

S T A D I A

HELSINGIN AMMATTIKORKEAKOULU

"MITÄHÄN MÄ SEURAAVAKS SANOISIN..."

Keskusteluntutkimuksen keinoja soittotunnin puheen tarkasteluun

Musiikin koulutusohjelma
Musiikkipedagogi
Opinnäytetyö
28.4.2008

Velma Aho



Koulutusohjelma Musiikin koulutusohjelma		Suuntautumisvaihtoehto Musiikkipedagogi
Tekijä Velma Aho		
Työn nimi "Mitähän mä seuraavaks sanoisin..." – Keskusteluntutkimuksen keinoja soittotunnin puheen tarkasteluun		
Työn laji Opinnäytetyö	Aika Huhtikuu 2008	Sivumäärä 54+8
<p>TIIVISTELMÄ</p> <p>Soittotunnin vuorovaikusta on tutkittu hyvin vähän, ja puhetta tunneilla ei oikeastaan lainkaan. Puhe on olennaisen tärkeä osa soitonopetusta, joten tunnin puhutun osuuden tarkempi tarkastelu olisi opettajille ja opettajaksi opiskeleville hyödyksi. Tässä opinnäytetyössä esittelen keinoja soittotunnin kielellisen osuuden tutkimiseen. Tutkimuskohteina ovat erityisesti palaute sekä korjauspuhe.</p> <p>Työn aineistona on reilu kaksi tuntia pääosin Stadian opetusharjoittelun puitteissa koottua videokuvaa. Teoreettisen taustan muodostavat kaksi kielitieteen suuntausta, diskurssianalyysi ja keskusteluanalyysi. Näitä menetelmiä on aiemmin sovellettu monenlaisten keskustelutilanteiden tutkimiseen. Työ jakautuu taustan kuvailuun, aineiston esittelyyn sekä sen analyysiin kahta erilaista menetelmää soveltaen. Lopuksi pohdin, miten hyvin menetelmät sopivat soittotuntikielen käsittelyyn.</p> <p>Diskurssianalyysisessä tarkastelussa soveltan soittotuntikielen analyysimenetelmää, joka on alunperin kehitetty koululuokan kielen tutkimista varten, ja vertailen palautetta soittotuntiaineistossa ja koululuokkakeskustelussa. Menetelmä on sovellettavissa soittotuntikielen tutkimiseen ja sen avulla saa selkeitä, taulukoitavia tuloksia. Siinä on kuitenkin myös hankaluutensa, kuten analyysin tulkinnanvaraisuus ja se, ettei soittotunnin kieli ole yhtä selkeän kaavamaisista kuin koululuokan.</p> <p>Keskusteluanalyysisessä tarkastelussa vertailukohtanani on tutkimus, joka käsittelee korjauspuhetta orkesteriharjoituksissa. Opinnäytetyössäni keskityn selvittämään kyseisen mallin sopivuutta soittotuntipuheen tarkasteluun, joten menetelmä ei tuota selkeitä tuloksia. Se huomioi hyvin musiikillisen tilanteen erikoispiirteet, mutta rajaa tarkastelun ulkopuolelle kaiken paitsi korjauspuheen.</p> <p>Kaiken kaikkiaan opinnäytteeni osoittaa, että soittotunnin puhetta on mahdollista tarkastella monella eri tavalla. Työssä esitellyillä keinoilla on hyvät ja huonot puolensa, eikä kumpikaan niistä ole sellaisenaan täydellinen soittotunnin kielen kuvaamiseen. Mahdollisimman hyvän, tarkan ja hyödyllisen soittotuntipuheen analyysimenetelmän kehittäminen vaatisikin vielä paljon lisätutkimusta.</p>		
Teos/Esitys/Produktio		
Säilytyspaikka Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia kirjasto/Ruoholahti		
Avainsanat soitonopetus, puhe, kommunikaatio, diskurssianalyysi, keskusteluanalyysi		



Degree Programme in Classical music		Degree Music pedagogue	
Author Velma Aho			
Title "What should I say next..." – Conversation research tools for analysing instrument lesson talk			
Type of work Final project	Date April 2008	Pages 54 + 8 appendices	
<p>ABSTRACT</p> <p>There have been few studies on interaction in instrument lessons, and next to none on instrument lesson talk. Speech is an essential part of instrument teaching, and a closer look at the spoken part of lessons would be useful for teachers and pedagogy students. In my final project, I introduce tools for analysing instrument lesson talk. My research concentrates on feedback and correction talk.</p> <p>The data consist of over two hours of videotape collected mostly during practical teacher training at Stadia. The study is based on two linguistic methods, discourse analysis and conversation analysis. These methods have been used earlier in researching a multitude of different conversational situations. In the project I first describe the theoretical framework, introduce the material, and then analyse it using the two methods. Finally I consider how well these methods apply to researching instrument lesson talk.</p> <p>In the discourse analytical approach I analyse instrument lesson talk using a method originally created for analysing classroom talk, and compare feedback during instrument lessons and in classroom discourse. The method is applicable to researching instrument lesson talk and gives precise, numerical results. It does have some problems, such as the subjectiveness of the analysis and the fact that instrument lesson talk isn't as formal as that of the classroom.</p> <p>The conversation analytical approach is based on an article on correction talk in orchestral rehearsals. In this final project I concentrate on evaluating how well the method can be used to describe instrument lesson talk, so there are no exact results. The method succeeds in recognising the unique nature of a musical situation, but leaves out everything that isn't correction talk.</p> <p>All in all my final project shows that instrument lesson talk can be studied using several different methods. Both methods introduced here have their strengths and weaknesses, and neither is as such perfect for describing instrument lesson talk. Finding an optimally good, accurate and useful analysis method would require a significant amount of further research.</p>			
Work / Performance / Project			
Place of Storage Helsinki Polytechnic Stadia library/Ruoholahti			
Keywords instrument teaching, talk, communication, discourse analysis, conversation analysis			

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	1
2 Keskusteluntutkimus.....	3
2.1 Historiaa.....	3
2.2 Kiinnostavia tutkimuskohteita.....	5
2.2.1 Opetusdiskurssi.....	5
2.2.2 Musiikillisia tilanteita.....	6
3 Alustavaa soittotuntiaineiston tarkastelua.....	9
3.1 Aineiston esittely.....	9
3.2 Litteroinnista.....	11
3.3 Kommunikaation muodot.....	14
3.3.1 Verbaalinen.....	15
3.3.2 Nonverbaalinen.....	15
3.3.3 Soittaminen.....	17
4 Diskurssianalyttinen lähestymistapa.....	20
4.1 Analyysijärjestelmän kuvaus.....	20
4.1.1 Akti.....	21
4.1.2 Siirto.....	27
4.1.3 Vuoropari.....	28
4.1.4 Vuoroparia laajemmat yksiköt.....	29
4.1.5 Yhteenveto yksiköistä.....	29
4.1.6 Palautteen määritelmä.....	30
4.2 Analyysin tuloksia.....	31
4.2.1 Yleistä.....	31
4.2.2 Yksiaktiset siirrot.....	34
4.2.3 Yhdistelmäsiirrot.....	36
4.2.4 Erikoistapaukset.....	37
4.3 Menetelmän arviointia.....	39
5 Keskustelunanalyttinen lähestymistapa.....	40
5.1 Menetelmä ja tutkimuskysymykset.....	40
5.2 Vertailevaa analyysia.....	43
5.3 Menetelmän arviointia.....	50
6 Loppusanat.....	51
Lähteet.....	53
Liite 1: Soittotuntien tiedot ja esimerkkejä litteroidusta puheesta.....	55

1 Johdanto

Jos satunnaiselta vastaantulijalta kysytään, mitä soittotunnilla tapahtuu, vastaus on todennäköisesti, että siellä soitetaan. Soittaminen on tietenkin soittotunnin keskeisin tapahtuma, sen olennainen sisältö. Tunnilla tapahtuu kuitenkin paljon muutakin, ja huomattavan suuri osa ajasta kuluu puhuen. Puhuminen on yksi soitonopetustyön tärkeimmistä työkaluista. Sen avulla kehutaan, annetaan palautetta, neuvotaan, korjataan tekniikkaa, luodaan tulkintaa, valitaan ohjelmistoa, keskustellaan käytännön asioista ja toisinaan jopa eksytään vaihtamaan kuulumisia.

Tavallisella soittotunnilla puhuttaessa käytetään normaalia yleispuhekieltä, samanlaista kieltä kuin vaikkapa koulun kahviossa ja käytävillä. Satunnaisen arkipäiväisen kahviokeskustelun syvempi tarkastelu osoittaa sen hyvin monimutkaiseksi rakennelmaksi. Kieli sinänsä on mutkikas systeemi äänneineen, kielioppeineen ja sanastoineen. Kirjoitetun ja puhutun kielen välillä on huomattava ero, ja oppikirjojen kielioppi on vain pieni osa keskustelun sääntöjärjestelmää. Puhujilla on keskustelussa roolinsa, jotka saattavat vaihtua sen edetessä, eikä puheenvuoron aloittaminen onnistu koska tahansa ja miten vain. Jokaisella yksittäisellä puheenvuorolla on tehtävänsä ja merkityksensä, samoin kuin puheeseen liittyvillä ilmeillä ja eleillä.

Eri tieteenalojen edustajat, kielitieteilijät etunenässä, ovat tutkineet arkipäiväistä keskustelua, keksineet erilaisia tapoja analysoida sitä ja osoittaneet, minkälaiset säännöt sitä ohjaavat. Soittotunti on keskustelutilanteena varsin erilainen kuin esimerkiksi satunnainen kahden opiskelijan kohtaaminen koulun käytävällä. Tunnilla roolijako on selkeämpi ja keskustelun aihe rajatumpi. Keskustelu myös tapahtuu lomittain soittamisen ja muun siihen liittyvän toiminnan kanssa. Luultavasti soittotunnin keskustelua ohjaavatkin hieman erilaiset säännöt kuin satunnaista arkikeskustelua.

Hieman soittotuntiin verrattava tilanne on perinteinen kouluoppitunti. Niin kasvatukseen kuin kielitieteilijätkin ovat tutkineet perinteisen opetustilanteen puhetta. Koululuokan opetuskeskustelun kuvaamiseen on kehitetty erityisiä analyysijärjestelmiä. Tavoitteena on usein ollut nimenomaan saada mustaa

valkoisella siitä, miten opetuskeskustelu tarkalleen ottaen etenee. Vaikka varsinainen analyysi saattaa vaikuttaa monimutkaiselta, siitä on käytännön hyötyä opetustilanteen hahmottamisessa ja esimerkiksi eri oppituntien, opettajien ja opetustyylien vertailussa.

Miettiessäni muutama vuosi sitten aihetta yleisen kielitieteen proseminarityölleni tulini ajatelleeksi, että soittotunnin puhetta tutkimalla voisin yhdistää kaksi opiskelupaikkaani ja kiinnostuksenkohdettani, soittamisen ja kielitieteen. Työhön tartuttuani havaitsin, ettei aihetta ole aiemmin tutkittu lainkaan. Proseminarityössäni hyödynsinkin erästä koululuokan puheen tutkimiseen luotua analyysijärjestelmää ja vertailin palauteilmausten määrää ja laatua koululuokassa sekä soittotunnilla. Työ oli pienimuotoinen ja teoreettisessa vaikeaselkoisuudessaan sellainen, ettei se välttämättä erityisemmin innosta satunnaista, kielitieteestä kiinnostumatonta soitonopettajaa. Uskon kuitenkin, että keskusteluntutkimuksella soitonopetukseen sovellettuna on opettajille annettavaa.

Tämä työ jatkaa proseminarityöni aloittamaa soittotuntipuheen tutkimusta. Keskityn edelleen nimenomaan palautteeseen. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole syventyä yksittäisiin yksityiskohtiin, vaan hahmotella yleisesti, miten soittotuntipuhetta kannattaisi analysoida, mitä se pitää sisällään, ja miten se eroaa muunlaisten tilanteiden keskustelusta. Pyrin käsittelemään aihetta selkeästi, kaiken kielitieteellisen ja teoreettisen mahdollisimman hyvin ja perinpohjaisesti selittäen.

Seuraavassa luvussa esittelen keskusteluntutkimuksen taustaa sekä tarkastelen aiempia tutkimuksia, jotka saattavat olla kiinnostavia ja hyödyllisiä soittotuntipuheen tutkimisen kannalta. Luvussa 3 esittelen tämän työn aineiston ja siirryn tarkastelemaan soittotunnin kommunikaation eri muotoja. Luvut 4 ja 5 sisältävät varsinaisen analyysin kahta toisistaan poikkeavaa menetelmää käyttäen. Analyysijärjestelmät myös esitellään tarkemmin näissä luvuissa. Viimeisessä luvussa paitsi kokoan tekemiäni havaintoja, myös hahmottelen, miten tutkimusta voisi jatkaa tästä eteenpäin.

2 Keskusteluntutkimus

2.1 Historiaa

Kieltä monissa muodoissaan on tutkailtu eri tavoin jo vuosituhansien ajan. Varhaisimmat kielitieteen pioneerit työskentelivät muinaisessa Lähi-Idässä, Kiinassa ja Intiassa. Länsimaisen kielentutkimuksen perinteen puolestaan aloittivat antiikin suuret filosofit, kuten Platon ja Aristoteles. Kielentutkimuksen alkuajoista lähtien on keskitytty selvittämään nimenomaan kielen rakennetta ja kielioppia, tai vastaamaan filosofiaa sivuaviin kysymyksiin esimerkiksi kielen ja todellisuuden suhteesta. (Karlsson 2006, 37–38.)

Kielitieteilijöillä on ollut tapana jakaa kieli selkeästi kielisysteemiin ja varsinaiseen puhetapahtumaan. Näistä jälkimmäistä, tavanomaista puhetta ja keskustelua, on pidetty pitkään toissijaisena, epätäydellisenä ja sekavana. Tutkimuksen kohteena ovat olleet kielen tilanteesta riippumattomat periaatteet ja muuttumattomat ominaisuudet. (Hakulinen 1989, 9.) Oikeastaan vasta 1970-luvulla tutkijat alkoivat todella kiinnostua keskustelusta varteenotettavana ja järkevänä tutkimuskohteena. Sitä lähestyttiin kahdesta eri sunnasta ja varsin erilaisin lähtökohdin. Syntyivät kielitieteen perinteestä nouseva *diskurssianalyysi* sekä alunperin sosiologiasta ja antropologiasta liikkeelle lähtenyt *keskustelunanalyysi*. (Karlsson 2006, 247.) Termillä *keskusteluntutkimus* viitataan tässä opinnäytetyössäni molempiin keskustelua tutkiviin suuntauksiin yhdessä.

Diskurssianalyysi (engl. *discourse analysis*) on monella tieteenalalla käytetty käsite. Opinnäytetyössäni esiintyessään se kuitenkin tarkoittaa nimenomaan kielitieteen kyseisellä nimellä tunnettua suuntausta. Vaikka sanaa kielitieteessäkin toisinaan käytetään yläkäsitteenä kattamassa kaikenlaista kokonaisten tekstien tutkimusta (Tiittula 1992, 105), yleensä sillä tarkoitetaan erityisesti puhekielisen interaktion kieleen keskittyvää tutkimusta (Karlsson 2006, 239).

Tiittulan (1992, 105) mukaan diskurssianalyysin teoreettisen pohjan muodostaa Austinin ja Searlen kehittämä puheaktiteoria, jossa puhetta tarkastellaan toimintana. Tässä teoriassa viestinnän pienimpänä yksikkönä pidetään kielellistä tekoa, aktia, jonka tavoitteena on saada aikaan tietynlainen vaikutus kuulijassa. Akteja voivat olla esimerkiksi kysyminen, käskeminen ja lupaaminen. (Tiittula 1992, 105.) Keskustelun purkaminen osiinsa, sen aktien luokittelu ja määrittely, ovat keskeisessä asemassa diskurssianalyysissä. Siihen pohjautuu muun muassa Sinclairin ja Coulthardin (1975) urauurtava luokkahuonekeskustelun analyysimalli, josta lisää seuraavassa luvussa. Myöhemmin on kyseenalaistettu, kuinka hyvin tällainen jähmeän kategorialähtöinen lähestymistapa loppujen lopuksi soveltuu keskustelun tutkimiseen yleensä. (Hakulinen 1989, 41–45.)

Siinä missä diskurssianalyysi soveltaa kielitieteen perinteitä, keskustelunanalyysi (eng. *conversation analysis*) ottaa vaikutteita monelta suunnalta. Tärkeä vaikuttaja on etnometodologia, eräs sosiologian ja antropologian suuntaus. Se pyrkii kuvaamaan, miten ihmiset selvittävät jokapäiväiseen kommunikaatioon ja interaktioon liittyviä ongelmia. Etnometodologia keskittyy paljolti kuvaamaan tiettyjä yksittäisiä tapauksia, mutta pyrkii kuitenkin löytämään yleistyksiä. (Tiittula, 105–107.)

Keskustelunanalyysi hyödyntää toki myös perinteisen kielitieteen keinoja, ja keskittyy nimenomaan keskustelujen kielelliseen puoleen. Sen keskeisin ero diskurssianalyysiin verrattuna on kirjoitettuun kieleen perustuvien ennakkokategorioiden unohtaminen. Keskustelunanalyttisen tutkimussuunnan edustajat ovat sitä mieltä, että keskustelun tutkiminen pitäisi aloittaa puhtaalta pöydältä, nimenomaan keskustelusta itsestään lähtien. (Tiittula, 104–108.) Auli Hakulisen toimittama Suomalaisen keskustelun keinoja (1989) on tämän suuntauksen ensimmäisiä ja keskeisiä tutkimuksia Suomessa.

Sekä keskustelunanalyysillä että diskurssianalyysillä on puolensa. Keskustelunanalyysi todennäköisesti soveltuu paremmin satunnaisen arkikeskustelun tarkasteluun, diskurssianalyysi puolestaan on selkeämpi tapa

tutkia hieman virallisempia ja rakenteellisempia keskustelutilanteita. Soittotunnin keskustelu voi vaihdella hyvin kaavamaisesta täysin vapaamuotoiseen, joten eräs tämän työn keskeisistä kysymyksistä onkin, kumpi lähestymistapa toimii sen suhteen paremmin.

2.2 Kiinnostavia tutkimuskohteita

Koska soittotunnin puhetta ei ole aiemmin tutkittu juuri lainkaan, lähtökohtia sen keskusteluntutkimukselliseen tarkasteluun täytyy etsiä muualta. Luonnollinen vertailukohta ovat muut opetustilanteet, esimerkiksi perinteinen kouluoppitunti, jota on analysoitu hyvinkin paljon. Erilaisia musiikillisia tilanteitakin on tutkittu jonkin verran, enemmän tai vähemmän keskustelukeskeisesti.

2.2.1 Opetusdiskurssi

Perinteistä kouluokkakeskustelua, tai virallisemmin ilmaistuna opetusdiskurssia, ovat tarkastelleet niin kasvatustieteilijät kuin kielitieteilijätkin. Suomessakin sitä on tutkittu jo 70-luvulta lähtien. Tämän tutkimustyön aloittivat nimenomaan kasvatustieteilijät, tarkemmin sanoen Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen DPA Helsinki -projekti (Koskenniemi, Karma & Martikainen 1974), jonka tavoitteena oli kehittää luokitusjärjestelmä opetusprosessin kuvaamiseksi opettajaksi opiskelevia varten. DPA-luokittelu pohjautuu Bellackin vastaavaan tutkimukseen (Bellack, Kliebard, Hyman & Smith 1966), joka kuuluu tunnetuimpiin opetustapahtuman kuvausjärjestelmiin. Molemmissa tutkimuksissa lähestymistapa on ennen kaikkea kasvatustieteellinen, eikä kieleen sinänsä kiinnitetä juurikaan huomiota.

