



Turun yliopisto
University of Turku

7–8-VUOTIAIDEN LASTEN OMAEHTOINEN MUSISOINTI KOULUN MUSIIKINTUNNILLA

Jere Luotola

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos, Turun yksikkö

Turun yliopisto

Maaliskuu 2020

Opettajankoulutuslaitos

LUOTOLA, JERE: 7–8-vuotiaiden lasten omaehtoinen musisointi
koulun musiikintunnilla

Tutkielma, 59 s., 1 liites.
Kasvatustiede
Maaliskuu 2020

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millainen suhde 7–8-vuotiailla lapsilla on musiikkiin ja musisoimiseen, miten he kokevat omaehtoisen musisoinnin koulun musiikintunnilla ja millaista heidän omaehtoinen toimintansa on koulun musiikintunnilla.

Tutkimuksen kohteena oli yksi ykkösluokka, jonka oppilaat saivat kolmen viikoittaisen musiikintunnin ajan musisoida omaehtoisesti, ilman ulkoista ohjausta. Jakson aikana toimintaa havainnoi yksi tutkija, minkä lisäksi toimintaa kuvattiin kameralla ja äänitettiin digitaalisella äänittimellä. Jakson jälkeen muutamaa oppilasta haastateltiin. Aineisto analysoitiin grounded theory -menetelmällä sekä videoanalyysiä hyödyntäen.

Tulosten perusteella lapsilla voi olla koulun ulkopuolella monenlaista musiikillista harrastuneisuutta ja erilaisia musiikillisia kiinnostuksia. Lasten puheen perusteella vaikutti siltä, että he nauttivat omaehtoisesta musisoinnista varauksetta ja että ohjattu musisointi oli heistä mukavaa vain, jos he kokivat sen olevan heille sopivan tasoista ja sisällöltään mielekäästä.

Lapset pitivät omaehtoista musisointia musiikintunnilla mielekkäänä, mutta mainitsivat ongelmina yleisen kovan äänenvoimakkuuden ja vaikeudet neuvotella ryhmässä yhteisestä toiminnasta.

Lasten toiminta musiikintunneilla sisälsi sekä musiikillista että ei-musiikillista toimintaa. Lapset soittivat ja lauloivat yksin ja yhdessä ja tuottivat omaa musiikkia. Lasten tuottaman musiikin keskeisiä piirteitä saattoi olla rytmi, äänenväri, dynamiikan vaihtelut tai laulun teksti. Musisoinnin piirteiden tarkastelua kohdennettiin pianonsoittoon ja vaikutti siltä, että lapset tutkivat pianosta syntyviä ääniä tuntemansa liikerepertuaarin ja koskettimiston eri puolien hyödyntämisen pohjalta. Ei-musiikillista toimintaa oli esimerkiksi muiden toiminnan seuraaminen sivusta, keskustelu kaverien kanssa ja päämäärätön kuljeskelu tiloissa.

Tulosten pohjalta ehdotetaan, että koulun musiikinopetuksessa annettaisiin tilaa oppilaiden omaehtoiselle musisoinnille niin, että opettaja huolehtii järjestyksen ylläpysymisestä. Opettajia kannustetaan myös kuuntelemaan oppilaiden tuottamaa musiikkia tiedostaen, että se voi poiketa aikuisten tuottamasta musiikista.

Asiasanat
Musiikki, musiikkikasvatus

Sisällysluettelo

1	MUSIIKIN MERKITYS LAPSILLE	5
2	LASTEN MUSISOINNIN PIIRTEITÄ	7
3	OPPILASLÄHTÖINEN MUSIIKKIKASVATUS	13
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
5	MENETELMÄ	20
5.1	Kokeilujakson toteutus	20
5.2	Aineiston keruu	22
5.3	Grounded theory -menetelmä	25
5.4	Haastattelujen analyysi	29
5.5	Kokeilujakson tapahtumien analyysi	30
5.6	Lasten pianonsoiton analyysi	31
5.7	Menetelmän luotettavuus	32
5.8	Eettisyys	34
6	TULOKSET	35
6.1	Millainen on peruskoulun ensimmäistä luokkaa käyvien lasten suhde musiikkiin ja musisointiin?	35
6.2	Miten lapset kokevat omaehtoisen musisoinnin ilman opettajan ohjausta peruskoulun musiikintunnilla?	39
6.3	Millaista lasten toiminta on peruskoulun musiikintunnilla, kun he saavat toimia ilman ulkoista ohjausta?	42
6.4	Millaisia soittoa ohjaavia rakenteita on havaittavissa lasten soittaessa yksinään?	45
6.4.1	Soittoliikkeet	45
6.4.2	Koskettimiston käyttö	46
6.4.3	Aikaan sidotut piirteet	47
6.4.4	Esimerkki lapsen soitosta	48
7	POHDINTA	52
7.1	Tutkimuksen tulosten yhteenveto	52
7.2	Tulosten vertailu aiempiin tutkimuksiin	54
7.3	Toimintatapoja lapsilähtöiseen musiikinopetukseen	56
7.4	Tutkimuksen luotettavuus	57

8	LÄHTEET	59
9	LIITE 1: HAASTATTELURUNKO	62

1 MUSIIKIN MERKITYS LAPSILLE

Pienet lapset ovat syntymästään asti kiinnostuneita äänestä ja leikkivät omalla äänellään sekä erilaisilla ympäristön välineillä tuottamallaan äänillä. Young (2006) kuvailee laulamisen merkityksiä lapselle: Äänenkäyttönsä myötä lapset pääsevät syvemmälle sisään kokemukseen, kun he musiikillisesti korostavat kokemuksen eri puolia. Laulaminen voi kohentaa, laajentaa ja vahvistaa kokemusta, mutta myös lieventää kokemusta, jos lapsi haluaa ottaa etäisyyttä siihen. Lapset laulavat myös ilman ilmeistä yhteyttä omaan toimintaansa. Tällainen vapaasti virtaava laulu saattaa edustaa itsensä viihdyttämistä tai itsesäätelyä, joka edistää rentoutumista tai keskittymistä. (Young 2006.)

Myös Barrett (2016) esittää lukuisia tapoja, joilla lapset hyödyntävät laulua arjessaan: Laulamalla he pitävät itselleen seuraa leikkiessään ja säestävät leikkiä. Laulamalla he voivat pyrkiä saavuttamaan tietyn mielentilan tai vahvistamaan tai heikentämään jotakin mielentilaa. Laulaminen voi myös palvella musiikillisten rakenteiden ja kulttuuristen käytäntöjen tutkimista ja pohtimista. Laulaminen voi korostaa liikkeen ominaisuuksia ja jalostaa liikkeestä syntyvää rytmiä. Laulamisen avulla on mahdollista osoittaa yhteenkuuluvuutta kulttuuriin ja toisiin ihmisiin ja synnyttää vuorovaikutusta ihmisten välillä. (Barrett 2016, 50-51.)

Campbell (2010) havainnoi eri ikäisten lasten oma-aloitteista musiikillista toimintaa erilaisissa ympäristöissä, kuten päiväkodissa, koulun välitunneilla ja ruokalassa, musiikintunnilla, koulubussissa ja lelukaupassa. Hän myös keskusteli lasten kanssa heidän käsityksistään musiikista ja musisoinnista. Näiden aineistojen perusteella hän osoitti, että musiikki on merkittävä osa lasten elämää myös varhaislapsuuden jälkeen, että se ilmenee hyvin monissa eri yhteyksissä ja että sillä on monia eri funktioita. Aina lapset eivät tunnu olevan edes tietoisia omasta musisoinnistaan, mutta toisinaan he musisoivat hyvin keskittyneesti ja tarkoituksellisesti. (Campbell 2010.)

Campbell (2010) totesi, että lapset laulavat tai musisoivat siitä ilosta, että saavat kuulla tuottamansa äänen. Yksi Campbellin haastattelemistakin lapsista toteaa, että musiikkia ei tarvita elossapysymiseen, mutta se tekee elämästä elämisen arvoista (Campbell 2010, 234). Campbell näkee kuitenkin, että musiikilla on lapsille myös välineellistä arvoa. Laulamalla, räppäämällä ja rytmittelemällä he purkavat tunteitaan. Erityisesti nuoremmat lapset laulavat leikkiessään ja ilmaisevat ääneen ajatuksiaan ja tuntemuksiaan, vaikka kukaan ei olisi kuuntelemassa. Jaettu musiikillinen perimätieto, kuten leikit ja tunnetut

laulut, auttaa synnyttämään yhteisöllisyyden tunnetta. Musisointi keventää tunnelmaa töitä tehdessä. Musiikki antaa virikkeitä liikkumiselle ja fyysisen energian purkamiselle. (Campbell 2010.)

Custodero, Cali ja Diaz-Donoso (2016) lisäävät edellisten musiikin merkitysten joukkoon musisoinnin merkityksen transitionaalisena objektina eli välineenä minän ja minän ulkopuolisen maailman kohtaamisen aiheuttaman ahdistuksen käsittelemiseen. He toteavat, että musiikin avulla lapset kykenevät tuomaan jatkuvuutta irrallisiin kokemuksiinsa ja tuttuutta vieraisiin tilanteisiin. Musisointi voi auttaa puolustautumaan vieraiden tapahtumien, ihmisten ja paikkojen aiheuttamalta ahdistukselta. Musiikki on asia, joka voi auttaa lapsia itsenäisesti ylläpitämään psyykkistä turvallisuuden tunnettaan. Tämän lisäksi musiikki on asia, jonka avulla lapset pystyvät harjoittamaan toimijuuttaan eli olemaan aktiivisia ja seuraamaan toimintansa seurauksia. Sen myötä lapset pystyvät hahmottamaan maailmaa paremmin oman toimintansa avulla. (Custodero, Cali & Diaz-Donoso 2016)

2 LASTEN MUSISOINNIN PIIRTEITÄ

Campbellin (2010) mukaan lasten omaehtoisen musisoinnin tyypillinen piirre on sen yhdistyminen muuhun toimintaan. Lapset laulavat leikkiessään, leikkivät soittaessaan ja musisoivat kesellä tuttuja ja vieraita arkisia tilanteita. Hyvin usein musisointia ei voisi irrottaa siitä tilanteesta ja toiminnan kokonaisuudesta, jossa se tapahtuu. Aikuisen näkökulmasta tällaista musisointia voi olla vaikea hahmottaa musisoinniksi, eivätkä lapsetkaan välttämättä nimitä toimintaansa musisoinniksi, vaan leikiksi. (Campbell 2010.)

Kun lapsille on annettu vapaasti käytettäväksi soittimia päiväkodeissa, heidän on kuitenkin havaittu musisoivan myös hyvin tarkoituksellisesti ja tietoisesti (Pond 1981; Littleton 1998). Sundin (1997) havainnoi lasten laulamista päiväkodeissa ja totesi, että toimintansa lomassa lapset lauloivat yhdessä muiden kanssa rakenteellisesti yksinkertaisia keksittyjä veisuja ja itseksensä rakenteellisesti monimutkaisempia lauluja. He pystyivät vaihtelevasti myös keksimään lauluja Sundinin erikseen pyytäessä. (Sundin 1997.)

Shimada (2012) tutki viisikuukautisten vauvojen ääntelyä ja totesi, että he ääntelivät yksin ollessaan pyrkimättä saamaan vastausta. Lapset vaikuttivat ääntelevän kuullakseen oman äänensä ja saavan nautintoa äänensä kuulemisesta. Vauvojen ääntely heidän ollessaan yksin erosi vuorovaikutukseen pyrkivästä ääntelystä siinä, että yksin ollessaan vauvat toistelivat samoja kuvioita useita kertoja. Ääntely vaikutti olevan vauvan leikkiä omalla äänellään. Shimada arvelee, että omalla äänellä leikkiminen voi olla esimerkki varhaisesta musikaalisesta toiminnasta. (Shimada 2012.)

Delalande ja Cornara (2010) tutkivat 10-37 kuukauden ikäisten lasten toimintaa soittimien ääressä. He esittävät, että yksi musiikillisen toiminnan varhaisimmista muodoista on äänilähteiden tutkiminen. Kun lapsi vahingossa tai tarkoituksella tuottaa jollakin esineellä äänen, hän saattaa yllättyä äänestä. Lapsi päätyy toistamaan samanlaisena tai hieman muunneltuna toiminnon, joka johti äänen syntymiseen. Delalande ja Cornara kutsuvat toiminnon toistamisen ja muuntelun yhdistelmää äänilähteen tutkimiseksi (exploration of sound sources) ja toteavat, että se johtaa sointien löytämiseen (sound discovery). Erilaiset soinnit ovat heidän näkökulmastaan alkeellisia musiikillisia ideoita, samoin kuin esimerkiksi melodiat tai rytmikuviot. Musiikillisten ideoiden kehittäminen ja niiden käyttömahdollisuuksien tutkiminen muuntelun avulla

ovat toimintatapoja, joita esiintyy yhtä lailla pienten lasten musisoidessa ja aikuisten säveltäessä ja improvisoidessa. (Delalande & Cornara 2010.)

Young on tutkinut alle kouluikäisten lasten musisointia monelta kantilta. Hän kritisoi (Young 2006) monia lasten spontaania laulamista käsitelleitä tutkimuksia niiden romantisoidusta näkemyksestä lasten laulamisen suhteen. Youngin mukaan usein laulun kuvaillaan olevan yksinkertaista, puhdasta ja viatonta. Lasten ajatellaan olevan laulamisen puhtaana ytimen säilyttäjiä. Heidän laulujensa kehityksen ajatellaan alkavan yksinkertaisista rytmeistä ja pienestä äänialasta, jotka pohjautuvat puhtaisiin, muinaisiin lähteisiin, kuten kansanlauluihin, perinteisiin lastenlauluihin ja historiallisiin veisuihin. Iän kertyessä lasten ajatellaan kehittyvän ja omaksuvan yhä monimutkaisempia rakenteita. Young sen sijaan esittää, että lasten vanhetessa heidän laulujensa varhaiset monimutkaiset muodot kehittyvät uusiksi, erilaisiksi monimutkaisiksi muodoiksi erilaisten ympäristön vaikutteiden myötä. (Young 2006.)

Young (2003) toteaa, että lasten kykyä ottaa musisointiinsa mukaan mitä vain ympäristön vaikutteita ei aina ole tiedostettu. Lapsille on helppoa ylläpitää vapaasti virtaavaa leikkiä, joka muotoutuu heidän sisäisten impulssien ja ulkoisten vaikutteiden myötä. Siksi lasten muun toiminnan ohessa tapahtuva musisointi ei välttämättä vaikuta koherentilta irrallaan tarkasteltuna. (Young 2003.)

Kaksi–kolmevuotiaiden lasten laulamista tutkiessaan Young (2002) pyrki tarkastelemaan lasten laulamista osana heidän toimintaansa kokonaisuudessaan. Hän jakoi kuulemansa lasten laulut kuuteen eri kategoriaan: vapaasti virtaava laulu, veisaaminen, tunnettujen laulujen muokkaaminen, liikkeen äänellistäminen, äänen antaminen esineelle ja onomatopoeettinen äänenkäyttö. Young päätteli, että laulaminen osana leikkiä mahdollistaa kokemuksen muuttamisen uuteen moodiin, jolloin kokemuksesta tulee kokonaisvaltaisempi ja osallisuus kokemuksesta vahvistuu. Havainnollistaessaan tätä hän käyttää esimerkkinä lasta, joka pyörittää maata vasten lankaa, jossa on helmiä painona. Lapsi näkee, tuntee ja laulunsa kautta myös kuulee nauhan liikkeen, sen rytmityksen ja sen aiheuttamat voimat. (Young 2002, 51.)

Myöhemmässä tutkimuksessa Young (2006) jatkaa samaa aihetta kolme–neljävuotiaiden lasten parissa. Hän kuvaa, kuinka lasten erilaiset leikkiliset aktiviteetit vaikuttavat heidän lauluunsa ja päinvastoin. Kielenkäyttö, liikkuminen, tanssiminen, piirtäminen ja leluilla leikkiminen saavat lapsen käyttämään ääntään, jolloin kokemus muuttuu musiikilliseen moodiin. Kun siirrytään moodista toiseen, jotain häviää ja jotain säilyy. Musiikillinen moodi korostaa erityisesti kokemuksen dynaamista, aikaan liittyvää

rakennetta. Kun kokemus on muutettu rytmiseen, dynaamiseen rakenteeseen, sitä voidaan muokata edelleen musiikillisesti ja lopulta palauttaa takaisin alkuperäiseen moodiin tuottaen uudenlaista toimintaa ja uudenlaisia kokemuksia. (Young 2006.)

Young (2006) totesi, että lapset laulavat myös ilman ilmeistä yhteyttä heidän toimintaansa. Laulun ja muun toiminnan yhteyden vaihtelu täydellisen synkronisaation ja täydellisen yhteyden puutteen välillä on Youngin mukaan synnyttänyt käsityksen lasten itseohjautuvasta leikistä sattumanvaraisena kokeiluna. (Young 2006.)

Myös lasten soittoa käsittelevä tutkimus saa Youngilta kritiikkiä. Useimmat tutkimukset ovat joko tarkastelleet lasten musisointia aikuisen järjestämässä tilanteessa, aikuisen pyyntöjen mukaan tai tarkastelleet lasten omaehtoisesti tuottamaa musiikkia pelkkänä tuotteena, irrallaan kontekstista. Aiempi tutkimus on myös yleensä tarkastellut lasten musisointia aikuisten länsimaisen taidemusiikin piirissä tapahtuvan musisoinnin käsittein ja mallein. Youngin havaintojen mukaan lasten motiivit musisoida ja lasten musisointia ohjaavat taipumukset eivät tule esiin tällaisten näkökulmien kautta. (Young 2003.)

Young (2003) tutki kolme–neljävuotiaiden lasten soittamista ja tunnisti sen taustalla olleita liikkeeseen, tilaan ja aikaan liittyviä rakenteita. Lapset soittivat ksylofonia tuottamalla erilaisia liikkeitä, kuten ylös-alas-suuntaisia iskuja, edestakaisia liukuja tai malletin pyörittämistä ksylofonin yllä niin, että malletti osuu laattoihin aina liikeradan alemmassa osassa. Lapset hyödynsivät vaihtelevasti vain yhtä kättä tai kumpaakin kättä soittaen yhtäaikaisesti kummallakin tai vuorotellen. Myös käsien vieminen ristiin näyttäytyi inspiroivana toimintana. Erilaiset liikkeet tuottivat erilaisia ääniä. Tilallisia rakenteita olivat esimerkiksi soiton kohdistaminen tiettyihin kohtiin ksylofonin laattojen muodostamassa rivissä ja ksylofonin laattojen soittaminen jonkin tietyn järjestyksen mukaan. Ajallisia rakenteita taas olivat esimerkiksi tasaisen rytmin pitkäkestoinen toistaminen ja yksittäisen toiminnan toistaminen ryppäänä, jota seurasi tauko. Lisäksi Young havaitsi, että lapset saattoivat jäädä toistamaan mitä tahansa edellä mainittua rakennetta ja että toistot saattoivat olla identtisiä tai niissä saattoi ilmetä muuntelua. (Young 2003.)

Lasten musisoinnin taustalla ei ollut siis vain kiinnostus ääniin, vaan äänet ja ne tuottaneet liikkeet olivat lapsille yhden aistikokonaisuuden osia, joita ei voinut erottaa toisistaan. Young esittää, että lasten musisointi syntyy kahdesta ensisijaisesta lähteestä: lasten fysiologiasta ja olemassa olevasta liikerepertuaarista, jotka ovat vuorovaikutuksessa soittimen tarjoamien mahdollisuuksien ja soittimen sijainnin

suhteen. Hän toteaa, että musisointi on monen asian vuorovaikutuksessa syntyvä kokonaisuus, johon kategorisointi tuo hieman lisää valoa. (Young 2003.)

Youngin (2003) esittämä liikkeellinen lähestymistapa musisoimiseen ja Delalanden ja Cornaran (2010) ajatukset lasten kiinnostuksesta äänenväreihin ja niiden muunteluun sopivat hyvin yhteen Killianin ja Basingerin (2004) tutkimuksen tuloksiin. He selvittivät, mitä instrumentteja rajatusta valikoimasta 4-9-vuotiaat lapset valitsivat saadessaan musisoida vapaasti kesäpäivähoidossa järjestetyn musiikkitapahtuman aikana. Suosituimmaksi instrumentiksi osoittautui autoharp (sointusitra) ja lähes yhtä suosittu oli ksylofoni. Vähiten soitettiin kehärumpua, tamburiinia ja havaijilaista alkuperää olevia puili-tikkuja. Killian ja Basinger arvelevat, että lapset valitsivat useimmiten soittimia, joiden äänenväri kiinnosti heitä ja jotka mahdollistivat erilaisten äänenvärien tutkimisen. Lisäksi he arvelivat, että lapset suosivat tietynlaisia soittoliikkeitä hyödyntäviä soittimia, joista esimerkkinä he mainitsivat ksylofonin. Lapset vaikuttivat olevan kiinnostuneita myös soittimia, jotka olivat heille ennestään tuntemattomia tai muuten tarjosivat yllätyksiä. (Killian & Basinger 2004.)

