

Tunteita kuunnellen, soittaen, liikkuen ja piirtäen
Musiikki kolmasluokkalaisten tunnetaitokasvatuksessa
Suvi Sällinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma sekä
musiikkikasvatuksen maisteritutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sällinen, Suvi. 2018. Tunteita kuunnellen, soittaen, liikkuen ja piirtäen: musiikki kolmasluokkalaisten tunnetaitokasvatuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Musiikkikasvatuksen maisteritutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos sekä Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. 93 sivua.

Tutkimuksessa selvitettiin konkreettisissa oppimistilanteissa musiikin ja tunteiden yhteyttä tunnetaitokasvatuksessa. Tutkimuskysymykset käsittelevät sitä, mitä tunnesanoja ja merkityksiä oppilaat liittävät musiikkiin ja miten he selittävät musiikin luoman tunteen syntyä ja ilmaisevat musiikin välittämää tunnetta. Lisäksi tutkimus selvitti, miten oppilaat kokivat kyseisen tunnetaitojen oppimisprosessin.

Tutkimus toteutettiin erään koulun kolmasluokkalaisille (n=22). Opetustuokioiden aikana oppilaat pohtivat musiikkikappaleiden luomia tunteita ja kuvasivat niitä erilaisin keinoin. Lisäksi he valmistivat itse tunteeseen pohjautuvat äänimaisemat. Aineistonkeruumenetelminä toimivat puolistrukturoidut ryhmähaastattelut, havainnointi sekä lomakkeet. Aineiston analyysi on toteutettu teoria- ja aineistolähtöisesti teemoittelemalla ja kvantifioimalla.

Tulosten mukaan oppilaat hyödyntävät tunnesanoja ja musiikin elementtejä monipuolisesti ja loogisesti kuvatessaan musiikin luomaa tunnetta. Musiikkikappaleiden herättämät mielikuvat sisältävät usein arkielämään liittyviä tapahtumia ja niissä on havaittavissa keskinäistä samankaltaisuutta ja toistuvia teemoja. Oppimisprosessi oli oppilaiden mielestä onnistunut ja mielenkiintoinen. He kokivat oppineensa muun muassa tunteiden ilmaisemista, nimeämistä ja tunnistamista.

Tutkimuksen perusteella musiikkia on hyödyllistä käyttää tunnetaitoja opeteltaessa. Sen avulla voidaan käsitellä erilaisia tunteita herättäviä aiheita luovalla ja helposti lähestyttävällä tavalla.

Asiasanat: Tunteet, tunnekasvatus, tunnetaidot, musiikin elementit

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	TUNTEET	7
	2.1 Tunteiden tutkimus ja tunteen määritelmä.....	7
	2.2 Tunteiden tehtävät ja ilmaiseminen sekä tunteiden säätely.....	9
	2.3 Tunteiden nimeäminen.....	11
	2.4 Tunnetaitojen kehitys.....	12
3	MUSIIKKI JA TUNTEET	15
	3.1 Musiikin tunnevaikutukset.....	15
	3.2 Musiikin elementit ja musiikki kulttuurisena ilmiönä.....	18
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
	5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	23
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	25
	5.3 Aineiston keruu.....	25
	5.3.1 Tutkimuksen kulku.....	25
	5.3.2 Haastattelu.....	28
	5.3.3 Havainnointi.....	32
	5.3.4 Lomakkeet.....	33
	5.3.5 Tutkimuksessa käytetyt tunnesanat.....	35
	5.3.6 Tutkimuksessa käytetyt musiikkikappaleet.....	36
	5.4 Aineiston analyysi.....	41
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	45

6	TULOKSET	47
6.1	Oppilaiden musiikkiin liittämät tunnesanat ja merkitykset.....	47
6.1.1	Lomaketehtävän tunnesanavalinnat	47
6.1.2	Liiketehtävän tunnesanavalinnat.....	53
6.1.3	Piirroksiin liitetyt merkitykset.....	58
6.2	Oppilaiden selitykset musiikin luoman tunteen synnylle.....	65
6.2.1	Ilo	65
6.2.2	Suru	66
6.2.3	Lempeys.....	67
6.2.4	Jännitys	68
6.2.5	Yhteenvetoa.....	69
6.3	Tunteen ilmaisu.....	69
6.3.1	Äänimaisematehtävä	69
6.3.2	Liiketehtävä.....	72
6.4	Oppilaiden kokemukset oppimisprosessista.....	75
6.4.1	Oppilaiden ajatuksia lomaketehtävästä.....	76
6.4.2	Oppilaiden ajatuksia liiketehtävästä	76
6.4.3	Oppilaiden ajatuksia äänimaisematehtävästä.....	77
6.5	Yhteenveto tuloksista	78
7	POHDINTA	80
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	80
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	85
	LÄHTEET	88
	LIITTEET	91

1 JOHDANTO

Tunnekasvatus koulussa on noussut viime aikoina opetusta koskevissa keskusteluissa aina vain enemmän esiin. Se, että oppilaalla on tarvittavat taidot työskennellä ryhmässä ja toimia toiset huomioon ottaen, on havaintojeni mukaan useiden opettajien mielestä yksi tärkeimmistä asioista, joita koulussa voi oppia. Myös uusi opetussuunnitelma (POPS 2014) korostaa monipuolisia ja sosiaalisia taitoja vaativia työskentelytapoja. Tunnetaidot ovat tärkeässä asemassa, kun toimitaan yhdessä muiden ihmisten kanssa. On hyvä osata tunnistaa tunteita niin itsessään kuin muissakin ihmisissä. Yksi keskeisimmistä tunnetaitoihin liittyvistä tekijöistä tässä tutkimuksessa on tunteiden nimeäminen. Mitä sujuvammin lapsi osaa nimetä tunteita, sitä paremmin hän myös pystyy tunnistamaan niitä, mikä taas parantaa tunteidensäätelytaitoja ja auttaa sosiaalista kanssakäymistä (Salisch 2008, 150–154).

Tutkin pro gradu -tutkielmassani musiikin ja tunteiden yhteyttä tunnetaitokasvatuksessa. Aiempien tutkimusten perusteella musiikilla ja tunteilla tiedetään olevan vahva yhteys, mikä on mielestäni tärkeää ja hyödyllistä ottaa huomioon, kun halutaan harjoitella tunnetaitoja; musiikin mahdollisuuksia ei kannata jättää hyödyntämättä. Tutkimuksessani tulee esiin muun muassa arkipäivän elämää koskevia teemoja ja aiheita, joita oppilaat tuovat esiin kuulemansa musiikin pohjalta. Havaitsemalla tällaisia yhteyksiä arkielämän ja musiikin välillä pystytään luomaan luontevia siltoja erilaisiin tunteita herättäviin asioihin. Musiikki voi toimia siis välineenä, jonka avulla tunteen voi huomata ja sitä kautta sitä voi käsitellä.

Musiikin ja tunteen yhteyttä on tutkittu paljon ja erilaisista näkökulmista. Esimerkiksi Suvi Saarikallio (2007) on tutkinut Jyväskylän yliopistossa, miten nuoret säätelevät tunteitaan musiikin avulla. Sloboda ja Juslin (2001) taas ovat tutkineet musiikin ja tunteiden yhteyttä psykologisesta näkökulmasta. Gabrielson (2001a) puolestaan tuo tutkimuksessaan hyvin esiin sen, ettei musiikin välittämää tunnetta välttämättä aina suoranaisesti tunneta, vaan tunne on mahdollista vain havaita.

Perehdyttyäni tunnetaitojen ja musiikin tutkimukseen minusta vaikuttaa siltä, että aiheesta ei ole tehty kovin montaa tutkimusta, jossa kohdejoukkona olisivat erityisesti lapset. Siksi halusin itse tehdä tutkimuksen, joka olisi hyvin käytännönläheinen ja toisi esiin sen, millä tavalla oppilaat kokevat musiikin hyödyntämisen tunnekasvatuksessa sekä sen, miten lapset ylipäätään käsittelevät tunteita musiikin kautta tai musiikkia tunteiden kautta.

Musiikin ja tunteiden yhteys näyttäytyy minulle omien kokemusteni pohjalta hyvin vahvana ja näen musiikin potentiaalinen tunnekasvatuksen välineenä. Tämän tutkielman avulla haluankin löytää tukea kokemukseen pohjautuville arkeisille havainnoilleni myös tieteellisestä näkökulmasta ja syventää omaa osaamistani. Tutkimukseni myötä tulee esiin se, että tunnetaitojen opettelun mahdollisuutta musiikin avulla niin kuin myös musiikin opettelua tunteiden avulla tulisi korostaa ja tuoda enemmän esiin esimerkiksi opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Musiikki ja tunteet yhdistettynä muodostavat hyvin hedelmällisen pohjan monipuolisille ja merkittäville oppimiskokemuksille. Toivon, että tämän tutkimuksen avulla voidaan ymmärtää entistä paremmin musiikin ja tunnetaitojen opetuksen mahdollisuuksia, tarvetta ja keinoja.

2 TUNTEET

2.1 Tunteiden tutkimus ja tunteen määritelmä

Tunteita on tutkittu verrattain lyhyen aikaa psykologisen tutkimuksen historiassa. Edelleen sanaa tunne voi olla hankala määritellä, vaikka tunteet ovatkin kaikille tuttuja ja jokapäiväisiä asioita. (Sloboda & Juslin 2001, 74.) Myös tunnetutkimuksen painopisteet ja näkökulmat ovat vaihdelleet vuosikymmenien aikana paljon. Suuri osa tunnetutkimuksesta on kuitenkin keskittynyt tutkimaan ihmisen käyttäytymistä. (Frijda 2000, 207, 211.)

Tunnetutkimuksesta hankalaa tekee se, että tunteita on vaikea kuvailla tai mitata. Niitä tutkittaessa tavallisimpia tapoja ovat esimerkiksi erilaiset asteikot tai adjektiivisanalijat, joiden avulla tutkittava henkilö voi itse määritellä omaa tunnettaan. Rajoitteena ovat kuitenkin esimerkiksi tunteiden sanallistamisen hankaluus ja valmiiksi valittujen sanalistojen puutteet tai se, että lista ylipäänsä on valmiiksi määritelty. Se, että ihminen itse jollain tavalla määrittelee omaa tunnettaan, on kuitenkin paras keino päästä lähelle totuutta. Tunnetta on tutkittu myös tulkitsemalla ihmisen tunneilmaisua esimerkiksi liikkeen, ilmeiden tai piirrosten kautta. (Sloboda & Juslin 2001, 74.)

Slobodan & Juslinin (2001, 81) mukaan tunteiden tutkimus musiikin näkökulmasta on vasta viime vuosina yleistynyt psykologisessa tutkimuksessa. Koska tunteiden syntymekanismit usein liitetään jollain tavalla biologiseen selviytymiseen, noita mekanismeja voi olla vaikea tutkia suhteessa musiikkiin, joka ei itsessään ole mikään konkreettinen elämän tapahtuma, johon reagoida. On myös melko hankala järjestää koetilanteita, joissa itse tilanne ei vaikuttaisi tunteiden kokemiseen ja sillä tavalla muokkaisi tuloksia. Toisaalta musiikki on erinomainen väline tunteiden tutkimiseen, sillä se on kaikille jollain tavalla tuttu asia ja eettisesti hyväksyttävä tapa luoda tunteita ja päästä niihin käsiksi.

Tunteista puhuttaessa on tärkeää määritellä termit oikealla tavalla, sillä tunteisiin liittyen niitä on useita. Tunteet (emotions) ovat lyhyitä ja niillä on jokin

melko selkeästi määriteltävissä oleva aiheuttaja. Tunteisiin liittyen voidaan puhua myös mielialoista (mood), jotka eroavat tunteista esimerkiksi kestoaltaan. Ne ovat pidempiaikaisia ja vaikuttavat osaltaan siihen, millaisia tunteita ihminen kokee. Niiden kohdalla ei ole aina selkeästi määriteltävissä, mistä ne johtuvat. Englanninkielisiä tunteisiin liitettyjä termejä ovat lisäksi "arousal" ja "affect", joista affektit voivat toisinaan olla tiedostamattomiakin aistimuksia esimerkiksi kivusta tai mielihyvystä. (Sloboda & Juslin 2001, 75; Frijda 2000, 211.)

Englanninkielessä tunteisiin viittaavan sanan "emotion" lisäksi tunteisiin liitetään myös sana "feeling", joka viittaa tunteen subjektiiviseen kokemiseen. (Frijda 2000, 210.) Suomenkielessä molempien tunnetta tarkoittavien sanojen kohdalla käytetään yksinkertaisesti sanaa "tunne", jota käytän myös tässä tutkimuksessa.

Kun tunteita määritellään kategorisen mallin mukaan, olennaisia ovat perustunteet ja niiden määrittely. Perustunteilla tarkoitetaan muutamaa tunnetta, jotka voidaan nähdä esiintyvän joka kulttuurissa samankaltaisina, ja joiden kautta voidaan määritellä kaikki muut tunteet. Jo pienet lapset osaavat ilmaista noita tunteita. Perustunteet ovatkin usein automaattisen reaktion kaltaisia varsinkin nopeaa reagointia vaativissa tilanteissa, ja ne liittyvät usein jollain tavalla ihmisen selviytymiseen. Niihin liittyy olennaisesti myös tietty tunnistettava kasvojen ilme. (Sloboda & Juslin 2001, 76–77.) Noiden ilmeiden kulttuurista riippumaton samankaltaisuus todettiin varsinaisesti vasta 60-luvulla, minkä jälkeen sitä alettiin tutkimaan tarkemmin. Tuolloin todettiin, että perustunteiden ilmeet todellakin ovat samanlaisia eri puolilla maapalloa, mutta kulttuuriympäristö muokkaa niiden ilmaisutapaa. Joissain kulttuureissa ilmeitä esimerkiksi näytetään avoimemmin kuin toisissa. (Peretz 2001, 107.) Jokaisen perustunteen kohdalla on mahdollista nimetä jokin tapahtuma, joka tunteen tavallisesti saa aikaan. Siitä, mitä nuo perustunteet lopulta ovat, on kiistelty, mutta tavallisesti niihin katsotaan kuuluvaksi onni, suru, viha, pelko ja inho. (Sloboda & Juslin 2001, 76–77.)

Tunteita on mahdollista määritellä myös dimensionaalisen mallin mukaan, joka perustuu siihen, että yksittäiset tunteet luokitellaan laajempiin kategorioihin

riippuen esimerkiksi tunteen aktiivisuudesta ja voimakkuudesta. Nämä kaksi tunteiden luokittelutapaa eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan ne useiden tutkijoiden mukaan täydentävät toisiaan. (Sloboda & Juslin 2001, 77 – 78.)

2.2 Tunteiden tehtävät ja ilmaiseminen sekä tunteiden säätely

Tunteisiin liitetään paljon erilaisia niin tieteellisiä kuin arkipäiväisiäkin ilmiöitä, kuten kasvojen ilmeet ja oman toiminnan ohjaus. Joskus on väitetty, että jokainen tunne aiheuttaa ihmisen kehossa aina tietyn autonomisen reaktion, mutta tämä väite on kumottu, koska on havaittu, etteivät tunteet ja niiden aiheuttamat reaktiot ole aivan niin suoraviivaisia. (Frijda 2000, 207, 211.) Useat tunteet tulevat esiin ihmisten elekielessä aina tietyllä tunnistettavalla tavalla. Hidas ja alaspäin suuntautunut asento kertovat surullisuudesta ja nopeatempoisuus ja eläväisyys ilosta. Toisten tunteita onkin mahdollista tunnistaa pelkästään jo asennon perusteella. (Davies 2001, 31.)

Tunteiden tehtävänä on muun muassa edistää sosiaalisia siteitä ja ryhmään liittymistä. Tässä apuna toimivat usein kasvojen ilmeet. Niitä pidetään tavallisesti luotettavina tunteiden ilmentäjinä, mutta niihinkään ei voida aina luottaa, sillä niihin vaikuttaa esimerkiksi seura, jossa ihminen on. Toisaalta ihmisellä voi olla kasvoillaan ilme ilman, että hän sillä hetkellä kokee mitään tiettyä tunnetta. Ilmeiden voidaankin nähdä pohjautuvan enemmänkin tarpeeseen viestiä muille asioita, kuten avuntarvetta tai uhkaa, eikä niitä voida niinkään pitää suorina tunteiden ilmentäjinä. (Frijda 2000, 211.) Tunteita ilmaistaan usein muillakin keinoin, kuten esimerkiksi asennolla, liikkeillä ja äänen intonaatiolla. Vaikka onkin tehty määritelmiä sille, millä tavalla kutakin tunnetta tavallisesti ilmennetään, aiheena tunteiden ilmentäminen on vielä hieman tuntematon. (Frijda 2000, 212.)

Tunteiden syntyyn vaikuttaa motivaatio. Asiat ja tapahtumat, jotka esimerkiksi edistävät jollain tavalla ihmisen tavoitteiden saavuttamista ja hyvinvointia, luovat miellyttäviä tunteita. Tilanne, jonka vaikutus jää motivaation kannalta ihmiselle epäselväksi, voi puolestaan luoda yllättyneen tai kiinnostuneen tunteen. Saavuttamatta jäävät tavoitteet taas voivat saada aikaan surullisen tunteen tai

muita negatiivisia tunteita. Jokainen tapahtuma on kuitenkin ainutlaatuinen, eikä voida sanoa, että tietty tapahtuma aiheuttaa aina tietynlaisen tunnereaktion. Myös ihmisen mahdollisuudet tulla toimeen eteen tulevan tilanteen kanssa ja reagoida siihen vaikuttavat tunteen syntyyn. Toisaalta oikeanlainen kognitiivinen ymmärrys asiasta ei välttämättä kuitenkaan tarkoita, että ihminen reagoi asiaan täysin sen vaatimalla tavalla. Joskus esimerkiksi primitiiviset pelot voivat estää tilanteen kannalta järkeväen toiminnan. (Frijda 2000, 213 – 215.)

Positiivisilla tunteilla ja mielialoilla on vaikutusta kognitiiviseen käyttäytymiseen. Ihminen esimerkiksi suoriutuu todennäköisesti paremmin eteen tulevasta haasteesta, jos hän on positiivisesti virittynyt. Tällöin hän on todennäköisesti valmis toimimaan luovasti ja joustavasti. Lisäksi ihminen myös arvioi tilanteen olevan miellyttävämpi, jos hän kokee olonsa positiiviseksi. Vastaavasti negatiivinen tunne saa ihmisen näkemään tilanteen ja asiat helposti negatiivisessa valossa. Tunteet siis vaikuttavat siihen, millä tavalla ihminen asioihin suhtautuu. (Frijda 2000, 212.)

Tunteiden säätely on olennainen osa tunnemekanismeja. Sitä esiintyy myös eläimillä, joten se ei ole pelkästään sosiaalisten normien aiheuttamaa käyttäytymistä. (Frijda 2000, 212.) Tunteiden säätely tarkoittaa sitä prosessia, jonka avulla ihminen vaikuttaa siihen, milloin ja mitä tunteita hän kokee, miten hän niihin suhtautuu ja miten niitä ilmaisee (Trommsdorf & Rothbaum 2008, 85). Saarikallio (2007) on tutkinut, miten nuoret käyttävät musiikkia tunteiden säätelyyn. Hänen tutkimuksensa osoittaa muun muassa sen, että konkreettisen käyttäytymisen säätelyn lisäksi musiikin avulla on mahdollista tukea myös kognitiivista tunnekokemusten ymmärtämistä ja sitä kautta kehittää tunteiden säätelytaitoja. Tämä on mahdollista, koska musiikki auttaa käsittelemään asioita symbolisella tasolla. (Saarikallio 2007, 30.)

Kun ihminen ymmärtää tunteita, hän pystyy myös paremmin säätämään niitä, mikä taas on olennainen osa ihmisen itsesäätelytaitoja. Tunteiden säätelytavat vaihtelevat hieman kulttuureittain. Länsimaisissa kulttuureissa esimerkiksi arvostetaan enemmän itsenäisyyteen liitettäviä tunteita ja niiden säätelytapaa kuin joissain muissa kulttuureissa, joissa saatetaan arvostaa enemmän tunteiden

ilmaisua, josta on parhaiten hyötyä vaikkapa perheyhteisön kannalta. (Trommsdorf & Rothbaum 2008, 88.) Saarikallion (2007, 30) tutkimuksen mukaan suomalaiset nuoret käyttävät musiikkia säädelläkseen tunteitaan ainakin kolmella tavalla: tunteakseen olonsa paremmaksi, keskittyäkseen paremmin johonkin tiettyyn asiaan ja ymmärtääkseen paremmin omia kokemuksiaan.

2.3 Tunteiden nimeäminen

Kun ihmiset nimeävät tunteita, he tavallisesti jakavat ne positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin, sekä muutamiin neutraaleihin tunteisiin. Usein erilaiset tunnesanat kuvaavat kuitenkin pohjimmiltaan jotain tiettyä perustunnetta, joita Frijdan (2000) artikkelin mukaan, Shaverin, Wun ja Schwartzin tutkimuksiin viitaten, ovat viha, inho, suru, pelko, ilo, yllätys, rakkaus ja sääli. Nämä tunteet esiintyvät useissa eri kielissä, mutta niihin liittyvät muut tunnesanat taas saattavat vaihdella hieman kielestä riippuen. (Frijda 2000, 208.)

Myös Peltolan ja Eerolan (2012) tutkimuksen mukaan tunnesanat on mahdollista luokitella niiden positiivisuuden tai negatiivisuuden mukaan. He ovat tutkineet sitä, mitä adjektiiveja suomalaiset käyttävät musiikin esittämien ja herättämien tunteiden kuvaamiseen. Tutkimuksessa käytettiin 75 tunnesanaa, joista kahdenkymmenen kahdeksan koettiin sekä ilmaisevan että herättävän tunteita musiikin pohjalta. Tutkimus selvitti myös noiden sanojen koetun positiivisuuden tai negatiivisuuden. (Peltola & Eerola 2012, 92.)

Liian tarkat tunnesanojen lokeroinnit taas ovat Frijdan (2000, 209) mielestä turhia, sillä jotkin tunteet saattavat muodostua useista muista eri tunteista, eikä joillain tunnesanoilla ole kovinkaan tarkkoja määritelmiä. Heidän mielestään tunteiden määrittelemisen kielen avulla ei ylipäättään aina ole toimivin tapa lähestyä tunteita, ainakaan tutkimusmielessä.

Tunnesanojen määrä vaihtelee kielissä seitsemästä kahteen tuhanteen. Toisinaan joitain sanoista on mahdotonta kääntää toiselle kielelle, ja jopa perustunteet on voitu määritellä eri kielissä aivan eri tavalla. (Frijda 2000, 218.)

2.4 Tunnetaitojen kehitys

Lapsen kasvaessa hänelle kehittyy vähitellen kyky säädellä tunteita. Tähän vaikuttaa aivojen neurologinen kehitys, kielellisen tajun kehittyminen, mielen teorian kehittyminen sekä kasvanut kyky moraaliseen ja metakognitiiviseen pohdintaan. (Salisch 2008, 150.) Kuitenkin kyky tunteiden säätelyyn näkyy koko ihmisen elämän ajan. Jo vastasyntyneet pystyvät tunnistamaan kasvonilmeitä ja osaavat ilmaista mielihyvää ja mielihäviötä. Lapsi oppii ilmaisemaan esimerkiksi väsymyksen, nälän ja suuttumuksen tunnetta. (Silvén & Kouvo 2012, 45–46.) Toisinaan vauva voi kääntää päänsä pois päin epämiellyttävästä ärsykkeestä, mikä kertoo pyrkimyksestä tunnesäätelyyn. Vuoden ikäisenä lapsi osaa etsiä apua esimerkiksi turhautumiseensa hakemalla äitinsä huomiota ja kannustusta. (Salisch 2008, 151.)

Kielellisen kehityksen aiheuttama tunnetaitojen kehittyminen ajoittuu suurimmaksi osaksi 3–5 vuoden ikään. Lapset oppivat huomaamaan ja nimeämään yksittäisiä tunteita itsessään ja muissa. Toisaalta heidän on vielä hankala erottaa esimerkiksi positiivisia tunteita toisistaan ja nähdä niiden syitä selkeästi. Tällainen ymmärrys tulee esiin paremmin noin kahdeksanvuotiaana. (Frenzel & Stephens 2013, 32.)

Puheilmaisun kehittyessä myös tunnesäätelyn taidot monipuolistuvat. Tavallista on, että kahta ikävuotta lähestyessään lapsi juttelee perheenjäsentensä kanssa arkielämän tilanteissa niihin liittyvistä tunteista, niiden syistä ja seurauksista. Tällainen aikuisen tai vanhemman lapsen kanssa käyty keskustelu ja tunteiden sanallistaminen auttavat lasta hahmottamaan omia tunteitaan ja laajentamaan käsitystä niistä. Jutteleamalla lapsen kanssa tunteista, hänen on mahdollista kokea, että hänen tunteensa ovat merkityksellisiä, ja samalla lapselle tavallisesti annetaan ohjeita siihen, miten tunteen kanssa olisi hyvä toimia. Tärkeää on kuitenkin osata sanoittaa lapsen tunteita oikein. Omien tunteiden sanoittaminen auttaa lasta säätämään omia tunteitaan, mikä taas edesauttaa esimerkiksi eteen tulevien konfliktitilanteiden selvittämistä. Samalla lapsi oppii sanoittamaan myös muiden tunteita. Salisch (2008) viittaa tutkimukseen, jossa todettiin, että

lapsi, jonka kanssa oli juteltu paljon tunteista, osasi nimetä niitä myös nukketeatteriesityksen hahmojen kohdalla, vaikka ne erosivatkin lapsen omista tunteista. (Salisch 2008, 150–154.) Mitä enemmän lapsen kanssa jutellaan hänen tunteistaan, sitä enemmän hän tuo niitä esiin myös oma-aloitteisesti (Silvén & Kouvo 2012, 46). Tunteista jutteleminen auttaa siis lasta kehittämään omaa prososiaalista käyttäytymistään, mikä edesauttaa hyvien vuorovaikutustaitojen kehittymistä.

Tutkimuksen mukaan lapset, jotka osaavat nimetä tunteita ja tunnistaa niitä muissa, tulevat paremmin toimeen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa koulussa (McLachlan ym. 2009, 375). Kouluikässä lapset ovat taas entistä valmiimpia ottamaan enenevässä määrin huomioon muiden tunteita ja näkemään heille itselleen voimakkaita tunteita aiheuttavat tilanteet paremmin myös toisten ihmisten näkökulmasta. Siitä johtuen heidän kykynsä ratkaista väärinymmärryksiä kasvaa entisestään ja auttaa hallitsemaan tunteita kyseisissä tilanteissa. (Salisch 2008, 155.) 7–11 vuotiaana lapselle kehittyy myös kyky ymmärtää, että ihminen voi kokea useampia tunteita samanaikaisesti (Larsen, To & Fireman 2007, 186).

