

**Yhteisöllisyyden rakentuminen  
laulusukimenetelmässä. Grounded theory -tutkimus  
lasten näkökulmasta**

Ulrika Ekström

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2018  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Ekström, Ulrika. 2018. Yhteisöllisyyden rakentuminen laulusuzukimenetelmässä. Grounded theory -tutkimus lasten näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.**

Tutkimuksen tavoitteena oli Grounded theory -menetelmää käyttäen käsitteellistää lasten antamia merkityksiä laulusuzukimenetelmälle. Tutkimukseen haastateltiin kahdeksaa 6–12 vuotiasta laulusuzukioppilasta, joista kaikki olivat olleet mukana menetelmän toiminnassa kaksi vuotta tai pidempään.

Lapsilta kerätyn aineiston pohjalta syntyi teoria, joka kuvaa yhteisöllisyyden rakentumista laulusuzukimenetelmässä. Teorian keskeisimmät prosessit olivat jakaminen, oppiminen ja itsenäistyminen. Näiden kolmen prosessin kannalta merkittäviä tapahtumapaikkoja olivat laulutunnin lisäksi perheen arki ja menetelmän toimintaan kuuluvat sosiaaliset tapahtumat. Lasten antamien merkitysten pohjalta syntyneet jakamisen, oppimisen ja itsenäistymisen käsitteet kuvaavat läheisen ihmisen kanssa vietettyä aikaa laulamisen parissa, toisilta oppimista, yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä läheisyyden ja yhteisöllisyyden kautta tapahtuvaa kasvua ja rohkaistumista.

Yhteisöllisyyden rakentumisteoriaan löytyy yhteyksiä kehityspsykologisista teorioista ja sosiaalisista oppimisteorioista, jotka tukevat tutkimuksen tuloksia. Näistä teorioista ja yhteisöllisyyden rakentumisteoriasta on pääteltävissä, että yhteisöllisyydellä on merkitystä lasten oppimiselle ja itsenäistymiselle ja yhdessä vietetty aika mieluisan tekemisen parissa luo myös emotionaalisia siteitä perheenjäsenten ja vertaisten välille.

Asiasanat: laulusuzukimenetelmä, grounded theory, lapsinäkökulma, Suzuki-menetelmä, lapsuudentutkimus

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>SUZUKI-MENETELMÄ JA LAULUSUZUKI</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Suzuki-menetelmän filosofia .....	7
	2.2 Laulusuzukimenetelmä.....	8
	2.2.1 Opetuksen eteneminen.....	9
	2.2.2 Perheen ja vanhempien merkitys .....	10
<b>3</b>	<b>AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET</b> .....	<b>12</b>
	3.1 Lapsinäkökulma musiikkikasvatuksen tutkimuksissa .....	12
	3.2 Suzuki ja laulusuzukimenetelmä tutkimuksissa.....	14
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>18</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>19</b>
	5.1 Grounded theory -menetelmä .....	19
	5.1.1 GT-lähestymistapa analyysille.....	20
	5.1.2 Teoreettinen sensitiivisyys .....	21
	5.1.3 Analyysin toteutus.....	22
	5.2 Lapsilähtöinen tutkimus .....	26
	5.3 Tutkittavat .....	27
	5.4 Aineistonkeruu .....	29
	5.4.1 Piirtämisen kautta aiheeseen .....	31
	5.4.2 Lasten haastattelun periaatteita .....	33
	5.5 Eettiset ratkaisut .....	37
<b>6</b>	<b>YHTEISÖLLISYYDEN RAKENTUMINEN LAULUSUZUKIMENETELMÄSSÄ</b> .....	<b>40</b>
	6.1 Jakaminen: "Se on mun ja mummin juttu" .....	42

6.2	Oppiminen: "Se kun lauletaan ja opetellaan, se on kivaa" .....	47
6.3	Itsenäistyminen: "Äiti auttaa pikkuveljeä. Minua ei tartte auttaa" .....	50
6.4	Yhteenveto yhteisöllisyyden rakentumisen prosesseista .....	51
<b>7</b>	<b>KIRJALLISUUSINTEGRAATIO.....</b>	<b>54</b>
7.1	Turvallisuus ja rohkaistuminen kiintymyssuhdeteorian kautta .....	54
7.2	Jakaminen, oppiminen ja itsenäistyminen: Sosiokulttuurinen lähestymistapa ja scaffolding.....	56
7.3	Yhteisöllisyyden rakentumisteoria ja ekologinen systeemiteoria .....	59
7.4	Yhteisöllisyyden rakentumisteoria ja yhteenkuuluvuuden tunne.....	62
7.5	Yhteenveto kirjallisuusintegraatiosta.....	64
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>69</b>
8.1	Pohdinta ja tulosten tarkastelu .....	69
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	71
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>76</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>80</b>

## TAULUKOT

Taulukko 1: Tutkittavat.....	29
------------------------------	----

## KUVIOT

Kuvio 1: Aineiston pelkistyminen teorian elementeiksi.....	24
Kuvio 2: Laulusuzukin sosiaalinen monikerroksisuus.....	40
Kuvio 3: Yhteisöllisyyden rakentuminen laulusuzukimenetelmässä.....	41
Kuvio 4: Teorioiden suhde yhteisöllisyyden rakentumisen prosesseihin.....	67

# 1 JOHDANTO

Laulusuzukimenetelmä pohjautuu japanilaisen Shinichi Suzukin kehittämään musiikkikasvatusmenetelmään, eli Suzuki-menetelmään (Kukkamäki 2002, 32). Suzuki-menetelmä perustuu ajatukselle musiikin luonnollisesta oppimisesta oman äidinkielen tavoin: kuuntelemisen, matkimisen ja toistamisen kautta (Suzuki 1983, 9–11). Laulusuzukimenetelmän kehitti MuT Päivi Kukkamäki vuosina 1986-2002 oman opetustyönsä kautta. Yksi laulusuzukimenetelmän erityinen piirre on, että laulutunnit on mahdollista aloittaa jo odotusaikana, kun Suzuki-menetelmässä instrumenttitunnit aloitetaan varhaisimmillaan kolme vuotiaana. (Kukkamäki 2002, 32-34.) Erityistä Suzuki- ja laulusuzukimenetelmässä on myös vanhempien rooli ja heidän osallistumisensa lapsen harrastukseen. Vanhempia valmennetaan menetelmään, he osallistuvat lapsen yksityistunneille ja ohjaavat lasta kotiharjoittelussa (Kukkamäki 2002, 35). Olennaista Suzuki- ja laulusuzukimenetelmässä on näin ollen perheiden kanssa tehtävä yhteistyö.

Suzuki-menetelmästä tehdyt tutkimukset ovat pääasiassa instrumenttiope- tuksen näkökulmasta, sillä laulusuzuki on menetelmänä vielä nuori. Oma suh- teeni laulusuzukimenetelmään alkoi kahdeksan vuotiaana oppilaana jatkuen varhaiseen aikuisuuteen asti. Viime keväänä suoritin myös itse laulusuzukiopet- tajankoulutuksen ensimmäisen tason. Tämän myötä tutkimuskohteeni valintaan vaikutti osaltaan haluni syventää tietämystäni menetelmästä pedagogina ja pyr- kimykseni ymmärtää paremmin oppilaiden ajatusmaailmaa. Tutkimuksen tar- koituksena on myös yleisellä tasolla tuottaa lapsilähtöistä tietoa laulusuzukime- netelmästä.

Viime vuosien aikana tutkimuksen kentällä on korostunut lapsilähtöisen informaation hankkiminen ja lasten osallisuus (Helavirta 2007, 629). 2000-luvulle siirtyminen on merkinnyt lasten huomioimista tiedon tuottajina ja heiltä saatava näkökulma on koettu yhteiskunnallisesti mielenkiintoisena (Karlsson 2016, 134). Tämän tutkimuksen kontekstissa tavoitteena on selvittää lasten näkemysten ja kokemusten kautta, minkälaisia merkityksiä he antavat laulusuzukimenetel- mälle. Tutkimukseni analyysimenetelmäksi valitsin aineistolähtöisen grounded

theory -menetelmän. Grounded theory -menetelmässä kerätyn aineiston pohjalta tarkoituksena on luoda tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman tarkasti kuvaava teoria (Glaser & Strauss 1967, 3–4).

Tutkielmani alkaa Suzuki-menetelmän ja laulusuzukimenetelmän periaatteiden ja toiminnan esittelystä, jonka jälkeen käsittelen näiden kahden aihepiiristä löytämiäni tutkimuksia. Tutkimukseni toteutuksessa kuvailen lapsilähtöisen tutkimuksen luonnetta, tutkittavia ja käyttämiäni aineistonkeruumenetelmiä. Tämän jälkeen esittelen tarkemmin grounded theory -menetelmän ja kuvailen sen toteutusta tässä tutkimuksessa, jonka jälkeen kerron tutkimuksen eettisistä ratkaisuksista. Tutkimuksen tulokset esittelen substanttiivisen teorian kautta, jonka muodostin keräämäni aineiston pohjalta. Tämän jälkeen reflektoin syntyneitä teorioita aiempiin teorioihin kirjallisuusintegraation kautta ja lopuksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja esittelen aiheita jatkotutkimuksille.

## 2 SUZUKI-MENETELMÄ JA LAULUSUZUKI

Suzuki on Japanissa 1930-luvulla kehitetty musiikkikasvatusmenetelmä. Se sai alkunsa viulisti ja musiikkipedagogi Shinichi Suzukin oivalluksesta, että jokainen lapsi osaa puhua sujuvasti oman maansa kieltä. Suzuki-menetelmää kutsutaan myös nimellä ”mother tongue -method”, sillä sen mukaan musiikkia on mahdollista oppia samalla tavoin, kuin omaa äidinkieltään: Kuuntelemalla, toistamalla ja matkimalla. Näin ollen menetelmän pääajatus on, että jokaisella lapsella on luontainen alttius oppia. (Suzuki 1983, 9–11.) MuT Päivi Kukkamäki kehitti laulusuzukimenetelmän vuosina 1986–2002 oppilaiden mukana tapahtuneen kehitystyön kautta (Kukkamäki 2002). Laulusuzukimenetelmässä Suzuki-menetelmän filosofiaa ja pääajatuksia sovelletaan klassisen laulun oppimiseen. Oppiminen alkaa kuuntelemisesta, jota seuraa matkiminen ja lopulta opitun asian toistaminen. (Kukkamäki 2002, 5, 32.)

### 2.1 Suzuki-menetelmän filosofia

Suzuki-menetelmän taustalla on ajatus siitä, että oikeanlaisessa kasvuympäristössä lapsilla on mahdollisuus oppia ja kasvattaa omaa kyvykkyyttään. Suzukin (1983, 24–26) mukaan musikaalisuus ei ole periytyvää, vaan se kehittyy jokaisella lapsella sitä tukevan ympäristön kautta. Suzuki-menetelmässä oppimisen kannalta olennaista on musiikillisen ympäristölle varhainen altistuminen (Suzuki 1981, 8–9). Suzuki (1981, 9) korostaa erityisesti musiikin aktiivista kuuntelemista, jonka kautta jo pieni vauva oppii tutun kappaleen melodian. Tämän ajatuksen pohjalta Suzuki-menetelmässä lapset kuuntelevat opetuksessa käytettäviä kappaleita kotona ja opiskelevat niitä tunneilla opettajan kanssa. Kuuntelemisen tarkoituksena on, että lapselle muodostuu kuulokuva musiikista, joka edistää kappaleiden oppimista. (Suomen Suzukiyhdistys Ry 2017.)

Musikaalinen kehitys etenee jokaisen lapsen oman yksilöllisen tempon mukaan, eikä Suzuki-menetelmässä käytetä pääsykokeita tai musikaalisuutta mittaavia testejä (Suomen Suzukiyhdistys Ry 2018). Suzuki-menetelmän pääasiallisena tavoitteena ei ole tuottaa ammattimuusikoita, vaan Shinichi Suzukin (1983,

26) sanojen mukaan hyviä ihmisiä. Tarkoituksena on tukea lapsen kasvua ja kehitystä kokonaisvaltaisesti (Suomen Suzukiyhdistys Ry 2018).

Vanhemmilla ja opettajilla on yhdessä tärkeät roolit lapsen kannustamisessa ja iloisen ympäristön kehittämisessä sekä tunneilla, että kotona (Suzuki 1981, 20). Suzuki-menetelmälle on ominaista, että vanhemmat ja opettajat tekevät yhteistyötä lapsen kehityksen eteen (Suzuki 1983, 29). Yhteistyötä ilmentää vanhempien osallistuminen soitto- tai laulutunneille ja lapsen avustaminen kotiharjoittelussa opettajalta saatujen ohjeiden pohjalta (Suomen Suzukiyhdistys Ry 2018). Tärkeää optimaalisen oppimisympäristön luomisessa on myös ilo. Suzukin (1981, 20) mukaan lapset oppivat parhaiten silloin, kun heillä on hauskaa. Tärkeänä lähtökohtana lapsen oppimiselle ovat ilon kautta suoritettavat tehtävät, joiden kautta asiat jäävät paremmin mieleen ja pikkuhiljaa kehittävät lapsen kykyjä (Suzuki 1981, 21).

Suzuki on kansainvälisesti toimiva menetelmä, jota sovelletaan nykyään ympäri maailmaa lukuisiin instrumentteihin. Suomessa Suzuki-menetelmällä opetettavia instrumentteja ovat viulu, alttoviulu, laulu, sello, huilu, nokkahuilu, piano ja kitara. Kansainvälisyys Suzuki-menetelmässä merkitsee maailmanlaajuisia konferensseja ja leirejä, joissa Suzuki-oppilaat ympäri maailmaa kokoontuvat soittamaan ja laulamaan kaikille yhteistä ohjelmistoa. Suzuki-opetukseen kuuluu myös aiemmin opiskeltun materiaalin säännöllinen kertaaminen ja runsas esiintyminen erilaisissa konserteissa. Suomessa Suzuki-menetelmää on toteutettu 80-luvulta lähtien ja virallinen valtakunnallinen yhdistys on perustettu vuonna 1985. (Suomen Suzukiyhdistys Ry 2017.)

## **2.2 Laulusuzukimenetelmä**

Laulusuzukimenetelmälle keskeisiä erityispiirteitä ovat perheen kanssa tehtävä yhteistyö, vanhempien valmennus, perhetunnit, ryhmätunnit ja yksityistunnit (3-vuotiaasta ylöspäin), laulutaitoa kehittävät harjoitukset, esiintyminen varhaisessa vaiheessa ja vierasmaalaisten laulujen opetteleminen (2-vuotiaasta eteenpäin). Laulusuzukiopettajat koulutetaan kansainvälisen koulutuksen ja tutkintojärjestelmän kautta. (Kukkamäki 2002, 6; Suzukivoice 2018.) Erona Suzuki-

menetelmällä tapahtuvaan soitonopetukseen, jossa kappaleiden kuuntelu alkaa vanhempien valmennuksen yhteydessä yhtä aikaa soittimen tekniikan opiskelun kanssa, laulusuzukissa oppiminen alkaa varhaisimmillaan jo odotusaikana (Suzukivoice 2018). Lapsi kuulee sikiövaiheessa musiikin äidin kautta ja syntymän jälkeen odotusaikana laulettu laulut ovat jo lapselle tuttuja. Synnytyksen jälkeen opetuksen alussa olennaista on vanhemman ja lapsen välisen suhteen ja vuorovaikutuksen vahvistaminen.

Laulutunneilla tärkeää on luoda lapsen oppimiselle otolliset olosuhteet turvallisuuden tunteen kautta. Tämän toteutumisessa vanhempi ja opettaja ovat yhdessä tärkeässä osassa. (Kukkamäki 2002, 15–17.) Suzuki-menetelmän filosofian mukaisesti laulusuzukimenetelmässä opetuksen tärkein tehtävä on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen ja saada lapsi innostumaan musiikista ja laulamisesta (Kukkamäki 2002, 5–6).

### **2.2.1 Opetuksen eteneminen**

Laulusuzukimenetelmässä lauluinstrumentin kehitys tapahtuu pikkuhiljaa erilaisten ääni- ja hengitysharjoitusten parissa, joiden apuna käytetään konkreettisia materiaaleja, kuten palloja, höyheniä, käsi- ja sorminukkeja. Esimerkiksi laulusuzukin ensimmäinen opetustasossa, joka sisältää lastenlauluja lapsen omalla äidinkielellä, tunneilla käytettäviin materiaaleihin kuuluu väritystehtäviä, käsinukkeja ja roolivaatteita. Oheismateriaalin tarkoitus on ylläpitää lapsen mielenkiintoa ja tukea oppimista lapselle luonnollisin keinoin leikin ja mielikuvituksen kautta. (Kukkamäki 2002, 45, 67.)

Laulusuzukimenetelmässä opetus etenee viiden opetustason kautta, joista jokaisella on omat tavoitteensa. Ensimmäisessä lasta tutustutetaan laulamiseen lyhyiden ja melodisesti helppojen laulujen kautta ja luodaan turvallinen ympäristö oppimiselle. Toisessa tutustutaan eri kielisiin ja moniäänisiin lauluihin ja luodaan lapselle omaa suhdetta musiikkiin. Kolmannessa tätä suhdetta vahvistetaan ja opetellaan laulamaan kamariyhtyeen solistina vanhaa laulumusiikkia. Neljännessä ja viidennessä tasossa ohjelmisto on vaativampaa klassista laulumusiikkia, kuten liedejä, eri maiden taidelauluja, antiikin aarioita ja ooppera-aarioita eri maista ja eri kielillä. Viidennessä opetustasossa oppilas tekee konsertin lisäksi

myös roolin musikaalissa, musiikinäytelmässä tai pienoisoopperassa, joka toteutetaan yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. (Kukkamäki 2002, 88–89.)

Opetustasot eivät ole tiukasti sidottuna tiettyyn ikään, sillä jotkut lapset aloittavat laulutunnit menetelmässä myöhemmin, kuin toiset. Suzuki-menetelmän filosofian mukaisesti myös laulusuzukissa opetus etenee lapsen oman yksilöllisen kehityksen mukaan. (Kukkamäki 2002, 89.) Jokaisen tason päätteeksi lapsi pitää pienen soolokonsertin, jossa hän esittää tiettyjä opetustason lauluja ohjelmistosta sekä muutamia suosikkilauluja ohjelmistosta säestyksen kanssa. Opetustason suorittamiselle ei ole määritelty ajallista kestoja, vaan konsertti toteutetaan, kun lapsi on halukas ja opettajan arvion mukaan hallitsee opetustason ohjelmiston. (Kukkamäki 2002, 47.)

### **2.2.2 Perheen ja vanhempien merkitys**

Kukkamäki (2002, 17) havaitsi opetuskokeilussa vanhempien roolilla olevan tärkeä merkitys lapsen musiikillisen maailman kehitykselle. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen lisäksi vanhempien osallistuminen on lapsen oppimisen kannalta keskeinen osa laulusuzukimenetelmää. ”Suzuki kolmio” kuvaa lapsen, opettajan ja oppilaan muodostamaa vuorovaikutussuhdetta, joka on lähtökohdina jokaiselle oppitunnille. Ennen varsinaisten laulutuntien alkamista vanhemmat käyvät läpi kahden kuukauden valmennuksen, jossa he tutustuvat muun muassa menetelmän filosofiaan, ohjelmistoon ja seuraavat laulutunteja (Kukkamäki 2002, 35.)

Odotusaikana laulutunnit aloittavat äidit opettelevat valmennuksessa laulujen lisäksi ensimmäiseen opetustasoon liittyviä loruja ja leikkejä. Opettaja myös valmentaa heitä kohti tervettä äänenkäyttöä. Vaikka laulutunneilla vuorovaikutussuhdetta rakennetaan äidin ja lapsen välillä, on Kukkamäen (2002, 38) mukaan isän rooli kuitenkin keskeinen äidin tukemisessa ja lapsen itsenäistymisessä hänen kasvaessaan. Noin kolmesta ikävuodesta eteenpäin vanhemmat osallistuvat lastensa yksityistunneille, tekevät muistiinpanoja ja äänittävät tunteja voidakseen toimia lasten apuna kotiharjoittelussa (Kukkamäki 2002, 35). Kukkamäen (2002, 39) mukaan lapsen harrastuksen kautta laulaminen voi parhaassa tapauksessa yhdistää myös koko perhettä. Esimerkiksi perheissä, joissa useampi

lapsi aloittaa lauluharrastuksen, on tunti muodoksi mahdollista valita myös perhetunti (Kukkamäki 2002, 39).

Lapsen oppimisen kannalta tärkeää on turvallinen ja tukeva ympäristö, joka vallitsee laulutunneilla ja myös lapsen kotona (Kukkamäki 2002, 34–35.) Lapsen turvallisuuden tunteen kannalta opetustilanteessa olennaisia tekijöitä ovat tutun ympäristön lisäksi vanhemman läsnäolo, vakituinen opettaja, johdonmukaisesti etenevä opetus ja myönteinen ilmapiiri (Kukkamäki 2002, 16). Suzuki (1981) mukaan lasten oppiminen on parhaimmillaan silloin, kun he nauttivat siitä mitä tekevät. Vanhempien antama tuki ja lapsen ääneen rohkaiseminen ovat tämän tavoitteen toteutumisessa keskeisessä osassa ja ne ovat tärkeitä elementtejä lapsen kotiharjoittelussa (Suzuki 1981, 20–21). Näin ollen myös laulusuzukissa korostetaan lapsen kannustamista ja ilon kautta oppimista (Kukkamäki 2002, 35).

Vanhempien kannustava tuki on tärkeä laulusuzukimenetelmän kaikissa viidessä opetustasossa. Mitä pienempi lapsi, sitä keskeisempi vanhemman rooli lapsen lauluharrastuksessa on. (Kukkamäki 2002, 17.) Lapsen iän ja kehityksen myötä se kuitenkin muuttuu vähitellen aktiivisesti osallistuvasta harrastuksen taustalla toimivaksi tueksi (Kukkamäki 2002, 89). Yleensä saavuttaessaan neljännen tason, lasta kannustetaan itsenäiseen opiskeluun tavoitteena, että hän ottaisi lauluharrastuksen omakseen, ja laulusuzukin viimeisessä tasossa (5-tasossa) oppilas nähdään jo omatoimisena lauluopiskelijana (Kukkamäki 2002, 87–89). Tällä tavoin lapsen itsenäistyminen otetaan huomioon opetuksen edetessä ja lapsen kasvaessa.

### 3 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni aihepiiristä tehtyjä aiempia tutkimuksia. Olen jakanut tekemäni löydökset tutkimuksista kahteen alalukuun, joista ensimmäinen käsittelee musiikkikasvatuksesta tehtyjä lapsilähtöisiä tutkimuksia ja toinen Suzuki-menetelmästä ja laulusuzukimenetelmästä tehtyjä tutkimuksia.

#### 3.1 Lapsinäkökulma musiikkikasvatuksen tutkimuksissa

Musiikkikasvatuksen kentällä lasten näkökulmaa on yleisesti jonkin verran tutkittu monipuolisista näkökulmista. Kun etsin tutkimusaiheittani käsitteleviä tutkimuksia, löysin sekä kansainvälisiä tutkimusartikkeleita, että suomalaisia väitöskirjoja. Valintani kohdistuivat tutkimuksiin, jotka olivat lähimpänä omaa aiheittani ja tutkimusasetelmaani. Tutkimukset käsitelivät lasten antamia merkityksiä ja kokemuksia musiikin harrastamisesta, laulamisesta ja soittamisesta. Käytän näistä tutkimuksista nimitystä lapsinäkökulmainen tutkimus, jolla Karlssonin (2016, 123) mukaan tarkoitetaan lasten näkökulmasta tuotettua tietoa heidän omista toimintaympäristöistään.

Lasten musiikin harjoittamista musiikkiopistoissa tutki Anu Tuovila (2013) Sibelius-Akatemialle tehdyssä väitöskirjassaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 7-13 vuotiaiden lasten kokemuksia musiikin opiskelusta, oppia ymmärtämään lasten näkökulmaa musiikin harjoittamisessa ja tämän tiedon pohjalta kehittää musiikinopetusta oppilaitoksissa. Tutkimuksessaan Tuovila (2013, 4) haastatteli lasten lisäksi myös rehtoreita, opettajia ja vanhempia. Tuloksissa tärkeimmät löydökset lasten kokemuksista liittyivät heidän oma-aloitteiseen opiskeluunsa ilon kautta, läheisiltä ja vertaisilta saatuihin neuvoihin ja aikuisen ohjauksessa opiskeluun. Musiikki itsessään näyttäytyi lapsille kokonaisvaltaisena prosessina, jossa kuunteleminen, leikki, tanssi ja soittaminen linkittyivät osaksi arkea. (Tuovila 2013, 243.)

Musiikkikasvatuksen kentällä on tutkittu myös lasten motivaatiota. Erja Kososen (2001) Jyväskylän yliopistolle tekemässä väitöskirjassa tutkittiin haastattelun keinoin 13-15 vuotiaiden piano-oppilaiden motivaatiota soittamiselle

annettujen merkitysten kautta. Kososen (2001, 40) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mikä ylläpitää nuorten soittajien motivaatiota ja minkälaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä merkityksiä siihen liittyy. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää nuorten kokemuksia pianonsoitosta (Kosonen 2001, 41). Tutkimuksen tuloksissa tulivat esille soittamisen yhteydessä koettu emotionaalisuus, oppimisen ja onnistumisen ilo, myönteisiä tunteita herättävä ohjelmisto ja ennen kaikkea musiikki itsessään kaiken pohjana (Kosonen 2001, 68–71).

