

# **Henkinen turvallisuus luovassa musiikkikasvatuksessa**

**Lasten kokemuksia säveltämisestä, turvallisuuden tunteesta ja leikeistä  
Kuule, minä sävellän! –projektissa**

Taideyliopisto

Tutkielma (Maisteri)

[5.3.2018]

[Tuuli Malve]

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

<b>Tutkielman nimi</b>  [Henkinen turvallisuus luovassa musiikkikasvatuksessa: Lasten kokemuksia säveltämisestä, turvallisuuden tunteesta ja leikeistä Kuule, minä sävellän! -projektissa]  [63]	<b>Sivumäärä</b>
<b>Tekijän nimi</b>  [Tuuli Malve]	<b>Lukukausi</b>  [Kevät 2018]
<b>Aineryhmän nimi</b>  Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tässä tutkimuksessa pyrin luomaan ymmärrystä siitä, miten musiikkikasvatuksessa voisi edistää turvallisuuden tunteen syntymistä ja sitä kautta avaamaan mahdollisuuksia luovuudelle. Musiikillisen keksimisen painoarvo on kasvanut Perusopetuksen perusteissa (POPS, 2014), jossa luovuuden vahvistamista opetuksessa vaaditaan. Luovuutta pidetään myös tärkeänä tulevaisuuden työelämän taitona. Valitsin tutkimuskohteekseni Kuule, minä sävellän! 2017 -sävellysohjelmaksi, ja tutkin kolmen siihen osallistuneen 10-12 –vuotiaan lapsen kokemuksia säveltämisestä, turvallisuuden tunteesta sekä vuorovaikutus- ja musiikkiliikunnallisista leikeistä. Tutkimuksen ote on fenomenologis-hermeneuttinen, johon kuuluu pyrkimys ymmärtää ja luoda kuvaa toisen kokemuksista. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla yksilöhaastatteluina.</p> <p>Kuule, minä sävellän! on vuosittainen muutaman kuukauden mittainen projekti, johon osallistuvat lapset saavat säveltää oman teoksen sinfoniaorkesterin soittimille. Sävellykset esitetään lopuksi Kuule Ensemblen soittamana Musiikkitalossa. Vuoden 2017 projektissa improvisaatioteatterin vuorovaikutusharjoitukset, ryhmäyttävät leikit sekä yhteiset luovuuteen ohjaavat harjoitukset olivat keskeisiä työskentelytapoja. Vuorovaikutus- ja musiikillisten leikkien lomassa käytiin myös keskustelua vuorovaikutuksen ilmiöistä, itsen ja toisten hyväksymisestä ja kunnioittamisesta, mokaamisen lahjasta ja turhasta itsekriittisyydestä luopumisesta. Leikkejä tarkastellaan tutkimuksessa henkisen ja pedagogisen turvallisuuden luomisen väylinä sekä luovuuden ja musiikillisen oppimisen lisääjinä.</p> <p>Koulun musiikinopetuksen keskeisiin työskentelytapoihin kuten yhteismusisointiin ja laulamiseen kuuluu yhteistoiminnallisuutta, kehollista osallistumista ja vuorovaikutusta ryhmän kanssa.</p>	

Osallistuminen yhteiseen tekemiseen, jossa oma toiminta usein kuullaan ja nähdään, edellyttää turvallisuuden tunnetta, jota myös Opetussuunnitelma (2014) vaatii opetukselta. Luovassa tekemisessä kuten säveltämisen opetuksessa turvallisuuden merkitys kasvaa entisestään, kun omia ajatuksia ja omaa itseä on uskallettava jakaa muille. Peruskäsitteitä tutkimuksen teoriassa ovat henkinen ja pedagoginen turvallisuuden tunne sekä luovuus. Turvallisuuden tarkastelussa sovelletaan Hurmeen ja Kyllösen (2014) turvallisuuden tunteen rakentumisen teoriaa sekä Konun (2002) Kouluhyvinvoinnin mallia. Luovuutta käsitellään Muhosen (2014), Sawyerin (2012) ja Keystonen (1981) teorioista käsin. Itsensä toteuttaminen ja luovuus voivat tapahtua vain, jos turvallisuuden tunne on saavutettu.

