

Tunteet sävellysprosessissa

Kuudesluokkalaisten oppilaiden käsitykset ja kokemukset musiikin
tunnevaikutuksista, sekä musiikilliset työtavat ja ratkaisut
tunteen kuvaamisessa

Roope Palve

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2018

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Palve, Roope. 2018. Tunteet sävellysprosessissa: Kuudesluokkalaisten oppilaiden käsitykset ja kokemukset musiikin tunnevaikutuksista, sekä musiikilliset työtavat ja ratkaisut tunteen kuvaamisessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 75 sivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kuudesluokkalaisten käsityksiä ja kokemuksia musiikin tunnevaikutuksista, sekä heidän musiikillisia työtapojaan ja ratkaisujaan tunteiden välittämisessä. Tutkimuksessa haluttiin valaista musiikin tunnevaikutusten kenttää kuudesluokkalaisten elämismaailmassa, ja kiinnittää huomiota musiikkikasvatuksen mahdollisuuksiin, sekä tunnetaitojen hallinnan tärkeyteen hyvinvoinnin kannalta.

Tutkimus toteutettiin eräässä jyvaskyläläisen koulun kuudennessa luokassa (n=23). Oppilaat toteuttivat projektin, joka sisälsi tunteen kuvaamista sekä elokuvan että musiikin keinoin. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teema-haastattelulla ryhmittäin, ja työskentelysessiot videoitiin. Tämän lisäksi aineistona toimi oppilaiden lopulliset tuotokset. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa saatiin selville, että suurin osa tutkimukseen osallistuneista oppilaista ei ollut aikaisemmin kiinnittänyt huomiota musiikin tunnevaikutuksiin. Myöskään projektin jälkeen kaikki oppilaat eivät huomanneet omassa työssään musiikin tunnevaikutuksia. Tästä huolimatta aikaisempaan teoriapohjaan verratessa oppilaiden säveltämät kappaleet noudattivat yleisimpiä musiikillisia piirteitä tunteiden välittämisessä.

Tutkimustulosten valossa voidaan todeta musiikin kanavoivan tunteita tavoilla, joita oppilas ei välttämättä itse osaa sanallistaa. Musiikinopetuksen tulisi panostaa tunnekasvatukseen, ja hyödyntää mahdollisuuttaan vaikuttaa positiivisesti tunnetaitojen kehitykseen sekä lasten hyvinvointiin.

Asiasanat: tunteet, säveltäminen, musiikin tunnevaikutukset, musiikilliset ratkaisut, musiikkikasvatus, tunnetaidot, tunnekasvatus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 TUNNEKASVATUS	7
2.1 Mitä tunteet ovat?	7
2.2 Kiintymyssuhde ja tunnetaitojen kehittyminen.....	8
2.3 Tunnekasvatus alakoulussa	11
3 MUSIIKKI JA SEN TEKEMINEN	13
3.1 Mitä musiikki on?	13
3.2 Musiikilliset kehitysvaiheet	14
3.3 Musiikinopetus alakoulussa	17
3.3.1 Säveltäminen osana musiikinopetusta.....	18
3.3.2 Teknologia apuna säveltämisessä	19
4 MUSIIKIN VAIKUTUKSET TUNTEISIIN	22
4.1 Musiikin merkitykset	22
4.2 Musiikin herättämät tunteet	23
4.3 Tunnekokemuksiin vaikuttavat piirteet	24
5 TUTKIMUSASETELMA	29
5.1 Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset.....	29
5.2 Lähestymistapa	29
5.3 Tutkimuskohde ja osallistujat.....	31
5.4 Tutkimuksen toteuttaminen	32
5.5 Aineiston keruu	34

5.6	Aineiston analyysi	36
5.7	Luotettavuus ja eettisyys.....	38
6	TULOKSET.....	41
6.1	Oppilaiden käsitykset sekä kokemukset musiikista ja tunteista	41
6.1.1	Tunteen valinta	41
6.1.2	Aiemmat kokemukset	42
6.1.3	Musiikin tunnevaikutukset.....	44
6.1.4	Tunteiden, musiikin ja kohtausten dynamiikka ja rakenne	45
6.2	Musiikilliset työtavat ja ratkaisut tunteiden välittämisessä.....	47
6.2.1	Kokeileminen	47
6.2.2	Suunnittelu	49
6.2.3	Oman työn reflektointi.....	52
6.2.4	Musiikin kuvaileminen	54
6.2.5	Tunnetta kuvaavat soittimet	55
6.2.6	Kappaleiden analyysi	57
7	POHDINTA.....	60
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	60
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	65
	LÄHTEET.....	67
	LIITTEET	72
	Liite 1. Haastattelukysymykset	72
	Liite 2. Projektin runko.....	74

1 JOHDANTO

Musiikki on kaikkia ihmisiä koskettava asia. Niin ovat myös tunteet. Nämä asiat ovat symbioosissa – musiikki luo tunteita, ja tunteet luovat musiikkia. Kuunnellessaan musiikkia ihmisen sisällä herää tunteita erinäisistä syistä, ja musiikki voi välittää monenlaisia eri tunteita. Säveltäjät luovat musiikkia, ja yleensä säveltäjä on ollut jonkin tunteen vallassa tehdessään musiikkia. Voidaan siis jopa sanoa, että toista ei olisi olemassa ilman toista - musiikki ja tunteet kulkevat käsi kädessä.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää kuudesluokkalaisten ikätasolle ominaisia käsityksiä sekä kokemuksia musiikista ja tunteista. Musiikintekijänä ja tunneihmisenä nämä aiheet ovat aina kiinnostaneet minua. Muun muassa Swanwick ja Tillman (1986) sekä Hargreaves ja Galton (1992) ovat kuvanneet malleillaan lasten taiteellista kehitystä ja musiikillisen keksinnän tasoja. Lasten musiikillinen luomisprosessi on kiinnostava aihe, jota on tutkittu jonkin verran myös aikaisemmin (mm. Suomi 2015). Musiikin ja tunteiden suhdetta on tutkittu paljon esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa muun muassa Eerolan ja Saarikalion toimesta. Juslin ja Laukka (2003) sekä Zentner Grandjean ja Scherer (2008) ovat tutkineet musiikin vaikutuksia tunteisiin, ja jaotelleet musiikin avulla välitettäviä tunteita.

Tutkimukseni antaa osviittaa nuorten tunnetaidoista, jotka ovat suuressa roolissa alati hektisemmässä yhteiskunnassa. Tunteiden näyttäminen ja tunnistaminen ovat olennaisia taitoja muun muassa sosiaalisten suhteiden muodostumisessa, ja yleisen hyvinvoinnin edistämisessä. Valtakunnallisen kouluterveyskyselyn (2015) tulokset osoittavat, että huomattavan suuri osa nuorista on vailla läheistä ystävää. Nuorilla, joilla ei ole yhtään läheistä ystävää, esiintyy enemmän ahdistusoireita kuin muilla nuorilla, ja he kokevat myös terveydentilansa huonommaksi. Tämä on myös yhteydessä muun muassa kiusaamiseen, opiskelun pulmiin ja koulu-uupumukseen. (Halme, Santalahti, Marttunen & Perälä 2015, 4.) Tunnetaitojen lisäksi tutkimukseni tuo tietoa lasten musiikillisista työtavoista ja ratkaisuista tunteiden välittämisessä.

Tunnekasvatuksella on edellä mainittujen seikkojen valossa mahdollisuuksia vaikuttaa lasten hyvinvointiin, ja musiikki on tunnepitoisena elementtinä omiaan tunnekasvatuksen välineenä. Musiikin tunnevaikutuksia tutkittaessa sekä nuoret että aikuiset ovat maininneet musiikin kuuntelun suurimpana syynä sen vaikutukset tunteisiin (Saarikallio 2010, 280–281). Haluan tutkimukseni avulla tuoda esiin musiikin tunnevaikutusten olennaisuuden osana ihmisen, nuoren ja lapsen elämää, sekä osana musiikinopetusta. Myös säveltämisen tuominen voimakkaammin osaksi valtakunnallista musiikkikasvatusta on oma agendani – on huolestuttavaa, että niin moni ihminen ei ole koskaan säveltänyt lainkaan musiikkia (ks. Juntunen 2011)!

2 TUNNEKASVATUS

2.1 Mitä tunteet ovat?

Tunteita tutkittaessa tulee määritellä, mitä ilmiö oikein käsittää. Tämä onkin tunteista puhuttaessa yllättävän vaativa tehtävä. Vaikka tunnetta on yritetty määritellä, tutkimus ei ole vielä saanut aikaan täydellistä vastausta. James (1884) on yli sata vuotta sitten ehdottanut, että ruumiilliset muutokset, jotka tulkintamme jostain tapahtumasta saa aikaan, aiheuttavat meissä tuntemuksia eli tunteita (James 1884, 189–190). Filosofi David Hume ajattelun mukaan sen sijaan tunteet ovat tunnetiloja, jotka voidaan kokea ruumissamme, mutta eivät kuitenkaan peilaa ainoastaan ruumiimme toimintaa. Tunteet siis voivat aiheuttaa kehollisia aistimuksia, eikä ainoastaan päinvastoin. Tämän näkemyksen mukaan tunteet ovat tuntemuksia, mutta ne pitää ymmärtää ei-edustuksellisina. (Whiting 2011, 281.) Slobodan ja Juslinin (2001) mukaan tunne on sekä jokapäiväinen konsepti, että tieteellinen konstruktio (Sloboda & Juslin 2001, 73–74.). Cabanac (2002) puolestaan ehdottaa, että tunne on mikä tahansa todella intensiivinen mentaalinen kokemus, jolla on korkea hedoninen sisältö (mielihyvä/epämukavuus) (Cabanac 2002, 26).

Tunteiden määrittelytavat voidaan jakaa edellä mainittujen esimerkkien mukaan eri tavoilla. Jamesin ajattelun mukaista mallia kutsutaan nimellä *biologis-fysiologinen tunneteoria*, ja tarkoittaa tunteiden olevan täysin irrallaan ajattelusta – ei-kognitiivisia. (Davies 2001, 26.) Tälle vastalauseena syntyi myöhemmin toinen, ajattelun huomioonottava malli – *kognitiivinen tunneteoria*. Sen mukaan tunteilla ei välttämättä ole mitään tekemistä kehollisten tuntemusten kanssa (Scarantino 2010, 731). Kognitiivisen tunneteorian mukaan tunteet voidaan jaotella fysiologisten muutosten avulla, mutta ovat kuitenkin suunnattu johonkin kohteeseen. (Davies 2001, 26.) Kolmas tunneteoria on *sosiaalinen tunneteoria*, jonka mukaan tunteet ovat tarttuvia, ja muiden ihmisten käyttäytyminen on oleellinen informaation lähde, joka voi vaikuttaa meidän käytökseemme ja tunteiden muodostumiseen (Sloboda & Juslin 2001, 86).

Tunteiden tutkimukseen liittyy monia eri päällekkäisyyksiä ja ristiriitaisuuksia, sillä lähestymistavat ja menetelmät ovat niin moninaiset. Yleisimmin käsitteenmäärittelyssä erotetaan toisistaan *tunteet* (*feelings*), *emootiot* (*emotion*) ja *mielialat* (*mood*). Mielialat ovat pitkäkestoisempia tiloja, jotka saattavat vaikuttaa tunteiden kokemiseen. Emootiot ovat yleisemmin ajateltuja, ja niitä voidaan julkisesti havaita ja mitata. Tunteet ovat emootioiden yksityistä kokemista. Josain yhteydessä, kuten psykoanalyysin kentässä, puhutaan myös *affektista*, jolla yleisimmin tarkoitetaan kuvaamaan kaikkia emootioihin, mielialoihin ja tunteisiin liittyviä ilmiöitä. Kuitenkin suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään näistä kaikista yleisnimitystä *tunne*, sillä tunne ja emootio käsitetään yleensä toisiaan vastaavina käsitteinä. (Eerola & Saarikallio 2010, 260.) Myös tässä tutkimuksessa käytän tunne -sanaa sisältäen edellä mainittujen emootion ja tunteen käsitteet.

2.2 Kiintymyssuhde ja tunnetaitojen kehittyminen

Ihmisen syntyessä hänen säätelymekanisminsa on keskeneräinen, ja se alkaa kehittyä vuorovaikutuksen avulla. Lapsella on biologinen tarve luoda kiintymyssuhde häntä hoitavaan aikuiseen, jotta hän selviytyisi elämänsä alkumetreiltä. Lapsi alkaa muodostaa merkityksiä ja oletuksia maailmasta sen mukaan, miten häntä hoitava aikuinen käyttäytyy ja reagoi lapsen käyttäytymiseen. Sinkkosen (2004) mukaan kiintymyssuhdeteoria pohjautuu John Bowlbyn ajatteluun, jossa psykoanalyysin periaatteet ja eläinten leimautuminen ovat pohjana ihmisten kiintymyssuhteen tutkimiselle. Bowlbyn ajattelua vei pidemmälle omissa tutkimuksissaan Mary Ainsworth tutkimusjoukkoineen. Myös nykyaikaiset neurobiologit ovat tunnustaneet näiden tutkimustulosten kauaskantoisuuden, ja tämä perustavanlaatuisen jaottelu on edelleen käytössä. (Sinkkonen 2004, 1866–1867.)

Vilén, Leppämäki ja Ekström (2008) kertovat, että kiintymyssuhteet voidaan jaotella ainakin kolmeen erilaiseen malliin: 1) *turvalliseen*, 2) *turvottomaan-välttävään* ja 3) *turvottomaan-ristiriitaiseen* (Vilén, Leppämäki & Ekström 2008, 35–36). Tämä jaottelu perustuu Ainsworthin, Bleharin, Watersin ja Wallin (1978)

tutkimukseen, jossa lapsi laitettiin äiteineen vieraaseen ympäristöön. Tässä ympäristössä äiti oli välillä läsnä, välillä huoneessa taas oli lapsen lisäksi vieras aikuinen, ja tilannetta havainnointiin. (Ainsworth ym. 1978, 32–33.)

Turvoallinen (luottavainen) kiintymyssuhde edellyttää, että kasvattaja reagoi sensitiivisesti lapsen erilaisiin fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin. Näin lapsi oppii luottamaan, että hänet huomioidaan, hänen tarpeensa tunnustetaan ja niihin osataan vastata sopivalla tavalla. Lapsi uskaltaa näyttää avoimesti tunteitaan, ja huomaa niillä olevan merkitystä. Turvallisen kiintymyssuhteen seurauksena ihminen kykenee aikuisena antamaan ja vastaanottamaan rakkautta, sekä näyttämään omia tunteitaan avoimesti. Tämän kiintymyssuhteen luoma turvallisuus voi myös vahvimmillaan siirtyä vahvaksi perusluottamukseksi elämään ja omiin voimavaroihin. (Vilén ym. 2008, 36–38.) Tämän ryhmän lapset ovat varhaislapsuudessa positiivisempia käytöksessään vanhempaansa kohtaan kuin muiden ryhmien lapset. Kanssakäyminen on harmoisempaa, ja lapsi on yhteistyökykyisempi ja halukkaampi toimimaan vanhemman pyyntöjen mukaisesti. (Ainsworth ym. 1978, 311.)

Turvoattomassa välittelevässä kiintymyssuhteessa vanhempi ei kykene tuottamaan lapsen tarvitsemaa turvallista ja johdonmukaista vuorovaikutusta, jossa lapsen erilaiset tunteet ovat sallittuja. Lapsi oppii, että aikuinen ei ole saatavilla, tai tämä ei osaa reagoida lapsen hätään ja tunteisiin. Tämän seurauksena lapsi ajattelee, että kielteisten tunteiden ilmaisusta ei ole mitään hyötyä, ja näin olettaa, että hänen täytyy yrittää selviytyä tilanteista yksin. Lapsi yrittää säädellä sisäisiä tunnetilojaan itsekseen, mutta hänellä ei ole vielä välineitä siihen, jolloin lapsi alkaa kokea, että on helpompaa vältellä tunteita tai kieltää ne itseltään kokonaan. Lapsi oppii hillitsemään itseään hyvin, mutta voi jopa menettää yhteyden omiin tunteisiinsa. Tällaisen kiintymyssuhteen johdosta lapselle voi olla aikuisena vaikea antaa ja vastaanottaa rakkautta, sekä näyttää omia tunteitaan. (Vilén ym. 2008, 38–39; Sinkkonen 2004, 1867–1868.)

Turvoattomassa ristiriitaisessa kiintymyssuhteessa aikuinen on vuorovaikutuksessaan impulsiivinen ja epäjohdonmukainen. Lapsen on vaikea ennustaa, miten vanhempi vastaa hänen tarpeisiinsa ja kuinka hänen pitäisi olla suhteessaan vanhempaan. Vanhempi voi olla epäjohdonmukainen siksi, ettei tiedä mi-

ten lapsen kanssa tulisi olla, tai hänen oma elämäntilanteensa vaihtelee paljon. Tässä kiintymyssuhteessa tunteet korostuvat, ja lapsi reagoi voimakkaasti, jotta vanhempi reagoisi oikealla tavalla hänen tunteisiinsa. Lapselle muodostuu heikko itsesäätelykyky, tunteet ailahtelevat, ja maailma näyttäytyy arvaamattomana sekä pelottavana paikkana. Tällaisen kiintymyssuhteen seurauksena ihminen hakee aikuisenakin voimakkaasti toisen hyväksyntää, eikä osaa arvostaa itseään ilman sitä. Ihmisen on vaikea hillitä itseään, ja hänen toimintaansa ohjaavat enemmän tunteet kuin järki. (Vilén ym. 2008, 40–41; Ainsworth ym. 1978, 315–316.)

Näiden kolmen lisäksi puhutaan myös *jäsentymättömyydestä* (*organisoiutumattomasta*) kiintymyssuhteesta, jossa kiintymyssuhde ei ole päässyt kunnolla syntymään. Tähän voi olla syynä vanhemman alkoholismi tai psyykkiset ongelmat, jolloin hän ei kykene vastaamaan edes lapsen perushoitoon liittyviin tarpeisiin, kuten ruoan ja juoman saantiin, tai vaatetuksesta huolehtimiseen. Lapsen elämä on traumaattista, eikä hänelle synny mallia siitä, kuinka hänen pitäisi ilmaista tarpeistaan muille tai kommunikoida muiden kanssa. Lapsi oppii, että aikuinen ei toimi toivotulla tavalla, vaikka hän yrittäisi mitään. Lapsi kokee maailman turvattomana ja ennakoimattomana, eikä psyykinen minä pysty kehittymään normaalilla tavalla. Tällaisessa kiintymyssuhteessa kasvaneelle ihmiselle on vaikea muodostaa kuvaa itsestään, ja hänen tunnemaailmansa on kaoottinen. (Vilén ym. 2008, 41–42.) On olemassa myös lapsia, joiden kiintymyssuhteen laatua ei voida arvioida äärimmäisen deprivaaation ja hylkäämisen kokemusten johdosta. Tällöin puhutaan reaktiivisesta kiintymyssuhdehäiriöstä, joka esiintyy myös sairausluokituksessa. Tästä on olemassa kaksi eri muotoa, estoton ja estynyt. (Sinkkonen 2004, 1868.)

On tärkeää, että lapsuudessa ihminen kasvaa turvallisessa kiintymyssuhteessa, jotta aikuisena hän osaa näyttää ja käsitellä omia tunteitaan sekä ymmärtää myös muiden ihmisten tunteita. Ihmisten kyvyttömyydestä näyttää tunteitaan käytetään nimeä *aleksitymia*, joka juontaa juurensa kreikan kielestä, ja tarkoittaa ”ei sanoja tunteille”. Tämä voi johtaa vuorovaikutussuhteiden vaikeuden lisäksi aikuisiällä korkeaan verenpaineeseen ja muihin fyysisiin ongelmiin sekä sairauksiin. Kun ihminen ei osaa käsitellä tunteitaan, hän joutuu pitämään

valtavan määrän asioita sisällään, ja tämä nostaa kehon stressitasoa, jolloin tunteet kanavoituvat ruumiillisiin toimintoihin. Tämä voi nostaa verenpainetta ja aiheuttaa myös muita ongelmia. (Jalovaara 2005, 53–54.)