Lapsinäkökulmasta on myös selvitetty kouluikäisten lasten minäkäsitystä musiikin kontekstissa. Kirsti Tulamo (1993) tutki Sibelius-Akatemialle tekemässään tohtorintutkielmassa koululaisten musiikillisen minäkäsityksen rakennetta ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa musiikkipedagogeille lisää tietoa musiikillisesta minäkäsityksestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä, jotta he voisivat ohjata oppilaitaan kohti myönteisen musiikillisen minäkäsityksen muodostumista (Tulamo 1993, 5). Tulamon (1993, 133–134) tutkimuskysymykset koskivat muun muassa koululaisten minäkäsityksen rakennetta, tyttöjen ja poikien eroja, musiikillisen minäkäsityksen yhteyksiä koulun musiikin opiskelun mielekkyyden kokemiseen, vanhempien ja opettajan vaikutusta oppilaan musiikilliseen minäkäsitykseen ja musiikilliseen minäkäsityksen vaikutusta koulumenestykseen.

Tutkimuksen tuloksissa suurimmalla osalla koululaisista oli myönteinen minäkäsitys (84%) ja negatiivisia käsityksiä 14%. Viimeiseksi mainittu tuli ilmi enimmäkseen pojilta saaduissa tuloksissa. Sukupuolten välinen ero näkyi myös yleisesti viihtyvyydessä musiikin tunneilla ja asenteissa musiikin opiskelua kohtaan, jotka pojilla olivat tyttöjä heikompia. Mielekkyyden kokemusten perusteella musiikin tunneilla viihdyttiin yleisesti hyvin ja nämä tulokset olivat yhteydessä tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen. Lisäksi suurin osa oppilaista koki, että vanhemmat tukivat heitä musiikin opiskelussa ja opettajan suhtautuminen heihin tunneilla oli positiivista. Nämä tekijät olivat myös yhteydessä oppilaiden myönteiseen musiikilliseen minäkäsitykseen. (Tulamo 1993, 292–300.)

Whiteman (2005) tutki 3–8 vuotiaiden lasten laulullista identiteettiä, joka oli osa musiikillista identiteettiä koskevaa tutkimusta Australiassa ja Havaijilla. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä missä lapset lauloivat, kenen kanssa, mistä

heidän käyttämänsä laulut tulivat ja millaisia olivat lasten perheiden asenteet laulamista kohtaan. Tarkoituksena oli lasten musiikkikulttuureja tutkimalla löytää optimaaliset työvälineet varhaisiän musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmaa laatimista varten. (Whiteman 2005, 2.) Tutkimus toteutettiin haastattelemalla erikseen lapsia ja heidän vanhempiaan (Whiteman 2005, 3). Tuloksissa lasten laulaminen tapahtui monipuolisesti esimerkiksi musiikin kuuntelun yhteydessä ja usein yhdessä perheen jäsenten kanssa. Laulaminen tapahtui pääasiallisesti kotona, autossa ja sosiaalisissa tiloissa, kuten koulussa ja kirkossa. Lasten suosikkiohjelmistoon kuului erityisesti oman maan kansanmusiikkia ja lastenlauluja. Perheen kesken laulaminen koettiin voimaannuttavana kokemuksena ja tärkeänä osana perheen yhteistä aikaa. (Whiteman 2005, 4–5.)

Lasten näkökulmaa on myös selvitetty improvisaation ja säveltämisen kontekstissa. Burnardin (2000) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä lapset liittävät musiikillisen improvisaation ja säveltämisen välille ja kehittää musiikin opetusta luovuuden näkökulmasta (Burnard 2000, 20–22). Englannissa toteutetussa tutkimuksessa 12-vuotiaat lapset osallistuivat viikottaisille musiikin tekemisen tunneille. Näiden tuntien pohjalta tutkimusaineisto kerättiin observaation ja haastatteluiden kautta. Lisäksi aineistona käytettiin lasten tekemiä musiikillisia tuotoksia. (Burnard 2000, 7.) Tuloksissa lapset sisällyttivät improvisaation osaksi säveltämistä, mutta kokivat molempien olevan myös yhtenäisiä ja toisistaan erillään toimivia prosesseja (Burnard 2000, 20–22).

### **3.2 Suzuki ja laulusuzukimenetelmä tutkimuksissa**

Suzuki-menetelmää on yleisesti jonkin verran tutkittu kansainvälisessä mittakaavassa, mutta tutkimuksien aihepiirit vaihtelevat suuresti. Löytämäni kansainväliset tutkimukset käsittelivät Suzuki-menetelmää yleisimmin instrumenttiope- tuksen kautta opettajien tai vanhempien näkökulmasta. Suomalaiset aiheesta löytämäni tutkimukset ovat soitonopettajien tekemiä opinnäytetöitä ja pro gradu -tutkielmia, joista osa ei ollut saatavilla. Päivi Kukkamäen väitöskirjaan (2002) laulusuzukimenetelmän kehittämisestä löytyy viittauksia monista lasten

musiikkikasvatukseen liittyvistä opinnäytetöistä ja lisäksi laulusuzukiopettaja Leea Lahtelan (2014) aiheesta tekemä opinnäytetyö.

Suzuki-menetelmästä löytämäni kansainväliset tutkimukset käsittelivät oppilaan, opettajan ja vanhemman toimintaa tunneilla, Suzuki-opettajien oppimiskokemuksia ja vanhempien roolia soittotunneilla. Opettajan, oppilaan ja vanhemman käytöstä instrumenttitunneilla on tutkinut Duke (1999) havainnointitutkimuksen avulla. Tutkimuksen päähuomiot olivat oppilaan, opettajan ja vanhemman käytöksessä ja ajankäytössä tunneilla. Ajankäytössä kiinnitettiin huomiota puheeseen, liikkeeseen, esiintymiseen, kysymyksiin, positiiviseen ja negatiiviseen palautteeseen. (Duke 1999, 296, 301.) Tuloksissa soittotunneilla korostui ajallisesti opettajan positiivinen palaute ja oppilaan aktiivinen rooli kommunikoidessa opettajan kanssa. Näiden lisäksi ajankäytössä korostui myös sekä oppilaan, että opettajan soittaminen. (Duke 1999, 300–301.)

Havainnointitutkimuksen Suzuki-menetelmän instrumenttiopetuksesta on toteuttanut myös Colprit (2000). Tutkimus keskittyi Duken (1999) tavoin oppilaan ja opettajan käytökseen soittotunneilla ja ajallisiin aspekteihin tunnin rakenteessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä hyvät soitonopettajat tekevät saavuttaakseen positiivisia tuloksia oppilaan soitossa. Tutkimuksessa kuvattiin opettajan ja oppilaan toimintaa heidän työskennellessään yhteistä päämäärää kohden ja kategorisoitiin tavoitteita, joiden avulla opettaja pyrki saavuttamaan tiettyjä muutoksia oppilaan suorituksessa. (Colprit 2000, 209.) Colpritin (2000, 215) tuloksissa korostuivat ajallisesti opettajan antama ohjeistus ja oppilaan oma soittaminen. Positiivinen verbaalinen palaute oli runsasta ja opettajan kuvaamat tavoitteet keskittyivät usein enemmän musikaalisiin lopputuloksiin kuin soittoteknisen, fyysisen liikkeeseen (Colprit 2000, 215).

Vanhempien osallisuutta Suzuki-menetelmässä suhteessa perinteiseen menetelmään on myös tutkittu. Bugeja (2009) vertaili vanhempien osallistumista soittotunneilla perinteisen menetelmän ja Suzuki-menetelmän välillä. Tutkimus keskittyi vanhempien roolin vertailuun ja sen muuttumiseen oppilaan kasvaessa (Bugeja 2009, 19). Tutkimuksessa haastateltiin puolistrukturoidusti yhtä Suzuki-menetelmällä opiskellutta viulistia ja hänen vanhempaansa, sekä yhtä perinteisellä menetelmällä opiskellutta viulistia ja hänen vanhempaansa. Tutkimuksessa

oli tällä tavoin otettu huomioon myös oppilaslähtöinen näkökulma. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vanhempien osallisuutta tunneilla kotiharjoittelussa ja sen valvomisessa lapsen eri ikäkausina. (Bugeja 2009, 21.) Tuloksissa perinteisellä menetelmän ja Suzuki-menetelmän vanhempien toiminnassa oli samankaltaisuuksia: molemmat keskittyivät musikaalisen ympäristön luomiseen kodin arjessa ja pyrkivät aktiivisesti tukemaan ja rohkaisemaan lasta. Suzuki-menetelmässä vanhemmat kuitenkin osallistuivat tunneille perinteistä menetelmää kauemmin. (Bugeja 2009, 27.)

Reuning-Hummel, Meyer ja Rowland (2016) tutkivat Suzuki-opettajien oppimiskokemuksia Suzuki-opettajien koulutuksen kautta. Tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana oli Powerful Learning Experiences (PLE) ja niiden ilmeneminen Suzuki-opettajien oppimisen kontekstissa. PLE:n määritelmänä ovat kokemukset, jotka jäävät voimakkaiksi osaksi henkilön muistoja. Ne ovat merkityksellisiä kokemuksia, jotka vaikuttavat ajattelun ja toiminnan taustalla pitkään erilaisissa konteksteissa ja olosuhteissa. (Reuning-Hummel, Meyer & Rowland 2016, 1.) Tutkimuksen kohteena olivat opettajat, jotka olivat koulutautuneet Shinichi Suzukin ohjauksessa (Reuning-Hummel, Meyer & Rowland 2016, 2-3). Vaikka tuloksissa kävi ilmi, että PLE kokemuksia oli toisinaan hankala tunnistaa, haastatellut opettajat kokivat, että he olivat saaneet voimakkaita oppimiskokemuksia (PLE) Suzukin ja hänen työnsä kautta ja sen myötä saaneet kipinän myös omaan opettajuuteensa (Reuning-Hummel, Meyer & Rowland 2016, 7).

Laulusuzukimenetelmää on jonkin verran tutkittu ja käsitelty opinnäytetöissä ja pro gradu -tutkielmissa. Tuorein näistä on laulusuzukiopettaja Leea Lahtelan (2014) opinnäytetyö ”Laulun iloa kokemassa - lapsen ja äidin ensikosketus laulusuzukiin” Lahden ammattikorkeakoulusta, missä perehdyttiin vanhempien ja opettajan kokemuksiin laulusuzukimenetelmässä mukana olemisesta. Lahtela (2014) käy työssään läpi omakohtaisia kokemuksia laulusuzukimenetelmästä oman lapsensa laulutuntien kautta ja haastatteli yhtä laulusuzukiopettajaa ja kahden oppilaan äitejä. Tuloksissa laulusuzukimenetelmä koettiin vanhempia ja lapsia yhdistävänä harrastuksena ja laulaminen oli perheen arjessa voimakkaasti läsnä. Vaikka vanhempien rooli on laulusuzukissa merkityksellinen, luottamus opettajan tekemään työhön on silti keskeinen ja tärkeä aspekti

opetuksessa. Menetelmä koettiin Lahtelan tekemien haastattelujen perusteella sosiaalisena ja yhteisöllisenä monien laulusukissa järjestettävien konserttien ja tapahtumien kautta. (Lahtela 2014, 28–29.)

## 4 TUTKIMUKSEN TARCOITUS JA TUTKIMUSKY- SYMYKSET

Suzuki-menetelmää ja laulusuzukimenetelmää ei ole vielä suoraan lapsilta hankitun informaation kautta tutkittu, joten tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä laulusuzukimenetelmän merkityksestä lapsille. Alkuperäinen tutkimuskysymys muodostui tavoitteesta kartoittaa lasten antamia näkemyksiä ja kokemuksia laulusuzukimenetelmästä yleisesti. Toisin sanoen tutkimusprosessin alussa olin etsimässä lasten antamia merkityksiä tietämättä, mihin tulokulmaan tulen kerätyn aineiston kautta päätyään. Tämän pohjalta alustava tutkimuskysymykseni oli hyvin laaja: Millaisia merkityksiä lapset antavat laulusuzukimenetelmälle?

Tutkimuksen edetessä ja alustavaa analyysia aloittaessani huomasin, että lasten kertomuksissa korostuivat erilaiset sosiaaliset prosessit. Aineistosta esille nousseet merkitykset alkoivat pikkuhiljaa muodostua käsitteiksi, joiden keskeiseksi ydinkategoriaksi muodostui yhteisöllisyyden rakentuminen. Tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää näitä sosiaalisia prosesseja lasten antamien merkitysten pohjalta ja kuvailla niiden suhdetta yhteisöllisyyden rakentumiseen menetelmässä. Aineistoanalyysin kautta lopullinen tutkimuskysymykseni tarkentui muotoon:

Millaiset prosessit ovat merkityksellisiä yhteisöllisyyden rakentumiselle laulusuzukimenetelmässä?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Toteutin tutkimuksen käyttämällä laadullisia menetelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on tilastollisen yleistettävyyden sijasta pyrkiä ymmärtämään tutkimuskohdetta (Eskola & Suoranta 1998, 61) ja uuden empiirisen tiedon luominen tulkinnan kautta (Corbin & Strauss 2008, 1). Laadulliselle tutkimukselle ja sen toteuttamiselle ovat ominaista pienet, usein kirjallisessa muodossa olevat aineistot, tutkimuksen joustava suunnittelu ja eteneminen sekä tulkinnan subjektiivisuuden tiedostaminen (Eskola & Suoranta 1998, 15–18). Tutkimukseni käyttämät laadulliset menetelmät olivat aineiston keräämisessä teemahaastattelu ja analyysin toteutuksessa induktiivis-deduktiivinen grounded theory -menetelmä. Seuraavissa osioissa kerron tarkemmin grounded theory -menetelmästä, lapsilähtöisestä tutkimuksesta, lasten haastattelemisen periaatteista, tutkittavista ja käyttämistäni aineistonkeruutavoista.

### 5.1 Grounded theory -menetelmä

Grounded theory -menetelmä poikkeaa perinteisistä laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä olemalla induktiivis-deduktiivinen. Menetelmän pääasiallisena ajatuksena on toimia vaihtoehtoisena lähestymistapana perinteisille tutkimusmenetelmille, jotka lähtevät pääasiallisesti vahvistamaan jo olemassa olevia teorioita (Glaser & Strauss 1967, 1–2). Grounded theory -menetelmällä ei pyritä testaamaan valmiita hypoteeseja, vaan sen tarkoituksena on luoda tutkittavien henkilöiden kertomusten ja kokemusten pohjalta tutkittavasta ilmiöstä käsitteellinen malli, eli uusi teoria (Glaser & Strauss 1967 1–4; Giske & Artinian 2007, 68). Glaserin ja Straussin (1967, 18) mukaan aineisto voi olla teorian muodostamista varten kerätty laadullisia- tai määrällisiä menetelmiä käyttäen, mutta kvalitatiivisin menetelmin koottu aineisto on elementeiltään tehokkain ja asianmukaisin sosiologisen teorian muodostamiseen.

Tutkimuskysymysten kannalta grounded theory on myös merkittävässä osassa tutkimuksen tekoa. Grounded theoryn tarkoituksena on aineiston

pohjalta luoda teoria, joka kuvastaa tutkittua ilmiötä ja sen tuloksia mahdollisimman autenttisesti (Glaser & Strauss 1967, 3; Silvonen & Keso 1999, 89). Tästä joutuksen tutkimuskentälle astuessa tutkija ei vielä tiedä tutkimusongelmaa, sillä tutkittavien omat kokemukset lopulta määrittävät varsinaisen ”ongelman” (Giske & Artinian 2007, 69). Näin ollen tutkimuskysymyksiä ei tutkimuksen alussa määrittellä tarkasti etukäteen, vaan ne tarkentuvat vasta tutkimuksen loppuvaiheessa. Grounded theory -menetelmän aineistolähtöinen lähestymistapa sopi omaan tutkimukseeni hyvin, koska Suzuki-menetelmää ja laulusuzukimenetelmää ei ole vielä tutkittu lasten näkökulmasta.

### 5.1.1 GT-lähestymistapa analyysille

Grounded theory -menetelmässä analyysi toteutetaan aineistolähtöisesti ja sen pohjalta tutkija kehittää teorian, jonka tarkoituksena on soveltua selittämään tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman tarkasti (Glaser & Strauss 1967, 3–4). Tätä teoriaa kutsutaan substantiiviseksi teoriaksi, jolla tarkoitetaan tiettyyn kohteeseen rajattua teoriaa ja se pohjautuu tutkijan keräämään aineistoon (Glaser & Strauss 1967, 32–33). Kerätyn aineiston pohjalta analyysissä luodaan tutkittavaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä ilman muiden teorioiden vaikutusta. Reflektio muuhun tutkimusaiheeseen liittyvään kirjallisuuteen toteutetaan vasta myöhemmin kirjallisuusintegraatiossa, kun teorian ydinkategoriat ovat muodostuneet. (Glaser & Strauss 1967, 37.) Tutkimusprosessin aluksi tutkijan on kuitenkin tärkeää osoittaa kirjallisuuden pohjalta ilmiön tutkimuksellinen aukkopaiikka (Giske & Artinian 2007, 78.) Ennen aineistonkeruuta ja analyysia etsin aiheeseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta selvittääkseni, mitä laulusuzukimenetelmästä ja Suzuki-menetelmästä on tutkittu. Lisäksi käytin analyysin aikana apunani grounded theorystä julkaistua kirjallisuutta ja sillä toteutettuja tutkimuksia.

Grounded theoryn toteutuksen yksi tärkeä elementti on teoreettinen sensitiivisyys, jolla tarkoitetaan tutkijan kykyä ”herkistyä” aineistolle ja siitä saatavalle informaatiolle avoimin mielin (Glaser 1978, 3). Seuraavissa luvuissa kerron tarkemmin, miten itse otin huomioon teoreettisen sensitiivisyyden omassa tutkimuksessani ja kuinka toteutin grounded theory -menetelmää aineistonkeruussa, analyysissä ja teorian muodostamisessa.

### 5.1.2 Teoreettinen sensitiivisyys

Teoreettisen sensitiivisyyden tarkoituksena on, että tutkija pystyy mahdollisimman aineistolähtöisesti muodostamaan tutkittavaa ilmiötä kuvastavan teorian (Glaser & Strauss 1967, 46). Esimerkiksi aineistonkeruun vaiheessa on tärkeää, että tutkija ei anna omien ajatustensa tai ennakkotietojensa vaikuttaa tulkitoihinsa (Glaser 1978, 3). Tässä asiassa tutkimukseni toteutuksessa haasteita toi se, että laulusuzukimenetelmä on ollut varhaislapsuudesta saakka minulle hyvin tuttu ja minulla on siitä paljon omakohtaisia kokemuksia ja muistoja. Haastattelutilanteessa kuitenkin tiedostin, että lasten kokemukset ovat heille henkilökohtaisia ja poikkeavat omistani.

Grounded theoryn teoreettinen sensitiivisyys tukee myös Karlssonin (2006, 8) ajatuksia lasten haastattelemisesta: kun lähdetään hankkimaan tietoa lapsista ja lasten maailmasta, on ensin tärkeää kiinnittää huomiota omaan lapsikäsitteeseen ja ennakkoajatuksiin. Samalla tavoin kuin grounded theory lähestyy kerättyä aineistoa tutkittavan ilmiön todellisena asiantuntijana, myös lapset ovat oman ajatusmaailmansa asiantuntijoita. Tämä oli tutkimukseni toteuttamisessa tärkeä huomionarvoinen asia paitsi grounded theoryn, myös lapsilähtöisen tutkimuksen kannalta. Lasten kohtaamisessa ja haastattelussa pyrin tiedostamaan oman asemani aikuisena ja kohtaamaan lapset avoimin mielin, ”vierailevana tähdenä” heidän maailmassaan.

Substantiivisen teorian muodostamisella on aina objektiivisuuden lisäksi myös subjektiivinen ulottuvuus, eli omien ennakkotietojen tiedostamisen lisäksi teoreettinen sensitiivisyys sisältää tutkijan oman persoonallisuuden ja temperamentin (Glaser & Strauss 1967, 46). Lisäksi teoreettinen sensitiivisyys sisältää tutkijan kyvyn käsitellä omaa aikaisempaa tietämystään tutkittavasta aiheesta. Glaser ja Strauss (1967, 46) käyttävät tästä nimitystä teoreettinen ymmärrys (theoretical insight). Oma taustani laulusuzukimenetelmässä auttoi minua ymmärtämään lasten kertomia merkityksellisiä asioita ja sitä kautta perusprosessien nimeäminen ja teoreettisten käsitteiden luominen oli analyysivaiheessa helpompaa. Samalla tavoin Giske (2007, 71) koki grounded theory -menetelmällä toteutetussa tutkimuksessaan oman taustansa sairaanhoitajana vaikuttaneen hänen

teoreettiseen sensitiivisyyteensä, mutta myös auttaneen häntä ymmärtämään tutkimukseen osallistuneita potilaita ja nimeämään teoreettisesti aineistosta esiin nousseita asioita. Näin ollen teoreettinen sensitiivisyys ei merkitse tutkijan tyhjää mieltä aineistoa kohtaan, vaan avointa lähestymistapaa.

### 5.1.3 Analyysin toteutus

Aineiston keräämisen jälkeen grounded theory etenee noudattamalla **jatkuvan vertailun menetelmää** (Constant Comparative Method), jossa olennaista on aineiston tarkka koodaaminen ja teoreettisten kategorioiden muodostaminen samanaikaisina prosesseina (Glaser & Strauss 1967, 102). Haastattelujen litteroinnin jälkeen luin aineistoa aluksi läpi useita kertoja ja poimin niistä esille nousevia käsitteitä, eli **koodasin** aineistoa. Tässä vaiheessa aineistosta poimitaan kaikki esiin nousevat tapahtumat ja muodostetaan mahdollisimman monia käsitteitä kuvaamaan niitä (Silvonen & Keso 1999, 90–91). Koodauksen aikana kirjoitin myös muistiinpanoja, ”memos”. Niiden tarkoituksena on ilmentää haastattelujen välisiä suhteita ja yhteyksiä, sekä niihin liittyviä tutkijan omia ajatuksia (Giske & Artinian, 2007, 72). ”Memot” auttoivat minua hahmottamaan aineistosta esille nousseiden käsitteiden yhdistäviä tekijöitä, jotka pikkuhiljaa veivät lähemmäksi valmista teoriaa. Ohjausprosessi myös auttoi minua pääsemään eteenpäin analyysityössäni ja merkitysten löytämisessä aineistosta.

Analyysin alkupuolella toteutetun koodauksen kautta esille nousseista käsitteistä muodostetaan vertailemalla ja yhdistelemällä ylempiä **kategorioita** (Glaser & Strauss 1967, 106). Aineistosta löytyi kolme pääkontekstia, jotka olivat laulutunti, koti ja sosiaaliset tapahtumat, kuten konsertit, produktiot, leirit ja matkat. Samalla näiden kontekstien kautta alkoi selvitä, mikä aineistoni perusteella on merkityksellistä lasten kertomuksissa. Aineistosta alkoi nousta esille sosiaalisia merkityksiä, jotka liittyivät tärkeän henkilön osallistumiseen laulutunnilla, kotona tehtävään yhteistyöhön arjessa sekä sosiaalisten tapahtumien ja produktioiden merkityksiin lasten lauluharrastuksessa. Näiden löytöjen pohjalta aloin toteuttaa selektiivistä koodausta (selective coding). **Selektiivisessä koodauksessa** koodaus keskittyy niihin käsitteisiin, joilla on yhteys ylempiin kategorioihin

(Giske & Artinian 2007, 73). Näin käsitteet pikkuhiljaa harvenevat ja teorian kannalta olennaiset palaset alkavat pikkuhiljaa muodostua.