Claudia Gluschankof (2002) tutki viisivuotiaiden lasten omasta aloitteestaan tekemiä sävellyksiä ja raportoi niiden yhdistäviä piirteitä. Sävellysten selkein yhdistävä piirre oli äänenvärien keskeisyys. Lapset hyödynsivät soittimien äänenvärejä omaperäisesti ja monipuolisesti. Toinen sävellysten keskeinen rakenteellinen elementti oli rytmi. Kaikkien sävellysten rytmi oli tasajakoinen ja sisälsi erilaisia variaatioita rytmikuviosta ti-ti-taa. Kappaleiden esityksissä tempo saattoi hieman hidastua tai nopeutua sävellysten eri osissa, joita oli yhdestä neljään. Sävellyksiin sisältyi myös suuri määrä toistoa. Lasten käyttämistä soittimista suurin osa oli rytmisoittimia, mutta lapset eivät vaikuttaneet muotoilleen sävellyksiään sävelkorkeuden perusteella silloinkaan, kun hyödynsivät säveliä tuottavia soittimia. Sävelkorkeuden sijaan sävellyksissä korostui liikkeet, jotka tuottivat äänet. Sävellysten dynaaminen vaihtelu oli hyvin vähäistä. (Gluschankof 2002.)

Kolme–neljä-vuotiaiden lasten omaehtoisesta, leikinomaisesta musiikillisesta toiminnasta Young (2003) käyttää yksinkertaisesti sanaa musisointi (music-making). Hän ajattelee, että tällainen musiikintekeminen on lähtökohta luovalle tuottamiselle, josta yleisemmin käytetään sanoja improvisointi tai säveltäminen. Nuorten lasten kohdalla hän ei kuitenkaan koe tarvetta erotella musisointia improvisoimiseksi tai säveltämiseksi. (Young 2003.) Burnard (2000) tutki 12-vuotiaiden lasten näkemyksiä improvisoinnista ja säveltämisestä ja totesi, että lapset kokivat improvisoinnin ja säveltämisen olevan tilanteesta ja tavoitteesta riippuen erillisiä, toisiinsa liittyviä tai erottamattomia.

Improvisointi saatettiin kokea jatkuvana omien impulssien toteuttamisena, jolloin se erosi säveltämisestä, johon liittyi mieleen tulleiden ideoiden uudelleentarkastelua ja -järjestelyä, jonka lopputuloksena syntyi sävellys. Improvisaatio ja säveltäminen saattoivat myös liittyä toisiinsa siten, että improvisoidun musiikin pohjalta syntyi sävellys, joka sisälsi kappaleen rakennetta koskevia elementtejä mutta jonka esittämiseen sisältyi myös improvisaatiota. Toisaalta improvisaatio ja säveltäminen saattoivat olla myös yhtä ja samaa toimintaa, kun lapsi pyöritteli musiikillisia ideoita pyrkien löytämään niille sopivimman muodon, kunnes kadotti fokuksen, jolloin ei kuitenkaan lopettanut soittamista, vaan jatkoi kuin mitään ei olisi tapahtunut. (Burnard 2000.) Jyrkän eron tekeminen improvisoinnin ja säveltämisen välille tai toisen painottaminen ei siis vaikuttaisi olevan perusteltua lasten kokemusten kannalta.

Campbell (2010) havainnoi lapsia sekä päiväkodissa että kouluissa. Päiväkodissa lapset lauleskelivat välillä sanattomasti, välillä sanoilla, jotka liittyvät käsillä olevaan leikkiin. Kun he lauloivat sanallisesti, he muokkasivat musiikillista rakennetta sopimaan käyttämäänsä tekstiin. Koulussa monipuolinen äänenkäyttö ja rytmien tuottaminen oli merkittävä osa lasten välituntileikkejä. He lauloivat, beatboxasivat, räppäsivät ja puhuivat rytmisesti. Campbell liittyi kutsuttaessa lasten musiikillisiin leikkeihin ja sai todeta, että osa leikeistä vaati hyvin kehittynyttä motoriikkaa ja rytmitajua, koska rytmit olivat usein mielikuvituksekkaita ja monimutkaisia. Rytmia tuotettiin niin taputtamalla, tömistämällä kuin ympäristön esineitä ja kalusteita hyödyntämällä. Lapset tuottivat musiikkia myös erityistarpeisiin, kuten näytelmään luomaan tunnelmaa ja ilmaisemaan hahmoja. Vaikutteet erilaisista medioista, kuten tv:stä, radiosta ja videopeleistä, kuuluivat lasten tuottamassa musiikissa. (Campbell 2010.)

Campbell (2010) toteaa, että siinä missä aikuiset turvautuvat yleensä toisten esittämään ja levyttämään musiikkiin, lapset musisoivat usein itse. Lapset omaksuvat suuria määriä musiikkia, jota heille lauletaan tai jota he kuulevat tai kuuntelevat ympäristössään, mutta he eivät suhtaudu siihen mekaanisesti, vaan muokkaavat sitä tilanteeseen ja itselleen sopivaksi. Lauluista tehdään parodioita ja muunnelmia ja valmiisiin lauluihin tehdään itselle mieluisia lisäyksiä. Lapset myös keksivät itse musiikkia palvelemaan kaikkia edellisessä luvussa mainittuja tarkoituksia. He luovat musiikkia sekä hetken mielijohteesta että harkitusti ja suunnitelmallisesti. (Campbell 2010.)

Dissanayake (2009) on kuvannut taitelijoiden yleisesti käyttämiä esteettisiä työkaluja, joita ovat muodon antaminen, toistaminen, liioittelu, kehittäminen ja odotusten

rikkominen. Näiden työkalujen avulla on mahdollista muuttaa arkisia ilmauksia tai viestejä toisenlaisiksi, jolloin niillä voi ilmaista jotain muuta kuin yleensä. Nämä keinot ovat tiedostamatta käytössä jo äidin ja lapsen välisessä kommunikaatiossa, jonka tarkoituksena on yhteenkuuluvuuden ja vastavuoroisuuden tunteiden vahvistaminen. Dissanayaken mukaan samoja keinoja käyttävät kuitenkin myös taiteilijat saaden tavanomaiset asiat näyttäytymään erityisinä. Taiteen tavoitteena voi tällöin olla kiinnittää huomiota johonkin, ylläpitää kiinnostusta johonkin, koordinoida ryhmän toimintaa tai tuottaa emotionaalista mielihyvää ja tyydytystä. (Dissanayake 2009, 142-144.)

Countryman, Gabriel ja Thompson (2016) tarkastelivat 3-12 vuotiaiden lasten spontaania äänenkäyttöä ja havaitsivat, että Dissanayaken luettelemat esteettiset keinot olivat läsnä myös heidän aineistossaan. Lapset antoivat laulamalla toiminnalleen musiikillisen muodon, toistivat musiikillisiä fraaseja, tekivät ilmaisustaan voimakkaampaa käyttämällä liioitellusti aikaa, kehittivät alkuperäisiä musiikillisiä ideoitaan lennossa ja rikkoivat luomiaan muotoja tavoilla, jotka olivat odottamattomia. Lasten musisoinnin tarkastelu esteettisten keinojen näkökulmasta tarjosi vaihtoehdon länsimaisen musiikin näkökulmalle. Esteettiset keinot auttavat myös näkemään, että lasten spontaani lauleskelu on ”taiteellista” ja tarkoituksellista eikä vain sattumanvaraista. (Countryman, Gabriel & Thompson 2016.)

3 OPPILASLÄHTÖINEN MUSIIKKIKASVATUS

Young (2006) toteaa, että aikuisilta on jäänyt huomaamatta suuri määrä lasten improvisoitua laulamista, ja esittää monta mahdollista syytä. Yksi voi olla pyrkimys kehittää lasten kielellisiä taitoja siten, että ei-kielellistä viestintää (esimerkiksi musiikillista viestintää) on jätetty huomiotta tai jopa tukahdutettu. Toinen syy voi olla näkemys ihmisäänestä suorana tunteiden ilmaisun väylänä ja pyrkimys opettaa lapset hyvin kapeisiin tunteiden ilmaisun normeihin. Kolmas syy voi olla pyrkimys hiljentää lapset ja saada heidät hallintaan, jotta he olisivat valmiita kurinalaiseen koulunkäyntiin. Lisäksi musiikkikasvatus on Youngin mukaan ollut kiinnostunut vain laulamisesta, jossa toteutuvat puhtaan äänenväriin ja tarkkojen sävelten ja rytmien ideaalit. Tämän takia tutkimus on usein pyrkinyt havainnoimaan vain näiden piirteiden kehityskulkuja ja pedagogiset käytännöt ovat muotoutuneet edistämään näiden piirteiden kehitystä. (Young 2006.)

Youngin (2006) mukaan lasten kykyä vaihtaa sulavasti yhdestä ajattelun tai aistimisen moodista toiseen ei ole pidetty vaalimisen arvoisena, vaikka se voisi tarjota aivan uudenlaisia mahdollisuuksia luovuudelle ja mielikuvitukselle. Hän myös epäilee, että ajatus lasten musiikillisesta leikistä sattumanvaraisena tutkiskeluna on aiheuttanut näkemyksen, ettei siihen tarvita aikuisten huomiota ja että se on väistämätön kehitysvaihe, jonka toivotaan menevän ohi. (Young 2006.) Young (2003) pitää tärkeänä, että lasten musisointia alettaisiin ymmärtää paremmin, jotta lasten tapaa musisoida ja lasten olemassa olevia kompetensseja voitaisiin kehittää.

Young (2006) toteaa, että varhaismusiikkikasvatus tyypillisesti pyörii aikuisten ohjaamien tuokioiden ympärillä. Tuokiossa harjoitellaan lastenlaulujen esittämistä ja sävel- tai rytmikuvioita ja niissä on mukana koko ryhmä. Youngin mielestä esittämisen näkökulmaa korostava musiikkikasvatus sisältää musiikin luonteesta ja lasten musikaalisuudesta oletuksia, jotka vievät huomiota lasten itsensä aloittamasta musiikillisesta toiminnasta. Kun musiikkia lähestytään erillisenä toimintana, voi jäädä huomiotta, miten se kietoutuu yhteen muiden moodien kanssa lasten toiminnan kokonaisuudessa. (Young 2006.)

Vaikka lapsia ohjaava opettaja pyrkisikin tukemaan oppilaiden omaa musiikkikulttuuria, hän voi saada aikaan päinvastaisen vaikutuksen, jos ei ymmärrä, millaiset piirteet lasten musiikkikulttuurissa ovat erilaisia kuin aikuisten musiikkikulttuurissa. Kierstead sai huomata, että pyyntö musisoida tietyllä tavalla voi

saada lapsen lukkoon ja haluttomaksi jatkaa musisointia (Kierstead 2006, 11-12). Myös yksi Youngin havainnoimista lapsista lauloi leikkinsä lomassa lähes jatkuvasti, muttei osoittanut juurikaan kiinnostusta yhteisen, ohjatun lauluhetken lauluja kohtaan eikä pyrkinyt osallistumaan laulamiseen (Young 2002). Samoin Campbellin havainnoimista lapsista yksi kertoi suhteestaan soitonopetukseen, että jos hän saisi soittaa enemmän, mitä haluaa, hän soittaisi todennäköisesti enemmän (Campbell 2010, 90). Tapausesimerkkejä yhdistää aikuisen pyrkimys ohjata lasten musisointia. Vaikuttaa siltä, että ulkoisella ohjauksella voi olla musisointi-intoa vähentävä vaikutus.

Young (2002) pitää erään päiväkodissa havainnoimansa hoitajan toimintaa malliesimerkkinä toivottavasta tavasta osoittaa huomiota lasten musisoinnille. Hoitaja osallistui lapsen leikkiin jäljittelemällä sitä ja puhuen samalla toiminnasta. Hän sekä pitkitti leikkiä että sovitti oman kasvatuksensa lapsen toimintaan. Hän oli myös suopea lasten metelöintiä ja riehakkuutta kohtaan. Young toteaa, että vapaa leikki tuottaa väistämättä ääntä, liikettä sekä suuria tunteita ja tilan antaminen leikille edellyttää tällaista sietokykyä. Hän toivoo, etteivät lasten hoitajat keskittyisi vain ohjeistamaan ja rajoittamaan lasten leikkimistä, vaan osallistuisivat leikkiin lasten ehdoilla, leikkikumppaneina. (Young 2002.) Myös Barrett (2016) kannustaa kehittämään ympäristöjä, joissa lasten omaehtoista musisointia tuettaisiin ja kannustettaisiin.

Temmerman (2000) tutki, millainen musiikillinen toiminta oli esikouluikäisten lasten mielestä mielekkäintä päiväkodissa. Lapset osoittivat myönteisintä suhtautumista toimintaan, joka mahdollisti aktiivisen ja kokonaisvaltaisen osallistumisen. He nauttivat vapaasta liikkumisesta musiikkiin, äänenvärien tutkimisesta rytmisoittimilla, oman musiikin tuottamisesta ja esittämisestä sekä yhdessä laulamista. Musiikin kuuntelu oli heistä mukavinta rentoutumiskeinona. Kielteisinä lapset kokivat toiminnan, joka tuntui heistä yksipuoliselta, liian yksinkertaiselta tai passiiviselta ja jonka äänenvoimakkuus oli kova. (Temmerman 2000.)

Delalande ja Cornara (2010) esittelevät kolmenlaisia musiikillisia kokemuksia, joita he toivovat musiikkikasvatuksessa syntyvän lapsille. Ensimmäinen on kokemus sointien löytämisestä ääntä tuottavista toimintoista toistamalla ja muuntelemalla, mikä voi johtaa luovaan musiikin tuottamiseen. Toinen on kokemus toisen ihmisen musisointiin osallistumisesta imitoiden ja muunnellen hänen musisointiaan. Kolmas on kokemus voimakkaista kehollisista tuntemuksista, joita joidenkin äänien tuottamisesta voi syntyä. Näiden kokemusten mahdollistamiseksi Delalande ja Cornara suosittelivat kasvattajia kehittämään ympäristöjä, jotka kannustavat musiikilliseen äänen tuottamiseen, ja

herkistymään lasten äänentuoton musiikillisille puolille. (Delalande & Cornara 2010.) Delalande ja Cornara eivät kuitenkaan väitä, että arvokkaita musiikillisiä kokemuksia olisi ainoastaan kolmenlaisia. Nämä kolme kokemuksen muotoa ovat nousseet esiin heidän tutkimuksessaan ja siksi he perustelevat niiden arvoa.

Gluschankof (2002) suosittelee yhtä lailla, että lapsille järjestettäisiin mahdollisuuksia tutkia vapaasti eri instrumentteja ja että heitä kannustettaisiin tuottamaan omaa musiikkia ja esittämään sitä opettajilleen ja vertaisilleen. Hän suosittelee myös aikuisia suhtautumaan lasten musisointiin eri tavalla kuin aikuisten musisointiin ja perehtymään sille ominaisiin piirteisiin. (Gluschankof 2002.)

Trinick ja Pohio (2018) esittelevät Uuden-Seelannin varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaa, jossa korostetaan oppimista kokeilemisen, tutkimisen ja uteliaisuuden kautta. Opetussuunnitelmassa opettajia ohjeistetaan huomaamaan, tunnistamaan ja vastaamaan lapsen osoittamiin kiinnostuksiin, jotka nousevat leikillisestä toiminnasta. Opetussuunnitelmassa ei mainita suoraan musiikkia, mutta musiikki on usein osa lasten leikkiä. (Trinick & Pohio 2018.) Lee ja Lin (2013) puolestaan kuvaavat taiwanilaista päiväkotia, jonka toimintaan sisältyi sekä ohjattua musiikinopetusta että vapaata musiikillista leikkiä. Ohjattu musiikinopetus perustui osittain lasten vapaan musiikillisen leikin aikana ilmenneisiin kiinnostuksiin ja leikin myötä syntyneeseen materiaaliin. Vapaan musiikillisen leikin aikana lapset pystyivät harjoittelemaan ohjatun opetuksen aikana opeteltuja asioita ja hyödyntämään muuta kautta hankkimaansa osaamista. (Lee & Lin 2013.)

Custodero (2005) teki tutkimuksessaan havainnon, että lapset tekivät formaaleissa musisointitilanteissa enemmän aloitteita iän lisääntyessä vauvasta esikouluikään. Kouluiässä lasten aloitteellisuus kuitenkin väheni. Sen sijaan taipumus korjata omaa toimintaa vastaamaan ohjeita ja normeja lisääntyi edelleen kouluiässä. Custodero arvelee, että ennen kouluikää lapset ovat taipuvaisempia tekemään aloitteita, jotka muokkaavat toimintaa heitä kiinnostavampaan suuntaan. Kouluiässä lapset alkavat olla herkempiä huomaamaan ympäristön odotuksia ja halukkaampia sovittamaan omaa toimintaansa niihin. Custodero kuitenkin huomauttaa, ettei hänen aineistonsa koko riitä tuloksen yleistämiseen. (Custodero 2005.) Custoderon tulos viittaa siihen, että kouluiässä lasten oma-aloitteisuuden ja aktiivisuuden ylläpitäminen oppitunneilla vaatisi suurempaa kannustamista ja tukemista kuin nuorempien lasten kohdalla, koska kouluiässä toiminnan mielekkyyttä tärkeämmäksi tavoitteeksi muodostuu ympäristön odotuksien täyttäminen.

Lum ja Campbell (2007) ehdottavat, että koulun musiikinopetus ottaisi huomioon oppilaiden olemassa olevat tiedot ja taidot ja auttaisi heitä kehittymään siitä, mitä he ovat, yhä uusiin musiikillisiin ulottuvuuksiin. He kannustavat musiikinopettajia perehtymään siihen, millaisia musiikillisia tietoja ja taitoja lapset osoittavat itseohjautuvassa toiminnassaan, ja perustaisivat musiikinopetuksen niiden pohjalle. Heidän mielestään opettajien kannattaisi esimerkiksi hyödyntää lasten itse tuottamaa musiikkia oppimateriaalina ja antaa lasten luoda musiikkia tuntien aikana. (Lum & Campbell 2007.) Myös Countryman ym. (2016, 16) suosittelevat, että koulun musiikinopetuksessa lasten annettaisiin improvisoida ja säveltää, tehdä todellisia valintoja sekä ohjata musisointitilanteita enemmän.

Kanellopoulos (1999) tutki kahdeksanvuotiaiden lasten musiikillista improvisointia ja heidän käsityksiään siitä. Hän vaikutti tapahtumiin vain jakamalla musisointivuoroja ryhmän lapsille ja kannustamalla heitä puhumaan ajatuksistaan soittamisen jälkeen. Hän teki useita havaintoja lasten musisoinnista ja toiminnan kehittymisestä puolen vuoden aikana: Lapset muodostivat ajan kuluessa musiikillisen yhteisön, jossa kykenivät oppimaan ja käsitteellistämään musisointia ilman opettajan ohjausta. Heidän musisointinsa oli harkittua ja tarkoituksellista ja he tekivät jatkuvasti valintoja musisoidessaan ja valmistautuessaan musisointiin. Lapset halusivat jakaa musisoinnin toistensa kanssa ja tunsivat kommunikoidensa toisten kanssa soittaessaan yhdessä. He tunsivat olevansa yhteydessä myös yleisöön soittaessaan. He jakoivat musiikillisiä ideoita niin soiton aikana kuin eri soittotilanteiden välillä ja keskustelivat soiton aikana heränneistä ajatuksistaan soittotilanteiden jälkeen. (Kanellopoulos 1999.)

Kanellopouloksen lisäksi Burnard (2002) on nähnyt kollektiivisen musiikillisen improvisaation keinona tarjota tilaa oppilaille. Burnard luettelee 12-vuotiaiden lasten improvisointia ja säveltämistä käsitelleen tutkimuksensa pohjalta kollektiivisen improvisoinnin tuomia hyötyjä: Se kehittää taitoa tehdä yhteisiä päätöksiä. Se kehittää osallistujien identiteettiä ja suhteita. Se korostaa osallisuutta kilpailun sijasta. Se kannustaa riskinottoon. Se kasvattaa yhteisöllisen musisoinnin arvostusta. (Burnard 2002.)

Burnard (2002) ehdottaa musiikinopetukselle toimintatapoja, jotka tukisivat lasten valmiuksia improvisoida kollektiivisesti: Lapset voisivat itse valita käyttämänsä soittimet siten, että he kykenisivät osallistumaan improvisointiin mahdollisimman esteettömästi. Lapset saisivat tuoda omat kokemuksensa ja näkemyksensä esiin, sen sijaan, että opettaja selittäisi tai kuvailisi asioita lapsille itselleen merkityksellisellä tavalla. Opettaja voisi

puuttua tilanteeseen silloin, kun hän huomaisi, ettei ryhmä tai yksilö kykene osallistumaan tilanteeseen kokonaisvaltaisesti. Opettajan huolehtisi myös siitä, että luokan ilmapiiri olisi luotettava ja empaattinen. Opettajan voisi myös kannustaa lapsia keskustelemaan keskinäisestä soitostaan, jolloin yhdessä improvisoimisen merkitys ei muodostuisi vain yksilöiden sisällä, vaan yhdessä kaikkien kokemusten pohjalta. (Burnard 2002.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että lapset tuottavat musiikkia formaalin musiikkikasvatuksen ulkopuolella kaikenlaisissa tilanteissa ja että musisoinnilla voi olla heille monenlaisia merkityksiä. Tämän vuoksi useat tutkijat (mm. Young 2002; Lum & Campbell 2007; Barrett 2016) suosittelevat, että lasten omaehtoiseen musisointiin perehdyttäisiin tarkemmin ja että musiikkikasvatuksessa otettaisiin huomioon lasten olemassa olevat taidot ja taipumukset.