Kun lapsi menee kouluun, ikätovereiden merkitys tunnetaitojen harjoittelussa kasvaa, sillä tavallisesti lapset kokevat tarvetta säädellä tunteitaan ikätoverien läsnä ollessa enemmän kuin vanhempiansa nähden, mikä luo tarpeen harjoitella tunteiden hallintaa aiempaa enemmän. (Salisch 2008, 159.) Koulutaipa-leen aikana tunnesäätelyn taitoja tarvitaan myös tilanteissa, joissa lapsi kohtaa vastoinkäymisiä esimerkiksi oman oppimiskykynsä suhteen. Tällaisia tilanteita tulee eteen usein, sillä aluksi lapsella saattaa olla hieman todellisuutta positiivisempi kuva omasta pystyvyydestään ja odotuksista koulun suhteen. (Frenzel & Stephens 2013, 33.)

Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) tunteet sekä tunnetaidot ja niiden harjoittelu ovat melko pienessä roolissa. Ne mainitaan esimerkiksi laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa kohdassa *L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot*, ja tunteiden mainitaan muun muassa olevat yksi tekijöistä, jotka muokkaavat oppilaan kuvaa itsestään oppijana. Sanaa ”tunnekasvatus” ei mainita opetussuunnitelmassa kertaakaan, ja tunnetaidoistakin puhutaan vain evankelisluterilaisen

uskonnon kohdalla osiossa *S3 Hyvä elämä*. Tuossa osiossa kehoitetaan käsittelemään tunteita Testamenttien kertomusten avulla ja tunnetaitojen mainitaan olevan yksi tärkistä näkökulmista uskonnon opetuksessa ja oppilaiden eettisessä kasvussa. Toisaalta tunnekasvatuksen voidaan katsoa olevan nähtävissä niin sanotusti rivien välissä läpi opetussuunnitelman. Esimerkiksi musiikin opetuksen kohdalla mainitaan, että opetuksen sisällön tulisi ohjata oppilaita suhtautumaan avoimesti ja kunnioittavasti toisten ihmisten kokemuksiin, mikä taas edellyttää tunnetaitoja ja luo tilaisuuksia niiden harjoitteluun.

3 MUSIIKKI JA TUNTEET

3.1 Musiikin tunnevaikutukset

Musiikki on luonnollinen osa ihmisen elämää ja sen eri tilanteita. Siksi sen avulla onkin hyvä tutkia tunteita, jotka myös kuuluvat olennaisesti jokaisen elämään. (Punkanen ym. 2012, 97.) Tässä tutkimuksessa tutkin sitä, mitä tunteita oppilaat liittävät musiikkiin, enkä oleta, että oppilaat todella ovat tunteneet tutkimuksen aikana noita tunteita henkilökohtaisesti. Gabrielssonin (2001a, 124; 2001b, 447) mukaan tutkimuksessa on olennaista huomioida ero juuri noiden kahden asian välillä; tutkitaanko tunteen tunnistamista ja havaitsemista vai tunteen henkilökohtaista kokemista, vaikkakin joissain tapauksissa niitä voi olla vaikea erottaa toisistaan.

Peretz (2001, 125 – 126) pohtii artikkelissaan tunteen havaitsemisen ja kokemisen erottamisen hankaluutta tai sitä, voiko niitä ylipäätään erottaa. Hän toteaa, että ainakin teoriassa tunteita on mahdollista havaita ilman niiden kokemista, mutta pohtii, olisiko mahdollista, että havaittu tunne kuitenkin koetaan biologisella tasolla vaikka sitä ei suoranaisesti tunnista itsessään. Joskus on väitetty, ettei musiikki itsessään koskaan saa ihmisiä todella kokemaan tunteita, ja että koettu tunne johtuisi aina lopulta jostain muusta musiikin ulkopuolisesta tekijästä, mutta tällainen näkemys on myöhemmin kumottu (Swaminathan & Schellenberg 2015, 190). Tavanomaisempaa kuitenkin on, että tunteita vain havaitaan musiikissa, kuin että niitä todella tunnettaisiin. Esimerkiksi surullisen kappaleen kuunteleminen voi tuntua kuuntelijasta pelkästään miellyttävältä ilman, että hän tuntisi itseään millään tavalla aidosti surulliseksi. Musiikkia voidaankin käyttää eri tavoin tunteiden säätelyyn. Sen avulla voi vaikkapa rentoutua, motivoitua itseään johonkin suoritukseen tai vaikuttaa ajatuksenkulkuun. (Swaminathan & Schellenberg 2015, 191.)

Ihmiset pitävät musiikin kuuntelusta erityisesti juuri siksi, että se herättää tunteita (Juslin ym. 2011, 174). Saarikallion (2007, 15) mukaan musiikin kuuntelu

on toimiva tapa säädellä tunteita, ja usein juuri tunteiden säätely onkin syy siihen, että ihminen tulee kuunnelleeksi musiikkia arkielämässään. Tunteiden säätely musiikin avulla voi tapahtua kuitenkin myös esimerkiksi soittaen tai laulaen (Saarikallio 2007, 15 – 16).

Erään teorian mukaan musiikki ei itsessään sisällä tunnetta, vaan toimii ikään kuin symbolina, joka saa ihmisessä aikaan erilaisia assosiaatioita. Tulkinnat, joita ihminen musiikista tekee, saattavat olla joskus peräisin puhtaasti mielenleyhtymistä, esimerkiksi tapauksessa, jolloin urkujen ääni saa aikaan uskonnollisen tunteen. Niinpä musiikin herättämät tunteet saattavatkin usein johtua puhtaasti vaikkapa konkreettisista muistoista. (Davies 2001, 29 – 30.) Noita erilaisia merkitysisältöjä ihminen taas voi käyttää ajattelun ja todellisuuden hahmottamisen välineenä. Puheeseen ja sanoihin verrattuna musiikki pystyy välittämään paljon monitulkintaisempia sisältöjä, ja sen kautta voi päästä käsiksi syviin, ehkä jo unohtuneisiin tunteisiin ja ajatuksiin. Juuri noiden henkilökohtaisten ja ainutkertaisten tunteiden ja kokemusten vuoksi musiikin merkitystä yksittäiselle ihmiselle ei voi ennalta tietää. Yleisellä tasolla musiikillisten elementtien voidaan kuitenkin nähdä vaikuttavan usein tietyllä tavalla tunnekokemuksen syntyyn. (Ahonen 1993, 57, 59.)

Sen lisäksi, että musiikki aiheuttaa kuulijoissaan erilaisia tunteita, musiikki vaikuttaa ihmiseen eri tavalla eri kuuntelukerroilla muun muassa tilanteesta riippuen. Siksi sama kappale voi eri päivänä luoda erilaisia tunteita kuin toisena. Tutkijoilla on erimielisyyksiä siitä, millaisia tunteita musiikin on mahdollista herättää. Joidenkin mukaan musiikki voi herättää vain perustunteita kun taas toisten mielestä musiikki voi luoda vain laveita positiivisia tai negatiivisia tunnevihteitä. Jotkut taas ovat sitä mieltä, että musiikki voi luoda suuren määrän erilaisia tunteita perustunteista monimutkaisempiin tunteisiin. (Juslin ym. 2011, 175 – 176.)

Tunteiden syntyyn vaikuttavat monet tekijät, kuten ihmisen persoonallisuus, ikä ja sukupuoli, joista sukupuolen on todettu vaikuttavan muun muassa siihen, millä tavalla henkilöt tunnistavat tunteita musiikissa, millaisiin tarkoituksiin he sitä käyttävät ja miten he käyttävät musiikkia tunteiden säätelyyn (Juslin

ym. 2011, 177). Myös musiikillisella harjaantumisella on vaikutuksensa tunteiden tunnistamiseen musiikista. Toisaalta musiikkia harrastaneet voivat kokea musiikin luomat tunteet voimakkaammin kehittyneen musiikillisen ymmärryksensä vuoksi, toisaalta se taas voi johtaa turhaan analyttisyyteen musiikin suhteen, mikä voi estää kunnollisen tunnekokemuksen syntymisen (Juslin ym. 2011, 178).

Voimakkaimmillaan musiikin luoma tunnekokemus voi saada euforisia piirteitä, jolloin kuuntelija voi esimerkiksi tuntea kokonaisvaltaista hyvänolon tunnetta ja onnellisuutta tai tuntea musiikin vievän kehoa tanssiessa. Soittaja saattaa kokea sormiensa ikään kuin ohjautuvan itsestään ja musiikin pulppuavan ulos ilman soittajan kontrollia. Ihminen ja musiikki tuntuvat olevan kokonaisvaltaisesti yhtä. Toisaalta musiikkikokemus voi tunnelmaltaan olla myös voimakkaan negatiivinen, jolloin on mahdollista kokea esimerkiksi primitiivisen kaltaista pelkoa (Gabrielsson 2001b, 437, 439.)

Musiikilla on kyky vaikuttaa myös kehoomme, jopa aivan huomaamatta. Se saattaa saada aikaan aivan yllättäen esimerkiksi itkureaktion tai kylmiä väreitä (Kosonen 2010, 300; Craig 2005, 273.) Tällaiset reaktiot liittyvät yleensä voimakkaaseen tunnelataukseen, jollaisen ihmiset voivat kokea usein esimerkiksi klassista musiikkia kuunnellessa (Gabrielsson 2001b, 432–433). Gabrielsson (2001b) viittaa myös Slobodan (1991) tutkimukseen, jossa hän selvitti, millaisia fyysisiä reaktioita mitkään musiikilliset tekijät aiheuttavat. Kolmasosa tutkimuksessa ilmenevistä reaktioista oli yhdistettävissä selvästi johonkin tiettyyn musiikilliseen tapahtumaan kuten esimerkiksi harmoniavaihdokseen, joka sai tavallisesti aikaan kylmiä väreitä. Kohonnut syke taas liittyi tutkimuksen mukaan nousevaan tempoon ja synkopointiin. (Gabrielsson 2001b, 433.) Kylmät väreet liittyvät usein siihen, että jokin yllättävä tekijä musiikissa saa meissä aikaan alitajuisen taistelureaktion, joka kuitenkin muuttuu miellyttäväksi kokemukseksi varsinaisen uhan puuttuessa. Tämä selittää sen, miksi esimerkiksi juuri yllättävä harmonian vaihdos saa aikaan kyseisen reaktion. (Swaminathan & Schellenberg 2015, 192).

Kehon liikkeet kuuluvat olennaisesti niin tunteiden kuin musiikinkin ilmaisuun, ja niiden yhteyttä onkin tutkittu paljon erilaisilla menetelmillä (Punkanen

ym. 2012, 97). Musiikin tunteellinen vaikutus näkyy ihmisen käyttäytymisessä tavallisesti musiikin mukaan liikkumisena tai tanssina. Tavallista on myös laulaminen, huutaminen, nauraminen ja toisaalta taas silmien sulkeminen ja täysin paikallaan istuminen. (Gabrielsson 2001b, 441.)

3.2 Musiikin elementit ja musiikki kulttuurisena ilmiönä

Tutkijat ovat huomanneet, että musiikissa on piirteitä, jotka synnyttävät samankaltaisia tunteita kulttuurista riippumatta eri puolilla maailmaa. Noita piirteitä on mahdollista nähdä myös aivan tavallisessa ihmisten verbaalissa kommunikaatiossa, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että vihaisena ihmisen puhe on intensiivisempää kuin rauhallisena. Samanlainen intensiteetti on havaittavissa myös aggressiiviseksi mielletyssä musiikissa. Voimakkaita tunteita ilmaistaan puheessa ja musiikissa usein nopeatempoisesti. Surullinen musiikki ja puhe taas ovat tavallisesti ilmaisultaan ja intervalleiltaan suppeampia. Tämä ilmiö on nähtävissä joka puolella maailmaa. Ainoa poikkeus musiikin ja puheen ilmaisun tunnevaikutusten välillä on se, että kun puheessa matalat äänet mielletään usein positiivisiksi, musiikissa ne kuitenkin luovat tavallisesti negatiivisia tunteita, kuten pelkoa ja vihaa. (Swaminathan & Schellenberg 2015, 189.) Toisaalta joidenkin tutkijoiden mukaan tällaisten yhteyksien havaitseminen musiikin ja puheilmaisun välillä on kyseenalaista. Ainakaan ei pitäisi etsiä yhtäläisyyksiä liikaa soitinten ja ihmisten äänistä vaan enemmänkin dynamiikasta ja äänen liikkeestä ja kuvioista. (Davies 2001, 31.)

Länsimaisessa musiikissa duuri ja molli sävellajit yhdistetään selkeästi positiivisiin tai negatiivisiin tunteisiin. Tällainen tapa hahmottaa musiikkia on täysin opittu. Jos musiikki poikkeaa rakenteellisesti totutusta, ihmisen voi olla vaikea tunnistaa sen välittämää tunnetta, mikä vaikuttaa kuuntelukokemuksen miellyttävyyteen. Jotkut ovat jopa väittäneet, ettei musiikissa itsessään olisi sisäänrakennettuna mitään merkityksiä, vaan että kaikki siihen liitetyt tunteet ovat opittuja ja kulttuurista riippuvaisia. Ihmiset voivat kuitenkin tunnistaa täysin vieraankin kulttuurin musiikista tunteita oikean suuntaisesti, joten musiikissa

voidaan todeta olevan universaaleja piirteitä, joita kaikkien ihmisten on mahdollista tunnistaa samalla tavalla vaikkakin kulttuurilla on suuri vaikutus musiikillisten tunteiden tulkitsemiseen. (Swaminathan & Schellenberg 2015, 190.)

Musiikin sanotaankin usein olevan universaali tunteiden kieli. Myös Daviesin (2001, 37) mukaan on mahdollista, että eri kulttuurien edustajat ymmärtävät toistensa musiikkia, mutta hän ei pidä tätä asiaa täysin itsestään selvänä. Hänen mukaansa olennaista on ymmärtää kulttuuria yleisemmällä tasolla ennen kuin voi todella tulkita sen musiikkia oikealla tavalla.

Jo aivan pienten lasten on todettu pystyvän havaitsemaan musiikin välittämiä tunteita. Musiikkia käytetäänkin ympäri maailman pienten vauvojen rauhoittamiseen esimerkiksi laulun avulla, ja ihmisillä onkin tapana vaistomaisesti käyttää aivan erityistä tapaa laulaa, kun he suuntaavat laulunsa pienelle lapselle. Jo muutaman päivän ikäiset lapset osaavat tunnistaa tuon heille kohdistetun laulun ja reagoivat siihen. Lisäksi laulamisen on todettu kiinnittävän vauvojen huomion paremmin kuin puhe. Laulun kautta lapsi ja hoitaja pystyvät luomaan aivan erityisen yhteyden, jonka kautta välittää tunnetta, mikä on tärkeää lapsen kehityksen kannalta. (Peretz 2001, 114.)

Jo kolmevuotiaiden on todettu voivan tunnistaa kulttuurinsa musiikki iloiseksi ja kuusivuotiaana he ovat jo yhtä taitavia kuin aikuiset tunnistamaan musiikista muitakin perustunteita. Aluksi lapset perustelevat tunnetta lähinnä kappaleen tempon perusteella ja oppivat myöhemmin ottamaan huomioon myös duuri- ja mollisävellajit. (Peretz 2001, 114.) Sävellajien musiikillinen merkitys vaihtelee kulttuureittain ja siksi niiden vaikutusta musiikin tuottamiin tunteisiin ei voi suoranaisesti yleistää kaikkia koskevaksi. Tavallisesti lapset omaksuvat kulttuurinsa musiikin harmoniset vivahteet noin kuusivuotiaana. Kulttuurista riippumatta lapset mieltävät usein nopeat kappaleet tunnelmaltaan positiivisiksi ja hitaat taas negatiivisiksi, kuten esimerkiksi surullisiksi, mikä liittyy edellä mainitsemaani puheen ja musiikin samankaltaiseen ilmaisuun. Lapset käyttävät laulaessaan tunteen ilmaisuun tavallisesti tempoa, sävelkorkeutta ja äänen voimakkuutta. (Swaminathan & Schellenberg 2015, 189–190.)

Katri-Helena Rautiaisen (2017) tutkimus osoittaa, että musiikillisen tekemisen kautta on mahdollista harjoitella tunteita. Hänen tutkimuksessaan lapset saivat itse tehdä musiikkia musiikkiteknologiaa hyödyntäen. Tuon tutkimuksen aikana lapset oppivat, miten erilaisten musiikkikäsitteiden, kuten esimerkiksi edellä mainittujen tempon, sävelkorkeuden ja äänen voimakkuuden avulla voi ilmaista tunnetiloja. Tutkimus osoittaa muun muassa sen, kuinka olennainen osa musiikillista ilmaisua tunteet ovat.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää musiikin ja tunteiden yhteyttä tunnetaitokasvatuksessa. Aiempien tutkimusten mukaan jo aivan pienet lapset tunnistavat musiikin ilmaisemia tunteita (Peretz 2001, 114). Halusin selvittää asiaa hieman tarkemmin kouluikäisten lasten näkökulmasta, ja siksi tutkinkin muun muassa sitä, millaisia tunnesanoja oppilaat ylipäättään käyttävät musiikin ilmaisemien tunteiden kuvailuun sekä sitä, millaisia merkityksiä ja teemoja he liittävät musiikkiin.

On tutkittu, että tietyntyyliset musiikilliset piirteet aiheuttavat kuulijassa tavallisesti tietyntyylisiä tunteita (Swaminathan & Schellenberg 2015, 189). Tulevana opettajana minua kiinnostaa, millä tavalla lapset osaavat tunnistaa noita piirteitä kuulemassaan musiikissa ja ilmaista niitä soitossaan. Tunteen ilmaiseminen soitaen toimi tutkimuksessa myös itsessään tunnetaitoharjoituksena oppilaille. Yksi tutkimukseni tavoitteista oli tutkia sen toimivuutta ja kartoittaa, mitä musiikillisiä elementtejä oppilaat käyttävät tunteen ilmaisuun.

Myös eleet ja muu kehollinen ilmaisu on olennainen osa tunneilmaisua (Davies 2001, 31). Siksi valitsin yhdeksi tutkimuksen osa-alueeksi liiketehtävän, jonka kautta oppilailla on mahdollisuus ilmaista tunnetta liikkeellä ja pohtia tunteen ilmenemistä sitä kautta.

Halusin tehdä tutkimuksen toiminnallisesta osuudesta monipuolisen, koska tunteita on mahdollista tarkastella musiikin kautta monin eri keinoin, kuten esimerkiksi edellä mainitsemieni kehollisen ilmaisun ja musiikin elementtien näkökulmasta. Halusin myös luoda oppilaille mahdollisimman hyvän oppimiskokonaisuuden. Eri näkökulmien vuoksi minun on mahdollista tehdä yhteenve-toa ja vertailua erilaisten tehtävien välillä. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat neljä kysymystä:

1. Millaisia tunnesanoja ja merkityksiä oppilaat liittävät kuunneltuihin musiikkikappaleisiin?
2. Mitkä musiikilliset tekijät nousevat musiikista tunteenvalinnan perusteluiksi?
3. Miten oppilaat ilmaisevat tunnetta soittaessaan ja musiikin mukaan liikkuaessaan?
4. Miten oppilaat kokivat oppimisprosessin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimukseni filosofinen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen, eli se keskittyy tutkimaan kokemuksia ja merkityksiä sekä ymmärtämään niitä. Fenomenologinen lähestymistapa keskittyy kokemukseen, jolloin olennaista on nähdä kokemukset suhteessa kokijan todellisuuteen ja maailmaan, jossa hän elää. Hermeneuttisuus taas tarkoittaa, että ihmisten tuottamien ilmaisujen, kuten esimerkiksi ilmeiden, eleiden ja liikkeiden tulkinnoille etsitään säännönmukaisuuksia. (Laine 2001, 26 – 29.) Tuomen ja Sarajärven (2018, 40) mukaan fenomenologisuuteen kuuluu olennaisesti ajatus, että merkitykset, joiden kautta maailmaa havainnoimme, eivät ole sisäsyntyisiä, vaan ne ovat lähtöisin yhteisöstä. Merkityksiä siis kasvetaan antamaan. Heidän mukaansa hermeneuttisuus taas tarkoittaa noiden merkitysten oivaltamista ja tulkitsemista.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, josta voidaan käyttää myös nimityksiä kvalitatiivinen, pehmeä, ymmärtävä ja ihmistutkimus (Tuomi & Sarajärvi 2003, 23), joihin sanoina tiivistyvätkin hyvin laadullisen tutkimuksen periaatteet. Laadulliselle tutkimukselle tärkeää on esimerkiksi tutkimuskohteen merkityksen ymmärtäminen (Tuomi & Sarajärvi 2003, 27 – 28) ja tutkittavien näkökulman tavoittaminen sellaisena kuin se on (Eskola & Suoranta 2008, 16). Ymmärtämisen lisäksi tavoitteena on pystyä kuvaamaan jotain tapahtumaa tai tulkitsemaan teoreettisesti jotain ilmiötä (Eskola & Suoranta 2008, 61). Kuten laadulliselle tutkimukselle on ominaista, tässäkin tutkimuksessa olennaista on saada tietoa tutkimuskohteen merkityksistä. Tuota tietoa saan muun muassa haastattelemalla, mikä taas on hyvä tapa selvittää tutkittavien näkökulmaa asiaan. Laadullisen tutkimuksen aineisto hankitaan usein juuri mainitsemallani haastattelulla ja havainnoimalla sekä kyselyillä ja erilaisilla dokumenteilla, joita on tietysti mahdollista myös yhdistää (Tuomi & Sarajärvi 2003, 73).

Määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen verrattuna laadullisella tutkimuksella on enemmän subjektiivinen kuin objektiivinen ote tutkimukseen,

mitä on myös kritisoitu, ja laadulliset tutkimusmenetelmät on joskus nähty sen vuoksi vähemmän tieteellisinä (Eskola & Suoranta 2008, 13–14). Toisaalta juuri tutkimuksen subjektiivisen näkökulman vuoksi on mahdollista päästä käsiksi sellaiseen tietoon, johon määrällisin keinoin ja objektiivisesti etäällä tutkimuskohteesta pysymällä ei voisi päästä. Oikeastaan laadullisen tutkimuksen tarvittava objektiivisuus syntyy siitä, että tutkija tiedostaa omat subjektiiviset näkökantansa ja niiden vaikutuksen tutkimukseen. (Eskola & Suoranta 2008, 17).

Koska laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole tuottaa yleistettävää ja tilastollisesti pätevää tietoa, aineiston koon suhteen ei ole samanlaisia vaatimuksia kuin määrällisessä tutkimuksessa, jolloin tutkittavien määrän ei tarvitse välttämättä olla kovin suuri (Tuomi & Sarajärvi 2003, 87–88; Eskola & Suoranta 2008, 60). Aineiston kokoa on olennaista miettiä vain siinä suhteessa, onko sen kautta mahdollista saada tutkimuksen kokonaisuuden kannalta oikeaa tietoa (Eskola & Suoranta 2008, 60). Siksi onkin tärkeää valikoida juuri kyseiseen tutkimukseen soveltuva tutkimusjoukko (Tuomi & Sarajärvi 2003, 88). Voidaan puhua esimerkiksi aineiston tarkoituksenmukaisesta poiminnasta tai harkinnanvaraisesta näytteestä (Eskola & Suoranta 2008, 61).

Tässäkin tutkimuksessa olen aineiston koon sijaan keskittynyt saamaan syvempää tietoa pieneltä osallistujajoukolta. Jostain näkökulmasta katsottuna tutkittavien määrä saattaa kuitenkin vaikuttaa jopa suurelta, sillä olen haastatellut lähes kahtakymmentä ihmistä. Yksi tapa arvioida laadullisen tutkimuksen aineiston riittävyttä on seurata, milloin esimerkiksi haastattelut eivät enää tuota tutkimuksen kannalta niin sanotusti uutta tietoa, vaan haastateltavat toistavat jo toisten kertomaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 169). Tätä ilmiötä kutsutaan saturaatioksi tai kylläntymiseksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 169; Eskola & Suoranta 2008, 62). Myös tässä tutkimuksessa aineistossa oli nähtävissä kylläntymistä. Oppilaiden vastaukset esittämiini kysymyksiin olivat usein hyvin samankaltaisia, eikä joidenkin kysymysten kohdalla poikkeuksia tuntunut olevan lainkaan.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimukseen osallistujat valitaan tarkoituksenmukaisesti juuri kyseistä tutkimusta varten, eikä kohdejoukon tarvitse olla valittu sattumanvaraisesti, jotta tulokset olisivat merkittäviä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 155).

Ajattelin, että tutkimustani varten olisi hyvä löytää tutkittavaksi koulu- luokka, jolla olisi tarvittavat edellytykset aiheen käsittelyyn, kuten tunteista keskusteluun. Varmasti lähes jokainen tavallinen luokka olisi ollut tutkimukseen so- piva, mutta ajattelin, että jos ryhmällä olisi jo ennestään kokemusta tunnetaitojen harjoittelusta, heidän olisi ehkä helpompi päästä mukaan tunteita käsitteleviin toiminnallisiin tehtäviin ja ymmärtää, mistä on kyse. Oppilaiden iällä ei ollut mielestäni kovin suurta merkitystä. Toisaalta halusin, että oppilailla olisi tar- peeksi kehittynyt kyky ilmaista itseään ja tulkita ajatuksiaan ja tunteitaan, joten ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat eivät välttämättä olisi olleet tutkimuksen kannalta otollisin joukko. Kevään aikana pääsin erään opintoihini liittyvän kurs- sin kautta tutustumaan yhteen kolmanteen luokkaan, jonka opettaja kertoi teh- neensä oppilaiden kanssa erilaisia tunneilmaharjoituksia. Kurssin myötä pää- sin tutustumaan oppilaisiin myös yksilöinä ja näkemään heidän kouluarkeaan pitkin kevättä. Niinpä pyysin opettajalta mahdollisuutta toteuttaa tutkimukseni tuossa luokassa, mikä sopi hänen puolestaan hyvin. Tutkimukseni kannalta oli hyvä, että olimme oppilaiden kanssa toisillemme jo tuttuja. Luokan oppilaita osallistui tutkimukseeni 22, joista 10 oli tyttöjä ja 12 poikia. Tutkimuksen kuhun- kin osioon osallistuvien oppilaiden määrä vaihteli sen mukaan, kuinka monta heistä tutkimuspäivänä oli koulussa.

5.3 Aineiston keruu

5.3.1 Tutkimuksen kulku

Olellainen osa tutkimusta oli järjestämäni oppitunnit, joiden aikana oppilaat pääsivät pohtimaan ja käsittelemään tunteita niin kuvan, liikkeen kuin soittami- senkin kautta. Jaoin tutkimuksen toiminnan siis kolmeen osaan.

Ensimmäisellä opetuskerralla mukana oli 20 oppilasta. Tuolloin kävin heidän kanssaan läpi tutkimukseni tarkoituksen ja kerroin alustavasti siitä, mitä tulimme tekemään. Havainnollistin heille musiikin elementtejä, joiden avulla minun oli tarkoitus ohjata oppilaita huomioimaan ja tiedostamaan erilaisten musiikkilisten ulottuvuuksien vaikutusta siihen, miltä musiikki loppujen lopuksi kuulostaa. Elementtien oli tarkoitus toimia myöhemmin myös eräänlaisina keskustelun välineinä haastatteluissa. Sinänsä elementtien ulkoa muistaminen tai kovin syvällinen ymmärtäminen ei ollut tavoitteena. Ensimmäisessä tehtävässä oppilaiden oli tarkoitus kuunnella viittä eri kappaletta ja ympyröidä tunnesanalista noin kolme sanaa, jotka heidän mielestään kuvasivat kappaleen välittämää tunnetta parhaiten. Sen lisäksi heidän tuli jokaisen kappaleen kohdalla piirtää sitä kuvaaviin tunteisiin sopiva kuva esimerkiksi jostain arkipäiväisestä tilanteesta. Pyysin heitä piirtämään mitä ikinä mieleen tulee. Kuvan alle he kirjoittivat selvennyksen siitä, mitä olivat piirtäneet.