LAINAUS

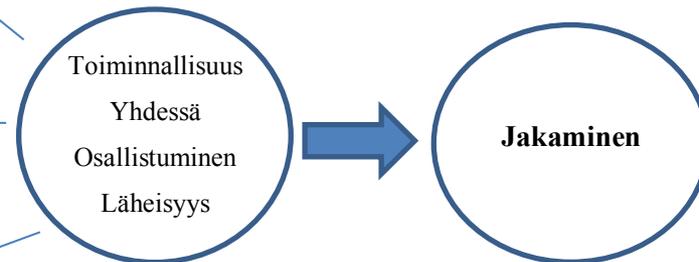
KOODAUS

TEOREETTINEN MERKITYS

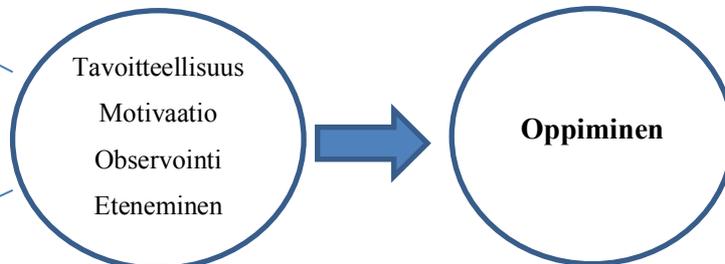
Se on kivaa just esim jos ei  
tapaa niin monta kertaa esim  
(...) laulutunneilla tai niin että  
tapaa vaan täällä konserteissa (...)  
Niin se on tosi kivaa just pitkästä  
aikaa nähä (...) Ja sit tehdään  
yhdessä

Se kun saa leikkiä Oonan  
kanssa (...) Se kun saa  
laulaa

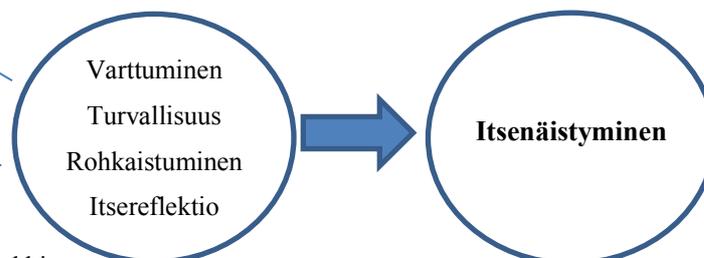
Yleensä just kotona me  
kuunnellaan niitä nauhoja  
(...) yleensä me tehdään  
yhdessä ja sit joskus mä  
saan yksin



Harjoittelemisesta (...)  
Se kun opetellaan ja  
lauletaan. Se on kivaa  
Jotain (...) muitten  
konsertteja mitä sit  
mennään kuuntelee (...)  
Jos on isommalla tasolla  
sitte voi ajatella että joskus  
mäkin oon tolla tasolla



Äiti auttaa pikkuveljeä.  
Minua ei tartte auttaa (...)  
Kaikkea tehtiin silleen  
leikkimisen kautta sillon  
ku oli pieni (...) Nyt kun on  
isompi niin (...) jaksaa keskittyäkki  
vaikka ei ookkaan (...) leikkimistä



KUVIO 1. Aineiston pelkistyminen teorian elementeiksi

Koodauksen viimeinen vaihe on **teoreettinen koodaus** (theoretical coding). Teoreettisen koodauksen tarkoituksena on nimetä kategorioihin sopivat jäljelle jääneet käsitteet teoreettisiksi osiksi valmista teoriaa (Giske & Artinian 2007, 75). Tässä vaiheessa työstin jäljelle jääneiden käsitteiden välisiä suhteita ja annoin niille mahdollisimman kattavat teoreettiset nimet (ks. Kuvio 1). Teorian muodostamisen yhteydessä tapahtuu vielä lopullinen rajaaminen aineiston merkityksellisimpään aspektiin (Glaser & Strauss 1967, 109–110). Ylimmäksi kategoriaksi aineistosta esille nousseille merkityksille muodostui yhteisöllisyys, joka toteutui sekä pienissä (laulutunti, opettaja, koti ja perheenjäsenet) että suurissa konteksteissa (yhteisö, vertaiset, sosiaaliset tapahtumat). Yhteisöllisyyden kolmeksi keskeiseksi prosessiksi nousivat jakamisen, oppimisen ja itsenäistymisen käsitteet. Nämä teoreettiset merkitykset kuvasivat yhdessä prosessia, jonka nimeksi tuli yhteisöllisyyden rakentuminen laulusuzukimenetelmässä. Tässä vaiheessa muodostui myös tutkimuksen kannalta relevantti tutkimuskysymys, joka koski yhteisöllisyyden rakentumisen kannalta merkityksellisiä prosesseja.

## 5.2 Lapsilähtöinen tutkimus

Lasten oikeudet ovat nousseet keskeiseksi poliittiseksi aiheeksi sekä kansallisessa, että kansainvälisessä mittakaavassa. Keskustelu lasten oikeuksista on myös nostanut ”lasten äänen” kuulemisen jalustalle. (Eldén 2012, 67.) Lapset on alettu nähdä aktiivisina yhteiskunnan toimijoina ja tämän myötä heidät on myös tutkimuksissa otettu huomioon tiedon tuottajina (Alasuutari 2005, 120; Roos & Rutanen 2014, 30). Karlssonin (2016, 123–124) mukaan lapsilähtöisessä tutkimuksessa voidaan puhua tarkemmin lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta, jolloin painopiste on vielä selvemmin lapsen aktiivisuudessa, tämän toimintaympäristöissä ja vuorovaikutussuhteissa. Valitsin tämän tutkimukseni teoreettiseksi lähestymistavaksi, koska lasten kokemuksia ja näkemyksiä Suzuki-menetelmästä tai laulusuzukimenetelmästä ei ole vielä tutkittu.

Lapsuudentutkimusta on perinteisesti toteutettu aikuisten näkökulmasta haastattelemalla vanhempia, opettajia tai muita kasvatus- ja opetusalan ammattilaisia (Eldén 2012, 67). Lasten tuottaman tiedon luotettavuus on asetettu kyseenalaiseksi, koska heidän kehitystasonsa ei ole sama kuin aikuisen (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2010, 93). Vähitellen on kuitenkin siirrytty hankkimaan tietoa lapsilta ja kartoittamaan heidän näkemyksiään ja kokemuksiaan (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2010, 87; Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 268). Kun tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ilmiöstä, jossa lapset ovat keskiössä, on siitä mahdotonta saada validia kokonaiskuvaa, jos heidän näkemyksensä jätetään ulkopuolelle (Karlsson 2006, 9; Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 284). Lapsinäkökulman kysyminen aikuisilta ja ammattilaisilta lasten sijasta ei ole ”ensikäden tietoa”, vaan tietoa aikuisten näkökulmasta (Karlsson 2006, 9). Lapset eivät ainoastaan elä lapsuutta, vaan toimivat myös sen yhteiskunnallisina muokkajina (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 268). Lasten omia näkemyksiä voidaankin pitää tärkeinä ja jopa välttämättöminä lapsia ja lapsuutta käsittelevissä tutkimuksissa.

Haastattelua on pidetty yleisenä ja toimivana menetelmänä lasten näkökulman tavoittamisessa (Alasuutari 2005, 120). Lasten kuulemiseen tutkimuksessa sisältyy kuitenkin haasteita. Aikuisen asemassa oleva tutkija on vastuussa lapsen

puheen tulkitsemisesta ja haasteena on, pystyykö hän aikuisena löytämään lapsen kanssa yhteisen sävelen siten, että lapsen viesti tulee tutkimuksessa ymmärretyksi hänen tarkoittamallaan tavalla (Turtiainen 2011, 10). Haastattelutilanteessa tieto syntyy lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa yhteisesti tuotettuna, eikä lapsen ääni ole koskaan täysin autenttisesti tavoitettavissa (Alasuutari 2005, 134; Punch 2002, 6). Tutkija saattaa olettaa lapsuuden eläneenä aikuisena ja lasten kanssa tekemisissä olevana henkilönä ymmärtävänsä lapsia, mutta aikuistumisen myötä lapsena olemisen kulttuurista ja sen elementeistä opitaan vähitellen pois (Punch 2002, 6). Karlssonin (2016, 132) mukaan tutkimuksen kautta on kuitenkin mahdollista tarkastella niitä asioita, jotka lapselle ovat huomionarvoisia ja tärkeitä, vaikka lapsen asemaan asettuminen olisi tutkimusta tekevälle aikuiselle mahdotonta. Tutkimuksen voidaankin sanoa olevan lyhyt matka lasten ajatusmaailmaan.

Ikäeron tuomien haasteiden lisäksi lapsen- ja aikuisen välillä tapahtuvassa haastattelussa on aina läsnä myös valtasuhteita ja kulttuurieroja (Karlsson 2006, 10). Saadakseen luotettavaa ja mahdollisimman laadukasta tietoa lapsista ja lasten maailmasta tutkijan on ensin tärkeää kiinnittää huomiota omiin käsityksiinsä lapsista ja lapsuutta koskeviin ennakkoojatuksiin (Karlsson 2006, 8; Punch 2002, 5). Tutkijan on myös tärkeää ymmärtää oma asemansa aikuisena, mikä on lasten silmissä auktoriteetti (Alasuutari 2005, 179). Aikuiset ovat mukana lasten elämässä rajojen asettajina ja sitä hallinnoivina henkilöinä ja lapset ovat tähän asetelmaan kasvaneita (Punch 2002, 5). Aikuisen ja lapsen välillä vallitseva valtaero on systemaattisesti läsnä ja sen poistaminen mahdotonta, mutta tutkijan on tärkeää tiedostaa se (Alasuutari 2005, 124). Näitä valtasuhteita voi kuitenkin pyrkiä haastattelutilanteessa rikkomaan erilaisilla konkreettisilla ja vuorovaikutuksellisilla tavoilla, joita käsitellen tarkemmin lasten haastattelun periaatteita koskevassa luvussa.

### 5.3 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui kahdeksan 6–12 vuotiasta laulusuzukioppilasta (ks. Taulukko 1). Lasten ikäjakauman halusin keskittyvän keski-lapsuuteen, joka

Nurmen, Ahosen, Lyytisen, Pulkkisen ja Ruoppilan (2006, 70) mukaan alkaa esi-koulun päättymisestä ja kestää peruskoulun viimeisiin vuosiin saakka. Valitsin tämän ikäjakauman sen takia, että lapset ovat ikänsä ja kehitystasonsa puolesta riittävän kypsiä perinteiseen haastatteluun, olematta vielä varsinaisessa teini-iässä. Vanhemmille lapsille haastattelulle ominainen kysymys-vastaus -asetelma on pienempiä lapsia tutumpaa ja helpompaa (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 276). Tutkimukseen osallistuneista lapsista kaikki olivat olleet menetelmässä mukana kaksi vuotta tai pidempään. Heistä kolme oli aloittanut laulutunnit jo ennen syntymäänsä äidin odotusaikana. Tutkimustani ajatellen koin tärkeäksi, että lapset olivat olleet menetelmässä mukana riittävän kauan ja heille oli muodostunut vahvaa rutiinia laulutunneista ja menetelmälle ominaisesta toiminnasta.

Lapsista kuusi oli tutkimuksen aikana menossa laulusuzukin nelostasossa ja kaksi kolmostasossa. Heistä kolme oli kuudesta kahdeksaan vuotiaita, kaksi yhdeksän vuotiaita ja kolme kymmenestä kahteentoista vuotiaita, eli tutkimukseen valitsemani ikähaarukka tuli hyvin edustetuksi. Sukupuolijakauma painotui tutkittavien kohdalla tyttöihin ja poikien määrä jäi vähäiseksi. Kaikilla, paitsi yhdellä haastattelemistani lapsista, joku sisaruksista kävi myös viikottain laulusuzukitunneilla. Suurimmalla osalla lapsista äiti oli mukana laulutunneilla, mutta kahdella isoäiti. Muutama vanhemmista lapsista kävi myös jo itsenäisesti laulutunneilla.

TAULUKKO 1. Tutkittavat

Sukupuoli	Ikä	Laulutuntien aloitus	Meneillään oleva laulusuzukitaso	Koodi tuloksissa
Tyttö	6	Äidin odotusaikana	3	H1
Tyttö	5	3-vuotiaana	3	H7
Tyttö	9	7-vuotiaana	4	H4
Tyttö	9	5-vuotiaana	4	H8
Tyttö	10	Äidin odotusaikana	4	H3
Tyttö	11	3-vuotiaana	4	H5
Poika	8	Äidin odotusaikana	4	H2
Poika	12	2-vuotiaana	4	H6

#### 5.4 Aineistonkeruu

Ennen aineistonkeruuta otin ensin yhteyttä laulusuzukimenetelmän perustajaan Päivi Kukkamäkeen ja kerroin hänelle tutkimussuunnitelmastani. Tutkittavien valikoituminen tapahtui harkinnanvaraisen lumipallo-otannan kautta, eli tiettyjen kriteerien perusteella kontaktien avulla (Patton 2002, 243). Kukkamäen lisäksi lähestyin muita tuntemiani laulusuzukiopettajia sähköpostitse, kerroin heille tutkimuksestani ja tiedustelin, olisiko heillä tutkimukseeni sopivia oppilaita. Tämän jälkeen otin yhteyttä perheisiin ja kysyin tutkimusluvut (ks. Liite 1) kirjallisesti vanhemmilta ja heidän lapsiltaan, jotka olivat kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseeni.

Aineistonkeruutavaksi valitsin haastattelun, koska sen avulla tuotettu tieto tuki parhaiten tutkimukseni tarkoitusta ymmärtää lapsia ja heidän maailmaansa. Haastattelun tavoitteena on laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti pyrkiä ymmärtämään tutkittavia ja heidän ajatuksiaan (Fontana & Frey 2005, 688; Eskola & Suoranta 1998, 63). Nykypäivän tutkimushaastattelua kuvastaa keskustelunomainen ilmapiiri kysymys-vastaus -asetelman sijasta (Eskola & Suoranta 1998, 63). Haastattelutilanteessa huomioidaan tiedon tuottamisen

kaksisuuntaisuus: sekä haastattelija, että haastateltava osallistuvat tiedon tuottamiseen vuorovaikutuksen kautta (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 10).

Haasteita haastattelun käyttämiselle tutkimuksessa tuo puhutun ja kirjoitetun kielen sisältämä monitulkintaisuus, vaikka kysymykset olisivat haastattelua varten tarkasti mietittyjä (Fontana & Frey 2005, 688). Fyysiset, sosiaaliset ja itseilmaisulliset asiat vaikuttavat vuorovaikutukseen ja sitä kautta myös tutkijan tekemiin tulkintoihin haastateltavien lausunnoista (Eskola & Suoranta 1998, 63). Täysin neutraaliin aineiston keräämiseen haastattelun keinoin ei voida siis päästä, vaan aktiivisen kanssakäymisen ja neuvottelun kautta haastateltava voi yhteisesti tutkittavien kanssa päätyä tiettyihin lopputuloksiin (Fontana & Frey 2005, 699). Haastattelun keinoin hankitulla tiedolla on tutkimuksessa näin ollen aina subjektiivinen luonne. Toteuttamiini haastatteluihin liittyviä haasteita käsitelen tarkemmin lasten haastattelua käsittelevässä luvussa.

Keräsin aineiston puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, jotka toteutin jokaisen lapsen kanssa erikseen kertaluontoisesti. Puolistrukturoidussa haastattelussa vastausvaihtoehtoja ei ole annettu etukäteen, vaan tutkittava saa vastata esitettyihin kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 64). Teemahaastattelussa tutkimuksen kannalta olennaiset aiheet, eli teemat, ovat ennalta päätettyjä, mutta niiden käsittelyssä on annettu tilaa haastateltavan vastauksille, eikä kysymyksenasetteluja ole lyöty lukkoon (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 9–10). Tutkimuksessani haastatteliteemat käsittelivät laulutuntien sisältöä, laulusuzukimenetelmään liittyvää toimintaa sekä lasten kokemuksia vanhempien osallistumisesta tunneille ja toimintaan (ks. Liite 2.).

Teemahaastattelun hyötynä on, että haastateltavat saavat tilaa vapaalle kerronnalle, jonka kautta tutkijan on helpompi tavoittaa heidän ajatuksiaan tarkoitettulla tavalla (Eskola & Suoranta 1998, 64). Lisäksi haastatteliteemat eivät etene aina rungon mukaisesti lineaarisesti (Eskola & Suoranta 1998, 87). Nämä piirteet sopivat toteuttamiini haastatteluihin lasten kanssa hyvin, sillä aihepiirien vapaa läpikäyminen mahdollisti rennon ja keskustelunomaisen ilmapiirin heidän kanssaan ja antoi lapsille myös tilaa ohjata keskustelun kulkua. Lasten kanssa strukturoimattoman haastattelun haasteena voivat olla vähäsanaiset vastaukset tai lasten ”liian vapaa” kerronta, jossa he innostuvat liikaa kertomaan aiheeseen

liittymättömiä asioita. Haastattelun kannalta tämä voi johtaa siihen, että tutkija johdattelee lapsia saadakseen keskustelun takaisin haastattelun teemoihin. (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 276.) Omissa haastatteluissani tutkijana huolehdin kuitenkin siitä, että kaikki teemat tulivat käsiteltyä jokaisen lapsen kanssa.

Kahdeksasta haastattelusta seitsemän toteutin lasten kotona heidän itse valitsemassaan paikassa ja yhden laulutuntipaikalla tunnin jälkeen. Ennen haastattelujen alkamista kysyin vanhemmilta taustatietoja lasten iästä, perheen koosta ja siitä, kuinka kauan he olivat olleet mukana menetelmässä ja missä laulusuzukiin tasossa he olivat sillä hetkellä menossa. Joissakin tapauksissa keräsin nämä tiedot suoraan lapsilta iästä riippuen. Lisäksi ennen varsinaista haastattelua pyysin lapsia piirtämään kuvan vapaavalintaisesti laulusuzukiin liittyen, jotta he orientoituisivat käsiteltävään aiheeseen. Piirtämisen käyttöä osana tutkimustani käsittelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

Haastattelujen taltioinnit toteutin äänittämällä ne kahdella nauhurilla ja niiden kestot vaihtelivat viidestätoista minuutista kolmeen kymmeneen minuuttiin. Vaikka haastattelijalla kuulee tutkittavien vastaukset kertaalleen ja äänitteiden ensisijainen tarkoitus on mahdollistaa aineiston kokoamisen litteroinnin avulla, on nauhurien käytöllä toinenkin merkitys. Haastattelujen nauhoittaminen antaa tutkijalle mahdollisuuden tarkastella tapahtunutta vuorovaikutusta ulkopuolelta, löytää uusia asioita haastateltavien kertomuksista ja havainnoida omaa toimintaansa haastattelijana (Fontana & Frey 2005, 12). Omalla kohdallani huomasin, että heti haastattelujen jälkeen litteroiminen antoi minulle selkeämmän kuvan itsestäni haastattelijana, jonka myötä sain myös kehitysideoita tulevia haastatteluja varten. Nauhojen pohjalta litteroitua aineistoa tuli yhteensä 95 sivua rivivälillä 1,5 fontilla Times New Roman, koolla 12.

#### **5.4.1 Piirtämisen kautta aiheeseen**

Karlssonin mukaan (2006, 8) lapselle pohtiminen, harjoittelemine ja leikki eivät ole eri asioita, vaan lapset elävät kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen kannalta on hyödyllistä lähestyä lapsia heille luonteenomaisilla menetelmillä ja hyödyntää heidän mielikuvitustaan. Piirtämisen on todettu olevan hauska tapa lapsille ilmaista itseään ja tunteuksiaan (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson

2010, 183). Piia Roos (2015) käytti ”Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta” -tutkimuksessaan lasten tekemiä piirroksia ryhmähaastatteluita tukevana menetelmänä ja niiden tarkoituksena oli lasten tuottaman aineiston kautta löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin haastatteluiden lisäksi. Samalla tavoin Southcott ja Cosaitis (2015) käyttivät 9-10 vuotiaitten australialaisten lasten kanssa piirtämismenetelmää selvittäessään heidän suhdettaan koulun musiikin tunteihin, jossa lapsia pyydettiin piirtämään aiheesta ”musiikki ja minä”. Eldénin (2012, 78) mukaan piirtämismenetelmien mukana tuoman ”sotkuisuuden” salliminen mahdollistaa lasten moniulotteisen äänen tavoittamisen tutkimuksessa

Punchin (2002, 13) mukaan piirtäminen innostaa lapsia ajattelemaan ja rohkaisee heitä olemaan mukana tutkimuksessa. Omassa tutkimuksessani käytin piirtämistä orientaationa haastattelussa käsiteltäviin teemoihin. Haastattelut toteutettiin enimmäkseen keskikesällä, jolloin lapsilla oli lomaa laulutunneista. Tästä syystä halusin piirtämistehtävällä ”virittää” lapset muistelemaan laulutuntejaan, omia kokemuksiaan ja saada heidät pohtimaan laulusuzukimenetelmää. Kyrönlampi-Kylmäsen ja Määtän (2010, 88) mukaan piirtämismenetelmää voidaan käyttää myös luottamussuhteen rakentajana tutkijan ja tutkittavan välillä. Piirtäminen saattaa toimia lasten kohdalla jännityksen poistajana ja ”jään rikkojana” haastattelutilanteessa (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson 2010, 183). Toteuttamissani haastatteluissa piirtäminen toimi orientaation lisäksi rentoutumisvälineenä ujompien lasten kanssa. Yhteisen piirrustushetken avulla onnistuin tekemään haastattelutilanteesta heille luonnollisemman. Näissä tapauksissa haastattelu toteutettiin keskustelun merkeissä samalla, kun piirsimme lapsen kanssa yhdessä lattialla.

Nykyään piirrustusten käyttö tutkimuksissa sisältää keskustelua piirrustuksista lasten kanssa sen sijaan, että tutkija itse tekisi niistä johtopäätöksiä (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson 2010, 183). Kyrönlampi-Kylmäsen ja Määtän (2010, 88–89) mukaan piirrustuksesta keskusteleminen jälkikäteen on yksi tehokas tapa päästä käsiksi lapsen ajatusmaailmaan. Lapsen piirtämä kuva kertoo myös tutkijalle siitä, mikä lapselle on merkityksellistä tutkimuksen teemoissa (Eldén 2012, 76). Ennen varsinaisen haastattelun alkua pyysin lapsia piirtämään jotakin sellaista, mitä heille tulee laulusuzukista mieleen. Tämän jälkeen

kysyin lapsilta mitä he olivat piirtäneet ja keskustelimme siitä yhdessä. Vaikka en omassa tutkimuksessani lopulta käyttänyt piirrustuksia osana aineiston analyysia, joidenkin lasten tapauksissa ne kuitenkin alleviivasivat heidän kertomaan asioita.

Tutkijan on tärkeää huomioida, että piirtämismenetelmän käyttämisellä on myös kääntöpuoli. Haastattelun yhteydessä piirtäminen saattaa jännittää lasta tai se voi tuntua hänelle hankalalta tehtävältä (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson 2010, 183; Alasuutari 2005, 284). Omassa tutkimuksessani osalle lapsista piirtäminen ennen haastattelua oli hankalaa ja se tuntui aiheuttavan erityisesti nuoremmille paikoitellen jännitystä. Nämä lapset olivat kuitenkin halukkaita piirtämään haastattelun lopuksi. Näissä tapauksissa piirtäminen näytti toimivan hyvin eräänlaisena yhteenvetona heidän ajatuksistaan. Piirtämistehtävän ja haastattelun käyttämisessä aineistonkeruumenetelmänä on tärkeää huomioida myös konteksti, jossa ne on tuotettu (Eldén 2012, 78). Tekemissäni haastatteluissa konteksti piirrustusten luomiselle oli lapsille tuttu, sillä yhtä lukuun ottamatta aineistonkeruu tapahtui lasten kotiympäristöissä ja he saivat valita piirtämispaikan itse. Olin myös varmuuden vuoksi ottanut mukaani värikynät ja piirrustuspaperia, mutta annoin lasten itse valita, halusivatko he käyttää niitä, vai omia työvälineitään.

#### **5.4.2 Lasten haastattelun periaatteita**

Haastattelu lapsen kanssa kahden kesken ei aina ole mahdollista. Lapsi saattaa haluta vanhemman mukaan tilanteeseen ja yhtä lailla vanhempi haluaa ehkä seurata lapsen kanssa tapahtuvaa haastattelua. Vanhemman läsnäolo saattaa tuoda lapselle turvallisen olotilan, mutta se voi myös vaikuttaa lapsen vastauksiin ja kerrontaan. (Helavirta 2007, 636.) Kotona toteutettujen haastatteluiden ongelmana saattaa myös olla hiljaisen tilan löytäminen, missä lapsilla on rauha kertoa ilman, että muiden perheenjäsenten läsnäolo vaikuttaa heidän kerrontaansa (Fargas-Malet, McSherry, Laskin & Robinson 2010, 178–179). Ensisijaisesti tutkijan on kuitenkin pyrittävä noudattamaan sitä, mikä on lapsen toive (Helavirta 2007, 636).

Suurin osa tekemistäni haastatteluista tapahtui lasten kotona, joissa annoin heidän valita paikan itse. Usein sellaiseksi valikoitui lapsen oma huone tai olohuone, mutta haastattelut sujuivat rauhallisesti ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. Lapset olivat mieluusti kanssani kahden ja heidän vanhempansa tekivät omia asioitaan toisessa huoneessa. Vanhempien suhtautumiseen, ja lasten halukkuuteen olla kanssani kahden kesken saattoi vaikuttaa se, että olin kaikkien haastatteliemieni lasten perheille ennestään tuttu laulusuzukimenetelmän kautta.

