks meiän tuttu tyttö osaa soittaa jo jazzia ja mäkin haluisin, mut se on kyllä jo ykstoista. (Tyttö, 9 v.)*

Lähipiirin antaman esikuvan lisäksi jotkut lapsista toivat esikuvana esiin näkemänsä taitavan soittajan tai esityksen.

*Mä näin uutisissa semmosen venäläisen pianisti-ihmelapsen, kun se kävi kai Suomessa soittamassa konsertteja. Mä haluisin olla yhtä hyvä. (Tyttö, 9 v.) Mä tulin opistoon, kun mä kuulin yhdessä konsertissa tosi kaunista viulunsoittoa, ja sit mä halusin itsekin oppia soittamaan sillä tavalla. (Tyttö, 12 v.)*

### **13.1.3 Äiti laitto mut viuluun**

Vanhempien esimerkillä ja vanhempien aloitteilla oli paljon vaikutusta siihen, että lapset aloittivat musiikkiopiston. Lasten kannalta oli myös olennaista, että vanhemmilla oli mahdollisuus ostaa lapsen tarvitsema soitin. Usein oli myös kysymys siitä, saiko lapsi aloittaa haluamansa soittimen opiskelun. Tutkimukseen osallistui joitakin lapsia, jotka eivät alun perinkään olisi itse halunneet alkaa opiskella musiikkiopistossa sekä lapsia, jotka alun alkaenkin epäilivät soittamisen aloittamista. Näitä lapsia yhdisti se, että he eivät voineet aloittaa musiikkiopisto-opintojaan haluamallaan tavalla eivätkä usein myöskään haluamallaan soittimella.

Lapsen omat soitintoiveet sivuutettiin opintoja aloitettaessa kahdeksassa perheessä. Syynä oli muun muassa se, että lapsen toivomaa soitinta ei voitu hankkia, perheeseen tarvittiin muun kuin lapsen toivoman soittimen soittaja, kotona oli jo valmiiksi joku muu soitin tai perheessä osattiin neuvoa lasta jossain muussa kuin hänen toivomassaan soittimessa. Näissä tapauksissa lapset alkoivat opiskella vanhempiensa osaamaa tai toivomaa soitinta. Joidenkin lasten kohdalla opiskelu loppui lyhyeen, mutta jotkut ottivat soittimen vähitellen jossain määrin omakseen. Lapset kuitenkin muistivat oman alkuperäisen soitinhaaveensa vielä vuosienkin päästä ja saattoivat jatkuvasti toivoa, että voisivat aloittaa sittenkin juuri tämän soittimen tai jonkin muun itse valitsemansa soittimen opiskelun.<sup>47</sup>

Vanhempien tavoitteet lapsen opiskelulle muuttuivat erittäin vähän tutkimuksen aikana. Ne jakautuivat kuuteen teemaan. Monet vanhemmat (25) nostivat esiin useamman kuin yhden teeman alle kuuluvia tavoitteita. Kaksi vanhempaa ei halunnut määritellä mitään tavoitteita lapsen opiskelulle. Tästä kerrottiin, että opinnoille ei ole mitään erityistä tavoitetta tai lapsi saa opiskella miten itse haluaa.

Useimpien vanhempien tavoite oli lapsen musiikista nauttiminen. Tätä piti opintojen tärkeimpänä tai yhtenä tärkeimpänä tavoitteena 30 vanhempaa. Lapsen toivottiin saavan iloa musiikista ja soittamisesta, soittavan omaksi ja toisten iloksi, onnistuvan musiikissa, nauttivan musiikista, saavan musiikista tyytyväisyyden ja onnistumisen kokemuksia sekä löytävän musiikista jotain uutta ja nautittavaa.

Soittotaidon tavoitetta painotti 19 lasten vanhempaa. Tästä puhuttiin hyvin soittamisena, riittävänä soittotaitona, säestys- ja improvisointitaitona, käytännön soittotaitona, yhteissoiton oppimisena ja nuoteista soittamisen oppimisena.

Tutkintoja, tiettyyn ikään asti opiskelemista ja/tai musiikkiin liittyvää ammattia piti tärkeänä 18 vanhempaa. Tällöin tavoiteltiin loppututkintoa, 3/3-tutkintoa, tutkintojen suorittamista, vaihtoehtoja ja apua ammatinvalintaan, opiston päästötodistusta, tai ainakin opiskelemista yläasteelle saakka, viidentoista vuoden ikään asti ja koulu-laisajan yli.

Musiikkia kohtaan tunnettua kiinnostusta piti esillä 15 vanhempaa. Nyt puhuttiin musiikkiin harrastuneisuudesta, musiikista osana elämää, kiinnostuksesta musiikkiin ja läpi elämän säilyvästä harrastuksesta.

Lapsen kokonaiskehityksen tukemisen nosti keskeiseksi tavoitteeksi 11 vanhempaa. Musiikki nähtiin tavaksi tutustua itseen, ilmaisuvälineeksi, keskittymiskyvyn kehittäjäksi, tunteiden purkamisen väyläksi ja rentoutuksen apukeinoksi.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup>Turusen musiikkiopistossa opiskelevia poikia koskevassa tutkimuksessa ilmeni (1997, 62), että soitinhaave saattoi ainakin poikien kohdalla myös toteutua. Soitinta vaihtaneet pojat olivat kaikkein innostuneimpia soittamisesta ja harjoittelusta. Myös Lappalaisen musiikkiopisto-opiskelua koskevassa tutkimuksessa (1997) kävi ilmi, että oman soittimen valitseminen tai soittimen omaksi hyväksyminen innosti lasta opiskelemaan soittamista.

<sup>48</sup>Mai Tallgren on tutkinut (2002) kymmenen vanhemman suhtautumista ja osallistumista

## 13.2 Taideoppilaitoksen on nykyään hirveen vaikee toimia<sup>49</sup>

Seuraavaksi kuvaan musiikkiopistoa opettajilta ja rehtoreilta kerätyn aineiston sekä musiikkiopiston opetussuunnitelmien ja opetusta koskevien dokumenttien avulla. Näkökulma siirtyy siten lasten tavoitteista ja opiskelukokemuksista aikuisten kokemuksiin ja puheisiin. Näin luon kontekstia lasten kertomalle.

### 13.2.1 Me nähdään kurssitutkinnot hyvinä tikapuina

Tutkimuksen alkaessa musiikkiopistoissa oli joko vastikään laadittu opistokohtainen opetussuunnitelma tai sitä oltiin parhaillaan tekemässä. Uudessa opetussuunnitelmassaan kaikki oppilaitokset olivat edelleen päättäneet keskittyä länsimaiseen taide-musiikkiin, jonka asiantuntijoita niiden opettajat olivat. Jokaisessa oppilaitoksessa tarjottiin oppilaille entiseen tapaan korkealaatuista soitonopetusta. Kaikissa oppilaitoksissa järjestettiin myös entiseen tapaan teorian ja säveltäjäopetusta, joskin tämän sisältöä oli jokaisessa oppilaitoksessa pohdittu. Henkilökohtaisen soitonopetuksen lisäksi jokaisessa oppilaitoksessa korostettiin säännöllistä yhteismusisointia ja oppilaiden edellytettiin osallistuvan yhtyeisiin, orkestereihin ja kuoroihin sitä mukaa kun tähän olisi taitoja. Lisäksi kaikki oppilaitokset halusivat kehittää toimintaansa siihen suuntaan, että voisivat vähitellen ottaa opetuksensa entistä enemmän musiikkiteknologiaa, monikulttuurisuutta ja taidealojen muita innovaatioita.

Kaikissa oppilaitoksissa oli opetussuunnitelmatyön yhteydessä pohdittu kurssitutkintojen suorittamisen merkitystä. Mikään oppilaitos ei kuitenkaan ollut luopunut kurssitutkinnoista tai tehnyt niihin laajamittaisia uudistuksia, vaikkakin opetussuunnitelmissa saatettiin puhua tutkintojen teosta mahdollisuutena tai korostaa, etteivät ne ole opiskelun päämäärä. Opetussuunnitelmat perustuivat siten siihen, että perusteella suoritetaan solistisessa pääaineessa tietyt kurssitutkinnot (1/3, 2/3 ja 3/3) kuten myös musiikin teoriassa, säveltäjäopetuksessa ja musiikkitiedossa. Myös perusteopiskelun pituudelle ja muodolle oli totuttuun tapaan asetettu kaikissa oppilaitoksissa rajoituksia: opinto-oikeuden katsottiin perustuvan siihen, että oppilas pyrkii perusteopiskelun suorittamiseen tiettyjen vuosien aikana. Opetussuunnitelmissa kerrottiin oppilaitosten olevan Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäseniä ja/tai noudattavan sen tutkintovaatimuksia.

---

10–11-vuotiaiden musiikkiopistossa opiskelevien lastensa soitto-opiskeluun. Myös nämä vanhemmat pitivät tärkeinä tavoitteina soittamisesta saatavaa iloa, musiikillisten taitojen ja tietojen omaksumista, tasapainoista kehitystä ja tulevaisuuden hyötyjä.

<sup>49</sup>Tämän alaluvun otsikot ovat peräisin rehtoreiden ja opettajien haastattelupuheesta.

Opetussuunnitelman tekoprosessista kerrottiin usein seuraavaan tapaan:

"Tosiaan me mietittiin näitä SML:n kurssitutkintovaatimuksia, mutta me päädyttiin pitämään ne. Kyllä me nähdään kurssitutkinnot hyvinä tikuina, että semmosena raamina. Että mä arvostan sitä, että tällanen systeemi on luotu. Siinä on muutama hyvä puoli, ensinnäkin tietynlainen yhteismitallisuus, eli se on sen oppilaan oikeusturvakysymys. Ja sitten onhan se semmonen nuorelle opettajalle hirveen hyvä semmonen, josta lähtee. Pahimmillaan väärinluettuina ne vaatimukset on varmaan toteutunu jossain teoriapuolella. Että ne on hirveen hyvät nää kurssitutkinnot, niitä voi jossain määrin uudistaa, nimenomaan ohjelmistoa laajentaa. Mutta sitähan ei kukaan kiellä tekemästä nytkään. Että se on ihan omasta aktiivisuudesta kiinni."

Kurssitutkintosuoritukset nähtiin myös mittariksi, joilla voitiin tarvittaessa todistaa, että opetuksessa oli saatu tuloksia aikaan. Vaikka tutkintoja ei nähty kovinkaan merkitykselliseksi osaksi opiskelua, niistä ei uskallettu luopuakaan, koska oppilaitoksissa oltiin epävarmoja siitä, millä tavalla musiikkioppilaitosten opetustuloksia tulevaisuudessa mitattaisiin.

"Kun ajatellaan, että nykyään arvioidaan ja mitä arvioidaan ja mikä on se, mitä musiikkioppilaitos antaa lapselle, niin jos se sieltä saa jotain positiivisia aineksia elämään, niin se on jo paljon minusta. Että ei kai se ole tarkoitus, että kaikki käy tän putken läpi ja suorittaa kurssitutkinnot. Mutta sit jos mennään tähän rahoitukseen, niin en mä tiedä, mitä tulevaisuus tuo tullessaan. Mutta jos mennään niin kuin yliopistoissa näihin tulosrahoituksiin ja jos tulokset alkaa olla tätä luokkaa, niin siinä mielessä tää kysymys arvioinnista on kovin visainen. Kun meitä mitataan myös näillä mittareilla, että paljon tulee tutkintoja ja onko tämä sitten osa rahoitusta, aika näyttää sitten. Mutta tää on asia, joka on syytä pitää mielessä ainakin laitosten johtajana, että myös on jotain sellastakin näyttöä, ettei vaan oleskella, ettei soitella. Ja se on toisaalta aika raakaa. Mutta toisaalta itse lähdän ainakin siitä, että täällä tehdään, kaikki tekee kurseja, mutta kurssi ei oo päämäärä. Se on vain askel, ja me harjotellaan välillä muuta ja tehdään kaikenlaista vapaata ja skulataan ja sitten se kurssi vaan tulee, kun sen aika on."

### 13.2.2 Tottakai koko ajan punnitaan

Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat oli valittu musiikkiopistoon sisäänpääsytestin avulla.<sup>50</sup> Vaikka lapset opettajien arvioiden perusteella olivatkin muutamia

---

<sup>50</sup> Sisäänpääsytestin olennainen osa oli kaikissa laitoksissa oppilaitoksen opettajien hyväksi

harvoja poikkeuksia lukuunottamatta lahjakkuudeltaan musiikkiopiston tavallisten oppilaiden taseisia tai jopa tavanomaista lahjakkaampia, sisäänptäsytesti takasi vain yhdessä oppilaitoksessa pysyvän perusasteen oppilaspaikan, mikäli kyse oli aloittelevasta soitonopiskelijasta. Kolmessa oppilaitoksessa sisään päässeet aloittelijat integroitiin valmentavien linjojen kautta tutkintotavoitteiseen perusasteopiskeluun siten, että lapsia opettivat perusasteella työskentelevät opettajat ja opetus oli varsin samantapaista kuin perusasteella. Toisaalta valmentavaa opetusta saattoi kuitenkin saada periaatteessa vain kolmen vuoden ajan. Lisäksi opetusta oli vähemmän, se saattoi olla enemmän ryhmämuotoista ja se oli usein myös kalliimpaa kuin perusasteopetus.

Näin ollen varsinaisen perusastepaikan saaminen edellytti kolmessa oppilaitoksessa ensinnäkin sitä, että opisto saattoi antaa tai perustaa pysyvän oppilaspaikan. Toisekseen perusastelaajuisten opintojen aloittamisen ehto oli, että valmentavassa opetuksessa oleva oppilas osoitti olevansa riittävän motivoitunut perusasteen suorittamiseen. Oppilaan mahdollisuuksia päästä perusastelaajuiseen opetukseen arvioitiin vuosittaisen opiskelumestyksen perusteella. Perusasteelle siirtyminen edellytti arvioitua soittonäytettä ja/tai oppilaan soitonopettajan puoltavaa lausuntoa.

Varsinaiseksi oppilaaaksi ottamista punnittiin tarkkaan sekä musiikkiopiston talouden että oppilaiden menestymisen näkökulmasta:

"Meillä on tää suppeempi aloittelijoiden osasto ja sitten tavallinen musiikkiopisto, jossa on perusaste ja musiikkiopistoaste. Tää musiikkiopiston puoli on vanhan tavan mukainen, että ainut ero on se, että nyt tavallaan annetaan mahdollisuus valita, mutta lopputulos on se että ihan valtaosa kyllä valitsee perusasteen. Jos tiukka paikka tulee ja avustukset pienenee, niin sitten on parempi keino lopettaa oppilaspaikkoja. Että on helpompi sanoo, että ei oo rahaa. Se ei oo niinkään tää opetusmenestys, vaan kun tää talous on aa ja oo, niin tavallaan tää valmentava palvelee meitä enemmän talouden turvaamiseksi. Nytkin me ei oltais pystytty niitä 18 oppilaspaikkaa pistämään pois, jos ne ei ois ollut sillä osastolla. Että kyllä me pyritään niin paljon siirtämään varsinaisille paikoille kun on mahdollista, mutta kyllä opettajan lausunto on hirveen tärkeä. Turha sille oppilalle on sanoo, joka ei menesty, että sä oon huono ja lahjaton, kun sä voit myös sanoa sen niin, että menestys ei ole ollut niin hyvää

---

havaitsema yksilötesti, jossa tutkittiin kunkin hakijan motorisia ja musiikillisia valmiuksia. Lisäksi pääsykoetestiin kuului laulunäyte ja mahdollinen soittonäyte. Testin arvioi opettajien lautakunta. Tämän testiin tukena käytettiin kahdessa oppilaitoksessa Kai Karman musikaalisuustestiä, jos lapset olivat yli 8-vuotiaita. Sisäänptäsytestit saattoivat olla monivaiheisia, ja joissakin oppilaitoksissa hakijoita ja vanhempia myös haastateltiin. Pakkalan tutkimuksessa (1999) ilmeni, että kaikkia tutkimukseen osallistujia oli valmennettu vanhempien ja opettajien voimin pyrkimään konservatorioon ja tutkittavat olivat saaneet soittotunteja sisäänptäsytestejä varten. Myös muutammat tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat ja lapset kertoivat ennen sisäänptäsytestejä tapahtuneesta intensiivikurssista.

kun aluksi ajateltiin ja kun tässä kaupunkikin pienensi avustustaan, niin me ei voida valitettavasti jatkaa tätä. Että viis viiva kymmenen oli tämmöstä, että ei enää uusittu sitä vuosittaista oppilaspaikkaa. Tärkeätä on sitten se, miten siitä ilmotetaan perheelle ja lapselle, että tää ei oo nyt ehkä kaikkein paras harrastus. Että tottakai koko ajan punnitaan, että jos mä nyt pidän tän vähän vähemmän edistyneen oppilaan täällä, niin se vie paikan siltä ehkä paljon innostuneemmalta ja lahjakkaammalta oppilaalta. Nää on tällasia valintoja."

### 13.2.3 Kauheesti menee energiaa soittimen tekniseen hallintaan

Lasten pääsoittimen soitonopettajat organisoivat lasten musiikkiopistossa saamaa opetusta ja olivat lasten tärkeimmäksi kokema ja pitkäaikaisin ohjaaja. Suurin osa tutkimukseen osallistuvista lapsista opiskeli koko tutkimuksen ajan saman soitonopettajan johdolla.<sup>51</sup> Siten on ilmeistä, että soitonopettajien opetusratkaisut määrittivät pitkälti lasten soitonopiskelun mahdollisuuksia.

Soitonopettajien lasten opiskelulle määrittelemät tavoitteet saattoi jakaa neljään teemaan, joista varsinkin kahdella oli laajaa kannatusta. Ensimmäinen näistä oli se, että lapsi nauttisi musiikista, jolloin tavoitteeksi nähtiin esimerkiksi sellaisia asioita kuin soittamisesta pitäminen, musiikista nauttiminen, musiikin tekemiseen innostuminen, musiikin säilyminen lapsen ilona, rakkaus musiikkiin ja monipuolisen musiikkiharrastuksen ylläpitäminen. Toinen tavoiteteema oli kurssitutkintojen ja/tai opiston perusasteen suorittaminen. Lisäksi jotkut opettajista pitivät opintojen päätaavoitteena sitä, että lapsi kykenisi itse opiskelemaan musiikkia. Ammattiuraa pidettiin mahdollisena viidelle lapselle. Yleisintä oli, että opiskelulle määriteltiin selvästi joko nauttimisen tai tutkintojen tavoite.

Soittotunnin vakiomalli oli se, että lapsi ja opettaja työstivät kaksin harjoiteltavaa musiikkiohjelmistoa, opettaja antoi lapselle kotiläksyt ja lapsi esitti nämä seuraavalla soittotunnilla opettajalle. Tavallisesti soittotunti eteni etenkin kahden periaatteen varassa. Ensinnäkin lapsi soitti yleensä musiikkia tietyssä järjestyksessä edeten harjoituksista muuhun ohjelmistoon. Toisekseen oli tyypillistä, että lapsi soitti ensin kotona harjoittelemansa läksyt, jonka jälkeen opettaja opetti jotain uutta tai soitti yhdessä lapsen kanssa. Tästä soittotunnin vakiomalli saattoi ajoittain muuttua enemmän ohjelmisto- tai harjoituspainotteiseksi. Mikäli lapsi ei ollut harjoitellut kotiläksyjään tai opeteltiin jotain uutta asiaa, tuntiin saattoi sisältyä tavallista enemmän

---

<sup>51</sup> 16 oppilaan soitonopettaja vaihtui tutkimuksen aikana. Näistä vain neljässä tapauksessa oli kyse myös lapsen ja vanhempien toiveesta. Muut opettajanvaihdokset johtuivat oppilaitosten opetusjärjestelyistä tai opettajien elämänmuutoksista ja äitiyslomista. Seitsemässä tapauksessa opettaja vaihtui kolme kertaa lapsen opiskeluaikana ja yhdessä tapauksessa peräti neljä kertaa. Viidessä tapauksessa opettaja vaihtui liki vuosittain tai jopa useamminkin.

harjoituksia tai opettaja saattoi soittaa tavallista enemmän yhdessä lapsen kanssa. Esiintymisten ja tutkintojen lähetessä tunneilla soitettiin ennen kaikkea esitettävää ohjelmistoa. Joidenkin lasten opettajat kertoivat tehneensä poikkeuksellisia opetusratkaisuja, joista kerron tässä aluvuossa myöhemmin.

Opettajat valitsivat yleensä työstettävän ohjelmiston. Lapset saattoivat kylläkin valita, mitä ottavat läksyksi, mutta tällöin valinta tehtiin liki poikkeuksetta opettajan jo määrittämän tyyllilajin ja ohjelmiston puitteissa.<sup>52</sup> Joitakin lyhyitä harjoituksia ja asteikkoja lukuunottamatta tunneilla soitettiin musiikkia tavallisesti nuoteista. Nuoteista soittamiseen saattoi sisältyä se, että lapsi opetteli osan musiikista ulkoa.

Valtaosa soittotunneilla soitetusta musiikista oli lapsen pääsoittimen niin kutsutua perusohjelmistoa. Pääsoittimen perusohjelmistoa soitettiin kaikkien lasten soittotunneilla, ja suuri osa tutkimukseen osallistuvista lapsista soitti ainoastaan perusohjelmistoa tunneillaan. Tämä musiikki oli poikkeuksetta aikuisten säveltämää ja opettajien valitsemaa ohjelmistoa. Perusohjelmiston tyyllilaji oli taidemusiikkiin suuntautunut, joskin ohjelmistoon saattoi kuulua myös vanhempaa populaarimusiikkia ja yleisesti tunnettuja lauluja. Suuren osan tunneilla käytettyä perusohjelmistoa saattoi löytää Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssitutkintovaatimuksia selaten. Yksinomaan perusohjelmistoa opiskeli tutkimuksen aikana 38 lasta. Perusohjelmistoon keskittyminen oli yleistä varsinkin kahdessa tutkimukseen osallistuneessa oppilaitoksessa, joissa suurin osa oppilaista opiskeli vain perusohjelmistoa.

Toinen suuri ryhmä oppilaita (21) soitti tunneillaan perusohjelmiston lisäksi jatkuvasti tai ajoittain myös opettajan tai oppilaan valitsemaa populaarimusiikkia, usein nuoteista, joskus myös korvakuulolta. Kahdessa musiikkiopistossa liki puolet oppilaista soitti perusohjelmiston lisäksi myös populaariohjelmistoa. Muuta tunneilla soitettua ohjelmistoa olivat koulun laulukirjat, joita käytettiin kuuden lapsen opetuksen tukena. Viiden oppilaan tunneilla soitettiin jatkuvasti tai ajoittain kansanmusiikkia, jota opeteltiin sekä nuoteista että korvakuulolta. Vain kolme opettajaa kertoi säveltäneensä jotain lapsen tunneille.

Hyvin pieni osa opetuksesta tapahtui kuulonvaraisesti. Tavallisesti tällöin oli kysymys siitä, että opettaja näytti jotain teknistä harjoitusta malliksi tai oppilas ei osannut itse lukea nuoteista musiikkia. Vain kolmessa tapauksessa opetusmenetelmänä oli ollut pääasiassa se, että lapsi harjoitteli ohjelmistonsa korvakuulolta. Kaikissa näissä tapauksissa lapsi soitti nuoteista vain tunnilla ja silloinkin vain opettajan aloitteesta. Improvisointia oli opettajien tai lasten aloitteesta harjoitettu 12 lapsen soittotunneilla. Yhtä tapausta lukuunottamatta improvisointia oli harjoitettu vain niillä soittotunneilla, joilla soitettiin populaariohjelmistoa.

---

<sup>52</sup> Myös Turusen (1997), Kososen (2001) ja Pakkalan (1999) tutkimat musiikkioppilaitosten oppilaat kertoivat, että soitonopettaja päättää, mitä soittotunneilla soitetaan, vaikkakin opettajan antamien vaihtoehtojen puitteissa oli mahdollista tehdä ohjelmistovalintoja.

Soitotunneilla soitettu musiikki oli selvästi yhteydessä opettajien tavoitteisiin. Mikäli opettajan lapsen opinnoille määrittelemä tavoite oli tutkinto, lapsi useimmiten soitti vain perusohjelmistoa. Yksinomaan perusohjelmiston soittaminen oli sen sijaan harvinaisempaa, jos opettajan tavoitteena oli se, että lapsi nauttisi musiikista tai että hän oppisi itsenäisesti ottamaan musiikista selvää.

Kaikissa oppilaitoksissa lapsia velvoitettiin esiintymään vuosittain. Esiintyminen saattoi olla soittoa tutkintolautakunnalle, toisille saman opettajan oppilaille ja heidän vanhemmilleen, musiikkiopiston konsertteihin tulleele satunnaiselle yleisölle ja joskus jollekin täsmäyleisölle esimerkiksi päiväkodissa tai vanhainkodissa. Kurssitutkinto esitettiin yleensä muutamalle opettajalle ilman että toiset lapset olivat kuuntelemassa tutkinnon tekemistä. Vuositutkinto taas tavallisesti suoritettiin niin, että oppilaat esiintyivät joko toisilleen ja opettajille tai opiston konsertissa. Joskin esiintyminen oli keskeistä ja pakollista, se ei ollut kovinkaan tavanomainen opintojen osa. Tavallisinta oli, että lapset esiintyivät vain muutaman kerran lukuvuodessa. Yli neljäsosa lapsista esiintyi musiikkiopistossa korkeintaan kerran lukuvuodessa tai harvemmin ja jotkut lapsista olivat esiintyneet ainoastaan kurssitutkinnoissa.

#### **13.2.4 Varsinkin kun nykymetodit on muuttunu**

Säveltapailu- ja teoriatunnit olivat kaikissa opistoissa pakollinen perusasteen opintojen osa ja teoriaa suositeltiin voimakkaasti valmentavilla linjoillakin opiskeleville oppilaille. Teoria alkoi joko heti opintojen alkaessa tai viimeistään silloin, kun perusasteopinnot alkoivat. Tästä huolimatta jotkut oppilaat, joista yhtä lukuunottamatta kaikki olivat poikia, saattoivat kaikissa oppilaitoksissa rehtorin ja vanhempien tekemän sopimuksen perusteella jättää teoriatunnit väliin. Tutkimuksessa oli mukana kymmenen lasta, jotka eivät käyneet lainkaan teoriatunneilla.<sup>53</sup>

Teoriatunneilla käytiin kaikissa oppilaitoksissa kerran viikossa. Pienimmillään teoriaryhmät olivat vain muutaman lapsen ryhmiä, mutta eräässä opistossa myös 16 oppilaan ryhmät olivat ajoittain mahdollisia. Ryhmiin jakauduttiin sen mukaan, mitä kurssitutkintoa lapsi teoriassa ja säveltapailussa minäkin vuonna suoritti. Kaikissa opistoissa oli koettu hankalaksi löytää kullekin oppilaalle sopiva teoriaryhmä. Vaikka opettajat olisivatkin mielellään suunnitelleet ryhmät lasten kannalta mielekkäiksi, tällaisen ryhmän syntymisen esti lasten eri tahtiin tapahtuva eteneminen ja heidän muut menonsa. Lapset olivat jossain määrin samanikäisiä, jos olivat aloittaneet teorian oppilaitoksessaan tavanomaisessa iässä, mutta eivät välttämättä tunteneet

---

<sup>53</sup> Kahdessa musiikkiopistossa pienimmät lapsista opiskelivat opintojen alkaessa musiikkivalmennusta, joka oli siirtymä musiikkileikkikoulusta teorian opiskeluun. Musiikkivalmennusopetus oli teoriaopetusta leikinomaisempaa ja sisälsi enemmän laulamista ja soittamista. Koska vain muutamat tutkimukseen osallistuneet lapset olivat osallistuneet musiikkivalmennukseen ja nämäkin siirtyivät teoriaryhmiin, keskityn tässä vain teoriaopetukseen.

lainkaan toisiaan – ryhmiin saattoi tulla vaikkapa vain yksi poika ja ryhmissä oli täysin erilaisia soittimia soittavia lapsia.

Kolmen oppilaitoksen teoriaopetuksessa sovellettiin ainakin jossain määrin Kodály-vaikutteista solmisaatiomenetelmää. Opetuksessa käytettiin yleisesti valmiita teorian ja säveltapailun oppikirjoja, mutta opettajat valmistivat opetusmateriaaleja myös itse. Eräässä oppilaitoksessa teoriatunnilta sai runsaasti läksyjä ja tehtäviä mukaan, mutta enimmäkseen teoriatunneille tehtiin hyvin vähän mitään kotityötä. Teoriaryhmissä laulettiin jonkin verran, mutta soittaminen oli tuiki harvinaista. Tietokoneavusteista opetusta käytettiin vain yhden oppilaitoksen opetuksessa.

Teoriaopetus oli kaikissa oppilaitoksissa käymistilassa ja se koettiin yleisesti ongelmalliseksi.<sup>54</sup> Ongelmiin oli tartuttu eri tavoin. Kahdessa musiikkiopistossa teoriaa pidettiin perustaltaan muuttumattomana ja lasten nähtiin menestyvän ja viihtyvän teoriassa, jos heillä oli teoriaan ja säveltapailuun tarvittavia lahjoja sekä ahkeruutta käydä säännöllisesti tunneilla. Opetusta ei siis ollut tarpeen varsinaisesti uudistaa, vaan ongelmat olisi voinut hoitaa, mikäli lapset olisivat käyneet teoriatunneilla opettajan toivomalla tavalla. Muissa kahdessa opistossa edettiin lapsilähtöisemmin ja ajateltiin, että teoriaopetus voi muuttua vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja että opetukselle olisi etsittävä uusia työtapoja yhdessä lasten, opettajien ja vanhempien kanssa. Tässä painotettiin opettajan kokeilunhalua ja uusien välineiden etsimistä yhdessä oppilaiden kanssa:

"Mä näen sen niin, että henkilöstä on hirveesti kiinni tää opetus. Jos haluaa, niin miksei sitä vois kehittää kaikenlaista, varsinkin kun nyky-metodit on muuttunu. On solmisaatiota ja vaikka mitä. Niitähän on loputtomasti niitä mahdollisuuksia, voi tehdä ihan mitä vaan luokan kanssa. Miten kivaks se voidaan saada, miten humaniksi, miten kommunikaatiokanavat aukee. Kuivaa se ei voi olla, koska voidaan tehdä porukalla, saadaan periaatteessa mitä tahansa aikaan."

---

<sup>54</sup> Teoriaopetuksen uudistaminen on ollut yksi 1990-luvun musiikkioppilaitostutkimuksen alue. Päivi Järviö tarkasteli (1990) musiikkitiedon opetusta ja oppilaskeskeisten työtapojen soveltamista. Tutkimuksessa osoittautui, että opettajien suurin ongelma oli se, miten he voisivat tavata muita saman aineen opettajia opetusta kehittääkseen. Opettajat olivat kiinnostuneita oppilaskeskeisyydestä ja yhteissuunnittelusta, mutta itse opettivat melko opettajakeskeisesti. Anneli Nissilän tutkimuksessa (1992) kuvattiin teorian ja säveltapailun 1/3-peruskurssin opetusta. Tulokseksi tuli, että opetus vaikutti opettaja- ja tutkintokeskeiseltä ja sitä leimasi kiire. Opettajat olivat motivoituneita työhönsä, mutta toivoivat lisää koulutusta. Lotta Ilomäki tutki (1997) konstruktivistisen oppimiskäsityksen mahdollisuuksia musiikin kuuntelun opettamisessa, mikä lienee yksi teorian ja säveltapailun opettamisessa mahdollinen uusien sovellusten alue. Vuokko Saariaho (1999) tutki oppilaiden kokemuksia kyselyn avulla ja päätteli, että opetuksen mielekkyyttä voitaisiin kohentaa kehittämällä tehtäviä oppilaita kiinnostaviksi.

### 13.2.5 Se ei ihan aina toimi

Sekä yhteissoiton järjestämisen tarve että sen järjestämisen ongelmat toistuivat sekä rehtorien että opettajien haastatteluissa:

"Ne lapset tarvitsee toiset lapset siihen kaveriksi. Sehän meillä on yks painopistealue, me ollaan yritetty toteuttaa sitä. Koska tää on yksinäistä soittotunneilla käymistä, niin on pidetty tärkeänä sosiaalista puolta, että se sitten kantais, että oppilas jaksais käydä soittotunneilla. Että sen lisäksi että on tää pedagoginen tarkoitus, että oppii soittamaan yhdessä, niin tää sosiaalinen aspekti on hirveen tärkeä. Mutta se ei ihan aina toimi, sitä ei ihan aina saa opettaja joka lapsen kohalla toimimaan, sitä ryhmää, mutta on meillä pyrkimys siihen. Kun siitä ryhmästä sais sitä iloa ja voimaa. Mut sitten on tää, että Helsingissä on niin paljon lapsilla mahdollisuus valita, että niitten sitouttaminen viideks vuodeks esimerkiksi johonkin orkesteriin on mahdotonta tänä päivänä. Että semmosia hirveen pitkäaikaisia suunnitelmia ei voi ees tehdä."

Vaikka musiikkiopistoissa korostettiin sekä opetussuunnitelmissa että puheissa pyrkimystä yhteismusisointiin, yllättävän harvat tutkimukseen osallistuvat oppilaat pääsivät tutkimuksen aikana musiikkiopistonsa yhteismusisointiryhmiin. Liki puolella lapsista (27) ei missään vaiheessa opintojaan ollut mitään yhteissoittoa tai yhteislaulua toisten samanikäisten kanssa, mikäli tällaiseksi ei lasketa musiikkivalmennusta tai säveltapailu- ja teorialuntia. Vain 19 tutkimukseen osallistuneista lapsista oli omien soittotuntiansa lisäksi osallistunut vähintään puoli vuotta jatkuneeseen viikotaiseen yhteismusisointiin samanikäisten lasten kanssa.

Yksi tapa järjestää lapselle tällainen ryhmä oli se, että soittotunnit pidettiin osin ryhmäopetuksena. Näin opiskelivat liki kaikki ne lapset, joilla oli vakituinen ryhmä. Ne neljä yhteissoittoon päässyttä lasta, jotka eivät soittaneet soittotunneillaan ryhmässä, kävivät orkesterissa tai musiikkiopiston kuorossa ja saattoivat ajoittain soittaa myös pienemmässä yhtyeessä. Orkesterissa ja yhtyeessä saattoivat tietysti soittaa nekin lapset, jotka soittotunneillaankin musisoivat ikäistensä kanssa.

Kaikkein tavallisin malli opiskelua oli, että lapset kävivät omalla soittotunnillaan ja lisäksi teoriassa. Koska teoria aloitettiin usein vasta kolmantena tai jopa neljäntenä vuonna, tutkimuksessa oli mukana monia lapsia, jotka kävivät musiikkiopistossa vain soittotunneilla. Soitonopettajien mielestä yhteissoiton järjestämistä hankaloittivat etenkin opettajien ja oppilaiden kiireiset aikataulut, oppilaiden taitoerot, puuttuvat tilat ja puuttuvat määrärahat. Lisäksi ryhmän ohjaaminen vaati opetustyön suunnittelua, johon kaikilla opettajilla ei ollut aikaa eikä halua. Yhteissoiton

järjestäminen oli kunkin lapsen soitonopettajan vastuulla. Lapsen mahdollisuuksia päästä yhteissoittoon määrittivät siten olennaisesti soitonopettajan opetusratkaisut.

### **13.2.6 Me ollaan tässä ristiriitaisessa tilanteessa**

Liki kaikki rehtorit ja opettajat kokivat, että musiikkioppilaitoksissa eletään jonkinlaista murrosaikaa, jossa on sovittava yhteen sekä vanhat perinteet että uudet tuulet. Eräs haastateltu rehtori kiteyttää oppilaitoksensa tilannetta seuraavasti:

"Taideoppilaitoksen on nykyään hirveen vaikee toimia, koska me ollaan sellasessa ristiriitaisessa asemassa. Toisaalta meidän pitäis välittää ja ylläpitää tiettyä perinnettä ja toisaalta meillä on asiakkaat, oppilaat, vanhemmat ja yhteiskunta, jotka haluaa rahan antamisella mahdollistaa, että oppilaat saa mahdollisimman korkeatasoista musiikin opintoa niin kun harrastuksena. Nythän kaikki on tiedostanu, että tää on harrastusta, koska niin pieni osa hankkii tästä tulevaisuudessa ammatin. Me ollaan tässä ristiriitaisessa tilanteessa, että toisaalta meillä on tää, mitä eri ihmiset ja yhteiskunta haluaa opetukselta, ja se voi olla hyvin paljon ristiriidassa sen kanssa, että mitä me ite haluttas."

Kahdessa oppilaitoksessa oli useita opettajia, joille musiikkioppilaitoksissa puhaltavat uudet tuulet olivat tarkoittaneet vapautumista suorituskeskeisyydestä ja joka kolmas vuosi suoritettuna pakosta. Toisaalta kahdessa muussa oppilaitoksessa oli useita opettajia, joitten mielestä oli parasta tehdä tutkintoja entiseen tapaan ja tarjota opetusta ennen kaikkea vain erityislahjakkaille lapsille. Tavoitteiden ristiriita nousi esiin kysymyksenä ammattilaisuudesta ja harrastamisesta:

"Kun jollakin saattaa ihan oikeesti olla tavoitteena se, että meiän pitää kasvattaa ammattilaisia, ja jollekin se ei oo ollenkaan tavoite, vaan se tulee sivutuotteena, että okei jos tulee niitä ammattilaisia niin tulee, okei. Mutta jollekin se saattaa olla ihan oikeesti sellanen päämäärä, että he haluaa kasvattaa vaan sellasia. Tästä on eri ajatuksia talon sisällä, mikä on tietysti hyväkin asia, että pitää olla erilaisuutta. Mutta mä olen itse henkilökohtaisesti sitä mieltä, että meiän tehtävä ei missään nimessä oo kasvattaa ammattilaisia."

Ristipaineet saatettiin myös kokea tietyn kapean osaamisalueen ja käytännön musisoimista painottavien virtausten välillä:

"Jos pientä oppilasta prässätään ja harjotetaan, ja se sitten sanoo, että mä en enää jaksa harjotella. Siinä ollaan vaarallisilla linjoilla. Että kun

musiikki tuodaan oppilaitokseen, niin aina pitäis osata soittaa oikea sävel oikeaan aikaan ja oikealla tavalla. Että tää on se ristiriita. Jos se on sitä että oppilas käy kymmenen vuotta soittotunneilla ja siellä mennään sen kaavan mukaan, että joka soittotunti alkaa etydillä, asteikoilla ja opettaja arvioi kuinka pitkä matka on vielä seuraavaan kurssitutkintoon, niin kyllä se meininki kuolee aika nopeasti. Siitä ois päästävä. Mä luulen, että tää on suurin ongelma, että on se vanhan perinteen jäännös, josta pitäis päästä pois. Kauheesti menee energiaa soittimen tekniseen hallintaan. Että mikä on olennaista musiikissa, olennaista ei oo jokainen oikee sävel, me hiotaan liikaa sitä yhtä paikkaa. Että näähän on ihan yksinkertaisia asioita. Jos sä koko ajan sanot lapselle kotona, että sä istut väärin, älä kävele matoilla, älä tallaa nurmikoita, niin sehän lähtee sieltä pois. Tää sama pätee opettamiseen. Ihan liikaa mennään specialisoitumisen linjalla, että oppilaan pitää hallita viulunsoittonsa kaikki salat niin hienosti. Sillon jää miettimättä se, että mitä tää viulunsoiton harrastus antaa sille, että pitäis myös antaa eväitä arkipäivään. Kurssitutkintovaatimukset antaa liian kapeen osaamisalueen tälle. Pitäs antaa tavallaan hyvät eväät hyvälle elämälle, että pyritään lähentämään elämään. Mutta sitten toisaalta, kun on taso noussu ja kaikki nää, mutta siinä on se huono puoli, että kaikki se aika, minkä opettaja voi antaa oppilaille, menee siihen että sun pitäs olla mahdollisimman hyvä viulusti. Aina on yks kurssi ylempänä sinua, mikä pitäs tavottaa. Niin ei pystytä toteuttamaan sitä kokonaisvaltaista opetusta, elikkä improvisointi sinne mukaan ja helppo musisointi sen lisäksi. Että kyllä mun mielestä pitäis enemmän ottaa niitä käytännön musisointitaitoja mukaan."

Useiden opettajien mielestä opetussuunnitelmien uudistamisessa oli kyse sitoutumisesta näkemään lasten toiveita ja ottamaan niiden toteuttamisesta vastuu:

"Ensimmäinen asia on se lapsen ja nuoren kuunteleminen. Se että se vuorovaikutus on molemminpuolista. Että se on semmonen aito, että se joka sen kontaktin ensisijaisesti luo, on opettaja, mutta ensisijainen asia on se asetelma. Että ei niin, että me on päätetty jotain, jota sä tuut tekemään vaan se aito vuorovaikutus. Mahollisimman nopeesti pienenkin lapsen kanssa se tunne, että hei mitä sä haluat, mitä sä ajattelet, mitä sä toivosit. Että hirveen voimakkaasti siihen kuuluu se vuorovaikutteisuus, semmonen itsetunnon nousu, että sillä on merkitystä, mitä se lapsi ajattelee. Ja sitten ilo on hirveen tärkeä asia. Sit käytännön tasolla meidän pitäis oikeesti saada läpi koko opettajakunnan, yhteisesti, että sitouduttais tällasiin tavoitteisiin. Ja tähän on tietyllä tavalla se asia, jonka kanssa me taistellaan koko ajan nyt musiikkioppilaitoskulttuurissa, koska me ollaan ite kasvettu toisenlaisessa musiikkioppilaitoskulttuurissa. Että tuleeko sieltä jostain helposti, kumpuaako sieltä semmosta toisentyypistä ajattelua, sellasta suorituskeskeisyyttä. Kyllä siinä tavallaan on hirveen iso

osa myös se luottamus siihen, että me ollaan yhtä isoja asiantuntijoita ja isompia just sen lapsen kanssa, jonka kanssa me tehdään töitä, kun kukaan SML:n paperinkirjottaja tai kukaan muu. Että pahimmillaan soitonopetus on sitä, että meillä on taiteilija, joka on menossa kirjaimessa z ja koko ajan se manaa, kun mun pitää tätä aata ja beetä tän muksun kanssa veivata, että se muuttuu silloin rutiiniksi. Ja se on pahin, että siinä tavallaan näkee vain sen suorituksen ja sen, mitä se lapsi ei osaa."

### **13.2.7 Tekojen tasalla se voi olla paljon hankalampaa**

Opetussuunnitelman tasolla tapahtuneet muutokset ja musiikkiopistojen ristipaineet eivät välttämättä tarkoittaneet sitä, että opettajat olisivat käytännössä muuttaneet mitenkään opetustaan.

"Kyllähän se totuttu kaava vie aika paljon aikaa ennen kun siitä eroon pääsee. Kyllä se on tää porukka, jotka elää tätä päivää, se porukka on pieni. Jokainen ihminen sitten tietysti kuvittelee olevansa oikeassa. Niin siinä menee vanha ja uusi, ja kaikki menee sulassa sovussa päällekkäin ja sivuittain ja lomittain. Kun opettajia ei voi opettaa, kaikki on käymis-tilassa. Se on, että puhutaan ja puhutaan joka paikassa ja sitten vaan täytyy opettaa jotenkin, että kyllähän opettajat sanan tasolla voivat muuntautua, mutta tekojen tasalla se voi olla paljon hankalampaa. Jos lähtee vaikka siitä perinteestä niin kun rytmimusiikki esimerkiks lähtee aika paljon korvan kautta eikä nuotti ole pääasia vaan kaikki muu. Ja sit jos lähtee länsimaisen klassisen tradition kautta siihen, niin joillakin se voi onnistua aika hyvin, mutta kysymys on tahtotilasta tietenkin. Sitten onhan se jännä kehittää, kun tulee lama ja leikataan ja joutuu antamaan tunteja pois, niin se on jännä kehittää siinä sitten opetusta. Se mitä kuvittelin olevan tän homman, niin kyllä siinä kaikki idealismi ja sellainen on karissa pois."

Enemmistö tutkimukseen osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, ettei heidän opetuksessaan ollut tapahtunut mitään sanottavaa muutosta tutkimuksen aikana. Jonkin mittavan muutoksen oli tutkimuksen aikana opetuksessaan toteuttanut kahdeksan opettajaa. Jonkin verran arvioi opetuksensa muuttuneen 13 opettajaa. Kaikissa oppilaitoksissa oli muutoksia raportoivia opettajia, joskin tässä oli eroja: kahdessa oppilaitoksessa tällaisia opettajia oli vain muutama, kun taas yhdessä oppilaitoksessa heitä oli puolet tutkimukseen osallistuvien lasten opettajista ja toisessakin kohtuullisen suuri vähemmistö.

Monet opettajista olivat joutuneet syystä tai toisesta luopumaan tavanomaisista työtavoistaan. Tällaisen muutoksen kerrottiin aina koskeneen koko opetustyötä.

Viisi opettajaa kertoi, että opistossa ja omassa asennoitumisessaan tapahtuneen vähittäisen muutoksen seurauksena suhtautuvat nykyään joustavammin ja yksilöllisemmin oppilaisiin ja lähtevät enemmänkin opetuksessaan lapsen kanssa sovituista tavoitteista kuin kaikkia koskevista tutkintovaatimuksista. Kolme opettajista kertoi työnohjauksen ja musiikkiterapiaopintojen auttaneen siten, etteivät enää ahdistuneet niin helposti itse, jos oppilas ei opi tai suorita tutkintoja. Eräs opettajista kertoi vapaan säestyksen oppimisen vaikuttaneen siihen, ettei enää niinkään ajattele, mitä pitäisi tehdä, vaan on siirtynyt "me tehdään musiikkia" -asenteeseen. Eräs opettaja oli opiskellut kansanmusiikkia, mikä teki opetuksestakin paljon rennompaa, joskin kokonaan toista kuin mihin opettaja oli itse kouliutunut. Erään opettajan soittimessa on oppilaita aina vaan vähemmän eikä näiltä voi vaatia entiseen tapaan, koska oppilaita ei muuten ole. Eräs opettaja on joutunut luopumaan tavoitteistaan, koska ei muuten tunne saavansa oppilaita oppimaan. Muutoksesta kerrottiin esimerkiksi seuraavalla tavalla:

"Kun mä mietin omaa muutostani niin se on ollu aika huikee. Mähän oon ollu niin tutkintopainotteinen ihminen, kun olla osaa ja saattaa. Siis opettajana sehän on ollu suunnilleen se ainoa niinku kartta mulle, että näin me mennään eteenpäin, tutkinto toisensa jälkeen. Niitä on vaan vieläkin ihmisiä, jotka ei oo päässy siitä eroon. Mut nyt tässä on lopullisesti tapahtunu semmonen... tajuaminen siitä, että hyvänen aika, että pitäähän niiden lasten jostain muusta saada se into siihen soittamiseen, kun siitä että ne tekee jonkun tutkinnon."

Viidessä tapauksessa lapsilähtöisyyttä harjoiteltiin käytännössä tutkimukseen osallistuneen lapsen kanssa. Tällaiset kehitysprosessit olivat täysin itsenäisesti aloitettuja enkä mitenkään ollut vaikuttanut niiden aloittamiseen tai kulkuun. Kaikki olivat käynnistyneet siksi, että opetuksessa oli tullut vastaan kriisi, josta selvittiin yli vain niin, että opettaja muutti toimintatapaansa. Kaksi opettajaa kertoi tutkimukseen osallistuneen lapsen myötä löytäneensä itsestään avarakatseisemman ja paremman pedagogin, jonka on pitänyt keksiä leikinomaisia metodeja ja puhua asioista lapsen ymmärtämällä tavalla. Lapset olivat myös opettaneet uusia asioita, kuten laulamisen ja koulun laulukirjojen hyödyntämisen. Eräs opettaja oli alkuun hermoromahduksen partaalla, kunnes muutti taktiikkaa ja luopui normaalikaavasta. Sen jälkeen hän oli aina viikon toisen tunnin edennyt lapsen ehdoilla, antanut teknisten asioiden muhia rauhassa ja soitellut lapsen kanssa normaalia enemmän. Eräs opettaja kertoo, että kun tutkimukseen osallistuva lapsi ei tuntunut pitävän opetuksesta, yritti päästä lapsen kanssa samalle aaltopituudelle ja alkoi vetää uutta linjaa. Nyt "heitettiin nuotit pois ja vaan soitettiin". On jammaillu, improvisoitu ja sävelletty sekä opeteltu uusia kappaleita korvakuulolta. Eräs opettaja taas kertoo, että oppilaan oppimiseen

tuli soittotunneilla täysstoppi, jolloin lapsen äiti tuli tunneille ja opettaja joutui muuttamaan vaatimustasoaan ja musiikkiohjelmistoa.

Neljä opettajaa kertoi, että olivat ryhmäopetuksen myötä joutuneet kehittämään opetusmenetelmiään paremmin lapsille sopiviksi. Näiden opettajien oppilaat kuuluivat siihen oppilaiden vähemmistöön, jolla oli vakituinen ryhmä musiikkiopistolla.

### ***13.3 Jos sais silleen omalla vapaalla tavallaan***

Tämän ja seuraavan alaluvun myötä siirryn takaisin lasten kokemuksiin. Aivan luvun loppuksi pääsevät myös vanhemmat kuvaamaan musiikkiopistoa.

#### ***13.3.1 Se on vähän rasittavaa aina soittaa yksin pianoo***

Suurin osa tutkimukseen osallistuvista lapsista koki musiikkiopisto-opintonsa yksinäisenä.<sup>55</sup>

*Se on silleen, että tänne opistolle tullaan, soitetaan ja tälleen, ja sitten lähdetään. Ei siinä silleen, kun ei oo vapaa-aikaa, niin ei siinä ehdi tutustua kehenkään. (Poika, 10 v.)*

Monet lapset kokivat myös aina opistolle lähtiessään joutuvansa luopumaan tovereitten kanssa vietetystä vapaa-ajasta.<sup>56</sup> Tämä teki musiikkiopistolle tulemisen raskaaksi ja matkan pitkäksi:

*Ei mun kaverit silleen harrasta musiikkia mitenkään. Me ollaan aina yhdessä tallilla. Enkä mä tunne täältä opistostakaan oikein ketään. Kyl musta soittaminen on silleen ihan kivaa, mutta sitten taas kun ei aina*

---

<sup>55</sup>Tutkimuksissa haastatellut helsinkiläiset musiikkiopistolaiset ovat kertoneet, että tovereita on musiikkiopistolla vähän tai ei ollenkaan (vrt. Holma 1993, 28–29; Lappalainen 1997, 46–49 ja Turunen 1997, 67–72). Pakkalan (1999) Etelä-Pohjanmaan konservatoriossa opiskelevien haastateltavien opiskeluun taas kuului huomattavan paljon toveruusuhteita, yhteismusisointia ja yhteisiä aktiviteetteja, joilla oli ollut suuri vaikutus opiskeluun sitoutumiseen.

<sup>56</sup>Turusen tutkimat musiikkiopistossa opiskelevat 14–19-vuotiaat pojat kertoivat, että musiikkiopistolla käyminen oli ainoa ilman tovereita harjoitettu harrastus. Niillä pojilla, joilla ei ollut yhtään musiikkiopisto-opiskelua tukevaa ystävää, oli lopettaminen käynyt useammin mielestä kuin niillä, joilla tällainen toveri oli. Myös bändisoittimet oli usein aloitettu siksi, että olisi päästy soittamaan yhdessä muiden kanssa. Tärkeää pojille oli kuitenkin nimenomaan kavereiden kesken järjestynyt yhteismusisointi: opistossa yhteismusisointi oli järjestetty tilanne, jossa soittokavereita ei voinut itse valita eikä tällaisiin harjoituksiin menty mielellään (Turunen 1997, 67–72.)

*oikein jaksais käydä, silleen tosi yksin siinä, ettei millään jaksais tulla. Se on vähän rasittavaa aina soittaa yksin pianoa. (Tyttö, 10 v.)*

Jos tovereitten kanssa vietetty aika muutenkin kutistui, toverittomat musiikkiopinnot alkoivat helposti tuntua ikävältä velvollisuudelta, joka rajoittaa kaikkea hauskaa:

*Mä en oo enää niin kauheen innostunut käyttään aikaa mihinkään täällä opistossa. En mä oikein jaksa. Huvittais niinku mennä pihalle ja pelailla ja silleen. Nyt ei oo enää kokonainen vapaapäivä kun perjantai. Sillon on aikaa mennä kaverin luo. Kun lauantainakin on ryhmätunti ja sunnuntaina pitäis vielä sitten harjotella, kun ei oikein muuten koskaan ehdi. (Poika, 10 v.)*

Musiikkiopistotovereiden vähyys ei tarkoittanut vain yksinäisyyttä vaan myös epävarmuutta omasta osaamisesta. Musiikkiopistolla tavatut vertaiset antoivat lapselle mahdollisuuden terveeseen itsetunnon rakentamiseen:

*Ei se nyt oo tärkeätä edistyy hirveen nopeesti, mutta ei silleen hirveen hitaastikaan. En mä ainakaan haluis hirveen nopeesti edistyy. Niin kun esimerkiksi kun meidän naapurissa on sellanen tyttö, joka on edistyny silleen pikavauhtia, että se on semmosella kiitolinjalla teoriassa. (Tyttö, 11 v.) Mä osaan soittaa aika hyvin. Silleen että aina, kun meillä on esitykset meidän musiikki-illassa, missä on mun opettajan oppilaat kaikki, ja sit mä oon meidän ikäryhmässä kaikkein vikampana. Sitä myöhempänä se esitys, niin sitä paremmin sen tason se sitten kertoo, miten soittaa. Joku joka oli lukiossa oli mua ennen. Kaikkein vikana on kaikkein paras ja ekana on alottelijat. Kun mä oon aika musikaalinen, kaikki sanoo silleen, sitten joittenkin tarttee harjotella vähän vähemmän ja ne kuitenkin oppii sen ja joittenkin enemmän, niin mun tarttee vähemmän. (Tyttö, 9 v.)*

Kun lapsi ei tuntenut toisia ikäisiään musiikkiopistolla, ei kuullut näiden soittavan eikä soittanut itse kenenkään kanssa, tällaiset mittapuut puuttuivat, jolloin oman osaamisen määritys saattoi olla vaikeaa ja itsearvostusta murentavaa:

*Kyllä mä tavallaan olin varmaan ihan hyvä oppilas. Mutta eihän nää ollu mitään vaikeita juttuja. Ne ketä mä kuulin oli paljon vanhempia, ja niillä oli paljon vaikeempia kappaleita. Että olin mä silleen hirveän huono eikä sillä mun opettajalla kai ollu yhtään sellasta oppilasta, kuka ei olis soittanu aika kauan. Että en mä varmaan ollu sen mielestä kovin hyvä soittaja. (Tyttö, 13 v.) Musta musiikkiopisto oli paikka, jossa kaikki*

*jo osas valtavan hyvin kaiken ja sitten meni sinne uutena ja orpona ja sitten kaikki kattoo, että mikä toi luulee olevansa. Että siellä olis pitäny olla hyvä valmiiks. Musta tuntu, etten mä varmaan pärjää. (Tyttö, 12 v.)*

### **13.3.2 Jos mulle tulis vaikka joku uus kappale**

Soittotuntiohjelmiston koki useampana kuin yhtenä vuonna ongelmalliseksi yli puolet (36) tutkimukseen osallistuvista lapsista. Yleisintä oli, että ohjelmisto koettiin tylsäksi. Jotkut lapset kertoivat kappaleiden olevan jatkuvasti myös vaikeita.<sup>57</sup> Tylsyyss johtui ensinnäkin siitä, että soitettu musiikki ei saattanut olla kiinnostavaa:

*En mä oikein vieläkään tykkää soittotunneista. Kun siellä soitetaan sellasta vihkoa, jossa on sellasta omituista musiikkia. Sellasta jotenkin vanhanaikasta. On se silleen outoo musiikkia. (Tyttö, 11 v.) En mä osaa harjotella. Ei se oo niin kivaa. Ne on huonoja kappaleita, jotain valsseja... kyl nyt jotain jazzikin soitetaan. (Poika, 12 v.)*

Toinen syy tylsyyteen oli se, että soitettiin jatkuvasti samoja kappaleita:

*Mä toivoisin, että olis soittotunneilla ainakin silleen, että ei tulis mitään uutta kappaletta nyt, jos se ei olis mikään semmonen kiva. Se on kivempaa, jos mulle tulis vaikka joku uus kappale ja sit, että mulla ois pari kappaletta. Kun usein mulla on jotain kuus tai seitsemän niitä... ne on siten läksynä hirmu kauan. Sit kun niistä jotkut aina ruksataan pois, niin sit vois jotkut mennä vähän nopeemminkin. Nyt mulla ei oo mitään semmosia kivoja kappaleita. No on yks semmonen, on sekin vähän vaikee kyllä, mutta sitten sekin on tullu vähän tylsäks, kun aina se kohta, kun se menee nopeesti, ja se opettaja sanoo, että mä hidastan siinä nopeessa yhdessä kohdassa, että pitäis mennä nopeemmin silleen, ja sitten mä saan sen aina uudelleen (Tyttö, 11 v.)*

Joissakin tapauksissa tylsyydestä tuli suorastaan kestämatöntä, kun samat tylsät kappaleet oli saatava edustuskuntoon:

*Mä inhoon asteikkoja. Nyt mä soitan erityisen paljon omista vihoista, kun nää musiikkiopiston kappaleet on niin pitkästyttävän tylsiä, ja nyt me on soitettu samaa vihkon viimeksi tullutta läksykappaletta ainakin*

---

<sup>57</sup> Soittotuntiohjelmiston tylsyydestä on raportoitu niin kouluja kuin musiikkiopilaitoksia koskevissa tutkimuksissa. Holman tutkimat lapset pitivät ohjelmistoa tylsänä ja suppeana, vaikka saivatkin mielestään osallistua tämän kehyksen puitteissa omiin ohjelmistovalintoihin (1993, 50). Myöskään Bakićin tutkimat lapset eivät kokeneet soittotehtäviä kiinnostaviksi ja toivoivat tunneille kiinnostavampaa musiikkia (1996, 96).