Tehtävää varten olin tehnyt oppilaille lomakkeet (ks. liite 2), joissa oli kahdenkymmenen kolmen tunnesanan lista, jonka sanoista noin puolet oli mielletävissä positiivisiksi ja puolet negatiivisiksi. Perustin tuon listan Peltolan ja Eerolan (2012) tutkimukseen suomenkielisistä tunnesanoista, joita ihmiset tavallisesti käyttävät kuvatessaan musiikin esittämiä ja herättämiä tunteita. Kerron aiheesta tarkemmin luvussa 5.3.5. Lomakkeessa oli tilaa myös kuvan piirtämiselle ja kuvatekstin kirjoittamiselle. Noita lomakkeen sivuja oli jokaista kuunneltavaa kappaletta varten yksi jokaiselle oppilaalle.

Kuuntelutin kappaleen tai sen osan kerrallaan oppilaille yhteensä kaksi kertaa, minkä aikana heillä oli aikaa täyttää lomaketta. Lomakkeiden täyttämisen jälkeen pyysin neljä oppilasta haastatteluun, jonka tarkoituksena oli käydä läpi heidän vastauksiaan. Kuuntelimme vielä yhdessä läpi pienet pätkät kappaleista muistutukseksi ja pohdimme muun muassa sitä, mikä musiikissa sai aikaan heidän valitsemansa tunteen.

Järjestin toisen opetuskerran heti seuraavana päivänä. Tuolloin oppilaita oli paikalla kahdeksantoista. Kuuntelimme jälleen viittä kappaletta, jotka kuvastivat

erilaisia tunteita. Oppilaiden tehtävänä oli liikkua huiveja apunaan käyttäen musiikin kuvaaman tunteen mukaisesti. Valitsin tehtävään käytettäväksi huiveja siksi, että niiden kanssa liikkuminen tuntui oppilaista varmasti luontevammalta ja inspiroivammalta kuin ilman välineitä liikkuminen. Tehtävää tehdessä taululla oli nähtävissä sama tunnesanalista, jota olimme käyttäneet edellisenä päivänä. Kappaleen jälkeen jokainen valitsi tunnesanoista yhden, joka kuvasi heidän mielestään parhaiten kuunnellun kappaleen tunnetta. Tein pienen kartoituksen tunnesanojen jakautumisesta pyytämällä oppilaita menemään kyykkyyyn, mikäli heidän valitsemansa sana sijaitsi negatiivisten eli listan alapuolisten tunnesanojen joukossa, tai nostamaan kätensä pään päälle, mikäli sana sijaitsi positiivisten, ylempien sanojen joukossa. Lisäksi keskustelimme hieman siitä, mikä kappaleessa ja sen elementeissä mahdollisesti aiheutti tunteen. Oppilaat oli jaettu neljään ryhmään, joista jokaisella oli oma paperi, jonne he aina kappaleen ja pienen henkilökohtaisen pohdinnan jälkeen kokoontuivat kirjoittamaan valitsemansa kappaleen kuvaavan tunnesanan. Sen jälkeen ryhmän tehtävänä oli valita noista sanoista ryhmänsä kesken suosituin ja suunnitella siihen liittyen liike tai pieni liikesarja, jonka voisivat toteuttaa yhdessä. Suunnittelun ja harjoittelun jälkeen kävimme kyseisen kappaleen soidessa jokaisen ryhmän liikkeitä yksi kerrallaan läpi. Sen jälkeen siirryimme seuraavaan kappaleeseen. Toiminnan jälkeen valitsin haastateltaviksi sattumanvaraisesti kaksi neljän oppilaan ryhmää.

Toteutin tutkimukseni kolmannen osan kahdessa osassa. Tarkoituksena oli, että oppilaat tekevät tavallisia koulusoittimia käyttäen pienissä ryhmissä äänimaiseman, joka kuvaa heille annettua tunnetta. Tilanteen organisoimisen ja parhaan mahdollisen toteutuksen vuoksi päätin ottaa toimintaan mukaan vain puoli luokkaa kerrallaan. Niinpä kävin koululla peräkkäisillä viikoilla toteuttamassa saman tutkimuksen osan kahteen kertaan. Ensimmäisellä kerralla avustamassa oli myös opiskelukaverini, jonka kanssa olimme keväällä työskennelleet luokan parissa.

Aluksi esittelin oppilaille tehtävän idean; että jokainen ryhmä saa tunnesanan, jonka mukaan heidän tulee luoda äänimaisema käyttäen luokassa olevia

soittimia. Tunnesanoja ei saisi paljastaa toisille ryhmille, koska lopuksi tarkoituksena on esittää heidän suunnittelemansa ja harjoittelemansa äänimaisemat ryhmä kerrallaan, ja muiden ryhmien tarkoituksena on koettaa arvata, mitä tunnetta kunkin ryhmän äänimaisema kuvaa. Käytin sanaa äänimaisema, koska mielestäni se jättää tarvittavan avoimeksi sen, millainen lopputuloksen tulisi olla. En esimerkiksi käyttänyt sanoja ”kappale” tai ”säveltäminen”, koska tarkoituksena ei ollut säveltää rakenteeltaan selkeää ja toistettavissa olevaa musiikillista tuotosta. Toisaalta en myöskään määritellyt kovin tarkasti sanaa ”äänimaisema”, eivätkä oppilaatkaan kysyneet tarkennusta sille. Loppujen lopuksi heillä tuntui olevan oikea ja yhteinen käsitys siitä, mitä tehtävässä kyseisellä sanalla haettiin.

Kävin lyhyesti läpi musiikin elementtejä kertauksen vuoksi ja kehotin oppilaita miettimään niitä äänimaisemaa suunnitellessaan. Kävimme läpi myös soittimet ja pohdimme, mitä elementtiä milläkin soittimella voisi kuvastaa ja millaista ääntä niistä ylipäätään oli mahdollista saada. Korostin sitä, että minkään soittimen soittaminen ei vaadi erityistä soittotaitoa, vaan että jokainen saa varmasti tuotettua jonkinlaista sopivaa ääntä niillä kaikilla. Jaoin oppilaat kolmeen ryhmään, joissa oli 3–5 oppilasta. Heille antamani tunnesanat olivat suru, lempeys ja ilo. Valitsin nuo sanat siksi, että ne edustavat hyvin tunneskaalan eri puolia. Oppilailla oli hetki aikaa harjoitella äänimaisemaansa ennen niiden esittämistä. Kun oppilaat esittivät omia arvauksiaan muiden ryhmien tunteista, keskustelimme myös lyhyesti siitä, mikä äänimaisemassa sai heidän mielestään tuon tunteen aikaan.

Lopuksi valitsin taas muutamia oppilaita haastatteluun. Ensimmäiseen haastatteluun valitsin neljä oppilasta niin, että ryhmässä oli yksi edustaja joka äänimaisemaryhmästä. Lisäksi haastattelin vielä lempeys-ryhmän kolmea oppilasta. Toisella kerralla valitsin haastateltavaksi suru-ryhmän neljä oppilasta ja viimeiseen haastatteluun kahdesta muusta ryhmästä kaksi oppilasta.

5.3.2 Haastattelu

Haastattelemisen, toisin sanoen suoraan asiasta kysyminen, on yksi tavanomaisimmista tavoista saada tietoa. Vaikka toisten ihmisten kanssa keskusteleminen

onkin aivan arkipäiväistä ja jokaiselle tuttua, tutkimushaastattelun tekeminen ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista; on otettava huomioon monia asioita, kuten oikeanlainen näkökulma ja haastattelun vuorovaikutteisuus. Lisäksi haastattelijan on varottava johdattelemasta haastateltavan vastauksia. (Tiittula & Ruusuvuori 2014, 9–10.)

Tiittulan ja Ruusuvuoren (2014) mukaan tutkimushaastattelut voidaan jakaa kolmeen eri kategoriaan. Haastattelu voi olla strukturoitu, jolloin kysymykset ja mahdollisesti vastausvaihtoehdotkin on mietitty tarkasti valmiiksi. Puolistrukturoidussa haastattelussa taas osa kysymyksistä tai aihealueista on mietitty etukäteen. Strukturoimaton haastattelu muodostuu lähtökohtaisesti haastateltavan esiin tuomien näkökulmien pohjalta. (Tiittula & Ruusuvuori 2014, 11.) Strukturoimatonta haastattelua voidaan kutsua myös temahaastatteluksi, jonka nimikin jo kertoo sen toteutustavasta, jonka mukaan haastattelu etenee haastattelijan määrittelemien teemojen mukaisesti, joita kuitenkin käsitellään haastateltavan ehdoilla (Eskola & Suoranta 2008, 86). Eskolan ja Suorannan (2008, 86) mukaan on olemassa neljäskin kategoria, avoin haastattelu, jossa keskustelu muodostuu paljolti sen perusteella, mitä haastateltava tuo esiin ilman, että haastattelijalla yrittäisi saada kaikki ennalta pohditut teemat käytyä läpi. Tällöin on usein tarkoituksena päästä tavallista syvemmälle aiheeseen, mikä kuitenkin vaatii tavallisesti useampia haastattelukertoja toteutuakseen (Eskola & Suoranta 2008, 86–87).

Heti tutkimuksen alkuvaiheessa tiesin, että haluan käyttää haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, sillä ajattelin, että sen avulla voin parhaiten saada oikeanlaista tietoa oppilailta. Haastattelun hyviä puolia on muun muassa se, että haastattelijalla voi halutessaan tarkentaa saamiaan vastauksia tai toistaa kysymyksen kenties eri sanoin (Tuomi & Sarajärvi 2003, 75). Myös oppilaiden ikä sekä kirjoitus- ja argumentointitaidot huomioon ottaen haastattelu oli varmasti yksinkertaisin ja kaikkien mielestä mukavin tapa tuottaa tietoa. Itse koin luontevaksi sen, että voin keskustella oppilaiden kanssa heidän ajatuksistaan ja tällä tavalla hyödyntää haastattelun vuorovaikutteisuutta. Halusin pystyä tarkentamaan op-

pilaiden vastauksia ja löytämään niistä uusia keskustelunaiheita vaikka haastattelukysymykset (ks. liite 1) olivatkin pääpiirteissään valmiiksi mietityt. Toisin sanoen haastatteluni oli puolistrukturoitu.

Haastattelin oppilaita tutkimuksen aikana yhteensä seitsemän kertaa. Haastatteluissa oli mukana aina 3–5 oppilasta. Toteutin haastattelut aina heti toiminnan jälkeen, jolloin tapahtumat olivat varmasti vielä hyvin oppilaiden muistissa. Haastateltavat valikoituivat jokaisella kerralla melko sattumanvaraisesti, mutta koetin esimerkiksi valita haastateltaviksi aina eri henkilöitä, jotta sain hyödynnettyä koko tutkimusjoukkoa monipuolisesti. Vain muutama oppilas oli haastateltavana kaksi kertaa. Lisäksi oppilaat saivat itse ilmoittautua vapaaehtoiseksi tai päättää haluavatko kyseisellä kerralla osallistua haastatteluun, mikä onkin tärkeä asia lapsia tutkittaessa (Aarnos 2001, 145). Usein kerroin heille haluavani haastatella oppilaita tietyistä työskentelyryhmistä. Molempien äänimaisemakertojen jälkeen otin haastatteluun yhden kokonaisen ryhmän, jolloin oli mahdollista keskustella paremmin muun muassa ryhmän työskentelystä, kun mukana keskustelemassa olivat kaikki ryhmän jäsenet. Äänimaisemien ja liikeilmaitutehtävän jälkeen haastattelin aina kahta eri oppilasryhmää. Lomakkeen (ks. liite 2) pohjalta käydyin haastattelun tein vain kerran.

Päädyin haastattelemaan ryhmiä yksittäisten henkilöiden sijaan, koska ajattelin oppilaiden vastausten rikastuvan toistensa vastausten pohjalta, mikä on mahdollista jos haastattelijalla osaa ohjata oppilaita kuuntelemaan toisiaan ja luomaan yhdessä keskustelua (Aarnos 2001, 148). Toisaalta ryhmän haastattelemisen oli olennaista, kun halusin saada monen oppilaan näkökulmasta tietoa yhden työskentelyryhmän toiminnasta. Lisäksi ajattelin haastattelun olevan tilanteena mukavampi, jos kenenkään ei tarvitse olla siinä yksin. Myös ajankäytöllisesti useamman oppilaan haastattelemisen samanaikaisesti oli käytännöllistä, koska halusin ehtiä haastatella koulupäivän puitteissa mahdollisimman monia oppilaita viemättä kuitenkaan liikaa aikaa opetukselta. Kukin haastattelu kesti noin 15–20 minuuttia.

Vaikka haastattelutilanteessa oli aina mukana useampia oppilaita, haastattelut eivät tavallisesti muodostuneet kovin monipuolisiksi keskusteluiksi, mikä

ei haitannut, koska olisin voinut saada tutkimuskysymyksiini sopivia vastauksia myös yksilöhaastatteluilla. Ryhmäkeskustelut sisältävät usein erilaisten mielipiteiden vertailua ja yleisesti ottaen enemmän muiden keskustelijoiden näkemysten huomioimista (Pietilä 2010, 215). Tekemissäni haastatteluissa oppilaat toivat usein esiin omia mielipiteitään kuitenkin täysin erillisinä muiden haastateltavien mielipiteisiin nähden. Toisinaan esitin saman kysymyksen jokaiselle erikseen, kun tilanne ei muuten edennyt luontevasti, mikä kuvastaa yksilöhaastattelulle ominaista haastattelijan merkitystä keskustelun eteenpäin viejänä (Pietilä 2010, 215). Aarnoksen (2001, 148) mukaan lapsia haastateltaessa onkin tärkeää kannustaa jokaista ensin kertomaan oma näkemyksensä ja sen jälkeen keskustelemaan asiasta yhteisesti. Toisinaan haastattelun aikana muodostui kuitenkin myös pienimuotoisia keskusteluita.

Lapsia haastateltaessa on tärkeää muistaa rakentaa haastattelutilanteesta luottamuksellinen (Ruusuvuori & Tiittula 2014, 41). Tutkimuksessani oppilaat tiesivät jo haastattelutilanteeseen tullessaan, mitä haastattelu koskee. Kerroin heille kuitenkin vielä erikseen, että haastattelut ovat luottamuksellisia, ettei haastattelun äänitettä kuuntele kukaan muu kuin minä ja että heitä ei voida jällempäin tunnistaa vastaustensa pohjalta, mikä on olennaista tutkimuksen eettisyyden kannalta (Ruusuvuori & Tiittula 2014, 24 – 25, 41). Olennaista on huomioida myös se, millainen sosiaalinen kenttä haastatteluun liittyy (Alasuutari 2014, 147 – 148). On hyvä, että haastattelutilanteen rakentamisessa pyritään lapsen näkökulmasta mahdollisimman aitoon ympäristöön ja luontevaan kohtaamiseen (Aarnos 2001, 147). Tekemieni haastatteluiden luontevuuteen vaikutti varmasti se, että ne tapahtuivat lasten arkipäiväisessä kouluympäristössä ja että olin lapsille jo entuudestaan tuttu aikaisemmista yhteyksistä saman kevään aikana. Luottamuksen ja vaivattoman keskustelun syntymiseen vaikutti luultavasti myös se, etten näyttäytynyt heidän silmissään vain etäisenä haastattelijana, vaan haastatteluita edelsi aina yhteinen toiminta.

Vaikka haastattelija kuinka yrittäisi olla johdattelematta vastauksia kysymyksillään, hänen voidaan Ruusuvuoren ja Tiittulan (2014) mukaan katsoa osal-

listuvan tiedon tuottamiseen. Kysymysten muotoilu ja se, että haastattelija on yhtenä osapuolena luomassa keskustelua, muokkaavat haastateltavan vastauksia (Ruusuvoori & Tiittula 2014, 12). Oppilaita haastatellessani huomasin myös itse oikeanlaisten kysymysten muotoilemisen ja oikeanlaisen reagoimisen vaikeuden. Varsinkin jos oppilaalla selkeästi oli mielessään jokin asia, jonka hän tahtoi tuoda esiin, mutta ei meinannut löytää oikein sanoja sen ilmaisemiseen, minulla oli vaikeuksia olla täydentämättä hänen lauseitaan ja auttamatta häntä asian muotoilussa. Törmäsin myös siihen, että oppilaiden vastaukset olivat usein hyvin lyhyitä, ja haastattelijana sain esittää tarkentavia lisäkysymyksiä toistensa perään. Toisaalta oppilaat selvästi tunnistivat haastattelutilanteen sosiaalisia käytäntöjä ja osasivat toimia niiden mukaan, mikä onkin odotettavaa (Alasuutari 2014, 148.) Muutamien tarkentavien kysymysten jälkeen, monet alkoivat omaaloitteisesti esittämään perusteluja mielipiteilleen ja kuvailemaan näkemyksiään tarkemmin. Useat olivat selvästi mielissään, kun pääsivät kertomaan mielipiteitään.

Tutkimuskysymysten kannalta haastattelussa oli olennaista lähinnä se, mitä asioita tulee esiin. Siksi en ole litteroidessa merkinnyt vastaajan sukupuolta tai tehnyt mahdolliseksi yksittäisen oppilaan vastausten seuraamista minkään koodijärjestelmän avulla. Joissain haastattelun kohdissa olen merkinnyt vastaajat hetkellisesti tietyllä symbolilla (esimerkiksi O1, O2), jotta puheenaiheen sisällä on mahdollista seurata vuoropuhelua, mikäli sellaista ilmeni. Tämän vuoksi esimerkiksi "O1" ei tarkoita aina samaa henkilöä, vaan sen merkitys vaihtelee haastattelusta ja sen kohdasta riippuen. Tällä tavalla menettelemällä esimerkiksi aineiston anonymisoinnista ei tarvinnut jälkeinpäin huolehtia, mikä Kuulan ja Tiitisen (2010, 452) mukaan olisi muutoin ollut tarpeellista.

5.3.3 Havainnointi

Haastattelun lisäksi keräsin aineistoa myös havainnoimalla, vaikkakin suurin osa tarkasta havainnoinnista tapahtui jälkikäteen videotallenteiden kautta. Havainnointi on hyvä tapa täydentää haastattelu- tai muuta aineistoa. Haastattelun ja havainnoinnin yhdistäminen voi auttaa näkemään muun muassa kerrotun ja

käytännön eroja ja yhtäläisyyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 83.) Havainnoinnin avulla on mahdollista saada selville, mitä todellisuudessa tapahtuu (Hirsjärvi ym. 2003, 199).

Toteutin tutkimukseni niin, että olin itse selkeästi mukana tutkimuksen toiminnassa. Havainnointini oli siis osallistuvaa, mikä tarkoittaa sitä, että minulla oli tutkittavassa ryhmässä jonkinlainen rooli. Osallistuvalla havainnoinnilla ominaista on, ettei havainnointia välttämättä ole etukäteen jäsenelty, vaan tutkijan huomio kiinnittyy erilaisiin asioihin vapaasti tilanteen mukaan. (Hirsjärvi ym. 2003, 201-202.) Toimintaan osallistuessani en voinut kirjoittaa havaintojani ylös, koska sille ei yksinkertaisesti ollut aikaa toiminnan ohjaamisen lomassa. Eskolan & Suorannan (2008, 99) mukaan yksi osallistuvan havainnoinnin ongelmista on juuri tarkkailuun keskittymisen hankaluus. Päädyinkin ottamaan tutkimukseeni avuksi videokameran, jotta voisin palata luokan tapahtumiin myöhemmin ja laajentaa havaintojani. Havainnointini tutkimustilanteessa rajoittui lähinnä yleisiin linjoihin ja tunnelmiin sekä asioihin, joiden pohjalta pystyin ohjaamaan toimintaa oikealla tavalla eteenpäin ja muotoilemaan haastattelukysymyksiä. Tutkimuskysymykset eivät olleet tutkimuksen toteuttamisen aikaan vielä aivan lukkoon löytyjä, joten halusin saada tilanteet tallennettua mahdollisimman monipuolisesti, jotta havaintoni eivät rajaisi tutkimuksen kannalta olennaista tietoa pois aineistosta. Lisäksi halusin saada tallennettua muun muassa oppilaiden äänimaisemat ja heidän keskustelussa esiin tulevia perusteluitaan tunteiden synnylle musiikissa, minkä tiesin jo tuolloin olevan yksi olennaisimmista tutkimuskysymyksistäni.

5.3.4 Lomakkeet

Ensimmäistä tutkimuskertaa ja opetustuokiota suunnitellessani mietin, miten saisin parhaiten kerättyä tietoa oppilaiden tavasta ja kyvystä nimetä tunteita ja tehdä se niin, että oppilaat voisivat samalla kokea oppivansa tunnetaitoja mielekkäällä tavalla. Totesin, että jonkinlainen kirjallinen tapa kerätä oppilaiden ajatuksia olisi sopivin.

Erilaiset kyselylomakkeet ovat tavallinen tapa kerätä tutkimusaineistoa. Niiden laatiminen vaatii kuitenkin tarkkuutta. Lomakkeiden tulisi olla tarpeeksi selkeitä ja kysymysten tarpeeksi spesifejä ja ytimekkäitä eikä liian monitulkintaisia. On tärkeää pohtia myös oikeita sanavalintoja ja kysymysten määrää sekä sitä, laatiiko avoimia vai monivalintakysymyksiä. (Hirsjärvi ym. 2003, 188 – 190.)

Laadin aineistonkeruun ensimmäistä vaihetta varten lomakkeen (ks. liite 2), joka ei varsinaisesti sisältänyt kysymyksiä, mutta sen sijaan tunnesanoja, joiden määrää, asettelua ja sisältöä pohdin eri näkökulmista. Päädyin käyttämään valmista tunnesanalistaa, sillä ajattelin sen tuovan monipuolisesti esiin oppilaiden käsityksiä musiikin ilmaisemista tunteista. Ajattelin, että ilman tukisanoja oppilaiden vastaukset saattaisivat rajoittua turhan yksipuolisesti esimerkiksi perustunteisiin. Tiesin aiempien tutkimusten perusteella oppilaiden kykenevän tunnistamaan erilaisia tunteita musiikista. Lisäksi Peltolan & Eerolan (2012) tutkimuksen perusteella minulle selvisi, että tunteita on mahdollista tunnistaa musiikista hyvin laajasti ja kuvata monin eri tunnesanoin. Kymmenenvuotiaiden aktiivinen sanavarasto ei kuitenkaan vielä ole kovin laaja. Halusin kuitenkin antaa oppilaille mahdollisuuden ilmaista ajatuksiaan monipuolisemmin, kuin mitä heidän ehkä olisi mahdollista ilmaista ilman valmista tunnesanalistaa. Niinpä päätin poimia edellä mainitsemastani Peltolan & Eerolan (2012) tutkimuksesta tunnesanoja, joita musiikin useimmin koetaan ilmaisevan.

Yritin rakentaa listasta mahdollisimman monipuolisen ja musiikkinäytteitä vastaavan. Lisäsin sanalistaan myös muutaman sanan edellä mainitun tutkimuksen ulkopuolelta, koska ajattelin niiden täydentävän kokonaisuutta ja sopivan joitain tutkimuksen sanoja paremmin lasten elämään ja heidän käytettäväkseen. Koska tunnesanat on tavallisesti mahdollista mieltää negatiivisiksi tai positiivisiksi (Peltola & Eerola 2012) järjestin sanat sen mukaan kahteen osaan oppilaiden työtä helpottaakseni. Lopulta lomake koostui kahdestatoista positiivisesta ja yhdestätoista negatiivisesta tunnesanasta. Oletin sanojen olevan oppilaille enimmäkseen tuttuja, mutta varmuuden vuoksi kävin sanat ja niiden merkitykset heidän kanssaan ensimmäisellä opetuskerralla keskustellen ja havainnollistaen läpi. Halusin oppilaiden myös piirtävän kuvan tilanteesta tai asiasta, joka kuvastaa

heidän valitsemaisiin tunteita. Ajattelin kuvan tuovan esiin niitä tunnemerkitseviä, joita musiikki oppilaissa herättää, sillä myös ne kiinnostivat minua. Pyysin heitä myös kirjoittamaan kuvailevan tekstin piirroksestaan, jotta välttyisin tekevästä väärästä tulkinnasta.

On hyvä, jos tutkimuksessa käytettävää lomaketta pystyy testaamaan ennen varsinaista tutkimusta (Hirsjärvi ym. 2003, 191). Tässä tapauksessa varsinaiselle testaamiselle kohdejoukkoa vastaavan ryhmän kanssa ei ollut kuitenkaan lopulta aikaa tai tilaisuutta.

5.3.5 Tutkimuksessa käytetyt tunnesanat

Käytän tutkimuksessani apuna Henna-Riikka Peltolan ja Tuomas Eerolan (2012) määrittelemää tunnesanalistaa. Olen valikoinut käyttämäni tunnesanat tuon listan pohjalta tämän tutkimuksen tarkoitukseen sopivaksi.

Peltola ja Eerola ovat tutkineet sitä, millä adjektiiveilla suomalaiset kuvaavat musiikin esittämiä ja herättämiä tunteita. Tämän he näkivät tärkeäksi, koska heidän mukaansa emootiotutkimuksessa ei aiemmin ollut käytössä vakiintunutta suomenkielisetä tunnesanastoa. He muistuttavat siitä, kuinka tärkeässä asemassa tutkittavien äidinkieli on tunnetutkimuksessa. Tutkimuksessaan käyttämänsä tunnesanalistan he ovat koonneet suomentamalla aiempien emootiotutkimusten klassisten mallien sanalistoja. Noilla malleilla he viittaavat Russellin (1980), Oatleyn (1992) ja Lazarusin (1991) tutkimuksiin, sekä Seija Tuovilan (2005) väitöskirjaan, joka käsittelee suomalaisten eniten käyttämiä tunnesanoja. (Peltola & Eerola 2012, 90.)

Yksi Peltolan ja Eerolan tutkimuksen tuloksista oli, että tunteita havaitaan musiikista useammin kuin koetaan. Tämän he totesivat laatimalla kaksi listaa, joista toinen kuvasi tunteen ilmaisemia ja toinen koettuja tunteita. (Peltola & Eerola 2012, 92 – 93.) Näiden listojen välillä oli paljon myös yhtenevyyttä, ja olenkin pohjannut tässä tutkimuksessa käyttämäni kahdenkymmenen kolmen tunnesanan listan enimmäkseen molemmissa listoissa esiintyviin tunnesanoihin, joita on Peltolan ja Eerolan (2012) tutkimuksen mukaan 28.

Tutkimuksessaan Peltola ja Eerola (2012) selvittivät myös sitä, kuinka positiiviseksi tai negatiiviseksi tunnesanat mielletään. Perustin laatimani tunnesanalistan myös noihin tuloksiin. Koetin esimerkiksi valita omaan listaani yhtä paljon sekä positiivisia että negatiivisia tunnesanoja.