Haastattelu on menetelmänä lähtökohtaisesti aikuismainen tapa tuottaa tietoa, eikä välttämättä tilanteena ole lapselle luonteva (Karlsson 2006, 10). Tämän takia lasten haastatteluun vaatii tutkijalta poikkeuksellisia metodeja ja voimakasta tilanteesta elämistä. Kyrönlampi-Kylmäsen ja Määtän (2010, 87) mukaan lasten maailmaan pääsemisessä on kysymys luottamuksen voittamisesta. Ennen haastatteluja tutkija voi hankkia lasten luottamusta esimerkiksi tutustumisen ja leikin kautta (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä, 2010, 88). Leikki on luontevin tapa tulla tutuksi lasten kanssa ja se tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden irtautua hetkeksi aikuisen roolista ja tällä tavoin murtaa vallitsevia valtasuhteita (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä, 2010, 88). Omassa tutkimuksessani toteutin tätä luottamuksen voittamista lasten kanssa laulamalla. Koska laulusuzukissa käytettävä ohjelmisto oli minulle tuttua, aloitin haastattelut pienempien lasten kanssa yhteislaululla, jonka he saivat itse valita. Valtasuhteita voi rikkoa muillakin konkreettisilla teoilla, esimerkiksi istumalla lapsen kanssa yhdessä lattialla ja tekemällä näin tilanteesta tasavertaisemman (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2010, 90).

Koska kysymys-vastaus -asetelma on lasten haastatteluissa liian jäykkä ja muodollinen, on tärkeää pyrkiä pitämään keskustelu lapsen kanssa vuorovaikutteisena (Helavirta 2007, 634). Lasten haastattelusta voikin käyttää ilmaisua ”keskustelu”, sillä se kuvaa paremmin tavoiteltavaa ilmapiiriä sekä tutkijan ja lapsen välistä vuorovaikutusta (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä, 2010, 89; Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 268). Haastattelu on myös luontevaa aloittaa lasten kanssa arkipäiväisellä jutustelulla, esimerkiksi kysymällä ensin lapsen kuuluiset, jolloin molemmat osapuolet saavat käsitystä vuorovaikutuksesta toisen kanssa (Alasuutari 2005, 277). Ennen haastatteluja kävin lasten kanssa

epämuodollista keskustelua heidän kesälomastaan ja muista heille merkityksellisistä tapahtumista. Tämän jälkeen haastatteluissa oli helppoa ja luontevaa pitää yllä samanlaista, vuorovaikutteista tunnelmaa.

Haastattelijan ilmeillä, eleillä ja äänenpainoilla voi olla suuri merkitys haastattelutilanteen tunnelmalle ja lapsen vastauksille (Alasuutari 2005, 179; Karlsson 2006, 10). Haastatteluissa kiinnitin paljon huomiota omaan elekieleeni ja puheeseeni. Havaitsin, että innostunut, iloinen ja epämuodollinen puhe auttoi lapsia rentoutumaan ja suhtautumaan haastatteluun hymyillen. Interaktiiviset, non-verbaaliset keinot ovat tärkeitä lasten kanssa toimiessa ja haastattelijan on oltava aidosti kiinnostunut lasten vastauksista (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson 2010, 179; Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2010, 90). Haastattelijan rooli on olla kiinnostunut kuuntelija ja haastateltavan aktiivinen kertoja, jolloin heidän välilleen syntyy toimiva vuorovaikutus (Karlsson 2006, 11). Kokemukseni lasten kanssa työskentelemisestä auttoi minua pitämään ilmapiirin haastatteluissa rentona ja myönteisenä: tavoitteeni oli olla innostava haastattelija, jonka kanssa pystyi välillä myös nauramaan.

Aikuisen asemassa oleva tutkija saattaa sortua kyselemään häntä kiinnostavia kysymyksiä, jolloin lapselle ei jää tilaa kertoa hänelle merkityksellisistä asioista. Haastattelija saattaa myös kysyä johdattelevia kysymyksiä ja odottaa lapselta tiettyjä vastauksia, jolloin lapsen näkökulma jää aikuisen ennako ajatusten varjoon. (Karlsson 2006, 10.) Tutkijan omat kokemukset ja tulkinnat tutkittavasta ilmiöstä ovat aina läsnä myös haastattelussa ja ne saattavat ohjata keskustelua vaikuttaen haastateltavan kertomuksiin (Alasuutari 2005, 122). Omissa haastatteluissani oli toisinaan haastavaa olla kysymättä lapsilta johdattelevia kysymyksiä, koska omat lapsuudenmuistoni laulusuzukimenetelmästä elävät vielä kirkkaina mielessäni. Haastattelujen aikana pidin kuitenkin mielessäni, että olen selvittämässä lasten antamia merkityksiä ja he saattavat antaa minulle myös uutta näkökulmaa. Tutkijan on tärkeää muistaa, että lapsilla on sellaista tietoa, mitä aikuisilla ei ole ja että he ovat oman elämänsä asiantuntijoita (Fargas-Malet, McSherrrt, Larkin & Robinson 2010, 176; Karlsson 2006, 12).

Lasten omalla kerronnalla on oltava tilaa, jotta heidän äänensä ja näkökulmansa pääsevät haastattelussa kuuluviin (Alasuutari 2005, 126). Haastatteluissa

annoin tilaa lasten omalle kerronnalle ja ajatuksille käyttämällä aina ensin avointa kysymyksenasettelua ja vasta heidän vastauksiensa pohjalta kysyin tarkempia kysymyksiä. Aloitin kysymykset usein sanoilla "kerro", "millaista", "mitä pidät siitä" tai "kerro joku esimerkki". Avoimet kysymyksenasettelut tutkimuksen teemoista ovat hyvä keino rohkaista lapsia kertomaan ajatuksistaan (Alasuutari 2005, 277; Helavirta 2007, 635). Haastattelijan on myös kyettävä muotoilemaan kysymykset lapsille ymmärrettäviksi (Raittila, Vuorisalo & Rutanen 2017, 269). Esimerkiksi "miksi" - kysymys voi olla lapsille liian hankala (Helavirta 2007, 235.) Toteutin "miksi" kysymyksen usein kuvailevammassa muodossa, esimerkiksi: "Mikä siinä on mukavaa?".

Vaikka lapset saattavat haastattelutilanteessa toistuvasti vastata "en tiedä", lisäkysymykset voivat innostaa heitä kertomaan aiheesta kuitenkin enemmän (Roos & Rutanen 2014, 39–40). Useissa haastatteluissa huomasin, että oikeanlaiset lisäkysymykset tai aihetta tarkentavat kysymykset, saivat lapset kertomaan jotakin uutta. Lasten vastaukset voivat myös yllättää ja he saattavat tuoda esiin sellaisiakin asioita, joita haastattelija ei olisi tullut itse ajatelleeksi (Helavirta 2007, 633). Helavirran (2007, 633) mukaan tutkijalta vaaditaankin herkistymistä haastattelutilanteelle, jotta hän osaa varautua yllättäviin vastauksiin jatkokysymyksillä. Lisäksi lapset ovat heterogeeninen ryhmä ja näin ollen on luonnollista, että haastattelujen laadussa ja kerronnallisessa sisällössä on varianssia. Toisenlaiset kysymykset toimivat joillekin lapsille paremmin, kuin toisille. (Roos & Rutanen 2014, 42.)

Haastattelutilanteessa lasten kanssa ei voi kuitenkaan varautua kaikkeen, koska yllätykset ovat osa lasten kanssa toimimista ja jokainen haastattelu nojaa sen hetkiseen kontekstiin (Helavirta 2007, 633). Lasten vuorovaikutus ja heidän käyttämänsä kieli poikkeaa aikuisista (Punch 2002, 6). Heidän tapansa kertoa asioita on moniulotteista ja he saattavat myös yllättäen vaihtaa puheenaihetta (Roos & Rutanen 2014, 29; Helavirta 2007, 632.) Vuorovaikutus lasten kanssa on tällä tavoin erilaista, kuin aikuisten. Heidän puheenaiheensa saattavat vaihdella käsiteltävästä temasta myös arkipäiväisiin tapahtumiin ja myös näille kertomuksille on osattava antaa haastattelutilanteessa tilaa (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2010, 90.) Näin tein myös omissa haastatteluissani, kun pienemmät lapset

halusivat kesken haastattelun kertoa esimerkiksi lemmikeistään tai muista heille merkittävistä tapahtumista.

Lasten kohdalla haasteita tuo myös heidän elekielensä tulkitseminen. Esimerkiksi haastattelun päättäminen vaatii tutkijalta tulkintataitoja lasten halukuudesta jatkaa haastattelua. Vaikka lapsilla on vapaus päättää haastattelu milloin tahansa, on tutkijan osattava tulkita lapsen aloitteita ja kiinnostuksen tasoa. (Roos & Rutanen 2014, 39–40.) Kokemukseni mukaan lapset olivat haastattelussa hyvin mukana alusta loppuun ja kun he itse kokivat, ettei heillä ollut enää mitään lisättävää tai kerrottavaa, päätin haastattelun. Helavirran (2007, 637) tekemissä haastatteluissa lapset halusivat jälkikäteen esitellä kotiaan ja näyttää hänelle heille tärkeitä asioita. Huomasin myös itse olevani monesti odotettu vieras, jolle haluttiin haastattelun jälkeen päästä näyttämään kotia ja lemmikkieläimiä sekä esittämään lauluja.

## 5.5 Eettiset ratkaisut

Erityisen tärkeäksi aiheeksi lapsia tutkittaessa nousee eettisyyden toteutuminen (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2010, 92). Ensimmäisenä lähtökohtana kaikelle lapsia koskevalle tutkimukselle on tutkimusluvan saaminen lapsilta ja heidän vanhemmiltaan. Vanhempia tulee informoida tutkimuksen yksityiskohdista, jotta he voivat halutessaan kieltää lapsensa osallistumisen tutkimukseen. Lisäksi myös lapsen oma suostumus on kuitenkin olennaisen tärkeä perustuslain määrittelemän lapsen itsemääräämisoikeuden perusteella. Eettisyyden nimissä tutkimuksen toteutuksessa tärkeintä on vapaaehtoisuus ja luottamuksellisuus. (Turtiainen 2001, 54; Langström Pösö, Rutanen & Vehkalahti 2010, 33.)

Keskustelin tutkimuksestani ja sen toteutuksesta ensin laulusuzukiopettajien kanssa ja heidän kauttaan sain tiedot tutkimukseeni sopivien lasten perheistä. Tämän jälkeen informoin perheitä tutkimukseni tarkoituksesta ja kysyin heiltä tutkimusluvat (ks. Liite 1) kirjallisesti sekä vanhemmilta, että lapsilta. Langströmin, Pösön, Rutasen ja Vehkalahtien (2010, 33) mukaan lapsen on tärkeää ymmärtää, mistä tutkimuksessa kyse. Kävin vielä ennen haastattelun alkua suullisesti tutkimukseni luonteen ja tarkoituksen läpi jokaisen lapsen kanssa ja

varmistin heidän halukkuutensa osallistua tutkimukseen. Tutkijan on tärkeää myös huomioida, että lapsella on vapaus lopettaa haastattelu halutessaan milloin tahansa (Turtiainen 2001, 54; Roos&Rutanan 2014, 33). Haastattelujen aikana pyrin tulkitsemaan lasten elekieltä siitä, vaikuttivatko he väsyneiltä tai kyllästyneiltä, mutta muuten annoin haastatteluiden edetä omalla painollaan. Lapset tuntuivat jutustelemaan mielellään ja annoin myös tilaa heidän omalle kerronnalleen, joka ei aina liittynyt haastattelujen teemoihin.

Tutkimuksen teossa on tärkeää, että lapselle jää haastattelusta hyvä muisto (Alasuutari 2005, 281). Tutkimuksessani käytin mielekkään haastattelutilanteen luomisessa apuna myös piirtämismenetelmää (ks. luku 5.3.1). Tutkijan toiminnan kannalta on myös huomioitava, ettei tutkimukseen osallistuminen vaikuta millään tavalla negatiivisesti lapsen kehitykseen (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2010, 92). Turtiaisen (2001, 56) mukaan on myös tärkeää huomioida lasten kohdalla haastattelun kesto, joka hänen kokemuksensa mukaan 5–7 vuotiaiden lasten kohdalla on noin puolituntia. Näin oli myös omassa tutkimuksessani.

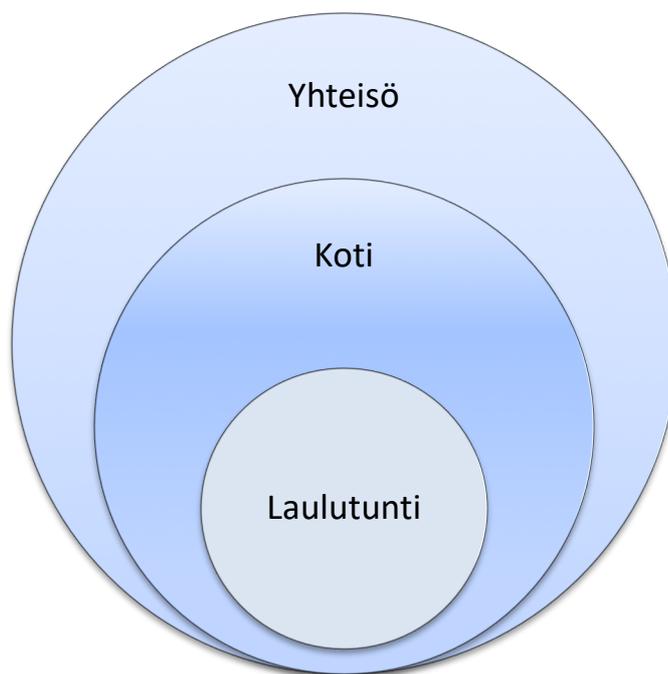
Kyrönlampi-Kylmäsen ja Määttän (2010, 92) mukaan laadittujen haastattelukysymysten on oltava sellaisia, jotka eivät ole lapselle liian monisyisiä tai vaikeita, eikä niihin vastaaminen aiheuta lapselle stressiä. Kaikissa haastatteluissani pidin kysymykset yksinkertaisina ja annoin tilaa lasten vastauksille, jotta he saisivat itse määritellä sen, mitä haluavat kertoa. Tutkijan on myös tärkeää tiedostaa, että mikäli lapsi kertoo tutkimuksen aikana sensitiivisiä asioita elämästään, hänen ei pidä ottaa terapeutin roolia, vaan pitäytyä aktiivisena kuuntelijana. Parhaimmillaan tutkija voi kuitenkin hyvänä kuuntelijana olla lapselle avuksi myönteisen haastattelukokemuksen kautta. (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2010, 92.) Omassa tutkimuksessani haastattelun yhteydessä käyty keskustelu lasten kanssa pysyi haastatteluteemojen lisäksi hyvin arkisissa asioissa.

Lasten haastatteluissa on myös eettisesti tärkeää huomioida, onko lapsilla haastattelun päätteeksi jotakin kysyttävää tutkijalle tai jäikö jokin asia askarruttamaan heitä (Kyrönlampi-Kylmäsen & Määttä 2010, 92). Omassa tutkimuksessani päätin kaikki haastatteluni kiittämällä lapsia ja antamalla lopuksi aikaa heidän kysymyksilleen. Muutamilla lapsista oli minulle kysymyksiä lopuksi, mutta

suurimmalla osalla ei. Yleisesti koen, että jokainen haastattelu päättyi hyvissä tunnelmissa ja lapsille jäi niistä hyvät muistot.

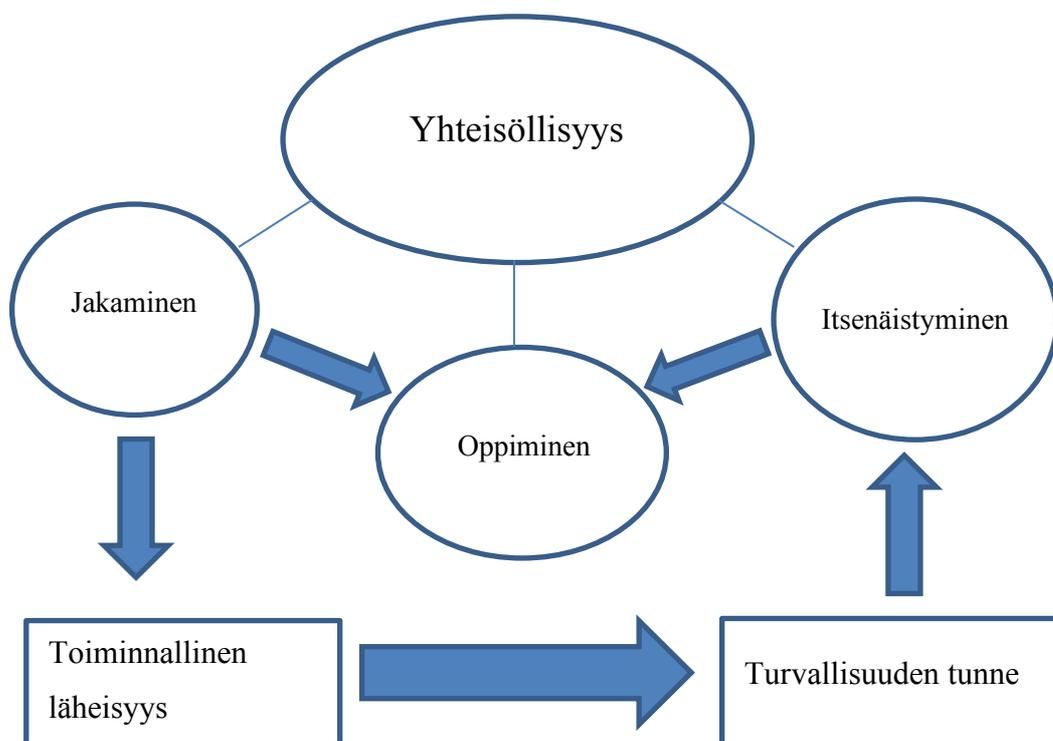
## 6 YHTEISÖLLISYYDEN RAKENTUMINEN LAULUSUZUKIMENETELMÄSSÄ

Lasten antamat merkitykset yhteisöllisyyden rakentumiselle sijoittuivat kolmelle pääkontekstille: laulutunneille, kotiin ja yhteisiin sosiaalisiin tapahtumiin (konsertit, produktiot, matkat ja leirit). Kuvio 2 havainnollistaa viitekehystä, mihin lasten kertomukset sijoittuivat ja laulusuzukin sosiaalista monikerroksisuutta. Lauluharrastus ulottuu ”ruohonjuuritasolta”, eli yksityis- ja perhetunneilta kotiin, jolloin laulaminen on osa kodin arkielämää. Uloimmalla tasolla mukana on myös muiden perheiden muodostama yhteisö. Laulutunnin konteksti sisältää opettajan, oppilaan ja tunneilla käyvän vanhemman tai isovanhemman. Koti sisältää muut perheenjäsenet ja arkeen liittyvän laullisen toiminnan. Yhteisö sisältää muut opettajat, laulusuzukiperheet ja eri-ikäiset oppilaat.



KUVIO 2. Laulusuzukin sosiaalinen monikerroksisuus

Yhteisöllisyyden rakentuminen tässä tutkimuksessa tarkoittaa jakamista, oppimista ja itsenäistymistä. Yhteisöllisyys rakentui edellä kuvattujen pääkontekstien sisällä näistä kolmesta prosessista, joiden pohjalla turvallisuus oli keskeinen peruselementti. Turvallisuuden tunteen muodostumisen kannalta olennaista oli vanhemman tai isovanhemman läsnäolo ja läheisyys, joka näyttäytyi usein laulutunneilla toiminnallisessa muodossa erilaisten ääniharjoitusten, laulujen ja leikkien kautta. Näiden käsitteiden kautta aineiston pohjalta muodostui substanttiivinen teoria, jonka nimeksi tuli ”yhteisöllisyyden rakentuminen laulusuzukimenetelmässä”. Kuviossa 3 on kuvattuna yhteisöllisyyden rakentumisteorian eri prosessit ja niiden väliset suhteet. Seuraavaksi käsittelem näitä prosesseja yksitellen ja kerron, miten aineiston kautta päädyin oheiseen teoriaan.



KUVIO 3. Yhteisöllisyyden rakentuminen laulusuzukimenetelmässä

## 6.1 Jakaminen: ”Se on mun ja mummin juttu”

Aineistoni perusteella yhteisöllisyyden rakentumisteorian yksi keskeinen elementti on jakaminen, sillä aineistossa lasten ilmaisujen kautta tulivat korostetusti esille yhdessä tekeminen eli ”jonkun kanssa”: **me** kuunnellaan, **me** lauletaan, **tehdään yhdessä**. Lapset antoivat monia merkityksiä läheisen ihmisen mukana olemiselle laulutunneilla. Heidän kertomuksissaan läheinen oli äiti, isoäiti, sisarus tai serkku. Jakaminen oli myös olennainen osa kotona laulamista, konsertteja ja muuta yhteistoimintaa. Siihen liittyi ilon kokemista ja toiminnallisuutta, mitkä syntyivät leikin ja laulamisen kautta. Jakamiseen liittyi myös turvallisuuden tunnetta, johon liittyi kokemus läheisen ihmisen läsnäolosta ja hänen kanssaan koetusta läheisyydestä laulutunnilla. Konserttien ja yhteisten tapahtumien kautta jakaminen synnytti myös ystävyyttä. Jakaminen merkitsi yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa tällä tavoin lauluharrastuksen jakamista, johon liittyi yhdessä laulamisen lisäksi kokemusten ja tunteiden jakaminen ystävien, opettajien ja perheenjäsenten kanssa.

H1 kävi perhetunnilla serkkunsa, äitinsä ja tätinsä kanssa. Lauluharrastuksen jakaminen tapahtui näin ollen hänen itsensä, opettajan, serkun, äidin ja tädin välillä. Haastattelun lopuksi hän oli myös piirtänyt kuvan itsestään serkun kanssa laulamassa ja opettajan soittamassa pianoa. H1:lle merkityksellistä oli jakaa laulutunneilla tapahtuva leikki ja laulaminen hänelle läheisen ihmisen kanssa, joka oli oma serkku.

Haastattelija: No mikä sun mielestä, mikä on kivaa siellä laulutunneilla?  
H1: Se kun saa leikkiä Oonan kanssa (...) Se kun saa laulaa

H4:n mukaan laulutunneissa erityistä oli se, että isoäiti vei hänet laulutunneille. Isoäidin mukana oleminen ei merkinnyt ainoastaan kyyditsemistä tunneille, vaan myös läsnäoloa ja osallistumista tunneilla tehtäviin harjoituksiin. H4:n kuvauksessa laulutunneilla käyminen onkin hänen ja mummon ”juttu” eli jaettu, yhteinen asia läheisen henkilön kanssa. Laulutunneilla käyminen merkitsi näin ollen yhteistä harrastusta.

H4: Se on mun ja mummon juttu että äiti sit joskus saattaa viedä mua konsertteihin mut yleensä just mummo tulee tunneille ja sinne (...) Ja on se sillai myös tosi kivaa jos äitikin tuo mut mummo, niinku ei oo paljon harrastuksia mihin mummo vie niin että se on kivaa

9-12 vuotiaiden lasten kohdalla, jotka kävivät jo itsenäisesti tunneilla, äidin mukana olemiseen liittyi mukavia muistoja varhaislapsuudesta. Kokemus ilosta syntyi toiminnallisesti esimerkiksi yhteisellä laulu- tai tanssihetkellä (H3) ja palloja pompottelemalla opettajan ja äidin kanssa (H2). Leikin ja aktiivisen yhteisen tekemisen kautta lauluharrastuksen jakamiseen liittyi tulkintani mukaan toiminnallisuus ja sen kautta koettu ilo, kuten H3 ilmaisee: "se on mun mielestä kivaa".

H3: Jos sitä tarvitaan niin kyllä se (..) osallistuu (..) Joskus se on vaikka ollut mun kanssa tanssimassa ja opettaja säestää pianolla ja me ollaan laulettu lauluja (...) Se on mun mielestä kivaa

H2: Muistan että me pompoteltiin palloja ja me tehtiin jotain leikkejä ja sitten meillä oli (...) ruokailuvälineet ja niillä me leikittiin (...) Sitten me laulettiin venytystä vanuta taikinaa

H7:n kertomuksessa äiti saattoi myös osallistua perhetunnilla soittamalla samalla, kun he siskon kanssa lauloivat. H4:n kertomuksessa isoäitiä osallistettiin laulutunnilla tehtävässä harjoituksessa pallojen heittälyllä ja käsien läpsytyksellä. Aineistoni perusteella tulkitsen, että leikki sisältää tunteen ilosta.

H7: Me (siskon kanssa) lauletaan. Joskus äiti soittaa, se soittaa niinku laulun kanssa, me lauletaan

H4: Joskus se saattaa tulla esim et me heitellään sille palloja et se istuu tai jotain semmosta (..) Ja joskus (...) pitää juosta mummon luo ja läppästä käsiä ja sitten juosta takasin

Turvallisuuden tunne merkitsee tässä tutkimuksessa vanhemman läsnäoloa, osallistumista ja laulutunneilla koettua läheisyyttä erilaisten harjoitusten ja yhteisen tekemisen kautta. H1:n kuvauksessa äiti on "vieressä katsomassa", kun he serkun kanssa laulavat. Tulkintani mukaan äidin konkreettinen vieressä oleminen loi lapselle turvallisuuden tunnetta laulutunneilla toimimiseen. Tämä tuli H1:n kertomuksessa esille myös rohkaistumisen kautta. Hän koki olevansa jo "iso tyttö", eikä esimerkiksi tarvinnut apua enää samalla tavalla, kuin laulutunneilla käyvä pikkuveli. H8:n kuvauksessa äidin läsnäolo merkitsi myös osallistumista loppurentoutukseen ja yleisesti tunneilla auttamiseen.