*puoli vuotta. Musta se kakskauttakolmonen on aivan tyhmä ja ärsyttävä ja rassaava. Mä en nyt saa soittaa tunnilla mitään muuta, kun kaikki on silleen sopeutettu siihen tutkintoon (Poika, 11 v.)*

Lapset puhuivat vaikeina paitsi teknisesti vaikeista kappaleista myös sellaisista kappaleista, joitten soittamisesta eivät pitäneet: vaikeus ja tylsyys olivat siten varsin lähellä toisiaan.<sup>58</sup>

*Ope antaa joskus aika tylsiä soittoläksyjä. Ne tuntuu musta aika vaikeilta, kun mä en niinku viittis tai tuntuu siltä, ettei tahtois soittaa niitä. Jotkut semmoset, mitkä on ihan semmosia kehtolauluja tai silleen. Ne on aina tylsiä, kun ope valitsee ne. On ne kuitenkin pakko ottaa läksyys. Sitten se edistyy vähän hitaammin, kyl mun on pakko sitä soittaa sit kummiskin, mutta tuntuu vähän tylsältä. (Tyttö, 9 v.)*

Samoin monet lapset puhuivat hitaina kappaleista, joitten soittaminen tuntui pitkästyttävältä, vaikka kappale ei olisikaan ollut hidastempoinen. Nopeatempoinen musiikki saatettiin kokea hitaana ja pitkäkestoisena, jos kappale oli tylsä. Lasten pulssi on nopeampi kuin aikuisten, joten lasten tempoon nähden hidas soittaminen teki ajan pitkäksi:

*Joskus kun on silleen hitaita kappaleita, niin niihin kyllästyy. Mulla ei oo ollu silleen kivoja kappaleita, kun mä en enää soita, ku mä oon menny jo sen yhen vihon, niin mulla ei oo enää mitään kivoja kappaleita, joita mä haluaisin soittaa... sellasia jotka tulee valmiiks nopeesti. (Tyttö, 12 v.) Kun asteikot on niin hitaita ja jotkut kappaleet on mielettömän hitaita... yleensä jos mä alotan hitaasti, niin mä sitten nopeutan keskivaiheilla, kun ei jaksaa soittaa niin hitaasti. (Tyttö, 9 v.)*

Paitsi että ohjelmisto saattoi olla tylsää, se oli nuoteista soitettuna vieläkin tylsempää etenkin niitten lasten mielestä, jotka elivät kuulonvaraisessa musiikkimaailmassa.

*Siellä soittotunnilla on joskus vähän ahdistaviakin juttuja... sellasii... kun.... kun aina täytyy soittaa samaa kappaletta ja täytyy lukee nuotinlukuläksyt. Kun opettaja ei opeta mulle koskaan uusia kappaleita, kun mä olin kaks kuukautta ilman että mä opin uusia lauluja. (Tyttö, 9 v.) Mä en*

---

<sup>58</sup>Turusen tutkimuksessa (1997, 65) haastatellut pojat kokivat hitaat kappaleet tylsiksi ja surullisiksi ja niiden harjoittelu tuntui silloin myös vaikealta. 17-vuotias haastateltava kertoo: "Semmosist kauheen hitaist en tykkää. Emmä tiedä, mut siis mä masennun siin vaihees, kun joku ääni rupee kestään liian kauan, et pitäis jo loppuu et ois parempi."

*yleensä jaksaa kattoo niitä nuotteja. Mä soitan ne korvakuulolta ja sit jos mulla menee jotain pieleen, niin mä en jaksaa kattoo sitä nuoteista, ja sit mä aattelen, että nyt tää vaan menee pieleen. Sit mä en seuraavan kerran soita sitä kohtaa, ja se jää kokonaan unohtuksiin. Opettaja ei tykkää siitä. Se toivoo, että mä kattosin nuoteista edes joskus. Mutta en mä jaksaa niitä töherryksiä kattella. Mun pitäis katsoo nuoteista, jos mulla menee väärin, mutta sillon kyllä munkin pitäis antaa joskus soittaa korvakuulolta. Mä olen monta kappaletta oppinu niin. Mä en pidä nuoteista. Niissä kestää liian kauan. Jos joku kappale on musta liian vaikee, niin se yleensä jää. Multa aina unohtuu kaikki. Se ei kanssa huvita ja sit se on huvittamatta. (Tyttö, 9 v.)*

Kuulin lapsilta vuodesta toiseen ohjelmiston ja nuottien lukemisen yhteen nivoutuneesta tylsyydestä, josta tässä yksi esimerkki. Toisena opiskeluvuotena 9-vuotias tyttö kertoo:

*Mä en hirveen usein harjottele läksyjä. Että mä en sit osaa tunnilla. Että siihenkin voi vierähtää aikaa, että mun täytyy siinä pianotunnilla alkaa... kun jotenkin mä en osaa niitä vasemman käden nuotteja... sitten koko tunti menee siihen.*

Kolmantena keväänä tilanne ei ole lapsen mielestä juurikaan kohentunut:

*En mä oikein tiedä, kun kaikki kappaleet eivät oo kivoja... ja jotkut on liian helppoja ja jotkut taas liian vaikeita. Että yleensä jos mulla on ollu vaikka viis kertaa sama kappale läksynä, eikä oo edetty yhtään kahta riviä enempiä, nii sit se kappale otetaan pois, että ei sitä enää joudu soittamaan. Oikeestaan mä haluisin oppii vaan yhen kivan kappaleen soittamaan. Mä osaan sen ihan hyvin laulaakin, mut opettajan mielestä se taas on liian hankala. Se sano, että katotaan vuoden kuluttua. Yleensä mulla on joka toinen viikko, etten mä millään jaksaa harjotella. Kun kyllästyyn niihin läksyihin hirveesti. (Tyttö, 10 v.)*

Neljäntenä keväänä:

*Joskus kun mun opettaja antaa ihan hirveen vaikeita kappaleita nuotteina, ja sitten kun mä alan valittaa, että nää on aivan liian vaikeita, niin se sanoo, että niin ne varmaan onkin joillekin, jotka ei oo vielä suorittanu yhtään tutkintoa. Mä oon jo kakskauttakolmekurssitutkinnossa. Että sitä se sitten käyttää tekosynä, kun se antaa nii hirveen vaikeita. Kun mä en oo vieläkään hirveen hyvä lukemaan nuotteja. (Tyttö, 11 v.)*

Omaa haluamaansa nuottiohjelmistoa tai sitä koskevia toiveita oli tunneilla esittänyt yli neljännes lapsista (18). Suurin osa toivoi saavansa soittaa tuntemaansa populaarimusiikkia. Kymmenen lasta toi soittotunneilla omasta aloitteesta myös omia sävellyksiään. Lasten ohjelmistotoiveita ei läheskään aina toteutettu:

*Voitas soittaa jotain sellasta, mitä mä yleensä kuuntelen. Mä haluisin vähän nykyaikasempaa musiikkia. Vein mä kerran opettajalle mun oman biisin, mutta ei siitäkään sitten tullu oikein mitään. Se oli sen opettajan mielestä liian helppo. (Poika, 12 v.)*

Joissakin tapauksissa lapset eivät myöskään viitsineet tuoda omia ohjelmistotoiveitaan esiin ja tyytyivät hiljaa kohtaloonsa.

*Tunneilla on kyllä tosi paljon etydejä. En mä niistä tykkää yhtään. On siellä sitten vähän jotain valssejakin. Kun se opettaja katsoo niinkun ne biisit ja sitten se kertoo, että se on löytänyt tosi kivoja biisejä. En mä sitten kehtaa aina sanoo, etten mä oikein niistä tykkää. Sitten mä vaan, että joo on se ihan kiva. Sit on vaan pakko soittaa niitä. Mut kun mun opettaja on kuiteskin tosi kiva ja tietysti se opettaa mua, että eihän mulla oo siihen mitään sanomista, täytyy niitä sitten vaan yrittää harjoitella. (Tyttö, 13 v.)*

Korvakuulolta esitettyä, mutta muuta kuin itse keksittyä musiikkia toi tunneille yhdeksän lasta. Useimmat näiden lasten opettajat kertoivat, etteivät osanneet opettaa pelkästään kuulonvaraisesti ja toivoivat lapsen tuovan musiikin nuotteina, jolloin sitä voitaisiin ottaa ohjelmistoon. Yhdessä tapauksessa opettaja oli kuitenkin säästänyt lapsen kuulonvaraisesti tuomaa musiikkia ja yhdessä soittanut lapsen kanssa korvakuulolta tuotua. Neljässä tapauksessa opettaja kirjoitti nuoteiksi lapsen toivomaa tai tuomaa musiikkia. Kun kaikki lapset soittivat paljon korvakuulolta, on selvää, että lasten kuulonvaraisesta musiikin harjoittamisesta näkyi soittotunneilla vain jäävuoren huippu. Nuoteiksi kirjoittaminen ei myöskään ollut lapsille ensisijaisin tapa harjoittaa musiikkia.

Tylsä ohjelmisto oli yksi keskeinen syy musiikkiopisto-opintojen lopettamiseen. Kahta lopettajaa lukuunottamatta kaikki opintonsa lopettaneet olivat kokeneet ohjelmistovalinnan jossain suhteessa epäonnistuneeksi:

*Mä pidin siitä soittamisesta, mutta sitten mä en ollu tavallaan hirveen aktiivinen niitten läksyjen kanssa. Että se jäi silleen viime tinkaan. Mä en oikein keskittynyt niihin läksyihin. Ne oli tylsiä eikä niitä ollu muutenkaan kiinnostavaa harjoitella. Joskus oli kyllä ihania kappaleita,*

*mutta yleensä ne kaikki läksyt oli tylsiä. Siitä tuli sitten vähän sellanen tottumus ajatella, että plääh typerät soittoläksyt. (Tyttö, 9 v.)*

### **13.3.3 Mulla on pulmia niitten nuottien kanssa siellä**

Teorian koki ongelmalliseksi kaksi kolmesta teorialäksykäynnistä lapsesta. Tunnit koettiin tylsiksi ja vaikeiksi. Lisäksi teorialäksykäynnillä oli mielestään epäonnistunut liki kolmannes lapsista. Monet lapsista kokivat teorian koko tutkimuksen ajan täysin vastenmieliseksi ja olisivat lopettaneet tunnit heti, jos ne eivät olisi olleet pakollisia.<sup>59</sup> Näin ollen haastatteluissa toistuivat vuodesta toiseen seuraavanlaiset puheet:

*Teoriassa on aika tylsää, kun ei siellä oo mitään kivaa ikinä. Ei me siellä koskaan oikein mitään tehdä, vaan jotakin kirjojetaan. Ei oikein jaksa keskittyä silleen. Enkä mä oikein ikinä osaa niitä teorialäksyjäkään. (Tyttö, 10 v.) Ei siellä teoriassa oo hirveen kiva käydä, mutta on siellä pakko käydä. Ei kukaan tykkää käydä. Ei siellä oikein jaksa kauaa. Kun siellä vaan istutaan. Kyl siellä oppii, mutta se on vaan kyllästyttävää istua siellä. (Poika, 10 v.) Mä oon niin surkee siinä teoriassa. Mä oon maailman huonoin teoriassa ja inhoon teoriaa, se on karseeta. Teoriassa mä oon todella hidas, mä en aina älyy kaikkee, mutta viulussa mä oon ihan hyvä, kyl mä oon ihan hyvä oppilas, jos sitä teoriaa ei oteta mukaan. (Tyttö, 12 v.)*

Lasten kokemusten perusteella saattoi selvästi havaita, että teoriaopetuksen muuttaminen lapsilähtöisempään suuntaan kannatti. Kummassakin lapsilähtöistä toimintamallia kehittävässä opistossa enemmistö lapsista kävi ainakin joinakin vuosina mielellään teoriassa tai teoria oli lasten mielestä tullut mielekkäämmäksi vuosien myötä. Toisessa kahdessa oppilaitoksesta oli sen sijaan vain muutama tutkimukseen osallistunut lapsi, joka kävi teoriassa mielellään.

Yksi syy lasten negatiivisiin kokemuksiin oli teoriaryhmien kokoonpano ja yhteistyö. Monet lapset kertoivat, että eivät tunne ryhmänsä muita lapsia edes siten, että nämä olisivat hyviä tuttuja. Varsinkin pojat kokivat ongelmaksi sen, että ryhmässä oli vähän poikia. Lisäksi jotkut lapset turhautuivat ryhmänsä hitaaseen etenemiseen, kun taas jotkut lapsista kokivat ryhmänsä etenemisen liian nopeaksi. Näin ollen jouduttiin helposti sellaiseen tilanteeseen, että osa lapsista pelkäsi joutuvansa naurunalaiseksi tunneilla pitkästyneiden lasten silmissä. Naurunalaiseksi joutumista pelkäävät lapset inhosivat teorialäksyjä ja yksin laulamista, väärin vastaamista ja

---

<sup>59</sup> Myös Holman haastattelemat musiikkiopistolaiset ja heidän vanhempansa kokivat teorialäksyt musiikkiopisto-opintojen ongelmakohdaksi (1993, 36–42).

kokeita. Usein ryhmätilanne ei korjautunut vuosienkaan mittaan. Joissakin tapauksissa sain kuitenkin kuulla, että näin oli käynyt:

*Siellä on siks kivaa, koska mulla on siellä ihan kauheesti kavereita. Ja nyt mä oon tullu toimeen mun teorianopettajan kanssa, vaikka mä en osaakaan niitä. Kun ennen mä en osannu niitä. Ne on ihan kauheita, kun tulee semmonen paniikki, kun se kysyy multa jotain ja sit tulee semmonen apua mä en osaa ilmiö, ja sit kun vastaa väärin, niin se on ihan sairaan noloo kun siinä on kolme poikaa. Sit on tosi noloo, jos ne rupee nauramaan tai jotain. Nyt me ollaan koko teoriaryhmä silleen tosi hyviä ystäviä keskenämme. Viime vuonna oli vaan sillee kolme tyyppiä mun parhaita kavereita ja silleen, niin nyt on oikeestaan kaikki. Ja nyt kun menee teoriaan, ei pelkää joutuvansa istumaan yksin, koska kaikki on kavereita kaikkien kanssa. Ja sit on useesti tosi hauskaa siellä. (Tyttö, 12 v.)*

Osa lasten tyytymättömyydestä kohdistui opetustapaan: joka viides lapsi koki, että ei yleensä ymmärrä, mitä opettaja opettaa, tai että opettaja ei osaa opettaa. Teoria oli lasten mielestä paitsi opetustavaltaan ongelmallista myös epäkiinnostavaa. Suuri joukko lapsia kertoi, miten teorian kirjoitustehtävät ovat tylsiä ja teoriatunneilta puuttuu laulamista ja soittamista. Korvakuulolta musisoivat lapset kokivat teorian myös turhan paperipitoiseksi.

*Joskus se menee sellaseks puhumiseks. Sillon se on vähän silleen... joo, okei ei tästä tuu nyt mitään. Ja silloin, jos on älyttömän vaikeeta, niin sillon se on silleen, että vois lähtee jo pois. Mut jos selitetään silleen niin kun... älyttävästi niin sillon ne vaikeemmatkin asiat tulee helpommaks, mutta jos on niinku silleen, ei oikein aivot pelaa ja on vähän väsyny, niin silloin kaikki menee mönkään. Kyl se ope on ihan kiva, mutta sitä vaan ei useinkaan tajuu, mitä se oikein sepittää. Kyllä mä pärjään teoriassa, mutta joskus tulee sellasia tilanteita, että tuntee, että ei nyt oikein mee just silleen. Teoria ei oo mun kohdalla oikein tiptopkunnossa. Jos tulee sellanen, että hopsista mistäs se nyt menikään. Teoria on muutenkin niin tylsää. (Tyttö, 10 v.) Mä en oo oikein hyvänoissa nuoteissa. Mulla on pulmia niitten nuottien kanssa siellä. (Tyttö, 9 v.)*

Muutosehdotuksia tuli ainakin haastatteluissa esille:

*Vois teoriassa olla jotain muutoksia. Kun siellä on kuitenkin aina kaikki samat jutut, vois jotain soittamista tai jotain enemmän sellasta. Jos jotain nuotteja laitetaan jonnekin nuottiviivastolle ja kolmisointuja... ne*

*ei oo oikein kivoja... kirjoitellaan taululle vaan jotain...Ne laulut on tosi kivoja. Kyl me aina tunnin lopussa ehditään laulaa, mutta ei meille aina jää aikaa. Se ois kivaa, jos siihenkin jäis aikaa. (Tyttö, 12 v.)*

### **13.3.4 Kaikki väittää että se on joku vaihe**

Lapset eivät välttämättä olleet voineet valita musiikkiopistossa haluamaansa soitinta. Tähän vaikuttivat jo perheen valinnat. Lisäksi musiikkiopistot sijoittivat mielellään lapsia harvinaisempiin soittimiin, jolloin opiskelun ehtona saattoi olla jonkin muun kuin lapsen haluaman soittimen valitseminen. Näin esimerkiksi monet viuluun halunneet lapset päätyivät alttoviuluun ja pianoon halunneet puhaltimiin. Monet lapset olisivat siten halunneet soittaa kokonaan muuta soitinta kuin mitä olivat päässeet opiskelemaan.

Lisäksi yli kolmannes tutkimukseen osallistuneista lapsista koki yhden valitun pääsoittimen opiskelun riittämättömäksi. Lapset toivoivat, että olisivat voineet soittaa useampaa soitinta tai vaihtaa toiseen soittimeen välillä tai kokonaan. Tällaisiin toiveisiin musiikkiopistossa pystyttiin vastaamaan vain pitkän ajan kuluessa jos ollenkaan, koska kaikissa oppilaitoksissa opiskelu oli suunniteltu tietyn opettajan johdolla tapahtuvaksi yhteen soittimeen erikoistumiseksi.

Myöskään monet vanhemmat eivät nähneet tarpeelliseksi ottaa lasten soitintoiveita vakavasti. Toiveiden toteutumiseksi saattoi myös olla sellaisia ehtoja, ettei toisen soittimen opiskelu niillä ehdoin ollut lapsen mielestä kiinnostavaa. Lapsen haluama soitin saatettiin luvata esimerkiksi sillä ehdolla, että lapsi harjoittelee myös jo valittua pääsoitintaan ja jatkaa sen opintoja musiikkiopistossa. Tyypillistä oli, että lapsi jätti haaveet toisesta soittimesta sikseen, muttei kiinnostunut aiempaa enempää pääsoittimestaan.

Joissakin ani harvoissa tapauksissa soittimen vaihto onnistui, mikä vaati lapselta huomattavaa sitkeyttä. 10-vuotias tyttö kertoo:

*Mä olisin lopettanu tän soittimen soiton jo viime keväänä. Sillon joulun aikoihin se alko niinku tympäseen. Mä jätin sen puhumatta kokonaan. Mut koko ajan melkein joka viikko sitä mietin. Sitten mä aloin kuitenkin vähän liian myöhään puhumaan siitä. Mä sanoin kyllä mun äidille, että mä haluan lopettaa sen soittamisen, silleen ihan, että mä en tiedä huomasko se sitä mitenkään, mutta kuitenkin mä oisin halunnut alottaa toisen soittimen nyt jo viime syksyks. Mutta mä puhuin siitä liian myöhään, että se oli jo mahdotonta. Että mun piti valita, että jos mä en jatka tän soittimen tunteja, niin sitten mä en pääsis minnekään tunneille enää niinku, että mut potkastas pois musiikkiopistosta ja kaikkee. Sit mä päätin, että mä alotan sen sitten seuraavana vuonna. Mun olis pitäny pyrkiä... että mä pääsen helpommalla silleen että mun pitäis suorittaa nyt*

*sitten tässä soittimessa ykskauttakolmonen. Mä puhuin siitä liian myöhään. Sitten kesällä siitä oli hirveet keskustelut. Mut mä olisin lopettanu sen jo aikasemmin. Nyt mä lopetan keväällä, kun se on mahdollista. Se soitin alko tympäseen. Se ei enää ollut sellanen kiinnostava soitin niin kuin sillon ekana ja tokana vuonna... että se niinku... alko käydä vähän niinku hermoille kaikki siinä. Kaikki väittää että se on joku vaihe, mutta ei se oo mikään vaihe kun se on nyt kestäny melkein puoltoista vuotta. Kyl ne nyt uskoo, että mä aion lopettaa sen varmaan. Mä halusin lopettaa, mutta mun äiti halus, että mä jatkan. Nyt mä oikeestaan lopetin sen hirveellä ärjyllä ja tuskalla, siis jatkoin sen tyhjän soittimen soittamista.*

### **13.3.5 Mulla on jääny semmonen kammo koko ajan mieleen**

Melkein puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista koki musiikkiopiston esiintymistilanteet ongelmallisiksi ja pelottaviksi. Monet lapset kertoivat, miten olivat epäonnistuneet juuri tietystä esityksessä.

*Mun esitykset menee niin huonosti aina, mä en osaa hengittää samaan aikaan kun mä soitan, kun muut on kuuntelemassa. Sillon kun mä olin eka kerran esiintymässä, niin mulla on jääny sellanen kammo, kun mä tein vahingossa moka siinä kun mä soitin. Sitten mulla on jäänyt semmonen kammo koko ajan mieleen, että sitten mä mokaan uudestaan. (Tyttö, 10 v.)*

Vanhemmilta ja opettajilta kuulin, että epäonnisia esiintymisiä oli sattunut näitten lapsien lisäksi muillekin esiintymistä pelkääville lapsille. Jotkut näistä tilanteista näyttivät olleen niin ikäviä, että lapset eivät halunneet niistä haastatteluissakaan puhua. Lapsen kannalta lamaanuttavia tapahtumia olivat paitsi väärin soittaminen myös esimerkiksi soittimen putoaminen, esiintymistilanteeseen sopimaton pukeutuminen, ulkoa soitettavan kappaleen täydellinen unohtaminen ja omasta esityksestä kieltäytyminen. Kun vanhemmatkin jännittivät lasten esiintymistä, monilla lapsilla oli oman häpeänsä lisäksi muistissaan myös vanhemman kokema pettymys. Epäonnistuneet esitykset jäivät tietysti myös niitten lasten ja vanhempien mieleen, jotka olivat olleet epäonnen yleisönä.

Konserttien lisäksi myös tutkimukset koettiin pelottaviksi.<sup>60</sup> Esiintymistä muutenkin pelkäävät lapset olivat erityisen hermostuneita tutkimuksista ja kokivat herkästi

---

<sup>60</sup> Ahvenaisen tutkimuksessa (1988) ilmeni, että kaikki musiikkioppilaitoksessa opiskelevat oppilaat kertoivat jännittävänsä esiintymistä ja puolet heistä jännitti esiintymistä paljon. Tutkimukset koettiin epämiellyttävimmiksi esiintymistilanteiksi ja kaikkein pahinta esiintymisessä oli arvostelun kohteeksi joutuminen. Pakkalan tutkimuksessa (1999, 43, 59) haastatellut

epäonnistuneensa niissä. Esiintymisten ja kurssitutkintojen pelottavuutta lisäsi se, jos ne koettiin erityisen tärkeiksi lasten opiskelussa ja niissä onnistuminen oli opettajille ja/tai vanhemmille hermostumisen aihe.

*Mua jännitti kauheesti, vaikka siellä ei ollu mitään yleisöä paitsi ne opettajat ja se meni ehkä vähän. Kyl mä niinku pääsin läpi silleen ja hyväksyttiin, mut en mä oikein tiää. Ei se kauheen hyvin mun mielestä menny tai se vähän silleen meni väärin. Ei mulle tuntien jälkeen tuu sellasta samanlaista tylsää tunnetta koskaan. Kun se asteikko meni vähän silleen pieleen ja sit se primavistakin sekin meni vähän silleen. Kyl se hyväksyttiin, mutta ei se silleen menny kovin hyvin. Mä soitin vähän silleen kummallisesti. Kun mä en oo mikään hyvä esiintyjä. Kädet tärisi se ei silleen ollu rohkeeta... kyl ne kappaleet meni aika hyvin mutta primavista ei menny kovin hyvin. (Tyttö, 10 v.) Se on niin hirvee asia se esiintyminen. Mä jännitän kauheesti. Mä en pääse siitä yli enkä ympäri. Se on kauheeta jännittää ja kappaleet ei mee. Tutkinnot on kaikkein pahin asia, koska siellä pitäis soittaa niin hyvin kun osaa, ja siitä ei tuu mitään. Että mä jännitän niin paljon, että ei edes tuu oikeita säveliä sinne. (Tyttö, 13 v.)*

Varsinkin ensimmäisten kurssitutkintojen pelottavuutta lisäsi monien lasten kohdalla se, että lapset olivat nähtävästi ani harvoin kuulleet toisten lasten soittavan kurssitutkintoja, eikä heillä näin ollen ollut minkäänlaisia mittapuita sille, miten kurssitutkinnossa ollaan. Tutkintokäytäntö tuntui pelottavalta myös monien muuten mielellään esiintyvien oppilaiden mielestä.

*Kyllä mä tiedän, mitä kurssitutkinnolla tehdään, mutta mä aina pelkään sitä, kun mun täytyis osata siellä molleja ja kadensseja. Kun mä en oo ikinä ennen ollu. Mä en ees tiedä, mitä siellä on, mä oon vaan joutunu kuuntelemaan, että sillon pitäis soittaa kolme kappaletta ja ... eihän se oo kamalan kivaa kun ei tiedä siitä koko jutusta mitään! (Tyttö, 10 v.)*

Tutkinnoista saattoi tulla tärkeitä virstanpylväitä, joihin valmistauduttiin huolella pitkän aikaa. Kurssitutkintojen valmistaminen koettiin myös usein erityiseksi ja työlääksi kaudeksi, jossa oli tärkeää pysyä ikäisten tahdissa.

*Pitää soittaa hirveesti. Niin paljon tulee, että no siihen menee yhteensä jos torstaina eikun tiistaina mulla on kaikki ne ruotsin ja ne läksyt, kun mulla on torstaina jo pianotunti, mä en soita sillon vielä pianoläksyjä,*

---

lapset ja nuoret kertoivat konservatorion oppilasiltojen olevan jäykkiä tilaisuuksia ja jännittivät etenkin kurssitutkintoja. Myös Tallgrenin (2002, 75–76) haastattelemien vanhempien mielestä kurssitutkinnot ja oppilaskonsertit olivat olleet turhan vakavia tilaisuuksia.

mut tiistaina, kun mä soitan, niin tulee hirvee määrä. Mulla menee varmaan yhteensä kolme tuntia ennen kun mä saan läksyt ja pianoläksyt soitettua, paljon menee aikaa... se on ihan liikaa mulle. Mä en jaksa soittaa koskaan mitään, kun niin paljon on tehny läksyjä ja sit pitää vielä soittaa pianoläksyt. Oltais me voitu valita, että millon me se tutkinto pidetään, mutta mulla ei ollu siinä paljon ei juuta ei jaata, että opettaja valitsi sen, sillä se haluaa että se pidetään myöhäiskeväästä. Kyllä se aika hurjalta tuntuu. Nyt on semmonen kiirekausi, kun joutuu soittamaan... sitten pääsee helpommalla. Ehkä jotain kolme neljä tuntia viikossa soitan... joka päivä niinku soitan läksyt. En mä hirveen usein soita pianoa omasta ilosta. Joka päivä joutuu kuitenkin soittamaan... meidän isä sanoo ja opettaja sanoo... en mä niinku jätä sitä mihinkään. Että sitä on pakko soittaa. Mulla on ollut muutama sellanen tauko, semmonen pitkä... mä en oo niin hirveen hyvin nopeesti edistyny. Mulla tulee nyt sellanen kirikausi, että joutuu... nytkin on viisi kappaletta läksynä. Että tosi paljon pitää kiritä. Mä en vaan halunnu soittaa sillon, ehkä yks puol vuotta ja toinen oli toiset puol vuotta. Ei kuitenkaan hirveesti tarvii kiritä, mä oon kyllä samalla tasolla kun ne muutkin tässä iässä soittavat. (Poika, 11 v.) Mun täytyy harjotella hirveesti ja sillai. Kyl mä nyt oon musta vähän parantanu sitä. Vai oonks mä vaan noussu siihen. Kun mä tipuin silloin yhdessä vaiheessa. Mulla on aina kovat paineet, että mä ajattelen koko ajan, että mä oon jäljessä muita musiikkiopinnoissa, mutta mä oon oikeestaan ihan normaali. Kun mä oon kysyny mun kavereilta, ketkä on harrastanu seittemän vuotta viuluu tai jotain ja ne on samassa tilanteessa kuin minä. Kyllähän se riippuu myös siitä, että millon, kun tää on mun neljäs vuosi nytten, niin millon on kans alottanu, että jos on alottanu hirveen pienenä, niin eihän se ihan silleen, että kun mä alotin yhdeksänvuotiaana, niin mä älysin jo silleen. (Tyttö, 13 v.)

Erityisen pelottaviksi tutkinnot tulevat, jos niissä on jo epäonnistunut.

Mun pitäis tehdä se tutkinto. Mut viimeks kun mä yritin sitä tutkintoa, se epäonnistu, koska mä pelkäsin niin hirveesti sitä yhtä opettajaa, että mä soitin koko ajan väärin. Mä osasin ne ihan hyvin, mutta mä vaan menin ihan lukkoon. En mä nyt tiiä. Sillonkin se rupes huutaan mulle siitä, kun se nyt on semmonen. Se silleen sano, että mä oon hirvee kaistapäjä ja huono soittamaan, että mitä mä teen täällä, että mä en osaa soittaa, että mulla ei oo minkään näköstä toivoa. Ja sitten tää mun opettaja oli hirveen pahoillaan. Opettajille vois tehdä pääsytestin nin kuin oppilaillekin, luonnetestin, että toi on hyvä luonteeltaan opettajaks. Mä en niinku opi mitään, jos mulla on opettaja, joka yrittää väkisin jotain asiaa opettaa. Jos vois rauhassa kokeilla, vaikka menisi väärin. Mut jos mulla on ilkeä opettaja, niin ei edes viitsi kokeilla, jos se sitten menee väärin,

*niin se raivoaa aivan kamalasti eikä sitten viitsi harjotellakaan ja on kauheeta mennä esittämään mitään. (Tyttö, 10 v.)*

Jokakeväinen perusasteelle pyrkiminen saattoi myös luoda paineita:

*Nyt mua hermostuttaa koko soittaminen, kun taas pitää pyrkii niin ku sinne. Vaikka mä oonkin musiikkiopistossa, mutta kun mä en oo silleen kunnolla. Nytkin sitten on ollu kenraaliharjotuksia kotona, kun nyt tulee taas keväällä se, että katotaan kuinka hyvä on, että pääsenkö mä silleen oikeesti musiikkiopistoon. En mä päässy viime keväänäkään kun ei enää mahtunu. Kyl se vähän silleen tuntuu, että no joo mulla on aina näin huono onni, mutta mä oon kauheesti tykänny soittaa pianoa. Mä toivoisin, että mä pääsisin sinne. (Tyttö, 9 v.)*

Monet lapset olisivatkin varmasti yhtyneet seuraavaan puhujaan:

*Se on tärkeätä, että oppilas saatetaan soittamaan, ettei oo kiva jos koko ajan on hirveesti paineita, että koko ajan on hirveen epävarma, se pilaa musiikin ilon. Ei se oo mikään pakkopaita. Mä tykkään paljon enemmän soittaa sellasta... vapaata, ettei tarteis tehdä mitään tutkintoja, vaikka tutkinto onkin ihan hyvästä, että siinä näkee. Mutta sillai, ettei olis mitään paineita, että mun täytyy just suorittaa tänä vuonna, siis jos sais silleen omalla tavallaan, vapaalla tavallaan. (Tyttö, 12 v.)*

Esiintymispelko oli enemmänkin sääntö kuin poikkeus niiden lasten kohdalla, joilla ei ollut musiikkiopistossa tuttuja eikä tovereita. Kuitenkin samat lapset saattoivat esiintyä usein ja mielellään koulussa tai kuorossa eivätkä siellä kokeneet epäonnistuvansa:

*Jotenkin aina jännittää se. Kyl mulla on yleensä aina silleen että. Mä olin viimekskin niin hengästyny, että mä tärisin ja soitto meni ihan pilalle. Ne menee pieleen. Kun mä en tunne sieltä musiikkiopistolta ketään muuta kun pianomaikan. Kavereitten kesken, jos vaikka esiintyy luokkalaisille, niin niillehän voi soittaa melkein mitä vaan. Ne vaan nauraa. (Tyttö, 10 v.)*

## **13.4 Kiva kuulla kun poika soittaa**

### **13.4.1 Iskä on ilonen kun perheeseen tuli ees yks musikaali**

Musiikkiopisto-opiskelu ei välttämättä edellyttänyt sitä, että lapsen vanhemmat olivat opiskelleet soittamista ja/tai laulamista, mutta tällaiset taidot saattoivat auttaa lasta opinnoissa. Puolet tutkimukseen osallistuneiden perheiden vanhemmista ei ollut saanut muuta musiikinopetusta kuin koulun tavanomaista musiikinopetusta eikä osannut soittaa joitakin itseoppineita vanhempia lukuunottamatta. Näistäkin yhdeksässä perheessä lapsella kuitenkin oli isompi sisarus, joka oli opiskellut soittamista. Monissa perheissä (18) jompikumpi tai kumpikin vanhempi oli opiskellut soittamista ja/tai laulamista joitakin vuosia, mikä yleensä tarkoitti ainakin jonkin soittimen alkeita. Niitä perheitä, joissa vähintään toinen vanhemmista oli opiskellut musiikkia monia vuosia erittäin hyvälle harrastustasolle tai ammattilaiseksi asti, oli 15.

Äitien ja isien saamassa musiikkikoulutuksessa oli eroa siten, että isät olivat äitejä useammin opiskelleet soittamista ja/tai laulamista monia vuosia. Äidit olivat kuitenkin usein päävastuussa lapsen musiikkiopinnoista niissäkin perheissä, joissa isä oli saanut enemmän alan koulutusta. Vain 14 perheessä opintoja hoiti enemmän isä, jolloin lapsi oli useammin poika kuin tyttö. Myös niissä perheissä, joissa kumpikaan lapsen vanhemmista ei ollut saanut muuta kuin koulun tavanomaista musiikinopetusta, äiti hoiti lapsen musiikkiopintoja liki kaikissa tapauksissa, mikä osaltaan saattoi johtua siitä, että useimmat tämän ryhmän lapsista olivat tyttöjä.<sup>61</sup>

Näin ollen etenkin tytön opintoja saattoi hoidella äiti, vaikka tämä ei osannutkaan neuvoa lasta soittamisessa soittavan isän tavoin. Tästä kerrotaan 10-vuotiaan tytön suulla:

*Iskä on ilonen kun meidän perheeseen tuli ees yks musikaali. Kun mulla on veljiä, ja ne harrastaa sitten jääkiekkoa ja muita juttuja. Iskä on sitten onnellinen siitä, että yks musikaali tuli. Äiti kylläkin vie mut aina tunneille ja jos mä en selvi, niin kyl mä yleensä sitten kysyn äidiltä neuvoa.*

### **13.4.2 Mä vedän neljä kertaa sen kappaleen**

Soittoläksyjen harjoittelu kertoi paljon lapsen suhteesta musiikkiopiston opetukseen. Jos lapsi saattoi soveltaa opetusta musiikin harjoittamisessaan, hän soitti läksyjä

---

<sup>61</sup> Myös Lappalaisen tutkimuksessa tuli esiin (1997, 58–59), että soittoharrastus satoi yhteen ensisijaisesti äitien ja lasten aikaa ja isien aktiivinen rooli soittoharrastuksen yhteydessä oli epätavallinen. Tallgrenin (2002) haastattelemissa vanhemmista oli myös suurin osa äitejä.

sekä usein kaikenlaista muutakin. Mikäli opetusta taas ei voinut riittävästi soveltaa osaksi omaa musiikin harjoittamista, läksyt jäivät sivuun, vaikkakin lapsi saattoi soittaa muuta musiikkia. Jos läksyjen harjoittelemisesta tuli kiistakysymys ja lasta painostettiin harjoittelemaan, oli tyypillistä että soittamisesta tuli pakkopullaa, jota lapsi teki vain silloin kun käskettiin.

Harjoittelutapojen suhteen lapset jakaantuivat neljään ryhmään. Kahdeksan lasta soitti koko tutkimuksen ajan päivittäin paljon ja innokkaasti. Kaikki nämä lapset kokivat musiikkiopisto-opiskelunsa antoisaksi ja pitivät itse huolen harjoittelustaan. Tämän ryhmän jäsenet kertoivat harjoittelusta seuraavasti:

*Sillonhan mä soitan enemmän, kun on se lepopäivä. (Tyttö, 11 v.) Mä soitan kun mä oon ilonen tai kun mulla ei oo mitään tekemistä. Mä soitan niin epäjärjestyksessä. Joskus mä saatan vain soittaa jostain kappaleesta alun ja sitten tehä jotain. Ja joskus mä taas saatan soittaa kamalan pitkään. Että se vaihtelee, ihan koska vaan. Mä soitan mikä mulla on läksynä ja joskus, jos mä oon soittanu läksyn niin monesti, että mä osaan sen silmät kiinni ja oon kyllästyny siihen, niin sit mä vaan kääntelen mun kirjan sivuja ja etin jonkin kappaleen, joka vaikuttaa helpolta oppia ja sitten harjottelen sen. (Tyttö, 8 v.)*

Toinen runsaasti harjoitteleva lapsiryhmä (15) harjoitteli liki koko tutkimuksen ajan päivittäin. Lapset harjoittelivat totutun tavan mukaan enimmäkseen pyytämättä, mutta vanhempien kanssa oli sovittu tietystä päivittäisestä harjoittelurutiinista. Tästä kerrottiin tottumuksena ja päivittäisenä määränä:

*Sitähän pitää tehä että pärjää. Että joskus se on vähän hankalaa tottuu siihen harjotteluun. Mutta ei sitä voi pois ottaa. (Poika, 11 v.) Mä vedän neljä kertaa sen kappaleen. Neljä kertaa vedän sen. Jos yhellä kerralla menee pieleen, niin sitten mä otan kaikki alusta. (Poika, 9 v.)*

Suuri osa lapsista (26) harjoitteli joskus enemmän, joskus vähemmän, mutta yleensä ainakin kohtalaisen mielellään. Näille lapsille ei yleensä tarvinnut erityisemmin huomautella harjoittelusta. Tästä kerrottiin seuraavasti:

*Mä hoidan ne soittoläksyt omalla ajallaan. (Tyttö, 11 v.) Mä yleensä soitan ehkä enemmän niitä kappaleita, jotka mulla ei oo läksynä. Että mä yleensä yritän aina joitakin kappaleita, joista mä tykkään itte. Mikä on mieliala, jos mulla on tylsää saatan soittaa enemmän, jos mulla on vähemmän aikaa, niin sit vaan vähemmän. (Tyttö, 9 v.) Se riippuu siitä ketä on kotona ja siten onks mulla aikaa ja sitten onks mä fiilikissä. (Tyttö, 11 v.) Joskus jos on huono päivä, niin ei tee yhtään mieli soittaa.*

*Mä oon vähän laiska silleen ehkä soittaaan. Mut sit taas joskus jos innostuu soittamaan, niin tulee soitettua ihan hirveesti. (Tyttö, 13 v.)*

Monet lapset (17) harjoittelivat enimmäkseen hyvin harvoin, vain juuri ennen tunteja ja/tai ainoastaan silloin kun harjoittelun puutteesta kotona huomautettiin. Tästä todettiin jotain seuraavan suuntaista:

*Mä en soittais, jos ei ois pakko. (Tyttö, 9 v.) Ei se kannata, kerta mä en jaksa harjotella. (Tyttö, 12 v.)*

### **13.4.3 Siitä voi tulla aina hirveitä riitaa**

Vanhemmat hoitivat lasten opintoja monella tapaa, joista kaikkein raskaimmaksi koettiin tunneille kuljettaminen ja harjoittelun valvominen. Vanhempien enemmistö ei koskaan käynyt kuuntelemassa soitotunteja. Joukko aktiivisia vanhempia (25) seurasi kuitenkin jatkuvasti tai ajoittain myös soitotunteja. Pitempään kuin ensimmäisen vuoden ajan soitotunteja seurasi kuitenkin vain kahdeksan vanhempaa. Tunneilla kävi vain neljä isää, mutta niistä, joiden tunteja seurattiin oli puolet poikia, mikä tarkoittaa kahta kolmannesta tutkimukseen osallistuneista pojista.

Vanhemmat saattoi jakaa viiteen erilaiseen ryhmään sen mukaan, miten he tyypillisimmin tutkimuksen aikana olivat osallistuneet lapsen kotiharjoitteluun. Kaikkein aktiivisimmin kotiharjoitteluun osallistui viisi vanhempaa, jotka koko tutkimuksen ajan harjoittelivat ja soittivat yhdessä poikansa kanssa. Monet vanhemmat (14) pitivät viikottain aktiivisesti huolta lapsen harjoittelusta ja kuuntelivat sitä, mutta eivät soittaneet lapsen kanssa. Useissa perheissä (22) muistutettiin lasta harjoittelusta ja tarvittaessa patisteltiin harjoittelemaan enemmän, mutta ei juurikaan kuunneltu lapsen soittamista. Neljäs vanhempien ryhmä (17) ei puuttunut harjoitteluun mitenkään, jos soittamista viikottain kuului ja neuvoja ei pyydetty. Vain kahdeksan lapsen harjoitteluun ei puututtu kotona koskaan.

Vanhempien harjoitteluun osallistuminen oli yhteydessä lapsen ikään. Tutkimuksen nuorimpien ikäryhmien kanssa harjoiteltiin ja heitä kuunneltiin, myös harjoitteluun puuttumatta. Vanhimpia ikäluokkia sen sijaan pikemminkin vain patisteltiin tai harjoitteluun ei puututtu mitenkään. Tästä oli kuitenkin poikkeuksia. Vanhempien soittotaitto vaikutti siihen, miten harjoitteluun osallistuttiin. Liki kaikki monivuotisesti soittamista ja/tai laulamista opiskelleista vanhemmista osallistuivat lapsen harjoitteluun vähintään muistuttaen ja usein myös soittivat lapsen kanssa. Sen sijaan soittotaidottomien ja soittamisen alkeet osaavien vanhempien perheissä oli tavallista, että lapsi hoiti harjoittelunsa itse.

Innokkaimpia harjoittelijoita löytyi ennen kaikkea siitä ryhmästä, jonka soittoon ei puututtu mitenkään, jos soittoa vain viikottain kuului. Tässä ryhmässä ei myöskään ollut lainkaan harvoin harjoittelevia lapsia. Harvoin harjoittelevat kapinahenkiset lapset kuuluivat siihen tyttöjen ryhmään, jota muistutettiin harjoittelusta, ja harvoin harjoittelevat lannistuneet lapset siihen ryhmään, jonka harjoitteluun ei kotona puututtu koskaan. Velvollisuudentuntoisesti päivittäin harjoittelevia lapsia taas oli ennen kaikkea siinä ryhmässä, jonka kanssa jatkuvasti harjoiteltiin ja siinä ryhmässä, jonka harjoittelua viikottain kontrolloitiin.

Vanhempien osallistuminen harjoitteluun saattoi olla sekä lapsen soiton tuki että sen jarru. Toinen lasten kokemusten ääripää oli se, että vanhemman toivottiin tulevan mukaan harjoitteluun joko soittaen tai neuvoen. Toinen ääripää oli se, että lapsi koki joutuvansa harjoittelussaan jatkuvan piinallisen valvonnan ja huomauttelun kohteeksi. Olennaista lapsen kannalta oli se, keneltä aloite osallistumiseen tuli. Vanhemmat olivat aina silloin tervetulleita mukaan, jos lapsi pyysi vanhempia kuuntelemaan tai kysyi näiltä neuvoja tai mielipiteitä. Monissa perheissä lapset saattoivat pyytäessään saada soittamiselleen yleisöä. Jos lasten esityksiä kuunneltiin mielellään ja korjaamatta, lapset saattoivat esiintyä oma-aloitteisestikin:

*Mun vanhemmat nauttii musiikista. Mä voin sitten soittamalla rentouttaa niitäkin. Äiti saattaa joskus pyytääkin soittamaan. Kyllä mä soitan viikon varrella muutenkin aika paljon, ehkä jotain kolme tuntia tai silleen. Mua useasti pyydetäänkin soittamaan, eikä mua haittaa, vaikka jotkut kuunteleekin siinä. (Tyttö, 12 v.) Kyllä se musta on mukava soittaa. Kyl mä joskus soitan perheelle. Sit mä yleensä soitan vieraille, syntäreillä oon soittanu ja niin edespäin. Yleensä mä oon perheen kanssa vapaapäivinä. Harvoin mä soitan sillon, että kukaan ei ole kuulolla. (Poika, 9 v.) No äiti ja isi, ne toivoo niitä uusia kipaleita vaan, semmoisia niitä valsseja ja kaikkia. Ne sanoo vaan, että kyl se on kiva siinä, kiva kuulla kun poika soittaa. (Poika, 9 v.)*

Tyypillisin asia, johon lapset tarvitsivat vanhempien apua, oli nuottien lukeminen. Tästä kuulin monia kertomuksia. 8-vuotias tyttö kertoo:

*Joskus mä soitan isjän kanssa, kun joskus on vaikeita läksyjä. Äiti ei tiedä edes nuotteja. Iskä auttaa, jos mä en saa nuoteista selvää.*

Vuotta myöhemmin kuulen:

*Mä kyllä ihan kyllästyin, kun tuli sellasia vaikeempia kappaleita. Ja sitten mun piti kysyä isältä kaikkia nuotteja. Se katto niin hirveen hitaasti niitä. Niin ei se ollu kauheen mukavaa. Se istuu tälleen sohvalla*

*(näyttää miten isä tuijottaa läheltä nuotteja) ja sitten mä vaan odotan. Stten kun ne viimein on selvillä, niin sitten mä oon jo aika väsyny enkä mä sitten enää jaksa soittaa. Siitä ei kyllä tullu yhtään mitään. Se oli niin hidasta. Sitten mä sain tunnilla tietää nuotteja, ja nyt mulla on sellanen laatikosto vihkossa. Siihen niinku ruksataan aina sitten, kun on soittanu kerran sen kappaleen. Nyt mä oon soittanu läksyjä. Sitten ne kappaleet tuli helpommaks. (Tyttö, 9 v.)*

Vuoden päästä saan kuulla:

*Ei me enää isän kanssa soiteta yhdessä, kun iskästä on tullu niin huononäkönen ja se ei nää enää nuotteja ja muutenkin se lukee ne niin hitaasti. Joten ei siitä oo mitään apua, koska mä itte lukisin ne ihan yhtä hitaasti. (Tyttö, 10 v.)*

Lapsen isä kertoo osaavansa nuotit hyvin, käyneensä pianotunneilla 12 vuotta ja opiskeluvaikeuksien ilmetessä pyytäneensä lasta näyttämään, miten kappaleet pitäisi oikeastaan soittaa.

Monille muillekin lapsille oli riemastuttava kokemus huomata, että he osasivat harjoitella läksynsä ihan omin päin ja joskus vanhempiaan näppärämminkin. 11-vuotias poika kertoo silmät säihkyen:

*Mä harjottelin sen kappaleen ihan itse! Normaalein puolen tunnin harjoituksin, enkä mä ees harjotellu paljon hitaasti, harjottelin vaan suoraan nopeesti, vaikka niin ei sais tehdä. Olis ehkä ollu järkevää olla harjottelematta yksin ja sillä tavalla. Mutta nyt kun sitä ajattelee, niin kyllä sitä voi yksinkin harjotella. Kyllä mä pärjään! Kyl mä vielä isin kaa harjottelen, mutta... isi on itekin myöntäny sen, että vähitellen alkaa tulla sellasia tilanteita, että isin on turha ruveta näyttämään, kun se ei oo soittanu niitä kappaleita, joita mä soitan. Isi on soittanu kyllä, mut kaksnyt vuotta sitten.*

Useimmat lapset kertoivat harjoittelemisesta prosessina, jossa lapset mittailivat omia tavoitteitaan aikuisten tavoitteita vasten. Tässä kertojana on 11-vuotias poika.

*En mä nyt tiedä, mitä nykyään vois toivoo soittamiselta. No silleen ettei tarttis joka päivä harjotella. Kun se on... jos ei harjottele tai jos ei ota heti koulun jälkeen, niin sitten isä saattaa jankuttaa sitä koko loppupäivän puolen tunnin väliajoin niinku soittoläksyt muista ne. Kyl ne jossain vaiheessa on pakko ottaa, mut sit ei niitä aina kukaan muista, nii se saattaa jäädä se aika vähiin se harjottelu. Mutta joskus saattaa käydä niin, että vaikka mä olisin kipee puolet siitä viikosta ja soittasin vain*

kerran, niin mä osaisin ne kappaleet kuitenkin, että joskus mulla käy tuuri. Ja joskus opettaja huomaa ihan helposti, että mä en oo ollenkaan harjotellu. En mä nyt tiedä opetuksen kannalta, mikä on järkevää, mut kerran viikossa olis silleen niinku, että sitä jaksais kivasti. Mutta sitten jos ajattelee sitä, että pitäs oppia tai osata kaikki tunnilla, niin silloin olis niinku ehkä joka päivä tai kuus kertaa viikossa niinku yks vapaapäivä viikossa. Mutta jos multa kysytään, niin ei tää mikään opetettavasti oo mikään hirveen hyvä juttu, nii kerran viikossa. Sitten se saattaa jäädä vähän laiskaks, jos ei oo paljon soittanu, niin silloin on tunnilla paljon tylsempää. Nyt mulla on esimerkiksi vapaapäivä toi huomina, niin mä oon päättäny, että ei mun tarvii ottaa mitään harjotuksia, että ens viikolla vasta. Niin mä aionkin tehdä tai en mä nyt oo mitään soittanu. En mä nyt silleen sano sitä kenellekään, että mä haluun soittaa kerran viikossa ja sillä siisti, koska mä tiedän, ettei se tulis missään tapauksessa toteutumaan. No en mä tiedä ei isäkään sitä niinku aina, mutta on sellasia päiviä, jolloin se todellakin tarkoittaa sitä, että nyt ne läksyt pitää ottaa. Ei nyt mitenkään vihasesti, mut silleen, että se vaan pitää tehdä nyt. Se on silleen vaikee soitin, että sitä ei jaksu yksinkertaisesti joka päivä puolta tuntia. Isän kanssa meillä on silleen, että yks vapaapäivä pitäs olla, mutta nyt se on lähinnä menny silleen, että yks soittopäivä, niinku ei kenenkään tahdosta, mutta se on vaan silleen menny.

Jatkuvan muistuttamisen lapset kokivat painostavana:

Isä kysyy aina, että oot sä harjotellu, äiti sanoo että harjottele. Ja sit niillä on vähän tapana (ivallisella äänellä) ai että soitit sä yks vai kaks minuuttia. Sit se mua ärsyttää koko ajan, että (jäkättävällä äänellä) kyllä sun pitäs harjotella taas (valittavalla äänellä) et sä oo todellakaan taaskaan harjotellu (saarnaavalla nuotilla) etkö sä ymmärrä että se on tärkeetä että sä harjottelet. (Tyttö, 11 v.) Mun äiti ja isä hirveesti painostaa mua. Ne sanoo, että sä voit lopettaa soiton, jos sä haluat, koska me ei viittitä maksaa sitä, jos sä et halua. Mä en haluis lopettaa, mut kun mä en myöskään jaksu. Kun mä oon kysyny mun kavereilta, että jaksatteks te ikinä harjotella tunnille, kun kaikki meiän luokalla soittaa jotain kun mä on musiikkiluokalla, niin kaikki sanoo, että niilläkin on sama ongelma, että en mä tiedä mistä se johtuu. Ehkä just siitä, että kun on yläasteella, niin on enemmän kaikkee. Ja vaikka mä haluaisin, mä rakastan soittamista ja mä haluun harrastaa musiikkia, koska mä tykkään paljon musiikista, niin sit mä en vaan joskus jaksu. Ja sit mun maikka on mulle joskus aika vihanen, tai ei se oo vihanen, mutta kyllä mä nään sen siitä, että sen on välillä silleen ... Ja mä en osaa selittää mun äidille ja isälle. Mun kaverit on kans sanonu samaa, että ne ei osaa selittää niiden äidille ja isälle, että niitten äiti ja isä kans (komentavalla

*äänellä) että nyt sun pitäis soittaa... ja kaikkee tälleen. Mutta nekään ei jaksu. Mä en tiedä, sitä on vaikea selittää. Ja sit jos on vapaa-aikaa, kotona, että sulla on kaks tuntia ettei oo mitään, niin sit se vaan jotenkin menee johonkin muuhun. (Tyttö, 13 v.)*

Lapsista oli epäreilua, jos vanhemmat eivät luottaneet harjoittelun hoituvan, vaikka eivät edes olleet kotona kuulemassa sitä. 9-vuotias tyttö kertoo, miten on koulupäivän jälkeen äidin kanssa puhelimessa:

*Ne toivoo varmaan, että soittaisin koko ajan sitä. Ne aina sanoo (hokee) soita viuluu soita viuluu soita viuluu... vaikka mä oon soittanutkin. Sitten kun mä soitan niille, että moi, sit ne kysyy (kuulustelevaan sävyyn) oot sä tehny läksyt ja soittanu viuluu, ja sit mä sanon että oon, niin (uteliaasti) no mitä sä soitit, ja sit mä sanon mitä mä soitin ja sit ne sanoo, että (yli-innostuneella äänellä) jos sä soittaisit vielä vähän. Tota samaa koko ajan.*

Yksin suoritettu harjoittelu saattoi vanhempien mielestä vaatia tarkistamista:

*Harvoin mä soitan silleen, että kukaan ei kuule, koska sit yleensä äiti alkaa väittää, että mä en oo soittanu. Nii on pakko soittaa silleen, että kaikki kuulee. Kyl mä yleensä soittaisin muutenkin. Mä vihastun siitä, kun äiti alkaa, aina keskeyttää kesken kappaleen, ei anna mun soittaa loppuun, keskeyttää kesken kappaleen, että nyt toi meni väärin, alota alusta. Yleensä isä vaan kuuntelee, se laittaa ruokaa yleensä kun mä soitan. Meillä on yleensä joka toinen päivä, mut ei aina tarvii sitä puolta tuntia, viisitoistakin minuuttia riittää. (Poika, 9 v.)*

Kotona harjoittelemisesta tuli itsearvostusta koetteleva prosessi, jos sitä kuuntelevat vertasivat lapsen suorituksia toisten lasten tai sisarusten suorituksiin. Tämä oli tuskallista varsinkin niille lapsille, joitten vanhemmat pitivät lapsen soittavaa sisarusta lasta lahjakkaampana ja musikaalisempana.

Jatkuvasta arvioinnista oli tuloksena itseään tyytymättömästi mittaileva ja usein myös esiintymistä inhoava lapsi.

*Mä oon huono soittaja kun mä esiinnyn. Kun isä tulee aina kattoon, kun mä harjoittelen jotain esiintymiskappaletta ja sitten rupee hirveesti hermostuttamaan. Kun sitten kaikki kattoo. Se haluaa nähdä, miten mä soitan. Mut nyt mä hermostun, kattoo sitten kuka hyvänsä. (Tyttö, 9 v.)*

Joissakin tapauksissa kotiharjoittelun yhteistyöongelmat kasvoivat niin suuriksi, että lapsen oli mahdotonta keskittyä harjoitteluun, jos hän tiesi vanhempiensa kuuntelevan.

*Se riippuu tosi paljon viikosta, että miten mä voin harjotella. Mulla on nyt silleen, että jos meillä on joku muu kotona, niin silloin mä en kyllä soita yhtään. Kun mä en pysty kunnolla keskittymään. Mutta jos mä oon kotona silleen, että ei oo ketään ja mulla ei oo mitään muutakaan tekemistä... no okei tuo oli huonosti ilmaistu... mutta kyllä mä silloin. Kyllä mä niinku päivällä voin ja illallakin joskus, mut yleensä ne on kotona enkä mä pysty keskittyyn. Vaikka ei ne mitään sano, ne voi olla ihan hiljaa ja silleen, mutta mä en pysty keskittyyn... Vaikka ne sanoo, että ne ei kuuntele, että voit soittaa ihan rauhassa... ei, se on jossain alitajunnassa. (Tyttö, 12 v.)*

Harjoittelun jatkuvasta muistuttamisesta, korjaamisesta ja vaatimisesta saattoi olla tuloksena pikemminkin puutteelliseksi itsensä tunteva ja soittamisen lopettava lapsi kuin opinnoista innostuva lapsi. 12-vuotias tyttö kertoo jo kaksi kertaa keskeytyneistä soitto-opinnoistaan:

*Mulla ei ole energiaa, jaksoa ja itsepäisyyttä harjotella. Siitä voi tulla aina hirveetä riitaa, kun pitäis ruveta harjottelemaan jotain. Ja sit kun mä en jaksa ja äiti usuttaa ja mä en jaksa ja sit me huudetaan vaan. Ei se kannata. Mä en voi alkaa soittaaan mitään, kerta se on kuitenkin ihan varma, että mä en jaksa harjotella silleen kun pitäis.*

#### **13.4.4 Tarkotusta voisi kysyä maksavilta asiakkailta**

Kaikissa oppilaitoksissa soitonopettajat olivat se taho, jonka kautta vanhemmat yleensä vaikuttivat lapsen opiskeluun. Osa soitonopettajista ja vanhemmista oli tiivisti yhteydessä toistensa kanssa joko soitotuntien yhteydessä tai puhelimitse aina silloin, kun tarvittiin. Monissa tapauksissa opettajien ja vanhempien välinen neuvottelu oli kuitenkin vähäistä ja joissakin tapauksissa puuttui kokonaan. Vanhempien muista vaikutuskanavista tärkein oli rehtorin kanssa keskusteleminen. Kahdessa oppilaitoksessa rehtori haastatteli lapsen ja vanhempia vuosittain kertaalleen. Lisäksi jotkut vanhemmat olivat kaikissa oppilaitoksissa ottaneet yhteyttä rehtoriin silloin, kun opiskelussa ilmaantui sellaisia ongelmia, joita ei kyetty soitonopettajan kanssa hoitamaan. Jotkut vanhemmista olivat olleet yhteydessä myös lapsen teorianopettajaan, joskin suurin osa vanhemmista ei ollut koskaan keskustellut tämän kanssa. Kahdessa oppilaitoksessa vanhemmilta kerättiin lisäksi tietoja suppein kyselyin,

joiden perusteella tulevaa opetusta suunniteltiin. Lapsilta kerättiin tietoa opetukseen suunnittelemiseen etupäässä vanhempien ja opettajien välityksellä. Rehtorien haastattelujen lisäksi kahdessa oppilaitoksessa kerättiin lapsilta palautekyselyin tietoa siitä, miten eri oppiaineiden opetus oli onnistunut.<sup>62</sup>

Suurin osa haastatelluista vanhemmista kertoi olevansa ainakin kohtalaisen tyytyväinen musiikkiopiston toimintaan ja opetukseen. Joka kolmas vanhemmista oli kuitenkin joiltain osin tyytymätön saatuun opetukseen, ja jotkut vanhemmista olivat täysin tyytymättömiä niin toimintaan kuin opetukseenkin. Vanhemmat toivoivat ensinnäkin enemmän tietoa opetuksesta. Lisäksi he kaipasivat enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa opetukseen. Vaikutusmahdollisuuksia toivottiin paitsi vanhemmille myös lapsille. Monet tyytymättömistä vanhemmista olivat opintonsa lopettaneiden lasten vanhempia, mutta myös muutamat opistoissa koko ajan opiskelleiden lasten vanhemmat olivat varsin tyytymättömiä opetukseen.