Tämän tutkimuksen pyrkimys on tuottaa tietoa, joka auttaa kehittämään peruskoulun musiikinopetukseen lapsilähtöisiä toimintatapoja. Ensimmäiseksi halutaan perehtyä siihen, mitä lapset itse kertovat omista musiikkikulttuureistaan eli millaisia ajatuksia, kokemuksia, mieltymyksiä tai taipumuksia heillä on musisointiin ja musiikkiin liittyen.

Koska tutkimuksen laajempänä pyrkimyksenä on tuottaa ymmärrystä, jonka pohjalta on mahdollista kehittää peruskoulunopetuksen toimintatapoja, halutaan kohdistaa tutkimus kouluikäisiin lapsiin. Koulun musiikinopetus todennäköisesti vaikuttaa lasten musiikkisuhteeseen, joten tutkimuksen kohdejoukko tarkennetaan ensimmäisen luokan oppilaisiin, koska heidän musiikkisuhteeseensa koululla on luultavasti ollut vähiten vaikutusta. Ensimmäinen tutkimuskysymys on:

1. Millainen on peruskoulun ensimmäistä luokkaa käyvien lasten suhde musiikkiin ja musisointiin?

Lasten musiikkisuhteen yleisen tarkastelun lisäksi halutaan selvittää, olisiko omaehtoinen musisointi lasten mielestä mielekästä koulun musiikinopetuksen puitteissa. Tutkimuksen aikana järjestään kokeilujakso, jossa oppilaat saavat musisoida ilman ulkoista ohjausta normaaleilla musiikintunneilla. Heidän kokemuksensa tällaisesta tilanteesta voisi antaa viitteitä siitä, miten lasten omaehtoista musisointia voitaisiin tukea musiikintunneilla. Toinen tutkimuskysymys on:

2. Miten lapset kokevat omaehtoisen musisoinnin ilman opettajan ohjausta peruskoulun musiikintunnilla?

Lasten omin sanoin ilmaistemien kokemusten lisäksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaista toimintaa seuraa koulun musiikintunnilla, kun opettaja ei ohjaa toimintaa. Kolmas tutkimuskysymys oli:

3. Millaista lasten toiminta on peruskoulun musiikintunnilla, kun he saavat toimia ilman ulkoista ohjausta?

Lopuksi halutaan vielä tarkemmin selvittää Susan Youngin (2003) tapaan sitä, millaisia rakenteita lasten musisoinnissa voi havaita. Lasten musisointiin osallistumisen ja uusien virikkeiden tarjoamisen uskotaan onnistuvan paremmin, jos tunnetaan tekijät, jotka ohjaavat lasten musisointia. Useamman oppilaan yhtäaikaisen soiton arvellaan tuovan soittoon elementtejä, joiden tutkiminen vaatisi erityistä paneutumista, joten tutkimuksessa rajataan soiton analysointi koskemaan lasten soittoa yksinään. Neljäs tutkimuskysymys on:

4. Millaisia soittoa ohjaavia rakenteita on havaittavissa lasten soittaessa yksinään?

5 MENETELMÄ

Tämä tutkimus sai alkunsa kiinnostuksesta opettaa musiikkia koulussa lapsilähtöisesti. Tutkimuksen pyrkimyksenä on tuntea ja ymmärtää paremmin lasten omaehtoista musisointia, mikä auttaa sovittamaan musiikinopetuksen käytännöt lasten jo olemassa oleviin taitoihin ja kiinnostuksiin. Tutkimuksessa toteutettiin kokeilu, jossa lapset saivat tuottaa musiikkia vapaasti. Kokeilu järjestettiin ensimmäisen luokan oppilaille heidän normaalien musiikintuntiansa puitteissa. Kontekstin valinnan taustalla oli pyrkimys toteuttaa tutkimus kontekstissa, joka mahdollisimman läheisesti vastaisi tilannetta, jossa tuloksia olisi myöhemmin tarkoitus soveltaa. Ensimmäinen vuosiluokka valikoitui sen takia, että ensimmäisen vuosiluokan oppilaat ovat altistuneet lyhimmän aikaa koulun käytänteille, minkä vuoksi heillä on vielä vahvin suhde omaan tapansa musisoida.

Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen mukaan laadullinen analyysi pyrkii löytämään jotain uutta, jotain sellaista, mitä ei olla ennen havaittu. Määrällinen tutkimus sopii heidän mukaan esimerkiksi ennakko-oletusten testaamiseen. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16.) Tältä pohjalta tutkimukseen valikoitui laadullinen lähestymistapa. Lasten omaa musiikkikulttuuria haluttiin lähestyä mahdollisimman vähäisin ennakko-oletuksin. Sen sijaan, että oltaisiin mitattu lasten osaamista olemassa olevin kriteerein, pyrittiin kuuntelemaan, mitä lapset itse kertovat musisoinnistaan ja musiikkisuhteestaan.

Tutkimus sijoittuu toimintatutkimuksen ja etnografian välille. Toimintatutkimukseen liittyvät pyrkimys kehittää opetusmenetelmiä ja tutkimuksen toteuttaminen tilanteessa, jossa tuloksia on tarkoitus hyödyntää. Etnografia liittyy kiinnostukseen lasten olemassa olevia musiikillisia kompetensseja, taipumuksia, näkemyksiä ja mieltymyksiä kohtaan ja pyrkimykseen olla vaikuttamatta heidän toimintaansa. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti grounded theory -menetelmää mukaillen.

5.1 Kokeilujakson toteutus

Tutkimuksessa toteutettiin kokeilujakso, jonka aikana yksi ykkösluokka sai ilman ulkoista ohjausta musisoida hyödyntäen musiikinopetuksen tiloja ja välineitä. Musisointi tapahtui luokan normaaleilla musiikintunneilla. Kokeilujakson pituus oli kolme viikkoa, jonka aikana musiikintunteja oli yksi viikossa. Tutkimukseen osallistunut luokka oli tavallinen yleisopetuksen luokka, jossa oli 16 oppilasta. Luokan oppilaiden musiikillisia taustoja ei selvitetty tutkimuksen aikana.

Kokeilun aikana vältettiin tavoitteiden ja ohjeiden antamista oppilaille, jotta toiminta olisi mahdollisimman puhtaasti heistä lähtöisin. Tämä näkyi tavassa, jolla kokeilujaksoa kuvailtiin oppilaille ja jolla heidän pyyntöihinsä ja ehdotuksiinsa reagoitiin. Oppilaiden toimintaan puututtiin vain, kun se oli tarpeen heidän tai soittimien turvallisuuden kannalta.

Tutkimuksessa suunnittelussa oli hyväksytty mahdollisuus, että lapset eivät musisoisi, kun heille annettaisiin siihen mahdollisuus. Näin kävi Youngille hänen tutkimuksensa ensimmäisessä vaiheessa (Young 2003, 48-49.) Tällöin tutkimus olisi pitänyt suunnitella uudelleen. Toisaalta tällä tavoin saatettiin myös olla varmoja, että lasten musisointi olisi todella heistä itsestään lähtöisin eikä esimerkiksi pyrkimystä miellyttää tutkijaa tai musisoida vain, koska heitä olisi pyydetty musisoimaan, vaikka se ei heitä ei juuri sillä hetkellä, siinä tilanteessa tai siinä tilassa erityisesti kiinnostanut.

Oppilaiden käytettävissä oli laaja valikoima soittimia. Musiikinluokassa oli rumpusetti, akustinen piano ja sähköpiano. Sähköpiano siirrettiin toiseen päähän luokkaa suhteessa akustiseen pianoon, koska sen ajateltiin lisäävän oppilaiden rauhaa musisoida. Ukuleleja oli yli 20 kappaletta. Myös kanteleita oli luokassa suuri määrä, mutta ne olivat heikossa kunnossa ja vireessä. Jos oppilaat halusivat soittaa niitä, ne viritettiin tuntien aikana. Kitaroita oli yksi täysikokoinen ja neljä $\frac{3}{4}$ -kokoista, kaikki nylon-kielisiä. Luokassa oli hylly, jossa säilytettiin kaikkia irrallisia pienikokoisia soittimia, joihin lukeutui muun muassa tamburiini, kehärumpuja, keskikokoinen kaksikalvoinen rumpu, chimes, pan-huilu, kahdet bongot, guiro, cabasa sekä erilaisia shakereita. Lisäksi luokassa oli yksi iso djembe-rumpu. Kaksi sähkökitaraa ja yksi sähköbasso sekä vahvistimet niille olivat luokassa, mutta niitä ei kokeilun aikana saatu käyttökuntoon. Oppilailla oli myös lupa tuoda kotoaan omia soittimiaan tunneille. Yksi oppilas toi ensimmäiselle tunnille nokkahuilun ja toinen viimeiselle tunnille huuliharpun. Muuten oppilaat eivät tuoneet kokeilun aikana tunneille omia soittimiaan.

Jotta oppilailla olisi mahdollisimman laajat mahdollisuudet toteuttaa musiikillisia impulssejaan ja jotta oppitunti muistuttaisi mahdollisimman vähän strukturoitua oppituntia, oppilaiden käyttöön järjestettiin varsinaisen musiikinluokan lisäksi viereinen pienluokka, luokkien edessä oleva käytävä sekä käytävän molemmissa päissä olleet eteistilat. Oppilaat saivat kuljettaa soittimia kaikkiin tiloihin ja valita itse seuransa.

Kaikki käytössä olleet tilat olivat akustisesti epäsuotuisia musisoinnin kannalta, koska ne olivat kovia ja kaikuvia. Oppilaiden musisoidessa äänenvoimakkuus kasvoi usein hyvin voimakkaaksi. Äänieristys tilojen välillä oli myös heikkoa ja vähänkään

kovaäänisempi musisointi yhdessä tilassa kantoi useimmiten kaikkiin muihinkin tiloihin. Tämä vähensi olennaisesti oppilaiden mahdollisuuksia hakeutua omaan rauhaan halutessaan.

Oppilaille kerrottiin tutkimuksesta ja kokeilujaksosta ensimmäisen kerran kaksi päivää ennen kokeilujakson alkua. Tutkija esittäytyi oppilaille, kertoi tutkimuksesta ja selitti, että seuraavien kolmen musiikintuntin aikana oppilaat saavat tehdä vapaasti omaa musiikkia käyttäen kaikkia musiikinluokan soittimia. Samalla oppilaat saivat esittää kysymyksiä tutkimuksesta ja kokeilujaksosta. Oppilaiden vanhemmilta pyydettiin tutkimusluvat ja oppilailla oli mahdollisuus itse kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta.

Kaikki kokeilujakson oppitunnit aloitettiin kokoamalla oppilaat piiriin luokan keskelle. Ensimmäisen tunnin alussa kerrottiin uudestaan, että oppilaat saisivat tehdä itse omaa musiikkia. Samalla esiteltiin aineistonkeruussa käytetty kamera ja äänitin. Oppilaat saivat aloittaa musisoinnin, kun heillä ei ollut kysyttävää tunnin kulusta. Tunnin lopuksi keskusteltiin siitä, mitä mieltä oppilaat olivat tunnista. Oppilaille tarjottiin myös mahdollisuus tehdä ehdotuksia seuraavaa tuntia varten. Seuraavien oppituntien alussa oppilaiden kanssa keskusteltiin asioista, joita oli edellisen tunnin lopuksi noussut esiin. Näiden kokoontumisten lisäksi oppilaita ei juurikaan ohjattu tuntien aikana.

Luokan varsinainen musiikinopettaja oli läsnä kaikilla kokeilujakson oppitunneilla. Hänen kanssaan oli sovittu, että hän ei puutu oppilaiden toimintaan muuten kuin oppilaiden pyytäessä apua esimerkiksi soittimien kanssa tai jos oppilaiden tai soittimien turvallisuus sitä vaati.

5.2 Aineiston keruu

Kahta ensimmäistä tutkimuskysymystä varten oli tarpeen haastatella oppilaita. Haastattelut toteutettiin kokeilujakson viimeisen oppitunnin jälkeen, jotta toiseen tutkimuskysymykseen voitaisiin saada aineistoa. Viimeisen oppitunnin jälkeen ehdittiin haastatella neljää oppilasta, minkä jälkeen luokan koulupäivä päättyi. Haastatteluja ei jatkettu seuraavina päivinä. Ensimmäisen haastattelun jälkeen huomattiin, ettei äänitin ollut ollut päällä, joten kyseinen haastattelu jäi aineiston ulkopuolelle. Loput kolme haastattelua äänitettiin.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna. Teemahaastattelussa tutkija pyrkii saamaan haastateltavat kertomaan kokemuksiaan ja näkemyksiään aihepiireistä eli teemoista, jotka tutkija on ennalta päättänyt. Ennen haastattelua tutkija on perehtynyt

aiheeseen teoreettisesti ja tehnyt sen pohjalta oletuksia siitä, mitkä piirteet ovat aiheen kannalta merkityksellisiä eli mitä teemoja haastattelussa kannattaa käsitellä. Haastattelu ei siis etene kysymyksiin, jotka ovat kaikille haastateltaville sanataksittain samat, jotka esitetään samassa järjestyksessä ja joihin on valmiiksi asetetut vastausvaihtoehdot. Sen sijaan tutkija ohjaa haastateltavaa puhumaan aiheesta vapaasti ja voi pyytää tarkentamaan pinnallisia tai epäselviä ilmauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.)

Hirsjärvi ja Hurme näkevät teemahaastattelun mahdollisuutena antaa tutkittavien puhua omin ehdoin, ilman tutkijan ennalta määrittämiä näkökulmia. Teemahaastatteluun liittyy myös näkemys merkitysten rakentumisesta vuorovaikutuksessa, joka ei olisi samalla tavalla mahdollista strukturoidummassa haastattelussa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Teemahaastattelukin voi sortua jäykkyyteen, joka sulkee pois merkityksellisiä ilmiöön liittyviä kokemuksia tai näkemyksiä, jos tutkija pitää tiukasti kiinni etukäteen päättämistään teemoista (Hyvärinen 2017, 22-23). Erityisesti lasten kanssa tämä voi johtaa merkityksellisten näkökulmien karsiutumiseen (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 329-330). Tämän välttämiseksi kaikkiin haastateltujen oppilaiden esiin tuomiin ajatuksiin suhtauduttiin avoimesti, jos ne mitenkään tuntuivat liittyvän tutkimuksen laajempaan aihepiiriin ja saattoivat siten tuoda esiin jotain, jota ei olisi osattu odottaa teoreettisen perehtymisen pohjalta. Lisäksi oppilaita kannustettiin kertomaan mitä vain kokeilujaksoon liittyviä ajatuksiaan varsinaisten teemojen käsittelyn jälkeen.

Lapsia haastatellessa on usein pohdittava, tietävätkö he vastauksen kysymykseen, kun he vastaavat ”en tiedä”. On mahdollista, että he eivät ole ymmärtäneet kysymystä tai että he eivät usko, että haastattelija haluaa kuulla todellisen vastauksen. Pienemmät lapset saattavat myös vastata kyllä, vaikka eivät tietäisi vastausta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 130-131.) Lapsia haastatellessa voi olla hyvästä kysyä samoja asioita uudelleen eri tavoilla ilmaistuna ja pyrkiä saamaan lapset tarkentamaan vastauksiaan jatkokysymyksillä.

Lapset voivat myös pyrkiä arvioimaan, mitä aikuinen toivoisi saavansa vastaukseksi kysymyksiinsä, ja muotoilemaan vastuksensa sen mukaan. Haastattelijan käyttämät sanavalinnat ja lauserakenteet voivat antaa vihjeitä siitä, millaiset vastaukset ovat hyväksyttäviä tai toivottuja ja lapset ovat usein herkkiä huomaamaan tällaisia vihjeitä. Aikuisen valtasuhde suhteessa lapseen haastattelutilanteessa voi vahvistaa tällaista käyttäytymistä. Lapset ovat koulussa tottuneet tilanteeseen, jossa opettaja tietää vastaukset kysymyksiin, joita hän esittää lapsille testatakseen heidän osaamistaan. Lapsi

voi vastata ”en tiedä” myös siksi, että hän pelkää vastaavansa väärin. Tärkein keino lapsen kokemusten tavoittamiseen on lasten kielen huomioiminen ja haastattelijan puheen sovittaminen siihen. Samalla puheesta tulee lapsen ikätasoon sopivaa. Lisäksi haastattelijan on hyvästä osoittaa, että hyväksyy lapsen vastaukset eikä arvota niitä. (Alasuutari 2005, 150-156.)

Haastatteluissa käytetty haastattelurunko ei pohjautunut teemoihin vaan kysymyksiin, mutta niitä hyödynnettiin kysymyksen muotoon asetettuina teemoina. Kysymyksiä ei esitetty oppilaille samassa järjestyksessä tai samassa muodossa. Kaikkia kysymyksiä ei esitetty ollenkaan, jos oppilas itse toi aiheen esille ja häntä saatettiin vain ohjata avaamaan aihetta tarkemmin. Haastattelurunko muotoiltiin kokeilujakson aikana tehtyjen havaintojen ja teoreettisen perehtymisen pohjalta heränneiden kysymysten pohjalta. Käytetty haastattelurunko löytyy liitteestä 1.

Luokkaa opettanut opettaja valikoi haastateltavaksi oppilaita, joiden katsoi voivan keskeyttää tuntityöskentelynsä. Haastattelut toteutettiin koulun käytävällä äänieristetyssä työtilassa, jossa tutkija ja oppilas pystyivät istumaan vastakkain ja jossa käytävällä satunnaisesti liikkuneet oppilaat eivät häirinneet haastattelua. Äänitettyjen haastatteluiden pituudet olivat 8, 25 ja 29 minuuttia.

Kolmatta tutkimuskysymystä varten oli tarpeen havainnoida ja dokumentoida kokeilujakson tuntien aikana oppilaiden toimintaa. Tutkija seurasi tuntien aikana oppilaiden toimintaa kulkiessa heidän käytössään olleissa tiloissa ja kirjoitti oppituntien jälkeen muistiinpanoja tapahtumista. Lisäksi hän kantoi mukanaan äänitintä, joka tallensi ympäristön äänet. Oppilaiden tuottamat äänet kantoivat läpi kaikista ovista ja seinistä, joten äänittimen raidat olivat paikoittain epäselviä.

Äänittimen lisäksi käytössä oli yksi laajakulmainen kamera. Se asetettiin musiikinluokan toiseen päähän, josta se kuvasi suurinta osaa musiikinluokasta. Kameran katvealueella luokassa ei tuntien aikana tapahtunut mitään. Laajakulmaisuuudesta johtuen kameran tallenteesta ei pysty näkemään yksityiskohtaisesti, mitä oppilaat tekevät useimpien soittimien ääressä, mutta siitä saa yleiskuvan koko huoneen tapahtumista. Kamera tallensi ääntä vaimeasti, mutta ääniraidasta saa silti pääpiirteittäin selvää.

Kameran kuvaamaa videomateriaalia hyödynnettiin myös neljännen tutkimuskysymyksen selvittämiseen. Koska kamera kuvasi koko luokan tapahtumia, se tallentanut ihanteellisesti akustisen pianon soittoa. Kamera oli kuitenkin asetettu niin, että akustinen piano on kameran kuvassa etualalla, josta sen tarkkailu on vielä mahdollista.

5.3 Grounded theory -menetelmä

Grounded theory on laadullinen ja aineistolähtöinen metodologia, jonka kehittivät Glaser ja Strauss ja joka esiteltiin ensimmäistä kertaa teoksessa *The Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research* (Glaser & Strauss 1967). Tästä eteenpäin grounded theoryyn viitataan lyhenteellä GT. GT-menetelmä on sittemmin kehittynyt useampaan eri suuntaan, kun eri tutkijat ovat muokanneet siitä näköisiä versioita. Myös Glaser ja Strauss riitautuivat ja päätyivät kehittämään menetelmää eteenpäin tahoillaan. Menetelmän kehitystä ei käsitellä tässä tarkemmin. Tässä tutkimuksessa käytetty GT-menetelmä pohjautuu erityisesti Straussin ja Corbinin edustamaan suuntaukseen. Corbin on jatkanut Straussin kuoleman jälkeen menetelmän kehittämistä päivittämällä menetelmää vastaamaan uusia tutkimusmenetelmiä koskevia ajatuksia (Corbin & Strauss 2008, 8-12).

GT-tutkimuksen aineisto voi olla hyvin monenlaista, kuten muussakin laadullisessa tutkimuksessa. Se voi olla esimerkiksi haastatteluita, havainnoiteja, videoita, dokumentteja, kuvia, päiväkirjoja, muistelmia, uutisia, henkilöhistorioita tai historiallisia dokumentteja (Corbin & Strauss 2008, 27).