H1: Äiti on siinä vieressä kättömässä kun me Oonan (serkun) kanssa lauletaan. Ja (täti) katsoo, mitä Oona tekee (..) Äiti auttaa pikkuveljeä. Minua ei tarte auttaa

H8: (Äiti) katsoo, kyllä se joskus myös auttaa joissain jutuissa. Esimerkiks loppurentoutuksessa se jotain tekee siellä

Varhaislapsuuden yhteinen tekeminen vanhemman kanssa laulutunneilla sisälsi samalla tavoin läheisyyttä. H2 koki äidin läsnäolon ja avun merkitykselliseksi sen kautta, että pienempänä hän tarvitsi aikuisen apua eri tavalla, kuin nykyään. Läheisyys tuli H2:n kertomuksessa toiminallisesti ilmi myös tekemisen kautta: ”äiti teki silloin mun kanssa kaikkea”. H5:n muistoissa isoäiti oli opettajan lisäksi konkreettisesti läsnä laulutunneilla ja auttoi tehdyissä harjoituksissa. Läheisyys merkitsi tällä tavoin myös avunantoa ja huolenpitoa.

H2: Sillon se yleisimmin teki mun kanssa kaikkea. Piti sylissä ja pompotteli pallon kanssa

H5: Se oli niinku siellä samassa huoneessa ja sitten se siellä oli ja autto jotenki silleen sitku mä olin aika pieni

H6:n kertomuksessa tuli esille äidin ja opettajan yhteistyö laulutunneilla: äiti osallistui tunneilla tehtäviin leikkeihin ”samalla tavalla kuin opettaja”. H3:n varhaislapsuuden muistossa äiti ja opettaja heiluttelivat tunnilla läpinäkyvää peittoa hänen yllään ja lauloivat samalla. Hänen kuvauksessaan lapsi on keskiössä, samalla kun äiti ja opettaja toimivat yhdessä.

H3: Ainakin äiti oli joissakin niis lauluissa mukana ja sitte meil oli myös semmonen, niinku, (...) vaikka että opettaja ja äiti ottaa semmosen (...) peiton tyyppisen mut siit näkyy läpi ja sit et mä menin sinne makaamaan ja sit ne siinä sitä ne heilutteli mun yllä silleen sitä ylös ja alas, ylös alas

H6: Jos oli just jotain sellasta leikkimistä (...) niin kyl se (äiti) siihenki silleen vähän samalla lailla kun opettaja tuli siihen (...)

Kotona lauluharrastuksen jakaminen liittyi läheisen ihmisen kanssa yhdessä harjoitteluun ja laulamiseen osana perheen arkea. Lasten kertomuksissa kotitehtävien harjoittelu tapahtui laulutuntien ulkopuolella sisaruksen, äidin tai isoäidin kanssa. H5:n kertomuksessa sisaruksen kanssa laulamiseen liittyi kokemus ilosta, kun sai harjoitella jonkun kanssa, eikä yksin. Jakaminen oli tällä tavalla läsnä myös kotona.

H5: Me vaan tullaan toistemme huoneisiin ja on sillee ”voiks laulaa tän” ja sitten me vaan lauletaan jos lauletaan (...) On se ihan kivaa, ettei yksin

Lauluharrastuksen jakamiseen sisältyi vanhempien osalta myös lapsen auttamista ja ”valmentamista” kotitehtävissä. Esimerkiksi H2:n kertomuksessa

vanhempi kertoi, mitä pitää harjoitella ja säästi kotona pianolla. Tekeminen oli jälleen yhteistä: harjoittelu tapahtui äidin kanssa.

H2: Yleensä mä harjoittelen äidin kanssa iltasin tässäkin(...) Se aina kertoo mitä pitää harjoitella ja se säästää

H1:n kertomuksessa kotitehtävien ja harjoiteltavien laulujen kuunteleminen oli läsnä perheen arkea automatkoilla. Kuuntelemisen lisäksi säestysnauhojen mukana laulaminen oli H1:lle tärkeä ja motivoiva osa harjoittelua: ”mä laulan aika kovaa, koska minä haluan”. Samalla tavoin H4:n kertomuksessa harjoittelemisen oli osa arkea. Mummo teki ruokaa samalla, kun hän auttoi lapsenlastaan kotitehtävissä. Yhteinen tekeminen tuotti iloa ja koettiin myös hyödylliseksi oppimisen kannalta: ”se on kivaa ja se auttaa”. Lauluharrastus oli tällä tavoin sekä H1:n, että H4:n kertomuksessa osa arjen toimintaa ja siitä muodostui yhdessä perheenjäsenten kanssa jaettuja hetkiä laulun parissa.

H1: Meillä on se DVD, siinä on niinku ne laulut (...) Sitä kuunnellaan kun ollaan isin autossa (...) Lauletaan sitten kun tulee se harjoittelu että ei tuu sitä ääntä (...) Mä laulan aika kovaa, koska minä haluan joskus

H4: Yleensä just kotona me kuunnellaan just niitä nauhoja tai niin että yleensä me tehdään yhdessä ja sit joskus mä saan yksin (...) Jos on esim tullu joku pieni pätkä niin sitten me katotaan nuoteista ja sitten sanotaan sitä pari kertaa ja sit mä sanon sen ite ja sit mummo auttaa aina välillä (...) Ja sitte mummo tekee ruokaa (..) niin sitten siinä vieressä mä (..) laulelen ja harjoittelen ja sitten mummo on välil ’ei toi meni väärin, uudestaan’ (...) Se on just kivaa ja sit me välillä juututaan yhteen juttuun ja sit vänkätään sitä tosi kauan mut sit joskus se menee tosi okei (...) mut kyl se on kivaa ja sit se auttaa

Yhteisöllisyyttä rakennettiin lauluharrastuksen jakamisen kautta ennen kaikkea yhteisissä tapahtumissa, esimerkiksi konserteissa, leireillä, produktioissa ja matkoilla. Ne toimivat myös kohtaamispaikkoina oppilaille ja tarjosivat heille mahdollisuuden tavata toisiaan ja jakaa laulaminen yhdessä. H4:n kertomuksessa vertaisten näkeminen tuotti iloa monin tavoin: leikitään, jutellaan, tehdään yhdessä.

H4: Se on kivaa just esim jos ei niin monta kertaa tapaa esim (...) laulutunneilla tai niin et tapaa vaan täällä konserteissa tai niin, niin se on tosi kivaa just pitkstä aikaa nähä ja sitte aina sit joskus leikitään jotain tai jutellaan tuolla (..) Ja sitten tehdään yhdessä. Se on tosi kivaa nähä (..)

H3 koki yhdessä laulamisen myös rohkaisevaksi, ”turvalliseksi” kokemukseksi, kun ryhmästä sai tukea omaan laulamiseen ja esiintymiseen. Turvallisuuden

tunne oli tällä tavoin myös yksi osa vertaissuhteiden merkitystä ja sitä kautta yhteisöllisyyttä.

H3: Se on kivaa ja sit on silleen, että ei tuu sitä et nyt mä joudun yksin laulamaan (..) jos sul menee jotain vääriin niin sä voit kuunnella et mitä tulee seuraavaks

Konsertteihin liittyi myös yhteisen ajan viettäminen jälkikäteen pienen juhlinnan muodossa. H5 toi esille laulamisen jälkeisen yhteisen herkuttelun. H6 kuvasi monipuolista esiintymistoimintaa. Yhteisten konserttien lisäksi esiintymisiä oli myös vanhainkodeissa ja erityisesti produktioiden tekeminen ja niihin osallistuminen oli H6:lle mieluista.

H5: Lauletaan lauluja ja sitten lopuks herkkuja (...) sit saa kaikkee karkkipussii ja muuta tollasta

H6: On näit niinku konsertteja ja (...) esiintymisiä ja näit näytelmiä ja nyt sit tänä vuonna me ollaan käyty vanhainkodeissa laulamassa (...) Ne on silleen kivoja kun ne on vähän vaihtelua ja sitten varsinkin tykkään just näistä näytelmistä. Niissä on kiva olla

Lapset kokivat isompien ja pienempien oppilaiden yhdessä tekemisen sosiaalisena rikkautena. H4:n kertomuksessa tuli esille ikäjaottelut ylittävä ystävyys, joka myös liittyy tulkintani mukaan olennaisella tavalla jakamisen käsitteeseen: lauluharrastuksen jakaminen tapahtui kaikkien ikäluokkien kesken yhteisesti. H5 myös tiivistä laulusuzukimenetelmän kuvailemalla sen olevan kiva laulupaikka kaikenikäisille.

H4: Se on tosi kivaa koska sit tutustuu uuteen ikäluokkaan niinku et on (...) eri ikäsiä kavereita (...) Kyl se ehkä enemmän jos leikkii oman ikäluokan kaa mut sit niinku et ei oo niin et esim isommat ei vois olla mun kavereita että kaikki voi olla niinku kaikkien kaa ja kaikki on niinku kavereita

H5: Se on sellanen kiva laulupaikka jossa on kaikenikäisille laulua

Lapset toivat myös esille kokemuksia produktioista, matkoista ja leireistä. Produktiot ja omat yksilölliset roolisuoritukset osana suurempaa kokonaisuutta olivat jääneet lapsille elävästi mieleen. Lasten kertomuksissa tuli esille yhteinen tekeminen ja ”osana joukkoa” oleminen myönteisenä kokemuksena. Produktioiden tekemiseen liittyi tällä tavoin myös yhteenkuuluvuuden tunne ja sitä kautta yhteisen tekemisen ja kokemusten jakaminen, kuten H2:n ja H3:n kertomuksessa.

H2: Siinä oli niinku se öö se oli se, se kuningas ja sitten oli öö se peikko ja öö niitä peikkoja, mä olin joku niistä peikoista (...) Siinä oli öö alussa kuningas ja sitten me niinku varastettiin

kaikki smaragdit ja kaikki sieltä, siltä kuninkaalta ja sitten me peräännyttiin sitte (...) ne kaks tyttöä lähti ettimään jotain marjoja tai jotain tai ne eksy sinne. Tosi kivaa

H3: Se oli semmonen mis oltiin (...) kaikkia eläimiä ja mä olin pupuna siellä ja sitten mä muistan kun yhdes vaihees meidän piti mennä vähän sinne silleen (...) lavalle ja sitte me oltiin eläimiä niin sit me pidettiin sellasia niinku keppejä mis oli aina eläimen pää (...) Tosi hauskoja sellasia. Koko aika oli kiire, koko aika piti olla menossa ja ei ollut niin paljon sellasia hetkiä että sä et ois ollu niinku silleen menossa et sä oisit vaan ollu istumas (...)

Kokemusten jakamista tapahtui myös muunlaisissa konteksteissa. Leireillä lauluharrastuksen jakaminen tapahtui monipuolisesti erilaisilla laulutunneilla (ryhmä- ja yksityistunneilla) ja konserteissa. Valtakunnallisilla Suzuki-leireillä lapset pääsivät tutustumaan myös muihin Suzukisoittajiin ja kuuntelemaan heidän soittoaan, kuten H4:n kertomuksessa.

H4:(...) On ollu leirejä (...) siel on sit just yksityistunteja, ryhmätunteja ja sit yleensä lopussa on konsertteja (...) Ne on tosi kivoja (...) Siel on just esim öö pieni porukka et siel ei oo paljon mut sekin on kivaa mut sit joskus taas on paljon porukkaa mut sit niinku sielhan on kaikkii viulunsoittajii ja kaikkii pianonsoittajii ja sellonsoittajii niin sitten nekin on siellä niin sitten saa kuunnella myös niitten soittoa

Leirien lisäksi yhdessä toteutetut matkat tarjosivat laulamisen ja esiintymisen lisäksi lapsille mahdollisuuden vahvistaa suhdetta toisiinsa. Erityiset, arjesta poikkeavat tapahtumat antoivat lapsille laatuaikaa oman lauluharrastuksen parissa ja myös merkityksellisiä, yhteisöllisiä kokemuksia muiden vertaisten kanssa. H3:n kuvauksessa matka Unkariin oli jäänyt hänelle erityisesti mieleen

H3: Me oltiin tänä kesänä siellä Unkarissa niin se oli tosi huippua ja sitten oli myös kun me ei päästy uimaan kun sit siel oli niin kylmä niin me tehtiin kaikenlaista muuta (...) tehtiin myös toinen sellanen shoppailetke taas (...) Me ollaan niinku yötä sen melkeen viikon siel linnassa. Se on tosi kiva ja sit me seikkaillaan siel linnan yläkerrassa (...)

Luluharrastuksen jakaminen merkitsee laulamisen kautta tapahtuvaa yhdessä tekemistä, osallistumista, toiminnallisuutta ja myös yhteistä harrastusta perheenjäsenten kanssa. Jakaminen merkitsee myös tunteen jakamista (ilo), kokemusten jakamista (yhteinen tekeminen tunneilla, matkat, produktiot, konsertit ja esiintymiset) ja ikäjaottelut ylittävää yhdessä tekemistä vertaisten kanssa.

## 6.2 Oppiminen: "Se kun lauletaan ja opetellaan, se on kivaa"

Oppiminen tuli lasten antamissa merkityksissä monin eri tavoin esille. Lapset kuvasivat oppimisen prosessia vaiheittaisella etenemisellä, jossa uuden asian opettelu rakentui pienistä osista ja oppimisen ilo sekä kokemus omasta

etenemisestä olivat olennainen osa motivaatiota. Laulutunneilla motivaatiota tuottivat erityisesti mieluisat ääniharjoitukset ja laulut. Tavoitteellisuutta omalle lauluharrastukselle syntyi myös vertaisten kautta pidemmällä olevia laulajia observoimalla. Yhteisöllisyys edisti tällä tavoin myös oppimista. Yhdessä toteutetut produktiot ja esiintymiset antoivat lapsille lisäksi motivaatiota omaan harrastukseen ja rohkaisevia kokemuksia.

Oppimisen ilo oli läsnä lasten kertomuksissa heidän kuvatessaan harjoittelun olevan mielekkäintä tekemistä laulutunneilla. Esimerkiksi H2:n mielestä harjoittelu, laulaminen ja opetteleminen olivat kivointa laulutunneilla. Lapsilla oli myös omia lempiharjoituksia, kuten H4:n kertomuksessa pallon pompottelu maan kautta ja H5:n kertomuksessa ylhäältä alas tapahtuva vokaaliharjoitus. H4 kuvasi myös oppimisen etenemistä vaiheittain tapahtuvana prosessina, jossa uuden laulun opetteleminen tapahtuu ”pienissä pätkissä”. Hän koki tämän opetus-tavan tehokkaaksi ja motivoivaksi: kehitys näkyi nopeasti ja tuotti tällä tavoin kokemuksen omasta etenemisestä.

H4: Just se et oppii (...) ja kaikki ääniharjoitukset ja kaikki tämmöset on kivoja (...) Mä tykkään just pompotella sitä palloa niinku maan kautta tai silleen. Se on kivaa. Melkeen joka tunti oppii jotain uutta tai sit tulee joku, esim just jos on joku uus laulu niin sit tulee aina pieniä pätkiä ja sit tulee taas joku uus pätkä (...) Se on kivaa just et menee pienissä pätkissä nii et sit oppii tosi nopeesti ja sit niinku tosi hyvin

H2: Harjoittelemisesta (...) Se kun lauletaan ja opetellaan, se on kivaa

H5: Äänen avaaminen on kivaa, ne kaikki harjoitukset. Se aa-ee-ii-oo-uu

Olennaista motivaatiolle oli myös mielekäs lauluohjelmisto. H7:n kertomuksessa laulut itsessään olivat eniten keskiössä ja mieluisin asia laulutunneilla.

H7: No ne kaikki laulut on kivoja. Kaunokukka ja Lähtömerkki ja sellaisia muitakin

H6 kuvasi laulutunneilla käymisen tavoitteena olevan ”hyväksi laulajaksi tuleminen”. Hänen kertomuksessaan laulun opiskelemisen ja konserteissa käyminen olivat olennainen osa etenemistä. Laulamisen harrastaminen oli tällä tavoin vaiheittain etenevää, tavoitteellista toimintaa.

H6: Siellä lauletaan aika paljon ja sit opiskellaan sitä laulamista ja sitten niinku et siinä (...) Niinku lauletaan ja sit niinku, nii opiskellaan. Sitten mennään niihin konsertteihin ja edetään siinä laulamisessa ja silleen (...) Silleen että kun menee sinne ekaa kertaa niin ei ehkä oo niin hyvä laulamisessa mut sitten kun lopettaa siinä niin sit on jo silleen, ainakin yleensä se menee näin

Muiden oppilaiden kuuntelemisella oli merkitystä lasten motivaatiolle ja laulamissa etenemiselle. H4:n kertomuksen perusteella pienemmille laulajille syntyy unelmia ja tavoitteita, kun he kuulevat isompien oppilaiden laulua konserteissa. H4 kuvasi tämän pohjalta syntyvää tavoitteellisuutta ilmauksella: ”joskus mäkin oon tolla tasolla”. Vertaisten merkitys oli näin ollen tärkeä osa tavoitteiden asettamista ja tällä tavoin oppimisen kannalta tärkeä osa motivaatiota. Pienempien kuuntelemisesta tuli myös H4:n mukaan mieleen mukavia muistoja ja nostalgisia tunteita.

H4: ”Jos on jotain muuta niin on konsertteja tai jotain muita, muitten konsertteja mitä sit mennään kuuntelee (...) Kivalta se tuntuu. Esim jos on isommalla tasolla niin sitte voi aatella, että joskus mäkin oon tolla tasolla. Se on kivaa kuunnella. Ja sit noita pieniäkin on kiva kuunnella, pienempiäkin. Mitä on joskus ennen laulanut myös

Tulkintani mukaan lasten kertomuksissa yksin esiintyminen ja produktioissa tehdyt roolisuoritukset koettiin voimaannuttavina kokemuksina. Esimerkiksi H6:n merkityksellisin muisto laulusuzukissa oli hänen tekemänsä roolisuoritus jouluisessa musiikinäytelmässä: hän oli silloin vielä pieni, mutta pääsi tekemään jotakin suurta ja merkityksellistä.

H6: Korvatunturin katastrofi (...) Se on jäänyt parhaiten mieleen (...) Mä olin silloin pieni ja sitku mä olin aika isos roolissa siinä sittenki

Samalla tavoin esiintymisten kautta saadut kokemukset merkitsivät lasten kohdalla ”itsensä voittamista” ja synnyttivät sitä kautta myönteisiä tunteita. H2:n kertomuksessa esiintyminen opetti ennen kaikkea keskittymistä ja myös tilanteessa elämistä: esiintymiseen valmistaudutaan henkisesti etukäteen, voitetaan jännitys ja aletaan laulamaan. H5 toi esille myös harjoittelamisen tärkeyden esiintymään mennessä. Hän koki esiintymisen tuottavan parhaimmillaan myönteisiä onnistumisen kokemuksia, jotka syntyivät hyvän harjoittelun tuloksena.

H2: Nekin on kivaa, pitää niinku keskittyä. Kaikki tietty pitää keskittyä. Sitten kun pääsee lavalle ja jännittää hirveesti ja niin sit se jännitys loppuu kun alkaa laulaa

H5: Joo, on kivaa mennä esiintymään. Paitsi, jos on niinku silleen, et ei oo harjotellu tarpeeks niin sit se on tosi, ei oo kivaa. Sitku on laulanut ja sit se on mennyt hyvin niin sit on kiva, hyvä mieli

Jakamisen käsitteen yhteydessä käsitelty kotona harjoittelu oli myös olennainen osa oppimisen prosessia. H4:n kertomuksessa harjoittelu tapahtui

yhdessä isoäidin kanssa. Isoäiti toimi eräänlaisena ”valmentajana” laulujen opettelussa ja haastavien paikkojen opettelemisessa. Harjoittelu tapahtui samalla tavalla kuin laulutunneilla: pienissä pätöksissä. H4:n mukaan yhteinen työskentely isoäidin kanssa oli perusteellista, tavoitteellista ja aikaa vievää. Yhteisessä tekemisessä oli kuitenkin läsnä myös oppimisen ilo.

H4: Ja sitte mummo tekee ruokaa (...) niin sitten siinä vieressä mä (..) laulelen ja harjottelen ja sitten mummo on välillä ´ei toi meni väärin, uudestaan´ (...) Se on just kivaa ja sit me välillä juututaan yhteen juttuun ja sit vänkätään sitä tosi kauan mut sit joskus se menee tosi okei (...) mut kyl se on kivaa ja sit se auttaa

Oppiminen oli lasten kuvauksissa vaiheittainen prosessi, jossa mielekkäiden harjoitusten ja lauluohjelmiston kautta tapahtuva pikkuhiljaa eteneminen synnytti tunnetta omasta osaamisesta. Harjoittelu koettiin tämän myötä motivoivaksi ja myönteiseksi toiminnaksi. Jakaminen oli myös osa oppimista yhteisen kotiharjoittelun kautta sekä yhteisesti toteutettujen produktioiden ja esiintymisten kautta. Yhteisöllisyys oli myös merkityksellinen osa oppimista, sillä muiden kuunteleminen konserteissa motivoi lapsia omassa lauluharrastuksessa.

### 6.3 Itsenäistyminen: ”Äiti auttaa pikkuveljeä. Minua ei tarte auttaa”

Itsenäistyminen tässä tutkimuksessa tarkoittaa kasvamista ja varttumista, joka johti vastuun ottamiseen omasta lauluharrastuksesta. Itsenäistyminen tuli esille kaikenikäisten lasten antamissa merkityksissä. Esimerkiksi H1 tarkasteli omaa varttumistaan laulutunneilla käyvän pikkuveljensä ja äitinsä kautta: pikkuveljeä tarvitsee vielä auttaa, mutta hän itse koki olevansa jo ”iso tyttö”, joka on kovaa vauhtia kasvamassa äitinsä pituiseksi.

H1: (Äiti) auttaa pikkuveljeä. Minua ei tarte auttaa (...) Minä olen viisi vuotta ja mä oon melkeen äidin kokonen. Mä yltän käsillä äidin olkapäähän

Itsenäistyminen merkitsi konkreettista muutosta vanhemman tai isovanhemman osallisuudessa laulutunnilla. H5:n kuvauksessa äiti tai isoäiti on nykyään ”siellä toisessa huoneessa” kuuntelemaan laulutuntia, toisin kuin hänen ollessaan pieni, jolloin hän tarvitsi tunneilla vielä aikuisen apua. Itsenäistyminen ja omasta harrastuksesta vastuun ottaminen merkitsi tällä tavoin kahdestaan opettajan

kanssa olemista ja harjoitusten itsenäistä tekemistä. Itsenäistyminen merkitsi myös vastuun ottamista laulutunneilla annettavista kotitehtävistä, jotka aikaisemmin olivat olleet vanhemman tehtävä.

H5: Mummo tai äiti yleensä (...) se on siellä toisessa huoneessa (...) Kuuntelee vaan kun me lauletaan (...) No se oli siellä niinku siel samassa huoneessa (...) autto jotenki silleen ja sitku mä olin aika pieni (...) Kirjotti vihkoon juttuja mitä pitää harjoitella

Itsenäistymiseen liittyvä varttuminen ja kasvaminen merkitsi H6:n kertomuksessa jaksamista keskittymistä laulutunneilla, vaikka harjoituksia ja lauluja ei tehtykään enää leikin kautta. Lasten kertomuksissa tuli näin esille opetuksen soveltava toteutus iän- ja kehitysvaiheen mukaan.

H6: Kaikkea tehtiin silleen leikkimisen kautta silloin ku oli pieni ja nyt niitä ei enää tehdä silleen. Että nyt kun on isompi niin sit jaksaa keskittyäkki vaikka ei oookkaan niin leikkimistä (...)

H6:n kertomuksessa vanhemmat tulivat kuitenkin edelleen jakamaan lapselle tärkeät hetket konserteissa. Jakaminen oli tällä tavoin itsenäistymisen myötä lapsen harrastusta tukevaa toimintaa, jossa vanhemmat edelleen osallistuivat lapselle merkityksellisiin hetkiin, kuten konsertteihin.

H6: (Äiti) Oli siel silleen mukana ja kuunteli ja sitten merkkas niitä läksyjä siellä (...) Silloin ne tuli kans niille tunneille mut nykyään ne ei enää tuu. Vie kaikkiin konsertteihin ja tulee kuuntelee konsertit ja silleen

Itsenäistyminen merkitsi lasten kertomusten perusteella kykyä toimia laulutunneilla ilman aikuisen apua, jaksamista keskittyä ilman leikkimistä ja vastuun ottamista laulutunneilla käymisestä ja kotitehtävien kirjaamisesta. ”Minä pystyn itse” oli tärkeä kokemus erityisesti nuoremmille laulutunneilla kävijöille. Jakamisen käsitteeseen liitetty turvallisuuden kokeminen ja sen myötä tapahtuva rohkaistuminen tuotti lopulta itsenäistymistä, joka näkyi itsenäisellä osallistumisella tunneilla tehtäviin harjoituksiin ja kykynä ottaa vastuuta omasta lauluharrastuksesta.