Koululuokkakielen tutkimuksessa kielitieteellisemmän lähestymistavan aloittivat Sinclair ja Coulthard (1975). Heidän työnsä on keskeinen paitsi opetuspuheen tutkimuksen, myös diskurssianalyysin kannalta yleensä, sillä sen pyrkimyksenä on luoda yleinen menetelmä kaikenlaisen keskustelun analyysia varten. Se on nimenomaan perinteistä diskurssianalyysiä, jossa

keskustelua pyritään purkamaan osiin, jotka voidaan jaotella selkeisiin kategorioihin.

Sinclair & Coulthard (1975) on perusteos, joka on ollut mallina monille vastaaville tutkimuksille eri maissa (Leiber 2003, 49). Proseminarityöni nojasi tätä perinnettä jatkavaan Kyllikki Keravuoren kirjaan Ymmärrätkö tarkoitukses (1988). Siinä esitellään Sinclair & Coulthardiin pohjautuva järjestelmä, jonka avulla analysoidaan diskurssia koululuokassa. Uudempaa suomalaista tutkimusta edustaa muun muassa Inkeri Leiberin väitöskirja (2003), jossa vertaillaan saarnaa ja ammatillisen koulutuksen opetusdiskurssia.

Kouluokan keskustelu eroaa soittotuntitilanteesta monin tavoin. Siinä missä perinteisellä soittotunnilla on yksi oppilas ja yksi opettaja, koululuokassa oppilaita on kymmeniä. Opettaja tuskin antaa heille suunvuoroa yhtä usein kuin soitonopettaja omalle oppilaalleen. Lisäksi opetettava asia on hyvin erilainen: koululuokassa keskitytään välittämään faktatietoa, soittotunnilla opetellaan taitoa, johon sisältyy paitsi taustalla olevia faktoja, myös muun muassa tekniikkaa ja tulkintaa. Sitä paitsi soittotunnilla keskeisessä asemassa oleva soittaminen muuttaa kommunikaatiotilannetta melkoisesti.

Eroista huolimatta ainakin proseminarityöni perusteella vaikutti siltä, että perinteinen diskurssianalyttinen analyysimalli on hyvinkin sovellettavissa soittotuntipuheen tutkimiseen. Proseminarissa kyseisen analyysijärjestelmän käyttö oli myös perusteltua, koska tarkoitus oli nimenomaan vertailla opetusdiskurssia koululuokassa ja soittotunnilla. Eri asia tietenkin on, onko tämäärkevin tai paras lähestymistapa, kun etsitään parasta mahdollista tapaa tutkia soittotuntikieltä.

2.2.2 Musiikillisia tilanteita

Musiikkia mitenkään sivuavien tilanteiden keskustelua on tutkittu varsin vähän. Goolsby (1999) ja Duke & Henninger (2002) käsittelevät musiikillisia tilanteita. Molemmissa musiikinopetuksen kielenkäyttö on enemmän tai vähemmän esillä, mutta kummankaan lähestymistapa ei ole mitenkään keskusteluntutkimuksellinen.

Goolsby (1999) tarkastelee amerikkalaisten kouluorkestereiden johtajien työskentelyä. Aineistosta vertaillaan kokeneiden ja aloittelevien orkesterinjohtajien ajankäyttöä harjoituksissa, muun muassa sitä, paljonko aikaa he käyttävät puheeseen, ja minkälainen verbaalisen osuuden sisältö on. Käsittely on enimmäkseen tilastotieteellinen. Varsin kiinnostavana lopputuloksena tutkimus vahvistaa aiempien vastaavanlaisten tutkimusten näkemyksen siitä, että kokeneet opettajat käyttävät vähemmän aikaa puhuen (Goolsby 1999, 183–184). Goolsbyn tyylinen analyysi voisi varmasti kertoa kaikenlaista myös perinteisistä soittotunneista, mutta vaatisi paljon laajemman aineiston sekä tilastotieteellistä osaamista.

Duke ja Henninger (2002) keskittyvät Goolsbyä enemmän kielelliseen puoleen. Heidän tutkimuksessaan keskeinen kysymys on, kuinka opettajan käyttämät sanamuodot vaikuttavat siihen, miten ulkopuoliset tarkkailijat kokevat soittotunnin. Tarkkailijat katsoivat videolta kaksi soittotuntia, joista toisella opettaja antoi palautteen pääosin negatiivisina ilmauksina ("rytmi oli epätarkka, soita uudelleen") ja toisella pääosin direktiiveinä ("soita uudelleen, ja pidä rytmi tarkempana"). Sisältö siis on sama, mutta sanamuoto vaihtuu. (Duke & Henninger 2002, 75–77.)

Toisin kuin voisi olettaa, tarkkailijat eivät havainneet oppituntien välillä merkittävää eroa—eivät, vaikka asiaa tutkimatta voisi hyvinkin kuvitella, että suurempi määrä suoraa negatiivista palautetta loisi negatiivisemmän tunnelman. Aiemmassa tutkimuksessaan (1998) Duke & Henninger ovat todenneet, ettei vastaava ero myöskään vaikuta siihen, miten oppilaat kokevat opetustilanteen tai miten hyvin he oppivat. Tämän perusteella tutkijat ehdottavatkin, että kenties soittotunnin sanallisen palautteen jaottelu sen kieliopillisen rakenteen perusteella ei ole lainkaan järkevää. (Duke & Henninger 2002, 81–83.) Hieman vastaavan tyyppinen kategorioihin jako on ominaista nimenomaan diskurssianalyttiselle käsittelylle, joten tämän tutkimuksen voisi katsoa tukevan keskustelunanalyttistä lähestymistapaa, vaikkei siinä mitenkään tällaista vertailua sivutakaan.

Päinvastoin kuin edellä esitellyt tutkimukset, Roulston (2001) nimenomaan

alleiviivaa keskustelunanalyysin käyttökelpoisuutta ja hyödyllisyyttä musiikkikasvatuksen tutkimukselle. Ikävä kyllä kyseinen artikkeli ei ole tämän työn kannalta kovin hyödyllinen: sen tutkimuskohteena ovat koulun musiikinopettajilta kerätyt haastattelut, joiden perusteella selvitetään heidän näkemyksiään hyvistä ja huonoista opetuspäivistä. Roulston kuitenkin haastaa muut musiikkikasvatuksen tutkijat hyödyntämään keskustelunanalyysia esimerkiksi luokkahuoneen vuorovaikutuksen tai soitonopetuksen tutkimiseen (Roulston 2001, 139).

Tämän työn kannalta kiinnostavimmaksi musiikkiin liittyväksi tutkimukseksi nousee Weeks (1996), joka tarkastelee keskustelunanalyttisesti kapellimestarin korjauspuhetta yksittäisestä orkesteriharjoituksesta rajatun lyhyehkön jakson aikana. Tutkimuksen tavoitteena on vastata muun muassa sellaisiin kysymyksiin kuin miten verbaaliset toiminnot muokkaavat non-verbaalisia, eli siis musiikkia, mikä on puheen paikka harjoituksissa ja kuinka musiikkiin viitataan sanallisesti. Erityisesti tarkastelun kohteena on korjauspuhe, jonka käsittelyyn löytyy valmiita malleja ja teorioita aiemmista keskustelunanalyttisistä tutkimuksista. Artikkelissa hahmotellaan, miten korjaus orkesteriharjoituksissa tyypillisesti jäsentyy. Lisäksi vertaillaan verbaalisten ilmausten (VE, verbal expression) ja havainnollistavien ilmausten (IE, illustrative expression) eli esimerkiksi malliksi laulamisen tai taputtamisen esiintymistä ja suhdetta toisiinsa korjauspuheessa. Tämän tutkimuksen perusteella keskustelunanalyttisiä keinoja voidaan hyvinkin sovellettaa orkesteriharjoituksen hahmottamiseen. (Weeks 1996, 247–256.)

Weeksin artikkeli tarjoaa paljon ideoita sekä kiinnostavia vertailukohtia soittotuntipuheen tutkimukselle. Se esittelee yhden selkeän tavan tulkita musiikillista tilannetta keskustelunanalyttisesti. Lisäksi se keskittyy nimenomaan korjauksiin, eli osittain samaan asiaan kuin palauttetta tarkasteleva diskurssianalyttinen proseminarityöni. Se toimiikin keskustelunanalyttistä lähestymistapaa käyttävän luvun 5 lähtökohtana.

3 Alustavaa soittotuntiaineiston tarkastelua

3.1 Aineiston esittely

Kielitieteellistä keskusteluntutkimusta on tehty paljon pelkän ääninauhan perusteella, tietysti johtuen osittain siitä, että videointi ei ole ollut helppoa ja kätevää vielä kovin monen vuosikymmenen ajan. Keskusteluntutkimuksella on muutenkin ollut tapana keskittyä nimenomaan kieleen sinänsä ja jättää kaikenlainen muu kommunikaatio huomioimatta. Soittotuntitilanteessa tapahtuu kuitenkin niin paljon kaikenlaista, että ajatus sen analysoinnista pelkän äänen perusteella tuntuu mahdottomalta. Opinnäytteeni aineisto on siis videokuvaa, jonka olen selvyiden ja käsiteltävyyden vuoksi litteroinut kirjalliseen muotoon sikäli kun se on mahdollista.

Keräsin vuodenvaihteessa 2005–2006 videoaineiston proseminarityötäni varten. Aineisto sisältää noin puolitoista tuntia videota normaaleista soittotuntitilanteista, Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian musiikin koulutusohjelman puitteissa. 40 minuuttia videomateriaalista koostuu yhdestä soittotunnista, jolla kokenut keski-ikäinen miesopettaja opettaa sellonsoittoa (Soittotunti 1). Toisen tunnin muodostavat neljä noin 15-minuuttista pätkää (Soittotunnit 2–5), jotka on kuvattu musiikkipedagogiopiskelijoiden opetusharjoitteluun kuuluvilta tunneilta. Näistä neljästä tunnista yksi on sellotunti ja kolme viulutunteja. Opettajat ovat kaikki naispuolisia ja 20–25-vuotiaita. Kaikkien viiden tunnin oppilaiden iät ovat 7–14 vuoden väliltä. Tarkat tiedot soittotunneista liitteessä 1.

Koska itse olin videoijana paikalla soittotuntitilanteissa, on ehkä hieman kyseenalaista, vastaako aineisto täysin normaalitilannetta. Ulkopuolinen tarkkailija saattaa luoda paineita opettajalle tai ujoittaa oppilasta. Aineistooni jäikin joitakin kohtia, joissa kuvattavat puhuvat kuvaajalle tai muuten kommentoivat tilannetta, kuten esimerkissä (1).

(1) Soittotunti 1. T=opettaja, P=oppilas.

(T ottaa oman sellonsa sivummalta, asettelee tuoleja ja telinettä ja lopuksi istuu soittimensa kanssa P:n viereen)

(katselevat toisiaan hymyillen)

T: Jännittääkö? (viitaten tilanteen videointiin)

P: Ei.

T: Mua jännittää... Mitähän mä seuraavaks sanoisin, jotain fiksum...

P: (esittää kuiskaavansa) Ee on yhtä kuin äm see kaksi.

T: (naurahtaa ja virnistää) Noniin. Harjotellaans toi ensimmäinen soitu (osoittaa jousella nuotista). Miten me harjotellaan se?

Kyseisessä katkelmassa oppilas ja opettaja selvästi toteavat tilanteen vähän normaalista poikkeavaksi. Katkelma on kuitenkin aivan kyseisen soittotunnin alusta. T:n viimeisen puheenvuoron myötä siirrytään normaaliin opetuskeskusteluun, eikä videointia tämän jälkeen erityisemmin huomioida. Loppujen lopuksi aineiston erot normaalitilanteeseen eivät siis ole suuria, ennemminkin kysymys on muutamasta kommentista ja satunnaisesta kameraa kohti vilkuilusta. Uskoisin, että niistä huolimatta aineisto on täysin käyttökelpoista tällaiseen alustavaan ja pienimuotoiseen tutkimustyöhön.

Taltioinnin vaikutus aineistoon on lähes väistämätön paha, koska tuntien kuvaaminen salaa olisi jokseenkin epäilyttävää. Ikävä kyllä aineistossani on toinenkin ongelma. Kuvasin sen nimittäin aikanaan nimenomaan kielitieteellistä työtä varten, joten videonauhaa säästääkseni jätin osan pidemmistä yhtäjaksoisista soittopätkistä kuvaamatta. Näin ollen aineisto ei sovellu kovin hyvin esimerkiksi soiton ja puheen määrien vertailuun tai niiden suhteen tutkimiseen.

Opinnäytetyötäni varten lisäsin aineistooni yhden soittotunnin, jossa opetan itse (Soittotunti 6). Reilun puolen tunnin mittainen sellotunti on videoitu maaliskuussa 2007 opetusharjoittelua varten, eikä alunperin lainkaan soittotuntipuheen analyysia ajatellen. Kamera oli luokan nurkassa jalustalla soittotunnin ajan, eikä läsnä ollut ylimääräistä kuvaajaa. Tämä uusi soittotunti onkin aineiston kokonaisuus ja ehein oppitunti. Jonkinlaisena häiriötekijänä tosin voi pitää sitä, että kyseisen tunnin opettaja olen minä itse, joten tavallaan minua voisi pitää jäävinä tutkimaan sitä.

Koko aineisto sisältää siis yhteensä hieman yli kaksi tuntia videomateriaalia kuudelta eri soittotunnilta. Kaiken kaikkiaan tämän työn aineisto ei ole paras mahdollinen otos soittotuntikielestä yleensä, mutta tarjoaa riittävästi materiaalia alustavaa ja yleisluontoista tarkastelua varten. Tarkempaa ja kattavampaa tutkimusta ajatellen olisi tärkeää kuvata lisää vaihtelevanlaisia soittotunteja, kokonaisuudessaan ja katkoitta, mahdollisimman huomaamattomasti ja tilanteeseen vaikuttamista vältellen.

3.2 Litteroinnista

Litteroin alkuperäisen aineiston proseminarityötäni varten, mutta opinnäytettä aloitellessani katsoin tarpeelliseksi tarkistaa aiemmin tekemäni työn sekä miettiä, oliko käyttämäni litterointitapa sittenkään paras mahdollinen. Lisäksi litteroin opinnäytettä varten edellämainitun puolituntisen soittotunnin lisää. Alkuperäinen litterointitapani oli yksinkertaisesti kirjoittaa ylös mahdollisimman tarkasti kaikki, mitä sanotaan, ja lisäksi sulkuihin vapain sanoin jonkin verran kuvausta siitä, mitä muuta tilanteessa tapahtuu. Tämä vastasi Keravuoren (1988) tapaa ja oli siten riittävän tarkka ja vertailukelpoinen.

Opinnäytetyön litterointia miettiessäni kokeilin aluksi hieman erilaista lähestymistapaa: tarkasti ajan etenemistä seuraavaa merkintää, kuten esimerkissä (2).

(2) Soittotunti 1.

00:05:08	T	Okei. Auttasko sua se ajatus, että tää on G-duurissa, ja...
00:05:12	P	Dee? (tarkastelee nuottia)
00:05:13	T	(naurahtaa)Semmosta joka tajuu, et G-duurissa on fis ni se voi auttaa
00:05:18	P	Aijaa

Tämän litterointityylin totesin nopeasti kohtalaisen työlääksi. Sillä olisi ollut puolensa, esimerkiksi tällaisesta litteraatista olisi voinut nopeasti tarkistaa, paljonko aikaa menee puheen, paljonko soiton parissa. Aineistossa ei kuitenkaan ole taltioituna kaikkea soittoa, joten tarkka soiton ja puheen määrien vertailu sen perusteella ei ole mahdollista. Lisäksi, kun työni analyttisenä taustana on nimenomaan keskusteluntutkimus eli

diskurssianalyysi ja keskustelunanalyysi, katsoin, että olisi järkevämpää käyttää niille tyypillistä litterointia. Esimerkki (3) (Tiittula 1992, 58: esimerkki 4) edustaa perinteistä kielitieteellistä litterointia.

(3)

- A no mites sum matkas meni. //
- B no mum matka meni oikeen HYvin, kiitos vaan /
mutta tota= em+mä tiedä meidän piti lähinnä puhua
varmaankin KOULutuksesta

Jo tästä lyhyestä esimerkistä näkyy, kuinka tarkkaa keskustelunanalyttisten tutkimusten litterointi usein on. Tiittulan litterointimerkkilistassa on omat merkkinsä muun muassa nousevalle ja laskevalle intonaatiolle, hiljaiselle puhunnalle ja hitaammalle ja nopeammalle puhetempolle. Esimerkissä (3) näkyvät vinoviivat (/) kuvaavat taukoja ja viivojen määrä tauon pituutta. (Tiittula 1992, 7.) Tähän verrattuna Keravuoren (1988) litterointi, jossa ei ole mitään tällaisia erikoismerkintöjä, on varsin epätarkkaa. Päätin, ettei tätä oppinäytetyötä varten olisi välttämätöntä tai järkevää lähteä tekemään tarkan kielitieteellistä litterointia. Analyysimenetelmiäni varten riittää, että paperilta näkee oikeat sanamuodot. Päätin siis pitäytyä samassa litterointityylissä kuin proseminaarissani. Ainoana erikoismerkkinä olen litteroinut päällekkäinpuhumiset sijoittamalla kyseiset puheenvuorot allekkain ja merkitsemällä päällekkäiset kohdat hakasulkeella ([]). Esimerkki (2) näyttää siis litteroituna seuraavanlaiselta:

(4) Soittotunti 1.

- T: Okei. Auttasko sua se ajatus, että tää on G-duurissa, ja...
- P: Dee? (tarkastelee nuottia)
- T: (naurahtaa) Semmosta joka tajuu, et G-duurissa on fis ni se voi auttaa
- P: Aijaa

Kun kyse on soittotuntimateriaalista, on tietysti myös keskeinen kysymys, miten ei-verbaalinen osuus tulisi litteroida. Nonverbaalisen toiminnan, kuten ilmeiden ja eleiden litterointi on yleensäkin hyvin hankalaa, ja parhaan selvyuden siitä saa katsomalla videota samalla, kun seuraa litteroitua tekstiä. Ilmeitä ja eleitä olen kirjoittanut ylös hyvin rajallisesti, lähinnä sen mukaan, mikä tuntuu tilanteen kannalta merkitykselliseltä.

Soitto-osuudet olen alkuperäisessä litteroinnissa merkinnyt samoin kuin muun nonverbaalisen toiminnan, eli kirjoittamalla sulkeiden sisään maininnan siitä, että tässä välissä soitetaan, tarkentaen mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selkeästi, mitä soitetaan. Ihanteellista varmasti varmasti olisi, jos soiton saisi kunnolla näkyviin paperille. Orkesteriharjoituksen vuorovaikutusta tutkinut Weeks (1996) on näin tehnytkin: soitto on merkitty puheen oheen nuottiviivastolle kirjoitettuna. Tämänkään perusteella ei tosin ole aivan helppo hahmottaa, miltä soitto todella kuullostaa, etenkin silloin, kun se ei suju kuten pitäisi. Lisäksi artikkelissa käsitelty pätkä on varsin lyhyt ja sisältää vain orkesterinjohtajan puhetta ja orkesterin sello- ja bassosektion soittoa.

Lukua 5 varten kokeilin lyhyen videokatkelman litteroimista Weeks'n tyyliin, ja havaitsin sen sekä tavattoman työlääksi että työmäärään nähden varsin epäinformatiiviseksi, kuten esimerkissä (5).

(5) Soittotunti 6. A=oppilas, V=opettaja.

A: (ei osu viimeiseen ääneen, jää etsimään sitä)



V: (laulaen):



Mm

A: (soittaen):



V: (kuiskaten:) Siirräpä toiseen suuntaan. (näyttää kädellä mallia oikeasta suunnasta – talleen päin)

A: (hitaasti)



V: Jee-hee, kiva loppu. (laittaa nuotit takaisin telineelle) Sehän meni tosi hienosti ulkoo, tää ois kyllä hyvä esityskappale (istuu takaisin paikalleen), kuhan vaan saatais joku esitys jostain.