Omaan tutkimukseeni poimimista tunnesanoista (ks. taulukko 1) suurin osa kuului molempiin Peltolan ja Eerolan (2012) laatimiin listoihin eli ihmiset sekä havaitsivat että tuntevat noita tunteita musiikkia kuunnellessaan. Noita tunteita olivat *ilo, riemu, voimakkuus, innostus, huolettomuus, onnellisuus, vapaus, rauhallisuus, levollisuus, suru, haikeus, ikävä ja alakuloisuus*. Tämän lisäksi valitsin musiikin ilmaisemien tunteiden listasta sanat *murhe, epätoivo, raivo ja suuttumus*. Musiikin herättämien tunteiden listasta taas valitsin vain yhden sanan: *virkeys*. Loput sanoista muodostuivat löyhästi edellä mainitsemiini listoihin pohjautuen. Koetin lähinnä täydentää omaa listaani valitsemieni musiikkikappaleiden sekä listan monipuolisuuden ja lapsille sopivuuden mukaan. Sanoiksi muodostuivat *leikkisyys, lempeys, pelko, jännitys ja yksinäisyys*.

Taulukko 1. Tutkimuksessa käyttämäni tunnesanat

Musiikin ilmaisemat ja koetut tunteet	Musiikin ilmaisemat tunteet	Musiikin kautta koetut tunteet	Itse muotoilemani tunnesanat
ilo, riemu, voimakkuus, innostus, huolettomuus, onnellisuus, vapaus, rauhallisuus, levollisuus, suru, haikeus, ikävä, alakuloisuus	murhe, epätoivo, raivo, suuttumus	virkeys	leikkisyys, lempeys, pelko, jännitys, yksinäisyys.

5.3.6 Tutkimuksessa käytetyt musiikkikappaleet

Tarvitsin tutkimukseen musiikkia, jota voisin kuunteluttaa oppilaille tehtävien aikana. Ajattelin, että viisi kappaletta lomakettyvää sekä viisi liiketehtävää varten voisi olla sopiva määrä. Heti aluksi päädyin siihen, että olisi paras valita musiikkia, jossa ei ole sanoja. Sanat olisivat luultavasti ohjanneet mielikuvien muodostumista liikaa, kun tarkoituksena oli kuitenkin pohtia tunteen syntymistä muiden musiikillisten tekijöiden kuin sanoitusten kautta. Päädyin valitsemaan

sopivia kappaleita klassisesta elokuvamusiikista, osittain siksi, että se oli minulle itselleni tuttua. Lisäksi elokuvamusiikkikappaleet ovat rakenteeltaan hyviä tutkimukseni kannalta. Ne eivät ole usein yhtä pitkiä kokonaisuuksia, kuin perinteiset klassisen musiikin kappaleet. Pystyin siis helposti löytämään kappaleita, jotka kestävät vain muutaman minuutin eli juuri sopivasti tehtäviä varten.

Yksi keskeisimmistä tekijöistä elokuvamusiikin valinnalle oli kuitenkin se, että se on usein tehty luomaan tunteita ja tunnelmia. Löysinkin nopeasti paljon vaihtoehtoja, jotka ilmaisivat selvästi erilaisia tunteita. Yritin valikoida ja listata kappaleita sen mukaan, millaisia tunteita ne mielestäni edustivat. Tavoitteenani oli valikoida kappaleita, jotka edustavat monipuolisesti erilaisia tunteita, eivätkä olisi liian helposti oppilaiden tunnistettavissa, jotteivat valmiit mielikuvat niistä ohjaisi tulkintaa. Lopulta karsin listan tutkimuksessa käyttämäni kymmeneen kappaleeseen. Alla kuvailen hieman jokaista käyttämäni kappaletta pääpiirteissään. Kerron myös hieman siitä, millaisessa kontekstissa niitä on käytetty elokuvissa.

The Peter Pan Overture on elokuvasta Finding Neverland. Kappale on duuri-voittoinen ja tempoltaan noin 120 bpm. Soittimista korostuu erityisesti piano, huilu ja jousisoittimet kevyellä ja toisinaan staccatomaisilla otteillaan. Melodia soi korkeaäänisenä ja kappaleen aikana on useita ylöspäin nousevia glissandoja esimerkiksi pianolla soitettuna ja trillejä. Pohjalla bassot soittavat pääasiassa pitkää ja tasaista linjaa tai luovat kevyttä rytmikkyyttä. Soitto on yleisesti ottaen melko rytmikästä. Välissä on kevyempiä osia, joissa korostuvat diskanttiäänät ja puhaltimien tasainen rytmitys. Kappale on dynamiikaltaan vaihteleva.

The Chess on edellisen tapaan elokuvasta Finding Neverland. Kappale on hiljainen ja hidas, tempoltaan noin 50 bpm. Eniten esiin nousee soiton pitkälinjaisuus, jota muun muassa jousisoittimet luovat pehmeä-äänisten puhaltimien kanssa. Melodia koostuu ikään kuin ylöspäin rakentuvista murtosoinnuista, ja sitä soittavat ainakin viulu, harppu ja huilu. Harmonia on duuri-voittoinen vaikkakin haitkea. Loppua kohti soiton voimakkuus kasvaa ja matalatkin äänet tulevat jyr-

vämmin mukaan. Soinnutkin vaihtuvat tiuhempaan tahtiin ja pidätyksillä luodaan jännitettä. Melodiasta tulee polveilevampi ennen kuin kappale rauhoittuu loppuun.

The Dark Mark on elokuvasta Harry Potter ja liekehtivä pikari ja se esiintyy elokuvassa jännittävän ja uhkaavan tilanteen aikana. Tutkimuksen aikana kappaletta kuunneltiin noin 1:13 minuutin kohdalle asti. Kappale on melko nopea, tempoltaan noin 126 bpm. Siinä korostuu tummat ja voimakkaat äänensävyt ja erittäin vahva iskutus esimerkiksi puhaltimilla soitettuna. Lähes koko kappaleen alun ajan soi jollain soittimella, useimmiten jousilla soitettuna, jonkinlainen nopea juoksutus, joka koostuu suurelta osin kromaattisista askelista. Juoksutukset kulkevat nopeasti ylös ja alas tai nousevat vähä vähältä korkeammalle, kuten aivan alussa, luoden jännitettä. Yksinkertainen enimmäkseen mollissa kulkeva melodia soitetaan tavallisesti yhtä aikaa useammalla soittimella, mikä tekee siitä hyvin painokkaan. Kappaleen alku on kokonaisuudessaan dynamiikaltaan melko tasaisen jyräävä ja soi koko ajan vähintään fortessa.

Lily's Theme on elokuvasta Harry Potter ja puoliverinen prinssi, jossa se symboloi Harryn kuollutta äitiä. Lähes koko kappaleen ajan alusta loppuun saakka soita tasainen matala yhden sävelen urkupiste kontrabassolla soitettuna, joka on aluksi ainoa säestävä ääni päällimmäisenä kappaleen alussa erottuvalle vokaleilla laulettulle melodialle. Melodia on yksinkertainen ja kulkee rauhallisesti mollissa. Se kaikuu utuisena koko kappaleen alkupuoliskon ajan. Kappaleessa on varsinkin aluksi hyvin häilyvä tempo, joka tulee esiin varsinaisesti vasta kappaleen puolessa välissä, jolloin laulun tilalle tulee suuri jousiorkesteri, joka toistaa laulumelodiaa pitkälinjaisesti voimakkaalla harmonialla. Jälkipuoliskolla on muun muassa useita pidätyksiä, ja soiton voimakkuus nousee puolesta välistä alkaen vähitellen, kunnes hiljenee taas loppua kohti ja hiipuu pois.

Two Hornpipes on elokuvasta Pirates of the Caribbean – Dead Man's Chest, jossa se soi vauhdikkaan ja humoristisen kapakkakohtauksen aikana. Kappale on

perinteinen brittiläinen hornpipe, joka alkaa viulun ja harmonikan yhteissoitolla mandoliinin säestämänä. Tempo on jo aluksi melko nopea, noin 104 bpm ja kasvaa pikkuhiljaa kappaleen ajan aina 120 bpm asti. Duurissa kulkeva melodia on tasaisen nopealiikkeinen ja pohjautuu yksinkertaiseen sointukiertoon. Vähitellen mukaan tulee myös enemmän muita soittimia, mikä kasvattaa äänenvoimakkuutta. Kappaleen aikana matalat äänet, kuten basso ja patarummut rytmittävät melodiaa selkeillä iskuilla, joissa on toisinaan mukana myös lautasen iskut. Kappaleen tempo nousee ja koko kappale kasvaa, kun mukana on viimein koko jousiorkesteri, kunnes kappale loppuu selkeään ja iskevään yhtäaikaiseen lopetukseen.

The Return To Voyaging on lasten animaatioelokuvasta Vaiana, joka kertoo Tyynenmeren saarille sijoittuvan tarinan paikalliseen alkuperäiskansaan kuuluvasta tytöstä. Kappale on duurisävellajissa ja reippaassa tempossa, noin 112 bpm, kulkeva laulu. Laulun kieli on kuitenkin vieras ja melodia yksinkertainen ja muihunkin musiikkiin sulautuva. Kappale kasvaa alusta loppuun tasaisesti, alkaen kitarasäestyksellä. Taustalla soittoa rytmittää shaker, ja mukaan pienen nostatuksen jälkeen tulee myös naputtava pieni rumpu ja basso varioivalla kuviolla. Myös huilu täydentää soittoa pienillä melodioilla. Kaiken pohjalla soi pehmeä jousimatto. Laulamassa on pieni joukko alkuperäiskansan kielellä ja tyyllillä laulavia naisia ja miehiä. Laulun seassa kuuluu myös matalia, luultavasti polynesianlaisen kansanmusiikkiin kuuluvia huudahduksia.

The Park on elokuvasta Finding Neverland. Kappale on duurisävellajiin tehty keskitempoinen, noin 88 iskua minuutissa kulkeva ja tuutulaulun omainen. Sen taustalla soi tasainen murtosoinnuin etenevä piano säestys ja pitkälinjaiset ja kirkasääniset jouset. Melodiaa soittaa huilu ja klarinetti muutamien jousien tuplaamana. Kappaleessa on paljon heleitä ja kilkahtelevia ääniä ja toisaalta taas hyvin pehmeitä äänensävyjä. Soitto on soljuvaa ja dynamiikan vaihtelu on pientä ja hienovaraista.

Professor Umbridge on elokuvasta Harry Potter ja feeniksin kilta, ja se toimii ikään kuin teemana päämääröivälle ja muita pompottelevalle hahmolle, jonka toiminta kuvataan kuitenkin hieman humoristisesta näkökulmasta. Kappale alkaa voimistuvalla viulutremololla ja puhkeaa tasaiseen, marssivan ja painokkaaseen rytmiin. Tempo on noin 140 bpm. Melodia on hyppivä ja staccatomaisen painokas ja se on soitettu viuluilla ja kellopelillä. Vastapainona sille matalat basso- ja puhalliniskut lyövät tasaisesti aina tahdin ensimmäisille ja kolmansille neljäsosille. Melodia vaihtuu välillä viuluilta puhaltimille, kunnes palaa taas viuluille. Jykevät ja kirkkaat äänensävyt vaihtelevat. Kappaleen dynamiikka on voimakasta vaihdellen fortissimosta mezzo pianoon myös hyvin yllättäen.

Chocolate Sauce on elokuvasta Pieni suklaapuoti, jonka musiikki pohjautuu osittain romanimusiikkiin ja sen sävyihin, mikä kuuluu myös tämän kappaleen kohdalla. Läpi kappaleen kulkee klarinetilla soitettu melodia, jossa on hyödynnetty paljon puolikkaita sävelaskelia ja perinteistä romanimusiikin melodiantuljasta. Kappale on kolmijakoinen ja kirjoitettu mollisävellajiin. Tempo on hyvin hidas ja polveileva, noin 60 iskuja minuutissa. Jouset säestävät hienovaraisesti ja pehmeästi melodiaa kitaran kanssa. Matalat jouset soittavat myös pizzicato iskut aina tahdin ensimmäisille neljäsosille.

The Weasley Stomp on elokuvasta Harry Potter ja puoliverinen prinssi, ja se soi elokuvan lopputekstien aikana. Kappale on nopeatempoinen, noin 112 bpm. Päällimmäisenä siitä nousee esiin tasaisen nopealiikkeinen nouseva ja laskeva viulumelodia, jonka keveydelle vastapainona on jykevästi rytmiä lyövät pata- rummut ja bassorytmit, joilla koko kappale lähtee liikkeelle. Välillä on muusta rytmistä poikkeava hieman hiljaisempi osa, jossa melodia siirtyy puhaltimille. Rytmi jää tällöin vaimeammaksi, mutta puhkeaa sitten taas vauhtiin. Vauhdikkuutta luovat myös takapotkut ja triolirytmät. Varsinkin osien siirtymissä on vaihtelevia iskuksia ja jousien nopeat ja jatkuvat juoksutukset vievät kappaletta tasaisesti eteenpäin. Myös silloin tällöin esiintyvät harppuglissandot luovat vauhdikasta tunnelmaa.

5.4 Aineiston analyysi

Laadulliselle analyysille on tyypillistä, ettei analyysitapa ole välttämättä täysin yksiselitteinen, ja että erilaiset analyysitavat voivat kietoutua toisiinsa (Eskola & Suoranta 2008, 161). Tässäkään tapauksessa analyysitapa ei ole kaikista suoravii-
vaisin tai perinteisin. Toisaalta olennaista on, että analyysitapa on mahdollisim-
man soveltuva omalle tutkimukselle. Sen ei tarvitse mukailla täysin yhtään val-
mista tapaa toteuttaa analyysia. (Eskola & Suoranta 2008, 187.)

Tutkimukseni on sekä teoria- että aineistolähtöinen. Teorialähtöinen se on
niiltä osin, joissa aineiston analyysin luokittelu perustuu jo olemassa oleviin kä-
sitejärjestelmiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Tässä tapauksessa se tarkoittaa
aiempaan tutkimukseen perustuvaa tunnesanalistaa (ks. liite 2) ja musiikin ele-
menttejä, joiden pohjalta tein analyysiä. Noiden listojen pohjalta muodostin ana-
lyysirungon, joka Tuomen ja Sarajärven (2018, 128) mukaan on teorialähtöisen
analyysin ensimmäinen vaihe.

Aluksi on tärkeää perehtyä aineiston sisältöön (Tuomi & Sarajärvi 2003,
111), joten kun aineisto oli kerätty, tutustuin siihen erilaisilla tavoilla. Tarkastelin
lomakkeita ja tein niistä alustavia huomioita esimerkiksi siihen liittyen, olivatko
oppilaat onnistuneet täyttämään ne toivotulla tavalla. Huomasin jo tuolloin, että
heidän vastauksissaan oli hyvin paljon keskinäistä samankaltaisuutta. Seuraa-
vana vuorossa oli myös haastattelujen litterointi ja videoiden läpi käyminen. Lit-
teroinnin tarkkuus riippuu tutkimuskysymyksistä ja metodisesta lähestymista-
vasta (Ruusuvuori 2010, 425). Tutkimuksessani litteroinnin kannalta olennaista
oli merkitä lähinnä asiasisällöt eikä niinkään esimerkiksi tapaa, jolla asia sano-
taan. Tällöin litteroinnin ei Ruusuvuoren (2010, 425) mukaan tarvitse olla kovin
yksityiskohtaista. Videoita tarkastelin lähinnä havainnoinnin näkökulmasta,
enkä tehnyt niistä kokonaista litterointia. Litteroin tarkemmin vain tutkimusky-
symysten kannalta olennaiset keskustelut, kuten ne, joissa puhuimme tunne-
sanoista. Jätin litteroimatta esimerkiksi oppilaille antamani ohjeistuksen ja ääni-
maisemien harjoittelun aikana syntyneen oppilaiden yhtäaikaisen keskustelun,
sillä siitä olisi ollut mahdotonta saada selkeää kokonaisuutta.

Teemoittelu on yksi perinteisimmistä laadullisen tutkimuksen analyysin vaiheista. Siihen kuuluu, että tekstimassaa tutkitaan ja sieltä etsitään tutkimuksen kannalta olennaisia aiheita, joita sitten kootaan ja luokitellaan. Jotta teemoittelu saisi tarvitsemaansa syvyyttä, siihen tulisi liittää sopivassa suhteessa myös teoriaa, jotta analyysi ei jäisi vain pinnalliseksi kuvailuksi. (Eskola & Suoranta 2008, 174 – 175.) Tämän tutkimuksen kohdalla käytin teemoittelussa apuna laatimiani listoja sekä tunnesanoista että musiikin elementeistä, joten ne ohjasivat aineiston käsittelyä vahvasti alusta lähtien. Mielestäni tällainen menettely oli olennaista tutkimuskysymysten kannalta, sillä tutkinhan erityisesti sitä, mitä tunnesanoja oppilaat liittävät musiikkiin ja millä tavalla he selittävät musiikin luoman tunteen syntyä, mihin taas musiikin elementit liittyvät olennaisesti. Toisaalta otin tutkimuksessa huomioon myös muunkinlaisia ilmauksia kuin pelkästään selkeitä viittauksia elementteihin, joten teemoitteluni ei ollut täysin valmiisiin jaoteluihin lukkiutunutta.

Etsiessäni vastauksia ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen, käytin lomakkeiden ja haastattelujen analyysissä aineiston kvantifioimista, joka Tuomen ja Sarajärven (2018, 135) mukaan tarkoittaa tutkimuskysymyksiin perustuvien asioiden esiintymisen laskemista. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lasketaan, kuinka moni tutkittava ilmaisee asian tai kuinka monesti asia esiintyy aineistossa. Tutkin lomakkeita tarkemmin laskemalla kunkin kappaleen kohdalta sen saamat tunnesanamaininnat. Merkitsin myös, millä tavalla sanavallinat jakautuivat positiivisiin ja negatiivisiin ilmauksiin tai oliko niiden esiintymisessä nähtävissä jonkinlaista muuta selkeää loogisuutta tai toisaalta poikkeavuutta. Samalla tavalla poimin ja laskin tunnesanamaininnat myös liiketehävän aikana oppilaiden täyttämistä lapuista.

Tällaista menettelytapaa voi Eskolan ja Suorannan (2008, 185) mukaan kutsua myös sisällön erittelyksi. Kun sisältöä järjestellään tilastollisesti, on mahdollista saada selville, mitä tutkittavasta asiasta on puhuttu tai kirjoitettu tai miten asia ilmenee aineistossa. Analysoidessa olen laskenut, kuinka monta kertaa tietyt asiat tulevat ilmi, mikä on sisällön erittelyyn kuuluva tapa tehdä analyysiä. Ta-

voitteena on aineistoa vertailemalla tehdä siitä sisäisesti kestäviä yleistyksiä. Tällainen tapa tehdä analyysiä muistuttaa kvantitatiivista tutkimusta, mutta sen avulla voidaan myös löytää vastauksia laadullisiin tutkimuskysymyksiin. (Eskola & Suoranta 2008, 185–186.) Tällä tavalla olen tutkinut muun muassa sitä, mitkä musiikin elementit korostuvat oppilaiden puheessa, kun he selittävät musiikin luoman tunteen syntyä.

Kun aineistosta poimitaan asioita laskemalla, voi käydä helposti niin, että analyysi pysähtyy pelkkiin lukujen laskemiseen (Eskola & Suoranta 2008, 164). Pyrin välttämään liian pinnallisen tutkimustuloksen muotoilemalla tutkimuskysymykset laadullista tutkimusta vastaaviksi; tutkin, millä tavalla oppilaat kuvaavat tunteen syntyä, en pelkästään sitä, mitä sanoja käyttäen. Lisäksi pohdin laajemminkin, millaisia mielikuvia ja tunteita musiikki heissä herättää, ja haluan ymmärtää ja pystyä kuvaamaan koko heidän oppimiskokemustaan, johon liittyvät tunteet ja musiikki ja niiden erilaiset ilmaisu- ja käsittelytavat.

Tuomi ja Sarajärvi (2003, 110) viittaavat Milesiin ja Hubermaniin (1984) kertoessaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä. Heidän mukaansa se sisältää tavallisesti kolme vaihetta: aineiston pelkistämisen, ainesiton ryhmitteilyn ja teoreettisten käsitteiden luomisen. Piirrosten avulla tavoitteenani oli vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli nähdä, millaisia mielikuvia musiikki oppilaissa voi synnyttää. Analysoin piirroksia aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan. Kävin läpi lomakkeiden piirrokset ja kirjoitin oppilaiden kuvateksteihin pohjaten tiivistävät kuvaukset niistä. Järjestin kuvaukset musiikkikappaleittain. Noita tiivistelmiä tutkimalla pystyin löytämään niiden väliltä yhtäläisyyksiä, mikä Tuomen ja Sarajärven (2003, 111) mukaan on yksi analyysin vaiheista, ja muodostamaan aihepohjaisia teemoja, jotka esiintyivät usein noissa piirroksissa. Luokittelin ilmaukset viimein niiden mukaan.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta analysoin myös haastatteluja ja etsin vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, mitkä musiikilliset tekijät nousevat musiikista tunteenvalinnan perusteluiksi. Aluksi litteroin haastattelut, mikä on aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe (Tuomi

& Sarajärvi 2003, 111). Haastattelujen litteroinnin jälkeen aloin etsiä tekstistä tutkimuskysymyksen mukaisia pelkistettyjä ilmaisuja, mikä taas on Tuomen ja Sarajärven (2003, 111) mukaan analyysin kolmas vaihe. Päädyin poimimaan tekstikatkelmia ja järjestämään niitä esiin nousevien teemojen mukaisesti. Teemat muotoutuivat tutkimuksessa käyttämäni tunnesanalistan ympärille, joten siltä osin analyysini oli teoriaan pohjautuvaa. Etsin haastatteluista muun muassa ilmauksia, joilla oppialat kuvaavat iloisen tunteen syntyä. Aluksi en kuitenkaan valinnut tietoisesti tiettyjä tunnesanoja, vaan huomioin kaikki tunteisiin liittyvät ilmaisut ilman erityistä luokittelua. Myöhemmin kuitenkin huomasin, että oli mahdollista koota oppilaiden kuvaukset muutaman tunnesanan alle.

Oppilaiden perustelut liittyivät usein jollain tavalla musiikin elementteihin, ja koska elementit olivat jo tutkimuksen aluksi määritellyt, kokosin esiin tulevia ilmauksia niiden mukaan. Merkitsin, liittyvätkö iloisen tunteen syntyyn vaikuttavat maininnat esimerkiksi rytmiin, harmoniaan tai sointiväriin. Noita mainintoja laskemalla pystyi erottamaan, millä tavalla oppilaat huomioivat musiikin elementtejä kunkin tunteen kohdalla. Olen siis käyttänyt aineiston kvantifioimista analyysin tässä vaiheessa apuna. Samalla tavalla etsin elementteihin liittyvät maininnat myös äänimaisemavideoista. Lisäksi kirjoitin videoista ylös kuvaukset itse äänimaisemista; siitä, mitä soittimia ja elementtejä oppilaat niissä käyttivät.

Poimin myös liiketehtävävideoista oppilaiden kommentteja tunnesanoihin ja musiikin elementteihin eli ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen liittyen. Kirjoitin kuvaukset heidän liikkeistään kappalekohtaisesti eli muodostin heidän liikkeidensä pohjalta pelkistettyjä ilmauksia, niin kuin aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin Tuomen ja Sarajärven (2003, 111) mukaan kuuluu. Havainnoin samalla myös toiminnan yleisilmettä tehtävän aikana, minkä perusteella pystyy päättämään asioita tehtävän onnistumisesta ja toimivuudesta varsinkin, kun vertaa huomioita oppilaiden kertomiin omiin kokemuksiin tilanteesta.

Neljännän tutkimuskysymyksen mukaisesti poimin kaikista haastatteluista ne ilmaukset, joilla oppilaat kuvaavat oppimiskokemustaan. Muodostin oppilaiden ilmauksista ensin pelkistettyjä ilmauksia, joita sitten listasin ja järjestelin esiin tulevien teemojen mukaan ja tehtäväkohtaisesti.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimusta tehtäessä on aina otettava huomioon sen eettisyys. Eettinen näkökulma tulee esiin, kun pohditaan esimerkiksi sitä, millä keinoilla aineistoa on hyvä kerätä, millainen vaikutus tutkimuksella kenties on tutkittaviin ja tietävätkö he ylipäättään millaiseen tutkimukseen he osallistuvat. (Eskola & Suoranta 2008, 52.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2003, 128) muistuttavat, että tärkeää on selvittää osallistujille, mitkä tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät ovat.

Ennen aineistonkeruun aloittamista kysyin lupaa tutkimukseeni luokan opettajan lisäksi kaupungilta, kyseisen koulun rehtorilta sekä tietysti oppilailta itseltään ja heidän vanhemmiltaan. Tutkimuslupien hankkiminen onkin yksi olennaisimmista tutkimuseettisistä asioista (Eskola & Suoranta 2008, 52). Lähetin tutkimuslupahakemuksen vanhemmille ja oppilaille luokan opettajan välityksellä. Hakemuksesta selvisi muun muassa tutkimuksen tarkoitus ja toteuttamistapa.

Ensimmäisenä tutkimuspäivänä kerroin oppilaille kuitenkin vielä tarkemmin, mistä tutkimuksessa on kyse ja mitä siihen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa. Kerroin myös aineistonkeruutavoista. Korostin, että tutkimusmateriaalia, kuten videokuvaa ja haastatteluäänitteitä ei tule kuulemaan tai näkemään kukaan muu kuin minä, ja että heitä yksittäisinä henkilöinä tai edes luokkana ei ole mahdollista tunnistaa tutkimuksesta. Tutkittavien anonymiteetti on yksi tieteilisen tutkimuksen peruseriaatteista, kuten tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuskin, josta myös muistutin oppilaita (Eskola & Suoranta 2008, 56–57). Myös Tuomi ja Sarajärvi (2003, 128) korostavat tutkimusaineiston luottamuksellisuutta. Näistä edellä mainituista asioista mainitsin myös aina ennen haastat-

teluja ja annoin oppilaille mahdollisuuden kieltäytyä haastattelusta, mikä Tuomen ja Sarajärven (2003, 128) mukaan on yksi tutkittavien oikeuksista, mistä heidän tulisi olla tietoisia.

Tutkimusta tehdessä on hyvä ottaa huomioon, voiko tutkimukseen osallistumisesta olla tutkittaville jonkinlaista haittaa (Eskola & Suoranta 2008, 56). Tutkimukseni liittyy tunteisiin ja niiden tunnistamiseen ja pohdiskeluun. Tutkimustiedon tuottamisen lisäksi tavoitteena oli myös luoda oppimiskokemuksia oppilaille, mikä lähtökohtaisesti on pelkästään positiivinen asia eikä siinä luulisi olevan juurikaan haittoja. On kuitenkin mahdollista, että tunteita käsiteltäessä tutkittavien mieliin nousee joitain ikäviä muistoja ja tunteita. Tämä näkyy minunkin aineistossani esimerkiksi erään oppilaan piirroksessa hänen isoisänsä haudasta surun ja ikävän tunteisiin liitettynä. On mahdollista, että jotkut tutkittavat kokevat tämän kaltaisen tutkimuksen raskaana varsinkin, jos negatiivisia tunteita ja tutkittavien muistoja käsitellään syvemmin. Kuvaamassani tilanteessa on tärkeää, että tutkittava on tietoinen osallistumisensa vapaaehtoisuudesta ja että tarvittaessa hänelle tarjotaan apua palautumiseen tutkimuksen jälkeen (Eskola & Suoranta 2008, 53). Tässä tapauksessa emme kuitenkaan sukeltaneet tunteisiin kovin syvälle, joten tutkimuksen ahdistavuudesta ei mielestäni ollut huolta.