Lasten haastatteluista keskeiseksi teemaksi nousi kokemus hyvästä yhteishengestä ja sen merkityksistä säveltämiseen ja muuhun tekemiseen projektissa. Tutkimuksessa yhteishenkeä tarkastellaan sosiaaliseen ja pedagogiseen turvallisuuteen liittyvänä elementtinä, johon myös vuorovaikutustaidot vahvasti liittyvät. Tutkimus esittää, että turvallisen ilmapiirin luominen on tärkeää säveltämiselle ja luovalle oppimiselle. Leikkien ja niiden lomassa käytyjen ohjattujen keskustelujen kautta voidaan opettaa vuorovaikutuksellisten ilmiöiden tiedostamista, opetella niihin liittyviä taitoja ja lopulta sitouttaa yhteisiin sääntöihin ja sitä kautta luoda ryhmään turvallisuuden tunnetta. Tutkimus luo uutta tietoa musiikkikasvatuksen kentällä käytävään keskusteluun turvallisuuden tunteen ja luovuuden merkityksistä, joita musiikinopettajat joutuvat pohtimaan uuden POPS:n (2014) myötä.

### **Hakusanat**

[musiikkikasvatus, turvallisuuden tunne, hyvinvointi, luovuus, säveltäminen, leikki, vuorovaikutus, yhteishenki, pedagoginen turvallisuus, henkinen turvallisuus, fenomenologis-hermeneuttinen]

### **Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään**

[27.2.2018]

# Sisällys

Sisällys	1
1 Johdanto	3
1.1 Kuule, minä sävellän!	4
2 Henkisen turvallisuuden kokemus koulussa	6
2.2 Psykkinen turvallisuus	9
2.2.1 Itsetunto	10
2.2.2 Psykkinen turvallisuus ja vuorovaikutustaidot	11
2.3 Sosiaalinen turvallisuus	12
2.3.1 Turvallisen ryhmän syntyprosessi	14
2.4 Pedagoginen turvallisuus	16
2.4.1 Vuorovaikutustaidot osana pedagogista turvallisuutta	17
2.4.2 Ryhmädynamiikan ilmiöiden opiskelu	18
3 Luovuus	22
3.1 Luovuuden määritelmä	22
3.2 Luovuus sosiaalisena ilmiönä	24
3.1 Turvallisuus ja itsensä toteuttamisen mahdollisuus	27
4 Tutkimusasetelma	28
4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus	28
4.2 Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä	30
4.3 Tutkimusaineiston valinta ja tutkimushenkilöiden esittely	32
4.4 Ricoeurin metodi aineiston analyysinä	33
4.4.1 Hermeneuttinen kehä	33
4.4.2 Analyysin valinta ja vaiheet	34
4.5 Tutkimusetiikka	35
5 Turvallisuus luovuuden tukena	40

5.1 Haastateltavien esittely	41
5.2 Yhteishenki ja turvallinen ryhmä	41
5.3 Vuorovaikutuksen harjoittelu ja luovuus	43
5.4 Musiikillinen luovuus turvallisessa ryhmässä	45
6 Pohdinta	50
6.2 Luotettavuustarkastelu	51
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	55
Lähteet	56
Liitteet	61
Liite 1. Haastattelun tukikysymykset	61
Liite 2. Tutkimuslupa haastateltavalle	62
Liite 3. Suostumus lapsen osallistumisesta tutkimukseen	63

# 1 Johdanto

Idea tutkimukseen syntyi ollessani mukana yhtenä ohjaajana Kuule minä sävellän! 2017-projektissa keväällä 2017. Oivalsin heti projektia edeltävässä suunnittelutapaamisessa, että siitä tulisi innostava ja kiinnostava projekti. Olin kiinnostunut projektiin osallistumisesta jo siksi, että säveltäminen kiinnostaa minua. Suunnittelupäivä oli hauska ja siinä kävi ilmi, millaisia työskentelytapoja, arvoja ja filosofiaa projektiin liittyi: Leikimme ja kokeilimme etukäteen yhteisiä harjoituksia, joita pääsisimme pian toteuttamaan lasten kanssa. Mietimme myös, millaisen ilmapiirin haluamme luoda ryhmään ja kuinka saisimme lapset heittäytymään ja tuomaan luottavaisesti itsensä ja ajatuksensa yhteisiin hetkiin. Ohjaajatiimimme muodostui musiikkikasvatuksen opiskelijoista, kahdesta säveltäjästä ja improvisaationäyttelijä-kouluttajasta.