Suurin osa aivojen hermosoluyhteyksistä kehittyy hidastuen noin 13 ikävuoteen asti. Emotionaaliset kokemukset jättävät jäljet tunneaivojen alueelle, ja toistuvat sekä voimakkaat kokemukset jättävät pysyvät jäljet. Lapsuuden tunnekokemukset ovat siis suuressa roolissa ajatellen aivojen tunneratojen muotoutumista ja toimintaa, sekä jopa persoonallisuuden muotoutumista. Toimintamme kontrolloi aivojen ylin kuorikerros, joka jatkaa kypsymistään aikuisuuteen asti. (Jalovaara 2005, 19.)

2.3 Tunnekasvatus alakoulussa

Tutkijat ovat laajalti sitä mieltä, että tunteet syntyvät ihmisen arvioista omasta ympäristöstään. Vaikka ympärillä tapahtuvat ilmiöt ja asiat eivät suoranaisesti aiheuttaisi mitään tunnetta, voi jokaisen ihmisen henkilökohtainen kokemus saada aikaan tunteen, jopa hyvinkin erilaisen muiden samassa tilanteessa olevien henkilöiden kanssa. (Robinson ja Hatten 2012, 72.)

Tunnekasvatus on tunnetaitojen opettamista. Tunnetaidot auttavat meitä tunnistamaan ja käsittelemään omia tunteitamme ja auttavat meitä selviytymään vuorovaikutustilanteissa. Tunnetaito on kyky tunnistaa tunteita itsessä ja muissa, nimetä niitä, ymmärtää mistä ne kumpuavat ja vaikuttaa tunteiden ilmenemiseen. Tunnetaidot auttavat meitä käsittelemään ja sietämään ongelmia, aggressioita ja turhautumista, sekä hallitsemaan impulsiivisia hetken mielijoh-teita. Lasta tunnetaidot auttavat esimerkiksi kaverin kanssa leikkimisessä tai mielihalujen hillitsemisessä pyrittäessä johonkin tiettyyn päämäärään. (Jalovaara 2005, 96.)

Tunnetaidot ovat tärkeä osa lapsen ja nuoren kehitystä, joista on merkittävää hyötyä tulevaa elämää ajatellen. Kotona tunnetaitoja opitaan jokapäiväisessä kanssakäymisessä, ja turvallinen aikuinen on tässä olennaisessa roolissa. Läheinen kiintymyssuhde ihmiseen, joka on läsnä ja kosketuksissa omiin tunteisiinsa, auttaa lasta peilaamaan omia tunteitaan ja tämä vuorovaikutus auttaa

lasta aidon tunne-elämän kehittämisessä ja tunteiden syventämisessä. (Puolimatka 2011, 312–313.)

Tunnetaitoja on syytä kodin lisäksi harjoitella myös koulussa. Lapsi viettää koulussa suuren osan päivästä, ja saattaa olla, ettei kotona ole optimaalinen ympäristö tunnetaitojen kehitykselle. Koulussa työskennellään joka päivä tunteiden kanssa, ja välillä tunteet purkautuvat negatiivisesti kiusaamisina ja riitoina. Koulun tehtävä olisikin opettaa, kuinka negatiivisia tunteita voidaan purkaa vahingoittamatta muita tai itseään. (Jalovaara 2005, 39.) Tästä huolimatta on erikoista, että sanaa ”tunnekasvatus” ei mainita Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kertaakaan. Tunnetaidot ja niiden kehitys mainitaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa kohdassa L3, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. Vuosiluokilla 1–2 oppilaat kehittävät tunnetaitojaan leikin ja draaman avulla, ja vuosiluokilla 3–6 oppilaat kehittävät tunnetaitoja yhteisessä työskentelyssä. Tunnetaidot mainitaan myös ympäristöopin sekä uskonnon tavoitteissa luokilla 1–2, mutta siihen jäävät alakoulun tavoitteet tunnekasvatuksen suhteen. Musiikin sisällöissä ei mainita tunnekasvatuksesta sanaakaan. (Opetushallitus 2014, 22, 100, 132, 135.)

Tiedollisten taitojen lisäksi koulun tehtävä on kehittää myös lasten tunne- ja sosiaalisia taitoja, elämisen taitoja. Näiden taitojen omaksuminen parantaa ja helpottaa sekä lasten elämää koulussa, että myös sen ulkopuolella. Tunnekasvatus on perehtymistä ja asiantuntemusta vaativaa toimintaa, johon opettajankoulutuslaitoksen tulisikin antaa valmiuksia ja välineitä tuleville opettajille. Myös jo työelämässä olevien opettajien tulisi tiedostaa ja kyseenalaistaa henkilökohtaiset tunne- sekä vuorovaikutustaitonsa, ja pyrkiä kehittämään niitä jatkuvasti. Tunnekasvatus on koulussa jokapäiväistä toimintaa, ja tunteita käsitellään jatkuvasti erilaisten tarinoiden ja vuorovaikutustilanteiden keinoin. (Jalovaara 2005, 95–98.)

3 MUSIIKKI JA SEN TEKEMINEN

3.1 Mitä musiikki on?

Kokemukset ja merkitykset rakentavat ihmisen käsityksen musiikista. Lapsella on sisäsyntyisiä ominaisuuksia, jotka auttavat ymmärryksen syntymisessä, ja hän alkaa rakentaa käsitystä ympäröivästä todellisuudesta heti synnyttyään. Musiikkiin liittyviä myönteisiä ja kielteisiä aistimuksia sekä kokemuksia alkaa syntyä. Esimerkiksi lapsi yhdistää tuutulaulun äitinsä syliin ja tällöin myös turvallisuuteen ja rauhallisuuteen. Kovaääninen, yhtäkkinen musiikkikokemus taas voi säikäyttää, ja lapsi yhdistää sen pelkoon. Pikkuhiljaa lapsen mielessä erilaisten kokemusten ja aistimusten välillä alkaa syntymään yhteyksiä, ja hän alkaa ymmärtää musiikin olemuksesta. (Juvonen 2006, 173–174.)

Musiikin määrittelemisen on vaikeaa sen monimuotoisuuden vuoksi. Eri-laisia musiikkityylejä on lukemattomia, ja niitä syntyy koko ajan lisää. Ihmiset voivat myös mieltää musiikiksi jotain, mikä ei välttämättä ole alun perin edes tarkoitettu musiikiksi, kuten linnun ”laulu”. Yleisimmin käytetty selitys musiikin olemuksesta on, että musiikki on inhimillisesti organisoitua ääntä ja hiljaisuutta (Juvonen 2006, 168). Tämäkään ei ole aukoton määritelmä, sillä esimerkiksi kellon tikitys olisi tämän kuvauksen mukaan musiikkia. Tietokoneetkin kykenevät nykyään jopa improvisoimaan musiikkia, joten onko se tällöin ihmisen organisoimaa?

Yli sata vuotta sitten Fisher (1929) kirjoitti, että hänen aikansa moderni ranskalainen sanoo musiikin olevan ”äänen henkäys, joka kulkee ohitse ja häviää”, kun taas saksalainen kuvailee musiikkia ”kauneutta kohti organisoiduksi ääneksi”. Fisher myös julistaa musiikin olevan kaikista taidemuodoista suurin tunteen ilmaisun keino, jonka voima tunteen herättämisessä on ainutkertainen. (Fisher 1929, 360–361.) Rakowski (2001) vertaa musiikkia luonnolliseen, puhuttuun kieleen. Molemmissa on lähettäjä ja vastaanottaja, sekä yhteinen koodi, jonka avulla lähetetään informaatiota. Musiikillinen koodi koostuu muun mu-

assa erilaisista intervaleista, rytmeistä sekä sävellajeista, ja on ensiarvoisen tärkeää informaation välittymiselle, että myös vastaanottaja ymmärtää tätä koodikieltä. (Rakowski 2001, 129.)

Levitin, Grahn ja London (2018) ilmaisevat, että toisin kuin visuaalinen taide, joka on manifesti tilan halki, musiikki on manifesti ajan halki (Levitin, Grahn & London 2018, 55). Juvonen (2006) linjaa, että määrittelyn vaikeudesta huolimatta voidaan varmasti todeta, että musiikin osatekijät yhdessä muodostavat lopullisen musiikillisen kokonaisuuden, jota voidaan pitää musiikkina. Tämä lopputulos on yleensä enemmän kuin osatekijöidensä summa, ja se koostuu musiikin muodosta, rytmistä, temposta, harmoniasta, sointiväristä, kestosta ja melodiasta. (Juvonen 2006, 168.)

3.2 Musiikilliset kehitysvaiheet

Usein ajatellaan, että musiikin tekeminen vaatii ammattilaisen kyvyt, tiedot ja taidot. Musiikkia voi kuitenkin tehdä kuka tahansa. Säveltäminen ei ole ammattisäveltäjien yksinoikeus, vaan kaikille mahdollinen keino tutkia maailmaa ja uudistaa musiikkikulttuuria (Ojala & Väkevä 2013, 10). Esittelen seuraavaksi kolme mallia, joiden avulla musiikillista ja taiteellista kehitystä voidaan kuvata. Näitä malleja tulen myöhemmin hyödyntämään tulososuudessa sekä pohdinnassa, vertaillen tuloksia näiden mallien sisältöihin.

Yksi kuuluisimmista ajattelun kehittymisen teorioista on Jean Piaget'n neljään päävaiheeseen jakautunut kognitiivisen kehityksen teoria. Nämä vaiheet ovat 1) sensomotorinen (0-2 v.), 2) esioperationaalinen (2-7 v.), 3) konkreettisten operaatioiden (7-11 v.) ja 4) muodollisten operaatioiden vaihe (11- v.). *Sensomotorisessa vaiheessa* lapsi alkaa ymmärtämään, että tavarat eivät lakkaa olemasta, vaikka ne olisivatkin piilossa. Hän siirtyy pelkistä reflekseistä tavoitteelliseen toimintaan. *Esioperationaalisessa vaiheessa* lapsi osaa ajatella symbolisesti, mutta muiden ihmisten näkökulmasta ajattelemisen on vielä haastavaa. *Konkreettisten operaatioiden vaiheessa* lapsi osaa ratkaista konkreettisiä ongelmia loogisesti, ymmärtää säilyvyyden lainalaisuudet, ja osaa ajatella asioita käänteisesti. *Muodollisten operaatioiden vaiheessa* ihminen kykenee ratkaisemaan abstrakteja on-

gelmia, alkaa ajattelemaan tieteellisemmin ja kehittää omaa identiteettiään sekä sosiaalisia suhteita. (Woolfolk 2007, 30.)

Swanwick ja Tillman (1986) tutkivat 3–11 -vuotiaiden lasten tekemiä kappaleita, ja niitä analysoimalla rakensivat mallin musiikillisen keksinnän kehityksestä. Tämä malli rakentuu kahdeksaan eri vaiheeseen, jotka ovat 1) sensorinen vaihe, 2) manipulatiivinen vaihe, 3) persoonallisen ilmaisun vaihe, 4) musiikillisen äidinkielen vaihe, 5) tutkiva eli spekulatiivinen vaihe, 6) idiomaattinen vaihe, 7) symbolinen vaihe ja 8) systemaattinen vaihe. (Paananen 2010, 160–162. ks. myös Swanwick ja Tillman 1986.)

Sensorinen vaihe (0–3 v.) on tämän mallin ensimmäinen vaihe, jossa musiikin keksiminen on soittimilla ja ihmisäänellä kokeilemista. Tästä seuraava on *manipulatiivinen vaihe* (4–5 v.), jossa lapset harjoittelevat ja käyttävät hyväkseen soitinten mahdollisuuksia äänen tuottamiseen. *Persoonallisen ilmaisun vaiheessa* (4–6 v.) kokeilu keskittyy lähinnä musiikin nopeuden ja voimakkuuden vaihteluihin. *Musiikillisen äidinkielen vaihe* keskittyy lähinnä ikävuosille 7–8, mutta käsittelee 5–8 -vuotiaat. Tässä vaiheessa lasten musiikillisissa tuotoksissa ilmenee jo kulttuurille ominaisia rakenteita, kuten esimerkiksi kahden, neljän tai kahdeksan tahdin mittaisia fraaseja, synkopaatiota, rytmistä ja melodista ostinatoa sekä sekvenssejä. *Tutkivoassa eli spekulatiivisessa vaiheessa* (9–11 v.) lapsi keksii musiikkia tutkimalla. Kappaleen rakenteisiin luodaan kontrasteja ja muunnelmia, esimerkiksi lopetetaan kappale jollain poikkeavalla tavalla verrattuna muuhun kappaleeseen. Tätä vaihetta seuraa *idiomaattinen vaihe* (13–14 v.), jossa kappaleet muistuttavat lasten omien esikuvien tuotoksia. Harmonian ja instrumentaation autenttisuus on tässä vaiheessa tärkeää ja tekninen, ekspressiivinen sekä rakenteiden hallinta vakiintuu. (Paananen 2010, 161.)

Kaksi viimeistä vaihetta ovat kaikkein kehittyneimmät vaiheet, ja on mahdollista, että näitä tasoja ei koskaan saavuteta. *Symbolinen vaihe* voi alkaa 15 ikävuoden kohdalla ja siitä eteenpäin. Tässä vaiheessa ainutlaatuinen yksilöllinen tunne ohjaa sitoutumaan musiikkiin, ja ihmisellä esiintyy pyrkimystä heijastaa omia kokemuksia musiikin kautta myös muille. Tietyt kappaleet tulevat tärkeiksi nuorelle, ja symbolisessa vaiheessa pohditaan musiikillista kokemusta suhteuttaen sitä yleisiin arvojärjestelmiin. Näitä metakognitiivisia taitoja ei to-

dennäköisesti ilmene ennen 15. ikävuotta. Viimeinen vaihe on *systemaattinen vaihe*, jossa musiikista tulee tärkeä osa arvojärjestelmää. Säveltämisen taidot ovat erittäin kehittyneet sekä monimuotoiset, ja säveltämisessä on läsnä tutkiminen sekä uusien järjestysperiaatteiden kehittäminen. Ihmiselle kehittyä kyky rakentaa käsitteellisiä kokonaisuuksia, jotka sisältävät esimerkiksi historiaa, musiikkitiedettä ja filosofiaa. (Paananen 2010, 162.)

Toinen malli, jolla lasten musiikillista kehitystä voidaan kuvata, on Hargreavesin ja Galtonin (1992) malli lasten taiteellisesta kehityksestä. Keskityn tässä vain sen musiikillisen keksinnän osa-alueisiin, niiden ollessa olennaisimpia tutkimukseni kannalta. Hargreavesin ja Galtonin mallissa taiteellinen kehitys jaetaan viiteen vaiheeseen: 1) sensomotorinen/esisymbolinen vaihe, 2) kuviopohjainen vaihe, 3) skeemapohjainen vaihe, 4) sääntöpohjainen vaihe ja 5) ammatillinen/metakognitiivinen vaihe. (Paananen 2010, 162–163. ks. myös Hargreaves ja Galton 1992; Hargreaves 1996.)

Sensomotorisessa/esisymbolisessa vaiheessa (alle 2 v.) lapsella on luontaista kiinnostusta äänen dynaamisten tasojen muunteluun, ja myös järjestyneempään säveltason, rytmin ja sointiväriin tutkimiseen sekä soitinäänten kokeiluun. Fyysisiin liikkeisiin liitetään vokaalista leikkiä, jokeltelua ja reaktioita musiikkiin. Toisessa, *kuviopohjaisessa vaiheessa* (18kk–5 v.) lapsen jokelluksesta alkaa kehittyä artikuloituneita ja tunnistettavia lauluja, jotka alkavat sisältää ympäristöstä tulevia elementtejä. Tämän vaiheen lopulla suurin osa lapsista hallitsee jonkin laulun tuottamisen osa-alueen. 5–8 (tai 5–11) -vuotiaana *skeemapohjaisessa vaiheessa* lapsen sensitiivisyys tonaliteetille ja harmonialle kehittyä voimakkaasti. *Sääntöpohjaisessa vaiheessa* (8–15 v.) intervallit, asteikot ja sävellajit integroituvat kokonaisrakenteeseen, ja taiteelliset käytännöt vakiintuvat. Viimeisessä, eli *ammattillisessa/metakognitiivisessa vaiheessa* tavanomaisia taiteen käytäntöjä pyritään reflektomaan ja kehittämään. Sääntöjen hallinnan myötä niitä aletaan myös rikkomaa, ja tämä vaihe on kaikista kehittynein, jo ammattitaiteilijaa kuvaava vaihe. (Paananen 2010, 163–164.)

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat Piaget'n kognitiivisen kehityksen mallin mukaan muodollisten operaatioiden vaiheessa, joka on ajattelun kehittynein taso. Swanwickin ja Tillmanin (1986) mallin mukaan he olivat

idiomaattisessa vaiheessa, mutta osittain vielä myös edellisessä, tutkivassa eli spekulatiivisessa, vaiheessa. Hargreavesin ja Galtonin (1992) mallin mukaan he olivat sääntöpohjaisessa vaiheessa. Näiden Paanasen (2010) esittelemien mallien mukaisesti oppilaiden oletetaan siis tekevän musiikkia tutkimalla sekä kokeilemalla, tuotosten muistuttaen omien esikuvien sävellyksiä. Rakenteiden hallinta ja instrumentaatio sekä harmonia alkaa olla tärkeää. Intervallit, asteikot ja sävellajit alkavat noudattaa musiikin säännönmukaisuuksia, mutta kappaleen rakenteissa voi olla kontrasteja sekä yllättäviäkin käännteitä. (Paananen 2010, 162–164.)

3.3 Musiikinopetus alakoulussa

Ruthmann (2007) tuo esille musiikin oppiaineen ja lasten musiikillisen todellisuuden irrallisuuden. Hän huomasi, että samat oppilaat, jotka kuvailivat itseään musiikillisesti epäonnistuneiksi, lauloivat välitunneilla, kuuntelivat jatkuvasti musiikkia iPodeillaan, sekä keskustelivat luontevasti uusista artisteista. Hän kuvaa erittäin keskeisen ongelman liittyen musiikkiin ja suuremmissa mitakaavassa myös kouluun – kuinka löytää keino vaalia oppilaiden musikaalisuutta, ja kehittää heidän henkilökohtaista muusikkouttaan? (Ruthmann 2007, 38.)

Lähtökohtaisesti musiikinopetuksen tulisi olla monipuolista, ja tukea sekä oppilaan musiikillista että henkistä kasvua. Rautiaisen (2017) esittelemä multilateraalinen musiikinopetuksen metodi perustuu oppilaslähtöisyyteen ja luovan työskentelyn kautta motivaation löytämiseen ja ongelmanratkaisuun. Tässä metodissa otetaan huomioon monipuolisesti oppimiseen liittyvät asiat: *erilaiset välineet*, kuten esimerkiksi teknologiset laitteet ja perinteiset instrumentit, *työskentelymetodit*, esimerkiksi musiikin soittaminen ja keskustelu, *tunteet ja aistit*, *oppiaineet ja taidot*, *oppimistyyli*, sekä *kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen*. Multilateraalinen musiikinopetus pyrkii kohtaamaan oppilaan juuri sellaisena kuin hän on. Oppilaan sisäinen motivaatio ja kiinnostus pyritään herättämään erilaisin oppimisen keinoin, ja opettaja muokkaa omia opetusmenetelmiään. (Rautiaisen 2017, 66, 74.)

Väkevä ja Westerlund (2009) kuvaavat suomalaista musiikkikasvatuksen diskurssia jakamalla sen kahteen perusstrategiaan: *ainekeskeiseen* ja *pedagogiseen* lähestymistapaan. Ainekeskeinen lähestymistapa olettaa, että musiikin arvo ja merkitys tulee määritellä irrallaan kasvatuksellisesta kontekstista. Pedagoginen lähestymistapa puolestaan olettaa, että musiikki on lähtökohtaisesti osa oppilaiden kokemusta, eikä musiikkia voi opettaa ennen kuin meillä on käsitys siitä, ketä opetamme, miksi, mitä varten ja kenen ehdoilla. (Väkevä & Westerlund 2009, 95.) Jälkimmäinen lähestymistapa musiikinopetukseen on linjassa muun muassa Rautiaisen (2017) multilateraalisen musiikinopetuksen kanssa.