6 TULOKSET

Tässä luvussa käsittelen tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Aluksi kerron oppilaiden lomake- ja liiketehtävissä tekemistä tunnesanavalinnoista, minkä jälkeen teen yhteenvetoa musiikkikappale kerrallaan heidän lomaketehtävän aikana piirtämistään kuvista, joilla he kuvaavat musiikin luomia mielikuvia. Kerron oppilaiden selityksistä musiikin luoman tunteen synnylle luvussa 6.2. Tuon luvun tulokset hahmottuvat parhaiten, kun kerron ne tunnesana kerrallaan, sillä oppilaiden puheesta oli erotettavissa selkeästi muutamat tunteet, joihin he usein viittasivat. Kuvailen myös, millaisia musiikillisia valintoja oppilaat tekivät äänimaisemiensa suhteen, ja miten tunne kuvastui heidän liikkeessään liiketehtävän aikana. Lopussa kerron, miten oppilaat kokivat oppimisprosessin kokonaisuudessaan ja erittelen noita kokemuksia vielä tehtäväkohtaisesti. Viimeisimpänä teen vielä yhteenvetoa tuloksista.

6.1 Oppilaiden musiikkiin liittämät tunnesanat ja merkitykset

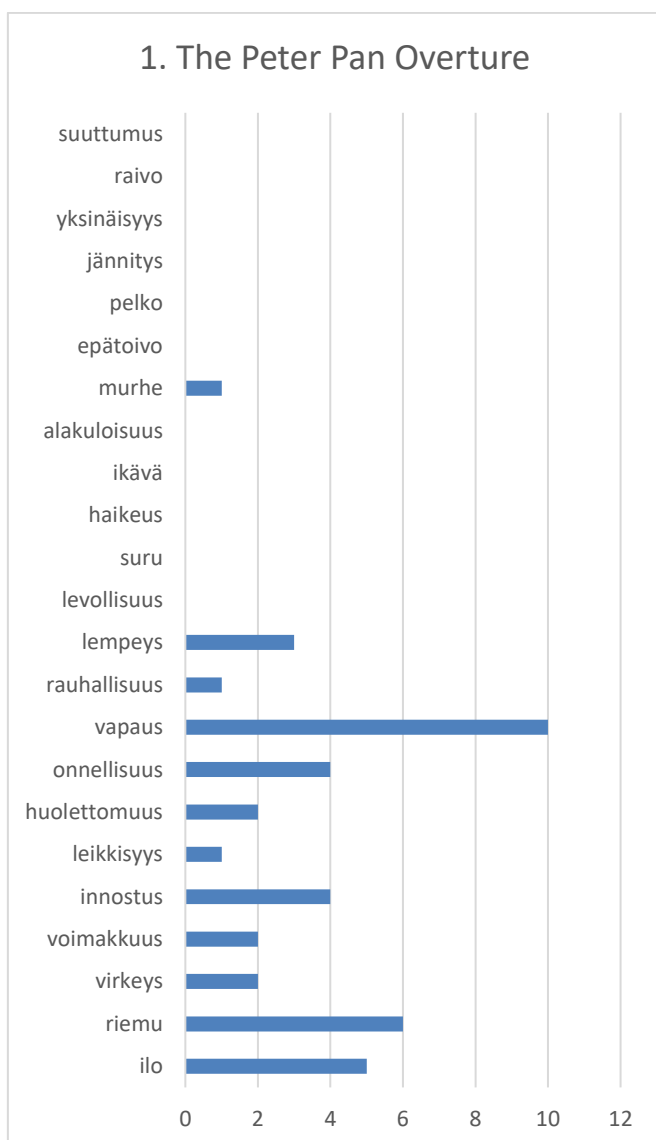
6.1.1 Lomaketehtävän tunnesanavalinnat

Oppilailla oli ensimmäisen kuuntelutehtävän aikana lomakkeet (ks. liite 2), joista heidän tuli valita mieluiten kolme tunnesanaa, jotka heidän mielestään kuvaavat kyseistä kappaletta. Tunnesanoja oli yhteensä 23, joista 12 oli mielletävissä positiivisiksi ja 11 negatiivisiksi.

Valittujen sanojen perusteella voi nähdä, että oppilaat ovat jokaisen kappaleen kohdalla olleet enimmäkseen samaa mieltä kappaleen tunnelmasta. Tavallisesti tunnesanoista korostui selvästi noin neljä tai viisi, jotka olivat myös keskenään hyvin samankaltaisia. Hajontaakin esiintyi; usein yhden kappaleen kohdalle valittuja tunnesanoja oli 11 – 14. Erään kappaleen kohdalla sanoja oli valittu 21. Oppilaiden valitsemisissa sanoissa esiintyi siis aina hieman yli puolet annetuista vaihtoehdoista. Muutama oppilaista oli halunnut tuoda esiin muun kuin jonkin vaihtoehtoisista tunnesanoista. Heidän itse kirjoittamiaan tunnesanoja

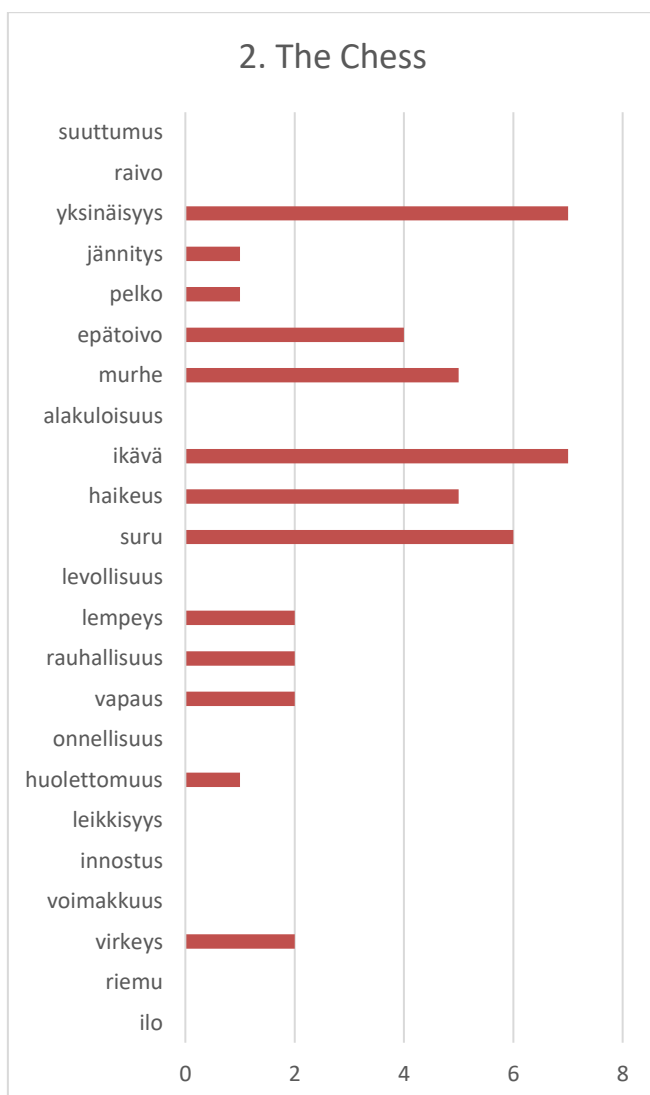
ovat *ihmeellisyys*, *uskallus*, *rohkeus*, *tanssillisuus* ja *harmi*. Lisäksi eräs oppilas oli kirjoittanut sanan 'häviö', joka ei suoranaisesti ole tunnesana vaan liittyy musiikin synnyttämiin merkityksiin, joista kerron myöhemmin tässä luvussa.

Kappaleessa *The Peter Pan Overture* (ks. kuvio 1) oppilaat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että kappaleen välittämä tunne on positiivinen, sillä he liittivät yhtä sanaa lukuun ottamatta siihen vain positiivisia tunnesanoja. Selkeästi vahvimmin korostui *vapaus*. Oppilaat mainitsivat sen kymmenen kertaa. Sana *riemu* mainittiin kuusi kertaa ja *ilo* viisi. *Innostus* ja *onnellisuus* valittiin molemmat neljä kertaa.



Kuvio 1. Oppilaiden kappaleeseen *The Peter Pan Overture* liittämät tunnesanat.

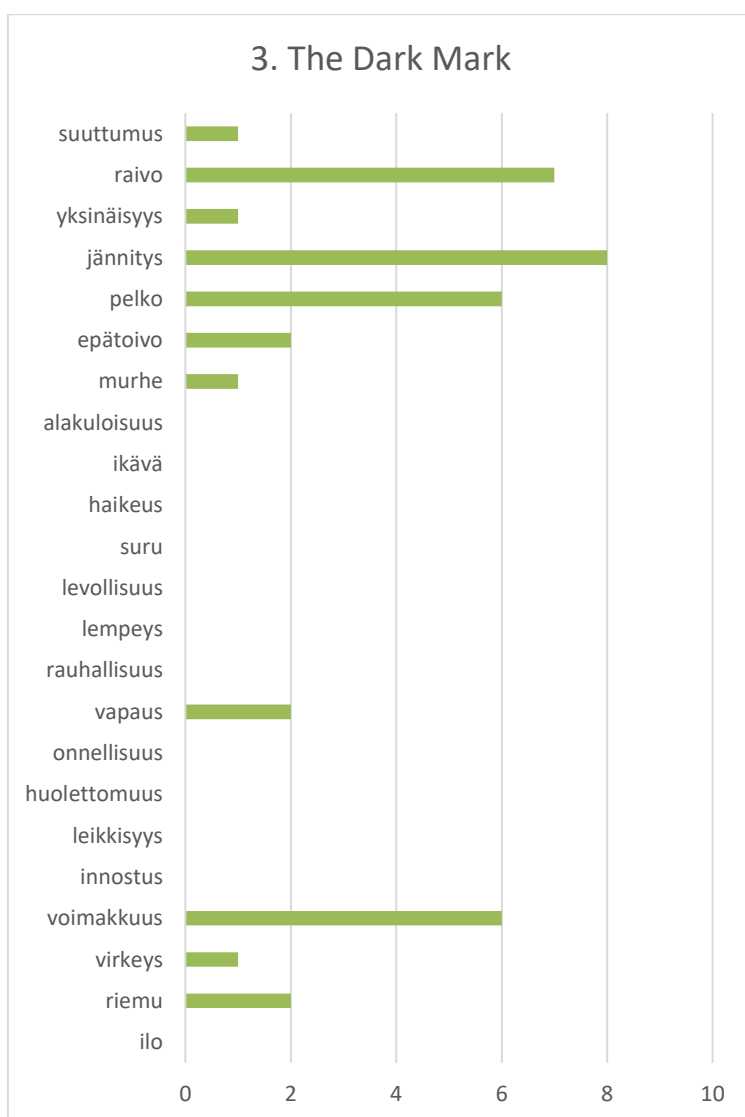
Kappale The Chess (ks. kuvio 2) oli tunnesanavalintojen suhteen monipuolisempi, tosin nekin painottuivat selvästi enemmän negatiivisiin sanoihin. *Yksinäisyys* ja *ikävä* saivat seitsemän mainintaa, *murhe*, *suru* ja *haikeus* hieman vähemmän. Loput mainituista sanoista saivat enimmäkseen kaksi mainintaa. Vaikka tunnesanoja mainittiin myös positiiviselta puolelta, ne eivät enimmäkseen viittaa suoranaisesti iloisuuteen vaan ne ovat sävyltään rauhallisia, mikä taas sopii yhteen negatiivisten tunnesanavalintojen kanssa. Vain kaksi mainintaa saanut *virkeys* poikkeaa sävyltään selvästi muista tunnesanoista.



Kuvio 2. Oppilaiden kappaleeseen The Chess liittämät tunnesanat.

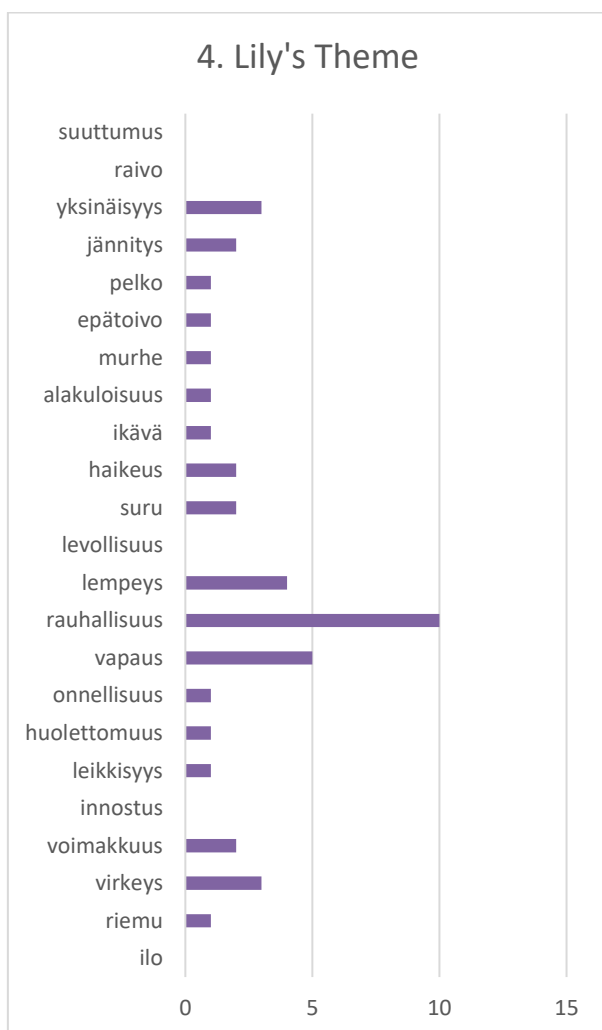
The Dark Mark -kappaleen (ks. kuvio 3) kohdalla korostuivat selkeästi sanat *jännitys*, *raivo*, *pelko* ja *voimakkuus*. *Jännitys* mainittiin jopa kahdeksan kertaa,

raivo seitsemän ja *pelko* ja *voimakkuus* kuusi kertaa. Muita, vain muutaman maininnan saaneita sanoja, olivat *suuttumus*, *yksinäisyys*, *epätoivo*, *murhe*, *vapaus*, *virkeys* ja *riemu*. Oppilaat olivat siis hyvin yksimielisiä myös tämän kappaleen tunnesanavalintojen suhteen. Mielenkiintoista on huomata, että positiiviselta puolelta valitut tunnesanat sopivat tunnelmaltaan yhteen negatiivisten valittujen tunnesanojen kanssa; *voimakkuuden*, *virkeyden*, *vapauden* ja *riemun* kun voidaan nähdä liittyvän myös kilpailullisuuteen, mahtailuun ja voitonriemuun, johon valitut negatiiviset sanat on mahdollista liittää.



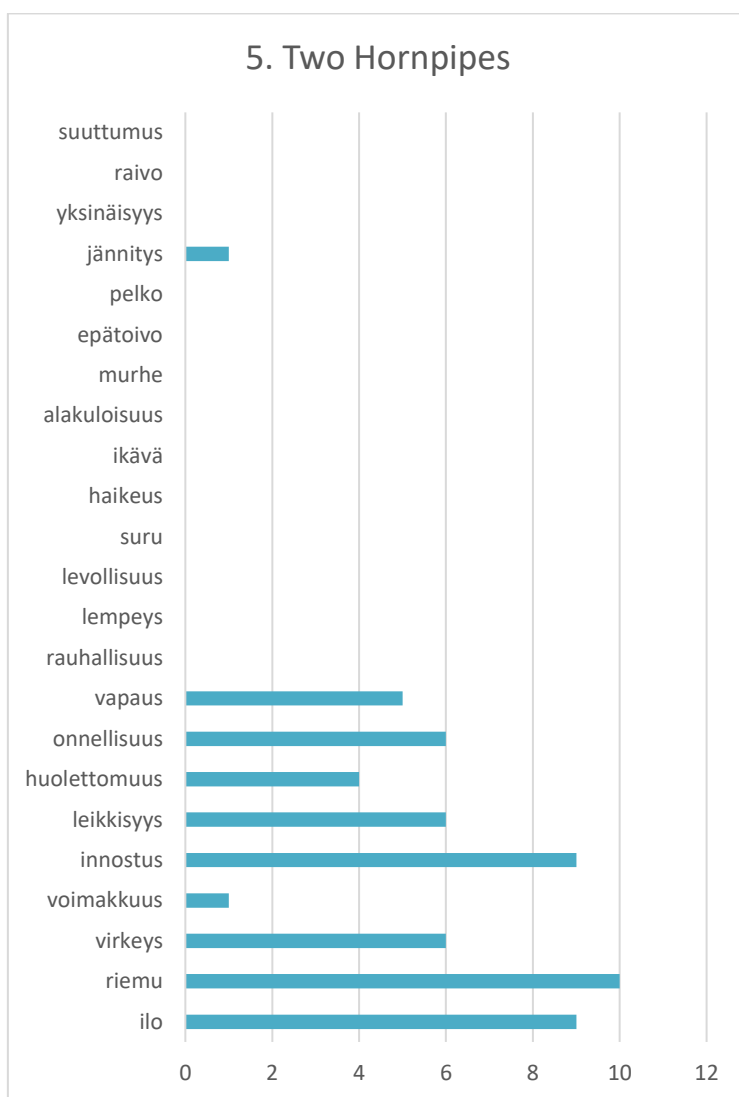
Kuvio 3. Oppilaiden kappaleeseen The Dark Mark liittämät tunnesanat.

Lily's Theme -kappaleen (ks. kuvio 4) kohdalla sana *rauhallisuus* korostui selvästi muita sanoja enemmän. Se mainittiin kymmenen kertaa. Seuraavaksi eniten mainintoja saanut *vapaus* sai mainintoja vain viisi. Tämä kappale oli tunnesanavalinnoiltaan kaikista monipuolisin, sillä vain viisi tunnesanaa, *ilo*, *innostus*, *levollisuus*, *raivo* ja *suuttumus* jäivät oppilailta valitsematta. Yhden maininnan saaneita sanoja oli yhdeksän (*riemu*, *leikkisyys*, *huolettomuus*, *onnellisuus*, *ikävä*, *alakuloisuus*, *murhe*, *epätoivo*, *pelko*) ja ne edustavat tunneskaalaa monipuolisesti, mikä kuvastaa sitä, kuinka eri tavalla sama musiikkikappale on mahdollista tulkita. Toisaalta, kuten edellä totean, tämänkin kappaleen kohdalla on nähtävissä yksi selkeästi muita sanoja enemmän erottuva tunnesana.



Kuvio 4. Oppilaiden kappaleeseen Lily's Theme kappaleeseen liittämät tunnesanat.

Two Hornpipes (ks. kuvio 5) oli tunnesanavalintojensa suhteen yksi selkeimmistä. Kaikki positiiviset tunnesanat, *levollisuutta*, *lempeyttä*, ja *rauhallisuutta* lukuun ottamatta, saivat useita mainintoja. Vain *jännitys* sai yhden maininnan negatiivisiksi miellettyjen sanojen puolelta, minkä senkin voidaan nähdä liittyvän positiiviseen esimerkiksi odottavaan ja innostuneeseen tunteeseen. Eniten sanoista korostuivat *riemu*, *ilo* ja *innostus*.



Kuvio 5. Oppilaiden kappaleeseen Two Hornpipes liittämät tunnesanat.

Lomaketehtävän tulosten yhteenvetona voidaan todeta, että tavallisesti oppilaat valitsivat tunnesanoja selkeästi enemmän joko positiivisista tai negatiivisista sanoista. Vain Lily's Theme -kappaleen kohdalla he valitsivat sanoja yhtä

paljon molemmista. Tämän kappaleen kohdalla noiden valittujen sanojen joukosta korostui kuitenkin selvästi positiiviset sanavalinnat, kun ottaa huomioon yksittäiset maininnat. Kappaleet The Peter Pan Overture sekä Two Hornpipes miellettiin selvästi positiivisiksi kappaleiksi. Ensin mainittua kuvailtiin kahdeltoista positiivisella tunnesanalla ja vain yhdellä negatiivisella. Jälkimmäisen kohdalla positiivisia tunnesanamainintoja oli yhdeksän ja myöskin vain yksi negatiivinen.

Sekä The Chess että The Dark Mark saivat osakseen enemmän negatiivisia tunnesanavalintoja kuin positiivisia, ja ne myös korostuivat yksittäisten valintojen määrässä. Kumpaankin kappaleeseen liitettiin myös suhteellisen monta positiivista tunnesanaa. Kuitenkaan nuo sanat eivät ole ristiriidassa negatiivisten sanavalintojen kanssa. The Dark Markin kohdalla mainittuihin positiivisiin sanoihin kuuluu muun muassa sanat *voimakkuus* ja *virkeys*, jotka sopivat yhteen eniten mainintoja saaneiden *pelko*, *jännitys* ja *raivo* sanojen kanssa. The Chess -kappaleeseen liitettyjä positiivisia sanoja ovat esimerkiksi *rauhallisuus* ja *lempeys*, jotka ovat tunnelmaltaan saman kaltaisia sanoja, kuin *ikävä* ja *yksinäisyys*, jotka saivat negatiivisista sanoista eniten mainintoja. Kummankaan kappaleen kohdalla positiivisten sanojen joukkoon eivät esimerkiksi kuuluneet sanat *ilo* tai *leikkisyys*.

6.1.2 Liiketehtävän tunnesanavalinnat

Liiketehtävän aikana kuuntelutin oppilaille musiikkikappaleita samaan tapaan kuin lomaketehtävässäkin. Kuunnellut kappaleet ovat 1. The Return to Voyaging, 2. The Park, 3. Professor Umbridge, 4. Chocolate Sauce sekä 5. The Weasley Stomp. Liiketehtävän aikana oppilaat kirjoittivat jokaisen kappaleen jälkeen yhden sanan, joka heidän mielestään kuvasti parhaiten kyseistä kappaletta. Käytössä oli sama tunnesanalista (ks. liite 2), kuin muissakin tehtävissä. Yhden kappaleen kohdalla oppilaiden valitsemia eri tunnesanoja esiintyi seitsemän, kahdeksan tai kaksitoista, mikä on selkeästi alle puolet tai noin puolet kaikista vaihtoehtoisista sanoista. Tehtävään osallistui kaksikymmentä oppilasta, mikä tarkoittaa, että lähes jokainen tunnesana olisi ollut mahdollista tulla esiin. Tässäkin

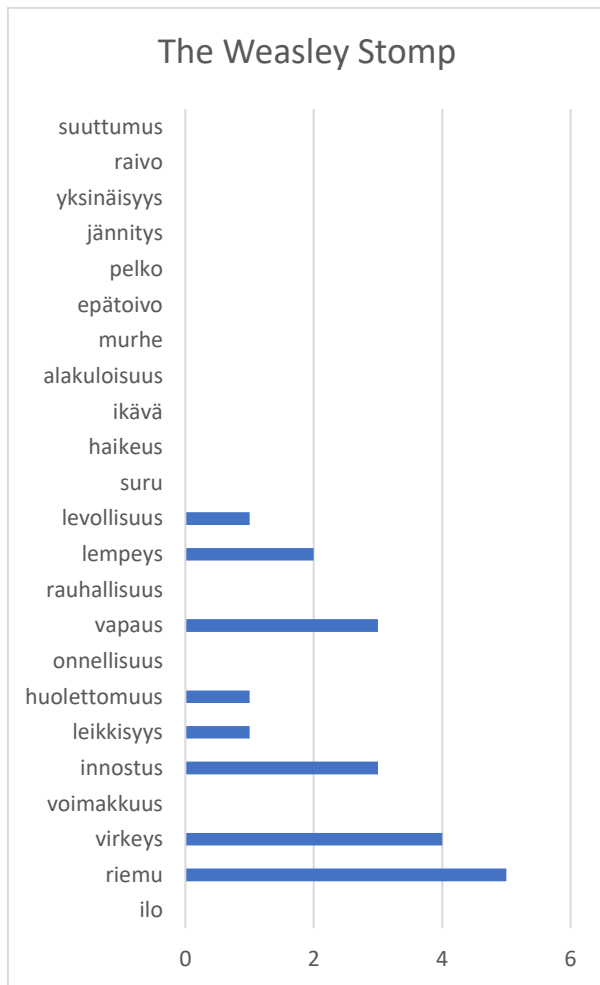
tehtävässä oppilaat ovat siis olleet melko samaa mieltä keskenään kappaleeseen liitetyn tunteen suhteen.

Ensimmäisen, *The Return to Voyaging* -kappaleen (ks. kuvio 6) kohdalla kaikki oppilaiden valitsemit sanat edustivat tunnesanalistan positiivista puolta. Sanoista selkeästi eniten mainintoja sai *riemu*. Myös *vapaus* sai yhden maininnan enemmän kuin suurin osa lopuista tunnesanoista. Tämän kappaleen kohdalla tunnesanoja esiintyi yhteensä kahdeksan. *Riemun* ja *vapauden* lisäksi mainittiin *ilo*, *rauhallisuus*, *leikkisyys*, *onnellisuus*, *huolettomuus* ja *virkeys*.



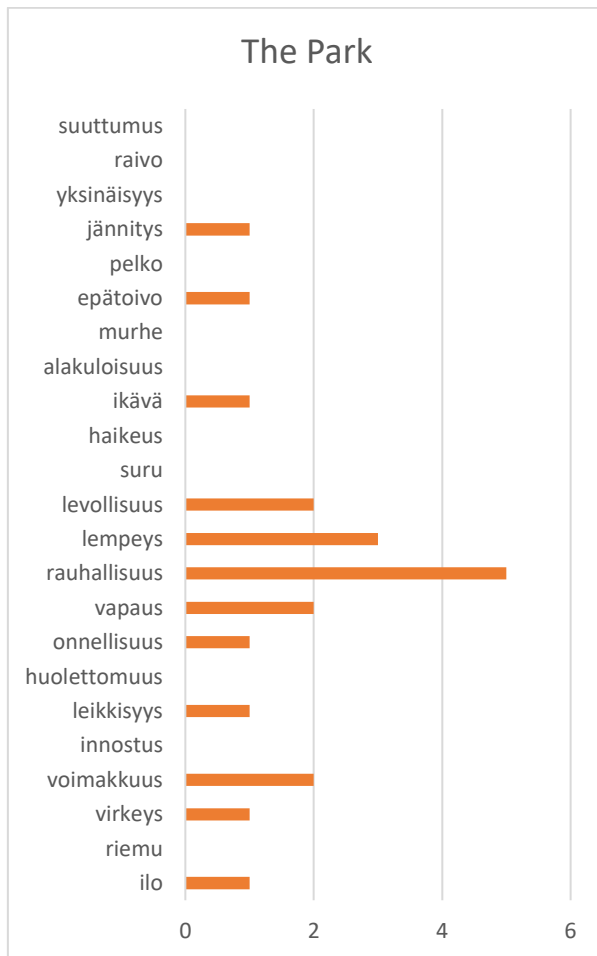
Kuvio 6. Oppilaiden kappaleeseen *The Return to Voyaging* liittämät tunnesanat.

