

Äänimaisemat tunteiden tulkkeina

Fenomenologinen tutkimus äänimaisemasäveltämisestä neljäsluokkalaisten kokemana

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Juulia Laaksonen

30.4.2024
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto, Rauman yksikkö

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Juulia Laaksonen

Otsikko: Äänimaiset tunteiden tulkkina – Fenomenologinen tutkimus äänimaisemasäveltämisestä neljäsluokkalaisten kokemana

Ohjaaja: yliopistolehtori Serja Turunen

Sivumäärä: 73 sivua + 6 liitettä

Päivämäärä: 30.4.2024

Musiikki ja tunteet ovat yhteydessä toisiinsa, minkä takia tunteita voi ilmaista musiikkikasvatuksen luovien työtapojen avulla. Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia merkityksiä oppilaiden säveltämiskokemukset sisältävät. Tutkielmassa tutkittiin neljäsluokkalaisten oppilaiden kokemuksia ryhmämuotoisesta äänimaisemasäveltämisestä. Tutkimusta ympäröi kaksi näkökulmaa: musiikkipedagoginen ja fenomenologinen näkökulma.

Tutkielman empiirisessä osassa yksitoista peruskoulun neljäsluokkalaista oppilasta loi äänimaisia pienryhmissä peruskoulun musiikintunneilla. Oppilasryhmien äänimaisemien aiheena oli oppilaiden vapaasti valitsemat tunteet. Ryhmät keksivät äänimaisemille myös tarinat. Tutkimusaineiston kokemuksia analysoitiin fenomenologisen aineistonanalyysin avulla.

Tulokset jakautuvat aineiston mukaan kolmeen tarkasteltavaan osioon, jotka ovat äänimaisemien tarinoiden, äänimaisemien tekemisen sekä äänimaisemien kuuntelemisen kokemukset. Äänimaisemien tarinoiden kokemukset sisältävät tunteisiin ja tuntemuksiin, sosiaalisiin suhteisiin, tarinallisuuteen, ympäristöön, liikkeeseen sekä taitoihin ja kykyihin liittyviä merkityksiä. Äänimaiseman tekemisen ydinmerkityksiä ovat tunteet ja tuntemukset, ryhmässä toimiminen, musiikillinen ilmaisu, esiintyminen, johtajuus sekä taidot ja uuden oppiminen. Kuuntelemisen ydinmerkityksissä korostuvat tunteet ja tuntemukset, muut ihmiset, äänien tulkinnallisuus sekä ympäristö.

Tulokset antavat hyödyllistä tietoa sekä musiikkikasvatukseen että kokemustutkimuksen kentille. Tulosten mukaan säveltäminen on sekä mielensisäistä että sosiaalista toimintaa, sillä säveltäminen antaa mahdollisuuden käsitellä erilaisia tunteita, ilmaista itseään sekä kokea yhteisöllisyyttä. Tulokset antavat syyn pohtia, miten koulussa voi tukea lasten kykyä synnynnäiseen luovuuteen, ja minkä takia luovat työtavat peruskoulun musiikkikasvatuksessa ovat tärkeitä oppilaiden itseilmaisun näkökulmasta.

Avainsanat: musiikkikasvatus, säveltäminen, äänimaisema, tunteet, fenomenologia, kokemus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Tutkimuksen musiikkipedagoginen viitekehys	8
2.1	Praksiaalinen ja esteettinen musiikkikasvatus	8
2.2	Musiikin tunnemerkit	10
2.3	Lapset taiteiden kokijoina	12
2.4	Säveltäminen	13
2.5	Äänimaisemat	15
2.6	Musiikillinen ryhmässä toimiminen	17
3	Tutkimuksen fenomenologinen viitekehys	19
3.1	Hermeneutiikka ja hermeneuttinen fenomenologia	19
3.2	Eksistentiaalinen fenomenologia	20
3.2.1	Holistinen ihmiskäsitys	21
3.2.2	Humanistinen lapsikäsitys ja lapsilähtöisyys	22
4	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	24
5	Fenomenologisen tutkimuksen vaiheet	25
5.1	Ilmiön tarkastelu ja reduktio	26
5.2	Tutkimuskysymyksen asettaminen ja aineiston hankinta	28
5.2.1	Aineiston keräämisen suunnittelu	28
5.2.2	Aineiston kerääminen oppitunneilla	31
5.2.3	Tutkimuksen eettisyys	34
5.3	Merkitysyksiköt	35
5.4	Alustavat merkitysverkostot ja merkityssuhde-ehdotelmat	37
5.5	Jaettu merkitysverkosto	39
5.6	Tutkimuksen validius	40
5.7	Tulosten tarkastelu ja uuden tiedon arvioiminen	43
6	4.-luokkalaisten kokemat merkitykset äänimaisemasävellystyössä	44
6.1	Äänimaisemien tarinoiden ydinmerkitykset	44
6.2	Äänimaisemien tekemisen ydinmerkitykset	48

6.3	Äänimaisemien kuuntelemisen ydinmerkitykset	50
7	Pohdinta ja johtopäätökset	54
7.1	Tulosten syvämerkitykset musiikkikasvatuksen viitekehykseen peilaten	54
7.2	Paluu reduktioon	62
7.3	Sovellusideoita jatkotutkimuksiin ja musiikkikasvatukseen	63
	Lähteet	66
	Liitteet	74
	Liite 1. Tutkimuslupakysely koteihin	74
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	75
	Liite 3. Ryhmän 1 merkitysyksiköt	77
	Liite 4. Ryhmän 2 merkitysyksiköt	81
	Liite 5. Ryhmän 3 merkitysyksiköt	85
	Liite 6. Äänimaisemasäveltämisen merkitysverkostot	88

1 Johdanto

Musiikki on yksi tärkeimmistä tavoista muokata, vahvistaa ja luoda tunteita. Kun ihminen kuulee musiikkia, hänen mielensä kytkee sen aiempiin musiikin tunnekokemuksiin ja sekoittaa ne nykyhetken tunnetilaan. Samalla musiikki luo uusia tunnemerkitsejä ja -muistoja. (Cespedes-Guevara & Eerola, 2018, s. 2.) Musiikin avulla voi jakaa tunteita ja vastaanottaa toisten tunneilmaisuja. Musiikkikokemukset ovat merkityksellisiä, sillä musiikin parissa ihminen voi kokea, että hänen ajatuksensa ja tunteensa saavat äänellisen ilmaisun. (Lilja-Viherlampi, 2007, s. 86, 306.) Tunnekerkitysten lisäksi musiikilla on sosiaalisia merkityksiä, sillä musiikin avulla ihminen voi tuntea kuuluvansa ryhmään (Saarikallio, 2007, s. 22). Musiikki kuuluu kaikille, sillä jokainen ihminen voi osallistua musiikilliseen tekemiseen omalla tavallaan ja olla näin osa kokonaisuutta (Lilja-Viherlampi, 2007, s. 306). Musiikki on lisäksi merkityksellinen oman identiteetin etsinnässä ja määrittelyssä (Saarikallio, 2007, s. 22).

Musiikin ja tunteiden välisen yhteyden takia musiikki on hyvä keino tunnekasvatukseen (Pellitteri ym., 1999, s. 25). Musiikin tunnekerkityksiä voidaan hyödyntää peruskoulussa säveltämisen avulla. Peruskoulu onkin ainoa paikka, jossa jokaisen lapsen kuuluisi saada säveltämiskokemuksia, sillä säveltäminen on osa musiikkikasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. (Opetushallitus, 2014a.) Säveltäminen on kuitenkin nostettu vasta nykyisessä opetussuunnitelmassa isommaksi osuudeksi musiikkikasvatusta (Opetushallitus, 2014a; Opetushallitus, 2004). Musiikin opetussuunnitelma ei määrittele kovinkaan tarkasti, kuinka paljon säveltämistä on oltava ja minkälaista säveltämistä lasten kanssa on toteutettava. Tämän takia opettajan omalla osaamisella ja mielenkiinnolla on suuri vaikutus säveltämiskasvatukseen ja määrään (Partti, 2016, s. 51). Jos säveltäminen tuntuu opettajasta valmiiksi vaikealta, hän ei välttämättä korosta säveltämistä opetuksessaan. Tällöin säveltämisen tunnekerkitykset jäävät oppilailta kokematta.

Suomessa peruskoulun oppilaiden säveltämistä ovat tutkineet ainakin Huttunen (2017) ja Muhonen (2016a). Muhonen (2016a) keskittyy väitöskirjassaan varsinkin opettajan asemaan musiikillisen yhteistoiminnan tukijana. Huttusen (2017) väitöskirja käsittelee hänen kehittämää osallistavaa sävellytysmenetelmää, jonka sopivuutta peruskouluun verrattiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden musiikin tavoitteisiin ja sisältöihin. Koulussa tapahtuva yhteissäveltäminen voi auttaa oppilaita ymmärtämään lisää itsestään ja toisistaan.

Yhteissäveltäminen on merkityksellistä oppilaiden itseilmaisulle ja keskinäiselle vuorovaikutukselle, sillä oppilaat luovat musiikista jotain uutta ja yhteistä. (Partti 2016, s. 33.) Yhteissäveltämisen sisältämiä merkityksiä on kannattavaa tutkia, jos haluaa ymmärtää ja hyödyntää niitä musiikkikasvatuksen kontekstissa.

Olen kiinnostunut musiikin luomista erilaisista mielikuvista ja musiikin aikaansaamista oloista ja tunteista. Tämän takia valitsin pro gradu -tutkielmani aiheeksi kokemukset ja tunne merkitykset äänimaisemasävellystyössä. Oma musiikillinen harrastuneisuuteni sekä musiikkikasvatuksen perus- ja aineenopettajaopintoni ovat myös edistäneet tutkielman aiheen valintaa omien kiinnostuksenkohteideni mukaisesti. Aihe liittyy kandidaatintutkielmaani, jossa tarkastelin musiikin käyttöä pedagogisena keinona oppilaiden tunnetaitojen tukemisessa. Sain inspiraatiota Koulujen BiisiPumppu -projektista, jossa musiikin alan ammattilaiset tekivät sävellyksiä yhteistyökoulujen oppilaiden kanssa (Partti & Ahola, 2016a). Halusin tutkia säveltämiskokemuksia, sillä säveltäminen tuntuu itselle hieman vieraalta ajatukselta ja haastavalta sisällöltä toteuttaa kouluympäristössä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittavat kuitenkin sisällyttämään säveltämistä peruskoulun musiikintunneille (Opetushallitus, 2014a). Tutkielmani idea lähtikin tavoitteesta kehittää omia valmiuksia säveltämisen ohjaamiseen ja ymmärtää oppilaiden musiikkikokemuksista enemmän nyt ja tulevan työurani aikana.

Tutkielma on eksistentiaalis-fenomenologinen, eli tarkastelen oppilaiden yhteisöllisiä äänimaiseman säveltämiskokemuksia heidän omasta elämänsä maailmastaan käsin. Tutkielman näkökulmana on fenomenologinen sekä musiikkipedagoginen ajattelu, sillä olen itse musiikkikasvattaja, ja tutkimus on toteutettu osana peruskoulun musiikintunteja. Oppitunneilla on otettu huomioon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet musiikin oppiaineen osalta. Musiikkikasvatus on aina seurausta opettajan pedagogisesta ajattelusta, joten fenomenologian luonteen mukaisesti omalla taustallani on vaikutusta siihen, miten tulkitsen oppilaiden säveltämiskokemuksia ja mitä merkityksiä niistä löydän (Ruokonen, 2016, s. 114). Fenomenologinen ajattelu näkyy aineistolähtöisessä kokemusten tulkinnassa ja analyysissä. Tutkielman näkökulman ja viitekehyksen tarkoitus on tutustua tutkittavaan ilmiöön ja fenomenologiaan, ei ohjata tutkimuksen tuloksia (Laine, 2007, s. 35).

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää, minkälaisia merkityksiä 4.-luokkalaisten oppilaat kokevat yhteisöllisessä äänimaisemasävellystyössä. Tutkielmani tarkastelee oppilaiden säveltämiskokemuksia, keskittyen erityisesti yhteisöllisyyden ja tunnekokemusten

merkityksiin musiikkikasvatuksessa. Tutkielma voi myös auttaa luokanopettajia ja musiikin aineenopettajia ymmärtämään oppilaita musiikin kokijoina, sekä kehittämään säveltämistehtäviä, jotka tukevat oppilaiden musiikillista ilmaisua.

2 Tutkimuksen musiikkipedagoginen viitekehys

Musiikkipedagogisen viitekehysten muodostavat praksiallinen ja esteettinen musiikkikasvatus, musiikin tunnenerkitykset, lasten taidekokemukset, säveltäminen, äänimaisemat sekä musiikillinen ryhmässä toimiminen. Näihin teemoihin tutustuminen auttaa ymmärtämään, minkälaisia merkityksiä oppilaiden säveltämiskokemukset voivat sisältää, ja minkälaisia tuloksia lasten musiikkikokemusten aikaisemmillä tutkimuksilla on saatu. Olen koonnut pedagogisen viitekehysten tutkimalla myös opetussuunnitelman näkökulmaa, sillä sävellystyön toteutustapa sisältöineen sopii perusopetuksen musiikin opetuksen opetussuunnitelmaan.

2.1 Praksiallinen ja esteettinen musiikkikasvatus

Koulun musiikkikasvatuksella tarkoitetaan opettajan musiikkipedagogiseen ajatteluun ja opetussuunnitelmaan pohjautuvaa opetusta. Musiikkikasvatuksen taustalla olevan filosofian kaksi pääsuuntausta ovat David Elliottin praksiallinen ja Bennett Reimerin esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia. Nämä kaksi näkemystä eroavat toisistaan siinä, mitkä ovat musiikkikasvatuksen peruselementit, mikä on musiikin arvo, minkälainen on käsitys musiikista sekä minkälaisena oppilas musiikkikasvatuksessa nähdään. (Ruokonen, 2016, s. 9–10.)

Esteettisen musiikkikasvatuksen mukaan musiikkikokemusten tarkoitus ei ole johdattaa lasta kohti muusikkoutta tai muuta musiikin taituruutta, vaan olla merkityksellisiä sellaisenaan. Musiikki tarjoaa merkityksellisiä kokemuksia kaikissa elämänvaiheissa ja kehittää näin itsetuntemusta. (Turunen, 2016, s. 5–6.) Esteettinen kokemus saavutetaan vain vuorovaikutuksessa musiikin kanssa, joten esteettinen musiikkikasvatus sisältää paljon musiikin kuuntelua, säveltämistä ja musiikillista ilmaisua. Musiikkikasvatus on ensisijaisesti tunne- ja vuorovaikutuskasvatusta. (Ruokonen, 2016, s. 10.) Lapsi oppii musiikin itseisarvosta, kun hän saa siitä esteettisiä eli kauneusarvoihin liittyviä ja mielihyvää tuottavia kokemuksia (Pulkinen, 2022, s. 78). Esteettisessä kokemuksessa lapsi ei ajattele musiikin hyötyarvoja, vaan ymmärtää, ettei kaikkea voi ilmaista ja esittää sanojen avulla. Musiikki on siis arvokasta itsessään. (Ruokonen, 2016, s. 10.) Reimerin (2002, s. 45) mukaan musiikista on lupa nauttia ja sitä on lupa arvostaa sen tuoman ilon vuoksi. Musiikilliset äänet antavat nautintoa, merkityksiä sekä elämyksiä, mikä on yksi arvokkaimmista musiikin hyödyistä.

Reimer ei allekirjoita näkemystä siitä, että klassinen musiikki olisi ainut musiikkilaji, joka antaisi arvokkaita musiikkimerkityksiä. Hänen mukaansa kaikki musiikki on arvokasta.

Siinä missä esteettinen musiikkikasvatus korostaa musiikin itseisarvoa, praksiaallinen musiikkikasvatus korostaa musiikin välineellistä arvoa (Regelski, 2022, s. 15). Praksiaallinen musiikkikasvatus kehittyi vastalauseena esteettiselle musiikkikasvatukselle. Se kritisoi sitä, kuinka keskeneräistä ja vähemmän ”taideteosmaista” musiikkia vähätellään. Praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa lapsi on itse aktiivinen toimija. Praksiaallinen musiikkikasvatus korostaa sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön vaikutusta musiikkimerkitysten muodostumisessa, sillä musiikki on osa kulttuuria. Musiikki yhdistää ihmisiä toimintaan, mikä auttaa yksilöitymisessä sekä ryhmäytymisessä. (Elliott, 2000, s. 84–85.) Nautinto syntyy, kun opittava asia on oppilaan taitotasoon nähden sopivan haastava, jolloin on mahdollista kokea flow-kokemus. Kun oppilas pääsee flow-tilaan, hänen itseluottamuksensa kasvaa. (Ruokonen, 2016, s. 10.) Praksiaallinen musiikkikasvatus sisältää paljon käytännönläheistä musiikillista toimintaa (Regelski, 2022, s. 47). Instrumentin soiton opettelu, yhteissoitto ja säveltäminen ovat praksiaalista ja käytännönläheistä musiikkikasvatusta.

Samoin kuin praksiaallinen musiikkikasvatus on kritisoinut esteettisen musiikkikasvatuksen tarjoamaa lapsen passiivisempaa roolia, myös praksiaallinen musiikkikasvatus on saanut osakseen vastakkaisia mielipiteitä (Westerlund & Väkevä, 2009, s. 94). Reimer (2002) kyseenalaistaa praksiaallisen musiikkikasvatuksen tapaa korostaa musiikin tekemistä ja tuottamista. Hänen mukaansa Elliottin musiikkikasvatusfilosofia korostaa soittamista ja laulamista arvostettujen ja kunnioitettujen musiikkikappaleiden kustannuksella. (Reimer, 2002, s. 49–50.) Praksiaallinen suuntaus on saanut kritiikkiä myös siitä, kuinka se on fenomenologisesta näkökulmasta liian oppiainekeskeistä. Esteettinen musiikkikasvatus kritisoi liian tavoitteellista musiikkikasvatusta ja henkilökohtaisten musiikkikokemusten unohtamista. (Westerlund & Väkevä, 2009, s. 96.)

Useimmat musiikkikasvattajat eivät valitse vain toista musiikkikasvatuksen näkökulmaa, vaan he sijoittuvat näiden välimaastoon (Ruokonen, 2016, s. 9). Westerlundin (2003) mukaan sekä esteettinen että praksiaallinen musiikkikasvatus eivät kiinnitä tarpeeksi huomiota musiikkikasvatuksen sosiaalisiin puoliin. Vaikka musiikkikasvatuksen näkökulmat eroavat paljon toisistaan, ne voivat kuitenkin toimia yhdessä. Näkemys siitä, että esteettinen kokemus on myös sosiaalisen vuorovaikutuksen muoto, yhdistää nämä kaksi näkökulmaa. Sen lisäksi, että oppilas ymmärtää, mitä musiikki ja äänet merkitsevät hänelle itselleen, hän oppii, mitä

musiikki ja äänet merkitsevät luokkakavereille. (Westerlund, 2003, s. 22–23, 36.) Lilja-Viherlammen (2007, s. 268) väitöskirjassa näkyy samankaltaisia tuloksia. Musiikin parissa toimimisen merkityksissä oli yksilöllisiä, sosiaalisia ja musiikin kauneuteen liittyviä musiikkimerkityksiä. Musiikin avulla havaittiin omia ja toisten tunteita, pystyttiin käsittelemään vaikeita tunteita sekä koettiin mielihyvää. Skelton (2004) yhdistää myös nämä kaksi näkökulmaa jakamalla musiikkikasvatuksen avulla opittavat asiat kolmeen osaan. Ensimmäinen osa on, että musiikkia opiskellaan musiikin itsensä takia. Tähän kuuluu musiikin piirteiden tunnistamista, kuten rytmi- ja harmoniaoppia. Toisen osan mukaan musiikista opitaan osana kulttuuria, ja kolmannen osan mukaan musiikista opitaan käytännön avulla, kuten säveltäen tai soittaen. (Skelton, 2004, s. 1975.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukainen musiikinopetus on pääosin praksiaalista, mutta siinä on myös esteettisen musiikkikasvatuksen piirteitä (Westerlund & Väkevä, 2009, s. 100). Tunteiden ilmaisu ja elämyksellinen kuuntelu ovat esteettisen musiikkikasvatuksen piirteitä, jotka näkyvät myös musiikin opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014a, s. 263). Musiikkikasvatusten eri näkemyksiä ei voida sulkea pois, kun toteutetaan ja tutkitaan kokonaisvaltaisia säveltämiskokemuksia. Tämän takia molemmat musiikkikasvatuksen suuntaukset ovat osa tämän tutkimuksen musiikkikasvatuksen näkökulmaa.

2.2 Musiikin tunnemerkitkukset

Musiikin tunnemerkityksistä voidaan erottaa kognitivistien ja emotivistien puolet. Kognitivistien mukaan musiikki esittää ja ilmaisee tunteita, kun taas emotivistit uskovat musiikin herättävän ihmisessä tunteita. (Scherer & Zentner, 2001, s. 361.) Kivyn (1990) kognitivistisen näkökulman mukaan kuulija pystyy kuulemaan musiikissa sen sisältämät tunteet. Musiikilla on kuitenkin kyky ilmaista vain tiettyjä tunteita, jotka eivät tarvitse ilmaisulle kohdetta. Ihminen voi olla iloinen ilman, että hän on iloinen jostakin asiasta. Tämän takia hän voi kuulla musiikissa ilon tunnetta. Monipuolisempia tunteita, kuten objektin tarvitsemaa ylpeyden tunnetta, musiikki ei voi ilmaista. (Kivy, 1990, s. 174–175.)

Robinson on emotivisti, jonka mukaan Kivyn teoriassa on aukkoja. Robinson uskoo, että muutamien perustunteiden sijaan musiikki voi herättää loputtomasti erilaisia tunteita, myös kognitiivisesti monimutkaisia tunteita, kuten ylpeyttä. Musiikin herättämät tunteet perustuvat musiikissa tapahtuville muutoksille, kuten sävellajien muutoksille. Nämä musiikin ilmaisemat tunteiden muutokset kykenevät aiheuttamaan kuulijan tunnetilojen muutoksen. (Robinson, 2005, s. 302–305.) Scherer ja Zentner (2001, s. 361, 363) uskovat, että sekä kognitivistien että

emotivistien kuvailemat tunne merkitykset ovat relevantteja ja mahdollisia. Heidän mukaansa musiikin tunne merkityksen muodostuminen on monen tekijän summa, johon vaikuttavat muun muassa ihmisen asenteet, tunnetila ja persoonallisuuspiirteet. Heidegger (2000, s. 177) on sitä mieltä, että ihmisen sen hetkinen tunnetila eli virittyneisyys vaikuttaa kokemuksiin ja antaa niille tunne merkityksiä. Virittyneisyys tarkoittaa olemisen tapaa ja mielitilaa, jolla ihminen kulloinkin on. Virittyneisyys ilmenee vaihtelevina mielialoina. Voimakas mieliala ruokkii muita tunteita ja voimistaa niitä. Jos olo on jännittynyt, kaikki vähänkin jännittävät asiat ja äänet voivat tuntua aikaisempaa jännittävämmiltä.

Saarikallion (2007, s. 22) tutkimuksessa selvitettiin musiikin psykologisia merkityksiä nuorille. Löydetyt merkitykset jakautuivat neljään eri kategoriaan, jotka ovat tietoisuus, interpersoonalliset suhteet, emotionaaliset kokemukset ja identiteetti. Tietoisuus tarkoittaa musiikin mahdollisuutta tarjota oppimisen, onnistumisen sekä saavutuksen kokemuksia ja näin parantaa itsetuntoa. Interpersoonallisten suhteiden kategoriassa musiikki symboloi kohdejoukolle niin yhteenkuulumisentunnetta kuin itsenäisyydenhaluakin. Saman tutkimuksen mukaan musiikki on myös merkityksellinen tunteiden säätelyssä. Musiikki nähdään tunteiden selventäjänä sekä viestittäjänä. Kohdejoukko käytti musiikkia pakokeinona ikävän päivän tapahtumista, mutta myös onnen ja ilon kokemisen takia. Saarikallion neljännen kategorian mukaan musiikki on ihmiselle emotionaalinen alusta ja työkalu identiteettinsä ja itsensä tutkimiselle. Skelton (2004) kirjoittaa tutkimusartikkelissaan samasta musiikin ja identiteetin yhteydestä. Hänen mukaansa musiikin tekeminen auttaa rakentamaan käsitystä siitä, kuka oikein on. Ennen kuin tutkija osaa vastata siihen, miksi musiikilla on tietynlainen rooli oppilaan elämässä, on opittava kuvailemaan musiikin roolia yksilön elämässä. (Skelton, 2004, s. 172, 174.) Musiikillinen kokemus voi auttaa ymmärtämään itsestään sellaisia asioita, joita kukaan ulkopuolinen ei voi ymmärtää (Reimer, 2002, s. 200).

Saarikallion (2007, s. 25–26) mukaan musiikin käyttö tunteiden säätelyssä on yhteydessä musiikilliseen taustaan ja harrastuneisuuteen. Ne kohdejoukosta, jotka soittivat, kuuntelivat tai tekivät musiikkia ahkerasti, käyttivät ahkerammin musiikkia tunteiden säätelyn apuvälineenä. Ihmisen ei kuitenkaan tarvitse osata soittaa mitään instrumenttia pystyäkseen käyttämään musiikkia tunteiden säätelyssä, sillä pelkkä musiikin kuunteleminen on yhteydessä tunteiden säätelyyn. Musiikin kuuntelemisen vaikutus tunteiden säätelyyn näkyy myös Skånlandin (2013, s. 8) tutkimusartikkelissa. Skånland osoittaa, että tutkittavat käyttivät musiikkia tunteiden säätelyn apuvälineenä sekä tietoisesti että alitajuntaisesti. He eivät välttämättä pyrkineet muuttamaan tunnetilaansa musiikin avulla, vaan ylläpitämään sen

hetkistä tunnetilaansa ja pohdiskelemaan, mitä he tunsivat. He antautuivat tunteille ja antoivat musiikin ruokkia tuntemiaan tunteita. Eerola ja Peltolakin (2016) osoittavat, että musiikilla on vaikutuksia tunteiden säätelyssä. Tutkimuksen mukaan surullinen musiikki ei aiheuta aina vain lisää negatiivista tunnetta, vaan surullisen musiikin aiheuttama surun tunne voi olla myös positiivista. (Eerola & Peltola, 2016, s. 1.) Musiikin ja tunteiden välisen luonnollisen yhteyden takia musiikki on hyvä väline tunnekasvatukseen perusopetuksessa. Musiikin luomien henkilökohtaisten tunnekokemusten tarkastelu antaa mahdollisuuden ymmärtää paremmin lapsen elämismailmaa. Musiikki tarjoaa oppilaille mahdollisuuden tunnetaitojen harjoittamiseen ja itseilmaisuuksiin. (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2017, s. 243.)

Tunteiden sanallistaminen voi joskus olla vaikeaa. Kielen merkitykset ja musiikin merkitykset eroavat toisistaan, mutta ne voivat toimia toistensa tukena. Musiikin avulla voidaan viestiä sellaista, jota kieli ei pysty viestimään. Musiikki kommunikoi kuulijan kanssa ääniefektejä, symboleita tai muita merkkejä käyttäen. Nämä viittaavat merkityksiä sisältäviin asioihin, tunteisiin ja ideoihin. Musiikki kommunikoi, kun ihminen tunnistaa nämä välitetyt merkitykset. Kieli voi vahvistaa musiikillisen kokemuksen merkityksellisyyttä. Kielen avulla voidaan selittää ja kertoa omista musiikillisista kokemuksista. (Reimer, 2002, s. 133, 139.) Ihmisen tunteet ovat yhteneväisempiä musiikin muotojen kanssa kuin kielen sanojen kanssa, minkä takia musiikki voi kertoa tunteista sanoja yksityiskohtaisemmin (Robinson, 2005, s. 298). Sanat eivät aina riitä kuvailemaan musiikkikokemuksia, sillä kokemukset ovat yksilön ja musiikin vuoropuhelun tulosta. Tämän takia ihmisten musiikkikokemukset eroavat toisistaan. (Bamberger, 1991, s. 8–9.)