3.3.1 Säveltäminen osana musiikinopetusta

Säveltämistä voidaan ajatella kahdella tavalla. Säveltäminen on toimintaa, jossa ammattisäveltäjä luo musiikillisia teoksia, mutta se on myös mitä tahansa muuta toimintaa, jossa tutkitaan musiikillisesti järjestettyä ääntä ja sen mahdollisuuksia. Viimeksi mainittu ei välttämättä johda valmiiden musiikkiteosten syntyyn, vaan tärkeintä on itse prosessi. (Ojala & Väkevä 2013, 10–11.)

Tällä hetkellä voimassa olevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) mainitsevat musiikinopetuksen yhtenä tavoitteena pienimuotoisten sävellysten suunnittelun ja toteuttamisen sekä luokilla 1–2 että 3–6. Oppiaineen tehtävänä mainitaan muun muassa oppilaiden ajattelun ja oivalluskyvyn kehittäminen tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen. (Opetushallitus 2014, 141, 263).

Vuonna 2010 valtakunnallisessa arviointitutkimuksessa 47 % yhdeksäsluokkalaista ilmoitti, ettei ollut koko peruskouluaikana osallistunut lainkaan musiikilliseen keksintään (Juntunen 2011, 54). Tämä voi johtua siitä, että säveltäminen mainittiin opetussuunnitelmassa ensimmäistä kertaa vasta vuonna 2004 (Suomi 2015, 277). Partti ja Westerlund (2013) esittävät, että jo luokanopettajakoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota ryhmässä tapahtuvan säveltämisen opettamiseen, jotta opettajat osaisivat tulevaisuudessa ohjata säveltämistä (Partti & Westerlund 2013, 30–31).

Partin (2016) mukaan säveltäminen on itseilmaisun väline, eräänlainen tapa olla olemassa. Se lisää hyvinvointia ja vahvistaa oppilaan toimijuutta. Ihmi-

nen ymmärtää säveltämisen kautta, että hän voi muuttaa ympäröivää todellisuutta ja itseään. (Partti 2016, 23, 26.) Kun hahmotamme ääneen liittyviä merkitysmahdollisuuksia, etsimme samalla uusia tapoja suhteuttaa itsemme elinympäristöömme, ja säveltäessämme pyrimme kokeilemaan erilaisia mahdollisuuksia ja ennakoimaan niiden mahdollisia seurauksia (Ojala & Väkevä 2013, 15–16).

Musiikinopetus voidaan Suomessa jakaa yleiseen ja muodolliseen musiikinopetukseen. Yleinen musiikinopetus on koulujen ja vapaan sivistystyön tehtävänä, ja kaikki tämän ulkopuolinen opetus on muodollista, kuten muun muassa musiikkiopistot. Tämä jako on Ojalan ja Väkevän (2013) mukaan heijastunut myös säveltämisen opetukseen. Ammattimainen säveltäminen ja sen opetus tapahtuu muodollisen musiikinopetuksen piirissä, ja yleinen säveltämisen opetus kouluissa. (Ojala & Väkevä 2013, 11.)

3.3.2 Teknologia apuna säveltämisessä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa yksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteista on tieto- ja viestintätekninen osaaminen, joka on samalla oppimisen kohde sekä väline. Oppilaita ohjataan käyttämään tieto- ja viestintäteknologiaa muun muassa luovassa työskentelyssä, joka esimerkiksi musiikin oppiaineessa on erittäin luonnollinen tavoite. (Opetushallitus 2014, 23.)

Teknologian kehitys on tuonut yhä helppokäyttöisempiä, monipuolisempia ja halvempia välineitä myös musiikin tekemiseen. Erilaiset äänitys- ja studio-ohjelmistot ovat mahdollistaneet jo pidemmän aikaa niin sanotun ”makuuhuonestudion” olemassaolon. Jokainen kykenee periaatteessa tekemään julkaisukelpoista musiikkia kotonaan, ja näin musiikkia julkaistaan enemmän kuin koskaan. Myös säveltämisen konsepti on muuttunut. Jopa musiikin ammattilaiset käyttävät työskentelyssään valmiita ”sampleja” sekä ”looppeja” säveltämisen ja tuotannon tukena. *Sample* (näyte) on englantia, ja musiikin yhteydessä tarkoittaa lyhyttä, valmiiksi nauhoitettua musiikkipätkää. *Loop* tarkoittaa englanniksi silmukkaa, ja musiikin yhteydessä tarkoittaa peräkkäin aseteltavia, samanlaisia musiikin palasia, esimerkiksi rytmejä.

Kuten Ruthmann (2007) asian ilmaisee, useimmat lähestymistavat säveltämisen opettamiseen vaativat oppilaalta kohtalaisen sivistynyttä tietoutta nuo-

tinnoksesta, rytmeistä ja vireestä, ennen kuin he pääsevät hyödyntämään omaa luovuuttaan laajempien musiikillisten elementtien suhteen (Ruthmann 2007, 38). Kehitys on tuonut mukanaan apuvälineitä oppilaille, joiden avulla päästään keskittymään itse musiikin luomiseen eikä sääntöjen opetteluun. Teknologian opetuskäyttö on siirtynyt opettajan käyttämistä tietokoneohjelmista oppilaiden itse käyttämiin mobiililaitteisiin ja -applikaatioihin, joita voi käyttää perinteisempien koulusoitinten ohella (Carlisle 2014, 12).

Kaikkonen ja Laes (2013) kirjoittavat, että erilaisten tietokoneohjelmien avulla on mahdollista kokeilla, järjestellä musiikillista materiaalia uusin tavoin sekä äänittää omia sävellyksiä. Nämä ohjelmat myös mahdollistavat välittömän palautteen, joka voidaan kuulla heti soiton jälkeen. Improvisoinnin opettaminen on helppoa, valmiita rytmikuvioita, riffejä ja automatiikkaa sisältävät ohjelmistot avaavat monipuolisia mahdollisuuksia monenlaisiin oppimistilanteisiin. (Kaikkonen & Laes 2013, 60–61.)

Yksi tällainen musiikin tekemisen teknologinen apuväline on Applen iPad, ja sen GarageBand-ohjelma, jota käytettiin tässä tutkimuksessa. GarageBand on Mac ja iPad- laittelle suunniteltu musiikinteko-ohjelma, joka on kevyempi ja helppokäyttöisempi versio ammattilaisten käyttämästä Logic Pro-ohjelmasta. GarageBandilla käyttäjä voi opetella soittamaan muun muassa pianoa ja kitaraa, se sisältää ”kosketusinstrumentteja”, joita voi soittaa näytöllä, sekä ”älykkäitä instrumentteja”. (Ruismäki, Juvonen & Lehtonen 2013, 1091–1092). Nämä älykkääksi ohjelmoidut instrumentit ovat käytännössä sampleja, jotka on ohjelmoitu soimaan saumattomasti yhteen muiden käytössä olevien samplejen kanssa.

Paananen-Vitikka ja Myllykoski (2013) kuvaavat oppilaiden ajankäyttöä mobiilissa sekvensseripohjaisessa musiikkiohjelmassa (JamMo 3–6 ja 7–12). Oppilaat käyttivät vähemmän aikaa musiikin tekemiseen, kun heillä oli käytössään rajatumpi ohjelmisto. Tämä ajankäyttö jakautui sävellysprosesseissa neljään pääluokkaan: *kappaleen kuuntelemiseen, musiikkimateriaalien tutkimiseen, aktiiviseen sävellyksen rakentamiseen (luomiseen) sekä ohjelmiston muuhun käyttöön* (esimerkiksi tallentaminen, ohjelmiston hallintatoimenpiteet). Samalla ohjelmalla teh-

dyissä sävellyksissä käytettiin selkeästi eniten erilaisia melodia- ja rytmilooppeja. (Paananen-Vitikka & Myllykoski 2013, 209–210.)

4 MUSIIKIN VAIKUTUKSET TUNTEISIIN

4.1 Musiikin merkitykset

Musiikilla, toisin kuin esimerkiksi puhutulla kielellä, ei ole erityistä täsmällistä merkitystä. Tämä aiheuttaa teoreettisen ongelman musiikin merkityksistä puhuttaessa, mutta musiikkia voidaan Erkkilän (1996) mukaan lähestyä esimerkiksi tunteiden kielenä. Kielenä, johon tavallinen puhuttu kieli on ilmaisukeinoineen riittämätön. Vaikka musiikki on omiaan välittämään emootiota, Erkkilä muistuttaa, että useat tutkijat ovat havainneet eroa eri tunteiden välittämisen helppoudessa musiikin keinoin. Perustunteiden, kuten surun, ilon ja pelon, välittäminen on osoittautunut helpommaksi, kuin esimerkiksi mustasukkaisuuden. (Erkkilä 1996, 12–14.)

Musiikin merkityksiä ja sen tunnevaikutuksia voidaan tarkastella karkeasti jaoteltuna kahdella eri perusteella. Absoluuttinen näkökulma tarkoittaa, että musiikilla on sisäinen arvo ja merkitys, jotka perustuvat sen sointiin ja rakenteeseen. Referentialistinen näkökulma taas tarkoittaa, että musiikin merkitykset syntyvät ulkomusiikilliseen maailmaan viittaamalla. (Erkkilä 1996, 15. ks. myös Terwogt & van Grinsven 1991.) Erkkilä (1996) muistuttaa, että näitä kahta näkökulmaa on kuitenkin mahdotonta erottaa toisistaan, sillä musiikkiin sisäänrakennettujen merkitysten (kuten sanojen) lisäksi musiikki luo merkityksiä esimerkiksi aiemmin koetuista tilanteista, joissa musiikkia on kuultu. Puhtaimmillaan absoluuttista näkökulmaa hyödynnetään muun muassa musiikkiterapiassa, jossa käytetään instrumentaalimusiikkia, jotta rinnakkaisten ja päällekkäisten merkitysten ristiriidat saadaan minimoitua. (Erkkilä 1996, 14–15.)

Vaikka ajatellaan, että tietynlaiset asiat musiikissa saavat ihmiset kokemaan tietynlaisia tunteita, on muistettava, että ihmiset muodostavat tulkintansa asioista oman elämismaailmansa kautta. Tämä elämismaailma on rakentunut jokaisen ihmisen omakohtaisten kokemusten perusteella, eikä kukaan voi katsoa toisen ihmisen elämismaailmaan ulkopuolelta. (Varto 1992, 58.)

4.2 Musiikin herättämät tunteet

Yleensä musiikin ja tunteiden tutkimuksessa käytetään kategorista tunnekeisitystä, jossa tunteet luokitellaan niin sanottuihin perustunteisiin. Yleisimmin näihin luetaan *onnellisuus/ilo, surullisuus, pelko, suuttumus/viha, yllättyneisyys ja inho*. (Eerola & Saarikallio 2010, 262.) Juslin ja Laukka (2003) ovat tutkimuksissaan käyttäneet perustunteina *iloa, surua, pelkoa, hellää, ja vihaa* (Juslin & Laukka 2003, 802).

Zentner, Grandjean ja Scherer (2008) ovat omien tutkimustensa avulla rakentaneet yhdeksän ulottuvuuden mallin, joka luokittelee musiikin avulla välitettävät tunteet. Nämä ulottuvuudet luokitellaan kolmeen pääryhmään, ja jokainen ulottuvuus pitää sisällään kahdesta viiteen erilaista tarkempaa tunnekokemusta. Nämä yhdeksän ulottuvuutta ovat 1) ihmeissään, 2) transsedentaalinen, 3) hellä, 4) nostalginen, 5) rauhallinen, 6) voimakas, 7) hyväntuulinen, 8) jännittynyt ja 9) surullinen. (Zentner, Grandjean ja Scherer 2008, 507.) Seuraavassa taulukossa (ks. taulukko 1.) esittelen, mitä edellä mainitut ulottuvuudet pitävät sisällään.

TAULUKKO 1. Musiikin avulla välitettävät tunteet Zentnerin, Grandjeanin ja Schererin (2008) pohjalta

Ylevyys	Ihmeissään	iloinen, hämmästynyt, häikäistynyt, viehättynyt, liikuttunut
	Transsedentaalinen	inspiroitunut, transsedenssin kokemus, hengellisyyden kokemus, väritykset
	Hellä	rakastunut, hellä, aistillinen, herkkä, pehmentynyt
	Nostalginen	tunteellinen, unenomainen, nostalginen, melankolinen
	Rauhallinen	rauhallinen, rentoutunut, seesteinen, rauhoittunut, mietiskelevä
Eloisa	Voimakas	energinen, voittoisa, leimuava, vahva, sankarillinen
	Hyväntuulinen	stimuloiva, iloinen, elävä, tanssiva, huvittunut
Rauhaton	Jännittynyt	levoton, hermostunut, kireä, kärsimätön, ärtynyt
	Surullinen	surullinen, murheellinen

4.3 Tunnekokemuksiin vaikuttavat piirteet

Musiikin tunnevaikutukset ovat todella yksilöllisiä: eri kappaleet ja erilaiset musiikin elementit vaikuttavat eri tavoin eri ihmisiin. Myös sama ihminen voi esimerkiksi kuullessaan tietyn kappaleen eri tilanteissa kokea hyvinkin erilaisia tunteita. Näiden tunteiden heräämiseen vaikuttavat monet erilaiset tekijät yhdessä: musiikki, musiikkia kokeva yksilö sekä ympäröivä konteksti. Ihmisten musiikillisten kokemusten voimakkuus vaihtelee hyvinkin paljon. (Eerola & Saarikallio 2010, 267, 271).

Musiikilliset tunnekokemuksiin vaikuttavat piirteet voidaan jakaa kahteen ryhmään: musiikin rakenteeseen sekä sen esittämiseen liittyviin piirteisiin. Musiikin rakenteeseen liittyviä piirteitä ovat muun muassa duuri-molli-tonaliteetti ja sointurakenne. Musiikin esittämiseen liittyvät piirteet ovat muunneltavia piirteitä, joita teoksen esitystavalla voidaan muokata. Tähän vaikuttavat muun muassa esitystapa, käytetyt soittimet ja tempo. Musiikin esitystapojen piirteet, kuten voimakkuus, artikulointi ja tempo, ovat tunteisiin vaikuttavia tekijöitä myös puheessa. (Eerola & Saarikallio 2010, 267, 271.) Jo varhaisessa lapsuudessa lapsi tunnistaa puheesta näitä tekijöitä, ja ne vaikuttavat hänen tunteisiinsa. Lapsi kuulee myös musiikkia jo ennen syntymäänsä äidin kohdussa, joten musiikki ei ole lapselle syntyessään uusi elementti. Kuitenkaan lapsi ei vielä ennen syntymäänsä kuule kokonaisuudessaan musiikkia, vaan lähinnä musiikin rytmi ja jossain määrin myös sävelkorkeuden vaihtelut kantautuvat hänen kuultaviinsa. (Juvonen 2006, 171.)

Sen lisäksi, että itse sävellys tai tulkinta vaikuttaa tunteisiin, myös muut tekijät voivat saada aikaan tunnekokemuksia. Juslin ja Västfjäll (2008) esittävät, että on olemassa kuusi eri mekanismia, joiden kautta musiikin kuuntelu vaikuttaa tunteisiin. Näitä ovat refleksit, ehdollistuminen, samastuminen, mielikuvat, muistot ja musiikilliset odotukset. *Refleksit* liittyvät tunnekokemuksiimme, kun musiikissa esiintyy jokin yllättävä tekijä. *Ehdollistuminen* yhdistää tietyn musiikkityylin tai kappaleen tiedostamatta johonkin aikaisempaan kokemukseen (esim. aikaisempaan kuunteluympäristöön, viikonlopun viettoon), ja tämän kautta luo vastaavan tunteen, eikä kuulija edes välttämättä ymmärrä miksi. *Samastuminen* on musiikin kanssa elämistä, samalla tavalla kuin esimerkiksi toisen ihmisen kanssa keskusteltaessa eläydytään hänen tunnetilaansa. *Mielikuvat* ovat musiikissa esiintyviä piirteitä, jotka luovat selviä mielikuvia ihmiselle esimerkiksi jostakin tapahtumasta tai maisemasta. (Juslin & Västfjäll 2008, 564–567.)

Muistot, toisin kuin ehdollistuminen, muistuttavat selvästi kuulijaa jostain aikaisemmasta kokemuksesta (kuten esim. ylioppilasjuhlat, jokin tragedia), ja tämän takia hän tuntee tiettyjä tunteita. *Musiikilliset odotukset*, eli musiikissa esiintyvien piirteiden ennustettavuus, vaikuttaa tunteisiin. Esimerkiksi sointukierron päättymisen ensimmäisen asteen käännökselle ei tuota samaa tyydytys-

tä kuulijassa kuin perusmuotoiselle soinnulle palaaminen. (Juslin & Västfjäll 2008, 567–568.)

Musiikin kuuntelun syitä tutkittaessa sekä nuoret että aikuiset ovat maininneet suurimpina syinä musiikin kuunteluun sen vaikutukset tunteisiin (Saarikallio 2010, 280–281). Vaikka jokainen ihminen kokee musiikin eri tavalla, ja siitä nouseviin tunteisiin vaikuttavat monet erilaiset asiat eri ihmisillä, on kuitenkin olemassa joitain tyypillisiä piirteitä musiikissa, jotka yleisesti välittävät tiettyjä tunteita.

Juslin ja Laukka (2003) ovat tutkineet erilaisia äänenkäytön ja musiikin esittämiseen liittyviä tutkimuksia, ja näiden pohjalta saaneet selville yleisimmät erilaisiin tunteisiin mielletyt piirteet musiikissa. Iloisiksi piirteiksi musiikissa luetaan yleisesti nopea tempo, pienet tempovaihtelut, staccato, suuri äänen voimakkuus, kirkas sointiväri, nopeat alukkeet, nuotin kestojen kontrastit (pisteelliset kestot) ja nousevat melodiakulut. Surullisia piirteitä ovat hidas tempo, legato artikulointi, matala äänen voimakkuus, samea sointiväri, suuret ajoituserot, pehmeät alukkeet, hidas vibrato ja matala säveltaso. Pelokasta tunnetta musiikissa usein välittää nopea tempo, matala äänen voimakkuus ja paljon vaihtelua siinä, tumma sointiväri, korkea säveltaso, nousevat melodiakaarrokset ja ajallinen epätarkkuus. Hellyyttä ajatellaan usein kuvaavan hidas tempo, pehmeät alukkeet, matala äänen voimakkuus, pieni äänen voimakkuuden vaihtelu, matala säveltaso ja laskevat melodiakulut, tumma sointiväri, aksentit vahvoilla sävelillä ja hidastukset. Vihaisessa musiikissa usein esiintyy nopea tempo, suuri äänen voimakkuus ja sen suuri vaihtelu, kirkas sointiväri, korkea säveltaso ja sen vaihtelu, yhtäkkiset alukkeet, suuret kontrastit kestoissa, aksentit epästabiileilla nuoteilla eikä hidastuksia. (Juslin & Laukka 2003, 802., ks. myös Eerola & Saarikallio 2010, 270.)

TAULUKKO 2. Yleisimmät erilaisiin tunteisiin liitetyt musiikilliset piirteet Juslinin ja Laukan (2003) mukaan.