Riittämätön tieto oli kaikkein selvin vanhempien kokema opiskelun ongelma, johon olivat törmänneet nekin vanhemmat, jotka muutoin olivat tyytyväisiä opetukseen. Vanhemmat olisivat kaivanneet sekä musiikkiopistolta että soitonopettajalta enemmän tietoa lapsen opiskelusta ja sen tavoitteista. Lisäksi vanhemmat olisivat halunneet yleensä ottaen enemmän tietoa musiikkiopistossa opiskelemisen tavoitteista, opetusratkaisujen perusteista sekä opettajien odotuksista.

Tiedon lisäksi haluttiin asiakaslähtoisempää opetusta. Eräs haastatelluista äideistä kiteyttää tyytymättömien vanhempien kokeman ongelman seuraavasti:

"Me haluttiin tarjota mahdollisuuksia, että saisi hyviä työkaluja musiikin tekemiseen. Ja pitää sen myös olla lapsesta mukavaa. Mutta se musiikkiopiston soiton- ja teorianopetus ei kyllä ollu hintansa väärsti. On se ihan liian kallis harrastus perheelle, jos se ei ees ole lapsesta mukavaa. Ja sitten, jos jollekin maksetaan opetuksesta, niin sen pitäis kyllä hoitaa se hyvin, ilman että vanhempien pitää puuttua asiaan. Nythän siinä oli oletuksena se, että vanhemmilla on jo selkee käsitys opiston päämääristä. Mutta ei meiltä kysytty, että ollaanko me tehokoulutukseen halukkaita. Vähän tuli sellanen vaikutelma, että onko se edes tarkotettu muille se opisto. Sitten se alko sapettaa, kun se vielä oli niin kallistakin. Mut se on hankala mennä puhumaan, kun itse ei ymmärrä paljon musiikista mitään. Mutta kyllä tarkoitusta voisi kysyä maksavilta asiakkailta."

---

<sup>62</sup> Yhdessä oppilaitoksessa oli lisäksi yritetty ottaa käyttöön opintokansio, mutta tämän käyttäminen oli onnistunut vaihtelevalla tavalla. Yksikään tutkimukseen osallistuvista opettajista, lapsista tai vanhemmista ei ottanut opintokansiota oma-aloitteisesti puheeksi. Kysyttäessä selvisi, että opintokansiota käytettiin vain hyvin harvojen oppilaiden opiskelun tukena, eivätkä opettajat ja oppilaat olleet opintokansiosta kovinkaan innostuneita. En myöskään nähnyt yhtäkään opintokansiota, koska lapset eivät omaehtoisesti tuoneet niitä nähtäväksi.

Vanhempien mielestä sekä vanhemmat että lapset olisi pitänyt ottaa paremmin mukaan opetusta suunniteltaessa ja asiakkaiden toiveita olisi voitu lukuvuoden mittaankin huomioida enemmän. Opetukseen haluttiin yksilöllisempää etenemistä, vähemmän kunnianhimoisuutta, enemmän iloa ja leikinomaisuutta, enemmän kuulonvaraisia työskentely- tapoja, luovempia ja kokeilevampia soittotapoja, lapselle tovereita, pyrkimystä lapsen kanssa vuorovaikutukseen, lapsen taitojen arvostamista, mielenkiintoisempaa ja lapselle sopivampaa ohjelmistoa ja lapsen ymmärtämiä harjoitusohjeita. Asiakkaitten kuulemisen lisäksi toivottiin myös asiakkaitten kannalta parempia opetusjärjestelyjä: vähemmän kiireisiä järjestelyjä, pysyviä ja parempia oppituntien aikoja sekä säännöllisesti pidettyjä ja riittävän pitkiä soittotunteja.

Monet vanhemmat olisivat halunneet vaikuttaa enemmän opetukseen, mutta eivät olleet löytäneet tälle sopivaa vaikutuskanavaa. Ensinnäkään opettajia ei tunnettu riittävän hyvin. Vanhempien mielestä opettajat myös tuntuivat kiireisiltä ja heitä oli vaikea opistosta tavoittaa. Vanhemmat olisivat kaivanneet henkilökohtaisia vanhempainvartteja, koska eivät halunneet neuvotella lapsen asioista toisten vanhempien kuullen oppilasilloissa tai opiston käytävillä. Keskustelua ei myöskään haluttu käydä lapsen tunneilla, koska tällöin opetusaikaa olisi kulunut tähän, eivätkä asiat aina olleet sopivia lapsen korville. Kotiin tulevat kyselyt koettiin riittämättömäksi vaikutuskanavaksi, jossa ei ollut mahdollista ensinnäkään vaikuttaa riittävästi opetukseen eikä saada riittävän selkeää tietoa opetusratkaisuista ja niiden perusteista. Rehtori taas tuntui vanhempien mielestä etäiseltä ja vaikealta tavoittaa ja joissakin tapauksissa myös huonosti asioihin perehtyneeltä. Lisäksi vanhemmat kokivat rehtorin kanssa puhumisen opettajan selän takana toimimiseksi.

Vanhempien vaikutusmahdollisuuksien puuttuminen vaikutti keskeisellä tavalla oppilaiden ja vanhempien kokeman tyytyväisyyden asteeseen sekä oppilaitten opiskeluun. Varsinkin kahdessa opistossa useat vanhemmat toivat esiin, että opistossa ei yleensä ottaen oltu kiinnostuneita ottamaan vastaan vanhempien tietoa ja päätöksenteossa ohitettiin asiakkaiden näkökulma. Juuri näissä kahdessa opistossa oli runsaasti opintonsa lopettaneita oppilaita.

Soittotaidottomat vanhemmat olivat tyytymättömämpiä saatuun opetukseen kuin soittotaitoiset vanhemmat, mikä johtui ensinnäkin siitä, että usein juuri soittotaidottomat vanhemmat olisivat kaivanneet tietoa musiikkiopiston toimintatavoista ja lapsen opiskelusta. Lisäksi erityisesti soittotaidottomat vanhemmat kokivat, että kun itse eivät ole musiikin asiantuntijoita, asioihin vaikuttaminen on kiusallista.

# **ANTOISAN MUSIIKKIOPISTO-OPISKELUN EHTOJA**

Raportin viimeisessä osassa (luvut 14–16) tarkastelen ensin opiskeluprosesseja (luku 14) ja niihin vaikuttaneita asioita (luku 15). Näin työstän lasten opiskelukokemuksiin ja musiikkiopiston opetukseen liittyviä tutkimuskysymyksiä. Lopuksi (luku 16) esittelen tutkimuksen johtopäätöksiä. Samalla tuon esiin näkökulmia ja välineitä, jotka voivat olla avuksi, kun musiikkia harjoitetaan ja opiskellaan lasten kanssa.

## **14 Musiikkiopisto-opiskelun prosesseja**

### **14.1 Myönteisesti merkityksellisiä prosesseja**

Hieman yli puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista (34) koki musiikkiopisto-opiskelunsa enimmäkseen myönteisesti merkityksellisenä. Suurin osa tämän ryhmän lapsista (25) koki opiskelunsa vuodesta toiseen myönteisesti merkityksellisenä. Yli puolet pojista ja tytöistä joka kolmas kuului tähän ryhmään. Joissakin tapauksissa (4) opiskelu muuttui myönteisesti merkitykselliseksi vuosien kuluessa. Kaikki tähän ryhmään kuuluvat lapset olivat poikia. Joidenkin lasten (5) opiskelu taas oli enimmäkseen myönteisesti merkityksellistä, mutta kriisiytyi tutkintoa tehtäessä. Tähän ryhmään kuului kolme tyttöä ja kaksi poikaa.

Käytän jatkossa myönteisesti merkityksellisen opiskelun synonyyminä termiä antoisa opiskelu. Tämä on lyhyempi termi, joka kuitenkin kertoo jotain olennaista myönteisesti merkityksellisestä prosessista. Kun lapsi koki opiskelunsa myönteisesti merkityksellisenä, hän arvosti opiskelun parissa vietettyä aikaa ja sai musiikkiopistosta eväitä elämäänsä ja musiikin harjoittamiseensa.

#### ***14.1.1 Mä meen aina ilolla sinne tunnille***

Vuodesta toiseen antoisalle opiskelulle oli poikkeuksetta ominaista lapsen kokema tyytyväisyys, lapsen oma-aloitteisuus ja terve itsearvostus, opettajien ja vanhempien tyytyväisyys ja yhteistyö, lapsen mahdollisuus vaikuttaa opetukseen sekä lapsen muuhun musiikin harjoittamiseen niveltävä musiikkiopisto-opiskelu.

Lapset kokivat olevansa opiskelun päätekijöitä:

*Kyllä mä kaikkiin asioihin silleen vaikutan. En mä kävis opistoo, jos mä en itse haluais. (Tyttö, 10 v.) Mä haluan ainakin käydä musiikkiopistoa itte, ja kukaan muu ei päätä siitä mitään. (Tyttö, 10 v.) Jos mä en vaikka enää jaksais soittaa, nii mä sanon, että mä en enää halua, että lopetetaan se. Kyllä äiti vois olla vähän ihmeissään, mutta lopettaminen olis kuitenkin mun oma asia. (Tyttö, 12 v.) Mä sanoin meiän äidille, että mä haluan oppia soittamaan viuluu, että ne ei kyllä painostanu mua yhtään. Jos mua ei huvita, niin mä saan kyllä lopettaa millon tahansa. Kyllä mä melkein kaikesta päätän, että se on ihan mun asia, että meenks mä sinne tunnille. Se on ihan mun päätettävissä. (Tyttö, 13 v.)*

Antoisaksi opintonsa kokeneet lapset arvostivat poikkeuksetta soitonopettajiaan:

*Opettaja on tosi kiva. Se opettaa hyvin ja jos menee väärin niin se vaan sanoo, että koitetaan uudestaan. (Tyttö, 10 v.) Kyl opettaja varmaan toivoo, että tulee maailmaan huilunsoittajia, kun se itekin tykkää siitä ja opettaa sitä. Niin se varmaan on kivaa, jos pääsee huilun kaa pitkälle. (Tyttö, 10 v.) Opettaja osaa valita mulle hyviä kappaleita. Mä aina aluks sanon, että onpa vaikee ja sitten mä kuitenkin lopussa sanon, että olipa helppo. (Tyttö, 11 v.) Opettaja on semmonen ilonen ja vitsikäs ja sellanen kiva ja sen kanssa on kiva puhuu. Ja sit se on mun mielestä mulle aika hyvä opettaja, kun se osaa vaan jotenkin opettaa mua hyvin. (Tyttö, 10 v.) Tunneilla on aika kivaa, kun mulla on sellanen huumorintajuinen opettaja, niin me puhellaan aina kaikkii kivaa. Sit me soitetaan huiluläksyt ja sit opettaja antaa mulle uusia läksyjä. Sit jos mä en osaa jotain kunnolla, niin sit se saattaa antaa sen toisen kerran. Sit jos mulla on esimerkiks joku kappale, mitä mä en kauheen hyvin osaa, niin me saatetaan hypätä sen yli silleen, että me soitetaan, mennään uusiin läksyihin, koska niissä saatetaan opettaa niitä samoja asioita... se on aina tylsää joka viikko soittaa samaa kappaletta. (Tyttö, 10 v.) Opettaja on tosi kiva ja semmonen reilu ihminen... että se ei ikinä suutu, että se enemmänkin nauraa vaan, jos mä en oo harjotellu lomallakaan, nii sitten se niinku osaa nauraa kaikille sellasillekin jutuille. (Tyttö, 13 v.)*

Ohjelmistoa ja edistymisvauhtia oli poikkeuksetta muutettu lasten toiveiden ja tavoitteiden suuntaan. Soittotunneilla tämä asiointila näkyi yhteisinä päätöksinä:

*Soittotunneilla on kivaa. Mulla on kolme pianovihkoa ja me päätetään vähän yhdessä, että mitä me soitetaan ja silleen. (Tyttö, 9 v.) Ei siellä kukaan päätä, me soitetaan! Me päätetään koko se kaikki yhdessä! (Tyttö, 10 v.) Kyl mä voisin vaikuttaa siihen, mitä me tehdään tunneilla. Jos mä*

sanoisin, niin kyl me varmaan sit soitettais sitä. Varmaan mä niinku suunnilleen puolesta päätän. Saan valita kappaleen mitä soittaa ja silleen. (Tyttö, 11 v.) Me päätetään yhdessä mun soitonopettajan kanssa. Vaikka jos musta ei tunnu hyvältä, että esimerkiksi mulla olis ens vuonna tutkinto, niin kyl mä sen sitten sanon ja pohditaan sitten siinä, ja sitten se kumman mielipiteet voittaa ja tuntuu järkevämältä, niin sen mukaan tehdään. (Tyttö, 12 v.) Me soitetaan klassista, mut kun mä en tykkää hirveesti klassista soittaa, niin sitten me ollaan nyt ruvettu soitamaan kaikkia iskelmiä. Ja jazzia ruvetaan soittamaan. Mä ostan niitä ja sitten sitä mukaa. Kyl mä saan päättää aika paljon nykyisin, että mitä mä haluan soittaa. Kyl se varmaan joku puolet suunnilleen, että kun mä saan ite päättää mitä mä soitan. Tietty mä en haluis itse soittaa esimerkiksi mitään asteikkojakaan, mutta sitten mä kyllä tajuun, että ne ei menis tietty ne kappaleetkaan niin hyvin, kun ei pääsis sisälle siihen. Ja saan mä ite päättää, että haluunks mä suorittaa mitään ja jos mä haluan, niin sitten mä saan ite valita ne kappaleet kaikki. (Tyttö, 14 v.) Mun opettaja ei odota liikoja mitään. Että ne asiat, mitkä on puhuttu molemmat ja mitkä molemmat on hyväksyny. Ei siinä mitään, että kuka päättää. Se on semmosta, että yhdessä vaan. Ja sit tietysti kunnioitan opettajaa, ja se tietää tietysti paljon enemmän, niin kyl mä opettajaa kuuntelen, että en mä rupee vänkään, että tätä nyt soitetaan ja tätä ja tätä ja tätä. Ja sit se valitseekin hyvii biisejä, että kyllä mä annan opettajalle ihan mielelläni päätösvallan. (Poika, 13 v.)

Koska antoisaksi opiskelunsa kokeneet lapset saattoivat vaikuttaa opetukseen, he saattoivat soveltaa musiikkiopistossa opittua musiikin harjoittamisessaan. Kaikki tämän ryhmän lapset alkoivat tutkimusvuosien myötä soittaa yhä enemmän kaikkea muutakin kuin soittotunneilla soitettua musiikkia. Musiikkiopisto-opiskelu laajensi siten jatkuvasti lasten musiikin tekemisen mahdollisuuksia:

*Nyt on varmaan enemmän tän vuoden aikana, että kun on vähän enemmän jotenkin silleen pitempään syventymistä. Että se ei oo enää sellasta, että pääsee nopeesti pois. Nyt pystyy niinku nauttimaan niistä läksyistä soittamisestakin. Huomaa, että ne asiat on tuttuja. Ja sitten mä soitan kaikkee muutakin, vaikka en mä oikeestaan nuoteista soita, ainoastaan korvakuulolta. Vaikka joku tuttu melodia, niin sitten mä yritän siihen sointuja tai jotain. Joskus se voi olla sarjoista jotain melodioita, joskus se voi olla jotain muuta. Kyllä se joskus klassistakin on... jos mä kuulen jotain konsertissa, niin sitten tulee mieleen semmonen, se voi kyllä olla aika kaukana siitä todellisuudesta, mutta jotain kuitenkin. (Poika, 14 v.) Kyl mä koitan aina soittaa jostain musakirjasta, ja sit jos mä löydän vanhoja lastenkuoron nuotteja, niitäkin mä rupeen huvikseen soittamaan. Yleensä mä harjottelen enemmän, mutta saattaa siinä*

*mennä kyllä silleenkin, että mä soitan enemmän niitä omia juttuja. En mä tiää, se menee aika tasasesti. (Tyttö, 13 v.)*

Lapset myös soittivat mielellään ja oma-aloitteisesti:

*Mä soitan sillon kun soitan itte. Kun mä haluun oppia enemmän soittamaan pianoa. (Tyttö, 8 v.) Mun mielestä musiikki on kaunista. Mä niinku tykkään soitella kaikkea hauskaa. (Tyttö, 10 v.) Mä aina yritän parhaani ja harjottelen aina millon mulla on aikaa ja millon muistuu. Mä tykkään soittaa, siis ihan tykkään sillai. Mä tykkään harjotella niitä kappaleita, vaikka ilman nuotteja vaan. (Tyttö, 9 v.)*

Lapset eivät harjoitelleet huippuahkerasti, mutta yksikään opiskelunsa antoisaksi kokenut lapsi ei harjoitellut harvoin tai pelkästään käskien. Tämä oli tarpeetonta, koska lapsi muutenkin soitti mielellään.

*Kyl mä silleen harjoittelen ihan itsenäisesti, ettei mulle oo koskaan jouduttu sanomaan, että nyt sun kuuluis harjotella. (Tyttö, 12 v.) Ei mun vanhemmat ikinä sano, nyt menet soittamaan. Luultavasti mä en menis. (Tyttö, 13 v.) Ei mun vanhemmat painosta mitenkään, että mä teen ihan omasta mielestä nää päätökset kaikki. Ethän sä voi soittaa pianoa, jos sä inhoat sitä. Kaikki mitä mä teen on omasta halusta. (Poika, 12 v.)*

Kaikkien opintonsa antoisaksi kokeneiden lasten tavoitteet kohdistuivat soittamisen oppimiseen ja musiikista nauttimiseen. Yhdenkään lapsen tavoite ei ollut tutkinto tai tulevaisuuden hyöty ja ilo. Nähtävästi tällaista motivointia ei tarvittu, koska musiikin harjoittaminen tarjosi muitakin onnen kokemuksia.

*Mun mielestä on tärkeätä, että on hauskaa. Ei niinku silleen, että jos ei yhtään tykkää, mutta siltikin oppii hyvin. Että se ois tärkeätä, että tykkää ite siitä. Jos harrastaa musiikkia, niin toki minä pyrin siihen, että osaan soittaa hyvin, mutta se on tärkeätä, että opiskelee musiikkia ja tietää siitä. (Tyttö, 9 v.) Ois tietty ihan kiva, jos mä pääsisin siinä aika pitkälle. Mut ehkä kaikkein tärkeintä olis se, että mä itse nauttisin musiikista ja kokisin sen harrastuksena enkä minään tutkintona tai silleen. (Tyttö, 12 v.) Tekniikka ei ole tärkeintä, tärkeintä on se, että saa itsensä mukaan musiikkiin, eläytyy... Ei tarvitse olla huippusoittaja, muutenkin voi olla kiva. Pitää vain nauttia ja olla iloinen, että saa jakaa toisille musiikkia. (Poika, 13 v.)*

Lapset olivat mielestään kohtuullisen hyviä soittajia:

*Musta se on sellasta, että kyllä mulle tulee virheitä, se täytyy myöntää, mutta en mä mikään maailman huonoinkaan siinä oo, että kyl se kummiskin ihan kivaa on. (Poika, 9 v.)* Mä oon sellanen oppilas, joka ei heti osaa kaikkea, mutta sitten yrittää kärsivällisesti, ihan oikeanlainen oppilas. Oon vähän laiska ja semmonen oppilas. Mut kyllä mä ihan mielelläni tuun soittamaan pianoa aina pianotunneille. Kyllä mä nytkin oon aika innostunu, ja mä meen aina ilolla sinne tunnille. (Tyttö, 10 v.) Mä en oo mikään superhikke, joka joka päivä kaikki päivät harjottelee pianoa ja on aina koko ajan edellä. Sellanen ihan kauheen innokas tai niin hyvä kuin voi olla. Joskus aina tulee sellaisia, että ei nyt jaksakaan oikein, on kaikkee muuta. Varmaan mä oon sellanen, että kun annetaan läksyy, niin mä sen sitten teen ja tuun hyvin opettajan kanssa toimeen... mun mielestä ihan normaali tai vähän sen yläpuolella, mutta ei mikään huippu. Mutta se on tosi paljon siitä kiinni että jaksako tehdä. Että kiinnostaa vai ei. Mun mielestä mä pärjään hyvin. (Poika, 12 v.)

Terveen itsearvostuksen pohjalta lapsille oli syntynyt luottamus siihen, että vaikeistakin tehtävistä voi ainakin opettajan avulla selvitä:

*Jos se on vaikee kappale, niin sitten mä yritän aina, mut sitten jos se on menny ihan pieleen, niin sitten mä odotan, että se tulee se soittotunti ja kysyn, että mikä siinä on pielessä. Ehkä mä teen aika hyvin silleen, että mä soitan joka päivä ja teen läksyt. Ja sit jos mä en ymmärrä jotain, niin mä en välttämättä kysy sitä heti paikan päällä, että mä saatan ekaks pohtia sitä eka kotona, että jos mä ymmärrän sen kotona. Kun mun isoveljet soittaa, niin ne osaa ehkä selittää. Mut jollei nekään osaa, niin sit mä kysyn. Ehkä mä oon sellanen tavallinen, että mä teoriassakin viittaatan joissakin asioissa ja joissakin en. Aika hyvin mulla on silleen menny. (Tyttö, 11 v.)*

Opiskelun jatkuminen oli täysin selvää:

*Kyl mä aion niin kauan kun on mahdollista, kun tää nyt on ainoa paikka, mistä mä opin niin ku päivittäin, kun mä käyn täällä. Mä haluan oppia, sit äidin ja isän mielestä se on ihan kivaa, että mä opin, ja mä soitan sit perheelle, niin että molempien mielestä se on ihan kivaa. Mut mulle se on aika tärkeä, koska mä haluan pärjätä isona, että pitää mennä aika hyvin kummiskin, ettei saa liikaa löysäillä. (Poika, 9 v.)* Mä aion jatkaa tosi pitkään, koska mun mielestä se on kivaa. Ja sitten aika moni sanoo, että ne tuli katumapäälle aikuisena, koska ne lopetti lapsena. Niin ja se on kivaa. Kyl mäkin varmaan sitten olisin jo isille sanonu,

*että mä en tykkää tästä ja olisi sitten ehkä lähetty pois. (Tytty, 9 v.) Kyl mä haluun soittaa paremmin. Kyl mä ainakin ens ja sitä seuraavan ja sitä seuraavan vuoden jatkan. (Tytty, 11 v.)*

Antoisaksi koetuissa prosesseissa myös opettajat olivat poikkeuksetta tyytyväisiä työhönsä lasten kanssa. Kaikkien mielestä juuri kyseisen lapsen opettaminen oli ollut opetustyönä mielekästä ja opiskelun jatkuminen yhdessä oli selvää.

Antoisa opiskelu syntyi lapsen, opettajien ja vanhempien yhteistyönä. Se edellytti poikkeuksetta sitä, että vanhemmat kokivat voivansa riittävästi vaikuttaa opiskelun tapaan ja saattoivat luottaa opettajan asiantuntemukseen. Ensinnäkin opinnot oli saatettu alkuun hyvässä yhteisymmärryksessä. Kaikki vanhemmat olivat opintojen alussa olleet aktiivisesti mukana lapsen opiskelussa, jolloin he olivat keskustelleet opettajien kanssa, huolehtineet harjoittelusta ja saattaneet kuunnella tunteja. Tämän yhteistyövaiheen pituus vaihteli lapsikohtaisesti: nuorempien lasten kohdalla vaihe saattoi kestää kauemminkin kuin ensimmäisen vuoden ajan, kun taas varttuneempien lasten kohdalla kyse saattoi olla vain ensimmäisen syksyn alusta. Toisekseen vanhemmat olivat myöhemminkin kiinnostuneita lapsen opinnoista. He kuuntelivat mielellään lapsen soittamista ja tarvittaessa auttoivat opintoja sovelluskelpoisempaan suuntaan keskustelemalla lapsen ja opettajien kanssa tai auttamalla lasta kotona. Lapsen kokemus tästä prosessista oli se, että hänen opiskelustaan oltiin kiinnostuneita:

*Iskä aina sanoo, että mulla on hyvä nuottikorva ja silleen. Mun äiti tykkää kauheesti olla konserteissa. Sit se tykkää aina kuunnella mun huiluu. Isä tykkää aina silleen, että se sanoo, jos siitä ei tykkää, niin sit se pitää lopettaa ja ottaa joku sellanen mistä tykkää. Että soittaminen pitää olla hauskaa. Ja sit se kuuntelee aina mua ja sillä on kanssa tosi hyvä nuottikorva, että se kuulee heti, vaikka ei näe nuotteja, että meniks joku vikaan, vaikka se ei edes tunne sitä kappaletta. (Tytty, 11 v.) Aina-kaan isi ei oo sellanen, että sun on pakko harjotella tai muuten. Vaan se niinku jos mä en haluu harjotella, niin mun ei pidä. Sit se aina joskus huutaa, että äiti tuu nyt kuunteleen. (Poika, 11 v.) No isä ainakin toivoo kaikkein hartaimmin ettei me lopetettais soittamista. Sille se on aika tärkeitä. Kun se on itte joskus soittanu pianoo, ja sitte se ei harjotellu kunnolla ja siitä ei pidetty huolta sen soittamisesta ja se jäi siihen, että sen takia sille se on tosi tärkeitä. Niin se on aika paljon meidän musiikin harrastuksesta huolehtinu. (Poika, 11 v.)*

Kun opettajat ja vanhemmat kuuntelivat lapsen aloitteita ja tekivät yhteistyötä keskenään, opiskeluun ei muodostunut vaikeita ongelmia. Joko opettaja, vanhemmat

tai molemmat vaikuttivat opiskeluprosessiin siten, että ongelmiin tartuttiin. Tästä kerrotaan seuraavassa 9-vuotiaan pojan suulla:

*Nyt just on muuttunu sellaseks, että ne on ymmärtäny että mua vähän häittää, kun täytyy ihan kaikki mennä oikein... ainakin se mun opettaja. Ja äitikään ei enää niin hirveesti siitä. Kun mä aloin valittaa siitä äidille ja siitä äiti sanoi sille mun opettajalle, siitä se lähti menemään. Tänä vuonna se kummiskin alko, jostain vuoden aika alussa. Just esityksen jälkeen sit alko tulla kivoja tunteja. Ei enää niin hirveesti opettaja välitä sellasista pienistä virheistä, ja sit vaikka tulis virhe, niin se antaa jatkaa mun siitä. Sit se aina lopuks sanoo, että kyl vähän paremminkin vois mennä. Nyt mä en ota hirveitä paineita siitä, että nyt täytyy mennä oikein, että nyt on pakko mennä, että ei saa tulla yhtään virhettä. Nyt se alkaa mennä silleen helpommin. Että nyt mä en enää välitä niin hirveesti pienistä virheistä. Nyt on huomattavasti helpompi soittaa. Koska kyl se sitten alkaa käydä tärkeeksi, kun tulee vähän vanhemmaksi ja on vaativampia kappaleita, niin sillon pitää jo mennä ihan hyvin. Mut nyt tärkeetä on se, että ei jää miettimään sitä yhtä nuottia siinä. Jos menee väärin, niin menee väärin, soittaa vaan eteenpäin.*

#### **14.1.2 Mulla on parempi soittaa nyt**

Neljä poikaa ei aluksi kokenut opiskelua lainkaan antoisana, mutta opiskelu muuttui antoisaksi vuosien myötä. Tälle prosessille oli tyypillistä, että siinä pystyttiin yhteistyöllä ratkaisemaan alun ongelmat ja muuttamaan opetusta lapsen kannalta myönteiseen suuntaan.

Kaikki tämän ryhmän pojat kertoivat opiskelun alkaessa mielimusiikikseen populaarimusiikin, jos nyt jotain musiikkia ylipäänsä kuuntelivat. Kukaan heistä ei opiskellut musiikkiluokalla eikä soittanut toveriensa kanssa. Kaikki tunsivat urheiluharrastuksistaan runsaasti poikia, joita soittaminen ei kiinnostanut. Kaikilla pojilla oli kuitenkin taidemusiikkia arvostavat vanhemmat, jotka pyrkivät siihen, että lapsi jatkaisi soitto-opintojaan. Kaikissa perheissä oli myös monia vuosia musiikkia opiskelleita vanhempia ja/tai soittava isosisarus. Kaikilla pojilla oli lisäksi opettaja, joka lapsen ilmeisestä haluttomuudesta huolimatta vuodesta toiseen opetti häntä.

Näiden poikien opiskelusta pidettiin huomattavan aktiivisesti huolta kotona. Perheen taidemusiikkiin perehtyneempi vanhempi oli ottanut selvän päävastuun lapsen opinnoista. Kaikissa perheissä pyrittiin siihen, että lapsi harjoittelee säännöllisesti ja harjoittelua kuunneltiin. Kahdessa perheessä pojat harjoittelivat jatkuvasti yhdessä vanhempansa kanssa, ja nämä kävivät ensimmäisen vuoden jälkeenkin lapsen soitto-tunneilla. Kahdessa perheessä vanhemmat eivät käyneet tunneilla, mutta vaativat säännöllistä päivittäistä harjoittelua. Vaikka vanhemmat olivatkin

aktiivisesti opiskelussa mukana, lapsen ja opettajan välistä erityissuhdetta pidettiin opiskelussa keskeisenä asiana ja opettajaa kyseisen soittimen asiantuntijana.

Lapset itse eivät olleet varmoja siitä, kuinka kauan jatkaisivat musiikkiopistossa tai halusivatko soittaa soitintaan, jonka valintaan vanhemmat olivat vahvasti vaikuttaneet. Kaikki olivat epävarmoja pärjäämisestään musiikkiopistossa. Poikkeuksetta oltiin myös sitä mieltä, että opettaja ja vanhemmat päättävät opinnoista. Näin ollen kuulin monta vuotta, miten lapsi soitti etupäässä siksi, koska vanhemmat haluavat eikä olisi oma-aloitteisesti harjoitellut ollenkaan tai ei ainakaan niin paljon:

*En mä olis halunnu soittaa. Ei mun äiti yhtään ymmärrä sitä. Eikä iskäkään, kun ei se koskaan kuuntele, kun mä soitan. (Poika, 8 v.) Kyllä mä soitan tietenkä joka päivä, ainakin melkein. Mua pakotetaan siihen. Enkä mä pääse muuta tekemään ennen kuin läksyt on soitettu. En mä oikeestaan voi päättää kun korkeintaan siitä, koska tarkalleen on lähdeittävä tunnille. (Poika, 9 v.) Ei mun välillä tee ollenkaan mieli mennä tunnille. Olis muutakin tekemistä. Yleensä äiti tulee hakemaan mut jostain ja sanoo, että nyt tunnille tai nyt harjoitellaan. Se on niinku aina just kun on joku hauska juttu menossa. Sitten se on siinä edessä se soitto. Että en mä siitä soittamisesta mitään toivo. (Poika, 9 v.) Se on pakko joka päivä harjotella. On se aika paljon sellasta, että en mä. Niinku ne läksyt, en mä niitä jaksa. Että sitä on pakko soittaa, kun on pakko saada läksyt valmiiks mitä on annettu. Se ei oo mun mielestä kivaa päntätä niitä. (Poika, 10 v.)*

Myönteisten merkitysten löytyminen kesti kaikkien poikien kohdalla vähintään kaksi vuotta. Kolme pojista pääsi vasta neljäntenä opiskeluvuotenaan myönteisesti merkityksellisen opiskelun makuun.

Lasten kokemusten muuttumiseen vaikutti selvästi kolme asiaa. Ensinnäkin kaikki pojat löysivät teoria- tai yhteissoittoryhmästä samaa sukupuolta edustavia tovereita. Toiseksi kaikissa tapauksissa saatiin vanhempien ja opettajien yhteistyön tuloksena aikaan lapselle mielekkäämpää opiskelua. Kahdessa tapauksessa opettaja vaikutti siihen, että lapselta vaadittiin kotiharjoittelussa vähemmän. Kahdessa tapauksessa vanhemmat vaativat lapselle parempaa opetusta, jolloin toiselle pojalle löytyi toinen, lasta innostavampi opettaja ja toisessa tapauksessa opettaja muutti opetustaan lapsilähtöisempään suuntaan. Kolmas antoisan prosessin syntymiseen vaikuttava tekijä oli se, että lapsi vähitellen huomasi, että pärjäsi soittajana hyvin ja oli edistynyt läheistensä ja opettajansa mielestä.

Vuosien kuluessa lapset alkoivat harjoitella ja soittaa oma-aloitteisemmin, osasivat mielestään enemmän kuin ennen, ottivat aiempaa auliimmin neuvoja vastaan ja

alkoivat kokea soitettavan musiikin entistä kiinnostavammaksi. Kaikkien kohdalla oli kysymys myös siitä, että nuoteistakin soittaminen alkoi vähitellen onnistua.

*Äiti sanoo, että pitäis harjotella, ja mäkin haluan vähän soittaa. Kyl äiti enempi siitä sanoo, mut oon mä ruvennu soittamaan ilman sanomatakin. Useimmin mä harjottelen niin, että äiti kuulee. Kun sekin on soitettu, niin se osaa neuvoa. Mut kannattaa silleen harjotella muutama minuutti päivässä, kun sitten on edistyny hirveesti. (Poika, 9 v.) Isä ei oikeestaan enää puutu tähän mitenkään, se ei edes harjottele mun kanssa, että mun pitää harjotella yksin. Mutta kyllä se niinku huolehtii siitä, että mä harjottelen kuitenkin. Se kysyy aina oonko mä soitettu kunnolla. Tietysti pitää soittaa, että isä aina kuuntelee välillä ja sanoo sitten kaikki virheet. On se silleen kiva soittaa yksin, mut onhan se tietysti hyvä että kuulee isältä, että mitkä virheet siinä on korjattava. (Poika, 12 v.)*

Viimeisenä keväänä kuulin vain mukavista soittotunneista. Lisäksi musiikista nautittiin aivan ennen kuulumattomalla tavalla.

*Tunnilla on ihan kivaa. Nyt on tullu kivempia kaikkia kappaleita ja mä oon edistyny. Mä harjottelen joka päivä nykyään, joka päivä kun mä ehin. Välillä soittelen sellasistakin nuoteista joita mä löydän, isoveljen musiikinkirjasta tai omasta musiikinkirjasta ja aina välillä soitan korva-kuuloltakin, riippuu vähän siitä mitä mä oon kuullu. (Poika, 10 v.) Se harjottelukin on tullu vähän mielenkiintoisemmaks. Ei se niin kauheeta ookaan. Ehkä siinä on tullu enemmän kiinnostusta sen musiikin suuntaan. Siihen on vaan joku silleen vaikuttanu. Kyl mä oon alkanu enemmän soittaa kuitenkin. Että jaksaa harjotella enemmän. Yleensä omaks ilokseni soittelen nytten. Nuoteista saatan soittaa jotain silleen helppoja kappaleita ja sit vaan sellasta, että lukee jotain. Sit mä soitan ihan mitä sattuu kaikkee muutakin, on vaan kiva soittaa. Musta se on menny parempaan päin koko ajan. Mulla on parempi soittaa nyt. Tulee hyviä kappaleita ja mä tykkään soittaa. Se on vaan alkanu enemmän kiinnostaa tää musiikin soittaminen. (Poika, 12 v.)*

Lapset olivat myös alkaneet arvostaa itseään soittajina:

*Kyl mä opin joskus ihan hyvinkin. Kun mä oon keskittyny ja yritän sitten tehdä parasta. Kyllä mä tiedän, että pystyn soittamaan. (Poika, 10 v.) En mä yleensä silleen niitä kovin nopeesti opi. Saattaa mennä koko kappalekin ihan pieleen. Mut en mä tiää, oon mä kuitenkin ihan hyvä oppilas. Ei mun tarte olla mikään hirveen hyvä siinä, kunhan mä vain soitan sitä. (Poika, 10 v.) Oon mä sillon hyvä, kun mä ne kappaleet opin. Että kyl mä oon saanu kehuja niin hirveesti siitä, soitan kappaleet*

*todella hienosti ja kauniisti. Mulla on just lahjoja tähän, että mulle on sanottu niin. (Poika, 12 v.)*

Musiikkiopisto-opiskelulle oli nyt omiakin tavoitteita:

*En mä oo tarkkaan päättäny, kuinka kauan mä jatkaisin soittamista, mutta kyllä mä nyt ainakin vielä kaks vuotta, kun huilu on hyvä soitin ja mä haluun edistyy hirveesti ja tulla aika hyväksi siinä huilussa. Mä haluisin samalla hoitaa kans ne tutkinnot silleen nopeesti. Musta se on tärkeätä, että edistyy ja jos haluaa tulla hyväks niin kannattaa harjotella itseksen. (Poika, 10 v.) En mä vieläkään oo hirveen innoissani, että enemmän mä siihen jalkapalloon keskityn. Mut en mä aio lopettaa vielä ainakaan. Että ei mulla oo niin väliä, en mä halua kuitenkaan minnekään ammattiuuralle. Kun sen nyt saa koko musiikkiopiston kaikki ne kurssitutkinnot, niin sitten on soitettu kaikki ne. (Poika, 12 v.)*

Kaikki lapset kertoivat vaikutusmahdollisuuksiensa vähitellen lisääntyneen:

*Kyllä äiti ja isä eniten tästä musiikkiopiston käymisestä päättää, mutta on siinä nyt varmaan jotain pikkuasioita, sellasia, mistä mäkin saan päättää nykyään. (Poika, 10 v.) Opettaja sanoo mitä soitetaan, kyl mä saan joskus päättää, mikä näistä viidestä kappaleesta otetaan ensin. Mulla olis ehkä kaksyiviis prosenttii vaikutusvaltaa. Harjottelussa mä päätän aina, että minkä mä soitan. Sit joskus, jos on huonolla tuulella, eikä millään jaksais soittaa, niin kyl mä silloin usein voin sanoo, että otetaan vaikka tää kappale huomenna loppuun. Ei se kyllä aina mee läpi, että usein me soitetaan ne kaikki aina läpi. Ehkä mä päätän kuitenkin puolet ja äiti puolet. (Poika, 11 v.) Kaikki kappaleet saattaa päättää mun opettaja, että se neuvoo kaikki, joskus saan jotain nyansseja sinne ite pistää tai jotain. Opettaja päättää kyllä huomattavasti enemmän, ehkä mä päätän jotain kolkyviis prosenttii. Sit mun opettaja yleensä pistää mut jonnekin esiintymiseen, kysyy että haluunks mä esittää tai niinku viimeks mä sanoin että mulla ei oo ollu esiintymisiä pitkään aikaan, että mä haluisin esittää, niin se sano että pistetään sut matineaan. Muuten mä yleensä ite soitan, jos mä haluun soittaa, ei kukaan mulle tosta harjottelusta enää sano, että mä tiedän ite millon mun pitää harjotella. Joka päivä pitää. Kuitenkin kyllä se pitää joka päivä, muuten se jää silleen, että ei soita ollenkaan. (Poika, 12 v.)*

### 14.1.3 *Mun pitäis soittaa nyt paljon enemmän*

Viiden lapsen opiskelu kriisiytyi, mutta kriisin jälkeen palattiin enimmäkseen myönteisesti merkityksellisenä koettuun opiskeluun. Näitä prosesseja yhdisti se, että lapset opiskelivat kohtalaisen mielellään, mutta heidän tyytyväisyydessään oli jo opiskelun ensimmäisestä vuodesta lähtien pientä säröä siinä suhteessa, että lapsi joutui mielestään harjoittelemaan toisin kuin mihin hän itse oli halukas. Kaikki tämän ryhmän lapset pitivät tärkeänä soittamisen nautintoa ja harrastamista eivätkä paremmin soittamista tai tutkintoja.

*Se on vaan harrastus tää soittaminen, että en mä haluu mitään muuta siitä. Niin kauan, kun jaksaa soittaa sitä, sitten jos ei jaksa, niin sitten ei enää. Tietysti se on tyhmää, jos käy tunneilla, mutta ei ikinä harjoittelee, mutta ei tietenkään tarvii olla hyvä soittaan. (Tyttö, 11 v.)*

Lasten vanhemmat sen sijaan pitivät tärkeinä tutkintojen suorittamista ja musiikkiopiston läpikäyntiä ja olivat vahvasti vaikuttaneet siihen, että lapsi aloitti opintonsa. Lisäksi kaikkien lasten perheissä oli soittava isosisarus, johon lapsen edistymistä saattoi verrata. Vanhemmat olivat tyytyväisiä opetukseen ja kiinnostuneita lapsen opinnoista, mutta olisivat toivoneet lapsen harjoittelevan tehokkaammin. Lasten soitonopettajat puolestaan pitivät kurssitutkintoja opiskelun itsestäänselvänä tavoitteena. Lapset olivatkin poikkeuksetta sitä mieltä, että voivat vaikuttaa opiskeluun aika vähän, ja opettaja ja vanhemmat tekevät etupäässä päätökset:

*No voin mä vaikuttaa itse johonkin... läksyjen soittamiseen... tuntien aikoihin, mutta kyllä ne tunnit on niinku silleen, miten sille opettajalle parhaiten sopii, että se niistä päättää ja äiti ja isä. Ne tietysti toivoo etupäässä menestystä, että mä soittaisin hyvin. (Tyttö, 12 v.) En mä tunneilla päätä paljon mistään, että se on se opettaja, mut kyllä äitikin päättää. (Tyttö, 10 v.)*

Lapset olivat hivenen epävarmoja omasta pärjäämisestään muihin musiikkiopistolaisiin ja omiin soittaviin isosisaruksiinsa verrattuna.

*No en mä varmaan mitenkään hirveen erikoinen oppilas oo... kun tuolla teorialunnillakin opettaja kysy yheltä pojalta, että kauan se soittaa päivässä, niin se sano, että kaks tuntii, niin on siinä aika paljon eroo, kun mä soitan kakskytviis minuuttia. Mut mun mielestä en mä häpee sitä mitenkään, että mä soitan niin vähän pianoo, koska ei mun mielestä koko päivää kuulu tuhrata tai käyttää sitä aikaa siihen. Yleensä jos joku kysyy, että oonks mä harjotellu hyvin, niin kyl mä yleensä sanon, että*

*oon mä harjotellu, mut mä osaan kyllä jotkut läksyt hyvin ja jotkut huonosti. (Tyttö, 10 v.)*

Vaikkakin lapset kertoivat olevansa heikkoja esiintyjiä ja soittajia, he olivat sitä mieltä, että tutkinnoissa ja esityksissä olisi onnistuttava hyvin:

*Kyllä tutkinnoista olis silleen hyvä päästä hyvin läpi. Mut mä en mitään niin suurta innokkuutta ja lahjakkuutta osota, että kovin paljon kannattais odottaa. Kyllä mä haluan suorittaa tutkintoja, mutta mä en halua esiintyä niissä. (Tyttö, 12 v.)*

Opintoja leimasi asiallisuus: tunteilla käytiin kohtalaisen mielellään, mutta tarjottu opetus ei täysin kohdannut lasten toiveita. Lapset eivät myöskään kokeneet onnistuvansa erityisen hyvin soittotunneilla. Opettajat taas olivat jossain määrin tuskastuneita ja olivat itsekseen pohtineet, mahtoiko lapsi olla kiinnostunut soittamisesta. He olivat poikkeuksetta myös sitä mieltä, että lasten edistymisvauhti oli vuosien myötä hidastunut. Myös lapsista oma osaaminen oli riittämätöntä:

*No on se silleen... kivaa. Mutta se opettaja on tiukan olonen. Se huutaa välillä. Ja ne kappaleetkin on joskus aika vaikeita. Varsinkin ne pitkät on tylsiä. Ja sitten se soittoasento on välillä tyhmä, tuntuu pahalta, kun mä oon alun alkaen oppinu sen jotenkin silleen huonosti. (Tyttö, 11 v.) Ne kappaleet on silleen vaikeita. Ois kiva, jos se opettaja joskus näyttäis vähän enemmän, että mä pystysin niitä itse harjottelemaan. (Tyttö, 9 v.)*

Lapset harjoittelivat kohtalaisen mielellään kotona, mutta hieman toisella tapaa, kuin jos olisivat saaneet tästä aivan itsenäisesti päättää:

*Kyllä mun vanhemmille tietenkä sopii, jos mä soitan mahdollisimman paljon ja kyllä äiti usein kehottaa soittamaan, jos mä en oo paljoo soittanu. Mutta ei se yleensä mitenkään auta, kun se tulee niin myöhään, kun sitten se tunti on jo ihan ovella. (Tyttö, 12 v.) Ne läksyt on aika vaikeita, niin mä en haluis soittaa sillon, kun toiset tulee. Kyllä isä ja äiti yleensä ekaks määrää, että mun täytyy soittaa pianoa. Yleensä niin, mutta kyl mä joskus itekin alan soittaa. Mä soitan aika paljon itsekseni. (Tyttö, 9 v.)*

Kolmannen vuoden aikana lasten ja aikuisten tavoitteiden välinen ristiriita muuttui entistäkin polttavammaksi, kun lasten kanssa alettiin valmistella toden teolla kurssitutkintoa ja/tai he olivat siirtyneet musiikkiopiston valmentavalta osastolta

perusasteelle. Nyt lapselta vaadittiin entistäkin enemmän tehokasta harjoittelua, jota sekä opettaja että vanhemmat pitivät tärkeänä.

Tehokkuuden myötä ohjelmisto muuttui lapsen kokemana tylsäksi ja soittotunneilla käymiseen alkoi liittyä paineita:

*On se aika kivaa, mutta on se tietysti silleen, että joskus tai aika usein ei kerkii soittaa niitä läksyjä kotona. Että mä en jaksa niitä läksyjä aina, että se on vähän hankalaa joskus. Ja sitten on ihan kauheeta mennä sinne tunneille. Kyl se nyt vielä jotenkin menettelee. Ehkä se on nyt tullu vähän tylsemmäks kuitenkin tässä viime aikoina. Se ope... että se on ihan kiva sillon, jos se on hyvällä tuulella. Se oli kiva alussa, se oli aina tosi ystävällinen eikä huutanu eikä mitään. (Tyttö, 12 v.) Ei siellä tunneilla mitään ihmeellisempää oo. Mut tietysti jos on tulossa niinku nyt on joku konsertti tai tällanen, niin ope on vähän kärttysämpi. Ehkä kun se on hermona mun puolesta. Mun mielestä se on niinku joskus tosi tyhmää, että se kuitenkin sanoo siitä jotenkin sillai, koska se on vähän hermostunu, että pitää harjotella paljon enemmän tai jotain. Sit jos se on sanonu mulle jotenkin silleen tyhmästi, niin ei mun tee paljon mieli yhtään harjotellakaan. Pianotunnin jälkeen mulla on aina sellanen tunne, että ois kauheen vapaa, kun ei oo viikkoon taas sitten pianotuntii. Ei mua toi matinea hirveesti jännitä, mutta kyllä mua se kurssitutkinto jännittää aika paljon. Mut jos siitä ei pääse läpi, niin ei se mun mielestä oo niin hirveen tärkeitä, vaikka ei pääse läpi. Vaikka opettaja sitten suuttuukin vähäsen. Sitten sille ei vaan mitään, sit se täytyy vaan ens vuonna tehdä uudelleen. En mä oikein tiedä, ehkä sille opettajalle tulee.. sillai... huono tunne... ehkä se luulee, että se on sen vika, kun se ei opettanu tarpeeksi hyvin, niinku että se laittaa syyt ittensä niskaan. (Tyttö, 10 v.)*

Seuraus tästä oli se, että lapsi harjoitteli entistäkin haluttomammin:

*En mä vielä ekana vuonna ollu niin kyllästyny enkä viime vuonnakaan, mutta tänä vuonna mä oon kyllästyny... en mä enää odota yhtään mitään tältä soittamiselta. Se on vaan nyt tullu jotenkin tylsemmäks. (Poika, 9 v.) No en mä tiedä oikein millanen oppilas mä oon... kai kohtalainen. Mutta mä en tykkää esiintyä, mä oon huono esiintymään. Soittoläksyt menee kanssa kyllä aika heikosti. (Tyttö, 12 v.)*

Opettaja ja/tai vanhemmat taas puolestaan hermostuivat lapsen etenemistähtiin ja vaativat lasta harjoittelemaan enemmän.

*Mun on pakko harjotella, kun mun äiti aina sanoo että nyt harjottelet. En mä niin usein soittais. (Poika, 9 v.) Piano-open mielestä mun pitä-*

*soittaa nyt paljon enemmän joka päivä, mutta mun mielestä ei niinku tarvi ihan joka päivää tuhlata siihen pianon soittamiseen. Isä on ehkä sitä mieltä kanssa, ettei joka päivä tarviis soittaa, mutta äidin mielestä tarviis ehkä joka päivää soittaa. (Tyttö, 10 v.) Isä tulee aika usein. Se kuuntelee, kun mä soitan ja antaa jotain arvosteluja. Joskus se sotkee siinä vähän liikaakin, sekottaa sen harjottelun kokonaan. (Tyttö, 12 v.)*

Lapsen vaikutusmahdollisuudet vähentyivät nyt entisestään. Lapsen mielestä vanhemmat päättivät opinnoista lapsen ohitse:

*Ei mun vanhemmat ainakaan ajoista välitä, niille se on ihan sama millon se tunti on, paitsi sitten, jos mulla ois joku muu harrastus. Äidin mielestä varsinkin menee pianonsoitto kaiken edelle. Se siitä eniten päättää. On tyhmää, että ensin ne päättää ja sitten kertoo mulle, että en mä oikeastaan periaatteessa oo saanu paljon mistään päättää itse. (Tyttö, 10 v.)*

Lapset alkoivat pohtia opintojen lopettamista vähintään omassa mielessään. Kaikille oli kuitenkin selvää, että opintojen lopettaminen ei olisi vanhempien mieleen ja saat-taisi olla kokonaan mahdotonta:

*En mä varmaan sais kummiskaan lopettaa. Kyl ne varmaan sanois että mun pitää jatkaa. (Poika, 9 v.) Äiti sanois, ettei mun kannata lopettaa, kun soittamisesta olis sitten isompaa hyötyä. Se sanos, että katsotaan ensi vuonna, että ainakin soitat nyt vielä tämän vuoden. (Tyttö, 11 v.) Joskus tuntuu, että haluais pitää välivuoden, mutta en mä tiedä. Ei ne siitä ainakaan ilahtuis, että jos mä lopettaisin. Musta tuntuu, että ei ne ees antais mun lopettaa. Mutta jos multa kysytään, niin kyl mä sitten varmaan ottaisin toisen soittimenkin, ettei olis liian tylsää. (Tyttö, 10 v.)*

Kriisissä edettiin eri tavoin, mutta kaikissa tapauksissa opiskelu jatkui ainakin jossain määrin lapsen tavoitteiden kannalta parempaan suuntaan seuraavana vuonna. Kun tutkinto saatiin suoritettua, harjoittelupaineet helpottivat ja ohjelmisto muuttui lapsen toiveiden mukaisemmaksi. Lapset saattoivat myös vaatia opettajilta ja vanhemmilta lisää itsenäisyyttä ja vaikutusvaltaa opiskelun ja harjoittelun suhteen. Tällöin päädyttiin yhdessä tapauksessa siihen, että vanhempi jätti harjoittelun lapsen ja opettajan väliseksi asiaksi. Yhdessä tapauksessa edistymistähtiä hidastettiin ja kurssitutkinnon suorittamista lykättiin.

Opiskelu muuttui lapsen kokemana selvästi myönteiseen suuntaan kuitenkin vain niissä kahdessa tapauksessa, joissa lapsi ja opettaja kriisin jälkeen keskustelivat opiskelun tavoitteista ja opiskelussa otettiin huomioon lapsen toiveet. Kun

tavoitteista vallitsi yhteisymmärrys, soiton jatkuminen oli itsestäänselvää, ja lapsi sitoutui opintoihinsa:

*Mä haluaisin pitempiä soittotunteja, se on niin kivaa. Kyllä mä jatkan sitä aika kauan. (Poika, 10 v.) Mä haluaisin edistyä aika pitkälle. Ehkä se sitten hiipuis, kun alkaa opiskeleen. (Tyttö, 13 v.)*

Muissa kolmessa tapauksessa lapset tunsivat saaneensa jonkinlaisen aikalisän: he opiskelivat toistaiseksi hieman innokkaammin kuin ennen, mutta eivät mielestään vieläkään päättäneet opinnoista kovinkaan paljon eivätkä olleet vakuuttuneita siitä, että omat tavoitteet tulisivat jatkossa kuulluksi. Lapsi jatkoi edelleen asiallisesti opintojaan, mutta oli jo suunnitellut muita hauskeempia opiskelumahdollisuuksia:

*Kyllä mä nyt tän vuoden soitan ainakin. Mut mä oon nyt pyrkimässä yläasteelle. Siellä on sitten vähän enemmän noita bändijuttuja ja sellasta. Jos alkaa hirveesti tympiä, niin kyl mä sitten lopetan, mä en halua kärsii silleen. (Tyttö, 12 v.) Mä haluan vielä yläasteella musiikki- luokalle, että kyllä mä jatkan vielä sinne asti. (Tyttö, 11 v.)*

## 14.2 Myönteisten merkitysten hupeneminen ja loppuminen

Liki puolet lapsista (32) koki myönteisten merkitysten vähentyvän opiskeluvuosien myötä ilman että tilanne tutkimuksen aikana muuttui. Tähän ryhmään kuului vain kolme poikaa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimukseen osallistuvista pojista vain joka seitsemäs kuului tähän ryhmään, mutta tytöistä liki kaksi kolmesta. Puolet lapsista (16) lopetti musiikkiopisto-opintonsa tutkimuksen kuluessa.

Käytän jatkossa negatiivissävyisten merkitysten leimaamasta opiskeluprosessista termiä turhauttava opiskelu. Termin valinta johtuu siitä, että lapset odottivat turhautuneina toiveidensa mukaista opetusta, harjoitteluprosessia ja/tai musiikin harjoittamisen mahdollistavia muita resursseja.

### 14.2.1 Soittotunnit on koko ajan muuttunu vähän tylsemmäks

Musiikkiopisto-opintojaan jatkoi vuodesta toiseen 16 lasta, jotka vähitellen turhautuivat opiskeluunsa. Vain yksi näistä lapsista oli poika. Useimpien lasten kohdalla myönteiset merkitykset vähenivät vähitellen vuosien kuluessa. Neljän tytön kohdalla myönteiset merkitykset kuitenkin hupenivat selvästi neljäntenä vuonna ennen tutkin-toja. Yhden tytön tapauksessa antoisaksi koettu opiskelu kriisiytyi yhtäkkiä täysin epäonnistuneen opettajanvaihdon seurauksena ilman että tilanne ainakaan

tutkimuksen aikana muuttui. Tämän lapsen opiskelussa tässä alaluvussa kuvattu tilanne toteutui siten vain opiskelun loppupuolella.

Tyypillistä oli, että opiskelu oli aluksi lapsen mielestä ainakin jossain määrin mukavaa, mutta muuttui vuosien kuluessa kyllästyttäväksi tervanjuonniksi.

*Se on niin tylsää, kun mä en yleensä edes muista että mun pitää soittaa sitä viulua joka päivä. Kun se on jotenkin semmosta... vaan tylsää. (Tyttö, 8 v.) Mä oon aika usein miettiny lopettamista. Ekana vuonna se oli tosi innostavaa, tosi hauskaa. Tokalla vuodella se oli semmosta, en mä tiä, olihan se ihan hauskaa sillonkin vielä, aika hauskaa. Mutta kolmantena vuonna se on koko ajan tylsistyny. Ei oo enää kauheen kiva soittaa. (Tyttö, 9 v.) Nyt mä en enää toivo yhtään mitään. Alussa mä toivoin, että se ois mukavaa ja mä oppisin. Ei se silleen ollu ihan sellasta, kun mä odotin vaan niinku melkein. (Tyttö, 10 v.) Koko ajan on muuttunu vähän tylsemmäks. Eka vuoden mä jaksoin harjotella... kunnolla. Sitten se into väheni mut silleen, että jossain vaiheessa on ollu vähän kivempaa ja jossain tylsempää. Mut on se kuitenkin muuttunu tylsemmäks. (Poika, 11 v.)*

Opetus ei innostanut lasta soveltamaan oppimaansa, harjoittelemaan tai ylipäänsä soittamaan. Lapset joko soittelivat mieluummin kaikkea muuta kuin läksyjä, muita soittimia kuin pääsoitintaan tai eivät soittaneet juuri ollenkaan. Monille korvakuulolla eteneville lapsille nuottien opiskelusta tuli opiskelun ongelma. Harjoittelu oli siten epämiellyttävää puurtamista, josta vanhemmat joutuivat pitämään huolta enemmän kuin olisivat halunneet. Tämä tiesi ristiriitoja sekä kotona että soittotunneilla: harjoittelusta tuli helposti kiistojen kenttä, josta musiikista nauttiminen oli kaukana.