2.3 Lapset taiteiden kokijoina

Luovat työtavat ovat lapselle luontaisia tapoja toimia. Peruskoulun opetussuunnitelman taideaineet kehittävät lasta monipuolisesti ja opettavat taitoja, joita ei välttämättä kotona opita. (Pulkinen, 2022, s. 78, 278.) Holistinen, kokonaisvaltainen taidekasvatus painottaa jokaisen yksilöllisiä vahvuuksia ja ainutlaatuisuutta. Koulussa taiteen on tarkoitus olla vapauttavaa ilman ylimääräistä painetta menestyä, ja erilaiset luovat taidekokemukset tukevat lapsen itsetuntemuksen kehittymistä sekä sosiaalisia taitoja. (Granö & Turunen, 2022, s. 143.) Luovaan ajatteluun rohkaiseminen, oppimisen ilo sekä positiiviset kokemukset mainitaankin perusopetuksen opetussuunnitelman musiikin tavoitteissa vuosiluokilla 3–6 (Opetushallitus, 2014a, s. 264).

Wileniuksen mukaan luovuus lapsena on välttämättömyys luovuudelle aikuisiällä (Wilenius, 2002, s. 18). Keskilapsuus on otollisinta aikaa rytmiselle ja musiikillis-liikunnalliselle kokemiselle. Kaikki rytmisen toiminta, niin musiikkileikit, tanssit, laulut kuin lorutkin puhuttelevat lasta. (Wilenius, 2002, s. 31.) Musiikilliset toimintamallit kotona ja koulussa edistävät lapsen luovaa kehitystä, ja vanhempien kiinnostus musiikkiin toimii mallina lapselle (Pulkkinen, 2022, s. 79). Musiikkikokemukset lisäksi edistävät emotionaalista kehitystä ja hyvinvointia, joten musiikillinen taidekokemus on hyvä mahdollisuus harjoitella tunteiden tunnistamista ja säätelyä. Rytmisesti ja taiteellisesti rakennettu musiikillinen vuorovaikutus, jossa lapsi vastaanottaa tai luo taidetta, ylläpitää tunnesuhteita muihin ihmisiin, jotka osallistuvat vuorovaikutukseen. (Pulkkinen, 2022, s. 67, 77.)

Keskilapsuudessa lapsi ymmärtää maailmaa helposti taiteiden kautta, ja esimerkiksi mielikuvat voivat auttaa ymmärtämään ilmiöitä (Wilenius, 2002, s. 29). Mielikuvien avulla lapsi voi oppia tunteista ja niiden toiminnasta. Tarinoiden ja satujen avulla lapset harjoittelevat tunteiden hallintaa, ja he oppivat käsittelemään vaikeita tunteita omassa elämisaikavälissään. (Pulkkinen, 2022, s. 67.) Esteettiset, musiikilliset kokemukset edistävät kykyä luoda uudenlaisia mielikuvia, ja ne mahdollistavat luovan tulkinnan (Pulkkinen, 2022, s. 78).

2.4 Säveltäminen

Säveltämiselle ei ole yhtä ainoaa määritelmää. Yhden näkökulman mukaan säveltämisen tavoitteena on sävellyksen eli tuotteen. Sävellystä voi toistaa säveltäjän kirjoittaman partituurin mukaisesti, ja säveltäjä on usein alansa ammattilainen. Jotkut näistä laadukkaasti luoduista sävellyksistä ovat osa yhteiskunnan arvokasta kulttuuriperintöä. Toisen näkökulman mukaan säveltäminen ei ole tarkoitettu vain harvoille ja valituille ammattilaisille. Säveltäminen nähdään äänen syväluontoisena tutkimisena ja toimintana, jossa matka on määränpäättä tärkeämpää. Tämän näkökulman mukaan säveltäminen on monipuolinen prosessi, joka voi sisältää ideointia, äänen kokeilua ja vertailua, äänimaiseman tekoa, improvisaatiota tai laulukirjoitusta. (Ojala & Väkevä, 2013, s. 10–15.) Reimerin (2002) mukaan säveltäjä luo musiikkia tutkimalla ja löytämällä uusia musiikillisia käyttötarkoituksia. Säveltäjän mielikuviutus on tärkeänä osana tehtävässä, sillä säveltäjän on kuviteltava ääniä ja sitä, mitä niistä voi yhdessä muodostua. Päätöksiin vaikuttavat ideat ja sanat, mutta myös aikaisempien säveltäjien tuotokset ja mahdolliset sävellyksen esittäjät ja soittajat. (Reimer, 2002, s. 111–112.) Vesolon (2017) tutkimusartikkelissa Barrett määrittelee säveltämisen dialogina

musiikkiteoksen, ympäristön sekä säveltäjän eli lapsen välillä. Säveltäjän ja musiikin kulttuuritaustoilla on vaikutuksia tähän dialogiin. Säveltäminen on merkitysten muodostamista lasten kulttuurisessa kontekstissa. Barrettin säveltämisen määritelmä ottaa huomioon kaikki lapsen musiikilliset ja taiteelliset kokemukset. Määritelmä korostaa sitä, kuinka luovien työtapojen avulla ja yhteistyössä muiden kanssa voi ymmärtää ja oppia itsestään enemmän. (Veloso, 2017, s. 263.) Tässä tutkielmassa säveltäminen on yhteisöllinen ja luova prosessi, jonka tuloksena on äänimaisemasävellys. Säveltävät oppilaat luovat yhdessä merkityksiä kokemilleen äänille. Äänimaisemasävellys on sidottuna aikaan, paikkaan ja esittäjiin. Äänimaisemasävellyksen avulla voidaan kertoa tarinaa ja ottaa kantaa asioihin, jolloin se toimii myös kuuntelukasvatuksen alustana (Kankkunen, 2018, s. 24, 78).

Säveltämiseen liittyviin ryhmäprosesseihin sekä säveltämisen osuuteen pedagogisessa vuorovaikutuksessa on luontevaa tutustua, kun tutkitaan säveltämistä musiikkikasvatuksen näkökulmasta (Ojala & Väkevä, 2013, s. 12). Bucura ja Weissberg (2017) tutkivat neljäsluokkalaisten lasten säveltämisprosesseja neljässä erilaisessa sävellystehtävässä. Kaksi sävellystä oli akustisia, ja kaksi oli tehty tietokoneohjelmistolla. Molemmista sävellystavoista toinen oli tehty tarkoin rajoituksin ja ohjein, ja toinen sävellys oli tehty vapaammin. Sävellykset tehtiin pienryhmissä, ja tutkimus toteutettiin kenttätutkimuksena hyödyntäen muistiinpanoja, äänitteitä, haastatteluja ja vastauslomakkeita. Tulosten mukaan ryhmille annettu vapaus säveltämisessä paransi oppilaiden ryhmätyöskentelyä, motivaatiota ja kykyä kertoa ajatuksista. Tutkimuksen mukaan pienetkin sävellysharjoitukset voivat rohkaista säveltämään ja musisoimaan myös koulun ulkopuolella. Opettajan on kiinnitettävä huomio siihen, kuinka paljon hän ohjaa säveltämisprosesseja, ja kuinka paljon hän antaa ryhmille tilaa selvittää toimintaansa ja ryhmien sisäisiä rooleja. (Bucura & Weissberg, 2017, s. 1, 22–23.)

Veloso (2017) huomioi lasten ryhmässä säveltämistä koskevassa tutkimuksessaan, että yhdessä säveltäminen on ainutlaatuista luovaa toimintaa. Lapset käyttivät omia aikaisempia kokemuksiaan hyödyksi ideoidessaan yhteistä sävellystä, ja he improvisoivat paljon. Tulosten mukaan säveltäminen on moniulotteinen ilmiö, jossa ihminen on aktiivinen toimija. Säveltäminen sisältää ryhmäytymisen lisäksi henkilökohtaisia merkityksiä. (Veloso, 2017, s. 259.) Lilja-Viherlammen (2007, s. 119) mukaan improvisaatiosoittaminen voi aiheuttaa yksilössä vapauden ja voiman kokemuksia, jolloin omien soittokokemusten arvostaminen inspiroi laajentamaan muihinkin ilmaisutapoihin. Säveltäminen voi parhaimmillaan auttaa vahvistamaan säveltäjän omaa identiteettiä ja itseymmärrystä (Saarikallio, 2017, s. 22). Improvisoinnille on tilaa myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden

musiikinopetuksen tavoitteissa, sillä musiikin oppiaineen yhtenä tavoitteena on rohkaista improvisoimaan, suunnittelemaan ja toteuttamaan sävellyksiä erilaisin keinoin (Opetushallitus, 2014a, s. 263).

Wilenius kertoo, että itsensä ilmaisu on ihmisen peruspyrkimys. Opettajan yksi tehtävistä on auttaa lasta löytämään oma polkunsä, jota lapsi voi itsenäisesti kulkea. (Wilenius, 2002, s. 73.) Itseilmaisu on yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden musiikin oppiaineen tehtävistä. Myönteinen käsitys itsestä musiikillisena toimijana on tärkeä osa musiikinopetusta. Lisäksi ilmaisutaidot ovat tärkeä osa kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaista osaamista. (Opetushallitus, 2014a, s.156, 263, 141.) Kun pohditaan stereotyyppistä kuvaa äidinkielen opetuksesta, voidaan todeta, että oppituntien sisällöt ovat oman tekstin tuottoa ja muiden tekstien lukemista ja tulkintaa. Musiikinopetuksessa tilanne on usein toisin: oppitunneilla soitetaan ja lauletaan yksin ja yhdessä, mutta kappaleet ovat enimmäkseen valmiita sovituksia (Partti, 2016, s. 49). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan musiikkikasvatuksen sisältävän myös omien musiikkiteosten tuottamista (Opetushallitus, 2014a, s. 263–264). Säveltäminen kuuluu niin sisällöissä kuin tavoitteissakin jokaiselle luokka-asteelle. Jokaiselle sopiva musiikillinen yhteistoiminta on kirjattu yhdeksi musiikinopetuksen työtapojen tavoitteeksi. (Opetushallitus, 2014a.) Peruskoulun musiikinopetus ei kuitenkaan aina vastaa opetussuunnitelman säveltämistavoitteita. Tämä voi esimerkiksi johtua ajan riittämättömyydestä, suuresta ryhmäkoosta tai vähäisistä pedagogisista valmiuksista säveltää ryhmän kanssa. (Partti, 2016, s. 46, 51.)

2.5 Äänimaisemat

R. Murray Schafer on luonut käsitteen äänimaisema (*soundscape*). Hän määritteli sen ääniympäristöksi, joka korostaa yksilön tai yhteisön ymmärrystä kuuntelemastaan kokonaisuudesta. (Ampuja ym., 2005, s. 13.) Äänimaisema koostuu siis ympäristössä kuulluista tapahtumista (Schafer, 1994, s. 8). Ääniä sisältävälle ympäristölle on tyypillistä sekä äänien hetkittäisyys että jatkuvuus. Ihminen voi hahmottaa ympäristöstään samanaikaisesti monia ääniä ja erotella niitä, tai sitten kokea ääniympäristön yhtenä isona ja alati muuttavana kokonaisuutena. (Kankkunen, 2012a, s. 125.) Schafer erottelee äänimaiseman äänet kolmeen eri ryhmään. Nämä ryhmät ovat perusäänet (*keynote sounds*), signaalit (*signals*) ja äänelliset maamerkit (*soundmarks*). Perusäänet peittyvät usein kaiken muun äänen alle, mutta juuri perusäänet saavat muut äänet esille. Perusääniä ei tarvitse kuunnella tietoisesti, mutta niitä ei voi myöskään jättää huomiotta, sillä ne ovat aina läsnä.

Näin ne tiedostamatta vaikuttavat ihmisen mielialaan ja käyttäytymiseen. Äänimaiseman perusäänet ovat usein maan, eläinten ja ilmaston luomia ääniä, kuten meren, tuulen, metsien, lintujen ja hyönteisten ääniä. Näillä äänillä on joillekin ihmisille niin suuri merkitys, että he kokevat elämän ilman tuttuja perusääniä elämänlaatua alentavana. Signaalit kuullaan tietoisesti, ja ne nousevat äänimaisemissa esille. Mikä tahansa aktiivisesti kuultu ääni voi olla signaali. Signaalit voivat myös olla ääniä, jotka varoittavat kuulijaa jostakin. Tällaisia signaaleja ovat erilaiset kellot, torvet, pillit ja sireenit, jotka sisältävät tulkittavia viestejä. (Schafer, 1994, s. 9–10.) Luokkahuoneen äänimaisemassa voi törmätä signaaleihin, sillä opettaja voi käyttää signaaleja hyödykseen oppilaiden huomion saamisessa. Triangelin soitto voi merkitä luokalle välitunnin alkua, tai opettaja voi saada äänekkään luokan huomion taputtamalla tietyn rytmin, jonka oppilaat toistavat. (Campbell, 2022, s. 15.) Äänelliset maamerkit viittaavat arvostettuihin maamerkkeihin, eli tietyn alueen ja yhteisön ainutlaatuisiin ääniin (Schafer, 1994, s. 10).

Schafer jakaa äänimaisemat ympäristön äänenlaadun mukaisesti joko maalaisäänimaisemaan tai urbaaniin äänimaisemaan. Jako perustuu siihen, kuinka hyvin tietyn äänimaiseman eri äänet ovat erotettavissa toisistaan. Maalaisäänimaisemassa melutaso on matala, jolloin esimerkiksi signaalit kuuluvat hyvin. Rauhallinen maalaisäänimaisema mahdollistaa sen, että kuulija kuulee kaukaisempiäkin ääniä. Pienikin uusi ääni voi välittää uutta tietoa äänimaisemasta. Nimensä mukaisesti kaupungin häly on urbaania äänimaisemaa, jossa yksittäiset signaalit peittyvät toistensa alle. (Schafer, 1994, s.43–44.) Adamsin ja Beauchampin tutkimuksessa alakouluikäiset lapset tekivät musiikkia ulkona kaukana kaupunkiympäristöstä. Tulosten mukaan kehossa tuntuvien kokemusten lisäksi ympäristöllä oli vaikutusta siihen, minkälaisia merkityksiä lasten musiikkikokemuksista löydettiin. Ympäristön vaikutus näkyi myös lasten tekemässä musiikissa. Rauhallisessa ympäristössä oppilaat kokeilivat enemmän erilaisia ääniä ja akustiikkaa sekä olivat luovempia. (Adams & Beauchamp, 2021, s. 28–40, 46.)

Kankkunen esittää, että käytännössä ääniympäristökasvatus onnistuu, kun opetuksessa toteutuu kolme kriteeriä. Nämä ovat oppiminen ääniympäristössä, oppiminen ääniympäristöstä sekä ääniympäristön puolesta toimiminen. Ääniympäristössä oppimiseen kuuluu havainnointiin ja kuunteluun perustuvat kokemukset. Ääniympäristöstä oppimisella tarkoitetaan ääniympäristöstä opittavia tietoja ja taitoja. Ääniympäristön puolesta toimiminen pitää sisällään konkreettisen toiminnan, kuten kuuntelun tai säveltämisen, erilaiset arvot ja asenteet sekä näiden kehityksen. Näihin kolmeen kriteeriin perustuvan

ääniympäristökasvatuksen edellytyksenä on tietoisuus erilaisista äänistä, kriittinen lukutaito sekä empaattisuus auditiivista ympäristöä ja muita ihmisiä kohtaan. (Kankkunen, 2012b, s. 156.) Koivumäen (2016, s. 185) mukaan ääniympäristöstä voidaan tehdä äänimaisema, mutta ne eivät ole kopioita toisistaan. Äänimaiseman ei tarvitse muistuttaa mitään todellista ympäristöä tai tilaa, vaan mielikuvat voivat olla minkälaisia tahansa.

Käytän tässä tutkielmassa ääniympäristö-termin sijaan termiä äänimaisema, sillä en halunnut, että fyysinen ympäristö johdattelisi liikaa oppilaiden mielikuvia. Puhuin oppilaille äänimaisemista ja niiden tekemisestä, sillä äänimaisema-termi viittaa mielestäni enemmän oppilaiden musiikista syntyviin mielikuviin kuin fyysiseen tilaan. Oppilaat toteuttivat sävellyksiä, joissa he pyrkivät musiikin avulla ilmaisemaan kirjoittamaansa tarinaa. Äänimaisema kuvaa paremmin tällaista sävellystä, joka voi käsitellä luokkahuoneesta irrallista ympäristöä ja tarinaa.

2.6 Musiikillinen ryhmässä toimiminen

Lasten osallistumisen aktiivisuus saattaa nousta paremmin, jos he saavat yksilötyön sijaan työskennellä ryhmissä ja vertaistensa kanssa (Granö & Turunen, 2022, s. 154). Yhdessä koetut esteettiset musiikkihetket yhdistävät ihmisiä ja luovat tunnesuhteita (Pulkinen, 2022, s. 77). Musiikkikokemusten jakaminen on hyvä ryhmäytymisessä, sillä kokemusten jakaminen auttaa ymmärtämään muiden ajatusmaailmaa sekä kulttuuria. Kun muut luokan lapset jakavat musiikkikokemuksiaan, kuten kuuntelu- tai säveltämiskokemuksiaan, lapsen on helpompi jakaa ja käsitellä myös omia taiteisiin ja tunteisiin liittyviä kokemuksiaan. (Granö & Turunen, 2022, s. 154.) Pienryhmissä toteutetut sävellykset lisäävät itsevarmuutta niissä oppilaissa, jotka ovat epävarmoja omista sävellystaidoistaan (Ginocchio, 2013, s. 53).

Jaetuissa sävellyskokemuksissa ryhmien diversiteetti kasvaa aktiivisuuden lisäksi.

Pienryhmän kokemusten tutkimisessa ei voida erikseen selvittää yksilön osuutta tulokseen tai hänen kokemuksiaan, ellei niistä kerätä erillistä aineistoa. Luokan oppilaiden jakaantuessa ryhmiin heidän yhteiset sekä yksilölliset musiikkikäsityksensä yhdistyvät ja luovat jotain uutta ja yhteistä. Kollektiivisen kokemuksen tutkimisen tuloksissa jokaisen ryhmän jäsenen aikaisemmat kokemukset on sisällytetty tuloksiin, niin musiikilliset kuin ei-musiikillisetkin. (Harris, 2019, s. 261.) Ginocchion (2013, s. 53) mukaan oppilas ei koe olevansa yhtään vähäisempi tekijä sävellyksessä, jos sen tekemiseen on osallistunut muitakin oppilaita. Oppilaiden roolit ryhmäsäveltämisessä vaihtelevat, mutta jokainen oppilas on osa sävellystä.

Muhonen kertoo konferenssiraportissaan, että luomistapoja musiikille on useita. Musiikkikasvatuksen trendejä kokoavassa konferenssissa esiteltiin erilaisia tapoja toteuttaa musiikkikasvatusta. Konferenssissa korostui kokemusten jakamisen merkitys luokkahuoneessa. Kolmentoista oppilaan soittoesityksessä katsekontaktit ja yhteys soittajien välillä näkyivät myös yleisöön. Muhonen kuvailee oppilaiden kohdanneen toisensa musiikissa ja musiikin soineen heissä. Esityksen jälkeisessä reflektiossa oppilaat kuvailivat soitkokemuksen olevan yhteisöllinen. (Muhonen, 2014, s. 119.) Myös Veloson (2017) mukaan lapset käyttävät nonverbaalia viestintää luodessaan musiikkia yhdessä muiden kanssa. Tutkimuksen mukaan lapset käyttävät kommunikointiin musiikillista dialogia, joka sisältää ääniä, tunteita ja mielikuvitusta. Musiikillinen dialogi on lapsille keino jakaa ajatuksia, tunteita sekä ideoita toisille. (Veloso, 2017, s. 273.) Saarikallion (2007) musiikin merkitystä tunteiden säätelyssä käsittelevässä tutkimuksessa musiikilla oli samanlainen ryhmää yhdistävä merkitys. Musiikki tarjosi yhteisöllisiä, emotionaalisia kokemuksia sekä korosti kommunikointia sekä yhteenkuuluvuutta vertaisiin. Vaikka Saarikallion tutkimus perustuu nuorten kokemuksiin musiikista tunteiden säätelyssä, hänen mukaansa musiikilliset ryhmässä toimimisen kokemukset ovat yhtä arvokkaita myös lasten musiikkimerkitysten tutkimisessa. (Saarikallio, 2007, s. 22.) Skelton (2004, s. 175) on samaa mieltä siitä, että yhteinen musiikillinen harrastus tai intressi mahdollistaa yhteisöllisyyden tunteen. Musiikillinen ryhmätoiminta, jossa pyritään yhteistä tavoitetta kohti, on esimerkki musiikin sosiaalisesta ja kulttuurillisesta merkityksestä.

Lasten yhteistoiminnallisia musiikkikokemuksia ja niille annettuja merkityksiä olisi hyvä tutkia myös pitkällä aikavälillä. Tutkimus voisi tuottaa opetusta rikastuttavia käytäntöjä peruskoulun musiikintunneille, ja musiikkikokemuksia painottava pedagogiikka auttaisi lapsia kertomaan omia musiikkitarinoitaan. Lisäksi oppilaiden yhteistoiminnallinen kokemus voi helpottaa merkityksellisten oppimiskokemusten rakentamista musiikin avulla. Tärkeää on antaa lapsille kokemus heistä itsestään luovana tekijänä, vaikka oppilaat olisivatkin osa ryhmää. Musiikkikasvatuksen tehtävänä on vaalia ja vahvistaa tätä lapsen luontaista tarvetta itseilmaisuun ja luovuuteen. (Muhonen, 2016b, s. 277–278.)

3 Tutkimuksen fenomenologinen viitekehys

Fenomenologinen viitekehys on musiikkipedagogisen viitekehyyksen lisäksi osa tämän tutkimuksen paradigmaa. Se sisältää ihmiskäsitykseni selventämisen sekä näkemykseni siitä, mitä tutkimuksessa tarkoitetaan kokemuksilla. Fenomenologisen viitekehyyksen olen koonnut näkökulmaa tukevista aikaisemmista tutkimuksista sekä kokemustutkimuksen kannalta relevanteista käsitteistä ja filosofioista. Fenomenologia on oppi ilmiöistä sellaisena kuin ne ovat. Fenomenologia pyrkii hahmottamaan maailmaa ihmisen kokemusten kautta. Se tarjoaa filosofisen viitekehyyksen, jonka avulla voidaan tutkia erilaisia kokemuksia. (Husserl, 2017, s. 13.) Fenomenologisen tieteenfilosofisen suuntauksen kehittäjä on saksalainen Edmund Husserl. Fenomenologia painottaa kaiken tiedon perustuvan esiteoreettiseen kokemukseen. Tällä tarkoitetaan elämismaailmaa. Elämismaailma on keskeinen käsite fenomenologiassa, sillä sitä tarvitaan ilmiön ja sen olemuksen välisen eron löytämiseen. (Judén-Tupakka, 2007, s. 63–64.)

Fenomenologiasta on useita eri alalajeja riippuen siitä, mitä tutkija ajattelee kokemuksista. Husserl edustaa deskriptiivistä eli kuvailevaa fenomenologiaa, ja hänen mukaansa fenomenologisen tutkimuksen on vältettävä kaikkea tulkitsevuutta. Deskriptiivisessä fenomenologiassa ilmiötä voidaan ymmärtää pelkän kuvailun avulla. Deskriptiivinen fenomenologi haluaa ymmärtää tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin se on kuvattu. (Niskanen, 2005, s. 110.)

3.1 Hermeneutiikka ja hermeneuttinen fenomenologia

Hermeneutiikka on fenomenologiaa lähellä oleva tieteenfilosofinen suuntaus. Hermeneutiikka korostaa merkitysten löytämistä tutkimusaineistosta. Siinä missä Husserlin deskriptiivinen fenomenologia painottaa ilmiön kuvaamista, hermeneutikot näkevät tulkinnan tärkeänä ja välttämättömänä edellytyksenä ymmärtämiselle. Tulkinnan tavoitteena on saada ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, ja jo ihmisen kuvailu on hermeneutikoiden mielestä tulkintaa. Tämän takia hermeneutiikka ei kiellä tulkintaa vaan vaatii sitä. (Niskanen, 2005, s. 110–111.)

Kokemusten kokonaisuuden ymmärtäminen lähtee yksittäisistä merkityksistä kohti laajempaa merkitysverkostoa, ja jokainen yksittäinen tulkinta vaikuttaa ilmiön kokonaiskuvan tulkintaan (Laine, 2007, s. 41). Kokemuskuvausten kaikki puhutut tai kirjoitetut sanat ovat merkityksellisiä (Turunen, 2016, s. 70). Hermeneutiikassa tieto muodostuu hermeneuttisen kehän avulla. Hermeneuttinen kehä tarkoittaa sitä, että ilmiön ymmärtäminen vahvistuu

jokaisen tulkintakierroksen aikana. Ymmärtäminen ei kuitenkaan koskaan ole täydellistä, vaan se on sidoksissa aikaan, paikkaan sekä esiymmärrykseen. (Kakkori, 2007, s. 278.) Esiymmärrys tarkoittaa sitä, että kaikki uusi tieto nojautuu vanhaan tietoon. Käsitys tutkittavasta ilmiöstä muuttuu koko ajan tulkinnan edetessä ja aikaisempien tietojen vaikutuksesta. (Rauhala, 2005, s. 134.) Tavoitteena on hermeneuttisen kehän avulla löytää todennäköisin tulkinta sille, mitä tutkittava on tarkoittanut (Laine, 2007, s. 37).

Fenomenologialla ja hermeneutiikalla on eri lähtökohdat kokemusten tutkimiselle, mutta näiden yhdistäminen tutkimusotteina on kuitenkin mahdollista. Näistä kahdesta filosofian suuntauksesta on syntynyt hermeneuttinen fenomenologia. (Kakkori, 2007, s. 273.)

Hermeneuttinen fenomenologia on tieteenfilosofia, jonka tunnettu edustaja on Martin Heidegger. Heideggerin filosofia kritisoi osaa Husserlin ajatuksista, vaikka niissä on myös samoja piirteitä. (Niskanen, 2005, s. 103–104.) Hermeneuttisen fenomenologian tavoitteena on ymmärtää, miten tutkittava kohde on olemassa omassa ympäristössään. Se korostaa sosiaalisen ympäristön vaikutusta tutkimuskohteeseen. (Heidegger, 2000, s. 155.) Heidegger korosti ajallisuutta kaiken tulkinnan ja ymmärryksen kehyksenä, sillä historialliset tapahtumat ja ajassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat myös ihmisen kokemiseen. Ihminen on aina sidottuna maailmaan, eikä elämismaailmaa voi tutkia irrottamalla sitä ihmisen olemassaolosta. (Heidegger, 2000, s. 94. 402–403.) Elämismaailman ajallisuus vaikuttaa siihen, etteivät tutkittavat tiedot ole koskaan pysyviä, vaan riippuvaisia ajasta (Rauhala, 2005, s. 150).

Tiedostan deskriptiivisen fenomenologian ja hermeneuttisen fenomenologian tieteenfilosofiset erot sekä vaikutukset ilmiöstä oppimiselle. Hermeneuttiset tulkinnalliset piirteet tulevat esille tutkielmani pohdintaluvussa, jossa tulkiten tulosten merkityksiä. Ennen sitä pyrin vain kuvaamaan tuloksia. Seuraavaksi perustelen valitsemani hermeneuttisen fenomenologian alalajin eli eksistentiaalisen fenomenologian käytön pro gradu -työni tieteenfilosofisena suuntauksena.

3.2 Eksistentiaalinen fenomenologia

Tässä tutkielmassa käytän eksistentiaalista fenomenologiaa kokemusten tutkimisen filosofiana. Rauhalan eksistentiaalinen fenomenologia perustuu sekä Husserlin että Heideggerin filosofioihin. Eksistentiaalinen fenomenologia ei pyri irrottamaan tutkimuskohdetta sen ympäristöstä, vaan hyväksyy sen olemassaolon ja vaikutuksen ihmisen kokemuksiin. Rauhalan mukaan eksistentiaalinen fenomenologia pyrkii ymmärtämään, miten ihminen kokee maailmaa omassa elämässään. (Rauhala, 2005, s. 94.) Eksistentiaalinen

fenomenologia jakaa hermeneutikkojen ajatuksen siitä, että ymmärrys ilmiöstä vaatii osakseen tulkintaa (Niskanen, 2005, s. 111).