	<i>Rytmi</i>	<i>Melodia</i>	<i>Sointiväri</i>	<i>Dynamiikka</i>
Iloinen	Nopea tempo, pienet tempo-vaihtelut	Nousevat melodiakulut, nuotin kestojen kontrastit (pisteelliset kestot), staccato, nopeat alukkeet	Kirkas	Suuri äänen voimakkuus
Surullinen	Hidas tempo	Matala säveltaso, legato artikulointi, suuret ajoituserot, pehmeät alukkeet, hidas vibrato	Samea	Matala äänen voimakkuus
Pelokas	Nopea tempo	Korkea säveltaso, nousevat melodiakaarrokset, ajallinen epätarkkuus	Tumma	Matala äänen voimakkuus, paljon vaihtelua
Hellä	Hidas tempo	Matala säveltaso, laskevat melodiakulut, pehmeät alukkeet, hidastukset	Tumma	Matala äänen voimakkuus, pieni voimakkuuden vaihtelu, aksentit vahvoilla sävelillä
Vihainen	Nopea tempo	Korkea säveltaso ja sen vaihtelu, yhtäkkiset alukkeet, suuret kontrastit kestoissa, ei hidastuksia	Kirkas	Suuri äänen voimakkuus ja suuri vaihtelu, aksentit epästabieleilla nuoteilla

Musiikin vaikutuksia tunteisiin on tutkittu myös aivotutkimuksen puolella. On saatu muun muassa selville, kuinka erilainen musiikki ja sen erilainen tarkastelu vaikuttaa aivojen eri osiin. Iloisen musiikin kuuntelu aktivoi eri osia aivoissa kuin surullisen tai pelottavan musiikin kuuntelu. Myös musiikissa eri asioihin keskittyminen (tunteen tunnistaminen sekä soittimien lukumäärään keskittyminen) aktivoi aivoissa eri alueet. (Bogert, Numminen-Kontti, Gold, Sams, Numminen, Burunat, Lampinen ja Brattico 2016, 400.) Musiikki vaikuttaa eri osissa aivoja riippuen siitä, onko kuunneltava musiikki mieluisaa vai ei. Tämän lisäksi kaikki ihmiset eivät koe musiikkia samalla tavalla, sillä muusikoiden ja ei-muusikoiden aivoissa aktivoituvat eri alueet eri tavoilla musiikkia kuunneltaessa. (Brattico, Bogert, Alluri, Tervaniemi, Eerola ja Jacobsen 2016, 12–17.) Sachs, Ellis, Schlaug ja Loui (2016) ovat tutkineet ihmisten musiikillisia kokemuksia aivotutkimuksen keinoin. He saivat selville, että mitä enemmän ihmisillä on aivoissaan valkeaa ainetta, aivojen hermokudosta, sitä useammin he kokevat musiikkia kuunnellessaan kylmiä väreitä. (Sachs, ym. 2016, 888.)

5 TUTKIMUSASETELMA

5.1 Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää oppilaiden käsityksiä sekä kokemuksia musiikista ja sen tunnevaikutuksista. Tunnevaikutusten lisäksi tutkitaan oppilaiden omaa luovaa työskentelyä, ja heidän siinä käyttämiään ratkaisuja tunteiden välittämisessä. Muodostetuilla tutkimuskysymyksillä saadaan selville tämänhetkisen opetussuunnitelman alaisuudessa opiskelleiden oppilaiden tunnetaitoja. Tutkimuskysymykset antavat käytännön tietoa oppilaiden musiikillisten ratkaisuiden suhteesta Juslinin ja Laukan (2003) tunteisiin vaikuttavien musiikillisten piirteiden malliin, sekä Hargreavesin ja Galtonin (1992) ja Swanwickin ja Tillmanin (1986) musiikillisen keksinnän malleihin.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia oppilailla on musiikin tunnevaikutuksista?
2. Millaisilla musiikillisilla työtavoilla ja ratkaisuilla oppilaat havainnollistivat tunteita?

5.2 Lähestymistapa

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen, eli sen keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys (Laine 2010, 28). Fenomenologinen tutkimus lähestyy tutkimusta tutkittavan ihmisen omasta elämämaailmasta. Elämämaailma on ihmisen kokemustodellisuus, joka koostuu merkityksistä, ja on olemassa luonnollisen maailman rinnalla. (Varto 1992, 23–24.) Fenomenologinen lähestymistapa tarkoittaa, että tutkijan täytyy lähestyä tutkittavaa unohtaen kaikki omat ennakkokäsityksensä ja -odotuksensa, täysin avoimesti ilman minkäänlaisia hypoteeseja (Varto 1992, 86–87). Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, ja nämä kokemukset käsitetään hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän

elää (Laine 2010, 29). Koska tässä tutkimuksessa tutkitaan ihmisten elämismaailmoja, olisi mahdotonta ajatella ennalta, minkälaisia käsityksiä heillä on ympäröivästä todellisuudesta. Nämä elämismaailmat ovat syntyneet ja niitä ylläpitää toinen ymmärrys, joka on eri kuin oma itse. (Varto 1992, 58.)

Kokemus muotoutuu erilaisten merkitysten perusteella. Nämä merkitykset ovat muodostuneet jokaiselle ihmiselle hänen tähänastisen elämänsä perusteella, ja huolimatta yleisistä ajatuksista, ovat merkitykset kaikille hieman erilaisia. (Laine 2010, 29). Tässä tutkimuksessa suuressa osassa ovat merkitykset, ja minkälaisia merkityksiä eri ihmiset antavat eri asioille, sekä kuinka he toimivat yhdessä. Esimerkiksi tunnesana ”onnellinen” merkitsee lähes samaa varmasti monelle ihmiselle, mutta siinä on kuitenkin sävyeroja ja merkitykset voivat vaihdella. Tässä tutkimuksessa ”onnellisen” merkitykset täytyy myös siirtää musiikkiin, jonka eri elementtien ominaisuudet edustavat erilaisia merkityksiä eri ihmisille. Ryhmä joutuu yhdessä luomaan omien henkilökohtaisten elämismaailmojensa avulla jotain sellaista, jossa konkretisoituu heidän tunteilleen ja musiikillisille elementeille antamat merkitykset.

Vaikka on olemassa joitain musiikillisia elementtejä, joita länsimaisessa musiikissa pidetään edustavan joitain tiettyjä tunteita, täytyy tutkijan Varton (1992) mukaan silti unohtaa kaikki ennakko-oletuksensa tutkiessaan toisten ihmisten käsityksiä ja elämismaailmoja. Ihmiset voivat pitää joitakin musiikin elementtejä hyvinkin erilaisia tunteita edustavina, riippuen siitä, miten he itse kokevat asian. Myös käsitykset musiikista ja tunnekasvatuksesta ovat kaikilla oppilailta henkilökohtaisia, jolloin tutkijan täytyy lähestyä tutkittavaa avoimin mielin vailla ennakkokäsityksiä. (Varto 1992, 86–87.)

Hermeneuttinen menetelmä perustuu tulkinnan ja merkityksen teoriaan, ja tavoitteena on lukea toisen elämismaailmaa ajatellen jatkuvasti, että se on toisen. Tutkimuksessa ei voida pyrkiä toisen täydelliseen ymmärtämiseen, sillä se on mahdotonta. Ihminen peilaa toisen ihmisen elämismaailmaa aina omaansa, sillä hänellä ei ole tietoa muusta. Tämä voi myös johtaa harhaan, sillä kun toisen toiminnassa ja ilmaisussa on jotain meille tuttua, pyrimme tutkimaan asioita oman elämismaailmamme kautta, kuten omaa elämäämme. Tämä ”totalisoiva” maailman haltuunotto on kuitenkin unohdettava hermeneuttisessa lä-

hestymistavassa ja pyrittävä tarkastelemaan asioita luomatta niille merkityksiä oman elämismaailman kautta. (Varto 1992, 58–59.)

Tutkimus on laadullinen tutkimus, sillä käsityksiä ja kokemuksia tutkittaessa on järkevämpää tutkia pientä tutkimusjoukkoa syvemmin kuin suurta joukkoa pintapuolisesti (kuten määrällisessä tutkimuksessa). Hirsjärven, Remes ja Sajavaaran (2008) mukaan laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää, ja tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157). Tämän tutkimuksen kohdalla jo tutkimusasetelma määrittää lähtökohdan ja laadullisen tutkimuksen aiheellisyyden. Tutkimus on eräänlainen tapaustutkimus yhden luokan oppilaiden käsityksistä ja kokemuksista, sekä heidän omasta luomisprosessistaan. Tapaustutkimuksessa tapaukset voivat olla esimerkiksi yksilöitä, ryhmiä tai naapurustoja, ja sen avulla kerätään kattavaa, systemaattista ja perusteellista informaatiota tapauksesta (Patton 2002, 447; Hirsjärvi ym. 2008, 130–131).

5.3 Tutkimuskohde ja osallistujat

Tutkimuskohteena on erään jyvaskyläläisen peruskoulun yhden kuudennen luokan oppilaat (n=23). Koulussa on 3-4 luokkaa jokaisella luokka-asteella 1–6. Kaiken kaikkiaan oppilaita on hieman yli 400. Tutkimuskohde valikoitui työskennellessäni sijaisena kyseisessä koulussa, ja kysyin eräältä tutulta opettajalta, voisinko toteuttaa tutkimuksen hänen luokassaan. Tiesin, että tämä tutkimusjoukko olisi otollinen omaan tutkimukseeni, sillä etsin tutkimukseeni yhtä 5–6 -luokkaa, joka olisi tavallinen suomalaisen perusopetuksen luokka.

Tutkimusjoukko valikoitui harkinnanvaraisesti, sillä laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavat henkilöt tietävät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon, tai heillä on kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86). Harkinnanvarainen otanta pyrkii valikoimaan tutkimusjoukon, joka kykenee valottamaan tutkimuskysymyksiä parhaalla mahdollisella tavalla (Patton 2002, 46; Hirsjärvi & Hurme 2000, 59). Tässä tutkimuksessa haluttiin tutkittaviksi oppilaita, jotka olivat opiskelleet koulussa musiikkia, ja heidän kanssaan oli mahdollista toteuttaa musiikkiin ja tunteisiin liittyvä projekti. Pro-

jektin tekemiseen osallistui koko luokka, 24 oppilasta, joista kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta osallistuivat tutkimukseen.

Lähes kaikki oppilaat olivat opiskelleet musiikkia suomalaisessa alakoulussa jo lähes kuuden vuoden ajan, ja kuudennella luokalla musiikkia opiskeltiin kaksi tuntia viikossa. Pyrittäessä selvittämään oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia musiikista ja tunnekasvatuksesta, olivat he siis otollinen ryhmä osallistumaan tähän tutkimukseen. Luokassa oli 11 poikaa ja 13 tyttöä, joten tutkimusjoukko oli tässä suhteessa riittävän heterogeeninen. Esitellessäni tuloksia jätän mainitsematta erikseen, kuka lainauksen on sanonut, mihin ryhmään hän kuului, tai oliko hän tyttö vai poika. Ryhmien ollessa heterogeenisiä, sisältäen sekä tyttöjä että poikia, tuloksien kannalta sukupuolella eikä ryhmällä ole merkitystä. En myöskään vertaile ryhmiä keskenään, vaan käsittelen koko tutkimusjoukkoa yhtenä ryhmänä.

5.4 Tutkimuksen toteuttaminen

Projekti toteutettiin ja aineisto kerättiin toukokuussa 2017. Oppilaat toteuttivat muutaman viikon aikana ryhmissä musiikkia ja videokuvaa sisältävän kokonaisuuden, joka perustui erilaisiin ryhmille annettuihin virkkeisiin. Ennen varsinaista projektin aloitusta oppilaiden kanssa tutustuttiin musiikin eri elementteihin (rytmi, melodia harmonia, muoto, dynamiikka ja sointiväri), ja keskusteltiin hieman siitä, kuinka näiden elementtien erilaisella käytöllä voidaan vaikuttaa ihmisten tunteisiin. Näiden elementtien hahmottaminen ja opettelu mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tavoitteiden sisältöalueissa sekä vuosiluokilla 1-2, että 3-6. (Opetushallitus 2014, 142, 264.) Oppilaiden kanssa kuunneltiin myös erilaisia musiikkinäytteitä, joiden perusteella heidän piti ryhmissä kirjoittaa paperille tunteita, joita heidän mielestään kyseinen musiikkinäyte edustaa.

Itse projekti toteutettiin kolmena eri päivänä, yhteensä viiden tunnin aikana. Oppilaat jaettiin kuuteen ryhmään, joista jokaisessa ryhmässä oli neljä jäsentä (tutkimukseen osallistui yhtä lukuun ottamatta kaikki luokan oppilaat, kaikki kuitenkin osallistuivat projektiin). Luokan opettaja oli ennalta koostanut

ryhmät, jotta ne toimisivat mahdollisimman hyvin. Ryhmät saivat kukin yhden virkkeen, jonka perusteella heidän tuli miettiä, mitä tunnetta virke heidän mielestään kuvastaa. Virkkeet olimme miettineet luokan oman opettajan kanssa yhdessä. Opettaja myös oli projektin toteutuksessa mukana apunani. Virkkeet olivat:

”Askel on kevyt ja onnellinen.”

”Mitähän kohta tapahtuu?”

”Kohta muut varmasti nauravat minulle.”

”Miksi niin piti käydä?”

”Olo on niin kevyt, että voisin vaikka huutaa.”

”Tässä hetkessä voin vain olla.”

Virkkeiden perusteella oppilaiden piti valita taululta muutama tunnesana, joka heidän mielestään liittyi virkkeeseen. Näistä sanoista he lopulta valitsivat yhden, joka olisi heidän työnsä teema. (Ks. taulukko 3)

TAULUKKO 3. Ryhmien virkkeet ja niiden perusteella valitut tunteet.

Ryhmä	Virke	Tunne
1	”Tässä hetkessä voin vain olla.”	rento
2	”Askel on kevyt ja onnellinen.”	onnellinen
3	”Mitähän kohta tapahtuu?”	pelko
4	”Olo on niin kevyt, että voisin vaikka huutaa.”	voitontunne
5	”Kohta muut varmasti nauravat minulle.”	surullinen
6	”Miksi niin piti käydä?”	harmistunut/ mietiskelevä

Oppilaiden tehtävänä oli suunnitella ja kuvata lyhyt kohta, jossa on mukana heidän valitsemansa tunne. Heidän tuli miettiä, mitä kohtauksessa tapahtuu, missä kohtauksen henkilöt ovat, mitä he näkevät, kuulevat, haistavat ja tuntevat. Mietimme yhdessä rooleihin eläytymistä ja kehon kieltä sekä kuvausta. Kohtaukset kuvattiin iPadilla yhdellä otolla. Oppilaat ottivat kohtauksen kuvattuaan myös valokuvan, jossa korostui pysäytettynä kuvana heidän tunteensa. Tämän lisäksi heidän tuli säveltää kohtauksen loppuun musiikki, joka kuvasti

mahdollisimman hyvin heidän työstämäänsä tunnetta. Musiikki nauhoitettiin GarageBand-ohjelmalla, mutta nauhoituksessa sai käyttää ohjelman sisäisten soitinten lisäksi myös perinteisiä soittimia ja muita ääntä tuottavia elementtejä.

5.5 Aineiston keruu

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin yhdestä kuudennesluokasta (n=23). Aineisto kerättiin havainnoimalla oppilaiden työskentelyä sekä haastatteleamalla. Havainnointi tapahtui jälkikäteen tutkimalla oppilaiden työskentelystä videoituja tallenteita. Videoaineistoa kerättiin yhtä ryhmää lukuun ottamatta jokaisen ryhmän työskentelystä. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla ryhmittäin, ja jokaisen ryhmän haastattelu tallennettiin ääninauhurilla. Tämän lisäksi aineistona toimi oppilaiden prosessin aikana koostamat videoidut kohtaukset, sekä heidän niihin säveltämänsä musiikkiteokset.

Aineiston keruussa käytettiin triangulaatiota. Triangulaatio vahvistaa tutkimusta yhdistelemällä eri metodeja. Tämä voi tarkoittaa erilaisen datan keruuta erilaisin metodein, sekä laadullisin että määrällisin lähestymistavoin. Tutkimukset, joissa käytetään aineiston keruussa vain yhtä metodia, ovat haavoittuvampia virheille kuin tutkimukset, joissa käytetään useampia metodeita. Useampien metodien käyttö mahdollistaa aineistojen ristiin vertailun, ja näin tulokset ovat luotettavampia. (Patton 2002, 247–248; Eskola & Suoranta 2008, 68–69.) Tämän tutkimuksen aineiston keruussa toteutettiin metodologista triangulaatiota, joka tarkoittaa useiden eri aineistonkeruumetodeiden käyttöä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145; Hirsjärvi ym. 2008, 228).

Pattonin (2002) mukaan usein erehdytään ajattelemaan, että useiden eri metodien käytön taustalla on tarve saada keskenään samanlaisia vastauksia. Kuitenkin juuri vastausten mahdollinen eroavaisuus ja niiden ymmärtäminen voi valaista tutkittavaa ilmiötä huomattavalla tavalla. Erilaiset metodit ovat alttiita erilaisille todellisen maailman lainalaisuuksille. (Patton 2002, 248.) Tässä tutkimuksessa metodeina toimivat haastattelut, videoiden havainnointi, sekä musiikkikappaleiden dokumenttianalyysi.

Patton (2002) kertoo, että haastattelu antaa meille ilmiöistä sellaista tietoa, jota emme kykene havainnoimaan. Tällaista tietoa ovat esimerkiksi tunteet, ajatukset ja aikomukset. Me emme myöskään pysty havainnoimaan, kuinka ihmiset jäsentävät maailmaa, tai minkälaisia merkityksiä he antavat asioille. Tästä syystä meidän täytyykin kysyä heiltä itseltään näitä asioita. Haastattelun tarkoituksena on päästä tarkastelemaan asioita toisen ihmisen perspektiivistä. (Patton 2002, 340–341; Eskola & Suoranta 2008, 85.)

Haastattelun välineeksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu, sillä laadullisen tutkimuksen piirteet täyttävän tutkimuksen takia ei lomakehaastattelu tullut kysymykseen, koska se on enemmän kvantitatiivisen tutkimuksen haastattelumuoto. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan teemahaastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä ja mahdollisimman informatiivisia vastauksia tutkimuskysymyksiin. Teemahaastattelu rakentuu ennalta valittujen teemojen pohjalta muodostettujen kysymysten avulla, mutta tilanne on vapaa-muotoinen sekä kysymysten järjestystä tai sanamuotoja voi muokata. On myös mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74; Hirsjärvi ym. 2008, 200; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina. Hirsjärvi ja Hurme (2000) lukevat ryhmähaastattelun etuihin muun muassa nopean tiedonsaannin samanaikaisesti usealta vastaajalta, ja pienten lasten haastattelu on helpompaa ryhmän ansiosta – itsenäisissä haastattelutilanteissa lapset ovat usein arkoja tai ujoja (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Haastattelukysymykset oli muodostettu tutkimuskysymysten perusteella, ja haastattelun aluksi ryhmälle esitettiin myös muutama lämmittelykysymys yleisesti projektin jälkeisistä tuntemuksista. Haastattelukysymykset liittyivät projektin toteutukseen, kohtausten tunnekokemukseen sekä musiikin tunnevaikutusten reflektointiin oppilaiden omien kokemusten ja käsitysten perusteella. Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät kysymykset käsittelivät musiikillisia ratkaisuja tunteen välittämisessä.

Havainnointi mahdollistaa Pattonin (2002) mukaan tutkimuksen kontekstin ymmärtämisen, ja on olennaista kokonaisvaltaisen perspektiivin muodostumiselle. Havainnoija pääsee näkemään asioita, jotka tutkimukseen osallistujilta saattaisi haastattelussa jäädä täysin huomiotta. Haastateltava ei välttämättä

osaisi tuoda keskustelussa ilmi asioita, jotka saattavat olla tutkimuksen kannalta hyvinkin tärkeitä. Haastatteluissa tutkimukseen osallistujat kertovat omia oletuksiaan, jotka eivät välttämättä sisällä kokonaisvaltaista kuvaa tapahtuneesta. Havainnoimalla pystytään saamaan tutkittavasta ilmiöstä paljon enemmän tietoa. (Patton 2002, 262–264; Hirsjärvi ym. 2008, 207.)