Myös viimeinen kappale, *The Wesley Stomp* (ks. kuvio 7), miellettiin pelkästään positiiviseksi, ja myös sen kohdalla tunnesanoja mainittiin kahdeksan, joista eniten mainintoja saivat *riemu* ja *virkeys*. Myös *innostus* ja *vapaus* mainittiin useampia kertoja. Muita mainittuja sanoja olivat *lempeys*, *levollisuus*, *huolettomuus* ja *leikkisyys*.



Kuvio 7. Oppilaiden kappaleeseen The Weasley Stomp liittämät tunnesanat.

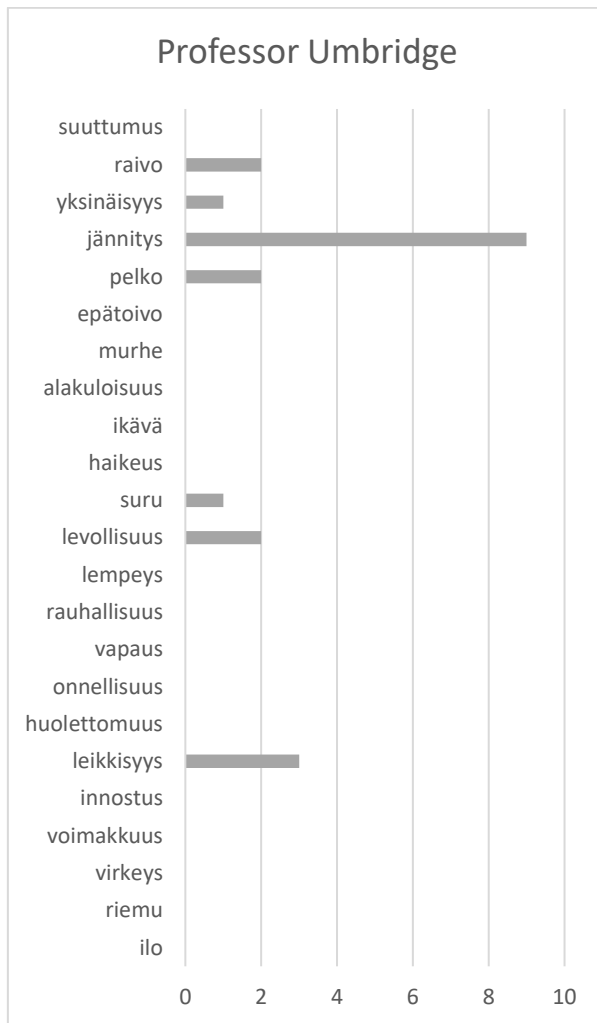
The Park -kappale (ks. kuvio 8) oli kuunnelluista viidestä kappaleesta risti-riitaisin tunnesanavalintojen suhteen. Enimmäkseen se kuitenkin miellettiin positiiviseksi. Eniten mainintoja sai *rauhallisuus*, toiseksi eniten *lempeys*. Sanojen joukossa esiintyi kuitenkin myös *virkeys*, *jännitys* ja *epätoivo*. Tämän kappaleen kohdalla oppilaat mainitsivat eniten eri tunnesanavaihtoehtoja. Edellisten lisäksi mainittiin *levollisuus*, *voimakkuus*, *ikävä*, *leikkisyys*, *onnellisuus*, *vapaus* ja *ilo*.



Kuvio 8. Oppilaiden kappaleeseen The Park liittämät tunnesanat

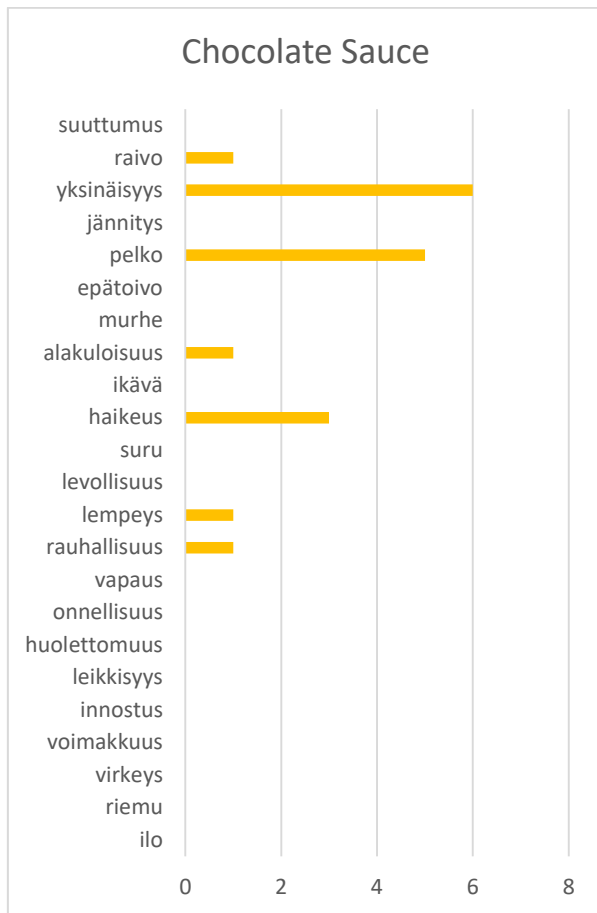
Kappaleet Professor Umbridge ja Chocolate Sauce olivat oppilaiden mielestä enimmäkseen negatiivissävytteisiä. Kummankin kappaleen kohdalla mainittiin seitsemän erilaista tunnesanaa, joista vain kaksi oli positiivisia.

Professor Umbridge -kappaleen (ks. kuvio 9) kohdalla korostui selkeästi eniten *jännitys*, joka mainittiin yhdeksän kertaa. Toiseksi eniten mainintoja sai *leikkisyys*, joka kuitenkin mainittiin vain kolme kertaa. Kappale oli oppilaiden mielestä siis selkeästi jännittävä. Tämänkin kappaleen kohdalla esiintyi muutamia edellä mainittujen sanojen kanssa ristiriidassa olevia tunnesanoja, kuten *suru* ja *levollisuus*.



Kuvio 9. Oppilaiden kappaleeseen Professor Umbridge liittämät tunnesanat.

Chocolate Sauce -kappaleen (ks. kuvio 10) kohdalla sanat eivät olleet keskenään kovinkaan ristiriitaisia. Eniten mainintoja sai *yksinäisyys*, *pelko* ja *haikeus*. Positiivisetkin sanat, *lempeys* ja *rauhallisuus*, ovat sävyltään samanlaisia edellä mainittujen kanssa. Vain yksi oppilas oli valinnut edellisistä poikkeavasti sanan *raivo*.



Kuvio 10. Oppilaiden kappaleeseen Chocolate Sauce liittämät tunnesanat.

6.1.3 Piirroksiin liitetyt merkitykset

Ensimmäiseen eli lomaketehtävään (ks. liite 2.) kuului, että oppilaat piirtävät kuvan musiikin tuottamista mielikuvista. Nuo piirrokset perustuvat samoihin kuunneltuihin kappaleisiin, kuin lomaketehtävän ensimmäinen osio, josta kerroin aiemmin.

Oppilaiden musiikkikappaleiden perusteella piirtämien kuvien aiheet voidaan jakaa kahdeksan eri teeman alle, jotka kuvastavat sitä millaisia asioita he ovat piirroksissaan tuoneet esiin (ks. taulukko 2). Keräsin heidän omiin piirroksiinsa kirjoittamat kuvaukset kappaleittain yhteen ja kirjoitin lisäksi tiiviin kuvauksen siitä, mitä asioita kuva sisältää. Noita kuvauksia tutkiessa huomasin, että tietyt teemat toistuvat selvästi heidän piirroksissaan, ja että he ovat olleet niiden suhteen erittäin yksimielisiä. Tavoitteenani oli luokitella jokainen kuvaus jonkin teeman alle. Vain muutama yksittäinen kuvaus ei suoranaisesti sopinut

niistä mihinkään. Toisinaan taas yhdestä kuvauksesta löytyi useammankin teeman osia.

Kahdeksan löytämäni teema ovat 1. *luonto ja sen ilmiöt*, 2. *eläin*, 3. *suru ja harmitus*, 4. *leikki ja hauskanpito*, 5. *voimasuhteet, uhka ja aggressio*, 6. *yö, nukkuminen ja kummitus*, 7. *musiikin esittäminen ja tanssi*, 8. *iloisuus ja onnellisuus*.

Tavallisesti yhden kappaleen kohdalla esiintyviä teemoja oli neljä. Lisäksi yksi teemoista korostui lähes aina muita selkeämmin. Eniten oppilaiden piirrosten aiheissa esiintyi *luonto ja sen ilmiöt* sekä *eläin* teemat.

The Peter Pan Overture

Kappaleen kohdalla piirroksissa esiintyi viisi teemaa: *leikki ja hauskanpito, luonto ja sen ilmiöt, iloisuus ja onnellisuus, eläin*, sekä yksi viittaus voimakkuuteen eli teemaan *voimasuhteet, uhka ja aggressio*.

Eniten esiin nousivat erilaiset luontokuvaukset, joista yleisimmin jonkinlainen nurminen rinne kukkineen. Oppilaat kuvasivat myös metsää, puita ja vesiputousta. Eläimistä oli piirretty lintuja sekä apina ja yksisarvinen. Kahdessa kuvauksessa oli kirjoitettu kuvassa esiintyvän ihmisen olevan iloinen tai onnellinen, ja kahteen kuvaan oli piirretty hymyilevät kasvot tai hymiö. Yksi oppilaista oli piirtänyt huvipuiston, joka taas liittyy hauskanpitoteemaan, ja yksi oli piirtänyt omien sanojensa mukaan voimamiehen. Kaiken kaikkiaan oppilaat olivat piirroksissaan kuvanneet hyvin positiivisia ja onnea, iloa ja rauhallisuutta kuvaavia asioita.

The Chess

Piirroksissa esiintyi neljä teemaa: *suru ja harmitus, luonto ja sen ilmiöt, iloisuus ja onnellisuus* sekä *eläin*. Selkeästi vahvimmin, yli puolet esiintyvistä aiheista, liittyivät *suruun ja harmitukseen*. Tuohon teemaan liittyen oppilaat yhdistivät kappaleen eniten yksinäisyyteen ja ikävään. Kuvauksissa luki muun muassa ”Tytöllä on ikävä ystävää” ja ”kun kaverit jättää”. Jälkimmäiseen liittyvässä kuvassa yksi ihminen huutaa ”odottakaa, ei” kolmen muun pois päin kulkevan perään. Yksi oppilaista oli piirtänyt haudan kynttilöineen ja kirjoittanut: ”piirsin haudan

koska pappa kuoli ja minulla on häntä ikävä”. Eräs toinenkin oli kirjoittanut kuvaukseen ”kuolema”.

Toiseksi eniten kappaleeseen liittyen kuvissa esiintyi luonnon kuvauksia. Ne sisälsivät kauniita maisemia ja puita. Kolmessa kuvassa esiintyi sadetta, yhdessä sen lisäksi myös salama ja pilvi. Yhdessä sateeseen oli liitetty sateenkaari. Eräs oppilas oli omien sanojensa mukaan piirtänyt rauhallisen tuulen. Oppilaat olivat piirtäneet myös lintuja ja eräässä kuvassa esiintyi koira, jota kohti iloita itkevä tyttö menee. Myös iloisuus esiintyi kuvissa iloisen hymiön muodossa, joskin sen vieressä oli myös surullinen hymiö.

The Dark Mark

Myös tämän kappaleen kuvien kohdalla esiintyi neljä teemaa: *luonto ja sen ilmiöt, yö, nukkuminen ja kummitukset, eläin sekä voimasuhteet, uhka ja aggressio*. Näistä ylivoimaisesti eniten korostui *voimasuhteet, uhka ja aggressio*. Eniten oppilaat kuvasivat erilaisia taisteluita ja kamppailua. Eräässä kuvassa esiintyy oppilaan mukaan vihaisia ihmisiä ja tulta, toisessa miekkataistelu. Yhdessä kuvassa mies ampuu sutta huutaen ”haa!”.

Oppilaat ovat kuvanneet myös vaikeammin määriteltävää uhkaa piirtäessään muun muassa alieneita, Darth Vaderin sekä kummitustalon, jossa on piirtäjän mukaan oikeita kummituksia. Kuvissa esiintyy myös muutama uhkaava tilanne; haaksirikkoutuva merirosvolaiva sekä kohtalokas tulipalo.

Kuvissa on nähtävissä myös erilaista mahtailua ilman varsinaista vastustajaa. Kahdessa kuvassa esiintyy vahva tyttö. Toisen kuvauksen mukaan ”Tyttö on voimakas, hänellä on riemu päällä”. Yhteen kuvaan on piirretty huutava tikkuukko, jolla on vahvat kädet. Kuvauksena tälle piirrokselle on ”Pelokas ja voimakas tyyppi joka on myös raivokas”.

Luonnonilmiöistä oppilaat ovat kuvanneet salamoita ja tulta. Eräästä kuvaa on kuvitettu vuorilla ja palmulla. Eläimistä kuvissa esiintyy yksi kissa, joka kuolee tulipalossa.

Lily's Theme

Tämän kappaleen kohdalla oppilaiden piirroksissa esiintyi viisi teemaa: *luonto ja sen ilmiöt, eläin, suru ja harmitus, yö, nukkuminen ja kummitus* sekä *musiikin esittäminen ja tanssi*. Tällä kertaa mikään teemoista ei korostunut selvästi ylitse muiden, vaikkakin *yö, nukkuminen ja kummitus* -teema sai eniten mainintoja.

Neljässä kuvassa oli kuvattu nukkumista. Niistä kolme oli kuvattu positiivisessa valossa rauhallisina ja miellyttävinä tilanteina, mutta yhdessä kuvaukseen oli kirjoitettu ”Tyttö näkee pahaä unta”. Kahdessa piirroksessa oli kuvattu yöllistä maisemaa, joissa molemmissa esiintyi kuu. Niistä toiseen kuvaukseksi oli kirjoitettu ”Tyttö joka laulaa kuulle”. Eräs oppilas oli mieltänyt kappaleen aavemaiseksi ja kirjoittanut kuvaukseen ”piirsin haamun koska tämä on aavemaista musiikkia”.

Yöllisten maisemien lisäksi oppilaat olivat piirtäneet myös muunlaisia luontomaisemia, esimerkiksi hiekkarannan ja aurinkoisen ja vehreän vuorimaiseman.

Neljässä kuvassa esiintyi jonkinlaista surua tai harmitusta. Kahdessa niistä oppilaat kuvasivat jälleen yksinäisyyttä ja yksin jäämistä. Toiseen niistä kuvatekstiksi on kirjoitettu: ”On kolme lasta yksi ei pääse mukaan koska kaksi muuta ei ota mukaan”. Kuvassa on itkevä tikku-ukko, jonka vieressä kaksi muuta hymyilevät pallon kanssa. Muut kaksi kuvaa kuvastavat muita negatiivisia tunteita, kuten epätoivoa ja murhetta sekä häviötä jalkapallopelissä.

Kappale herätti myös monia positiivisia miellelyhtymiä. Eräessä kuvassa on kuvattu kukkia ja laulavaa naista. Yhden kuvan kuvatekstissä lukee: ”Piirsin linnun joka on vapaa”. Rauhan ajatukset ovat olleet mielessä myös oppilaalla, joka kertoi piirtäneensä ”random jäbän” joka piirroksessa näyttää sormillaan rauhan merkkiä ja sanoo puhekuplassa ”piis of duuds”. Tämä kuvaus ei suoranaisesti liity mihinkään kahdeksasta teemasta.

Myös kolme muuta piirrosta on hankala luokitella teemojen alle. Yksi niistä kuvaa tyttöä joka on oppinut uuden skeittitempun, toiseen on piirretty kysymysmerkki ja kuvatekstiksi kirjoitettu ”ihmeellisyys”. Kolmannessa tyttö auttaa katesta ylösalaisin roikkuvaa poikaa.

Two Hornpipes

Tähän kappaleeseen oppilaat olivat liittäneet miellelyhtymiä viidestä teemasta: *Musiikin esittäminen ja tanssi, leikki ja hauskanpito, iloisuus ja onnellisuus, eläin sekä luonto ja sen ilmiöt*. Noin puolet piirrosten aiheista liittyi leikkiin ja hauskanpitoon. Kuvissa esiintyi jalkapallon ja lautapelin pelaamista, frisbeen heittoa, leikkimistä yleisesti ottaen sekä juhlia ja mukavaa ajanviettoa. Toiseksi eniten oppilaat olivat piirtäneet kuviinsa tanssimista tai soittamista. Leikkiin, tanssimiseen ja musiikkiin liittyvissä kuvissa esiintyi tavallisesti useita ihmisiä, jotka pitävät hauskaa yhdessä esimerkiksi tanssien käsi kädessä. Usein ihmisille oli piirretty iloisia kasvoja ja muutamassa kuvatekstissäkin oli kirjoitettu ihmisten olevan iloisia. Eläimistä esiin tulee kala onkiretken yhteydessä sekä perhosia puistomai-semaan piirrettynä. Ainoa yksiselitteisestä iloisuudesta poikkeava piirros kuvaa ihmistä, joka katsoo suureen aurinkoon ja kuvatekstiksi on kirjoitettu ”jännitys”.

Taulukko 2. Kuunnellut kappaleet, teemat ja aineistoesimerkki.

	The Peter Pan Overture	The Chess	The Dark Mark	Lily's Theme	Two Hornpipes
Luonto ja sen ilmiöt	"Metsää eli puita, nurmikkoja ja kukkan"	"(piirsin) Rauhallisen tuulen"	Salama	"(piirsin)Rannan jossa on vettä ja hiekkaa"	"Puistoa, nurmikkoja, kukkia (ajattelin niitä päivänkakkaroiksi), perhosia ja pallon"
Eläin	Yksisarvinen	Koira	Kissa	"Piirsin linnun joka on vapaa"	"Poika joka kalastaa"
Suru ja harmitus		"Tyttö on surullinen ja yksinäinen"		"On kolme lasta yksi ei pääse mukaan koska kaksi muuta ei ota mukaan"	
Leikki ja hauskanpito	Huvi-puisto				"On juhlat meilläään"
Voimasuhteet, uhka ja aggressio	Voima-mies		"Vihaisia ihmisiä ja tulta"		
Yö, nukku-minen ja kummitus			"Ihminen kummitus-talossa jossa on oikeita kummituksia"	"Tyttö näkee paha unta"	
Musiikin esittäminen ja tanssi				"Nainen laulaa ja soittaa"	"Tyttö soittaa haitaria ja poika tanssii"
Iloisuus ja onnellisuus	"Ihminen joka on onnellinen"	Iloinen ja surullinen hy-miö			"Iloiset lapset leikkivät"

Oppilaiden kappaleille antamat merkitykset on mahdollista luokitella myösen mukaan, olivatko ne aiheeltaan ja tunnelmaltaan positiivisia, negatiivisia vai neutraaleja (ks. taulukko 3). The Peter Pan Overture ja Two Hornpipes olivat niille annettujen merkitysten perusteella selkeästi positiivisiksi miellettyjä kappaleita. The Chess taas herätti eniten suoranaisesti negatiivisiksi mielletäviä

mielikuvia. Toisaalta osa kuvauksista oli tulkittavissa tunteeltaan neutraaleiksi. Myös The Dark Mark oli sille annettujen merkitysten suhteen selkeästi negatiivinen, mutta muutama piirros kuvasi myös positiivisiksi mielletäviä asioita. Lily's Theme -kappaleen kohdalla merkitykset hajaantuvat kaikille kolmelle alueelle, niin positiiviselle, negatiiviselle kuin neutraalillekin. Taulukossa on kuvattuna aineistoesimerkkejä niissä sarakkeissa, joihin kappaleelle annetut merkitykset voidaan luokitella.

Taulukko 3. Kappalekohtaiset merkitykset luokiteltuna aiheen ja tunnelman mukaan.

Kuunneltu kappale	Positiiviset merkitykset	Negatiiviset merkitykset	Neutraalit merkitykset
The Peter Pan Overture	"Tyttö joka on iloinen kukkaispelillä" "Vapaa lintu joka on sateenkaaren sisällä"		
The Chess		"Kaveri hyvästelee kaverinsa" "Tyttö on surullinen ja yksinäinen" "Piirsin haudan koska pappa kuoli ja minulla on häntä ikävä"	"(piirsin) rauhallisen tuulen" "Itkevä tyttö joka itkee ilosta"
The Dark Mark	"Tyttö on voimakas, hänellä on riemu päällä" "Poika joka tekee voltin jota hän ei osannut ennen tehdä"	"Alienit" "Ihminen kuumitustalossa jossa on oikeita kummituksia" "Pelokas ja voimakas tyyppi joka on myös raivokas" "Vihaisia ihmisiä ja tulta"	
Lily's Theme	"Piirsin linnun joka on vapaa" "Tässä kuvassa on rauhallisuus"	"Tyttö näkee paha unta" "Häviö" "Piirsin haamun koska tämä on aavemaista musiikkia"	"Nukkuvia ihmisiä ja tarjoilijoita" "Tyttö joka laulaa kuulle"

Two Hornpipes	"Poika joka kalas- taa" "Tyttö soittaa hai- taria ja poika tans- sii" "Iloiset lapset leik- kivät" "On juhlat meneil- lään" "Lapset leikkivät käsi kädessä"		
----------------------	---	--	--

6.2 Oppilaiden selitykset musiikin luoman tunteen synnylle

Keskusteluiden pohjalta pystyin luokittelemaan oppilaiden mainitsemat musiikin elementteihin viittaavat sanat neljään ryhmään, jotka kuvaavat sitä, millä tavalla oppilaat perustelevat iloa, surua, lempeyttä ja jännitystä (ks. taulukko 4). Lähes kaikki aiheeseen liittyvät maininnat koskivat jollain tavalla yhtä noista tunteista. Tämän luokittelun perusteella voidaan nähdä keskeisimmät ilmaukset, joilla oppilaat kunkin tunteen syntyä perustelevat. Aina he eivät ilmaisseet asiaa sanoin vaan esimerkiksi saattoivat matkia ääntä tai soittotapaa, joka tunteen aiheuttaa. Huomioin yhtäläillä myös nuo ilmaisut sanallisten ilmausten lisäksi.

6.2.1 Ilo

Suurin tekijä, joka sai musiikin kuulostamaan oppilaiden mielestä iloiselta oli nopea tempo. Heidän mielestään se vaikutti olevan jopa itsestään selvä asia.

O1: No kun se soittaa sillee koko ajan nopeesti ni sit niinku heti tajuaa et se on ilo.

O2: Se on niinkun iloinen kappale ku se on nopee.

Musiikin nopeus tuli iloon liitettynä esiin usein haastatteluissa sekä äänimaisen ja liiketehtävän jälkeen keskusteltaessa. Nopean tempon lisäksi oppilaat mainitsivat myös rytmikkyuden ja marssimaisuuden iloisuuden luojina. Erään oppilaan mielestä railakas harmonikansoitto vaikutti erään kappaleen kohdalla

olennaisesti tunteen syntyyn ja hän matkikin tuota soittoa vauhdikkaasti elehtien, mikä kuvastaa vauhdikkuuden merkitystä iloisen tunteen syntymisessä. Oppilaat toivat esiin myös iloisen musiikin liikkuvuuden esimerkiksi sointujen ja melodian kuljetuksen suhteen. Tätä ajatusta he havainnollistivat muun muassa laulamalla esimerkin iloisen ja surullisesta musiikista.

Myös korkeat äänensävyt vaikuttivat olevan merkittävä tekijä iloon liittyen. Tämänkin asian eräs oppilas totesi ikään kuin itsestään selvyytenä.

”Et jos on vaikka korkeelta ni sit siitä tunnistaa että se on i-johonki iloon...”

Toisaalta eräässä kommentissa yksi oppilaista kertoi kappaleen matalien äänien tuovan siihen leikkisyyttä. Myös rauhallisuus mainittiin iloisuuden tekijänä. Oppilaat liittivät iloisuuteen myös soiton kovaäänisyyden, mutta varsinaisesti se tuli esiin vain yhdessä kommentissa ja rivien välistä luettuna sekä muiden tunteiden kuvauksiin verrattuna. Ilon kohdalla oppilaat mainitsivat myös duurin muutamia kertoja.

6.2.2 Suru

Surun kohdalla oppilaiden mielestä vaikuttavin musiikillinen tekijä oli matala äänen korkeus. Oppilaat mainitsivat sen keskusteluissa muita tekijöitä useammin. Myös hidask tempo teki musiikista heidän mielestään surullista. Musiikin hitaus tuli esiin useaan otteeseen. Yksi oppilaista kuvasi äänimaisemaan tekemään valintoja näin:

”...sen takia mä aattelin et se olis hidasta koska se hidask jotenki niinku sopis siihen surullisemmin.”

Oppilaat mainitsivat muutama otteeseen myös soiton hiljaisuuden. Eriyisesti hiljaisuus tuli esiin oppilaiden perusteluissa äänimaisemien tunteiden arvaamisen yhteydessä. Yhdessä ryhmässä soittajat olivat päätyneet matalien äänensävyjen käyttöön ja vähäiseen rytmikkyyteen, jotta musiikki kuulostaisi hiljaiselta ja sitä kautta surulliselta. Surun kohdalla soitinvalinnat ja sointiväri tuntuu olevan oppilaiden mielestä olennaisempi asia kuin esimerkiksi ilossa.

”No ne soittimet oli niinku sillee ehkä enemmän surullisen kuulosta kun semmoset josta tulee korkea ääni”

(Oppilas kuvaa äänimaisemaan valittuja soittimia)

Eräiden haastattelemieni oppilaiden mukaan surullinen äänimaisema oli helpoin tunnistaa, koska siinä soittanut triangeli toi selkeän mielleyhtymän kirkon kelloihin, jotka he ilmeisesti mieltävät surullisen sävyisiksi.

Surun kohdalla oppilaat tarttuivat myös musiikin tulkinnallisiin linjoihin. Erään oppilaan mukaan viulu toi kappaleeseen surullisuutta pitkälinjaisella aaltoilevalla soitollaan, mitä oppilas ei kuitenkaan osannut sanallistaa vaan hän havainnollisti näkemystään toistamalla laulaen viulun soittoa ja eläytyen ”soittoa” myös ilmeellä ja eleillä. Myös toisessa yhteydessä oppilaat mainitsivat musiikin tulkinnan muodostaman nousevan ja laskevan linjan suruun liitettynä. Luulen, että samaa haki myös yksi oppilaista kuvatessaan, miksi toisten äänimaisema kuulosti surullisen sävyiseltä:

”... no ensinnäkin toi laattasoitin ni siit kuulu semmonen hiljaa semmonen mut myös niinku kovaa ni siitä tuli semmonen niinku murhe.”

Eräs oppilas mainitsi myös melodian vaikutuksen tunteeseen, mitä oppilaat eivät kovinkaan usein huomioineet. Hän arvioi äänimaiseman tunteen olleen suru, koska kantele soitti alaspäin kulkevaa melodialinjaa. Myös molli mainittiin keskusteluissa muutaman kerran.

6.2.3 Lempeys

Oppilaiden mielestä musiikista tekee lempeän sen tasaisuus. Tämä tuli esiin parissakin eri yhteydessä, mutta kummassakaan he eivät perustelleet sitä tarkemmin.