3.2.1 Holistinen ihmiskäsitys

Tutkimusstrategiana eksistentiaalinen fenomenologia vaatii tutkijalta oman ihmiskäsityksen selvittämistä (Laine, 2007, s. 28). Käsitys ihmisestä voi olla yhtä aikaa tiedostettu ja tiedostamaton ja se voi muuttua tutkimuksenteon aikana (Turunen, 2016, s. 32). Oma ihmiskäsitykseni eli se, minkälaisena näen ihmisen tutkimuskohteena, mukailee eksistentiaalisen fenomenologian holistista ihmiskäsitystä. Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen olemassaolo jakaantuu kolmeen osaan. Osat ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Ihminen ei olisi kokonainen, jos yksi näistä puuttuisi. (Rauhala, 2014, s. 33.) Eksistentiaalis-fenomenologisessa tutkimuksessa tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään tutkimukseen osallistuvan kokemus siinä elämäntilanteessa eli situaatiossa, joka henkilöön liittyy. Situationaalisuudella tarkoitetaan ihmiseen liittyvää todellisuutta, kaikkea sitä, mikä voi vaikuttaa ja on vaikuttanut hänen kokemuksiinsa. Ystäväpiiri, harrastukset, työ ja koulutus ovat sellaisia situaation komponentteja, jotka voidaan valita pitkälti itse. Osa taas ihmisen situaation komponenteista on sellaisia, joihin ei voida vaikuttaa. Tällaisia ovat esimerkiksi geenit, kansallisuus ja kulttuuri. Nämä situaation komponentit ovat yhteydessä ihmisen kokemuksiin ja elämismailmaan, joten ne on otettava huomioon kokemusten analyysissä ja tulkinnassa. (Rauhala, 2014, s. 41–42.)

Kehollisuudella tarkoitetaan havaitsevaa, tuntevaa ja liikkuvaa ihmisen kehoa. Kehokin siis osallistuu kokemusten merkitysten syntyyn. Tajunnallisuus tarkoittaa tietoisuutta, psyykkishenkistä olemassaoloa. Tajunnallisuuteen liittyvän mielen avulla ihminen tuntee, tietää ja uskoo ilmiöistä jotakin. Mieli antaa kokemukselle merkityksen. Nämä kolme olemisen komponenttia; situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus, muodostavat yhdessä kokonaisen, holistisen ihmisen. (Rauhala, 2014, s. 32–34.) Pulkkinen on samaa mieltä Rauhalan kanssa siitä, että ihminen on holistinen kokonaisuus. Kaikki kokemukset, joita ihminen kokee kehittyessään ja kasvaessaan, ovat kietoutuneena toisiinsa. (Pulkkinen, 2022, s. 60.)

Tarkoitukseni ei ole vain kuvata ilmiötä Husserlin näkemysten mukaisesti, vaan tulkita oppilaiden kokemusperäistä tietoa suhteessa heidän maailmansuhteeseensa Rauhalan mallin mukaisesti. Ihmiskäsitykseni sopii Rauhalan näkemys holistisesta ihmisestä, sekä

tiedonkäsitykseeni ajatus hermeneuttisen fenomenologian esiymmärryksestä ja hermeneuttisesta kehästä. Ymmärryksestä ei ala tyhjästä, vaan se nojautuu esiymmärrykseeni. Koen, että jo pelkkä kuvailu sisältää tulkintaa. Ymmärtääkseni oppilaiden säveltämiskokemuksia, minun on tulkittava heidän sanomisiaan ja tekemisiään, jotta voin löytää niistä merkityksiä. Tämän takia koen fenomenologiaa käyttävänä tutkijana eksistentiaalisen fenomenologian sopivan tutkimukseeni. Säveltämiskokemukset liittyvät koulukontekstiin, jossa ympäristön vaikutus on vahvasti läsnä. Ajattelen, että ihmistä ei voi tutkia, jos ympäristö ja sen vaikutus jätetään aineistonanalyysin ulkopuolelle. Tutkittava ilmiö ei näin ollen ole olemassa tai tutkittavissa ilman ympäristöä, ja tutkittavat kokemukset ovat tiettyssä ajassa ja hetkessä koettuja. Tutkielmassani säveltämiskokemus on ryhmämuotoisesta säveltämisestä syntynyt ja ilmaistu lapsen kokemus, jota ei irroteta kontekstista. Kokemus pyritään ymmärtämään tulkinnan avulla sellaisena, kuin se säveltävälle lapselle ilmenee hänen elämismaailmassaan.

3.2.2 Humanistinen lapsikäsitys ja lapsilähtöisyys

Lapsikäsitys on osa ihmiskäsitystä, mutta lapsikäsitöksessä otetaan lisäksi huomioon lapsen ja lapsuuden suhde aikuisiin ja aikuisuuden ikävaiheeseen (Pulkinen, 2022, s. 40). Käsitys lapsesta on muuttunut historian kuluessa. Eroja on ollut siinä, kuinka paljon ulkoisten vaikutteiden ja geenien ajatellaan olevan käyttäytymisen ja kehityksen taustalla.

Humanistinen kasvatustilafilosofia on holistisen kasvatuksen edelläkävijä. Tämän takia humanistiseen lapsikäsitökseseen liittyvät piirteet kuuluvat olennaisena osana myös holistiseen ihmiskäsitykseen. (Harris, 2019, s. 12.) Humanistisen lapsikäsitöksen mukaan lapsi on itseohjautuva ja ainutlaatuinen yksilö, jolla on omia arvokkaita kokemuksia (Pulkinen, 2022, s. 39). Lapsi kasvaa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Kehitykseen vaikuttavat niin ympäristön psykologiset, sosiaaliset kuin biologiset tekijät sekä ympäröivä kulttuuri ja yhteiskunnan tukimuodot. (Pulkinen, 2022, s. 41.)

Humanistiseen lapsikäsitökseseen liittyy tärkeänä osana lapsilähtöisyys varsinkin, kun puhutaan kasvusta ja kehityksestä koulukontekstissa. Lapsilähtöisyyden käsite esiintyi ensimmäisen kerran suomalaisessa kirjallisuudessa 1980-luvun lopulla. Lapsilähtöisyys perustuu lapsen oma-aloitteellisuuteen. Lapsilähtöisyys ei kuitenkaan tarkoita vain lapsen aloitteesta syntyvää toimintaa, vaan lapsen yksilöllisen kasvun tukemista ja lapsen ajatusmaailman ymmärtämistä. (Rosqvist ym., 2019, s. 194.) Yleensä lapsen toiminnan taustalla on jokin motiivi. Lapsi tarkkailee aktiivisesti ympäristöään ja muita ihmisiä ja tekee aloitteita niiden mukaisesti.

Joskus ympäristössä ei kuitenkaan ole mitään, joka saisi lapsen tekemään aloitteita. Tällaisissa tilanteissa aikuisen tuki on tärkeää lapsilähtöisessä pedagogiikassa. (Helavaara Robertson ym., 2015, s. 3, 5.) Lapsuus on arvokas elämänvaihe, jossa kehityksen on saatava edetä lapsen omassa tahdissa (Wilenius, 2002, s. 18).

Lapsilähtöisyys muodostuu kolmesta eri komponentista, jotka ovat lapsi pedagogisen toiminnan tekijänä, edestakainen vuorovaikutus sekä kehkeytyvä opetussuunnitelma. Lapsi pedagogisen toiminnan tekijänä kattaa näkemyksen lapsesta, joka aktiivisesti prosessoi sosiaalista ympäristöään ja kykenee toimimaan sen mukaisesti. Edestakaisessa vuorovaikutuksessa aikuinen on aktiivinen tekijä, joka ottaa huomioon lapsen sen hetkiset intressit ja elämismaailman. Kehkeytyvä opetussuunnitelma tarkoittaa sitä, että oppituntien suunnitelmat eivät ikinä toteudu täydellisesti niin kuin ne paperilla lukevat. Lapset myös omaksuvat arvoja opetussuunnitelman ulkopuolelta tiedostettuna tai tiedostamattomana oppimistuloksena. (Rosqvist ym., 2019, s. 192–198.) Helavaara Robertson ja kollegat (2015, s. 8–9) kartoittivat tutkimuksessaan lasten näkemyksiä päätöksentekoon koulussa ja havaitsivat, että oppilaat osasivat hyödyntää vapauttaan vaikuttaa musiikintuntien kulkuun ilman, että yleiset oppituntien säännöt unohtuisivat. Oppilaat kokivat itsensä tärkeiksi asiantuntijoiksi omassa oppimisympäristössään. He näkivät opettajat ideoiden antajina, riitojen sovittajina ja asiantuntevina kumppaneina.

Jotta lapsilähtöistä musiikkipedagogiikkaa voidaan toteuttaa, on ymmärrettävä se, kuinka lapset kokevat musiikin (Turunen, 2016, s. 5). Aikuisen ihmisen on säilytettävä omat lapsenomaiset piirteensä ymmärtääkseen lasten maailmaa. Wilenius mainitsee lapsuuden parhaiksi piirteiksi mielikuvituksen, avoimuuden, luottamuksen, herkän aistimisen, leikkivietin ja maailman myötäelämisen. Nämä asiat on pidettävä mielessä, kun tutkitaan lapsia ja heidän kokemuksiaan. (Wilenius, 2002, s. 30.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen tehtävänä on havainnoida ja analysoida tutkimukseen osallistuvien neljäsluokkalaisten kokemuksia äänimaisemasävellystyöstä. Tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. Tarkoituksenani on päästä ilmiön tasolle havainnoimaan keskeisiä ja kiinnostavia, aineistosta löytyviä säveltämiskokemuksia. Tutkimuksen kontekstina on peruskoulun musiikkikasvatus. Tarkoituksena oli huomioida jokainen kokemus, joka esitettiin suullisesti, kirjallisesti, musiikillisesti tai elehtien. Tutkittavat kokemukset tapahtuivat tietyssä hetkessä, ja oppilaat kuvasivat kokemuksiaan tapahtumahetkellä.

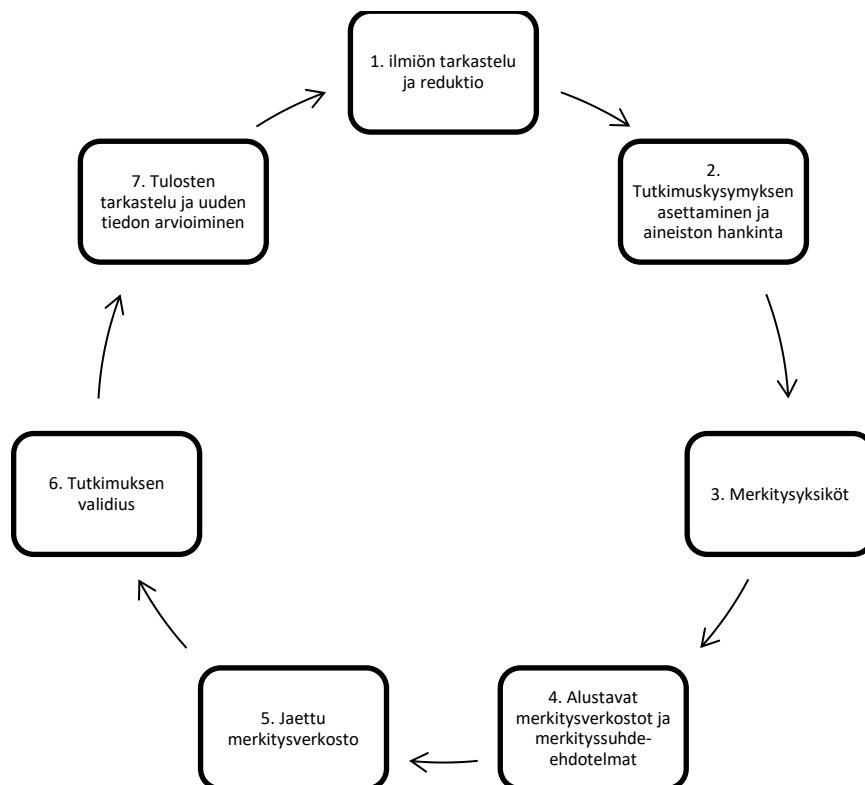
Tutkimusta ohjasi seuraava tutkimuskysymys: Minkälaisia merkityksiä 4.-luokkalaiset oppilaat kokevat äänimaisemasävellystyössä?

Tutkimuskysymys perustuu siihen, että empiirisessä tutkimuksessa lasten kokemukset voivat olla minkälaisia vain. Eksistentiaalisessa fenomenologiassa tutkija ei voi olettaa, että kokemukset olisivat tietynlaisia ennen aineiston keruuta ja analyysiä. Näin tutkimuskysymyksiin ei rajaa tietynlaisia kokemuksia ja niiden merkityksiä analyysin ulkopuolelle, vaan ottaa kaikki video- ja tekstimuodossa tallennetut kokemukset huomioon. Fenomenologia ajattelutapana ja metodina suuntaa sitä, mitä, miten ja miksi kysyn kysymyksiä ja lähestyn ilmiötä.

5 Fenomenologisen tutkimuksen vaiheet

Fenomenologisen analyysin tarkoituksena on löytää oppilaiden säveltämiskokemusten merkitykset (Lindeberg, 2005, s. 68). Sen avulla saatu empiirinen eli kokemusperäinen tieto ei ole yleistettävää tutkimustietoa (Laine, 2010, s. 31). Fenomenologisen tutkimuksen ja aineistonanalyysin vaiheet ja niiden sisällöt vaihtelevat riippuen tutkijasta, ja tutkijat ovat muokanneet Husserlin alkuperäisiä tutkimuksen vaiheita vastaamaan omien tutkimuksiensa tavoitteita (Judén-Tupakka, 2007, s. 66).

En kokenut valmiiden metodisien vaiheiden sopivan sellaisenaan vastaamaan tutkimukseni vaatimaa aineiston analysointia, joten yhdistin kahdet eri fenomenologisen metodin vaiheet yhdeksi kokonaisuudeksi. Analysoin kokemuksia aineistolähtöisesti hyödyntäen Judén-Tupakan (2007, s. 66–87) esittämiä fenomenologisen metodin askelmia sekä Laineen (2007, s. 28–44) fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakennetta. Fenomenologinen metodi ei ole vain aineiston analyysin tapa, vaan se tarkoittaa hermeneuttista kehää, joka alkaa ilmiön ihmettelystä ja jatkuu tutkimustuloksiin (luku 6) ja syvämerkityksen pohdintaan (luku 7.1). Olen jo toteuttanut osan fenomenologisen tutkimuksen askelmista tutkimuksen aikaisemmissa luvuissa ja vaiheissa.



Kuvio 1. Tutkimuksessa käytetyt fenomenologisen tutkimuksen vaiheet hermeneuttisena kehänä Judén-Tupakan (2007) ja Laineen (2007) metodeita mukailien.

5.1 Ilmiön tarkastelu ja reduktio

Fenomenologisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa on pyrittävä kuvaamaan tutkittava ilmiö mahdollisimman tarkasti (Judén-Tupakka, 2007, s. 70). Olen rajannut ilmiön lasten säveltämiskokemuksiin. Tämä näkyy pro gradu -tutkielmassani kokemuksiin ja musiikkikasvatukseen liittyviin käsitteisiin ja tutkimuksiin tutustumisena luvuissa 2 ja 3. Tutkimuksen tarkoitus on hyvä selvittää heti alussa sekä muotoilla alustavaa tutkimusongelmaa (Judén-Tupakka, 2007, s. 87). Fenomenologiassa ilmiötä eli tietoisuuden kohdetta tutkitaan ilmiön tasoilla. Ilmiön olemus saadaan, kun sulkeistetaan pois ilmiön analysointiin vaikuttavat asiat, kuten tutkijan ennakkokäsitykset ja teoriat tutkittavasta aiheesta. Tätä fenomenologisen analyysin vaihetta kutsutaan reduktioksi. (Judén-Tupakka, 2007, s. 62.) Aikaisempia tutkimuksia ja teorioita ei kuitenkaan mitätöidä, vaan ne pyritään siirtämään syrjään tulkintojen ajaksi. Tutkimuksen lopussa ne toimivat kriittisinä näkökulmina, kun tuloksia verrataan niihin. Kokemukset ovat ainutlaatuisia tutkimuskohteita, ja niiden peilaaminen teoriataustaan ei aina ole relevanttia, sillä teoria ei ole ihmisen ymmärtämisen lähtökohta. (Laine, 2007, s. 35–36.)

Olen tiivistänyt esiyymmärrykseni eli reduktion tähän lukuun ja palannut siihen tulosten tulkintojen jälkeen, jolloin pohdin tulkintojen luotettavuutta luvussa 7.2. Ilmiön kuvaamiseen liittyy myös se, että alkuperäisiä suunnitelmia on mahdollisesti muokattava, jos tutkimuksen todellisuuden kuvaaminen sitä vaatii (Judén-Tupakka, 2007, s. 70). Tässä tutkimuksessa minun oli tehtävä alkuperäiseen suunnitelmaan muutoksia, jotka olivat oppitunteihin liittyviä pedagogisia ratkaisuja. Lopullinen teoreettinen viitekehys muodostui vasta aineiston analyysin jälkeen, sillä fenomenologia tutkimuksellisenä lähestymistapana ohjasi katsomaan ilmiötä uudella tavalla (Judén-Tupakka, 2007, s. 70).

Olen tutustunut eksistentiaaliseen fenomenologiaan, jonka filosofian avulla olen pyrkinyt löytämään lasten kokemuksista merkityksiä. Aikaisemmat säveltämistutkimukset ja eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitys ovat auttaneet ymmärtämään enemmän tutkimaani ilmiötä ja tutkimukseen osallistuvien joukkoa. Esiyymmärrykseni lasten musiikin tunnemerksistä on, että päivän tapahtumat ja lapsen sen hetkinen virittyneisyys vaikuttavat siihen, minkälaisia merkityksiä lasten säveltämiskokemuksista muodostuu. Oma tunnetila ja lähiaikojen kokemukset heijastuvat luovaan työskentelyyn ja vaikuttavat näin musiikillisiin lopputuloksiin. Omalla musiikillisella harrastuneisuudella on myös vaikutusta musiikkikokemuksista löytyviin merkityksiin, mutta musiikin harrastaminen ei ole vaatimus

sille, että musiikki olisi oppilaalle merkityksellistä. Uskon, että luomisprosessin aikana syntyneet tunteet voivat vaikuttaa produktiin: Jos esimerkiksi ryhädynamiikassa on vaikeuksia tai parhaat kaverit tekevät äänimaisemasävellystä yhdessä, se voi näkyä kokemuksissa ja sävellyksissä.

Perusopetuksen opetussuunnitelmaa apuna käyttäen halusin toteuttaa eheän ja hyvän oppimiskokonaisuuden oppilaille, jotta he saisivat aiheesta mahdollisimman paljon irti. Koen, että jos oppilaat saavat kontrollintunnetta oppimiseensa, he myös motivoituvat paremmin ja asenne on positiivisempi. Minun lapsikäsitökseni seuraa humanistista lapsikäsitystä, sillä näen lapset aktiivisesti ajattelevina ja monipuolisesti lahjakkaina toimijoina. Koen, että lapsi on monimutkainen kokonaisuus, joka käyttää uutta ja vanhaa tietoa aktiivisesti hyödyksi. Kokemukset ovat kokonaisvaltaisia monen eri tekijän summia. Jokainen lapsi on ainutlaatuinen yksilö, joka ajattelee ja käsittelee tietoa yksilöllisesti suhteessa ympäristöön. Hermeneuttisen kehän mukaisesti ymmärrykseni korjaantuu ja syventyy jatkuvasti fenomenologisen analyysin aikana. Pyrin koko aineiston keruun ajan antamaan tutkimukseen osallistuville oppilaille tilaa omien persoonallisuksiensa toteuttamiseen. Lisäksi pyrin myös itse olemaan avoin musiikin muodostamille mielikuville, jotta pystyn myötäelämään ja ymmärtämään lasten kokemusmaailmaa mahdollisimman hyvin. Oma ihmiskäsitökseni ja lapsikäsitökseni vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin, sillä ne voivat ohjailla kokemusten ymmärtämistä ja niiden kuvailua (Laine, 2007, s. 28). Tämän takia niiden selvittäminen ennen analyysiä ja niiden tiedostaminen analyysin aikana on tärkeää.

Oman ennakkokäsitökseni mukaan tunteista puhuminen ja tunteiden käsittely voivat olla oppilaille hankalaa. Taidepohjaiset lähtökohdat voivat tarjota oppilaille hyviä tapoja käsitellä tunteita ilman sanallistamista. Tunteiden käsittely voi olla helpompaa musiikin avulla. Oppilas voi heijastaa tunteita herättäviä tilanteita musiikkiin, ja käsitellä sen avulla haastavampiakin tunteita ilman, että oppilaan täytyy kokea kyseistä tunnetta itse. Musiikki voi myös tehdä tunteista puhumisesta entistä jännittävämpää, jos musiikki ei ole oppilaalle intohimo tai harrastus. Siksi pyrin tekemään sävellysohjelmasta sellaisen, että jokainen oppilas pystyisi osallistumaan siihen ilman aikaisempaa musiikkitaustaa. Yhteisöllisessä säveltämisprojektissa jokaisen oppilaan kokemukset näkyvät tuloksissa, mutta kaikki eivät välttämättä osallistu säveltämiseen yhtä paljon.

Tiedostan ja kyseenalaistan nämä kaikki ennakkokäsitökseni, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin fenomenologisen analyysin vaiheessa. Siirrän myös lukemani alan

tutkimustulokset syrjään, jotta voin tarkastella ilmiötä mahdollisimman autenttisesti oppilaiden elämismaailman näkökulmasta. Ennakkokäsitysteni tarkastelu ennen tutkimuksen analyysia vaikuttaa tutkimuksen validiuteen, joten haluan tulosten vastaavan ilmiötä itseään eikä omia ennakkokäsityksiäni. Fenomenologiassa tutkija on vuorovaikutuksessa tutkittavan ilmiön kanssa, joten fenomenologisen analyysin tulokset ovat erilaiset riippuen siitä, kuka analyysin tekee (Huhtinen & Tuominen, 2020, s. 297).

5.2 Tutkimuskysymyksen asettaminen ja aineiston hankinta

Kuviossa 1 fenomenologisen tutkimuksen toinen vaihe on tutkimuskysymyksen asettaminen ja aineiston hankinta. Asetin tutkimuskysymyksen (luku 4) jo ennen aineiston hankintaa. Tutkimuskysymys muotoutui tarkemmaksi aineiston keruun aikana, mutta idea oppilaiden sävellyskokemusten tutkimisesta pysyi samana. Keräsin analyysiä varten aineiston, jonka avulla pyrin vastaamaan asettamaani tutkimuskysymykseen. Pyrin koko ajan pitämään mielessä sen, mitä minun oli tarkoitus tutkia. Aineiston hankinnan yhteydessä pohdin tutkimuksen eettisyyttä.

5.2.1 Aineiston keräämisen suunnittelu

Tämä tutkimus on toteutettu aineistolähtöisellä tavalla, sillä fenomenologinen tutkimus on aina aineistolähtöistä. Aineiston analyysissä ei ole hyödynnetty teorioita. Tutkimuksen aineiston olen kerännyt kenttätutkimuksena keväällä 2022. Tutkimusta varten suunnittelin ja toteutin kuusi kappaletta musiikin oppitunteja neljännelle vuosiluokalle, joiden aikana keräsin oppilaiden kokemuksia ryhmasäveltämisestä. Videoin kaikki oppitunnit myöhempää havainnointia varten. Jokaisen tunnin kesto oli 45 minuuttia ja tutkimukseen osallistui yksitoista oppilasta. Jokainen lapsi ei kuitenkaan päässyt jokaiselle oppitunnille. Tutkin pienryhmien kokemuksia, joten poissaolot eivät haitanneet tulosten muodostamista, sillä poissaolevat lapset olivat ehtineet vaikuttaa ryhmänsä toimintaan ja sävellyskokemuksiin, joten sain sopivaa tutkimustietoa läsnäolevilta oppilailta. Kutsuin oppilaita opetustilanteissa heidän omilla nimillään, mutta tutkielmassa kutsun heitä kaikkia oppilaiksi. Tutkin ryhmien säveltämiskokemuksia, joten en pyri nostamaan yksilöitä esiin joukosta kutsumalla heitä etunimillä. Valitsin tutkimukseen osallistuvat oppilaat koulun saatavuuden mukaan, sillä tarkoitukseni ei ollut toteuttaa tutkimusta, jonka tuloksia voisi verrata sellaisenaan toistettuun kokeeseen samoin kuin useissa kvantitatiivisissa tutkimuksissa.

Yhdessä koulun musiikinopettajan kanssa pohdimme, mille luokalle kuvaamani tutkimusidea sopisi. Musiikinopettajan mukaan tutkimus sopi 4.-luokkalaisten oppilaiden opetussuunnitelmaan ja kattaisi säveltämisen sisällön ja tavoitteen opetussuunnitelmasta. Empiirisessä ihmistutkimuksessa riittää, että tutkimuksen aihe kohtaa tutkimukseen osallistuvien elämäntilanteen (Perttula, 2005, s. 152). Tällöin opetussuunnitelman sisältöjen toteuttaminen säveltämisprojektin avulla riittää selittämään tutkimukseen valitun joukon. Kokemusten tutkiminen edellyttää sitä, että tutkimukseen osallistuvat kuvaavat kokemuksiaan jollakin tavalla (Perttula, 2008, s. 140). Oppilaat kuvasivat kokemuksiaan oppitunneilla tuotettujen äänimaisemien sekä niihin liittyvien tarinoiden avulla, ja nämä olivat tutkimuksen pääasiallinen aineisto. Valitsin kirjallisesti tuotetut ja suullisesti esitetyt tarinat osaksi äänimaisematyötä, sillä koin niiden auttavan kokemusten tulkinnassa. Oppituntien videointi ja oma tutkimuspäiväkirjani toimivat aineistonkeruun tukena.

Kenttätyöskentely sopii ilmiöiden tutkimiseen, sillä oppilaiden luonnollisessa ympäristössä voi tapahtua sellaista, josta tulee kenttätyön pohja. Tutkija itsekään ei voi ennustaa tuloksia. Kenttätyössä on aina hieman keinotekoisuutta johtuen tutkittavaksi tulemisen tiedostamisesta, mutta onnistuneessa kenttätyössä keinotekoisuus on minimissä. (Robson, 1996, s. 83.) Jokainen oppitunti videokuvattiin luokan edessä olevaan videokameraan, joka oli suunnattu niin, että jokainen oppilas näkyi kuvassa. Videokamerasta oli tiedotettu oppilaille jo aikaisemmin, jolloin kuvaaminen ei tullut yllätyksenä tai aiheuttanut ylimääräistä jännitystä. Oppilailla ja minulla oli kasvomaskit koko ajan käytössä johtuen koronavirukseen liittyvistä säädöksistä.

Videokuvaamisen avulla toteutettu havainnointi sopi tutkimukseni aineistonkeruutavaksi, sillä sen avulla pystyin tarkastelemaan oppilaiden elekieltä, keskustelua ja ryhmädynamiikkaa muun toiminnan lisäksi (Cohen ym., 2018, s. 542, 191). Videokuvaaminen mahdollisti sen, että pystyin oppituntien jälkeen palaamaan luokan tapahtumiin ja tekemään havaintoja aineistosta. Videoaineistoa pystyin pysäyttämään ja katsomaan niin monta kertaa kuin oli tarpeellista. (Rantala, 2007, s. 138.) Tapahtumat eivät olleet pelkän muistin tai tutkimuspäiväkirjan varassa (Cohen ym., 2018, s. 556). Havainnointi on hyvä tutkimusasetelmassa, jossa ilmiöstä ei tiedetä paljon etukäteen eikä omien ennakkotietojen haluta ohjailevan ilmiön tutkimista. Käyttämäni havainnointi oli laadultaan osallistavaa havainnointia, sillä opastin oppilaat alkuun ja olin tilanteissa läsnä, mutta tarpeellisten ohjeistusten jälkeen oppilaat osasivat jatkaa työskentelyään vuorovaikutteisissa ryhmätilanteissa ilman suurempaa apuani. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 94–95.) Tutkija, joka

on suorassa yhteydessä tutkittavaan ilmiöön, havainnoi automaattisesti (Paalumäki & Vähämäki, 2020, s. 131). Koska olin itse oppituntien pitäjänä, havainnointi kuului luonnollisesti osaksi toimintaani. Havainnointi mahdollisti näin aineistonsaannin todellisista tilanteista ja kokemuksista (Hirsjärvi ym., 2009, s. 212). Havainnointi sopi luonnollisen ympäristön, kuten koulun oppituntien tapahtumien tarkasteluun, sillä luonnollista ympäristöä havainnoimalla tutkittavat kokemukset eivät ole ennustettavissa (Cohen ym., 2018, s. 543).