Projektin alussa käytimme paljon aikaa tutustumiseen ja ryhmäytymiseen sekä positiivisen vuorovaikutuksen rakentamiseen leikkien ja harjoitteiden kautta. Leikkien lomassa avasimme myös keskustelua vuorovaikutuksen ilmiöistä. Minusta tuntui, että leikkien kautta oli hauskaa ja luontevaa rakentaa myös yhteisiä turvallisen ryhmän pelisääntöjä. Koin, että ryhmäämme muodostui lämmin ja turvallinen ilmapiiri, jossa saattoi heittäytyä pelkäämättä mokaamista tai naurunalaiseksi joutumista. Aloin kiinnostumaan siitä, millaisia ilmiöitä hyvään ja turvalliseen ryhmään liittyy, ja mitä asioita voisin vaikka itse tulevaisuudessa tehdä tukeakseni hyvän ilmapiirin kehittämistä ja luovuuden vahvistamista omassa opetuksessani. Päätin lähteä tarkastelemaan projektiamme turvallisuuden ja luovuuden näkökulmasta. Viimeisin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS, 2014) nostaa hyvinvoinnin ja turvallisuuden sekä luovuuden ajankohtaisiksi teemoiksi, joiden huomioimista ja vahvistamista opetuksessa vaaditaan.

Voisin kai kutsua itseäni jollain lailla aiheeni "uskovaiseksi", sillä olen osallistunut koulutieni ja opintojen aikana kaikille mahdollisille vuorovaikutukseen liittyville kurssille, ja koen, että olen niiden kautta rohkaistunut ilmaisemaan itseäni ja näyttäytymään ryhmässä. Vuorovaikutus ja ryhmässä toimiminen eivät kuitenkaan suju

automaattisesti, vaan niihin liittyy paljon haasteita ja kielteisiä ilmiöitä kuten turvattomuus, epävarmuus ja kiusaaminen. Hyvään ryhmään ja positiiviseen vuorovaikutukseen liittyy taas luottamusta, turvallisuuden kokemusta, mahdollisuutta itsen toteuttamiseen ja oppimiseen ja itsetunnon vahvistumiseen.

Tarkastelen tutkielmassani, millaisia kokemuksia Kuule minä sävellän! –projektiin osallistuneilla lapsilla on leikeistä, turvallisuudesta ja säveltämisestä projektissa.

Erityislaatuisuudestaan huolimatta Kuule minä sävellän! on olemukseltaan lähellä koulun musiikinopetusta oleva projekti, jossa musiikkia opiskellaan tavoitteellisesti, soitetaan, lauletaan ja sävelletään. Koulun musiikinopetuksen keskeisiin toimintatapoihin kuuluu yhteismusisointi ja laulaminen, joihin liittyy kokonaisvaltaisuutta, kehollisuutta ja yhteistoimintaa (POPS, 2014). Yhteistyö ja osallistuminen toiminnalliseen tekemiseen, jossa oma toiminta näkyy ja kuuluu, edellyttää kokemusta turvallisuuden tunteesta. Luovassa tekemisessä kuten säveltämisessä ja improvisaatiossa - jotka ovat osana musiikkikasvatuksen oppisisältöjä - turvallisuuden tuntemuksen merkitys kasvaa jaettaessa omia ideoita muulle ryhmälle. Tutkimuksessani pyrin kartoittamaan, miten turvallisuuden tunne rakentuu, ja millaiset asiat voivat sävellyksen opetuksessa ja luovassa musiikkikasvatuksessa tukea luovuutta ja turvallisuuden rakentumista.