*Mun on pakko soittaa niitä läksyjä, kyl se antaa niitä että soita. Mä en niinku voi olla, että (matkii tekopirteää tervehdystä) moi mä en soittanu soittoläksyjä. Nehän on niinku koululäksytkin, kyl ne pitää soittaa kun ne kerran tulee. Mä en haluis, että se kuuluis mun elämään ees. Mä en soittais, jos kukaan ei tulis sanomaan, että nyt sun on pakko soittaa. Mä soitan vaan silloin, kun joku tulee käskemään. (Tyttö, 9 v.) Joskus kun äiti kysyy, oot sä soittanu niin joskus mä valehtelen, että mä oon ihan vaan sen takia, kun mulla on ollu hankaluuksia. Jos mä sanosin, etten mä ookaan soittanu, niin sitten äiti sanois, että olis pakko mennä pianon ääreen. (Tyttö, 10 v.) Mun pitää harjotella niitä. Maanantaina mä en ehi harjotella niitä ja tiistaina mun pitäis harjotella ja keskiviikkona sit torstaina mä en harjottele sillon vaikka mä ehtisin harjotella mut kun sillon on soittotunti sit perjantaina lauantaina ja sunnuntaina ellei äiti nyt sano että soita mulle sun soittoläksyt, niin sillon mä en soita. (Tyttö, 11 v.) Sitä ei viittis edes mainita kuinka harvoin mä soitan. Ehkä puol*

*tuntia viikossa. Äiti mainitsee sillon maanantai-iltana että hei, nyt pitäis vähän soittaa, koska mulla on seuraavana päivänä soittotunti. Mä meen sitten soittamaan, kun äiti sanoo, että pitää mennä soittamaan. Joskus mä jätän tekemättä sen. (Tyttö, 12 v.)*

Useimmat vanhemmat eivät olleet tyytyväisiä opetukseen eivätkä lapsen opiskeluun ja olisivat toivoneet hieman toisenlaista opetusta ja/tai yhteistyötä kodin ja lapsen kanssa. Jotkut vanhemmat taas olivat tyytyväisiä opetukseen ja ongelmien syyksi nähtiin ainoastaan lapsen laiskuus, kehitysvaihe tai epämusikaalisuus, jolloin ongelmat ratkeaisivat, kunhan lapsi vain selviytyisi ongelmallisesta vaiheestaan ja alkaisi opiskella ahkerammin.

Vaikkakaan lapsi, opettajat ja vanhemmat eivät olleet täysin tyytyväisiä opiskeluun, prosessi ei kuitenkaan korjautunut lapsen kannalta parempaan suuntaan. Erilaisista odotuksista joko ei lainkaan keskusteltu tai keskustelu oli riittämätöntä. Näin ollen lapsen opiskelun perusongelma oli oikeastaan se, että aikuiset eivät muuttaneet opiskeluprosessia niin, että lapsi olisi voinut kokea opiskelunsa myönteisesti merkityksellisenä. Keskeinen ero antoisaan prosessiin verrattuna oli se, että turhauttavassa opiskelussa ongelmat kasautuivat ja jarruttivat opiskelua, kun taas antoisaksi koetussa opiskelussa ongelmat käsiteltiin ja lapsen toiveet huomioitiin.

Turhauttavaa opiskelua leimasi lasten vuosi vuodelta kasvava epävarmuus. Lapset olivat epävarmoja siitä, kuinka kauan opiskelua vielä jatkaisivat, mihin opetusta saattoi käyttää ja tulisiko vastaan enää mitään hauskaa.

*Mä ehkä lopetan tän musiikkiopiston. Mä oon miettiny sitä jo tosi kauan. Jotenkin se vaan silleen on tylsää. (Tyttö, 9 v.) Onhan se tavaltaan ihan kivaa, mut harjottelu on aika pakko tehdä, se ei oo kivaa. Ja on siinä sitten sellasiakin kohtia musiikkiopistossa, mitkä on taas sitten hirmu tylsiä. (Tyttö, 11 v.) Mä en tiä, mä saatan pitää pienen tauon ja alotan sit taas uudestaan, mä en tiä, saattaa olla... ehkä... kyl mä ehkä vielä vähintään vuoden jatkan... tai sitten mä pidän nyt tauon, ja jatkan se jälkeen vuoden. Kyl se olis kivaa, mutta sitten taas, kun ei aina oikein jaksais käydä, joskus on silleen ettei millään jaksaa. Mutta nyt taas tuntuu siltä, että ei sitä välihuotta. Mutta joskus, jos on paha mieli siitä pianonsoitosta tai silleen että on kiukkuinen, että nyt mä lopetan sen pianonsoiton, mutta sen jälkeen on, etten mä sittenkään. (Tyttö, 10 v.) En mä tiä, haluisinks mä nyt ite käydä musiikkiopistoo. Mutta kyl mä siitä kuitenkin itekin saan päättää. Tietysti eka äiti ehdotti sitä. Joskus se voi olla ihan kivaakin. Voisinhan mä ite tietysti vaan jatkaa sitä soittamista. Mut sitten ei ole kuitenkaan mitään sellasia nuotteja, en mä sitten oppis mitään. Yleensä mulla on vaikeeta laittaa siihen paperiin, kun aina keväällä on se, että jatkaako. Mun pitää aina miettii sitä, mut ite mä saan sen laittaa siihen. Ei ne kyllä mulle kovin tärkeitä oo ne*

*läksyt. Että aina joskus mä voisin olla soittamattakin niitä, nyt mä oon soittanu ne yhen kerran vaan. (Tyttö, 11 v.)*

Tämän ryhmän lapset haaveilivat muista soittimista, soittivat muita soittimia kuin pääsoitintaan ja joissakin tapauksissa myös olivat ryhtyneet opiskelemaan muita soittimia. Neljä lasta olisi myös halunnut aloittaa pääsoittimenaan jonkin muun soit-timen kuin mitä olivat päätyneet opiskelemaan. Tähän tilanteeseen johtivat kotona tehtyjen valintojen lisäksi musiikkiopiston toiveet: esimerkiksi puhallinsoittimiin ja alttoviuluun kaivattiin lisää opiskelijoita.

Lapset olivat paitsi epävarmoja jatkamisesta ja soittimestaan myös omasta osaa-misestaan.

*Mun pitäis olla niinku vähän silleen rohkeempi, että esimerkiks jossain konsertissa värisee kädet, ei uskalla välttämättä kauheesti... en tiää... Mä osaan läksyt joskus hyvin, mutta joskus on silleen, ettei oikein aina muista niitä. En mä silleen pelkää, että mä olisi huono, paitsi joskus mä oon vähän silleen, joskus jos on jääny jotkut läksyt. En mä kyllä aina osaa ihan hyvin niitä läksyjä... että en mä tiää oikein. (Tyttö, 10 v.) Mä en vaan... kun mulla oli yks semmonen puol vuotta, että mä en oikein tienny mitä mä teen sen soittamisen kanssa. Sit jos mä en varmaan saa niitä ykköstutkintoja, niin en mä sit tiedä. En mä tiedä, mikä mun on, mä haluan toisaalta soittaa, mutta mä oon niin laiska, en mä haluu oikees-taan soittaa niitä läksyjä. En mä tiedä, kun meillä on aina samanlaisia tunteja. Enkä mä tiedä, minkälainen kuva sillä opettajalla on musta... en mä tiedä, en mä varmaan oo mikään hirveen hyvä, mut en mä oikein tiedä millasta se on, siis millanen kuva opettajalla on musta. (Tyttö, 12 v.) Aika huono mä oon, oon mä varmaan huonoin niistä oppilaista. Harjottelen varmaan vähiten. (Poika, 11 v.)*

Opiskelu oli epäonnistumisten sävyttämää, ja esiintymispelot olivat yleisiä. Monien tähän ryhmään kuuluvien lasten itsearvostus ei ollut kovin vahva opintoja aloitettaessaan, mutta musiikkiopistosta ei myöskään löytynyt aineksia sen kohen-tamiseen. Kun harjoittelu ei ollut hauskaa, opiskelu eteni hitaasti ja esiintymisiä oli harvoin.

Vain hyvin harvalla lapsista oli tovereita musiikkiopistossa tai muutenkaan hyviä soittavia tovereita. Joillekin lapsille yritettiin järjestää yhteissoittoa, mutta tämä ei ollut lasten kannalta mielekästä, jos omia taitoja epäiltiin:

*Kun mulle huudetaan siellä yhteistunneilla. Kun me kaikki pelleillään, niin munkin tekee mieli. Niin sitte mulle huudetaan. Kaikki kaatuu mun päälle, siks mä tykkään enemmän yksin tunneista. Niillä ryhmätunneilla*

*ei tunne itseään hyväks, kun tulee niin ahdistunu olo, kun ne toiset osaa paremmin kun mä. (Tyttö, 9 v.)*

Lapsille epäonnistuminen opiskelussa ilmeni etenkin uusien mielenkiintoisten kappaleiden tyrehtymisenä. Jos soittotunneilla ei saanut uusia kappaleita, opiskelussa ei lasten mielestä edetty ollenkaan. Toinen varma merkki epäonnistumisesta oli lasten mielestä se, ettei hän päässyt esiintymään, vaikka opettajan muut oppilaat olivat päässeet. Myös nuottien lukemisen ongelmat voitiin kokea epäonnistumiseksi.

*Kun ensimmäisenä vuonna mä olin innoissani, että jee nyt mä voin soittaa pianoa, ja mä opin nuotit. Mutta toisena vuonna, nin voi hitsit, nyt mä oon soittanu jo vuoden, enkä mä oo vielääkään oppinu nuotteja, ja nyt kun sitä ajattelee, niin ajattelee, että olis voinu jo oppii nuotit. (Tyttö, 11 v.)*

Lapset ymmärsivät itsekin, että jostain syystä opiskelu ei ollut niin kivaa tai tehokasta kuin oli toivottu, mutta eivät tienneet tarkalleen mistä tämä johtui. Tyypillistä oli, että lapset kokivat olevansa sopimattomia oppilaita ja tekevänsä riittämättömästi töitä ja opiskelu ei tästä syystä ollut onnistunut.

*Että se on sitten ihan mun oma murhe, jos mä en oo soittanu. Että eihän siitä kukaan muu joudu kärsimään kun minä. Että eihän se siitä opettajastakaan oo kamalan kivaa tietenkään, että me joudutaan pännäämään jotain sellasta, mikä on ollu läksynä. Että mun olis pakko harjotella tietenkin, mutta mä ajattelen, että ei siitä kukaan muu joudu kärsimään. (Tyttö, 10 v.) No mä oon joskus kiva ja joskus vähän villi. No se johtuu yleensä siitä, että mä oon tai mä en jaksa soittaa, ja mä soitan aina kaikkee, mutta silloin kun ei pitäs. (Tyttö, 9 v.)*

Harjoittelusta tuli syyllisyyden leimaama velvollisuus:

*En mä hirveesti haluu sitä... soittaa, mutta kun ope sano tänään, että sitä mitä on alottanu harrastaan ja on siinä hyvä, nii sitä pitäs aika monta päivää tehdä. (Tyttö, 8 v.) Kun mulla jotenkin... mä en tiedä haluunko mä... kyl mä varmaan... Mä oon hirveen laiska siinä soittamisessa, mua jotenkin hävettää itselleni se, että mä en soita niin paljoo. Mä rakastan soittaa aina, kun mä pääsen siihen soittoon, mä rakastan soittaa, mut jotenkin. Mä en vaan, mulla on sellanen juttu, että mä en jaksa hirveesti, mä en oo nytkään tällä viikolla harjotellu kun yhen kerran. Mun täytyy tänään harjotella. Se on vähän noloo, mun täytyy päästä siitä tavasta. Mut en mä tiedä sitten. (Tyttö, 12 v.)*

Joissakin tapauksissa vaikutti siltä, että lapsi koki epävarmuutensa somaattisina ongelmina. Kuulin väsymyksestä, päänsärystä, mahakivuista ja unettomuudesta.

*En mä osaa niitä läksyjä, kun en mä keskity. Päätä särkee, kun tulee niitä läksyjä. (Tyttö, 8 v.) Mä hukun mun ongelmiin. Se on ehkä siitä väsymyksestä. Koko ajan mä pelkään jotakin. Mä en pysty keskittyyn mihinkään. Pää on yleensä hirveen kipee ja on hirveen kipeen olonen, väsyttää ja on masentunu. Niin ei siinä pysty paljon keskittyyn. Mä oon hirveen epävarma nyt. Kaikki tulee päälle ja sitten mä oon väsyny ja mulla on aina paljon läksyjä... illalla kun menee nukkumaan niin muis-  
taa että taas jäi soittamatta. Sitten yöunet menee pilalle. (Tyttö, 12 v.)*

Opiskelunsa turhauttavaksi kokeneita lapsia yhdisti myös se, että he saivat mielestään päättää opiskelussaan harvasta asiasta. Lapset toivoivat opetukselta jotain muuta kuin mitä saivat ja olivat siksi myös ehdottaneet opettajilleen toisenlaisia toimintatapoja tai toisentyypistä musiikkiohjelmistoa, mutta monissa tapauksissa huonolla menestyksellä:

*Opettaja päättää ja sitten ehkä tosi harvoin minä. Se antaa nuotin että seuraavaks soitat tän. (Tyttö, 8 v.) Opettaja päättää. Joskus se kysyy, että minkälaista musiikkia mä haluaisin soittaa, mut en mä kyllä kovin suuresta osasta voi päättää. Ja tutkinnoista mä en voi päättää. (Tyttö, 10 v.) Opettaja tietysti päättää. Yksinkertasta: kirja määrää, missä järjestyksessä, me mennään siinä järjestyksessä, opettaja määrää soite-  
taanko kaks kertaa vai kymmenen kertaa. (Tyttö, 12 v.)*

Lapset kokivat myös, että päätökset tehtiin heidän ohitse.

*Se on vähän hämärää. Soittotunnit ovat vähän hämärät ja ikävät silleen että... tuntuu siltä niinku mua sorrettas. Nimittäin kun mä vaan saan yleensä ne soittotuntiajat ja sitten mä en oo saanu ite vaikuttaa niihin millään tavalla tai jos mulle ei oo kerrottu sitä. Ja sitten jos mä haluisin vaihtaa sitä, niin sitten sanotaan, että se ei käy jollekin toiselle, mut ei niinku yhtään ajatella, että mulle se ei käy. Mä jouduin esimerkiksi vaihtaan joukkuetta sen takia, että mä sain niitten ajat myöhemmin, kun ne musiikkiopiston. Kaikki juonii mua vastaan. Ehkä mulla olis sellanen mahdollisuus vaikuttaa, mutta mä en tiedä miten. Mut siinä oli se harmi kun me saatiin ne joukkueajat paljon myöhemmin, ne oli jo pistetty ne soittotuntiajat. Siinä vaan oli ikävää, että vaikka ne kaikki ei ollu niin mukavia siellä entisessä joukkueessa, mutta ainakin ne kaikki tunsu mut hyvin. Nyt tässä kovin moni pitää mua vasta uutena. Että kyllähän se*

*kaikki niinku kuuluu mulle, mitä soittotunneilla on, mut kyllä mä voin siitä päättää nolla prosenttia. (Poika, 11 v.)*

Lasten luottamusta ei lisännyt se, jos tunnit jäivät liian lyhyiksi tai opettaja puuhasi niiden aikana muuta, koska tähän osoitti, ettei opettaja ollut kiinnostunut lapsen opettamisesta. Torjuttujen ehdotusten myötä lapset oppivat pitämään toiveensa omana tietonaan eikä tilanne korjautunut.

*Kun se opettaja yleensä huutaa pienistäkin vingahduksista. Se ei ymmärrä kamalasti miltä musta tuntuu, kun en mä edes uskalla sanoa sille, että voisko niitä ryhmätunteja siirtää, kun mulla on muutenkin niin raskas päivä just sillon. (Tyttö, 9 v.)*

Edes kyllästymisestä puhuminen ei saattanut olla lapsen mielestä kannattavaa:

*Koska en mä jaksa, kun se on niin aliarvosta se mun kyllästyminen... semmosta että se on niin tyhmää... se on sellasta... kun siitä ei ole mitään puhumista... se on aliarvosta... se on niin mitätöntä ettei siitä tarvii puhua. (Tyttö, 9 v.)*

Myös lasten vanhemmat olivat epävarmoja vaikutusmahdollisuuksistaan. Monet vanhemmat eivät pitäneet itseään riittävän asiantuntijoina vaikuttaakseen opetukseen. Toisaalta vanhempien ehdotuksia ei myöskään välttämättä toivotettu musiikkiopistossa tervetulleiksi.

Opettajan kokemus prosessista oli se, että viimeistään ensimmäisen vuoden jälkeen lasta joutuu jatkuvasti motivoimaan. Opettaminen koettiin siten työlääksi. Opettajat myös arvioivat lasten etenemisen hitaaksi. Yksikään tämän ryhmän lapsista ei opettajien mielestä ollut edistynyt tavanomaista nopeammin. Puolet lapsista arviointiin jo ensimmäisenä vuonna tavallista hitaammin edistyviksi, vaikkakin vain harvoin tavanomaista lahjattomammiksi. Koska esiintymispelko oli yleistä, esiintymisiä ja tutkintoja joutui valmistamaan huolella, jotta lapsi onnistuisi. Kurssitutkinnot valmistuivat siten hitaammin kuin opettajat olisivat toivoneet tai eivät ollenkaan. Kun edistyminen oli hidasta, opettajat usein näkivät mahdottomaksi sen, että lapsi alkaisi soittaa toisten lasten kanssa yhdessä tai esiintyisi usein. Jotkut tämän ryhmän opettajat kokivat opettamisen niin hankalaksi, että toivoivat lapsen lopettavan soittamisen tai musiikkiopiston tai siirtyvän toiselle opettajalle ja/tai avoimelle osastolle. Monet opettajat eivät näyttäneet lainkaan tietävän, että lapsi opiskeli musiikkiluokalla tai soitti muitakin soittimia kuin sitä mitä musiikkiopistossa opiskeli. Eräässä tapauksessa opettaja oli sitä mieltä, että lapsi ei pysty heikon rytmitajunsa vuoksi

soittamaan rumpuja. Kuitenkin kyseinen lapsi opiskeli samaan aikaan musiikkiluokalla, osallistui siellä sujuvasti yhteissoittoon ja soitti jatkuvasti yhdessä toveriansa kanssa.

Näistä aineksista syntyi kehä, jossa lasten opiskelumahdollisuudet kaventuivat riittämättömän tavoitekeskustelun, hitaan edistymisen ja ristiriitojen myötä.

*En mä enää niin kauheesti pidä siitä. Kun en mä osaa paljon hyvin... enkä mä jaksa harjotella... en mä osaa läksyjä... opettaja ei tykkää... mä oon nyt vuoden soittanu samoja kappaleita... on siinä neljä kappaletta ja ne asteikot. Kun mä en jaksa harjotella, niin siks mä en voi tehdä sitä tutkintoo niin nopeesti. (Tyttö, 12 v.)*

Myönteisten merkitysten hupeneminen olisi saattanut joissakin tapauksissa johtaa opintojen lopettamiseen, mikäli lapsi olisi saanut päättää. Monille lapsille oli kuitenkin selvää, että opintojen tylsyydestä huolimatta niiden lopettaminen ei tullut kysymykseen.<sup>63</sup>

*Kun mä en oikeestaan ehkä haluais jatkaa sitä, mutta mun on pakko kun mä oon alottanu, niin mun pitää jatkaakin. (Tyttö, 10 v.) Äiti suuttus, jos mä lopettaisin. Sitten mä saisin arestii tai semmosta... pitää olla kotona eikä saa kattoo videoita eikä saa mennä koulun jälkeen kavereille eikä saa mennä ulos leikkiin. (Tyttö, 9 v.) Oon mä harkinnu lopettamista, mutta sitten mä jatkoin kuitenkin, kun mä mietin sitä, kun jos mä sanoisin että mä lopettaisin, niin mä luulen, että mun olis pakko jatkaa, koska mun vanhemmat kummiskin aivopesis psyykkisesti mut. (Tyttö, 10 v.)*

Myönteiset merkitykset saattoivat huveta epäonnistuneisiin opettajanvaihtoihin. Näistä kahdessa tapauksessa lapsi lopetti pian opettajan vaihtumisen jälkeen opintonsa ja yhdessä jatkoi edelleen opintojaan, mutta haluttomasti. Tästä kerrotaan:

*On ollu tyhempää. Se niin ku mäkättää aika helposti. Ja sitten sillä on kai joku semmonen tekniikka, että se ei niinku opeta silleen. Että se*

---

<sup>63</sup> Lappalainen luokitteli tutkimuksessaan vanhempien strategioita, kun lapsen soittoharrastuksen jatkuvuus oli uhattuna (1997, 62–63, ks. myös Tallgren 2002, 70–73). Tavallisin menettely oli vedota siihen, että lapsi katuisi lopettamista myöhemmin. Toisaalta lasta saatettiin myös kannustaa kertomalla miten hyvin hän soittaa ja että soittaminen tuottaisi iloa vanhemmille. Kolmanneksi saatettiin vedota lapsen omaantuntoon kertomalla miten paljon harrastukseen oli investoitu. Samansuuntaisia strategioita esiintyi tässäkin tutkimuksessa. Edellä mainittuihin strategioihin voisi kuitenkin vielä lisätä kaksi: Lapsi saattoi opiskella edelleen uuden tai toisen soittimen tai jonkin muun kannustimen avulla. Lisäksi lapselta saatettiin kieltää jotain hänen haluamaansa, mikäli opinnot lopetettaisiin.

*vaan antaa jonkun läksyn, se vaan soittaa sen tai ei se sitten muuta siitä kerrokaan. Soitetaan niitä juttuja ja sitten se mäkättää siitä, että mä en oo sen mielestä harjotellu kunnolla. Jos mä sanon sille, että mä en tajuu tota kohtaa, niin sit se näyttää sen niinku vaan joskus... tolleen tai sitten se sanoo, että jos sinä nyt voisit katsoa sitä tai jotain silleen. Ei se alkuun niinku ihan ekoilla tunneilla mäkättäny, mutta kyllä se huomautti että sinun olisi pitänyt harjoitella enemmän. Kyllä se kysyy niin ku miks mä en oo harjotellu, mut mä sanoin että en mä tiä että miks mä en oo harjotellu. Se johtuu kyllä siitäkin, että viikon jälkeen ei jaksa, kun mulla oli sillon perjantaisin ne tunnit. Tän open kanssa mä en niinku mielellään soita niin paljoo. Tää on vähän semmonen. Koitan ainakin harjotella niin ku enemmän, jos se sitten ei mäkättäis niin paljon. Se ope sano, että sun pitäis harjotella neljäkymmentä minuuttia päivässä, mut en mä harjottele koskaan neljäkymmentä minuuttia. Se on mun mielestä liikaa, se on melkein niinku pianotunti päivässä. Mä en ota nuotteja, mä soitan vaan ihan silleen, jotain vaikka mitä mä oon kuunnellu Energyltä vaikka... silleen kivasti. Mulle tulee aina sellanen olo, kun se mäkättää, että ei mee hyvin. Kyl mä kuitenkin tykkään soittaa pianoa, mulla vaan tulee välillä sellanen tunne, että turha mun on harjotella, ei se sille kelpaa kuitenkaan. (Tyttö, 10 v.)*

Niissä neljässä prosessissa, joissa myönteiset merkitykset hupenivat neljäntenä vuonna, valmistauduttiin tulevaan tutkintoon, joka lapselle itselleen ei ollut tärkeä tavoite. Kaikissa tapauksissa kurssitutkinnoin edistyminen oli kuitenkin tärkeä tavoite vanhemmille ja/tai opettajalle. Opiskelun tahti oli siis kiristynyt lapsen tavoitteiden kannalta epäsuotuisaan suuntaan. Tavoiteristiriita tiivistyi soittotunneilla:

*On se kivaa, kyl mä tykkään soittaa. Mut sitten joskus rupee ottaan päähän, kun yrittää parhaansa ja sit sanotaan, että et oo harjotellu, vaikka on. Ei se oikein innosta. Se niinku että samat kappaleet. Vaikka niitä pitääkin soittaa koko ajan, että ei ois sellasta tiettyä että eka aina soitetaan toi ja sitten tää että tiettyssä järjestyksessä että se on aika toistuvaa ja tylsää. Jos jotain eri tavalla tekis, että joskus soitetaan jotain ja joskus jotain. Yleensä sen kestää, mutta joskus palaa pää niin pahasti, että tekis mieli huutaa suurin piirtein. Yleensä mä oon hiljaa ja sitten kun mä pääsen ovesta ulos, niin sit mä suurin piirtein juoksen tonne pihalle. Ehkä sitä nyt kerran viikossa kestää. Jos se tahti vähän muuttus. Kyllä mä tykkään soittaa, mut mä tykkään vapaammin, että ei niinku hirveen semmosta tosi tarkkaa soittamista. (Tyttö, 13 v.)*

### 14.2.2 *Se oli semmosta totista*

Musiikkiopisto-opintonsa lopettaneiden 16 lapsen opiskeluprosessit olivat kolmenlaisia. Viisi lasta koki opiskelun alusta saakka siinä määrin epämielekkääksi, että opiskelu loppui ensimmäiseen tai viimeistään toiseen vuoteen ristiriitaisissa ja turhautuneissa tunnelmissa. Kolme lasta yritti sitkeästi opiskella, vaikka opiskelu oli lapselle ylivoimaista monien opettajanvaihdosten tai puuttuvien harjoitusmahdollisuuksien takia. Näissä tapauksissa opiskelu loppui toisena tai kolmantena vuonna siihen, että lapselle tuli niin paha mieli soitto- tai teorianunnilla ja/tai esityksessä, että hän kieltäytyi enää jatkamasta opintojaan. Kahdeksan lasta turhautui opintoihinsa edellisessä alaluvussa kuvattuun tapaan, jolloin lapsi lopetti opintonsa lukuvuoden lopussa riittämättömyyden tuntein.

Opintonsa lopettaneet lapset soittivat soittotunneilla vain perusohjelmistoa. Kahta lasta lukuunottamatta lapset kokivat soittotuntien musiikin tylsäksi ja/tai vaikeaksi.

*Joku siinä oli tosi vaikeeta, tehä ne. Kun siinä piti olla yksi asento. Niin se on tosi vaikee siitä se oikee löytää. Niin en mä enää jaksanu harjotella. Soittaminen... se on semmosta totista, ihan niinku se olis työtä se soittaminen. Ehkä siihen enemmän kaikkea leikkiä... tai... en mä tiedä miten sitä olis pystynyt muuttamaan. Ehkä se oli ihan tavallista, että sitä soitetaan. Mutta ehkä vähän jotain, jotain kivempaa ja haus Kempaa. Nyt se oli silleen että tämä ja tämä kappale. (Tyttö, 9 v.)*

Jotkut lapsista olivat toivoneet omia musiikkimieltymyksiään lähempänä olevaa ohjelmistoa, mutta heidän ehdotuksensa eivät saavuttaneet sen enempää teoriassa kuin soittotunneillakaan vastakaikua. Opintonsa lopettaneitten lasten toiveet kiteytää seuraavassa 12-vuotias tyttö:

*Mä oisin ottanu harjotuslauluks erilaisia lauluja, sellaisia mitkä mua itteeni ne laulut kiinnostaa ja silleen. Mä en tosiaan jaksa tehdä mitään sen eteen, jos mua ei kiinnosta. Ja sinänsä mua kiinnosti soittaminen, mut kun ne laulut oli. Mä en jaksanu tehdä mitään niiden eteen. Jos olis niinku kysytty millasia lauluja haluaa soittaa.*

Kaikkia lopettamisprosesseja yhdistävä tekijä oli se, että lapsen, opettajan ja vanhempien tavoitteet opiskelulle olivat ristiriitaiset. Tyypillisintä oli, että lapsi halusi vain harrastaa, jolloin tutkinnot eivät olleet oleellisia:

*Mä aattelin vaan, että se on semmonen harrastus, että siinä ei tarvi pärjätä ehkä samalla lailla kun koulussa, että se on vaan semmonen*

*sivutekeminen, että tekee sitä niinku huvikseen. (Tyttö, 8 v.) Ilmeisesti mä suoritan tänä vuonna yhden tutkinnon. Mutta mä kyllä oisin mieluummin ilman tutkintoo. (Tyttö, 11 v.)*

Viidessä tapauksessa lapsen ja vanhemman tavoitteet olivat samansuuntaisia ja niissä painottui harrastaminen ja soittamisen ilo, kun sen sijaan opettajien tavoitteet tähtäsivät soittotaitoon ja tutkintoihin. Yhdeksässä tapauksessa lasten, vanhempien ja opettajien tavoitteet johtivat eri suuntiin: kun lapsi halusi vain harrastaa, vanhemmat toivoivat lapsen kehittyvän musiikin avulla ja musiikissa, ja opettajien tavoitteet tähtäsivät tutkintoihin. Kahdessa tapauksessa opettajan ja vanhemman tavoitteet olivat tutkintopainotteiset ja samansuuntaiset, mutta lapsen tavoitteet nautintoa ja harrastamista. 11-vuotias tyttö kertoo tavoitteiden ristiriidasta seuraavasti:

*Kun täällä oli niin paljon velvoitteita. Kun sit ne oikeestaan halus, että musta tulee soittaja aikuisena. Se tässä musiikkiopistossa mättää, että ne ei hyväksy sitä, että tää on mun harrastus, ja mä haluan vaan soittaa viulua enkä mitään muuta. Vähän niinkun mun kaverin taitoluistelussa kävi, että sit se ois ollu semmonen, että susta tulee aikuisena taitoluistelijä tai sä et käy täällä.*

Tavoiteristiriita oli kahdessa tapauksessa aivan ilmeinen jo opintojen alussa, jolloin lapsi kertoi, että ei itse ollut halunnut tulla musiikkiopistoon ja oli aloittanut opinnot vain *koska aikuiset haluaa niin* ja alkanut soittaa tiettyä soitinta siksi, että *äiti sen halus* (tyttö, 8 v.). Joissakin tapauksissa tavoiteristiriita iti soitinvalinnassa, jossa lapsen tavoitteet oli ohitettu ja soittimeksi oli valittu jokin musiikkiopiston tai vanhempien hyväksi katsoma soitin, josta lapsi itse ei pitänyt.

Pitempään jatkuneessa opiskelussa tavoiteristiriita jarrutti koko ajan opiskelua ja opiskelusta löydettiin yhä vähemmän mitään myönteistä.

*Se tuli pikkuhiljaa sillai että mä en. Mä aina vihasin tiistäitä. Ensin se oli silleen, että kyl mä sinne vielä jaksoin mennä. Mutta sitten se alko tuntuu siltä että se oli vaan tylsää. Mä en jaksanu käydä siellä ollenkaan enkä jaksanu soittaa ja se oli... se ei vaan ollu kivaa. Mun mielestä harrastusten pitää olla kivoja. Se vain alko pikkuhiljaa ärsyttää. Eka vuosi meni tasasesti ja sit se alko laskemaan. (Tyttö, 12 v.)*

Opintojen lopettamiselle oli luonteenomaista paitsi lasten myös opettajien ja vanhempien kasvava tyytymättömyys. Opettajat ja vanhemmat eivät kuitenkaan käsitelleet opiskelun ongelmia lapsen kanssa siten, että tilanne olisi korjautunut. Tällaista tavoitekeskustelua ei käyty ollenkaan tai se oli ollut riittämätöntä. Lisäksi

opiskelun ongelmien esille ottaminen saattoi olla sekä opettajien että vanhempien mielestä kiusallista. Jolleivat opettajat ottaneet ongelmia esiin, vanhemmat kokivat ongelmista puhumisen vaikeaksi. Eräs kyselyyn vastannut äiti kirjoittaa:

"Olisin ehkä odottanut, että opiskelu olisi ollut iloisempaa, reippaampaa ja mukaansatempaavampaa. Mukaanvetämisen imu puuttuu. On kuitenkin aika vaikea mennä sanomaan suoraan ilottomuudesta."

Musiikkiopistoissa ei myöskään välttämättä toivotettu vanhempien aloitteita tervetulleiksi, vaikka lapsen tilanne olisikin tätä vaatinut. Eräs haastateltu opettaja kertoi, ettei hän suhtautunut uuden oppilaansa äidin keskustelupyrykimyksiin vakavasti, koska lapsen opinto-oikeus opistossa kumminkin loppuisi ja äiti "tiedettiin opistossa hankalaksi". Tätä ennen lapsen opettaja opistossa oli kuitenkin vaihtunut neljä kertaa kolmen vuoden kuluessa musiikkiopiston järjestelyistä johtuen.<sup>64</sup> Tavoitekeskustelun sijasta lopettamisen prosesseissa oli siten enemmänkin tyypillistä se, että lapsi joko liukeni vähitellen pois opistosta poissaolojen kautta tai sitten lopetti yhtäkkiä opintonsa johonkin akuuttiin ristiriitaan.

Lopettamisen prosesseja yhdisti se, että lapset eivät keksineet juuri mitään asioita, joissa olisivat voineet vaikuttaa samaansa opetukseen. Koska lapsen kanssa keskusteleminen oli riittämätöntä, opettajat kertoivat kahdessa tapauksessa kolmesta yllättyneensä lopettamisesta. Tämä kertoo jotain olennaista lopettamiseen johtaneesta opiskelusta: lapsi ja/tai vanhemmat eivät olleet kertoneet opettajalle toiveistaan ja opiskelun ongelmista tai jos niistä oli kerrottukin, opetus ei ollut muuttunut antoisampaan suuntaan.

Myös niissä tapauksissa, joissa opiskelu loppui lapsen pahaan mieleen opetus- tai esitystilanteissa, oli kyse siitä, ettei opettaja osannut ottaa riittävästi huomioon lapsen elämäntilannetta. Eräässä näistä tapauksista lapsen edellytettiin esiintyvän hyvin ja reippaasti, vaikka hän ei lainkaan voinut harjoitella asianmukaisella soittimella. Tästä lapsi itse kertoo:

*Mulle tuli aina sellanen, että mä en haluu. En mä tiedä, kun koulussa mä uskallan esiintyä, mutta jotenkin siinä soittamisessa tuli sellanen, etten mä pysty tekeen sitä, kun mä en voi harjotella. Kun aina tuli sellanen olo, ettei pysty tekeen sitä, vaikka kuinka yrittäs. (Tyttö, 10 v.)*

Kahdessa tapauksessa uusi soitonopettaja vaati lapsilta selvästikin liikaa. Seuraavassa 8-vuotias tyttö kertoo, miten opinnot loppuvat pelottavaan epäonnistumiseen.

---

<sup>64</sup>Myös Tallgrenin (2002, 68) haastattelemat vanhemmat kertoivat olevansa arkoja vaikuttamaan opetukseen, mikäli heillä itsellään ei ollut kokemusta soitto-opiskelusta. Vanhemmat eivät myöskään halunneet hankalan vanhemman mainetta.

Tätä ennen lapsen soitonopettaja on vaihtunut kolme kertaa puolentoista vuoden aikana:

*Mä lähdin täältä opistosta pois sen takia, kun tänne tuli yks semmonen opettaja mun sen toisen opettajan tilalle. Sitten kun mä en osannu yhtä asiaa, sit se suuttu siitä. Sit se otti musta käsistä kiinni ja huus melkein aika lujaa, että nyt keskity siihen. Sit mä säikähdin aika paljon ja sit mä aattelin, että nyt mä lähdän täältä pois. Mä pelästyin... Se hermostu siitä, kun me oltiin harjoteltu sitä kappaletta melkein puol tuntii jo, sit kun mä en onnistunu. Sen olis ensin pitäny soittaa se mulle. Mä en oo kauheen hyvä lukemaan nuotteja, kun se oli semmosta koukeroista ja ne oli kaikki melkein yhdessä, se oli tosi vaikeeta. Sitten se suuttu siitä ja silleen. Mä hiljenin ihan kokonaan enkä puhunu sille melkein ollenkaan. Sen jälkeen kun se oli huutanu mulle, mä kävin vielä yhden sen tunnin. Ja sitten mä kerroin sen äidille ja isälle, ja sitten ne meni sen opettajan luokse juttelemaan sen kanssa, ja sit ne sano että mä eroon siitä. Ennen mulla meni tosi hyvin, että mä olin tosi hyvä oppilas, se sano itte mulle. Mutta sitten kun mä olin ollu kipeekin silloin, että voi olla, että mut lähettettiin liian aikasin, että mä olin vähän väsynytkin silloin, niin se vaan suuttu mulle. Se ope oli vähän tylsä, se puhui vauvamaisesti ja sillä tavalla, että ihan kun se ei tykkäis musta. Sen takia mä en pitäny siitä, mut mä halusin käydä opistossa sen takia, koska mä aattelin, että musta tulis hyvä pianisti ja aattelin esiintymisiä ja semmosta. Mä oon niinku kiltti oppilas, mutta silti mä en ymmärrä nuotteja.<sup>65</sup>*

Yhdeksän opintonsa lopettaneista lapsista koki itsensä jo alun alkaen heikoiksi oppilaiksi. Lopettamisen prosesseissa lapsen itsearvostus ei päässyt kasvamaan vaan entisestään väheni.

*Mä olin aika semmonen onneton, että mä en osaa oikein mitään. Jos heti niinku, että soita tää kappale mulle heti. Että kyllä se vaatis parin päivän harjottelun, että mä osaisin sen. Kun mä en kuitenkaan kotona hirveesti harjotellu. En mä siitä mitenkään hyötyny, että mä en siinä soittamisessa mitenkään pitkälle että se oli hirmu vaikeeta. (Tyttö, 9 v.) Omasta puolesta mä olin sellanen, joka soitti mitä pitikin, ja en aina onnistunut. Mä en sitten tiedä sen opettajan mielipidettä, se on ihan ihan asia erikseen, sitähän mä en voi tietää. Ehkä se ajatteli, että mä olen joskus mukava oppilas, mutta ehkä aika vaikeakin tapaus. Kun en mä aina kaikkea helpolla oppinu, vaikka ei se mitenkään erityisesti ilmi tullu. (Tyttö, 8 v.) Varmaan mä olin oppilaana vähän lyhytpinnainen ja*

---

<sup>65</sup> Viimeisenä tutkimusvuonna lapsi kertoo, että musiikkiopistolla haastatteluihssa käyminen on kuitenkin ollut mukavaa, kun on ujo ja tällasessa paikassa on hyvä aukoa päätään.

*varmaan opettajasta aika rasittava oppilas. Luulisin, koska jos mä en osaa jotain ihan heti, niin yleensä mä lakkaan heti harjottelemasta, mä luovutan aika helposti. Riippuu asioista, että kyl mä joissakin asioissa oon tosi pitkäpinnanen, jos mä oikein kovasti haluan jotakin. Riippuu asiasta, jos mä pidän siitä tai oon kiinnostunu siitä asiasta yleisesti ottaen, niin sit mä oon yleensä hyvinkin aktiivinen ja jaksan harjotella ja silleen. Mut kun menee kiinnostus, niin sit ei enää. (Tyttö, 12 v.)*

Opiskelussaan epäonnistunut lapsi saattoi siirtää musiikkiopiston kokonaan elämänsä ulkopuolelle:

*Mua ei huolestuta se, että mä en pärjää. Mä en välttämättä pärjää kovin hyvin, mutta ei se mitään, ei se mun elämään mitenkään suuresti vaikuta. Ehkä mä oon enemmänkin huono oppilas, mutta sillä tavalla että mua ei huolestuta, jos mä nyt saan potkut täältä, koska mä en kuulemma osaa tarpeeks hyvin musiikkia, niin se ei niinku haittaa mua, että se ei mun elämässä pätkäkään liikuta. (Tyttö, 11 v.)*

Koska monet opintonsa lopettaneet lapset eivät ehtineet tai päässeet mukaan mihinkään yhteismusisointiin, itsearvostus oli usein pelkästään opettajan ja vanhempien suhtautumisen varassa. Vakituiseen yhteissoittoon otti osaa vain kaksi opintonsa lopettanutta lasta. Vain kolmella lapsista oli opistossa hyvä toveri. Yksitoista lapsista ei tuntenut musiikkiopistolta juuri ketään muuta kuin soitonopettajansa ja puolilituttujen teoriaryhmän. Esiintymiset olivat lasten mielestä pelottavia. Kolmea lasta lukuunottamatta lapset eivät myöskään olleet esiintyneet lainkaan tai olivat esiintyneet hyvin harvoin. Lisäksi neljä lapsista oli mielestään pahasti epäonnistunut esityksessä.

*Mut pistettiin mun mielestä vähän liian aikasin sinne esiintymään, kun mulla oli melkein heti sillon jo esitys, kun mä olin alottanu. Mulla meni se kappale väärin. Sit mä kuuntelin, kun joku rupes nauraan siellä. Siitä lähtien mä rupesin jännittää sitä. Oon mä mun mielestä nyt aika huono soittamaan, kun mä esiinnyn, mähän kerroin että mulla menee aina väärin. Mä en oo niinku tottunut siihen. (Tyttö, 9 v.)*

Kun opiskelusta katoaa ilo, siitä tulee ikävä velvollisuus:

*Soiton harrastuksesta tulee mieleen että se on työtä. Yleensä harrastukset on huvia. Mut tää soittoharrastus on hirveen pakollinen, ei se oo enää mitään huvia. (Tyttö, 11 v.)*

Jos lapsen ja vanhempien tavoitteet olivat samansuuntaisia, lapsi harjoitteli kotona sen verran kuin viitsi. Usein muut soittimet ja muu musiikki olivat kiinnostavampia kuin musiikkiopistossa soitettu pääsoitin ohjelmistoineen:

*Mä soitan pianoa, mutta en mä sitä mitenkään harrasta. Mutta kyllä mä sitä varmaan enemmän soitan kun läksyjä, koska se ei oo niinku semmosta niin... vaativaa... tai voi soittaa ihan mitä haluaa. Kun se on silleen helppo soitin, että sitä ei täydy mitenkään, jos ei sitten halua oikein hyväksi siinä. Huvikseni joitain pimputan, enimmäkseen mitä mä oon kuullu ja joskus mä löydän meidän musan kirjasta jonkun kappaleen, mutta harvemmin. Joskus vaan jos joku on vaan hyräilly koulussa tai sitten jonkun mitä mä oon kuullu radiosta tai jonkin ceedeen minkä mä oon kuullu. (Tyttö, 10 v.)*

Jos myös lasten ja vanhempien tavoitteet olivat erisuuntaisia, harjoittelusta muistutettiin ja siitä saattoi tulla kotona kiistaa. Neljässä tapauksessa kotiharjoittelun ristiriidoista tuli siinä määrin lasta ja vanhempia ahdistava asia, että lapsi ei enää halunnut opiskella soittamista lainkaan.

Opintonsa lopettaneet lapset eivät välttämättä lopettaneet soittamista, vaikka lopettivatkin musiikkiopistossa. Kuusi lapsista soitteli kotona joko pääsoitintaan tai/ja muita osaamiaan soittimia varsinkin silloin, kun kukaan ei kuullut. Lapset soittivat myös tovereittensa kanssa edelleen. Monet lapsista haaveilivat uudesta alusta, joskaan eivät enää välttämättä halunneet enää samaan musiikkiopistoon tai ylipäänsä mihinkään musiikkioppilaitokseen.

Seitsemän lapsista aloitti opintojen loputtua tai vuosien kuluessa uudet soitto- tai lauluopinnot koulussa, yksityisesti tai toisessa musiikkioppilaitoksessa. Kaikissa tapauksissa uudet opinnot koettiin mielekkäämmiksi kuin tässä kuvattu opiskelu. Toisaalta viisi lasta oli saanut niin tarpeekseen soittamisesta, etteivät he enää usko- neet koskaan soittavansa paljonkaan:

*Kyllä mä varmaan laulaa voin, mutta en mä soittaa enää halua. Se ei ollu musta kivaa. (Tyttö, 10 v.)*

## **15 Musiikkiopisto-opiskeluun vaikuttavia asioita**

### **15.1 Lähtökohtaisia eroja ja niiden heijastuksia**

#### **15.1.1 Lapsen ja vanhempien musiikkitaidot**

Lasten aiemmin saama musiikinopetus oli yhteydessä siihen, miten antoisaa opiskelusta tuli. Vain joka viides opiskelunsa antoisaksi kokenut lapsi ei ollut käynyt musiikkileikkikoulua ja/tai saanut useampaa vuotta soittotunteja ennen musiikkiopistoon tuloaan. Turhauttavassa opiskelussa näin oli liki puolella lapsista. Erityisen selväksi ero kasvoi opintonsa lopettaneisiin lapsiin verrattuna. Näistä enemmistö ei ollut saanut muuta musiikinopetusta kuin koulun tavanomaista musiikinopetusta.

Prosessien välisissä eroissa ei ole kysymys yksinomaan lapsen aiemmista opinnoista, vaan myös hänen vanhempiansa saamasta musiikinopetuksesta. Aiemmat musiikkiopinnot puuttuivat selvästi useammin niiltä lapsilta, joiden vanhemmat olivat saaneet ainoastaan koulun tavanomaista musiikinopetusta kuin niiltä lapsilta, joiden vanhemmat olivat opiskelleet soittamista ja/tai laulamista tavanomaisen kouluopetuksen lisäksi. Tyttöjen ja poikien välillä oli huomattavasti eroa siinä, mitä musiikkitaitoja vanhemmilla ja lapsella oli musiikkiopistoa aloitettaessa. Vain kaksi poikaa ei ollut käynyt musiikkileikkikoulua ja/tai soittotunneilla eikä heillä myöskään ollut soittotaitoisia vanhempia. Sen sijaan liki joka neljännellä tytöllä oli vastaava tilanne. Kun tutkimukseen osallistuneet isät olivat lisäksi äitejä useammin opiskelleet monta vuotta soittamista ja isät osallistuivat useammin pojan kuin tytön opiskeluun, lisäsi tämäkin tyttöjen ja poikien lähtötilanteen eroa.

Vanhempien musiikkitaidoilla oli myös yhteyttä siihen, opiskeliko lapsi musiikkiluokalla. Ainoastaan koulun tavanomaista musiikinopetusta saaneiden vanhempien lapsista opiskeli musiikkiluokalla joka viides, mutta soittamista ja/tai laulamista opiskelleiden vanhempien lapsista yli kolmannes. Vain kaksi musiikkiluokan aloittanutta tyttöä ja heidän vanhempansa eivät olleet opiskelleet musiikkia muuten kuin koulun musiikkitunneilla. Musiikkiluokan olivat siten aloittaneet ennen kaikkea musiikkia osaavien perheiden lapset tai ainakin musiikkiin koulitut lapset.

Viisi lapsista opiskeli koko opiskelunsa ajan soittamista ja/tai laulamista yksityisesti tai jossain toisessa kuin tutkimukseen osallistuneessa musiikkioppilaitoksessa. Kaikki nämä lapset kokivat musiikin opiskelunsa antoisana, joten muu musiikin opiskelu ei jarruttanut musiikkiopisto-opintoja. Jos muut soitto- tai laulutunnit sen sijaan aloitettiin musiikkiopisto-opiskelun aikana, ne olivat yleensä ottaen selvä merkki siitä, että opiskelun myönteiset merkitykset olivat huvenneet. Uudet soitto- ja

laulutunnit saattoivat kuitenkin auttaa musiikkiopisto-opiskeluakin innostavampaan suuntaan, jos se ei vielä ollut lopetusvaiheessa. Tältä pohjalta näyttää siltä, että lasten kiinnostusta useamman soittimen ja erilaisten opiskelumahdollisuuksien suuntaan kannattaisi ennemminkin tukea kuin estellä.

Vaikka vanhempien musiikkitaidot vaikuttivat selvästi lasten opiskelumahdollisuuksiin, musiikkiopistoon saattoi päästä myös ilman musiikkiin kouluttuja vanhempia ja aiempia musiikkiopintoja eikä näiden puuttuminen väistämättä tehnyt lapsen opiskelusta ongelmallista. Toisaalta vanhempien saama perusteellinenkaan musiikkikoulutus ja lapsen aiemmat musiikkiopinnot eivät välttämättä tehneet opiskelusta antoisaa. Lapsen, opettajien ja vanhempien välinen yhteistyö oli sen sijaan välttämättömäntä antoisan opiskelun syntymisessä.

### **15.1.2 Toveripiiri**

Soittavalla toveripiirillä oli keskeinen merkitys lapsen opinnoissa ja musiikin harjoittamisessa. Soittavat toverit tai vähintään soittavat tutut lapset tarjosivat lapselle esikuvia ja terveen itsetunnon mittapuita. Ilman näitä elementtejä opiskelussa väistämättä ilmeni ongelmia, varsinkin jos lapsella ennestäänkin oli heikko itsearvostus. Lisäksi tärkeitä olivat myös toveripiirin arviot. Mikäli lapselle tärkeät toverit eivät osanneet soittaa, mutta hyväksyivät musiikkiopisto-opinnot, opiskelu saattoi jatkua. Mutta jos lapsella ei ollut lainkaan soittavia tovereita eivätkä hänen toverinsa arvostaneet musiikkiopistossa opiskelemista, opiskelu loppui väistämättä.

Opiskelusta saadut kokemukset olivat yhteydessä siihen, minkälaisia tovereita lapsilla oli. Antoisassa opiskelussa vain neljänneksellä lapsista ei ollut tovereita musiikkiopistossa. Sen sijaan turhautuneiden lasten enemmistöllä ei ollut musiikkiopistossa tovereita eikä heistä yhdeksällä ollut hyvää soittotoveria muuallakaan.

### **15.1.3 Sukupuoli**

Lapsen sukupuoli ja siihen yhteydessä olevat tekijät vaikuttivat keskeisesti opiskeluun. Suuri enemmistö pojista (84%) koki opiskelunsa myönteisesti merkityksellisenä. Vain kolmen pojan opiskelu oli turhauttavaa. Sen sijaan tytöistä vain vähemmistö (38%) koki opiskelunsa myönteisesti merkityksellisenä ja opintonsa lopetti liki joka kolmas tyttö. Erityisen selväksi poikien ja tyttöjen opiskelun ero hahmottuu muutoksia tarkastellen. Vain poikien opiskelu muuttui ongelma-alun jälkeen myönteisesti merkitykselliseksi. Kuitenkin tyttöjen arvioitiin olevan yhtä lahjakkaita musiikkiopistolaisia kuin poikienkin, tytöt opiskelivat musiikkiluokalla poikia useammin, tytöt halusivat nauttia soittamisesta ja oppia soittamaan siinä kuin pojatkin, tytöt soittivat yhdessä vapaa-ajallaan poikia useammin, tytöt olivat

innokkaampia kuuntelemaan musiikkia kuin pojat, tytöt kävivät enemmän konserteissa kuin pojat, tytöt lauloivat yksin ja yhdessä poikia enemmän ja tytöt sävelsivät ja improvisoivat yhtä usein kuin pojatkin.

Poikia ja tyttöjä opetettiin musiikkiopistossa eri tavalla. Tämä näkyy selvästi, jos tarkastellaan opettajien määrittelemiä opiskelutavoitteita, soittotuntien musiikkia, soitonopettajien halukkuutta muuttaa opetustaan sekä lasten yhteissoittoon osallistumista. Opettajien tavoitteita vertaamalla ilmeni, että joka toisen tytön tavoitteeksi määriteltiin tutkintosuoritukset, kun sitä vastoin tähän tavoitteeseen pyrki vain joka viidennen pojan opettaja. Sen sijaan musiikista nauttimisen tavoite asetettiin joka toisen pojan opintojen tavoitteeksi, mutta vain joka kolmannen tytön tavoitteeksi. Myös itsenäisen oppimisen ja ammattilaisuuden tavoite oli useammin asetettu pojan kuin tytön tavoitteeksi. Sama linja näkyi opetuksen sisällössä. Tytöistä perusohjelmistoa soitti kaksi kolmesta, mutta pojista vain joka kolmas. Populaariohjelmistoa taas soittivat etupäässä pojat: yli puolet tutkimukseen osallistuneista pojista soitti tunneillaan myös populaariohjelmistoa, mutta tytöistä vain joka viides. Koska perusohjelmistoon keskittyvillä soittotunneilla ei juurikaan improvisoitu ja niillä sävellettiin harvemmin kuin populaariohjelmistoa hyödyntäneillä soittotunneilla, poikien opetus sisälsi enemmän improvisointia ja säveltämistä kuin tyttöjen opetus. Pojat olivat myös vieneet useammin kuin tytöt omaehtoisesti tehtyjä sävellyksiä tunneilleen. Vastaavasti yli puolet poikien opettajista kertoi opetuksen kehittämistyöstä, mutta vain joka neljäs tyttöjen opettajista. Pojat olivat myös päässeet suhteessa hieman useammin yhteissoittoryhmiin kuin tytöt.

Poikien ja tyttöjen saamaan erilaiseen opetukseen vaikutti todennäköisesti se, että poikia pyrkii musiikkiopistoihin tyttöjä vähemmän ja musiikkiopistoissa koetaan poikien opiskelun tukeminen erityisen tärkeäksi. Myös opettajien sukupuolisidonnaiset odotukset voivat edistää poikien ja tyttöjen opiskelun eroja. Tytöille tarjottiin perinteistä kaavaa, kun taas pojat saivat kokeilla muutakin kuin perinteistä ohjelmistoa, improvisoida ja säveltää. Opettajien arvioihin ja työtapoihin saattoivat vaikuttaa myös tyttöjen ja poikien kotitaustojen erot. Opettajien arvioita verratessa ilmeni, että opettajat arvioivat oppilaansa sitä lahjakkaammaksi ja nopeammin edistyväksi, mitä monivuotisemmin musiikkiin koulitut hänen vanhempansa olivat. Poikien kotitausta vaikutti jo tätäkin kautta myönteisesti opiskeluun.

Perheet myös tukivat enemmän poikien kuin tyttöjen opiskelua, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, että opettajat pitivät huolta poikien opiskelun antoisuudesta. Liki kaikkien lasten opiskelussa olivat vahvasti mukana äidit, mutta tyttöjen ja poikien opiskelussa oli eroa siinä, miten isät osallistuivat. Vain joka kolmannen tytön isä osallistui opiskeluun, kun sen sijaan kaksi kolmasosaa poikien isistä osallistui opiskeluun. Vanhemmat myös seurasivat huomattavasti useammin poikien kuin tyttöjen soittotunteja. Lisäksi poikien harjoittelua hoidettiin ja kuunneltiin tyttöjä enemmän:

kun poikien harjoitteluun etupäässä osallistuttiin yhdessä soittamalla ja kuuntelemalla, tyttöjen harjoittelua hoidettiin etenkin muistuttamalla. Opettajien arvioiden mukaan tavanomaista lahjakkaampia ja nopeammin edistyneitä lapsia olivat ne lapset, joiden kanssa harjoiteltiin ja joiden soittoa kuunneltiin mieluusti.

#### 15.1.4 Lahjakkuus, arviointi ja itsearvostus

Kaikki tutkimukseen osallistuneet lapset olivat selvinneet opistojen sisäänpääsytestistä. Opettajien arvioiden mukaan suurin osa heistä oli tutkimuksen loppuessa lahjakkuudeltaan tavanomaisia musiikkiopistolaisia ja osa tavanomaista lahjakkaampia, mutta tavanomaista lahjattommaksi arvioitiin vain viisi lasta. Tältä pohjalta voisi odottaa, että liki kaikkien lasten opiskelu olisi sujunut myönteisissä merkeissä. Opiskeluprosessit kuitenkin osoittavat, että näin ei tapahtunut.

Näin ollen voidaan ensinnäkin päätellä, että musiikillisen lahjakkuuden arviointi sisäänpääsytestein tai edes kokoneiden opettajien arvioin ei ennusta kovinkaan hyvin opintojen onnistumista. Toiseksi näyttäisi myös ilmeiseltä, että lapset eivät voineet musiikkiopistossa toteuttaa koko musiikillista lahjakkuuttaan. Tätä johtopäätöstä tukee opettajien arvioiden muuttumisen suunta. Pitkittäisesti tarkastellen opettajien lasten lahjakkuutta ja edistymistä koskevat arviot muuttuivat systemaattisesti negatiiviseen suuntaan sitä mukaa, kun lasten opiskelu eteni. Tutkimuksen loppuessa opettajat arvioivat joka kuudennen lapsen aiempaa lahjattommaksi ja suuren osan lapsista ensimmäisen vuoden odotuksiin nähden hitaammin edistyneeksi.<sup>66</sup>

Opiskeluprosessit erosivat toisistaan sekä sen suhteen, miten opettajat arvioivat lasten lahjakkuutta ja edistymistä että sen suhteen, miten lapsi arvosti itseään musiikkiopistolaisena. Kun opiskelu koettiin antoisaksi, lapset arvostivat itseään ja opettajat arvioivat oppilaidensa edistyvän vähintään keskiverrosti. Hyvin edistyvät ja itseään arvostavat lapset olivat poikkeuksetta niitä lapsia, jotka vanhempineen saattoivat vaikuttaa opetukseen. Opetukseen vaikuttaneet lapset ja heidän vanhempansa jakoivat lasta koskevaa tietoa, mikä auttoi opettajaa ymmärtämään lapsen opiskelua. Tätä kautta yhteistyö vaikutti lapsen itsearvostuksen kannalta myönteisellä tavalla opettajien lapsista tekemiin arvioihin ja lapsen saamaan opetukseen.

Kun myönteiset opiskelukokemukset vähenivät, lapset poikkeuksetta kokivat itsensä puutteellisiksi, ja heidän arvioitiin edistyneen tavanomaista hitaammin sekä hitaammin kuin mihin heidän lahjakkuutensa olisi viitannut. Tätä negatiivisten arvioiden kierrettä tuki se, jos lapsen vanhemmat eivät olleet opiskelleet soittamista

<sup>66</sup>Liki joka toisen lapsen arvioitiin edistyneen hitaammin kuin mitä ensimmäisen vuoden perusteella oli näyttänyt. 18 lapsen arvioitiin myös edistyvän hitaammin kuin mihin lapsen arvioitu lahjakkuus näytti viittaavan: keskiverroksi arvioidut lapset edistyivät yhdeksässä tapauksessa tavallista hitaammin ja tavanomaista lahjakkaammiksi arvioidut lapset niinkään yhdeksässä tapauksessa tavanomaista tai vielä sitäkin hitaampaa vauhtia.

ja/tai laulamista. Ensinnäkin opettajat arvioivat heikosti edistyneiksi useammin soitotaidottomien kuin soittotaitoisten vanhempien lapset. Toiseksi soitotaidottomat vanhemmat osallistuivat vähemmän lapsen opiskeluun kuin soittotaitoiset vanhemmat. Tällaisten prosessien kautta lapsen kotitausta ja opettajien arviot saattoivat suunnata lasten opiskelua siten, että lapsen jo ennestään heikko itsearvostus ei päässyt vahvistumaan.