Tässä tutkimuksessa havainnointi tapahtui jälkikäteen videoilta. Havainnointi tapahtui ilman osallistumista, ja tutkittavat tiesivät osallistuvansa tutkimukseen. Sekä heiltä, että heidän vanhemmiltaan oli kysytty lupa työskentelyn videoimiseen. Tällaisessa havainnointimenetelmässä tutkija on useimmiten ulkopuolinen ja osallistumaton tarkkailija, ja tutkijan sekä tiedonantajien välinen vuorovaikutustilanne ei ole tiedonhankinnan kannalta tärkeä. (Tuomi & Sara-järvi 2009, 82.) Tämän tutkimuksen yhteydessä tutkija oli satunnaisesti läsnä myös työskentelyn aikana ja kävi tarkastamassa ajoittain tilanteen, mutta oppilaat edistivät ryhmässä projektia enimmäkseen ilman tutkijan läsnäoloa. Kuitenkin kameran läsnäolo mahdollisti tutkijan ”kaikkivoipuuden”, ja vaikka tutkija ei ollutkaan fyysisesti läsnä, oli hän tavallaan koko ajan oppilaiden seurassa.

Dokumenttianalyysin aineisto koostui oppilaiden säveltämistä musiikki-teoksista. Nämä teokset olivat olennainen osa tutkimusaineistoa, sillä koko muu triangulaation avulla kerätty aineisto koski näiden teosten tekemistä. Näin kerätty aineisto käsitti oppilaiden toiminnan, heidän oman tulkintansa asiasta, sekä prosessin autenttisen lopputuloksen.

5.6 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aikana kerätty aineisto oli varsin moninainen. Se koostui videoista, ryhmähaastatteluista, sekä ryhmien lopputuoksista – musiikista ja elokuvakohtauksista. Koska kyse on laadullisesta tutkimuksesta, aineiston analysoinnissa on erittäin vahvasti läsnä fenomenologinen menetelmä, joka tarkoittaa, että ilmiötä tutkittaessa tärkeintä on välttää kaikenlaista pelkistämistä ja laadullisen aineiston muuttamista määrälliseksi (Varto 1992, 86). Videoaineisto sisälsi itse toiminnan ja siihen liittyvät ilmaukset sekä tekemisen. Haastatteluis-

sa oppilaat lähinnä pohtivat ja ilmaisivat oman näkemyksensä tilanteiden kuluksa.

Aineiston analysointi toteutettiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi sisältää teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan, vaan teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia, kuitenkin pyrkimättä testaamaan teoriaa – pikemminkin avaamaan uusia ajatuksia tutkittavasta aiheesta. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin päättelyn logiikassa on useimmiten kyse abduktiivisesta päättelystä, eli havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus. Kuitenkin lopuksi teoria tuodaan ohjaamaan lopputulosta, jolloin kyse on induktiivisesta päättelystä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97, 100.)

Teoriaohjaava sisällönanalyysi on lähtökohdiltaan samanlainen kuin aineistolähtöinen sisällönanalyysi, ja aluksi analyysi suoritettiin aineistolähtöisesti. Näiden analyysitavat eroavat kuitenkin siinä, kuinka abstrahoinnissa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan karkeasti jakaa kolmeen eri vaiheeseen: 1) aineiston pelkistämiseen, 2) aineiston ryhmittelyyn ja 3) teoreettisten käsitteiden luomiseen (Miles & Huberman 1994, 10-11). Aluksi aineistolta kysytään tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä, jotka pelkistetään yksittäisiksi ilmauksiksi. Nämä ilmaukset pelkistetään, ja ryhmitellään kategorioihin, joille annetaan nimi. Tämä on tutkimuksen kannalta tärkeä vaihe, sillä on tutkijan oman tulkinnan varassa, kuinka hän ryhmittelee pelkistetyt ilmaukset keskenään. Tämän jälkeen nämä alakategoriat ryhmitellään erilaisiin yläkategorioihin, jotka loppujen lopuksi yhdistetään yhteen kaikkia kuvaavaan kategoriaan. Näiden kategorioiden avulla lopulta vastataan tutkimustehtävään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101.)

Tämän tutkimuksen kannalta edellä mainittu tarkoittaa sitä, että monipuolisesta aineistosta (haastattelut, videot, teokset) nostettiin esille tutkimuskysymysten kannalta olennainen osa, jonka jälkeen aineisto pelkistettiin ja jaettiin edelleen kategorioihin. Aineisto, eli tässä tapauksessa ääninauhoitteet, litteroitiin kokonaisuudessaan ja tulostettiin paperille. Litterointi, eli aineiston sanan-

sanainen puhtaaksikirjoitus voidaan tehdä joko koko haastatteludialogista tai esimerkiksi vain haastateltavan puheesta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138). Litteroiduista haastatteluista etsittiin tutkimuskysymyksiin vastaavia vastauksia, ja ne korostettiin paperiin. Videoaineisto katsottiin läpi kokonaisuudessaan, ja siitä poimittiin kaikki tutkimuskysymyksiin liittyvät ilmaukset. Haastattelut ja videoaineisto analysoitiin erikseen, sillä aineistot olivat keskenään eriluontoiset. Videoaineisto antoi rehellistä dataa projektin etenemisestä ja oppilaiden työskentelystä, kun taas haastatteluaineisto antoi kuvaa oppilaiden omista kokemuksista ja näkemyksistä, kuinka projekti oli edennyt.

Musiikkikappaleiden analyysi suoritettiin käyttämällä apuna Juslinin ja Laukan (2003) muodostamia kuhunkin tunteeseen liitettäviä yleisimpiä musiikillisia piirteitä (Juslin & Laukka 2003, 802). Näiden pohjalta oppilaiden tekemiä kappaleita analysoitiin ja vertailtiin aiemmin luvussa 4.3 esittelemääni tauluktoon (ks. taulukko 2). Myös Zentnerin ym. (2008) esittelemää jaottelua musiikin herättämistä tunteista käytettiin apuna analyysissä, ja oppilaiden valitsemalle tunteelle etsittiin ominainen paikka taulukosta, jonka esittelin luvussa 4.2 (ks. taulukko 1). Koska tässä tutkimuksessa ei oppilaille annettu valmiiksi tunnetta, vaan tunnetta kuvaava virke, niin Juslinin ja Laukan luokittelun lisäksi analyysissä käytettiin Zentnerin, Grandjeanin ja Schererin luokittelua sen monitahoisuuden vuoksi.

5.7 Luotettavuus ja eettisyys

Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta on ollut keskustelua, ja sitä on myös kritisoitu. Tämä johtunee heidän mukaansa siitä, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa yhtä selkeästi toisistaan kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tämän lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista liikkua aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä huomattavasti vapaammin kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tutkija joutuu refleктоimaan jatkuvasti omaa toimintaansa, ja myöntämään oman roolinsa tutkimuksen väliin. (Eskola & Suoranta 2008, 208, 210.)

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan luotettavuutta käsitellään metodikirjallisuudessa useimmiten validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetti tarkoittaa, että tutkimuksessa on tutkittu luvattua asiaa, ja reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta. Näiden käsitteiden käyttöä kuitenkin monissa laadullisen tutkimuksen oppaissa kritisoidaan, ja ehdotetaan niiden hylkäämistä. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 136–137.) Reliaabeliuden ja validiuden käsitteet perustuvatkin ajatukseen objektiivisen todellisuuden ja totuuden äärelle pääsemisestä. Emme kuitenkaan kykene tutkimuksen keinoin tavoittamaan ehdotonta totuutta, sillä käsityksemme todellisuudesta syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 18, 185.)

Pattonin (2002) mukaan luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa koostuu kolmesta erillisestä, mutta toisiinsa liittyvästä tutkimuksen elementistä. Tutkijan täytyy valita kenttätöön tekemiseen *täsmälliset menetelmät*, joiden avulla kerätään laadukasta aineistoa. Aineisto analysoidaan systemaattisesti kiinnittäen huomiota luotettavuuskysymyksiin. Myös *tutkijan itsensä* tulee olla luotettava, mikä riippuu aiemmasta koulutuksesta, kokemuksesta, saavutuksista, statuksesta sekä omasta esiintymisestä. Tärkein kaikista kuitenkin on *filosofinen usko laadullisen tutkimuksen arvokkuuteen*, joka tarkoittaa luonnollisen tutkimuksen, laadullisten metodien, induktiivisen analyysin, tarkoituksenmukaisen otannan sekä kokonaisvaltaisen ajattelun perustavanlaatuisia arvostusta. (Patton 2002, 552–553.)

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumetodit valittiin siten, että saataisiin tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja mahdollisimman autenttista tietoa. Laadullinen tutkimus pyrkii puolueettomuuteen ja havaintojen luotettavuuteen, mutta ongelmalliseksi tämän tekee kuitenkin tutkijan inhimillisyys ja aineiston tarkastelu oman elämismaailman kautta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Oppilaiden haastattelut nauhoitettiin, jotta aineisto tallentuisi sellaisenaan myöhempää analyysia varten, eikä haastattelijalla tallentaisi ainoastaan omaa tulkintaansa aiheesta. Myös tuokioiden videointi valittiin metodiksi samasta syystä. Aineisto analysoitiin johdonmukaisesti, eikä oppilaiden ilmauksia vääristetty - tulososuudessa on jopa lukuisia oppilaiden sanantarkkoja lainauksia.

Tutkija itse on jo kandidaatin tutkielmassaan tutkinut oppilaiden ja opettajien käsityksiä sekä kokemuksia musiikinopetuksesta, joten laadullisen tutkimuksen käytännöt sekä tieteenfilosofiset lähtökohdat olivat tuttuja entuudestaan. Tämä kokemus sekä luokanopettajan opinnot yhdistettynä musiikin harrastuneisuuteen pohjustivat hyvin tutkimuksen tekoa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan tutkimuksen tekoon liittyy aina eettisiä ratkaisuja. Tärkeimpinä periaatteina voidaan yleensä pitää informointiin perustuvaa suostumusta tutkimuksen tekoon, luottamuksellisuutta, seurauksia ja yksityisyyttä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 19–20.) Tiedonhankinnan yhteydessä luvattu anonymiteetti on turvattava tulosten julkistuksen yhteydessä, jotta tutkittavien henkilöllisyys ei paljastu (Eskola & Suoranta 2008, 57). Koko tutkimuksen aikana tutkimukseen osallistujien anonymiteetistä pidettiin huolta. Oppilaita ei mainita nimeltä tutkimuksessa, eikä heidän kouluaan voi tunnistaa kuvauksen perusteella. Aineisto hävitettiin tutkimuksen teon jälkeen asianmukaisesti, sekä kaikki varmuuskopiot siitä tuhottiin.

Koska tutkimukseen osallistuneet olivat alaikäisiä, heidän huoltajiltaan kysyttiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen sekä videotallenteiden kuvaamiseen. Tämän yhteydessä kerrottiin tutkimuksen pääpiirteet ja tarkoitusperät. Kuten Suojanen (1982) ehdottaa, niin tutkittavien lisäksi myös viranomaisilta tulee kysyä lupa tutkimuksen tekemiseen (Suojanen 1982, 70–72. ks. myös Eskola & Suoranta 2008, 52). Tässä tapauksessa myös kaupungilta sekä koulun rehtorilta kysyttiin lupa tutkimuksen tekemiseen. Yhden ryhmän työskentely jätettiin videoimatta, sillä tässä ryhmässä työskenteli yksi oppilas, joka ei osallistunut tutkimukseen. Ryhmän muita jäseniä kuitenkin haastateltiin projektin jälkeen kuten muitakin ryhmiä.

Jo tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Aihe valittiin kiinnostuneisuuden ja aiemman tutkimuksen perusteella. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää puhtaasti oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia musiikin tunnevaikutuksista, sekä heidän musiikillisia työtapojaan ja ratkaisujaan tunteiden välittämisessä. Tavoite ohjasi tutkimustulosten neutraaliutta, ja tutkimusta lähdettiin tekemään vailla ennakkokäsityksiä.

6 TULOKSET

6.1 Oppilaiden käsitykset sekä kokemukset musiikista ja tunteista

Tässä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Alaluvut rakentuvat aineiston analyysissä muodostuneiden teemojen mukaisesti, ja jokaisessa alaluvussa esittelen tulokset eri aineistonkeruumenetelmien perusteella jaotellen, sekä näitä vertaillen. Taulukoissa on esitelty esimerkit alkuperäisistä ilmauksista.

6.1.1 Tunteen valinta

Oppilaiden arvio tunteen valinnan kokemuksesta vaihteli kolmen eri tason suhteen. Oppilaiden kokivat, että tunteen valinta virkkeen perusteella oli sekä helppoa että vaikeaa, helppoa tai sekavaa. Haastatteluiden yhteydessä ei kuitenkaan saatu selville, miksi oppilaat kokivat tunteen valitsemisen juuri edellä mainituilla tavoilla. Kukaan oppilaista ei maininnut tunteen valinnan olleen pelkästään vaikeaa. (Ks. taulukko 4.)

TAULUKKO 4. Arvio tunteen valinnan kokemuksesta, ryhmähaastattelut

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"No silleen aika helppoo ja silleen aika vaikeeta."	Tunteen valinta virkkeen perusteella, helppoa ja vaikeaa	Tunteen valinta helppoa, vaikeaa tai sekavaa	Arvio tunteen valinnan kokemuksesta	Tunteen valinta
"Eihän se nyt hirveen vaikeeta ainakaan ollu."	Tunteen valinta virkkeen perusteella, helppoa			
"No ekaks oli vähän semmosta, sekavaa, mut sitte kun se valittiin niin sit se valittiin."	Tunteen valinta virkkeen perusteella, sekavaa			

Itse toiminnassa tunteen valintaan liittyvät ilmaukset keskittyivät tietyn tunteen etsimiseen, oman virkkeen muisteleamiseen, ehdotuksiin virkkeen kuvaamasta

tunteesta ja päätöksen katumiseen. Joillekin oppilaille heräsi siis virkkeestä heti jokin selkeä tunne, jota etsittiin, ja toisille tunteen valinta oli hieman vaikeampaa. Osa oppilaista ei tunteen valinnan aikana ollut edes varmoja, mikä heidän virkkeensä oli, ja havaittavissa oli myös tyytymättömyyttä valintaan työskentelyprosessin edetessä. (Ks. taulukko 5.)

TAULUKKO 5. Tunteen valinnan prosessointitavat, havainnot videoista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"Missä on mielteliäs?"	Tietyn tunteen etsiminen	Tunteen valinnan työstäminen	Tunteen valinnan prosessointitavat	Tunteen valinta
"Joku tässä hetkessä voin vain olla"	Oman virkkeen muisteleminen			
"Voisko toi onnellinen nyt olla kuitenkin se"	Ehdotus virkkeen kuvaamasta tunteesta			
"Ois pitänyt tehdä se mietiskelevä"	Päätöksen katuminen			

Haastatteluista sekä videoaineistosta on löydettävissä yhteneviä teemoja tunteen valinnan kokemuksesta, sekä tunteen valinnasta. Oppilaiden ilmaukset videolla kertovat, että valinta on ollut joko selkeää tai pienen epävarmuuden värittämää. Videoaineistossa päästiin pintaa syvemmälle, ja tunteen valinnan prosessin työskentelytavat tulivat esille. Haastatteluista saatiin selville, millaista tunteen valinta oli, videoaineistosta saatiin selville menetelmiä ja tunteen valinnan prosessointitapoja.

6.1.2 Aiemmat kokemukset

Oppilaiden aiemmat kokemukset ja niiden vaikutus oman kohtaamisen tunteeseen sekä suunnitteluun näkyivät haastatteluissa kolmella tavalla. Tunne liitettiin aikaisempiin kokemuksiin, mutta ei mainittu tiettyä kokemusta, joka kuvaisi tunnetta selkeästi. Toinen tapa oli suora vertaus aiempaan henkilökohtaiseen kokemukseen, jonka yhteydessä oli tunnettu vastaavaa tunnetta. Näiden lisäksi tunne liitettiin johonkin stereotyyppiseen malliin, joka on omaksuttu aiempien kokemusten ja käsitysten perusteella. Nämä käsitykset ja kokemukset ovat osa

oppilaiden elämismaailmaa, jonka perusteella he jäsentävät todellisuutta. Yhdistäväksi tekijäksi muodostui siten henkilökohtainen elämismaailma. (Ks. taulukko 6.)

TAULUKKO 6. Aiemmat kokemukset, ryhmähaastattelut

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"Ainaku onnistuu niinku jossain sillee hyvin."	Tunteen liittäminen aiempiin kokemuksiin	Omakohtainen kokemus	Aiemmat kokemukset	Henkilökohtainen elämismaailma
"No mulla oli vähän niinku sama, et mä olin kaatunu. Ainaki sillon, naurettiin."	Tunteen liittäminen omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin			
"Semmonen, mikä on kauhuelokuvissa."	Tunteen liittäminen stereotyyppiseen malliin	Stereotyyppinen malli		

Työskentelyn ja suunnittelun aikana oppilaat keskustelivat paljon siitä, minkälainen kohtauksen tulisi olla, ja mitkä tekijät edustavat heidän ryhmänsä tunnetta. Nämä ilmaukset jakoutuivat omakohtaiseen käsitykseen siitä, miltä jossain kuvitteellisessa tilanteessa tuntuu, eksaktin omakohtaisen kokemuksen esittelyyn ja stereotypian perusteella ehdotettuun tunnetta kuvaavaan paikkaan. Myös näiden aiempien kokemusten yhdistäväksi tekijäksi muodostui henkilökohtainen elämismaailma. (Ks. taulukko 7.)

TAULUKKO 7. Aiemmat kokemukset, havainnot videoista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"En mä oo rento kun mä oon heränny painajaisesta, mä oon helpottunu"	Omakohtainen käsitys tunteista	Omakohtainen kokemus	Aiemmat kokemukset	Henkilökohtainen elämismaailma
"Mä pelasin jalkapalloa ja me voitettiin kolme vuotta vanhemmat"	Omakohtainen esimerkki tunteen perusteella kuvattavaan elokuvaan			
"Mä oon vaikka mielisai- raalassa"	Ehdotus stereotyyppisestä pelottavasta paikasta	Stereotyyppinen malli		

Oppilaiden aiemmat kokemukset jakautuivat sekä haastatteluissa että videoita havainnoimalla kahteen eri alaluokkaan, jotka ovat aineistojen kesken yhteneviä – omakohtaisiin kokemuksiin ja stereotyyppisiin malleihin. Haastatteluiden sekä videoaineiston tulokset siis tukevat toisiaan. Oppilaat ammensivat kohtauksen suunnitteluun ja kuvaamiseen vaikutteita suoraan omasta elämästään, aiemmista käsityksistään sekä stereotyyppisistä käsityksistä. Nämä kaikki käsitykset kuvaavat oppilaan omaa elämismaailmaa, joka on muodostunut aiempien kokemusten perusteella.

6.1.3 Musiikin tunnevaikutukset

Haastatteluissa selvisi, että oppilaat eivät juurikaan olleet aikaisemmin edes ajatelleet musiikin vaikutuksia tunteisiin. Tunnevaikutuksiin huomion kiinnittäminen vaihteli oppilaiden vastauksissa välillä ei lainkaan – vähän. Projektin jälkeen kysyttäessä valtaosa oppilaista kertoi säveltämänsä musiikin vaikuttaneen kohtauksen tunnekokemukseen, mutta muutama ryhmä ei joko osannut sanoa, tai vastasivat neutraalisti todeten musiikin tuoneen kohtaukseen musiikkia. Musiikin tunnevaikutusten arviot jakautuivat kahteen yläluokkaan - aiempien kokemusten arviointiin ja omassa kohtauksessa saatujen vaikutusten arviointiin. (Ks. taulukko 8.)