Turvallisuuden tunne nähdään oppimisen ja vuorovaikutuksen perustana (esim. Konu, 2002; Allardt, 1976). Turvallisuuden tunne liittyy myös vahvasti luovuuden tunteeseen. Uuden opetussuunnitelman (POPS, 2014) edellyttämät luovuuden vahvistaminen, oppimisen kokonaisvaltaisuus ja turvallisuus opetuksessa haastavat musiikinopettajia pohtimaan niiden toteuttamista opetuksessa. Tämä tekee luovuutta ja turvallisuuden tunnetta käsittelevästä tutkimuksestani ajankohtaisen.

## **1.1 Kuule, minä sävellän!**

Kuule minä sävellän! on koulutushanke, jossa kasvatetaan lasten ja nuorten säveltäjäjyötä. Sen johtavana ajatuksena on, että jokaisella lapsella on oikeus luovuuteen ja itseilmaisuun sekä sellaisten taitojen oppimiseen, jotka edistävät niitä. Osallistujat pääsevät projektin aikana säveltämään oman teoksensa sinfoniaorkesterin soittimille, ja ne esitetään loppukonsertissa ammattimuusikoista koostuvan Kuule Ensemblen soittamana. Kuule, minä sävellän! -projektissa näkyy tasa-arvopyrkimys ja käsitys elinikäisestä oppimisesta: projektiin osallistuvalla ei tarvitse olla aiempaa kokemusta musiikista tai

nuotinlukutaitoa. (”Etusivu”. Kuule, minä sävellän! www-sivusto, <<http://www.kuuleminasavellan.fi/etusivu>>)

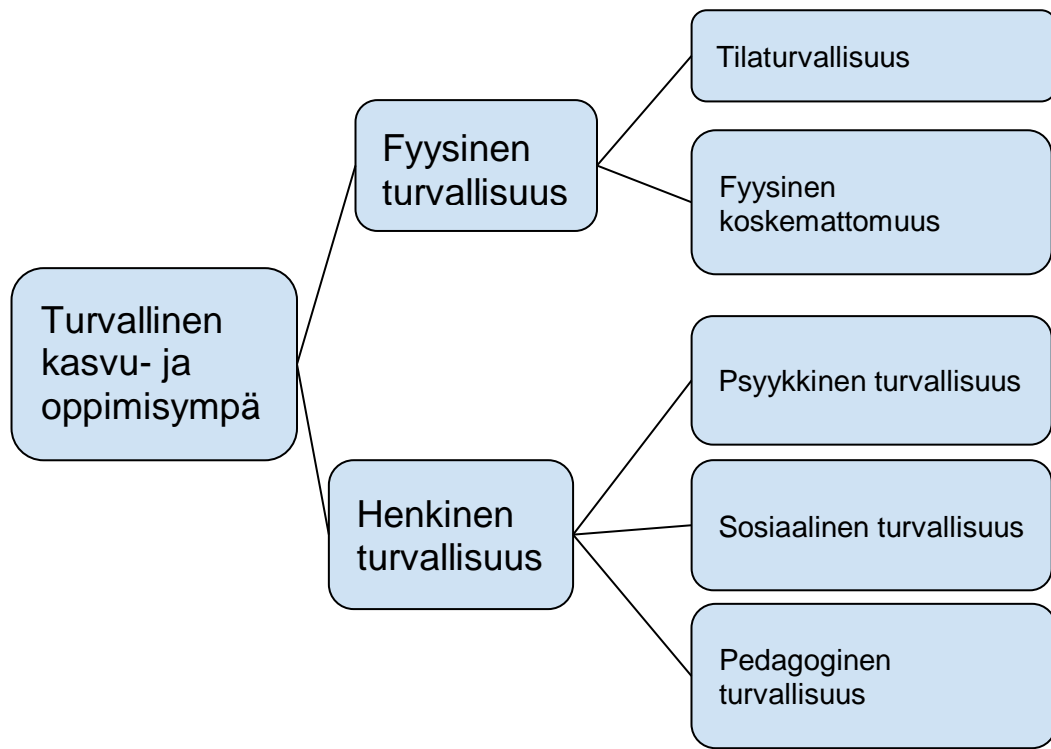
Kuule, minä sävellän! -projektin juuret ovat New Yorkin Filharmonisen orkesterin entisen kontrabasson äänenjohtajan, säveltäjä ja musiikkikasvattaja Jon Deakin, vuonna 1995 perustamassa Very Young Composers (VYC) -koulutusohjelmassa. Suomeen VYC-toiminta rantautui Sibelius-Akatemian musiikin lehtori Riitta Tikkasen myötävaikutuksesta vuonna 2011, jolloin projekti sai nimekseen Kuule, minä sävellän! Vuosittain toteutettavassa projektissa on ollut lukuisten yhteistyökumppanien lisäksi mukana erilaisia taiteenmuotoja, kuten tanssia, animaatiota ja erilaisia teemoja kuten Sammon taonta ja Toiveita 100-vuotiaalle Suomelle. (”Lyhyt historia”. Kuule, minä sävellän! www-sivusto, <http://www.kuuleminasavellan.fi/lyhyt-historia>>) Projekti on järjestetty lasten ja nuorten lisäksi muun muassa päättäjille ja kevään 2018 projekti on suunnattu kehitysvammaisille.