Koska menetelmä on aineistolähtöinen, se ei etene tarkkaan määritellyn tutkimuskysymyksen pohjalta. Tutkijalla on yleensä mielessään aihepiiri, josta hän on kiinnostunut, ja mahdollisesti jokin alustava näkökulma aiheeseen. Tutkimuksen rajaus ja näkökulma tarkentuvat analyysin edetessä sitä mukaa, kun tutkija alkaa kiinnittää huomiota johonkin asiaan ja päättää tutkia sitä tarkemmin. (Corbin & Strauss 2008, 162) Tutkiessaan uutta aihetta tutkijan voi olla myös mahdotonta tietää, mikä on ilmiötä kuvaavan tai selittävän teorian keskeinen piirre. Tutkimuksen edetessä alustava näkökulma voi osoittautua puutteelliseksi ja korvautua uudella aineistosta nousevalla näkökulmalla. (Koskela 2007, 94.)

GT-analyysissä ei myöskään tarvitse hyödyntää jo ennestään olemassa olevia teorioita. Metodologian avulla on siten mahdollista tuottaa tietoa aiheesta, jota ei ole ennestään juurikaan tutkittu. Metodologian avulla ei myöskään suoranaisesti pyritä vahvistamaan tai kyseenalaistamaan aiempia teorioita. Metodologia ei kuitenkaan edellytä täydellistä irtautumista aiemmasta tutkimuksesta. Aiemman tutkimuksen tunteminen voi auttaa tutkijaa kehittämään herkkyyttään huomata aineiston merkityksellisiä piirteitä ja tehdä monenlaisia tulkintoja aineistosta. Aiempien tutkimusten käsitteet voivat myös tuntua vastaavilta kuin tutkijan aineiston perusteella tuottamat käsitteet, mikä mahdollistaa

vertailun. (Corbin & Strauss 2008, 36-38) GT-tutkimuksen tuloksia on silti mielekästä verrata aiempiin tutkimuksiin, kuten minkä tahansa tutkimuksen kohdalla.

Analyysi perustuu aineiston koodaamiseen (Corbin & Strauss 2008, 51). Koodatessaan tutkija perehtyy aineistoon ja pyrkii tulkitsemaan, mistä aineisto kertoo. Tämän jälkeen hän käsitteellistää tulkitsemansa asiat antamalla niille mahdollisimman ytimekkään ja kuvaavan nimen eli muodostaa käsitteen. Käsitteitä muodostettaessa pyritään ilmaisemaan asia yleisemmällä tasolla kuin se esiintyy aineistossa (Metsämuuronen 2008, 27). Salo (2015) huomauttaa, että koodatessa vaarana on kuitenkin etääntyminen aineistosta, jolloin aineiston monimutkaisuus ja ainutkertaisuus katoavat. Ratkaisuksi hän tarjoaa ajan antamista koodaamiselle, jotta tutkija ehtii herkistymään aineiston piirteille ja keksimään mahdollisimman kuvaavat koodit. (Salo 2015, 178-180.)

Muodostettuaan käsitteen tutkija pyrkii tulkitsemaan, mitä aineisto kertoo käsitteestä eli mitkä ovat käsitteen ominaisuudet. Koodaamisen avulla aineisto saadaan tiivistettyä ja järjestettyä. Tiivistäminen edesauttaa tutkittavan ilmiön pohtimista, kun materiaalin määrä pienenee. Lisäksi käsitteet muodostavat kielen, jolla ilmiöistä voidaan puhua.

Tulkitseminen tarkoittaa sen pohtimista, mitä kaikkea jokin osa aineistosta voi ilmaista. Merkitykset eivät ole aineistossa valmiina odottamassa tutkijan huomiota, vaan tutkijan on keksittävä ne. (Corbin & Strauss 2008, 48-50.) Avoimin mielin tapahtuva tulkitseminen tuottaa useita mahdollisia merkityksiä jollekin aineiston osalle. Aineiston tulkitseminen vapaasti, jopa villisti, voi herättää huolen siitä, että tutkija antaa aineistolle merkityksiä, joita siinä ei ole. Vastaava epäily on kuitenkin paikallaan aina ja mahdollisimman monien merkityksien listaaminen auttaa tiedostamaan tutkijan tausta-ajatuksia hänelle itselleen. (Corbin & Strauss 2008, 53.) Näiden tulkintojen osuvuutta voi tarkastella analyysin edetessä. Sen sijaan ensimmäiseen mieleen tulevan tulkinnan lukitseminen voisi johtaa tulkintaan sopimattomien viitteiden sivuuttamiseen ja herkkyyden vähenemiseen. Corbin ja Strauss (2008, 47) puhuvat siitä, että analyysin lopussa tulkinnat ”tuntuvat oikeilta”. Tällöin aineisto tukee tulkintoja.

Samalla kun tutkija muodostaa käsitteitä aineiston pohjalta ja määrittelee käsitteiden ominaisuuksia, hän todennäköisesti myös pohtii sitä, mitä aineisto ei kerro käsitteiden ominaisuuksista tai eri käsitteiden yhteyksistä. Nämä kysymykset ovat arvokkaita tutkimuksen etenemisen kannalta, koska ne suuntaavat huomiota aineistonkeruun edetessä.

Koodaaminen voi kohdistua aineistoon yleisellä tasolla, jolloin tutkija etsii aineistosta laajoja teemoja. Corbin ja Strauss (2008, 58-60) kuitenkin puoltavat mikroanalyysiksi

kutsumaansa koodausta, jossa tutkija tarkastelee pientä pätkää aineistosta kerrallaan ja kohdistaa huomionsa aineiston pienimpiinkin yksityiskohtiin, kuten yksittäisiin sanoihin tai ilmauksiin, ja pyrkii huomioimaan kaikki sen mahdolliset merkitykset. He itse suosivat mikroanalyysia erityisesti analyysin alkuvaiheessa, koska sen avulla tutustuu aineistoon perusteellisesti ja saa ajatuksen kulkemaan. Koko aineistoa ei kuitenkaan ole tarpeen käydä näin tarkasti, koska se veisi suhteettoman paljon aikaa. Mikroanalyysin myötä kehitettyjä käsitteitä ja niiden pohjalta heränneitä kysymyksiä on alun jälkeen helpompi työstää koko aineiston parissa. Mikroanalyysin hyvä puoli on myös se, että sen myötä on epätodennäköistä tyytyä vain ensimmäisenä mieleen tulleeseen tulkintaan. Mikroanalyysi voi auttaa näkemään asioita uusilla, aiemmasta käsityksestä poikkeavilla tavoilla. (Corbin & Staruss 2008, 58-60.)

Samankaltaisia ominaisuuksia sisältävistä käsitteistä saadaan koottua kategorioita, jotka ovat myös käsitteitä. Näin muodostuu käsitehierarkia, jossa alemman tason käsitteet määrittävät ylemmän tason käsitteitä eli ovat ylemmän tason käsitteiden ominaisuuksia. Ylemmän tason käsitteet ovat abstraktimpia kuin alemman tason käsitteet. Siinä missä alemman tason käsitteet ovat konkreettisempia ja spesifimpiä, ylemmän tason käsitteet ovat yleistettävämpiä. Analyysin edetessä aineiston pohjalta muodostettavat käsitteet voivat olla alemman tai ylemmän tason käsitteitä eikä aina voi olla heti varma, kumpaa käsite edustaa. (Corbin & Strauss 2008, 52-53.)

Keskeinen osa GT-menetelmän analyysiä ja käsitteiden kehittelyä on muistiinpanojen kirjoittaminen. Muistiinpanot ovat kuin päiväkirja analyysin tekemisestä ja analyysin etenemisestä. Siihen kirjataan tutkijan havaitsemat ilmiöt ja hänen käsitteellistämisprosessinsa. Muistiinpanojen kirjoittamisessa on lukuisia hyviä puolia. Kirjoittaessa tulee ilmaiseeksi ajatuksiaan sanallisesti, mikä edesauttaa käsitteiden muodostamista ja lopulta tutkimusraportin kirjoittamista. Muistiinpanoihin jää myös merkki analyysin mittaan heränneistä ajatuksista. Analyysin edetessä osa ajatuksista unohtuu, mutta ne ovat myöhemmin tutkimuksen tuloksia koostettaessa ja raporttia kirjoittaessa löydettävissä muistiinpanoista. Muistiinpanojen kirjoittamisen tulisi olla osa niin alkuvaiheen avointa koodaamista kuin loppuvaiheen kokoavaa analyysiä. (Corbin & Strauss 2008, 117-119.)

GT-metodologiassa pyritään aineiston keruussa teoreettiseen otantaan. Sillä tarkoitetaan aineistonkeruun jaksottamista siten, että analyysi ja aineistonkeruu limittyvät alusta alkaen ja jatkuvat tutkimuksen loppuun asti. Analyysi alkaa mieluiten heti, kun ensimmäinen aineiston osa on saatu käsiin. Analyysin aikana muodostetut käsitteet ja

niiden pohjalta heränneet kysymykset ohjaavat aineistonkeruuta. Aineistonkeruulla yritetään löytää vastauksia kysymyksiin ja täydennystä jo muodostettuihin käsitteisiin. (Corbin & Strauss 2008, 144-145.) Uusi aineisto usein myös tuottaa uusia käsitteitä ja herättää uusia kysymyksiä. Teoreettinen otanta ei siksi oikeastaan koskaan voi valmistua. Tutkijan on itse päätettävä, missä vaiheessa hänellä on riittävän kokonaisvaltainen ja ehyt käsitys valitsemastaan aiheesta. (Luomanen 2010, 354.) Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan toteutettu teoreettista otantaa, vaan koko aineisto kerättiin ennen analyysin aloittamista.

Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että GT-menetelmän mukaisen analyysin erityispiirre on se, että uusia katkelmia koodatessa verrataan niitä aiemmin koodattuihin katkelmiin. Jos uusi katkelma ei sovi mihinkään aiemmin käytettiin koodiin tai kategoriaan, muodostetaan uusi kategoria. Samalla koodeja ja kategorioita verrataan toisiinsa niiden välisten eroavaisuuksien, yhtäläisyyksien ja yhteyksien selvittämiseksi. Analyysi siis tapahtuu samaan aikaan aineiston koodaamisen kanssa ja ohjaa huomaamaan vertailun kannalta merkityksellisiä yksityiskohtia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 166-167.) Käsitteiden yhteyksiä voi analysoida esimerkiksi tarkastelemalla tietyllä koodilla merkittyjä katkelmia ja huomioimalla, mitä muita koodeja katkelmiin sisältyy (Koskela 2007, 96).

Analyysissä kehitettyjä käsitteitä ja kategorioita on tarkoitus verrata toisiinsa ja pohtia, millaisia yhteyksiä niiden välillä on. Lopulta kaikki käsitteet ja kategoriat on tarkoitus koota yhden kategorian ympärille. Kaikki muut kategoriat tulee suhteuttaa tähän ydinkategoriaan. Tällöin muodostuu GT-metodologian mukainen teoria. Jos jokin osa teoriaa vaikuttaa tässä vaiheessa vaillinaiselta tai se ei ole täysin ehyt, tutkimusta on tarpeen jatkaa. Teorioita on vielä eri tasoisia, riippuen siitä, kuinka yleistettäviä ne ovat. (Corbin & Strauss 2008, 103-114.)

Analyysiä ei kuitenkaan ole välttämätöntä viedä teorian tasolle asti. Metodologian mukaista käsitteiden kehittelyä voi hyödyntää myös haluttaessa tuottaa kuvaus jostakin ilmiöstä. Tällöin kehitetyt käsitteet ja kategoriat ovat tutkimuksen tulos. (Corbin & Strauss 2008, 162.)

5.4 Haastattelujen analyysi

Haastatteluaineiston avulla pyrittiin vastaamaan kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jotka koskivat lasten omin sanoin kuvaamia ajatuksia ja kokemuksia omasta musiikkisuhteestaan ja kokeilujakson musiikintunneista.

Haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Pyrkimyksenä ei ollut puhetapojen tai keskustelun analyysi, joten muun muassa intonaation, taukojen tai päällekkäin puhumisen litteroiminen ei ollut tarpeen (Ruusuvuori & Nikander 2017, 430-434).

Oppilaiden yksityisyyden suojaamiseksi heidän nimiensä sijaan käytetään pseudonyymejä. Haastatteluaineiston litteroinneissa oppilaista käytettiin nimiä Leo, Teppo ja Leena.

Ensimmäiseksi haastattelut luettiin läpi yleisen käsityksen saamiseksi haastatteluiden sisältämistä teemoista. Tämän jälkeen haastattelut purettiin lyhyisiin katkelmiin, joita analysoitiin tarkasti kirjaten herääviä ajatuksia muistiinpanoiksi ja merkiten katkelmia koodeilla, jotka kuvasivat katkelmien merkityksiä.

Corbin ja Strauss toteavat, että samaa aineistoa voi katsoa useammasta eri näkökulmasta (Corbin & Strauss, 50). Analyysin edetessä ei ollut aina helppoa päättää, miten koodaisi jonkin aineiston osan. Usein sama aineiston osa oli mahdollista koodata useammalla eri koodilla.

Koodaamisen myötä esiin nousi monia aiheita, joista kaikkia ei ollut mahdollista tutkia syvemmin käsillä olleen aineiston avulla. Näiden aiheiden nostaminen esiin tuloksissa koettiin kuitenkin arvokkaaksi jatkotutkimusideoiden heräämisen vuoksi.

Corbin ja Strauss toteavat myös, että aineistossa on aina osia, jotka eivät sovi kokonaisuuteen (Corbin & Strauss 2008, 113). Toisinaan analyysin myötä esiin nousi teemoja, jotka eivät olleet kovin laajoja ja jotka eivät liittyneet läheisesti mihinkään toiseen teemaan. Niiden esittäminen omana aiheenaan ei olisi ollut mielekästä eikä niitä olisi saanut luontevasti yhdistettyä toisiin aiheisiin. Analyysin edetessä eri aineistosta nousevien teemoja merkitystä oli arvioitava tutkimuksen kannalta ja tehtävä valintoja siitä, mitä lopullisiin tuloksiin kirjataan, jotta tulokset saataisiin mielekkääseen muotoon.

Analyysissä esiin nousseista teemoista ei löytynyt haastatteluista niin paljoa informaatiota, että analyysiä olisi ollut mahdollista viedä kovin abstraktille tasolle. Samankaltaisia asioita ei ilmennyt niin paljoa, että niistä olisi voinut tehdä yhteenvetoa. Tästä syystä tutkimuksessa ei muodostettu GT-menetelmän mukaisesti varsinaisia käsitteitä ja niistä koostettuja kategorioita. Aiemmistä tutkimuksista lainatut käsitteet

vaikuttivat toisinaan sopivan kuvaamaan tämän tutkimuksen aineistoa, mutta aineistokatkelmien määrän vuoksi yhteyttä ei olisi voinut osoittaa pitävästi. Käsitteellinen ajattelutapa oli kuitenkin koodaamisen ja asioiden yhteyksien pohtimisen taustalla. Tulokset koottiin lopulta koodaamisen myötä kehkeytyneiden aihepiirien pohjalta esitellen katkelmia, jotka valaisevat erilaisia näkökulmia kulloisestakin aiheesta. Asioiden välisiä yhteyksiä oli usein mahdotonta osoittaa, mutta tuloksiin kirjattiin katkelmia, jotka antoivat viitteitä yhteyksien olemassaolosta.

5.5 Kokeilujakson tapahtumien analyysi

Havainnointiaineistolla pyrittiin vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseen, joka koski lasten toimintaa tilanteessa, jossa heillä oli mahdollisuus musisoida ilman ulkoista ohjausta. Analyysin aineistona käytettiin kokeilujakson aikana kirjoitettuja muistiinpanoja sekä kokeilujakson aikana kuvattua ja äänitettyä materiaalia.

Videomateriaaliin perehtyminen aloitettiin kirjoittamalla kameran tallenteet auki. Usein musiikinluokassa tapahtui paljon asioita samanaikaisesti, joten tapahtumat kirjattiin soitinkohtaisesti. Erikseen kirjattiin akustisen pianon, sähköpianon ja rumpusetin tapahtumat. Transkriptioon merkittiin, kuka tai ketkä saapuivat tai lähtivät soittimen äärestä, miten he soittivat soitinta ja mitä muuta tapahtui. Kun kolmen paikallaan pysyvän kohteen tapahtumat oli kirjattu ylös, kirjattiin omaksi kategoriakseen tapahtumat, jotka eivät suoraan liittyneet näihin soittimiin.

Oppilaiden musisoinnin sanallinen kuvailu oli usein haastavaa ja kirjaamisen yhteydessä oli jatkuvasti tehtävä valintoja sen suhteen, mitä kirjaa ylös ja mitä ei. Vähitellen työn edetessä huomio alkoi kiinnittyä asioihin, jotka toistuivat tai poikkesivat toistuvista tapahtumista, mikä ohjasi tapahtumien kirjaamista ja antoi virikkeitä varsinaiseen analyysiin.

Vastaavasti toimittiin tunneilla äänitettyjen tallenteiden kanssa. Äänitteellä kuuluvat keskustelut ja muut sanalliset viestit kirjoitettiin auki. Äänitteellä kuuluvat selkeät musisointikatkelmat kirjattiin myös ylös. Lisäksi tuntien jälkeen käsin kirjoitetut muistiinpanot kirjoitettiin puhtaaksi sähköisesti.

Aineistoa luettiin alkuun läpi kiinnittäen huomio siihen, millaista toimintaa siinä ilmeni. Aineistoa koodattiin mahdollisimman yleisellä tasolla, jotta kokeilujakson tapahtumista saataisiin selkeä yleiskuva. Alusta lähtien oli selvää, että aineiston pohjalta

ei olisi mahdollista tuottaa tarkkoja käsitteitä, joten pyrkimyksenä oli kuvailla tapahtumia laajempien teemojen kautta käytännön esimerkkiä avulla.

Erilaisten toimintaa kuvaavien koodien, kuten soittaminen, neuvottelu tai kuljeskelu, merkitsemisen jälkeen alettiin käymään läpi, mitä piirteitä toiminnoista pystyttiin kuvaamaan aineiston pohjalta. Näitä piirteitä koodattiin vastaavasti. Tulokset koottiin siten, että yleisen tason koodit muodostivat tulosten rungon, jota alemman tason koodit täydensivät.

5.6 Lasten pianonsoiton analyysi

Neljännän tutkimuskysymykset analyysi perustui kokeilujakson tunneilla kerättyyn videomateriaaliin. Oppilaiden yksityisyyden suojaamiseksi heidän nimiensä sijaan käytettiin pseudonyymejä. Tulosluvussa esitellyssä katkelmassa oppilaasta käytetään nimeä Petteri.

Analyysi aloitettiin käyttämällä ELAN-ohjelmaa. Ensimmäiseksi aineistosta merkittiin ohjelman avulla episodeiksi kaikki ne hetket, jolloin kuvan etualalla olevaa akustista pianoa soitti yksi oppilas. Useamman oppilaan yhtäaikainen soitto rajattiin pois analyysimateriaalista, koska kuvakulman takia olisi ollut mahdotonta erottaa, mitä kukin oppilas soitti. Toisten oppilaiden läsnäolo saattoi myös vaikuttaa yksittäisen oppilaan soittoon tavalla, jonka tarkastelu ei olisi ollut mielekästä tällä aineistolla. Episodin alkamisaika määritettiin sen perusteella, milloin oppilas ensimmäisen kerran soitti äänen pianosta. Jos useampi oppilas soitti pianoa yhtä aikaa, mutta heistä kaikki paitsi yksi poistuivat paikalta, alkamisajankohdaksi määritettiin hetki, jolloin toiseksi viimeinen oppilas poistui pianon äärestä. Vastaavasti episodin loppumisajankohta määritettiin sen mukaan, milloin oppilas poistui pianon äärestä tai milloin toinen oppilas saapui pianon ääreen ja soitti ensimmäisen äänen.

Oppilaat pitivät soittaessaan vaihtelevan mittaisia taukoja. Soitot ja tauot laskettiin yhdeksi episodiksi, jos oppilas pysyi pianon ääressä. Pisin tällainen tauko kesti 30 sekuntia, jonka aikana oppilas keskusteli toisen soittimen ääressä olleen oppilaan kanssa, mutta istui edelleen pianojakkaralla. Yksi oppilas poistui soittonsa lomassa pianolta keskustellakseen toisten oppilaiden kanssa toisten soittimien äärellä. Tällöin katsottiin hänen paluunsa pianon ääreen aloittavan aina uuden episodin. Hänen poissaolonsa pianon äärestä kestivät tässä yhteydessä ensimmäisellä kerralla minuutin ja 15 sekuntia ja toisella kerralla 34 sekuntia. Muuten peräkkäisissä episodeissa oli aina eri soittaja.

Episodeja oli 21 kappaletta. Niistä lyhin kesti 2 sekuntia ja pisin 6 minuuttia ja 45 sekuntia. Episodin keskimääräinen pituus oli minuutti ja 26 sekuntia. Eri soittajia oli yhteensä 15, joista kaksi soitti pianoa kahdesti ja yksi viidesti. Kaikki muut soittivat pianoa vain kerran.