A:n kaksi ensimmäistä "puheenvuoroa" ovat äänen etsimistä, yrityksiä löytää pieni g, jotka kuitenkin jäävät toistuvasti liian mataliksi, mitä yritin ilmaista alaspäin osoittavilla nuolilla. Tarkalleen ottaen jokainen jousenveto on hieman eri sävelkorkeudelta. Nämä poikkeavuudet voisi olla mahdollista merkitä esimerkiksi neljäsosasävelaskelin tai vastaavin erikoismerkein, mutta en oikein näe, että sellaisesta tarkkuudesta varsinaisesti olisi hyötyä. Viimeisen pätkän A soittaa selkeästi aiempaa, ennen esimerkkikatkelmaa tapahtunutta soittoaan hitaammin, minkä kirjoitin näkyviin. Weeks on välillä merkinnyt temponvaihdot jopa metronomilukemin, mutta esimerkiksi tämä kyseinen lyhyt pätkä tulee vaihtelevassa tempossa, kun oppilas pysähtyy pidemmäksi aikaa äänille, joista on epävarma.

Loppujen lopuksi päädyin siihen, etten ryhdy tekemään pidemmästä jaksosta litteraattia Weeks in tyyliin. On pidettävä mielessä, että Weeks on litteroinut aineistonsa pelkästään ääninauhan perusteella (Weeks 1996, 247), joten tavallaan se on hieman huonompi vaihtoehto, kuin mitä itse käytän. Minulla nimittäin on olemassa video, jolta voin tarkistaa asioita ja seurata kaikkea tunnilla tapahtuvaa litteraattitekstin rinnalla. Isoin puute tässä on, että videokuvaa näkemätön työni lukija ei saa kovin tarkkaa käsitystä siitä, mitä tunteilla tarkalleen ottaen soitetaan.

3.3 Kommunikaation muodot

Ennen kuin siirryn varsinaiseen analyysiin eli soittotunnin vuorovaikutuksen keskusteluntutkimukselliseen käsittelyyn, on syytä määritellä, mitä soittotunnin vuorovaikutus kaiken kaikkiaan pitää sisällään. Tämän opinnäytetyön aiheena on ensisijaisesti soittotuntipuhe. Puhe on merkittävä osa soittotunnin vuorovaikutusta, mutta kuitenkin vain pieni osa. Vaikka näkökulmani on keskustelututkimusellinen, nimenomaan puheeseen ja kieleen keskittyvä, tarkoitukseni olisi kuitenkin mahdollisuuksien mukaan huomioida myös kaikki muu, mitä tunnilla tapahtuu.

Normaalin puhetilanteen nonverbaalia viestintää on tarkasteltu ja jaoteltu jonkin verran, mutta soittotunnilla osa siitä on hieman epätavallisempaa. Lisäksi soittotuntiin olennaisena osana kuuluva soitto on hankalasti

määriteltävä asia. Onko soittotunnilla soittaminen pelkästään suoritus, joka ei sisällä suoranaista kommunikaatiota, vai voisiko se tavallaan olla eräänlainen nonverbaalisen viestinnän muoto? Esimerkissä (6) esiintyy erilaisia soittotunnin viestinnän muotoja, joista tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

(6) Soittotunti 6.

V: Otapa viä kerran

A: (ottaa uusiksi, selkeä crescendo, mutta jo kerran harjoiteltu nelossormi ei taaskaan osu)

V: Äää (oikealta sävelkorkeudelta)

A: (korjaa äänen oikeaksi)

V: (nyökkää)

A: (jatkaa loppuun, viimeinen akordi ei taas osu, mutta korjaa heti itse)

V: (naureskelee)

A: (hihittää)

V: Nii, pikkasen pitäs ehkä vielä varmistaa, et ne osuu ne sormet aina oikeisiin kohtiin

3.3.1 Verbaalinen

Helpoiten määriteltävä osuus soittotunnin vuorovaikutuksessa on verbaalinen viestintä: siihen lukeutuu yksinkertaisesti kaikki puhe. Kun on kyse suomalaisista soittotunneista, keskustelu tapahtuu suomeksi. Soittotunnilta tosin löytyy myös mielenkiintoisia rajatapauksia puheen ja nonverbaalisen viestinnän välillä, esimerkiksi opettajan osittain laulaen tuotettuja puheenvuoroja. Esimerkissä (6) V:n toinen puheenvuoro sisältää tavallaan tyytymättömyyttä ilmaisevan huudahduksen ("Äää"), mutta toisaalta tämä melkein verbaalinen osuus esitetään tietyltä sävelkorkeudelta, jolloin se on nonverbaalinen vihje ja apu A:lle tämän etsiessä oikeaa ääntä. Lähtökohtaisesti olen tässä työssä litteroinut kaiken, mikä on mahdollista kirjoittaa selkeästi kielelliseen muotoon, ja siten laskenut sen verbaaliseksi viestinnäksi.

3.3.2 Nonverbaalinen

Tässä alaluvussa keskityn nimenomaan siihen soittotunnin viestinnän nonverbaaliseen osuuteen, joka ei ole varsinaista soittamista. Tiittula esittelee erään tavan jaotella puhetilanteen nonverbaalista viestintää. Sen mukaan sanallisen viestinnän lisäksi kommunikaatioon sisältyvät *prosodia*,

paralingvistiset keinot, kinesiiikka ja proksemiikka. Näistä *prosodia* liittyy kiinteästi kielelliseen osuuteen, ja sisältää muun muassa intonaation, painotukset ja tauotukset. Se luetaan joskus myös verbaaliseen viestintään. Intonaatiolla tässä tarkoitetaan esimerkiksi joidenkin kielten kysymyslauseen nousevaa intonaatiota, ja tietyltä sävelkorkeudelta esitettyjä puheenvuoroja ei oikein voi luokitella prosodiaksi. (Tiittula 1992, 42–45.)

Paralingvistiset keinot käsittävät äänen käyttöön liittyvät ei-kieliopilliset ilmiöt kuten äänenkorkeuden ja voimakkuuden vaihtelut, tempon, äänensävyn ja erikoisen tauotuksen. Rajanveto paralingvististen keinojen ja prosodian välillä ei ole kovinkaan helppoa. Selkeimmin paralingvistisia ovat esimerkiksi äänensävyllä aikaansaadut tunteenilmaukset, joita on vaikea kuvailla muuten kuin metaforisesti: jos ääni on "itkunsekainen", "hyväntuulinen" tai "jäinen", kyseessä on paralingvistisen keinon käyttö. Puheenvuoron esittämisen tietyltä sävelkorkeudelta voisi katsoa olevan soittotuntipuheen erikoisesimerkki paralingvistisistä keinoista. Paralingvistiikkaan luetaan usein myös sanoiksi täsmentymättömät äännähdykset, kuten juuri esimerkin (6) "Äää". Kun kyseinen puheenvuoro on myös puhuttu tietyltä sävelkorkeudelta, se onkin oikein hyvä esimerkki soittotunnilla käytetyistä paralingvistisistä keinoista. (Tiittula 1992, 43–44.)

Kinesiikkaan kuuluvat eleet ja ilmeet, eli siis pään, kasvojen ja silmien liikkeet sekä vartalon asento ja liikkeet. *Proksemiikka* puolestaan tarkoittaa osanottajien välistä puhe-etäisyyttä ja tilan käyttöä. Proksemiikalla on osuutensa soittotunnin vuorovaikutuksessa: opettaja saattaa kumartua lähemmäs kohti oppilasta tai siirtyä luokan nurkkaan kuuntelemaan tämän soittoa. Suurimman osan ajasta opettaja ja oppilas kuitenkin istuvat tai seisovat samoilla paikoilla. Sen sijaan kinesiiikalla on suurempi merkitys soittotunnin vuorovaikutuksessa. Esimerkissä (6) V:n kolmas kommentti eli nyökkäys edustaa selkeästi kinesiiikkaa. (Tiittula 1992, 44.)

Ilmeet ja eleet (kinesiikka) jaetaan edelleen viiteen ryhmään, jotka ovat *embleemit, illustraattorit, regulaattorit, tunne-ilmaitut ja adaptaattorit.* Esimerkin (6) nyökkäys lukeutuu embleemeihin. Ne ovat eleitä tai ilmeitä, joille on olemassa sanallinen vastine. Nyökkääminen ja pään pudistaminen

lienevät soittotunnilla tyypillisimmät embleemit. Illustraattorit puolestaan ovat kielellistä viestiä seuraavia, tukevia tai täydentäviä liikkeitä, jotka ovat informatiivisia ja kommunikatiivisia. Tiittulan tästä esittämä esimerkki on käden tai sormen heiluminen puheen tahdissa sanomaa painottamassa. Suuri osa soittotunnin nonverbaalisesta viestinnästä, kuten sanotun täydentäminen soittoa elehtien tai nuottien osoittaminen jousella, on tulkittavissa illustraattoreiksi. Tavallaan opettajan suorittama oppilaan soittoasennon korjailu voidaan myös laskea tähän luokkaan, koska se on kielellistä viestintää tukevaa toimintaa, jolle ei oikein ole selkeää sanallista vastinetta. (Tiittula 1992, 44–45.)

Regulaattoreihin kuuluvat esimerkiksi katsekontakti ja nyökkäys silloin, kun se ei suoraan tarkoita "kyllä" vaan on esimerkiksi merkki puheenvuoron päättymisestä. Regulaattoreiden tehtävä onkin säädellä puheen ja kuuntelemisen vuorottelua. Tunne-ilmaisuja ovat erilaisia tunteita osoittavat ilmeet ja eleet kuten hymyily, adaptaattoreita puolestaan fyysisiin tarpeisiin liittyvät liikkeet kuten kyynelen pyyhkiminen silmäkulmasta. Kaksi viimeksimainittua siis liittyvät enemmän tunteisiin ja tarpeisiin kuin varsinaiseen viestintään, vaikka nekin toki kertovat kaikenlaista keskustelukumppanille. (Tiittula 1992, 44–45.)

Tämä Tiittulan esittämä nonverbaalisten viestintäkeinojen luokittelu on tietenkin vain yksi mahdollinen tapa kuvata kaikkea ei-kielellistä, mitä keskustelun aikana tapahtuu. Se on varsin soveltuva ja kattava kuvaus myös soittotunnin nonverbaalista toiminnasta, ainakin jos varsinaista soittamista ei lasketa mukaan.

3.3.3 Soittaminen

Selkeimmillään soittotunnin soitto on kuin oppilaan vastaus koululuokassa: opettaja pyytää oppilasta soittamaan, oppilas soittaa, opettaja kommentoi. Tällöin soittaminen on lähinnä suoritus, jota opettaja arvioi, eikä sitä voi kutsua varsinaiseksi viestinnäksi. Vain pieni osa soittotunnin soitosta on näin selkeästi suorittavaa. Paljon on myös katkonaista, puheen lomassa tapahtuvaa soittoa, tai soittoa, joka tuntuisi itsessään olevan nonverbaalista viestintää.

Varmasti odotettavissa olevin nonverbaalisen viestinnän muoto soittotunnilla ovat illustraattorit, eli siis sellaiset soitonpätkät, jotka eivät ole korvattavissa sanallisella viestillä, mutta täydentävät sitä, kuten esimerkissä (7).

(7) Soittotunti 1.

T: (pieni mietintätauko) Näin voi tehdä, nyt se tuntuu aika semmoselta, ää, miten sen sanois, jyrkältä, aika kova aksentti mikä siihen tuli. Et jos haluaisi siitä leveämmän ja soivemman, sit ottaa vähän, (soittaa malliksi soinnun), leveyttä (jatkaa soittoa), et ehtii soida se vapaakieli. (osoittaa kohdan nuotista) se vaatii jonkin verran aikaa soidakseen, toi vapaakieli.

Toisaalta, Tiittulan määritelmän mukaan, illustraattorit ovat "informatiivisia ja kommunikatiivisia, vaikka varsin heikosti tiedostettuja" (Tiittula 1992, 44–45). Tämä ei oikein täsmää esimerkin (7) tilanteessa, ja vielä huonommin esimerkissä (8), jossa soittaminen aivan konkreettisesti muodostaa osan oppilaan puheenvuoroista. Soitettujen kohtien ilmaiseminen sanallisesti olisi hankalaa, mutta kuitenkin mahdollista, ja ne ovat olennainen ja tiedostettu osa viestiä. Tavallaan niitä voisi siis kutsua myös embleemeiksi. Toisaalta taas tässä on kyseessä nimenomaan suorituksen arviointiin liittyvä vertaileva toiminta, joten periaatteessa tämän soiton voisi kuitata pelkästään tunnin sisältöön liittyväksi suoritukseksi eikä niinkään viestinnäksi.

(8) Soittotunti 1.

P: Eiks se o parempi näin (soittaa vielä kerran, selkeämmin murtaen)

T: Mitä sä teit eri tavalla?

P: Mä soitin eka nää kaks (soittaa ensin g-d-kvintin pariäänenä ja sitten h:n yksin)

T: Ja siin toisessa?

P: Ku... (soittaa ensin g:n ja sitten d-h pariäänenä)

T: Just. Molemmat voi tehdä,

Eryyksen erikoislaatuista ja kielitieteellisesti kiehtovia kohtia soittotunin kommunikaatiossa ovat sellaiset keskustelunpätkät, joissa soittaminen korvaa kokonaan verbaalisen vastauksen, kuten esimerkissä (9).

(9) Soittotunti 6.

V: Me voidaan ottaa joku muu asteikko kohta...

A: Aii... G-ruu.. G-duuri!

V: Vaikka.

A: A-duuri!

V: Mistähän G-duuri menis?

A: (asettaa jousen vapaalle G:lle)

V: Okei. Miten se jatkuu?

A: (soittaa G:n ja sen jälkeen tulevan A:n)

V: (nyökkää) Joo

A:n kolmas ja neljäs "puheenvuoro" ovat selkeästi embleemejä, nonverbaalista viestintää, jolle olisi olemassa kielellinen vastine: A:n kolmannelle puheenvuorolle "g:stä" ja neljännelle "a:lla". Jotta nämä verbaaliset vastaukset olisivat täsmällisiä, pitäisi vielä tarkentaa "pienestä g:stä" ja "pienellä a:lla". Tässä tapauksessa nonverbaalinen vastaus on huomattavasti tarkempi, koska se konkreettisesti näyttää, miltä kieleltä ja millä sormella asteikon soittaminen aloitetaan. Opettaja ei kuitenkaan erityisesti pyytänyt soitettua vastausta, vaan nimenomaan kysyi kielellisen kysymyksen, johon voisi siis odotusarvoisesti olettaa saavansa kielellisen vastauksen. Tämänkaltainen soittotuntipuheelle kohtalaisen tyypillinen nonverbaalinen viestintä lienee muuhun keskusteluun verraten ainutlaatuista.

Yleisesti ottaen vaikuttaa siis siltä, että soittotunnilla soittaminen on paitsi suoritus jota arvostellaan, myös merkittävä nonverbaalisen viestinnän muoto, jonka tarkka tehtävä vaihtelee asiayhteydestä riippuen. Tämä soittamisen viestinnällinen erikoislaatuisuus olisikin hyvä saada huomioitua, kun soittotunnin puhetta tarkastellaan tarkemmin.

4 Diskurssianalyttinen lähestymistapa

Helsingin yliopiston kielitieteen laitokselle tekemäni proseminarityön otsikko oli "Palaute soitonopetusdiskurssissa". Kuten nimikin vihjaa, tutkielma oli nimenomaan diskurssianalyttinen. Diskurssianalyysi on myös perinteisin tapa lähestyä koululuokkakeskustelua. Se on ainakin jossain määrin sovellettavissa soittotuntivuorovaikutuksen tarkasteluun. Tässä luvussa esittelen proseminarityöni analyysijärjestelmän sekä kyseisen työn tutkimustulokset hieman tarkennettuna ja laajennettuna versiona. Sen jälkeen pohdin järjestelmän yleistä soveltuvuutta soittotuntipuheen tarkasteluun.

4.1 Analyysijärjestelmän kuvaus

Kouluopetuksen diskurssianalyttisessä tutkimuksessa peruslähtökohta on, että litteroitu oppituntiaineisto pilkotaan pieniin yksiköihin, jotka luokitellaan tiettyihin kategorioihin. Näiden perusteella voidaan tehdä monenlaisia päätelmiä kyseiseen keskusteluun liittyen. Tämänkaltaisessa analyysissä on yleensä käytetty useimmiten suurin piirtein samoja perusyksiköitä pienin poikkeuksin. Proseminarityössäni sovelsin vertailukelpoisuuden vuoksi Keravuoren (1988) käyttämiä analyysiyksiköitä. Ne puolestaan perustuvat opetusdiskurssitutkimuksen pioneerien, Sinclairin ja Coulthardin (1975) kehittämiin yksiköihin.

Suurin analyysiyksikkö on luonnollisesti *oppitunti*, joka jaetaan samaa aihetta käsitteleviin jaksoihin eli *periodeihin*. Diskurssin tasolla eli varsinaisessa keskustelussa kolme perusyksikköä ovat suurimmasta pienimpään *vuoropari*, *siirto* ja *akti*. Vuoropari koostuu siirroista, ja voi sisältää esimerkiksi kysymyksen, vastauksen ja sitä arvioivan palautteen, eli avaus-, vastaus- ja seuruusiirron. Siirrot siis ovat eri puhujien puheenvuoroja, ja toisiinsa liittyvät siirrot muodostavat vuoroparin. Siirrot koostuvat akteista, jotka ovat pienin käytössäoleva yksikkö. Alla esittelen nämä analyysiyksiköt tarkemmin pienimmästä suurimpaan.

4.1.1 Akti

Akti (joskus myös *ilmaus*, engl. *act*) on useimpien diskurssianalyttisten opetuskeskustelun tutkimusten pienin yksikkö. Se on myös keskeisin yksikkö tämän opinnäytteen diskurssianalyttisessä osuudessa. Aktit erotellaan toisistaan ensisijaisesti sisällöllisin perustein, eikä niiden pituutta ole rajattu. Lyhimmillään akti on yksi sana tai ele, pisimmillään monen virkkeen mittainen selitys. Allaolevassa esimerkissä on kaksi aktia, alleviivattu ja alleviivaamaton osuus. Ne siis ovat saman puheenvuoron osia, joilla on selkeästi toisistaan eroava tehtävä. Esimerkissä (10) on arviointiakti ("Hyvä...") sekä kommenttiakti ("Siellon ikään kun tää (soittaa)").

(10) Soittotunti 1.

T: Hyvä... Siellon ikään kun tää (soittaa)

Keravuoren analyysijärjestelmässä akteja on 20. Näistä muutamat ovat täysin tarpeettomia soittotuntipuheen tutkimisen kannalta. Keravuori muun muassa erottelee nimeämis- ja tarjoutumisaktin, joista ensimmäinen yksinkertaisuudessaan tarkoittaa, että opettaja nimeää esittämälleen kysymykselle vastaajan, ja jälkimmäinen puolestaan, että oppilas tarjoutuu vastaamaan. Tällainen ei tietenkään ole tarpeen soittotunnilla, kun läsnä on vain yksi oppilas.

Soitonopetuksessa nonverbaalinen toiminta on huomattavasti tärkeämpää kuin koululuokassa, ja siinä on paljon enemmän vaihtelua. Keravuoren luokitteluun kuuluu "audio-visuaalinen akti", jonka "tehtävänä on rajata jotakin diskurssin kohtaa ilman sanoja" (Keravuori 1988, 28). Tämä ei millään tavoin vastaa soittotunnin nonverbaalisten viestinnän kirjoa, vaan sitä varten pitäisi nimetä melkoinen joukko uusia akteja, mikä puolestaan voisi itsessään olla aihe kokonaiselle tutkielmalle. Tässä opinnäytteessä en käsittele soittotunnin nonverbaalista osuutta diskurssianalyttisesti.