## 2 Henkisen turvallisuuden kokemus koulussa

Turvallisuus on Maslow'n tarvehierarkiateoriassa ihmisen tärkein tarve heti fyysisten tarpeiden jälkeen. Turvallisuuden tunne on tyydytettävä ennen yhteenkuuluvuuden, rakkauden, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarvetta. Turvallisuuden merkitys koulussa on suojattu lainsäädännöllä Opetuslaissa (268/1998, 29 §), joka vaatii jokaiselle lapselle oikeuden turvalliseen oppimisympäristöön (POPS, 2014, 79). Kasvattajan ja opettajan tärkeimpiin tehtäviin voi nähdä kuuluvan turvallisen, lapsen kasvua tukevan kasvu- ja oppimisympäristön rakentaminen, "jossa lapsi pystyy suuntaamaan voimavaransa häneltä odotettavaan toimintaan" ja oppimaan (Hurme & Kyllönen, 2014, 23; Piispanen, 2008; POPS 2014, 27).

Turvallisuus kasvu- ja oppimisympäristössä voidaan jakaa *fyysiseen* turvallisuuteen ja *henkiseen* turvallisuuteen, joka jakaantuu psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen turvallisuuteen, kuten Kuviosta 1. näkyy (Hurme & Kyllönen, 2014, 28; Piispanen, 2008; POPS, 2014, 34, 79). Fyysinen turvallisuus oppimisympäristössä pitää sisällään esimerkiksi lähiympäristön ja rakennuksen tilaratkaisut, tilan käyttö, kalusteet ja niiden sijoittelu, kulkureitit niihin liittyvät ohjeistukset. Sen lisäksi fyysiseen turvallisuuteen liittyy oikeus koskemattomuuteen ja käytännöt, jotka tukevat omaa tilaa. (Hurme & Kyllönen, 2014, 28). Honkosen & Salovaaran huomauttavat, että turvallisuus ymmärretään koulussa usein fyysiseksi turvallisuudeksi, mutta *turvallisuuden tunne* on heidän mukaansa kuitenkin yhtä tärkeä ellei jopa tärkeämpi asia, inhimillinen peruspyrkimys. (Honkonen & Salovaara, 2012, 18) Keskityn tutkimuksessani henkiseen turvallisuuteen ja sen osa-alueisiin, joita avaan lisää myöhemmin tässä luvussa.