Kun episodit oli merkitty ELAN-ohjelmalla, analyysiä päädyttiin jatkamaan katsellen videoita QuickTime Player -ohjelmalla, koska ELAN ei toiminut käytössä olleella tietokoneella riittävän sulavasti. Video nyki, minkä lisäksi ääni ja kuva eivät toistuneet täysin yhtäaikaaisesti, mikä vaikeutti analyysiä. ELANista luopumisen takia videosta tehdyt havainnot kirjattiin erikseen Word-ohjelmaan.

Analyysin alussa ei ollut vielä varmuutta siitä, mitä asioita olisi mahdollista tarkastella johdonmukaisesti koko aineistossa. Analyysin edetessä näkökulma tarkentui, jolloin jo analysoituja episodeja palattiin katsomaan uudestaan. Oppilaiden soitossa toistuvat asiat ja poikkeukset pyrittiin huomaamaan ja nimeämään. Analyysi kohdistui erityisesti siihen, millaisilla liikkeillä oppilas soittaa pianoa, miten oppilaan soitto sijoittuu pianon koskettimistolle ja millaisia rytmisiä tai muuten aikaan sidottuja piirteitä soitossa esiintyy.

Havainnot kirjattiin ylös merkiten ajanhetket, jolloin oppilaan soitto muuttui. Aivan jokaista muutosta ei ollut mielekästä merkitä, koska videomateriaalin kuvakulma ja tarkkuus eivät olisi riittäneet oppilaan soiton jokaisen yksityiskohdan tarkasteluun. Sen sijaan merkittiin ylös ajankohta, jolloin oppilaan soitossa tapahtui selkeä muutos ja muuten kuvailtiin muistiinpanoihin, millaisia poikkeuksia kunkin aikavälin soitossa ilmeni suhteessa aikavälin yleiseen soittotapaan.

Muistiinpanojen pohjalta koottiin havainnot kuvaamaan sitä, millaisia liikkeellisiä, tilallisia ja ajallisia piirteitä oppilaiden soitossa ilmenee. Oppilaiden soiton erilaisten piirteiden keston tai yleisyyden tarkastelu ei ollut mielekästä, koska erilaisten piirteiden kellottaminen olisi ollut erittäin työlästä ja monesti alku- ja loppuhetket olivat epäselviä.

5.7 Menetelmän luotettavuus

Haastatteluissa pyrittiin välttämään oppilaiden vastauksien ohjaamista. Osa kysymyksistä oli joko-tai-muotoisia, kuten: Onko kivempaa päättää itse, mitä soitetaan, vai antaa opettajan päättää, mitä soitetaan? Tällainen kysymys määrittä vastausvaihtoehdot, jolloin oppilas ei välttämättä kertonut ajatustaan itselleen sopivalla tavalla. Toisaalta

kysymyksillä pyrittiin ennemmin avaamaan keskustelua kuin saamaan suoraan tarkkaa tietoa. Oppilaita pyydettiin aina perustelevaan vastauksiaan.

Kysymyksiä pyrittiin myös selventämään, jos kysymykset tuntuivat sekoittavan haastateltuja oppilaita. Ruusuvuori ja Tiittula korostavat yhteisen ymmärryksen etsimisen tärkeyttä keskustelussa (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 61-64). Jos oppilas antoi epäselvän vastauksen, se toistettiin uudelleenmuotoiltuna ja varmistettiin, hyväksyikö oppilas muotoilun. Lapsen kyky sanallistaa ja analysoida kokemuksiaan voidaan kyseenalaistaa, mutta yhtä kaikki lapsi on omien kokemustensa ja ajatustensa asiantuntia (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 315).

Corbin ja Strauss (2008) toteavat, että laadullisen tutkimuksen tekeminen edellyttää tulkintojen tekemistä ja tulkinnat ovat aina tutkijasta lähtöisin. Aineisto itsessään ei sisällä merkityksiä, vaan tutkijan on muodostettava ne itse. Tutkija pyrkii siis ymmärtämään, mitä tutkittavat aineiston perusteella kokevat tai ovat kokeneet. Täydellinen objektiivisuus tarkoittaisi, ettei tutkija millään tapaa itse muotoile aineistoa, mikä tarkoittaisi, että hän esittäisi aineiston sellaisenaan tuloksina. Herkkyys on vastakohta objektiivisuudelle, millä tarkoitetaan, että tutkija on valmis tekemään tulkintoja ja antamaan merkityksiä. (Corbin & Strauss 2008, 32-35.) Olennaista on verrata tulkintoja aineistoon ja selvittää, onko aineistossa jotain mikä haastaa tutkijan tekemän tulkinnan. Näyttämällä lukijalle aineiston, johon tulkinta perustuu, tutkija antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida itse tulkinnan pätevyyttä.

Videoaineiston laatu aiheutti analyysille monenlaisia rajoitteita. Laajakulmaisesta kuvasta erotti koko huoneen tapahtumat yleisellä tasolla, mutta resoluutio ei riittänyt siihen, että huoneen toisessa päässä tapahtuneita asioita olisi voinut seurata tarkasti. Kuvan etualalla olleen pianon soittoa pystyi havainnoimaan tarkemmin kuin muuta soittoa luokassa, mutta pianokaan ei näkynyt kovin isosti kuvassa, mikä vaikeutti välillä soittoliikkeiden erottamista. Toisinaan pianon ääressä oli myös kaksi tuolia, joista toisen selkänoja saattoi rajoittaa soittoliikkeiden näkymistä.

Videoaineiston kuvakulma oli pianon suhteen takaviistosta, joten oppilaan kädenliikkeitä ei aina erottanut täydellisesti. Asiaa korjasi se, että olkavarren näki melkein aina, joten sen liikkeet antoivat viittaa käden liikkeistä yleisesti.

Videon ääninauha ei ollut erityisen voimakas, minkä takia soitto ei kuulunut kovin voimakkaasti. Lisäksi huoneessa oli usein muitakin oppilaita soittamassa, joten ääntä oli toisinaan vaikea erotella. Erityisen haasteen toi luokan toisella puolella ollut sähköpiano, jota soitettiin välillä samaan aikaan kuin akustista pianoa. Tällöin oli tarpeen seurata

myös sähköpianon soittajien liikkeitä, jotta erotti, mitkä äänet tulivat analyysin kohteen olleesta akustisesta pianosta.

5.8 Eettisyys

Ranta ja Kuula-Luumi nimeävät tutkimuksen kolmeksi eettiseksi periaatteeksi itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen, vahingoittamisen välttämisen ja yksityisyydestä ja tietosuojasta huolehtimisen (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 414). Näiden periaatteiden toteutumisesta huolehdittiin seuraavasti: Ennen tutkimuksen aloittamista pyydettiin tutkimusluvut sekä koulun rehtorilta että oppilaiden vanhemmilta. Luokan oppilaista kaksi ei palauttanut allekirjoitettua tutkimuslupa-anomusta, joten heitä koskevan materiaali jätettiin tutkimuksessa huomiotta. Oppilaille oli kerrottu tutkimuksen kulusta etukäteen ja he olivat saaneet esittää kysymyksiä siitä. Heillä oli myös oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Haastatteluun valikoituneet oppilaat olivat halukkaita kertomaan ajatuksiaan. Tutkittavien oppilaiden nimet vaihdettiin ja aineistossa esiintyvät tunnistettavat piirteet yleistettiin niin, ettei merkitys muuttunut tutkimuksen kannalta olennaisesti. Tutkimus ei aiheuttanut oppilaille haittaa tai vaaratilanteita.

6 TULOKSET

Tutkimuskysymyksiä oli neljä. Ensimmäiseksi tutkittiin, millainen on peruskoulun ensimmäistä luokkaa käyvien lasten suhde musiikkiin ja musisointiin. Toiseksi tutkittiin, miten lapset kokevat omaehtoisen musisoinnin ilman opettajan ohjausta peruskoulun musiikintunnilla. Kolmanneksi tutkittiin, millaista lasten toiminta on peruskoulun musiikintunnilla, kun he saavat toimia ilman ulkoista ohjausta. Neljänneksi tutkittiin, millaisia soittoa ohjaavia rakenteita on havaittavissa lasten soittaessa pianoa yksinään. Tulokset esitellään seuraavissa neljässä kappaleessa.

6.1 Millainen on peruskoulun ensimmäistä luokkaa käyvien lasten suhde musiikkiin ja musisointiin?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset perustuvat kokeilujakson jälkeisiin haastatteluihin. Haastatteluissa lapset kertoivat musisoinnistaan kokeilujakson musiikintunneilla ja koulun ulkopuolella eri tilanteissa.

Teppo kertoi soittavansa kotona kitaraa ja mummonsa luona pianoa ja rumpua. Samoin Leena kuvasi kokemuksiaan viulunsoitosta ja Leo kertoi omistamastaan ukulelesta, jota hän mitä ilmeisimmin myös soitti. Kaikista haastatteluista paistoi lasten mieltymys soittamiseen.

Lapset olivat selvästi innostuneita tietyistä soittimista. Teppo piti pianosta, kitarasta ja rummuista. Yhden rummun kanttia soittamalla syntyi ”hauska ääni”. Leo piti erityisesti ukulelesta, koska siinä on ”niin kiva ääni”. Myös Leena piti ukulelesta, mutta ensimmäisenä hän kuvaili kotoaan löytyvää kaikuisaa seinää, jota hän rummuttaa ja joka ”kuulostaa ihanalta”. Soittimesta syntyvän äänen merkitys tuntui olevan merkittävä osa lasten kiinnostusta tiettyihin soittimiin. Sähköpiano toi myös teknologisia mahdollisuuksia, joista Teppo kertoi olevansa kiinnostunut. Hän piti siitä, että sähköpianolla oli mahdollista äänittää omaa soittoaan ja kuunnella sitä. Hän piti myös sähköpianosta löytyvien taustakomppien hyödyntämisestä.

Teppo kertoi, että hänellä oli myös tapana keksiä lauluja, ja improvisoi haastattelun aikana kappaleen, jonka sanat liittyivät hänen ympärillään näkemiinsä asioihin. Hän olisi ollut kiinnostunut laulamaan mikrofoniiin kokeilujakson tunneilla, jos sellainen olisi ollut saatavilla. Myös Leo kertoi pitävänsä omien laulujen laulamisesta.

Itse musisoimisen lisäksi lapset pitivät musiikin kuuntelemisesta. Teppo nautti levyraadista, jota hän harrasti vanhempiensa kanssa. Hän olisi myös kuunnellut mielellään toisten lasten soittoa, kunhan tilanteessa olisi ollut jokin järjestys eikä musiikki olisi ollut niin sekavaa. Leena piti improvisoiduista lauluista, joita hän kuunteli perheensä kanssa radiosta.

Haastatellut lapset siis nauttivat musisoinnista monilla tavoilla ja heillä oli erilaisia musiikillisia kiinnostuksia. Kaikki musiikillinen toiminta ei kuitenkaan kiinnostanut kaikkia lapsia. Leena puheesta välittyi kuva, että hänestä koulun musiikinopetuksen sisällöt eivät olleet tuntuneet tähän asti mielekkäiltä.

Leena: "-- koska me ollaan vaan soitettu sitä et on ollu kapulat tai jotain ja me vaan rummutetaan pöydällä. Me ei olla sillatti niinku varsinaisesti vielä niinku soitettu mitään."

Kaikki haastatellut lapset vaikuttivat kuitenkin pitävän itse keksimäänsä musiikkia mielekkäänä. Jo todettiin, että Leo ja Teppo pitivät omien laulujen laulamisesta. Teppo kuvaili muutenkin oman musiikillisen materiaalin keksimistä. Leena kertoi improvisoivansa mielellään esittämiään kappaleita muunnellen. Teppo ja Leena kertoivat haastatteluissa myös ehdottaneensa omia musiikillisia ideoitaan muille kokeilujakson aikana.

Leena: "-- mähän keksin sen, et jos se Eero, joka teki sitä, et jos se tekee sen alkurytmin ja toiset tulee mukaan ja sit toiset voi tehdä siihen vähän omia sävellyksiään, jotta siit kuulostais paljon kivemmalta, eikä se olis vaan samaa rytmiä koko ajan."

Musiikillisen materiaalin mielekkyyden lisäksi lasten puheesta nousi esiin tarve tuntea hallitsevansa tilanteen. Teppo piti sekä itse keksitystä musiikista että opettajan päättämästä musiikista, koska molemmat tarjosivat mahdollisuuksia kokea osaamista.

Haastattelija: "Onks susta kivempi soittaa semmosta musiikkia, minkä sä oot ite keksiny vai semmosta minkä opettaja on keksiny?"

Teppo: "Molemmat on yhtä kivoja."

Haastattelija: "Okei, sä oot ensimmäinen, joka on sanonu tolla tavalla. Tota, mikä siinä on kivaa, ku soittaa semmosta musiikkia, minkä on ite keksiny?"

Teppo: "No siinä on ehkä se kiva, et sitä hallitsee enemmän, koska jos ei osaa niitä muita, ni sit ku on se ite keksiny sen oman, ni sitä osaa heti soittaa."

Haastattelija: "Niin niin."

Teppo: "Ni se on heti helpompaa."

Haastattelija: "Ni eli ite pystyy keksimään semmosen minkä osaa soittaa. Okei, entä mikä sit on kivaa siinä, että opettaja keksii, että mitä soitetaan."

Teppo: "No sit niinku totanoin kaikkien muidenki pitää sitä laulaa, ni sit voi vaan kuunnella ja sit laulaa heti mukana."

Haastattelija: "Että tota."

Teppo: "Et on vaikeempi laulaa heti yksin."

Haastattelija: "Niin, aivan."

Teppo: "Sit ei sillatti kuule heti sitä laulua itsessään. Sit se on sillatti vaikeeta."

Leena koki, että itse keksitty musiikki saattoi olla vaikeakin ilman, että sen soittaminen olisi tuntunut epämukavalta. Sen sijaan ulkoisten vaatimusten alla vaikean kappaleen soittaminen tuntui hänestä ikävältä.

Haastattelija: "Onksust kivempi kuitenkin soittaa niinku, öö, semmost musiikkii, minkä on ite keksiny vai semmosta minkä opettaja on päättäny?"

Leena: "No semmosta mitä on itse."

Haastattelija: "Osaaskä sanoa, miks se on kivempaa?"

Leena: "No. Sillon sun niinkun. Vähän sama ku mun pitää, siis tänään et ku mä tuun, tänään loppuu koulu kaheltoista, mä sinkoon hirveen nopeesti ää tuolla mäen alla olevalla autolle ja sit me lähetään viulutunnille. Ni siinä niinku se et sit ku on opettaja ni sehän päättää kaiken, sit sun pitää osata kaikki. Seuraavan viikon perjantaina. Ni. Sit se ei oo niin kivaa soittaa, ku sit sä haluaisit niinku tehdä siihen jotain omaa ja sit se on välillä vähän vaikeeta. Jos on kivempaa, saa itse sen päättää, ni sit se ei oo niin vaikeeta. Tietty voi tehdä jotain vaikeita juttuja sinne, mut sit se ei oo niin hirveetä. Kamalaa."

Haastattelija: "Et, et jos saa itse päättää ni sit voi teh-, päättää semmosta juttuu, joka ei oo liian vaikeeta vai?"

Leena: "Niin. Ku sit jos ajattelee et toinen yrittää arvioida sua, vaikka se on kuullu sun soittoa paljon, ni sit se kuitenkin pistää ehkä vähän liian vaikeeta."

Haastattelija: "Mm"

Leena: "Se ei oikeesti niinku tiedä millä tasolla sä oot."

Toisten huomion kohteena oleminen ei tuntunut olevan mukavaa haastateltujen lasten mielestä. Leena piti musiikillisten ideoiden keksimistä ja kappaleen harjoittelua epämukavana toisten ihmisten edessä. Myös Teppo kertoi, ettei välttämättä uskaltaisi esittää keksimiään lauluja muille. Leena kertoi myös esiintyessään kokevansa yleisön tuijotuksen pelottavana eikä siksi katsonut yleisöön päin.

Leena: "-- ku mä esiinnyn ni tietty se on pelottavaa kattoo yleisöä, joka tuijottaa sua, ni mä katon vaan viulun jousukäsiin tai lattiaan sellatti. Esitän katsovani eteenpäin tai sit mä katon johonki oveen sillai."

Haastattelija: "Mikäs siinä yleisössä sitte pelottaa?"

Leena: "No siis se et sit ku kaikki tuijottaa sua, niinku ihan ku sä olisit joku kuuluisa tyyppi, joka menee sinne seisoon. Se on hirveetä."

Haastateltujen lasten puheista ilmenee myös, millaisiin musiikin elementteihin he kiinnittävät huomiota. Teppo kuvaili kappaletta, jonka oli huuliharpulla keksinyt kokeilujakson viimeisellä tunnilla, kertomalla, että siinä oli vuorotellen voimakkaita ja hiljaisia hetkiä. Vastaavasti hän kertoi myös ehdottaneensa ryhmässä soittaessa, että muut soittajat seuraisivat hänen soittonsa äänenvoimakkuutta. Kappaleiden merkityksellisin rakenteellinen piirre oli dynamiikan vaihtelu. Tepon haastattelun aikana esittämä laulu puolestaan eteni improvisoidun tekstin mukaan. Laulun pulssi tai säveltasot eivät olleet erityisen vakaita, vaan seurasivat tekstin keksimisen ja ilmaisemisen vaatimuksia. Ryhmässä soittamisessa Teppoa kiinnosti erityisesti se, että silloin sai soimaan yhtä aikaa enemmän erilaisia ääniä kuin yksin pystyi tuottamaan. Lisäksi Teppo kertoi pitävänsä tietyistä rummuista, koska niistä sai niin kivan äänen, ettei ollut väliä, vaikka olisi muuten soittanut aivan sekavasti. Äänenväriin miellyttävyyttä siis pystyi korvaamaan puutteet muiden musiikillisten ilmaisukeinojen kohdalla.

Teppo: "Ku niitä [rumpuja] on sillatti paljon helpompi soittaa. Vaik soittaa jotain sekasta, ni se kuitenkin kuulostaa kivalta. Siin ei oo heti väliä mitä soittaa. Ku kuitenkin kuulostaa kivalta."

Leena taas kertoi, että soittaessa ryhmässä hän halusi, että musiikissa olisi yhteinen pulssi ja ettei rytmi olisi vain tasainen vaan että siinä olisi vaihtelua. Leena kertoi myös pitävänsä pelkkien kappaleiden sointujen soittamisesta.

Yhteenvetona voidaan todeta, että lapsilla voi olla monipuolista musiikillista kokemusta ja harrastuneisuutta musisointiin koulun ulkopuolella. Heillä on erilaisia kiinnostuksen kohteita liittyen soittamiseen, laulamiseen ja musiikin kuuntelemiseen. He myös kiinnittävät musiikissa huomiota erilaisiin elementteihin, joista erityisesti äänenväri vaikuttaa olevan merkittävä kiinnostuksen kohde. Lasten itse tuottamassa musiikissa keskeisiä elementtejä voivat olla esimerkiksi rytmit, äänenvärit ja dynamiikan vaihtelut.

Lasten kertomusten perusteella vaikuttaa siltä, että he kokevat epämukavana ulkoiset vaatimukset, joiden toteuttaminen tuntuu heistä vaikealta tai jotka eivät tunnu heistä

mielekkäiltä. Sen sijaan ulkoa annetut tehtävät, jotka ovat sopivan tasoisia, voivat tuntua lapsista mielekkäiltä. Lapset keksivät myös itse musiikkia, pitävät sitä mielekkäänä eivätkä pahastu, vaikka se olisi vaikeakin.

6.2 Miten lapset kokevat omaehtoisen musisoinnin ilman opettajan ohjausta peruskoulun musiikintunnilla?

Toisen tutkimuskysymyksen tulokset perustuvat kokeilujakson haastatteluihin. Kaikki haastattelemani lapset kertoivat nauttineensa kokeilujakson aikana soittamisesta. Leo piti erityisesti siitä, että sai laulaa omia lauluja. Leena piti ennen kaikkea siitä, että sai itse päättää, mitä soittaa.

Haastattelija: "Mitäs sä tykkäsit noista tunneista?"

Leena: "Ihan kiva."

Haastattelija: "Ihan kiva. Osaaksä -- osaaksä sanoa et mikä siinä oli kivaa?"

Leena: "No ku sai soittaa."

Haastattelija: "Sai soittaa."

Leena: "Niin."

Haastattelija: "Eiks aina saa soittaa?"

Leena: "No ei. Yleensä se, ei saa soittaa mitä haluaa. - -"

Leo ei haastattelussa maininnut juuri mitään kielteistä kokeilujakson tunneista, mutta Leena ja Teppo kuvailivat useita ongelmia, joita kokeilujakson aikana ilmeni. Niistä useimmat liittyivät ryhmän kanssa toimimiseen.

Haastattelija: "Miltä susta tuntui, ku oltiin yhdessä ryhmässä, ni oliko se helppoa tai vaikeeta saada päätettyä yhdessä, että mitä soitetaan?"

Teppo: "Oli se vähän vaikeeta ku kaikki muut sillatti soitti päälle."

Haastattelija: "Ni sillon ku piti puhua vai?"

Teppo: "Ku piti kertoa ohjeita et nyt tehään tällatti tällatti."