Alla listaan tässä työssä käyttämäni Keravuorta (1988, 27–30) mukailevan ehdotuksen soittotuntipuheen aktien diskurssianalyttiseen luokitteluun, sekä

soittotuntiaineistosta poimitun esimerkin jokaisesta aktista. Kaikki aktit eivät esiinny opinnäytetyössäni tätä listausta lukuunottamatta lainkaan, mutta ovat varmasti tarpeen, jos joskus vastaavanlaista tutkimusta tehdään enemmän. Keravuori jaottelee aktit viiteen ryhmään niiden tehtävän perusteella, mutta tässä olen jättänyt jaottelun selvyiden vuoksi pois.

Aktiluettelo

1. Kysymys (ky)

Perinteisen tietoon keskittyvän opetuksen kysymys, jolla haetaan kielellistä vastausta. Näitä esiintyy soittotunneillakin kohtalaisen paljon, esimerkiksi kun käsitellään teoria-asioita.

(11) Soittotunti 1.

ky T: Hei, mikä asteikko tulis mieleen tosta? (osoittaa nuottia)

2. Kehotus (ke)

Samankaltainen kuin kysymys, mutta pyrkii saamaan aikaan ei-kielellisiä toimintoja, eli soittotuntitilanteessa yleensä soittoa.

(12) Soittotunti 6.

ke V: Kokeiles laittaa liian matalaks se, ja korjata sieltä.

3. Informatiivi (inf)

Tarjoaa tietoa puheenaiheena olevasta asiasta. Kouluokassa hyvinkin keskeinen akti, mutta soittotunnilla esiintyy harvemmin.

(13) Soittotunti 2. K=opettaja.

inf K: Ja ensimmäisellä, siis alimmaisella viivalla on G, eli (K näppää G:n oppilaan sellost) Tuo. Ää, keskimmaisella viivalla, niitä on viisi, keskimmäinen, kummastaki suunnasta kolmas (näyttää nuotista), ni siinä on D, ja ylimmaisella, joka on esimerkiks tuolla, ni siellä on A.

4. Rajaaja (ra)

Osoittaa kielellisesti rajaa tai puheenvuorojen suhdetta keskustelun kulussa, etenkin episodin alussa ja lopussa sekä siirtojen välissä. Tyypillisesti yksittäisiä sanoja kuten *no*, *niin* tai *hm*.

(14) Soittotunti 6.

ra V: Hmm. (ottaa nuottipinon) No niin, nyt täällä olis uuden laulun paikka,

5. Painokas tauko (tau)

Korostaa rajaajaa tai osoittaa episodien rajaa yksinään. Ei juurikaan esiinny soittotuntiaineistossa.

6. Aloittaja (al)

Ohjaa ajatuksia ja huomiota uuteen puheenaiheeseen ja antaa alustavaa tietoa.

(15) Soittotunti 6.

al V: Hmm. (ottaa nuottipinon) No niin, nyt täällä olis uuden laulun paikka,

7. Esittely (esi)

Auttaa jäsentämään tuntia laajemmin selittämällä sitä, mitä tulemaan pitää. Esiintyy nimenomaan episodin alussa. Harvinainen soittotuntiaineistossa.

(16) Soittotunti 1.

esi T: Pointti on nyt Pietari tää on nyt vähä erikoinen siitä, et pitäs soittaa semmosia niinku, ens vuoden kappaleita. Meidän oikeestaan ei kannattas hirveesti soittaa sitä, Saintzia, eikä kannattas soittaa myöskään sitä... Tsaikovskia. Voitas soittaa Bachia. Ja sitte, näitä (näyttää nuotteja)

8. Päätelmä (pä)

Esittelyn vastakohta: auttaa jäsentämään tuntia jälkeenpäin, jotta keskustelijat ymmärtäisivät, mitä on tapahtunut. Esiintyy episodin lopussa. Myös hyvin harvinainen soittotunnilla – peräti niin harvinainen, ettei aineistosta löydy yhtään esimerkkiä. Sen esiintyminen on kuitenkin hyvinkin mahdollista, joten katson sen listaamisen aiheelliseksi.

9. Kommentti (ko)

Tarjoaa lisätietoa ja esimerkkejä. Soittotunnilla se on muun muassa tyypillinen osa palautetta.

(17) Soittotunti 1.

ko T: (pudistaa päätään) Ei käy (laulaen P:n viimeisten äänten päälle). Nyt nousi nimittäin jousi ilmaan. Voidaan videolta todistaa se.

10. Johtolanka (jo)

Tarjoaa lisätietoa, joka auttaa vastaamaan kysymykseen tai toteuttamaan kehotuksen. Soittotunnilla esiintyy paljon johtolankaa muistuttava akti, jonka voisi myös tulkita palautteeksi, kuten esimerkissä (18). Keravuoren luokittelun mukaan johtolanka ei kuulu palautteeseen. Lisää aiheesta seuraavassa luvussa.

(18) Soittotunti 6.

A: Alotan... (tapailee alkua) Än, yy, tee, nyt. (soittaa rumbaa alusta eteenpäin ulkoa)
 V: (seuraa nuotista)
 A: (ei osu ääneen, jää etsimään sitä)
jo V: (laulaa malliksi oikean äänen)
 A: (ei löydä, katsoo V:tä)
jo V: (kuiskaten:) Siirräpä toiseen suuntaan.

11. Yllytys (yl)

Pyrkii jouduttamaan kysymykseen vastaamista tai kehotukseen reagoimista.

(19) Soittotunti 4. K=opettaja, H=oppilas.

K: Onks sulla liian korkee vai matala?

H: (soittaa)

yl K: (lopettaa ja kumartuu H:n puoleen, pysäyttää H:n jousen) Heidi, sano mulle, onkse liian korkee vai matala?

(H soittaa A:n, sitten K)

H: Olis vähän liian korkee.

12. Vastaus (va)

Vastaa kielellisesti esitettyyn avaukseen eli kysymykseen. Voi olla myös ei-kielellinen (esimerkiksi nyökkäys).

(20) Soittotunti 1.

T: Mikä lintu on kyseessä?

va P: Öö joku... joku sellanen millon pitkät sarvet... (viittoo molemmilla käsillä) Eiku siis siivet

13. Reaktio (rea)

Esittää sopivan ei-kielellisen vastauksen kehotukseen, esimerkiksi soittaa soittokehotuksen vastauksena.

(21) Soittotunti 3. H=opettaja, M=oppilas.

H: Koitetaas sitte. (asettelee nuottia). Alusta.

rea M: (hakee lähtöään ja aloittaa)

14. Myöntäminen (myö)

Osoittaa, että aloite on ymmärretty, ja että vastaaja aikoo noudattaa sitä, jos kyseessä kehotus tai kysymys. Tyypillisesti oppilaan puheenvuoro.

(22) Soittotunti 3.

H: Mennääs sitte kahden legatolla

myö M: Juu (alkaa soittaa)

15. Hyväksyminen (hy)

Opettajan puheenvuoro, joka osoittaa, että vastaus kysymykseen tai kehoitukseen on kuultu, nähty ja hyväksytty. Tyypillisesti yksittäinen sana, kuten *joo*.

(23) Soittotunti 5. A=opettaja, I=oppilas.

A: Otetaas vielä. (näyttää lähdön)

(A ja I soittavat kappaleen, pysähtyvät toisiksi viimeisellä äänellä)

hy A: Joo.

16. Arviointi (ar)

Ilmaisee joko myönteisen tai kielteisen arvion vastauksesta. Lyhimmillään yksinkertaisesti *hyvä* tai *ei*.

(24) Soittotunti 5.

(A ja I soittavat viimeisen äänen)

ar A: Hyvä! Nyt se meni ihan oikeen.

17. Poikkeama (po)

Akti, joka ei varsinaisesti kuulu keskusteluun eikä palvele mitään tarkoitusta siinä. Keravuoren määritelmän mukaan se on puhujan omien toimenpiteiden arviointia tai selitystä, puhujan ääneen ajattelua. Soittotuntianalyysissä sen voisi laajentaa kuvaamaan myös muita satunnaisia, asiaan kuulumattomia puheenvuoroja, kuten esimerkissä (25).

(25) Soittotunti 4.

K: Pysyks sulla asento hyvänä? (kumartuu asettamaan H:n kyynärpäätä) Must tuntuu et täältä saa vieläki vähän muistaa... (nostaa H:n kyynärpäätä) Ettei se mee tonne... (nousee pois)

po H: Hei, mikä toss on, toi musta? (K:n viulusta)

po K: Se on sordiino. Ei puhuta siitä...

4.1.2 Siirto

Siirto (engl. *move*) on alunperin peräisin Bellackin kasvatustiedelähtöisestä opetuspuheen tutkimuksesta. Siinä siirto on itse asiassa analyysijärjestelmän perusyksikkö (Bellack, Kliebard, Hyman & Smith 1966, 16–19). Uudemmissa diskurssianalyttisissä järjestelmissä siirtojen katsotaan koostuvan akteista. Siirrot luokitellaan niiden sisällön, eli siis niiden sisältämien aktien perusteella, ja kuten aktit, nekin voivat olla hyvin eri pituisia. Luokkien määritelmät ovat kuitenkin yleisluontoisempia kuin akteilla. Yksinkertaistaen siirtojen voi sanoa vastaavan keskustelun puheenvuoroja. Tämä ei tosin ole ihan tarkkaa, koska joskus yksittäinen puhujakin voi tehdä useamman peräkkäisen siirron.

Tämän työn pohjana olevassa Keravuoren järjestelmässä siirtoja on yhteensä viittä eri tyyppiä (Keravuori 1988, 26–27): *kehys-*, *kohdennus-*, *avaus-*, *vastaus-* ja *seuruusiirtoja*. Ne jaotellaan edelleen kahteen ryhmään, *raja-* ja *opetussiirtoihin*.

Kehys- ja kohdennussiirrot ovat rajasiirtoja, eli jäsentävät opetuksen kulkua. Ne ovat opettajan yksinoikeus, koska oppilas harvemmin kertoo, mihin suuntaan oppitunti etenee. Kohdennussiirrot ovat monimutkaisempia ja selittävämpiä ja voivat pisimmillään sisältää rajaajan, aloittajan, joko esittelyn tai päätelmän ja vielä lopuksi kommentin. Kehyssiirrot puolestaan koostuvat pelkästään rajaajasta ja painokkaasta tauosta, eli ovat lähinnä opettajan kokoavia puheenvuoroja oppitunnin tai samaa aihetta käsittelevän opetusjakson alussa tai lopussa. (Keravuori 1988, 27–33.) Esimerkin (26) alleviivattu osa on kehyssiirto oppitunnin alusta. Kovin suurta painokasta taukoa tosin kyseisessä siirrosta ei ole.

(26) Soittotunti 6.

(A soittaa itsekseen, V istuu viereen, kiristää jousensa ja ottaa sellonsa)

V: Ootas että mäki ehdin mukaan...

(A lopettaa soiton)

V: Päivää!

A: Hii

Kahden rajasiirron lisäksi on olemassa kolme opetussiirtoa, eli avaus-, vastaus- ja seuruusiirrot, jotka siis liittyvät varsinaisen opetuksen kulkuun. Avaussiirto on aloite, joka on kysyvä, ohjaileva tai informatiivinen, ja sisältää tyypillisesti kysymys-, kehoitus- tai informatiiviaktin. Se on siis tyypillinen opettajan puheenvuoro. Vastaussiirto puolestaan on perinteinen oppilaan puheenvuoro, ja sisältää yleensä opettajan aloitteeseen vastaavan vastaus- tai reaktioaktin. Seuruusiirto puolestaan on jälleen aloitteentekijän eli normaalisti opettajan siirto, joka liittyy oppilaan vastaukseen, ja koostuu yleensä hyväksymis-, arviointi- tai kommenttiaktista tai näiden yhdistelmästä. Sitä voidaan kutsua myös palautteeksi. (Keravuori 1988, 26–33.)

4.1.3 Vuoropari

Vuoropari (joskus myös *sykli*, engl. *exchange*) koostuu peräkkäisistä toisiinsa liittyvistä puheenvuoroista. Kun siirrot määritellään aktien kautta, vuoroparit puolestaan jaotellaan niiden sisältämien siirtojen perusteella. Samoin kuin siirrot, vuoroparitkin jaetaan keskustelun kulkua jäsentäviin rajavuoropareihin ja sen sisältöä käsitteleviin opetusvuoropareihin.

Rajavuoroparit ovat yksinkertaisesti yhdestä tai useammasta rajasiirrosta koostuvia keskustelunpätkiä. Opetusvuoroparit puolestaan koostuvat – parillisesta nimestään huolimatta – useimmiten kolmesta osasta, eli kolmesta edellisessä luvussa esitellystä opetussiirrosta. Opettaja esittää avausiirron, esimerkiksi kysymyksen, johon oppilas vastaa tai reagoi vastausiirrollaan. Opettaja päättää vuoroparin oppilaan puheenvuoroa arvioivalla tai kommentoivalla seuruusiirrolla. Esimerkki (27) on selkeä, koululuokkakeskustelua muistuttava opetusvuoropari soittotunnilta.

(27) Soittotunti 2.

K: Aa, mistäs se lähtee?

H: Ee-emma tiää, mut sehän on tästä.

K: Se on A, jos ihmettelet sitä

Keravuori (1988, 34) viittaa useisiin tutkimuksiin, joissa vuoroparimallia kritisoidaan normaalin keskustelun kuvaukseen sopimattomaksi. Tämä saattaa hyvinkin pitää paikkansa. Perinteinen kouluopetustilanne eroaa selvästi

tavanomaisesta keskustelusta, joten ei ole yllättävää, ettei sen kuvaukseen hyvin sopiva malli toimi muualla. Soittotuntipuhe sijoittuu jonnekin arkikeskustelun ja muodollisen koululuokkakeskustelun välimaastoon. Voisi siis olettaa, että selkeitä vuoropareja ei ole yhtä runsaasti. Lisäksi vuoroparit koostuvat usein puheen lisäksi soitosta. Lisää pohdintaa soittotunnin vuoroparien rakenteesta seuraa luvussa 4.1.6.

4.1.4 Vuoroparia laajemmat yksiköt

Suurin yksikkö oppituntikeskustelun tarkastelussa on luonnollisestikin oppitunti. Sen jäkeen seuraava pienempi yksikkö (engl. *transaction*), episodi, koostuu vuoropareista. Muodollisesti se voidaan erottaa kahden rajavuoroparin väliin jääväksi keskustelujaksoksi. Käytännössä se on oppituntiin sisältyvä, selkeästi tiettyä aihetta käsittelevä opetuksen osa. Soittotunnit jakaantuvat normaalisti episodeihin, joiden aikana käsitellään esimerkiksi tiettyä kappaletta tai harjoitusta.

4.1.5 Yhteenveto yksiköistä

Tässä työssä käytetty diskurssianalyttinen kuvausjärjestelmä on siis seuraavanlainen suurimmasta yksiköstä pienimpään:

1. Oppitunti
 2. Episodi
 3. Vuoropari
 - 1) rajavuoropari
 - 2) opetusvuoropari
 4. Siirto
 - 1) kehyssiirto
 - 2) kohdennussiirto
 - 3) avaussiirto
 - 4) vastaussiirto
 - 5) seuruusiirto
 5. Akti
 - 1) – 17) edellä luetellut 17 aktiluokkaa

4.1.6 Palautteen määritelmä

Ennen kuin etenen seuraavaan lukuun ja palautteen analyysiin, on vielä määriteltävä, mitä palaute tässä analyysijärjestelmässä tarkalleen ottaen merkitsee. Keravuoren määritelmä on hyvin selkeä ja yksinkertainen: palaute on yhtä kuin seuruusiirto. Palaute siis on perinteisen kolmiosaisen opetusvuoroparin kolmas jäsen, opettajan puheenvuoro, joka seuraa oppilaan vastausta. Sen tehtävä on varmistaa oppilaan vastaus todenmukaiseksi, jotta koko luokka voi omaksua sen tiedoksi, ja mahdollisesti tuoda vielä lisää tarkentavaa tietoa aiheesta. Lisäksi opettaja voi myös seuruusiirroillaan arvioida vastaajan kykyä. Koululuokkatilanteessa opetusvuoroparin ensisijainen tavoite on kuitenkin tuoda lisää tietoa koko luokalle, ei testata yksittäistä oppilasta. (Keravuori 1988, 102–104.)

Soittotuntipuheessa palautteen perustehtävä on selkeästi erilainen kuin koululuokan keskustelussa. Toki soittotunnillakin esiintyy perinteisiä opetusvuoropareja, joissa opettajan palaute varmistaa oppilaan vastauksen sisältämän tiedon oikeaksi. Tällaiset puheenvuorot kuitenkin liittyvät esimerkiksi musiikin teoriaan tai teknisiin yksityiskohtiin, eivätkä ole lainkaan yleisin palautetyyppi. Sen sijaan tyypillinen palaute liittyy soittamiseen eli toimintaan, ja sen pyrkimyksenä on nimenomaan toiminnan arvioiminen ja korjausehdotusten tarjoaminen.

Perinteisen opetusdiskurssianalyysin mukainen vuoropari soittotuntipuheella olisi, että opettaja kehottaa oppilasta soittamaan, oppilas soittaa, ja opettaja antaa palautetta seuruusiirroilla. Tällainen selkeä vuoropari on kuitenkin soittotuntiaineistossa kohtalaisen harvinainen. Sen sijaan esiintyy esimerkiksi pitkiä jaksoja, joissa oppilas soittaa ja opettaja kommentoi soiton päälle, mahdollisesti itsekin mukana soittaen. Soiton lopuksi opettaja useimmiten arvioi suoritusta selkeällä seuruusiirroilla, mutta myös soiton aikaiset puheenvuorot voisi hyvinkin lukea palautteeksi.

Päinvastoin kuin koululuokassa, missä palautteen antaminen on yksinomaan opettajan puuhaa, soittotunneilla esiintyy toisinaan myös oppilaiden omaa

kommentointia soitostaan, kuten esimerkissä (28). Tämä ei kuitenkaan soitotuntiaineistossa ole kovin yleistä, ja sitä ei tässä lasketa varsinaiseksi palautteeksi. En ole myöskään laskenut palautteeksi joillakin tunneilla läsnäolevan ohjaavan opettajan palautteenkaltaisia puheenvuoroja, koska ne eivät kuulu varsinaiseen yhden opettajan ja yhden oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Niitä ei aineistossa olekaan kuin muutama.

(28) Soittotunti 1.

P: (soittaa, kunnes eksyy väärin ääniin) Kau[hee...

T: [Se on vap, vapaa

P: Niin se onki (soittaa vapaata G-kieltä)

Yleisesti ottaen siis soitotuntipuheen analyysissä käyttämäni palautteen määritelmä on hieman laajempi kuin Keravuorella. Palautteeksi luetaan selkeiden seuruusiirtojen lisäksi joukko epäselviä tapauksia. Pyrkimyksenä on kuitenkin pitää tulokset niin vertailukelpoisina kuin mahdollista, vaikka palautteen perusluonne soitotunnilla onkin erilainen kuin koululuokassa.

4.2 Analyysin tuloksia

Proseminaaritutkielmaani varten litteroin ja analysoin diskurssianalyttisesti opettajaan palautepuheen noin kaksituntisesta videoidusta soitotuntiaineistosta, ja vertasin niitä Keravuoren vastaavanlaiseen tutkimukseen. Tämä opinnäytteeni luku ei suinkaan ole pelkästään samojen tulosten toistoa ja raportointia. Soittotuntiaineistoa on noin puoli tuntia enemmän. Lisäksi tarkistin proseminaaria varten tekemäni litterointityön ja analyysit, joiden tulokset hieman muuttuivatkin, koska jo yhden sanan ero tekstissä muuttaa sen aktiluokituksen (esimerkiksi *joo* on hyväksyntä, *hyvä* arviointi).