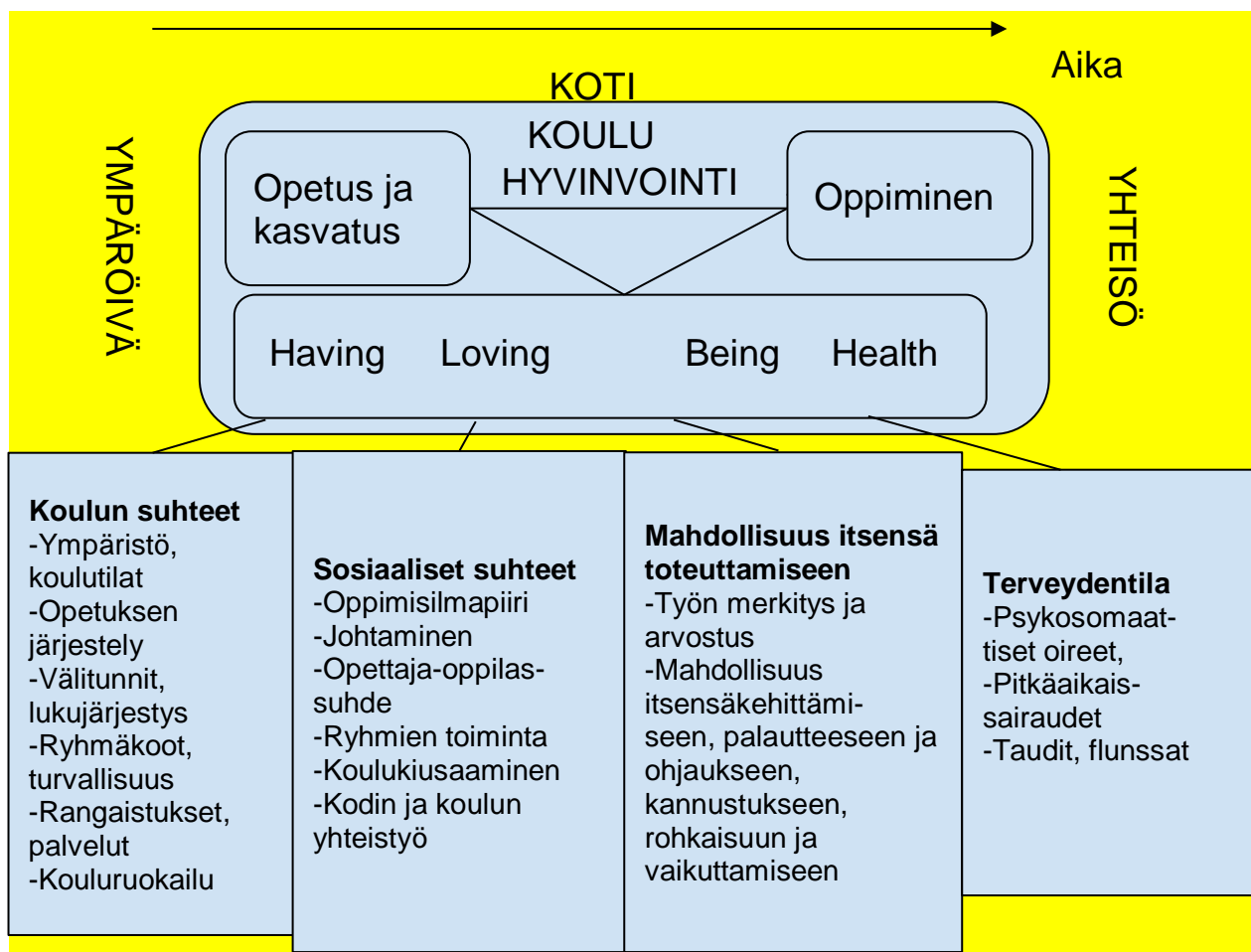


Kuvio 1. Fyysinen ja henkinen turvallisuus (Hurme & Kyllönen, 2014, 28).

Turvallisuuden kokemuksesta puhuttaessa ollaan lähellä kysymystä *hyvinvoinnista* ja turvallisuus voidaan ymmärtää myös keskeisenä osana hyvinvointia (Virta ym. 2011; POPS, 2014, 34). Virta ym. (2011) ymmärtävät hyvinvoinnin laajasti ihmisen elämän kaikkien osa-alueiden muodostamana kokonaisuutena. Vastaavasti koulussa koettu turvallisuus voidaan nähdä olevan lähellä kouluhyvinvoinnin käsitettä. (Virta ym. 2011, 122) Piispanen (2008) mukaan turvallisuus ilmenee koulussa *kouluviihtyvyytenä*, joka tarkoittaa käytännössä mahdollisuutta rauhallisuuden ja pysyvyyden tunteeseen (Piispanen, 2008, 177).