Haastattelija: "Ja sit kukaan ei kuunnellu vai?"

Teppo: "Ei."

Katkelmasta näkee, että ryhmässä puheenvuorojen antaminen ja toisten kuunteleminen ei aina onnistunut, jolloin omia ideoita ja ehdotuksia ei saanut välitettyä muille. Haastattelussa Teppo arveli, että toiset olisi saanut hiljenemään soittamalla *"kovaa et niin et niiden korvat menee halki"*. Hän epäili tämän ratkaisun toimivuutta, mutta totesi, että

oli saavuttanut lopulta hiljaisuuden huutamalla kovempaa kuin muut. Myös Leena koki, että yhteisestä toiminnasta neuvottelu toisten oppilaiden kanssa oli hankalaa.

Leena: ”Ku me soitettiin Tytin kaa siel toisessa ni sinne tuli Lauri ja kaikki pilaamaan kaiken.”

Haastattelija: ”Ai, millä tavalla ne pilas?”

Leena: ”Ja sit ku ne ei enää kuunnellu, koska me oliin sillai, et tulkaa mukaan vaan, mut sit ne ei kuunnellu enää ohjeita.”

Haastattelija: ”Mm, aivan.”

Leena: ”Ku me haluttiin tehdä jotain, ni ei siis me ei lähetä muuttaan sitä. Se olis hirveen monimutkaisesti, mitä ne haluaa nyt.”

Haastattelija: ”Aivan.”

Leena: ”Ku se oli meidän juttu.”

Haastattelija: ”Eli se oli niinku vaikeeta sopii yhdessä, et mitä tehdään.”

Leena: ”Niin, ku ne ei kuunnellu eikä osannu pysyy hiljaakaan.”

Haastattelija: ”Mm, aivan. No osaaksä sanoa, et mihin siin vois, mitä sille vois sit tehdä?”

Leena: ”No että jos toisella on joku hyvä juttu ja ne ei halua oikein sellatti seuraa, tai niinku et ne lopettais sen kun sanotaan. Mut sit siihen tarttis jonkun pojan, joka taas kuuntelis meitä, joka sitte sanois niille, ni ehkä ne sit lopettais.”

Katkelmasta havaitsee toisen vuorovaikutukseen liittyneen ongelman, joustamattomuuden. Leena oli kavereineen kiintynyt tilannetta edeltäneeseen toimintaan eikä halunnut muuttaa sitä uusien jäsenten liittyessä ryhmään. Uusien jäsenten tekemä ehdotus uudesta toiminnasta tuntui Leenasta myös liian vaikealta. Leenan ehdottama ratkaisu ongelmaan olisi ollut tulokkaiden sulkeminen ryhmän ulkopuolelle.

Edellisen katkelman lopussa Leena kuvaa myös vallankäytön sukupuolittuneisuutta. Hänen kokemuksensa mukaan luokassa valtaa käyttivät pojat. Myöhemmin hän totesi myös, että muita vanhemmat tai itsenään muita vanhemmiksi väittävät saattoivat käskyttää muita tai jättää kuuntelematta muita.

Leena kertoi, että oli vaikea päättää, mihin seuraan menisi soittamaan, kun useammassa ryhmässä oli kavereita. Hän ehdotti ratkaisuksi ryhmien yhdistämistä, mutta epäili edellä mainituista syistä, että yhdistyminen tuottaisi uusia vaikeuksia.

Teppo kertoi haastattelussa, että häntä vaadittiin usein lakkaamaan soittamasta ja olemaan hiljaa. Hän olisi hyväksynyt sen, jos hiljaisuuden tavoitteena olisi ollut yhteisen toiminnan sopiminen, mutta koki, että hiljaisuuden vaatimus ei ollut perusteltua kyseisinä hetkinä. Tepon ensimmäinen kommentti kokeilujakson tunneista olikin, että soittaminen oli kivaa, mutta sitä ei ehtinyt tekemään tarpeeksi, kun häntä koko ajan vaadittiin

hiljentymään. Hän harmitteli myös sitä, ettei päässyt soittamaan kaikkia soittimia niin paljon kuin olisi halunnut, koska soittovuorojen jakaminen ei sujunut lasten kesken.

Ryhmätoiminnan organisoimiseen liittyneiden haasteiden lisäksi Teppo ja Leena kertovat haastatteluissaan, ettei musiikillisten ideoiden keksiminen ryhmän käyttöön ollut aina helppoa. Kaikki haastattelemani lapset mainitsivat myös jossain kohtaa haastattelua kovan äänenvoimakkuuden aiheuttamista ongelmista. Leena mainitsi asian useammassa eri yhteydessä.

Haastatellut lapset kuvailivat kohtaamiensa ongelmien lisäksi erilaisia ratkaisuja niihin ja arvioivat ratkaisujen toteuttamiskelpoisuutta ja toimivuutta. Sekä Teppo että Leena ehdottivat äänieristettyjen kalusteiden lisäämistä musiikin tiloihin soittorauhaa tuomaan, mutta arvelivat, ettei ideaa käytännössä voitaisi toteuttaa. Leena keksi kuitenkin useita tapoja, joilla soittamista syntyvää ääntä saataisiin vähennettyä. Hän olisi esimerkiksi hyödyntänyt sähköpianon äänenvoimakkuussäädintä ja akustisen pianon harjoituspedaalia, joka hiljentää sen ääntä. Sen lisäksi hän olisi kehottanut soittamaan symbaaleja käsillä kapuloiden sijasta.

Teppo ehdotti haastattelussa koko luokan kanssa yhdessä musisoimisen tavaksi rinkiä, jossa jokaisella olisi vuoro päättää, mitä soitetaan yhdessä. Samoin hän ehdotti suosituimmille soittimille ajastettua vuorottelua.

Lapset kertoivat haastatteluissa myös kokemuksistaan yksin soittamisen ja ryhmässä soittamisen hyvistä puolista. Yksin soittamisen paras puoli oli kaikkien haastattelemini lasten mielestä oma rauha ja päätäntävalta. Tämä liittyy vahvasti hankaluuksiin, joita oppilaat kokivat sosiaalisissa tilanteissa. Oma rauha viittasi Leenan ja Leon puheessa myös äänenvoimakkuuteen, joka kasvoi ryhmässä soittaessa usein epämiellyttävän kovaksi.

Myös yhdessä soittaminen oli kuitenkin kaikkien haastateltujen lasten mielestä mukavaa. Teppo piti siitä, että useampi soittaja pystyi tuottamaan enemmän erilaisia ääniä ja suuremman äänenvoimakkuuden. Leena piti yhdessä soittaessa siitä, että pystyi soittamaan erilaisia juttuja, kuten rytmejä, yhtä aikaa. Leenan puheesta syntyi myös vaikutelma, että kaverien seurassa oleminen oli myös yksi ryhmässä soittamisen myönteinen puoli.

Yhteenvetona lasten kokemuksista voi todeta, että he nauttivat tilanteesta, jossa pääsivät hyödyntämään koulun musiikintunteja omaehtoiseen musisointiinsa, ja että he olisivat mielellään musisoineet enemmänkin. Heillä oli erilaisia kiinnostuksia ja ideoita, joita he pääsivät toteuttamaan vaihtelevasti. Yhteistoiminta muiden oppilaiden kanssa

rajallisissa tiloissa tuotti hankaluuksia, jotka vaikeuttivat musisoinnista nauttimista: Lapset eivät aina osanneet kuunnella toisia, ottaa toisten ehdotuksia tai pyyntöjä huomioon tai neuvotella toiminnasta niin, että kaikki olisivat tyytyväisiä. Lisäksi äänenvoimakkuus tuntien aikana oli lasten mielestä epämiellyttävän kova. Lapset eivät kuitenkaan passiivisesti hyväksyneet olosuhteita, vaan pyrkivät aktiivisesti keksimään ratkaisuja niihin, vaihtelevalla menestyksellä.

6.3 Millaista lasten toiminta on peruskoulun musiikintunnilla, kun he saavat toimia ilman ulkoista ohjausta?

Kolmannen tutkimuskysymyksen tulokset perustuvat videomateriaaliin, äänitteisiin sekä kokeilujakson tuntien jälkeen kirjoitettuihin muistiinpanoihin.

Kokeilujakson tunneilla oli monenlaista toimintaa. Lapset soittivat ja lauloivat yksin ja yhdessä. He kokeilivat eri soittimia ja jatkoivat saman soittimen kanssa vaihtelevan pituisia aikoja. Ollessaan tekemisissä muiden lasten kanssa he neuvottelivat toiminnasta sanallisilla ja sanattomilla keinoilla. Osan ajasta lapset vain istuivat paikallaan tekemättä mitään, kuljeskelivat päämäärättömästi ympäriinsä tai juttelivat kavereiden kesken jossakin rauhallisessa paikassa.

Lapset ryntäsivät hakemaan soittimia heti, kun tunnit aloitettiin ja tutkivat, millaisia ääniä niistä syntyy. Sen jälkeen he joko luopuivat kyseisestä soittimesta tai jatkoivat sen kanssa musisoimista. Jos oppilas jatkoi soittamista ensimmäisten äänentuottokokeilujen jälkeen, hän yleensä kantoi sen johonkin mieleiseensä paikkaan, ellei kyseessä ollut piano tai rumpusetti.

Useimmiten lapset onnistuivat tuottamaan tutkimillaan soittimilla jonkinlaisia ääniä, mutta välillä lapset myös ihmettelivät, miten jotakin soitinta käytetään. Chimesin ja panhuilun kohdalla oppilaat kysyivät tutkijan neuvoa. Lapset keskustelivat myös keskenään siitä, mikä on mahdollista jollakin instrumentilla tai miten jotakin instrumenttia soitetaan. Yksi lapsi selitti kavereilleen kitaran soittoa antaen poikkeuksellisia neuvoja: Hän kehottaa laittamaan sormet niiden kielten väliin, joita ei haluta kuulla. Soittimien soittotekniikat eivät aina ole perinteisimpiä. Esimerkiksi kitaraa ja ukulelea soitettiin pääasiassa avoimin kielin. Sekä rumpusettiä että erilaisia irrallisia rumpuja soitettiin sekä käsin että kapuloilla.

Toisinaan lapset musisoivat itsekseen ja toisinaan yhdessä muiden lasten kanssa. Akustisen pianon, sähköpianon ja rumpusetin ääressä oli hetkittäin useita lapsia, jotka

soittivat samaa instrumenttia kiinnittämättä huomiota toisiin soittajiin. Samojen soittimien ääressä oli toisaalta myös useamman oppilaan yhteisesti koordinoitua soittoa. Lapset kokoontuivat soittamaan yhdessä myös jokaisen itselleen valitsemalla, erillisellä soittimella.

Lasten itsenäistä soittoa akustisen pianon äärellä tarkastellaan luvussa 7.4. Soittaessaan ryhmässä lapset pyrkivät sopimaan ennen soiton aloittamista, mitä soitetaan. Erilaisia yhteisiä sopimuksia tai ehdotuksia havaittiin useita. Yksi ryhmä soitti kappaletta, jonka olivat keksineet aiemmin. He kutsuivat sitä Mau-räpiksi ja se muodostui tekstistä, jota lausuttiin rytmikkäästi ilman tarkkoja säveltasoja. Kaikki soittimet seurasivat tekstin rytmiä. Toisessa tilanteessa ryhmä lapsia soitti rytmikuviota, jonka yksi heistä oli aiemmin keksinyt. Osa lapsista soitti myös muunnelmia rytmistä. Kolmannessa tilanteessa yksi lapsista ehdotti lopulle ryhmälle, että muut soittaisivat hänen soittonsa äänenvoimakkuutta seuraten. Neljännessä tilanteessa lapsi ehdotti, että jokaisella oppilaalla voisi olla oma soolo kappaleen aikana. Myös ryhmän instrumenteista ja osallistujien määrästä keskusteltiin. Rumpusetin ääressä kaksi lasta soitti yhdessä siten, että toinen soitti ensin rytmin eri rummuilla ja sitten toinen toisti saman rytmin tai muunnelman siitä toisilla rummuilla.

Lähes kaikkia edellä mainittuja tilanteita yhdisti pulssi. Ryhmässä soittaessa lapset usein soittivat täsmälleen samaa rytmikuviota tai muunnelmia siitä. Usein lasten soitto oli kuitenkin hiukan epätahdissa suhteessa pulssiin. Rytmisen epävakaus vaikutti olevan seurausta harjaantumattomasta tekniikasta sekä toisinaan hetken mielihoiteesta etenevästä musisoinnista. Se ei kuitenkaan vaikuttanut häiritsevän oppilaita.

Edellä mainitun Mau-räpin lisäksi kokeilujakson aikana kuului laulua vain vähän. Muutama lapsi lauloi silloin tällöin I like to move it -laulusta kyseistä fraasia muutaman kerran ja lopetti sitten. Mau-räppiä laulettiin joitain kertoja myös lasten siirtyessä paikasta toiseen, jolloin siihen ei liittynyt ollenkaan soittoa. Muuten aineistossa ei esiintynyt esimerkkejä musiikillisesta äänenkäytöstä.

Lasten keskittyminen musisointiin vaihteli suuresti. Osa lapsista soitti rumpusetiä tai pianoa useita minuutteja kiinnittämättä välillä huomiota mihinkään ympäristön tapahtumaan. Osa lapsista taas pysähtyi toistuvasti seuratakseen ympäristön tapahtumia tai osallistuakseen keskusteluun jonkun toisen kanssa.

Lapset kommunikoivat keskenään sekä sanallisesti että sanattomasti monissa tilanteissa. Usein lapset pyysivät toisiaan hiljentämään soiton voimakkuutta tai olemaan kokonaan hiljaa. Ryhmässä musisoidessaan he ehdottivat toisilleen, miten soitto voisi

edetä. Saman soittimen ääressä musisoidessaan lapset tarttuvat välillä toistensa käsiin halutessaan hiljentää toisen tai tavoitellessaan itselleen soittovuoroa.

Ryhmätilanteissa usein osa lapsista yritti saada muita hiljenemään tai kuuntelemaan omia ideoita, kun osa lapsista soitteli itsekseen tai keskusteli jostain muusta toisten oppilaiden kanssa. Tällöin yritykset neuvotella yhteisestä toiminnasta usein epäonnistuivat. Välillä lapset olivat myös yksinkertaisesti eri mieltä siitä, mitä ryhmässä on tarkoitus tehdä. Ryhmätoiminnan sekavuus sai monta kertaa jonkun lapsen harmistumaan. Samoin käsiin tarttuminen sai lapsen usein lopettamaan ja poistumaan soittimen ääreltä.

Lapset valittivat jatkuvasti kovasta äänenvoimakkuudesta. Monet pitelivät korviaan tunneilla. Kovan äänenvoimakkuuden syynä saattoi olla esimerkiksi se, että oppilaat eivät osanneet hahmottaa tai säädellä oman soittonsa äänenvoimakkuutta, tai se, että he eivät välittäneet siitä itse soittaessaan. Aineiston perusteella syytä ei kuitenkaan voitu päätellä.

Lapset esittivät kokeilujakson aikana tutkijalle pyyntöjä ja kysymyksiä. Yksi lapsi pyysi tutkijaa näyttämään, miten hän soittaa rumpuja. Toinen lapsi kyseli, miten ukulelesta syntyy ääni ja miksi sen rakenne on sellainen kuin on. Kolmas lapsi pyysi useamman kerran tutkijaa opettamaan hänelle jonkin uuden kappaleen ukulelille. Hänen kiinnostuksensa ukulelea kohtaan ei ollut kuitenkaan loputtoman sinnikästä. Tutkijan kieltäytyttyä hän totesi hajamielisesti, että: ”*Ehkä joku toinen soitin*”, ja marssi pois.

Kokeilujakson aikana ilmeni myös ei-musiikillista toimintaa. Yksi lapsi päätyi kaikilla tunneilla jossain vaiheessa istuskelemaan luokan penkeillä tekemättä mitään. Istuttuaan jonkin aikaa paikallaan hän saattoi alkaa ryömimään tuolien päällä tai liikehtimään muuten. Pari oppilasta kertoi viimeisen tunnin yhteydessä, etteivät he olleet soitelleet ollenkaan koko tunnilla, koska eivät olleet keksineet mitään soitettavaa. Useita oppilaita seisokeli paikallaan tai kuljeskeli luokassa päämäärättä hetken verran kokeilujakson tuntien mitta. Useimmiten he löysivät hetken kuluttua jonkin soittimen tai seuran, jonka parissa viettivät aikaa tämän jälkeen. Lapset liikkuvat myös päämäärätietoisesti soittimelta toiselle tai seurasta toiseen. Välillä lapset keskustelivat keskenään aiheista, jotka eivät liittyneet musiikkiin tai musiikintekemiseen. Lapset myös hypähtelivät ja tanssahtelivat ilman havaittavaa yhteyttä jonkun toisen tuottamaan musiikkiin.

Yhteenvedon voidaan todeta, että lapset vaikuttivat olevan innoissaan saadessaan musisoida omaehtoisesti musiikintunnilla. He kokeilivat eri soittimia ja musisoivat yksin ja yhdessä muiden kanssa. Laulua kuului selvästi vähemmän kuin soittoa. Lapset keksivät monenlaisia tapoja soittaa vuorovaikutteisesti ryhmässä, mutta kohtasivat myös haasteita

ryhmän toiminnan organisoinnissa. Myös jatkuva kova äänenvoimakkuus aiheutti lapsille harmia. Musiikillinen toiminta herätti kysymyksiä ja toiveita, joita lapset esittivät tutkijalle. Kaikki lapset eivät kuitenkaan käyttäneet koko aikaa musisointiin, vaan kuluttivat aikaa esimerkiksi jutellen keskenään tai istuskellen seuraamassa muiden toimintaa.

6.4 Millaisia soittoa ohjaavia rakenteita on havaittavissa lasten soittaessa yksinään?

Neljännän tutkimuskysymyksen tulokset perustuvat videoaineistoon. Lasten pianonsoitossa oli piirteitä, jotka liittyivät soittoliikkeisiin, soiton sijoittumiseen koskettimistolle ja soiton ajalliseen etenemiseen. Näitä piirteitä tarkastellaan seuraavissa kappaleissa.

6.4.1 Soittoliikkeet

Liikkeiden tarkastelu paljasti, että lapsilla oli tiettyjä tapoja, joilla he painoivat pianon koskettimia ja joilla he liikuttivat käsiään suhteessa toisiinsa. Aineistosta löytyi neljä erilaista tapaa käyttää sormia soittaessa: Ensimmäinen tapa oli soittaminen yhdellä ja samalla sormella koko ajan. Tyypillisesti sormi oli etusormi, mutta yhdessä episodissa lapsi käytti peukaloa. Toinen tapa oli kaikilla sormilla yhtä aikaa klusterin soittaminen. Kolmas tapa oli soittaminen kaikilla sormilla eri aikaan nopeilla liikkeillä epäsäännöllisessä järjestyksessä. Neljäs tapa oli ranteen kääntäminen edestakaisin ja koskettimien painaminen eri sormilla riippuen siitä, mikä sormi on lähinnä koskettimistoa.

Sormien lisäksi lapset painoivat koskettimia kämmenellä kahdella eri tavalla. Ensimmäinen tapa oli painaa klustereita kämmenen ”kannalla”. Toinen tapa oli painaa klustereita kämmenselällä. Jälkimmäinen soittotapa oli havaittavissa vain yhdessä episodissa.

Lisäksi lapset soittivat toisinaan liu’utuksia liikuttaen kättä vaakasuoraan koskettimistolla ja painaen kaikkia matkan varrella olevia koskettimia yhdellä sulavalla liikkeellä.

Lapset käyttivät soittaessaan vaihtelevasti kahta kättä tai vain yhtä kättä, toisen odottaessa sylissä tai koskettimiston yllä valmiina soittamaan. Kun lapsi hyödynsi kahta kättä, hän saattoi soittaa niillä yhtäaikaaisesti tai vuorotellen. Vuorotellen soittaessa käsi saattoi vaihtua joko jokaisen iskun jälkeen tai vaihtelevan iskemäärän jälkeen. Yleisempää oli vuorotella käsiä jokaisen iskun jälkeen. Toisinaan lapsi soitti kaksikäteisesti niin, että toinen käsi dominoi ja toinen käsi soitti harvakseltaan joko dominoivan käden iskujen väliin tai samanaikaisesti sen kanssa.

Soittaessaan kaksikäteisesti lapset liikuttivat käsiään välillä samaan suuntaan eli kumpaakin kättä joko oikealle tai vasemmalle ja välillä peilikuvamaisesti suhteessa toisiinsa eli aina yhtä aikaa keskustasta poispäin tai kohti keskustaa. Toisinaan toinen käsi pysyi paikallaan toisen liikkuesssa ja toisinaan kädet liikkuivat itsenäisesti ilman selkeää suhdetta toiseen käteen. Kahdessa episodissa oppilas vie kädet ristiin soittaessaan. Kahta kättä käyttäessään oppilaat pitivät käsiä toisinaan lähellä toisiaan ja välillä siirsivät kädet kauas toisistaan.