4.2.1 Yleistä

Luvun 4.1.6 palautteen määritelmää käyttäen poimin litteroidusta soitotuntiaineistosta palautepuheenvuorot ja luokittelin ne niiden sisältämien aktien perusteella. Tulokset ovat taulukossa 1, jonka rivit vastaavat siirtoja ja

sarakkeet eri oppitunteja. Luokkien nimet vastaavat aktien lyhenteitä luvusta 4.1.1. Kuten taulukosta näkyy, määritelmän mukaisessa palautteessa esiintyy vain kolmea aktia, hyväksyntää (hy), arviointia (ar) sekä kommentteja (ko) ja näiden yhdistelmiä. Lisäksi olen luokitellut joukon hankalammin määriteltäviä palautemaisia siirtoja luokaksi "ar/ko/ke", josta lisää luvussa 4.2.4.

Taulukko 1. Palaute soittotuntiaineistossa.

Oppitunti	1	2	3	4	5	6	yht.
kesto (min)	40	15	15	15	10	36	131
hy	25	6	22	20	15	50	138
ar	15	1	2	7	4	13	42
ko	6	1	2	3	1	5	18
yksiaktisia yht.	46	8	26	30	20	68	198
hy+ko	3	0	4	7	1	7	22
hy+ar	4	0	1	4	5	2	16
hy+ar+ko	1	2	0	1	0	0	4
ar+ko	2	1	0	0	0	1	4
yhdistelmiä yht.	10	3	5	12	6	10	46
yht.	56	11	31	42	26	78	244
ar/ko/ke	41	4	17	7	0	10	79
kaikki yht.	97	15	48	49	26	88	323

Selkeät taulukoidut numeroarvot eri soittotunneilta mahdollistavat soittotuntien vertailun keskenään. Silmämääräisesti ja ilman tilastotieteellistä osaamista tarkastellen erot vaikuttavat pieniltä. Kaikilla tunneilla yksiaktinen hyväksyntä (hy) on ehdottomasti yleisin palaute, ja muita palautetyyppkejä esiintyy selvästi harvemmin. Yhdistelmien esiintymistiheyksissä on näennäisesti paljon eroja. Toisaalta yhdistelmäsiirtojen määrät yhteensä ovat niin pieniä, ettei se välttämättä tarkoita yhtään mitään. Soittotunti 2 erottuu vähäpalautteisimpana, ja soittotunneilla 1 ja 3 "ar/ko/ke"-palautetta esiintyy selvästi muita enemmän.

Yksittäisten tuntien vertailu on hyvin epätarkkaa, kun osa aineiston tunneista on hyvin lyhyitä. Lisäksi kun osa videomateriaalista on epätäydellistä eli soittopätkät on jätetty kuvaamatta, eivät kestotkaan ole suoraa verrattavissa. Sen vuoksi en tässä keskity aiheeseen enempää. Todettakoon kuitenkin, että eri soittotuntien vertailu tätä menetelmää käyttäen onnistuu ja olisi hyödyllistä ja kiinnostavaa, jos aineisto olisi sitä tarkoitusta varten koottu.

Vertailun vuoksi taulukossa 2 ovat Keravuoren tulokset koululuokkapuheen palautteen analyysistä (Keravuori 1988, 108: Taulukko 7). Tutkimuksen aineistona on kuusi 45-minuuttista oppituntia tamperelaiselta peruskoulun 7. luokalta, oppiaineina biologia, uskonto ja äidinkieli (Keravuori 1988, 22). Keravuoren analysoimassa palautteessa on kolmen edellämainitun aktin lisäksi myös rajaajia (ra), joita soittotuntiaineiston palautteessa ei ainakaan minun analyysini mukaan esiintynyt.

Taulukko 2. Palaute koululuokka-aineistossa. (Keravuori 1988, 108)

	yht.
hy	136
ar	26
ko	24
yksiaktisia yht.	186
ra + hy	11
ra + ko	19
ra + hy + ko	2
hy+ko	49
hy+ar	4
hy+ar+ko	3
ar+ko	3
yhdistelmiä yht.	91
kaikki yht.	277

Kun lähdetään vertailemaan taulukoiden tuloksia, ensimmäinen huomiota herättävä asia on palautteen kokonaismäärä. Soittotuntiaineistoa on reilu kaksi tuntia, Keravuoren koululuokka-aineistoa puolestaan yhteensä neljä ja puoli tuntia. Keravuorella palauteilmauksia on yhteensä 277. Vaikka soittotuntien analyysistä jättää pois kyseenalaiset ar/ko/ke-siirrot, palautetta on silti 244 siirron verran, eli selvästi enemmän kuin koululuokka-aineistossa vastaavassa ajassa.

Näyttää siltä, että soittotunneilla esiintyy paljon enemmän palautetta kuin koululuokassa. Tämä on varsin ymmärrettävää, koska soittotunnilla on läsnä vain yksi oppilas, jolle opettaja voi omistaa kaiken huomionsa. Myös soittotunnin palautteen erilainen perustarkoitus vaikuttaa luultavasti sen yleisyyteen: palaute ei ole vain tiedon varmistamista oikeaksi, kuten koululuokassa, vaan oppilaan suorituksen korjaamista ja parantamista.

Koulussa opettaja välittää tietoa seuruusiirtojen lisäksi omilla informoivilla puheenvuoroillaan, joten seuruusiirto ei ole ainoa tai edes tärkein perustehtävänsä täyttäjää. Soittotunnilla taas opettajan palaute on tämän pääasiallinen keino kehittää oppilaan soittoa.

4.2.2 Yksiaktiset siirrot

Siirtotyypeistä selvästi yleisin sekä soittotunti- että koululuokka-aineistossa on yksiaktinen hyväksyvä siirto (hy), jollaiset muodostavat lähes puolet koululuokka-aineiston ja yli puolet soittotuntiaineiston palautteesta. Tyypillisimpiä hyväksynnän ilmauksia ovat lyhyet sanat kuten *joo, okei, noin, just* ja *jes*, sekä sanallisissa kysymyksissä vastauksen toisto. Soittotuntiaineistosta esimerkkeinä selkeä (29) sekä hieman kyseenalainen (30).

(29) Soittotunti 1

T: Tai jos aatellaan et jos sä soittasit G-duuriasteikon, soitapa G-duuriasteikko täältä alaspäin (soittaa g1:n)

P: (soittaa G-duuria g1:stä g:hen)

hy T: Nii.

(30) Soittotunti 3.

H: Koitetaas ihan tota, vaan sitä lähtöä ja sitä jousta, että pelkästään tota ekaa ääntä, katotaan niinku... edestakas elikä

(H soittaa M:n kädellä, titi-taa-rytmillä, kaksi ääntä kärjessä, pitkä, kaksi ääntä kannassa, pitkä, jne)

hy H: Joo, koitas ite

Kutsun esimerkkiä (30) kyseenalaiseksi, koska sen *joo* olisi mahdollista tulkita myös rajaajaksi – oppilashan ei edes varsinaisesti itse ole tehnyt mitään. Tämänkaltaista epäselvyyttä ja tulkinnanvaraisuutta analyysissa tuli vastaan jonkin verran, ja onkin pidettävä mielessä, että taulukon tulokset eivät ole mitään luonnontieteellisen tarkkoja numeroarvoja, vaan nimenomaan yksittäisen ihmisen tulkinta kyseisistä puheenvuoroista.

Hyväksyntää vaihtelevampaa ja siinä mielessä kiinnostavampaa on arvioiva (ar) palaute. Sitä on soittotuntiaineistossa suhteessa enemmän kuin

kouluaineistossa. Yksinkertaisimmillaan yksiaktinen arvioiva palaute on yksittäinen sana, kuten *hyvä* tai *ei*, kuten esimerkissä (31), tai pidempi muunneltu näistä, kuten esimerkissä (32). Koululuokassa ei Keravuoren mukaan yleensä esitetä suoria, yksisanaisia kielteisiä arvioita. Soittotunnilla näitä kyllä esiintyy. Kentiäs tässäkin taustalla on se, että soittotunnilla on läsnä vain yksi oppilas. Kielteisen arvion antaminen ei ole niin rankkaa ja tylyä, kun sitä kuulemassa ei ole muita ihmisiä.

(31) Soittotunti 5.

(I soittaa näppäillen kappaletta, A polvillaan vieressä oman viulunsa kanssa)

ar A: Hyvä!

(32) Soittotunti 6.

A: (rämpyttelee akordia aika falskisti)

ar V: Eäch, se ei ollu silleen jes.

Pelkän kommentin (ko) sisältävät palautesiirrot ovat selkeästi harvinaisin yksiaktisten siirtojen luokka soittotuntiaineistossa. Koululuokka-aineistossakin niitä on vähiten, mutta kuitenkin lähes saman verran kuin arviointeja. Lisäksi nekin harvat palautesiirrot, jotka olen luokitellut kommentteiksi, voisi usein tulkita toisin, kuten esimerkin (33).

(33) Soittotunti 6.

V: --mistä se alkaa jos soitetaan D-duuri?

A: (soittaa vapaa-D:n)

V: Alkaako siitä?

A: (soittaa vapaa-D:tä ja 1. sormi-e:tä)

ko V: Kyl sult löytyy alempaataki dee.

Esimerkissä (33) opettajan palaute on periaatteessa toteamus, että oppilas voisi löytää d-äänän muualtakin. Se ei varsinaisesti sisällä arviota eikä hyväksyntää, joten analysoin sen kommentiksi. Toisaalta se, että opettaja tunnustaa kyseisen äänen olevan d ja siten mahdollinen D-duurin alkuääni, on hyväksyntää. Se, että opettaja huomauttaa, että alempaakin löytyisi d, puolestaan osoittaa, että tämä ei ole opettajan hakema oikea vastaus, ja on siis tavallaan negatiivinen arvioiva palaute. Kommenttien olemus soittotuntiaineistossa ei ylipäänsä ole kovin selkeä. Siinä missä koululuokka-

aineistossa ne ovat selkeästi lisätiedon tuomista tai esimerkkien esittämistä, soittotuntiaineiston analyysissä kommentteiksi on lähinnä analysoitu kaikki palautepuheenvuorot, jotka eivät ole selkeästi arviointia tai hyväksyntää.

4.2.3 Yhdistelmäsiirrot

Vain yhden aktin sisältävien palautesiirtojen lisäksi palautepuheessa esiintyy useamman aktin yhdistelmiä. Yhdistelmäsiirroissa aktit esiintyvät yleensä nimenomaan taulukossa listatussa järjestyksessä: jos palautteessa on hyväksyntä ja arviointi, hyväksyntä tulee ensin. Sekä soittotunnin että koululuokan palautteessa selkeästi yleisin yhdistelmä on hyväksyntä + kommentti. Huomattavana erona soittotunnilla esiintyy selvästi koululuokkaa enemmän hyväksyntä + arviointi -muotoista palautetta.

(34) Soittotunti 6.

V: Ja toisin päin on diminuendo,

A: Niin!

V: Eli se et se hiljenee. Toi (=aksentti) näyttää vähän sellaselta, ni sen vois ehkä ajatellakin niin, et se on aluks tosi iso ja sit se vähä pienenee (soittaa malliksi)

A: Eli, (alkaa hakea lähtöäänä)

V: (katselee A:n jousikättä, tökkää sitä sormella) Päivää, jousikäsi! En ookaan yhtään moikkaillu sitä tänään

A: (on enemmän kiinnostunut lähtöäänäen hakemisesta kuin jousikädestä) ...ei vaan..

(soittaa pitkän ekan äänen ja loppupätkän hiljaa)

hy+ko V: Joo! Siihen tuliki aika ovelasti et... sen kovemman äänen saa ainaki sillä et liikuttaa jousta nopeammin.

Esimerkissä (34) on kohtalaisen tyypillinen hyväksyntä-kommentti-yhdistelmä soittotunnilta. Itse asiassa hyväksynnän ja kommentin yhdistelmiin pätevät samat ongelmat kuin kommentteihin yleensä: ei ole mitenkään päivänselvää, mikä oikeastaan soittotunnilla on kommentti. Esimerkissä (34) kommentin tehtävä on hyvinkin lähellä kyseisen aktin perustehtävää koululuokassa: se on informoiva, eli tuo lisää tietoa oppilaan vastauksen jatkoksi. Toisaalta, Keravuori määrittelee erikseen, että hyväksynnän ja kommentin yhdistelmä esiintyy nimenomaan silloin, kun oppilaan vastauksessa on jotain korjattavaa, jolloin hyväksynnällä ilmaistaan oppilaan olleen osittain oikeassa, ja kommentilla oikaistaan epätarkkuuksia (1988, 116). Soittotunnin hyväksyntä-kommentti-palautteen voisi puolestaan kenties yleistää olevan piilevää,

epäsuoraa arviointia. Esimerkissä (34) opettajan tarkentava lisäys selkeästi sisältää oppilaan suoritusta kiittelevän kohdan "siihen tuliki aika ovelasti...". Suuri osa aineiston hy+ko -palautteista on tulkittavissa tällä tavoin.

Tyypiesimerkki soittotunnin hyväksymis-arviointi-palautteesta on (35).

(35) Soittotunti 5. I=oppilas, S=ohjaava opettaja, A=opettaja.
 I: (soittaa viimeisen äänen)
 S: [Noin!
 hy+ar A: [Joo! Hyvä.

Tyypillinen hy+ar -palaute on siis kaikessa yksinkertaisuudessaan muotoa "Joo, hyvä". Analysoin sellaiseksi myös muutamat aineistossa esiintyneet "Hyvä, joo" -tapaukset, koska katsoin, että niillä on sama funktio, eikä Keravuori erittele ar+hy-palautetta. Tosin näidenkin yhdistelmäsiirtojen tehtävissä on selvästi eroa soittotunnilla ja koululuokassa. Keravuoren mukaan (1988, 117) koululuokassa hyväksymisen ja arvioinnin yhdistelmää käytetään oppimiseen liittyvän käyttäytymisen ohjailuun. Sen sijaan soittotunnilla se on ennemminkin mahdollisimman positiivinen palaute: sen lisäksi, että suoritus hyväksytään, sitä myös kiitellään.

4.2.4 Erikoistapaukset

Soittotuntiaineiston analyysia tehdessäni epäselvin kohta olivat useampaan otteeseen edellä mainitut hankalasti luokiteltavat siirrot, jotka luokittelin itse nimeämäni ar/ko/ke-yhdistelmäluokkaan.

(36) Soittotunti 1.

T: Tästä, (osoittaa nuottia) työntöjousi!
 P: Joo, siis, (jatkaa soittamista hapuillen ja kokeillen)
 ar/ko/ke T: Vapaa, vapaa
 P: Ai, joo (jatkaa soittamista, epäröi) Noh! (jatkaa)
 (T alkaa soittaa mukana, soittavat hieman hakien)
 ar/ko/ke T: (soiton päälle keskeyttämättä) Huiluääni, huiluääni!

(37) Soittotunti 6.

V: Otapa viä kerran
 A: (ottaa uusiksi, selkeä crescendo, mutta jo kerran harjoiteltu nelossormi ei taaskaan osu)

ar/ko/ke V: Äää (oikealta sävelkorkeudelta)
 A: (korjaa äänen oikeaksi)
hy V: (nyökkää)

Kuten esimerkeissä (36) ja (37), nämä siirrot esiintyvät useimmiten päällekkäin soiton kanssa, ja ovat usein lyhyitä ja täysin asiayhteyteensä sidottuja. Luokan nimi tuli siitä, että tällaiset siirrot ikäänkuin edustavat samaan aikaan useampaa aktia. Ne ovat epäsuorasti arvioivia (*ar*), koska ne ovat korjausehdotuksia ja siten vihjaavat, että alkuperäisessä suorituksessa olisi parantamisen varaa. Ne tuntuvat palautteelta, ja periaatteessa ovatkin ikäänkuin seuruusiiroja: opettaja on antanut tehtävän, oppilas on suorittanut ainakin osan siitä, ja opettaja antaa palautetta tästä. Ne eivät kuitenkaan ole kovin selvästi arvioivia eivätkä ainakaan hyväksyviä, joten muun analyysin linjaa noudattaen niitä voisi kutsua kommentteiksi (*ko*). Toisaalta ne sisältävät kehotuksen ja oppilas reagoi niihin soittamalla lisää. Tässä mielessä ne ovat enemmän avaus- kuin seuruusiiroja, eli kehotuksia (*ke*).

Proseminaaria työstäessäni päädyin vain jättämään nämä siirrot *ar/ko/ke*-luokaksi, jolle ei löydy vastinetta koululuokka-aineistosta. Tehdessäni uusinta-analyysia opinnäytettäni varten havaitsin kuitenkin, että itse asiassa luokalle on jo olemassa valmis määritelmä. Kyseessä ovat yksiaktiset siirrot, jotka sisältävät pelkästään johtolangan (*jo*).

Keravuoren määritelmän mukaan (1988, 29) johtolangat esiintyvät kysyvän ja kehottavan avaussiirron jälkijäsenenä, ja tarjoavat lisätietoa, joka auttaa vastaamaan kysymykseen tai noudattamaan kehotusta. Tämä on varsin osuva kuvaus *ar/ko/ke*-siirroista. Ne pyrkivät tarjoamaan ohjeita, joiden avulla oppilas voi paremmin noudattaa opettajan soittokehotusta. Ne tosin eivät ole avaussiirron osia, koska ne esiintyvät vasta, kun oppilas on jo aloittanut vastaussiiirtonsa eli soittamisen. Ne kuitenkin esiintyvät kehottavan avaussiirron jälkeen ja ennen varsinaista palautesiirtoa. Siispä voisikin todeta, että "*ar/ko/ke*-siirrot" ovat itse asiassa tämän analyysijärjestelmän määritelmän mukaan johtolankoja, eivätkä siis ole palautetta laisinkaan. On tosin kyseenalaista, kuinka osuva ja totuudenmukainen tämä analyysi on, koska yleisesti ottaen nämä siirrot tuntuvat palautemaisilta.

4.3 Menetelmän arviointia

Keravuoreen pohjaava analyysimenetelmä tuottaa selkeitä taulukoitavia numerotuloksia, jotka näyttävät vakuuttavilta paperilla. Numeroista ei näy, että analyysi, jonka tuloksia ne ovat, on varsin tulkinnanvaraista. Se tuli selväksi jo, kun itse tarkastin vanhaa analyysiani: olin joistakin asioista tällä kertaa eri mieltä, mikä muutti tuloksia hieman. Analyysin tekeminen sinänsä ei ole erityisen aikaavievää tai työlästä, ja muuttuu sujuvammaksi mitä enemmän sitä tekee. Menetelmää voisi tarkentaa esimerkiksi määrittelemällä eri aktit vielä tarkemmin tai tekemällä analyysia useamman ihmisen voimin erilaisia näkemyksiä vertaillen. Tarkempi tilastotieteen tuntemus voisi myös olla suureksi avuksi taulukoiden tarkastelussa.

Osasyynä analyysin tulkinnanvaraisuuteen on, että soittotunnin keskustelu istuu harvoin täydellisesti koululuokkaa varten kehitettyyn vuoroparikaavaan. Aineistoa analysoidessa tuli moneenkin otteeseen sellainen olo, että yritän väkisin survoa pyöreää palikkaa kulmikkaaseen aukkaan. Niiltä osin kuin soittotunnin keskustelu on vapaamuotoista ja satunnaista keskustelua muistuttavaa, sen sovittaminen valmiiseen ja kaavamaiseen malliin on vaikeaa. Menetelmän olennainen puute on myös, että se ei millään tavalla huomioi soittotunnin kommunikaation erikoislaatuisuutta, eli sitä, että soittotunnilla nonverbaalinen viestintä on erityisasemassa. Menetelmää pitäisikin kehittää siihen suuntaan, että soitto ja muu nonverbaalisen osuus näkyisivät analyysissa.

Kaiken kaikkiaan siis koululuokkakeskustelun diskurssianalyttisen tarkastelun perinteeseen perustuva soittotuntipuheen tarkastelu on mahdollista. Se tuottaa selkeitä tuloksia, joiden avulla olisi mahdollista esimerkiksi vertailla keskenään eri soittotunteja. Tällaisenaan se kuitenkin on varsin subjektiivista, eikä kuvaa kaikkea soittotunnilla tapahtuvaa kommunikaatiota. Menetelmä vaatisi vielä runsaasti tarkentamista ja kehittelyä ollakseen yleishyödyllisen helposti kaikkeen soittotuntiaineistoon sovellettava.