Havainnoinnin lisäksi käytin opetuskeskustelua osana kenttätyötä, sillä tarkoitukseni oli saada oppilaiden sävellyskokemuksia myös sanalliseen muotoon äänimaisemien tulkinnan tueksi. Opetuskeskustelussa esittämäni kysymykset liittyivät tuntien aiheisiin ja äänimaisemiin, ja keskustelut etenivät paljon oppilaiden ehdoilla. Esitin oppilaille kysymyksiä koko sävellysprojeffin ajan oppilaiden työskentelyn sujumisesta, heidän esityksestään sekä kuuntelukokemuksista. Kysymysten kysyminen opetuskeskustelussa ja -tilanteessa oli normaalia haastattelumenetelmää parempi vaihtoehto, sillä olin itse tuntien opettajana. Haastattelujen pitäminen olisi vaikeuttanut omaa toimintaani ja opetustani. Havainnointi ja kysymysten esittäminen kuuluvat molemmat peruskoulun opettajan oppituntien arkeen, joten niiden käyttö kenttätyössä oli luonnollista ja aineistonkeräyksessä toimivaa (Robson, 1996, s. 83, 231). Osan kysymyksistä olin kirjoittanut itselleni muistiin, mutta esitin kysymyksiä luontevasti pitkin kenttätyötä.

Videoaineiston lisäksi keräsin aineistonkeruun aikana omaa tutkimuspäiväkirjaa. Jokaisen pidetyn oppituntien jälkeen kirjoitin tuoreita ajatuksiani ja ideoitani oppitunnista ylös. Hyödynsin niitä seuraavilla oppitunneilla sekä aineiston analyysissä. Säännöllinen tutkimuspäiväkirjan pitäminen näytti minulle, miten olin alun suunnitelmista ja ideoista päätenyt lopullisiin tutkimustuloksiin, ja mitä matkan varrella tapahtui. Lopullisessa tutkimuspäiväkirjassani oli kirjattuna paljon suunnitelmien muutoksia ja syitä muutoksille, sekä onnistumisen kokemuksia ja epävarmuksiakin. Tutkimuspäiväkirja toimi hyvänä apuvälineenä laadullisen tutkimusaineiston suunnittelussa, keräämisessä sekä analyysissä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 45–46).

Oppituntien suunnitteluvaiheessa sain apua ja tukea luokan musiikinopettajalta. Tapasimme opettajan kanssa kaksi kertaa ennen oppituntien pitämistä. Ensimmäisellä tapaamiskerralla keskustelimme ideastani ja sen toteutumisen mahdollisuudesta. Kirjoitin tutkimuslupapyyntöni (liite 1), jonka musiikinopettaja välitti eteenpäin oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Kaikki oppilaat ja heidän huoltajansa antoivat luvan tutkimukseen

osallistumiseen. Koulua varten kirjoitin tutkimusilmoituslomakkeen, jonka liitin tähän tutkimukseen tietosuojailmoituksen (liite 2) muodossa, sillä tutkimusilmoituslomake sisälsi oppilaiden ja koulun tunnistetietoja. Seuraavalla kerralla tapasimme opettajan kanssa viikko ennen oppitunteja, ja kävimme läpi toteutusta käytännössä. Tutustuin samalla tapaamisella luokan musiikkivälineisiin. Laadin tutkimusta varten jaksosuunnitelman sekä tuntisuunnitelmat pidettävistä oppitunneista. Yhdessä luokan musiikinopettajan kanssa pohdimme, että ensimmäisellä tunnilla olisi hyvä tutustua erilaisiin äänimaisemiin, ennen kuin oppilaat ryhtyvät itse toteuttamaan sellaisia.

5.2.2 Aineiston kerääminen oppitunneilla

Ensimmäistä oppituntia varten valmistin diaesityksen, jossa tutustuttiin erilaisiin tunteisiin. Kuuntelimme erilaisia äänimaisemia, ja kävimme läpi, miten äänimaisemia voi tehdä itse. Kyselin oppilailta heidän tiedoistaan ja kokemuksistaan äänimaisemista. Oppilailla oli käytössään tunnekortit, joita he pystyivät käyttämään kokemusten sanallistamisen tukena. Sanoin oppilaille, että silmien kiinnittäminen on kuunneltaessa suotavaa, mutta se ei pakollista. Jokainen oppilas istui omalla sovitulla paikallaan katse kohti luokan taulua ja minua. Tunnin lopuksi kerroin oppilaille seuraavasta oppitunnista ja tehtävänannosta. Oppilaat olisivat halunneet tietää jo ryhmänsä, mutta päätin kertoa ryhmäjaot vasta toisella oppitunnilla. Päädyin tähän päätökseen, jotta olisin itse paikalla kuvaamassa ja havainnoimassa, kun oppilaat aloittavat sävellystöiden ideoinnin.

Toisella oppitunnilla opetin lapsille kuvapartituurin tekemisen opettajajohtoisesti kuvallista mallia näyttämällä. Jaoin oppilaille itse keksimäni tarinan mallina, ja soitimme siihen yhdessä äänimaiseman rytmisoittimilla. Kirjasin oppilaiden ehdottamat soittotavat jokaiselle soittimelle kuvapartituuriin heidän mieltymystensä mukaisesti. Toteutimme äänimaiseman niin, että näytin itse sormella, missä kohtaa partituuria mennään. Ohjeistin, että oppilaiden on esitystilanteessa osattava ryhmissä itse kommunikoida musiikin etenemisestä ilman puhetta. Ennen sävellystöiden aloittamista kerroin oppilaille, mitä he tulevat lopputunnilla ja seuraavilla tunneilla tekemään. Tehtävänannon ohjeistin suullisesti ja diaesityksen avulla. Toisen oppitunnin loppupuolella oppilaat aloittivat äänimaisematöiden tekemisen. Jaoin oppilaat ryhmiin, annoin ryhmille kuvapartituuripohjat, ja muistutin ohjeista. Sävellystyöt eli oppilaiden luomat äänimaisemat ja kuvapartituurit tehtiin kolmessa eri ryhmässä. Yhdessä ryhmässä oli kolme oppilasta ja kahdessa ryhmässä oli neljä oppilasta. Luokan oppilaat olivat minulle ennestään vieraita ja heidän oma opettajansa tunsivat heidät paremmin. Tavoitteenani oli

toteuttaa oppimiskokonaisuus, jonka pystyisi toteuttamaan missä tahansa muussakin peruskoulun luokassa hieman soveltaen. Kentällä toteutettuna luokanopettajat valitsevat ryhmäjaon, joka palvelee parhaiten oppilaita ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Luokan musiikinopettaja päätti ryhmäjaot pyynnöstäni ja oppilaiden etujen mukaisesti, sillä koin sen luonnollisimmaksi tavaksi toteuttaa projekti. Ennalta valitun ryhmäjaon ansiosta oppilaat voisivat myös saada inspiraatiota säveltämiseen vieraammilta luokkakavereilta ja harjoitella heidän kanssaan työskentelyä (Bucura & Weissberg, 2017, s. 22).

Tehtävänannon ensimmäinen osa oli valita ryhmän kanssa yhdessä kolme tunnetta. Tunteiden määrä muuttui kahteen tunteeseen oppituntien edetessä. Ryhmien oli keksittävä tarina tunteiden ympärille. Lopuksi tarinalle piti tehdä äänimaisema, eli kertoa tarina musiikin muodossa. Tarkoitus oli tehdä yhtenäiset tarina ja sävellys, ja saada tunteen vaihtuminen kuulumaan musiikissa. Oppilaat saivat käyttää luokan soittimia tietyillä ehdoilla, mutta myös erikoisempia äänentuottotapoja oli lupa käyttää. Sävellys kirjattaisiin ylös kuvapartituureja käyttäen. Yhtä tunnetta varten tarvittiin yksi kuvapartituuri, joten yksi ryhmä teki yhteensä kaksi kuvapartituuria. Jokaiseen kuvapartituuriin ryhmä kirjasi tunteen soitto-ohjeet, tunteen tarinan ja jokaiselle ryhmänjäsenelle soittimen tai äänen. Vähintään yhdessä ryhmän kuvapartituurissa oli oltava hiljainen kohta, nopeutus tai hidastus, hiljentymisen tai voimistuminen, jokin melodiasoitin ja jokin rytmisoitin. Tämän ohjeen tarkoitus oli antaa vinkkejä siihen, kuinka äänimaisemia voi luoda, ja miten tunteet voi saada kuulumaan sävellyksissä. Tärkeintä oli, että jokainen ryhmän jäsen osallistui työhön. Lopuksi oppilaiden oli harjoiteltava äänimaisematyö omassa ryhmässä esityskuntoon ilman samanaikaista suullista ohjeistusta.

Annoin oppilaiden levittäytyä luokahuoneeseen itse. Ryhmät sijoittivat itsensä luokan eteen, portaisiin ja musiikkilaitteiden ympärille. Toisella oppitunnilla kaksi oppilaista oli pois koulusta. Tarkoitukseni oli kerätä ryhmien kokemuksia, joten yksittäiset poissaolot eivät haitanneet. Poissaolijat jatkaisivat seuraavalla oppitunnilla omien ryhmiensä kanssa siitä, mihin muut ryhmänjäsenet ovat jääneet. Ryhmät olivat keskenään hyvin erilaisia. Ryhmä 1 näytti pursuavan ideoita ja ryhmä 2 eteni myös hyvin aikataulussa. Kolmannen ryhmän oli kuitenkin haastavaa päästä sävellystyössä alkuun. Ryhmä 3 tarvitsi enemmän apua ja ohjausta kuin toiset ryhmät. Työskentely ryhmällä oli aluksi melko passiivista, eikä kukaan ryhmäläinen halunnut ottaa vetäjän roolia. Olin varautunut alkuun pääsemisen haasteisiin, ja päätin kokeilla tarinanoppia kolmannen ryhmän tarinankerronnan apuna. Näin en itse ohjaisi

liikaa lasten tarinankerrontaa ja äänimaisemasävellystä, vaan tarina olisi heidän itsensä keksimä. Nopat auttoivat oppilaita, ja he pääsivät niiden avulla aloittamaan yhdessä äänimaisemasävellystyötä. Tunnin lopussa huomasin, että sävellystyöt veivät odotettua enemmän aikaa. Tämän takia muokkasin tehtävänantoa niin, että ryhmien oli valmisteltava kahdesta tunteesta muodostuva äänimaisemakokonaisuus kolmen tunteen sijaan. Halusin, että oppilaat saisivat viimeistellä työnsä rauhassa ja keskittyä määrän sijaan laatuun.

Kolmas ja neljäs oppitunti sisälsivät sävellystöiden jatkamista ja esitysversion harjoittelua. Tunnit aloitettiin omalta paikalta yhteisellä tervehdyksellä, jonka jälkeen kerroin, mitä tunnilla tehdään. Tämän jälkeen oppilaat jakautuivat ryhmiensä kanssa luokkaan ja jatkoivat sävellystöitä. Itse kiersin luokassa, ja autoin tarpeen tullen. Kyselin ryhmien etenemisestä ja varmistin, että jokainen ryhmä saisi työnsä valmiiksi. Ryhmää 3 piti hieman muistutella ajankäytöstä, mutta jokainen ryhmä sai valmiin sävellystyön aikaiseksi. Neljännen tunnin lopussa päätimme äänimaisemien esitysjärjestykset seuraavaa kertaa varten.

Viidennellä ja viimeisellä kuudennella oppitunnilla pienryhmät esittivät omat äänimaisemansa yksi ryhmä kerrallaan. Kuuntelijoiden tehtävänä oli pohtia, mitä tunteita äänimaisemat heissä herättävät, sekä miten he kuvailisivat kuulemaansa. Selitin oppilaille, että kuuntelussa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia. Kuuntelevat oppilaat kääntyivät esityksen ajaksi selkäpäin soittajiin. Esityksen jälkeen kuulijat kertoivat tulkinnoistaan. Tulkintojen jälkeen esiintynyt ryhmä soitti äänimaisemansa uudelleen niin, että luokan musiikinopettaja luki äänimaiseman tarinan samaan aikaan. Lopuksi kuulijat saivat vielä kommentoida tarinaa ja esitystä sekä niiden herättämiä ajatuksia. Kaikkien pienryhmien esitysten jälkeen pidin oppilaille loppurefleksion, jossa he saivat kertoa, minkälaista oli tehdä äänimaisemaprojektia. Kysyin oppilailta refleктоivia kysymyksiä äänimaisemaprojektista, jotta saisin omille havainnoilleni tukea sanallisessa muodossa.

Oppituntien aikana esittämäni kysymykset perustuivat musiikkikasvatuksen näkökulmaan säveltämisestä ryhmäprosessina, jossa äänen tutkimisen tuloksena on musiikillinen produkti. Kysymykset liittyivät myös musiikin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin ja sisältöihin, joiden mukaan oppilaita on rohkaistava kertomaan kuulemastaan, soittamaan yhdessä sekä toteuttamaan ja improvisoimaan monipuolisia sävellyksiä eri keinoin (Opetushallitus, 2014a, s. 263). Kiinnitin kysymyksissä huomion Ojalan ja Väkevän esittämiin kysymyksiin sävellysprosessin toiminnasta. Nämä kysymykset sisälsivät ajatuksia siitä, minkälaisia merkityksiä säveltämiseen liittyi, miten merkitykset muodostuivat ja miten

oppilaat niitä tulkitsivat sekä millaisissa sosiokulttuurillisissa tilanteissa säveltämistä tapahtui. (Ojala & Väkevä, 2013, s. 12.) Jaoin reflektion ajaksi oppilaille tunnekortit tunteiden ja ajatusten sanallistamisen tueksi. Olimme käyttäneet samoja tunnekortteja sävellystyön alussa, joten ne olivat kaikille tuttuja. Lisäksi ensimmäiseltä tunnilta sain käsityksen, että tunteiden sanallistamisen tueksi voi olla hyvä saada jokin konkreettinen esine tai asia.

5.2.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksenteon jokaisessa vaiheessa tulee vastaan eettisiä kysymyksiä (Hirsjärvi ym., 2009, s. 23). Kun aineistonkeruumenetelmänä on kenttätyön kaltainen avoin menetelmä, kaikkia mahdollisia eettisiä tutkimusongelmia voi olla mahdoton etukäteen ymmärtää. Tämän takia tutkimuksen aineistonkeruu, tutkimusaihe, aineiston analyysimenetelmä ja kirjoitustyyli sisältävät päätöksiä, joissa olen ottanut mahdollisimman hyvin etukäteen huomioon sen, ettei tutkimukseen osallistuvilla aiheutuisi haittoja. (Cohen ym., 2018, s. 111–113.)

Kasvatustieteen kentällä lasten tutkiminen vaatii tutkimuseettisyyden tarkkaa noudattamista. Tutkimuksenteon eettisiin vaatimuksiin kuuluu, että itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan antamalla tutkittaville mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Lapsi ei välttämättä ymmärrä vapauttaan tehdä päätöstä tutkimuksen osallistumisesta, joten vapaaehtoisuus on tärkeää tehdä selväksi tutkittaville. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 25.) Alussa on hyvä kertoa, mitä tallennetuille tiedostoille tapahtuu tutkimuksen jälkeen. Anonyymiydestä on tärkeä mainita, kun aloittaa aineiston keruun. Tutkimukseen osallistuminen ei saa häiritä lapsen koulunkäyntiä tai yöunia, vaan tutkijan on koko ajan huolehdittava lapsiystävällisyydestä. Lapsiystävällisyydellä tarkoitetaan oppilaiden ajattelun kehitysvaiheen sekä itseilmaisun tyylin ja määrän huomioimista tutkimuksenteossa. Yhteistyö lasten opettajan kanssa on välttämätöntä. Opettajan oppilaantuntemusta on hyvä hyödyntää, kun tehdään tutkimuksen toteutusta koskevia päätöksiä. (Aarnos, 2015, s. 165–166.)

Huolehdin tutkimuksen eettisyydestä kysymällä tutkimusluvat hyvissä ajoin oppilailta ja heidän huoltajiltaan sekä oppilaiden koululta. Lisäksi oppilaat ja huoltajat saivat tietää tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta ja julkaisutavasta ennen tutkimukseen osallistumista. Lähetin oppilaiden kotiin musiikinopettajan hyväksymän viestin, jossa kerroin tutkimuksen toteutuksesta, videotaltioinnista sekä julkaisusta (liite 1). Viestissä pyysin huoltajia keskustelemaan tutkimukseen osallistumisesta lasten kanssa ja antamaan tutkimusluvan, jos lapsi sen halusi antaa. Laadin myös tietosuojailmoituksen (Liite 2).

Tutkimuksen aineiston keräsin koululuokassa, joten oppilaat olivat itselleen tutussa ja turvallisessa paikassa. Tutkimukseni aihe liittyi oppilaiden opetussuunnitelmaan, joten tutkimus ei aiheuttanut lisävaivaa tai häiriöitä oppilaiden koulunkäynnille. Ennen aineistonkeruuta keskustelin lasten musiikinopettajan kanssa tutkimukseni toteutuksesta, ja käytin ryhmäjaoissa avuksi opettajan oppilaantuntemusta. Ketään tutkimukseen osallistuvista oppilaista ei voida tunnistaa aineiston avulla, sillä kutsun heitä oppilaiksi etunimien sijaan. Tarkoitukseni oli tutkia ryhmien kokemuksia, minkä takia en halunnut irrottaa yksilöitä liikaa joukosta. Tutkimukseen liittyvää koulua ei mainita tutkimuksessa. Videoaineistoa ja muuta aineistoa säilytin koko tutkimuksen teon ajan Turun yliopiston tarjoamassa pilvipalvelussa, jonne vain minulla oli pääsy salasanan avulla. Tutkimuksen valmistuttua poistan kaiken aineiston tietoturvallisesti ja pysyvästi.

Oppilaiden sävellysten aiheiksi en antanut tunteiden lisäksi muuta ohjetta, joten sävellykset saivat käsitellä myös rankempia aiheita. Tarinoiden sopivuuden tarkistin seuraamalla oppilaiden työskentelyä. Pyrin kohtaamaan oppilaat ja heidän kokemuksensa hienotunteisesti, sekä huomioimaan, jos sävellyksistä nousi esiin rankempia teemoja. Joidenkin aiheiden herkkyyden takia lasten kokemusten tutkimisessa on kiinnitettävä huomio siihen, miten aiheet näkyvät lasten kokemusmaailmassa, ja miten lapsia voi pyytää kuvaavaan omia kokemuksiaan (Aarnos, 2015, s. 173). Opettaja on säveltämisen ohjaaja, jonka vastuulla on huomioida, että kaikilla on hyvä olla tunnilla. Säveltämisen ja musiikin avulla voidaan toki käsitellä oppilaiden rankempiakin ajatuksia ja elämämaailman kokemuksia, kuten kiusaamista, mutta silloin on hyvä olla tietoinen ja varma opettajan roolista. Opettajan on tärkeää tiedostaa oppilaiden tunteet ja havaita heidän haasteensa säveltämisen aikana. (Bucura & Weissberg, 2017, s. 22.) Oppilaiden toimintaa ja elekieltä seuraamalla varmistin, että oppilaat olivat sinut sävellysten aiheiden kanssa. Uskon, että oppilaat kokivat sävellystensä aiheet tärkeiksi omassa elämämaailmassaan, sillä he halusivat tuoda ne omasta aloitteestaan esille tarinoissa ja sävellyksissä.

5.3 Merkitysyksiköt

Kolmannessa fenomenologisen analyysin vaiheessa kuvataan sitä, mitä on saatu tietää (Judén-Tupakka, 2007, s. 77). Jokainen lapsen sana ja kuva tutkimustilanteessa kuvaa kokemuksia. Fenomenologisessa tutkimuksessa kokemus muotoutuu merkityksistä. (Turunen, 2016, s. 70.) Ihmisellä on intentionaalinen suhde maailmaan, eli kaikki ihmisen toiminta merkitsee jotakin (Laine, 2007, s. 29). Fenomenologisessa analyysissä elämämaailman merkitysten alustava

havainnointi aloitetaan, kun aineisto kerätään. Tällöin pyritään tavoittamaan välittömät kokemukset tutkittavasta ilmiöstä ilman, että omat kokemukset muuttavat niitä. (Judén-Tupakka, 2007, s. 77, 87.) Aineistoon tutustumiseen on käytettävä paljon aikaa, jotta osaa erottaa omat nopeat analyysit tutkittavien omasta näkökulmasta (Laine, 2007, s. 40).

Analysoin sävellyskokemuksia yhden pienryhmän kokemukset kerrallaan. Kirjoitin aineiston keruusta saadut säveltämiskokemukset tekstimuotoon. Tämän jälkeen jaoin kokemukset merkitysyksiköiksi (liitteet 3–5). Taulukko 1 on esimerkki merkitysyksiköiden analyysistä. Kirjoitin jokaisen kokemuksen viereen siihen liittyvän merkitysyksikön eli sanan tai lauseen. Aineistoista löytyy usein paljon merkitysyksiköitä, joiden tarkka nimeäminen auttaa aineiston jäsentelyssä. Tärkeää on muistaa, ettei tässä vaiheessa aineiston ilmauksia kuulu tulkita kovin värikkäästi (Laine, 2007, s. 42). Merkitysyksiköiden nimeämisen vaiheessa tulkinta muokkautuu jokaisella tulkintakerralla. Tavoitteena on hermeneuttisen kehän avulla löytää todennäköisin tulkinta siitä, mitä tutkittavan kokemus on tarkoittanut. (Laine, 2007, s. 37.)

Äänimaisemaprojektin kokemukset jakautuivat aineistonanalyysin aikana kolmeen eri osaan: oman ryhmän äänimaisemaan liittyvään tarinaan, äänimaisematyön esittämiseen sekä kuuntelukokemuksiin muiden äänimaisemista. Merkitysyksiköt olen kirjannut taulukoihin (liitteet 3–5) yhden ryhmän kokemuksista kerrallaan. Taulukoista voi nähdä, mistä kokemuksesta kukin merkitysyksikkö on nimetty. Vasemmalla puolella taulukkoa on osa tarinaa, äänimaiseman tekemisen kokemuksia tai kuuntelukokemuksia. Oikealla puolella taulukkoa on kokemuksiin liittyviä merkitysyksiköitä. Tarinoiden merkitysyksiköt olen kirjannut yhdestä tarinan lauseesta, virkkeestä tai ilmaisusta. Äänimaiseman tekemisen kokemuksissa olen havainnoinut oppilaiden toimintaa ja puhetta sekä sitä, mitä kokemuksia heidän tekemissään äänimaisemissa havaitsen. Äänimaisemien kuuntelukokemuksista olen poiminut taulukoihin oppilaiden sanalliset kuvailut. Numeroin ryhmät esiintymisjärjestyksen mukaan. Yhden äänimaiseman tarina on jokaisella ryhmällä kaksiosainen, mutta olen analysoinut niiden merkitysyksiköt kokonaisuuksina. Äänimaisemien sisältämät merkitysyksiköt on helpompi lajitella merkityssuhde-ehdotelmien alle, kun äänimaiseman tarinaa voi katsoa kokonaisuutena, jollaisena se esitettiin.

Taulukko 1. Esimerkki ryhmän 3 tarinan merkitysyksiköiden analyysistä.

Äänimaiseman nimi: Nimetön	<i>anonymius</i>
Ensimmäinen tunne: Yksinäisyys	<i>yksinäisyys</i>
Matilda on koulussa	<i>tuttu ympäristö</i>
ja hän on hyvin yksinäinen,	<i>yksinäisyys, muiden poissaolo</i>
koska häntä kiusataan.	<i>kiusattuna oleminen, muiden ilkeys</i>
Toinen tunne: Viha	<i>viha, tunteen muutos negatiivisempaan</i>
Matilda menee salille,	<i>liikkuminen paikasta toiseen</i>
koska haluaa puolustaa itseään,	<i>halu olla vahva, viholliset, puolustustaidot</i>
mutta ei jaksanut nostaa höyhentä.	<i>voimattomuus, kiusaaminen vie voimat, yllättävä loppu</i>

Tein tietoisin valinnan jättää pienryhmien kuvapartituurit tulkinnan ulkopuolelle, sillä ohjeistin tehtävänannossa partituurien olevan oppilaiden oman työskentelyn ja muistin tueksi. Tutkin tässä äänimaisemasävellystyössä oppilaiden kokemuksia, jotka ovat kuunneltavassa musiikissa, kirjoitetun tarinan muodossa tai tulkittavissa oppilaiden puheen ja käyttäytymisen, kuten eleiden ja ilmeiden myötä. Tutkimuksen aineisto on laaja, minkä takia päätin ottaa kuvapartituureista vain äänimaisemien tarinat mukaan tutkimuksen analyysiin ja tulkintaan. Esimerkiksi äänimaisemien kuuntelukokemukset eivät ole suoraa seurausta fyysisistä kuvapartituureista, vaan niiden mukaan soitetuista tarinoiden musiikillisista tulkinnoista. Tämän takia voin tutkia ja ymmärtää oppilaiden kokemuksia ilman kuvapartituurien tulkintaa.

5.4 Alustavat merkitysverkostot ja merkityssuhde-ehdotelmat

Neljännessä vaiheessa sijoitetaan jokainen nimetty merkitysyksikkö merkityssuhde-ehdotelman alle. Vaiheen tarkoituksena on jäsentää ja selventää merkitysyksiköitä muodostamalla niistä kokonaisilmiön osakokonaisuuksia. Jokainen merkitysyksikkö otetaan huomioon merkityssuhde-ehdotelmien laadinnassa. Samankaltaisia piirteitä sisältävät merkitysyksiköt listataan omaan kokonaisuuteensa ja niiden ulkopuolelle jäävät merkitysyksiköt muodostavat toisen kokonaisuuden muiden merkitysyksiköiden kanssa. (Laine, 2007, s. 41.) Merkityssuhde-ehdotelmat muodostavat kokemusten merkitysverkoston.

Neljännän vaiheen alussa käsitelin kokemuksia edelleen kolmessa eri oppilasryhmässä. Käytin merkityssuhde-ehdotelmien laadinnassa apuna värikyniä. Tulostin tekemäni

merkitysyksikkötaulukot ja alleviivasin samantyylliset kokemukset samalla värillä. Tämän jälkeen liitin samalla värillä merkatut merkitysyksiköt saman merkityssuhde-ehdotelman alle. Päädyin lopullisiin merkityssuhde-ehdotelmiin monen lukukerran jälkeen. Olin tyytyväinen merkityssuhde-ehdotelmiin siinä vaiheessa, kun koin, että mikään merkitysyksikkö ei ole irrallinen suhteessa muihin saman merkityssuhde-ehdotelman merkitysyksiköihin. Jos merkitysyksikkö tuntui liian erilaiselta, pohdin merkityssuhde-ehdotelmia uudelleen. Olin esimerkiksi koonnut äänimaiseman tekemisen merkitysverkostoon esiintymisen merkityssuhde-ehdotelman. Osa kyseisen merkityssuhde-ehdotelman merkitysyksiköistä tuntui kuitenkin irrallisilta, mutta keskenään niissä oli jotain yhteistä. Näille irrallisille merkitysyksiköille koostin uuden merkityssuhde-ehdotelman, minkä jälkeen ne olivat osa johtajuuden merkityssuhde-ehdotelmaa. Varmistin lopuksi, että jokaisen merkityssuhde-ehdotelman alla on jokaiselta kolmelta säveltävältä oppilasryhmältä vähintään yksi merkitysyksikkö.

Merkityssuhde-ehdotelmat ja niistä koostuvat merkitysverkostot olen kuvannut kuvioiden avulla (liite 6). Kuvio 2 on esimerkki merkitysverkoston muodostumisesta.

Merkitysverkostoja on tutkimuksessa kolme. Ne muodostuivat aineistolähtöisesti äänimaisemien tarinoiden, tekemisen ja kuuntelemisen merkitysverkostoiksi. Jokaisessa merkitysverkostossa yhdistyy kaikkien ryhmien kokemusten merkitykset. Pyrin kokoamaan merkitysverkostoja palaamalla merkitysyksiköihin useaan kertaan, sillä hermeneuttisen kehän mukaisesti käsitys ilmiöstä kehittyy eri analyysivaiheiden aikana (Judén-Tupakka, 2007, s. 78). Merkitysverkostojen kokoamisen jälkeen pystyin kasaamaan ryhmien yhteisen jaetun merkitysverkoston eli ilmiön tulokset luvussa 6.



Kuvio 2. Esimerkki tarinoiden merkitysverkoston kokoamisesta

5.5 Jaettu merkitysverkosto

Viidennessä vaiheessa tutkittavasta ilmiöstä luodaan kokonaiskuva eli esitellään tutkimuksen tulokset. Tässä vaiheessa en enää jakanut kokemuksia kolmeen oppilasryhmään, vaan käsittelin kokemuksia tulosten kokonaisuutena. Jokaisen tutkimukseen osallistuvan oppilaan kokemukset ovat osana koko tutkimusjoukon jaettua merkitysverkostoa, myös yksittäiset ja harvinaisemmat kokemusten merkitykset. Jaetun merkitysverkoston avulla saadaan tietää, mitä yhteisiä merkityksiä oppilaiden kokemuksista nousee esiin. Jos jokin

merkityskokonaisuus nousee vahvasti esille, se on merkittävä osa oppilaiden jaettua kokemusmaailmaa. (Laine, 2007, s. 43.)