## 6.4 Yhteenvedo yhteisöllisyyden rakentumisen prosesseista

Keräämäni aineiston pohjalta lasten antamissa merkityksissä tulivat esille lauluharrastuksen jakamisen tärkeys, oppimisen ilo ja oma itsenäistyminen

lapsuusmuistojen reflektion kautta. Jakaminen tarkoittaa yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa yhteistä tekemistä, jossa lauluharrastuksen kautta jaettiin tunnetta, tekemistä ja kokemuksia. Jakaminen tapahtuu läheisen henkilön, opettajan ja vertaisten kanssa erilaisissa konteksteissa, kuten laulutunneilla, kodin arjessa ja yhteisissä tapahtumissa.

Oppiminen oli prosessi, joka syntyi vaiheittain tapahtuvasta opettelemisesta, mikä antoi tunteen omasta etenemisestä laulamissa. Kotona opeteltavien laulujen harjoittelu tapahtui jakamisen kautta yhteisellä tekemisellä läheisen ihmisen kanssa. Oppimista edistävää motivaatiota syntyi vertaisten kautta, kun yhdessä laulamilla sai tukea omaan laulamiseen ja muiden kuunteleminen tuotti inspiraatiota ja tavoitteellisuutta lauluharrastuksen suhteen. Iloa oppimiseen syntyi mielekkäiden ääniharjoitusten, laulujen, monipuolisen toiminnan ja yhteisen tekemisen kautta opettajan, kaikenikäisten vertaisten ja läheisten kanssa. Itsenäistyminen lauluharrastuksen parissa tapahtui pikkuhiljaa. Se merkitsi kykyä käydä laulutunneilla itsenäisesti ja osallistua tehtäviin harjoituksiin ilman vanhemman tai isovanhemman apua. Itsenäistymistä edisti myös produktioista ja konserteista saatavat voimaannuttavat kokemukset ja pidemmällä olevilta laulajilta oppiminen. Yhteisöllisyys oli tällä tavoin läsnä lauluharrastuksen jakamisessa, laulamiseen liittyvässä oppimisessä ja itsenäistymisen prosessissa.

Kaikki yhteisöllisyyden rakentumisteoriaan liittyneet prosessit (jakaminen, oppiminen ja itsenäistyminen) olivat osa yhteisöllisyyden muodostumista, mutta ne olivat myös sidoksissa toisiinsa. Lauluharrastuksen jakaminen läheisen henkilön kanssa tuotti iloa ja toiminnallisen läheisyyden kautta tunnetta turvallisuudesta. Tämän pohjalta syntyi rohkaistumista, joka vähitellen johti itsenäistymiseen ja oppimiseen. Jakaminen esiintyi yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa toiminnallisena käsitteenä yhteisen tekemisen kautta. Laulutunneilla toteutettu toiminta tapahtui erilaisten ääniharjoitusten, leikkien ja laulujen kautta, esimerkiksi opettajan, oppilaan ja vanhemman tai isovanhemman välillä. Perhetunneilla käyviä läheisiä henkilöitä saattoivat olla myös sisarukset tai oma serkku. Laulutunneilla tapahtuva jakaminen merkitsi tällä tavoin myös yhteistä aikaa perheenjäsenten kanssa.

Kotona lauluharrastuksen jakaminen tapahtui samalla tavoin yhteisen tekemisen kautta, mihin liittyi laulamista, kuuntelemista ja pienissä pätäkissä harjoittelua. Lauluharrastus oli osa perheen arkea esimerkiksi sisarusten välisenä yhteisenä laulutuokiona tai automatkoilla CD:n mukana laulamisa. Isovanhempi tai vanhempi saattoi myös toimia ”valmentajana” ja auttaa lasta laulamiseen liittyvissä kotitehtävissä. Lauluharrastuksen jakaminen läheisen henkilön kanssa ulottui näin laulutunneilta kotiin, minkä lapset kokivat myös oppimisen kannalta mielekkääksi: yhdessä harjoittelu oli hyödyllistä ja se auttoi.

Jakamisen käsite liittyi myös laajempaan sosiaaliseen kontekstiin yhteisöllisen toiminnan kautta. Yhdessä laulamisa oli sekä yhteisöllisyyden rakentamisen, että rohkaistumisen ja oppimisen kannalta keskeinen merkitys. Oppimisen käsitteeseen liittyi tavoitteellisuutta, joka syntyi muun muassa konserteista saadusta motivaatiosta: muiden kuunteleminen synnytti inspiraatiota ja pitkän tähtäimen tavoitteita. Itsenäistymisen prosessi oli sidoksissa laulutunneilla vähitellen tapahtuvaan varttumiseen ja rohkaistumiseen, mutta myös yhteisöstä saatua turvallisuuden tunteeseen vertaisten kanssa toimimisen ja yhteisen laulamisen kautta. Yhdessä tehtyihin projekteihin liittyi myös yhteenkuuluvuuden tunne. Yhteisölliset kokemukset olivat konserttien lisäksi produktioita, leirejä ja matkoja, joissa lapset saivat laulamisen lisäksi muodostaa suhdetta toisiinsa myös vapaa-ajalla.

Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa kaikki osat olivat yhteydessä toisiinsa ja tukivat toisiaan. Laulusuzukissa toteutuva yhteisöllisyys osaltaan tuotti laulun parissa tapahtuvan yhteisen tekemisen kautta jakamista, loi tunnetta turvallisuudesta, synnytti oppimista ja edisti itsenäistymisen prosessia. Yhteisöllinen ilmapiiri loi lapsille edellytykset **jakaa** laulamisen iloa toistensa ja perheenjäsentensä kanssa, **oppia** toisiltaan ja **itsenäistyä** pikkuhiljaa turvallisessa ympäristössä opettajan ohjauksessa ja läheisten ihmisen läsnä ollessa. Nämä prosessit toteutuivat laulutunneilla, kotona sekä sosiaalisissa tapahtumissa. Näin ollen lasten kertomuksista tulivat ilmi laulusuzukimenetelmän sosiaalisen ulottuvuuden monet eri merkitykset.

## 7 KIRJALLISUUSINTEGRAATIO

Grounded theory -tutkimuksessa syvällinen tutustuminen aihetta koskevaan kirjallisuuteen on olennaista vasta, kun aineistopohjainen teoria käsitteineen on muodostettu. Analyysivaiheessa on tärkeää, että tutkija pysyy uskollisena omalle aineistolleen ilman muiden teorioiden ja tutkimusten vaikutusta. (Silvonen & Keso 1999, 3.) Teorian muodostamisen jälkeen tapahtuvan kirjallisuusintegraation tarkoituksena on vertailla aineistoperusteista teoriaa ja sen käsitteitä muihin tutkimuskirjallisuuteen ja samasta aihepiiristä kehitettyihin teorioihin (Giske & Artinian 2007, 78). Aloitin kirjallisuusintegraation kokoamisen analyysityön loppupuolella tekemällä huomioita aineistosta muodostetuista käsitteistä, ja tein muistiinpanoja niiden pohjalta mahdollisista yhteyksistä muihin aihetta käsitteleviin ja sivuaviin teorioihin.

Keräämäni aineiston perusteella muodostettu teoria yhteisöllisyyden rakentumisesta on vahvasti sosiaalinen. Tässä osiossa vertailun kohteeksi valikoiduissa teorioissa korostuvat ennen kaikkea sosiaalinen vuorovaikutus (vanhemman, opettajan ja vertaisten välillä) ja sen merkitys oppimiselle ja kehitykselle. Yhteyksiä yhteisöllisyyden rakentumisteoriaan löytyy myös kehityspsykologiasta Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian kautta. Aloitan teoreettisen tarkastelun viimeksi mainitusta teoriasta, ”ruohonjuuritasolta”. Tämän jälkeen etenen käsittelemään sosiaalista oppimista ja yhteisöllisyyttä käsitteleviä teorioita Vygotskyn, Brunerin ja Brofenbennerin kautta. Lopuksi käsittelen vielä yhteenkuuluvuuden tunteen määritelmiä ja yhteenkuuluvuutta käsitteleviä tutkimuksia suhteessa yhteisöllisyyden rakentumisteoriaan ja sen elementteihin.

### 7.1 Turvallisuus ja rohkaistuminen kiintymyssuhdeteorian kautta

Aineistoperustaisessa yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa turvallisuuden tunne ja rohkaistuminen ovat yhteydessä jakamisen käsitteeseen toiminnallisen läheisyyden (leikki ja laulaminen) kautta. Kehityspsykologi John Bowlbyn (1950) kiintymyssuhdeteorian mukaan varhaiseen turvallisuuden kokemiseen

vaikuttaa äidin vastaaminen syntyneen lapsen tarpeisiin. Perusturvallisuuden tunteen muodostumisen kannalta olennaisia rakennusaineita ovat perusfysiologiset tarpeet kuten ravinto, mutta myös emotionaaliset ja sosiaaliset tarpeet, kuten hellyys ja vuorovaikutus. (Ahonen & Nurmi ym. 2007, 30.) Vaikka haastattelemani lapset olivat jo siirtymässä keskilapsuuteen, tai elivät sitä parhaillaan, emotionaalinen ja sosiaalinen äidin tai isoäidin läsnäolo oli esillä myös yhteisöllisyyden rakentumisteorian elementeissä. Osallistuminen ja läsnäolo olivat tärkeä osa jakamisen käsitettä muun muassa läheisyyden kokemisen ja yhteisen tekemisen kautta. Näistä esimerkkeinä olivat laulutunnilla vanhemman kanssa yhdessä tehdyt harjoitukset leikin, laulun ja tanssin kautta, sylissä pitäminen ja vanhemman konkreettinen vieressä oleminen.

Bowlbyn mukaan turvallisesti kiintynyt lapsi rohkaistuu tutkimaan ja harjoittelemaan uusia taitoja, eli turvallisuuden tunteen kautta saatu **rohkaistuminen** luo edellytykset oppimiselle (Ahonen & Nurmi ym. 2007, 30). Vaikka tässä tutkimuksessa lapset olivat jo vanhempia (6–12 vuotiaita), heidän varhaisista muistoistaan laulutunneilta oli tulkittavissa kokemus turvallisuuden tunteesta ja rohkaistumisesta, joka pikkuhiljaa oli vienyt heitä kohti itsenäistymistä lauluharrastuksen parissa. Tämä tuli esille läheisyyden kokemisesta äidin tai isoäidin kanssa laulutunneilla ja konkreettisesta muutoksesta kohti omaa itsenäistä tekemistä ilman aikuisten samanlaista aktiivista osallistumista, kuten pienempänä. Bowlbyn mukaan turvallisesti kiintyneillä lapsilla keskittymiskyvyn, rohkeuden ja itseluottamuksen kehitys on havaittavissa keskilapsuuteen siirryttäessä kuuteen ikävuoteen mennessä (Gomez 1997, 161). Vastaavanlainen kokemus rohkaistumisesta tuli myös yhteisöllisyyden rakentumisteorian aineistossa esille kuusivuotiaan tytön kuvauksessa, kun hän ei enää tarvinnut äidin apua samalla tavalla, kuin pikkuveli. Äiti oli kuitenkin hänen kuvauksessaan ”vieressä katso-massa”, eli fyysisesti läsnä.

Kiintymyssuhdeteoriassa turvallisuuden tunteen kannalta olennaista vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksessa on yhdessä vietetyn ajan laatu, eikä määrä (Gomez 1997, 159). Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa yhdessä vietetty aika (**jakaminen**) laulutunnilla äidin tai isoäidin kanssa on toiminnallista ja sisältää läheisyyden kokemista laulun ja leikin kautta. Tämä tuli esille myös

vanhempien lasten varhaislapsuuden muistoissa laulutunneilta. Laulutunnit tarjosivat lapselle ja äidille tai isoäidille mahdollisuuden viettää laadukasta aikaa yhdessä mieluisan, yhteisesti jaetun asian parissa. Bowlbyn mukaan tällainen toiminta lähentää vanhemman ja lapsen suhdetta erityisesti varhaislapsuudessa (Gomez 1997, 159). Samalla tavoin Brofenbrenner (1979, 56-59) korostaa yhteisen tekemisen merkitystä läheisen henkilön kanssa heidän suhdettaan vahvistavana elementtinä ja myös tärkeänä tekijänä oppimisen ja kehityksen myönteisessä etenemisessä. Brofenbrennerin ekologista systeemiteoriaa käsittelemme tarkemmin kirjallisuusintegraatiossa luvussa 7.3.

Seuraavaksi tarkastelen yhteisöllisyyden rakentumisteorian osia sosiaalisesta näkökulmasta Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian ja Brunerin scaffolding-käsitteen kautta.

## 7.2 Jakaminen, oppiminen ja itsenäistyminen: Sosiokulttuurinen lähestymistapa ja scaffolding

Lev Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian mukaan lapsi omaksuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta erilaisia aspekteja omasta kulttuuristaan, jotka vaikuttavat hänen kehitykseensä. Aktiivisen toiminnan kautta lapsi omaksuu omassa yhteisössään vallitsevat tavat, normit, perinteet ja arvot. (Ahonen & Nurmi ym. 2007, 87.) Sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan myös opettaminen on voimakkaasti osa sosiaalista ja kulttuurista kontekstia. Aikuisen tai opettajan keskeinen rooli on tehdä yhteistyötä lapsen kanssa ja lapsen omalla aktiivisuudella on tärkeä merkitys oppimisen kannalta. (Verenikita 2008, 161.) Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke kuvastaa lapsen tapaa oppia aikuisen antaman tuen avulla ja vähitellen tapahtuvaa siirtymistä kohti itseohjattua oppimista (self-regulated learning) ja itsenäistä tehtävien suorittamista (Verenikita 2008, 163). Tämän pohjalta lähikehityksen vyöhyke on alue lapsen oman henkilökohtaisen kyvykkyyden tason ja aikuiselta saadun avun välillä (Bodrova & Leong 1998, 2).

Lähikehityksen vyöhykkeen keskeinen ajatus on lapsen aktiivinen toimijuus sen sijaan, että hän olisi passiivinen vastaanottaja aikuisen ollessa tietoa välittävä asiantuntija. Vanhempi, opettaja ja lapsi **jakavat** yhdessä tiedon ja vastuun

suoritettavasta tehtävästä. Tämänkaltainen jaetun aktiviteetin (shared activity), eli yhdessä toimiminen on merkityksellistä myös elinikäisen oppimisen kannalta. (Verenikita 2008, 175.) Samalla tavoin yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa yhdessä jakaminen laulutunnilla on yksi oppimiseen johtava elementti: oppimiseen tähtäävät harjoitukset tehdään opettajan, vanhemman ja oppilaan jakamassa vuorovaikutuksessa.

Jerome Bruner on kehittänyt Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian pohjalta käsitteen scaffolding, joka konkretisoi lähikehityksen vyöhykettä vielä tarkemmin. Scaffolding kuvastaa tapoja, joilla aikuinen auttaa oppilasta siirtymään avustetusta tehtävän suorituksesta itsenäiseen työskentelyyn. Scaffolding merkitsee sananmukaisesti rakennustelineitä: vanhemmat ja/tai opettaja tarjoavat ohjausta ja tukea oppimista varten, jotta lapsi oppii suoriutumaan itse. (Bodrova & Leong 1998, 4; Way & Winsler 2005, 1102–1103.) Bliss:n, Askewn ja Macraen (1996, 41–42) mukaan scaffoldingin on todettu toimivan kotiympäristössä paremmin, kuin koulun suurissa luokkahuoneissa, joissa scaffoldingin yksilöllisen idean toteuttaminen on haasteellisempää. Heidän mielestään informaali opetus, jota vanhemmat toteuttavat kotona lastensa kanssa on syvällisempää ja enemmän scaffolding-tekniikan mukaista (Bliss, Askew & Macrae 1996, 41–42). Myös Way ja Winsler (2005, 1102–1103) argumentoivat scaffoldingin soveltuvan hyvin pieniin luokkahuoneisiin ja ryhmiin, mutta myös kahdenkeskiseen lapsi-aikuinen vuorovaikutukseen. Seuraavaksi käsittelem scaffolding-käsitettä ja yhteisöllisyyden rakentumisteorian elementtejä lähemmin rinnakkain.

Scaffoldingin pääpiirteisiin kuuluu keskeisesti lapsen ja aikuisen yhteistoiminta. Tämän kannalta merkityksellinen käsite on intersubjektiivisuus, joka kuvastaa **jaettua ymmärrystä** aikuisen ja lapsen välillä. (Way & Winsler 2005, 1102–1103; Verenikita 2008, 167.) Jaetun ymmärryksen kautta lapsi ja aikuinen pyrkivät siis yhdessä saavuttamaan tietyn tavoitteen. Scaffoldingissa merkityksellistä on myös lämmin ja myönteinen interaktio lapsen ja aikuisen välillä ja turvalliset ihmissuhteet (Way & Winsler 2005, 1102–1103). Jakaminen, ilo ja turvallisuuden tunne ovat tällä tavalla keskeinen osa sekä scaffoldingia, että yhteisöllisyyden rakentumisteoriaa. Oppiminen nähdään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

rakentuvana tapahtumana, jossa olennaista on lapsen ja aikuisen yhteinen saman asian äärellä työskenteleminen positiivisessa ilmapiirissä.

Scaffoldingissa aikuisen säätelemä avunanto on tärkeää lapsen ohjautuessa kohti itsenäistä työskentelyä. Aikuisen fyysinen apu vähenee pikkuhiljaa lapsen oppimisen edetessä, ja olennaista on antaa lapselle tilaa mahdollisimman paljon riippuen hänen sen hetkisestä kyvykkyydestä tehtävän suhteen. Olennaista on myös pitää annetut harjoitukset suhteutettuna lapsen sen hetkiseen lähikehityksen vyöhykkeeseen. Harjoitusten on oltava sopivan haastavia, mutta aikuisen läsnäolon kautta kuitenkin lapselle mahdollisia toteuttaa. Tehtävien tarkoitus on kehittää lasta ja viedä häntä eteenpäin oppimisessa. (Way & Winsler 2005, 1102–1103.) Scaffoldingin tavoitteena on tällä tavoin lapsen itsenäistyminen, joka on myös yksi tärkeä elementti yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa.

Yhteisöllisyyden rakentumisteorian aineistossa lapset kuvasivat itsenäistymisen tapahtuneen pikkuhiljaa heidän varttuessaan ja pystyessään tunneilla tehtäviin harjoituksiin itse ilman aikuisen apua. Se myös vahvisti heidän itseluottamustaan ja tuotti rohkaistumisen ja voimaantumisen kokemuksia. Tämä tuli ilmi esimerkiksi 6-vuotiaan tytön kuvauksessa siitä, kun hän ei enää tarvinnut apua samalla tavalla, kuin pikkuveli. Myös 12-vuotias poika koki ensimmäisen ison roolinsa yhteisessä produktiossa merkitykselliseksi, koska hän oli pieni ja pääsi tekemään jotakin suurta. Samalla tavoin scaffolding-opetuksella on todettu olevan voimaannuttava merkitys lasten itsetunnolle (Way & Winsler 2005, 1102–1103).

Vygotskyn teorian mukaan sosiaaliset suhteet, sosiaalinen integraatio ja yhteisöllisyyden kokeminen ovat merkityksellisiä lapsen kehitykselle syntymästä lähtien (Verenikita 2008, 167). Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa yksi keskeinen konteksti muodostuu laulusuzukin yhteisistä tapahtumista: konserteista, produktioista, leireistä ja matkoista. Vygotskyn mukaan lapsen kehittyminen itseohjautuvaksi oppijaksi tapahtuu sosiaalisista tilanteista saadun motivaation kautta (Verenikita 2008, 167). Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa yksi motivaatiota synnyttävä tekijä on eri ikäisten kanssa laulaminen ja itseä vanhempien lauluoppilaiden esitysten seuraaminen. Yhteisöllisessä ympäristössä tapahtuu toisilta oppimista ja muodostuu myös pitkän tähtäimen tavoitteita oman

lauluharrastuksen suhteen. Samalla tavoin Vygotskyn mukaan lapsi omaksuu elämänmittaisia työkaluja sosiaalisesta ympäristöstä ja vuorovaikutuksesta kokeneempien oppilaiden tai aikuisten kanssa (Verenikita 2008, 167).

Seuraavaksi tarkastelen yhteisöllisyyden rakentumisteoriaa Brofenbrennerin ekologisen systeemiteorian kautta. Teoria on Vygotskyn sosiokulttuurisen teorian tavoin sosiaalista ympäristöä korostava, mutta käsittelee sitä kolmen eri kerroksen kautta korostaen niiden välillä ja sisällä tapahtuvia vuorovaikutussuhteita ja niiden merkitystä yksilön kehityksessä.

### 7.3 Yhteisöllisyyden rakentumisteoria ja ekologinen systeemiteoria

Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa oppimisen kontekstit muodostuvat kolmesta kerroksesta: laulutunneista, kodista ja yhteisöllisistä tapahtumista, joihin kuuluvat konsertit, leirit, produktiot ja matkat. Brofenbrennerin ekologinen systeemiteoria muodostuu samankaltaisista kerroksista ja kuvaa ympäristön ja ihmisen kehityksen välistä suhdetta ja interaktiota. Kyseessä on kehitysteoria, joka korostaa ympäristötekijöiden ja kehittyvän henkilön välistä vuorovaikutusta. (Härkönen 2008, 25.) Ihmisen kasvu-ympäristö muodostuu erilaisista kerroksista, joiden väliset suhteet vaikuttavat kehitykseen eri tavoin, ja nämä sosiaaliset kerrokset vaihtelevat sisällöltään eri kulttuureissa (Brofenbrenner 1979, 3–4). Brofenbrennerin teorian kerrokset ovat nimeltään mikro-, ekso- ja makrosysteemi. Jokainen näistä kerroksista vaikuttaa osaltaan oppimisympäristöön, tapahtuvaan kehitykseen ja tuo kehityksen käsittelyyn eri näkökulman. (Hirsto 2001, 27.)

Brofenbrennerin (1979, 3–4) ekologisen ympäristön ensimmäinen kerros on kehittyvän henkilön lähin ympäristö, joka voi olla esimerkiksi koti tai luokkahuone. Brofenbrenner käyttää tästä nimitystä mikrosysteemi. Toisessa kerroksessa pääosassa ovat suhteet. Merkitystä on esimerkiksi kodin ja koulun välisillä suhteilla ja niiden vaikutuksella lapsen kehitykseen (mesosysteemi). Eksosysteemiin kuuluvat ne kehitykseen vaikuttavat asiat, joihin lapsi ei aktiivisesti ota osaa, mutta jotka epäsuorasti vaikuttavat hänen kehitykseensä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi vanhempien työttömyys tai muut yhteisössä/perheessä

tapahtuvat asiat. Teorian uloin kerros, makrosysteemi, mallintaa kulttuurin ”pie-noismallia”. Siihen liittyvät esimerkiksi kulttuurinen ideologia sekä yhteisön normit ja arvot. (Brofenbrenner 1979, 3–4; Härkönen 2008, 30–32.)

Oppiminen ja kehitys tapahtuvat näiden kolmen sosiaalisen kerroksen vä-lisen vuorovaikutuksen kautta sisältäen niiden ominaisuudet (Härkönen 2008, 25). Olennaista on myös ympäristön ja yksilön välinen vuorovaikutus tietyssä aikakontekstissa (Vasta 2002, 237). Samalla tavoin yhteisöllisyyden rakentumis-teoriassa oppiminen on moniulotteinen, sosiaalinen tapahtuma. Brofenbrenner huomioi myös kehittyvän yksilön, eli oppilaan, oman aktiivisen roolin kehityk-seensä vaikuttajana monikerroksisessa ympäristössään (Hirsto 2001, 26; Vasta 2002, 237). Tarkastelen seuraavaksi näitä kerroksia, erityisesti mikro-, meso ja makrosysteemiä, osana yhteisöllisyyden rakentumisteorian elementtejä.

Brofenbrennerin teoriassa pienin kehitykseen vaikuttava systeemi on mikrosysteemi (Hirsto 2001, 27). Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa mikrosysteemiä kuvastaa laulutunti, jossa merkityksellisintä on opettajan, lapsen ja hänen läheistensä välinen vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen lisäksi mikrosysteemiin liittyy olennaisesti materiaallinen ympäristö ja toimijoiden persoonallisuuspiir-teet (Härkönen 2008, 27; Vasta 2002, 264). Kehitys on näin ollen monien eri sosi-aalisten aspektien summa. Yhteisöllisyyden rakentumisteorian aineistossa lapset kuvasivat mikrosysteemejä monista näkökulmista. Laulutuntien sisältö koostui erilaisista materiaaleista ja opettajan, äidin tai isoäidin kanssa tehtävistä asioista, joissa pääosassa olivat laulu ja leikki. Kotona ja arkielämässä mikrosysteemi ku-vastaa vastaavaa vuorovaikutusta perheenjäsenten laulaessa ja kuunnellessa ko-titehtäviä olohuoneessa, sisaruksen huoneessa tai automatkoilla.