5 Keskustelunanalyttinen lähestymistapa

Vertailukohtana edellisen luvun ja proseminaarini diskurssianalyttiselle lähestymiselle käsittelen tässä luvussa soittotuntipuhetta keskustelunanalyttisesti. Menetelmä perustuu Weeks (1996) orkesteriharjoituksen puhetta käsittelevään tutkimukseen. Siinä missä edellinen luku keskittyi palautteeseen, tässä luvussa tarkastelun kohteena on korjauspuhe, ikäänkuin sama asia eri tavoin määriteltynä. Aluksi esittelen teoreettisen taustan ja keskeiset kysymykset, sen jälkeen tarkastelen soittotuntiaineistoani Weeks (1996) verraten, ja lopuksi arvioin menetelmän toimivuutta.

5.1 Menetelmä ja tutkimuskysymykset

Weeks (1996) tutkimuksen sekä tämän luvun analyysimenetelmän keskeinen teoreettinen lähtökohta on Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977), keskustelunanalyttinen tutkimus, joka esittelee mallin siitä, miten korjaaminen toimii tavanomaisessa keskustelussa. Tässä yhteydessä korjaamisella tarkoitetaan kaikenlaisia pyrkimyksiä selventää ja oikaista keskustelukumppanin sanomaa. Schegloff, Jefferson ja Sacks (1977, 362) toteavat, että tavanomaisessa keskustelussa keskustelijoilla on aina taipumus pyrkiä itsekorjaavuuteen, eli siihen, että virheen tekijä korjaa sen itsenäisesti, toisen korkeintaan vihjatessa, että olisi jotakin korjattavaa. Tavallisessa keskustelussa virheentekijän ja vihjaajan roolit vaihtelevat vapaasti, kuka tahansa saattaa tehdä virheen tai ehdottaa korjausta. Esimerkki (38) (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977, 364) havainnollistaa, millainen tavallisen keskustelun korjaus voi esimerkiksi olla.

(38)

Ken: Is Al here today?
 Dan: Yeah
 (2.0)
 Roger: He is ? hh eh heh
 Dan: Well he was

Esimerkissä siis Dan erehtyy väittämään, että Al on täällä tänään, vaikkei tämä ihan pidä paikkaansa. Roger vihjaakin kysymyksellään Danille, että tällä olisi ehkä korjattavaa, jolloin Dan tarkentaa, että itse asiassa Al oli paikalla aiemmin päivän aikana. Dan tekee virheen, Roger vihjaa, että näin on tapahtunut, ja Dan suorittaa korjauksen. Tämä perusmalli ei suinkaan ole ainoa mahdollinen korjauskaava, vaan tutkimuksessaan (1977) Schegloff, Jefferson ja Sacks esittelevät joukon erilaisia korjaustilanteita ja esimerkkejä siitä, miten korjaaminen voi tapahtua.

Weeks käsittelee orkesteriharjoitusta satunnaisen keskustelun kaltaisena korjausten sarjana, jolla on sääntönsä ja kaavamaisuutensa. Yksittäiseksi korjausjaksoksi (*correction-sequence*) Weeks määrittelee katkelman, jossa kapellimestari katkaisee meneillään olevan soittotapahtuman korjauspyynnöllä (*correction initiation*). (Weeks 1996, 252.) Kapellimestarin puheenvuoro on siis nimenomaan korjauspyyntö, ei korjaus (*correction*), koska alkuperäistä keskusteluanalyttistä mallia mukaillen varsinainen korjaus tapahtuu vasta, kun orkesteri soittaa kyseisen kohdan korjauspyynnön mukaisesti.

Vaikka orkesteriharjoitus ja tavallinen keskustelu ovat hyvin erilaisia tilanteita, Weeks katsoo, että niiden rinnastaminen on kuitenkin järkevää. Sen avulla orkesteriharjoituksen korjauspuhetta on myös mahdollista verrata muihin "kollektiivisiin opetuksellisiin" tilanteisiin, kuten koululuokkakeskusteluun. Kuten Weeks toteaa, molemmissa tilanteissa vuorottelevat suoritukset ja niihin liittyvä opastava puhe, kummatkin liittyvät kaikille osallistujille yhteiseen materiaaliin (koulukirja tai nuotti), ja molemmissa on läsnä jonkinlainen ohjaaja. Tosin Weeks toteaa saman tien, että orkesterinjohtajan rooli on paljon tiukemmin hallitseva kuin opettajan, koska kapellimestari harvemmin esimerkiksi kysyy soittajilta mitään, ja tarjoaa korjausehdotuksensa huomattavasti suorasanaistemmin. (Weeks 1996, 252–253.) Kiinnostava kysymys on, mihin soittotuntitilanne asettuu näihin verraten – tavallaanhan se on vielä koululuokkaakin epämuodollisempi.

Weeks siis suhtautuu orkesteriharjoituksen puheeseen normaalia keskustelua muistuttavana korjausjaksojen sarjana. Heti aluksi voidaan kysyä, onko

orkesteriharjoitustilanteessa satunnaiskeskustelun kaltainen pyrkimys itsekorjaavuuteen. Toinen tärkeä kysymys on, minkälaisin keinoin korjaukset tapahtuvat. Arkikeskustelussa on tietyt tyypilliset mallinsa, joten orkesteriharjoituksistakin niitä lienee mahdollista määritellä. (Weeks 1996, 253–254.)

Weeks nostaa myös esille keskustelunanalyysin keskeisen käsitteen, siirtymän mahdollistava paikan (*transition-relevance place*) (Weeks 1996, 253). Se tarkoittaa yksinkertaisesti keskustelun kohtaa, jossa puhuja on saanut puheenvuoronsa selkeään päätepisteeseen, jolloin joku muu voi ottaa seuraavan puheenvuoron (Sacks, Schegloff & Jefferson 1977, 703–704). Puheenvuorot vaihtuvat siis tietyissä kohdissa. Weeksin mukaan orkesteriharjoituksissa tällaista sääntöä ei näytä olevan. Joka tapauksessa, kapellimestarin korjausta pyytävien puheenvuorojen sijoittuminen soiton lomaan on yksi Weeksin käsittelemistä kysymyksistä. Samankaltainen, mutta laajempi kysymys on, miten korjaustilanne ylipäänsä etenee ajallisesti, mistä korjaukset alkavat ja mihin ne loppuvat. (Weeks 1996, 253–256.)

Siirtyen pelkästä puheeseen kiinteästi liittyvästä keskustelunanalyysistä laajempaan etnometodologiseen ajatteluun Weeks esittää myös erikseen kysymyksiä siitä, miten puhe tarkemmin ottaen liittyy soittoon (Weeks 1996, 251–252). Tässä yhteydessä nousevat esille analyysille keskeiset käsitteet verbaalinen ilmaus eli VE (*verbal expression*), joka siis tarkoittaa selkeästi puhuttua osuutta, sekä kuvaileva ilmaus, IE (*illustrative expression*), joka viittaa puheosuuteen liittyvään nonverbaaliseen osuuteen, esimerkiksi laulamiseen tai ääneen laskemiseen. Pitäydyn tässä työssä englanninkielisissä lyhenteissä. Weeks pohtii, miten nämä VE:t ja IE:t liittyvät soittoon, miten toisiinsa, ja missä järjestyksessä ne esiintyvät (Weeks 1996, 256).

Weeksin keskustelunanalyttinen tapa käsitellä orkesteriharjoituksen puhetta nojaa siis malleihin, jotka on luotu alunperin arkikeskustelua ajatellen. Sen pyrkimys on löytää orkesteriharjoituksen puheesta samankaltaisia lainalaisuuksia kuin arkikeskustelusta sekä määritellä ja selittää ne. Jos tällainen lähestymistapa sopii orkesteriharjoituksen puheen tarkasteluun, voi hyvin olettaa, että sen avulla on mahdollista lähestyä myös soittotuntipuhetta,

varsinkin kun soittotunnin puhe on huomattavasti lähempänä arkikeskustelua kuin orkesteriharjoituksen. Weeksin keskeiset kysymykset ovat kiinnostavia myös soittotuntitilanteeseen liittyen.

Weeksin aineistona on tietty katkelma yksittäisestä orkesteriharjoituksesta. Valitsin siis omasta aineistostani vertailukohdiksi kaksi katkelmaa, yhden soittotunnilta 1, toisen tunnilta 6, jotka ovat aineistoni kokonaisimmat tunnit. Siinä, missä Weeks on lähtenyt tyhjästä ja miettinyt aineistonsa pohjalta, minkälaisia tyypillisiä malleja orkesteriharjoituksissa esiintyy, itse otin Weeksin aineistostaan löytämät mallit ja analysoin aineistoani niitä käyttäen. Selvitin siis, minkä verran Weeks in orkesteriharjoituksista löytämät korjauskaavat muistuttavat soittotuntien korjauspuhetta, ja voisiko niitä kenties käyttää sellaisenaan soittotuntimateriaalin analyysiin.

5.2 Vertailevaa analyysia

Weeks aloittaa pohdiskelemalla, miten kapellimestarin korjauspyynnöt tyypillisesti sijoittuvat soiton lomaan. Mahdollisia paikkoja on kolme (Weeks 1996, 257–258):

- 1) soiton kanssa päällekkäin tapahtuva (*concurrent*)
- 2) soiton keskeyttävä ja lopettava
(*interrupting and terminating the playing*)
- 3) soiton jälkeen tapahtuva (*subsequent to the playing*)

Soiton kanssa päällekkäiset ohjeet ovat yleensä yksittäisiä sanoja tai laulamista tai laskemista soittajien tueksi. Weeks in tutkimassa harjoituksessa ne liittyvät useimmiten nimenomaan rytminkäsittelyyn ja tempossa pysymiseen. Toinen, kapellimestarin keskeytykset, ovat erityisen kiinnostavia alkuperäiseen keskusteluanalyttiseen malliin verraten. Weeks in mukaan ei näytä, että keskeytykset tapahtuisivat missään tietyssä "siirtymän mahdollistavassa paikassa", vaan missä tahansa, missä kapellimestari havaitsee jotain mielestään korjausta kaipaavaa. Kolmas korjausten sijaintipaikka, soiton jälkeen, on ehdottomasti yleisin orkesteriharjoituksissa. Siihen sijoittuukin suurin ja kiinnostavin kirjo erilaisia korjausmalleja, joita

käsitellään erikseen. (Weeks 1996, 257–262.)

Soittotunnilla opettajan korjauspyynnöt sijoittuvat soiton lomaan samoilla kolmella tavalla kuin orkesterinjohtajan orkesteriharjoituksissa. Päinvastoin kuin Weeks'in orkesteriharjoituksessa, soittotunnilla soiton aikainen opastus sisältää paljon muutakin kuin rytmiin liittyvää tukea. Itse asiassa valitsemissani katkelmissa se sisältää ennen kaikkea ohjeita oikeista äänistä, sävelpuhtaudesta ja jousituksista, kuten esimerkin (39) viimeistä edellisellä rivillä. Tietenkin orkesteriharjoituksessa tämänkaltainen ohjeistus on vähemmän järkevää, kun soittajia on useita. Kyseisestä esimerkistä (39) myös näkyy, että soittotunnilla soiton aikainen opastus voi laulamisen ja laskemisen lisäksi olla myös opettajan soittoa, kuten kolmanneksi viimeisellä rivillä.

(39) Soittotunti 1.

T: No nyt, lähetääs tästä, nyt (osoittaa nuotista)
 (alkavat soittaa, mutta P aloittaa väärällä jousella, T pysäyttää heti)
 T: Työntö!
 (ottavat uudelleen samasta kohdasta, nyt molemmat samalla jousella)
 T: Nelonen!
 P: (lopettaa soittamisen)
 T: Tästä, (osoittaa nuottia) työntöjousi!
 P: Joo, siis, (jatkaa soittamista hapuillen ja kokeillen)
 T: Vapaa, vapaa
 P: Ai, joo (jatkaa soittamista, epäröi) Noh! (jatkaa)
 (T alkaa soittaa mukana, soittavat hieman hakien)
 T: (soiton päälle keskeyttämättä) Huiluaäni, huiluaäni!
 P: Noh! (jatkaa soittoa yksin)

Opettajan keskeytyksiä esiintyy aineistossani hyvin vähän, yksi niistä esimerkin (39) ensimmäisillä riveillä. Tässäkin katkaisu tapahtuu käytännössä ennen kuin oppilas on ehtinyt soittaa mitään. Osasyynä tällaisten korjauspyyntöjen harvinaisuuteen on luultavasti se, että valitsemissani katkelmissa soitettavat kappaleet ovat kohtalaisen lyhyitä. Jos tunnilla olisi esimerkiksi suurta konserttoa soittava vanhempi oppilas, todennäköisesti opettaja keskeyttäisi useammin. Toisaalta, soittotunnilla oppilas saattaa toisinaan itsekin katkaista soiton, kun kokee olonsa epävarmaksi, eli tavallaan itse aloittaa korjaustapahtuman kun havaitsee virheensä. Esimerkin (39) kuudennella rivillä oppilas voisi jatkaa soittamista, mutta epävarmana lopettaa saman tien, jolloin opettaja heti antaa lisäohjeita.

Kuten orkesteriharjoituksissa, myös soittotuntiaineistossa selkeästi suurin osa opettajan korjauspyynnöistä sijoittuu soittamisen jälkeen. Weeksin mukaan kyse on pääosin tilanteista, joissa kapellimestari on itse keskeyttänyt soiton (Weeks 1996, 262), kun taas tarkastelemillani soittotunneilla pääosin opettaja antaa oppilaan soittaa koko kappaleen tai tietyn valitun pätkän, ja sen jälkeen tarjoaa korjausehdotuksia. Soiton jälkeisiin korjauspyyntöihin liittyen Weeks ryhtyy tekemään tarkempaa luokittelua siitä, minkälaisia korjaustekniikoita (*correction technique formats*) harjoituksissa tarkalleen ottaen käytetään. Weeks päättyy seuraavanlaiseen luetteloon (Weeks 1996, 275):

- A) Soiton aikainen ohjaus (*in-course guidance*)
(kuten kohta 1) edellä – Weeks määrittelee tämän vielä erikseen erityiseksi korjaustekniikaksi)
- B) Arviointi (*evaluation*)
- C) Korjausta vaativan kohdan osoittaminen (*locating the correctable*)
- D) Sanallinen opastus (*verbal instruction*)
- E) Vastakkainasettelu (*contrasting*)

Koska soiton aikaiset ohjeet korjausmenetelmänä on jo käsitelty edellä, etenen listan seuraavaan kohtaan. B) eli arviointi käsittää Weeksien mukaan orkesteriharjoituksissa lähes pelkästään negatiivisia arvioita, positiivisia hänen tarkastelemastaan katkelmasta löytyy vain yksi (Weeks 1996, 263–264). Soittotuntiaineistossa tilanne näyttää päinvastaiselta: suoria hyväksyviä tai positiivisia arvioita, kuten esimerkin (40) viimeisellä rivillä, löytyy runsaasti. Selkeät negatiiviset arviot ovat paljon harvinaisempia: esimerkin (40) rivit 3–5 voisi periaatteessa katsoa sellaiseksi, mutta niissäkään arvio ei varsinaisesti kohdistu soittosuoritukseen, vaan on apukeino tietyn äänen paikalleensaamiseksi ja laskettavissa myös soiton aikaiseksi opastukseksi (A).

(40) Soittotunti 6.

- V: Vertaapa vapaaseen
- A: (vertaa, ei ole sama ääni)
- V: (pudistaa päätään) Onko kohdallaan?
- A: (pudistaa päätään)
- V: Eii

A: (hakee vielä, löytää oikean äänen ja soittaa sitä vuorotellen vapaakielen kanssa)
 V: Jess! Siel se on. Okei, kokeile viimeiset neljä tahtia

Weeks tosin katsoo, että suuri osa orkesteriharjoitusten negatiivisista arvioista on epäsuoria ja tulee E) kohdan eli vastakkainasettelujen muodossa (Weeks 1996, 263). Henkilökohtaisesti minusta kuitenkin vaikuttaa siltä, että kyseisen orkesteriharjoituksen kapellimestarin tyyli on ylipäänsä kohtalaisen negatiivinen ja positiivisia arvioita kitsaasti jakeleva, koska orkesteriharjoituksissa, joissa itse olen soittanut, on positiivisia arvioita esiintynyt enemmän.

Weeksin kohta C), korjausta kaipaavan kohdan osoittaminen, on satunnaiskeskustelun korjauksia käsittelevän mallin mukaan itse asiassa keskustelijan ainoa tapa aloittaa keskustelukumppaninsa virheen korjaaminen (Jefferson & Sacks 1977, 377). Se on myös Weeksin orkesteriharjoituksissa hyvin tärkeä keino, koska ilman sitä soittajien olisi vaikea tietää, mitä pitäisi korjata. Pääasialliset tavat, joilla kapellimestari osoittaa korjausta vaativan kohdan, ovat sanalliset ohjeet sekä kyseisen kohdan esittäminen laulaen tai muulla vastaavalla tavalla. Weeks huomauttaa, että kapellimestari voi viitata yksittäisen kohdan lisäksi toistuviin kaavoihin, esimerkiksi useamman kerran kappaleessa esiintyvään rytmikuvioon. (Weeks 1996, 264–266.)

Myös soittotuntiaineistossa korjausta kaipaavan kohdan osoittaminen on selkeä ja tärkeä osa korjaustapahtumaa. Soittotunnin ja orkesteriharjoituksen erilaisesta luonteesta johtuen tapa osoittaa korjattava kohta kuitenkin vaihtelee soittotunnilla enemmän. Usein opettaja yksinkertaisesti näyttää korjausta vaativat kohdan nuotista. Kahden tarkasteleman soittotuntikatkelman välillä on havaittavissa selkeä ero: tunnin 1 pätkässä korjausta vaativan paikan osoittamista tapahtuu paljon enemmän, kuten esimerkin (41) alleviivatuissa kohdissa. Tämän voi tosin selittää sillä, että tunnilla 1 kahlataan läpi oppilaalle kohtalaisen uutta etydiä, tunnilla 6 puolestaan käsitellään oppilaan hyvin hallitsemaa kappaletta, ja keskitytään siitä erityisesti muutamaan kohtaan. Tunnilla 6 korjausta vaativa kohta osoitetaan vain muutamaan kertaan, kuten esimerkissä (42). Sen jälkeen kyseiseen kohtaan keskitytään pidemmän aikaa muita keinoja käyttäen.

(41) Soittotunti 1.

P: (soittaa alun, katsoo T:tä, joka ei reagoi, P jatkaa soittamista)

T: Ja saisko kerran putsatuks tämän kohan (osoittaa nuotista)

P: (hakee mainitun kohdan pariääniä)

T: Ei vaan, yleensä, kakkonen ja kolmonen pitäis laittaa et ne ei oo kavereita vaan,

P: (korjaa sormiaan)

T: noin

P: (jatkaa soittoa vähän puhtaammin, kunnes T keskeyttää)

T: (osoittaa nuottia jousella) Me tullaan tohon nyt, tässä taas myös legato. Käännät vaan ton, ei se oo kaukana. Tosta. (edelleen nuottia osoittaen) Viel toi viimeinen

[työntö, toi on työntö (osoittaa nuottia)

P: [(alkaa soittaa vetojousella, korjaa T:n neuvon mukaan)

(42) Soittotunti 6.

V: Jee-hee, kiva loppu. (laittaa nuotit takaisin telineelle) Sehän meni tosi hienosti ulkoo, tää ois kyllä hyvä esityskappale (istuu takaisin paikalleen), kuhan vaan saatais joku esitys jostain. Onkohan meillä konsertteja tiedossa, mä en oikeen tiä, mä en oo siellä ryhmässä ollu... Nelossormet meinas välillä vähän eksyä.

A: (nyökkää)

V: Huomasiksää siin lopus?