Tutkimuksen tulosten ydinmerkitykset koostuvat aikaisemman vaiheen merkitysverkostojen yläotsikoista eli kaikista merkityssuhde-ehdotelmista. Tällä tavalla varmistin, että tulokset ovat synteesi kaikkien ryhmien kokemuksista. Olen jakanut tulokset aineiston mukaisesti tarinoiden, äänimaiseman tekemisen ja kuuntelemisen ydinmerkityksiin. Tulokset olen kuvannut sekä tekstimuodossa että kuvion avulla (kuvio 3). Esitän aineistonäytteitä löytämäni merkitysten tueksi. Aineistonäytteiden avulla pyrin osoittamaan tulosten ja analyysin luotettavuuden. Vaikka etsinkin kokemusten kesken yhteisiä ja yleisiä piirteitä, en voi pitää tuloksia yleistettävänä tutkielman ulkopuolelle. Tässä vaiheessa en tulkitse tuloksia vielä paljon, vaan pyrin ennemminkin kuvailemaan niitä.

Tulosluku on lyhyehkö, sillä olen kuvaillut sen, mitä aineistosta on noussut esille sen jälkeen, kun olen jakanut aineiston merkitysyksiköiksi ja ryhmitellyt ne merkityssuhde-ehdotelmien alle. Tulosten hermeneuttinen tulkinta on mukana vasta pohdintaluvussa (luku 7.1), jossa pyrin löytämään ja tulkitsemaan ilmiöstä syvämerkityksiä. Merkityksien ymmärtäminen voi vaatia tutkijalta tiedostamattoman tiedon tai hiljaisen tiedon tietämistä (Judén-Tupakka, 2007, s. 84). Tutkielman teon alussa luetut teoriat ja aikaisemmat tutkimukset toimivat kriittisinä näkökulmina aineistosta saatuihin tulkintoihin (Laine, 2007, s. 44). Pohdintaluvussa palasin aikaisempiin tutkimuksiin ja tämän tutkielman fenomenologiseen ja pedagogiseen taustatietoon, ja vertasin tulosten tulkintoja niihin. Pohdintaluku on jatkumoa tuloksille, sillä olen sijoittanut sinne kaiken sellaisen tuloksen, joka on ollut tulkinnanvaraista.

5.6 Tutkimuksen validius

Kuudes vaihe kuviossa 1 tarkoittaa tutkimuksen validiuksen selventämistä eli luotettavuuden tarkastelua. Luotettavuutta voi esimerkiksi lisätä suunnittelemalla aineiston hankinnan ja analyysin perusteellisesti, sekä käyttämällä aineistonäytteitä (Cohen ym., 2018, s. 562).

Fenomenologisessa tutkimuksessa lisätään luotettavuutta reduktion avulla. Reduktiota käytetään koko tutkimuksen ajan. Tarkoitus on jokaisessa analyysivaiheessa pyrkiä tiedostamaan tuloksia mahdollisesti muuttavat tekijät ja pidettävä ne syrjässä.

Fenomenologisen analyysin kuudennen vaiheen kohdalla reduktioprosessi saatetaan loppuun ja toteutetaan luotettavuuspohdinta. Tässä vaiheessa tarkastelen, vastaako tulokseksi saamani jaettu merkitysverkosto varmasti tutkimukseen osallistuvien oppilaiden kokemuksia, vai olenko antanut ennakkokäsitykseni ja aikaisempien teorioiden määrittellä niitä. (Laine, 2007, s.

44.) Kuudes askel aloittaa lisäksi hermeneuttisen kehän uuden kierroksen, sillä esiymmärrykseni ilmiöstä syvenee reduktion ja pohdintojen jälkeen tiedostetummaksi ymmärrykseksi ilmiöstä (Judén-Tupakka, 2007, s. 83). Aineiston fenomenologisen analyysin voi ajatella olevan onnistunut, jos käsitys tutkittavasta ilmiöstä on selventynyt ja monipuolistunut (Laine, 2007, s. 44). Tässä luvussa tapahtuvan tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun lisäksi fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu palaaminen reduktioon (luku 7.2).

Kokemusten tutkiminen vaatii mahdollisten virhelähteiden tiedostamista tutkimuksenteon eri vaiheissa. Latomaa (2005) esittelee kokemusten tutkimisen haasteita, jotka olen tiedostanut ja joita olen pyrkinyt välttämään. Ensimmäinen haaste on varmistua siitä, vastaako tutkittavien ilmaus tai kertoma oikeasti heidän kokemuksiaan. (Latomaa 2005, s. 78–79.) Varsinkin lasten voi olla hankala ilmaista kokemuksiaan ja ajatuksiaan sanojen avulla (Ruokonen, 2001, s. 137). Tutkimuksen aikana keräsin lasten kokemuksista tietoa monipuolisesti. Lapset pystyivät ilmaisemaan kokemuksiaan kirjoitetun tarinan muodossa, puheen avulla, toiminnan, ilmeiden ja eleiden avulla sekä tietenkin musiikkia käyttäen. Oppilaat olivat jokaisella oppitunnilla omassa tutussa luokassaan, joten tutkimustilanteet olivat mahdollisimman normaaleja oppitunteja. Uskon, että monipuoliset ilmaisutavat ja oppituntien luonnollisuus auttoivat oppilaita ilmaisemaan todellisia kokemuksiaan. Toinen haaste on Latomaa (2005) mukaan tutkijan oma ymmärrys tutkittavien kokemuksista. Yhteinen kieli ja kokemustausta helpottavat tutkijaa keskustelemaan tutkittavien kanssa ja ymmärtämään heidän elämismaailmaansa. (Latomaa, 2005, s. 78–79.) Ruokosen (2001, s. 135) kokemuksen mukaan lasten maailman ymmärtäminen on helpompaa, jos työskentelee normaalistikin lasten kanssa. Uskon, että kokemukseni kasvatustieteen opinnosta helpottivat ymmärtämään oppilaita ja heidän kokemuksiaan. Samoin kuin monipuolinen aineiston keruu auttoi lapsia kokemusten ilmaisussa, se auttoi minua pääsemään mahdollisimman lähelle lasten aitoja kokemuksia.

Tutkielmassa käytin apuna filosofian kentän ajattelijoiden vanhempaa kirjallisuutta. Vaikka kyseiset tekstilähteet ovat jo melko vanhoja, koen niiden olevan ajattomia ja sisältävän tutkimukselle relevantteja musiikkifilosofian sekä kokemusten tutkimisen teorioita. Aineiston keruun tukena käytin tutkimuspäiväkirjaa. Tallensin oppituntien jälkeiset ajatukseni kirjalliseen muotoon oppituntien jälkeen. Tutkimuspäiväkirjan tarkoitus oli ohjata minua aineiston keruussa ja analyysissä. Laitoin itselleni muistiin oppituntien kulusta asioita, kuten oppilaiden äänimaisemien edistymistä. Pohdin tutkimuspäiväkirjassa esimerkiksi sitä, kuinka voisin motivoida yhtä ryhmää keksimään tarinaa ja toimimaan yhdessä ryhmänä. Tarinanopat

olivat tähän hyvä apu, sillä niiden avulla oppilaat onnistuivat tekemään yhteisen tarinan, jonka ympärille he loivat yhdessä äänimaiseman. Käytin tutkimuspäiväkirjaa analyysin apuna niin, että tallensin oppitunnin jälkeen siihen alustavia tulkintoja, jos huomasin jotain oletettavasti merkityksellistä, jonka pelkäsin unohtavani myöhemmin. Aineiston analyysin luotettavuutta pyrin vahvistamaan lisäämällä liitteiksi merkitysyksiköiden koodauksen (liitteet 3–5) sekä merkitysverkostojen muodostumisen (liite 6). Näin lukija voi halutessaan katsoa, miten analyysia on tehty. Pyrin koko tutkimuksen ajan tarkastelemaan aineistoa mielikuvitusta hyödyntäen, sillä aikuinen tarvitsee mielikuvitusta ymmärtääkseen lapsen maailmaa ja kokemuksia (Wilenius, 2002, s. 30). Tavoitteenani oli kuitenkin pitää huomio aineistossa ja olla tulkitsematta mitään aineiston ulkopuolelta.

Osa osallistuneista oppilaista ei ollut jokaisella oppitunnilla paikalla. Tulokset voisivat olla erilaisia, jos kukaan ei olisi puuttunut. En antanut asian häiritä aineiston keruuta, sillä ihmistutkimuksessa muuttujia ei voi kontrolloida. Uskon, että sain vaihtelevasti paikalle olleiden lasten kokemuksia mukaan aineistoon, sillä he ehtivät vaikuttaa ryhmänsä toimintaan. Tarkoitukseni oli koko ajan tutkia yksilöiden kokemusten sijaan ryhmän kokemuksia. Toteutin aineiston keruun keväällä 2022, jolloin koronarajoitukset velvoittivat oppilaat ja opettajat käyttämään kasvomaskeja kouluissa. Maskittomuus olisi voinut tuoda muutoksia tuloksiin, sillä olisin voinut havaita ilmeitä ja eleitä helpommin ilman maskia. Tämä ei kuitenkaan haittaa, sillä tutkimuksen tarkoitus ei ollut missään vaiheessa tuottaa yleistettävää tutkimustulosta. Tulokset ovat ainutkertaisia ja tiettyyn kontekstiin ja kokemuksiin sidottuja.

Ohjeistin oppilaita olemaan kertomatta ryhmien tunteista ja tarinoista muille ryhmille ennen äänimaisemien esitystä. En kuitenkaan mitannut, kuinka hyvin tämä pyyntö toteutui. Osa oppilaista osasi kertoa kokemuksistaan niin, että ne liittyivät suoraan pienryhmien toteutukseen. Tämän takia uskon, että oppilaat ovat keskustelleet sävellystensä aiheista luokkahuoneen ulkopuolella. Koen, että tämä ei kuitenkaan ole suoraan huono asia. Jos oppilaat ovat vapaa-ajallaan puhuneet äänimaisemasävellyksistään, se kertoo siitä, että aihe on ollut kiinnostava keskustelunaihe musiikkiluokankin ulkopuolella. Lasten paljastukset aiheista ovat osa situationaalisuutta, minkä takia niitä ei voi irrottaa kokemuksista (Rauhala, 2009, s. 39).

Haastetta tulosten kuvailuun toi se, että tutkielman lukija ei voi itse kuunnella toteutettuja äänimaisemia. Tämän takia kokemusten ja tulosten kuvailuun piti kiinnittää paljon huomioita,

jotta lukija ymmärtää, kuinka merkitykset ovat muodostuneet. Kankkusen (2012a) mukaan sanat eivät riitä kuvaamaan jokaista ääntä, sillä sanat voivat sisältää useita rinnakkaisia merkityksiä. Vertauskuvien ja toiminnan kuvauksen avulla voi avata kuuntelukokemuksia paremmin. (Kankkunen, 2012a, s. 125.) Pyrinkin käyttämään tutkielmassa mahdollisimman tarkoin kuvaavaa kieltä. Toisaalta tämä kuvailun haasteellisuus kertoo myös siitä, kuinka ainutkertaisia luodut äänimaisemat olivat, ja kuinka ne puhuivat musiikin kieltä.

5.7 Tulosten tarkastelu ja uuden tiedon arvioiminen

Seitsemännellä ja viimeisellä fenomenologisen tutkimuksen vaiheella tutkimuksen tuloksia voi tarkastella tutkimusalalle merkityksellisistä näkökulmista. Uutta tietoa voi arvioida sen mukaan, miten sitä voi soveltaa käytännössä. Tutkija voi lisäksi esittää kehittämis- ja jatkotutkimusideoita. (Laine, 2007, s. 44.)

Tein johtopäätöksiä ja pohdin, mitä tulokset tarkoittavat käytännöllisestä näkökannasta katsoen, ja miten ilmiötä kannattaisi jatkossa tutkia. Ehdotin konkreettisia jatkotutkimusideoita, joissa säveltämistä voisi tutkia eri näkökulmista ja erilaisilla tutkimusasetelmilla. Esitin lisäksi sovellusideoita siitä, miten tutkielman tuloksia ja säveltämistä voi hyödyntää peruskoulun musiikintunneilla. Tarkastelin tulosten merkityksiä säveltämiskokemusten tutkimisen sekä musiikkikasvatuksen näkökulmista luvussa 7.3.

6 4.-luokkalaisten kokemat merkitykset äänimaisemasävellystyössä

Äänimaisemasäveltämisen merkitysverkostoista kokosin jaetun merkitysverkoston (kuvio 3), jossa tiivistyy äänimaisemien tarinoiden, tekemisen ja kuuntelemisen ydinmerkitykset. Esitän tulokset tässä järjestyksessä, koska tarinat voivat antaa lisäymmärrystä oppilaiden äänimaisemien tekemisen ja varsinkin äänimaisemien kuuntelemisen kokemuksista. Tulosluvussa on mahdollisimman vähän tulkintaa, sillä tulkintaa sisältävä tulososio on pohdinnassa (luku 7.1).

Äänimaisemien tarinoiden ydinmerkitykset	Äänimaisemien tekemisen ydinmerkitykset	Äänimaisemien kuuntelemisen ydinmerkitykset
<ul style="list-style-type: none"> • Tunteet ja tuntemukset • Sosiaaliset suhteet • Tarinallisuus • Ympäristö • Liike • Taidot ja kyvyt 	<ul style="list-style-type: none"> • Tunteet ja tuntemukset • Ryhmässä toimiminen • Musiikillinen ilmaisu • Esiintyminen • Johtajuus • Taidot ja uuden oppiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Tunteet ja tuntemukset • Muut ihmiset • Äänten tulkinnallisuus • Ympäristö

Kuvio 3. Yhteisöllisten säveltämiskokemusten jaettu merkitysverkosto 4.-luokkalaisten kokemana

6.1 Äänimaisemien tarinoiden ydinmerkitykset

Tunteet ja tuntemukset

Äänimaisemien tarinoiden tunnekokemuksissa oli niin positiivisia kuin negatiivisiakin tunteita, kuten iloa, riemua, pelkoa ja yksinäisyydentunnetta. Jokaisessa tarinassa aiheena olevat tunteet muuttuivat negatiivisemmaksi tarinan edetessä. Riemu vaihtui kireyteen, ilo hämmästyneisyyteen ja yksinäisyys vaihtui vihaksi. Yksinäisyydentunne on valmiiksi jo negatiivinen, mutta vihan voi ajatella olevan yksinäisyydentunnetta vielä negatiivisempi ja vaikeammin hallittava tunne. Tunteiden muutosten ei tarvinnut kuitenkaan vaikuttaa oppilaiden omien tunnetilojen muutoksiin, vaan tunteiden muutoksia pystyi havainnoimaan ja tulkitsemaan keskittymällä tunteen ja tapahtumien musiikilliseen ilmaisuun. Ryhmän 2

tarinassa positiivinen tunne ilo muuttui laskuvarjohypyn takia tarinan hahmon kokemaan pelkoon sekä hämmästyneisyyteen, jotka ovat iloa negatiivisempia tunteita.

Ampiainen matkusti lentokoneella sateenkaaren yllä, mutta lentokone meni rikki, ja ampiainen joutui ottamaan pakkolaskun laskuvarjolla. Ampiaista pelotti pakkolasku todella paljon. Hän päätti pistää silmät kiinni. Sitten hän hyppäsi. – Ryhmän 2 tarina

Jokaisen ryhmän tarinassa tunteet saivat hahmot toimimaan: Ensimmäisen ryhmän tarinassa muiden vihaisuus sai hahmot taistelemaan, toisen ryhmän tarinassa pelko ja hetkellinen rohkeus saivat hahmon pelastautumaan ja kolmannessa tarinassa yksinäisyys ja viha aiheuttivat puolustautumisen tarpeen. Tarinoiden avulla lasten ei tarvinnut kokea rankkoja tunteita ja tilanteita itse henkilökohtaisesti, vaan he pystyivät käsittelemään ja tulkitsemaan niitä tarinan hahmojen kautta.

He lähtivät uimaan valtamerelle, jota vartioivat vihaiset lohikäärmemetsästäjät. Koska ne tiesivät, että ne eivät osanneet uida, he totesivat, että heillä pitää olla aseita, jotta he pärjäävät lohikäärmemetsästäjiä vastaan. – Ryhmän 1 tarina

Tunteiden lisäksi tarinoissa oli tuntemuksia, joita tarinoiden hahmot kokivat. Ne aiheutuivat tarinoiden yllättävistä tapahtumista. Ryhmän 2 tarinassa päähenkilö tunsi kovaa kipua, koska hän loukkasi kätensä laskuvarjohypyn jälkeen.

Kun hän tippui, häntä sattui käteen todella paljon. – Ryhmän 2 tarina

Sosiaaliset suhteet

Sosiaaliset suhteet näkyivät tarinoiden merkityksissä ystävyysytenä, yhteisen tavoitteen eteen työskentelynä, kiusaamisena sekä muiden hahmojen poissaolona. Yhteinen teema tarinoissa oli, että yksin on hankala selvitä. Ensimmäisessä tarinassa pelastaja pelastaa norsut, toisessa tarinassa ampiainen on yksin ja peloissaan hätätilanteen aikana, ja kolmannessa tarinassa päähenkilö on yksinäinen, ja hänellä on kavereiden sijasta kiusaajia.

Matilda on koulussa, ja hän on hyvin yksinäinen, koska häntä kiusataan. – Ryhmän 3 tarina

Kiusaaminen ja ilkeily tarinoissa merkitsivät toisten hahmojen näkemistä vastustajina. Huonot sosiaaliset suhteet ilmenivät haluna puolustautua ja hyökätä fyysisesti vastustajia vastaan. Ryhmän 2 tarina poikkesi selkeästi muista siinä, että tarinassa kuvailtiin vain yhtä hahmoa.

Tarinassa oli kuitenkin läsnä sama yksinolon vaikeuden teema kuin kahdessa muussakin tarinassa. Tarinassa ampiainen oli yksin lentokoneessa, ja hän joutui selviytymään yksin hätätilanteesta lentokoneen mentyä rikki.

Tarinallisuus

Tarinallisuus näkyi tarinoissa sadunomaisuudessa ja seikkailumaisuudessa, sekä fantasian käyttönä ja loogisuuden puuttumisena. Jokaisessa tarinassa oli tapahtumia tai hahmoja, joiden voi ajatella olevan mahdollisia oikeassa elämässä. Ryhmien 1 ja 3 tarinoissa näkyi hyvän ja pahan välinen asettelu, sillä niissä kuvattiin taistelua ja kiusaamista. Ryhmän 1 tarinassa pelastaja oli päähenkilöistä ulkopuolinen. Tarinassa oli epäselvyyttä siitä, ketkä ovat tarinan sankareita ja ketkä vihollisia, sillä päähenkilöt puolustivat itseään ja lohikäärmemetsästäjät puolustivat valtamerta.

He lähtivät uimaan pois norsumaasta, kun he näkivät lohikäärmemetsästäjiä. Heidät kuitenkin pelasti Liisa P., joka potki lohikäärmemetsästäjiä vahvoilla jaloillaan. – Ryhmän 1 tarina

Tarinoissa oli perinteisistä saduista tuttuja ilmiöitä, kuten olipa kerran -aloitus ja onnellinen tai yllättävä lopetus. Taruolennot, aarteenetsintä, seikkailullisuus ja yllättävyys olivat merkityksiä, joiden avulla lapset pystyivät käsittelemään myös jännittäviä ja todellisuuden ylittäviä tilanteita, kuten hätälaskuvarjohyppyä ja taistelutilannetta.

Olipa kerran riemukas norsu, joka leikki kuuden elefanttikaverinsa kanssa. He etsivät elefanttineitoaarretta. – ryhmän 1 tarina

Ympäristö

Tarinoissa kuvattiin paljon maisemaa ja tapahtumapaikkaa, ja ne olivat oleellinen osa tarinan juonta. Tarinat sijoittuivat maahan, mereen ja ilmaan. Eri ympäristöjä kuvattiin sekä seesteisenä että vaarallisena ja hätää aiheuttavana. Tarinoiden kautta oppilaat pystyivät eläytymään erilaisiin ympäristöihin ilman, että he poistuivat itse turvallisesta luokkahuoneesta pois. Oppilaiden omalla elämismaailmalla oli vaikutusta tarinoihin, sillä tarinoissa seikkaili televisiosarjasta tuttu hahmo sekä oppilaan pehmolelu. Nämä hahmot merkitsivät oppilaille tärkeitä mielenkiinnonkohteita, joiden läsnäolo tarinoissa lisäsi tarinoihin tuttuutta.

Sitten hän avasi silmänsä ja huomasi, että oli muuttunut hypyn aikana Limu-Miskaksi. – Ryhmän 2 tarina

Oman elämismaailman hahmot liittyivät tarinoissa pelastautumistilanteisiin. Ne esiintyivät taistelutilanteessa ja lentokoneen pakkolaskussa, jotka eivät sellaisenaan kuulu normaalisti oppilaiden elämismaailmoihin. Vastapainona tuntemattomille ja vaarallisille tapahtumapaikoille, kolmannen ryhmän tarina sijoittui kouluun. Tarinan hahmo kuvasi koulun kuitenkin ikäväksi paikaksi kiusaamisen takia, joten paikalla oli samoja, ikäviin tunteisiin liittyviä merkityksiä kuin muidenkin tarinoiden tapahtumapaikoilla.

Liike

Oppilaat olivat kuvailleet erilaisia liikemuotoja tarinoissaan, kuten uimista valtameressä, lentämistä, hyppäämistä korkeasta paikasta tai liikkumista tutusta paikasta uuteen. Liikkumisen tavat olivat kytköksissä tarinoiden tapahtumapaikkaan: Taivaassa lennettiin, lentokoneesta hypättiin ja valtameressä uitiin. Ryhmän 2 tarinassa liike oli myös nopeasti loppuvaa, jolloin sillä oli fyysisesti satuttavia seurauksia tarinan hahmoon. Tällainen tarinan satuttava liike ei kuitenkaan satuta oppilasta. Erilaiset liikemuodot lisäsivät tarinoiden toimintaa ja jännittävyyttä.

Kun hän katsoi alas, hän tippui sekunnin päästä alas. Kun hän tippui, häntä sattui käteen todella paljon. – Ryhmän 2 tarina

Taidot ja kyvyt

Tarinoissa esiintyi sekä voimakkuutta että voimattomuutta. Jokaisessa tarinassa oli yhteistä, että taidot eivät riittäneet tai ne katosivat kokokaan. Ensimmäisessä tarinassa norsut yliarvioivat omat kykynsä ja tarvitsivat apua, toisessa tarinassa Ampiaainen ei osannut lentää pakoon, koska pelko oli vienyt lentotaidot. Kolmannessa tarinassa pelko kiusaamisesta herätti tarpeen puolustautua.

Matilda menee salilla, koska haluaa puolustaa itseään, mutta ei jaksanut nostaa höyhentä. – Ryhmän 3 tarina

Tarinassa yksinäisyys ja kiusaaminen olivat vieneet kaikki hahmon voimat ja mahdollisuuden puolustautua, jolloin kiusaamisella oli ikäviä vaikutuksia kiusattuun. On mahdollista, että oppilaat käsittelivät omia tai kaverin kyvyttömyyden, voimattomuuden ja kiusaamisen kokemuksia tarinassa, mutta sitä tarina yksinään ei kerro.

6.2 Äänimaisemien tekemisen ydinmerkitykset

Tunteet ja tuntemukset

Äänimaiseman tekemisen aikaiset tunteet ja tuntemukset vaihtelivat ryhmien välillä, eivätkä kaikki kokeneet äänimaiseman tekoa innostavaksi ja helpoksi. Osalle projekti tuotti epämukavuutta ja epäinnostuneisuutta, ja projekti vaikutti tylsistyttävän heitä. Toisaalta osalle sävellyspanprojekti oli mieluisaa tehtävää. Ryhmädynamiikan toimiminen näkyi säveltämisen aikaisissa tuntemuksissa. Ryhmäläiset, jotka hihittelivät yhdessä ja nauroivat omille virheilleen, kuvailivat projektia hauskaksi. He myös osoittivat ylpeyttä työstään ja halusivat esitellä omia ideoitaan ja toteutustaan tarkemmin kuulijoille. Ryhmä, jonka merkitysverkostossa oli passiivisuuden merkkejä ei vaikuttanut alussa tietävän, miten he voisivat aloittaa säveltämisen. Ajan ja apuni avulla he kuitenkin pääsivät alkuun. Luokkakaverien poissaolot vaikuttivat myös oppilaiden tunteisiin, sillä poissaolijoiden soiton tuuraaminen ilman valmistautumista koettiin epämiellyttäväksi. Yllättävä suunnitelman muutos aiheutti epävarmuuden tunnetta. Helmiä sisältävää muovipulloa soittanut oppilas ei halunnut vaihtaa soitinta poissaolevan oppilaan kellopeliin.

En osaa, en mä tykkää kellopeleistä. Mä soitan sitten jotain randomia. – Ryhmän 3 äänimaiseman tekemisen kokemus

Toisen ryhmän oppilas lupautui auttamaan soittoesityksessä, minkä jälkeen roolinvaihdosta turhautunut oppilas sai soittaa soitinta, jota hän oli harjoitellutkin. Oppilas oli tähän tyytyväinen. Äänimaisemissa ilmaistiin erilaisia tunteita vaihdellen soitettavia soittimia ja äänen dynamiikkaa. Rauhallisuutta ja seesteisyyttä luotiin kellopelisoololla ja hitaalla tempolla, kun taas musiikin jännittyneisyyttä purettiin äkkinäisillä äänen voimakkuuden vaihteluilla.

Ryhmässä toimiminen

Oppilaat tekivät äänimaisemia ryhmissä, joten ryhmässä toimimisen kokemukset ovat sen takia helposti perusteltavissa. Äänimaisemissa tarvittiin jokaisen panosta, mikä tuli ilmi ryhmäläisen puuttumisena ja toisen ryhmäläisen tuuraamisena. Oppilaat pohtivat ja toteuttivat yhdessä ratkaisuja, mikä osoitti ryhmätyötaitojen hallintaa ja harjoittelua. Oppilaat tarjosivat oma-aloitteisesti tuurausapua ja hyväksyivät luokkakaverin avun. He opettivat tuuraajille oikean soittotavan ja kertoivat kohdat, jolloin soitinta soitettiin. Yhdessä soittaminen oli isosti näkyvillä äänimaisemien tekemisissä, sillä oppilaat soittivat yhteisessä tempossa ja ottivat

toisiinsa aktiivisesti katsekontaktia soiton aikana. Jokainen esiintyvä ryhmä aloitti soittamisen yhteisestä merkistä, ja oppilaat seurasivat toistensa soittoa tarkkaan. Kaikki soittivat ja toteuttivat yhteistä suunnitelmaa yhteistyössä.

Musiikillinen ilmaisu

Musiikillinen ilmaisu näkyi ja kuului oppilaiden soittotavoissa. Oppilaat lisäsivät sävellykseen aksentteja ja korostivat eri soittimia eri kohdissa äänimaisemaa. He kokeilivat erilaisia ääniä ja käyttivät täytettyä vesipulloa yhtenä äänenä. Äänimaisemien musiikki ja tarina kulkivat käsi kädessä, ja niillä oli myös yhteinen loppuhuipennus. Tämä näkyi musiikin voimistumisena ja nopeutumisenä samalla, kun tarinassa luettiin jännittävää kohtaa. Oppilaat hyödynsivät sävellyksissä johtoaihetta eli ääntä, joka symboloi tiettyä hahmoa tai tapahtumaa. Veden ääni oli tällainen johtoaihe, joka symboloi norsujen uintia. Oppilaat uskalsivat soittaa äänimaisemissa yksinään sooloja, jolloin he siirsivät kuulijan huomion yhteen soittimeen tai ääneen kerrallaan. Tunne pohjaisten tarinoiden tekeminen koettiin hetkittäin myös vaikeaksi, mutta tunteen ja tarinan tulkinta musiikin avulla ei kuitenkaan tuottanut oppilaille näkyviä hankaluuksia.

Esiintyminen

Oppilaiden esiintymisessä näkyi kehollisuus. Esiintyvät oppilaat heiluivat soiton mukana tahallaan tai huomaamattaan rytmisissä. Esiintymisen onnistuminen koettiin tärkeäksi, ja oppilaat kertasivatkin soittosuunnitelmaansa ennen esitystä yhdessä ryhmän kesken. He ohjeistivat tarinaa lukevaa opettajaa ja pyysivät häntä odottamaan merkkiä. Ryhmäläiset muistuttelivat toisiaan sekä ennen esitystä että esityksen aikana, sillä he kokivat muistutusten hyödyntävän esityksen onnistumista. Oppilaat osasivat myös nauraa virheilleen, minkä takia äänimaiseman esittäminen ei ollut liian vakavaa. Ennen esiintymistä oli havaittavissa pientä esiintymisjännitystä, sillä esityksen aloittaminen kesti. Oppilaat kuitenkin naureskelivat ja hymyilivät toisilleen.