Koska lapsen itsearvostus vaikutti keskeisesti opiskeluun, voi myös lasten jo valmiiksi heikko itsearvostus tuoda opiskeluun negatiivisten arvioiden kehän. Tutkimuksen alkaessa joka kolmas tutkimukseen osallistunut lapsi määritteli itsensä heikoksi oppilaaksi. Tähän ryhmään kuului vain kolme poikaa, joten kysymyksessä oli etenkin tyttöjen opiskeluun vaikuttava asia. Monien tyttöjen kohdalla opiskelussa näyttikin käynnistyvän alisuoriutumisen kehä. Vaikka lahjoja olisi ollutkin, itsearvostuksen puute teki opiskelun epävarmaksi ja haittasi harjoittelua ja esiintymistä. Epävarma edistyminen ja esiintyminen vaikutti siihen, että lapsi ei päässyt ikäistensä kanssa sellaisiin yhteissoittoryhmiin, joissa omat suoritukset olisivat päässeet järkevään vertailukehykseen. Tämä vahvisti edelleen opinnoista syrjäytymisen prosessia. Heikko itsearvostus vaikutti opintoihin myös sitä kautta, että omista mahdollisuuksistaan epävarma lapsi koki omat kokemuksensa ja toiveensa mitättömiksi eikä tuonut niitä esiin opetustilanteissa. Kun lapsi ei kertonut kokemuksistaan, aikuiset eivät välttämättä päässeet selville lapsen ongelmista, eikä tilanne korjautunut. Huonon harjoittelun myötä huomion kohteeksi tuli enemmänkin lapsen heikko edistyminen kuin opiskeluprosessin ongelmat.

Tutkimus osoitti, että heikko itsearvostus ei kuitenkaan väistämättä johda turhauttavaan opiskeluun. Yhdeksässä tapauksessa lapsen alkuun heikko itsearvostus muuttui terveempään suuntaan, mikä selvästi tuki myönteisesti merkityksellisen opiskelun syntymistä. Heikon itsearvostuksen kehä oli pystytty muuttamaan hyväksi edistymiseksi, jonka kautta lapsi ja hänen läheisensä alkoivat uskoa lapsen olevan lahjakas ja kehityskelpoinen. Tämän muutoksen ehto oli soitonopettajan vankka usko lapsen lahjakkuuteen ja edistymisen mahdollisuuksiin. Yksi tutkimuksen kaikkein keskeisimmistä johtopäätöksistä on siten se, että myönteisesti merkityksellisen opiskeluprosessin käynnistyminen on mahdollista, mikäli opettaja pystyy saattamaan lapsen pois musiikillisen alisuoriutumisen kehästä.

### **15.1.5 Lapsesta nuoreksi**

Kaikissa ikäluokissa noin puolet lapsista koki opiskelunsa antoisana ja puolet ei, joten musiikkiopiston aloittamisen ikä ei selitä prosessien välisiä eroja. Opintojen lopettaminen oli sikäli yhteydessä lasten ikään, että opinnot useimmin lopetettiin

11–12-vuotiaana. Vertailukohdaksi on kuitenkin muistettava, että lasten suuri enemmistö ei lopettanut opintojaan näinä ikävuosina.

Tutkimustulosten perusteella ei ole syytä olettaa, että muutos lapsesta nuoreksi toisi välttämättä ongelmia musiikkiopisto-opiskeluun. Ensinnäkään lasten opiskelussa ei ilmennyt mitään selvää myönteisten merkitysten hupenemista nuoruusvuosien tultua. Siten 9–10-vuotiaina opintonsa aloittaneiden lasten opiskelu ei nuoruusvuosien myötä hiipunut: tämän ikäisistä koki opintonsa jatkuvasti myönteisesti merkityksellisenä useampi kuin 7–8-vuotiaina aloittaneista lapsista. Myöskään opintojen kriisiytymisen vuosi ei sijoittunut mihinkään tiettyyn ikävuoteen.

Musiikkiopisto-opintojen myönteisten merkitysten väheneminen ei johtunut myöskään siitä, että lasten musiikin harjoittaminen olisi nuoruusvuosien koittaessa jotenkin selvästi muuttunut. Tutkimuksessa ei tullut esiin radikaalia nuorisomusiikkiin kääntymisen vaihetta tai taidemusiikin hylkäämistä, vaikkakin musiikin kuuntelu jossain määrin lisääntyi lasten vanhetessa. Kaikenikäiset lapset kuuntelivat populaarimusiikkia koko tutkimuksen ajan, ja taidemusiikin kuuntelu oli yleensä ottaen harvinaista. Myöskään lasten musiikin oppimisen tavoitteet eivät olleet riippuvaisia lapsen iästä. Radikaalin muutoksen sijasta lasten elämässä ja musiikin harjoittamisessa tapahtui tutkimuksen ajan hienoinen siirtymä siten, että lapset harjoittivat musiikkia vuosi vuodelta itsenäisemmin ja enemmän kotinsa ulkopuolella. Lapsuus ja nuoruus eivät siten hahmottuneet erillisiksi elämänvaiheiksi vaan lapset enemmänkin liukuivat nuoriksi. Lapsuuden ja nuoruuden limittymistä kuvasi hyvin se, että jos lapsilta kysyi, olivatko he mielestään lapsia vain nuoria, he kertoivat olevansa *jo aika paljon nuoria, jonkin verran nuoria, ei kokonaan nuoria, pojan kokoisia, tytön ikäisiä tai vielä joskus lapsia, sen verran pieniä, että vielä leikkivät, ilman vanhempia tapahtuvaan harjoittelemiseen tarpeeksi vanhoja ja soittimen kantamiseen tarpeeksi isoja*.<sup>67</sup>

Lasten kasvaminen ei myöskään välttämättä tuonut musiikkiopisto-opiskelun rinnalle muita tärkeitä harrastuksia. Lasten pitkäaikaiset harrastukset oli suurimmaksi osaksi aloitettu yhtä aikaa musiikkiopiston kanssa. Vain kuudessa tapauksessa lapsi aloitti jonkin pysyväluontoisen harrastuksen musiikkiopistossa opiskellessaan, mikä sekään ei välttämättä häirinyt musiikkiopisto-opintoja. Muita harrastuksia oli sekä antoisaksi että turhauttavaksi opiskelun kokeneilla lapsilla.

---

<sup>67</sup> Tutkimuksessa oli havaittavissa vain yksi asia, joka siirsi kaikki lapset selvästi uuteen elämisen vaiheeseen sekä elämässä että musiikissa. Tämä oli yläasteelle siirtyminen. Yläasteelle siirtyneet lapset eivät enää halunneet itsestään puhuttavan yksinomaan lapsina vaan kertoivat olevansa enemmänkin nuoria. Heidän elämänsä ei kuitenkaan yhtäkkiä muuttunut nuoren elämäksi. Uuden elämänvaiheen elementit oli harjoiteltu jo aiemmin.

### **15.1.6 Lasten elämänmuutokset**

Useimpien lasten elämässä tapahtui tutkimuksen aikana muutoksia, jotka väistämättä heijastuivat musiikkiopistossa opiskeluun. Tavallisin näistä oli koulunvaihto, joka oli tapahtunut joka neljännen lapsen elämässä. Koulunvaihto ei yleensä heijastunut pitkäaikaisesti lasten opiskeluun, joskin yläasteelle pyrkimisen prosessi ja sinne siirtyminen sekä musiikkiluokan aloittaminen oli lapselle usein rankkaa.

Muita lasten elämään vaikuttaneita muutoksia olivat perheenjäsenten kuolemantapaukset, perheenjäsenten tai lasten vakavat sairastumiset, vanhempien erot ja lapselle rakkaitten tovereitten muutot. Saamieni tietojen mukaan kymmenen lasta oli työstänyt yhtä tai useampaa näistä elämänmuutoksista tutkimuksen aikana. Suurimassa osassa tapauksista lapsi oli kuitenkin kokenut musiikkiopisto-opiskelunsa myönteisesti merkityksellisenä.

Joissakin tapauksissa lasten kohtaamat elämisen ongelmat olivat niin kattavia, että tällä oli väistämättä vaikutusta koko lapsen elämään. Tässä tilanteessa oli erittäin tärkeää, että opettaja oli tietoinen lapsen elämäntilanteesta ja mukautti opetuksensa sen mukaan. Musiikkiopiston opettajilla oli monissa tapauksissa erittäin tärkeä rooli muutosten ymmärtäjänä, jolloin lapsi kaikista ongelmista huolimatta saattoi kokea ainakin musiikkiopisto-opiskelunsa antoisaksi.

## **15.2 Opetusratkaisujen vaikutus**

Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa musiikkiopistoissa syntyi sekä antoisia että turhauttavia opiskeluprosesseja. Oppilaitosten kesken oli kuitenkin eroja siinä, missä suhteessa näitä kussakin oppilaitoksessa esiintyi. Yhdessä oppilaitoksessa selvä enemmistö tutkimukseen osallistuneista oppilaista koki opiskelunsa antoisaksi ja toisessakin puolet oppilaista. Kummassakin oppilaitoksessa opintonsa lopetti vain yksi tutkimukseen osallistunut oppilas, mutta toisaalta kummassakin oli myös useita lapsia, jotka kokivat opiskelunsa turhauttavaksi. Jäljellejäävistä oppilaitoksista toisessa niukka enemmistö lapsista koki opiskelunsa turhauttavaksi ja toisessa vain kolmannes oppilaista koki opiskelunsa antoisaksi. Näissä musiikkiopistoissa monet lapset olivat myös lopettaneet opintonsa.

Ei voida osoittaa mitään yksittäistä asiaa, joka aiheutti oppilaitosten väliset erot. Oppilaitosten opetusratkaisuilla oli kuitenkin selvästi vaikutusta lasten saamiin kokemuksiin varsinkin, jos opetusratkaisut olivat sellaisia, että ne eivät auttaneet lasta pois alisuoriutumisen kehästä. Näin kävi, jos lasten vanhempien musiikkikoulutuksen vähyys ja vanhempien vähäinen opiskeluun osallistuminen vaikuttivat negatiivisesti lapsen arviointiin ja hänelle järjestettyyn opetukseen tai jos lapselle ei

musiikkiopistossakaan järjestynyt tilaisuuksia tutustua soittaviin vertaisiin. Turhauttavaksi opiskelunsa kokeneita lapsia yhdistivät usein seuraavat asiat: he eivät olleet saaneet perusasteen oppilaspaikkaa, he olivat joutuneet vaihtamaan opettajaa, he olivat saaneet yksinomaan perusohjelmistoon keskittyvää opetusta, he eivät soittaneet haluamaansa soitinta, he inhosivat teoriatunteja, he pelkäsivät esiintymisiä ja tutkintoja eivätkä olleet päässeet oppilaitoksensa yhteissoittoryhmiin.

### 15.2.1 Perusasteelle pääseminen

Valmentavasta opetuksesta tavanomaiseen perusasteopetukseen pääseminen oli kolmessa musiikkiopistossa ratkaisevaa sille, että opintoja musiikkiopistossa saattoi jatkaa alkeista eteenpäin. Jos opistossa ylipäänsä oli avoin osasto, jonne lapsi kolmi-vuotisen koejakson jälkeen saattoi siirtyä, sen opetus oli ensinnäkin suppeampaa kuin tavanomainen perusasteopetus. Opetuksen määrään verrattuna opetus oli myös kalliimpaa. Lisäksi avoin osasto oli kaikissa opistoissa uutta, ja sen toiminta oli jossain määrin kokeiluluonteista. Kun avoimeen osastoon selvästi liittyi ajatus siitä, että sinne siirryttiin silloin, kun lapsi ei pärjännyt tavanomaisissa perusastelaajuisissa opinnoissa, perheet kokivat avoimelle osastolle siirtymisen paitsi opetuksen kannalta heikoksi ratkaisuksi myös epäonnistumiseksi. Vanhemmat eivät yhdessäkään tapauksessa toivoneet lapsen siirtymistä avoimelle osastolle ja vastustivat siirtosuunnitelmia. Vain kaksi lasta opiskeli tutkimuksen aikana avoimella osastolla.

Enemmistö tutkimukseen osallistuneista lapsista siirtyi perusasteopiskelijaksi joko kolmantena tai neljäntenä opiskeluvuotenaan. Liki kaikki antoisaksi opintonsa kokeneet lapset olivat tutkimuksen loppuessa päätyneet perusasteopiskelijoiksi. Opintonsa lopettaneet lapset olivat sen sijaan liki poikkeuksetta niitä lapsia, jotka eivät edenneet valmentavasta opetuksesta tavanomaiseen perusasteopiskeluun eivätkä saaneet ensimmäistäkään kurssitutkintoa suoritettua. Musiikkiopistoissa oli siten valmentavien osastojen kautta käytössä pitkä karsinta, jossa selvitettiin, ketkä lapsista selviytyisivät perusastelaajuiseen ja tutkintotavoitteiseen opiskeluun.

Valmentavan opiskelun määräaikaisuus vaikutti opiskeluun sitä kautta, että ensimmäisten kurssitutkintojen suorittamisesta ja perusasteelle pääsemisestä tuli monissa perheissä opiskelun kynnyskysymys, joka himmensi lapsen musiikkinautintoa. Näin kävi varsinkin, jos selvästi tiedettiin, että joka kevät päätetään esiintymisten ja opettajanlausuntojen perusteella, ketkä lapsista saavat vakinaisen oppilaspaikan. Lasten nostaminen perusasteelle oli myös opettajille tärkeää, koska perusasteelle päässeet oppilaat toivat opetustyöhön jatkuvuutta ja opettajille lisää opetustunteja.

Niissä kahdessa oppilaitoksessa, joissa lapsille ei tarjottu mitään opetusta, jos he eivät selviytyneet perusasteelle, oli sekä opiskeluunsa turhautuneita lapsia että lopettamiseen johtavia opiskeluprosesseja huomattavasti enemmän kuin niissä kahdessa

oppilaitoksessa, joissa oppilas joko sai jo pyrkiessään perusasteen oppilaspaikan tai kaikki oppilaat pyrittiin saamaan perusastelaajuiseen opetukseen. Vaikkakin turhauttava opiskelu syntyi hyvin monen asian yhteisvaikutuksena, näyttää ilmeiseltä, että lasten, vanhempien ja opettajien jokavuotinen kilpailu perusastepaikoista ei ainakaan edistänyt antoisan opiskelun syntymistä.

### **15.2.2 Opettajanvaihdokset**

Soitonopettajan vaihtuminen ei suoraan vaikuttanut siihen, että opiskelun myönteiset merkitykset vähenivät, mutta varsinkin useat lyhyen ajan sisällä tehdyt opettajanvaihdot veivät väistämättä opiskelua tähän suuntaan. Opiskelusta tuli myös poikkeuksetta ongelmallista, jos opettajanvaihdokset tehtiin vastoin lapsen ja perheen toiveita.

Opettajanvaihdokset vaikuttivat sekä lasten opiskeluun että heistä tehtyihin arvioihin. Opettajan vaihduttua lapsi sai usein aivan erilaista opetusta kuin ennen ja joutui uuteen haastavaan opiskelutilanteeseen. Opettajan vaihtumista sureva lapsi ei myöskään välttämättä ollut halukas oppimaan uusille tavoille. Tällaisessa tilanteessa uusi opettaja ei saanut riittävää käsitystä siitä, mitä lapsi jo osasi tai miten hän olisi halunnut opiskella. Lapsen lahjakkuutta ja edistymistä koskevat arviot muuttuivatkin poikkeuksetta negatiiviseen suuntaan uuden opettajan arvioimina. Kun lisäksi soitto-aitottomien vanhempien lapset joutuivat vaihtamaan opettajaa useammin kuin soitotaitoisten vanhempien lapset, lapsen jo valmiiksi heikommat opiskelumahdollisuudet helposti kumuloituivat, mikä saattoi johtaa alisuoriutumisen kehään.

### **15.2.3 Opettajien sukupuoli, ammattikokemus ja toimintamahdollisuudet**

Soitonopettajan sukupuolella oli vaikutusta siihen, mitä opetusta lapsille tarjottiin. Yksi ero oli käytetyssä tuntiohjelmistossa. Miesopettajien oppilaitten tunneilla käytettiin useammin kuulonvaraisia lähestymistapoja kuin naisopettajien tunneilla. Miesopettajien oppilaat improvisoivat enemmän ja soittivat tunneilla enemmän populaariohjelmistoa. Lisäksi vain miesopettajat olivat saamiene tietojen mukaan säveltäneet itse oppilaille tai oppilaiden kanssa musiikkia. Kun puolella tutkimukseen osallistuvista pojista oli miesopettaja, mutta vain joka kuudennella tytöllä, pojat saivat helposti jo tästäkin syystä johtuen toisenlaista opetusta kuin tytöt.

Tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan näytä siltä, että tyttöjen opiskelu olisi muuttunut antoisaksi, mikäli heitä olisi opettanut mies. Vaikka pojat kokivatkin yhtä poikkeusta lukuunottamatta miesopettajien antaman opetuksen myönteisesti merkityksellisenä, sama ei pätenyt tyttöjen kohdalla: näistä vain yksi koki

miessoitonopettajan johdolla tapahtuneet opinnot antoisiksi. Opiskelukokemuksiin vaikuttivat tietysti monet muutkin asiat kuin opettajan sukupuoli. Voi kuitenkin olla, että tytöt kaipaavat naispuolista samastumiskohdetta.

Opettajien ammattikokemuksen pituus ei suoranaisesti ollut yhteydessä opiskeluprosessien suuntautumiseen. Opettajan pysyvyydellä oli kuitenkin vaikutusta opiskeluun, ja tällä oli yhteyttä myös ammattikokemuksen pituuteen. Lyhytaikaiset sijaiset ja sivutoimiset opettajat olivat useammin vähemmän kokeneita opettajia kuin oppilaitosten päätoimiset opettajat, ja sivutoimisuus saattoi tuoda opiskeluun heittelehtivät tuntiajat ja vaihtuvat opettajat. Jos lapsi joutui sivutoimisten opettajien heittopussiksi, myönteisesti merkityksellisen opiskelun luominen oli mahdotonta. Jos hän sen sijaan opiskeli jatkuvasti saman sivutoimisen opettajan johdolla, opiskelu saattoi olla samalla tavoin antoisaa kuin päätoimistenkin opettajien johdolla.

Opettajien hyviksi tai huonoiksi kokemat toimintamahdollisuudet omassa oppilaitoksessaan eivät olleet missään yhteydessä siihen, miten oppilaat kokivat opiskelun. Tämä kertoo paitsi siitä, että opettajat saattoivat pitää oppilaat onnistuneesti oppilaitoksen ristiriitojen ulkopuolella myös siitä, että opetustyö oli mahdollista järjestää verrattain itsenäisesti. Opettajien todellisilla toimintamahdollisuuksilla oli kuitenkin yhteyttä siihen, mitä opetusta lapset saivat ja tätä kautta myös lasten opiskelukokemuksiin. Mikäli opettaja oli sivutoiminen ja hänellä oli vain muutama oppilas, hänen oli usein mahdotonta järjestää yhteissoittoa oppilaille ja opetustyön jatkaminen kyseisessä oppilaitoksessa saattoi olla vuodesta toiseen uhattuna. Tällaiset asiat tekivät opiskelun epävarmaksi ja jarruttivat myönteisten merkitysten syntymistä.

#### **15.2.4 Opettajien lisätaidot ja opetuksen kehittäminen**

Opettajien ammattikoulutuksensa lisäksi hankkimat taidot eivät automaattisesti johtaneet antoisaan opiskeluun. Lisätaitoja oli yhtä usein niillä opettajilla, joitten oppilaat olivat turhautuneet opiskeluunsa kuin niilläkin opettajilla, joitten oppilaitten opiskelu oli ollut antoisaa. Sen sijaan lasten antoisan opiskelun kannalta oli olennaista se, että opetuksessa todellisuudessa oli tapahtunut sen verran syvä muutos, että opettaja koki muuttaneensa opettajana ja muuttaneensa opetustaan. Lisätaidot saattoivat vaikuttaa tähän suuntaan, mutta ne eivät olleet välttämättömiä opetustyötä koskevien muutosten syntyänsä.

Enemmistö antoisien opiskeluprosessien soitonopettajista kertoi opetustapaansa koskevista selvistä muutoksista, jotka olivat tapahtuneet tutkimuksen aikana. Vain kaksi turhautuneiden lasten opettajista kertoi tällaisista muutoksista. Turhauttavissa opiskeluprosesseissa opettajat eivät myöskään olleet soveltaneet hankkimiaan taitoja tutkimukseen osallistuneiden lasten opetuksessa tai yleensäkin opetuksessaan, eivätkä nämä lisätaidot myöskään välttämättä olleet avuksi lasten opettamisessa.

Teoriaopetuksen osalta voi todeta, että niissä kahdessa oppilaitoksessa, jossa opettajat olivat tietoisesti kehittäneet opetusta aiempaa lapsilähtöisempään suuntaan, lapset olivat kokeneet teorian antoisammaksi kuin niissä oppilaitoksissa, joissa teorianopettajat eivät nähneet mitään erityistä tarvetta opetuksen kehittämiseen.

### **15.2.5 Yhteissoittomahdollisuudet**

Useiden lasten ja vanhempien kokemusten mukaan musiikkiopistojen opetus oli yksinäistä, ja esiintymiset olivat pelottavia. Nämä kokemukset olivat selvästi yhteydessä toisiinsa. Jos lapsi ei soittanut kenenkään samanikäisen kanssa yhdessä musiikkiopistolla, hän myös pelkäsi esiintymisiä ja tutkintoja.

Esiintymisestä ja tutkinnoista saadut negatiiviset kokemukset ja yhteissoittokokemusten puute oli yksi keskeinen opiskeluprosesseja erottava asia. Turhauttavissa ja lopettamiseen johtavissa prosesseissa enemmistö lapsista pelkäsi esiintymistä. Lisäksi tyypillistä oli, että lasten esiintymispelko kasvoi vuosien myötä. Esiintymispelkoa ruokkivat puuttuvan yhteissoittokokemuksen lisäksi heikko itsearvostus ja harvat esiintymiset.

Antoisissa prosesseissa suurin osa lapsista sitä vastoin koki onnistuneensa esiintymisissä ja tutkinnoissa hyvin. Näistäkin lapsista yli kolmannes kertoi opiskelun ensimmäisinä vuosina, että eivät erityisesti pidä esiintymisestä ja kaksi tytöstä oli mielestään epäonnistunut pahoin esiintyessään. Antoisassa opiskelussa oli kuitenkin tyypillistä, että lapset alkoivat vähitellen arvostaa soittamistaan. Tätä edesauttoivat riittävän usein toistuvat erilaiset esiintymiset, niistä saadut onnistumisen kokemukset ja yhteissoittotovereiden löytyminen.

Eri musiikkiopistojen ja eri opettajien opetus erosi toisistaan olennaisesti siinä, millä tavoin lapsille järjestettiin yhteissoittoa ja esiintymisiä. On kuitenkin korostettava, että lapsen kokemusten kannalta olennaista oli toveruussuhteiden koettu laatu. Opettajan järjestämä yhteissoitto ei välttämättä tehnyt lasten opiskelusta myönteisesti merkityksellistä. Opettajan valitsema ryhmä toimi vain silloin hyvin, kun lapset kokivat ryhmän jäsenet tovereikseen. Toisaalta yhteissoittoryhmä toimi poikkeuksetta hyvin, kun toverukset halusivat soittaa yhdessä ja pyysivät sitten opettajalta ohjelmistoa ja ohjausta.

### **15.2.6 Teoriasta saadut kokemukset**

Myönteisesti merkityksellisessä opiskelussa vain joka neljäs lapsi ei halunnut käydä teoriatunneilla, neljä lasta piti teoriatunneista ja teoriatunnit olivat kuuden lapsen mielestä muuttuneet mielekkäämmiksi vuosien myötä. Turhauttavassa opiskelussa sen sijaan vain kaksi lapsista piti teoriasta, 12 ei olisi halunnut lainkaan opiskella

sitä ja vain kaksi lasta koki teorian vuosien myötä aiempaa sovelluskelpoisemmaksi. Yksikään niistä opintonsa lopettaneista lapsista, jotka olivat käyneet teoriatunneilla, ei olisi halunnut käydä teoriatunneilla, ja viisi opintonsa lopettaneista lapsista oli lopettanut teoriatunnit kesken lukuvuotta.

Hyväksi koettu teoriaopetus oli ratkaisevan tärkeää etenkin silloin, kun muussa opiskelussa koettiin ongelmia. Jos teoriasta pidettiin ja sitä tarvittiin, lapsi jatkoi opintojaan, vaikka soittotunnit olisikin koettu turhauttaviksi. Jos soittotunnit olivat antoisia, teoriaakin siedettiin, vaikka siitä ei olisi pidetty. Myönteiset merkitykset alkoivat kuitenkin vähentyä uhkaavasti, jos lapsi ei halunnut käydä teoriatunneilla eivätkä soittotunnitkaan enää innostaneet.

### **15.2.7 Kurssitutkintosuoritukset**

Tutkimuksen aikana kaikenkaikkiaan 41 lasta suoritti 1/3-tutkinnon, yleisimmin opintojen neljäntenä vuonna. 2/3-tutkinnon suoritti yhdeksän tutkimukseen osallistuneista. 3/3-tutkinnon ehti tutkimuksen aikana suorittaa kaksi lasta, jotka myös saivat perusasteen tutkintotodistuksen. Kurssitutkintoja suoritettiin myös säveltäpailussa ja teoriassa. Liki puolet tutkimuksen osallistuneista suoritti 1/3 tutkinnon, osa myös 2/3-tutkinnon ja jotkut 3/3-tutkinnon sekä perusasteen tutkintotodistukseen vaaditun yleisen musiikkitiedon kurssin.

Jos opiskelussa menestymistä arvioidaan kurssitutkintosuoritusten avulla, antoisaa opiskelua oli selvästi yhteydessä opinnoissa menestymiseen. Opintonsa antoisaksi kokeneet lapset tekivät kurssitutkintoja sekä enemmän että nopeammin kuin opintoihinsa turhautuneet ja ne lopettaneet lapset. Tämän menestymisen taustalla oli kuitenkin lukuisia muita tekijöitä. Opiskelunsa antoisaksi kokeneet lapset harjoittelivat mielellään, soittivat mielellään pääsoitintaansa, soittivat tunteillaan mieleistään ohjelmistoa, pääsivät mukaan oppilaitoksensa yhteismusisointiryhmiin, esiintyivät usein ja kokivat olevansa hyviä oppilaita. Lisäksi juuri näiden lasten toiveet otettiin huomioon opetuksessa ja heidän vanhempansa tekivät hyvää yhteistyötä soitonopettajien kanssa.

Kurssitutkinnosta ja sen valmistamisen prosessista ei tullut antoisaa opiskelun jarruttajaa, vaikkakin opiskelu saattoi tilapäisesti kriisiytyä sen takia. Kurssitutkinnosta saattoi kuitenkin tulla turhauttavan opiskelun tulppa, mikäli lapsi ei kokenut tutkinnon tekemistä omien opiskelutavoitteidensa kannalta tarpeelliseksi, esiintyi musiikkiopistossa harvoin, oli mielestään heikko oppilas, oli aiemmin epäonnistunut esityksessä ja joutui harjoittelemaan enemmän ja toisin kuin olisi itse halunnut.

### 15.2.8 Soittotuntien musiikki

Eräs keskeisimpiä myönteisten merkitysten syntymiseen vaikuttavia tekijöitä oli soitto-  
tuntien musiikkiohjelmisto. Antoisassa opiskelussa lapset joko olivat tyytyväisiä  
soittamaansa ohjelmistoon tai sitä oli muutettu lasten toiveiden suuntaan, kun taas  
turhauttavassa opiskelussa liki kaikki lapset pitivät soitto-  
tuntien ohjelmistoa tylsänä.

Ohjelmiston lisäksi opiskeluprosesseja erotti toisistaan se, missä määrin opetuksessa  
käytettiin kuulonvaraisia lähestymistapoja. Muutamia tapauksia lukuunotta-  
matta näitä käytettiin vain niillä soitto-  
tunneilla, joilla soitettiin muutakin kuin  
perusohjelmistoa. Siten kuulonvaraisia lähestymistapoja käytettiin kolmea poikkeus-  
ta lukuunottamatta vain antoisaksi koetussa opiskelussa.

### 15.2.9 Soitinvalinnat ja soitinhaaveiden toteuttaminen

Pääsoittimen valinnalla oli yhteyttä opiskeluprosessin suuntaan. Turhauttavissa ja  
loppettamiseen johtaneissa prosesseissa pianoa soitti liki joka toinen lapsi, jousisoitti-  
mia soitti joka neljäs lapsi ja puhallinsoittimia sekä kanteletta, kitaraa ja harmonik-  
kaa yhteensä soitti joka neljäs lapsi. Myönteisesti merkityksellisissä prosesseissa sen  
sijaan joka kolmas lapsi soitti jotain puhallinsoitinta ja kitara sekä harmonikka olivat  
suosittuja. Sen sijaan piano ja jousisoittimet oli valittu soittimeksi huomattavasti  
harvemmin kuin turhauttavissa prosesseissa.

Syy näihin eroihin on ennen kaikkea se, että poikien ja tyttöjen soitinvalinta oli  
erilainen, naiset ja miehet opettivat eri soittimia ja eri soittimilla oli erilaiset ohjel-  
mistoperinteet. Tytöt olivat valinneet poikia useammin pääsoittimekseen pianon ja  
jousisoittimen. Pojat taas olivat valinneet soittimekseen paitsi pianon myös jonkin  
puhallinsoittimen, kitaran tai harmonikan, ja vain kolme poikaa soitti jotakin jousi-  
soitinta. Asetelma näytti kertautuneen sukupolvesta toiseen. Miesopettajista suurin  
osa soitti kitaraa, harmonikkaa ja puhallinsoittimia. Valittu soitin johti paitsi tiettyä  
sukupuolta edustavalle opettajille, myös tietynlaiseen ohjelmistoon ja opetukseen.  
Pianon valitseminen pääsoittimeksi tarkoitti liki poikkeuksetta yksinäistä opiskelua.  
Pianossa ja viulussa suosittiin myös muita soittimia useammin yksinomaan perusoh-  
jelmistoa.

Opiskeluun vaikutti myös se, oliko soitin alun perin lapsen oma valinta ja missä  
määrin lapsi itse piti soittimesta. Antoisassa opiskelussa lapsi kiintyi vuosien mittaan  
pääsoittimeensa. Tutkimuksen loppuessa vain kaksi näistä lapsista suunnitteli soitti-  
men vaihtamista, vaikka varsinkin opintojen ensimmäisinä vuosina ja myöhemmin-  
kin monet lapset haaveilivat muista soittimista ja olivat saattaneet kokeillakin niitä.  
Joissakin tapauksissa soitin ei ollut alun perin lapsen oma valinta, mutta lapsi oli  
tästä huolimatta innostunut vähitellen soittimesta. Turhauttavassa opiskelussa sen

sijaan puolet lapsista oli suunnitellut pääsoittimen vaihtamista tai jonkin toisen soittimen aloittamista. Lisäksi vanhemmat tai musiikkiopisto oli valinnut useille lapsille jonkin toisen kuin lapsen toivoman soittimen. Viulusta innostunut lapsi ei kuitenkaan välttämättä innostunut soittamaan alttoviulua eikä huilua haluava lapsi ilman muuta pitänyt klarinetista, vaikka valinnat olisivatkin olleet musiikkiopistojen kannalta järkeviä.

Jotkut vanhemmat hankkivat lapsille näiden toivomia uusia soittimia ja näissä opastusta, mikä selvästi auttoi musiikkiopisto-opiskeluakin antoisampaan suuntaan. Usein lapset kuitenkin pääsivät tutustumaan uusiin soittimiin vain koulussa. Varsinkin opiskeluun turhautuneilla lapsilla oli soitinhaaveita, jotka eivät toteutuneet musiikkiopistossa eivätkä missään muuallakaan.

### **15.2.10 Kiinnostus lapsen muuta musiikin opiskelua kohtaan**

Antoisa ja turhauttava opiskelu erosivat toisistaan siinä, miten soitonopettajat suhtautuivat oppilaansa muuhun musiikin opiskeluun. Myönteisiä merkityksiä synnyttävässä opiskelussa soitonopettajat auttoivat lapsia pärjäämään koulussa ja muussa musiikkiopiston ulkopuolisessa opiskelussa opettamalla tulevien esiintymisten ohjelmistoa sekä antamalla ja sovittamalla ohjelmistoa. Lisäksi opettajan oli mahdollista luoda sellainen aikataulu, jossa lapsen kaikkein kiireisimmät opiskeluvaiheet eivät sattuneet päällekkäin. Tätä prosessia auttoi se, että lapsi, opettaja ja vanhemmat tekivät yhteistyötä sovittaakseen yhteen lapsen elämän haasteet. Kun lapsella oli muutakin musiikin opiskelua auttava tuki musiikkiopistossa, hän pärjäsi hyvin koulun musiikkitunneilla ja musiikin opiskelussaan, ja tästä syntyvä itsearvostus auttoi myös musiikkiopisto-opiskelua. Lisäksi musiikkiopistonkin opetus voitiin suunnitella silloin niin, että lapsella oli aikaa paneutua esimerkiksi esitysten valmistamiseen.

Turhauttavassa opiskelussa soitonopettajat eivät olleet usein juurikaan kiinnostuneita lasten muualla tapahtuvasta musiikin opiskelusta ja keskittyivät musiikkiopisto-opiskeluun. Opettajat eivät saattaneet ylipäänsä tietää, missä muualla lapsi opiskeli musiikkia. Tällöin lapsi ei saanut soittotunneilta apua muuhun ohjattuun opiskeluunsa, ei voinut näyttää toisaalla oppimiaan musiikkitaitoja musiikkiopistossa eikä voinut integroida musiikkiopintojensa musiikkia, opeteltavia asioita tai aikatauluja. Tämä taas vaikutti siihen, että lapsi väsyi opiskelunsa keskellä, harjoitteli heikosti ja koki olevansa heikko oppilas, jolloin jouduttiin helposti alisuoriutumisen kehään.

## 15.3 Yhteistyön avaamat mahdollisuudet

### 15.3.1 Vanhempien osallistuminen

Antoisan opiskelun syntymisessä oli keskeistä, että vanhemmat osallistuivat lapsen opiskeluun ja vaikuttivat siihen tarvittaessa niin, että siitä tuli antoisaa. Vanhemmat olivat poikkeuksetta alussa tiiviisti mukana lapsen opiskelussa. Tämä vaihe oli lapsikohtainen, mutta olennaista oli, että vanhemmat olivat halukkaita järjestämään opiskelulle mahdollisimman hyvät lähtökohdat, olivat kiinnostuneita lapsen opiskelusta, keskustelivat soitonopettajan kanssa, tarvittaessa seurasivat soittotunteja ja kuuntelivat kotona lapsen soittamista. Toisaalta olennaista myös oli, että opettajaan luotettiin asiantuntijana, jonka huomaan lapsi voitiin turvallisesti jättää oppimaan. Tämän luottamuksen varassa opiskelu siirtyi yhteisen alkuvaiheen jälkeen lapsen ja opettajan väliseksi prosessiksi. Tämänkin jälkeen vanhemmat olivat kuulolla siitä, mitä lapsen opiskelussa tapahtui, tarvittaessa ottivat yhteyttä opettajiin tai tulivat soittotunneille. Näin opiskelua voitiin muuttaa myönteisesti merkitykselliseen suuntaan ketterästi eikä kotiharjoittelusta tullut opiskelun ongelmaa.

Myönteisten merkitysten vähetessä vanhemmat eivät olleet osallistuneet lapsen opiskeluun siten, että opiskelusta olisi tullut lapselle antoisaa. Lapsen kokemat ongelmat hidastivat opiskeluprosessia ja vaikeuttivat opetustyötä. Tällöin saattoi olla kysymys siitä, että vanhemmat eivät olleet olleet riittävästi tai lainkaan mukana silloin kun opiskelu alkoi. Tällöin opettajan lähtötiedot jäivät puutteellisiksi eikä tulevien haasteiden käsittelylle ollut yhteistyömallia. Toisekseen lapsen itsenäinen opiskelu opettajan kanssa saattoi alkaa ennen kuin lapsi vielä pystyi siihen. Tällöin ei ollut yhteistyömallia, joka olisi toiminut vanhemman väistyessä. Hyvän yhteistyömallin löytyminen saattoi epäonnistua myös siksi, että riittävää luottamusta opettajaan ei syntynyt, jolloin sekä vanhemmat että lapsi kokivat opiskelun epävarmaksi. Varsin monet vanhemmat olisivat halunneet vaikuttaa opetukseen, mutta eivät olleet löytäneet tähän sopivia keinoja eikä vanhempien osallistumista aina toivotettu tervetulleeksi.

Vaikka vanhempien osallistuminen olikin antoisan opiskelun edellytys, ei tälle osallistumiselle ollut yhtä toimivaa mallia. Lisäksi yhteistyön sisällöt ja muodot muuttuivat, kun lapsi kasvoi. Nuorempien ikäluokkien kohdalla oli tyypillistä, että vanhemmat aluksi seurasivat lapsen soittotunteja pitkäänkin ja harjoittelivat lasten kanssa kotona. Vanhempien ikäluokkien alkajat taas kävivät soittotunneillaan itsenäisesti ja yhteistyövaihe oli lyhyempi, mutta harjoittelua kuunneltiin kotona ja opettajiin oltiin tarvittaessa yhteydessä.

### 15.3.2 Opiskelutavoitteiden integrointi

Sekä lapsilla, opettajilla että vanhemmilla oli musiikkiopisto-opiskelussa tavoitteita. Lapset keskittyivät tavoitteissaan soittamisen oppimiseen, soittamisesta nauttimiseen, soittamisen harrastamiseen ja soittamisesta saatavaan tulevaisuuden hyötyyn. Opettajat näkivät opiskelun tavoitteena musiikista nauttimisen lisäksi tutkintoja, itsenäisyyttä ja mahdollisia ammattiuria. Vanhemmat taas olivat asettaneet tavoitteeksi musiikista kiinnostumisen ja siitä nauttimisen lisäksi tutkinnot, soittotaidon ja lapsen kehittymisen. Osapuolten tavoitteissa oli näin ollen joitakin yhteisiä alueita. Tällaisia olivat esimerkiksi sekä vanhempien että opettajien tavoitteena esiintyvä musiikista nauttiminen sekä musiikkiopiston perusasteen tutkintotodistuksen ja/tai siihen kuuluvien kurssitutkintojen suorittaminen. Lasten tavoitteena oleva soittamisesta nauttiminen ja sen harrastaminen muistutti opettajien ja vanhempienkin musiikista nauttimisen ja harrastamisen tavoitetta, mutta keskittyi soittamiseen. Sen sijaan lasten paremmin soittamaan oppimisen tavoite muistutti vain jossain määrin vanhempien soittotaidon tavoitetta ja opettajien itsenäisen oppimisen tavoitetta, ja vain harvat lapset liittyivät paremmin oppimiseen kurssitutkintotavoitteen. Vaikka lasten, opettajien ja vanhempien tavoitteissa näin olikin yhteisiä sisältöjä, tavoitteet eivät olleet yhteneviä.

Opiskeluprosessien välillä ilmeni eroa tavoitteissa. Lasten tavoitteita tarkastellessa ilmeni, että antoisissa prosesseissa lasten enemmistön tavoite oli oppiminen soittamaan paremmin. Turhautuneiden lasten enemmistön tavoite sen sijaan oli soittamisesta nauttiminen ja sen harrastaminen. Heidän soitonopettajistaan kuitenkin vain joka viides piti tavoitteena musiikista nauttimista. Antoisien prosessien opettajat taas näkivät musiikista nauttimisen liki joka toisen lapsen tavoitteeksi. Tutkintotavoitteen suhteen prosessien välillä ei sen sijaan ollut juurikaan eroja: opettajat asettivat tutkinnon tavoitteeksi yhtä usein antoisassa kuin turhauttavassakin prosessissa. Vanhempien tutkintotavoitteita verratessa opiskeluprosessien välillä ilmeni kuitenkin eroja. Jatkuvasti myönteiseksi koetussa ja ongelma-alun jälkeen kohentu- vassa prosessissa tutkinnot olivat vain joka kuudennen vanhemman tavoitteena, kun taas kurssitutkinnon kriisiyttämässä opiskelussa tutkinto oli kaikkien vanhempien yksi tai ainoa tavoite ja turhauttavassa opiskelussa sekä lopettamisprosesseissa useamman kuin joka neljännen vanhemman tavoite. Tältä perustalta voi päätellä, että vanhempien tutkintotavoite ei välttämättä vaikuttanut myönteisesti lasten opiskeluun ja saattoi vähentää lapsen myönteisiä opiskelukokemuksia varsinkin, jos lapsen tavoitteena oli soittamisesta nauttiminen eikä paremmin soittaminen.

Pohjimmiltaan antoisan ja turhauttavan opiskelun keskeinen ero ei kuitenkaan ollut siinä, mitä tavoitteita opiskelulle asetettiin, vaan prosesseja erotti se, olivatko lapsen, soitonopettajan ja vanhempien tavoitteet riittävän samansuuntaisia.

Tutkimuksessa ilmeni, että tärkeintä myönteisten merkitysten syntyminen kannalta oli, että lapsen ja opettajan tavoitteet olivat riittävän samansuuntaisia ja tavoitteiden toteuttamisen keinot lasta kiinnostavat. Lapsen ja opettajan yhteisymmärrys ja tästä syntyvä hyvä yhteistyö riitti poikkeuksetta vakuuttamaan myös vanhemmat siitä, että opiskelussa edettiin oikeaan suuntaan. Jos lapsen ja opettajan tavoitteet eivät olleet riittävän samansuuntaisia, antoisassa opiskelussa integroitiin tavoitteita keskustellen. Turhauttavassa opiskelussa tavoitteet olivat ristiriitaiset ja epäselvät eikä niistä keskusteltu riittävästi.

### **15.3.3 Lasten vaikutusmahdollisuudet**

Oleennaista myönteisesti merkityksellisen opiskelun syntyemisessä oli, että lapsi saattoi tehdä opiskelua koskevia aloitteita, niitä kuunneltiin ja opiskelua tarvittaessa kehitettiin lapsen toivomaan suuntaan. Aikuisten keskinäinen yhteistyö ei vielä riittänyt antoisin opiskelun synnyttämiseen. Lapsen kannalta kaikkein ongelmallisinta oli, jos vanhempien ja opettajien tavoitteet olivat samansuuntaisia, mutta ristiriidassa lapsen tavoitteisiin nähden. Tällöin opiskelu opettajien ja vanhempien mukaan sujui päällisin puolin hyvin eikä opiskelussa ollut muuta ongelmaa kuin laiska lapsi. Lapsen laiskuus ja vähäinen harjoittelu olivat kuitenkin seurausta siitä, että lapsen aloitteet jäivät sekä tunneilla että kotona kuulematta, eikä opiskelu antanut lapselle hänen tarvitsemiaan musiikin harjoittamisen ja sen opiskelun välineitä.

Turhauttavassa opiskeluprosessissa lapsen vaikutusmahdollisuudet olivat poikkeuksetta puutteelliset ja vähentyivät opiskeluvuosien myötä. Lapset olivat epävarmoja sekä vaikutusmahdollisuuksistaan että edistymisestään eivätkä arvostaneet musiikin opiskeluaan tai itseään oppijoina. Kun lapset ja vanhemmat eivät vaikuttaneet opetukseen niin, että se olisi muuttunut antoisampaan suuntaan, lapsen sovellus- ja vaikutusmahdollisuudet eivät kohentuneet. Tällöin lasta oli erityisesti motivoitava opiskelemaan, ja lapsen motivaation puute nähtiin opiskelun ongelmaksi. Motivaation puute oli kuitenkin johdonmukainen seuraus siitä, että lapsi ei voinut vaikuttaa riittävästi opetukseen.

Myönteisesti merkityksellisessä opiskelussa lapset saattoivat poikkeuksetta vaikuttaa opetukseen ja edistymistähtiin. He kokivat olevansa opiskelun päätekijöitä ja päättivät yhdessä opettajien ja vanhempien kanssa opiskelun sisällöstä. Opiskelu oli lasten mielestä antoisaa, ja he soittivat mielellään. Tällöin lasten motivaatio oli tarpeetonta. Motivaatio seurasi luonnostaan, kun lapsen oli mahdollista vaikuttaa opetukseen.

## 16 Johtopäätöksiä

Tutkimuksen lopuksi esittelen näkökulmia ja välineitä, jotka voivat auttaa harjoittamaan musiikkia yhdessä lasten kanssa. Tällaisia musiikkikasvatuksen ja lapsuuden niveltämisen mahdollisuuksia ovat lasten kokemusten kuunteleminen, heidän musiikin harjoittamisensa arvostaminen sekä musiikkiopisto-opetuksen lapsilähtöinen kehittäminen. Kehittelemäni haastattelumenetelmät lienevät sovellettavissa myös muussa kuin musiikkia koskevassa opetuksessa ja tutkimuksessa.

### 16.1 Menetelmiä lasten haastattelemiseen

Eräs tutkimuksen tärkein tulos on hermeneuttisten lähtökohtien pohjalta kehitetty lasten haastattelemisen metodi ja siitä syntyneet kolme haastattelumenetelmää. Lasten haastattelemiseen kehittämäni välineet ovat yksi tie kehittää lapsilähtöistä tutkimusta, toimintaa ja opetusta.

Kaikki kolme menetelmää perustuvat sille periaatteelle, että lapsi itse jäsentää elämäänsä paperille haastattelun kuluessa. Näin hän voi ulkoistaa kokemuksensa tarkasteltavan objektin muotoon. Tätä objektia yhdessä lapsen kanssa tutkien voidaan löytää lasten merkity maailman syntymiseen tarvittavia elementtejä. Näin tapahtuva tutkimus on fenomenologis-hermeneuttinen prosessi, jossa lasten kanssa tutkittu ilmiö vähitellen saa merkityksen jonakin. Kaksi menetelmistä etenee niin, että lapset jäsentävät tutkittavan ilmiön alusta asti kertoen, piirtäen, kirjoittaen ja arvioiden. Yksi menetelmistä taas edellyttää sitä, että tutkija voi lapsilta jo kerätyn tiedon perusteella jäsentää ilmiön lasten tutkittavaksi.

Ensimmäinen haastattelumenetelmistä on elämäkartta (ks. s. 98–102 sekä kansi ja liite 3, s. 277–281). Elämäkartta syntyy lapsen elämän pohjalta. Haastattelussa ei tarvita muuta kuin yksi riittävän suuri tyhjä paperi ja kyniä. Lähtökohta on se, että haastattelussa päätetään tehdä kartta jostain lapsen elämään kuuluvasta ilmiöstä. Lapsi piirtää haluamallaan tavalla ja haluamassaan järjestyksessä tähän ilmiöön kuuluvat asiat sekä nimeää nämä haluamallaan tavalla, jolloin hän voi samalla myös kertoa ja keskustella niistä. Karttaan voi sisältyä myös niitä asioita, joista lapsi haaveilee tai jotka eivät enää kuulu hänen senhetkiseen elämäänsä. Lopuksi lapsi arvioi kartan asioiden keskinäisen arvojärjestyksen vaikkapa sen perusteella, miten mielellään hän itse haluaa jatkaa niitä. Arviointiasteikkona on jokin lapsen kanssa yhdessä sovittu mitta-asteikko. Olennaista arvioinnissa on se, että lapsi voi systemaattisen pisteytyksen avulla selittää, miten hän kokee elämänsä asioiden välisiä

suhteita. Elämänkartta voitaneen tehdä mistä hyvänsä lasten elämän alueesta eikä sen tekeminen edellytä kattavaa tietoa lapsesta ennen haastattelua. Siksi se on yksi mahdollinen lähtökohta lapsiin tutustumiseksi.

Toinen tutkimuksessa kehitetty haastattelumenetelmä on kahdeksanpäiväinen viikko (ks. s. 102–104 sekä liitteet 6 ja 7, s. 285–300). Viikon tekemiseen tarvitaan kahdeksan riittävän isoa tyhjää paperia ja kyniä. Lapsi kertoo ja keskustelee eletyn viikkonsa alkaen haluamastaan päivästä ja sen hetkestä. Kyseessä voi olla kaiken viikkoon kuuluvan sijasta myös vaikkapa vapaa-aika, koulussa vietetty aika tai joku muu viikoissa toistuva ilmiö. Lapsi merkitsee haluamallaan tavalla ja nimellä, mitä tutkittava ilmiö tarkoittaa hänen viikkotaisessa elämässään. Kahdeksanteen päivään tulevat ne asiat, jotka eivät mahdu tavanomaiseen viikko-ohjelmaan tai joita ei ole mahdollista sijoittaa johonkin tiettyyn päivään. Lisäksi sinne voi merkitä elämästä poistuneet tai sinne toivotut asiat. Kun viikko on valmis, lapsi arvioi viikolle kertyneiden asioiden keskinäisen tärkeysjärjestyksen samoin kuin edellä elämänkartan yhteydessä esittelin. Kahdeksanpäiväinen viikko on yksi mahdollisuus perehtyä lasten elämän elettyihin aikoihin ja tiloihin. Kahdeksannen päivän avulla on mahdollista ymmärtää niitäkin asioita, joita lapsen on vaikea sijoittaa tavalliseen viikko-ohjelmaansa.

Kolmas menetelmä on lipasto (ks. s. 105–106 sekä liite 4, s. 282–283). Siinä tutkija ja lapset jäsentävät näkyville tutkitun ilmiön. Tässä tutkimuksessa tutkittavan ilmiön jäsentäminen tapahtui niin, että piirsin paperille musiikin harjoittamisen lipaston. Lipaston laatikostoista ja niiden laatikoista nimesin valmiiksi ne, jotka jo tiesin lapsilta oppimani perusteella. Lipastoon kuului myös nimeämättömiä laatikoita. Haastattelussa edettiin siten, että lapsi kertoi, mitä laatikoita hän elämässään käyttää ja miten nämä tulisi nimetä. Lisäksi lapsi arvioi, oliko lipastossa kaikki tarpeellinen ja olivatko laatikoiden nimet oikeat. Lisäksi hänen oli mahdollista tehdä uusia laatikkoja ja laatikostoja, siirtää toisesta laatikostosta laatikkoja toiseen tai tarvittaessa rakentaa kokonaan uusi lipasto. Näin oli mahdollista selvittää, olinko kategorisoinut lasten musiikin harjoittamisen kattavasti ja oikein ja jos en, niin miten tämä saataisiin aikaan. Lipasto lienee mahdollista tehdä mistä hyvänsä lasten kanssa hahmotetusta elämänalueesta, jossa on päästävä selville sekä kokonaisuudesta että osista ja niiden nimistä. Lipaston tekeminen ei kuitenkaan sovellu lapsiin tutustumisen välineeksi, koska se edellyttää sitä, että lasten kanssa on jo aiemmin syntynyt kattava yhteisymmärrys tutkimuskohteesta. Tässä tutkimuksessa lipasto tehtiin vasta siinä vaiheessa, kun kutakin lasta oli jo haastateltu neljä kertaa.

Tässä esiteltyjä menetelmiä sovellettaessa on hyvä muistaa, että menetelmät sinänsä eivät vielä takaa toiminnan tai opetuksen lapsilähtöisyyttä. Lisäksi tarvitaan myös halua ja aikaa ymmärtää lasten kokemuksia, oman aikuisen roolin pohtimista sekä lasten esiin tuoman marginaaliseltakin tuntevan kuuntelemista.

## 16.2 Lasten musiikin harjoittamisen koko kuva

Tutkimuksen eräs tärkein tulos on lasten musiikin harjoittamisen kartoitus. Tältä osin tutkimus on ollut pioneeriluontoista. Monissa tutkimuksissa on tutkittu lasten ja nuorten musiikin harjoittamista jonkin tietyn osa-alueen tai ongelman selvittämiseksi ja syvennetty esimerkiksi musiikin kuuntelemiseen, laulamiseen, soittamiseen, improvisointiin tai säveltämiseen. Sen sijaan harvoissa tutkimuksissa on lähestytty lasten kertomin jäsennyksin heidän musiikin harjoittamisensa maailmaa, tutkittu sen merkityksiä ja tarkasteltu, miten lasten oma musiikin harjoittaminen niveltyy ohjattuun musiikin opiskeluun.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että lasten musiikin harjoittamiseen kuuluu kolme toisiinsa vaikuttavaa prosessia (ks. tarkemmin luvut 10–13). Tärkein näistä on lasten omaehtoinen musiikin harjoittaminen, jonka lasten kertomaan nojautuen nimesin vapaaksi musiikin harjoittamiseksi. Keskeistä siinä on kokeileva, omaksi iloksi tapahtuva ja onnistumisen elämyksiä tarjoava musiikin kuuntelu, laulaminen, soittaminen ja tanssiminen. Vapaa musiikin harjoittaminen kulkee lasten mukana ja pulppuaa ilmoille siellä, missä lapset viettävät päivittäin elämäänsä. Toinen musiikin harjoittamiseen kuuluva prosessi on läheisten neuvoma. Neuvoja pyydetään etenkin soittavilta tovereilta, mutta myös perheenjäseniltä, sukulaisilta ja tutuilta. Lapset voivat myös itse toimia vastaavasti neuvojen antajana. Läheisten neuvot ovat tärkeä innostaja sekä lasten omaehtoisessa että ohjatussa musiikin harjoittamisessa. Vapaan ja neuvotun prosessin lisäksi musiikkia voi harjoittaa niin, että opiskelee sitä aikuisten johdolla, mistä prosessista musiikkiopisto-opiskelu on yksi osa. Ohjattu musiikin opiskelu eroaa lasten muusta musiikin harjoittamisesta monin tavoin: se edellyttää sopimusta opiskelusta, opettajaa, viikottaista opetusta, harjoittelua, eriytyneitä työtapoja, usein myös opetuksen ostamista, tiettyjä musiikkitaitoja ja nuottien lukemista.

Lasten musiikin harjoittamisen yksityiskohtainen kartoittaminen on ollut lasten johdolla tapahtuvaa hidasta kategorisointityötä, jossa olen kerännyt osia paikalleen. Olen joutunut pohtimaan, miten musiikin harjoittamisen kokonaisuus ja osat tulisi nimetä, jotta ne tekisivät oikeutta sille, mitä lapset musiikin parissa tekevät. Syntynyt jäsenitys on johtanut kyseenalaistamaan musiikkikasvatusta ja musiikin oppimista koskevan tutkimuksen teorioita ja määritelmiä. Koska lasten musiikin harjoittamista on tutkittu harvoin lapsilta itseltään tietoa keräten, on lasten omaehtoinen musiikin harjoittaminen jäänyt paljolti tutkimatta. Päähuomion kohteeksi on noussut aikuisten ohjaama, aikuisten tavoitteiden pohjalta määritelty ja aikuisten määrittelemän musiikin parissa tapahtuva musiikin harjoittaminen. Tässä tutkimuksessa näkökulma on lapsilähtöinen: tutkimuskohteena on ollut lasten kokema, lasten tavoitteiden pohjalta määritelty ja lasten musiikin määritelmille perustuva kokonaisuus.

Lapsille musiikki on kokonaisvaltainen, kuulonvarainen prosessi, jossa laulaminen, soittaminen, musiikin kuunteleminen ja tanssiminen sidotaan spontaanisti leikkeihin ja muihin päivittäisiin toimiin. Tämän musiikissa elämisen ja sen tavoitteiden rinnalla musiikkiopistosta saadut välineet osoittautuivat sovellusalueeltaan kapeiksi. Musiikkiopistossa tarjottiin eriytyneitä ja yksinäisiä työtapoja, jotka pirstoivat osiin lapsen kokonaisvaltaisen ja yhteisöllisen musiikin harjoittamisen tavan. Lisäksi musiikkiopistoissa keskityttiin vain yhden soittimen intensiiviopiskeluun, kun taas useat lapset olisivat mieluummin tutustuneet moniin erilaisiin soittimiin ja niistä löytyviin musiikin tekemisen mahdollisuuksiin. Musiikkiopistoissa ei myöskään osattu kuulonvaraista musiikkikulttuuria, joka oli lasten musiikin harjoittamisessa olennaista. Lapsille tarjottu musiikki rajautui vielä nuottiohjelmiston sisälläkin helposti vain länsimaiseen taidemusiikkiin, tietyn soittimen niin kutsuttuun perusohjelmistoon ja opettajan antamiin läksyihin. Tällaiset rajaukset saattavat olla luontevia musiikkiopistojen opetustavoitteiden näkökulmasta. Niiden tuloksena lasten kuulonvarainen omaehtoinen musiikkikulttuuri jää kuitenkin musiikkiopistojen ulkopuolelle.

Musiikin harjoittamisen kartoitus on ollut perustutkimusta, joka on nostanut esiin monia jatkotutkimuksen aiheita. Ensinnäkin olisi tärkeää tutkia tarkemmin, mitä vapaa, neuvottu ja ohjattu musiikin harjoittaminen ovat ja miten ne vaikuttavat toisiinsa. Myös toisissa elämän ja opiskelukonteksteissa tapahtuva musiikin harjoittaminen olisi kiintoisa tutkimuskohde. Kasvun kuluessa tapahtuvista musiikin harjoittamisen muutoksista sekä tyttöjen ja poikien erilaisista musiikin harjoittamisen tavoista tarvittaisiin lisää tietoa. Lasten musiikin harjoittamiseen olisi myös tarpeen syventyä sitä tietä, että taltioitaisiin lasten tekemää musiikkia.

## 16.3 Musiikkiopisto-opiskelun kokemuksia ja ehtoja

Kolmas tulos-osio avaa lasten musiikkiopistokokemuksia ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Musiikkiopisto-opiskelua koskevat tulokset vahvistavat monia aiemmissä tutkimuksissa toistuneita löydöksiä, mutta tuovat myös esiin sellaisia musiikkiopisto-opiskelun aspektoja, joita ei aiemmin ole juurikaan tutkittu.