”Koska meillä oli se lempeys, sen takia me laitettiin sinne että tasaista ja siten niinku..nii ja sit siellä on niitä muita jotain mää en muista..tasaista kuitenkin.”

Lempeyden yhteydessä he mainitsivat myös tahdikkuuden ja hitauden.

H: Minkälainen rytmi teillä oli siinä kappaleessa?

O: Aika hidas.

O: Tai sillee lempee.

Lempeyteen liittyen maininnat liittyvät vain äänimaisematehtävään, joten niitä on vähemmän kuin muiden tässä mainittujen tunnesanojen kohdalla.

6.2.4 Jännitys

Kun oppilaat kuvailivat jotain musiikkia jännittäväksi, he selittivät tunteen syntyä lähinnä musiikillisia ääripäitä kuvailevilla asioilla ja kontrasteilla. He mainitsivat jännityksen luojina matalat äänet esimerkiksi matalien jousisoittimien soitamana ja toisaalta myöskin viulujen ja puhaltimien korkeat äänet. Yhden oppilaan mukaan soitinten äänet kuulostivat jännittävässä kappaleessa pimeiltä. He kuvailivat myös erilaisia aksentoivia ja yllättäen esiin nousevia elementtejä, kuten huutavaa ja hallitsevaa torven ääntä, joka kuulosti erään oppilaan mukaan pelottavimmalta. Myös vahva rytmi loi heidän mielestään jännittävää tunnelmaa.

”Ja jos on sellane, sillee vähä sillee rytmittelevä tosi paljon, sellane kovaäänine se on enemmän sellasta jännittävää.”

Myös eräs toinen oppilas mainitsi soitinten voimakkaat äänet. Yhdestä äänimaisemasta keskusteltaessa eräs oppilas kertoi sen kuulostaneen jännittävältä, koska kitara ei kuulostanut varsinaisesti duurilta eikä mollilta. Käytännössä kitara oli hieman epävireessä ja sillä soitettu e-mollisointu oli hieman ristiriitainen muun soiton kanssa, mikä luultavasti loi kummallisen ja sitä kautta jännittävän tunnelman.

6.2.5 Yhteenvetoa

Oppilaiden esittämissä perusteluissa tunteiden synnylle elementeistä korostuivat selkeästi eniten rytmi ja sointiväri. Haastatteluissa sekä liiketehtävän ja äänimaiseman aikana keskusteltaessa oppilaat mainitsivat rytmiin liittyviä sanoja 26 ja sointiväriin liittyviä sanoja 22. Melodiaan ja harmoniaan liittyviä sanoja mainittiin huomattavasti vähemmän; melodiaan viitattiin neljä kertaa, harmoniaan kymmenen.

Alla taulukossa numero 4 on kuvattuna tiivistetysti, millä musiikillisilla tekijöillä oppilaat selittävät ilon, surun, lempeyden ja jännityksen syntyä musiikissa.

Taulukko 4. Musiikilliset tekijät, joilla oppilaat kuvasivat tunteiden syntyä.

Ilo	Nopea tempo, selkeä rytmi, liikkuva melodia, duurisävellaji, sointiväri, eläväinen dynamiikka
Suru	Matala äänenkorkeus, hidas tempo, hiljainen äänenvoimakkuus, vähäinen rytmikkyys, sointiväri, miellelyhtymät, tulkinta, alaspäin kulkeva melodia, mollisävellaji
Lempeys	Dynamiikan ja rytmin tasaisuus, hidas tempo
Jännitys	Kontrastit sointivärissä ja dynamiikassa, iskevä rytmikka, kovaäänisyys, harmoninen dissonanssi

6.3 Tunteen ilmaisu

6.3.1 Äänimaisematehtävä

Äänimaisematehtävää varten jaoin luokan oppilaat kahteen ryhmään, joten jokaista tehtävässä esiintyvää tunnesanaa (ilo, suru, lempeys) kohtaan on tehty kaksi eri äänimaisemaa.

Ensimmäisen ryhmän iloisessa äänimaisemassa oli kuultavissa selkeä yhteinen reipas rytmä, ja soitto oli melko rohkean kuuloista ja voimakasta. Soittimiksi he valitsivat kanteleen, metallofonin, bongorummun ja guiron. Kantele soitti duurisointua ja metallofoni soitti yhdellä korkeahkolla sävelellä yhteistä rytmä. Eräs oppilaista kertoi tunnustaneensa äänimaiseman tunteen iloiseksi, koska soitto oli nopeaa ja kovaäänistä.

Toisen ryhmän iloisessa äänimaisemassa oppilaat valitsivat soittimiksi kanteleen, kaksi kellopeliä ja kitaran. Kantele soitti säveliä ylhäältä alas omassa rytmisään. Myös toinen kellopeli soitti samansuuntaisessa rytmisä säveliä alhaalta ylös. Toinen kellopeli soitti yksittäisiä ääniä sinne tänne. Kitara soitti yhtä korkeaa kieltä nopeasti yhteisestä rytmistä poiketen.

Ensimmäisen ryhmän surulliseen äänimaisemaan oppilaat valitsivat soittimiksi metallofonin, triangelin ja kitaran. He aloittivat soittamisen soitin kerrallaan. Metallofoni soitti a-molliasteikkoa alhaalta ylöspäin, triangeli löi iskuja harvakseltaan. Kitara soitti hitaassa tasaisessa rytmisä e-molli sointua. Tehtävän alussa vinkkasin metallofonin soittajalle a-molliasteikosta, sillä hän kaipasi jotain apua alkuun pääsemiseen. Tarjosin myös muunlaisia soittomahdollisuuksia, joista hän halusi käyttää mollia. Kitaran soittaja osasi soittaa e-mollisoinnun entuudestaan ja halusi soittaa sitä. Yhdessä näistä kahdesta soinnusta muodostui yhdistelmä, mikä erään oppilaan kommenttien mukaan teki musiikkiin jännittävän vaikutelman.

Toisen ryhmän suruäänimaisemaan oppilaat valitsivat soittimiksi kitaran, bassolaatan, kanteleen ja bongorummun. Äänimaisema alkoi tasaisilla rummun neljäsoisaikuilla, jotka jatkuivat läpi kappaleen. Kitara tuli mukaan ja soitti harvakseltaan muutamaa kieltä sointupohjaksi. Bassolaatta löi silloin tällöin iskun muun soiton lomaan ja kantele soitti kieliä rauhallisesti yksi kerrallaan muodostaen yksinkertaisen toistuvan melodian.

Ensimmäisessä ryhmässä oppilaat valitsivat lempeys-tunnesanan äänimaisemaan soittimiksi kanteleen, kellopelin, bongorummun ja nokkahuilun. Rumpu

toimi vain alussa temponlaskijana. Oppilaat ehdottivat itse, että ottaisivat yhdeksi soittimeksi nokkahuilun, koska he osasivat soittaa sillä Iltakellot-kappaleen, joka heidän mielestään sopi hyvin äänimaiseman melodiaksi. Kantele soitti hiljaa yhtä tasaista säveltä. Kellopeli taas soitti tahdin ensimmäisille iskuille pienen liu'un ylhäältä alas. Erään oppilaan arvaus tämän äänimaiseman tunnesanaksi oli rauhallisuus, mikä tuli hänen mukaansa mieleen huilun hidasliikkeisyydestä.

Toisen ryhmän lempeään äänimaisemaan oppilaat valitsivat soittimiksi kellopelin, guiron ja nokkahuilun. Kellopeli soitti pientä kolmiäänistä melodiaa, guiro raaputti tasaista hiljaista rytmiä ja nokkahuilu puhalsi pitkää rauhallista ääntä. Toiset oppilaat kuvasivat soittoa tahdikkaaksi ja rauhalliseksi. Yksi arvaus tunnesanaksi oli ikävä, mutta oppilas ei osannut kertoa miksi.

Oppilaiden äänimaisemissa saman tunteen kohdalla käyttämät elementit ovat keskenään hyvin samankaltaisia. Alla olevassa taulukossa numero 5 on kuvattu tunnekohtaisesti molemmille äänimaisemille yhteiset tekijät.

Taulukko 5. Kuvattu tunne ja käytetyt musiikin elementit.

Kuvattu tunne	Oppilaiden käyttämät musiikin elementit
Ilo	<ul style="list-style-type: none"> - Yhteinen rytmi - Duurisävellaji - Nopea tempo - Yksittäinen korkea sävel - Pieniä melodiakulkuja
Suru	<ul style="list-style-type: none"> - Mollisävellaji - Selkeät harvat iskut - Ei yhteistä sykettä - Hidas tempo - Yksinkertainen melodia
Lempeys	<ul style="list-style-type: none"> - Rauhallinen, yksinkertainen melodia - Yhteinen rytmi - Hidas tempo - Täsmällisiä harvoin toistuvia iskuja - Pitkiä yhtäjaksoisia ääniä - Liukuvia ääniä

6.3.2 Liiketehtävä

Musiikin mukaan liikkueessaan jokaisella oppilaalla oli kaksi pientä huivia heiluttavanaan. Huivit näyttivät vaikuttavan paljon siihen, millä tavalla oppilaat liikkuivat. Kun oppilaat seurasivat ja johtivat huivien liikettä, se näytti ikään kuin siirtyvän myös heidän kehoonsa ja teki sillä tavalla liikkumisesta luontevampaa ja varmasti helpompaa kuin ilman huiveja. Muutoin heidän keskittymisensä olisi kohdistunut vain omaan kehoon. Nyt liike tapahtui kuin huomaamatta, mikä varmasti auttoi tuomaan esiin musiikin herättämää tunnetta.

Soitin liikkeen taustalle luvussa 5.3.6 kuvailemani kappaleet seuraavassa järjestyksessä: 1. The Return to Voyaging, 2. The Park, 3. Professor Umbridge, 4. Chocolate Sauce sekä 5. The Weasley Stomp. Tehtävän aikana käytetty tunnesanalista oli sama, jota käytin lomaketehtävän aikana (ks. liite 2). Taulukkoon numero 6 olen koonnut kuvauksia oppilaiden liikkeistä kunkin kappaleen kohdalla. Alla olevat kappaleet selittävät taulukkoa. Kappaleessa esiintyvät tunnesanat on lueteltu esiintymismäärän mukaisessa järjestyksessä. Ne eivät ole tunnesanoitain järjestettynä kohdakkain liikettä kuvaavan sarakkeen sisällön kanssa.

Kappaleen tunnelma oli selvästi nähtävissä oppilaiden liikehdinnässä kaikkien kappaleiden kohdalla. Jos kappale oli rytmikäs ja nopeatempoinen, se näkyi myös liikkeen nopeudessa ja sähkökydessä. Usein oppilaat myös löysivät kappaleen rytmin ja liikkuivat sen tahdissa. Tämä näkyi enimmäkseen ensimmäisen, kolmannen ja viidennen kappaleen kohdalla. Oppilaat huomioivat liikkeessään musiikin painotukset ja iskut ja joskus odottivat lähes paikoillaan, kunnes rytmi lähti jälleen kulkemaan.

Iloisiksi miellettyjen kappaleiden kohdalla oppilaiden liike oli laajaa varsinkin vertikaalisesti. Huivit kävivät korkealla ja toisaalta taas matalalla. Enimmäkseen liike pysytteli normaalissa pystyasennossa ja huivit heiluivat nopein liikkein jossain keskivartalon lähistöllä. Jotkut tekivät laajaa ja nopeasti pyörivää liikettä. Kolmas kappale miellettiin jännittäväksi. Tämä näkyi oppilaiden liikkeissä kyyristyneinä asentoina ja hiippailuna. Toisaalta taas kappaleen voimakkaasti aksen-

toiduissa ja painokkaissa kohdissa oppilaat toivat rytmin esiin liikkeessään esimerkiksi marssimalla voimakkain askelin. Eräs oppilaista toisti painokasta rytmiä huiskimalla huivejaan yhteen. Ensimmäisen kappaleen kohdalla liike oli usein liihottelevaa, ja huiveja heiteltiin ylös. Viimeisen kappaleen aikana liike ei ollut yhtä liihottelevaa, mutta huiveja heiluteltiin enemmän korkealla, kuin muiden kappaleiden aikana. Lisäksi liike oli nopeatempoisempaa ja villimpää, ja oppilaat innostuivat hyppimään ja kieppumaan.

Nopeiden ja oppilaiden mielestä positiivissävytteisten kappaleiden, varsinkin ensimmäisen ja viidennen kappaleen, aikana oppilaat myös ottivat huomattavasti enemmän kontaktia toisiinsa kuin negatiivissävytteisten kappaleiden aikana. He hakivat katsekontaktia, etsivät yhteisiä liikkeitä ja leikittelivät niillä. Mukava tunne näkyi myös heidän kasvoillaan.

Toinen ja neljäs kappale erosivat kolmesta muusta, ja niiden kesken oppilaiden liikehdintä oli samankaltaista; hidasta ja pienieleistä. Liike suuntautui enimmäkseen alaspäin ja näkyi esimerkiksi käsien roikottamisena ja ryhdin lysähtämisenä. Päätkin painuivat hieman alaspäin varsinkin neljännen kappaleen kohdalla. Toisen kappaleen kohdalla esiintyi kuitenkin paljon myös kevyitä liikkeitä ja hypähtelyä, mikä kertoo oppilaiden erilaisista mielikuvista ja tunteista kappaleen suhteen. Moni oppilas liihotteli huivia hitaasti ympäriinsä tai heitti sen ilmaan seuraten sen liikettä. Iloisista kappaleista poiketen surusävyisten kappaleiden aikana oppilaat eivät juurikaan ottaneet kontaktia toisiinsa, eivät ainaakaan yhtä paljon. Sen sijaan he tuntuivat keskittyvän enemmän huivien liikkeiden seuraamiseen ja omaan tunteeseen. Pienissä ryhmissä suunniteltujen ja esitettyjen liikkeiden aikana he kahdessa ryhmässä esimerkiksi peittivät huivilla naamansa, mikä heidän mukaansa kuvasti toisilla yksinäisyyttä, toisilla pelkoa. Valitsemisessaan liikkeissäänkin he kuvastivat siis lähinnä piiloutumista ja kontaktien välttämistä. Myös erään toisen ryhmän liikkeeseen kuului rauhallinen paikallaan pyöriminen vain oman huivin liehumista katsellen.

Taulukko 6. Oppilaiden liikkeet liiketehtävän aikana.

Kappale	Tunnesanat	Liikkeen kuvaus
1. The Return to Voyaging	Riemu Vapaus Ilo Rauhallisuus Leikkisyys Onnellisuus Huolettomuus Virkeys	- Liike vertikaalisesti laajaa - Pystyasento - Nopeita liikkeitä - Laajoja ja pyöriviä liikkeitä - Lihottelua - Huivien heittäminen - Kontaktin ottaminen kaveriin
2. The Park	Rauhallisuus Lempeys Levollisuus Voimakkuus Vapaus Ikävä Leikkisyys Epätoivo Onnellisuus Ilo Virkeys Jännitys	- Liike vertikaalisesti laajaa - Hitaat ja pienieleiset liikkeet - Liike suuntautuu alaspäin - Kevyttä liikehdintää ja hypähtelyä - Huivien heittäminen ja sen liikkeen seuraamista - Keskittyminen kohdistuu omaan tekemiseen - Huivin taakse piiloutuminen
3. Professor Umbridge	Jännitys Leikkisyys Raivo Pelko Levollisuus Suru Yksinäisyys	- Kyyristyneet asennot - Liikkuminen hiipien - Musiikin mukaan aksentoidut liikkeet
4. Chocolate Sauce	Yksinäisyys Pelko Haikeus Lempeys Alakuloisuus Rauhallisuus Raivo	- Vähäinen kontaktin ottaminen toisiinsa - Hitaat ja pienieleiset liikkeet - Liike suuntautuu alaspäin - Huivin liikkeen seuraaminen - Keskittyminen kohdistuu omaan tekemiseen - Huivin taakse piiloutuminen
5. The Weasley Stomp	Riemu Virkeys Innostus Vapaus Lempeys Huolettomuus Leikkisyys Levollisuus	- Liike vertikaalisesti laajaa - Pystyasento - Nopeita liikkeitä - Laajoja ja pyöriviä liikkeitä - Huiveja heilutellaan korkealla - Villiä ja pomppivaa liikettä - Kontaktin ottaminen kaveriin

6.4 Oppilaiden kokemukset oppimisprosessista

Kertomansa perusteella oppilaat pitivät heille järjestämäni kolmen tehtävän kokonaisuutta mukavana ja opettavaisena kokemuksena. Heidän kommenteissaan korostui jokaisen tehtävän kohdalla tekemisen luovuus, leikkisyys ja mahdollisuus toteuttaa itseään.

Yleisesti ottaen voi todeta, että oppilaat oppivat tutkimuksen aikana näkemään musiikin ja tunteiden yhteyden vahvemmin kuin aiemmin. Jotkut eivät olleet aiemmin lainkaan tietoisia tuosta yhteydestä. Musiikin ja tunteiden yhteyden huomaaminen tuli esiin haastatteluissa jokaisen tehtävän kohdalla, kun kysyin, mitä he olivat omasta mielestään oppineet tehtävän aikana. Oppilaat kertoivat oppineensa, että tunteita voi ymmärtää musiikin avulla ja että musiikista on mahdollista löytää erilaisia tunteita. Yksi heidän olennaisimmista huomioistaan oli, että musiikki voi välittää useampia tunteita yhtä aikaa.

”...musiikista mää opin siihen että tota että just musiikista voi löytää niitä tunteita ja niitä, ja on monia siinä samassa musiikissa et niitä ei oo yleensä vaan yhtä. Että mun mielestä ei voi soittaa vaan yhtä tunnetta samassa musiikissa”

Musiikin tulkinnan subjektiivisuuden ja monitulkinnallisuuden ymmärtäminen tuli esiin myös kommentissa, jossa oppilas kertoi huomanneensa, että mollikin voi kuulostaa iloiselta.

Oppilaat kertoivat oppineensa myös tunteiden nimeämistä ja tunnesanoja. Moni kertoi ymmärtäneensä, kuinka paljon tunteita ja erilaisia tunnesanoja on.

”... niitä on aika paljon. Mä luulin et niitä on vaan kolme”

He kertoivat oppineensa myös uusia tunnesanoja.

O1: Eeei, kyllä siis, on joskus ollu semmosia tunteita mitä ei oo ikinä niinku tienny.

H: Nii.

O2: Että niinku ei oo muistanu että niitäki on olemassa.

O1: Nii, esimerkiks just tuolla huolemattom-

O2: Huolettomuus

O1: Nii! En mää oo ikinä semmosta kuullu.

H: Nii, että ei ole huolia, huolettomuus.

O1: Että en mää oo semmosta kaikkea kuullu. 'Minä olen huoleton'.

6.4.1 Oppilaiden ajatuksia lomaketehtävästä

Kolmen haastattelemani oppilaan mielestä lomaketehtävä oli mukavin. Tehtävää kuvattiin helpoksi, hauskaksi ja rauhalliseksi. Heidän mukaansa sen avulla oppi pohtimaan eri tunnesanoja. Yhden oppilaan mielestä omien mielikuvien sanoittaminen piirtämisen jälkeen oli hieman hankalaa.

"No se, keksiä miten se, tai niinku jos on piirtäny vaikka niinku..ää..vaikka jonku meren tyylillä jossa on joku uimassa ni sitte sen vois niinku miettiä että miten sen vois kirjottaa siihe sillee että 'tuolla on naapurin Pekka uimassa tuolla'."

Suurimmalle osalle oppilaista tämä oli ensimmäinen kerta kun he miettivät musiikin ja tunteen yhteyttä ja tunnesanoja hieman suuremmassa mittakaavassa. Yksi oppilaista kertoi kuitenkin huomanneensa jo aiemmin, että esimerkiksi Harry Potterin tunnusteema saa hänessä aikaan jännittävän tunteen.

"..mut siis jos soittaa esim vaikka jotain..öö..biisiä ni kyllä siitä jossain voi tulla semmonen, vaikka esim jos soittaa Harry Potteria (hymähtelyä) no ku siitä voi tulla — — (hyräilee teeman alkua) nii esim siinä, mää oon soittanu sitä, nii siinä tulee vähän semmonen jännitys semmonen."

6.4.2 Oppilaiden ajatuksia liiketehtävästä

Viisi oppilasta viidestätoista haastattelemastani kertoi liiketehtävän olleen mieleisin. Mukavaa siitä heidän mukaansa teki mahdollisuus liikkua, toimia ryhmässä ja olla luova. Toiset tykkäsivät tanssillisuudesta, toiset leikillisyydestä. Tehtävä koettiin kokonaisuudessaan hauskaksi ja myös huiveilla oli heidän mukaansa vaikutusta tehtävän mukavuuteen. Tehtävä erosi tavanomaisesta paikallaan työskentelystä ja eräs oppilas kuvasikin tehtävän olleen "ei normaalia kouluasiaa".

"...sai niinku ilmasta tunteet ja niinku vaa mennä."

Yksi oppilaista mainitsi kuitenkin, että huivien kanssa liikkuminen tuntui aluksi hieman nololta, mikä on ymmärrettävää, jos luova liikkeen tuottaminen ei ole tuttua. Pääpiirteissään hänkin kuitenkin koki tehtävän positiivisesti.

Oppilaiden mukaan liike auttaa tunteen löytämisessä. Kysyttäessä heidän oli hieman hankala selittää omaa kokemustaan, mutta molemmissa haastatteluisissa he toivat esiin sen, että tunnetta oli luonteva miettiä liikkeen kautta ja myös toisin päin.

” mulla ne liike ja tunne jotenki yhdistyy ja sitte vaa tulee sitä liikettä”

Liikkeestä, tunteista ja itseilmaisusta puhuttaessa eräs oppilaista toi esiin myös muun nonverbaalin viestinnän ja että muissa kulttuureissa elehtiminen voi olla voimakkaampaa kuin Suomessa. Musiikin ja liikkeen kautta voi siis löytyä yhtymäkohtia myös muiden viestinnän ymmärtämiseen.

6.4.3 Oppilaiden ajatuksia äänimaisematehtävästä

Seitsemän viidestätoista haastattelemastani oppilaasta kertoi pitäneensä eniten äänimaiseman tekemisestä. Selkeästi motivoivinta tehtävässä oli se, että pääsi soittamaan. Oppilaat pitivät erityisen mukavana sitä, että sai kokeilla kaikenlaisia soittimia, sellaisiakin, joita ei ole aiemmin soittanut. Se että soittamiseen ei vaadittu erityistä soittotaitoa, vaan soittimilla sai tuottaa ääntä luovasti ja kokeilemalla vaikutti olevan uutta oppilaille, ja se toi heille selvästi uskallusta tarttua vieraampiinkin soittimiin ja etsiä kokeilemalla sopivia soittotapoja. Heidän mukaansa oli helppoa ja hauskaa, kun sai käyttää luovuutta ja keksiä oman tavan soittaa ja luoda musiikkia.

H: Mikä siinä oli helppoa?

O: Noku piti vaa rytmiä niinku soittaa

O: Se ku..ei pitäny osata

O: Se oli kiva ku ei pitäny osata ja -

O: Ja kun ties että mitä niinkun soittaa ni sit se oli helppoa

O: Ja mielikuviitus

Toisaalta luovuus ja vapaus keksiä koettiin myös hankalaksi. Olennaista onnistumisen tunteen kannalta oli ryhmän toimivuus. Kaikki ryhmät yhtä lukuun ottamatta toimivat kuitenkin hyvin yhteen, ja erilaiset mielipiteet ja ideat otettiin huomioon. Oppilaat joutuivat kertomansa mukaan näkemään vaivaa yhtäaikaisen soiton eteen ja pohtimaan tuleeko oikeanlainen tunne todella esiin heidän soitossaan. Myös oikeanlaisten soittimien löytäminen vaati miettimistä.

”...siinä tulee vähä se tylsyys ku ei keksi mitään mitä soittaa ja sitte siitä tulee sitä sekamelskaa...”

6.5 Yhteenveto tuloksista

Oppilaiden musiikkiin liittämässä tunteissa ja mielikuvissa sekä heidän tavassaan ilmaista tunnetta musiikin ja liikkeen avulla on mahdollista nähdä paljon keskinäistä samankaltaisuutta ja loogisuutta. Lisäksi tutkimuksen eri tehtäväosioissa esiin tulleiden asioiden välillä näyttäisi olevan yhteys sen suhteen, mitä asioita oppilaat liittävät iloon ja suruun.

Oppilaat pitivät iloisena kappaletta, jossa oli selkeä rytmi ja liikkuvuutta. Tämä näytti heijastuvan heidän tavassaan ilmaista tunnetta liikkeellä. Heidän ilmaistessaan iloa liikkeessään, se näkyi selkeinä, rytmikkäinä ja eläväisinä liikkeinä. Tuolloin he ottivat myös reilusti kontaktia muihin. He etsivät yhteisiä liikikumistapoja sekä hakivat katsekontaktia ja hymyilivät toisilleen. Samanlainen yhteisen sykkeen hakeminen oli kuultavissa myös heidän iloa kuvastavissa äänimaisemissaan, joista erottui muita äänimaisemia paremmin esimerkiksi neljäosaiskut ja pyrkimys rytmissä pysymiseen. Oppilaiden piirroksissa puolestaan on nähtävissä, että iloisiksi miellettyjen kappaleiden kohdalla monen mieleen on noussut ajatuksia yhteisistä leikeistä, juhlista ja muista tapahtumista, joissa myöskin korostuu yhteisöllisyys ja toisten ihmisten läsnäolo. Iloinen musiikki selvästi siis luo yhteenkuuluvuutta ja tarjoaa keinoja ottaa kontaktia toiseen ihmiseen. Kaikesta päätellen ilon tunteeseen liittyy oppilaiden mielestä ilmeisen olennaisesti kokemuksen jakaminen.

Surullisten tai muulla tavalla alakuloisten kappaleiden kohdalla niin liikkeessä, äänimaisemissa kuin piirroksissakin korostui surullisen tunteen henkilökohtaisuus ja tunteen käsitteleminen yksin ilman kontaktia muihin. Liikkeissä oppilaat eivät hakeneet samalla tavalla katsekontaktia ja yhteistä liikettä kuin iloisien musiikin kohdalla. Asento oli enemmän alaspäin suuntautunut ja katse luotu maahan. Oppilaat myös saattoivat peittää kasvonsa huiveilla. Myös piirroksissa oli nähtävissä yksinäisyyden korostuminen. Useammassakin kuvassa kaverit olivat jättäneet ulkopuolelle tai henkilö ikävöi toista, esimerkiksi kuollutta läheistä. Myös muissa aiheissa piirroksessa kuvattu ihminen esiintyi tavallisesti yksin. Äänimaisemien toteutuksessa yhteinen syke ei ollut yhtä merkittävässä roolissa, kuin iloisissa äänimaisemissa. Rytmitti saattoi olla toisinaan hyvinkin hajanainen, ja jokainen soittaja tuntui keskittyvän enemmän omaan soittoonsa kuin ryhmän yhteiseen äänimaisemaan. Rytmikkyys ei korostunut myöskään silloin, kun oppilaat kuvailivat surullista tunnetta luovia musiikillisia teki-
jöitä.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tunteita tutkittaessa sovelletaan usein erilaisia keinoja, kuten esimerkiksi liikkeen tutkimista ja tunteiden nimeämistä eri tavoilla. Myös tässä tutkimuksessa mukana oli useampia näkökulmia musiikin ja tunteiden käsittelyyn. Tavoitteena ei ollut pelkästään luoda monipuolista tutkimusta vaan myös hyödyntää erilaisia tapoja oppia musiikin ja tunteen yhteyttä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää musiikin ja tunteiden yhteyttä tunnetaitokasvatuksessa. Etsin vastauksia tutkimustehtävään neljän tutkimuskysymyksen avulla, jotka koskivat sitä, mitä tunnesanoja ja merkityksiä oppilaat liittävät musiikkiin ja miten he selittävät musiikin luoman tunteen syntyä ja ilmaisevat musiikin välittämää tunnetta. Lisäksi tutkimus selvitti, miten oppilaat kokivat toteuttamani tunnetaitojen oppimisprosessin. Tutkimuksen mukaan tunnetaitojen harjoittelu musiikin avulla on motivoiva ja luova tapa oppia. Musiikki tarjoaa ilmaisuvoimassaan hyvän pohjan tunteiden käsittelylle ja niiden ymmärtämiselle.