Mikrosysteemin yksi olennainen elementti on ”dyad”, joka muodostuu, kun kaksi ihmistä ottavat osaa samaan toimintaan tai tarkkailevat toistensa toi-mintaa (Brofenbrenner 1979, 56–59). Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa laulu-tunnin tai kodin kontekstissa dyadin voivat muodostaa oppilas ja opettaja tai lapsi ja vanhempi. Jakamisen käsitteen kannalta Brofenbrennerin teorian olen-nainen elementti on ”a joint activity dyad” eli yhteisen tekemisen kautta syntyvä dyad. Brofenbrennerin mukaan esimerkiksi aikuisen ja lapsen tekemä yhteinen tekeminen, jossa vanhempi kannustaa lasta aktiiviseen toimintaan, esimerkiksi

nimeämään kuvakirjasta eläimiä, motivoi lasta oppimaan ja suorittamaan vastaavan tehtävän, kun aikuinen ei ole läsnä. (Brofenbrenner 1979, 56–59.)

Samalla tavoin, kuin yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa, yhteiseen kanssa käymiseen liittyvät myös emootiot. Brofenbrennerin mukaan dyadin syntymiseen liittyy olennaisesti ”affective relation”, joka dyadisen kanssakäymisen seuraus. Yhteinen tekeminen synnyttää tunteita toimijoiden välille ja vahvistaa myös heidän suhdetta toisiinsa myönteisen kanssakäymisen kautta. Brofenbrennerin mukaan erityisesti yhteinen tekeminen sellaisen henkilön kanssa, johon lapsella on läheinen ja lämmin suhde, edistää oppimista ja kehityksen myönteistä etenemistä. (Brofenbrenner 1979, 56–59.) Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa keskeinen ajatus on hyvin samanlainen: ilon kautta yhteisen asian jakaminen läheisen ihmisen kanssa johtaa oppimiseen. Näin oli sekä kodin, että laulutunnin kontekstissa.

Eksosysteemi käsittää mikrosysteemien välisen vuorovaikutuksen osana kehityksen etenemistä ja oppimista. Näitä ovat esimerkiksi kodin ja koulun väliset suhteet. (Härkönen 2008, 30.) Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa mikrosysteemien väliset suhteet viittaavat laulutunnin ja kodin välisiin suhteisiin. Lasten kertomuksissa laulutuntien ja kodin välinen yhteistyö näkyi siinä, että laulaminen ulottui tunneilta osaksi kodin arkielämää. Tunnella tehtäviä harjoituksia ja opeteltavia lauluja laulettiin ja kuunneltiin yhdessä isovanhemman, vanhemman tai sisaruksen kanssa arjen eri konteksteissa. Esimerkiksi olohuoneessa laulamalla pianon kanssa, siskon huoneessa, automaatioilla tai ruokaa laittaessa. Näiden kahden mikrosysteemin (laulutunnin ja kodin) välillä laulut ja harjoitukset toimivat tällä tavalla keskeisenä, yhteisenä elementtinä.

Makrosysteemi sisältää kulttuurin ja yhteisön ominaisuudet, tavat ja traditiot. Brofenbrennerin mukaan makrosysteemiin kuuluvat ominaisuudet ja traditiot välittyvät eteenpäin erilaisten järjestettyjen sosiaalisten prosessien kautta. (Vasta 2002, 266.) Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa tämä kerros kuvastaa koko Suzuki- ja laulusuzukiyhteisöä, yhteisesti jaettuja tapahtumia ja projekteja. Lapset kuvasivat näitä sosiaalisia tapahtumia voimaannuttavina ja opettavaisina kokemuksina, jotka myös kasvattivat heidän motivaatiotaan laulamiseen. Samalla tavoin Brofenbrennerin (1979, 7) mukaan ympäristön sisällä tapahtuva

sosiaalinen toiminta on merkityksellistä yksilön kehitykselle myös motivaation kannalta: kun lapset tarkkailevat vertaisiaan tai toimivat yhdessä muiden kanssa, he inspiroituvat toistensa tekemisistä.

Brofenbrennerin teoriassa mainitulla yhteisellä tekemisellä on kirjallisuuden mukaan merkitystä myös yhteisön ja yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisen kannalta. Lopuksi tarkastelen vielä yhteenkuuluvuuden tunnetta käsitteenä ja siitä tehtyjä tutkimuksia suhteessa yhteisöllisyyden rakentumisteoriaan.

#### **7.4 Yhteisöllisyyden rakentumisteoria ja yhteenkuuluvuuden tunne**

Yhteenkuuluvuuden tunne tulee esille yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa erityisesti sosiaalisen yhteistoiminnan kautta. Lasten kertomuksissa sosiaalista toimintaa olivat konsertit, produktiot, leirit ja matkat. Tarkastelen aluksi yhteenkuuluvuuden tunnetta käsitteenä. Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema ja Collier (1992, 172) ovat määritelleet yhteenkuuluvuuden tunteen (sense of belonging) psykologisista lähtökohdista mielenterveyden osana. Heidän mukaansa yhteenkuuluvuuden tunne voidaan käsittää kokemuksena henkilökohtaisesta osallistumisesta ympäristössä, joka voi olla esimerkiksi organisaatio tai ystävyys-suhde. Hagertyn ja Lynch-Sauerin ym. (1992, 173) mukaan yhteenkuuluvuuden tunne voidaan jakaa kahteen ulottuvuuteen. Ensimmäinen on kokemus arvostetavuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta. Toinen on kokemus siitä, että yksilön ominaisuudet täydentävät kyseistä ympäristöä. Näiden kahden ulottuvuuden kautta henkilö tuntee sopivansa ympäristöön.

Yhteenkuuluvuutta voi määritellä myös psykologisen, sosiaalisen ja fyysikaalisen lähestymistavan kautta. Psykologisesti kyse on sisäisestä, arvioivasta ja havainnoivasta tunteesta. (Hagerty & Lynch-Sauer ym. 1992, 174) Yksilölle muodostuu yhteenkuuluvuuden tunne hänen reflektoidessaan omaa persoonaansa toimimassaan yhteisössä. Sosiaalisesti yhteenkuuluvuus merkitsee ryhmään kuulumista eli "jäsenyyttä" (membership) ja fyysisesti tietyssä paikassa olemista, mihin liittyy myös materiaallinen ympäristö, esimerkiksi käytössä olevat rekviisiitit. (Hagerty & Lynch-Sauer ym. 1992, 174.)

Overin (2015, 1) mukaan yhteenkuuluvuuden tunne on lähtöisin jo varhaisesta lapsuudesta. Lapset ovat motivoituneita ”kuulumaan johonkin” ja he muodostavat aktiivisesti ryhmiä jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Tässä olennaista on sosiaalinen motivaatio: *need to belong*. Overin (2015, 5) mukaan yhteenkuuluvuuden tunteen kokemisella on tärkeä kehityksellinen merkitys: sosiaalinen kanssakäyminen muiden lasten kanssa ryhmänä kehittää lapsen kognitiivisia kykyjä toisilta oppimisen kautta. Yhteenkuuluvuuden tunteella on myös tärkeä emotionaalinen merkitys. Sen kautta yksilö kokee olevansa arvostettu, tärkeä ja hän tuntee omien ominaisuuksiensa kautta sopivansa yhteisöön (Hagerty & Lynch-Sauer ym. 1992, 175.) Tällä tavalla yhteenkuuluvuuden tunne on voimakkaasti kokemuksellinen ja tunnepitoinen käsite, jolla on merkitystä myös oppimisen kannalta.

Hännikäinen (2007) tutki esikouluikäisten lasten yhteisöllisyyden kehittymistä (*building togetherness*) yhteisen tekemisen kautta. Hänen mukaansa, jotta lapsista muodostuisi oppijoiden yhteisö (*community of learners*), he tarvitsevat myös tunnetta yhteenkuuluvuudesta (Hännikäinen 2007, 147–149). Yhteisöllisellä toiminnalla on tällä tavoin yhteys myös yhdessä oppimiseen. Tutkimuksen kohteena olivat erilaiset pelit ja leikit ja niiden vaikutukset yhteenkuuluvuuden tunteen muodostamisessa. Hännikäisen (2007) mukaan yhteinen, jaettu toiminta oli osa yhteenkuuluvuuden muodostumista ja sitä voitiin vahvistaa monien erilaisten pedagogisten ja leikkimielisten aktiviteettien kautta.

Toiminnallisuus näkyy myös yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa. yhteenkuuluvuutta rakennetaan yhdessä toteutetuissa produktioissa ja konserteissa laulamisen sekä yhteisen luomistyön kautta. Lapset kokivat yhdessä laulamisen ja muiden kuuntelemisen opettavaisena ja motivoivana kokemuksena ja heille muodostui yhteisöllisten tapahtumien kautta myös ystävyysuhteita. Produktioiden ja konserttien lisäksi myös matkat ja leirit tarjosivat lapsille merkityksellisiä mahdollisuuksia viettää aikaa toistensa kanssa ja luoda läheisiä suhteita toisiinsa. Tällä tavalla yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa yhteinen toiminta luo yhteenkuuluvuuden tunnetta, jonka kautta muodostuu myönteisiä, oppimista edistäviä kokemuksia.

Juutinen (2015) tutki yhteenkuuluvuuden rakentumista päiväkotiarjen kertomusten kautta ja Koivula (2010) yhteisöllisyyttä päiväkodin kontekstissa. Molempien tuloksissa yhteinen, merkityksellinen toiminta oli tärkeä osa lasten ystävyys-suhteiden ja yhteisöllisen ilmapiirin muodostumista (Juutinen 2015, 167; Koivula 2010, 35). Koivulan (2010, 78) mukaan olennaista oli myös yhteisen toimintakulttuurin muodostuminen, mikä syntyy yhteisten kokemusten kautta. Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa laulusuzukin toimintakulttuuri muodostui lasten kertomusten pohjalta heidän kuvatessaan laulutunneilla, konserteissa, leireillä ja produktioissa tapahtuvaa toimintaa.

Yhteisen toiminnan lisäksi olennaista yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunteen muodostumisessa olivat myös kielelliset ilmaisut, joihin liittyi "me"-kerronta (Juutinen 2015 165; Koivula 2010, 74). Yhteisöllisyyden rakentumisteorian aineistossa yhteisöllisyyttä rakennettiin samalla tavoin kielellisesti kaikissa konteksteissa (laulutunti, koti ja yhteiset tapahtumat). Muistellessaan yhteisiä produktioita lapset puhuivat "meistä" joukkona: "olimme pupuja ja juoksimme lavalle" tai "olimme peikkoja ja varastimme smaragdit". Lapsilla oli paljon "meihin" liittyviä ilmaisuja heidän kertoessaan kokemuksistaan.

Laulutunnilla "me"-kerronnalla lapset viittasivat itseensä ja opettajaan, vanhempaan, isovanhempaan, serkkuun tai sisarukseen. Tekeminen oli kaikissa tapauksissa jollakin tavalla yhteistä. Sekä Koivulan (2010), että Juutisen (2015) tuloksissa lasten ystävyys-suhteet, yhdessä toteutettu toiminta ja "me"-puhe olivat keskeisiä elementtejä yhteisöllisyyden tunteen ja yhteenkuuluvuuden saavuttamisessa. Yhteisöllisyyden rakentumisteorian aineistossa yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden osia olivat ystävien lisäksi myös opettaja ja laulusuzukimethodelmässä mukana olevat perheenjäsenet. Heitä kaikkia yhdistävä toiminnallinen elementti on laulaminen ja tapahtumapaikkoina toimivat moninaiset sosiaaliset tilanteet ja tapahtumat.

## 7.5 Yhteenveto kirjallisuusintegraatiosta

Yhteisöllisyyden rakentumisteorian keskeisiä elementtejä voidaan tarkastella sekä kehitykseen, että sosiaaliseen oppimiseen liittyvien teorioiden kautta (ks.

Kuvio 4). Kehityspsykologi Bowlbyn kiintymyssuhdeteorian elementit, joita ovat fyysisten tarpeiden huolehtimisen lisäksi vanhemman viettämä merkityksellinen aika lapsen kanssa, vuorovaikutus, läheisyys ja lapsen oppimaan rohkaistuminen (Ahonen & Nurmi ym. 2007; Gomez 1997, 159) tukivat turvallisuuden tunteen ja jakamisen käsitteitä laulutunnin kontekstissa. Lasten kertomuksissa kokemukseen vanhemman läsnäolosta liittyi läheisyyttä, yhteistä tekemistä jakamisen kautta ja turvallisuutta. Läheisyys oli myös fyysisen läheisyyden lisäksi sidoksissa yhteiseen tekemiseen ja teki siitä toiminnallista läheisyyttä. Vaikka Bowlbyn kiintymyssuhdeteoria liittyy ennen kaikkea vastasyntyneiden lasten perusturvallisuuden kokemiseen (Ahonen & Nurmi ym. 2007, 30), emotionaalinen ja sosiaalinen vanhemman läsnäolo tulivat myös esille tämän tutkimuksen aineistossa keskilapsuutta elävien lasten kertomuksissa.

Yhteisöllisyyden rakentumisteoria sisältää samankaltaisen ajatuksen oppimisen tapahtumisesta jakamisen kautta aikuisen ja lapsen välillä, kuin Vygotskyn sosiokulttuuriseen teoriaan liittyvä lähikehityksen vyöhyke. Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen mukaan lapsi vähitellen oppii omatoimisuutta ja itsenäisyyttä saadessaan sopivasti aikuisen tukea omaan tekemiseensä (Verenikita 2008, 163). Olennaista on ”shared activity”, eli yhteinen, jaettu toiminta lapsen ja aikuisen välillä (Verenikita 2008, 175). Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa itsenäistyminen tapahtuu myös samanlaisen toiminnallisen jakamisen kautta, missä opettaja ja vanhempi yhdessä tukivat lasta.

Jakaminen on yhteisöllisyyden rakentumisteorian yksi keskeisimpiä elementtejä ja se liittyy olennaisesti oppimiseen. Samalla tavoin Vygotskyn teoriaan nojautuva Brunerin scaffolding korostaa lapsen ja aikuisen yhteisen toiminnan ja jaetun ymmärryksen merkitystä. Jakaminen on Brunerin mukaan mentaalinen tila, jossa aikuinen ja lapsi pyrkivät yhteisellä tekemisellä kohti samaa päämäärää (Way & Winsler 2005, 1102–1103). Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa lapsen ja aikuisen yhteistoiminnassa tärkeää on myös ilo, joka on scaffoldingin kannalta keskeinen oppimista edistävä elementti. Yhteistä Vygotskyn, Brunerin ja yhteisöllisyyden rakentumisteorialle ovat näin ollen ilon kautta toteutuva jakaminen ja sen johtaminen oppimiseen ja itsenäistymiseen.

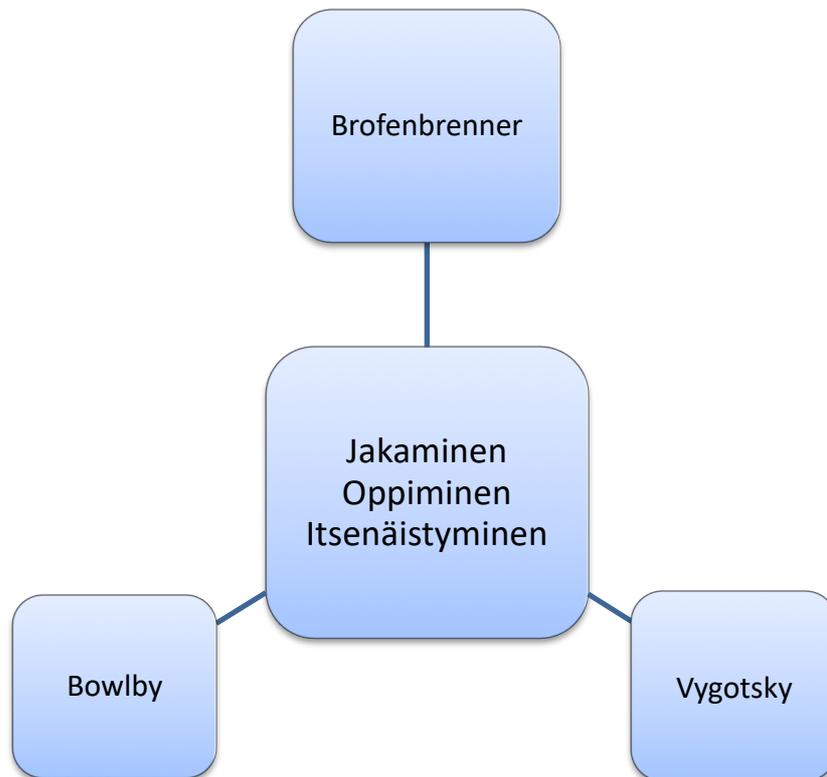
Brofenbrennerin ekologinen systeemiteoria kuvaa lapsen kehityksellistä ympäristöä kolmen eri kerroksen kautta. Näitä ovat mikro- ekso ja makrosysteemi. Kerrokset ovat lapsen kehitykseen liittyviä lähi- ja etäympäristöjä, joista jokaisella on osaltaan vaikutusta kehityksen etenemiseen ja oppimiseen (Hirsto 2001, 27). Samalla tavoin yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa oppiminen tapahtuu kolmessa kontekstissa: laulutunneilla, kotona ja yhteisöllisissä tapahtumissa. Brofenbrennerin teorian kaikista kerroksista löytyy tällä tavoin yhteyksiä yhteisöllisyyden rakentumisteorian eri konteksteihin.

Ympäristöistä ensimmäinen, eli lasta lähinnä oleva kehityksellinen ympäristö on mikrosysteemi (Hirsto 2001, 27). Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa sitä mallintaa laulutunti tai lapsen oma koti. Eksosysteemi kuvaa mikrosysteemien välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta ja sen merkitystä kehitykselle ja oppimiselle (Härkönen 2008, 30). Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa eksosysteemiä kuvastavat laulutunnin ja kodin väliset yhteydet, joissa laulaminen on yhdistävä tekijä arjen ja harrastustoiminnan välillä. Teorian uloin kerros, makrosysteemi, kuvaa kulttuuria ja yhteisöä kokonaisuutena kaikkine aspekteineen (Vasta 2002, 266). Yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa makrosysteemi käsittää koko Suzuki-yhteisön ja laulusuzukiyhteisön toimintakulttuureineen.

Olennaisia yhteisiä tekijöitä Brofenbrennerin ja yhteisöllisyyden rakentumisteorian välillä ovat mikrosysteemiin liittyvä ”dyad” ja makrosysteemiin liittyvät sosiaaliset prosessit, joihin kuuluu toisilta oppiminen ja motivoituminen tarkkailun ja yhteistoiminnan kautta. Brofenbrennerin (1979, 56–59) mukaan ”dyad” syntyy aikuisen ja lapsen yhteisen toiminnan (a joint activity) kautta ja toimii heitä vahvistana elementtinä myös emotionaalisella tasolla. Olennaista oppimisen ja kehityksen kannalta on myönteinen vuorovaikutus läheisen ihmisen kanssa (Brofenbrenner 1979, 56–59). Samalla tavoin yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa äidin tai isoäidin ja opettajan kanssa tehdyt harjoitukset sisältävät leikkiä, iloa ja niiden sivutuotteena oppimista mielekkäiden tehtävien kautta.

Sekä Vygotsky, että Brofenbrenner korostavat omissa teorioissaan sosiaalisen integraation ja yhteisöllisyyden merkitystä lapsen kehitykselle ja oppimiselle. Vygotskyn mukaan yhteisössä toimiminen mahdollistaa toisilta oppimisen ja motivoi lasta asettamaan itselleen tavoitteita (Verenikita 2008, 167). Samalla

tavoin Brofenbrennerin mukaan sosiaalinen toiminta jo tarkkailun tasolla saa lapset inspiroitumaan toistensa suorituksista ja oppimaan tärkeitä, yhteisöllisiä traditioita ja toimintatapoja (Brofenbrenner 1979, 9; Vasta 2002, 266). Myös yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa yhteisölliseen toimintaan liittyy toisilta oppimista ja motivaatiota kasvattavaa inspiroitumista muiden kuuntelemisen kautta.



KUVIO 4. Teorioiden suhde yhteisöllisyyden rakentumisen prosesseihin

Yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisöllisyyden rakentumista käsittelevissä tutkimuksissa esikoulun (Juutinen 2015) ja päiväkodin (Koivula 2010; Hännikäinen 2007) konteksteissa korostuvat merkityksellinen yhteistoiminta ja ”me”- puhetapa. Käsitteen tasolla yhteenkuuluvuuden tunteessa olennaista on kokemuksellisuus, emotionaalinen merkitys arvostetuksi tulemisesta ja kehityksellinen merkitys kognitiivisten taitojen edistäjänä (Hagerty & Lynch-Sauer ym. 1992, 175; Over 2016, 5). Yhteenkuuluvuuden tunteen kokemiseen liittyi näin ollen emootioita, toiminnallisuutta ja merkitystä oppimisen kannalta.

Yhteisöllisyyden rakentumisteorian aineistossa lapset kuvasivat yhteisöllisyyttä ”me”-puheella kaikissa toimintakonteksteissa. Kotona yhteisöllisyyttä rakensivat laulun kautta lapsi, sisarukset ja äiti, laulutunneilla opettaja, äiti, isoäiti ja muut tunneilla käyvät läheiset. Sosiaalisissa tapahtumissa yhteisöllisyyttä rakensivat kaikenikäiset vertaiset perheineen. Yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisöllisyyttä rakennettiin tällä tavoin sekä ruohonjuuritasolla, että laajemmissa sosiaalisissa konteksteissa. Erilaisten sosiaalisten tapahtumien kautta (konsertit, produktiot, matkat ja leirit) lapset saivat mahdollisuuden luoda läheisempiä suhteita toisiinsa sekä vahvistaa yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä.

## 8 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin yleisesti tutkimuksen toteutusta ja aineiston pohjalta muodostettua teoriaa. Luvun viimeisessä osiossa pohdin toteuttamani tutkimuksen luotettavuutta, jota käsittelen sekä grounded theory -lähestymistavan, että lapsilähtöisen tutkimuksen toteuttamisen kautta. Lopuksi esitän myös muutamia ehdotuksia aiheista jatkotutkimuksille.

### 8.1 Pohdinta ja tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä lapset antavat laulusuzukimenetelmälle. Tutkimukseen haastateltiin kahdeksaa 6–12 vuotiasta laulusuzukioppilasta, joista kaikki olivat olleet menetelmässä mukana kaksi vuotta tai pidempään. Aineisto analysoitiin grounded theory-menetelmällä. Analyysin kautta muodostui substantiivinen teoria, joka kuvasi yhteisöllisyyden muodostumista laulusuzukimenetelmässä lasten antamien merkitysten kautta. Entisenä laulusuzukioppilana ja ensimmäisen tason suorittaneena laulusuzukiopettajana koin lapsilähtöisen lähestymistavan mielenkiintoiseksi, tärkeäksi ja hyödylliseksi myös oman pedagogisen kehitykseni kannalta. Lisäksi lapsilta kerätty tutkimustieto auttaa laulusuzukimenetelmää toteuttavia pedagogoja tarkastelemaan omaa työtään lasten näkökulmasta ja tarjoaa myös muille menetelmästä kiinnostuneille mahdollisuuden tehdä ”pienen matkan” lasten ajatuksiin ja maailmaan.

Teoria muodostui kolmen eri kontekstin kautta: laulutunti, koti ja yhteisölliset tapahtumat. Näillä tapahtumapaikoilla lasten kuvaamat merkitykset keskittyivät yhteiseen hetkeen laulutunnilla opettajan ja äidin tai isoäidin kanssa. Laulutunnilla saattoi olla läsnä muitakin läheisiä, kuten sisaruksia tai serkku. Varhaisiin muistoihin laulutunneilta liittyi myös tunnetta turvallisuudesta, joka tuli vanhemman läsnäolon lisäksi esille toiminnallisen läheisyyden kautta. Oppiminen ja itsenäistyminen tapahtuivat pikkuhiljaa turvallisuuden tunteen ja rohkautumisen kautta, mutta myös laulutunneilla ja yhteisissä tapahtumissa toteutuvan

jakamisen ja yhteisöllisen toiminnan kautta. Tällä tavoin yhteisöllisyys rakentui jakamisen, oppimisen ja itsenäistymisen prosessien pohjalta.

Yhteisöllisyyden rakentumisteorian keskeiset elementit heijastavat myös laulusuzukimenetelmän tärkeitä ominaisuuksia. Tämä on luonnollista, koska tutkimukseen osallistuneet lapset olivat olleet menetelmässä mukana kauan: osa yli kaksi vuotta ja osa syntymästään asti. Heillä oli pitkäaikaista ja monipuolista kokemusta menetelmässä mukana olemisesta ja tämän tutkimuksen tulokset ovat koottu heidän antamiensa merkitysten pohjalta. Kukkamäen (2002, 16-17) mukaan turvallisuuden tunne on yksi tärkeimpiä asioita hyvän oppimisympäristön luomisessa. Laulutunneilla vanhempien osallistumisen merkitys on keskeinen lapsen ollessa pieni, mutta itsenäistymisen myötä opettajan merkitys korostuu ja vanhemmista tulee lapsen tukijoukkoja (Kukkamäki 2002, 17.) Yhteisöllisyyden rakentumisteorian jakamisen käsitteessä tulee hyvin myös esille Suzuki-kolmio. Suzuki-kolmio kuvaa lapsen, vanhemman ja opettajan välistä vuorovaikutusta tunneilla (Kukkamäki 2002, 34). Vaikka lapset eivät kertomuksissaan maininneet Suzuki-kolmiota, se tuli esille heidän kuvatessaan tunneilla tapahtuvaa yhteisestä tekemisestä opettajan ja äidin tai isoäidin kanssa.