Hieman yli puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista (34) koki musiikkiopisto-opiskelunsa enimmäkseen myönteisesti merkityksellisenä, monissa tapauksissa vuodesta toiseen (25), joissakin tapauksissa vähitellen vuosien myötä (4) ja joissakin tapauksissa muulloin paitsi kurssitutkintoa valmistettaessa (5). Suuri enemmistö pojista (84%) koki opiskelunsa myönteisesti merkityksellisenä. Sen sijaan tytöistä vain vähemmistö (38%) koki opiskelunsa myönteisesti merkityksellisenä. Vuodesta

toiseen jatkuneelle myönteisesti merkitykselliselle opiskelulle oli ominaista, että lapsi nautti soittamisesta, oli tyytyväinen opetukseen, saattoi vaikuttaa opetusratkaisuihin, menestyi opinnoissaan hyvin, halusi jatkaa kauan opintojaan ja opiskeli oma-aloitteisesti ja itseään arvostaen. Opettajat ja vanhemmat olivat tyytyväisiä lapsen opiskeluun, ja lapsen, vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö oli sujuvaa. Koska antoisaksi opiskelunsa kokeneet lapset saattoivat vaikuttaa opetukseen, he soittivat mielellään sekä soittotunneilta saatua musiikkia että muutakin musiikkia. Näin ollen musiikkiopisto-opiskelu laajensi lasten musiikin tekemisen mahdollisuuksia. Kun opettajat ja vanhemmat kuuntelivat jatkuvasti lapsen aloitteita ja tekivät yhteistyötä keskenään, opiskelutavoitteista voitiin keskustella eikä opiskeluun muodostunut vaikeita ongelmia. Vuosien myötä antoisammaksi muuttuva opiskelu kehittyi edellä kuvattuun suuntaan. Olennaista tässä kehitystyössä oli vanhempien ja opettajien yhteistyö sekä lapsen taitojen, itsearvostuksen ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntyminen. Tilapäisesti kriisiytyvässä prosessissa lasten opiskelu oli myönteisesti väritynyttä, mutta myönteisten merkitysten syntymistä jarruttivat lasten, vanhempien ja opettajien erilaiset opiskelutavoitteet ja lasten vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa opetukseen. Tavoitteiden välinen ristiriita korostui kurssitutkintoa valmistettaessa.

Liki puolet lapsista (32) koki musiikkiopisto-opiskelunsa jossain määrin tai täysin turhauttavana. Puolet näistä lapsista (16) lopetti musiikkiopisto-opiskelunsa tutkimuksen kuluessa. Vain kolme poikaa koki opiskelunsa turhauttavaksi. Sen sijaan tyttöjen enemmistö (62 %) koki opiskelunsa enimmäkseen turhauttavaksi ja musiikkiopisto-opiskelun lopetti tutkimusvuosien aikana liki joka kolmas tutkimukseen osallistuneista tytöistä. Turhauttavaksi koetulle opiskelulle oli tyypillistä, että lapsi ei arvostanut soittotunneilla soitettua musiikkia eikä teoriaopetusta, ei voinut juurikaan vaikuttaa opetusratkaisuihin, menestyi opinnoissaan edellytyksiään heikommin, oli musiikkiopistolla yksinäinen, ei arvostanut itseään musiikkiopiston oppilaana ja oli epävarma opintojen jatkamisesta. Opettajat ja vanhemmat eivät olleet täysin tyytyväisiä opiskeluun, ja lapsen, opettajien ja vanhempien välinen yhteistyö koettiin työlääksi tai sitä ei juurikaan ollut. Opiskelu oli saattanut aluksi olla ainakin jossain määrin antoisaa, mutta muuttui vuosien kuluessa yhä kyllästyttävämmäksi. Tällainen opiskelu ei innostanut lasta harjoittelemaan eikä esiintymään, jolloin lapsen laiskuudesta tuli helposti sekä soittotunneilla että kotona negatiivisen huomion kohde. Koska lasten toiveita ei huomioitu riittävästi eikä tavoitteista keskusteltu, ongelmat kasautuivat ja jarruttivat opiskelua. Näin syntyi alisuoriutumisen kehä, jossa lapsen halu opiskella väheni riittämättömän tavoitekeskustelun, hitaan edistymisen ja ristiriitojen myötä.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että kaikki lapset olivat selvinneet pääsykokeiden kautta musiikkiopistoon, ja opettajat arvioivat lapset muutamia poikkeuksia lukuunottamatta lahjakkuudeltaan vähintään tavanomaisiksi musiikkiopistolaisiksi. Silti lasten

lähtökohtaiset mahdollisuudet opiskella musiikkiopistossa olivat hyvin erilaiset. Useimmilla opintonsa antoisaksi kokeneilla lapsilla oli soittotaitoiset ja lapsen opintoja tukevat vanhemmat, kotona monipuolisia musiikin harjoittamisen välineitä, aiempaa musiikkikoulutusta ja soittavia tovereita. Vanhempien musiikkikoulutuksen vähäisyys, heidän vähäinen osallistumisensa lapsen opiskeluun ja lapsen yksinäinen soitto-opiskelu olivat samojen lasten opiskeluun kasautuvia riskitekijöitä, jotka johtivat turhauttavaan opiskeluun.

Tutkimukseen osallistuneilla tytöillä oli poikia heikommat opiskelun lähtökohdat. Tytöillä ja heidän vanhemmillaan oli vähemmän musiikkikoulutusta kuin pojilla ja poikien vanhemmilla. Lisäksi tyttöjen itsearvostus oli opintoja aloitettaessa poikien itsearvostusta heikompi. Tyttöjen vanhemmat myös osallistuivat vähemmän opintoihin kuin poikien vanhemmat. Näin ollen nimenomaan tyttöjen opiskelussa käynnistyi helposti alisuoriutumisen kehä.

Toisaalta tutkimus myös osoitti, että opiskelun edellytyksiä voidaan muuttaa myönteisten yhteissoitto- ja esiintymiskokemusten avulla sekä lapsen, opettajien ja vanhempien yhteistyöllä. Onnistumisen ja yhteistyön kokemukset saivat lapsen arvostamaan itseään musiikkiopiston oppilaana ja edistymään taidoissaan. Tämä prosessi edellytti kuitenkin sitä, että opettajat olivat kiinnostuneita lapsen opiskeluun vaikuttavista tekijöistä, kuuntelivat lapsen ja vanhempien aloitteita ja muuttivat opetustaan siten, että lapsen oli mahdollista arvostaa itseään ja taitojaan.

Monissa tutkimuksissa on havaittu, että musiikkiopisto-opetuksessamme olisi lasten näkökulmasta kehittämisen varaa. Toveriton opiskelu (Lotti 1988; Holma 1993; Lappalainen 1997; Turunen 1997), soittamisesta irrallinen teoriaopetus (Holma 1993); sopimaton soitin (Lappalainen 1997; Turunen 1997), jatkuvat opettajanvaihdokset (Lappalainen 1997; Kosonen 2001) esiintymispelot (Ahvenainen 1988) sekä oppilaitos- ja opettajakeskeiset opetusratkaisut (Turunen 1997; Pakkala 1999; Kosonen 2001) värittävät lasten ja nuorten opiskelukokemuksia kielteisesti. Myös vanhempien musiikkikoulutuksen ja opintoihin osallistumisen merkitys sekä soittavan toveripiirin vaikutus on liki kaikissa aiemmissakin tutkimuksissa toistunut tulos (esim. Lotti 1988; Vääntinen 1996; Lappalainen 1997; Turunen 1997; Pakkala 1999; Maijala 1999 ja Kosonen 2001).

Pitkittäinen näkökulma toi kuitenkin esiin myös vähemmän tutkittuja alueita. Ensinnäkin lasten omien tavoitteiden ja aloitteentekomahdollisuuksien selvittämiseksi tarvittaisiin lisää tutkimusta. Eräs tarpeellinen jatkotutkimuksen kohde olisi opetusratkaisujen syntymisen prosessi. Tutkimuksessa ilmeni, että opetuksen lapsilähtöisillä muutoksilla oli myönteinen vaikutus lasten kokemuksiin ja opiskeluun. Intensiivisemmän otteen avulla olisi mahdollista tutkia, minkälaista yhteistyöprosessia lapsilähtöisen opetuksen kehittäminen vaatii. Sukupuolen ja itsearvostuksen vaikutukset opiskeluun olisivat niinkään lisätutkimusta kaipaavia aihepiirejä. Myös

jo käynnissä olevia lapsilähtöisiä opetusprosesseja olisi tarpeen dokumentoida, jolloin opetuksen uudistamisen välineitä saataisiin yleisempään jakoon.

## **16.4 Joitakin musiikkiopisto-opetuksen kehittämisen mahdollisuuksia**

Tutkimuksen aikaiset musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteet (1995) edellyttivät oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista, luovan ja monipuolisen musiikin harrastamisen valmiuksien kehittämistä, musiikkikulttuurin kehittämistarpeiden huomioimista, yhteistyötä muiden musiikkikoulutusta järjestävien tahojen kanssa sekä sisäistä arviointia, johon voivat osallistua myös oppilaat. Uudet opetussuunnitelman perusteet (2002) korostavat hyvän musiikkisuhteen ja elämänikäisen musiikin harrastamisen päämääriä sekä lasten omien tavoitteiden ja heidän oman musiikkisuuntautumisensa mukaista opiskelua.

Tällaiset päämäärät eivät ole ristiriidassa niitten tavoitteiden kanssa, joita lapset tässä tutkimuksessa asettivat musiikkiopisto-opiskelulle. Opetussuunnitelman perusteiden päämäärät toteutuivat kuitenkin vain osassa tutkimuksessa seuratuista opiskeluprosesseista ja usein vain niiden oppilaiden kohdalla, joitten kokonaisvaltaista kehitystä ja monipuolista musiikin harrastamista jo muutenkin tuettiin. Seuraavassa esittelen joitakin asioita, joiden huomioiminen saattaisi mahdollistaa entistä useammalle oppilaalle antoisan opiskeluprosessin.

### **16.4.1 Lapsen lähtökohtien tunteminen**

Tutkimus osoitti, että lasten aloitteiden kuunteleminen ja heidän toiveidensa huomioiminen sujuvoitti sekä opiskelua että opetustyötä. Lasten aloitteita arvostava opetus heijastui myönteisesti myös opetustilanteiden ulkopuolelle ja pitkän tähtäimen tavoitteisiin. Kun lapset saattoivat vaikuttaa saamansa opetuksen sisältöön, he harjoittelivat kotona mielellään, nivoivat musiikkiopistossa opetetun itselleen tärkeään musiikin harjoittamiseen ja halusivat jatkossakin opiskella musiikkiopistossa.

Lapsen aloitteiden huomiointi johti siihen, että hänen opetusta koskevat toiveensa tulivat opetustilanteissa julki. Kun lapsi rohkaistui kertomaan musiikkiopistossa itsestään ja omista musiikin harjoittamisen lähtökohdistaan, opettaja sai työssään tarvitsemaansa tietoa, ja lapsi koki opetuksen olevan juuri itseään varten ja itsensä hyväksi oppilaaksi. Tältä pohjalta lapsen oli mahdollista sitoutua opiskeluun ja ottaa itse vastuu harjoittelusta ja opiskelun edistymisestä.

Tutkimuksessa löytyi useampi tie lapsen lähtökohtien tuntemiseen. Ensinnäkin oli tärkeää, että opettajat arvostivat sitä musiikkia ja niitä musiikkihaaveita, jotka lapsi toi musiikkiopistoon mukanaan. Haastatteluissa ilmeni, että jos lapsi toi omaehtoisesti soittotunneille jotain musiikkia tai toivoi saavansa soittaa jonkin kappaleen, tämä musiikki poikkeuksetta oli hänelle itselleen merkityksellistä. Lapsen näkökulmasta musiikin tuominen ja toivominen oli sekä lahja että luottamuksen osoitus. Näin lapsi kertoi jotain arvokasta itsestään. Erityisen suuriksi koettuja lahjoja olivat lasten itse tekemät ja salassa harjoittelemat kappaleet. Jos lapsen tuomiin lahjoihin suhtauduttiin torjuvasti, sivuuttaen tai korjausta vaatiessa, hän varoi jatkossa tuomasta tunnille itselleen tärkeää musiikkia sekä kertomasta omia toiveitaan.

Toinen tapa oppia lapsen lähtökohtia oli se, että opettaja oli kiinnostunut lapsen muualla tapahtuvasta musiikin opiskelusta ja lapsen senhetkisestä elämästä. Tutkimuksessa osoittautui, että musiikkiopiston opettajat saattoivat auttaa huomattavasti lasten musiikin opiskelua ja jopa koulunkäyntiä, mikäli osasivat niveltää musiikkiopiston vaatimukset lasten muun elämän yhteyteen. Musiikkiopiston opettaja saattoi olla lapsen musiikin opiskelun asiantuntija ja tukihenkilö, jolta pyydettiin ohjelmissä, sovituspäiviä ja neuvoja muuhunkin musiikin opiskeluun ja musiikin harjoittamiseen. Tällaisella avulla oli paljon merkitystä sekä lapsen jaksamisen että hänen itsearvostuksensa kannalta. Opintonsa stressittävää suorittava lapsi jaksoi harjoitella ja ehti valmistaa esiintymisensä ja sai näin myönteisiä kokemuksia, joitten voimalla opiskeli innostuneesti eteenpäin. Kun lapsi huomasi opettajansa asiantuntijaksi, joka ymmärsi hänen opiskelunsa parasta, hän rohkaistui kertomaan opettajalle opiskelustaan ja elämästään. Siten opettajan kiinnostus poiki tuplapotin: siitä oli tuloksena itseään arvostava ja opinnoissaan menestyvä oppilas, joka lisäksi kertoi opetuksen järjestämiseksi tärkeitä tietoja.

Kolmas avain lähtökohtien tuntemiseen oli lapsen, opettajien ja vanhempien yhteistyö. Tutkimus osoitti, että lasten vanhempien saama musiikkikoulutus ja heidän tapansa osallistua lapsen opiskeluun oli yksi tärkeimpiä opiskeluun vaikuttavia tekijöitä. Jos opettajat ottivat vanhemmat asiantuntijoina mukaan suunnittelemaan lapsensa opetusta, vanhemmat kokivat lapsensa ja itsensä musiikkiopiston tärkeiksi asiakkaita. Erityisen tärkeää tämä oli niiden lasten ja vanhempien kohdalla, jotka kokivat itsensä toisiin lapsiin ja vanhempiin verrattuna vähemmän osaaviksi. Olennaista vanhempien vaikutusmahdollisuuksien luomisessa olivat vastavuoroiset suhteet etenkin lapsen soitonopettajaan. Vanhempien puutteelliset vaikutusmahdollisuudet estivät musiikkiopistoa saamasta lapsista tietoa, jolloin mahdollisuudet mielekkään opetuksen järjestämiseen vähenivät ja etenkin heikosta itsearvostuksesta kärsivät lapset saattoivat päätyä alisuoriutumisen kehään.

Neljäs lasten lähtökohtien oppimisen tapa olisi se, että lapset muodostavat keskenään ryhmiä ja tuovat ryhmänä esiin heille tärkeää musiikkikulttuuria.

Tutkimuksessa ilmeni, että lasten musiikin harjoittaminen oli suurelta osin lasten keskinäistä musiikin oppimista ja musiikista nauttimista. Kun lapsi alkaa opintonsa musiikkiopistossa, hänet kuitenkin testataan ja otetaan oppilaaksi yksilönä. Yksin opiskelevan lapsen on vaikea kertoa ja näyttää, mitä hän yhdessä tovereidensa kanssa on musiikissa kehittänyt. Kun lapset sitten jaetaan musiikkiopistossa ryhmiin, tämä tapahtuu yleensä saavutettujen taitojen perusteella, ja ryhmät soittavat musiikkiopistossa ainoastaan opettajan läsnäollessa ja ohjaamana. Tältä pohjalta ei synny lasten omaehtoista musiikkikulttuuria, jossa lapset pääsisivät näyttämään esimerkiksi improvisointitaitojaan tai voisivat yhdessä vaikkapa säveltää. Tutkimuksessa ilmeni, että kaikkein parhaiten toimivat sellaiset ryhmät, joissa lapset olivat keskenään päättäneet perustaa ryhmän, neuvoivat toisiaan ja pysyivät sitten tälle kokoonpanolle ohjelmistoa, opetusta ja harjoitustilaa. Koska lasten ryhmät näyttivät toimivan hyvin vain niin, että lapset olivat tovereita keskenään, musiikkiopistoissa kannattaisi antaa lasten tutustua toisiinsa, järjestää tälle prosessille tilaa ja aikaa ja odottaa sitten ryhmän esittämiä toiveita ja musiikkia. Lisäksi yksilön testaamiseen perustuvan sisäänpääsytestin sijasta voitaisiin pohtia keinoja myös toveruussuhteille perustuvien lapsiryhmien oppilaaksiottoon.

#### **16.4.2 Lasten musiikin harjoittamiseen niveltävät opetusratkaisut**

Monet tutkimukseen osallistuvat lapset kokivat musiikkiopiston opetuksen yksipuoliseksi eivätkä pystyneet niveltämään musiikkiopistossa oppimaansa osaksi musiikin harjoittamistaan. Lapset toivoivat musiikkiopistoon enemmän kuulonvaraista musiikkikulttuuria, enemmän populaarimusiikkia, enemmän yhteismusiisointia, erilaisiin soittimiin tutustumisen mahdollisuuksia, laulamisen liittämistä soitto- ja teoriaopintoihin, ryhmämuotoisia esiintymisiä ja tutkintojen suorittamiseen vaihtoehtoja. Kaikenkaikkiaan voisi sanoa, että lapset toivoivat voivansa myös luoda ja kokeilla musiikkia, mutta musiikkiopistoissa vallitseva nuottikulttuuri johti useinkin vain mallin mukaan tapahtuvaan jäljentämiseen.

Kuulonvaraisen musiikkikulttuurin hyväksyminen opetusohjelmaan näyttäisi tutkimuksen perusteella olevan eräs keskeinen keino järjestää lapsille mielekästä opetusta. Kuulonvarainen kulttuuri tuo mukanaan improvisoinnin, joka luontevimmin tapahtuu lapsiryhmän ja opettajan kesken eikä yksilöä ohjaten. Lasten kuulonvaraisesti osaama musiikki on suurimmaksi osaksi aikamme populaarimusiikkia, joten kuulonvaraisen niveltäminen opetukseen tarkoittaa sitä, että opettajien pitäisi tuntea myös populaarimusiikkia. Lasten kuulonvaraisessa improvisoinnissa laulaminen liittyy saumatta soittamiseen, joten improvisoiva musiikin tekeminen antaisi mahdollisuuden kokonaisvaltaisempaan ja lapsen kaikkia musiikkitaitoja hyödyntävään musiikin opiskeluun. Ryhmässä tapahtuvaan oppimiseen ja kuulonvaraisiin

työtapoihin perustuvien esiintymiskäytäntöjen luominen toisi vaihtoehdon yksilön arvioimisen rinnalle ja tekisi esiintymisestä vähemmän pelottavaa. Lisäksi kuulonvaraista musiikin oppimista hyödyntävä opetus tuottaisi oppimateriaaleiksi myös lasten säveltämää musiikkia.

Toinen avain lasten musiikin harjoittamisen ja opetuksen niveltämiseksi saattaisi olla lasten aloitteiden pohjalta tapahtuva erilaisiin soittimiin tutustuminen. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat tulleet musiikkiopistoon soittamaan. Kuitenkin vain vähemmistö oli tullut musiikkiopistoon oppiakseen tietyn soittimen soittamista. Enemmistö olisi halunnut kokeilla jotain muutakin soitinta kuin pääsoitintaan, ja monet olisivat mielellään vaihtaneet pääsoitintaan. Tällaisia toiveita musiikkiopistoissa ei huomioitu juuri ollenkaan. Musiikin ammattilaisten näkökulmasta voi olla tärkeää perehdyttää lapsi hyvin juuri tiettyyn soittimeen. Lapsia tämä anti ei välttämättä kiinnosta, jos heidän tavoitteenaan on laaja-alainen ja monia musiikin tyyli- ja tyylilajeja hyväksyvä musiikin harjoittaminen.

Tutkimuksessa ilmeni, että nimenomaan tyttöjen oli vaikea yhdistää saamaansa musiikkiopisto-opetusta omaan musiikin harjoittamiseensa. Tytöille tarjottiin perinteisempää opetusta ja vähemmän kuulonvaraista musiikkiohjelmistoa kuin pojille. Tytöt olivat myös valinneet perinteisempiä soittimia kuin pojat. Lisäksi tytöt vaikuttivat ja olivat yrittäneet vaikuttaa opetukseen poikia vähemmän. Tutkimuksen perusteella voi olettaa, että kotien ja opettajien sukupuolisidonnaiset odotukset ja toimintatavat saattavat vahvistaa tyttöjen sukupuolisidonnaisia valintoja, joihin näytti kuuluvan tytölle sopivan soittimen valitseminen, perinteisten opetusmallien hyväksyminen ja saatuun opetukseen tyytyminen. Useimmat mittavia muutoksia opetuksessaan toteuttaneista opettajista olivat poikien opettajia, ja monet heistä olivat naisia. Monissa tapauksissa opettajat olivat joutuneet vaihtamaan opetusmenetelmiään siksi, että pojat sen enempää kuin poikien vanhemmatkaan eivät tyytyneet epämielekkäältä tuntuvaan opetukseen. Tyttöjen kohdalla sen sijaan näytti vuodesta toiseen jatkuva turhauttava opetuskin riittävän, mikä kokemuksellisenä johtopäätöksenä saattoi edelleen vahvistaa tyttöjen omia toiveita mitätöivää alisuoriutumisen kehää. Musiikkiopistoissa olisi paikallaan edelleen tarjota pojille luovaa ja monipuolista opetusta, mutta järjestää yhtä hyvää opetusta myös tytöille.

### **16.4.3 Opettajien uudet taidot ja toimintatavat**

Lasten lähtökohtien tunteminen ja lasten musiikin harjoittamiseen niveltävä opetus saattavat edellyttää opettajilta monenlaisia uusia taitoja ja toimintatapoja. Teknisesti taitavakaan yhden soittimen opetus ei välttämättä riitä. Sen lisäksi olisi otettava oppilailta vastaan musiikkia ja työstettävä sitä yhdessä heidän kanssaan sekä nuoteista että kuulonvaraisesti. Olisi tunnettava oppilaan muutakin kuin musiikkiopistossa

tapahtuvaa musiikin opiskelua. Olisi pystyttävä yhteistyöhön oppilaan perheen kanssa. Lasten jo olemassaoleviin tai syntyviin toveruussuhteisiin perustuva opetus ja oppimateriaali sekä ryhmän ohjaamisen taidot olisivat tarpeen. Soittaminen ja laulaminen olisi kytkettävä musiikin teoriaan ja nivellettävä lasten kuulonvaraisiin musiikkikäytäntöihin. Länsimaisen taidemusiikin lisäksi olisi tunnettava muitakin musiikkikulttuureja ja nykyajassa määrittyviä musiikkityylejä, myös oman aikamme populaarimusiikkia. Jos ei itse osaisi soittaa kuin yhtä soitinta, pitäisi pystyä järjestämään opettajien yhteistyönä lapsille mahdollisuuksia tutustua eri soittimiin.

Tutkimuksessa ilmeni, että musiikkiopiston opettajat olivat omasta opetustyöstään ja sen kehittämisestä kiinnostuneita. Monet opettajista olivat myös opiskelleet varsinaisen ammattikoulutuksensa ohessa tai jälkeen työssään tarvitsemiaan uusia taitoja. Suurin osa lisätaitoja hankkineista opettajista oli kuitenkin opiskellut lisätaitoja omalla kustannuksellaan, mihin kaikilla musiikkioppilaitosten opettajilla ei ole mahdollisuuksia. Tutkimuksen perusteella näyttäisi ilmeiseltä, että opettajien edellä mainittujen uusien taitojen hankkimista olisi tuettava nykyistä pontevammin oppilaitosten järjestämin täydennyskoulutuksin sekä huomioimalla uusien taitojen tarve opettajankoulutuksessa.

Koulutuksen lisäksi antoisan opiskelun luomisessa ovat tarpeen myös riittävän lapsilähtöiset opetuskäytännöt. Tutkimus osoitti, että opettajille annettu koulutus ei vielä sinänsä tee lasten opiskelua antoisaksi. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat alallaan päteviä ja opiskelussaan turhautuneiden lasten opettajat olivat yhtä lailla koulutettuja kuin opiskelunsa antoisaksi kokeneitten lasten opettajat. Hankitulla ammattitaidolla oli lasten opiskelun kannalta merkitystä vain, jos se auttoi opettajaa muuttamaan opetustaan siten, että lapset saattoivat kokea opiskelunsa myönteisesti merkitykselliseksi.

Opetuksen kehittäminen ei näyttäisi välttämättä edellyttävän täysin uudenlaisia oppilaitoksia, uusia erillisiä osastoja tai kokonaan uusia opetusaineita. Tutkimus näytti, että aivan tavanomaisen arkisen opetustyön keskellä voi opetella yhdessä lasten, heidän vanhempiensa ja toisten opettajien kanssa, miten opiskelusta saataisiin lapsille antoisa prosessi. Lapsilähtöistä opetusta voi alkaa toteuttaa koska hyvänsä. Lähtökohdaksi näyttäisi riittävän, että alkaa kuunnella oppilaidensa aloitteita ja ottaa heidänkin toiveitaan huomioon opetustilanteissa.

Lopuksi on syytä korostaa, että parhaillaankin toteutuva musiikkiopisto-opetus voi olla lasten kokemana mielekäästä eikä oppilaitosten tai opettajien toimintaa välttämättä ole tarpeen uudistaa tai kehittää aiempaa lapsilähtöisempään suuntaan. Tästä kertoo se, että hieman yli puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista koki saaneensa vaikuttaa opetukseen riittävästi ja saamansa opetuksen antoisaksi.

## 16.5 Siltoja musiikkikasvatuksesta lapsuuteen

Lasten musiikin harjoittamisen pitkittäinen tutkiminen on ollut huima matka, josta ei ole puuttunut haasteita. Empiirisen etenemisen edellytyksenä oli se, että pääsen kuulemaan lasten kokemuksia. Vuosittaisten tutkimusjärjestelyjen hoitaminen ja menetelmien kehittäminen oli kuitenkin vain toinen puoli tutkimusta. Toinen puoli hanketta oli etsintää, jossa avasin tutkimukselle filosofis-teoreettisia perusteita ja tarkensin sen paikkaa suhteessa aiempaan tutkimukseen.

Tutkimuksen filosofis-teoreettinen viitekehys on peräisin kolmesta tutkimusperinteestä, joiden aineksia olen niveltänyt yhteen sekä teorialatasolla että käytännössä. Ensinnäkin hyödynsin musiikkikasvatusta ja lasten musiikin oppimista ja harjoittamista koskevaa tutkimusta. Tavoitteena oli kerätä ja ymmärtää lasten musiikin harjoittamista ja sen merkityksiä, joten keskityin tutkimukseen, jossa lasten ääni oli päässyt esille. Koska syvennyin pitkittäisesti elettyyn lapsuuteen, oli tutkimuksen tekemiseen etsittävä välineitä lapsuuden tutkimuksesta. Nämä lähtökohdat eivät kuitenkaan vielä riittäneet perustelevaan sitä, miksi lapsilähtöisyys välttämättä olisi tarpeen tutkimuksessa tai musiikkikasvatuksessa. Siksi tutkimuksen perustaksi tarvittiin hermeneuttista taiteen- ja tieteenfilosofiaa. Siitä lähtien lapsia koskeva pätevä tieto, heidän musiikkikokemustensa ymmärtäminen ja lasten ja aikuisten yhteiset musiikkielämykset edellyttävät, että lasten musiikin harjoittamista ja lasten aloitteita kuunnellaan ja arvostetaan.

Hermeneutiikan, lapsuuden tutkimuksen ja musiikkikasvatuksen yhdistelmä ei ole juurikaan ollut esillä aiemmissa tutkimuksissa. Kuitenkin sekä hermeneutiikka että lapsuuden tutkimus voisivat avata hedelmällisiä näköaloja musiikkikasvatukseen. Lapsuuden tutkimus on houkutellettu näkyville toimivan, ajattelevan ja aloitekykyisen lapsen, joka olisi valmis kehittämään kanssamme niin musiikkikasvatuskäytäntöjä kuin muitakin elämän ilmiöitä. Hermeneutiikka puolestaan saattaa myös musiikkia opettavat aikuiset kuuntelemaan lasten kokemuksia, alkamaan lasten kanssa vuoropuhelun ja tekemään heidän kanssaan taidetta. Hermeneutiikka sen enempää kuin lapsuuden tutkimuskaan eivät ole kirjoista opittavissa olevia asiantuntijoiden tieteitä ja sopivat siksikin taiteen tekemisen yhteyteen. Musiikkikasvatukseen tuotuina ne vaativat kriittistä pohdintaa ja luovia kokeiluja, joihin osallistuvat myös lapset.

Tutkimuksen syvin johtopäätös on mielestäni sängen yksinkertainen, mutta mahdollisesti vaikutuksiltaan kauaskantoinen. Tutkimus näyttää, että lasten aloitteiden kuunteleminen, heidän merkityksensä maailmansa ymmärtäminen ja heidän ehdotustensa kokeileminen johtaa antoisiin yhteistyöprosesseihin niin tutkimuksessa kuin musiikkioppilaitoksissa. Toivon, että tutkimukseni innostaa lukijoitaan kuuntelemaan lasten kertomaa ja luomaan uusia siltoja musiikkikasvatuksesta lapsuuteen.

# Lähteet

- Ahonen, S. 2000. Kasvatustiede. Teoksessa P. Tommila (toim.) Suomen tieteen historia. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Porvoo: WSOY, 398–437.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1997. Grounded-teoria musiikkiterapiaprosessin analysoinnin välineenä. *Musiikkiterapia* 2, 22–28.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1998. "Musiikillinen dialogi" ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 45.
- Ahvenainen, H. 1988. Musiikkioppilaitoksessa opiskelevien esiintymisasenteet. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.
- Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: Atena, 172–189.
- Alanen, L. 1998. Lapsena yhteiskunnassa – lapsuus ja sosiologia. Teoksessa E. Saksala (toim.) Muutoksen sosiologia. Jyväskylä: Gummerus, 126–133.
- 2001a. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161–186.
- 2001b. Polvesta polveen. Sukupolvi sosiologisena käsitteenä ja tutkimuskohteena. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 97–115.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Alanne, J. 1997. "En mä mikään musiikkinero oo." Laadullinen tutkimus ala-asteen oppilaan musiikillisesta minäkäsityksestä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkielma.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Toinen, uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Amberla, K. 1994. Kaikki joukolla musiikkiopistoihin? *Rondo* 3, 38–40.
- Asmus, E.P. 1986. Student Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation. *Journal of Research in Music Education* 34, 262–278.
- 1992. The State of Music Education Research. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 3(1), 32–43.
- Auker, P. 1991. Pupil Talk, Musical Learning, and Creativity. *British Journal of Music Education* 8, 161–166.
- Aukia, J-P. 1996. Musiikkiopistot taistelevat turhautumista vastaan. Riittääkö tilaa tekemisen ilolle? *Rondo* 7, 22–25.
- Austin, J.R. & Vispoel, W.P. 1998. How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships among Attributional Beliefs, Self-Concept, and Achievement. *Psychology of Music* 26, 26–45.
- Azzara, C.D. 2002. Improvisation. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 171–187.
- Bakić, P. 1996. Kuudesluokkalaisten käsitys itsestään soittajana koulun musiikkitunneilla. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.

- Bamberger, J. 1999. Learning from the Children We Teach. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 142, 48–74.
- Bannister, R. 1992. Difficult but Sensitive: Participant Observation Research in Music Education. *British Journal of Music Education* 9, 131–141.
- Bardy, M. 1994. The Manuscript of the 100-Years Project: Towards a Revision. Teoksessa J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (toim.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice, and Politics*. European Centre Vienna. *Public Policy and Social Welfare* vol. 14. Aldershot: Avebury, 299–317.
- 1996. Lapsuus ja aikuisuus – kohtauspaikkana Émile. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. *Stakes: tutkimuksia* 70.
- Bernstein, R.J. 1983. *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bjørkvold, J-R. 1991. *Den musiska människan*. Stockholm: Runa.
- Blacking, J. 1976. *How Musical Is Man?* London: Faber and Faber.
- 1990. Music in Children's Cognitive and Affective Development. Teoksessa F.R. Wilson & F.L. Roehmann (toim.) *Music and Child Development*. Proceedings of the 1987 Denver Conference, 68–78.
- Bleicher, J. 1980. *Contemporary Hermeneutics. Hermeneutics as Method, Philosophy, and Critique*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Bowles, C.L. 1998. Music Activity Preferences of Elementary Students. *Journal of Research in Music Education* 46, 193–207.
- Bowman, W.D. 1998. *Philosophical Perspectives on Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Bresler, L. 1992. Qualitative Paradigms in Music Education Research. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 3(1), 64–79.
- 1995. Ethnography, Phenomenology, and Action Research in Music Education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 6(3), 4–16.
- Bresler, L. & Stake, R.E. 1992. Qualitative Research Methodology in Music Education. Teoksessa R. Colwell (toim.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 75–90.
- Brändström, S. 1999. Music Teacher's Everyday Conceptions of Musicality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 141, 21–25.
- Burman, E. 1994. *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Burnard, P. 1999. Bodily Intention in Children's Improvisation and Composition. *Psychology of Music* 27, 159–174.
- 2000. Examining Experiential Differences between Improvisation and Composition in Children's Music-Making. *British Journal of Music Education* 17, 227–245.
- 2002. Investigating Children's Meaning-Making and the Emergence of Musical Interaction in Group Improvisation. *British Journal of Music Education* 19, 157–172.
- Campbell, P.S. 1998. *Songs in Their Heads. Music and Its Meanings in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.
- 2000. How Musical We Are: John Blacking on Music, Education, and Cultural Understanding. *Journal of Research in Music Education* 48, 336–359.
- Caputo, J.D. 1987. *Radical Hermeneutics. Repetition, Deconstruction, and the Hermeneutic Project*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cole, M. & Cole, S.R. 1993. *The Development of Children*. New York: Freeman.
- Corsaro, W.A. 1997. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- Cramer, K.M., Million, E. & Perreault, L.A. 2002. Perceptions of Musicians: Gender Stereotypes and Social Role Theory. *Psychology of Music* 30, 164–174.
- Davidson, J.W., Howe M.A., Moore, D.G. & Sloboda, J.A. 1996. The Role of Parental Influences in the Development of Musical Performance. *British Journal of Developmental Psychology* 14, 399–412.
- Davidson, J.W., Howe, M.A. & Sloboda, J.A. 1997. Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill over the Life Span. Teoksessa D.J. Hargreaves & A.C. North (toim.) *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, 188–206.
- Davidson, J.W., Moore, D.G., Sloboda, J.A. & Howe, M.A. 1998. Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education* 46, 141–160.
- Davidson, J.W. & Scutt, S. 1999. Instrumental Learning with Exams in Mind: A Case Study Investigating Teacher, Student, and Parent Interactions Before, During and After a Music Examination. *British Journal of Music Education* 16, 79–95.
- Davies, C. 1992. Listen to My Song: a Study of Songs Invented by Children aged 5 to 7 Years. *British Journal of Music Education* 9, 19–48.
- Dowling, J.W. & Harwood, D.L. 1986. *Music Cognition*. Orlando: Academic Press.
- Duke, R.A., Flowers, P.J. & Wolfe, D.E. 1997. Children Who Study Piano with Excellent Teachers in the United States. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 132, 51–84.
- Durkin, K. 1995. *Developmental Social Psychology. From Infancy to Old Age*. Oxford: Blackwell.
- Ehnrooth, J. 1992. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Elliott, D.J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- 2002. Philosophical Perspectives on Research. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 85–102.
- Ennew, J. 1994. Time for Children or Time for Adults? Teoksessa J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (toim.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice, and Politics*. European Centre Vienna. *Public Policy and Social Welfare* vol. 14. Aldershot: Avebury, 125–143.
- Eronen, H. 1996. Peruskoulun musiikinopetuksessa koettava mielekkyys musiikkiharrastuneisuuden ja sukupuolen valossa 5. ja 6. luokkalaisten arvioimana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Fassbender, C. 1996. Infant's Auditory Sensitivity towards Acoustic Parameters of Speech and Music. Teoksessa I. Deliège & J.A. Sloboda (toim.) *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press, 56–87.

- Ferrara, L. 1995. Hermeneutic Issues in Qualitative Research. *Philosophy of Music Education Review* 3(1), 10–20.
- Flinders, D.J. & Richardson, C.P. 2002. Contemporary Issues in Qualitative Research and Music Education. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1159–1175.
- Fogel, A. 1993. *Developing through Relationships. Origins of Communication, Self, and Culture*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Fredrikson, M. 1994. Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi. Kognitiivis-etnomusikologinen näkökulma alle kolmivuotiaiden päiväkotilasten laulamiseen. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts* 43.
- Gadamer, H-G. 1980. The Universality of the Hermeneutical Problem. Teoksessa J. Bleicher. *Contemporary Hermeneutics. Hermeneutics as Method, Philosophy, and Critique*. New York: Routledge & Kegan Paul, 128–140.
- 1986. *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. Toim. R. Bernasconi. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1997. *Reflections on My Philosophical Journey*. Teoksessa L.E. Hahn (toim.) *The Philosophy of Hans Georg Gadamer. The Library of Living Philosophers*. Vol. XXIV, 3–63.
- 2000. *Truth and Method*. Toinen, korjattu painos. New York: Continuum.
- Gagné, F. 1999. Nature or Nurture? A Re-Examination of Sloboda and Howe's (1991) Interview Study on Talent Development in Music. *Psychology of Music* 27, 38–51.
- Gallagher, S. 1992. *Hermeneutics and Education*. New York: State University of New York Press.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. 1967. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine & Atherton.
- Glover, J. 1990. Understanding Children's Musical Understanding. *British Journal of Music Education* 7, 257–262.
- 2000. *Children Composing 4–14*. London and New York: Routledge Falmer.
- Graue, M.E. & Walsh, D.J. 1998. *Studying Children in Context. Theories, Methods, and Ethics*. Thousand Oaks: Sage.
- Green, L. 1988. *Music on Deaf Ears. Musical Meaning, Ideology, Education*. Manchester: Manchester University Press.
- 1993. *Music, Gender, and Education. A Report on Some Exploratory Research*. *British Journal of Music Education* 10, 219–253.
- 1994. *Gender, Musical Meaning, and Education*. *Philosophy of Music Education Review* 2(2), 99–105.
- Grondin, J. 1994. *Introduction to Philosophical Hermeneutics*. New Haven: Yale University Press.
- Haapala, A. 1997. Esteettinen tieto. *Ajatus* 53, 199–209.
- 2000a. Estetiikka. Teoksessa P. Tommila (toim.) *Suomen tieteen historia. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet*. Porvoo: WSOY, 356–359.
- 2000b. Johdanto. Katsaus fenomenologian syntyyn ja kehitykseen Saksassa ja Ranskassa. Teoksessa A. Haapala & M. Lehtinen (toim.) *Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta*. Helsinki: Yliopistopaino, ix–xxx.

- Haapala, A. 2000c. Maailmassa-oleminen ja taiteilijan eksistenssi: Askeleita eksistentiaaliseen estetiikkaan. Teoksessa A. Haapala & M. Lehtinen (toim.) *Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta*. Helsinki: Yliopistopaino, 121–156.
- Haapala, A. & Lehtinen, M. (toim.) 2000. *Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Haaparanta, L. 1994. Frege, Husserl ja alkuperäisen merkityksen ongelma. Teoksessa S. Heinämaa (toim.) *Merkitys. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol 45*, 27–37.
- Habermas, J. 1980. *The Hermeneutic Claim to Universality*. Teoksessa J. Bleicher. *Contemporary Hermeneutics. Hermeneutics as Method, Philosophy, and Critique*. New York: Routledge & Kegan Paul, 181–211.
- Hargreaves, D.J. 1986. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D.J. & Zimmerman, M.P. 1992. *Developmental Theories of Music Learning*. Teoksessa R. Colwell (toim.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 377–391.
- Harrison, A.C. & O'Neill, S.A. 2000. Children's Gender-Typed Preferences for Musical Instruments: An Intervention Study. *Psychology of Music* 28, 81–97.
- Harter, S. 1980. *A Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom*. Manual. University of Denver.
- 1985a. *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. University of Denver.
- 1985b. *Manual for the Social Support Scale for Children*. University of Denver.
- 1987. *The Determinants and Mediational Role of Global Self-Worth in Children*. Teoksessa N. Eisenberg (toim.) *Contemporary Topics in Developmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 219–242.
- Harter, S. & Pike, R. 1981. *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children*. University of Denver.
- 1983. *Procedural Manual to Accompany: The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. University of Denver.
- Harway, M. 1984. *Confidentiality and Ethics in Longitudinal Research*. Teoksessa S. A. Mednick, M. Harway & K.M. Finello (toim.) 1984. *Handbook of Longitudinal Research. Vol. 1: Birth and Childhood Cohorts*. New York: Praeger, 154–164.
- Harway, M., Mednick, S.A. & Mednick, B. 1984. *Research Strategies: Methodological and Practical Problems*. Teoksessa S.A. Mednick, M. Harway & K.M. Finello (toim.) 1984. *Handbook of Longitudinal Research. Vol. 1: Birth and Childhood Cohorts*. New York: Praeger, 22–30.
- Heidegger, M. 1982. *The Basic Problems of Phenomenology*. Bloomington: Indiana University Press.
- 1985. *History of the Concept of Time*. Bloomington: Indiana University Press.
- 2000. *Oleminen ja aika*. Tampere: Vastapaino.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. *Dialogi – avain innovatiivisuuteen*. Juva: WSOY.
- Heimonen, M. 1999a. *Sääntely instrumenttina. Sääntelyn tavoitteista musiikkioppilaitoslainsäädännön valossa*. Sibelius-Akatemia. Lisensiaatintyö.

- Heimonen, M. 1999b. The Best Interests of the Child in Music Education. *Musiikkikasvatus* 4(2–3), 56–65.
- 2002. Music Education & Law. Regulation as an Instrument. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 17.
- Heino, T. 1998. Peruskoulun seitsemäsluokkalaisten musiikinopiskelumotivaatio. Sibelius-Akatemia. Lisensiaatintyö.
- Heino, T. & Ojala, M-L. 1999. Musiikkioppilaitokset lukuvuonna 1997–1998. Teoksessa T. Heino & M-L. Ojala (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Opetushallitus. Arviointi 1/1999. Helsinki: Yliopistopaino, 9–66.
- Heinämaa, S. 1996. Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiin-fenomenologia ja sen merkitys sukupuoliyksymykselle. Tampere: Gaudeamus.
- Hekman, S.J. 1986. Hermeneutics and the Sociology of Knowledge. Oxford: Polity Press.
- von Herrmann, F-W. 1998. Fenomenologian käsite Heideggerilla ja Husserlilla. Teoksessa A. Haapala (toim.) Heidegger – ristiriitojen filosofi. Helsinki: Gaudeamus, 105–135.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1993. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirvonen, A. 2000. Pikkupianisteista solistiseksi ammattiopiskelijoiksi. Elämäkertatutkimus musiikillisesti lahjakkaita soitonopiskelijoista. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Lisensiaatintyö.
- Holma, A. 1993. Musiikkikoulu harrastuspaikkana. Kuvaileva tutkimus Pakilan musiikkikoulun oppilaiden ja heidän vanhempiansa kokemuksista. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkielma.
- Hosio, A. & Hosio, M. 1993. Maistuuko musiikki? 11–16-vuotiaiden nuorten musiikki-mielitymukset, vapaa-ajan musiikkiharrastukset sekä mielipiteet musiikin opiskelusta koulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkielma.
- Howe, M.A. & Sloboda, J.A. 1991. Young Musicians' Accounts of Significant Influences in Their Early Lives. *British Journal of Music Education* 8, 39–63.
- Howe, M.A., Davidson, J.W., Moore, D.G. & Sloboda J.A. 1995. Are There Early Childhood Signs of Musical Ability? *Psychology of Music* 23, 162–176.
- Hurley, G.C. 1995. Student Motivations for Beginning and Continuing/Discontinuing String Music Instruction. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 6(1), 44–55.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Helsinki: Lokikirjat.
- Huuhtanen, S-L. 1999. Lapsuus- ja nuoruusajan musiikillisia kokemuksia ja elämyksiä sekä myöhempiä valintoja ja ammattisuuntautuminen. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.
- Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 5.
- Hämäläinen, M. 1996. Musiikkioppilaitoksen opetustoiminnan esittelyä ja arviointia: saavutetaanko musiikkikoulussa oppimiselle annetut tavoitteet? Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkielma.
- Ihanus, J. 2000. Psykologia. Teoksessa P. Tommila (toim.) Suomen tieteen historia. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet. Porvoo: WSOY, 440–475.
- Ihde, D. 1995. Paul Ricoeur's Place in the Hermeneutic Tradition. Teoksessa L. E. Hahn (toim.) *The Philosophy of Paul Ricoeur. The Library of Living Philosophers. Vol XXII*, 59–70.

- Ilomäki, L. 1997. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen tuomia näkökulmia musiikin kuuntelun opettamiseen musiikkiopistossa. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.
- Jokiaho-Heikkilä, R. 1992. Soiton perusopetuksen toteuttaminen ala-asteen musiikkiluokkien ja musiikkioppilaitosten yhteistyönä. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.
- Jordan-DeCarbo, J. & Nelson, J. A. 2002. Music and Early Childhood Education. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 210–242.
- Juntunen, M. 1986. Edmund Husserlin filosofia. Fenomenologia ja apodiktiivisen tieteen idea. Helsinki: Gaudeamus.
- Juvakka, T. 2000. Elämää risteyskohdissa. Hermeneuttiseen fenomenologiaan ja kehollisuuteen perustuva tutkimus 15–16-vuotiaiden nuorten toivon kokemuksista heidän jokapäiväisessä elämässään. Kuopion yliopisto. Julkaisuja E: Yhteiskuntatieteet 82.
- Juvonen, A. 2000. ... Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamana. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in the Arts* 70.
- Järviö, P. 1990. Oppilaskeskeiset työtavat ja yhteissuunnittelu musiikkioppilaitosten yleisen musiikkitiedon peruskurssilla. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.
- Kalekin-Fishman, D. 1986. Music and Not-Music in Kindergartens. *Journal of Research in Music Education* 34, 54–68.
- Kanellopoulos, P.A. 1999. Children's Conception and Practice of Musical Improvisation. *Psychology of Music* 27, 175–191.
- Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. 1999. Portfolio tutkimusmenetelmänä lapsuuden kasvu- ja oppimisympäristössä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 255–291.
- Karlsson, L. 1999. Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakyydissä. Lapset kertovat -hanke. Stakes: raportteja 241.
- 2000. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 1/2000. Lapset kertovat -hanke. Stakes. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1993. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Ryhmätyöstä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Karma, K. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Suomen Musiikkitieteellinen Seura. Musiikkitieteen kirjasto 3.
- Kellett, M. 2000. Raising Musical Esteem in the Primary Classroom: An Exploratory Study of Young Children's Listening Skills. *British Journal of Music Education* 17, 157–181.
- Kerttunen, T. 1998. Mitä peruskoulun neljäsluokkalaisten haluaisivat musiikinopetukselta? Oppilaiden näkemyksiä ja toivomuksia musiikin opetuksen kehittämiseksi. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkielma.
- Kingsbury, H. 1988. Music, Talent, and Performance. A Conservatory Cultural System. Philadelphia: Temple University Press.
- Kisiel, T. 1985. The Happening of Tradition: The Hermeneutics of Gadamer and Heidegger. Teoksessa R. Hollinger (toim.) *Hermeneutics and Praxis*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 3–31.

- Klein, T. 1995. The Idea of a Hermeneutical Ethics. Teoksessa L.E. Hahn (toim.) The Philosophy of Paul Ricoeur. The Library of Living Philosophers. Vol XXII, 349–366.
- Korkeakoski, E. 2001. Arvottavia johtopäätöksiä. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E.K. Niemi, M-L. Pernu & J. Uurto. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytysten vertailevaa arviointia. Opetushallitus. Arviointi 1/2001. Helsinki: Yliopistopaino, 243–246.
- Korpela, E. 1999. "Seuraava potilas" – Lääkärin ja potilaan roolit lasten leikeissä. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Koski, J.T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Kosonen, E. 1996. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteiden laitos. Lisensiaatintyö.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 79.
- Krueger, P.J. 1987. Ethnographic Research Methodology in Music Education. Journal of Research in Music Education 35, 69–77.
- Kurkela, K. 1983. Tulkitsemisesta ja ymmärtämisestä esittävässä säveltaiteessa eräiden hermeneutiikan käsitteiden ja näkemysten valossa. Helsingin yliopisto. Musiikkitieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- 1986a. Esittävä säveltaide, esiintymisjännitys ja narsistinen häiriö. Synteesi 2–3, 59–85.
- 1986b. Heidegger, ymmärtäminen, tulkitseminen. Synteesi 2–3, 35–39.
- 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa. Sibelius-Akatemia. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja, n:o 11.
- 1995. Yksityisen ja yhteisen rajalla. Musiikin esittämisen emotionaalisista ja kognitiivisista ulottuvuuksista. Teoksessa R. Ojala (toim.) Esiintyjä – taiteen tulkki ja tekijä. Porvoo: WSOY, 77–115.
- 1997a. Musiikki ja itsen kohtaaminen. Teoksessa M. Kaikkonen & S. Mattila (toim.) Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja, n:o 1, 7–25.
- 1997b. Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Arviointi 3/1997. Helsinki: Yliopistopaino, 277–293.
- Kurkela, K. & Tawaststjerna, E.T. 1999. Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämisestä. Teoksessa T. Heino & M-L. Ojala (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Opetushallitus. Arviointi 1/1999. Helsinki: Yliopistopaino, 89–152.
- Kusch, M. 1986. Ymmärtämisen haaste. Oulu: Pohjoinen.
- 1988. Merkki vai kuva – Husserl, Heidegger ja Gadamer kielen ja maailman suhteesta. Teoksessa M. Kusch & J. Hintikka. Kieli ja maailma. Oulu: Pohjoinen, 9–122.

- Kvale, S. 1989. To Validate Is to Question. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund: Studentlitteratur, 73–92.
- 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Laine, J. 2002. Lastenkulttuurin tavoitteet ja piilotavoitteet. *Rondo* 6, 11.
- Laki taiteen perusopetuksesta. N:o 633/1998.
- Lamb, R., Dolloff, L-A. & Howe, S.W. 2002. Feminism, Feminist Research, and Gender Research in Music Education. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 648–674.
- Lansdown, G. 1994. Children's Rights. Teoksessa B. Mayall (toim.) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press, 33–44.
- Lappalainen, S. 1997. Lasten soittoharrastus – iloa ja riemua vain itkua ja hammasten kirstystä? Helsingin yliopisto. Sosiologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lecanuet, J-P. 1996. Prenatal Auditory Experience. Teoksessa I. Deliège & J.A. Sloboda (toim.) *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press, 3–34.
- Lehtonen, K. 1986. Musiikin olemuksen ongelma musiikkikasvatuksessa. *Kasvatus* 17, 173–181.
- 2001. Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko? *Psykologia* 5, 306–315.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa – kokonaisuus ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa, osa 2 – ihmisenä ihmis-yhteisössä*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 29–55.
- Lehtovaara, M. 1994. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena – Kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: tutkimusraportti n:o 53.
- 1996. Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa, osa 2 – ihmisenä ihmis-yhteisössä*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 79–107.
- Leiwo, M. 1995. Kouluikäisen kielenosaaminen ja koulun kieli. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 202–218.
- Lotti, T. 1988. Musikaalisuus ja musiikkiopinnot. Jäljittelyyn perustuva musikaalisuuden arviointi musiikkikoulun pääsykokeena ja opintomenestyksen ennustajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 119.
- MacDonald, R.A.R, Miell, D. & Mitchell, L. 2002. An Investigation of Children's Musical Collaborations: The Effect of Friendship and Age. *Psychology of Music* 30, 148–163.
- Maijala, P. 1999. Minustako pianisti? Nuorten soitonopiskelijoiden musiikillisesta minäkäsityksestä. Kuopion yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mayall, B. 1994. Children in Action at Home and School. Teoksessa B. Mayall (toim.) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press, 114–127.

- McDonald, D.T. & Simons, G.M. 1989. *Musical Growth and Development. Birth through Six*. New York: Schirmer Books.
- McPherson, G.E. & Renwick, J.M. 2001. A Longitudinal Study of Self-Regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research* 3, 169–186.
- McPherson, G.E. & Zimmerman, B.J. 2002. Self-Regulation of Musical Learning. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 327–347.
- Mehan, H. 1993. Beneath the Skin and between the Ears: A Case Study in the Politics of Representation. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave (toim.) *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 241–268.
- Metsämuuronen, J. 1989. Kolmasluokkalaisen musiikkiharrastus; taustamuuttujana perheen musiikkivirikkeistö. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkielma.
- 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 146.
- Miettinen, S. & Väänänen, S. 1998. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina*. Juva: Atena, 67–81.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. 1994. *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Moisala, P. 1991. Cultural Cognition in Music. Continuity and Change in the Gurung Music of Nepali. Suomen etnomusikologisen seuran julkaisuja 4.
- 2000. Gender Negotiation of the Composer Kaija Saariaho in Finland: The Woman Composer as Nomadic Subject. Teoksessa P. Moisala & B. Diamond (toim.) *Music and Gender*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 166–188.
- 2001. Musiikki, kuva ja sukupuoli. *Musiikki* 2/2001, 87–108.
- Moisala, P. & Valkeila, R. 1994. Musiikin toinen sukupuoli. Naissäveltäjiä keskiajalta nykyaikaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Munter, H. 1995. Minä muiden kanssa: minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 66–86.
- Musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteet 1995. Opetushallitus.
- Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio. 1997. Opetusministeriön työryhmien muistioita 24: 1997. Helsinki: Yliopistopaino.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäkinen, S. 1996. Vuorovaikutus lapsen ja aikuisen välillä. Tapaustutkimus vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nettl, B. 1995. *Heartland Excursions. Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Niiniluoto, I. 2000. Filosofia. Teoksessa P. Tommila (toim.) *Suomen tieteen historia. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet*. Porvoo: WSOY, 178–223.
- Nissilä, A. 1992. Merkeistä musiikkiin – opettajanäkökulma teorian ja säveltäjäpailun 1/3-peruskurssin opetukseen musiikkioppilaitoksissa. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.

- Nykänen, P. 2001. Musiikkioppilaitosten opettajien työtodellisuus ja työtyytyväisyys. Suomen musiikinopettajien liiton jäsenkysely. Lyhennelmä pro gradu -tutkielmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Suomen musiikinopettajien liitto.
- O'Neill, S. 1997a. Gender and Music. Teoksessa D.J. Hargreaves & A.C. North (toim.) *The Social Psychology of Music*. New York: Oxford University Press, 46–63.
- 1997b. The Role of Practice in Children's Early Performance Achievement. Teoksessa H. Jørgensen & A.C. Lehmann (toim.) *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole, 53–70.
- 1999. Flow Theory and the Development of Musical Performance Skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 141, 129–134.
- O'Neill, S. & Boulton, M.J. 1996. Boys' and Girls' Preferences for Musical Instruments: A Function of Gender. *Psychology of Music* 24, 171–183.
- O'Neill, S. & Sloboda, J.A. 1997. The Effects of Failure on Children's Ability to Perform a Musical Test. *Psychology of Music* 25, 18–34.
- O'Toole, P. 2002. Threatening Behaviors: Transgressive Acts in Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 10(1), 3–17.
- Pakkala, A. 1999. Musiikkikulttuuriin kasvaminen. Lasten ja nuorten kokemuksia soittoharrastuksesta konservatoriossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Palmer, R.E. 1969. *Hermeneutics*. Evanston: Northwestern University Press.
- Papoušek, M. 1996. Intuitive Parenting: A Hidden Source of Musical Stimulation in Infancy. Teoksessa I. Deliège & J. A. Sloboda (toim.) *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press, 88–112.
- Pekkilä, E. 1988. Musiikki tekstinä. Kuulonvaraisen musiikkikulttuurin analyysiteoria ja -metodi. Suomen Musiikkitieteellinen Seura. *Acta Musicologica Fennica* 17.
- Perko, M. 1999. 5. ja 6. luokkalaisten asennoituminen koulun musiikinopetukseen; taustamuuttujina sukupuoli, musiikkiharrastus ja musiikkiharrastusmotiivit. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 5, 428–442.
- Perälä, H. 1993. Kuinka rakennetaan kärjellään seisova pyramidi? Musiikkioppilaitosjärjestelmä 1950–1990-luvuilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Lapsen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Pouthas, V. 1996. The Development of the Perception of Time and Temporal Regulation of Action in Infants and Children. Teoksessa I. Deliège & J. A. Sloboda (toim.) *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press, 115–141.
- Priest, P. 1989. Playing by Ear: Its Nature and Application to Instrumental Learning. *British Journal of Music Education* 6, 173–191.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Puurula, A. 2000. Lapsi ympäristönsä peilinä: alle 3-vuotiaiden lasten integroitu taidekasvatus. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. Elämysten alkupuoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Finn Lectura, 85–95.
- Qvortrup, J. 1994. Childhood matters. An Introduction. Teoksessa J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (toim.) *Childhood Matters. Social Theory, Practice, and Politics*. European Centre Vienna. Public Policy and Social Welfare vol. 14. Aldershot: Avebury, 1–23.
- Rauhala, L. 1974. Psykkinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa. Helsinki: Weilin+Göös.
- 1976. Filosofinen orientoituminen psykosomaattikan ongelmaan. Helsingin yliopisto.
- 1978. Ihmistutkimuksesta eksistentiaalisen fenomenologian valossa. Helsingin yliopisto. Psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston tutkimuksia 3/1978.
- 1981. Merkityksen ongelma psykologiassa ja psykiatriassa. Helsingin yliopisto. Psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston tutkimuksia 8/1981.
- 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- 1987. Psykkisesti häiriintyneen maailmankuvan konstituution analyysi. *Ajatus* 44, 129–146.
- 1989. Hermeneuttinen näkökulma merkityksen ongelmaan. *Tiedepolitiikka* 3, 3–14.
- 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol 41*.
- 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M-L. & von Wright, J. 1999. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Reimer, B. 1992. *Toward a Philosophical Foundation for Music Education Research*. Teoksessa R. Colwell (toim.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 21–36.
- Renwick, J.M. & McPherson, G.E. 2002. Interest and Choice: A Student-Selected Repertoire and Its Effect on Practising Behaviour. *British Journal of Music Education* 19(2), 173–188.
- Ricoeur, P. 1980. *Existence and Hermeneutics*. Teoksessa J. Bleicher. *Contemporary Hermeneutics. Hermeneutics as Method, Philosophy, and Critique*. New York: Routledge & Kegan Paul, 236–256.
- 1981. *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on Language, Action, and Interpretation*. Toim. J.B. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1984. *Time and Narrative*. Vol. 1. Chicago: The University of Chicago Press.
- 1988. *Time and Narrative*. Vol. 3. Chicago: The University of Chicago Press.
- 1993. *Från text till handling. En antologi om hermeneutik*. Toim. P. Kemp & B. Kristensson. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- 2000. *Tulkinnan teoria. Diskurssi ja merkityksen lisä*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Riihelä, M. 1991. *Aikakortit. Tie lasten ajatteluun*. Helsinki: Vap-kustannus.
- 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. *Stakes: tutkimuksia* 66.