Johtajuus

Ryhmien esitystilanteissa jokaisella oppilaalla oli oma roolinsa soittajana. Kaikissa ryhmissä kävi kuitenkin niin, että yhden oppilaan roolina oli soittajan lisäksi jonkinlainen johtajuus. Oppilaat eivät käyttäneet sanaa johtaja, vaan sopivat vain keskenään henkilön, joka antaa merkkejä. Johtajan roolin ottanut henkilö oli sinut tehtävän kanssa, sillä jokainen johtaja oli motivoitunut ja koki säveltämisprojektin innostavaksi. Johtajan rooliin kuului

kapellimestarina oleminen, eli johtajat näyttivät toisille soittajille oikeaa tempoa ja laskivat äänimaiseman käyntiin. Johtaja myös ohjeisti tarinan lukevaa opettajaa sekä toisia ryhmäläisiä puheen, katseen ja soittimen kosketuksen avulla, jos tilanne sitä vaati.

Taidot ja uuden oppiminen

Äänimaisemasäveltämisen ja esitysten aikana oppilaat oppivat uutta. Kokemuksissa korostui kova harjoittelu ja sen tuotokset. Osa oppilaista oppi soittamaan äänimaiseman ulkoa ilman kuvapartituuria, sillä he olivat soittaneet äänimaisemaa tarpeeksi paljon yhdessä. Oppilaat käyttivät myös ongelmanratkaisutaitoja hyödyksi ja toteuttivat luovia ratkaisuja. He muokkasivat soittimia omien tarpeidensa mukaisiksi, jotta he saivat kädet vapaaksi. Näin he helpottivat omaa toimintaansa. Oppilaat myös soittivat soittimia eri tavalla, miten soittimet on alun perin suunniteltu soitettaviksi. He kokeilivat ja oppivat hyödyntämään soittimesta muodostuvia monipuolisia ääniä omissa soittotulkinnoissaan. Äänimaiseman teon aikana opituissa uusissa taidoissa on yhtäläisyyksiä ryhmässä toimimisen taitoihin, sillä oppilaat oppivat taitoja ryhmän jäsenenä.

6.3 Äänimaisemien kuuntelemisen ydinmerkitykset

Tunteet ja tuntemukset

Äänimaisemissa kuultiin sekä iloa, riemua, surua, vihaa, hämmästyneisyyttä, jännittyneisyyttä ja hädäntunnetta. Kuuntelukokemusta kuvailtiin myös räväkäksi, ja oppilaat kuulivat tunteen muuttuvan surullisemmaksi äänimaiseman aikana, niin kuin se tarinassa muuttuikin. Samassa äänimaisemassa kuultiin vastakkaisia tunteita, kuten iloa ja vihaa. Oppilas tulkitsi rauhan ja surun liittyvän toisiinsa, sillä hän kuuli molempia tunteita samassa äänimaisemassa. Oppilas kuvasi oloaan väsyneeksi, mutta hän arvioi väsyneisyyden johtuvan mistä tahansa.

En tiedä, mutta väsynyt olo tuli. Se voi kyllä johtua mistä vain, mutta alkoi väsyttämään. – Ryhmän 1 äänimaiseman kuuntelukokemus

Havainto kertoo, että oppilas osasi reflektoida omaa tuntemustaan ja musiikin mahdollista vaikutusta siihen. Kuuntelukokemukset herättivät poikkeuksetta kiinnostusta jokaisen äänimaiseman kohdalla. Oppilaat olivat kiinnostuneita kuulemaan äänimaisemien tarinat sekä tarinoihin liittyvien hahmojen tarkoitukset ja alkuperät. Oppilas kysyi heti ensimmäisen ryhmän äänimaiseman jälkeen, kuka on tarinassa oleva Liisa P. -hahmo. Innostuneisuus näkyi myös malttamattomuutena kertoa omista tulkinnoistaan. Kuuntelun tulkinnoissa oli

havaittavissa huumoria, sillä oppilas vitsaili tarinan hahmosta ja tulkitsi hahmon tunteita. Kuunteleminen herätti myös epävarmuutta tunnekokemuksesta, sillä kaikki eivät kertoneet kokemuksistaan varman oloisina, vaan he epäröivät vastauksiaan.

Muut ihmiset

Muiden ihmisten vaikutus näkyi äänimaiseman kuuntelukokemuksissa yhteisinä kiinnostuksen kohteina. Oppilaat jakoivat kiinnostuksen norsuihin, ja kokivat tuntevansa luokkakaverin tarpeeksi hyvin, jotta he osasivat arvata äänimaiseman tarinankin liittyvän norsuihin. Äänimaisemissa kuultiin perheenjäseniä sekä koettiin, että tarinoissa ei oltu yksin. Oppilaat myös täydensivät toisten jakamia kuuntelukokemuksia silloin, kun kokivat kuulevansa samoja asioita äänimaisemassa. Oppilas intoutui myös antamaan kehuja ryhmän keksimälle tarinalle, ja kutsui sitä hienoksi. Eräs oppilas koki, että jokainen kuulee äänet omalla tavallaan. Kokemus osoitti sen, että oppilas oli ymmärtänyt kokemusten yksilöllisyyden. Hän tunnisti, että oppilaiden kuuntelukokemukset poikkesivat toisistaan.

Kaikki kuulee eri tavalla. – Ryhmän 2 äänimaiseman kuuntelukokemus

Äänten tulkinnallisuus

Oppilaiden äänimaisemien tulkinnoista löytyi jokaista kolmea äänimaiseman ääniryhmää: perusääniä, signaaleja ja äänellisiä maamerkkejä. Perusääniä olivat kokemukset lentävistä hyönteisistä ja vesielementistä. Boomwhackersit jäivät mieleen lyhyen aikaa soivina signaaleina, ja lehmänkello jäi mieleen kuuluvana ja äänekkäänä signaalina.

*Mulle jäi mieleen noi boomwhackers. Koska se soi niin vähän aikaa niin sitten ne jäi.
– Ryhmän 1 äänimaiseman kuuntelukokemus*

Lehmänkello aiheutti oppilaalle myös mielle yhtymän maatilaympäristöön. Rakennustyömaa, jossa rakennettiin kaupungin uutta rakennusta, oli kokemus äänellisestä maamerkistä. Kuuntelukokemukset pystyin jakamaan maalaisäänimaisemaan ja urbaaniin äänimaisemaan sen mukaan, miten erilaiset äänet erottuivat äänimaisemissa oppilaiden mukaan. Urbaania äänimaisemaa oli kokemukset syntymäpäiväjuhlista, intiaanien viidakkovartioinnista ja rakennustyömaasta, sillä näissä tulkinnoissa tapahtui paljon kerralla, äänimaisema oli äänekkäs, ja huomio oli monessa soittimessa kerrallaan. Kuuntelukokemukset rauhallisesta illalliskutsusta ja maatilasta olivat maalaisäänimaisemia.

Äänimaisemaa osattiin myös pilkkoa osiin, sillä oppilas koki esityksen alun kuulostavan erilaiselta kuin lopun. Kuuntelukokemuksista koettiin varmuutta ja oppilaat osasivat pohtia syitä omille tulkinnoilleen soittimista, kuten kelloperlin ja kastanjettien aiheuttamasta ilon tunteesta. Tarinan kuulemisen jälkeen osa oppilaista koki, ettei tarina sopinut äänimaisemaan, joten he pysyivät omassa alkuperäisessä tulkinnassaan. Osalla tulkinta muutti hieman muotoaan tarinan kuulemisen jälkeen.

Ympäristö

Oppilaat kuuluivat äänimaisemissa omaan äänimaisemaan liitettäviä merkityksiä. Näitä olivat lähiympäristön rakennustyömaa sekä kodin ja perheenjäsenten äänet.

Toi kuulosti ihan meidän kodilta. Siel on koko ajan joku hätä päällä tai aina joku on, että: "Äiti, äiti, äiti!" Eikä iskältä koskaan kysytä mitään. Sitä kotia kuullaan melkein jokapäiväisesti kun kuulee niin paljon ääniä. – Ryhmän 2 äänimaiseman kuuntelukokemus

Rakennustyömaata koskeva kuuntelukokemus koettiin äänekkääksi soitinvalintojen takia. Omaan elämismailmaan liittyvien paikkojen lisäksi oppilaiden kuuntelukokemuksissa tuli esille tuntemattomia tilanteita ja tapahtumapaikkoja, jotka saattoivat olla kaukana omasta arjesta ja tosielämän kokemuksista. Tällaisia olivat viidakko, paratiisi ja vesi. Kolmannessa äänimaisemassa oppilas kuuli intiaanien viidakkovartiontiin liitettyjä ääniä. Oppilaat kuvasivat myös kuulevansa eläimiä. Soitinvalinta aiheutti mielikuvan käärmeestä ja hyönteisistä.

Tosta rytmimunasta tulee mieleen käärme. Ja sitten jotkut hyönteiset, jotkut lentävät hyönteiset tuli mieleen. – Ryhmän 2 äänimaiseman kuuntelukokemus

Erilaiset sosiaaliset tilanteet korostuivat kuuntelukokemuksissa. Oppilaat kokivat äänimaisemien liittyvän syntymäpäiväjuhliin, hautajaisiin sekä illalliskutsuihin. Nämä kaikki kolme tarkkaa paikkakuvausta kuultiin kolmannen ryhmän äänimaisemassa.

Siinä toisessa niin oltiin jossain juhlissa. Ei häissä. Jossain semmoisissa 5–7 -vuotiaiden synttäreissä. Siel oli kauheesti kaikkea räväkkää tekemistä. – Ryhmän 3 äänimaiseman kuuntelukokemus

Äänimaisema, joka herätti mielikuvan iloisista ja räväköistä syntymäpäiväjuhlista, oli täynnä erilaisia ääniä. Äänekkyyys mahdollisti tulkinnat ja miellelyhtymät paikkoihin, jotka ovat

oikeastikin äänekkäitä. Kolmannen äänimaiseman tunteen muutos yksinäisyydestä vihaksi mahdollisti musiikillisen tulkinnan ja soittamisen muutoksen tunteiden vaihtumiskohdassa. Kuulijat kuulivatkin eroja äänimaiseman sisällä, ja kyseisessä äänimaisemassa kuultiin sekä iloiset syntymäpäiväjuhlat että suruun liittyvät hautajaiset.

7 Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli havainnoida ja analysoida 4.-luokkalaisten oppilaiden sävellyskokemuksia äänimaisemasävellystyöstä. Analysoin tutkimuksessa ryhmien yhteisöllisiä säveltämiskokemuksia. Ryhmien säveltämiskokemukset jakautuivat tuloksissa aineistolähtöisesti kolmeen eri ryhmään: äänimaiseman tarinoihin, äänimaiseman tekemiseen sekä äänimaisemien kuuntelemiseen. Analysoin oppilaiden kokemuksia ja kokosin niistä jaetun merkitysverkoston (kuvio 3), johon sisältyvät kaikki tutkimuksen kokemukset. Jaetun merkitysverkoston avulla sain ajatuksen siitä, minkälaisia merkityksiä yhteisöllisestä säveltämisestä syntyi. Tarkastelen ja tulkiten tulosten merkityksiä sekä musiikkikasvatuksen että kokemusten tutkimisen näkökulmista. Tulosten tulkinnan jälkeen saatan reduktiovaiheen loppuun, ja tarkastelen tulkintojen luotettavuutta.

7.1 Tulosten syvämerkitykset musiikkikasvatuksen viitekehukseen peilaten

Näkemykseni mukaan äänimaisemaprojektissa yhdistyi sekä praksialaisen että esteettisen musiikkikasvatuksen piirteitä. Praksialaisen musiikkikasvatuksen piirteet ilmenivät käytännönläheisyytenä ja aktiivisena toimijuutena (Elliott, 2000, s. 84). Lapset työstivät sävellyksiä yhdessä, soittivat erilaisia soittimia ja työskentelivät yhteisen tavoitteen eteen. He oppivat uutta musiikista ja sen soittamisesta. Musiikki toi oppilaat yhteen ja edisti oppilaiden välistä sosiaalista vuorovaikutusta. Sävellysprojektissa oppilaiden yhtenä tehtävänä oli tutkiskella, minkälaisia tunteita ja ajatuksia kuunneltu äänimaisema herättää.

Tunnemerkitysten pohdinta ja musiikin kuuntelu lukeutuvat Reimerin esteettisen musiikkikasvatuksen piirteisiin. Kuunteluhetkessä tila, aika ja muut ihmiset vaikuttavat siihen, minkälaisia merkityksiä musiikkikokemuksella on. (Reimer, 2002, s. 88.) Myös Westerlundin (2003, s. 22) ajatus musiikkikasvatuksen näkökulmien yhdistämisestä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta toteutui äänimaisemaprojektissa. Näkemykseni mukaan kaikki oppilaat jakoivat omia kokemuksiaan toisille, ja samalla he oppivat lisää musiikin merkityksestä muille oppilaille. Musiikkikasvattajan ei siis tarvitse valita vain toista musiikkikasvatuksen näkökulmaa, vaan molemmille on tilansa ja paikkansa peruskoulun musiikkikasvatuksessa.

Elämismaailman merkitys

Oppilaiden kokemusten tutkiminen on tärkeää, sillä jokaisen lapsen kokemuksissa näkyy hänen elämismaailmansa. Tila ja ympäristö, musiikki, muut henkilöt ja ihminen itse

vaikuttavat siihen, minkälaisia kokemuksia ihminen kokee ja minkälaisia merkityksiä kokemuksista löytyy. (Turunen & Juvonen, 2014, s. 44.) Oman elämismaailman merkitys näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Ympäristö oli osa sekä tarinoiden että kuuntelemisen ydinmerkityksiä (kuvio 3). Äänimaisemissa kuultiin omaa elinympäristöä ja lähipiiriä, kuten läheistä rakennustyömaata ja kodin ääniä. Tarinoissa liikuttiin sellaisissa paikoissa ja sellaisilla tavoilla, jotka olivat oppilaille tuttuja tai mielenkiintoa herättäviä. Tarinoissa oli hahmoja, jotka olivat oppilaiden elämismaailmassa tärkeitä, kuten hauskoja tunteita herättävä televisiosarjan hahmo ja oppilaiden lempieläin norsu. Uskon, että tutut hahmot voivat luoda turvaa vaikeiden ja vaarallistenkin tilanteiden käsittelylle. Veloson (2017, s. 259) tutkimusartikkelissa on samankaltaisia tuloksia, sillä siinä oppilaat hyödynsivät elämismaailmaansa ja aikaisempia kokemuksia yhteisten sävellysten inspiroimisessa. Tässä tutkimuksessa ympäristö näkyi äänimaiseman tekemisen merkityksissä sosiaalisena ympäristönä. Oppilaat vaikuttivat toistensa ideoihin ja äänimaisemissa näkyi jokaisen ryhmäläisen kokemukset.

Sosiaaliset suhteet ovat osa ihmisen elämismaailmaa. Tuloksissa korostuivat sosiaaliset suhteet ja ryhmän merkitys niin tarinoiden merkityksissä kuin äänimaiseman teon merkityksissä (kuvio 3). Myös kuuntelukokemuksissa näkyi muiden oppilaiden läsnäolo ja oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, sillä kuunteleminen aiheutti keskustelua, kysymyksiä sekä kiinnostusta esiintyvän ryhmän äänimaisemaa kohtaan. Tulosten merkitykset ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisia, sillä vuosiluokkien 3–6 musiikinopetuksen sisällöissä harjoitellaan musiikillisen ryhmän jäsenenä toimimista, ja oppilaiden tavoitteena on rakentaa ryhmän myönteistä yhteishenkeä. Musiikinopetuksessa jokainen oppilas voi osallistua musiikilliseen yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen. (Opetushallitus, 2014a, s. 263–264.)

Sosiaaliset suhteet olivat esillä jokaisessa tarinassa, mutta melko erilaisin tavoin. tarinat viestittivät ajatusta siitä, että yksin ja ilman apua on joskus hankala pärjätä. Peruskouluikäiset oppilaat viettävät paljon aikaa vertaistensa kanssa koulussa ja vapaa-ajalla, joten on luonnollista, että tarinoissakin käsiteltiin sosiaalisia suhteita ja niiden puuttumista. Säveltämisprojektissa oppilaat toimivat koko ajan yhdessä. He ideoivat, harjoittelivat, toteuttivat ja esiintyivät ryhmänä. Yhteisöllinen säveltäminen avaa ovia parempiin ryhmätyöskentelytaitoihin (Bucura & Weissberg, 2017, s. 22). Tämä näkyi säveltämisprojektissa avun tarjoamisena ja vastaanottamisena sekä äänimaisemien teon ja esitysten onnistumisena.

Kuuntelukokemuksissa korostui kiinnostus tarinoiden hahmoihin, tunteisiin ja tapahtumiin. Oppilaat antoivat toisilleen kehuja ilman, että sitä vaadittiin. He samastuivat toistensa tunnekokemuksiin ja kokivat tuntevansa toisensa tarpeeksi hyvin. Nämä tulokset osoittivat yhdessä Saarikallion (2007, s. 22) tutkimuksen kanssa, että musiikkihetki voi sisältää yhteenkuuluvuuden tunnetta vertaisiin. Kun oppilaat jakavat omia tunnekokemuksiaan, heidän identiteettinsä rakentumisen lisäksi he oppivat, mitä merkityksiä musiikkikokemuksilla on muille oppilaille (Westerlund, 2003, s. 36). Fenomenologiassa kokemusten vaihtaminen yhdistää yksilölliset merkitykset lopulta yhteisiksi merkityksiksi (Satulehto, 1992, s. 76). Oppilaat loivat yhdessä uuden ja yhteisen sävellyksen. Tutkimuksessa sosiaalisten suhteiden merkityksiin kuului myös kuuntelukokemusten yksilöllisyyden ymmärtäminen. Oppilaat huomioivat, että jokaisen oppilaan kokemukset ovat yhtä aitoja ja oikeita. Tämä ajatus näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, sillä vuosiluokkien 3–6 musiikin opetuksessa oppilaiden on suhtauduttava kunnioittavasti toisten oppilaiden musiikkikokemuksiin (Opetushallitus, 2014a, s. 263).

Esiintymistilanteen vuorovaikutusten merkitykset ovat osa sosiaalisia suhteita.

Äänimaisemaprojektissa oppilaat ottivat katsekontaktia toisiinsa esityksen alussa, lopussa ja keskellä. Tulokset ovat samansuuntaisia Muhosen (2014) konferenssiraportin kanssa, jossa oppilaat ottivat katsekontaktia toisiinsa esityksen aikana. Oppilaat olivat läsnä musiikissa ja musiikki heissä, ja he kokivat sävellyksen esittämisen yhteisöllisenä kokemuksena. (Muhonen, 2014, s. 119.) Veloson (2017, s. 273) tutkimuksessa lapset käyttivät hyväkseen nonverbaalia viestintää, kun he kommunikoiivat toistensa kanssa. Tässä pro gradu - tutkielmassa ryhmäläisten välinen nonverbaali viestintä ilmeni katsekontaktin lisäksi hymyinä, nyökkäyksinä, kosketuksena ja peukalon näyttämisenä.

Esiintymistilanteissa johtajuus oli myös osa äänimaiseman teon ydinmerkityksiä.

Pienryhmässä säveltäminen mahdollistaa sen, että oppilaat voivat harjoitella johtajuutta. Tällöin johtajan roolissa oleva oppilas varmistaa, että kaikki pääsevät mukaan työskentelyyn. (Ginocchio, 2003, s. 53.) Tämä näkyi sävellysohjelmassa, sillä johtajan roolin ottanut oppilas auttoi ja ohjeisti muita ryhmäläisiä. Oppilaat ottivat roolejaan omatoimisesti, ja kaikissa esiintymistilanteissa toimi yksi selkeämpi johtaja. Johtajan roolissa oleva oppilas sekä muut ryhmäläiset vaikuttivat hyväksyvän rooliin. Johtajuus näkyi myös Bucuran ja Weissbergin (2017, s. 14) tutkimuksessa, jossa muut ryhmäläiset näkivät johtajuuden tapana sovittaa erimielisyyksiä ja tehdä kompromisseja. Tässä äänimaisemasävellystyössä osa oppilaista oli vähemmän äänessä, mikä saattoi johtua sävellystehtävän vaikeudesta tai ryhmädynamiikasta.

Parhaat kaverit eivät välttämättä päässeet samaan ryhmään, joten vuorovaikutus muiden kanssa saattoi olla maltillisempaa ja ujompaa. Musiikkisävellyksen yhtenä tarkoituksena oli toteuttaa äänimaisemaa yhdessä muiden kanssa, joten säveltäminen sisälsi alusta alkaen ryhmäytymistä ja sosiaalista vuorovaikutusta. Oppilaiden väliset naurahdukset, hymyt ja positiiviset tunteet esityksen jälkeen olivat palkintoja onnistuneesta yhteisöllisestä musiikkikokemuksesta. Yhteismusisoinnissa korostui praksiainen musiikkikasvatus, sillä oppilaat olivat itse aktiivisia musiikintekijöitä (Elliott, 2000, s. 84).

Tunteet ja tuntemukset osana säveltämistä

Tunteet olivat tuloksissa esillä muullakin tavalla, kuin vain tarinoiden aiheina. Tunteet ja tuntemukset näkyivät tuloksissa jokaisessa kolmessa merkitysverkostossa. Esimerkiksi yhdessä tarinassa pelko vei hahmon taidot, säveltämisvaiheessa oppilaat refleктоivat omia tuntemuksiaan ja äänimaisemissa kuultiin erilaisia tunteita. Musiikki ja tunteet onkin helppo yhdistää oppitunneilla, sillä musiikki ja tunteet liittyvät valmiiksi toisiinsa (Pellitteri ym., 1999, s. 25). Musiikin tekeminen jo itsessään sisältää tunnekasvatukseen liittyviä teemoja, kuten kommunikointitaitoja, oman toiminnan ja tunteiden säätelyä, muiden kuuntelua sekä tunteiden reflektointia (Saarikallio, 2007, s. 22). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteissakin kannustetaan oppilaita musiikin tunnetilojen ilmaisuun (Opetushallitus, 2014a, s. 263).

Mielenkiintoista on, että jokaisessa äänimaisemakokonaisuudessa tunne muuttui tarinassa negatiivisemmaksi. Voi olla mahdollista, että jos oppilaat olisivat saaneet ja ehtineet valita vielä kolmannen tunteen tulkittavaksi, he olisivat luoneet viimeisen äänimaiseman tunteen positiiviseksi. Oppilaat olivat valinneet äänimaisemiin melko rankkoja tunteita, kuten vihan ja yksinäisyyden tunteen. Äänimaisemien tarinoiden tilanteet ja tapahtumat olivat myös epämiellyttäviä, sillä niissä kuvattiin taistelua, kiusaamista ja lentokoneonnettomuutta. Oppilailla oli mahdollisuus kertoa tarinaa ihan mistä vain. Tulkitsen aiheiden ja tunteiden valinnat niin, että tapahtumia ja teemoja, jotka vaativat paljon energiaa ja vahvaa tunnelatausta, oli helppo ottaa käsittelyyn, sillä ryhmä pystyi itse olemaan samalla turvallisessa tilassa. Yhden tarinan kiusaamisaiheen rankkuus puoltaa myös ajatustani siitä, että äänimaisemaprojekti antoi mahdollisuuden käsitellä aihetta turvallisesti. Huomio ei tällöin ollut kiusaamisessa, vaan musiikissa. Lilja-Viherlammen (2007, s. 268) väitöskirjassakin musiikki koettiin apuna vaikeiden asioiden käsittelyssä. Lilja-Viherlammen mukaan musiikki toimii tunteiden ilmaisun välineenä ja tunne-elämää kehittäväenä tekijänä.

Äänimaisemien aiheiksi valitut tunteet eivät olleet kovin yllätyksellisiä, sillä oppilaat voivat törmätä tarinoiden aiheina olleisiin tunteisiin omassa arjessaan. Viha, ilo ja pelko ovat esimerkkejä lapsille tutuista tunteista, jotka olivat mukana tarinoissa. Niihin voi törmätä myös muissa tarinoissa, kuten lapsuudesta tutuissa saduissa. Toisaalta tutumpia tunteita voi olla helpompi tulkita musiikin avulla kuin vieraita tunteita. Kun tunteet ovat ryhmäsäveltämisen aiheena, oppilaat automaattisesti pohtivat, kuinka eri tunnetta voi äänellisesti ilmaista (Pellitteri ym., 1999, s. 28).

Äänimaisemasävellyksissä ei näkynyt vain yhdenlaisia musiikin tunnemerkitsejä, sillä musiikki sekä herätti tunteita että ilmaisi niitä. Oppilas kuvaili musiikin herättävän mielikuvaa kodista, jolloin äänimaisema ilmaisi tunnetta. Osa oppilaista kuvasi tunteita ilman, että he osasivat kertoa sille syytä. Tällöin musiikki herätti heissä tunteita. Tulosten tunnekokemukset eivät jääneet yksinkertaisiksi tunnekokemuksiksi, vaan sisälsivät myös Robinsonin kuvailevia kognitiivisesti monimutkaisia tunteita. (Robinson, 2005, s. 302.) Tunnekerkityksiin vaikutti mahdollisesti oppilaiden päivän aikaisemmat tapahtumat. Tällöin oli kyse musiikin aiheuttamista tuntemuksista. Heideggerin (2000, s. 177) mainitsema virittyneisyys näkyi oppilaiden tuntemuksissa, sillä äänimaiseman kuuntelukokemusten yhtenä osana merkitysverkostoa oli musiikin vaikutus omaan oloon. Oppilas kuvaili kuuntelukokemuksen jälkeen kokevansa olonsa väsyneeksi, mutta pohti olon voivan johtuvan mistä tahansa. Väsyttävältä kuulostava musiikki voimisti oppilaan väsymyksen tunnetta eli sen hetkistä virittyneisyyttä. Äänimaiseman tekeminenkin herätti erilaisia tuntemuksia, kuten malttamattomuutta ja passiivisuutta. Oppilaat asennoituivat äänimaiseman soittamista kohtaa keskenään eri tavoin, sillä osa koki työn innostavaksi ja osa epäinnostavaksi. Ryhmän toiminnassa tämä näkyi niin, että innostuneisuutta kokenut ryhmä sai työnsä aikaisemmin valmiiksi ja vaikutti pursuavan ideoita. Epäinnostuneisuus näkyi toiminnan aloittamisen vaikeutena, mutta tarinanopat auttoivat tilannetta. Tällöin ryhmän toiminnan aktiivisuus kasvoi.

Lapset osasivat havaita eroja äänimaisemien herättämässä tunteissa. He osasivat kuvailla peräkkäin kuultuja äänimaisemia ristikkäisillä tunnekuvauksilla. Oppilaat osasivat myös reflektoida, mistä erot voisivat johtua. He pohtivat äänten ja soitinten vaikutusta heränneeseen tunteeseen. Tulos seuraa Robinsonin (2005, s. 303) ajatusta siitä, että musiikin herättämät tunteet perustuvat musiikissa tapahtuville muutoksille. Kuunteleminen herätti myös epävarmuutta tunnekokemuksesta, sillä kaikki eivät kertoneet kokemuksistaan varman

oloisina, vaan he epäröivät vastauksiaan. Tämä on voinut johtua tunteiden sanallistamisen vaikeudesta. Jokainen oppilas sai kuitenkin mahdollisuuden omien tulkintojen kertomiseen.

Tarinoiden, äänimaisemien teon ja äänimaisemien kuuntelun merkityksissä tunnekokemukset olivat keskenään erilaisia. Luulen, että tarinat antoivat tilaa käsitellä tunteita sekä tuntemuksia monipuolisimmin. Oppilaiden ei pitänyt tuntea tunteita ja tuntemuksia oikeasti, vaan tarinoiden hahmot olivat kokijoita. Tällöin tarinoiden hahmot pystyivät kokemaan vihaa ja surua sekä myös tuntemaan kipua. Kun lapset kertoivat omista kuuntelukokemuksistaan ja säveltämiskokemuksistaan, tunteet olivat lähempänä itseä. Tunteet olivat aidosti siinä hetkessä koettuja. Todella epämiellyttävien tunteiden jatkuva kuvailu kuuntelun ja äänimaiseman teon kokemuksissa olisi voinut olla huolestuttavaa. Näin ei kuitenkaan käynyt. Kukaan oppilaista ei kuvaillut tunteensa oloaan vihaiseksi tai surulliseksi tarinoiden tunteiden tapaan. Vaikeat tunteet jäivät tarinoihin ja musiikkiin.