Liikkeiden tarkastelun perusteella vaikutti siltä, että lapsen soitto eteni välillä sen mukaan, millaisia liikkeitä lapsi osasi ja keksi hyödyntää soittaessaan. Lapsilla oli erilaisia tapoja painaa koskettimia sekä erilaisia tapoja hyödyntää kahta kättään. Erilaiset soittotavat tuottivat erilaisia säveliä ja sävelyhdistelmiä sekä erilaisia äänenvoimakkuuksia ja äänenvärejä.

6.4.2 Koskettimiston käyttö

Koskettimiston käyttöä tarkasteltaessa kiinnitettiin huomio siihen, miten lasten soitto sijoittui koskettimistolle. Lapset saattoivat soittaessaan pitää käsiään suhteellisen paikallaan koskettimistolla tai he saattoivat liikuttaa käsiään vasemmalle tai oikealle. Lapset hyödynsivät koskettimistoa sen koko pituudelta soittaen vaihtelevasti kummassakin päässä ja kaikkialla niiden välillä. Toisinaan lapset soittivat kummallakin kädellä koskettimiston toisessa laidassa ja toisinaan levittivät kätensä yhtä aikaa eri laiduille. Välillä ainoastaan toinen käsi hakeutui johonkin tiettyyn kohtaan koskettimistolla toisen jäädessä siihen, missä se oli ollut aiemmin.

Liikuttaessaan käsiään koskettimistolla lapset etenivät välillä asteikkoa pitkin ja välillä eri suuruisin hyppin. Useaan kertaan asteikon soitto alkoi koskettimiston toisesta päästä ja eteni jonkin matkaa kohti toista päätä. Toisinaan asteikko eteni myös toisin päin eli alkoi vaihtelevan matkan päästä toisesta laidasta ja eteni laitaan asti. Aina asteikko ei

alkanut tai päättynyt mihinkään erityiseen kohtaan koskettimistoa. Hyppyttään etenevä soitto saattoi niin ikään alkaa koskettimiston toisesta laidasta tai edetä laitaa kohti. Pienimmät hyppyt esiintyivät asteikkosoiton välissä, kun lapsi jätti yhden koskettimen väliin. Suurimmillaan hyppyt olivat, kun lapsi siirsi kätensä koskettimistolla kerralla kokonaan toiseen rekisteriin. Toisinaan lapset myös alkoivat edetä koskettimistolla asteikkoa pitkin johonkin suuntaan ja vaihtaa sitten vähitellen isompiin hyppyihin.

Soitosta suurin osa tapahtui pelkästään valkoisia koskettimia hyödyntäen. Vain kolmessa episodissa lapsi soitti mustilla koskettimilla ja vain kahdessa episodissa lapsi soitti sekaisin valkoisilla ja mustilla koskettimilla.

Lasten soittoa analysoitaessa vaikutti siltä, että lapset välillä sijoittivat soittonsa tarkoituksellisesti tiettyyn kohtaan koskettimistoa. Samoin vaikutti, että he liikkuvat koskettimistolla tarkoituksellisesti joko määrätyn kokoisin askelin tai kohti tiettyä määränpäättä. Soiton sijoittaminen tiettyyn kohtaan koskettimistoa tuotti tietyn korkuisia ääniä ja eteneminen koskettimistolla tuotti omanlaisiaan kaaria.

6.4.3 Aikaan sidotut piirteet

Aikaan sidottuja piirteitä tarkasteltaessa kiinnitettiin huomiota siihen, millaisia toistuvia kuvioita lapset hyödynsivät ja millaisia rytmejä he tuottivat. Lapset soittivat välillä aivan tasaisella rytmillä. Välillä soitossa kuului rytmejä ti-ti-ti-ti-taa-taa, ti-ti-taa, taa-taa-ti-ti-taa ja ti-ti-ti-ti-ti-taa. Toistaessaan rytmejä lapset myös muuntelivat niitä. Rytmit saattoivat lyhentyä tai pidentyä. Rytmien muuttuminen saattoi myös siirtää pulssia, kun rytmiin ilmaantui uusi isku tai siitä jäi pois isku. Toisinaan lasten soitossa ei ollut havaittavissa minkäänlaista aikaan sidottua rakennetta, vaan soitto eteni vapaasti virraten.

Eri lapsilla oli heille ominaiset rytmensä, joita he toistivat ja muuntelivat soitossaan. Välillä tasaiseen rytmiin soittaminen tai jonkin rytmikuvion toistaminen jatkui pitkään. Välillä oppilas soitti rytmiä katkonaisesti ylläpitäen pulssia hetken ja keskeyttäen sitten soiton kokonaan tai jatkaen ilman rytmiä.

Lasten soittaessa perussykkeen vakaus vaihteli. Osa lapsista piti perussykettä yllä järjestelmällisesti ja osa venytti sykettä soittamalla välillä hieman ennenaikaisesti ja välillä hieman myöhässä. Perussykkeen venyttämällä vaikutti olevan monia eri syitä, kuten motorinen hallinta, keskittymisen herpaantuminen tai seuraavan liikkeen pohtiminen.

Toistuvien rytmien yhteydessä lasten soittoliikkeet eivät välttämättä olleet säännönmukaisia, mutta toisinaan lasten koko soitto noudatti tiettyä kaavaa. Yksi lapsi soitti toistuvasti samaa sävelkuviota rytmillä ti-ti-ti-ti-taa-taa. Toinen lapsi soitti ensin rytmillä ti-ti-ti-ti oikealla kädellä yksittäisiä säveliä ja sitten rytmillä taa-taa kummallakin kädellä klusterit läheltä toisiaan.

Lasten pianonsoiton tarkastelun perusteella vaikutti siltä, että lasten kiinnostus rytmiin vaihteli eikä rytmi ollut aina tarpeellinen musiikin elementti. Soitossa oli välillä kuultavissa pulssi, kun lapsi soitti tasaiseen rytmiin tai jollakin rytmikuviolla. Pulssi jousti soiton edessä eikä ollut aina aivan vakaa. Rytmikuvioissa esiintyi usein myös muuntelua. Myös lasten soittoliikkeet muodostivat välillä kuvioita, jotka toistuivat useamman kerran samanlaisina tai muunneltuina.

6.4.4 Esimerkki lapsen soitosta

Seuraava kuvaus havainnollistaa yhden lapsen soiton piirteitä ja sitä, miten lapsi vaihtaa soittotavasta toiseen soiton edessä. Annetut ajat viittaavat kuluneeseen aikaan soiton alkamisesta. Ellei erikseen ole mainittu, lapsi soittaa koko ajan pelkästään valkoisilla koskettimilla.

(0.00) Petteri soittaa kummallakin kädellä yhtä aikaa liikuttaen kaikkia sormia nopeasti epäsäännöllisessä järjestyksessä. Kädet eivät liiku kovin paljon. Nopeahkojen pyrähdysten välissä on lyhyehköjä taukoja. Välillä Petteri lopettaa soittamisen toisella kädellä ja soittaa toisella kädellä muutaman sekunnin yksinään. Sitten käsien roolit vaihtuvat toisinpäin.

(0.33) Petteri soittaa kummankin käden etusormella yhtä aikaa yksittäisiä säveliä. Kädet liikkuvat keskikohdasta katsoen peilikuvamaisesti suhteessa toisiinsa. Petteri toistaa usein rytmejä ti-ti-taa ja ti-ti-ti-ti-taa-taa. Pulssi on suhteellisen vakaa, mutta välillä se horjahtaa. Perusrytmikuviot muuntuvat välillä.

(0.53) Petteri painaa molemmilla etusormilla samaa kosketinta ja alkaa sen jälkeen soittaa peilikuvamaisesti liikkuen kyseisen koskettimen ympärillä palaten lyhyin välein tälle ”perussävelelle”. Hän toistaa samaa rytmi- ja sävelkuviota monta kertaa. Välillä kuvioon tulee muunnoksia. Petteri hidastaa sitten hiukan pulssia ja pitää hienoisen tauon ennen kuin lyö perussävelen pohjaan (1.15), mikä kuulostaa musiikillisen kaaren loppukohdalta. Lyhyen tauon jälkeen hän jatkaa vielä hetken samaan tapaan, mutta

hiljempää, vähemmän määrätietoisesti ja hajanaisemmalla rytmityksellä. Pari kertaa hän soittaa muutaman sävelen vuorokäsin.

(1.25) Petteri soittaa kummankin käden etusormilla vuorotellen. Kädet liikkuvat edelleen yleensä peilikuvana suhteessa kuvitteelliseen keskikohtaan. Poikkeuksiakin on. Rytmii on aivan tasainen, ja pulssi on kohtuullisen vakaa. Petteri irtautuu pulssista useita kertoja.

(1.36) Petteri rikkoo hetken jatkuneen tasaisen rytmin alkamalla soittaa oikealla kädellä heti vasemman käden jälkeen. Kerran hän soittaa kahdesti putkeen oikealla kädellä ja kerran puolet lyhyemmällä aika-arvoilla. Hän päättyy soittamaan tritonusintervallin (1.41) ja jää aivan hetkeksi paikalleen ennen kuin jatkaa. Fraasi on musiikillisesti mielekäs, koska se luo jännitettä rikkomalla vakiintuneen rytmin ja se päättyy tritonukselle, joka on selkeästi dissonoiva intervalli. Tämä on kuin musiikillisen muodon huippukohta, joka myöhemmin purkautuisi. Näin ei kuitenkaan varsinaisesti käy.

Petteri jatkaa soittamista vuorokäsin kulmikkaaseen rytmiinsä ja päättyy takaisin aiemman katkelman perussävelelle. Hän ei pysähdy enää, mutta soittaa kosketinta useampaan kertaan peräkkäin. Vuorokäsin soitto jatkuu ja Petteri päättyy muutaman kerran perussävelelle.

(2.25) Petteri lopettaa vuorokäsin soittamisen ja alkaa painella taas koskettimia kaikilla sormilla epäsäännöllisessä järjestyksessä. Pari sekunnin jälkeen hän alkaa soittaa kummankin käden etusormilla yhtä aikaa. Kummatkin kädet liikkuvat nyt samaan suuntaan. Petteri etenee suunnilleen asteikkoa pitkin kummallakin kädellä, mutta välissä on myös jokunen hyppy. Vaihtaa välillä asteikon suuntaa. Yhtäkkiä hän palaa taas keskikohdasta peilattuun liikkumiseen ja soittaa pian jälleen perussävelen.

(2.43) Petteri soittaa ensin yhden sävelen kummallakin etusormella yhtä aikaa ja sitten toisen sävelen vain oikean käden etusormella. Sama kuvio toistuu muutaman kerran. Sitten Petteri palaa taas soittamaan vuorokäsin.

(2.58) Toiset lapset saapuvat keskeyttämään.

(3.03) Petteri jatkaa vuorokäsin soittamista tasaiseen rytmiin.

(3.21) Toinen lapsi tulee keskeyttämään.

(3.30) Petteri jatkaa vuorokäsin tasaiseen rytmiin. Käsien liikesuunnat ovat itsenäisemmät kuin aiemmin. Välillä kädet liikkuvat peilikuvamaisesti, välillä samaan suuntaan, välillä toinen pysyy paikallaan toisen liikkuesssa.

(3.47) Petteri soittaa pelkästään oikean käden etusormella asteikkoa ylöspäin rytmillä ti-ti-taa.

(3.52) Petteri soittaa vuorokäsin tasaiseen rytmiin. Oikea käsi soittaa edelleen koskettimiston yläpäässä ja liikkuu vaihteleviin suuntiin. Vasen käsi soittaa koskettimiston keskikohdassa pysyen suurimmaksi osaksi paikallaan. Välillä vasen käsi vaihtaa säveltä ja jatkaa sitten siinä. Sitten oikea käsi alkaa pysytellä paikallaan ja vasen käsi liikkuu suurin hyppäyksin. Sitten taas molemmat kädet alkavat liikkua, välillä samaan suuntaan, välillä peilaten.

(4.22) Petteri soittaa muutaman sekunnin pelkästään mustilla koskettimilla, mutta muuten samaan tapaan kuin aiemmin. Sitten hän palaa takaisin valkoisille koskettimille.

(4.34) Petteri soittaa pelkällä oikealla kädellä pari viimeistä kosketinta ennen kaikista oikeanpuolimmaista ja jää sitten soittamaan oikeanpuolimmaista muutaman kerran. Sitten hän soittaa vasemmalla kädellä pari ääntä keskirekisteristä ennen kuin siirtyy kaikista vasemmanpuoleisimpaan koskettimeen. Petteri soittaa kumpaakin laitimmaista kosketinta yhtä aikaa muutaman kerran. Hän palaa sitten kummallakin kädellä keskemälle soittaen välillä useamman sävelen toisella kädellä ja sitten toisella.

(4.50) Petteri soittaa jälleen vuorokäsin yhdellä sormella. Tempo on aavistuksen aiempaa nopeampi. Muuten rytmi on tasainen, mutta välillä Petteri pitää jonkin sävelen kaksinkertaisen aika-arvon verran. Sitten rytmi tasaantuu täysin ja soitto jatkuu hyvin tasaista tahtia. Kädet liikkuvat varsin itsenäisesti

(6.19) Petteri siirtyy kokeilemaan mustia koskettimia valkoisten ohessa ja alkaa soittaa ti-ti-taa -rytmiä vuorokäsin ja välillä yhdellä kädellä. Myös pieniä variaatiota rytmiin ilmenee.

(6.28) Petteri palaa pelkille valkoisille koskettimille, siirtää oikean käden kauas oikealle ja alkaa soittaa vuorokäsin tasaiseen rytmiin, mutta kiihtyvään tempoon siirtäen käsiä keskemälle. Kun kädet ovat vierekkäin, hän palaa alkuperäiseen tempoon. Kädet liikkuvat taas itsenäisesti.

(6.38) Petteri alkaa soittaa kummallakin kädellä asteikkoa ylöspäin vuorokäsin kumpikin käsi jonkin matkan päässä toisesta.

(6.45) Petteri lopettaa soiton tutkijan tultua paikalle keskustelemaan.

Esimerkistä huomaa, miten yksittäisen lapsen soitossa on havaittavissa tiettyjä toistuvia piirteitä, jotka liittyvät soittoliikkeisiin, koskettimiston käyttöön ja soiton etenemiseen ajassa. Kaikki eri oppilaiden soitossa nähdyt piirteet eivät näy yhden oppilaan soitossa. Esimerkistä huomaa myös, miten tietty soittotapa kestää tietyn aikaa, kunnes vaihtuu toiseen välillä yhtäkkisesti. Esimerkistä erottuu toistuvia kuvioita ja

rytmejä, jotka välillä kestävät vain hetken ja välillä pysyvät samanlaisina pitkän aikaa. Pulssi on välillä vakaa ja välillä joustaa enemmän.

Lisäksi katkelmaan sisältyy kaksi mielenkiintoinen musiikillisesti mielenkiintoista hetkeä, noin ajassa 1.15 ja 1.41. Kummassakin tapauksessa musiikin pulssi hidastuu ja oppilas pitää lyhyen tauon ennen kuin soittaa sävelet, joille jää hiukan pidemmäksi aikaa kuin muille äänille. Ensimmäisessä tapauksessa loppuääni on perussävelen kaltainen eli musiikillisen katkelman voisi päättää siihen. Toisessa tapauksessa loppuäännet kuulostavat musiikillisen fraasin jännitteen huippukohdalta. Aineiston perusteella on mahdotonta tietää, miten lapsi itse mielsi kohdat ja miten tarkoituksellisia soitettut fraasit olivat. Ne antavat kuitenkin vaikutelman, että lapsi kuunteli soittoaan, huomasi mahdollisuuksia tuottaa musiikillisiä muotoja ja jäsensi soittoaan niitä hyödyntäen.

7 POHDINTA

Alkuun esitellään yhteenveto tutkimuksen keskeisistä tuloksista. Niitä seuraa tulosten vertailu aiempiin tutkimustuloksiin. Vertailun jälkeen esitellään ehdotuksia toimintatavoiksi lapsilähtöiseen musiikinopetukseen. Lopussa pohditaan tutkimuksen luetettavuutta.

7.1 Tutkimuksen tulosten yhteenveto

Tutkimuksessa tarkasteltiin neljän tutkimuskysymyksen kautta ensimmäistä luokkaa käyvien lasten ajatuksia musiikista ja heidän omaehtoisen musisointinsa piirteitä. Ensimmäiseksi tutkittiin, millainen on peruskoulun ensimmäistä luokkaa käyvien lasten suhde musiikkiin ja musisointiin. Tulokseksi saatiin, että lapsilla voi olla monipuolista musiikillista kokemusta ja harrastuneisuutta musisointiin koulun ulkopuolella. Heillä on erilaisia kiinnostuksen kohteita liittyen soittamiseen, laulamiseen ja musiikin kuuntelemiseen. He myös kiinnittävät musiikissa huomiota erilaisiin elementteihin, joista erityisesti äänenväri vaikuttaa olevan merkittävä kiinnostuksen kohde. Lasten itse tuottamassa musiikissa keskeisiä elementtejä voivat olla esimerkiksi rytmit, äänenvärit ja dynamiikan vaihtelut.

Lasten kertomusten perusteella vaikuttaa siltä, että he kokevat epämukavana ulkoiset vaatimukset, joiden toteuttaminen tuntuu heistä vaikealta tai jotka eivät tunnu heistä mielekkäiltä. Sen sijaan ulkoa annetut tehtävät, jotka ovat sopivan tasoisia, voivat tuntua lapsista mielekkäiltä. Lapset keksivät myös itse musiikkia, pitävät sitä mielekkäänä eivätkä pahastu, vaikka se olisi vaikeakin.

Toiseksi tutkittiin, miten lapset kokevat omaehtoisen musisoinnin ilman opettajan ohjausta peruskoulun musiikintunnilla. Tulokseksi saatiin, että lapset nauttivat tilanteesta, jossa pääsivät hyödyntämään koulun musiikintunteja omaehtoiseen musisointiinsa, ja että he olisivat mielellään musisoineet enemmänkin. Heillä oli erilaisia kiinnostuksia ja ideoita, joita he pääsivät toteuttamaan vaihtelevasti. Yhteistoiminta muiden oppilaiden kanssa rajallisissa tiloissa tuotti hankaluuksia, jotka vaikeuttivat musisoinnista nauttimista: Lapset eivät aina osanneet kuunnella toisia, ottaa toisten ehdotuksia tai pyyntöjä huomioon tai neuvotella toiminnasta niin, että kaikki olisivat tyytyväisiä. Lisäksi äänenvoimakkuus tuntien aikana oli lasten mielestä epämiellyttävän kova. Lapset

eivät kuitenkaan passiivisesti hyväksyneet olosuhteita, vaan pyrkivät aktiivisesti keksimään ratkaisuja niihin, vaihtelevalla menestyksellä.

Kolmanneksi tutkittiin, millaista lasten toiminta on peruskoulun musiikintunnilla, kun he saavat toimia ilman ulkoista ohjausta. Tulokseksi saatiin, että lapset vaikuttivat olevan innoissaan saadessaan musisoida omaehtoisesti musiikintunnilla. He kokeilivat eri soittimia ja musisoivat yksin ja yhdessä muiden kanssa. Laulua kuului selvästi vähemmän kuin soittoa. Lapset keksivät monenlaisia tapoja soittaa vuorovaikutteisesti ryhmässä, mutta kohtasivat myös haasteita ryhmän toiminnan organisoinnissa. Myös jatkuva kova äänenvoimakkuus aiheutti lapsille harmia. Musiikillinen toiminta herätti kysymyksiä ja toiveita, joita lapset esittivät tutkijalle. Kaikki lapset eivät kuitenkaan käyttäneet koko aikaa musisointiin, vaan kuluttivat aikaa esimerkiksi jutellen keskenään tai istuskellen seuraamassa muiden toimintaa.

Neljänneksi tutkittiin, millaisia soittoa ohjaavia rakenteita on havaittavissa lasten soittaessa yksinään. Liikkeiden tarkastelun perusteella vaikutti siltä, että lapsen soitto pianolla eteni välillä sen mukaan, millaisia liikkeitä lapsi osasi ja keksi hyödyntää soittaessaan. Lapsilla oli erilaisia tapoja painaa koskettimia sekä erilaisia tapoja hyödyntää kahta kättään. Erilaiset soittotavat tuottivat erilaisia säveliä ja sävelyhdistelmiä sekä erilaisia äänenvoimakkuuksia ja äänenvärejä.

Lasten soittoa analysoitaessa vaikutti siltä, että lapset välillä sijoittivat soittonsa tarkoituksellisesti tiettyyn kohtaan koskettimistoa. Samoin vaikutti, että he liikkuvat koskettimistolla tarkoituksellisesti joko määrätyn kokoisin askelin tai kohti tiettyä määränpäättä. Soiton sijoittaminen tiettyyn kohtaan koskettimistoa tuotti tietyn korkuisia ääniä ja eteneminen koskettimistolla tuotti omanlaisiaan kaaria.

Lasten pianonsoiton tarkastelun perusteella vaikutti siltä, että lasten kiinnostus rytmiin vaihteli eikä rytmillä ollut aina tarpeellinen musiikin elementti. Soitossa oli välillä kuultavissa pulssi, kun lapsi soitti tasaiseen rytmiin tai jollakin rytmikuviolla. Pulssi jousti soiton edessä eikä ollut aina aivan vakaa. Rytmikuvioissa esiintyi usein myös muuntelua. Myös lasten soittoliikkeet muodostivat välillä kuvioita, jotka toistuivat useamman kerran samanlaisina tai muunneltuina.