TAULUKKO 8. Musiikin tunnevaikutusten arviot, ryhmähaastattelut

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"Ei sillee ihan hirveesti, mutta sillee, vähäse."	Huomion kiinnittäminen musiikin tunnevaikutuksiin aikaisemmin, vähän	Musiikin tunnevaikutusten huomiointi, vähän tai ei ollenkaan	Aiempien kokemusten arviointi	Musiikin tunnevaikutusten arvio
"Mä en ollu ainakaan hirveesti."	Huomion kiinnittäminen musiikin tunnevaikutuksiin, aikaisemmin, ei paljon			
"En oo ikinä miettiny."	Huomion kiinnittäminen musiikin tunnevaikutuksiin aikaisemmin, ei lainkaan			
"No, joo, kyllä se... aika niinku sillee herätti enemmän tunteita kun siinä oli se surullinen musiikki."	Kohtauksen musiikilla oli vaikutusta tunnekokemukseen	Kohtauksen tunnevaikutukset, oli vaikutusta, neutraali tai ei vaikutusta	Omassa kohtauksessa saatujen vaikutusten arviointi	
"Siinä oli sitten musiikkia."	Kohtauksen musiikilla neutraali vaikutus tunnekokemukseen			
"Ei mitenkään. En tiää."	Kohtauksen musiikilla ei vaikutusta lopputulokseen, ei tiedä			

Videoaineistosta ei löytynyt ilmauksia liittyen musiikin aikaansaamiin tunnevaikutuksiin, joten niitä ei voida tässä esitellä. Oppilaat eivät keskustelleet työskentelyn aikana aiemmista tunnekokemuksistaan, eivätkä analysoineet musiikin vaikutusta omaan kohtaukseensa.

6.1.4 Tunteiden, musiikin ja kohtauksen dynamiikka ja rakenne

Oppilaiden vastaukset tunnekokemuksen vaihteluun kohtauksen aikana jakautuivat kahteen eri kategoriaan – tunteessa joko oli vaihtelua kohtauksen aikana, tai sitä ei ollut, ainakaan musiikissa. Tunteen vaihteluun vaikuttavat asiat jakautuivat musiikin vaikutukseen sekä soitinten ja rakenteellisten seikkojen vaikutukseen. Oppilaiden mukaan kohtauksessa ollut musiikki teki tunnekoke-

muksesta vahvemman, ja yhden ryhmän oppilaat myös toivat ilmi, että heidän kappaleessaan oli A- ja B-osat, joissa oli läsnä erilaiset tunteet ja hyödynnetyt eri soittimia. (Ks. taulukko 9.)

TAULUKKO 9. Tunteiden, musiikin ja kohtauksen dynamiikka ja rakenne, ryhmähaastattelut

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"No se ei ollu niin voimakas jossain, vaiheessa."	Tunteessa oli vaihtelua kohtauksen aikana	Tunteessa vaihtelua tai ei vaihtelua kohtauksen aikana	Arvio tunteen vaihtelusta	Tunteiden, musiikin ja kohtauksen dynamiikka ja rakenne
"Ei sen musan kohdalla, tai musiikissa ainakaan."	Tunteessa ei ollut vaihtelua musiikin sisällä			
"Nii siinä kohti kun se musiikki tuli nii sit niinku, alko niinku musta niinku tuntuu kyllä surullisemmalta."	Musiikki teki tunnekokemuksesta vahvemman	Musiikin vaikutus tunteen vaihteluun	Tunteen vaihteluun vaikuttavat asiat	
"Se oli niinkun, tossa, B-osa. Ja A-osassa oli viulut ja tämä kaikki surullinen ja sitte B-osassa oli toi lopputeksteihin toi...kitara."	Kappaleen rakenteessa oli käytetty erilaisia soittimia, jotka loivat erilaisia tunnekokemuksia	Soitinten ja rakenteellisten seikkojen vaikutus tunnekokemuksen vaihteluun		

Työskentelyn lomassa kappaleen ja kohtauksen dynamiikasta puhuttiin kolmella eri tavalla. Ilmauksia esiintyi liittyen kohtauksen rakenteeseen, kappaleen rakenteeseen sekä dynamiikkaan ja kappaleen tunnevaihteluun – kuinka tunne on erilainen kappaleen eri osissa. (Ks. taulukko 10.)

TAULUKKO 10. Tunteiden, musiikin ja kohtauksen dynamiikka ja rakenne, havainnot videoista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
”Jos tää ois semmonen alku, ja sit se vaihtuis sillee”	Ehdotus kohtauksen rakenteesta	Ehdotus rakenteeseen tai dynamiikkaan liittyen	Rakenteeseen, dynamiikkaan tai tunnevaihteluun liittyvä ehdotus	Tunteiden, musiikin ja kohtauksen dynamiikka ja rakenne
”Eka tulee ilosta biisiä... sit tulee viulusoolo <i>tiidiidi</i> , noin mä havainnollistin nyt sen asian”	Ehdotus kappaleen dynamiikkaan liittyen			
”Eiku eka ilonen ja sit surullinen”	Ehdotus kappaleen tunnevaihtelusta	Ehdotus tunnevaihteluun liittyen		

Molemmissa eri aineistoissa löytyi sekä kappaleen että kohtauksen rakenteen dynamiikkaan ja vaihteluun liittyviä ilmauksia. Myös kappaleen rakenteellinen tunnevaihtelu tuli ilmi molemmissa aineistoissa. Aineistojen välisenä eroavaisuutena oli haastatteluissa mainitut erilaisten soitinten luomat tunnekokemukset, videoaineistossa niistä ei puhuttu lainkaan.

6.2 Musiikilliset työtavat ja ratkaisut tunteiden välittämisessä

Tämä alaluku vastaa toiseen tutkimuskysymykseen, ja esittelen tulokset kuten luvussa 6.1. Alaluvut rakentuvat aineiston analyysissä muodostuneiden teemojen mukaisesti, ja jokaisessa alaluvussa esittelen tulokset eri aineistonkeruun menetelmien perusteella jaotellen, sekä näitä vertaillen.

6.2.1 Kokeileminen

Oppilaat kertoivat tehneensä musiikkia kokeilemalla ja suunnittelemalla. Kokeilemista kuvailtiin oppilaiden vastauksissa kolmella eri tavalla. Oppilaat kertoivat kokeilleensa ylipäätään kaikenlaista, mutta mainitsivat erikseen myös soitinten kokeilemisen, ja sen miltä ne kuulostavat. Kolmas kokeilemisen keino oli äärimmäistä kokeilemista – satunnainen painikkeiden paineleminen. Il-

maukset jakautuivat kokeilemisen alla suunnittelemattomaan tai puolisuunnitelmalliseen ja suunnitelmalliseen kokeilemiseen. (Ks. taulukko 11.)

TAULUKKO 11. Kokeileminen, ryhmähaastattelut

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"No aikalailla et me kokeiltiin vaan kaikkee"	Kaikenlainen kokeileminen	Kokeileminen erilaisin keinoin	Suunnittelematon tai puolisuunnitelmallinen kokeileminen	Kokeileminen
"Jenni hakkas jokaista nappia, ja se oli siinä"	Satunnainen painikkeiden paineleminen	Kokeileminen vailla suunnitelmaa		
"Aluks me testattiin, miltä ne kuulostaa"	Kokeilu, miltä soittimet kuulostavat	Kuuntelu kokeilemisen apuna	Suunnitelmallinen kokeileminen	

Kokeilemistä tapahtui videoilla jatkuvasti, mutta siitä puhuttiin aika vähän suhteessa kokeilemiseen käytettyyn aikaan. Ilmaukset liittyen kokeilemiseen jakautuivat kolmeen kategoriaan. Samalla, kun uutta asiaa kokeiltiin, niin tämän aikana keskusteltiin sen sopivuudesta teokseen. Tämän yhteydessä asiaa myös muokattiin, ja jatkuvasti seurattiin sen sopivuutta. Soittimiin liittyviä ehdotuksia oli lukuisia, ja myös turhautumista havaittiin. (Ks. taulukko 12.)

TAULUKKO 12. Kokeileminen, havainnot videoista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"Mä en oo varma sopiiks tonne, tommonen jousijuttu" (staccato) "Entä tää?" (legato) "Joo"	Keskustelua sopivuudesta, kokeileminen	Keskustelu ja kuuntelu kokeilemisen apuna	Suunnitelmallinen kokeileminen	Kokeileminen
"Lisätäänkö vaikka basso."	Ehdotus soittimesta	Soittimen kokeileminen		
"Than kakka joku vitsin Garage... ei tolla keksi mitään"	Turhautuminen, kun ei keksi	Kokeilemisen tuloksettomuus	Hyödyttömäksi todettu kokeileminen	

Valtaosa oppilaista mainitsi tehneensä musiikkia kokeilemalla, jota ilman musiikkia ei useimmiten tehdäkään. Yhtenevyyskiä ilmauksissa videoiden ja haastatteluiden välillä oli soittamista ja niiden kokeilemisesta puhuttaessa, sekä kaikeista asioista kokeileminen ylipäätään. Kuitenkaan tekemisen yhteydessä oppilaat eivät keskustelleet kokeilemisesta, tämän ollessa täysin ymmärrettävää. Luovan prosessin aikana ei välttämättä jatkuvasti ohjata omaa työskentelyä keskustelemalla, vaan keskitytään itse toimintaan. Suunnittelemattomasta tai puolisuunnitelmallisesta kokeilemisestä ei videoaineistossa löytynyt lainkaan ilmauksia.

6.2.2 Suunnittelu

Suunnittelusta puhuttiin haastatteluissa kahdella eri tavalla. Oppilaat kertoivat ennen työskentelyä ajatelleensa, mikä yleisemmin kuulostaa tunnetta kuvaavalta. Toinen kategoria suunnitteluun liittyville ilmauksille oli miettiminen, miltä musiikin tulee kuulostaa. Oppilaat siis joko ajattelivat, minkälaiset asiat voisivat kuvata heidän tunnettaan ja sen jälkeen alkoivat tekemään kappalettaan, tai ajattelivat, minkälaiset asiat yleisemmin kuulostavat heidän tunnettaan kuvaavilta. (Ks. taulukko 13.)

TAULUKKO 13. Suunnittelu, ryhmähaastattelut

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"Pääosin aluks lähetettiin siitä että mitkä, niinkun ajateltiin, että mitkä niinku normaalisti kuulostaa sillee aika niinku, surullisilta..."	Ajattelu, mikä yleisemmin kuulostaa tunnetta kuvaavalta	Kuuntelukokemuksen pohtiminen	Kuuntelu suunnittelun apuna	Suunnittelu
"No, mietittiin, että miltä sen musiikin pitää kuulostaa ja sitte, ruettiin rakentaa sitä sillee osa osalta."	Miettiminen, miltä musiikin tulee kuulostaa			

Yksi videoinnin päätarkoituksista oli juuri suunnittelun tallentaminen, ja sitä aineistosta löytyikin paljon. Oppilaiden ilmauksia suunnitteluun liittyen löytyi todella paljon, ja ilmaukset jakautuivat alaluokkiin musiikin eri elementtien mukaisesti. Muoto, harmonia, melodia, sointiväri sekä dynamiikka löytyivät jaotteluksi oppilaiden ilmauksiin. Peruselementeistä ainoastaan rytmistä ei keskusteltu lainkaan. Yksi oppilas myös pohti, kuinka musiikin ammattilaiset tekevät kappaleitaan. (Ks. taulukko 14.)

TAULUKKO 14. Suunnittelu, havainnot videoista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"Alkuun sitä tilulilujuttua ja sit lähtee kitara"	Ehdotus kappaleen rakenteesta	Muoto	Musiikkikäsitteet suunnittelussa	Suunnittelu
"Valitettavasti miehenne on kuollut ja sit pistetään jotain surullista musiikkia tindindin..."	Kuinka musiikki alkaa			
"Kaks kertaa toi, kaks kertaa toi ja kaks kertaa toi..."	Rakenteen suunnittelu			
"Nyt pitää keksiä se sointukierto"	Sointukierron keksiminen	Harmonia		
"Koitapa Em"	Ehdotus sointuihin liittyen			
"Kun me tehään sitä työjuttua, niin soita pianolla sitä tidudidu, mikä on aina niissä buranamainoksissa"	Ehdotus melodiaan liittyen	Melodia		
"Ota tämmönen akustinen kitara"	Tarkka ehdotus soittimesta	Sointiväri		
"Siihen vois ehkä tulla joku rumpujuttu siihen taustalle"	Ehdotus jonkinlaisen soittimen tyylisestä asiasta			
"Kuulostaa paremmalta oikeella pianolla soitettuna"	Soittimesta puhuminen			
"Semmonen joku triangeli tai joku semmonen"	Ehdotus jonkinlaisesta soittimesta			
"Ehkä pienemmälle sitä marakassia ja isommalle sitä tiluliluliitä"	Ehdotus miksaukseen liittyen	Dynamiikka		
"Miten Martin Garrix tekee Animalsin?"	Miettiminen, kuinka ammattilaiset tekevät kappaleita	Valmis kappale toimi mallina	Vertailu musiikin ammattilaisen tekemään kappaleeseen	

Oppilaiden keskustelussa tekemisen aikana ei juuri ilmennyt haastatteluissa mainittuja suunnittelun keinoja. Tämä voi osittain johtua siitä, että suunnittelu

tapautuu pään sisällä, eikä siitä välttämättä puhuta ääneen. Oppilas on voinut omassa päässään ajatella, miltä musiikin tulisi kuulostaa, ja tämän jälkeen sanallistanut suunnitelmansa esimerkiksi ehdottaen jotain tunnetta kuvaavaa soitinta.

6.2.3 Oman työn reflektointi

Haastatteluissa oppilaat kertoivat reflektoineensa omaa musiikkiaan jo tekemisen aikana. He mainitsivat kahdenlaisia eri tapoja, jotka yhdistyvät alaluokan fiilis ja kuunteleminen alle. Oppilaat miettivät sekä miltä musiikki kuulostaa, että miltä kuunnella tuntuu. (Ks. taulukko 15.) Nämä kaksi ajatusta ovatkin musiikin tekemisessä todella merkittävässä roolissa.

TAULUKKO 15. Tekemisen aikana reflektointi, ryhmähaastattelut

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"No ehkä sillee, et siitä tulee tavallaan hyvä fiilis tavallaan siitä musiikista tai sillee."	Miltä tuntuu kuunnella	Fiilis ja kuunteleminen	Tunne ja audiitiivinen kokemus onnistumisen määrittämisessä	Tekemisen aikana reflektointi
"Noku se kuulosti hyvältä."	Miltä kuulostaa			

Videoaineistosta alaluokiksi muodostuivat fiilis ja kuunteleminen, sekä miettiminen. Oppilaat kommentoivat, miltä musiikki kuulostaa, miltä tuntuu sitä kuunnella, ja miettivät soitinten keskinäistä sopivuutta toisiinsa. Tämän lisäksi he miettivät, kuvaako musiikki heidän tunnettaan. (Ks. taulukko 16.)

TAULUKKO 16. Tekemisen aikana reflektointi, havainnot videoista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"Mä nukahdan kun mä kuuntelen tätä"	Miltä tuntuu kuunnellessa	Fiilis ja kuunteleminen	Tunteet ja audiitiivinen kokemus onnistumisen määrittämisessä	Tekemisen aikana reflektointi
"Nyt tää kuulostaa joltain häävalssilta"	Kommentointi, miltä kuulostaa			
"Ei tähän kitaran kanssa sovi mikään"	Soitinten keskinäinen sopivuus			
"Mun mielestä tää ei ehkä kuvaa sitä tunnetta sillee"	Miettiminen, kuvaako tunnetta	Miettiminen		

Molemmat reflektointitavat, jotka haastatteluissa mainittiin, tulivat esille myös videoaineistossa. Näiden lisäksi oppilaat keskustelivat soitinten sopivuudesta ja miettivät, kuvaako musiikki tunnetta. Tämän suhteen aineistot siis tukevat toisiaan, ja oppilaat osasivat sanallistaa omaa tekemistään jälkikäteen.

Jälkikäteen kysyttäessä oppilaat reflektoivat myös, kuinka he onnistuivat kuvaamaan musiikillisesti heidän tunnettaan. Oppilaat kuvailivat kolmella tavalla onnistumistaan: millaista musiikin olisi pitänyt olla, jonkin tietyn soittimen puuttuminen ja musiikki ei sopinut tunteeseen. (Ks. taulukko 17.)

TAULUKKO 17. Lopputuloksen reflektointi, ryhmähaastattelut

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"Se olis kyllä voinu olla vähän semmosta... rauhallisempaa."	Millaista musiikin olisi pitänyt olla	Musiikissa vähän parannettavaa	Musiikissa parannettavaa	Lopputuloksen reflektointi
"Et ois ne hemmetin urut siellä."	Soittimen puuttuminen			
"Emmätiä, ei se musiikki kauheen hyvin sopinu siihen."	Musiikki ei sopinut tunteeseen	Musiikissa paljon parannettavaa		

Videoaineistosta ei löytynyt lopullisesta tuotoksesta keskustelua, vaan teoksen valmistuttua oppilaat lopettivat työskentelyn, eivätkä enää reflektoineet valmista työtä. Siksi lopputuloksen reflektoinnista ei voitu videoaineiston pohjalta muodostaa taulukkoa.

6.2.4 Musiikin kuvaileminen

Kysyttäessä, millaista musiikin tulisi olla, oppilaiden vastaukset oli jaettavissa kahteen eri alaluokkaan – kuvailu musiikillisin termein, ja kuvailu kansankielellä. Oppilaat osasivat mainita musiikkitermeistä sävellajiin ja äänen korkeuteen liittyviä asioita. Loput ilmaukset olivat kansankielisiä adjektiivilla kuvailuja, kuten alla olevassa taulukossa. (Ks. taulukko 18.)

TAULUKKO 18. Musiikin kuvaileminen, ryhmähaastattelut

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"Varmaan mollipainotteista."	Sävellajista puhuminen	Kuvailu musiikillisin termein	Kuvailu musiikillisin termein tai kansankielellä	Musiikin kuvaileminen
"Ja ei kauheen korkeita ääniä."	Äänen korkeudesta puhuminen			
"No semmosta pelottavaa."	Adjektiivilla kuvaaminen	Kuvailu kansankielellä		

Työskentelyn lomassa esiintyneet ilmaukset voitiin jakaa kolmeen eri alaluokkaan – kuvailu musiikillisin termein, kuvailu kansankielellä, sekä vertaaminen johonkin. Työskennellessään oppilaat mainitsivat soittimiin liittyviä asioita, puhuivat sävellajista, rajasivat genreä, puhuivat äänen korkeudesta sekä soinnuista. Tämän lisäksi oppilaiden puheessa ilmeni kansankielisiä ilmauksia, jotka jakautuivat hyräilemällä demonstrointiin ja adjektiivilla kuvailuun. Oppilaat myös vertasivat omaa musiikkiaan johonkin konkreettiseen referenssiin tai musiikilliseen tyyliin. (Ks. taulukko 19.)

TAULUKKO 19. Musiikin kuvaileminen, havainnot videoista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"Akustinen, ei tommosta"	Korjausehdotus liittyen soittimeen	Kuvailu musiikillisin termein	Kuvailu musiikillisin termein, kansankielellä tai verraten johonkin	Musiikin kuvaileminen
"Sen pitää olla sellanen duuri-kappale"	Sävellajista puhuminen			
"Ei mitään hiphoppia"	Genren rajaaminen			
"Toi on mun mielestä vähän ilonen, tommosia korkeita ääniä jotka tekee ilosen siitä"	Äänen korkeudesta puhuminen			
"Ei vaan yhtä sointua"	Soinnuista puhuminen			
"Sen musan pitää olla eka semmonen tydydydy ja sit semmonen diidiidii"	Hyräilemällä demonstrointi	Kuvailu kansankielellä	Vertaaminen johonkin	
"Tää on hyvä, tää on draamattinen!"	Adjektiivilla kuvaileminen			
"Tää kuulostaa jostain Barbie-elokuvasta"	Konkreettiseen referenssiin viittaaminen			
"Semmonen, orkesterilaulu"	Musiikilliseen genreen/tyyliin vertaaminen			

Jälkikäteen kysyttäessä oppilaat mainitsivat vain murto-osan ilmauksista, joita he käyttivät työskennellessään. Haastatteluissa ja videoissa, molemmissa oppilaat puhuivat sävellajista, äänen korkeudesta, sekä kuvailivat adjektiiveilla. Videoilta löytyi haastatteluiden lisäksi korjausehdotus liittyen soittimeen, genren rajaaminen, soinnuista puhuminen sekä hyräilemällä demonstrointi. Lisäksi alaluokka, jonka ilmauksia ei haastatteluista löytynyt ollenkaan, oli vertaaminen johonkin, joka sisältää konkreettiseen referenssiin viittaamisen sekä musiikilliseen genreen/tyyliin vertaamisen.