Kaiken perusteella tutkimuksessa ja sen opetustilanteissa käyttämäni keinot vaikuttavat olevan luonteva tapa lähestyä tunteita. Oppilaat pitivät jokaisesta kolmesta tehtävästä melko tasapuolisesti ja osasivat kertoa, mitä niistä olivat oppineet. Päälimmäisenä heidän kommenteissaan korostui tekemisen luovuus, leikkisyys ja mahdollisuus toteuttaa itseään, ja oppilaat kokivat oppineensa ymmärtämään musiikin ja tunteen yhteyttä.

Tutkimukseni osoittaa myös hyvin sen, että aina oppimisen ei tarvitse tapahtua opettajajohtoisesti, vaan oppilaiden on mahdollista ikään kuin löytää opittavat asiat itsenäisesti lähes huomaamatta oman luovan toimintansa avulla. Moni oppilas kertoi esimerkiksi oppineensa tunnistamaan duurin ja mollin eron vaikka sitä ei tutkimuksen aikana varsinaisesti edes opetettu. Syvyyttä opittuun tuo oivallus siitä, että molli ei aina välttämättä kuulosta surulliselta tai duuri iloiselta. Tämänkin huomion oppilaat toivat esiin aivan itse.

Kun lapsi ohjataan ajattelemaan ja käsittelemään tunteita itse esimerkiksi juuri musiikin kautta, hänen on mahdollista luoda merkityksiä asioiden välille luovalla tavalla, mikä myös motivoi. Rautiainen (2017, 71) on tehnyt samansuuntaisen huomion tutkimuksessaan, jonka aikana oppilaat olivat erittäin motivoituneita työskentelemään, kun he saivat tehdä sen itseohjautuvasti ja kukin omien taitojensa mukaan.

Tämänkin tutkimuksen kohdalla oppilaat kertoivat pitäneensä siitä, ettei valmiita oikeita vastauksia ollut, ja että äänimaisemaa tehdessä ei tarvinnut olla erityistä soittotaitoa vaan mielikuviutus oli rajana myös soittaessa. Oppilaat käyttivätkin hieman erilaisia tapoja luoda tunnetta soittoonsa, vaikka yhden tunteen sisällä olikin mahdollista nähdä hyvin paljon samankaltaisuutta. Jokainen äänimaisema oli lopulta kuitenkin erilainen. On siis hyödyllistä aktivoida lapsi ensin luonnollisen ja luovan toiminnan kautta havainnoimaan käsitteitä ennen niiden varsinaista opiskelua ja teoreettista ymmärtämistä.

Moni oppilas kertoi, ettei ollut aiemmin tiennyt tunnesanoja tai tunteita olevan niin paljon. Perustunteet olivat oppilailla selvästi hyvin hallussa, niin kuin heidän ikäisiltä voidaan Frenzelin ja Stephensin (2013) mukaan kielellisen kehityksen perustella olettaakin. Sanavaraston laajentaminen tunteiden osalta vaikutti kuitenkin olevan hyödyllistä. Oppilaat ottivat heille vieraammatkin tunnesanat nopeasti käyttöön ja hyödynsivät niitä toimivasti oppitunneilla tehdyissä tehtävissä. Vaikka tunnesanojen valmiiksi listaaminen, kuten Sloboda ja Juslin (2001) sanovat, ei olekaan tutkimuksen kannalta välttämättä kaikkein paras vaihtoehto, luulen, että tässä tutkimuksessa se kannatti, jotta oppilaiden todellinen osaaminen saatiin esiin ja mahdollistettiin uuden oppiminen. Listan avulla oppilailla oli mahdollisuus huomata niin tunnesanojen määrä kuin niiden vivahteikkuuskin.

Tunnesanojen ja tunteiden määrän lisäksi oppilaat oppivat, ettei tunteiden kokeminen tai nimeäminen ole välttämättä kovin suoraviivaista. Muutama oppilas kertoi huomanneensa, että tunteita voi tuntea useampia samaan aikaan. Luulen, että tähän vaikuttivat oppilaiden omat kokemukset esimerkiksi lomaketehävän aikana. Tunteiden ympröimiseen ei ollut yhtä tai useampaakaan oikeaa

vastausta, vaan jokainen sai itse määrittää, millainen yhdistelmä tunnesanoja sopii mihinkin kappaleeseen. Myös äänimaisematehtävässä oppilaiden arvaillessa ryhmien tunnesanoja tuli esiin se, miten erilaisia tunteita yksi äänimaisema voi eri ihmisissä herättää. Edellä mainitun kaltainen keskustelu edistää myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014) musiikin kohdalla mainittua tavoitetta toisten näkemysten kunnioittamisesta. Tunteista keskustelemalla ja erilaisia tunnenäkemymiä kuulemalla voi ymmärtää paremmin sitä, että olemme erilaisia ja koemme asiat eri tavalla.

Kuten Salisch (2008) sanoo, tunteista jutteleminen on lapsen tunnekehityksen kannalta tärkeää. Kun osaa tunnistaa ja nimetä omia tunteitaan, niitä osaa myös paremmin säädellä ja pystyy ymmärtämään paremmin myös muiden tunnekäyttäytymistä. Tämä tutkimus osoittaa, että musiikki voi toimia välineenä, kun oppilaat pohtivat tunteiden esiintymistä arkipäiväisissä tilanteissa. Piirrostehtävässä oppilaat toivat esiin useita erilaisia tilanteita, joista osa varmasti pohjautui myös heidän omiin kokemuksiinsa. Piirroksissa ilmeni esimerkiksi yksinäisyys ja ulkopuolelle jääminen, mikä muistuttaa siitä, miten tärkeässä asemassa ikätoverit ja leikit heidän kanssaan ovat lapsen tunnekehityksessä. Ikätovereiden suuresta merkityksestä tunteiden kehitykselle puhuu artikkelissaan myös Salisch (2008, 159).

Musiikin ja siihen liittyvien mielikuvien avulla ikäviäkin asioita on mahdollista nostaa esiin ja käsitellä ilman, että ne kohdistuvat mihinkään tiettyyn henkilöön tai tapaukseen, jolloin niistä keskusteleminen voi olla helpompaa. Musiikin välittämien tunteiden avulla voi myös paremmin asettua toisen asemaan kuvitellussa tilanteessa. Saarikallio (2007, 30) puhuu tutkimuksessaan musiikin symbolisesta merkityksestä ja siitä, että sen avulla on mahdollista kehittää kognitiivisella tasolla tunteiden säätelyä. Esimerkiksi koulussa voisi olla hyödyllistä voida nostaa jokin asia esiin musiikin kautta ilman, että kenenkään täytyy kokea tunnetta oikeasti. Hyvänä esimerkkinä toimii oppilaiden piirroksissaan esiintuomat aiheet, kuten yksinäisyys. Musiikin pohjalta asioista keskustelemalla ja niitä läpi käymällä lapset voivat oppia huomioimaan erilaisissa tilanteissa vas-

taan tulevia tunteita ja suhtautumaan niihin tilanteen vaatimalla tavalla. Musiikki siis tarjoaa hedelmällisen pohjan aiheiden käsittelyyn ja tunteiden säätelyn harjoitteluun.

Tunteista jutteleminen lisää lasten kognitiivista ymmärrystä asioista, mikä taas Frijdan (2000) mukaan auttaa tunteiden säätelyssä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Jos lapsi ei ole tottunut puhumaan tunteistaan, niiden käsitteleminen voi olla hankalaa. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat vaikuttivat pääosin olevan valmiita ja avoimia tunteista keskustelemisen suhteen. Yksi oppilaista kuitenkin ei osannut suhtautua vakavasti lomaketehtävään, mikä näkyi hänen vastustensa ristiriitaisuudessa ja epäasiallisuudessa. Voi olla, että tunteiden pohtiminen oli hänelle vierasta, eikä hän siksi oikein osannut suhtautua tilanteeseen sopivalla tavalla. Tämä esimerkki osoittaa, kuinka tärkeää tunnetaitojen harjoittaminen koulussa on. Tutkimuksen aikana oppilaat osasivat vastata heille esittämiini haastattelukysymyksiin tutkimuksen edetessä aina vain paremmin, mikä taas osoittaa, että tunteista puhumista on mahdollista oppia lyhyessäkin ajassa, kun asiaa prosessoi oikealla tavalla.

Oppilaiden toiminnassa ja puheessa tuli esiin kulttuurin vaikutus tunteiden ja musiikin tulkintaan. Melko selkeästi oppilaat jaottelivat mollisävellajissa olevat kappaleet surullisiksi ja duurisävellajissa olevat ilollisiksi, mikä on Swaminathanin ja Schellenbergin (2015, 190) mukaan täysin länsimaalaisen musiikkikäsitteilyksen mukainen tapa hahmottaa musiikkia. Tämä näkyi myös heidän soittamisissa äänimaisemissaan. He valikoivat mollisoinnun surulliseen kappaleeseen ja käyttivät duuriasteikkoa kuvatessaan iloa. Jo kuusivuotiaiden on todettu tunnistavan perustunteita musiikista kuten aikuinen (Peretz 2001, 114). Oppilaille on siis ollut kulttuurinen ymmärrys musiikista jo jonkin aikaa. Missään vaiheessa tutkimusta en suoranaisesti kertonut heille duurin kuvastavan iloa tai mollin surua, mutta niiden vaikutus musiikkiin tuntui olevan heille itsestään selvää.

Myös kappaleen tempon koetaan usein vaikuttavan kappaleen tunteeseen, mikä myöskin oli havaittavissa oppilaiden äänimaisemissa ja heidän tunteiden synnyn perusteluissaan. Mitä nopeampi kappale, sitä helpommin se miellettiin iloiseksi ja taas toisinpäin. Tempo onkin yksi ensimmäisistä asioista, joihin lapsi

Peretzin (2001) mukaan oppii kiinnittämään huomiota musiikissa. Oppilaat huomioivat myös sävelkorkeuden ja soiton voimakkuuden vaikutuksen tunteeseen, mikä on Swaminathanin ja Schellenbergin (2015, 189 – 190) mukaan yleistä. Mielinkiintoista oli myös se, että juuri lempeyden kohdalla oppilaat kiinnittivät huomiota äänimaiseman melodiaan. Rauhallinen melodia toi heidän mieleen kenties tuutulaulut, joita lapsille Peretzin (2001, 114) mukaan usein lauletaan. Tuutulaulut he taas yhdistivät lempeään tunteeseen.

Tavalliset tunteiden ilmaisemisen keinot, ilmeet ja eleet, joista Frijda (2000) puhuu, tulivat hyvin esiin tutkimuksen aikana. Oppilaiden piirroksissa esiintyvillä hahmoilla oli usein selkeästi kuvattuna iloiset tai surulliset kasvot. Toisinaan he eivät olleet muuta piirtäneetkään. Alakuloinen tunne näkyy Daviesin (2001, 31) mukaan tavallisesti ihmisen olemuksessa alaspäin suuntautuneisuudessa. Tämä näkyi myös liiketehtävässä surullisten kappaleiden kohdalla oppilaiden matalina ja vähäeleisinä liikkeinä sekä myös liikkeen hitautena ja vähäisenä kontaktin ottamisena. Myös oppilaiden ilmeet olivat tällöin hillitympiä kuin iloisissa kappaleissa. Yksi oppilaista mainitsi joidenkin oppilaiden ilmeiden ja ilmaistun tunteen ristiriitaisuuden heidän liike-esitystensä aikana. Ristiriitaisuus kertoo siitä, että ilmeet eivät välttämättä aina kerro todellista tunnetta, vaan ovat keino viestiä asioita muille, kuten Frijda (2000) kertoo. Siksi ne voivat joskus olla ristiriidassa muun ilmaisun kanssa.

Tutkimukseni tulokset vastaavat mielestäni hyvin tutkimuskysymyksiin, jotka koskivat tunteiden liittämistä musiikkiin, tunteiden ilmaisemista ja niiden synnyn selittämistä sekä oppilaiden kokemuksia kyseisessä oppimisprosessissa. Lisäksi tulokset tuovat esiin kaivattua näkökulmaa juuri lasten tapaan ymmärtää musiikin ja tunteen yhteyttä ja harjoitella tunnetaitoja.

Voidaan todeta, että oppilailla on valmiuksia käyttää tunnesanoja monipuolisesti kertoessaan musiikin herättämistä tunteista. He osaavat hyödyntää niitä laajasti ja loogisesti, vaikkakin kaipaavat vielä tukea sanavarastonsa kartuttamiseen. Oppilaat myös osaavat ilmaista tunnetta hyvin ja tunnistettavasti omassa soitossaan ja liikkeessään, mikä osoittaa sen, että lasten on mahdollista käsitellä tunteita musiikin avulla, mikä taas mahdollistaa sujuvan tunnetaitojen

harjoittelun. Myös oppilaat itse pitivät musiikin ja tunneharjoitusten yhdistämistä toimivana ja kokivat oppineensa monia asioita esimerkiksi tunteiden nimeämiseen ja tunnistamiseen liittyen. Yksi tekijä, joka vaikuttaa tällaisen hyvän oppimiskokemuksen syntyyn on varmasti se, että oppilaille on kyky tunnistaa kulttuurinsa yleisiä musiikillisia piirteitä ja pohtia niiden avulla musiikin välittämää tunnetta ja luoda sitä myös itse soittaessaan. Tämä tuli esiin heidän poh-tiessaan, mistä musiikillisista elementeistä musiikin välittämä tunne johtuu ja hyödyntäessään noita elementtejä omissa äänimaisemissaan. Erilaiset luovat työskentelytavat motivoivat oppilaita ja kannustivat heitä tuomaan rohkeasti esiin omia näkemyksiään ja suhtautumaan avoimesti toisten tapaan ilmaista ja ymmärtää tunnetta. Kaikesta tästä päätellen musiikkia on hyödyllistä käyttää apuna tunnetaitoja harjoiteltaessa, sillä se mahdollistaa monipuolisen ja motivoivan tavan oppia tunteista niin liikkeen, soiton, äänen kuin kuvankin kautta.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Koska tutkimukseni on laadullinen tutkimus, ei ole oletettavaa, että sen tuloksia pystytään suoraan yleistämään. Toisaalta oppilaiden vastaukset esimerkiksi tunnesanavalintojen suhteen olivat hyvin samankaltaisia keskenään, joten tuloksia on ainakin jollain tasolla mahdollista yleistää. Koska olen raportoinut tutkimuksen eri vaiheet yksityiskohtaisesti, tutkimus on teoriassa mahdollista toteuttaa myös muussa ympäristössä, mikä Tuomen ja Sarajärven (2003, 133) mukaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Eskolan ja Suoranna (2008, 212) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu pitkälti siihen, että tutkija on osannut kuvata tutkittavaa kohdetta ja tutkimuskäytänteitä mahdollisimman totuudenmukaisesti.

Tutkimuksessa oli omat hankaluutensa esimerkiksi kaikenlaista tulkintaa vaativissa analyysin vaiheissa. Oppilaiden piirtämistä kuvista tekemäni päätelmät ovat kaikki jollain tavalla tulkintaa, joka ei aina välttämättä osu oikeaan, vaikka oppilaat olivatkin kirjoittaneet kuvan alle, mitä olivat piirtäneet. Myös äänimaisemien ja liikkeen suhteen tekemäni havainnot ovat omaa tulkintaani

tilanteesta. Yritin nähdä ja kuulla videoilta havaintoja tehdessäni vain asioita, jotka ovat havaittavissa mahdollisimman objektiivisesti, jotta omat näkemykseni eivät ohjaisi tuloksia liikaa. Tuomen ja Sarajärven (2003, 133) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee pyrkiä puolueettomuuteen eli siihen, ettei esimerkiksi hänen sukupuoli tai poliittinen asenne vaikuta siihen, millä tavalla hän aineistoa havainnoi. Toisaalta henkilökohtaisten tulkintojen tekemiseltä ei voi tämän kaltaisessa tutkimuksessa vältyä, ja laadullisen tutkimuksen suhteen myönnetäänkin, että jollain tavalla tutkijan omat näkökulmat väistämättä ohjaavat tulkintaa (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133).

Luotettavuutta lisää myös se, että olen tutkinut samaa tilannetta useammasta eri näkökulmasta. Toisin sanoen olen hyödyntänyt triangulaatiota tutkimuksessani (Tuomi & Sarajärvi 2003, 141). Esimerkiksi lomaketehtävän kohdalla keräsin aineistoa sekä sanallisessa että kuvallisessa muodossa ja haastatelin jälkeenpäin oppilaita ja kysyin tarkennusta ja perusteluja heidän lomakkeella antamilleen vastauksille. Myös äänimaisema- ja liiketehtävien kohdalla keräsin aineistoa kahdella eri tavalla; havainnoimalla sekä tilanteessa että videon avulla ja haastatteleamalla oppilaita. Näillä eri menetelmillä pystyin luomaan yhtenäisemmän ja luotettavamman kokonaiskuvan tuloksista. Havaintojeni luotettavuutta taas lisää se, että olen käynyt videoita läpi useampaan kertaan erilaisista näkökulmista ja varmistanut, että olen ottanut huomioon kaikki tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat.

Valmiin tunnesanalistan käyttäminen on mietityttänyt minua tutkimuksen alusta alkaen. Toisaalta, kuten jo totesin pohdintaosiossa, sen käyttäminen on ollut hyvä valinta tämän tutkimuksen kohdalla, sillä se on mahdollistanut esimerkiksi uusien tunnesanojen oppimisen, minkä oppilaat kokivat merkittävänä. Jatkossa voisi olla kuitenkin mielenkiintoista tutkia tunteiden nimeämistä ilman valmista listaa, jolloin olisi mahdollista nähdä, millaisia sanoja oppilaat nostavat esiin pelkästään omaan jo olemassa olevaan sanavarastoon tukeutuen. Toisaalta tunnesanalistaa voisi kehittää eteenpäin ja esimerkiksi koettaa järjestää tunnesanat tarkemmin tunneskaalalle niiden mielletyn positiivisuuden tai negatiivisuuden mukaan.

Joillekin oppilaille tunteista keskusteleminen oli hankalaa ja ilmeisesti hieman vierasta. Voisi olla hyödyllistä tutkia myös sitä, millä tavalla oppilaiden valmiudet tunteista keskustelemiseen paranevat, jos tunnekasvatusprojektia jatkaa heidän kanssaan pidemmän aikaa. Liiketehtävän aluksi yksi oppilas oli kokenut tehtävän hieman outona, mutta oli kuitenkin lopulta päässyt vauhtiin ja oli jälkeenpäin valmis puhumaan omista näkemyksistään sen suhteen, mikä osoittaa pienessä mittakaavassa sen, että kun tunteita käsitellään pidemmän aikaa, se alkaa tuntua luontevammalta. Toisaalta huomasi pienestä edistystä tunteista puhumisessa jo tämän lyhyen tutkimuksen aikana. Tulosten luotettavuutta voi kyseenalaistaa myös sen suhteen, ovatko oppilaat todella ymmärtäneet käyttämänsä tunnesanat. On mahdollista, että jotkut eivät ole tunnetta nimitessään olleet varmoja, mitä tunne tarkoittaa, mikä saattaa vääristää tuloksia.

Myös äänimaisemien tai sävellysten tekemistä voisi tutkia pidemmän aikavälin projektina toteutettuna. Oppilaiden tekemät äänimaisemat olivat lopulta pieniä, nopeasti suunniteltuja tuotoksia, mikä tässä tapauksessa oli tarkoituksenmukaista. Jatkossa voisi tutkia, miten oppilaat ilmaisevat tunnetta musiikissa, kun he saavat käyttää sen suunnitteluun enemmän aikaa. Jotkut oppilaista olisivat kaivanneet sitä jo nyt, jotta olisivat saaneet tunteen paremmin esiin.

Musiikin ja tunnetaitojen yhteyttä on syytä tutkia lisää, sillä niin kuin tulokset osoittavat, musiikin ilmaisuvoiman avulla on mahdollista käsitellä tunteita luovalla ja motivoivalla tavalla, mikä on oppimistapana toimiva ja merkityksellinen.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 144–157.
- Ahonen, H. 1993. Musiikki, sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Loimaa: Oy Finn Lectura Ab.
- Alasuutari, M. 2014. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 9–21.
- Craig, D. 2005. An Exploratory Study of Physiological Changes during "Chills" Induced by Music. SAGE Publications. 273–287.
- Davies, S. 2001. Philosophical perspectives on music's expressiveness. Teoksessa P. Juslin & J. Sloboda (toim.) Music and emotion. Theory and research. Oxford university press. 23–44.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Frenzel, A. & Stephens, E. 2013. Emotions. Teoksessa N. Hall & T. Götz (toim.) Emotion, Motivation, and Self-regulation: a Handbook for Teachers. Bingley, UK : Emerald 2013. 1–56.
- Frijda, N. 2000. Emotions. Teoksessa K. Pawlik & M. Rosenzweig (toim.) The International Handbook of Psychology. London: SAGE Publications Ltd. 207–222.
- Gabrielsson, A. 2001a. Emotion perceived or emotion felt: Same or different? *Musicae scientiae: the journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Uppsala University. 123–147.
- Gabrielsson, A. 2001b. Experiences in strong emotions with music. Teoksessa P. Juslin & J. Sloboda (toim.) Music and emotion. Theory and research. Oxford university press. 431–449.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Juslin, P., Liljeström, S., Laukka, P., Västfjäll, D. & Lundqvist, L-O 2011. Emotional Reactions to Music in Anationally Representative Sample of Swedish Adults: Prevalence and Causal Influences. SAGE Publications. 174 – 207.
- Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena. 295 – 309.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 446 – 459.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–44.
- Larsen, J., To, Y. & Fireman, G. 2007. Children's understanding and experience of mixed emotions. *Psychological Science*. 18 (2), 186 – 191.
- McLachlan, D., Burgos, T., Honeycut, H., Linam, E. Moneymaker, L. & Rathke, M. 2009. Emotion Locomotion: Promoting the Emotional Health of Elementary School Children by Recognizing Emotions. *The Journal of School Nursing*. 25 (5). 373 – 381.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltola, H. & Eerola, T. 2012. Suomalaisten käyttämät tunnesanat musiikin esittämien ja herättämien emootioiden kuvaamisessa. Teoksessa T. Himberg, J.K. Vuoskoski, T. Eerola (toim.) Monitieteinen musiikintutkimus: Suomen Musiikintutkijoiden 16. Symposium. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 90 – 96.
- Peretz, I. 2001. Listen to the brain: a biological perspective on musical emotions. Teoksessa P. Juslin & J. Sloboda (toim.) Music and emotion. Theory and research. Oxford university press. 105 – 134.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä - ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 212 – 241.
- Punkanen, M. Saarikallio, S. & Luck, G. 2012. Emotions in motion: Tunteet liikkeessä (tuli). Teoksessa T. Himberg, J.K. Vuoskoski, T. Eerola (toim.) Monitieteinen musiikintutkimus: Suomen Musiikintutkijoiden 16. Symposium. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 97 – 102.

- 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.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 424–431.
- Ruusuvuori, J & Tiittula, L. 2014. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & P. Nikander (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 22–56.
- Saarikallio, S. 2007. *Music as Mood Regulation in Adolescence*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 67. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Salisch, M. 2008. Themes in the Development of Emotion Regulation in Childhood and Adolescence and Transactional Model. Teoksessa M. Vandekerckhove (toim.) *Regulating emotions : culture, social necessity, and biological inheritance*. Malden, MA: Blackwell Pub. 146–168.
- Silvén, M. & Kouvo, A. 2012. Varhainen vuorovaikutus psyykkisen kehityksen perustana. Teoksessa T. Asunmaa & J. Vainionpää (toim.) *Samalta viivalta* 6. Juva: Ps-kustannus. 35–52.
- Sloboda, A. & Juslin, P. 2001. Psychological perspectives on music and emotion. Teoksessa P. Juslin & J. Sloboda (toim.) *Music and emotion. Theory and research*. Oxford university press. 71–104.
- Swaminathan, S. & Schellenberg, E. 2015. Current emotion research in music psychology. *Emotion Review*. 7 (2), 189–197.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2014. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 9–21.
- Trommsdorf, G. & Rothbaum, F. 2008. Development of Emotion Regulation in Cultural Context. Teoksessa M. Vandekerckhove (toim.) *Regulating emotions : culture, social necessity, and biological inheritance*. Malden, MA: Blackwell Pub. 85–120.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

Lomaketehtävä:

1. Mikä musiikissa sai valitsemaan nuo tunteet?
2. Mikä tuntui helpolta ja miksi?
3. Mikä tuntui vaikealta ja miksi?
4. Mitä opit tunteista?
5. Mitä opit musiikista?

Liiketehtävä:

1. Miltä harjoitus tuntui?
2. Mikä oli kivaa?
3. Mikä oli tylsää?
4. Auttoiko liike tunteen tunnistamisessa, miten?
5. Mikä oli helppoa?
6. Mikä oli vaikeaa?
7. Mitä opit tunteista?
8. Mitä opit musiikista?
9. Parannusehdotuksia tehtävään

Äänimaisematehtävä:

1. Miltä harjoitus tuntui?
2. Mikä oli kivaa?
3. Mikä oli tylsää?
4. Miten ryhmätyö sujui?
5. Miten toimitte ja etenitte äänimaiseman suunnittelussa?
6. Ajattelitteko musiikin elementtejä äänimaisemaa suunnitellessa? Mitä niistä?
7. Millaista oli arvata toisten ryhmien tunteita?
8. Mitä opit tunteista?

9. Mitä opit musiikista?
10. Mikä kolmesta tehdystä tehtävästä on ollut mukavin ja miksi?
11. Mitä olet oppinut tutkimuksen aikana?

Liite 2. Kuuntelu- ja piirrostehtävän lomake

ilo riemu virkeys voimakkuus innostus leikkisyys

huolettomuus onnellisuus vapaus rauhallisuus lempeys

levollisuus

suru haikeus ikävä alakuloisuus murhe epätoivo

pelko jännitys yksinäisyys raivo suuttumus

Joku muu: _____

Piirrä kuva tilanteesta tai asiasta, joka kuvastaa mielestäsi kappaleen tunteita.

Kirjoita viivoille, mitä piirsit.

A large empty rectangular box with a thin black border, intended for drawing and writing. At the bottom of the box, there are two horizontal lines for writing.