Aineistossa esiintyi myös hetkiä, joissa lapsi hidasti tempoa ja piti hienoisen tauon ennen kuin painoi pohjaan sävelen tai säveliä, jotka kuulostivat lopetussäveleltä tai jännitteen huippukohdalta. Aineiston perusteella on mahdotonta tietää, miten lapsi itse mielsi kohdat ja miten tarkoituksellisia soitettuja fraasit olivat. Ne antavat kuitenkin

vaikutelman, että lapsi kuunteli soittoaan, huomasi mahdollisuuksia tuottaa musiikillisia muotoja ja jäsensi soittoaan niitä hyödyntäen.

7.2 Tulosten vertailu aiempiin tutkimuksiin

Campbellin (2010) laaja etnografinen tutkimus osoittaa, että lasten musiikillinen maailma koulun musiikintuntien ulkopuolella on monipuolinen. Myös tässä tutkimuksessa kuultiin, että lapsilla on koulun ulkopuolella musiikillista harrastuneisuutta. Lapset muun muassa kertoivat musisoivansa vapaa-ajallaan, kuuntelevansa musiikkia perheensä kanssa ja keksineensä lauluja, jotka tunsivat koko ystäväpiiri. Muutaman lapsen laulama I like to move it -kappale kertoo siitä, että he imevät musiikillisia vaikutteita ympäristöstään, kuten Campbellkin (2010) huomasi.

Sekä Campbell (2010) että Barrett (2016) mainitsevat musiikin merkityksen yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamisessa. Lasten laulama Mau-räppi oli heidän itse keksimänsä kappale, joka oli yhdistänyt heitä jo päiväkodista asti. Yhdessä musisoiminen oli myös yksi tapa viettää aikaa yhdessä ja siten vahvistaa ystävyysiteitä. Ilmiselvästi lapset nauttivat yhdessä olemisesta ja halusivat viettää aikaa kaveriensa kanssa. Yhden lapsen kertomuksessa neuvottelun vaikeus yhteismusisointitilanteissa näyttäytyi kuitenkin myös esteenä kaverien seurassa olemiselle.

Kiersteadin (2006), Campbellin (2010) ja Youngin (2002) tutkimuksista löytyy tapausesimerkkejä, joissa lasten kiinnostus musisointiin hiipuu aikuisen yrittäessä kontrolloida sitä. Tässä tutkimuksessa lasten puheesta syntyi vaikutelma, jonka mukaan ympäristön vaatimukset koettiin epämiellyttävinä, jos niitä pidettiin liian vaikeina tai jos niitä ei pidetty mielekkäinä. Sopivan tasoinen ja mielekäs annettu tehtävä näyttäytyi kuitenkin myönteisenä asiana.

Custoderon (2005) havaitsema aloitteellisuuden väheneminen kouluiässä ei näkynyt tämän tutkimuksen tuloksissa. Lapset sekä käynnistivät toimintaa oma-aloitteisesti että pyrkivät ratkaisemaan omia tavoitteitaan hankaloittavia ongelmia jatkuvasti. Toisaalta Custodero havainnoi lapsia aikuisen ohjaamissa tilanteissa ja tämän tutkimuksen aikana lapset saivat toimia ilman ulkoista ohjausta. Toiminnan konteksti tässä tutkimuksessa oli kuitenkin formaali oppitunti. Lapsilla vaikuttaa siis olevan ainakin koulunkäynnin alkuvaiheessa taipumusta toteuttaa omia kiinnostuksiaan mahdollisuuksien mukaan.

Burnard (2002) ja Kanellopoulos (1999) havainnoivat lapsia musisoimassa yhtä aikaa samoissa tiloissa, mutta eivät raportoineet vastaavista ongelmista kuin tämän tutkimuksen

lapset, kuten kovasta yleisestä äänenvoimakkuudesta tai vaikeuksista neuvotella toiminnasta yhdessä. Kanellopouloksen tutkimuksessa lapset olivat saman ikäisiä kuin tämän tutkimuksen lapset, mutta Kanellopoulos itse ohjasi tilannetta sen verran, että jakoi soittovuoroja piirissä olleille lapsille, jotka halutessaan valitsivat itselleen muita soittajia seuraksi. Burnardin tutkimuksessa lapset olivat 12-vuotiaita ja Burnard johdatteli lapset toimimaan yhdessä esittämällä heille kysymyksiä siitä, miten he haluaisivat edetä. Kummassakin tapauksessa tilannetta ohjaava aikuinen antoi lapsille vapauden tehdä päätöksiä, mutta vastasi siitä, että tilanteessa säilyy järjestys. Tämä vei lapsilta vastuun hallita itse tilannetta kokonaisuudessaan, mikä epäilemättä rauhoitti tilannetta.

Delalanden ja Cornaran (2010) kuvaama äänilähteiden tutkiminen 10–37-kuukautisten lasten kohdalla muistutti jossain määrin myös tämän tutkimuksen 7–8-vuotiaiden lasten toimintaa heidän etsiessään mieleisiään soittimia ja soittaessa esimerkiksi pianoa. Lapset kokeilivat eri soittimia ja osa niistä herätti heidän kiinnostuksensa, jolloin he soittivat niitä pidempään ja monipuolisemmin. Lasten erityinen kiinnostus soittimien erilaisiin äänenväreihin on verrattavissa Delalanden ja Cornaran kuvaamaan kiinnostukseen löydettyihin sointeihin.

Youngin (2003) arveli tutkimuksessaan, että kolme–neljä-vuotiaiden lasten soittoa ksylofonin ääressä ohjasi lasten liikerepertuaari sekä soittimen fyysiset ulottuvuudet. Vastaavasti tässä tutkimuksessa lasten pianonsoitto tuntui etenevän tiettyjen toistuvien liikkeiden ja koskettimiston erilaisen hyödyntämisen mukaan. Liikkeet ja koskettimisto itsessään tuskin ylläpitivät lasten kiinnostusta pianoon. Liikkeiden ja koskettimiston eri puolien yhteys syntyneisiin ääniin näyttäytyi mielenkiintoisena asiana. Delalanden ja Cornaran (2010) kuvaama äänilähteen tutkiminen muuntelemalla ääniä tuottavia toimintoja luultavasti eteni Youngin (2003) kuvaamien liikkeellisten ja tilallisten rakenteiden kautta. Tämä selittää osaltaan sitä, että lasten tuottaman musiikin rakenteet voivat olla vaikeita hahmottaa pelkkää ääntä havainnoimalla.

Tämän tutkimuksen perusteella lasten tuottaman musiikin rakenteet voivat äänenvärien lisäksi esimerkiksi dynamiikkaan, mikä voi hämmentää aikuista kuuntelijaa, joka on tottunut melodian tai harmonian sanelemiin musiikillisiin rakenteisiin. Myös rytmisiä rakenteita oli havaittavissa lasten musisoinnissa.

Laulun vähyys tämän tutkimuksen aineistossa on yllättävää ottaen huomioon lasten omaehtoista musisointia aiemmin tutkineiden havainnot, joiden mukaan lasten laulu on osa heidän toimintaansa hyvin monissa tilanteissa (ks. esim. Young 2002; 2006; Barrett 2016; Campbell 2010; Countryman, Gabriel & Thompson 2016; Custodero, Cali &

Diaz-Donoso 2016). Laulun vähyyteen on saattanut vaikuttaa poikkeuksellinen mahdollisuus hyödyntää musiikinluokan soittimia vapaasti, mikä on vienyt huomion pois laulamisesta.

7.3 Toimintatapoja lapsilähtöiseen musiikinopetukseen

Ottaen huomioon kaikki eri tavat, joilla lapset voivat saada iloa ja hyötyä omaehtoisesta musisoinnistaan (ks. esim. Young 2006; Barrett 2016; Campbell 2010; Custodero, Cali & Diaz-Donoso 2016), olisi sääli jättää se kokonaan huomiotta koulun musiikinopetuksessa. Tämän tutkimuksen perusteella ensimmäistä luokkaa käyvät lapset tarttuvat mielellään tilaisuuteen musisoida omaehtoisesti, jos heille annetaan mahdollisuus. Custoderon (2005) huomaama kouluikäisten aloitteellisuuden väheneminen formaaleissa musisointitilanteissa ei vaikuta pätevän tilanteisiin, joissa lapsille annetaan valta tehdä päätöksiä, kuten tämän tutkimuksen sekä Kanellopouloksen (1999) ja Burnardin (2002) tutkimusten tuloksista havaitaan.

Tässä tutkimuksessa esiin nousseet ongelmat lasten musisoidessa omaehtoisesti musiikintunnilla olivat erityisesti yleinen kova äänenvoimakkuus ja vaikeus neuvotella toiminnasta yhdessä. Asia lienee ratkaistavissa Kanellopouloksen (1999) tai Burnardin (2002) hyödyntämien käytäntöjen avulla eli siten, että aikuinen ohjaa tilannetta jakamalla soittovuoroja tai esittämällä johdattelevia kysymyksiä. Ongelmallisilla tilanteilla voisi olla myös arvoa, jos ne nähtäisiin tilaisuuksina kehittää lasten sosiaalisia taitoja opettajan tilanteessa tarjoaman tuen avulla.

Young (2002) kannustaa musiikkikasvattajia tukemaan lasten musisointia osallistumalla ohjaamisen sijaan. Tässä tutkimuksessa lapset tuottivat jatkuvasti musiikkia, jonka soittamiseen myös opettaja olisi voinut osallistua. Lapset myös pyysivät tutkijaa opettamaan kappaleita ja soittamaan eri soittimia sekä esittivät hänelle kysymyksiä soittimien toiminnasta. Näihin aloitteisiin tarttuminen olisi voinut ruokkia lasten myönteistä musiikkisuhdetta ja tukea oppimiseen tähtäävää asennetta musiikintunteja kohtaan.

Delalande ja Cornara (2010) kannustavat musiikkikasvattajia mahdollistamaan lapsille sointien löytämisen ja yhdessä musisoimisen kokemuksia. Kumpiakin kokemuksia epäilemättä syntyi tässä tutkimuksessa lasten musisoidessa ilman ulkoista ohjausta. Gluschkof (2002) ja Countryman ym. (2016) kannustavat opettajia rohkaisemaan oppilaita tuottamaan omaa musiikkia ja esittämään sitä muille. Myös tuottamista tapahtui

tämän tutkimuksen aikana. Sen sijaan esiintymisen suhteen lapset ilmaisivat haastatteluissa varautuneita mielipiteitä.

Tässä tutkimuksessa havaittiin myös ei-musiikillista toimintaa, kun lapsia ei ohjattu ulkoisesti musiikintunnilla. Tähän saattoi olla useita syitä. Kova yleinen äänenvoimakkuus saattoi vähentää kiinnostusta tuottaa itse ääntä. Tätä päätelmää tukee lasten haastatteluissa ilmaisemat ajatukset ja Temmermanin (2000) tutkimus, jonka perusteella liian kova äänenvoimakkuus oli yksi kielteinen tekijä lasten musiikkikokemuksissa. Samoin yhteistoiminnasta tai soittovuoroista neuvottelun epäonnistuminen saattoi vähentää intoa musisointiin. Aina lapset eivät keksineet mitään mielekästä soitettavaa. Toisinaan jokin muu asia saattoi olla mielenkiintoisempaa kuin musisointi. Ulkoisen ohjauksen puute tarkoitti, että oppilailla oli lupa musisoida omaehtoisesti ja että oppilailla oli lupa olla musisoimatta, jos se ei jonain hetkenä tuntunut hyvältä. Lasten tässä tutkimuksessa ilmaisemien ajatusten ja Kiersteadin (2006), Campbellin (2010) ja Youngin (2002) havaintojen pohjalta vaikuttaa siltä, että lapsen patistaminen musisoimaan ei välttämättä lisää heidän intoaan musisoida.

Lasten tuottama musiikki voi olla aikuisen korvaan vaikeasti hahmotettavaa. Young (2002; 2003; 2006), Delalande ja Cornara (2010) ja Gluschankof (2002) kannustavat kuitenkin kuuntelemaan lasten äänentuottoa herkistyneenä sille, mitä lapset tekevät äänen kanssa. Esimerkiksi Youngin (2003) kuvaamat liikkeelliset ja tilalliset musisointia ohjaavat piirteet eivät välttämättä tuota musiikillisesti mielekästä kuulokuvaa. Aikuisen on kuitenkin mahdollista osallistua lapsen musisointiin esimerkiksi laulamalla lapsen tuottamaa musiikkia ja siten kiinnittää huomiota tuotettuihin ääniin ja siten kannustaa lasta kehittämään myös ääneen perustuvia musiikillisiä muotoja.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään tutkimusasetelman ja yleistettävyyden kannalta. Tutkimusasetelmaan sisältyy tutkimuspaikka, tutkimusjoukko, aineistonkeruumenetelmät ja analyysimenetelmät. Tutkimuspaikaksi valikoitui yhden Varsinais-Suomalaisen peruskoulun ensimmäisen luokan musiikintunnit. Tutkimuspaikan valinnalla haluttiin varmistaa, että saatavat tulokset kuvaisivat mahdollisimman tarkasti toimintaa niissä olosuhteissa, joissa tuloksia on tarkoitus soveltaa käytäntöön. Laboratorio-olosuhteissa tehty kokeilu olisi saattanut herättää

lapsissa erilaisia ajatuksia ja erilaista toimintaa kuin heidän normaalin kouluarjen aikana tehty kokeilu.

Tutkimusjoukkona oli yksi tavallinen yleisopetuksen luokka. Luokassa opiskelevien lasten musiikillisia taustoja ei selvitetty, joten ei voida tietää, miten heidän musiikilliset taustansa vaikuttivat tuloksiin.

Aineistonkeruumenetelmät mahdollistivat aiheen tutkimisen monesta näkökulmasta. Kamera mahdollisti tapahtumien tarkastelun jälkikäteen. Äänittimen avulla oli mahdollista saada parempilaatuista äänitallennetta tapahtumista. Käytössä oli kuitenkin vain yksi kamera ja yksi äänitin, joten kaikista kokeilujakson tapahtumista tallentui vain osa. Lisäksi lasten eri paikoissa tuottamat äänet kuuluivat muihinkin paikkoihin, joten pelkästä ääninauhasta ei voinut aukottomasti päätellä tapahtumien kulkua. Havaintojen kirjaaminen mahdollisti tilanteessa läsnäollessa tehtyjen huomioiden kirjaamisen. Muistiinpanojen kirjaaminen ei kuitenkaan noudattanut mitään kaavaa. Haastattelut mahdollistivat oppilaiden ajatusten kuulemisen tilanteessa, jossa he kykenevät pohdiskelemaan asioita irrallaan musisointitilanteesta.

Analyysimenetelmänä grounded theory mahdollisti uuden tiedon tuottamisen, mikä oli tutkimuksen tavoitteena. GT-tutkimuksen onnistuminen riippuu tutkijan herkkyydestä havaita mahdollisia merkityksiä ja kyseenalaistaa omia tulkintoja. Tässä tutkimuksessa analyysin on tehnyt yksi tutkija eikä esimerkiksi koodaamisessa ole hyödynnetty luotettavuutta lisäävää ristiinkoodaamista. Toinen tutkija olisi voinut tehdä aineistosta erilaisia tulkintoja. Jotta päätelmien perustelut olisivat lukijan arvioitavissa, tuloksissa on esitetty aineistokatkelmat, joihin päätelmät nojaavat.

Tutkimuksen tutkimusjoukko on pieni, joten sen perusteella ei voida olettaa, että tulokset edustaisivat lasten musiikkisuhdetta tai heidän musisointinsa piirteitä yleisesti. Yleistettävyyttä vähentää myös se, että aineistonkeruussa ei pystytty dokumentoimaan kokeilujakson kaikkia tapahtumia ja luokan oppilaista saatiin haastateltua vain muutamaa. Tutkimuksen tuloksia voidaan kuitenkin tarkastella esimerkkinä siitä, millaisia musiikkisuhteita lapsilla voi olla ja millaisia piirteitä heidän musisoinnissaan voi olla. Tulokset kannustavat herkistymään lasten omille tavoille musisoida ja kuuntelemaan heidän ajatuksiaan musisoinnista ja musiikista.

8 LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lasten haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Barrett, M. 2016. Attending to “culture in the small”: A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children’s world-making. *Research Studies in Music Education* 38(1), 41-54.
- Burnard, P. 2000. How children ascribe meaning to improvisation and composition. Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research* 2(1), 7-23.
- Burnard, P. 2002. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education* 19(2), 157-172.
- Campbell, P. S. 2010. Songs in their heads. Music and its meaning in children’s lives. 2. uudistettu painos. New York: Oxford University Press.
- Countryman, J., Gabriel, M. & Thompson, K. 2016. Children’s spontaneous vocalisations during play: aesthetic dimension. *Music Education Research*, 18(1), 1-19.
- Corbin, J. & Strauss, A. 2008. Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 3. uudistettu painos. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Custodero, L. A. 2005. Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research* 7(2), 185-209.
- Custodero, L. A., Cali, C. & Diaz-Donoso, A. 2016. Music as transitional object and practice: Children’s spontaneous musical behaviors in the subway. *Research Studies in Music Education* 38(1), 55-74.
- Delalande, F. & Cornara, S. 2010. Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: the ontogenesis of musical conducts. *Musical Education Research* 12(3), 257-268.
- Dissanayake, E. 2009. The Artification hypothesis and its relevance to cognitive science, evolutionary aesthetics, and neuroaesthetics. *Cognitive Semiotics* 5, 136-158.
- Glaser, B. & Strauss, A. 1967. The Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York: Aldine de Gruyter.
- Gluschankof, C. 2002. The local musical style of kindergarten children: a description and analysis of its natural variables. *Music Education Research* 4(1), 37-49.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11-45.
- Kanellopoulos, P. 1999. Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music* 27(2), 175-191.
- Kierstead, J. 2006. Listening to the spontaneous music-making of preschool children in play: Living a pedagogy of wonder. Väitöskirja. University of Maryland College Park. Viitattu 3.9.2019 <https://drum.lib.umd.edu/bitstream/handle/1903/4184/umi-umd-3987.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Killian, J. & Basinger, L. 2004. Classroom instrument preferences among 4- to 9-year-olds in a free-play setting. *Update: Applications of Research in Music Education* 23(1), 34-40.
- Koskela, H. 2007. Grounded Theory. Opettajien opiskelijakäsitysten analyysiä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 91-110.
- Lee, P.-N & Lin, S.-H. 2014. Music teaching for young children at a developmentally appropriate practice classroom in Taiwan. *Music Education Research* 15(1), 107-122.
- Littleton, D. 1998. Music learning and child's play. *General Music Today* 12(1), 8-15.
- Lum, C.-H. & Campbell, P. 2007. The sonic surrounds of an elementary school. *Journal of Research in Music Education* 55(1), 31-47.
- Luomanen, J. 2010. Straussilainen grounded theory -menetelmä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 351-371
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.
- Pond, D. 1981. A composer's study of young children's innate musicality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 68, 1-12.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 312-335.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413-426.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427- 444.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 46-83.
- Salo, U.-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampere University Press, 166-190.
- Shimada, Y. M. 2012. Infant vocalization when alone: possibility of early sound playing. *International Journal of Behavioral Development* 36(6), 407-412.
- Sundin, B. 1997. Musical creativity in childhood – a research project in retrospect. *Research Studies in Music Education* 9(1), 48-57.
- Temmerman, N. 2000. An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education* 17(1), 51-60.
- Trinick, R. & Pohio, L. 2018. The “serious business” of musical play in the New Zealand early childhood curriculum. *Music Educators Journal* 104(4), 20-24.
- Young, S. 2002. Young children’s spontaneous vocalizations in free-play: Observations of two- to three-year-olds in a day-care setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 152, 43-53.
- Young, S. 2003. Time–space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education* 20(1), 45-59.
- Young, S. 2006. Seen but not heard: young children, improvised singing and educational practice. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7(3), 270-280.

9 LIITE 1: HAASTATTELURUNKO

1. Mitä pidit tunteista? Miksi?
2. Onko kivempi päättää itse, mitä soitetaan, vai antaa opettajan päättää, mitä soitetaan? Miksi?
3. Saitko soittaa kaikkea, mitä halusit?
4. Oliko jokin soitin erityisen kiva? Miksi?
5. Onko kivempi soittaa yksin vai ryhmässä? Miksi?
6. Oliko ryhmässä helppoa vai vaikeaa tehdä yhdessä päätöksiä?
7. Oliko ryhmässä helppoa vai vaikeaa saada kerrottua omat ideat muille?
8. Oliko helppoa vai vaikeaa saada soittovuoro soittimeen, jota halusit soittaa?
9. Miten yhdessä soittaminen onnistuisi paremmin?
10. Mitä hyötyä opettajasta voisi olla oppilaille?
11. Keksitkö jotakin omaa musiikkia tuntien aikana? Millaista?
12. Mitä voisi tehdä toisella tavalla?
13. Mitä jäi erityisesti mieleen tunteista?