A: Joo

Weeksin kohta D) eli sanallinen opastus on korjauskeino, jonka osalta soittotunnit poikkeavat huomattavasti orkesteriharjoituksista. Kuten orkesteriharjoituksissa, myös soittotunnilla sanallinen opastus koostuu selityksistä, jotka liittyvät opettajan musiikillisiin näkemyksiin sekä teknisiin yksityiskohtiin (Weeks 1996, 267), joskin soittotunnilla teknisiin asioihin luultavasti keskitytään enemmän. Päinvastoin kuin orkesterissa, sanallinen opastus ei kuitenkaan soittotunnilla ole pelkästään ohjaavan henkilön monologia, vaan tapahtuu usein keskustellen, kuten esimerkissä (43).

(43) Soittotunti 1.

T: Okei. Auttasko sua se ajatus, että tää on G-duurissa, ja...

P: Dee? (tarkastelee nuottia)

T: (naurahtaa) Semmosta joka tajuu, et G-duurissa on fis ni se voi auttaa

P: Aijaa

T: Tai jos aatellaan et jos sä soittasit G-duuriasteikon, soitapa G-duuriasteikko täältä alaspäin (soittaa g1:n)

P: (soittaa G-duuria g1:stä g:hen)

T: Nii. Voisko siit olla mitään apua?

P: Ei koska emmä osaa... (virnistää)

T: (naureskelee) Jos osaisit ni siitä vois olla apua

P: No joo

T: (naurahtaa) No nyt se tuli sentään sieltä...

Weeks nostaa erikseen esille kohdan E), *contrasting*, jonka olen kääntänyt suomeksi vastakkainasetteluksi. Se tarkoittaa yksinkertaisesti, että orkesterinjohtaja esittää rinnakkain kaksi IE:tä eli esimerkiksi laulettua versiota työn alla olevasta kohdasta siten, että ensimmäinen kuvaa liiotellusti, miten soittajat sen nyt soittavat, jälkimmäinen, miten orkesterinjohtaja tarkalleen ottaen haluaisi sen soitettavan (Weeks 1996, 269–270).

Vaikka Weeksin mukaan (Weeks 1996, 275) vastakkainasetteluun perustuva korjaus on yleinen opetustekniikka myös tietyissä koululuokan tilanteissa, soittotuntiaineistossani se on hyvin harvinainen. Aineistossani on kyllä kohtia, joissa opettaja ilmaisee tyytymättömyytensä oppilaan suoritukseen ja sen jälkeen soittaa esimerkin, sekä myös kohtia, joissa opettaja soittaa malliksi varoittavan esimerkin, kuten esimerkissä (44). Opettaja ei kuitenkaan suoranaisesti väitä, että oppilas olisi soittanut kuvatulla tavalla, ja täsmälleen Weeksin mallin mukaisia vastakohtapareja ei valitsemistani katkelmista löydy yhtään. Tämänkin eroavaisuuden taustalla saattaa hyvin olla opetustyylien ero, koska vastaavan keinon käyttö on oman käsitykseni mukaan soittotunneilla varsin yleistä.

(44) Soittotunti 6.

A: Nii... (lopettaa näppäilyä ja soittaa aksenttiäänänen tomerasti)

V: Just.

A: (toistaa ääntä)

V: Mut, katopa että et (ottaa sellon soittoasentoon) sitte tee sitä tälleen, (soittaa aksentin painaen niin kovaa, että rutina kuuluu) koska sit ei oo kiva ja sit vaan sattuu.

A: (toistaa ääntä)

V: Sit tulee ruma ääni. (laittaa sellonsa pois)

Soiton ja puheen suhteesta eli tarkemmin sanoen VE:stä ja IE:stä Weeks toteaa, että IE:t esiintyvät hyvin harvoin yksinään, päinvastoin kuin VE:t, joita esiintyy paljonkin itsenäisesti. VE:t myös poikkeuksetta esiintyvät ennen IE:tä. (Weeks 1996, 274.) Tämä pitää paikkansa myös soittotuntiaineistossa: opettajan soittoesimerkit tai malliksi laulettu pätkät eivät yleensä esiinny ilman jonkinlaista selitystä siitä, mitä on tarkoitus havainnollistaa, ja tämä selitys sijoittuu loogisesti ennen esimerkkiä.

Siitä, miten IE:t liittyvät työn alla olevaan musiikkiin, Weeks toteaa, että vaikka kapellimestarin laulettu versio voi kuulostaa hyvin erilaiselta kuin oikea soitettu versio, sekä puhuja että kuulijat yhdistävät ne luonnollisesti toisiinsa, kun ne esiintyvät peräkkäin (Weeks 1996, 274). Tämä pätee varmasti myös soittotunnilla opettajan esittämiin, joskus hyvinkin epämääräisiin nonverbaalisiin ohjeisiin. Weeks myös nostaa vastakkainasettelun tärkeäksi esimerkiksi siitä, miten VE:t ja IE:t esiintyvät yhdessä orkesteriharjoituksissa, ja millaisia IE:t voivat olla (Weeks 1996, 274–275). Tämä ei kuitenkaan ole soittotuntiaineistoni kannalta kovin kiintoisaa, koska kyseinen korjauskeino on aineistossani niin harvinainen.

Weeks vertailee orkesteriaineistonsa kaavamaisuuksia paitsi keskusteluun yleensä, myös koululuokkakeskusteluun. Koululuokan opettajaan verrattuna orkesterinjohtajalla on ankarammalta vaikuttava rooli: hän saattaa esittää korjauspyyntönsä milloin tahansa, ja korjaukset ovat hyvin suorasanaisia. Weeks listaa, että keskustelunanalyttisesti tulkiten koululuokan korjauspuheessa opettajan tyypillisiä korjauskeinoja ovat 1) oppilaan itsekorjaukseen pyrkivät epäsuorat vihjaukset, 2) opettajan neuvomat mutta oppilaan suorittamat korjaukset, sekä 3) opettajan valmiina tarjoamat korjaukset. Näistä ensimmäisen kaltaisia korjauksia orkesteriharjoituksissa ei esiinny. Sen sijaan että kapellimestari vihjaisi virheestä ja jättäisi korjaamisen muusikkojen tehtäväksi, hän tekee poikkeuksetta selväksi, mikä virhe on ja miten hän tahtoo sen korjattavaksi. (Weeks 1996, 277–278.)

Koululuokan ja orkesteriharjoituksen ohjaajan korjauskeinojen ero ei Weeks'n mielestä johdu pelkästään kapellimestarin ja soittajien statuserosta. Tärkeämpi syy on, että päinvastoin kuin koulun oppitunnin, orkesteriharjoituksen tavoite ei ole kehittää soittajien taitoja yleensä, vaan saada aikaan tietynlainen tulkinta tietyistä kappaleista. (Weeks 1996, 276–277.) Soittotunti sijoittuu näiden tilanteiden välimaastoon: samaan aikaan pyritään toisaalta kehittämään oppilaan yleistä soittotaitoa, toisaalta valmistamaan tietty kappale. Tätä tulkintaa tukee se, että vaikka epäsuora virheestä vihjaaminen ei ole soittotunnilla erityisen yleinen korjauskeino, sitä kuitenkin esiintyy.

5.3 Menetelmän arviointia

Weeks tarkastelee pelkästään korjauspuhetta, joten menetelmää soittotuntiaineistoon sovellettaessa osa tunnin sisällöstä jää käsittelemättä. Weeks mainitsee (1996, 277), että orkesteriharjoituksissa voi esiintyä jaksoja, joissa on kysymyksiä, vastauksia ja muuta keskustelua kapellimestarin ja muusikkojen välillä, mutta hänen tarkastelemassaan katkelmassa niitä ei ole. Soittotuntiaineistossa koululuokkamainen tai satunnaisen oloinen opettajan ja oppilaan välinen keskustelu on yleistä. Tämän menetelmän ei siis voi tällaisenaan katsoa soveltuvan koko soittotuntiaineiston analyysiin mitenkään.

Mitä korjauspuheen analyysiin tulee, Weeksin orkesteriharjoituksista löytämät kaavamaisuudet sopivat myös soittotuntiaineistoon. Korjauskeinot ovat samankaltaisia, vaikka niiden tarkassa muodossa ja esiintymisen yleisyydessä on eroja. Erot ovat täysin odotettavissa, kun kyseessä ovat kuitenkin selvästi erilaiset tilanteet, ja kaiken lisäksi eri maista, joten ohjaajien pedagoginen tyyli ja tausta sekä ohjattavien odotukset ovat luultavasti erilaisia.

Weeks alleviivaa (1996, 279), ettei musiikillisen tilanteen keskustelunanalyttisessä tarkastelussa ole mahdollista käsitellä puhetta itsenäisenä järjestelmänä. Weeksin analyysissa musiikin osuus on näkyvä ja keskeinen. Siltikin minusta tuntuu, että musiikin ja puheen suhdetta niin soittotunnilla kuin orkesteriharjoituksissakin olisi mahdollista, kiinnostavaa ja tärkeää tukia vieläkin lähemmin. Keskustelunanalyysin kielitieteelliset lähtökohdat asettavat tarkastelulle väistämättä omat rajansa ja sitovat sen kiinteästi kielelliseen osuuteen.

Weeksin menetelmä ei tällaisenaan tuota selkeitä, taulukoitavia tuloksia, koska kyseinen tutkimus vasta etsii orkesteriharjoituksen kaavamaisuuksia. Omakin analyysini on enemmän silmämääräistä arviointia kuin yksittäisten puheenvuorojen tarkkaa luokittelua. Nyt, kun valmis lista on olemassa, mikään ei estä laskemasta, kuinka paljon mitäkin korjauskeinoja soittotunneilla käytetään. Keskustelunanalyysiin perustuvalla menetelmälläkin olisi siis periaatteessa mahdollista analysoida eri soittotunteja siten, että tulokset olisivat selkeitä ja vertailukelpoisia.

6 Loppusanat

Tämän opinnäytetyön tavoite oli muutamaa eri menetelmää kokeillen selvittää, miten soittotunnin puhetta ja mahdollisesti muutakin kommunikaatiota voisi tutkia. Menetelminä olivat Keravuoren (1988) diskurssianalyyttinen koululuokkakielen analyysi sekä Weeks (1996) keskusteluanalyyttinen orkesteriharjoituksen tarkastelu. Molemmat menetelmät osoittautuivat käyttökelpoisiksi, mutta jatkokehittelyä vaativiksi.

Keravuoreen nojaava analyysimalli tarjoaa selkeän listan kategorioista, joihin soittotunnin puhetta voidaan luokitella. Näin saadut tulokset voidaan taulukoida ja siten vertailla eri soittotunteja keskenään. Menetelmän antamien tulosten näennäinen luonnontiedemäinen tarkkuus on hämäävää, koska tosiasiallisesti analyysi on varsin subjektiivista. Vielä suurempi ja enemmän kehittelyä vaativa ongelma on, että perinteistä kouluokkatilannetta ajatellen luotu menetelmä ei huomioi soittotuntitilanteen erikoisluonnetta, eli sitä, miten suuri merkitys soitolla ja muulla nonverbaalisella viestinnällä on. Näitä varten pitäisi esimerkiksi kehittää kokonaan oma luokittelunsa. Vaikka tässä opinnäytteessä analysoin Keravuoren tyyliin vain opettajan palautepuhetta, sen avulla olisi mahdollista tarkastella muitakin soittotuntipuheen yksityiskohtia.

Weeksiä mukaileva analyysimalli on Keravuoreen verrattuna keskeneräinen: se tarjoaa kyllä listan mahdollisista luokituksista, mutta ne eivät ole yhtä pikkutarkkoja ja tarkoin määriteltyjä, eikä niitä toistaiseksi ole käytetty Keravuoren tyyllisen taulukoitavan tiedon keräämiseen. Weeks vahvuus on, että malli perustuu alunperinkin musiikilliseen tilanteeseen, orkesteriharjoitukseen. Se siis huomioi musiikin keskeisen merkityksen tilanteessa, ja tarkastelee muun muassa sitä, miten musiikki ja puhe lomittuvat keskenään. Menetelmä keskittyy pelkästään korjauspuheeseen, joten muunlaisen soittotuntipuheen analyysiin siitä ei tällaisenaan ole. Soittotunnin muun osuuden tarkasteluun täytyisi kehittää oma mallinsa esimerkiksi koululuokkakielen keskusteluanalyyttiseen käsittelyyn verraten.

Olisi varmasti mahdollista löytää vielä lukuisia muitakin analyysimenetelmiä, joiden avulla soittotunnin puhetta voisi tutkia. Opinnäytteeni perusteella tuntuukin, että luultavasti menetelmä kuin menetelmä olisi sovellettavissa riittävällä jatkokehittelyllä. Käyttämästäni kahdesta menetelmästä Keravuoren diskurssianalyttinen malli on muuten varsin valmis, muttei huomioi nonverbaalista toimintaa juuri lainkaan. Weeksien keskusteluanalyttinen lähestymistapa puolestaan huomioi hyvin musiikin ja korjauspuheen, mutta jättää kaiken muun käsittelemättä, ja on yleisesti ottaen vähemmän hiottu.

Varmasti kaikkein parhaan soittotuntipuheen analyysimenetelmän saisi, jos lähtisi kehittämään sellaista nollasta. Tietysti jonkinlainen teoreettinen tausta on oltava, muttei sen tarvitsisi olla mitään niin valmista kuin tässä käyttämäni mallit. Tämä olisi hyvin suuritöinen projekti, ja vaatisi paljon aikaa ja vaivaa, ennen kuin siitä olisi käytännön hyötyä esimerkiksi soitonopettajille.

Soittotuntipuheessa on lukuisia erityisalueita, joihin olisi tulevaisuudessa kiinnostavaa keskittyä tarkemmin, esimerkiksi musiikin ja puheen suhde sekä mielikuvien käyttö, jota tämä opinnäyte ei käsittele lainkaan. Erilaiset ryhmäopetustilanteet tarjoaisivat myös mielenkiintoista tutkimusaineistoa, koska soittoryhmätunti saattaisi muistuttaa perinteistä koululuokkatilannetta huomattavasti enemmän kuin yksilösoittotunti. Kamarimusiikkiharjoitus, jossa ei välttämättä ole opettajaa läsnä lainkaan, olisi puolestaan aivan omanlaisensa musiikillinen keskustelutilanne tarkasteltavaksi.

Toivon tämän työn osoittaneen, että soittotunnin puhe on tärkeä ja kiinnostava osa soittotunnin sisältöä, ja että sen tutkimiseen kannattaa laittaa aikaa ja vaivaa. Riittävän selkeällä ja yksinkertaisella analyysimenetelmällä olisi mahdollista vertailla eri soittotunteja keskenään, jolloin esimerkiksi opettaja voisi opettamansa soittotunnin analyysin perusteella pyrkiä kehittämään kielenkäyttöään, ja tarkastella seuraavan tunnin analyysistä, onko jonkinlaista kehitystä tapahtunut. Tällaisen analyysin tekeminen olisi mahdollista jo tässä työssä esitellyillä menetelmilläkin, mutta paremman menetelmän kehittäminen tekisi siitä vielä helpompaa ja analyysistä paremmin soittotuntitilannetta kuvaavaa.

Lähteet

Aho, Velma. 2006. Palaute soitonopetusdiskurssissa. Helsingin yliopiston yleisen kielitieteen laitos. Proseminarityö

Bellack, A. A., H. Kliebard, R. Hyman & F. Jr. Smith. 1966. *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College. Columbia University.

Duke, Robert A. & Jacqueline C. Henninger. 1998. Effects of verbal corrections on student attitude and performance. *Journal of Research in Music Education* 46, 482–495.

Duke, Robert A. & Jacqueline C. Henninger. 2002. Teachers' Verbal Corrections and Observers' Perceptions of Teaching and Learning. *Journal of Research in Music Education* 50: 1, 75–87.

Goolsby, Thomas W. 1999. A Comparison of Expert and Novice Music Teachers' Preparing Identical Band Compositions: An Operational Replication. *Journal of Research in Music Education* 47: 2, 174–187.

Hakulinen, Auli (toim.). 1989. *Suomalaisen keskustelun keinoja 1*. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Karlsson, Fred. 2006. *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.

Koskenniemi, Matti, Kai Karma & Marja Martikainen. 1974. *DPA Helsinki System for Describing Instructional Processes*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Research bulletin 42.

Keravuori, Kyllikki. 1988. *Ymmärrätkö tarkoitukses?* Helsinki: SKS.

Leiber, Inkeri. 2003. *Ex cathedra: instituutio puhuu: saarnan ja opetuspuheen intersoonaisia piirteitä*. Oulun yliopisto, Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos. Väitöskirja.

Roulston, Kathy. 2001. Introducing Ethnomethodological Analysis to the Field of Music Education. *Music Education Research* 3: 2, 121–142.

Sacks, H., Schegloff, E. & G. Jefferson. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language* 50, 696–735.

Schegloff, E., Jefferson, G. & H. Sacks. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53, 361–382.

Sinclair, J. McH. & R. M. Coulthard. 1975. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils.* London: Oxford University Press.

Tiittula, Liisa. 1992. *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä.* Loimaa: Loimaan kirjapaino Oy.

Weeks, Peter. 1996. A Rehearsal of a Beethoven Passage: An Analysis of Correction Talk. *Research on Language and Social Interaction* 29: 3, 247–290.

Liite 1: Soittotuntien tiedot ja esimerkkejä litteroidusta puheesta

Soittotunti 1

19.12.2005. Oppiaine: sellonsoitto. Videomateriaalia noin 40 min.

T=opettaja, mies, n. 50 v., kokenut pedagogi

P=oppilas, poika, 12 v., useita vuosia soittanut

Tilanteessa läsnä myös oppilaan äiti sekä kuvaaja.

T: Palaamme siihen kohta, mut tästä (asettaa nuotin telineelle ja ottaa sellonsa) Krhm. Tos on sulle ss äänet, (osoittaa jousella nuottia) täs on nää harjotukset... Mut me tehään nyt tää äskönen harjotus näillä äänillä (osoittaa nuotista). Antaas mennä... (alkaa soittaa malliksi)

P: (liittyy soittoon mukaan)

T: (lopettaa) Ei. Ei kelpaa

P: (soittaa uudestaan hitaammin)

T: Tuolta käden (näyttää kädellä liikettä)

P: (jatkaa soittoa)

T: Hei, (viittilöi kädellään P:tä lopettamaan)

P: (lopettaa)

T: Hei, oota...Tämän linnun pitäs päästä lentämään... Ooksä kattonu ku linnut lentää?

P: Joo (nostaa käden kaarella lentoa kuvaten)

T: No näytä. Miten sä teet sen? Sun käsi on nyt siipi, tee se, lentoliike

P: (vilkuttaa yhdellä kädellä)

T: (naurahtaa) Ei se tolleen saa sitä siipee...

P: (vilkuttaa eri tavalla)

T: Ntsss... Mikä lintu on kyseessä?

P: Öö joku... joku sellanen millon pitkät sarvet... (viittoo molemmilla käsillä) Eiku siis siivet (nauraa)

T: Njoo... toi näytti siltä et se on aika... semmonen lintu joka ei lennä

P: Eiku sellanen niinku joku joka liittää, sellane

T: Niin ni...

P: (viittilöi molemmilla käsillä suuresti)

T: ...ahaa! No nyt näyttää paremmalta! Ahaa. Aika hyvä... Arvaa miks toi näyttää paremmalta? Siin on enemmän voimaa mukana... nonii..

P: Ei sillee tälle... (vilkuttaa pienemmin) Tää on semmone pikkulintu joka...

T: Joo mut, oli se iso tai pieni, ni ku sä katot niinku sitä siiven liikettä, (heiluttaa kättään siipenä) siin on niinku hyvin... isot lihakset tekemässä... Ei mitään tämmöst räpyttelyä...