6.2.5 Tunnetta kuvaavat soittimet

Haastatteluissa oppilaiden vastauksista oli johdettavissa viisi erilaista kategori-aa, kuinka he puhuivat tunnetta kuvaavista soittimista – soitinten keskinäinen

sopivuus ja vaikutus kokonaisuuteen, tunnetta kuvaavan soittimen maininta, tunnetta kuvaavan jonkinlaisen soittimen maininta, tunteen kuvastaminen onnistuu millä tahansa soittimella, sekä soittimen rajaaminen pois. Nämä ilmaukset jaoteltiin neljään eri alaluokkaan – soittimet muodostavat kokonaisuuden, joka kuvaa tunnetta, soitin kuvaa tunnetta, soitin kuvaa tunnetta, mikäli niin halutaan ja soitin ei kuvaa tunnetta. (Ks. taulukko 20.)

TAULUKKO 20. Soittimet, jotka kuvaavat tunnetta, ryhmähaastattelut

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä tekijä
"Ja se ei niinkun kuulostanu musta niinku kauheen, se kuulosti surulliselta ku siinä oli muita niinku että soittimia mut pelkästään se kuulostas aika iloselta mutta sit niitten muitten surullisten soitinten kanssa se kuulosti aika ilo-, eiku siis surulliselta."	Soitinten keskinäinen sopivuus ja vaikutus kokonaisuuteen	Soittimet muodostavat kokonaisuuden, joka kuvaa tunnetta	Soitin kuvaa tunnetta tai ei	Soittimet, jotka kuvaavat tunnetta
"No piano ainakin."	Tunnetta kuvaavan soittimen maininta	Soitin kuvaa tunnetta		
"Sit jotkut ihme viulujutut, mä en tiiä mitä ne on."	Tunnetta kuvaavan jonkinlaisen soittimen maininta			
"No kai siihen kaikki, soittimet sopii jos niistä tekee semmosia, sen, kuulosia."	Tunteen kuvastaminen onnistuu millä tahansa soittimella	Soitin kuvaa tunnetta, mikäli niin halutaan		
"Ja ettei siinä oo mitään rumpuja tai mitään sellasta."	Soittimen rajaaminen pois	Soitin ei kuvaa tunnetta		

Tunnetta kuvaavista soittimista oppilaat keskustelivat ainoastaan haastatteluaineistossa. Videoaineistosta oli löydettävissä yhtenevyyksiä näihin haastatteluisa käytyihin keskusteluihin, mutta oppilaat eivät työskentelyn aikana pohtineet ääneen, mikä soitin sopii heidän tunteeseensa, vaan toteuttivat käytännössä ajatuksiaan.

6.2.6 Kappaleiden analyysi

Ryhmät valitsivat itselleen tunteet *rento, onnellinen, pelko, voitontunne, surullinen* ja *harmistunut/mietiskelevä*. Zentnerin ym. (2008) tunnejaottelusta (ks. taulukko 1, luku 4.2) etsittiin lähimmäksi osuvat tunteet, ja vastineiksi löytyivät *rauhallinen, ihmeissään, jännittynyt, voimakas, surullinen* ja *surullinen/rauhallinen*. Juslinin ja Laukan (2003) tunnejaottelusta (ks. taulukko 2, luku 4.3) lähimmäksi osuivat *hellä/iloinen, iloinen, pelokas, iloinen, surullinen* ja *surullinen*. (Ks. taulukko 21.) Näiden luokitusten ja alla olevan taulukon avulla vertaan oppilaiden sävellyksiä Juslinin ja Laukan (2003) tunnejaotteluun.

TAULUKKO 21. Kappaleiden edustamat tunteet ja niiden vastineet Zentnerin ym. (2008) sekä Juslinin ja Laukan (2003) tunnejaotteluiden mukaan

Oppilaiden valitsema tunne	Zentnerin, Grandjeanin ja Schererin (2008) tunnejaottelun vastine	Juslinin ja Laukan (2003) tunnejaottelun vastine
Rento	Rauhallinen	Hellä/iloinen
Onnellinen	Ihmeissään	Iloinen
Pelko	Jännittynyt	Pelokas
Voitontunne	Voimakas	Iloinen
Surullinen	Surullinen	Surullinen
Harmistunut/mietiskelevä	Surullinen/rauhallinen	Surullinen

Ensimmäisen ryhmän kappale kuvastaa *rentoa* tunnetta. Kappaleessa vaihtelee pohjasointuna syntetisaattorimattona kaksi eri sointua, joiden päällä soi kevyt syntetisoitu huilumelodia. Rytmiä pitää yllä rumpukomppi, joka koostuu marakassista, virvelirummusta ja bassorummun paikalla soi diskanttinen bongorumpu. Tempo on 110 bpm (beats per minute), ja rumpukomppi kulkee puolitempoon. Analyysissä kappaleesta ilmeni hidas tempo, tumma sointiväri, legato artikulointi, korkea säveltaso ja matala äänenvoimakkuus. Näistä piirteistä Juslin ja Laukan mallin mukaan kolme sopii hellään ja yksi surulliseen musiikkiin. Korkea säveltaso poikkeaa linjasta sen sopiessa joko pelokkaaseen tai vihaiseen musiikkiin.

Toinen ryhmä kuvasti kappaleellaan *onnellisuutta*. Kappaleen tempo on 110 bpm, ja soittimina toimivat perinteiset bändisoittimet, rummut, puhdas sähkökitara ja sähköbasso. Taustalla kulkee pulputtava syntetisaattoriarpeggio. Sointukierto vaihtelee neljän soinnun välillä ollen hyvin perinteinen. Kappale sisältää nopean tempon, pisteelliset kestot nuoteissa, staccaton, suuren äänenvoimakkuuden ja kirkkaan sointiväriin. Näistä kaikki sopivat iloiseen musiikkiin.

Kolmannen ryhmän kappale kuvasti *pelkoa*, ja soittimina on käytetty kontrabassoja sekä pianoa. Kappaleen tempo on 110 bpm, mutta molempien instrumenttien iskut tulevat epämääräisillä iskuilla, ja intervallit ovat yllättäviä. Kappaleessa on nopea tempo, ajallista epätarkkuutta, tumma sointiväri ja matala äänenvoimakkuus. Kaikki ovat myös pelokkaan musiikin ominaispiirteitä. Tämän lisäksi esiintyi aksentteja epästabiileilla nuoteilla, joka kuvaa yleisemmin vihaista musiikkia.

Neljäs ryhmä kuvasti kappaleessaan *voitontunnetta*. Kappaleessa on moderni, rumpukoneella ohjelmoitu "beat"-komppi, pehmeä syntetisaattorimelodia ja taustalla hyvin hiljaisella puhdas sähkökitara. Sointukierrossa on neljä eri sointua. Tempo on 110 bpm, ja bassorumpu lyö joka iskulla (ns. "four-on-the-floor"). Kappale on nopeatempoinen, nuoteissa on pisteellisiä kestoja, sointiväri on kirkas sekä melodiakulut ovat nousevia. Tässäkin kappaleessa kaikki piirteet sopivat iloiseen musiikkiin.

Viides kappale kuvaa *surullista* tunnetta, ja soittimina on käytetty pianoa sekä viulua. Piano soittaa kaunista, nopeahkoa melodiaa, jonka taustalla viulu soittaa neljää sointua pitkin äänin. Musiikkiteos on hidastempoinen (82 bpm), melodiassa on suuria ajoituseroja, sointiväri on kirkas ja artikulointi legatoa. Näistä piirteistä kaikki muut sopivat surulliseen musiikkiin, paitsi kirkas sointiväri, jonka katsotaan kuvaavan iloista tai vihaista musiikkia.

Kuudes ja viimeinen kappale kuvaa *harmistunutta ja mietiskelevää* tunnetta, ja on jaettu A- sekä B-osaan. A-osassa on pitkiä ääniä soittava viulu, sointua soittava piano, sekä tamburiini. B-osassa on pelkkä akustinen kitara. Sointukierro on hieman taiteellinen ja yllättävä, varsinkin B-osa loppuu yllättävään sointiin.

tuun. Kappaleessa on hidas tempo (100 bpm), samea sointiväri sekä legato artikulointi. Nämä kaikki kuvaavat surullista musiikkia.

Oppilaiden säveltämät kappaleet noudattivat muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta Juslinin ja Laukan (2003) mallin mukaisia yleisimpiä erilaisiin tunteisiin liitettyjä musiikillisia piirteitä. Jokainen kappale koostui yhdestä osasta, paitsi viimeisen ryhmän kappale, jossa oli sekä A- että B-osa. Neljässä kappaleesta kuudesta oli sama tempo (110 bpm), joka on GarageBandin projektin oletustempo. Käytettyjen instrumenttien lukumäärä vaihteli kappaleissa kahdesta neljään instrumenttiin ja kahdessa kappaleessa ei ollut lainkaan rytmisoitinta.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tutkimuskysymyksinä olivat 1) Minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia oppilailla on musiikin tunnevaikutuksista? ja 2) Millaisilla musiikillisilla työtavoilla ja ratkaisuilla oppilaat havainnollistivat tunteita? Tulokset olivat yhdenmukaisia tutkimuksessa käytettyjen teoriamallien kanssa, ja uutta tietoa saatiin suhteessa oppilaiden omiin käsityksiin ja kokemuksiin musiikin tunnevaikutuksista. Tuloksissa ei esiintynyt tutkimustehtävien kannalta uusia tuloksia suhteessa sukupuolten välisiin eroavaisuuksiin, joten tulosten näkökulmasta sukupuolella ei ollut merkitystä. Tästä syystä tulososiossa tämä tieto jätettiin aineistosta pois.

Jotkut ryhmät ja oppilaat olivat haastatteluiden aikana todella hiljaisia, ja oli haastavaa saada vastauksia joihinkin kysymyksiin. Tämä johtunee ainakin osittain oppilaiden kehitysvaiheesta, ja siihen liittyvästä abstraktin ajattelun kehittymättömyydestä – kysymykset kun koskivat paljolti tunteisiin liittyviä asioita. Piaget'n ajattelun kehittymisen teorian mukaan oppilaat olivat jo muodollisten operaatioiden vaiheessa, jossa lapsi kykenee jo ajattelemaan abstrakteja asioita sekä vertailemaan erilaisia teoreettisia vaihtoehtoja. (Woolfolk 2007, 30.) Oppilaat esimerkiksi osasivat kertoa tunteen valinnan kokemuksesta, mutta eivät osanneet kertoa, miksi he kokivat tilanteen siten. Tämä voi johtua metatason ajattelun kehittymättömyydestä, eikä vielä osata ajatella oman toiminnan taustalla vaikuttavia asioita.

Oppilaat keskustelivat niukasti tunteista ja niihin vaikuttavista asioista musiikissa. Pääosassa itse tekemisen aikana oli tunteen valinnan jälkeen kohtauksen suunnittelu, joka keskittyi lähinnä yksityiskohtiin, eikä tunteen kuvaamisesta keskusteltu. Tämäkin voi johtua abstraktin ajattelun kehittymättömyydestä, sekä osittain myös tunteista puhumisen vaikeudesta. Valtaosa vi-

deoaineistosta keskittyi kohtauksen kuvaamisen suunnitteluun, eikä täten aineistoa juuri kertynyt koskien ensimmäistä tutkimuskysymystä.

Vaikka oppilaiden tunteiden sanallistaminen ja niistä keskusteleminen oli vaikeaa, pääsivät he kuitenkin tämän projektin puitteissa kanavoimaan tunteita musiikin kautta. Mikäli tunteita ei osata sanallistaa, ilmaista tai kanavoida, voi tämä johtaa jopa kehollisiin ongelmiin, kuten kohonneeseen stressitasoon ja verenpaineeseen (ks. luku 2.2). Voidaan miettiä, onko kiintymyssuhteen kehityksellä merkitystä näiden oppilaiden tunteiden ilmaisulle, ja kuinka paljon muulla ympäristöllä ja kehityksellä on vaikutusta asiaan.

Merkittävänä tuloksena voidaan pitää sitä, että oppilaat eivät juurikaan olleet aikaisemmin kiinnittäneet huomiota musiikin tunnevaikutuksiin. Projektin jälkeen heidän käsityksensä musiikin tunnevaikutuksista heidän omassa kohtauksessaan vaihtelivat välillä vaikutus - neutraali vaikutus - ei vaikutusta. Tämä voi kertoa siitä, että oppilaat eivät omasta mielestään saaneet sävellettyä tarpeeksi hyvin tunnetta kuvaavaa musiikkia. Swanwickin ja Tillmanin (1986) mallin mukaan vasta symbolisessa vaiheessa (15. ikävuodesta ylöspäin) ihminen kykenee pohtimaan muun muassa musiikillista kokemusta suhteessa yleisiin arvojärjestelmiin (Paananen 2010, 162). Oppilaat kykenivät kuitenkin hyödyntämään musiikin ja kohtauksen tekemisessä aiempia kokemuksiaan, joka kertoo kuudesluokkalaisten elämismaailmojen sisällöstä. Musiikki ja tunteet ovat yhteydessä huomaamatta.

Oppilaat kertoivat tehneensä musiikkia kokeilemalla ja suunnittelemalla, jotka ovat erittäin olennaisia, mahdollisesti jopa ainoita, musiikin tekemisen menetelmiä. Videoaineistosta muodostunut suunnittelun ilmausten jaottelu käsitti kaikki musiikin peruskäsitteet rytmiä lukuun ottamatta. Tämä voi johtua GarageBandin valmiista rytmeistä, joita oppilaat eivät voineet muokata, ainoastaan valita eri looppien välillä. Analyysissa paljastui myös, että kahdessa kappaleessa ei ollut lainkaan rytmisoittimia. Aineiston perusteella oppilaat käyttivät musiikinteossa aikaansa yhtenevästi Paananen-Vitikan ja Myllykosken (2013) tutkimustulosten kanssa: kappaleen kuuntelemiseen, musiikkimateriaalien tutkimiseen, aktiiviseen sävellyksen rakentamiseen, sekä ohjelmiston muuhun käyttöön (Paananen-Vitikka & Myllykoski 2013, 209–210).

Luvussa 3.2 esittelemieni musiikillisen kehityksen mallien mukaan tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat idiomaattisessa ja osittain vielä tutkivassa vaiheessa (Swanwickin ja Tillmanin malli), sekä sääntöpohjaisessa vaiheessa (Hargreavesin ja Galtonin malli). Teoriamallit tukivat tulosten analyysia, ja tutkimuksen tulokset ovat yhdenmukaiset näiden mallien mukaan. Oppilaiden musiikin tekeminen oli Swanwickin ja Tillmanin (1986) mallin mukaisesti tutkivalle vaiheelle ominaista kokeilemista (ks. luku 6.2.1), mutta myös idiomaattisesta vaiheesta kertoo omien esikuvien mainitseminen musiikin tekemisen yhteydessä, kun eräs oppilas mietti ääneen, kuinka Martin Garrix tekee "Animalin". (Paananen 2010, 161.) Tämä kommentti kertoo myös siitä, että oppilaat pääsivät sisälle musiikin tekemiseen, ja osaavat ehkä arvostaa enemmän artisteja, kun heillä on omakohtaista kokemusta musiikin tekemisestä.

Hargreavesin ja Galtonin (1992) mallin mukaan oppilaat olivat sääntöpohjaisessa vaiheessa, joka ilmeni musiikkiteosten järkevyytenä. Kaikissa kappaleissa oli musiikin yleisimpien sääntöjen mukaisia asteikkoja, sävellajeja sekä intervalleja. Tämä voi osittain johtua myös kappaleiden tekemiseen käytetystä GarageBand-ohjelmasta, sillä se antaa käyttäjälle valmiiksi malleja välineistä, kuinka musiikista saa helposti "oikean" kuuloista. Tällöin oppilaille ei jäänyt juuri mahdollisuuksia tehdä musiikkia "väärin". Siitä, mikä musiikissa on oikein ja mikä väärin, ei tässä tutkielmassa mahduta puhumaan, sen ollessa täysin oman tutkielmansa aihe. GarageBandin käyttö aiheutti myös sen, että lähes jokaisessa kappaleessa oli projektin oletustempo.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että oppilaiden musiikin tekeminen oli kokeilemista, mutta myös suunnittelulla oli paikkansa toiminnassa. Oppilaat osasivat reflektoida omaa toimintaansa ja musiikin tunnevaikutuksia sekä työskentelyn aikana että sen jälkeen. Oppilaiden keskusteluissa esiintyi sekä haastatteluissa että videoilla huomattavasti enemmän ilmauksia liittyen musiikin tekemiseen ja toisen tutkimuskysymyksen aihepiiriin kuin musiikin tunnevaikutuksiin liittyviin piirteisiin. Oppilaat kuvailivat musiikkia sekä musiikillisin termein, että kansankielellä. Musiikinopetuksen näkökulmasta on hienoa, että musiikillisia termejä löytyi lähes yhtä paljon kuin kansankielisiä ilmauksia.

Musiikkikappaleiden analyysissä tuotiin mukaan Juslinin ja Laukan (2003) tunteisiin vaikuttavien musiikillisten piirteiden malli. Analyysissä paljastui, että valtaosa oppilaiden kappaleista edusti tunteita tavalla, joka on myös yleisemmin koettu kuvaamaan juuri kyseistä tunnetta (ks. taulukko 2, luku 4.3). Muutamia poikkeuksiakin löytyi, mutta ne olivat hajanaisia piirteitä kappaleissa, joissa valtaosa piirteistä kuitenkin oli säännönmukaisia. Tästä voidaan sanoa, että oppilaiden käsitykset musiikista ja sen herättämistä tunteista ovat yhdenmukaiset aiempien tutkimusten kanssa.

Joissakin kappaleissa esiintyi Juslinin ja Laukan (2003) jaottelun mukaan poikkeavia piirteitä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kappaleissa olisi kyseiseen tunteeseen täysin kuulumattomia piirteitä. Kuten Juvonen (2006) mainitsee, musiikki on yleensä enemmän kuin osatekijöidensä summa, eikä yksittäisten piirteiden perusteella voida päätellä, mitä tunnetta musiikki edustaa (Juvonen 2006, 168). On myös haastavaa luokitella, minkälaiset tekijät musiikissa edustavat mitäkin tunnetta, kun jokainen ihminen jäsentää maailmaansa oman elämismaailmansa kautta, jolloin myös erilaiset tapahtumat resonoivat eri tavalla eri ihmisissä.

Vaikka oppilailla oli mahdollisuus käyttää musiikkiteoksen luomiseen mitä tahansa välineitä ja instrumentteja, käyttivät kaikki kuitenkin lopulta ainoastaan GarageBandin omia instrumentteja – sekä valmiita looppoja että soitettavia instrumentteja. Näidenkin sisällä on todella suuri varianssi ohjelman monipuolisuuden takia, ja se on myös nähtävissä lopullisissa kappaleissa. Oppilaat osasivat hyödyntää käytettävissä olevia palasia tavalla, joka kuvasti heidän tunnetaan.

Kuudennessa kappaleessa olleiden kahden osan välillä oli vahva kontrasti soitinten ja tunnelman välillä, joka on ominaista tässä tai edellisessä kehitysvaiheessa olevien lasten musiikkiteoksille. Tutkivassa vaiheessa kappaleen rakenteisiin luodaan yllättäviäkin kontrasteja, joista esimerkkinä kappaleen loppuminen yllättävään osuuteen suhteessa aiempaan säännönmukaisuuteen (Paananen 2010, 161.).