- Riihelä, M. 2000. Leikkivät tutkijat. Lapset kertovat -hanke. Stakes. Helsinki: Edita.
- Risser, J. 1997. The Voice of the Other in Gadamer's Hermeneutics. Teoksessa L.E. Hahn (toim.) The Philosophy of Hans Georg Gadamer. The Library of Living Philosophers. Vol. XXIV, 389–402.
- Routila, L. 1986. Miten teen tiedettä taiteesta. Johdatusta taiteentutkimukseen ja taiteen teoriaan. Keuruu: Clarion.
- Runfola, M. & Swanwick, K. 2002. Developmental Characteristics of Music Learners. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. Oxford: Oxford University Press, 373–397.
- Ruokanen, M. 1987. Hermeneutica Moderna. Teologinen hermeneutiikka historiallis-kriittisen raamatuntutkimuksen aikakaudella. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruokonen, I. 2000. Musiikki lapsen minuuden vahvistajana. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen. Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki: Finn Lectura, 73–84.
- Ruoppila, I. 1999. Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) 1999. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 26–51.
- Rutanen, N. & Riihelä, M. (toim.) 2000. Kivi ois muurahaiselle vuori. Pienten lasten käsityksiä matematiikasta ja luontoilmiöistä. Lapset kertovat -hanke. Stakes. Helsinki: Edita.
- Saares, A. 2001. 10 parasta keinoa nauttia elämästä! Kevätpörriäinen, 7.
- Saariaho, V. 1999. Kahden musiikkioppilaitoksen oppilaiden käsitys musiikinteorian ja säveltapailun opintojen vaikeudesta ja pitämisestä. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.
- Saikkonen, T-L. & Väänänen, S. 2000. Lapsilähtöisen koulun lapsidiskurssit: lähtökohtien tarkastelu toiseuden näkökulmasta. Kasvatus 31, 266–279.
- Sarath, E. Improvisation and Curriculum Reform. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. Oxford: Oxford University Press, 188–198.
- Sarlin, E-L. 1995. Minäkokemuksen merkitys liikuntamotivaatiotekijänä. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education, and Health 40.
- Satosuo, A. 1998. Kestävän musiikkiharrastuksen synty. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkielma.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailman tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteenfilosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol XXXIII.
- Sawyer, K.R. 1999. Improvised Conservations: Music, Collaboration, and Development. Psychology of Music 27, 192–216.
- Schiffirin, D. 1994. Approaches to Discourse. Cambridge: Blackwell.
- Scott-Kassner, C. 1992. Research on Music in Early Childhood. Teoksessa R. Colwell (toim.) Handbook of Research on Music Teaching and Learning. New York: Schirmer Books, 633–650.
- Scruton, R. 1982. Kant. Oxford: Oxford University Press.
- Seddon, F.A. & O'Neill, S.A. 2001. An Evaluation Study of Computer-Based Compositions by Children with and without Prior Experience of Formal Instrumental Music Tuition. Psychology of Music 29, 4–19.

- Shetler, D.J. 1990. The Inquiry into Prenatal Musical Experience. Teoksessa F.R. Wilson & F.L. Roehmann (toim.) *Music and Child Development. Proceedings of the 1987 Denver Conference*, 44–62.
- Silkälä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 52.
- Sinkkonen, J. 1997. Musiikin merkitys lapsen kehityksessä. Teoksessa M. Kaikkonen & S. Mattila (toim.) *Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisuja*, n:o 1, 41–53.
- Sloboda, J.A. 1985. *The Musical Mind: the Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- 1990. Music as Language. Teoksessa F.R. Wilson & F.L. Roehmann (toim.) *Music and Child Development. Proceedings of the 1987 Denver Conference*, 28–43.
- Sloboda, J.A. & Howe, M.A. 1991. Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study. *Psychology of Music* 19, 3–21.
- 1992. Transitions in the Early Musical Careers of Able Young Musicians: Choosing Instrument and Teachers. *Journal of Research in Music Education* 40, 283–294.
- 1999. Musical Talent and Individual Differences in Musical Achievements: A Reply to Gagné (1999). *Psychology of Music* 27, 52–54.
- Sloboda, J.A., Davidson, J.W. & Howe, M.A. 1994. Is Everyone Musical? *The Psychologist*, 349–354.
- Sloboda, J.A. & Davidson, J.W. 1996. The Young Performing Musician. Teoksessa I. Deliège & J.A. Sloboda (toim.) *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press, 171–190.
- Sosniak, L.A. 1990. From Tyro to Virtuoso: A Long-Term Commitment to Learning. Teoksessa F. R. Wilson & F. L. Roehmann (toim.) *Music and Child Development. Proceedings of the 1987 Denver Conference*, 274–290.
- Stake, R.E. 1994. Case Studies. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 236–247.
- Stern, D.N. 1991. *Spädbarnets interpersonella värld*. Lund: Natur och Kultur.
- Strandell, H. 1995. *Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana*. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Helsinki: Gaudeamus.
- Stuble, E. 1992. Philosophical Foundations. Teoksessa R. Colwell (toim.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 3–20.
- Sundin, B. 1978. *Barns musikaliska utveckling*. Lund: Liber Läromedel.
- Suoranta, J., Lehtimäki, H. & Hakulinen, S. 2001. Lapset tietoyhteiskunnan toimijoina. Tietoyhteiskunnan tutkimuskeskuksen työraportteja 16/2001. Tampereen yliopisto.
- Swanwick, K. 1994. *Musical Knowledge. Intuition, Analysis, and Music Education*. London: Routledge.
- Szego, C.K. 2002. Music Transmission and Learning. A Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and Music Education. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 707–729.

- Syrjälä, L. 1995a. Tapaustutkimuksen luonnehdintaa. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10–24.
- 1995b. Toimintatutkimus ja opettajan ammatillinen kasvu. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 25–55.
- Taetle, L. & Cutietta, R. 2002. Learning Theories as Roots of Current Musical Practice and Research. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 279–298.
- Tagg, P. 1982. Populaarimusiikin affektianalyysi – raportti musiikin sisältöanalyysin uusista menetelmistä. Teoksessa E. Tarasti (toim.) *Musiikin soivat muodot. Musiikintutkimuksen teorioita ja menetelmiä*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: 2, 147–179.
- Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002. Opetushallitus.
- Tallgren, M. 2002. Lasten soittoharrastus – näkökulmana "lapsen hyvä". Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Thompson, J.B. 1981. *Critical Hermeneutics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1990. *Ideology and Modern Culture. Critical Social Theory in the Era of Mass Communication*. Oxford: Polity Press.
- 1995. *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*. Cambridge: Polity Press.
- Toivonen, K. 1991. Vertaileva tutkimus pop-painotteista musiikinopetusta saavan oppilasryhmän sekä perinteistä musiikinopetusta saavan oppilasryhmän motivaatiosta. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 2.
- Turkkila, P. 1998. Musiikinopetuksen ongelmakohdat ja opettajien työmotivaatio helsinkiläisillä ala-asteilla. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Turunen, A. 1997. Klassista musiikkia harrastavat pojat. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Törrönen, M. 1999. Lasten arki laitoksessa – Elämistila lastenkodissa ja sairaalassa. Helsinki: Helsinki University Press.
- Warnke, G. 1987. *Gadamer. Hermeneutics, Tradition, and Reason*. Oxford: Polity Press.
- Varto, J. 1991. Nuoruuden viisaus ja muita kirjeitä peruskysymyksestä. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol XV*.
- 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- 1994. *Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus*. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 21, 83–113.
- 1995. *Fenomenologinen tieteen kritiikki*. Tampereen yliopisto.
- 2001. *Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampere University Press.

- Varto, J. & Veenkivi, L. 1993. Näkyvä ja näkymätön. Filosofisia keskusteluja. Yleisradio. Opetusjulkaisut.
- Veijola, T. & Ritaluoto, A.J. (toim.) 1998. Opas musiikkioppilaitoksiin pyrkiville ja niissä opiskeleville sekä heidän vanhemmilleen. Helsinki: Suomen musiikkioppilaitosten liitto.
- Weinsheimer, J.C. 1985. *Gadamer's Hermeneutics: A Reading of Truth and Method*. New Haven: Yale University Press.
- Vestergaard, E. 1991. Mitä filosofia on? Teoksessa E. Vestergaard, J.-I. Löfstedt & P.-J. Ödman. *Johdatus kasvatuksen filosofiaan*. Helsinki: Yliopistopaino, 24–29.
- Westerlund, H. 2002. Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education. *Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 16.
- Westerlund, P. 1994. Opiskelisiniko musiikkia? Tutkimus peruskoulun yläasteella. *Sibelius-Akatemia. Lisensiaatintyö*.
- Wiggins, J.H. 1995. Building Structural Understanding: Sam's Story. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 6(3), 57–73.
- 1999. The Nature of Shared Musical Understanding and Its Role in Empowering Independent Musical Thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 143, 65–90.
- Wiggins, J.H. & Bodoïn, K. 1998. Painting a Big Soup: Teaching and Learning in a Second-Grade General Music Classroom. *Journal of Research in Music Education* 46, 281–302.
- Vilkki, P. 1989. Musiikkikoulun ja -opiston päästötutkintojen suorittamisesta opetus-suunnitelman määrittämien ikä- ja opintovuosirajojen puitteissa. *Sibelius-Akatemia. Tutkielma*.
- Winnicott, D.W. 1971. *Lek och verklighet. Natur och Kultur*.
- Vuori, M. 2002. Katson, soitan, läpielän. Pianistisia kokemuksia prima vista -soittamisesta. *Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 13.
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykinen kehitys yli elämänkaaren. Porvoo: WSOY.
- Väkevä, L. 2000. Naturalizing Philosophy of Music Education. *Finnish Journal of Music Education* 5(1–2), 73–83.
- Vänttinen, M. 1996. Vaiennut viulu eli "jalot" opinnot ja niiden päätyminen. Opintojen keskeyttämisen teoreettista tarkastelua sekä huomioita musiikkiopintojen jättämisestä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Syventävien opintojen tutkielma.
- Värri, V.-M. 1996. Kasvattajan esiymmärrys kasvatuksellisen hyvän ehtona. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa, osa 2 – ihmisenä ihmisyhteisössä*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8, 109–123.
- 2000. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Zuckerandl, V. 1973. *Man the Musician. Sound and Symbol: Volume 2*. Princeton University Press.

# Liitteet

## Luettelo liitteistä

### **Liite 1: Kutsu tutkimukseen**

- Liite 1(1): Kirje oppilaille ja vanhemmille
- Liite 1(2): Kysely tutkimukseen osallistumisesta
- Liite 1(3): Tietoa tutkimuksen toteuttamisesta

### **Liite 2: Itsearviointimittarit**

- Liite 2(1): Motivaatiomittari
- Liite 2(2): Sosiaalisen tuen mittari
- Liite 2(3): Koettu itsearvostus

### **Liite 3: Elämäkartoja**

- Liite 3(1): 10-vuotiaan tytön elämäkarta
- Liite 3(2): 7-vuotiaan pojan elämäkarta
- Liite 3(3): 8-vuotiaan pojan elämäkarta
- Liite 3(4): 9-vuotiaan tytön elämäkarta
- Liite 3(5): 8-vuotiaan tytön elämäkarta

### **Liite 4: Musiikin harjoittamisen lipastoja**

- Liite 4(1): 12-vuotiaan pojan musiikin harjoittaminen
- Liite 4(2): 13-vuotiaan tytön musiikin harjoittaminen

### **Liite 5: Erään tytön opiskeluprosessin värianalyysi**

### **Liite 6: 8-vuotiaan tytön viikkokarta**

### **Liite 7: 12-vuotiaan tytön viikkokarta**

### **Liite 8: Kysely vanhemmille**

- Liite 8(1): Kirje vanhemmille
- Liite 8(2): Kysely lapsen tutkimukseen osallistumisesta
- Liite 8(3): Kysely

### **Liite 9: Soitonopettajien ensimmäinen haastattelu**

### **Liite 10: Rehtorien haastattelu**

### **Liite 11: Opettajien loppuhaastattelu**

- Liite 11(1): Musiikkiopistoa ja opetustyötä koskeva osio
- Liite 11(2): Soitonopettajien haastattelu

### **Liite 12: Vanhempien loppuhaastattelu**

## **Liite 1: Kutsu tutkimukseen.**

Liite 1(1): Kirje oppilaille ja vanhemmille.

Helsingissä 13. syyskuuta 1996

### Hyvät musiikkiopistolaisen vanhemmat,

Musiikkiopistossa on alkamassa tutkimus, jossa kartoitetaan uusien oppilaitten musiikin harrastamista. Tutkimus kuuluu Sibelius-Akatemian Musiikkioppilaitos-tutkimusprojektiin. Nyt kuluvana lukuvuotena tutkimukseen osallistuu neljä helsinkiläistä musiikkiopistoa. Sen kohteena ovat kaikki ne vuosina 1989–1986 syntyneet oppilaat, jotka tänä syksynä ovat aloittaneet soitto-opintonsa näissä oppilaitoksissa. Tutkimuksella kerätään tietoa oppilaitten ja heidän kotiensa musiikin harrastamisesta sekä musiikkioppilaitosten tämän ikäisiä oppilaita koskevista opetusratkaisuista.

Lukuvuonna 1996–1997 tutkimukseen osallistuvilta kerätään tietoa seuraavin tavoin: Oppilaita haastatellaan henkilökohtaisesti kerran nyt kuluvana syyslukukautena ja kerran ensi kevään aikana. Heidän vanhemmiltaan pyydetään tietoja postikyselyllä. Lisäksi uusia opetus suunnitelmia seurataan ja opettajia haastatellaan.

Olisi tärkeää, että myös teidän musiikkiopistolaisenne osallistuisi tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja se edellyttää lapsen ja hänen huoltajansa suostumusta. Siksi kirjeen mukana on teille tietoa tutkimuksen toteuttamisesta sekä kysely tutkimukseen osallistumisesta ja lapsen ensimmäisen haastattelun ajankohdasta. Tämän kirjeen lisäksi voitte saada tietoja tutkimuksesta musiikkiopistolla pidettävässä infossa ti 1. päivänä lokakuuta klo 18.00, suoraan tutkijalta puhelimitse ja lapselle sovitun ensimmäisen haastattelun yhteydessä. Oppilaitten haastattelut tapahtuvat musiikkiopistolla. Koska musiikkiopistojen tilat ovat erittäin varattuja, jokaiselle oppilaalle on jo varattu ensimmäinen haastattelu aika. Lapsellenne alustavasti varattu haastattelu aika on

---

Haastatteluajan voi käyttää tutkimushaastattelun sijasta osittain tai kokonaan myös tutustumiseen ja tutkimuksesta keskustelemiseen: lapset saattavat aluksi jännittää haastattelua, ja haluate ehkä tavata tutkijan yhdessä ennen kuin päätätte osallistuteko tutkimukseen. Siksi voitte kyselylomakkeella ilmoittaa vielä toistaiseksi harkitsevanne päätöstänne. Haastatteluajan varaaminen ei siten tarkoita vielä tutkimukseen osallistumista. Mikäli tässä ilmoitettu alustava haastattelu aika sopii teille, se varataan lapsellenne, kun palautatte kyselyn. Jos taas ilmoitatte kyselyllä, että alustavasti varattu aika ei sovi teille, voimme sopia uudesta ajasta.

Musiikkiopisto ei hoida tutkimuksen suunnitteluun liittyviä asioita. Kaikissa tutkimusta tai haastatteluajoja koskevissa asioissa voi soittaa suoraan tutkijalle p. 019-580076. Tarvittaessa voitte jättää myös viestin tai soittopyynnön. Toivoisimme, että palauttaisitte oheisen kyselyn viimeistään 1.10. mennessä postitse tai tutkimus-infon yhteydessä tutkijalle

### **Kiitos vaivannäöstänne ja tervetuloa tutkimus-infoon!**

Kari Kurkela, esittävän säveltaiteen  
tutkimuksen professori, Sibelius-Akatemia

Annu Lyijynen, tutkija  
MOP-projekti, Sibelius-Akatemia

## **Liite 1: Kutsu tutkimukseen.**

Liite 1(2): Kysely tutkimukseen osallistumisesta.

### **KYSELY TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA**

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Ympyröisittekö valitsemanne vaihtoehdon (1, 2 tai 3) ja teille sopivien haastatteluaikeavaihtoehtojen numerot. Pyytäisimme teitä lisäksi täyttämään joitakin tutkimuksen etenemiseksi tarpeellisia lisätietoja ja allekirjoittamaan kyselyn.

1. Olemme saaneet riittävästi tietoa tutkimuksesta ja osallistumme tutkimukseen lukuvuonna 1996–1997. Tässä tarkoituksessa meihin voi ottaa yhteyttä seuraavasti. Lapsen kotiosoite:

\_\_\_\_\_  
Puhelinnumero(t), josta lapsen huoltajan tavoittaa:

- \_\_\_\_\_  
1a. Lapselle alustavasti varattu haastatteluaike sopii tutkimushaastattelun tekemiseen.  
1b. Lapselle alustavasti varattu haastatteluaike ei sovi tutkimushaastattelun tekemiseen. Tutkimushaastattelun tekemiselle paremmin sopivia päiviä ja kellonaikoja olisivat seuraavat:

- \_\_\_\_\_  
2. Haluamme vielä harkita tutkimukseen osallistumistamme ja tavata tutkijan lapselle sovituna haastatteluaikeana ennen kuin teemme päätöksemme.  
2a. Lapselle alustavasti varattu haastatteluaike on meille sopiva aike tavata tutkijaa.  
2b. Lapselle alustavasti varattu haastatteluaike ei sovi meille. Meille paremmin sopivia päiviä ja kellonaikoja olisivat seuraavat:

\_\_\_\_\_  
Puhelinnumero(t), johon toivomme tutkijan ottavan yhteyttä tapaamisajan sopimiseksi:

\_\_\_\_\_  
3. Emme osallistu tutkimukseen. Olemme tehneet tämän päätöksen seuraavista syistä:

### **Lapsen huoltajan nimi ja allekirjoitus**

Palauttaisitteko kyselyn ti 8.10. mennessä oheisessa kirjekuoressa postitse tai tutkimus-infossa. Tarkistatthän, että lomakkeessa on selvästi lapsen nimi sekä teidän nimenne.

### **Kiitoksia vaivannäöstänne!**

## **Liitel: Kutsu tutkimukseen.**

1(3): Tietoa tutkimuksen toteuttamisesta.

### **Tutkimuksen toteutus**

Tutkimuksessa kartoitetaan vuosina 1989–1986 syntyneiden musiikkiopistolaisten musiikin harrastamista ja opiskelua. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe toteutetaan neljässä eri musiikkiopistossa, ja se käsittää lukuvuoden 1996–1997. Toinen vaihe käsittää lukuvuodet 1997–2000. Se suunnitellaan oppilaitoskohtaisesti ensimmäisessä vaiheessa saatujen tietojen ja kokemusten perusteella.

Tutkimuksessa kerätään tietoa seuraavista asioista: a) miten musiikki liittyy lasten arkipäivään b) miten poikien ja tyttöjen musiikin harrastaminen eroaa toisistaan ja c) miten kodin musiikin harrastaminen, musiikkiopiston opetusratkaisut ja kaveripiiri vaikuttavat lasten musiikkiharrastuksen kehittymiseen.

Tutkimus kuuluu Sibelius-Akatemian Musiikkioppilaitos-tutkimusprojektiin, jonka tarkoituksena on saada merkittävästi laajentunut kuva musiikkioppilaitosten toiminnasta, haasteista ja tarpeista. Tavoitteena on tuottaa tutkimustuloksia, joita oppilaitokset voivat hyödyntää käytännön työssään. Tutkimusryhmän johtajana toimii professori Kari Kurkela. Musiikkiopistossanne alkava tutkimus on osa Annu Lyijyksen väitöskirjatyötä. Tutkimukselle on saatu Opettajien Ammattijärjestön, Suomen Musiikkioppilaitosten liiton ja Suomen Musiikinopettajien liiton lupa, ja musiikkiopiston johtokunta ja opettajakunta on hyväksynyt sen suoritustavan.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Osallistuminen edellyttää oppilaitteen ja heidän huoltajiensa kirjallista suostumusta. Tutkimusaineistoa kerätään nauhoitetuin haastatteluin, kyselylomakkein sekä opetusta ja opetussuunnitelmia seuraamalla. Lisäksi tutkimuksen apuna käytetään musiikkiopistojen toiminnastaan ja oppilaistaan keräämiä tietoja. Lukuvuonna 1996–1997 tutkimustietoja kerätään oppilailta ja heidän vanhemmiltaan seuraavasti: a) oppilaita haastatellaan henkilökohtaisesti kerran syksyllä ja kerran keväällä ja b) heidän vanhemmiltaan kerätään tietoa postitse kyselylomakkeella. Haastattelut tehdään musiikkiopiston tiloissa. Tutkimus yritetään toteuttaa niin, että se häiritsee mahdollisimman vähän musiikkiopiston toimintaa ja oppilaitteen ja heidän perheittensä arkielämää.

Oppilaitteen yhteystietoja käytetään vain tämän tutkimuksen toteuttamiseksi. Haastattelu- ja kyselyaineisto säilytetään henkilörekisterilain edellyttämässä muodossa. Tutkimusaineistoa ei luovuteta musiikkioppilaitosten eikä ulkopuolisten käyttöön. Näin tutkimus ei vaikuta millään tavoin siihen osallistuvien oppilaiden musiikkiopisto-opintojen alkamiseen, jatkumiseen tai arvioimiseen. Oppilailta, heidän vanhemmiltaan ja opettajilta kerätyt tiedot ovat täysin luottamuksellisia. Tutkimus raportoidaan niin, ettei siihen osallistuneita lapsia, vanhempia tai opettajia voi tutkimusraportista tunnistaa.

Vastaavaa tutkimusta ei ole aiemmin tehty, ja sillä saatava tieto on sikäli ainutlaatuista. Kun musiikkioppilaitoksiamme koskeva lainsäädäntö on parastaikaa uusiutumassa, musiikkioppilaitokset kaipaavat tietoa oman toimintansa ulottuvuuksista. Siksi musiikkiopistojen oppilaitteen, heidän vanhempiensa ja heidän opettajiensa kokemukset musiikin opiskelusta ovat juuri nyt tärkeitä asioita.

## **Liite 2: Itsearviointimittarit.**

Liite 2(1): Motivaatiomittari.

### **Itsearviointimittarit**

Väittämät pisteytetään sen mukaan, arvioiko lapsi muistuttavansa osittain (2 tai 3) vai täysin (1 tai 4) eri vaihtoehdoissa esiteltyjä oppilaita. Väittämät ovat tässä pareittain, mutta haastattelukansiossa rinnakkain, jolloin lapsen kanssa katsotulla sivulla oli näkyvissä vain yksi väittämäpari ja neljän vaihtoehdon ruudut. Lisäksi väittämät ovat tässä aina niin, että ensin on 3 tai 4 pistettä saava vaihtoehto. Haastattelukansiossa osioiden ja väittämien järjestys vaihteli.

### **Motivaatiomittari**

#### I Haluanko oppia lisää?

Jotkut oppilaat pitävät mahdollisimman vaikeista soittotehtävistä.

Jotkut oppilaat pitävät sellaisista soittotehtävistä, jotka he varmasti jo osaavat.

Jotkut oppilaat pitävät vaikeista soittotehtävistä, koska he nauttivat juuri sellaisten tehtävien harjoittelemisesta.

Jotkut oppilaat eivät mielellään harjoittele vaikealta tuntuvia soittotehtäviä.

Jotkut oppilaat haluaisivat uusia soittoläksyjä mahdollisimman paljon.

Jotkut oppilaat ottaisivat uusia soittoläksyjä vain sen verran kun on pakko.

Jotkut oppilaat haluavat mennä nopeasti eteenpäin soittotehtävissä.

Jotkut oppilaat soittavat mieluummin sellaisia tehtäviä, jotka ovat heille jo helppoja.

Jotkut oppilaat pitävät sellaisista soittotehtävistä, joissa oppilas joutuu itse kokeilemaan erilaisia soittotapoja.

Jotkut oppilaat pitävät valmiiksi neuvotuista soittotehtävistä, joissa oppilaan ei tarvitse liikoja päätään vaivata.

Jotkut oppilaat pitävät uusista vaikeammista musiikkiasioista, koska juuri ne ovat heistä mielenkiintoisia.

Jotkut oppilaat eivät pidä uusista vaikeammista musiikkiasioista, koska niitä joutuu harjoittelemaan.

#### II Olenko itse kiinnostunut?

Jotkut oppilaat opiskelevat soittamista siksi, että haluavat oppia soittamaan paremmin.

Jotkut oppilaat opiskelevat soittamista siksi, että heidän vanhempansa haluavat niin.

Jotkut oppilaat harjoittelevat soittoläksyt, koska haluavat itse oppia uusia musiikkiasioita.

Jotkut oppilaat harjoittelevat soittoläksyt, koska opettaja käsksee.

Jotkut oppilaat käyvät musiikkiopistoa, koska he itse ovat kiinnostuneita musiikista.

Jotkut oppilaat käyvät musiikkiopistoa, koska se on heidän vanhempiensa mielestä tärkeää.

## **Liite 2: Itsearviointimittarit.**

Liite 2(1): Motivaatiomittari (jatkuu).

Joillekin oppilaille on soittotunneilla kaikkein tärkeintä se, että he oppivat uusia musiikkiasioita. Joillekin oppilaille on soittotunneilla kaikkein tärkeintä se, että opettaja hyväksyy tehdyt soittoläksyt.

Jotkut oppilaat harjoittelevat erityisen ahkerasti, koska he haluavat oppia lisää kiinnostavia musiikkijuttuja.

Jotkut oppilaat harjoittelevat erityisen ahkerasti, koska he toivovat saavansa musiikkiopiston tutkinnoissa hyviä arvosanoja.

Jotkut oppilaat harjoittelevat soittamista siksi, että heistä on hauskaa oppia soittamaan.

Jotkut oppilaat harjoittelevat soittamista siksi, että olisivat muiden mielestä hyviä soittamaan.

### III Haluanko itse yrittää?

Kun soittotehtävä tuntuu hankalalta, jotkut oppilaat haluavat ensin itse yrittää kokeilla, miten tehtävä sujuisi.

Kun soittotehtävä tuntuu hankalalta, jotkut oppilaat haluavat, että opettaja heti näyttää, miten sen pitää mennä.

Kun soittotunnilla sattuu musiikkiasioissa virheitä, jotkut oppilaat haluavat mieluiten ihan itse yrittää miettiä mikä meni vikaan.

Kun soittotunnilla sattuu musiikkiasioissa virheitä, jotkut oppilaat pyytävät mieluummin opettajaa kertomaan mikä meni vikaan.

Jos soittoläksy tuntuu hankalalta, joittenkin oppilaitten mielestä on parasta yrittää kuitenkin itse harjoitella se kuntoon.

Jos soittoläksy tuntuu hankalalta, joittenkin oppilaitten mielestä on parasta harjoitella se vasta sitten, kun joku auttaa.

Jotkut oppilaat haluavat itse valita, minkälaisia musiikkiasioita he tekevät seuraavaksi.

Jotkut oppilaat haluavat, että opettaja sanoo, minkälaisia musiikkiasioita heidän pitää tehdä seuraavaksi.

Jotkut oppilaat haluaisivat harjoitella aivan omatoimisesti uudet soittoläksyt.

Jotkut oppilaat haluaisivat mieluummin, että opettaja näyttää, miten uudet läksyt pitää soittaa.

Jotkut oppilaat haluavat yleensä harjoitella ilman apua.

Jotkut oppilaat haluaisivat, että opettaja sanoisi miten harjoitella.

## **Liite 2: Itsearviointimittarit.**

Liite 2(2): Sosiaalisen tuen mittari.

### **Sosiaalisen tuen mittari**

#### Koettu vanhempien tuki

Joillakin oppilailla on sellaiset vanhemmat, jotka tuntuvat todella ymmärtävän lapsensa soittoharrastusta.

Joillakin oppilailla on sellaiset vanhemmat, jotka eivät tunnu yhtään ymmärtävän lapsensa soittoharrastusta.

Joillakin oppilailla on sellaiset vanhemmat, jotka kuuntelevat, kun lapsi kertoo heille ongelmistaan soittamisessa.

Joillakin oppilailla on sellaiset vanhemmat, jotka eivät välitä kuulla lapsen ongelmista soittamisessa.

Joillakin oppilailla on sellaiset vanhemmat, jotka todella välittävät siitä, miltä lapsesta itsestään tuntuu soittaminen.

Joillakin oppilailla on sellaiset vanhemmat, jotka eivät oikeastaan välitä siitä, miltä lapsesta itsestään tuntuu soittaminen.

Joillakin oppilailla on sellaiset vanhemmat, jotka yleensä ottavat huomioon lapsen omat mielipiteet musiikin harrastamisessa.

Joillakin oppilailla on sellaiset vanhemmat, jotka eivät tavallisesti ota huomioon lapsen omia mielipiteitä musiikin harrastamisessa.

Joillakin oppilailla on sellaiset vanhemmat, joitten mielestä heidän lapsensa soittaa hyvin.

Joillakin oppilailla on sellaiset vanhemmat, joitten mielestä heidän lapsensa pitäisi soittaa paremmin.

Joillakin oppilailla on sellaiset vanhemmat, jotka pitävät siitä tavasta, millä heidän lapsensa harrastaa musiikkia.

Joillakin oppilailla on sellaiset vanhemmat, jotka eivät pidä siitä tavasta, millä heidän lapsensa harrastaa musiikkia.

#### Koettu soitonopettajan tuki

Joillakin oppilailla on sellainen soitonopettaja, joka auttaa, jos soittamisen kanssa tulee ongelmia.

Joillakin oppilailla on sellainen soitonopettaja, joka ei välitä auttaa, jos soittamisen kanssa tulee ongelmia.

Joillakin oppilailla on sellainen soitonopettaja, joka saa oppilaat yrittämään parastaan.

Joillakin oppilailla on sellainen soitonopettaja, joka ei auta oppilaita yrittämään parastaan.

## **Liite 2: Itsearviointimittarit.**

Liite 2(2): Sosiaalisen tuen mittari (jatkuu).

Joillakin oppilailla on sellainen soitonopettaja, joka todella välittää oppilaistaan.  
Joillakin oppilailla on sellainen soitonopettaja, joka ei tunnu välittävän oppilaistaan.

Joillakin oppilailla on sellainen soitonopettaja, joka kohtelee oppilaitaan reilusti.  
Joillakin oppilailla on sellainen soitonopettaja, joka ei kohtelee oppilaitaan reilusti.

Joillakin oppilailla on sellainen soitonopettaja, joka todella välittää siitä, miltä oppilaista tuntuu.  
Joillakin oppilailla on sellainen soitonopettaja, joka ei oikeastaan välitä siitä, miltä oppilaista tuntuu.

Joillakin oppilailla on sellainen soitonopettaja, joka tavallisesti ottaa oppilaittensa mielipiteet huomioon.  
Joillakin oppilailla on sellainen soitonopettaja, joka ei yleensä ota oppilaittensa mielipiteitä huomioon.

### Koettu kaverien tuki

Joillakin oppilailla on sellaisia hyviä kavereita, joitten kanssa voi harrastaa musiikkiasioita.  
Joillakin oppilailla ei ole oikein ketään sellaista hyvää kaveria, jonka kanssa voisi harrastaa musiikkiasioita.

Joittenkin oppilaitten kaverit ovat enimmäkseen sitä mieltä, että musiikkiopiston käyminen on kivaa.  
Joittenkin oppilaitten kaverit ovat enimmäkseen sitä mieltä, että musiikkiopiston käyminen on tyhmää.

Joillakin oppilailla on sellainen hyvä kaveri, jonka kanssa voi puhua soittamisen ongelmista.  
Joillakin oppilailla ei ole sellaista hyvää kaveria, jonka kanssa voisi puhua soittamisen ongelmista.

Joillakin oppilailla on sellainen hyvä kaveri, jonka uskaltaa aina pyytää kuuntelemaan omaa soittoa.  
Joillakin oppilailla ei ole sellaista hyvää kaveria, jonka uskaltaisi pyytää kuuntelemaan omaa soittoa.

Joillakin oppilailla on musiikkiopistolla enimmäkseen sellaisia kavereita, joitten mielestä he soittavat hyvin.  
Joillakin oppilailla on musiikkiopistossa enimmäkseen sellaisia kavereita, joitten mielestä he soittavat huonosti.

Joillakin oppilailla on musiikkiopistolla paljon kavereita.  
Joillakin oppilailla ei ole musiikkiopistolla oikein ketään kaveria.

## **Liite 2: itsearviointimittarit**

Liite 2(3). Koettu itsearvostus.

### **Koettu itsearvostus**

#### I Olenko hyvä musiikin opiskelijana sellaisena kuin olen?

Jotkut oppilaat tuntevat olevansa hyviä musiikkiasioissa.

Jotkut oppilaat ovat huolissaan siitä, pärjäävätkö he musiikkiasioissa.

Jotkut oppilaat edistyvät soittamisessa mielestään yhtä hyvin kuin muutkin musiikkiopiston oppilaat.

Jotkut oppilaat eivät ole aivan varmoja siitä, edistyvätkö he soittamisessa yhtä hyvin kuin musiikkiopiston oppilaat yleensä.

Jotkut oppilaat ovat mielestään nopeita oppimaan uusia musiikkiasioita.

Jotkut oppilaat ovat mielestään hitaita oppimaan uusia musiikkiasioita.

Jotkut oppilaat muistavat yleensä hyvin heille neuvotut musiikkijutut.

Jotkut oppilaat muistavat yleensä heikosti heille neuvotut musiikkijutut.

Jotkut oppilaat osaavat yleensä soittoläksyt omasta mielestään hyvin.

Jotkut oppilaat osaavat yleensä soittoläksyt omasta mielestään huonosti.

Jotkut oppilaat ovat omasta mielestään hyviä soittajia silloin, kun he esiintyvät.

Jotkut oppilaat ovat omasta mielestään huonoja soittajia silloin, kun he esiintyvät.

#### II Kuinka tärkeää minusta itsestäni on soittaa ja olla siinä hyvä?

Jotkut oppilaat ovat sitä mieltä, että on tärkeää olla hyvä musiikkiasioissa.

Jotkut oppilaat ovat sitä mieltä, että ei ole kovinkaan tärkeää, kuinka hyvä sitä on juuri musiikkiasioissa.

Jotkut oppilaat ovat sitä mieltä, että mahdollisimman nopea edistyminen musiikkiasioissa on tärkeää.

Joittenkin oppilaitten mielestä ei ole kovinkaan tärkeää, kuinka nopeasti he oppivat uusia musiikkiasioita.

Joittenkin oppilaitten mielestä on tärkeää, että esiintymiset onnistuvat aina mahdollisimman hyvin.

Joittenkin oppilaitten mielestä ei ole niin tärkeää, vaikka ei aina onnistuisikaan esiintymisissä.

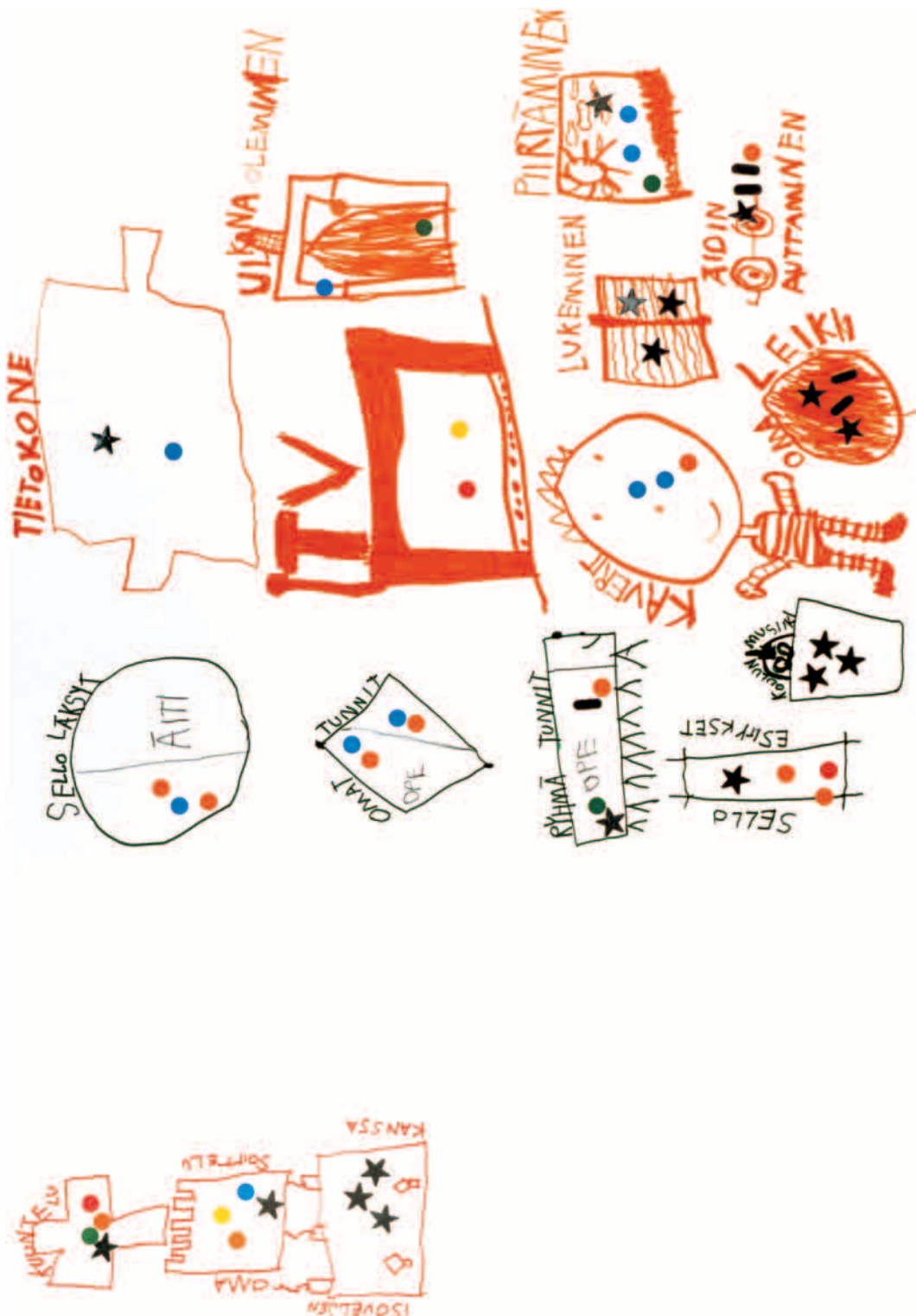
Joillekin oppilaille on tärkeää oppia soittamaan mahdollisimman hyvin.

Joittenkin oppilaitten mielestä se, miten hyvin oppii soittamaan, ei ole musiikin harrastamisessa kovinkaan tärkeää.



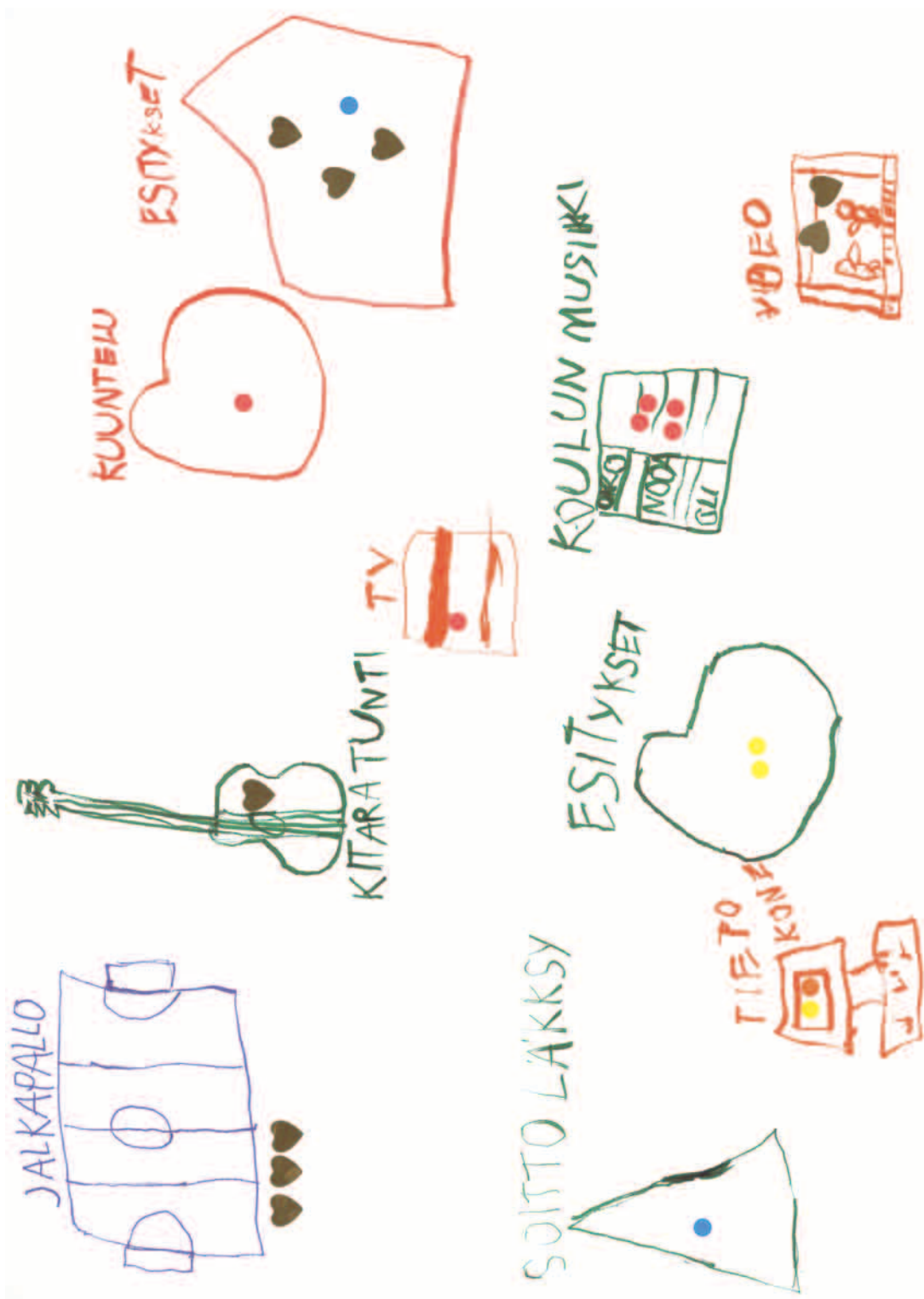
**Liite 3: Elämäkarttoja.**

Liite 3(2): 7-vuotiaan pojan elämäkartta.



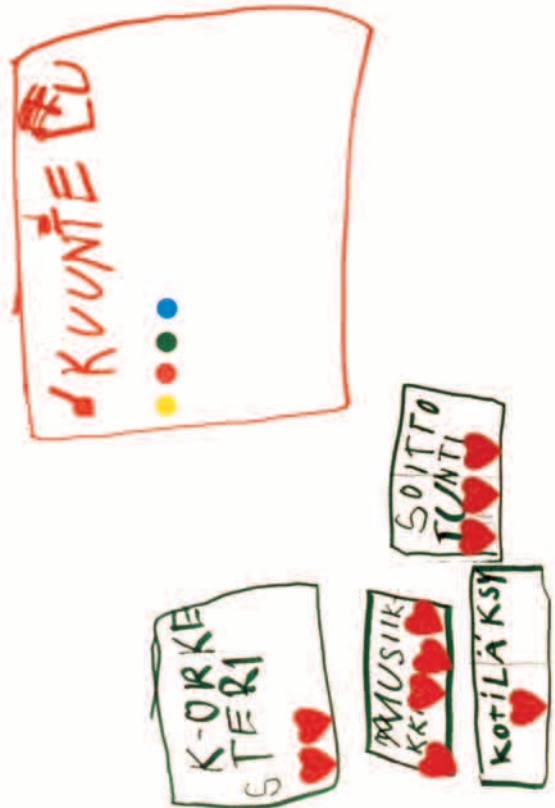
**Liite 3: Elämäkarttoja.**

Liite 3(3): 8-vuotiaan pojan elämäkartta.



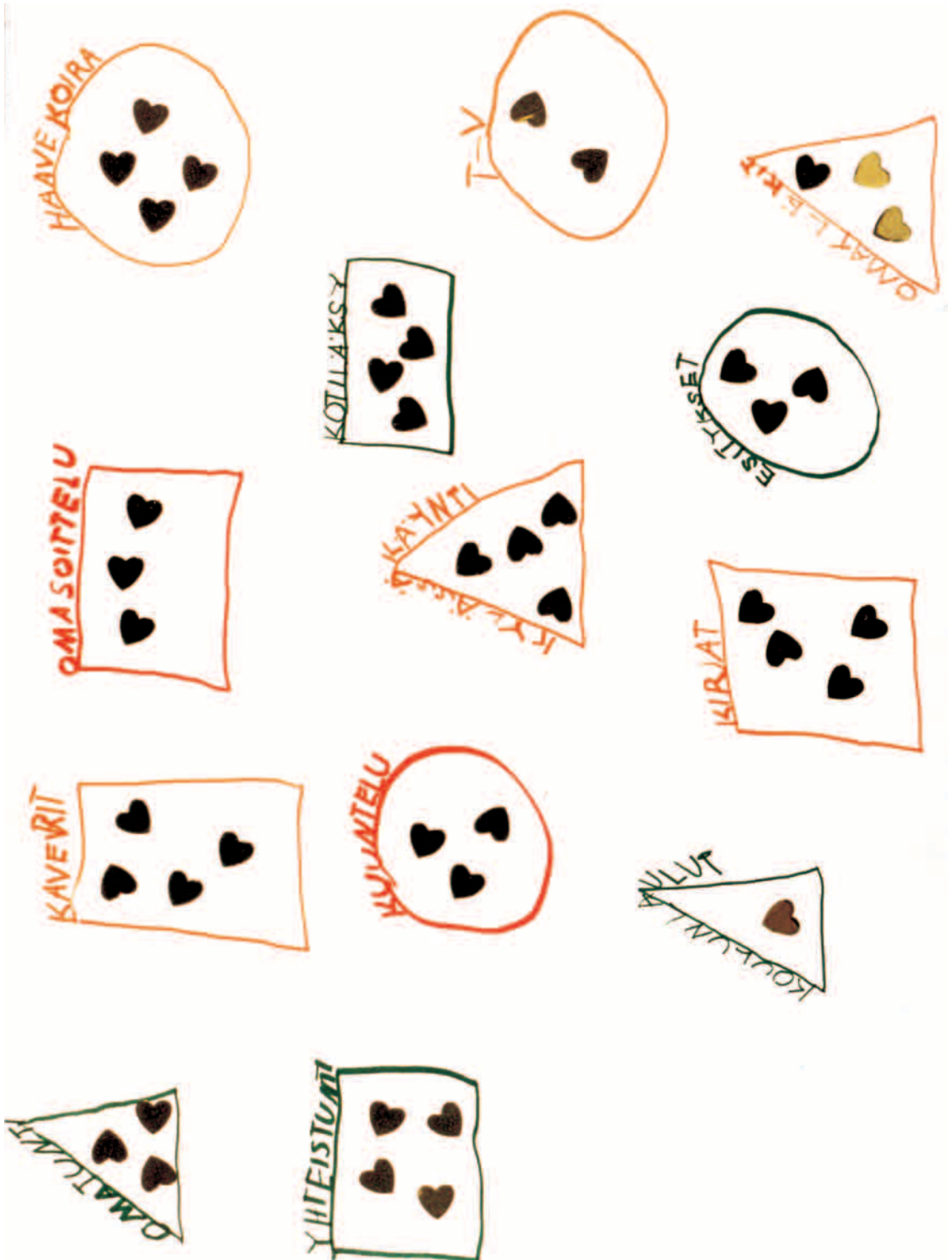
**Liite 3: Elämäkarttoja.**

Liite 3(4): 9-vuotiaan tytön elämäkartta.



**Liite 3: Elämäkarttoja.**

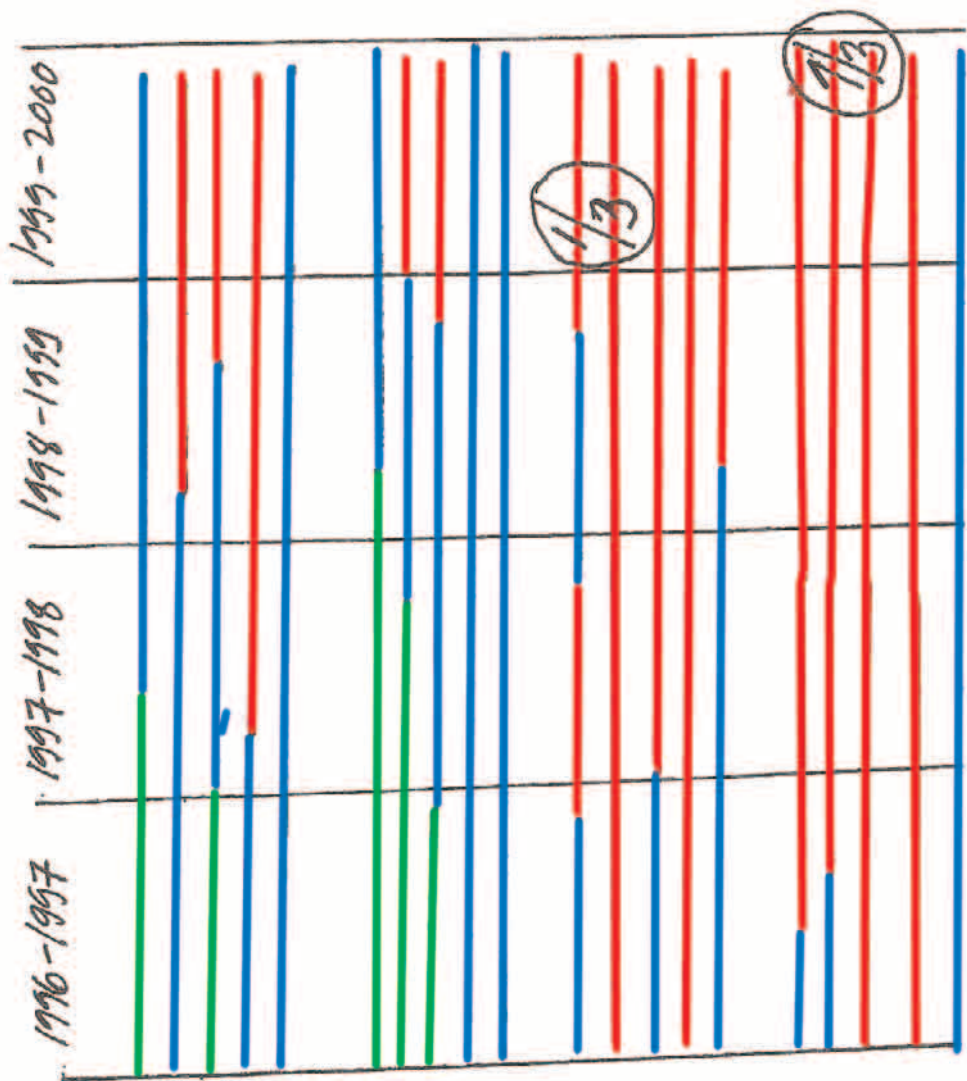
Liite 3(5): 8-vuotiaan tytön elämäkartta.







Liite 5. Erään tytön opiskeluprosessin värianalyysi.



OMAT SOITTOTUNNIT

- OPISKELUKAL.
- ITSEARV.
- SOV. MAHD.
- VAKI. MAHD.
- YHTEISTYÖ

RYHMÄTUNNIT

- OPISKELUKAL.
- ITSEARV.
- SOV. MAHD.
- VAKI. MAHD.
- YHTEISTYÖ

ESIIINNYMINEN

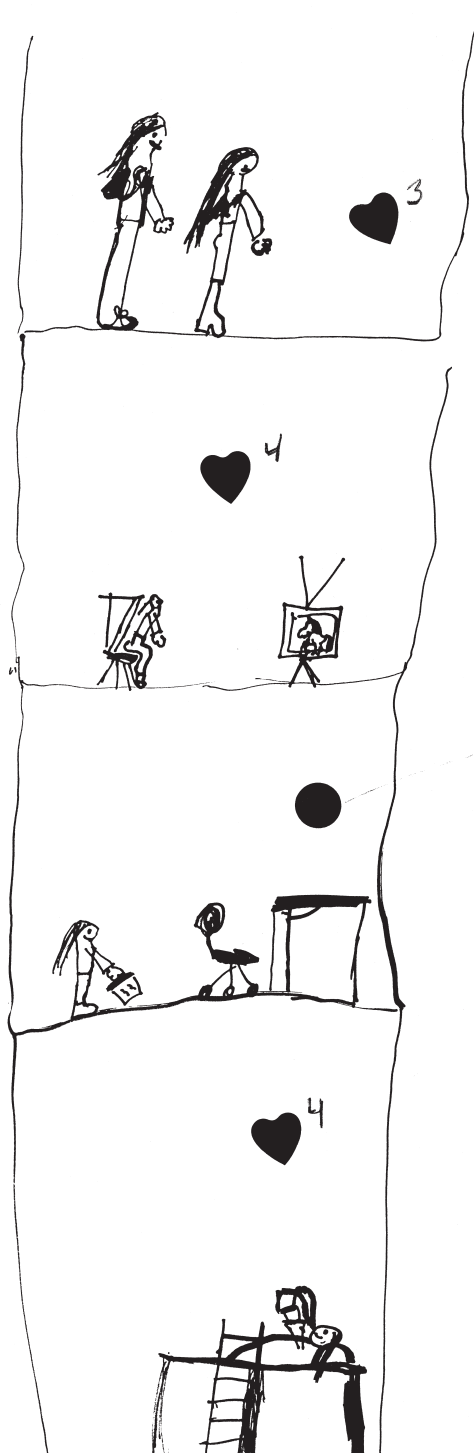
- OPISKELUKAL.
- ITSEARV.
- SOV. MAHD.
- VAKI. MAHD.
- YHTEISTYÖ

TEORIA

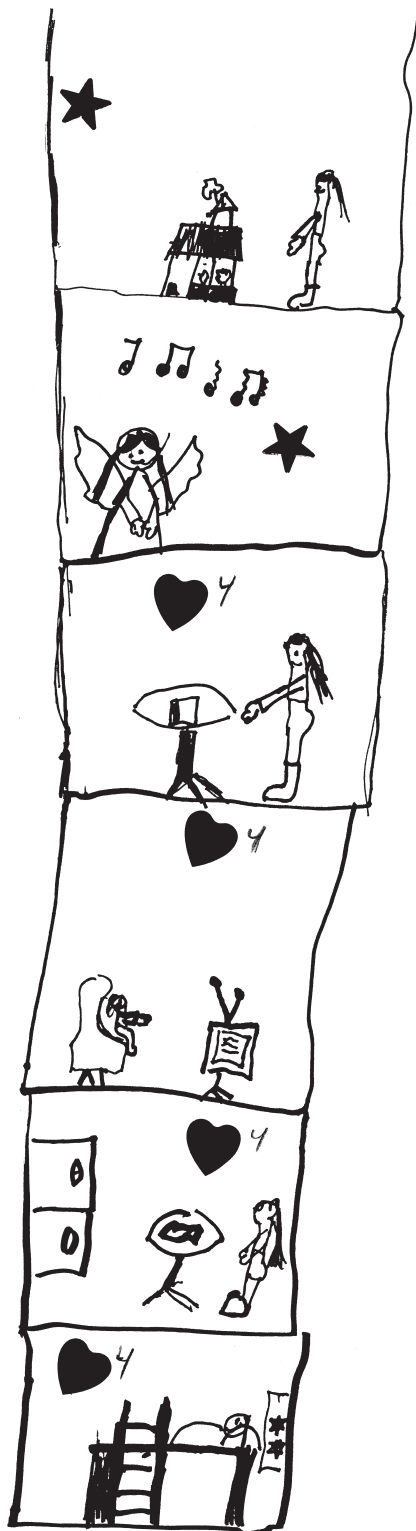
- OPISKELUKAL.
- ITSEARV.
- SOV. MAHD.
- VAKI. MAHD.
- YHTEISTYÖ

**Liite 6: 8-vuotiaan tytön viikkokartta. Maanantai.**

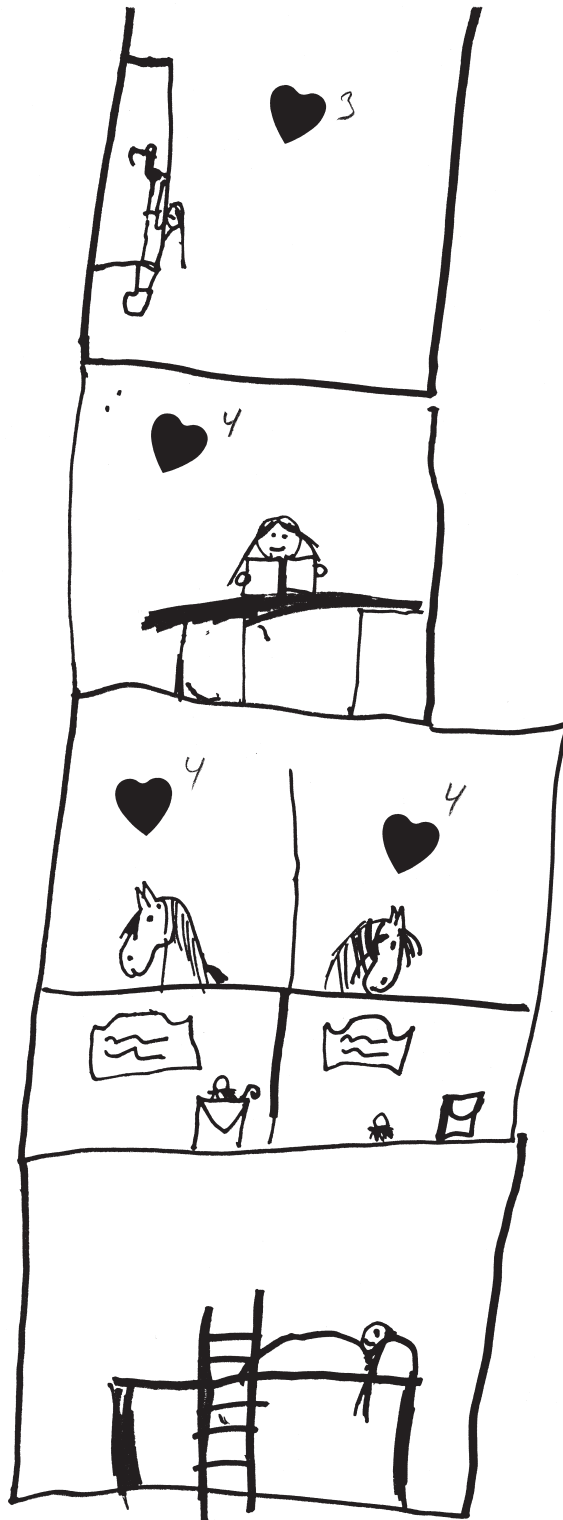
Koosta A3 pienennettyjen viikkokarttojen eri alueille annetut pisteet (0–4) ovat ympyrän muotoisia tarroja (1), tähden muotoisia tarroja (2) kullankärisiä sydämiä (3) tai punaisia sydämiä (4). 3–4 pisteen arviot on merkitty selvyuden vuoksi numeroin.