Jollain kolibrilla, ne pysyy paikallaan, ne on niin kevyit et ne pystyy, mut jos sä oot iso lintu, ni (vislaa putoamisäänen ja vie nyrkin kohti lattiaa)

P: Eiks kotkaki... eiku toi albatrossi kyl mee vaan tälle (näyttää liittoa)

T: jos... joo, mut jostain sen täytyy päästä sinne... katopa on ku se lähtee nousuliittoon, mitä se tekee...

P: (viittilöi lisää ja nauraa)

T: Just. Nonii, (osoittaa nuottia) annapas linnun lentää

P: Ei mut kallioo ylös ja sit siitä... (levittää kätensä) alas

T: Nii-i

P: Kylhän se sitä liittää

T: Nii

P: (elehtii liittoa) Viiiiiuu...

T: Joo... Koita ny vaan (alkaa soittaa harjoitusta)

T: (pudistaa päätään ja näyttää stop-merkkiä kädellään) Viä kerran... (ottaa kiinni P:n jousesta) Ensin, ku... Heti ensimmäine ku sä... pist siihen kielelle, nooi... (painaa P:n jousa kielelle) Ku sä lähet tästä, ni ensimmäinen asia on se, että
P: (soittaa ekan äänen)
T: Haloo! Siipi lähtee liikkeelle (näyttää oikealla kädellään lentoliikettä)
P: (heilauttaa jousikättään, sitten molempia käsiään kuin siipiä)
T: Koitas. Lähetään sitä alotusta pari kertaa
P: (soittaa ensimmäisen äänen)
T: Soita toi... (osoittaa sormella kohti nuottia) meiän harjotus
P: (soittaa muutaman äänen)
T: (pudistelee päätään, viittoo kädellään) Ei... Tonne! (näyttää jousikädellä lentoliikettä)
P: (kokeilee uudelleen)
T: Nii, ja sitten
P: (jatkaa soittamista)
T: (huitoo kädellään kaarevaa liikettä) (soiton päälle:) Enemmän, ja A-kielelle!
P: (soittaa eteenpäin)
T: (viittoo lopettamaan) Okei okei, hyvä, viel yhen kerran... Yks juttu, kato... lennä korkeammalle. Tarkottaa sitä, et otat, ei lisää ilmaa siipien alle,
P: (heiluttaa lentoliikettä käsillään)
T: ...vaan se tarkoittaa että (soittaa malliksi) käyt siellä lakipisteessä, lakipiste on täällä A-kielellä (näpäyttää P:n A-kieltä jousellaan)
P: (kokeilee uudelleen)
T: Niin!
P: (jatkaa soittamista)
T: Joo, okei, niin,
P: (lopettaa)
T: ...ja nyt sitä Bachin alkua (soittaa ensimmäisen kuvion) Me otetaan siitä vaan se alku
P: (alkaa soittaa)
T: (soittaa muutaman äänen, lopettaa) Eei... Saisko saada sinne... (heilauttaa jousikättä)
P: (soittaa vielä alusta)
T: (nyökkää)
P: (jatkaa soittamista)
T: Niin! (viittoo jousellaan ilmassa) Kantaan kohti... kantaan, kantaan (soittaa muutaman äänen mukana, lopettaa) Joo, just,
P: (lopettaa soittamisen)
T: ...jos aattelet etse tulee ni, se lintu niinku yhellä (viittoo yhden siiveniskun) tämmösellä vähän matkaa, ja sit se räpyttelemällä tulee vähän alas (vie kätensä alemmas)... Taas se lähtee.
P: (tekee lentoliikkeitä ja naureskelee)
T: (nousee tuoliltaan) Voit kuvitella mitä haluat...
P: (tekee linnun äänen ja nauraa)
T: (nauraa)

Soittotunti 2

19.1.2006. Oppiaine: sellonsoitto. Videomateriaalia 15 min

K=opettaja, nainen, pian valmistuva opiskelija, noin 25v.

H=oppilas, tyttö, 12 v., noin 2 vuotta soittanut

Kuvaaja läsnä.

K: Ja ensimmäisellä, siis alimmaisella viivalla on G, eli (K näppää G:n oppilaan sellostasta) tuo.

K: Joo. Ää, keskimmaisella viivalla, niitä on viisi, keskimmainen, kummastaki suunnasta kolmas(näyttää nuotista), ni siinä on D, ja ylimmäisellä, joka on esimerkiks tuolla, ni siellä on A.

H: joo

K: Eli ne on tosi helpot, siks että G ja A on niinku ääri viivoilla, D on siinä välissä, C menee sit sinne alle.

H: joo.

K: eli sillon ku lähetään vaikka... otetaan ny joku kappale täältä... (selaa nuotteja telineellä) Vaikkapa jos nyt lähettäs vaikka huvikseen tuosta, ni sen tietää heti, et se lähtee A:sta (näyttää nuotista), [koska se on ylimmäl viivalla.

H: [joo

K: Ku lähettäs tosta, niin tietää heti et se on G, koska se on alimmal [viivalla.

H: [joo

K: ja Deeki on helppo hahmottaa, koska se on siin keskellä. Ja sit jos se ei näytä niinku et se, esimerkiksi toi H, ni sen heti huomaa, et se ei oo keskellä, eikä alhaal eikä ylhäällä, ni sitte joutuu ehkä vähän laskemaan, mutta näi, nää pitäs nyt niinku olla itsestäänselvyyksiä näitten vapaitten kielten. Okei. Sitte me voitas liikkua eteenpäin (selaa nuotteja) Otettiin näitä... Okei. Katos tosta... Joo, mennään... mm.. tosta (näyttää nuotista). Ensin ykkönen (istuu alas). Nyt, kompakysymys, mistä se lähtee?

H: mm... tästä (näyttää sormen paikan sellon kaulalla)

K: Joo, ja mikä sen nimi o?

H: emmätiiä... D...

K: just. Ja ilman sitä "emmätiedä" se ois ollu aivan oikein. Eli sanot vaan D, ja sit jos se on väärin, ni sit mä sanon että...

H: (äänetön, juu)

K: ...et se on väärin.

K: Okei.

(H valmistautuu soittamaan)

K: Jousi suoraan (asettaa). Vielä, vedä vähän... just. Ja siitä.

(H soittaa, K laskee ääneen tahtia, "yksi, kaksi, kolmi" ja lyö kädellä tahtia polvea vasten)

(H lopettaa)

K: joo, siinhän se kappale, otetaan ää, me ei oteta tota seuraavaa, se on vähän... uut(?) (osoittaa nuottia) Otetaan vaikka, tää nelonen.

H: nyökkää, (äänetön, okei)

K: Siin tulee vähän useampaa kieltä

(H laittaa jousen kielelle)

K: ja aa, jousi suoraan, viel pikkasen verran (asettelee jousta)

(H soittaa, K laskee taas ääneen tahtia)

K: (joo, ota...) ota vielä siitä G:stä, sielt tuli ihan oikein, tosi hieno

Soittotunti 3

19.1.06. Oppiaine: viulunsoitto. Videomateriaalia 15 min.

H=opettaja, nainen, 3. vuoden opiskelija, noin 20v.

M=oppilas, tyttö, 14. v., useita vuosia soittanut

Kuvaaja läsnä.

M: (alkaa soittaa, etsii lähtöäänäni)

H: just

M: (soittaa muutaman äänen)

H: Joo. Ja kans muista, muistas että tota tää on nyt, masurkka, tää on vähän niinku [sellane...]

M: [nopeempi]

H: Nii, tää on vähän semmonen niinku tanssi. Et heti semmosta meininkiä, (taputtaa ja laulaa malliksi).

M: (ottaa soittoasennon lähteäkseen uudelleen alusta)

H: Nii tota, lähde vähän keskemältä (korjaa M:n jousen asentoa) ...jousta. Se on helpompi soittaa silleen lennokkaammin tosta. Keski-jousella...

(M soittaa, H lyö jalalla tahtia ja laulaa mukana)

H: (soiton päälle) Korkee...

(H näyttää ilmajousella suuntaa, M soittaa)

H: (soiton päälle) ja piano...

(jatkuu samoin)

H: (soiton päälle) matala...

(jatkuu samoin, H hyräilee taas)

H: Joo...

(M ei ihan pysy tempossa, H laulaa edelleen ja alkaa myös taputtaa perussykettä mukana)

(M:n soitto takeltelee, lopettaa)

H: Joo, sul meni jousi tossa ja sä... (näyttää nuottia) Ota viä tosta noin.

M: Joo

H: Toi loppupätkä. Ja... ja tota, vähän, vähä kevennät sitä kättä, että

M: Joo

H: Et se ois semmonen kepeemmän olonen.

(M alkaa soittaa, H keskeyttää saman tien)

H: Ne on viä vähän nopeempia, elikä (laulaa ja taputtaa malliksi)

M: joo

(M soittaa, H lyö jalalla tahtia)

H: Täs ei ollu ny kaartta (M keskeyttää heti, H näyttää nuottia)

M: joo

H: otetaas vielä

M: joo

(M soittaa vähän ja lopettaa)

M: oho, ny tuli joku (?)

H: Joo. Ota vähän keskemältä, sun on helpompi soittaa tossa

(M kokeilee alkua, ei ihan osu)

M: Oho

H: ei mitää.

Soittotunti 4

19.1.2006. Oppiaine: viulunsoitto. Videomateriaalia 15 min.

K=opettaja, nainen, 3. vuoden opiskelija, noin 20 v.

H=oppilas, tyttö, 8 v., soittanut 1,5 vuotta

Läsnä ohjaava opettaja sekä kuvaaja.

K: Mut nyt, vedäs E-kieltäki kerran sillee ihan hitaasti ja aurinkoisella äänellä (kumartuu lähemmäs H:ta)

(H soittaa)

K: Koko matka...

(H soittaa)

K: Joo! Noin! (nousee pois) Noni. Sit soitetaan. (alkaa soittaa) Muistuuks mieleen?

H: Eei...

K: Ei? Mut nyt pitäs... [Sit, joo, suora ryhti!

H: [Onks se Ostakaa makkaraa...

K: Nonii, aivan! Hae, hae ensin misson

(hakevat lähtöääntä)

K: Joo... Hae, haetaan se ääni

(etsivät ensimmäistä ääntä)

K: Oouu

(hakevat vielä)

K: Nonii! (ääni alkaa löytyä) Joo, se meni jo sinne, mut sä veit sen... (kumartuu asettelemaan H:n sormea) Siinä! Pysy siinä!

(H ei pysy, vaan siirtää otetta)

K: Heidi! Stop! (asettelee H:n otetta) Siinä. Nyt siitä alotat. Joo. Ja nyt alkaa (nousee pois) Mennään yhdessä.

(molemmat soittavat kappaletta)

K: Pysyks sulla asento hyvänä? (kumartuu asettamaan H:n kyynärpäätä) Must tuntuu et täältä saa vieläki vähän muistaa... (nostaa H:n kyynärpäätä) Ettei se mee tonne... (nousee pois)

H: Hei, mikä toss on, toi musta? (K:n viulusta)

K: Se on sordiino. Ei puhuta siitä...

H: Mikä sordiino...

K: Ei puhuta siitä.

K: Huomasiksiä, mikä sävel sulla meni vähän, toiseen suuntaan ku mulla?

(H on hiljaa)

K: Mikä sormi?

H: Een...

K: Ku aluks etittiin ääntä, ni sul oli kaikki ihan hyvin kohallaan, mut sul ehkä vähän lähti menemään noin (soittaa "varoittavan esimerkin") Mikä sävel oli liian korkeella?

H: Hmm, no, toi (osoittaa K:n sormea)

K: Mikä? Sano, ykkössormi, joo, joo. Ja mitä sillon pitää tehdä, ku huomas, että ykkössormi on liian korkea?

H: Pitää laittaa se sitte tänne.

K: Joo. Pitää miettiä, et mihin suuntaan se laitetaan, ja sit laitetaan sinne. Joo. Nyt mennään tohon tota, junalauluun.

Soittotunti 5

19.1.2006. Oppiaine: viulunsoitto. Videomateriaalia 10 min.

A=opettaja, nainen, 3. vuoden opiskelija, noin 20 v.

I=oppilas, tyttö, 7 v., soittanut 1,5 vuotta

Läsnä ohjaava opettaja S, oppilaan äiti sekä kuvaaja.

S: Ja sitte valmista. Mikä sormi tulee, mieti rauhassa... Noin. Sit saat soittaa.

(I soittaa seuraavan äänen)

S: Hyvä!

(soittaa viimeisen äänen)

S: [Noin!

A: [Joo! Hyvä.

A: Sit tehään kerran se hupsis.

S: Siihen on ihan vap... vapaus pysähtyä, jos halua, miettimään, jos...

(I ja A ottavat viulut soittoasentoon)

A: Oo sä eka johtaja. Lasketaan (kuiskaten: yksi, kaksi, kol.) Ja sitte hupsis!

I: Sä oot eka...

A: No okei, mä oon eka. Mut ollaan se yks-kaks-kol aika tämmöses hienossa asennossa (on itse hyvässä soittoasennossa, kumartuu pois korjamaan I:n asentoa) (kuiskaten: yks, kaks, kol) Hupsis!

(A vie jousen pään päälle, I seuraa)

(A laskee jousen takaisin kielelle, I seuraa)

A: (kuiskaten: yks, kaks, kol) Hupsis!

(vievät jouset nenälle ja nauravat)

A: Kato aina mitä mä teen.

A: Okei, nyt sun vuoro. (yks, kaks, kol) Hupsis!

(vievät jouset korvalle, nauravat)

A: Joo... (yks, kaks, kol) Hupsis!

(vievät jousen pään päälle ja naureskelevat vielä)

A: Joo, hyvä! Nyt saat ton ekan rivin läksyksi. Soita sitä eka vapaalla kielellä koska siinä on ne pisteet et sää muistat ne sitte

I: Jjoo...

A: Ja sitte sormilla... Sitte otetaan tuo sun oma rytmikappale. Ooksä harjotellu tota kolme-neljäsosa-juttua?

(I nyökkää)

A: Joo. Soitetaas se.

I: Niinkun viä toi? (osoittaa jousella nuottia kohti)

A: (osoittaa nuottia sormella) Ei tätä tarvi enää. Tää vaikeempi vaan

I: Ei se oo vaikee!

A: Eiks se oo enää vaikee?

I: Eei. (ottaa viulun soittoasentoon)

A: Viimeks se oli vielä vähän vaikee.

S: Se on haastava.

A: Mm.

S: (vaimeasti) Me sanotaan et se on haastava.

(I soittaa)

A: Hyvä! Hienosti.

Soittotunti 6

9.3.2007. Oppiaine: sellonsoitto. Videomateriaalia 36 min.

V=opettaja, nainen, 4. vuoden opiskelija, 22 v.

A=oppilas, tyttö, 8 v., soittanut 2,5 vuotta

Oppilaan äiti läsnä tilanteessa. Ei kuvaajaa.

A: Öö, mitkä jousitukset?

V: Että, missä on veto ja missä on työntö

A: Aa. Jousitukset. (katselee nuottia) N-diminduendo, ööy mikä toi toinen oli?

V: Mmikä toinen? (kääntyy vihkon kirjoittamisesta A:ta ja nuottitelinettä kohti)

A: Oo,

V: Crescendo?

A: Crescendo, njust

V: Se on vähän, vaikean näkönen sana ku se on italiaa suoraan

A: Niih

V: Crescendo.

A: Fry-gi-an fro-lich (lukee ääneen nuotista)

V: (nousee seisomaan) Se me voidaan soittaa, joskus, mut nyt me voidaan soittaa (laittaa vihon auki telineelle) Toi.

A: G-duuri. Well...

V: (istuu alas) Eiku Laskettelulaulu.

A: Okei

V: G-duuri tulee läksyks.

A: Hehee (asettautuu soittoasentoon) Aika lyhyen näköinen (nuotista)

V: Se on aika lyhyt, mut se pitää soittaa sitä huolellisemmin. Asteikoissa on tärkeintä, että [soittaa siististi ja puhtaasti ja nätisti.

A: [(alkaa soitella)

V: Nääh! Eep. (korjaa A:n jousta) Kiitos.

A: (soittelee satunnaisen oloisesti)

V: Mitässää haet?

A: (hakee edelleen)

V: Jos soitetaan toi Laskettelulaulu tosta?

A: Mä haen ykköstä.

V: Mut, eksä ehi hukata sen kuitenkin jo tässä?

A: (jatkaa soittoa, lähtee kappaleen alusta eli kaksi glissandoa, sitten hakee ykkösen paikkaa hetken ja jatkaa kappaleen loppuun)

V: (soiton päälle) Jee, vibrato!

A: (soittaa)

V: Jes! Onkse aika helppo?

A: Joo. (rämpyttelee selloaan vasemmalla kädellä)

V: Noh, otetaanks sit jotain vähä vaikeempaa? Arvaa mmitä siin meinaa kyl tapahtua? Jjousikäsi. (näyttää oikealla kädellään jousiotetta ilmassa) Sielt meinaa tämmönen yks tyyppi (näyttää ilmeisesti pikkusormeaan) lähteä ihan itsekseen

A: Hupsis! Tämä tyyppikö? (ottaa soittoasennon, heilauttaa pikkurillia)

V: Niin, semmonen pieni tyyppi. Kato, noin se meinaa tehdä (ottaa A:n jousesta kiinni)

Katopa ettei se irtoile sieltä. (päästää A:n jousesta irti)

V: Ne on samat äänet ku C-duurissa. Eli, (soittaa C-duurin ja samalla laulaa äänet sävelnimillä) Ne on ne äänet.

A: Mut... S-soitetaaks, tää, noin korkeelta? (osoittaa jousella kohti kattoa) Äänessä?

V: Äeii, mut mä en pysty laulaan noin matalaa ääntä (soittaa vapaa-C:n ja narisee matalalta) En mä niin alas pääse

A: (soittaa C:tä ja mörisee) aa, bee (nauraa)

V: (naurahtaa) Sä melkein pääsetki

A: (narisee)

V: Wää,

A: Ni

V: Eiks tosta tuu ääni kipeeks?

A: Ei, minä osaan sen. Se on minun, katsos, koska minun, ää, kaverit, ni ne on hyviä röyhtäilemään (nauraa)

V: (naureskelee)

A: En tiedä [vain miksi...]

V: (nauraa) [No niih, jaahas (nousee säätämään nuotteja telineellä)]

A: Ni sitte, ää, minä en osaa sitä, mutta minä [osaan jonkunlaist.

V: [Mut sä osaat öristä.

A: Nih.

V: Okei.

A: (narisee lisää)

V: Katotaanks vielä jotain semmosta vibratoääntä? (istuu paikalleen) Kumpi sust on helpompi, ykkös vai nelossormi, tehdä vibratoa?

A: Ykkönen! (näyttää etusormiaan)

V: No niin mustki kyl on. Laitapa sinne joku ykkössormi.

A: (soittaa satunnaisella ykkössormella vibratoa)

V: Joo, mut mitäs mä just äsken korjasin, niiin kannattas korjata samoja juttuja, eli,

A: (vertaa ääntä vapaakieleen ja muuttaa korkeutta)

V: No, ei sitä äänen paikkaa niinkään kunn, (näyttää asentoa kädellään) Onks hyvä soittaa vibratoa, jos käsi on tällases asennossa? (kääntyy ja näyttää selvennykseksi toisella kädellä kyynärpäätään) Tämäh, täällä, näin (nostaa kätensä parempaan asentoon) Kyynärpää ylös

A: (soittaa vibratoääntä korjatulla käden asennolla)

V: Jess (näyttää ilmassa kädellään mallia) Ihan vaan vilkutat niin sitte

A: (jatkaa vibratoääntä)

V: Joo. Mut katopa, ettei jousi lähe mönkimään

A: Hehe, hehehe

V: Eli jousi menee ihan yhtä suoraan,

A: (soittelee satunnaisesti joustta heilutellen)

V: ja öäääh, hei (ottaa A:n jousesta kiinni), mitä siellä tapahtuu jousikädessä? Iik (korjaa, sitten päästää irti) Noin.

A: (korjailee soittoasentoaan ja vinkuu)

V: Heh, älä tipu tuolilta

A: (virmistää V:lle)