Tutkimukseni tuloksissa on myös yhtäläisyyksiä raportin alkupuolella käsiteltyihin lapsilähtöisen musiikikasvatuksen tutkimuksiin sekä Suzuki- ja laulusuzukimenetelmää koskeviin tutkimuksiin. Tuovilan (2013, 243) tutkimuksessa 7–13 vuotiaiden kokemuksista musiikin opiskelusta korostuivat oppimisen ilo, oma-aloitteinen opiskelu sekä läheisten ja vertaisten tuki. Samalla tavoin Kososen (2001, 68–71) tutkimuksen tuloksissa 13–15 vuotiaiden lasten motivaatiota kasvattavat tekijät ja musiikille annettavat merkitykset alleviivasivat oppimisen ja onnistumisen iloa sekä motivoivaa musiikillista ohjelmistoa. Kososen (2001) ja Tuovilan (2013) tutkimusten tulokset oppimisen ilosta, läheisten tuesta ja vertaisten merkityksestä ovat keskeisiä myös yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa.

Whitemanin (2005, 4–5) tutkimus 3–8 vuotiaiden laulullisesta identiteetistä korosti laulamista osana arkielämää perhettä lähentävänä yhteisenä tekemisenä. Myös Lahtelan (2014) tekemässä opinnäytetyötutkimuksessa laulusuzukimenetelmä koettiin vanhempien ja opettajien näkökulmasta perheenjäseniä yhdistävänä harrastuksena ja laulaminen oli merkittävä osa perheen arkea. Samalla

tavoin yhteisöllisyyden rakentumisteoriassa jakaminen merkitsee opettajan ohella perheenjäsenen kanssa jaettua yhteistä harrastusta, jossa laulaminen toimii yhdistävänä ja lähentävänä tekijänä heidän välillään.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Oleennaista grounded theory -menetelmällä toteutetussa tutkimuksessa on analyysivaiheiden parissa tehty tarkka, eksplisiittinen työ. On kuitenkin luonnollista, että kahden eri tutkijan käsissä saman aineiston pohjalta päädyttäisiin tulkintojen kautta erilaisiin tuloksiin. Jatkuvan vertailun menetelmän toteutuksessa sallitaan hieman epämääräisyyttä ja joustavuutta, sillä teorian muodostaminen nähdään, kuitenkin kontrolloidusti, luovana prosessina. (Glaser & Strauss 1967, 101–103.) Analyysityössäni noudatin grounded theory -menetelmän vaiheita mahdollisimman tarkasti ja sain myös keskustelun kautta ohjaajaltani neuvoja analyysityön toteuttamiseen.

Aineiston pohjalta syntyneitä teorioita voidaan arvioida muutamien kriteerien avulla. Glaserin ja Straussin (1967, 2–3) mukaan grounded theory -menetelmällä muodostetun teorian on oltava ymmärrettävissä muille tutkijoille, opiskelijoille ja lukijoille. Sen on myös oltava sopiva (fit) kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. Sopivuudella tarkoitetaan, että teorian kategoriat ovat muodostettu luonnollisesti ja helposti aineiston pohjalta ilman pakottamista. Muodostettua teoriaa voidaan myös tarkastella sen perusteella, miten hyvin se toimii. Toimivuudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin teoria onnistuu selittämään tapahtumia tutkittavan ilmiön kontekstissa. Teorian tulee myös olla relevantti eli asiaankuuluvasti muodostettu kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. Näiden kriteereiden lisäksi teorian on oltava muokattava (modifiable). Teorian on tarkoitus olla elävä konsepti, joka on täydennettävissä ja sille on mahdollista löytää uusia ulottuvuuksia esimerkiksi lisätietojen avulla. (Giske & Artinian 2007, 69.)

Tutkimuksessani kerätyn aineiston pohjalta muodostettu teoria kehittyi luonnollisesti ja kategoriat syntyivät helposti aineiston pohjalta. Tämä vei kuitenkin aikaa ja sisälsi monia erilaisia vaiheita. Analyysityöni eteni hitaasti ja sai paljon kypsymisaikaa, joka lopulta auttoi syvempien merkitysten löytämisessä ja

substantiivisen teorian muodostamisessa. Laulusuzukimenetelmä oli kuitenkin minulle ennestään tuttu ja tällä tavoin aineiston pohjalta muodostettu teoria olisi varmasti ollut erilainen sellaisen tutkijan käsissä, joka tutustuu siihen tutkimuksen kautta ensimmäistä kertaa. Grounded theory -menetelmällä toteutetulle tutkimukselle on luonnollista, että analyysi sisältää kontrolloidusti joustavuutta ja tutkijan luovuutta (Glaser & Strauss 1967, 101–103).

Teoreettinen sensitiivisyys on osa grounded theory tutkimusta ja siihen kuuluu tutkijan persoonan lisäksi hänen oma ymmärryksensä (insight) tutkittavasta aiheesta (Glaser & Strauss 1967, 46). Teoreettiseen sensitiivisyyteeni vaikutti omalta osaltani pitkäaikainen suhteeni laulusuzukimenetelmään. Aineistonkeruun ja analyysityön kanssa samaan aikaan kävin myös omaa laulusuzukiopettajan koulutustani. Vaikka pyrin tutkijana objektiivisuuteen, omakohtaiset pitkäaikaiset kokemukseni varmasti vaikuttivat osittain tekemääni analyysityöhön. En kuitenkaan koe, että näistä asioista olisi ollut merkittävää haittaa teoreettiselle sensitiivisyydelleni tai tutkimuksen toteutukselle. Vaikka en tietoisesti soveltanut tietämystäni menetelmästä, aiemmat kokemukseni auttoivat minua nimeämään substantiivisen teorian osia ja hahmottamaan kokonaiskuvaa tutkimastani ilmiöstä.

Teoreettisen sensitiivisyyden toteutumisen kannalta on tärkeää, että tutkija pidättäytyy analyysin alkuvaiheessa perehtymisestä mahdollisiin aiempiin teorioihin ja tutkimuksiin ja keskittyy omaan aineistoonsa (Glaser & Strauss 1976, 46). Tutkimuksen alkuvaiheissa tein tieteellisiä hakuja kartoittaakseni, minkä verran ja millaisista näkökulmista Suzuki-menetelmää ja laulusuzukimenetelmää on tutkittu. Tarkoituksena tässä vaiheessa oli selvittää, onko tämänkaltaiselle lapsilähtöiselle tutkimukselle tarvetta tutkimuksen kentällä. Yhtä aikaa analyysityön kanssa perehdyin myös menetelmäkirjallisuuteen, joka auttoi minua analyysin asianmukaisessa toteuttamisessa.

Varsinaisen teoreettisen reflektoinnin kirjallisuuden kautta toteutin substantiivisen teorian muodostamisen jälkeen kirjallisuusintegraation vaiheessa. Kirjallisuusintegraation tarkoituksena on sitoa muodostettu teoria olemassa olevaan tutkimuskirjallisuuteen ja aikaisempiin teorioihin (Giske & Artinian 1976, 78). Tekemäni kirjallisuusintegraatio käsitteli kehityspsykologisia ja sosiaalisia

oppimisteorioita sekä tutkimuksia, joilla oli käsitteellisiä yhtäläisyyksiä yhteisöllisyyden rakentumisteoriaan. Integraatiossa käsittelemäni teoriat ja tutkimukset tukivat hyvin yhteisöllisyyden rakentumisteorian prosesseja. Kirjallisuusintegraatio itsessään olisi varmasti voinut olla vieläkin laajempi ja aihetta tukevia tutkimuksia olisi löytynyt runsaasti muidenkin tieteiden kentiltä. Otin kuitenkin kirjallisuusintegraatiooni sellaisia teorioita ja tutkimuksia, joilla oli selvä teoreettinen yhteys aineiston pohjalta muodostettuun substantiiviseen teoriaan ja sen prosesseihin.

Toteutin tutkimuksen lapsilähtöisesti keräämällä aineiston yksilöhaastatteluilla. Vuorovaikutus rakentuu haastattelussa molempiin suuntiin, eikä sen kautta voida koskaan täysin päästä selvyYTEEN siitä, mitä toinen osapuoli on vastauksillaan tarkoittanut. Lasten haastattelussa tiedon tuottajana toimii aina kaksi osapuolta, lapsi ja aikuinen. (Alasuutari 2005, 134; Roos & Rutanen 2014, 43.) Lasten kerronnan tulkitsemisessa, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleisestikin, kyse on aina tulkinnan tekemisestä. Vaikka omassa tutkimuksessani lapset olivat minulle tuttuja, en voi varmasti sanoa tehneeni oikeanlaisia tulkintoja heidän kertomuksistaan. Tiedostin kuitenkin tutkimusta tehdessäni, että en ollut hankkimassa ehdotonta tietoa lasten elämästä, vaan vuorovaikutuksen kautta etsimässä merkityksiä lasten maailmasta heidän kertomanaan.

Koehaastatteluiden tekeminen on tutkijalle hyödyllistä, jos hänellä ei ole aikaisempaa kokemusta lasten haastattelemisesta (Raittila, Vuorila & Rutanen 2017, 276). Oman tutkimukseni toteutuksessa luotin mahdollisesti liikaa siihen, että lapset ovat minulle tuttuja ja että oman työkokemukseni pohjalta osaan jutella luontevasti heidän kanssaan. Vaikka haastattelut sujuivat pääasiassa hyvin, olisi esihaastattelujen tuoma kokemus varmasti auttanut minua olemaan haastattelijana lasten kanssa vieläkin sujuvampi. Tästä johtuen on mahdollista, että haastatteluissa keräämäni aineisto olisi voinut olla vieläkin sisältörikkaampaa. Huomasin kuitenkin, että litteroiminen saman tien haastattelun jälkeen auttoi minua kehittymään seuraavaa haastattelua varten. Pää tavoitteeni oli toteuttaa haastattelut lasten kanssa positiivisessa tunnelmassa ja oman kokemukseni perusteella onnistuin siinä hyvin. Karlssonin (2016, 134–135) mukaan tutkijoiden tulevaisuuden haasteet liittyvät lapsille sopivien tutkimusmenetelmien ja

toimintatapojen kehittämiseen, joissa heidän oma maailmansa pääsee moninlaisilla tavoilla esille.

Lapsilähtöinen tieto on osittain edelleen kyseenalaisessa asemassa tutkimuksen kentällä. Tämä epäily perustuu heidän kehitystasoonsa, joka on erilainen kuin aikuisen ja heidän kertomustensa yleiseen luotettavuuteen (Kyrönlampi-Kylmänen & Määttä 2010, 92). Lasten näkökulmilla on kuitenkin oma validiteetti sen perusteella, että kyse on heidän omista näkemyksistään riippumatta siitä, kuinka hyvin ne heijastavat todellisuutta tutkittavasta ilmiöstä (Punch 2002, 8). Punchin (2002, 5) mukaan lasten kertomusten validiteetti ja luotettavuus riippuvat siitä, kuinka paljon tutkija antaa omien ennakoasenteidensa lapsia kohtaan vaikuttaa haastattelutilanteeseen. Vaikka tutkija tiedostaisi oman asemansa hyvin, on hänen kuitenkin mahdotonta täysin irtautua omasta roolistaan aikuisena ja nähdä asioita lapsen silmin (Punch 2002, 5).

Alustavan analyysin aloitin aineistoa lukemalla ennen kaikkien haastatteluiden valmistumista. Tutkimukseni sai kuitenkin uutta suuntaa ensimmäisten haastattelujen jälkeen ja merkitykselliset asiat alkoivat löytyä aineiston kautta erityisesti sosiaalisista aspekteista (läheiset, opettaja ja yhteisö), joiden pohjalta lopulta muodostui aineistolähtöinen substanttiivinen teoria. Aineiston analyysissä en tästä johtuen kiinnittänyt paljon huomiota esimerkiksi käytettyihin rekvisiittoihin ja tuntirakenteeseen, vaikka näistäkin oli kysymyksiä haastattelurungossani. Haastatteluissa olisi tämän pohjalta ollut hyödyllistä kiinnittää enemmän huomiota nimenomaan edellä mainittuihin sosiaalisiin aspekteihin, joista lisäsin viimeisiin haastatteluihini muutamia kysymyksiä. Tästä johtuen keräämäni aineisto ei ollut täysin tasalaatuista, mutta jokaisessa haastattelussa nämä sosiaaliset teemat nousivat kuitenkin selvästi esille. Tämän kokemuksen pohjalta uskallan sanoa, että tutkimus on elävä tilanne ja asiat voivat saada matkan varrella uusia suuntia ja poiketa siitä, mistä alun perin on lähdetty.

Mielenkiintoisia jatkotutkimusaiheita lapsilähtöisen tai oppilaslähtöisen näkökulman syventämiselle olisi esimerkiksi laulusukimenetelmästä jo valmistuneiden nuorten ja aikuisten oppilaiden haastatteleminen. Mikä heidän käsityksensä ja kokemustensa mukaan menetelmässä on merkityksellistä ja heille merkityksellisintä? Aineistoa voisi kerätä monimenetelmällisesti esimerkiksi

tarinoiden, haastatteluiden ja ryhmähaastatteluiden kautta. Jatkotutkimuksissa voisi myös perehtyä tarkemmin siihen, miten laulusuzukissa toimiminen näkyy perheen arjessa: kuinka laulaminen ja kuunteleminen integroituvat osaksi arkea? Yhteisöllisyyttä itsessään voisi myös tutkia enemmän ja kokonaisvaltaisemmin opettajien, vanhempien ja oppilaiden näkemysten kautta. Miten ja millaisena he kokevat yhteisöllisyyden laulusuzukissa ja miten se ilmenee?

Kasvatustieteellisestä näkökulmasta laulusuzukin tutkiminen on mielenkiintoista perheenjäsenten aktiivisen osallistumisen takia. Laulaminen voi olla koko perheen yhteinen harrastus ja ulottua kerran viikossa olevilta laulutunneilta osaksi arkea ja yhdessä vietettyä vapaa-aikaa. Tämän tutkimuksen mukaan laulusuzukissa lapsille on merkityksellistä yhteisöllisyys ja yhteinen tekeminen läheisen ihmisen kanssa. Yhteisöllinen toiminta perheenjäsenten ja kaikenikäisten vertaisten kanssa edistää oppimista ja tarjoaa turvallisen ympäristön itsenäistymiselle. Näiden tuloksien perusteella myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on tärkeää perehtyä syvemmin vanhempien osallistumiseen lastensa elämään harrastustoiminnasta koulunkäyntiin ja perheenjäsenten yhteisen ajan laatuun. Lisäksi on aiheellista tutkia monipuolisen yhteisöllisen toiminnan merkitystä lasten ja nuorten oppimiselle ja kehitykselle.

## LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2008. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lasten haastattelussa. Teoksessa J, Ruusuvuori. & L, Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 145–162. E-kirja.
- Bliss, J., Askew, M. & Macrae, S. 1996. Effective teaching and learning: scaffolding revisited. *Oxford Review of Education*, 22 (1), 37–61.
- Brofenbrenner, U. 2002. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R, Vasta (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. 2ed. Helsinki: UNIPress, 221–228.
- Bugeja, C. 2009. Parental involvement in the musical education of violin students: Suzuki and 'traditional' approaches compared. *Australian Journal of Music Education*, (1), 19–28.
- Burnard, P. 2000. How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2 (1), 7–23.
- Colprit, E. J. 2000. Observation and analysis of Suzuki string teaching. *Journal of Research in Music Education*, 48 (3), 206–221.
- Corbin, J. & Strauss, A. 2008. Basics of qualitative research. 3rd ed. California: Sage.
- Duke, R. A. 1999. Teacher and student behaviour in Suzuki string lessons: result from the international research symposium on talent education. *Journal of Research in Music Education*, 47 (4), 293–307.
- Eldén, S. 2013. Inviting the messy: drawing methods and children's voices. *Childhood*, 20 (1), 66–81.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E & Robinson, C. 2010. Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8 (2), 175–192.
- Fontana, A. & Frey J. 2005. The interview. From neutral stance to political involvement. Teoksessa N, Denzin. & Y, Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3rd ed. California: Sage, 695–727.
- Giske, T. & Artinian, B. 2007. A personal experience of working with classical grounded theory: from beginner to experienced grounded theorist. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (4), 67–79.

- Glaser, B. G. Theoretical sensitivity, 1978. Mill Valley CA: Sociology Press  
Mill Valley.
- Glaser, B. G. & Strauss A. L. 1967. The discovery of grounded theory - strategies for qualitative research. New Brunswick (U.S.A) and London (U.K.)  
[http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser\\_1967.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf)
- Gomez, L. 1997. An introduction to object relations. New York: University Press
- Hagerty, B., Lynch-Sauer, J., Patusky, K., Bouwsema, M. & Collier P. 1992. Sense of belonging: a vital mental health concept. Archives of Psychiatric Nursing, 6 (3), 172-177.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelu. Yhteiskuntapolitiikka-YP, 72 (6), 629-640.
- Hännikäinen, M. 2007. Creating togetherness and building preschool community of learners: the role of play and games. Teoksessa T, Jambor. & J.V. Gils (toim.) Several perspectives on childrens play: scientific reflections on practioners. Antwerpen: Garant. 147-160.
- Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Brofenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Julkaisussa A, Niikko., I, Peilikka., & E, Savolainen (toim.) Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Savonlinna: Joensuun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 21-39.  
<http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/monitiet/pdf/harkonen.pdf>
- Juutinen, J. 2015. Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. Varhaiskasvatuksen tiedelehti, 4 (2), 159-179.
- Karlsson, L. 2016. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Julkaisussa K, Kallio., A, Ritala-Koskinen. & N, Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Verkkojulkaisuja 106, 121-141. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Karlsson, L. 2006 Lapset kertovat ja toimivat. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Stakes.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15 vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteiden laitos. Väitöskirja.

- Kukkamäki, P. 2002. Laulun myötä kasvuun- Laulusuzukimenetelmän kehittämisprojekti. Sibelius-Akatemia. Kehittäjäkoulutus (Docmus-yksikkö). Helsinki: Yliopistopaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. & Määttä, K. 2010. Using children as research subjects: how to interview a child aged 5 to 7 years. *Educational Research and Review*, 6 (1), 87–93.
- Lahtela, L. Laulun iloa kokemassa. 2014. Lapsen ja äidin ensikosketus laulusuzukiin. Lahden ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Instrumenttiopetuksen opinnäytetyö.
- Langström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. 2010. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L & Ruoppila, I. 2007. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Over, H. 2015. The origins of belonging: social motivation in infants and young children. The Royal Society Publishing. 1-8. <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/371/1686/20150072> (Viitattu 5.5.2018)
- Patton, M. 2002. Qualitative research and evaluation methods. California: Sage.
- Punch, S. 2002. Research with children: the same or different from research with adults. *Childhood*, 9 (3), 321–341.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. 2017. Lasten haastattelu. Teoksessa M, Hyvärinen., P, Nikander & J, Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 268-289. E-kirja.
- Reuning-Hummel, C., Meyer, A. & Rowland, G. 2016. Powerful learning experiences and Suzuki music teachers. *International Journal of Education & Arts*, 17 (36), 1–27.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja.
- Roos, P. & Rutanen, N. 2014. Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3 (2), 27–47.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2008. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia*, 34 (2), 88–96.
- Southcott, J. & Cosaitis, W. 2015. Drawing ‘music and me’: children’s images of musical engagement. *Australian Journal of Music Education*, (2), 78–90.

Suomen Suzukiyhdistys Ry. 2017-2018.

[http://www.suomensuzukiyhdistys.net/index.php?menu0\\_pos=Suzuki-menetelm%E4%20&item=235](http://www.suomensuzukiyhdistys.net/index.php?menu0_pos=Suzuki-menetelm%E4%20&item=235) (Viitattu 9.3.2017)

<https://suomensuzukiyhdistys.net/tietoa-yhdistyksesta/suzuki-menetelma/> (Viitattu 29.5.2018)

Suzuki, S. 1981. Ability development from age zero. Suzuki Method International. CA: Summy-Birchard.

Suzuki, S. 1983. Rakkaudella kasvatettu. Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa. Tampere: Vihreälinja.

Suzukivoice. 2018. <http://www.suzukivoice.com/fi/laulusuzuki> (Viitattu 27.5.2018)

Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Tutkimuksia. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Tuovila, A. 2003. Mä soitan ihan omasta ilosta! Pitkittäinen tutkimus 7-13 vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Studia Musica 18. Sibelius-akatemia. Väitöskirja.

Verenikita, I. 2008. Scaffolding and learning: It's role in nurturing new. Teoksessa P, Kell., W, Vialle., D, Konza. & G, Vogl (toim.) Learning and the learner: exploring learning from new times. University of Wollongong. 160-180. <http://ro.uow.edu.au/learning/> (Viitattu 5.5.2018)

Whiteman, P. 2005. Teaching, learning and celebrating diverse musical identities of young children: accountability to whom? Children and Education Research Center. The University of Newcastle. 1-8.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimuslupa

Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos  
Ulrika Ekström [ulrikamh.ekstrom@gmail.com](mailto:ulrikamh.ekstrom@gmail.com), puh. 050 537 2948

### **”Laulusuzuki lasten suusta” – tutkimussuostumus tutkimukseen osallistuvilta**

Hei! Mukavaa, että olette kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseeni.

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää lasten kokemuksia ja näkemyksiä laulusuzukimenetelmästä. Ajatuksena on saada selville, minkälaisia merkityksiä juuri lapset antavat menetelmälle ja miten he kuvailevat sitä omin sanoin. Tutkimukseni on pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopistolle ja osa yleisen kasvatustieteen maisterin opintojani.

Tutkimuksen aineisto kerätään lapsen haastattelulla, joka on kestoaltaan noin 15-20 minuuttia riippuen hänen kiinnostuksestaan ja jaksamisestaan. Haastattelu toteutetaan kerran ja se tapahtuu perheen kanssa sovitusti esimerkiksi lapsen kotona tai laulutunnin jälkeen, jos opettajalle sopii. Haastattelua ennen lasta pyydetään myös piirtämään jotakin laulusuzukiin liittyvää, jotta hän orientoituisi haastattelun teemoihin. Lapsen piirtämän kuvan käyttämiseen tutkimusraportissani kysyn erikseen aineiston keruun yhteydessä.

Suostumus tutkimukseen tarkoittaa myös lupaa haastatteluiden nauhoittamiseen (pelkkä äänitallenne). Äänitallenteet säilytetään huolellisesti vain tutkimuksen ajan, jonka jälkeen ne hävitetään. Kerätty aineisto on luottamuksellista ja sitä käytetään vain tämän tutkimuksen tekoon. Haastatteluiden puhtaaksikirjoituksessa ja aineiston raportointivaiheessa nimet muutetaan anonymiteetin säilyttämiseksi ja haastateltavan sanomiin viitataan tekstissä suorien lainausten kautta. Näin ollen kenenkään tutkimukseen osallistuvan henkilöllisyys ei paljastu missään vaiheessa.

Toivon ystävällisesti, että annatte luvan haastatteluihin antamalla allekirjoituksenne. Kiitos!

## Suostumus tutkimushaastatteluun

Suostumus 'Laulusuzuki lasten suusta'' - tutkimuksen haastatteluun.

Suostun, että minua haastatellaan pvm\_\_\_\_\_ Aika ja paikka

---

Lapsen allekirjoitus

---

Vanhemman allekirjoitus

---

## **Liite 2. Teemahaastattelurunko**

### **TAUSTAKYSYMYKSET (vanhemmille tai lapsille)**

- Minkä ikäinen lapsi on?
- Ketä perheeseen kuuluu?
- Kuinka kauan lapsi on ollut mukana laulusuzukimenetelmässä?
- Missä laulusuzukin koulutustasossa lapsi on tällä hetkellä menossa?

### **HAASTATTELUTEEMAT**

#### **1. Piirrustuksesta keskusteleminen**

- Kerro, mitä olet piirtänyt?
- Mitä siinä (piirustuksessa) on?

#### **2. Laulusuzukimenetelmän määritelmä:**

- Kerro, mitä sinun mielestäsi on laulusuzuki?
- Kerro minulle jotakin laulusuzukista

#### **3. Laulutuntien sisältö:**

- Kerro laulutunneistasi ja mitä siellä tehdään?
- Kerro mitä tehdään aluksi? Mitä sitten tehdään? Mitä tehdään lopuksi?
- Kerro joku esimerkki
- Mikä on kivaa?
- Mikä on ei-kivaa?

#### **4. Muu toiminta:**

- Millaista muuta toimintaa laulusuzukissa on laulutuntien lisäksi?
- Kerro joku esimerkki
- Mitä pidät muusta toiminnasta?

## **5. Vanhemman tai muun aikuisen osallistuminen tunneille:**

- Kuka käy/kävi kanssasi laulutunneilla?
- Miltä se tuntuu?
- Miten hän osallistui/osallistuu tunneillasi?
- Miten hän on muuten mukana toiminnassa?