Vaikka oppilaat eivät välttämättä kokeneet omaa musiikkiaan juuri tunnetta kuvaavaksi, voidaan kappaleanalyysin perusteella ajatella, että he onnis-

tuivat kuvaamaan tunnetta musiikillisin keinoin. Musiikki on kieli, ja sen lähettäjä sekä vastaanottaja jakavat yhteisen koodiston. Kuitenkin näiden koodien merkitykset ovat jossain määrin erilaisia eri ihmisille. On vastaanottajan tulkinnasta kiinni, meneekö viesti perille. (Rakowski 2009, 129). Vaikka tässä tapauksessa oppilaat eivät välttämättä ajatelleet olleensa ”selkokielisiä”, niin vastaanottaja tulkitsi koodia tästä huolimatta toivotulla tavalla. Voidaan myös ajatella, että musiikista on helppoa tunnistaa, mitä tunnetta musiikin on tarkoitus kuvaata, mutta musiikin välittämä tunnekokemus jää silti heikoksi. Oppilaiden luomat musiikkikappaleet sisälsivät Juslinin ja Laukan (2003) esittämiä tunteita kuvaavia musiikin säännönmukaisuuksia, joten kappaleista oli tunnistettavissa niiden esittämä tunne. Tämä kuitenkin ei välttämättä aiheuta ihmisessä juuri sitä tunnekokemusta.

Yhteenvedona voidaan sanoa, että oppilaat eivät olleet yhtä taitavia sanallistamaan tunteitaan ja keskustelemaan niistä, kuin välittämään niitä itse eteenpäin. He eivät myöskään olleet aikaisemmin kiinnittäneet huomiota musiikin tunnevaikutuksiin, eikä valtaosa tunnistanut sitä myöskään omassa teoksessaan. Kuitenkin musiikilliset ratkaisut tukivat aikaisempaa tutkimusta, ja oppilaiden musiikkiteokset olivat lähes oppikirjamaisia tulkintoja tietyistä tunteista. Tulokset kertovat, että musiikki tunteiden kanavoijana ja tunnekasvatuksen välineenä on ehdottoman tärkeä. Vaikka oppilaat eivät kyenneet muutoin välttämättä sanallistamaan tunteitaan tai keskustelemaan niistä, pystyivät he musiikin avulla kanavoimaan omia tuntemuksiaan.

Musiikinopetuksen tulisi panostaa enemmän tunnekasvatukseen, sen tarjotessa äärimmäisen hyvän ympäristön tunteiden käsittelylle. Tämän tutkimuksen tulosten valossa voidaan todeta musiikin kanavoivan tunteita tavalla, jota oppilas itse ei edes kykene sanallistamaan. Musiikinopetus on perinteisesti ollut asioiden opettelua, sekä mallista soittamista. Mikäli tunteet ja improvisointi otettaisiin suurempaan rooliin musiikkikasvatuksen kentässä, voisi tämä sekä parantaa nuorten tunnetaitoja ja hyvinvointia, että antaa itsevarmuutta nuorille säveltäjille. Kuten Partti (2016) ilmaisee, säveltäminen on itseilmaisun väline ja tapa olla olemassa. Säveltämisen kokemukset vahvistavat oppilaan toimijuutta

ja ihminen ymmärtää niiden kautta, että hän voi muuttaa ympäröivää todellisuutta ja itseään. (Partti 2016, 23, 26.)

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kuudesluokkalaisten käsityksiä sekä kokemuksia musiikin tunnevaikutuksista, sekä heidän musiikillisia työtapojaan ja ratkaisujaan tunteiden välittämisessä. Aineiston analyysia auttoi kerätty monipuolinen aineisto, joka sisälsi vastauksia tutkimuskysymyksiin. Haastatteluaineisto ja videoaineisto toimivat halutulla tavalla, joten triangulaatio oli perusteltu valinta. Videolta saatu informaatio tuki haastatteluaineistoa, eikä ollut ristiriidassa sen kanssa. Tämä informaatio oli huomattavasti laajempaa, mitä pelkän haastattelun avulla oltaisiin saatu selville. Oli tärkeää luotettavuuden kannalta, että analyysissa oli erilaista aineistoa. (vrt. Patton 2002, 247–248; Eskola & Suoranta 2008, 68–69.) Ilman videolla tapahtuvaa toimintaa oltaisiin saatu lasten kehityksestä huomattavasti yksipuolisempi kuva, ainoastaan heidän tulkinsansa. (vrt. Patton 2002, 262–264; Hirsjärvi ym. 2008, 207.)

Haastatteluaineiston ja videoaineiston välistä vertailua ei voitu kaikilta osin suorittaa, sillä joitain teemoja ei löytynyt lainkaan videoaineistosta. Suurimmalta osin puuttuvat teemat kuitenkin olivat sen luontoisia, että niitä ei välttämättä tarvittu tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta. Tutkijan on pohdittava tutkimuskohtaisesti, milloin kerätty aineisto on riittävä ja vastaa tutkimusongelmaan (Eskola & Suoranta 2008, 63). Kuitenkin esimerkiksi tehdyn työn reflektointiin olisi oppilaita voitu ohjata etukäteen tehtävänannossa.

Aineisto analysoitiin äänitteiden ja videoiden perusteella, joten autenttinen aineisto oli saatavilla jatkuvasti, eikä tutkijan tarvinnut luottaa omaan muistiinsa tai tulkintoihinsa. Näin aineistosta saatiin poimittua tarkat ilmaukset, joita hyödynnettiin analyysissa. Esimerkit alkuperäisistä ilmauksista löytyvät tulososion taulukoista, joten tutkimus on tällöin avointa ja läpinäkyvää.

Vaikka tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka tutkimusjoukko edustaa vain yhtä kuudetta luokkaa koko Suomessa, voidaan tutkimustuloksia kuitenkin pitää merkittävinä omassa mittakaavassaan. Voidaan miettiä, onko kuudes-

luokkalaisten tunnetaidoissa parantamisen varaa? Miksi oppilaat eivät osaa keskustella tunneasioista yhtä hyvin kuin käytännöllisistä asioista? Miksi haastatteluissa ei osattu kertoa enempää tehdystä työstä? Onko mahdollista, että tunnetaitojen lisäksi harjoittelua ja paneutumista kaipaisivat myös itsearviointin taidot?

Musiikin ja tunteiden suhdetta ollaan tutkittu, ja tutkitaan jatkuvasti. Mutta nykyisen opetussuunnitelman ohjaamaa musiikinopetusta olisi mielekästä tutkia tunnekasvatuksen kannalta. Kuinka paljon opetussuunnitelma ohjaa musiikinopettajia tunnepainotteiseen opetukseen, ja minkälaisia tuloksia tämä tuottaa pitkässä juoksussa? Musiikinopetuksen vaikutuksia tunnetaitojen hallintaan ja lasten hyvinvointiin olisi myös hedelmällistä tutkia enemmän – tämä tutkimus ainoastaan sivusi aihetta.

Tunteet ovat ylipäätään koulussa hyvin kaksijakoinen asia. Saako opettaja näyttää tunteitaan? Entä oppilas? Ohjaako koulu enemmän tunteiden piilottamiseen vai näyttämiseen? Entä kuinka yleistä tunnetaitojen opetus oikeasti on, ja kuinka tällaisten taitojen osaamista arvostetaan suhteessa esimerkiksi maantieteeseen? Koulussa kuitenkin opiskellaan elämää varten, ja tunnetaidot ovat tärkeä osa elämää.

LÄHTEET

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. 1978. Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- Bogert, B., Numminen-Kontti, T., Gold, B., Sams, M., Numminen, J., Burunat, I., Lampinen, J. & Brattico, E. 2016. Hidden sources of joy, fear, and sadness: Explicit versus implicit neural processing of musical emotions. *Neuropsychologia*. 89, 393–402.
- Brattico, E., Bogert, B., Alluri, V., Tervaniemi, M., Eerola, T. & Jacobsen, T. 2016. It's sad, but I like it: The neural dissociation between musical emotions and liking in experts and laypersons. *Frontiers in Human Neuroscience*. 9 (676), 1–21.
- Cabanac, M. 2002. What is emotion? *Behavioural Processes*. 60 (2), 69–84.
- Carlisle, K. 2014. Handheld technology as a supplement tool for elementary general music education. *General Music Today*. 27 (2), 12–17.
- Davies, S. 2001. Philosophical perspectives on music's expressiveness. Teoksessa Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (toim.). 2001. *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press. 23–44.
- Eerola, T. & Saarikallio, S. 2010. Musiikki ja tunteet. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.). 2010. *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena. 259–278.
- Erkkilä, J. 1996. Musiikki ja tunteet musiikkiterapiassa: Musiikin emotionaalisten vaikutusten kolmidimensiomalli. Hankasalmi: J. Erkkilä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8. painos). Tampere: Vastapaino.
- Fisher, W. A. 1929. What is music? *The Musical Quarterly* 15 (3), 360–370.
- Halme, N., Santalahti, P., Marttunen, M. & Perälä, M.-L. 2015. "Ettei kenenkään tarvitsisi olla ilman ystävää..." Ystävättä olemisen yhteys nuorten hyvinvointiin liittyviin tekijöihin. Tutkimuksesta tiiviisti, 2015_030. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos.
- Hargreaves, D. J. 1996. The development of artistic and musical competence. Teoksessa Deliège, I. & Sloboda, J. A. (toim.) 1996. *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. New York: Oxford University Press, 145–170.

- Hargreaves, D. J. & Galton, M. J. 1992. Aesthetic learning: psychological theory and educational practice. Teoksessa Reimer, B. & Smith, R. A. (toim.) 1992. *The Arts, Education, and Aesthetic Knowing. Ninety-first Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 124–150.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. (14., osin uudistettu laitos). Helsinki: Tammi.
- Jalovaara, E. 2005. *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Pilot-kustannus.
- James, W. 1884. What is an emotion? *Mind*. 9 (34), 188–205.
- Juntunen, M.-L. 2011. Musiikki. Teoksessa Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M.-L. (toim.). *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1*. Helsinki: Opetushallitus, 36–95.
- Juslin, P. N. & Laukka, P. 2003. Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*. 129 (5), 770–814.
- Juslin, P. N. & Västfjäll, D. 2008. Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*. 31 (5), 559–621.
- Juvonen, A. 2006. Musiikillinen orientaatio ja sen muodostuminen. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A. (toim.) 2006. *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta: Osa 3, Musiikki koulussa ja nuoren elämässä*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Kaikkonen, M. & Laes, T. 2013. Säveltämisen työtapoja erityismusiikkikasvatuksessa. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.). 2013. *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Tampere: Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat 2013:3*. 50–63.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.
- Levitin, D. J., Grahn, J. A. & London, J. 2018. The psychology of music: Rhythm and movement. *Annual Review of Psychology*. 69, 51–75.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.). 2013. *Säveltäjäksi kasvattaminen*. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Tampere: Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat* 2013:3. 10–22.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paananen, P. 2010. Kehitysteorioita ja malleja. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.). 2010. *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena. 155–177.
- Paananen-Vitikka, P. & Myllykoski, M. 2013. JamMo 3–6 ja 7–12 – säveltäminen mobiilioppimisympäristössä. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.). 2013. *Säveltäjäksi kasvattaminen*. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Tampere: Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat* 2013:3. 203–212.
- Partti, H. & Westerlund, H. 2013. Säveltäjyyden merkitykset osallistumisen kulttuurissa ja tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. *Säveltäjäksi kasvattaminen*. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Tampere: Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat* 2013:3. 23–32.
- Partti, H. 2016. *Sävellen, siis lennän*. Teoksessa Partti, H. & Ahola, A. 2016. *Säveltäjyyden jäljillä: musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Puolimatka, T. 2011. *Kasvatus, arvot ja tunteet* (2. uud. p.). Helsinki: Suuntakirjat.
- Rakowski, A. 2001. What is music? *Musicae Scientiae*. 5 (2), 125–130.
- Rautiainen, K.-H. 2017. Starting points of multilateral learning in implementing a music project by utilizing music education technology. *Problems in Music Pedagogy*. 16 (1), 63–76.
- Robinson, J. & Hatten, R. S. 2012. Emotions in music. *Music Theory Spectrum*. 34 (2), 71–106.
- Ruismäki, H., Juvonen, A. & Lehtonen, K. 2013. The iPad and music in the new learning environment. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. 6 (3), 1084–1096.

- Ruthmann, A. 2007. The composers' workshop: An approach to composing in the classroom. *Music Educators Journal*. 93 (4), 38–43.
- Saarikallio, S. 2010. Musiikin tunnemerkeykset arkielämässä. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.). 2010. *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena. 279–293.
- Sachs, M. E., Ellis, R. J., Schlaug, G. & Loui, P. 2016. Brain connectivity reflects human aesthetic responses to music. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 11 (6), 884–891.
- Scarantino, A. 2010. Insights and blindspots of the cognitivist theory of emotions. *The British Journal for the Philosophy of Science*. 61 (4), 729–768.
- Sinkkonen, J. 2004. Kiintymyssuhdeteoria – tutkimuslöydöksistä käytännön sovelluksiin. *Läketieteellinen aikakauskirja Duodecim*. 120 (15), 1866–1873.
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. 2001 Psychological perspectives on music and emotion. Teoksessa Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (toim.). 2001. *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press. 71–104.
- Suojanen, P. 1982. Kulttuurin tutkimuksen empiiriset menetelmät. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos, moniste 4. Tampere.
- Suomi, H. 2015. ”Onhan tänään taas sitä säveltämistä?” – Sävellyttäminen osana luovaa musiikkikasvatusta normaalikoulun kolmannella luokalla. Teoksessa Salo, O.-P. & Kontioniemi, M. (toim.) 2015. *Kohti uutta: 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän normaalikoulu, Jyväskylän yliopisto. 277–296.
- Swanwick, K. & Tillman, J. 1986. The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*. 3 (3), 305–339.
- Terwogt, M. M. & Van Grinsven, F. 1991. Musical expression of moodstates. *The Psychology of Music*. 19 (2), 99–109.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilén, M., Leppämäki, P. & Ekström, L. 2008. Vuorovaikutuksellinen tukeminen (3. uud. p.). Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. 2009. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 93–106.

- Whiting, D. 2011. The feeling theory of emotion and the object-directed emotions. *European Journal of Philosophy*. 19 (2), 281–303.
- Woolfolk, A. E. 2007. *Educational Psychology* (10. painos.). Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Zentner, M., Grandjean, D. & Scherer, K. R. 2008. Emotions evoked by the sound of music: Characterization, classification, and measurement. *Emotion*. 8 (4), 494–521.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

(Lämmittelykysymykset)

- Minkälaiset fiilikset projektista?
- Mitä uutta opitte projektin aikana?

1. Minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia oppilailla on musiikin tunnevaikutuksista? (TUTKIMUSKYSYMYS)

Katsotaan video ja kuunnellaan kappale

- Mikä lause/tunne ryhmällänne oli kyseessä?
- Mitä muita tunteita lauseeseen liittyi, mitä muita aluksi oli mukana?
- Minkälaista oli valita tunteita lauseen perusteella?
- Millä tavalla suhtautumisenne musiikkiin muuttui? Olitteko aikaisemmin kiinnittäneet huomiota musiikin tunnevaikutuksiin?
- Miten oman kohtauksenne tunnekokemuksesta oli apua tosielämän tunteiden käsittelyssä? / Millä tavalla projektin tekeminen vaikutti omien tunteiden käsittelyyn?
- Minkälaisissa tilanteissa olet aiemmin tuntenut tällaista tunnetta?
- Miten tunnetilan käsittely eteni tekemisen aikana? Vaihteliko se kohtauksen/musiikin aikana, oliko siinä erilaisia tasoja, dynamiikkaa? Prosessin kuvaus sävellyksessä tunteen kannalta, mitä siinä tapahtuu?

2. Millaisilla musiikillisilla työtavoilla ja ratkaisuilla oppilaat havainnollistivat tunteita? (TUTKIMUSKYSYMYS)

- Miten kuvailisitte teille annettua tunnetta? Miten se näkyi musiikissa, minkälaista musiikin tulisi olla? Mitkä soittimet sopisivat tähän tunteeseen?
- Minkälaisilla ratkaisuilla päädyitte välittämään tunnetta?
- Miten onnistuitte omasta mielestänne välittämään tunnetta?
- Millä tavalla muokkasitte työtä sessioiden välissä? Miksi? Miten musiikki vaikutti lopputulokseen/tunteeseen?
- Mitä olisi vielä voinut parantaa? Miksi ei päästy haluttuun lopputulokseen, miksi päästiin?

- Millaista ryhmässä työskentely oli? Minkälaisia rooleja ryhmässänne oli?
- Minkälaista musiikin tekeminen ryhmässä oli, mitkä asiat osoittautuivat haastaviksi, mitkä helpoiksi? (entä kohtauksen suunnittelussa, kuvaamisessa?)

Liite 2. Projektin runko

Projektin eteneminen

1. vaihe (intro, elementit, tunnetilat) 1 h

Käydään läpi esimerkkien avulla musiikin eri elementtejä ja musiikkikäsitteitä, kuten rytmi, melodia, harmonia, muoto, dynamiikka ja sointiväri (mainittu myös opetussuunnitelmassa). Aktiivinen kuuntelu ja intuitiivinen lähestyminen, minkälaisia tunteita kappale välittää? Mitkä tekijät tekivät kappaleesta surullisen/iloisen/rauhallisen/energisen (uplifting)? Esimerkkeinä voisi olla kappaleita, joissa tiettyä tunnetta välitettäisiin yhden musiikin elementin avulla, esimerkiksi dynamiikalla jännittävän vaikutelman saaminen. Voisi olla myös vastakohtia, kuten edellä mainitut ja miellyttävä-epämiellyttävä, pelottava-turvallinen yms.

2. vaihe 1 h (KAMERAT?)

Johdatus projektiin ja ryhmiin jakautuminen sekä tarinan keksiminen. Oppilaille annetaan jotain tunnetta ilmaiseva fraasi:

- "Askel on kevyt ja onnellinen."
- "Mitähän kohta tapahtuu?"
- "Kohta muut varmasti nauravat minulle."
- "Miksi niin piti käydä?"
- "Olo on niin kevyt, että voisin vaikka huutaa..."
- "Tässä hetkessä voin vain olla."

Tämän perusteella heidän tulee suunnitella kohtaaminen, jossa on läsnä jokin tunne. Heidän tulee miettiä, mitä tunnetta fraasi voisi kuvata. Luokka on jaettu valmiiksi kuuteen neljän hengen ryhmään, ja he alkavat kehittää annettua fraasia perusteella omaa kohtaustaan. Kohtaaminen tullaan kuvaamaan yhdellä otolla, joten pituus tulee olla noin 1-3 minuuttia. Oppilaiden tulee miettiä, missä

kohtauksen henkilöt ovat, mitä he näkevät, kuulevat, haistavat, tuntevat, miltä heistä tuntuu? Rooliin eläydytään ja mietitään myös kehon kieltä sekä vuorosanoja.

Mitä tullaan tekemään (kohtaus, josta kuva, johon musiikki), miten, kuinka kauan aikaa? Mitä tänään tehdään? Kaikille oma fraasi, ryhmissä oman työn edistäminen.

3. vaihe **1-2 h**

Kohtauksen harjoittelu ja kuvaaminen yhdellä otolla iPadilla. Kohtauksesta mietitään myös still-kuva, joka kuvaa kaikista parhaiten kohtauksessa olevaa tunnetta.

Eilisen jatkaminen

4. vaihe **2-3 h**

Tunnetta kuvaavan musiikin säveltäminen ja äänittäminen. Välineinä oikeat soittimet, erilaiset äänet sekä iPadin GarageBand-ohjelma. Musiikkiteoksen pituus rajattu, esim. 1 min.

5. vaihe **1 h**

Musiikin ja videon sekä kuvan yhdistäminen ja tarkastelu.

6. vaihe **2-3 h**

Oppilaiden ryhmähaastattelut, puolistrukturoitu teemahaastattelu ja niiden äänitys.