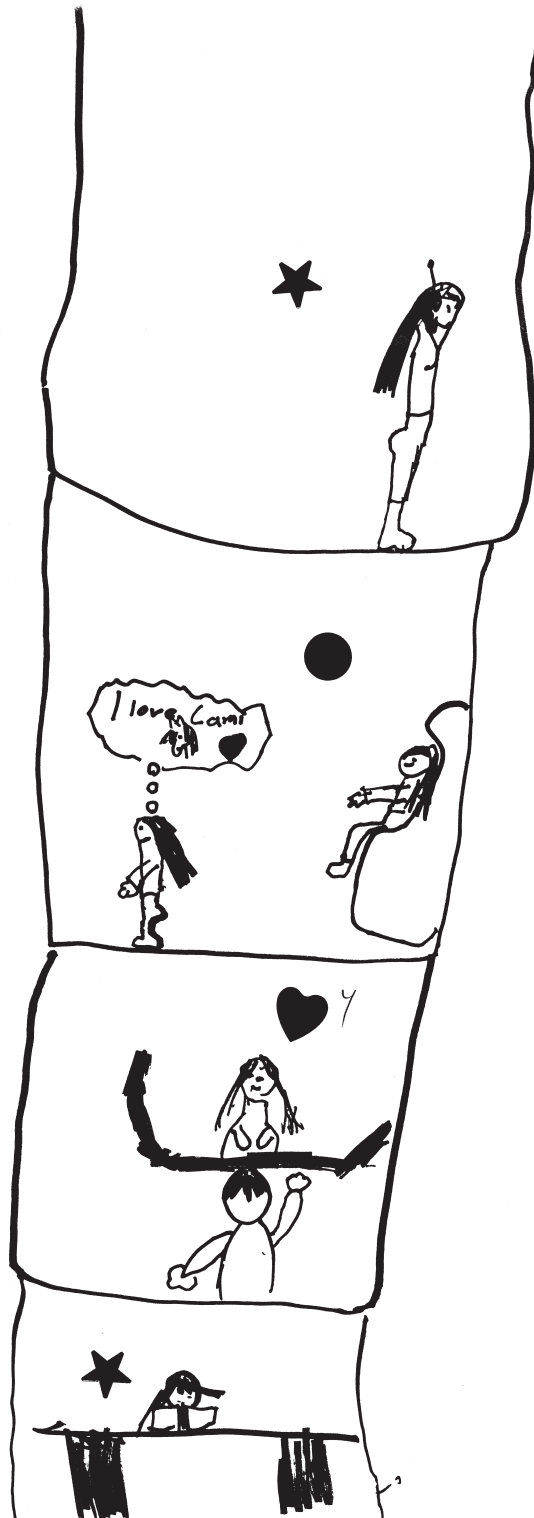
Liite 6: 8-vuotiaan tytön viikkokartta. Tiistai.



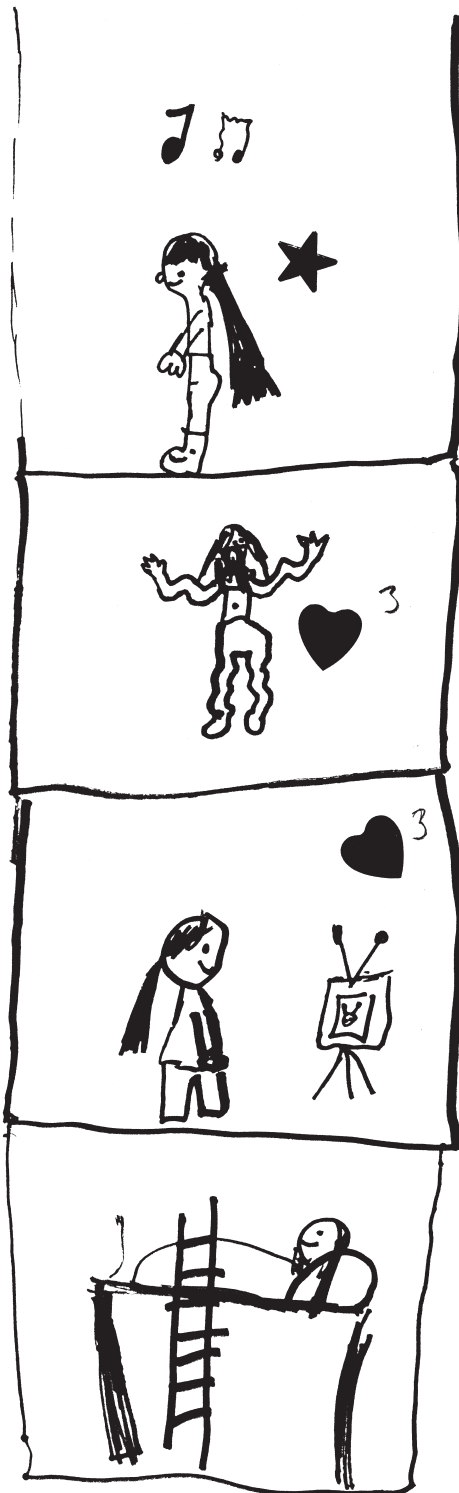
Liite 6: 8-vuotiaan tytön viikkokartta. Keskiweekko.



Liite 6: 8-vuotiaan tytön viikkokartta. Torstai.



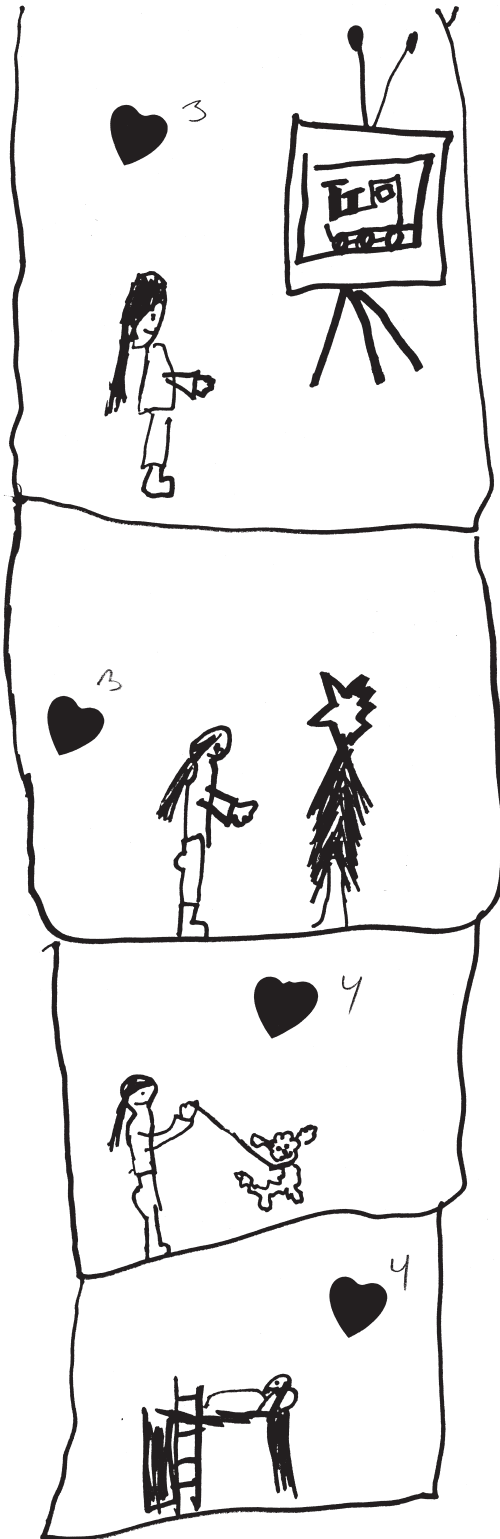
Liite 6: 8-vuotiaan tytön viikkokartta. Perjantai.



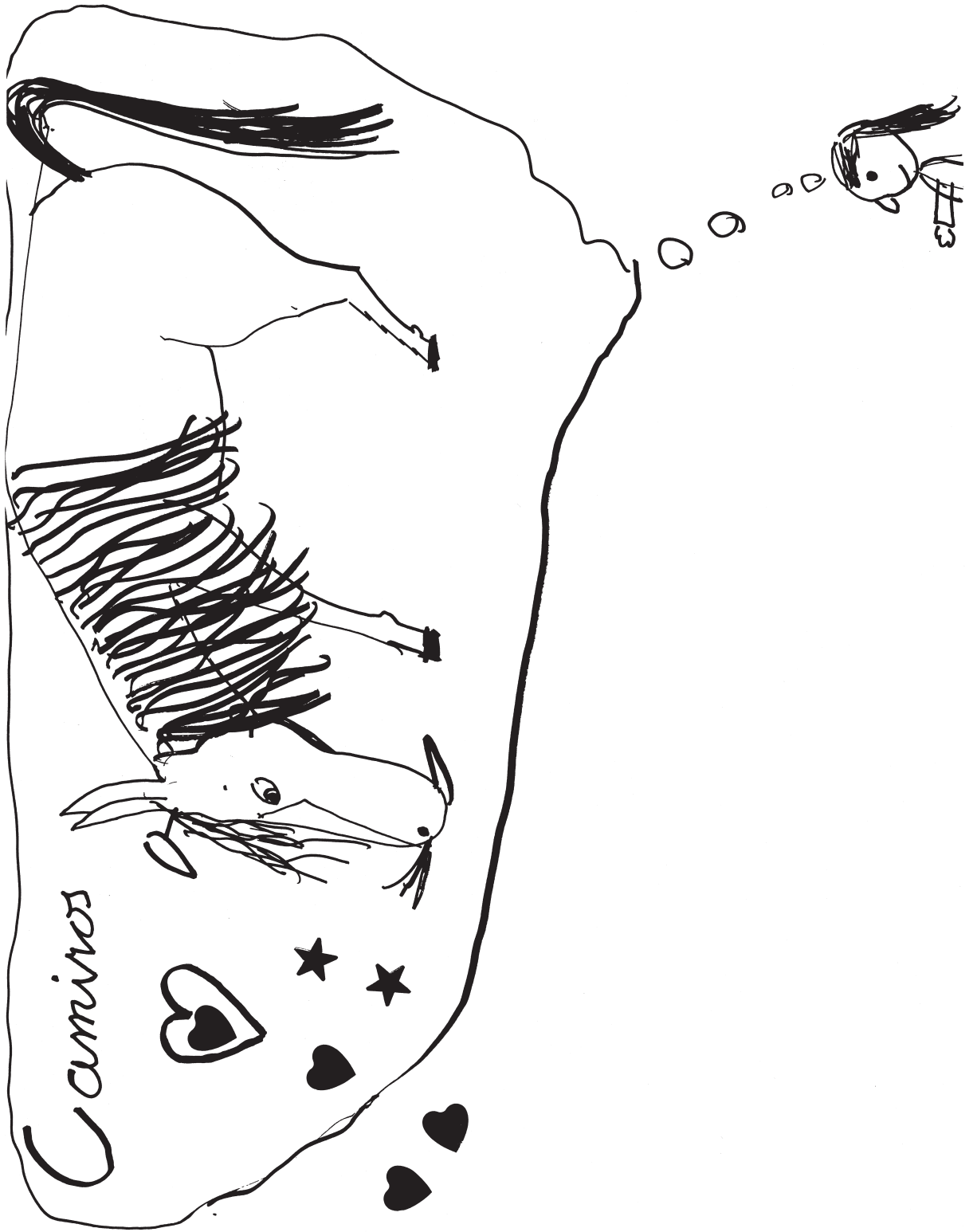
Liite 6: 8-vuotiaan tytön viikkokartta. Lauantai.



Liite 6: 8-vuotiaan tytön viikkokartta. Sunnuntai.



Liite 6: 8-vuotiaan tytön viikkokartta. Kahdeksas päivä.



### Liite 7: 12-vuotiaan tytön viikkokartta. Maanantai.

Koosta A3 pienennettyjen viikkokarttojen eri alueille annetut pisteet (0–4) ovat ympyrän muotoisia tarroja (1), tähden muotoisia tarroja (2) kullankeltaisia sydämiä (3) tai punaisia sydämiä (4). 3–4 pisteen arviot on merkitty selvyuden vuoksi numeroin.

Koulun jälkeen:

luen (aika kauan) ♥<sup>4</sup>

lähden kerhoon

↓  
den kerhossa. (kesto ah) ★

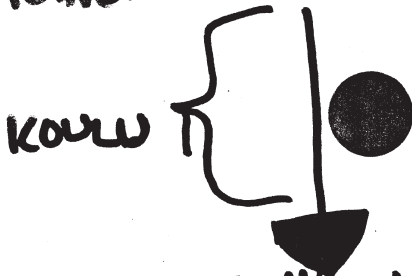
↓  
omaa aikaa (pelaam, luen, piirtäm, kivan...!) ♥<sup>4</sup>

↓  
laksyjen teko ●

luen ymm.

↓  
mumun nukkumaan k.B. ♥<sup>3</sup>

Päivä alkaa musiikki tunnilla. ♥ 3



Kerho. Siellä tehdään näytelmä joulukuksi. Ja kerät konsertti kevääksi. (sihen kuuluu laulua, nakkisoito, pianonsoittoa ja tanssia)



Kuoro (bassoääntä) ♥ 3



soitan pianoa n. puol h. (tuntia) ♥ 4



läksyt



oma aika



nukkumaan meno

4 ♥ ajatus leikkiä, haaveilua, rentoutumista.

Liite 7: 12-vuotiaan tytön viikkokartta. Keskiviikko.

Herätys

Koulu



3



~~musantunti~~ musantunti (kannelharjoitusta ja teoriaa) (laulua)



Kaverit, shoppailu, kävely, uiminen, jutele, kuuntelu (Kiss F.M)...!!!

KIVAA



Läksyt

NUK →

Liite 7: 12-vuotiaan tytön viikkokartta. Torstai.

Her →

Koulu

Jelinejumppa (2h) ♥ 3

Kiireellinen aika

★ (laksyt, soittaminen, kirjoittaminen)  
(korian laksyt ja tyhmat bitit) ja hetysti kivatkin!  
(Tutu Jutu)

NUKKOHYINEN!

Liite 7: 12-vuotiaan tytön viikkokartta. Perjantai.



Liite 7: 12-vuotiaan tytön viikkokartta. Lauantai.

KIVA

AIKA

~~edellä~~ edellä.



Liite 7: 12-vuotiaan tytön viikkokartta. Sunnuntai.



Liite 7: 12-vuotiaan tytön viikkokartta. Kahdeksas päivä.

Musiikin kuuntelu

leipominen



(Pianon (vanhojen) kappa-  
leiden soitto)

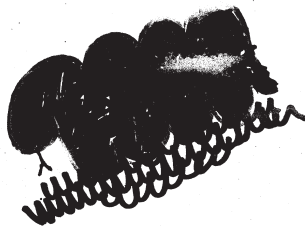
Lukeminen

Käsityö

haaveilu

kirjailminen

taloustyöt



## **Liite 8: Kysely vanhemmille.**

Liite 8(1). Kirje vanhemmille.

Helsingissä 19. maaliskuuta 1997

Hyvät musiikkiopistolaisen vanhemmat,

Musiikkiopistossa alkoi viime syksynä tutkimus, johon myös teidän lapsenne tänä vuonna osallistuu. Kiitos yhteistyöstä!

Ohessa on musiikin harrastamistanne koskeva kysely, josta tutkimuksen alkaessa kerrottiin. Kysely postitettiin lapsen kotiosoitteeseen sen huoltajan nimellä, joka ilmoittautui tutkimuksen yhteyshenkilöksi. Mikäli lapsella on kaksi kotiosoitetta, kysely on tarkoitettu sille perheelle, jossa on eniten seurattu hänen musiikin harrastamistaan. Saadut tiedot ovat luottamuksellisia ja raportoidaan niin, ettei niitä voi yhdistää tiettyihin lapsiin tai perheisiin.

Kyselyssä tiedustellaan alustavasti, osallistuuko lapsi tutkimukseen seuraavinakin vuosina. Tällöin lapsia haastatellaan vuosina 1998 ja 1999. Lisäksi sitä vanhempaa, joka on tutkimusvuosien aikana eniten seurannut lapsen musiikin opiskelua, haastatellaan kerran tutkimuksen päättyessä. Lasten opetustilanteisiin musiikkiopistossa tutustutaan muutaman kerran tutkimuksen aikana, mikäli opettaja antaa siihen luvan.

Musiikkia voi harrastaa monella tapaa. Tutkimuksessa ei edellytetä erikoislahjakkuutta tai jatkuvaa innostusta. Kaikkien tutkimukseen jo osallistuneiden lasten ja perheiden kokemukset ovat jatkossakin arvokkaita.

\_\_\_\_\_ varmistui seuraava haastatteluaika:

Haastatteluajoista ja kaikista muistakin tutkimukseen liittyvistä asioista voi soittaa suoraan allekirjoittaneelle p. 019-580076. Jos haluatte kertoa kokemuksianne muutenkin kuin kyselyllä, kuuntelen niitä mielelläni musiikkiopistolla ja/tai puhelimitse.

Pyytäisin teitä palauttamaan kyselyn 10.4. mennessä osoitteella:  
Sibelius-Akatemia MOP-projekti T-330, PL 86, 00251 HKI.

Yhteistyöstänne kiittäen

Annu Lyijynen, tutkija  
MOP-projekti  
Sibelius-Akatemia

## **Liite 8: Kysely vanhemmille.**

Liite 8(2). Kysely lapsen tutkimukseen osallistumisesta.

### **Tutkimukseen osallistuvan lapsen nimi**

---

### **Osallistuuko lapsi tutkimukseen myös vuosina 1998–1999?**

Tutkimukseen osallistuminen ei edellytä sitä, että lapsi jatkaa musiikkiopintojaan tai opiskelee tutkimukseen kuuluvassa musiikkioppilaitoksessa.

- a) Todennäköisesti osallistuu ja tutkijalle annettuja yhteystietojamme voi käyttää jatkossakin.
- b) Emme osaa vielä sanoa osallistuuko lapsi tutkimukseen seuraavinakin vuosina. Ilmoitamme siitä itse myöhemmin tai odotamme, että meihin otetaan yhteyttä seuraavan lukuvuoden aikana.
- c) Tiedämme jo nyt, että lapsi ei todennäköisesti osallistu tutkimukseen enää seuraavina vuosina, koska

---

---

---

---

---

Lisäksi haluaisimme kertoa tutkimuksesta seuraavaa:

---

---

---

---

Tarvittaessa voitte jatkaa kääntöpuolelle!

Kysely pyydetään palauttamaan 10. huhtikuuta 1997 mennessä osoitteella: Sibelius-Akatemia, MOP-projekti, T-330, PL 86, 00251 Helsinki. Lisätietoja saa tutkija Annu Lyijyseltä p. 019-580076. Kiitos yhteistyöstä ja vaivannäöstä!

## Liite 8: Kysely vanhemmille.

Liite 8(3). Kysely.

**Kysymykset 1–22 on tarkoitettu sille perheen vanhemmista, joka on vuosien varrella eniten seurannut lapsen musiikin harrastamista.** Äidillä ja isällä tarkoitetaan tässä kyselyssä lapsen biologista vanhempaa tai tätä vastaavaa virallista huoltajaa. Uusisällä ja uusäidillä tarkoitetaan lapsen äidin tai isän kanssa asuvaa tai asunutta uutta vanhempaa, joka ei kuitenkaan ole ko. lapsen virallinen huoltaja. Ympyröikää sopivimmat vaihtoehdot. Kaikki lisätiedot ja kommentit ovat tervetulleita. Myös kääntöpuolille voi kirjoittaa.

**Kysymykset 1 ja 2 koskevat sekä lapsen aikaisempaa että tämänvuotista musiikin harrastamista.**

**1. Mitä kodin ulkopuolista musiikin ohjausta lapsi on saanut ko. musiikkiopiston opetuksen lisäksi?**

- a) ei mitään lukuunottamatta päiväkodin tai koulun tavanomaista musiikin opetusta.  
b) käynyt musiikkileikkikoulussa tai alle kouluikäisten musiikkikerhossa, mikä leikkikoulu/kerho, mitkä lukukaudet/vuodet?

---

c) käynyt musiikkiluokkaa, mikä koulu, kuinka kauan?

---

d) osallistunut koulutuntien ulkopuoliseen koulun tai srk:n toimintaan, esim. kuoroon, kerhoon, orkesteriin yms., mikä koulu/srk, mikä ryhmä, mitkä lukukaudet/vuodet?

---

e) opiskellut yksityisopettajan johdolla, mitä soitinta, minä vuosina ja kuinka kauan?

---

f) opiskellut jossain toisessa musiikkioppilaitoksessa, mikä laitos, mitä aineita, mitkä lukukaudet/vuodet?

---

g) osallistunut johonkin muuhun ohjattuun musiikkitoimintaan, missä, mitä, mitkä lukukaudet/vuodet?

---

**2. Kuka tai ketkä aikuiset ovat eniten vaikuttaneet lapsen musiikin harrastamista koskeviin päätöksiin?**

- a) lapsen äiti  
b) lapsen isä  
c) lapsen uusäiti  
d) lapsen uusisä  
e) lapsen äidinäiti  
f) lapsen äidinisä  
g) lapsen isänäiti  
h) lapsen isänisä  
i) joku/jotkut muut aikuiset. Ketkä?

---

**Kysymyksissä 3–9 keskitytään musiikin harrastamiseen ennen syksyä 1996.**

**3. Kuka tai ketkä lapsen läheisistä ovat vuosien varrella neuvoneet häntä musiikin harrastamisessa? Läheiset voivat olla myös lapsen sukulaisia, tuttavlia ja/tai tovereita.**

- a) ei kukaan erikoisesti  
b) lapsen äiti  
c) lapsen isä  
d) lapsen uusäiti  
e) lapsen uusisä  
f) joku/jotkut lapsen sisarista  
g) joku/jotkut lapsen veljistä  
h) lapsen äidinäiti  
i) lapsen äidinisä  
j) lapsen isänäiti  
k) lapsen isänisä  
l) joku/jotkut muut lapsen läheisistä. Ketkä?
-

Liite 8(3): Kysely (jatkuu).

**4. Minkä verran em. läheiset opastivat lasta musiikkiasioissa jo ennen kuin hän aloitti jonkin soittimen opiskelun musiikkioppilaitoksessa tai yksityisesti?**

Esim. tunnistamaan soittimia, musiikkia tai nuotteja, kuuntelemaan musiikkia, laulamaan, soittamaan yms.

- a) ei yhtään
- b) melko vähän
- c) jonkin verran
- d) melko paljon
- e) erittäin paljon

**5. Jos em. läheiset opastivat lasta jo ennen varsinaisia soitto-opintoja, niin minkälaisissa asioissa ja ketkä läheisistä?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**6. Mitkä asiat vaikuttivat siihen, että lapsi alkoi opiskella nykyistä pääsoitintaan?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**7. Entä minkälaisista asioista johtui, että lapsi pyrki juuri X:n musiikkiopistoon?**

---

---

---

---

---

---

**8. Kuka tai ketkä ehdottivat, että lapsi pääsisi X:n musiikkiopistoon?**

- a) lapsen äiti
- b) lapsen isä
- c) lapsen uusäiti
- d) lapsen uusisä
- e) joku/jotkut lapsen sisarista
- f) joku/jotkut lapsen veljistä
- g) lapsen äidinäiti
- h) lapsen äidinisä
- i) lapsen isänäiti
- j) lapsen isänisä
- k) joku/jotkut muut henkilöt. Ketkä?

**9. Miten kiinnostunut lapsi itse oli aloittamaan opintonsa X:n musiikkiopistossa?**

- a) erittäin kiinnostunut
- b) melko kiinnostunut
- c) vaikea sanoa
- d) ei kovin kiinnostunut
- e) ei yhtään kiinnostunut

**Seuraavissa kysymyksissä 10–21 keskitytään lukuvuoteen 1996–1997.**

**10. Kuka tai ketkä lapsen läheisistä ovat eniten tukeneet häntä tämänvuotisissa musiikkiopinnoissa?**

- a) ei kukaan, ei ole tarvinnut mitään tukea
  - b) lapsen äiti
  - c) lapsen isä
  - d) lapsen uusäiti
  - e) lapsen uusisä
  - f) joku/jotkut lapsen sisarista
  - g) joku/jotkut lapsen veljistä
  - h) lapsen äidinäiti
  - i) lapsen äidinisä
  - j) lapsen isänäiti
  - k) lapsen isänisä
  - l) joku/jotkut muut lapsen läheisistä.
- Ketkä? \_\_\_\_\_

Liite 8(3): Kysely (jatkuu).

**11. Minkä verran em. läheiset ovat auttaneet lasta tämänvuotisissa musiikki-opinnoissa?** Esim. opastamalla harjoittelussa, soittamisessa tai musiikin teoriassa, seuraamalla opetusta, kuuntelemalla tai kannustamalla, kuljettamalla jne.

- a) ei yhtään, ei ole tarvinnut mitään apua
- b) melko vähän
- c) jonkin verran
- d) melko paljon
- e) erittäin paljon

**12. Jos läheiset ovat auttaneet lasta musiikki-opinnoissa, niin minkälaisissa asioissa ja ketkä läheisistä?** (Kysymys koskee tätä lukuvuotta.)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**13. Kuka tai ketkä läheisistä ovat kuluneen lukuvuoden aikana eniten huolehtineet lapsen soittoläksyjen harjoittelusta?**

- a) lapsi on huolehtinut harjoittelusta itse
- b) lapsen äiti
- c) lapsen isä
- d) lapsen uusäiti
- e) lapsen uusisä
- f) joku/jotkut lapsen sisarista
- g) joku/jotkut lapsen veljistä
- h) lapsen äidinäiti
- i) lapsen äidinisä
- j) lapsen isänäiti
- k) lapsen isänisä
- l) joku/jotkut muut lapsen läheisistä.

Ketkä?

---

**14. Miten tärkeä harrastus musiikki on ollut lapselle kuluvan lukuvuoden aikana?**

Tällä tarkoitetaan kaikkea musiikin harrastamista, ei pelkästään musiikkiopisto-opintoja.

- a) selvästi tärkein harrastus
- b) ainoa, mutta ei erikoisen tärkeä harrastus
- c) yksi lapsen tärkeimmistä harrastuksista
- d) yhtä tärkeä kuin muutkin harrastukset
- e) lapsella on musiikkia tärkeämpiä muita harrastuksia

**15. Millä tavalla musiikin opiskeleminen on kiinnostanut lasta lukuvuoden aikana?**

- a) on ollut jatkuvasti täysin kyllästynyt
- b) on ollut jatkuvasti melko kyllästynyt
- c) on ollut ajoittain kiinnostunut, ajoittain kyllästynyt
- d) on ollut jatkuvasti melko kiinnostunut
- e) on ollut jatkuvasti erittäin kiinnostunut
- f) jotenkin muuten, miten?

---

---

---

---

---

**16a. Minkälaiset asiat musiikkiopistossa tai muualla ovat mielestänne voineet vaikuttaa **MYÖNTEISESTI** lapsen kiinnostukseen opiskella musiikkia?**

Kysymys koskee kuluvaa lukuvuotta.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Tarvittaessa voi jatkaa kääntöpuolelle!





Liite 8(3): Kysely (jatkuu).

**Seuraavat kysymykset 100a–116a on tarkoitettu kyselyyn vastaavan perheen äidille.** Vastaajan ei tarvitse olla tutkimukseen osallistuvan lapsen oma äiti tai virallinen huoltaja. Jos perheeseen ei kuulu äitiä, vastatkaa vain kysymyksiin 100b–116b.

---

**Tutkimukseen osallistuvan lapsen nimi**

**100a. Kysymyksiin 100a–116a vastaa:**

- a) lapsen biologinen äiti tai tätä vastaava virallinen huoltaja
- b) lapsen perheeseen kuuluva uusäiti

**101a. Jos olette lapsen adoptio- tai uusäiti tai näitä vastaava huoltaja, niin kuinka kauan olette asunut ko. lapsen kanssa?**

---

**102a. Miten paljon omassa lapsuudenkodissanne harrastettiin musiikkia, kun olitte alle kymmenvuotias?**

- a) ei yhtään
- b) melko vähän
- c) jonkin verran
- d) melko paljon
- e) erittäin paljon

**103a. Missä määrin tärkeänä asiana lapsuudenkodissanne pidettiin juuri musiikkitaitojen opiskelua?**

- a) erittäin tärkeänä
- b) melko tärkeänä
- c) ei kovin tärkeänä, mutta ei turhanakaan
- d) melko turhana
- e) täysin turhana

**104a. Miten paljon omat vanhempanne tai sisaruksenne ovat opastaneet teitä musiikkiasioissa?**

- a) eivät millään tavalla
- b) melko vähän

- c) jonkin verran
- d) melko paljon
- e) erittäin paljon

**105a. Mitä soitinta tai soittimia osaatte/olette osannut soittaa?**

---

**106a. Toimitteko tai oletteko toimineet musiikkialan ammattitehtävissä?** Esim. musiikkioppilaitoksen opettajana tai rehtorina, musiikin opettajana, soitonopettajana, ammattimaisena kuoron- tai orkesterinjohtajana, ammattisäveltäjänä tai muusikkona.

- a) ei
- b) kyllä

Mikäli vastasitte tähän kysymykseen kyllä, voitte siirtyä suoraan kysymykseen 110a.

**107a. Oletteko saanut jotain ohjausta musiikissa tavanomaisen päivähoito- tai kouluopetuksen lisäksi?**

- a) en
- b) kotiopastuksena, minkä ikäisenä, mitä asioita, kuka ohjasi?

---

---

c) olen saanut seuraavaa kodin ulkopuolista ohjausta: (Mitä, missä, minkä ikäisenä ja kuinka kauan? Esim. musiikkileikkikoulu, kerhot, musiikki-lk, kuorot, orkesterit, bändit, soittotunnit, oppilaitokset, tutkinnot jne.)

Liite 8(3): Kysely (jatkuu).

**108a. Missä määrin arvoitte osaavanne neuvoa tutkimukseen osallistuvaa lasta hänen nykyisissä soittotehtävissään?**

- a) kaikissa asioissa
- b) monissa asioissa
- c) joissakin asioissa
- d) harvoissa asioissa
- e) en missään asiassa

**109a. Tarvitsetteko musiikin tuntemusta ammatissanne tai tämän hetken työtehtävissänne?**

- a) kyllä
- b) ei

**110a. Miten musiikki nykyään liittyy elämäänne? Mitä se Teille merkitsee?**

---

---

---

---

---

---

**111a. Missä määrin olette itse vaikuttanut siihen, että tutkimukseen osallistuva lapsi opiskelee musiikkia?**

- a) en yhtään
- b) melko vähän
- c) jonkin verran
- d) melko paljon
- e) erittäin paljon

**112a. Miten tärkeän harrastuksen toivoisitte musiikin lapselle olevan?**

- a) selvästi kaikkein tärkein harrastus
- b) yksi lapsen tärkeimmistä harrastuksista
- c) samalla tavoin tärkeä kuin kaikki lapsen muutkin harrastukset
- d) ei niin tärkeä kuin lapsen joku tai jotkut muut harrastukset

**113a. Minkälaisia asioita toivotte musiikin opiskelun lapselle antavan?**

---

---

---

---

---

---

**Muuta kerrottavaa:**

---

---

---

---

**14a. Mitä koulutusastetta itse edustatte tai mitä tutkintoa varten opiskelette?**

- a) kansa-tai peruskoulu
- b) ammattitutkinto
- c) ylioppilastutkinto
- d) korkeakoulututkinto

**115a. Mitä koulutusastetta omat vanhempanne edustavat/edustivat?**

äiti

isä:

- |                      |                      |
|----------------------|----------------------|
| a) kansa-tai perusk. | a) kansa-tai perusk. |
| b) ammattitutk.      | b) ammattitutk.      |
| c) ylioppilastutk.   | c) ylioppilastutk.   |
| d) korkeakoulututk.  | d) korkeakoulututk.  |

**116a. Toimiiko/toimiko jompikumpi omista vanhemmistanne pää- tai sivutoimisesti musiikkialan ammatti-tehtävissä?**

- a) kyllä
- b) ei

**Muistattehan kirjoittaa alkuun lapsen nimen!**

**Kiitos vaivannäöstänne!**

Liite 8(3): Kysely (jatkuu).

**Seuraavat kysymykset 100b–116b on tarkoitettu kyselyyn vastaavan perheen isälle.** Vastaajan ei tarvitse olla tutkimukseen osallistuvan lapsen oma isä tai virallinen huoltaja. Jos perheeseen ei kuulu isää, vastatkaa vain kysymyksiin 100a–116a.

---

**Tutkimukseen osallistuvan lapsen nimi**

**100b. Kysymyksiin 100b–116b vastaa:**

- a) lapsen biologinen isä tai tätä vastaava virallinen huoltaja
- b) lapsen perheeseen kuuluva uusisä

**101b. Jos olette lapsen adoptio- tai uusisä tai näitä vastaava huoltaja, niin kuinka kauan olette asunut ko. lapsen kanssa?**

---

**102b. Miten paljon omassa lapsuudenkodissanne harrastettiin musiikkia, kun olitte alle kymmenvuotias?**

- a) ei yhtään
- b) melko vähän
- c) jonkin verran
- d) melko paljon
- e) erittäin paljon

**103b. Missä määrin tärkeänä asiana lapsuudenkodissanne pidettiin juuri musiikkitaitojen opiskelua?**

- a) erittäin tärkeänä
- b) melko tärkeänä
- c) ei kovin tärkeänä, mutta ei turhanakaan
- d) melko turhana
- e) täysin turhana

**104b. Miten paljon omat vanhempanne tai sisaruksenne ovat opastaneet teitä musiikkiasioissa?**

- a) eivät millään tavalla
- b) melko vähän

- c) jonkin verran
- d) melko paljon
- e) erittäin paljon

**105b. Mitä soitinta tai soittimia osaatte/olette osannut soittaa?**

---

**106b. Toimitteko tai oletteko toimineet musiikkialan ammattitehtävissä?** Esim. musiikkioppilaitoksen opettajana tai rehtorina, musiikin opettajana, soitonopettajana, ammattimaisena kuoron- tai orkesterinjohtajana, ammattisäveltäjänä tai muusikkona.

- a) ei
- b) kyllä

Mikäli vastasitte tähän kysymykseen kyllä, voitte siirtyä suoraan kysymykseen 110b.

**107b. Oletteko saanut jotain ohjausta musiikissa tavanomaisen päivähoito- tai kouluopetuksen lisäksi?**

- a) en
- b) kotiopastuksena, minkä ikäisenä, mitä asioita, kuka ohjasi?

---

---

c) olen saanut seuraavaa kodin ulkopuolista ohjausta: (Mitä, missä, minkä ikäisenä ja kuinka kauan? Esim. musiikkileikkikoulu, kerhot, musiikki-lk, kuorot, orkesterit, bändit, soittotunnit, oppilaitokset, tutkinnot jne.)

---

---

---

---

---

Liite 8(3): Kysely (jatkuu).

**108b. Missä määrin arvoitte osaavanne neuvoa tutkimukseen osallistuvaa lasta hänen nykyisissä soittotehtävissään?**

- a) kaikissa asioissa
- b) monissa asioissa
- c) joissakin asioissa
- d) harvoissa asioissa
- e) en missään asiassa

**109b. Tarvitsetteko musiikin tuntemusta ammatissanne tai tämän hetken työtehtävissänne?**

- a) kyllä
- b) ei

**110b. Miten musiikki nykyään liittyy elämäänne? Mitä se Teille merkitsee?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**111b. Missä määrin olette itse vaikuttanut siihen, että tutkimukseen osallistuva lapsi opiskelee musiikkia?**

- a) en yhtään
- b) melko vähän
- c) jonkin verran
- d) melko paljon
- e) erittäin paljon

**112b. Miten tärkeän harrastuksen toivoisitte musiikin lapselle olevan?**

- a) selvästi kaikkein tärkein harrastus
- b) yksi lapsen tärkeimmistä harrastuksista
- c) samalla tavoin tärkeä kuin kaikki lapsen muutkin harrastukset
- d) ei niin tärkeä kuin lapsen joku tai jotkut muut harrastukset

**113b. Minkälaisia asioita toivotte musiikin opiskelun lapselle antavan?**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Muuta kerrottavaa:**

---

---

---

---

**114b. Mitä koulutusastetta itse edustatte tai mitä tutkintoa varten opiskelette?**

- a) kansa- tai peruskoulu
- b) ammattitutkinto
- c) ylioppilastutkinto
- d) korkeakoulututkinto

**115b. Mitä koulutusastetta omat vanhempanne edustavat/edustivat?**

äiti

isä:

- |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| a) kansa- tai perusk. | a) kansa- tai perusk. |
| b) ammattitutk.       | b) ammattitutk.       |
| c) ylioppilastutk.    | c) ylioppilastutk.    |
| d) korkeakoulututk.   | d) korkeakoulututk.   |

**116b. Toimiiko/toimiko jompikumpi omista vanhemmistanne pää- tai sivutoimisesti musiikkialan ammatti-tehtävissä?**

- a) kyllä
- b) ei

**Muistattehan kirjoittaa alkuun lapsen nimen!**

**Kiitos vaivannäöstänne!**

## Liite 9: Soitonopettajien ensimmäinen haastattelu.

Oppilaan numero: \_\_\_\_\_

Opettajan haastattelun ajankohta/paikka: \_\_\_\_\_

### 1. Oppilaan lahjakkuus ja edistyminen

1A. Oppilaan edistyminen (0–5): \_\_\_\_\_ 1B. Oppilaan tutkinto ja arvosana: \_\_\_\_\_

1C. Arvio oppilaan edistymisestä:

- a) tavallista huomattavasti hitaammin
- b) tavallista hitaammin
- c) tavallista vauhtia
- d) tavallista nopeammin
- e) tavallista huomattavasti nopeammin
- f) vaikea sanoa

1D. Arvio oppilaan lahjakkuudesta:

- a) tavallista huomattavasti lahjattomampi
- b) tavallista lahjattomampi
- c) tavanomainen musiikkiopiston oppilas
- d) tavallista lahjakkaampi
- e) tavallista huomattavasti lahjakkaampi
- f) vaikea sanoa

1E. Oppilaan edistymiseen vaikuttaneita asioita:

1F. Opettajan kokemuksia oppilaan edistymisestä/lahjakkuudesta:

### 2. Oppilaan saama opetus

2A. Opetukseen osallistuminen: a) normaali b) ongelmia, millaisia?

2B. Tunnit viikossa (päivä/aika/pituus):

2C. Ryhmätuntien osuus ja vuoteen ajoittuminen:

2D. Esiintymiset:

2E. Opettajan kokemuksia opetuksen järjestämisestä ja siihen vaikuttaneista asioista:

### 3. Opetustyön mielekkyys

3A. Missä määrin mielekkäänä opettaja on kokenut oppilaan opettamisen: a) ei lainkaan mielekkäänä b) ei kovin mielekkäänä c) kohtalaisen mielekkäänä d) aika mielekkäänä e) erittäin mielekkäänä

3B. Mitkä asiat opettamisen mielekkyyteen ovat vaikuttaneet?

### 4. Oppilaan kiinnostus

4A. Oppilas: a) ei lainkaan kiinnostunut koko vuonna b) ei kovin kiinnostunut koko vuonna c) ajoittain kiinnostunut d) jatkuvasti melko kiinnostunut e) jatkuvasti erittäin kiinnostunut

4B. Mitkä asiat oppilaan kiinnostukseen ovat vaikuttaneet?

4C. Mitä kiinnostuksen virittämiseksi on yritetty?

### 5. Yhteistyö kodin kanssa

5A. Yhteistyötä oppilaan kodin kanssa: a) erittäin paljon b) aika paljon c) jonkin verran d) ei kovin paljon e) ei lainkaan

5B. Miten vanhempien kanssa on tehty yhteistyötä tai otettu kontaktia:

Muita tietoja:

## **Liite 10: Rehtorien haastattelu.**

Haastattelussa voit ottaa esiin muitakin asioita kuin alla mainittuja. Saadut tiedot ovat luottamuksellisia. Raportissa ja muissa haastatteluissa esitän asiat siten, että yksittäisiä ihmisiä ei tunnisteta. Haastattelusta tehtyä nauhaa kuuntelen ainoastaan minä tutkimusta tehdessäni. Tutkimuksen valmistuttua nauha menee arkistoon tuleviin tutkimustarkoituksiin, mikäli sen sallit. Nauhalle ei tule Sinun nimeäsi eikä opiston nimeä.

### **Teema I: musiikkiopiston toiminta ja opetus**

#### 1. Mitä musiikkiopistossa pidetään tärkeänä?

- 1a) Mitä opetussuunnitelmassa tai muuten pidetään tärkeänä? Mihin pyritään?
- 1b) Miten tähän toiminnassa pyritään?
- 1c) Suurimmat esteet pyrkimysten ja toiminnan tiellä?
- 1d) Voiko esteisiin vaikuttaa ja jos voi niin miten?

#### 2. Miten opisto on muuttunut tutkimuksen aikana?

- 2a) Miten kauan ennen tutkimuksen alkua olet ollut katselemissa opiston toimintaa?
- 2b) Minkälaisia muutoksia?
- 2c) Miksi muutos?
- 2d) Miten muutos tehtiin?
- 2e) miten uudet jutut toimineet?

#### 3. Miten oppilaat/vanhemmat vaikuttaneet tutkimuksen aikana toiminnan suunnitteluun?

#### 4. Oppilaiden valinta, tutkintokäytäntö ja teoriaopetus

### **Teema II: opettajat**

#### 5. Opettajien ryhmittymät?

#### 6. Työyhteisölliset muutokset? (esim. opettajien vaihtuminen jne.)

#### 7. Mahdolliset tulpat toiminnan kehittämiselle? (esim. koulutus, ikä, totutut työtavat jne.)

### **Teema III: oppilaat**

#### 8. Oppilaiden toivotut ominaisuudet

- 8a) Minkälaisia oppilaiden toivottaisiin olevan tai minkälaisiksi kasvavan?
- 8b) Miten opetuksella/toiminnalla pyritään myötävaikuttamaan haluttuun suuntaan?
- 8c) Miten kauan kunkin oppilaan toivottaisiin pysyvän opistossa?
- 8d) Oppilasaineksessa tapahtuneet mahdolliset muutokset?

#### 9. Opintojen keskeyttäminen

- 9a) Arviot syistä?
- 9b) Miten toimitaan, jos oppilaan opinnot alkavat osoittaa hiipumisen merkkejä?

## **Liite 11: Opettajien loppuhaastattelu.**

Liite 11(1): Musiikkiopistoa ja opetustyötä koskeva osio.

**Opisto/opettaja** \_\_\_\_\_

**Aine** \_\_\_\_\_

**Haast.ajankohta** \_\_\_\_\_

### Musiikkiopiston toiminta

1a) Onko musiikkiopiston toiminta mielestäsi jotenkin muuttunut kolmen neljän viimevuoden aikana? Jos, niin miten/milloin/miksi?

1b) Tapahtuneet muutokset: a) mittavia b) jonkin verran c) ei juurikaan mitään

1c) Toimintaan/toiminnan muutoksiin sisältyviä ongelmia:

2a) Miten tyytyväinen/tyytymätön olet opiston toiminnan tapaan?

a) yleensä ottaen erittäin tyytyväinen b) yleensä ottaen aika tyytyväinen c) ajoittain tyytyväinen d) yleensä ottaen aika tyytymätön e) yleensä ottaen täysin tyytymätön

2b) Miksi?

### Opetustyö

3a) Kuinka kauan olet toiminut opettajana?

3b) Kuinka kauan olet toiminut opettajana ko. opistossa?

4a) Ovatko omat toimintatapasasi ko. opiston opettajana jotenkin muuttuneet kolmen neljän viimevuoden aikana? Jos, niin miten/milloin/miksi?

4b) Tapahtuneet muutokset: a) mittavia b) jonkin verran c) ei juurikaan mitään

4c) Toimintatapoihin/toimintatapojen muutoksiin sisältyviä ongelmia:

5a) Miten tyytyväinen/tyytymätön olet omiin toimintamahdollisuuksiisi opistossa?

a) yleensä ottaen erittäin tyytyväinen b) yleensä ottaen aika tyytyväinen c) ajoittain tyytyväinen d) yleensä ottaen aika tyytymätön e) yleensä ottaen täysin tyytymätön

5b) Miksi?

## **Liite 11: Opettajien loppuhaastattelu.**

Liite 11(2): Soitonopettajien haastattelu.

### **Oppilaan numero**

---

1A. Oppilaaksitilo: a) entinen yksityisoppilas b) otit suosituksesta c) poimit pääsykokeista d) annettiin listoilta e) haluttiin vaihtoa juuri sinulle f) opisto järjesti opettajanvaihdon

1B. Opettajan näkemys mahdollisista opettajanvaihdoksista:

2A. Minkälaista oppilaan opettaminen on ollut/oli?

2B. Onko oppilaan opiskelun tavassa tai opettamisessa ilmennyt jotain selvää muutosta vuosi- en kuluessa? Jos, niin minkälaista/milloin/miksi?

3A. Miten mielekkäänä työnä olet kokenut/koit oppilaan opettamisen?

a) en lainkaan mielekkäänä b) en kovin mielekkäänä c) ajoittain mielekkäänä  
d) aika mielekkäänä e) erittäin mielekkäänä

3B. Miksi?

4A. Näkemys oppilaan edistymisestä:

a) tavallista huomattavasti hitaammin  
b) tavallista hitaammin  
c) tavallista vauhtia  
d) tavallista nopeammin  
e) tavallista huomattavasti nopeammin  
f) vaikea sanoa

4B. Näkemys oppilaan lahjakkuudesta:

a) tavanomaista huomattavasti lahjattomampi  
b) tavanomaista lahjattomampi  
c) tavanomainen oppilas  
d) tavanomaista lahjakkaampi  
e) tavanomaista huomattavasti lahjakkaampi  
f) vaikea sanoa

4C. Muuta lahjakkuudesta ja edistymisestä:

5A. Mikä sinun mielestäsi on/oli oppilaalle sopiva opiskelun tavoite?

5B. Mitä asioita toivot/toivoit oppilaan parantavan opiskelussaan? Miten?

5C. Minkälaisia tutkintoja oppilas on/oli tehnyt ja minkälaisia suunnitelmia tutkintojen suhteen on?

6A. Soittotunnit viikossa ja niiden järjestelyjen muutokset/ajankohdat/syyt:

6B. Ryhmätunnit ja niiden järjestelyjen muutokset/ajankohdat/syyt:

6C. Esiintymiset ja niiden järjestelyjen muutokset/ajankohdat/syyt:

7A. Ovanko/olivatko opetusmenetelmäsi tämän oppilaan kanssa samanlaisia kuin opetusmenetelmäsi yleensä? a) aivan erilaisia b) jonkin verran erilaisia c) melko samanlaisia

7B. Jos erilaisia, niin miten/miksi?

7C. Mitä musiikkia/ohjelmistoa oppilaan kanssa on harjoiteltu?

a) kaikkea mitä ikinä on keksitty b) myös oppilaan omia sävellyksiä tai improvisaatioita  
c) vaihtelevasti muutakin kuin klassista musiikkia d) vaihtelevasti erilaisia perinteisiä harjoituksia/kouluja e) vain tiettyjä kurssitutkintovaatimusten mukaisia harjoituksia/kouluja  
f) muuten, miten, lisätietoja:

## **Liite 11: Opettajien loppuhaastattelu.**

Liite 11(2): Soitonopettajien haastattelu (jatkuu).

7D. Mistä oppilaan kanssa harjoitettu musiikkiohjelmisto on ollut/oli peräisin?

- a) oppilas on soittanut tunneilla kaikkea toivomaansa musiikkia, opettaja on opettanut tätä
- b) oppilas on soittanut tunnilla myös muuta harjoiteltavaa musiikkia, opettaja opettanut tätä
- c) oppilas on joskus soittanut tunneilla toivomaansa muuta musiikkia, opettaja auttanut
- d) oppilas on toisinaan saanut valita opettajan antamista läksykappaleista
- e) tunneilla on soitettu vain opettajan läksyksi antamaa ohjelmistoa
- f) muuten, miten?

8A. Onko opetukseen kuulunut oppilaiden keskinäistä yhteissoittoa?

- a) opetus on jatkuvasti pääosin yhteissoitto-opetusta b) opetuksen yhtenä perusosana
- c) silloin tällöin muun opetuksen ohella d) aika harvoin kokeiltu jotain e) ei ollenkaan

8B. Mistä oppilaiden yhteissoittomateriaali on ollut peräisin?

8C. Yhteissoiton järjestämisessä ilmenneitä ongelmia:

9. Opetatko/opetitko oppilaalle myös teoriaa?

10A. Miten innostunut oppilas on ollut/oli vuosien mittaan? a) on ollut/oli jatkuvasti aika tai erittäin innostunut b) oli ensialkuun innostunut, mutta innostus on ollut/oli laskemaan päin c) ei ensialkuun ollut innostunut, mutta innostus on ollut/oli nousemaan päin d) on ollut/oli ajoittain innostunut, ajoittain ei e) ei ole ollut/ei ollut kovinkaan innostunut koko aikana f) muuten, miten?

10B. Oppilaan innostumisen laatuun vaikuttaneita asioita:

10C. Mitä oppilaan innostamiseksi on yritetty/yritettiin? Ketkä/kenen aloitteesta/milloin?

11A. Muistatko joitain erityisiä oppilaan onnistumisen kokemuksia? Milloin/missä/miksi?

11B. Muistatko joitain erityisiä oppilaan epäonnistumisen kokemuksia? Milloin/missä/miksi?

12A. Yhteistyö oppilaan kodin kanssa on ollut/oli: a) jatkuvasti tiivistä b) ensialkuun tiivistä, sittemmin vähemmän tiivistä c) ensialkuun vähemmän tiivistä, sittemmin tiiviimpää d) ajoittain tiiviimpää e) jatkuvasti aika vähäistä f) sitä ei ole ollut g) muuten, miten?

12B. Miten tyytyväinen/tyytymätön olet/olit yhteistyöhön oppilaan vanhempien kanssa?

a) täysin tyytyväinen b) aika tyytyväinen c) ajoittain tyytyväinen

d) aika tyytyväinen e) erittäin tyytyväinen

12C. Mihin asioihin et ole ollut/et ollut yhteistyössä tyytyväinen?

12D. Miten/miksi/milloin yhteistyö on muuttunut/muuttui vuosien varrella?

12E. Mitä toivot/toivoit oppilaan vanhemmilta?

13. Jos oppilas keskeytti, niin miten ja miksi?

## Liite 12: Vanhempien loppuhaastattelu.

Oppilaan numero \_\_\_\_\_ äiti isä Haast. ajankohta \_\_\_\_\_

1A. Miten perheessänne harrastetaan musiikkia?

1B. Onko perheenne musiikin harrastaminen jotenkin muuttunut kolmen neljän viime vuoden aikana? Jos, niin miten/milloin/miksi?

1C. Onko lapsen musiikkiopistossa opiskeleminen vaikuttanut jotenkin muun perheen musiikin harrastamiseen? Jos, niin miten?

2. Onko lapsen musiikkiopistossa opiskelu vaikuttanut jotenkin perheen elämäntapaan? Jos on, niin miten?

3. Mitä musiikinopetusta lapsi on saanut?

4A. Osaatko itse soittaa jotain soitinta? a) huomattavasti paremmin kuin lapsi b) paremmin kuin lapsi c) yhtä hyvin kuin lapsi d) huonommin kuin lapsi e) alkeet jossain soittimessa f) ei minkäänlaista soittotaitoa

4B. Osatut soittimet

osaamisjärjestyksessä: \_\_\_\_\_

4C. Minkälaista/missä/kuinka kauan musiikkikoulutusta olet saanut?

4D. Osaako toinen lapsen vanhemmista soittaa jotain soitinta? a) huomattavasti paremmin kuin lapsi b) paremmin kuin lapsi c) yhtä hyvin kuin lapsi d) huonommin kuin lapsi e) alkeet jossain soittimessa f) ei minkäänlaista soittotaitoa

4E. Osatut soittimet osaamisjärjestyksessä:

4F. Minkälaista/missä/kuinka kauan musiikkikoulutusta hän on saanut?

5. Millaista lapsen musiikkiopistossa opiskelu on ollut?

6A. Miten tyytyväinen/tyytymätön olet ollut lapsen opiskeluun musiikkiopistossa?

a) täysin tyytymätön b) aika tyytymätön c) ajoittain tyytyväinen d) aika tyytyväinen e) erittäin tyytyväinen

Miksi?

6B. Musiikkiopistossa opiskelemisen suurimmat ongelmat:

6C. Miten tyytyväinen/tyytymätön olet ollut opiston toimintaan? a) erittäin tyytyväinen

b) aika tyytyväinen c) ajoittain tyytyväinen d) aika tyytymätön e) täysin tyytymätön  
Mihin asioihin et ole ollut tyytyväinen?

## **Liite 12: Vanhempien loppuhaastattelu (jatkuu).**

6D. Miten tyytyväinen/tyytymätön olet ollut lapsen saamaan opetukseen oppitunneilla?

a) erittäin tyytyväinen b) aika tyytyväinen c) ajoittain tyytyväinen d) aika tyytymätön e) täysin tyytymätön

Mihin asioihin et ole ollut tyytyväinen?

7A. Onko opiston toiminta tai opetus jotenkin muuttunut sinä aikana, kun lapsi on ollut opistossa? Jos on, niin miten/milloin/miksi?

7B. Onko asioita, joiden toivoisit muuttuvan musiikkiopistossa? Jos on, niin minkälaisia, ja miten toivoisit asioiden muuttuvan?

8. Onko opiston toimintaan tai opetukseen voinut vaikuttaa? Jos on voinut, niin miten ja minkälaisissa asioissa? Kenen aloitteesta?

9A. Mikä mielestäsi olisi lapselle sopiva musiikin opiskelun tavoite?

9B. Miten ja kuinka kauan toivoisit lapsen jatkavan musiikkiopintojaan?

9C. Mitä asioita toivot lapsen parantavan musiikin opiskelussaan? Miten?

9D. Ovatko odotuksesi/toiveesi lapsen opintojen suhteen muuttuneet jotenkin vuosien varrella? Jos ovat, niin miten/milloin/miksi?

10A. Mitkä asiat ovat vaikuttaneet lapsen musiikkiopisto-opinnoissa innostumiseen?

10B. Mitä lapsen innostamiseksi on kotona yritetty? Ketkä/kenen aloitteesta/milloin?

10C. Onko lapsen innostumista/edistymistä/kokemuksia käsitelty yhdessä opettajien kanssa? Jos, niin miten/milloin/miksi?

11. Onko lapsen elämässä tapahtunut musiikkiopintojen ulkopuolisia asioita, jotka ovat välttämättä heijastuneet myös musiikkiopistossa opiskeluun? Jos on niin mitä ja milloin?

12A. Muistatko joitain erityisiä lapsen onnistumisen kokemuksia musiikkiopisto-opinnoissa? Milloin/missä/miksi?

12B. Muistatko joitain erityisiä lapsen epäonnistumisen kokemuksia musiikkiopisto-opinnoissa? Milloin/missä/miksi?

13A. Yhteistyö soitonopettajan kanssa on ollut: a) jatkuvasti tiivistä b) ensialkuun tiivistä, nyt vähemmän tiivistä c) ensialkuun vähemmän tiivistä, nyt tiiviimpää d) ajoittain tiiviimpää e) jatkuvasti aika vähäistä f) sitä ei ole ollut g) muuten, miten?

13B. Miten tyytyväinen/tyytymätön olet ollut yhteistyöhön lapsen soitonopettajan kanssa?

a) täysin tyytymätön b) aika tyytymätön c) ajoittain tyytyväinen d) aika tyytyväinen e) erittäin tyytyväinen

Mihin asioihin et ole ollut yhteistyössä tyytyväinen?

13C. Miten/miksi/milloin yhteistyö soitonopettajan kanssa on muuttunut vuosien varrella?

13D. Mitä toivot lapsen soitonopettajalta?