Mielikuvituksen käyttö

Säveltämisprojektin ydinmerkityksissä oli paljon mielikuvituksen käyttöön viittaavia merkityksiä. Jaetussa merkitysverkostossa (kuvio 3) tarinallisuus, musiikillinen ilmaisu ja äänten tulkinnallisuus ovat merkityksiä, jotka antavat tilaa luovuudelle ja mielikuvitukselle. Tarinoiden merkityksissä näkyi perinteisiin satuihin ja tarinoihin liitettäviä teemoja ja aiheita, kuten sankarillisuutta, voittoa ja taistelua, fantasiaa ja eläinhahmoja. Tarinallisuus näkyi yhden äänimaiseman tarinassa esimerkiksi niin, että kiusaaminen vei hahmon voimat. Tällöin kiusaamisen voi ajatella aiheuttavan ikäviä asioita toisille. Monipuoliset aiheet osoittavat, että mielikuvitukselle ei ole rajoja, kun lapset keksivät tarinaa ja säveltävät sille äänimaisemaa. Partti ja Väkevä kirjoittavat myös, että oppilaiden koulussa toteuttama säveltämistehtävä Biisipumppu -projektin aikana vapautti oppilaat musiikinluonnin rajoista. Säveltämisprojekti ei ole koskaan täysin samanlainen, joten loputtomat mahdollisuudet toteutuksesta antoivat tilaa luovuudelle. (Partti & Väkevä, 2018, s. 80.) Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että musiikkia ja tarinoita voi jatkossakin helposti yhdistää ja niihin liittyvää opetusta toteuttaa osana eheytettyä musiikkikasvatusta.

Tutkimuksessa jokainen ryhmä keksi tarinan ja niiden tapahtumat ja hahmot itse. Ainut apu, jonka annoin ja koin tarpeelliseksi antaa, oli tarinanopat yhdelle ryhmälle. Uskon, että tarinoinnin alkuvaikeudet eivät johtuneet mielikuvituksen puutteesta, vaan ryhmädynamiikasta. Tutun ryhmän kanssa voi olla aivan erilaista jakaa mielikuvituksen tuottamia ideoita kuin vieraamman ryhmän kanssa.

Vaikka oppilaat tekivätkin äänimaisemien tueksi kuvapartituurit, harjoitteluhetket sisälsivät silti improvisaatiota, kun oppilaat tutustuivat ryhmissä eri soitinten ääniin. Vapaamuotoiset improvisaatiohetket, joissa oppilaat ilmaisevat soittimilla tunteita, kehittävät oppilaiden luovuutta (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas, 2017, s. 256). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat vuosiluokkien 1–6 musiikin opetuksen sisällöissä ilmaisutaitoja, joita tässäkin säveltämisprojektissa oppilaat harjoittivat monipuolisesti. Tulkinnallisuus ja musiikin ilmaisullisuus, jotka ovat osa tutkimuksen ydinmerkityksiä kuviossa 3, ovat myös osa musiikinopetuksen sisältöaluetta 2. (Opetushallitus, 2014a, s. 264.)

Ryhmäläiset käyttivät melko perinteisiä soittimia äänimaisemissa. Vesipullo veden lotinana oli ainut ääni, joka tuotettiin muulla kuin oikealla soittimella. Toisaalta osa oppilaista soitti kitaraa ja rytmisoittimia eri tavalla, kuin miten niitä normaalisti soitetaan. Oppilaat esimerkiksi yhdistivät putkipenaalin lehmänkelloon. Tällainen luova toiminta osoittaa ongelmanratkaisutaitoa ja luovaa ajattelua, johon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin kannustetaan (Opetushallitus, 2014a, s. 264). Voi olla, että oppilaat olisivat rohkeammin lähteneet kokeilemaan erilaisia ääniä ja äänentuottotapoja, jos olisin projektin alussa siihen enemmän kannustanut.

Oppilaiden kuuntelukokemukset eivät olleet vain soitinten ja soittotyöliien mainitsemista, vaan he kuvailivat mielikuvituksensa tuottamia tapahtumia ja tilanteita. Oppilaiden kuvauksissa toistui ääniä, jotka Schafer (1994) jakaa perusääniin, signaaleihin ja äänellisiin maamerkkeihin. Kokemuksissa oli myös maalaisäänimaiseman ja urbaanin äänimaiseman piirteitä. Perusäänet vaikuttavat ihmisen mielialaan ja kokemukseen ilman, että vaikutuksen huomaa. (Schafer. 1994, s. 9, 43.) Uskon, että äänimaiseman äänet ovat muistuttaneet oppilaita heidän elämismaailmansa äänistä, jolloin heille on syntynyt mielikuvia tapahtumista ja paikoista äänten avulla. Osa oppilaista osasikin itsenäisesti reflektoida kuuntelukokemustaan ja sen syytä. Esimerkiksi quiron ääni aiheutti mielikuvan rakennustyömaasta, koska se muistutti rakentamisen ääniä.

Musiikki ja oppiminen

Taidot, kyvyt ja uuden oppiminen ovat jaetussa merkitysverkostossa osa tuloksia (kuvio 3). Skeltonin näkemyksen mukaisesti neljäsluokkalaiset oppilaat oppivat musiikkia sen itsensä takia, musiikista osana kulttuuria sekä musiikista käytännössä (Skelton, 2004, s. 175). Säveltämisprojektissa johtoiheen eli musiikin symboloivan merkityksen oppiminen on

musiikista itsestään oppimista. Musiikin ja kulttuurin välinen yhteys näkyi oppilaiden pyrkimyksenä työskennellä kohti yhteistä tavoitetta. Omien subjektiivisten musiikkikokemusten havainnointi on myös musiikista oppimista osana kulttuuria. Säveltäminen ja soittaminen kuuluvat musiikin käytännön oppeihin. Kankkusen (2012b) osoittamat kolme kriteeriä äänimaisemakasvatukselle ovat samansuuntaisia. Hänen mukaansa opetus onnistuu, jos opitaan ääniympäristössä, ääniympäristöstä sekä toimitaan ääniympäristön puolesta. (Kankkunen, 2012b, s. 156.) Näiden kolmen kriteerin pohjalta voidaan ajatella, että tutkimus oli onnistunutta äänimaisemakasvatusta. Oppilaat harjoittelivat tulkitsemaan äänimaiseman ääniä, oppivat sävellysten takana olevista tarinoista ja tunteista sekä työskentelivät yhteisen äänimaiseman eteen.

Äänimaiseman teossa ryhmät opettelivat taitoja, joiden voidaan ajatella olevan praksiialista musiikkikasvatusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukainen musiikinopetus sisältää soittamisen harjoittelua, yhteismusisointia ja sävellysten tekoa (Opetushallitus, 2014a, s. 263–264). Nämä ovat taitoja, joita oppilaat harjoittelivat sävellyksprojektin aikana. Lilja-Viherlammen mukaan uuden oppiminen on jo itsessään terapeutista. Kun oppilas oppii musiikista, hän voi samalla oppia lisää elämästä, itsestä ja muista. Musiikkikasvatuksella ja sen sisällöllä voi olla elämää sisällöllisesti rikastuttava merkitys. (Lilja-Viherlampi, 2007, s. 280, 284.)

Äänimaisemien tarinoissa taidot yhdistettiin tunteisiin, sillä jokaisessa tarinassa hahmojen tunteet häiritsivät heidän kykyjään. Vahvat tunteet, kuten pelko ja viha, voivat olla lapsille hankalia tunteita käsitellä. Oppilaiden kokemus vaikeista tunteista saattoi heijastua tarinoiden hahmojen vaikeuteen toimia järkevästi hankalien tunnekokemusten aikana. Wilenius (2002, s. 30) selittää, että lapsilla on erinomainen myötäelämisen ja samastumisen kyky. Sen takia he pystyvät eläytymään niin havaitun kuin kuvitellunkin ympäristön henkilöihin ja hahmoihin. Uskon, että oppilaiden kyky samastua tarinan hahmoihin helpotti heidän tunteiden käsittelyään.

Kokemusten kokonaisvaltaisuus

Oppilaat kokivat sävellyksprojektin aikana musiikkia kokonaisvaltaisesti. Ryhmillä oli yhteinen tempo, ja esiintymistilanteissa rytmisyys näkyi oppilaiden kehoissa, kun he liikkuvat samassa tempossa. Holistinen ihmiskäsitys selittää, miksi musiikki näkyi oppilaiden kehossa. Ihminen on kehollisuuden, situationaalisuuden ja tajunnallisuuden muodostama holistinen kokonaisuus, joka kokee musiikkikokemukset kaikilla olemassaolon osa-alueilla.

(Rauhala, 2014, s. 33.) Tajunnallisuus näkyi tuloksissa monipuolisina tunteina ja samastumisena muiden kokemuksiin. Kokemukset olivat kokemuksia jostakin, kuten tunnekokemuksia äänimaiseman kuuntelemisesta (Perttula, 1995, s. 20). Situationaalisuus kertoo siitä, että oppilaiden kokemukset olivat keskenään erilaisia. Jokaisen oppilaan yksilöllinen sävellyskokemus on silti merkityksellinen osa jaettua merkitysverkosta.

Lilja-Viherlammen (2007) mukaan kehon ja mielen kokonaisvaltaiset kokemukset ovat musiikkisuhteen mahdollistamia välineellisiä merkityksiä. Hänen mukaansa oppilas kokee musiikkia lähtökohtaisesti sisäisesti; musiikki aktivoi kehoa, ajattelua ja tunteita.

Musiikkihetkessä oppilas on oma itsensä kokonaisena ihmisenä. Hän kokee tunteet, ilot ja murheet, joita hänen elämäntilanteensa sisältää. (Lilja-Viherlampi, 2007, s. 268, 298–299.)

Tässä pro gradu -tutkimuksessa neljäsluokkalaiset oppilaat osallistuivat ryhmämuotoiseen säveltämiseen omina persooninaan. Havaittiin, että tuloksissa näkyvät monipuoliset tunteet antoivat oppilaille tilan kokea musiikkia omien tarpeidensa mukaisesti. Sen hetkinen virittyneisyys vaikutti siihen, minkälaisia äänimaisemia oppilaat esimerkiksi tuottivat.

Ryhmän 3 äänimaisema käsitteli rankempia aiheita, eikä siinä ollut onnellista loppua ja positiivisia tunteita. Voi olla, että kyseisen ryhmän passiivisuus äänimaiseman teon alussa heijastui myös äänimaisemaan ja sen tarinaan. Ryhmä 1 oli päinvastainen. Ryhmä vaikutti innostuneelta ja aktiiviselta koko projektin ajan. Se saattoi heijastua äänimaisemaan ja tarinaan, sillä tarinassa oli paljon tarinallisia tapahtumia. Heideggerin (2000, s. 177) mukaan tällainen virittyneisyyden sisältämä mieliala voi näkyä muussakin ihmisen toiminnassa.

7.2 Paluu reduktioon

Tutkimuksen alkuvaiheessa (luku 5.1) kirjoitin reduktion, eli ennakkokäsitykseni tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston analyysin aikana tiedostin omat ajatukseni sekä teoreettisen tiedon ja tutkimuksen aiheesta, mutta pyrin pitämään ne syrjässä, jotta ne eivät ohjailisi tuloksia. Omia kokemuksia ja ajatuksia ei voi kokonaan siirtää syrjään analysoinnin ajaksi, sillä Perttulan mukaan tutkijan ja tutkittavan kokemukset eivät milloinkaan ole erotettavissa täydellisesti toisistaan (Perttula, 1995, s. 70–71). Eksistentiaalista fenomenologiaa käyttävän tutkijan ei myöskään pidä siirtää ihmiskäsitystään syrjään. Olen analysoinut kokemuksia ja samalla tiedostanut sen, kuinka holistinen ihminen kokee kokemuksia. Holistinen ihmiskäsitys ei ole ohjannut merkitysyksiköiden ja -verkostojen tulkintaani, mutta huomaan sen olevan osa tuloksia. Ihmisen kehollisuus, situationaalisuus ja tajunnallisuus näkyvät tuloksissa kokemusten kokonaisvaltaisuudessa.

Alun reduktiossa pohdin, kuinka tunteista puhuminen voi olla hankalaa lapsille, ja kuinka musiikki voi toimia apuna tunteiden ilmaisussa. Huomaan, että tämä ajatus näkyy myös tuloksissa, vaikka pyrin pitämään omat ennakkokäsitykseni poissa aineiston analyysistä. Voi olla, että kyseiset ilmiöt näkyisivät tuloksissa myös toisen tutkijan analyysissä. Oppilaat käsittelivät tunteita ja keskustelivat niistä ja niiden musiikillisesta ilmaisusta jokaisena aineistonkeruun päivänä. Uskon, että aktiivinen musiikin ja tunteiden välisen yhteyden pohtiminen helpotti kykyä ilmaista tunteita musiikin avulla.

Pohdin alun reduktiossa ryhmädynamiikan vaikutusta tuloksiin. Huomaan, että tulkinnoissani näkyy myös ryhmädynamiikan vaikutus. Tämän ei kuitenkaan suoraan tarkoita, että olisin antanut ennakkokäsitysteni vaikuttaa tulkintaan. Oppilaat ovat neljäsluokkalaista, ja he harjoittelevat koulussa yhteistyötaitoja ja toimimaan eri ryhmissä. Joskus uuden ryhmän toiminta voi olla alussa vaikeasti lämpenevää. Avun ja ajan kanssa yhteistyö voi kuitenkin parantua.

Pohdin alun reduktiossa, että säveltämistehtävä on sopiva jokaiselle oppilaalle. Tulosten jälkeen uskon, että säveltämisprojekti kuvasi myös niiden oppilaiden kokemuksia, jotka eivät normaalisti harrasta musiikkia koulun ulkopuolella. Jokainen ryhmäläinen vaikutti äänimaiseman muodostumiseen ideoillaan tai soitollaan. Jokainen myös sai kertoa vapaasti omista kokemuksistaan, ja kokemukset saivat olla mitä vain. Säveltämisprojektiin pystyi osallistumaan jokainen luokan oppilas.

7.3 Sovellusideoita jatkotutkimuksiin ja musiikkikasvatukseen

Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävää tietoa, sillä kokemuksia on niin monta kuin kokijoita on (Laine, 2007, s. 30–31). Olen pyrkinyt löytämään sen, mikä ilmiössä on oppilasryhmille yleistä. Tulokset tuovat yhden vaihtoehtoisen näkökulman kasvatustieteen ja musiikkitutkimuksen kentille oppilaiden kokemusmaailman tarkasteluun ja ymmärtämiseen. Tutkielman jälkeen uskon, että lasten musiikkikokemusten tutkiminen ei ole mahdotonta tai liian vaikeaa toteuttaa. Haasteellista on uskaltaa ohjata toimintaa, jonka lopputuloksesta ei ole varmuutta. Tutkimus vaatii perehtyneisyyttä aiheeseen ja tutkimusmenetelmään varsinkin, jos tutkimus toteutetaan fenomenologista analyysyä käyttäen. Aineiston fenomenologisen analyysin voi ajatella olevan onnistunut, jos käsitys tutkittavasta ilmiöstä on selventynyt ja monipuolistunut (Laine, 2007, s. 44). Tämä toteutui, sillä tulokset antavat monipuolista kuvaa siitä, mitä merkityksiä neljäsluokkalaisten yhteisöllinen säveltämisprojekti voi sisältää. Tunneaiheisessa sävellystyössä korostui ajatus siitä, että yhteisöllinen säveltäminen on sekä

mielensisäistä että sosiaalista toimintaa. Omassa mielessään oppilaat kokevat erilaisia tunteita ja mielikuvia, jotka heijastuivat sävellysprojehtin tuloksissa. Oppilaat lisäksi toimivat yhdessä ja kohtasivat toisensa musiikissa. Lisäksi oppilaiden kokemukset sisälsivät aiheita arkielämästä sekä sen ulkopuolelta, joten näiden teemojen tutkiminen ja laajempi tarkastelu mahdollistaa lasten kokemusten ja ajatusten syvällisemmän ymmärtämisen. Tämän takia lasten musiikkikokemuksia ja säveltämistä kannattaa jatkossakin tutkia.

Säveltämistä voi jatkossa tutkia esimerkiksi eri ikäisillä oppilailla. Esikouluikäisten ja yläkouluikäisten säveltämiskokemukset voisivat poiketa toisistaan sekä tämän tutkimuksen tuloksista. Säveltäminen kuuluu kuitenkin vuosiluokkien 7–9 musiikinopetukseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014a), ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014b) mainitaan oman musiikin luominen ja musiikin improvisaatio. Tämän takia eri ikäisten säveltämiskokemukset ovat myös tärkeitä tutkimuskohteita. Säveltämiskokemuksia olisi mielenkiintoista tutkia myös pitkittäistutkimuksena. Tulokset voisivat kertoa, miten säveltämisen sisältämät merkitykset muuttuvat samoilla oppilailla esikouluikäisistä yläkouluikäisiksi. Tulosten avulla opettajat voisivat pyrkiä ymmärtämään, miten säveltäminen voisi auttaa esimerkiksi ryhmäytymisessä tai tunteiden säätelyssä eri ikäisten oppilaiden kanssa. Tässä tutkielmassa tunteet olivat äänimaisemasävellysten teemana. Jatkotutkimuksessa sävellysten teemana voisi olla esimerkiksi erilaisia kuvia, joiden pohjalta oppilaat saisivat säveltää äänimaiseman. Tällainen tutkimusasetelma antaisi tietoa siitä, miten eri oppilaat onnistuvat mielikuvitustensa avulla luomaan kuvasta kuunneltavan teoksen, ja minkälaisia merkityksiä tällainen säveltäminen sisältäisi.

Tutkimuksen tuloksissa oppilasryhmien sisälle muodostui erilaisia rooleja. Osa oppilaista oli aktiivisia ja ohjaavia, ja osa oppilaista oli enemmän tarkkailijoita ja kuuntelijoita, eivätkä he vaikuttaneet esiintymis- tai säveltämishetkissä kovinkaan aktiivisilta. Tulokset voisivat olla erilaisia, jos pienryhmien oppilaat olisivat enemmän tai vähemmän tuttuja keskenään. Sävellysprojehtissa muodostuneiden ryhmänsisäisten roolien ja ryhmädynamiikan tarkempi tutkiminen voisi avata lisää ymmärrystä siitä, minkälaisia musiikkikokemuksia eri rooleja ottaneet tai saaneet oppilaat kokevat. Tutkin tässä tutkimuksessa ryhmien säveltämiskokemuksia, joten yksilötasoisempi säveltämistutkimus voisi avata käsityksiä oppilaiden henkilökohtaisemmista säveltämiskokemuksista.

Musiikkitutkimuksen kentän lisäksi tulokset voivat antaa opettajille hyödyllistä apua säveltämistehtävien toteuttamiseen koululuokassa. Luokanopettajat ja musiikinopettajat

voivat rohkeasti kokeilla säveltämisharjoitteita ja -projekteja lasten kanssa, vaikka säveltäminen tuntuisikin vieraalta ja vaikealta ajatukselta. Jokainen opettaja oppilasryhmineen voi etsiä itselleen sopivan tavan luovaan musiikin tuottamiseen, sillä säveltämistä voi helposti eriyttää. Opettajan ei tarvitse ohjata ensimmäisenä sävellystehtävänä isoa projektia, vaan lähteä liikkeelle pienemmistä sävellystehtävistä. Koko luokan yhteinen äänimaisema voi jo yksinään harjoituttaa itseilmaisuutta musiikin välityksellä, ja äänimaiseman säveltämiseen voi osallistua jokainen. Musiikissa edistyneemmät oppilaat voivat säveltää laulun, jossa keskitytään myös lyriikoihin ja sointuihin. Itse tai yhdessä sävelletty musiikkikappale voi herättää ylpeyttä omasta osaamisesta ja musiikkituotoksesta. Kun oppilaat saavat mahdollisuuden musiikillisiin luomisprosesseihin, he luottavat paremmin omiin musiikillisiin kykyihinsä (Muhonen, 2013, s. 97). Säveltäminen musiikkikasvatuksessa voi parhaimmillaan olla luovaa ja yhteisöllistä toimintaa, jossa kuka tahansa voi musiikillisista taidoista riippumatta olla osallisena musiikillisessa tutkimusmatkassa (Partti & Ahola, 2016b, s. 14, 123).

Aloitin tutkielman suunnittelun, kun valmistuminen luokanopettajaksi tuntui vielä kaukaiselta ajatukselta. Tänä keväänä olen luokanopettajan lisäksi valmistumassa musiikin aineenopettajaksi. Musiikin aineenopettajaopinnot sekä lasten säveltämiskokemusten tutkiminen ovat antaneet minulle lisää ymmärrystä siitä, miksi musiikkikasvatusta tarvitaan peruskoulussa. Musiikin luovien työtapojen avulla oppilaat saavat haastaa oman mielikuvituksensa näkymättömiä rajoja ja luoda jotain aivan uutta, omaa ja yhteistä. Ymmärrän nyt paremmin lapsia taiteiden tekijöinä ja kokijoina. Koen saavuttaneeni uskalluksen kokeilla rohkeammin musiikkiin liittyviä sävellystehtäviä oppilaiden kanssa, sekä intoutua myös itse säveltämistehtäviin. Kiinnostus peruskoulun säveltämistä kohtaan oli yksi perusteluni tutkielman aiheenvalinnasta. Toivon, että kasvatustieteen tutkimuskenttä sekä suomalainen musiikkikasvatus eivät unohda musiikkia ja sen luovaa tuottamista osana lasten maailmaa. Pienikin musiikkihetki voi sisältää suuria merkityksiä.

Lähteet

- Aarnos, E. (2015). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (4. uud. p.). PS-kustannus.
- Adams, D., & Beauchamp, G. (2021). The impact of music making outdoors on primary school aged pupils (aged 7–10 years) in the soundscape of nature from the perspective of their primary school teachers. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(1), 37–53. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00072-5>
- Ampuja, O., Järviluoma, H., Kilpiö, K. & Uimonen, H. (2005). Muuttuva äänimaisema – johdatus tutkimukseen. Teoksessa Ampuja, O. & Kilpiö, K. (toim.), *Kuultava menneisyys. Suomalaista äänimaiseman historiaa*. Turun historiallinen yhdistys.
- Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear. How children develop musical intelligence*. Harvard University Press.
- Bucura, E. & Weissberg, J. (2017). Children’s Musical Empowerment in Two Composition Task Designs. *Research and Issues in Music Education*, 13(1), 1–29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1151096> Haettu 10.9.2023
- Campayo-Muñoz, E. & Cabedo-Mas, A. (2017). The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34(3), 243–258. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000067>
- Campbell, P. S. (2022). Bonding through Music: All Teachers Can Use Music to Help Students Express Emotions and to Add Joy to the Classroom. *American Educator*, 46(3), 12–17. <https://web-p-ebsohost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=581c7b55-86bc-457c-bbc7-6070274eefcd%40redis> Haettu 17.4.2024

- Cespedes-Guevara, J. & Eerola, T. (2018). Music communicates affects, not basic emotions – A constructionist account of attribution of emotional meanings to music. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00215>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. (Eighth edition). Routledge.
- Elliott, D. J. (2000). Music and Affect: The Praxial View. *Philosophy of Music Education Review*, 8(2), 79-88. <https://www.jstor.org/stable/40495437> Haettu 8.11.2023
- Ginocchio, J. (2003). Making Composition Work in Your Music Program. *Music Educators Journal*, 90(1), 51–55. <https://doi.org/10.2307/3399977>
- Granö, P. & Turunen, S. (2022). 'It Is You in My Picture!' A Holistic Approach to Six-Year-Old Children's Art Experiences. *The International Journal of Art & Design Education*, 41(1), 142–157. <https://doi.org/10.1111/jade.12397>
- Harris, D. (2019). Sound Escapes: An Holistic Approach to Spirituality and Music Education. Teoksessa Miller, J. P., Nigh, K., Binder, M. J., Novak, B. & Crowell, S. (toim.), *International Handbook of Holistic Education*. Routledge.
- Heidegger, M. (2000). *Oleminen ja aika*. Vastapaino.
- Helavaara Robertson, L., Kinos, J., Barbour, N., Pukk, M. & Rosqvist, L. (2015). Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*, 185(11–12), 1815–1827. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028392>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uud. p.) Tammi.
- Huhtinen, A-M., & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

- Husserl, E. (2017). *Ideoita puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta: Ensimmäinen kirja, Yleinen johdatus puhtaaseen fenomenologiaan*. Gaudeamus.
- Huttunen, T. (2017). *Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen. Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa*. [väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto.
- Judén-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V.-M. (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere University Press.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia: Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 273–280.
<https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94208/52886> Haettu 16.1.2023
- Kankkunen, O-T. (2012a). Käy kuuntelemaan! Äänikävely ja ääniympäristön havainnointi. Teoksessa Ahonen, K. & Juutilainen, T. (toim.), *Järjen ja arjen ääniä. Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää*. Tampere University Press.
- Kankkunen, O-T. (2012b). Ääni kuuluu kaikille – ääniympäristön kuuntelu musiikkikasvatuksessa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 43(2), 146–159.
- Kankkunen, O-T. (2018). *Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa: kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
<https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6428/nbnfife201804136545.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Haettu 25.10.2023
- Kivy, P. (1990). *Music alone: philosophical reflections on the purely musical experience*. Cornell University Press.
- Koivumäki, A. (2016). Maiseman äänittäminen ja esittäminen. Teoksessa: Järviluoma, H. & Piela, H. (toim.), *Äänimaisemissa*. Suomalaisen kirjallisuuden seura.

- Laine, T. (2007). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (3. uud. p.). PS-kustannus.
- Lindeberg, A-M. (2005). *Millainen laulaja olen: Opettajaksi opiskelevien vokaalinen minäkuva*. [väitöskirja]. Joensuun yliopisto.
- Muhonen, S. (2013). Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa – esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa Opetushallitus, Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Opetushallitus.
- Muhonen, S. (2014). New directions of music education: Teaching composition, improvisation, and the new musicianship 20.-22.3.2014, Michigan State University, USA. *Musiikkikasvatus - The Finnish Journal of Music Education*, 17(01), 119–120.
- Muhonen, S. (2016a). *Songcrafting practice : a teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education*. [väitöskirja]. Taideyliopiston Sibelius-akatemia.
- Muhonen, S. (2016b). Students' experiences of collaborative creation through songcrafting in primary school: Supporting creative agency in 'school music' programmes. *British Journal of Music Education*, 33(3), 263–281.
<https://doi.org/10.1017/S0265051716000176>
- Niskanen, S. (2005). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Latomaa, T. & Perttula, J. (toim.), *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Dialogia.
- Ojala, J. & Väkevä, L. (2013). Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa Opetushallitus, Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Opetushallitus.

- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammalan kirjapaino.
- Opetushallitus (2014a). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Next Print Oy.
- Opetushallitus (2014b). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Juvenes Print.
- Paalumäki, A. & Vähämäki, M. (2020). Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Partti, H. (2016). Sävellän – siis lennän. Teoksessa Partti, H. & Ahola, A. (toim.), *Säveltäjyyden jäljillä : musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Partti, H., & Ahola, A. (2016a). *Säveltäjyyden jäljillä : musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Partti, H. & Ahola, A. (2016b). Kohti tulevaisuuden koulua. Teoksessa Partti, H. & Ahola, A. (toim.), *Säveltäjyyden jäljillä : musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Partti, H., & Väkevä, L. (2018). Songpump: Developing a composing pedagogy in Finnish schools through collaboration between professional songwriters and music teachers. Teoksessa Christophersen, C. & Kenny, A. (toim.), *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord*, 73–84, <https://doi.org/10.4324/9781315208756>
- Pellitteri, J., Stern, R. & Nakhutina, L. (1999). The sounds of emotional intelligence. *Voices from the Middle*, 7(1), 25–29. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/music-sounds-emotional-intelligence/docview/213933829/se-2> Haettu 26.4.2024
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Suomen fenomenologinen instituutti.

- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Latomaa, T. & Perttula, J. (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Dialogia Oy.
- Pulkkinen, L. (2022). *Lapsen hyvinvointi alkaa kodista*. PS-kustannus.
- Rantala, T. (2007). Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere University Press.
- Rauhala, L. (2005). *Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysseja ja sovelluksia*. (2. täyd. p.). Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (2009). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (2014). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Gaudeamus.
- Regelski, T. (2022). Musical Value and Praxical Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 21 (1), 15–55. <https://doi.org/10.22176/act21.1.15>
- Reimer, B. (2002). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*. (3. p.). Prentice Hall.
- Robinson, J. (2005). *Deeper than reason: emotion and its role in literature, music and art*. Clarendon. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1093/0199263655.001.0001>
- Robson, C. (1996). *Real world research: A research for social scientists and practitioner-researchers*. Blackwell.
- Rosqvist, L., Kokko, M., Kinos, J., Robertson, L., Pukk, M. & Barbour, N. (2019). Lapsilähtöinen pedagogiikka varhaiskasvattajien kanssa konstruotuna. *Journal of Early Childhood Education Research*. 8(1), 192–214. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042824907> Haettu 9.10.2023

- Ruokonen, I. (2001). Lasten haastattelu tutkimusmenetelmänä eräässä kahden kulttuurin välisessä tutkimusprojektissa. Teoksessa: Puurula, A. (toim.), *Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia: Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000*. Helsingin yliopisto.
- Ruokonen, I. (2016). *Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka*. (1. p). Oy Finn Lectura.
- Saarikallio, S. (2007). *Music as Mood Regulation in Adolescence* [Väitöskirja]. University of Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13403/9789513927318.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Haettu 15.3.2023
- Satulehto, M. (1992). *Elämismailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia*. Tampereen yliopisto.
- Schafer, R. M. (1994). *The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books.
- Scherer, K. R. & Zentner, M. R. (2001). Emotional effects of music: Production rules. Teoksessa: Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. *Music and emotion: theory and research*. Oxford University Press.
- Skelton, K. D. (2004). Should we study music and/or as culture? *Music education research*, 6(2), 169–177. <https://doi.org/10.1080/1461380042000222573>
- Skånland, M. S. (2013). Everyday music listening and affect regulation: The role of MP3 players. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8(1), 1–10. <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20595>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (uud. laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, S. & Juvonen, A. (2014). Heideggerin totuuskäsitys musiikkikokemusten tulkinnan kehyksenä. *The Finnish Journal of Music Education*, 17(01), 42–56.

- Turunen, S. (2016). *Matkalla musiikkiin: Fenomenologinen tutkimus peruskoulun 3.–4. -luokkalaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksista koulun musiikkikasvatustilanteissa*. [väitöskirja]. University of Eastern Finland.
- Veloso, A. L. (2017). Composing music, developing dialogues: An enactive perspective on children's collaborative creativity. *British Journal of Music Education*. 34(3), 259–276. <https://doi.org/10.1017/S0265051717000055>
- Westerlund, H. (2003). *Bridging experience, action, and culture in music education* [väitöskirja]. Sibelius-akatemia.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2009). Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME.
- Wilenius, R. (2002). *Miten käy lasten ja Nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta*. Dialogia.

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupakysely koteihin

Hei neljäsluokkalainen ja kotiväki!

Olen Juulia Laaksonen, 4. vuoden luokanopettajaopiskelija Rauman opettajankoulutuslaitokselta, ja haluaisin tehdä gradutyöni oppilaiden säveltämiskokemuksista musiikintunneilla. Suunnitelmani olisi toteuttaa musiikinopettajan tuella kuusi oppituntia kestävä tunneaiheinen sävellysprojekti oppilaiden kanssa. Havainnoisin oppilaiden kokemuksia yhteisestä säveltämisestä ja oppitunnit tultaisiin videokuvaamaan kirjoitusprosessini tueksi.

Tulen säilyttämään videomateriaalin turvallisesti henkilökohtaisella seafile-tililläni, jonne vain minulla on pääsyoikeus. Poistan videot heti gradutyöni valmistuttua. Gradun julkaisutapa on julkinen, mutta oppilaita ei voida tunnistaa tutkimuksesta, sillä oppilaiden henkilötiedot tai koulun nimi eivät selviä opinnäytetyössäni, mutta luokka-asteen mainitsen (4lk).

Saako ja haluaako huollettavanne neljännen luokan oppilas osallistua gradutyöni tutkimukseen? Tutkimus toteutetaan luokan musiikintunneilla viikoilla 6 ja 7, eikä se aiheuta lisätyötä oppilaalle kouluajan ulkopuolella. Vastaathan viimeistään 3.2. myöntävästi tai kieltävästi. Jos tulee jotain kysyttävää, yhteystietoni löytyvät viestin alta.

Kiitos jo etukäteen!

Yst. terv. Juulia Laaksonen

Liite 2. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Fenomenologinen tutkimus äänimaisemasäveltämisestä neljäsluokkalaisten kokemana
2. Rekisterin pitäjät ja vastuuhenkilöt	Juulia Laaksonen, juuidl@utu.fi Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos Rauma, Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma
3. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerättiin kenttätyönä oppilaiden kokemuksia tunneaiheisesta ryhmässä säveltämisestä. Pidetyt oppitunnit videokuvattiin.</p> <p>Tutkimussuunnitelma, tuntisuunnitelmat ja jaksosuunnitelma hyväksyttiin tutkittavan luokan musiikinopettajalta.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e- kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 a- kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu, mikä _____</p>
4. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja:</p> <p>koulun nimi, opettajan nimi, oppilaiden nimet, vuosiluokka, videoaineisto</p>
5. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.

6. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
7. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Videoaineistoa, päiväkirjoja ja muuta aineistoa säilytetään henkilökohtaisella seafile - pilvipalvelutilillä, johon vain tutkimuksen tekijällä on pääsyoikeus. Kaikki aineistot poistetaan tietoturvaliseststi heti tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tunnistetietoja ei siirretä aineistoista tutkimukseen.
8. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus lopettaa tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tutkimusta tahansa.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
9. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Tiedot kerätään suoraan tutkimukseen osallistuvilta.
10. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 3. Ryhmän 1 merkitysyksiköt

Tässä ryhmässä oli 3 oppilasta.

Valitut soittimet: Djembe, vesipullo, putkipenaali, cabasa, lehmänkello, boomwhackers

Ryhmän 1 äänimaiseman tarina

Äänimaiseman nimi: Elefanttimarssi number 2	<i>eläimet, yhteys lauluun</i>
Ensimmäinen tunne: riemu	<i>riemu</i>
Olipa kerran riemukas norsu,	<i>riemu, eläimet, satumainen alku</i>
joka leikki kuuden elefanttikaverinsa kanssa.	<i>ystävyyys, seura, yhteinen leikki, samankaltaisuus</i>
He etsivät elefanttineitoaarretta.	<i>seikkailu, yhteinen tavoite, yhdessä toimiminen, aarteenetsintä</i>
He lähtivät uimaan valtamerelle,	<i>yhdessä toimiminen, uiminen, valtameri</i>
jota vartioivat vihaiset lohikäärmemetsästäjät.	<i>vihaiset viholliset, taruolennot</i>
Koska ne tiesivät, että ne eivät osanneet uida.	<i>kyvyttömyys</i>
He totesivat, että heillä pitää olla aseita,	<i>ratkaisun tunteminen, yhdessä toimiminen, taistelu, aggressiivisuus</i>
jotta he pärjäävät lohikäärmemetsästäjiä vastaan.	<i>pahan vastustajan kohtaaminen, usko voittoon, he ja muut- asetelma, epäselvyys pahiksista</i>
Toinen tunne: kireys	<i>negatiivinen tunne, tunteen muutos negatiivisempaan</i>
He lähtivät uimaan pois norsumaasta, kun he näkivät lohikäärmemetsästäjiä.	<i>yhteinen vastustaja, taruolennot, maisemakuvaus, yhdessä uiminen, äkkinäinen pelko, omien kykyjen yliarviointi</i>
Heidät pelastavat kuitenkin Liisa P., joka potkii lohikäärmemetsästäjiä vahvoilla jaloillaan.	<i>pelastaja, onnellinen loppu, elämismaailman vaikutus hahmoihin, voimakkuus</i>

Ryhmän 1 äänimaiseman esittäminen

Ryhmäläiset ohjeistavat musiikinopettajaa tarinan oikeanlaisesta lukemisesta.	<i>tarkkuus toteutuksesta</i>
Ryhmäläiset ohjeistavat opettajaa odottamaan merkkiä.	<i>onnistumisen tärkeys, merkin antaminen</i>
Ryhmäläiset soittavat äänimaiseman ilman kuvapartituuria.	<i>ulkoa osaaminen, toteutukseen syventyminen, kova harjoittelu</i>
Ryhmäläinen huolestuu, sillä he eivät ole harjoitelleet äänimaisemaa musiikinopettajan lukemana.	<i>harjoittelun puute, epävarmuus</i>
Ryhmäläinen antoi tempoa muille heiluttamalla kättä ja koskettamalla soittimia.	<i>kapellimestari, tempon antaminen, yhteinen tempo</i>
Ryhmäläinen muistuttaa toista oppilasta ääneen soittamaan unohdettua soitto-osuutta. Ryhmäläinen sanoo lukevalle opettajalle: ”Ei vielä”, jotta toinen oppilas saa soitettua unohdetun soitto-osuuden.	<i>tarkkuus toteutuksesta, onnistumisesta huolehtiminen, ohjeistaminen</i>
Ryhmäläiset soittavat tarinaa mukaillen: tietty soitin kuului tietyn tilanteen tai henkilöhahmon kohdalla.	<i>johtoaihe, uuden oppiminen yhdessä, symboliikka</i>
Tempo on yhteinen ja marssiva. Oppilaat heiluvat tempon tahtiin.	<i>kehollisuus, rytmisyys, yhteissoiton onnistuminen</i>
Vesipullon vettä heilutettiin yksinään.	<i>soitinsoolo</i>
Esityksen jälkeen ryhmäläinen jäi soittamaan putkipenaalia.	<i>innostuneisuus, malttamattomuus</i>
Ryhmäläiset olivat pujottaneet putkipenaalin lehmänkelloon kiinni, jolloin soittimia ei tarvinnut pitää kädessä soittaessa.	<i>luovuus, ongelmanratkaisutaito</i>
Ryhmäläiset kokivat äänimaiseman teon kivaksi ja hauskaksi.	<i>hauskuus, mukavuus</i>

Ryhmäläisen päätä alkoi särkeä lehmänkellon kovasta äänestä.	<i>epämukavuus</i>
Äänimaiseman ja lukemisen yhdistämisen harjoitteluun ryhmäläiset olisivat kaivanneet enemmän aikaa.	<i>epävarmuus, harjoittelun puute</i>
Ryhmäläiset kokivat ryhmän toimineet hyvin, ja että jokainen pääsi osallistumaan.	<i>kaikkien huomiointi</i>
Ryhmäläinen kertoo lisää oman soittonsa yhteydestä tarinaan.	<i>innostuneisuus, johtoaihe, ylpeys</i>
Ryhmäläinen kertoo kyselijälle, että Liisa P viittaa hänen pehmolelu pupuunsa, jonka hän näytti ryhmäläisille.	<i>oman elämämaailman tärkeys</i>

Ryhmän 1 esityksen kuunteleminen

”Ensiksi oli ainakin ilo ja riemu. Paikka oli jotenkin maatila.”	<i>maalaisäänimaisema, ilo, riemu, miellelyhtymä</i>
”Se kuulosti elefantilta. Noi äänet teki sen. Tai sitten (oppilaan nimi) tykkää niin paljon elefanteista.”	<i>eläin, signaali, kiinnostuneisuus</i>
”Mulla tuli viidakko mieleen. Ja jännittynyt tunne.”	<i>viidakko, urbaani äänimaisema, jännittyneisyys, tuntematon tapahtumapaikka</i>
”Alku kuulosti vähän joltakin paratiisilta. Riemun tunne.”	<i>paratiisi, riemu, äänimaiseman pilkkominen osiin</i>
”En tiedä, mutta väsynyt olo tuli. Se voi kyllä johtua mistä vain, mutta alkoi väsyttämään.”	<i>musiikin vaikutus oloon, oman olon reflektointi, väsyneisyys</i>
”Lehmänkello jäi mieleen, kun se oli niin kuuluva.”	<i>signaali, äänekkyyys</i>
”Mulle jäi mieleen toi boomwhackers. Koska se soi niin vähän aikaa niin sitten se jäi.”	<i>signaali, maalaisäänimaisema</i>
”Se vesipullo mikä siellä oli.” (jäi mieleen)	<i>perusääni, vesi</i>

”Ketä on Liisa P?” (oppilas kysyy monta kertaa)	<i>kiinnostus tarinasta</i>
”Onko Liisa P joku eläin vai?”	<i>eläin, kiinnostus tarinan hahmoa kohtaan</i>
”Eiks se ollut öö ilo tai hmm en mä tiedä”	<i>epävarmuus tunnekokemuksesta, ilo</i>
”Mä arvasin että se liittyi norsuihin. Mä tiesin sen. Ei (oppilaan nimi) ollut sitä kertonut, mutta siitä aina huomaa, kun sillä on aina norsujutut. Mä tiesin siitä. (Oppilaan nimi) ehdotti siihen juttuun mitä me tehtiin et otetaanks me siihen norsu.”	<i>varmuus tulkinnasta, kaverin tunteminen, eläin</i>
Moni oppilas kertoo tykkäävänsä norsuista.	<i>yhteinen kiinnostuksen kohde</i>
Oppilaat kokivat, että äänimaisema sopi tarinaan.	<i>tarinan ja äänimaiseman yhteensopivuus</i>

Liite 4. Ryhmän 2 merkitysyksiköt

Tässä ryhmässä oli 4 oppilasta. Esityshetkellä puuttui yksi oppilas.

Valitut soittimet: rytmimuna, djembe, putkipenaali, kellopeleli ja kastanjetit

Ryhmän 2 äänimaiseman tarina

Äänimaiseman nimi: Limu-Miska hoitaa	<i>televisiosarjan hahmo</i>
ensimmäinen tunne: ilo	<i>ilo</i>
Ampiaainen matkusti lentokoneella sateenkaaren yllä,	<i>seesteisyys, matkustus, eläin, lentäminen, fantasia, taivas</i>
mutta lentokone meni rikki,	<i>epäkunto, yllättävyys</i>
ja ampiaainen joutui ottamaan pakkolaskun laskuvarjolla.	<i>häätätilanne, hätä pakottaa toimimaan, muiden poissaolo, loogisuus puuttuu</i>
Toinen tunne: hämmästynyt	<i>tunteen muutos negatiivisempaan</i>
Ampiaista pelotti pakkolasku todella paljon.	<i>pelko, vaarallinen ympäristö</i>
Hän päätti pistää silmät kiinni.	<i>jännitys</i>
Sitten hän hyppäsi.	<i>hyppääminen, hetkellinen rohkeus, pelko vie taidot</i>
Sitten hän avasi silmänsä ja huomasi, että oli muuttunut hypyn aikana Limu-Miskaksi.	<i>muuttunut olemus, kiinnostus ympäristöä kohtaan, elämismaailman vaikutus hahmoihin</i>
Kun hän katsoi alas, hän tippui sekunnin päästä alas.	<i>liikkeen nopea loppuminen</i>
Kun hän tippui, häntä sattui käteen todella paljon.	<i>kova kipu, loukkaantuminen, selviytyminen, paluu todellisuuteen</i>

Ryhmän 2 äänimaiseman esittäminen

Ryhmäläinen ohjeistaa kahta muuta kertomalla soittimenvaihto kohdan.	<i>ohjeistaminen, onnistumisen tärkeys</i>
--	--

Kaksi ryhmäläistä hyvässä ryhdissä. He hihittelevät keskenään, koska olivat ottaneet toistensa soittimet.	<i>hauskuus, halu onnistua, virheille nauraminen</i>
Kaksi ryhmäläistä ottavat aikaa esityksen alusta korjailemalla asentoaan ja soitinten paikkaa.	<i>positiivinen esiintymisjännitys, kehollisuus</i>
Yksi oppilas istuu huonossa ryhdissä ja nojaa kyynärpäällään polveensa ennen esitystä. Hän kannattelee päätään kädellä. Hän napsuttelee yksinään rytmisoitinta ennen esitystä.	<i>epäinnostus, tylsyys</i>
Oppilas on esiintymisvaiheessa tarkkaavainen, vaikka hän oli passiivinen äänimaisemaa tehdessä.	<i>innostuneisuus, sanallistamisen ja tarinoinnin vaikeus, passiivisuus</i>
Oppilas laskee äänimaisemaesityksen käyntiin.	<i>samanaikainen aloittaminen</i>
Alussa oppilas soittaa kellopelillä yksittäisiä, rauhallisia säveliä.	<i>seesteisyys, huolettomuus, rauhallisuus, käyntiin laskeminen</i>
Hiljainen kohta tunteen vaihdon kohdalla.	<i>musiikin tarinallisuus</i>
Oppilas ohjeistaa tarinan toiseen puoliskoon siirtymisessä.	<i>toisen seuraaminen</i>
Oppilas heiluttaa kättään tahdissa soittaen samalla itse.	<i>kapellimestari, yhteinen tempo, kehollisuus</i>
Ryhmäläiset ottavat katsekontaktia useaan kertaan.	<i>katsekontakti, yhdessä soittaminen</i>
Soitinten soittaminen yhteisessä tempossa omilla aksenteilla ja rytmikuvioilla.	<i>sävellyksen maustaminen, soittimen potentiaalin laajentaminen, musiikillinen kokeilu</i>
Oppilaat nyökkäilevät päätään aksenttien kohdalla.	<i>kehollisuus</i>
Soiton muuttuminen voimakkaammaksi tarinan loppua kohden.	<i>jännittyneisyyden purkautuminen, musiikin tarinallisuus, yhteinen loppuhuipennus</i>

Soittimet eivät soi, kun tarinan ampiainen laittaa silmät kiinni.	<i>musiikin tarinallisuus</i>
Tarinan edetessä jännittävämmäksi soittimet lisääntyvät ja äänikuorma kasvaa.	<i>musiikin tarinallisuus, äänekkyyys</i>
Hiljaisen kohdan jälkeen kaikkien soitto voimistuu kohti loppua.	<i>yhteinen loppuhuipennus musiikissa ja tarinassa</i>
Ryhmäläiset lopettavat soiton samaan aikaan, kun tarina loppuu.	<i>katsekontakti, rytmisyys, yhdessä soittaminen</i>
Yksi oppilas nojailee käteensä tylsistyneen oloisena esityksen jälkeen.	<i>epäinnostus, passiivisuus</i>
Oppilas korjaa tulkintaa tekevää oppilasta, että he eivät soittaneet quiroa. Hän uskoo putkipenaalin tehneet samankaltaisen äänen.	<i>tarkkuus toteutuksesta</i>

Ryhmän 2 esityksen kuunteleminen

Oppilas viittaa innokkaasti heiluttaen, jotta saisi vastata ensimmäisenä.	<i>kiinnostuneisuus, innostuneisuus</i>
”Kuulosti ihan ilolta. Eiks se ollutkin ilo? Ja sit joku viha. Ei ihan viha, mutta vähän niin kuin hämmästynyt.”	<i>vastakkaiset tunteet, epävarmuus tunnekokemuksesta, ilo, hämmästys, viha</i>
”Ilo ja hämmästys. Varmaan tosta cabasasta tai mikä se oli se heiluva kastanjetti tai mikä. Ja tosta kellopelistä tuli ilo myös.”	<i>ilo, hämmästys, signaali, äänekkyyys</i>
”Mulle tuli (mieleen) sellainen ilo, ja että sinne tuli tollainen joku viha. Ja se paikka missä se oli, niin se muistuttaa rakennustyömaata. Kun siellä rakennetaan jotain tornia. Varmasti se quiro teki sen.”	<i>ilo, viha, vastakkaiset tunteet, urbaani äänimaisema, signaali, äänekäs paikka, rakennustyömaa</i>
”Mun mielestä siellä rakennettiin esimerkiksi (mainitsee kaupungin uuden rakennuksen).”	<i>äänellinen maamerkki, oma elämysmaailma, saman kokemuksen jakaminen</i>

”Tosta rytmimunasta tulee mieleen käärme. Ja sitten jotkut hyönteiset, jotkut lentävät hyönteiset tuli mieleen.”	<i>perusääni, eläin, lentävä hyönteinen</i>
Mulle tuli myös mieleen lentäviä otuksia tosta kastanjetista. Ne lentää taivaalla.	<i>eläin, taivas</i>
”Toi kuulosti ihan meidän kodilta. Siel on koko ajan joku hätä päällä tai aina joku on, että: ”Äiti, äiti, äiti!”. Eikä iskältä koskaan kysytäkään mitään. Sitä (kotia) kuullaan melkein jokapäiväisesti kun kuulee niin paljon ääniä.”	<i>oma elämismaailma, hätä, koti, perheenjäsenet</i>
”Mä haluan niin kuulla tän tarinan.”	<i>kiinnostuneisuus</i>
”Kuka keksi Limu-Miskan?”	<i>kiinnostuneisuus, televisiosarjan hahmo</i>
”Toi oli tosi hieno tarina!”	<i>kehun antaminen, innostuneisuus</i>
”Ei kuulostanut musta yhtään (sopivalta tarinalta). Mä kuulin sen ainakin nyt niin että se laskeutuu rakennustyömaalle.”	<i>kuuntelukokemuksen muuttuminen tarinan jälkeen, rakennustyömaa, äänekkyyys</i>
”Mä kuulin sen nyt eri tavalla!”	<i>kuuntelukokemuksen muuttuminen tarinan jälkeen</i>
”Tarina oli surullisempi nyt ainakin loppupuolella.”	<i>tunteen muutos surullisemmaksi, suru</i>
”Ei sitä varmaan se loukkaantuminen harmittanut, vaan se, että se muuttui Limu-Miskaksi.”	<i>huumori, hahmon tunteiden tulkinta</i>
”Kaikki kuulee eri tavalla.”	<i>kokemusten yksilöllisyyden ymmärtäminen</i>

Liite 5. Ryhmän 3 merkitysyksiköt

Tässä ryhmässä oli 4 oppilasta. Esityshetkellä puuttui yksi oppilas.

Valitut soittimet: piano, kitara, kellopeleli, loota ja helmiä sisältävä muovipullo

Ryhmän 3 äänimaiseman tarina

Äänimaiseman nimi: Nimetön	<i>anonyymius</i>
Ensimmäinen tunne: Yksinäisyys	<i>yksinäisyys</i>
Matilda on koulussa	<i>tuttu ympäristö</i>
ja hän on hyvin yksinäinen,	<i>yksinäisyys, muiden poissaolo</i>
koska häntä kiusataan.	<i>kiusattuna oleminen, muiden ilkeys</i>
Toinen tunne: Viha	<i>viha, tunteen muutos negatiivisempaan</i>
Matilda menee salille,	<i>liikkuminen paikasta toiseen</i>
koska haluaa puolustaa itseään,	<i>halu olla vahva, viholliset, puolustustaidot</i>
mutta ei jaksanut nostaa höyhentä.	<i>voimattomuus, kiusaaminen vie voimat, yllättävä loppu</i>

Ryhmän 3 äänimaiseman esittäminen

”Me ei olla harjoiteltu yhtään.”	<i>onnistumisen tärkeys, epävarmuus</i>
Oppilas ei halua soittaa puuttuvan oppilaan soitto-osuutta kellopelillä. ”En osaa, en mä tykkää kellopeleistä. Mä soitan sitten jotain randomia.”	<i>epävarmuus, epämiellyttävän välttely</i>
Ryhmän 1 jäsen tarjoutuu näyttämään, kuinka kellopeleliä soitetaan.	<i>avun tarjoaminen, yhteisöllisyys</i>
Ryhmän 1 jäsen tarjoutuu avuksi ja tulee soittamaan puuttuvan oppilaan soitto-osuuden. (Annoin ryhmän päättää, mitä tehdään ja kuka osuuden soittaa.)	<i>avun tarjoaminen, avun hyväksyminen, yhteisöllisyys, yhteinen ratkaisu</i>

Ryhmäläinen ohjeistaa tuuraavalle oppilaalle, kuinka kellopelistemme soitetaan.	<i>avun tarjoaminen, avun hyväksyminen, uuden oppiminen</i>
Ryhmäläinen sai soittaa omaa stemmaansa kellopelin sijaan, mistä hän piti.	<i>varmuus</i>
Ryhmäläinen näyttää peukaloa muille soiton alun merkiksi.	<i>merkin antaminen, samanaikainen aloittaminen, toisen seuraaminen</i>
Ryhmäläinen pyytää kauempana pianoa soittavalta ryhmäläiseltä katsekontaktia.	<i>katsekontakti, kaikkien huomiointi</i>
Katsekontaktia otetaan ryhmäläisten kesken paljon esityksen aikana.	<i>yhteisöllisyys, yhdessä soittaminen</i>
Ryhmäläinen näyttää tempoa heiluen rytmissä.	<i>johtajuus, musiikin kehollisuus</i>
Ryhmäläinen näyttää peukua, kun esitys loppuu.	<i>tempon antaminen, toisen seuraaminen, yhdessä soittaminen</i>
Ryhmäläiset haluavat innokkaasti kertoa yleisölle esittämänsä tunteet.	<i>innostuneisuus, ylpeys</i>
Ryhmäläiset sopivat keskenään, kuka saa sanoa ensimmäisen ja toisen tunteen.	<i>ongelmanratkaisutaito</i>
Ryhmäläinen haluaa nähdä oman nimensä heijastettuna taululla partituurin reunassa.	<i>ylpeys</i>

Ryhmän 3 esityksen kuunteleminen

”Rauhallisuus tai jotain. Alussa ainakin. Ehkä vähän surullinenkin. Sitten siitä toisesta semmoinen innostava.”	<i>maalaisäänimaisema, surun ja rauhan yhdistäminen, innostuneisuus</i>
”No se eka oli ainakin suru. Piano teki sen.”	<i>suru, tunteen syyn löytäminen soittimesta</i>
”Suru tai ilo ekasta.”	<i>vastakkaiset tunteet</i>
”Siinä toisessa niin oltiin jossain juhliissa. Ei häissä. Jossain semmoissa 5-7 -vuotiaiden synttäreissä. Siel ois kauheesti kaikkea	<i>syntymäpäiväjuhlat, ilo, urbaani äänimaisema, räväkkyys, suru</i>

räväkkää tekemistä. Ekasta tuli tosi surulliset vihat.”	
Toinen oppilas yrittää täydentää: ”Ai hautajaiset?”	<i>saman kokemukset jakaminen, hautajaiset</i>
”Ei, vaan muuten vaan surulliset juhlat.”	<i>omassa tulkinnassa pysyminen</i>
”Toisesta tuli mieleen joku intiaanien viidakkovartiointi.”	<i>urbaani äänimaisema, intiaanit, viidakko, kaukaisuus</i>
”Eka oli joku rauhallinen illalliskutsu.”	<i>illalliskutsu, seura, ympäristön rauhallisuus, maalaisäänimaisema</i>

Liite 6. Äänimaisemasäveltämisen merkitysverkostot

Tarinoiden merkitysverkosto

<p>Ympäristö</p> <ul style="list-style-type: none"> •eläimet •valtameri •maisemakuvaus •elämismaailman vaikutus hahmoihin •taivas •seesteisyys •vaarallinen ympäristö •häätätilanne •kiinnostus ympäristöä kohtaan •tuttu ympäristö 	<p>Tunteet ja tuntemukset</p> <ul style="list-style-type: none"> •riemu •vihaiset viholliset •kireys •tunteen muutos negatiivisempaan •aggressiivisuus •äkkinäinen pelko •hetkellinen rohkeus •jännitys •ilo •häätä pakottaa toimimaan •pelko •kova kipu •yksinäisyys •viha •halu olla vahva 	<p>Sosiaaliset suhteet</p> <ul style="list-style-type: none"> •ystävyyys •seura •yhteinen leikki •samankaltaisuus •yhteinen tavoite •yhdessä toimiminen •he ja muut -asetelma •yhteinen vastustaja •muiden poissaolo •kiusattuna oleminen •muiden ilkeys •viholliset
<p>Tarinallisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> •yhteys lauluun •satumainen alkua •seikkailu •aarteenetsintä •taruolennot •taistelu •pahan vastustajan kohtaaminen •epäselvyys pahiksista •pelastaja •onnellinen loppu •televisiosarjan hahmo •fantasia •loogisuus puuttuu •paluu todellisuuteen •epäkunto •yllättävyys •muuttunut olemus •selviytyminen •anonyymius •yllättävä loppu 	<p>Taidot ja kyvyt</p> <ul style="list-style-type: none"> •kyvyttömyys •ratkaisun tunteminen •usko voittoon •omien kykyjen yliarviointi •voimakkuus •pelko vie taidot •kiusaaminen vie voimat •puolustustaidot •voimattomuus 	<p>Liike</p> <ul style="list-style-type: none"> •uiminen •lentäminen •matkustus •hyppääminen •liikkeen nopea loppuminen •liikkuminen paikasta toiseen

Äänimaisemien tekemisen merkitysverkosto



Äänimaisemien kuuntelemisen merkitysverkosto