Hyvinvoinnin tutkimuksessa paljon käytetyssä Erik Allardtin (1976) hyvinvointiteoriassa hyvinvointi muodostuu 1. olosuhteista, 2. ihmissuhteista ja 3. itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista. Hyödynnän turvallisuuden tunteen rakentumisen tarkastelussa Hurmeen ja Kyllösen (2014) mallin lisäksi kansenterveystieteilijä Anne Konun (2002) muodostamaa Kouluhyvinvoinnin mallia, joka pohjaa Allardtin (1976) hyvinvoinnin teoriaan. Konun mallissa kouluhyvinvointi muodostuu 1. koulun olosuhteista, 2. sosiaalisista suhteista ja 3. itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista sekä 4. terveydentilasta (Konu, 2002; Virta ym. 2011, 120-122). Sitä voidaan tarkastella vastaavasti *koulun sisäisistä tekijöistä, kotiin ja kasvatukseen* liittyvistä tekijöistä sekä *ympäröivään yhteisöön* liittyvistä tekijöistä (Enwald ym. 2012). Tutkimuksessani

keskityn tarkastelemaan turvallisuuden tunteen rakentumista ja sen tukemista pääasiassa koulun sisäisiin tekijöihin liittyvästä näkökulmasta.



Kuvio 2. Konun Kouluhyvinvoinnin malli (Konu, 2002, 44).

Konun (2012) mallissa ensimmäinen hyvinvoinnin neljästä osa-alueesta on *koulun suhteet*. Niihin liittyvät kouluympäristö fyysisesti sekä opetukseen ja tiloihin liittyvät järjestelyt. Lisäksi fyysisiin tekijöihin lukeutuu vähemmään konkreettiset ympäristöön liittyvät tekijät kuten melu, ilmanvaihto, lämpötila ja viihtyvyys. Toinen osa-alue Konun kouluhyvinvoinnissa on *sosiaaliset suhteet*. Ne sisältävät oppilaiden väliset kaverisuhteet ja suhteen opettajaan, opettajien väliset suhteet ja heidän sitoutumisensa työhön ja oppilaisiin, ryhmän toiminnan, koko koulun ilmapiirin sekä kysymyksen koulukiusaamisesta. Myös yhteydenpito koulun ja kodin välillä sekä päätöksenteko koulussa kuuluvat sosiaaliin suhteisiin. (Konu, 2002, 44-45; Enwald, 2012, 6-8)

Kolmas kouluhyvinvoinnin osa-alue Konun (2002, ks. Kuvio 2.) mallissa on *itsensä toteuttamisen mahdollisuudet*. Maslown tarvehierarkiassa itsensä toteuttamisen tarve, johon luovuus liittyy, on mahdollista tyydyttää vasta, kun kaikki muut perustarpeet

on tyydytetty. Konun mallissa itsensä toteuttamisen mahdollisuudella tarkoitetaan, että jokaisen lapsen tulisi voida vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä liittyviin asioihin sekä oman elämänsä avainkysymyksiin. Se pitää sisällään myös ajatuksen, että jokaista lasta kunnioitetaan ja pidetään yhtä arvokkaana osana kouluyhteisöä ja yhteiskuntaa. (Konu, 2002, 45-46; Allardt, 1976) Itsensä toteuttamisen mahdollisuus edellyttää positiivisia oppimiskokemuksia, ja niinpä se haastaa opettajan mahdollistamaan lapsen kehittyminen tiedollisesti ja taidollisesti itseään kiinnostavissa asioissa omassa tahdissaan. (Konu 2002, 44-45)

*Terveydentilalla* Konun (2002) Kouluhuvinvoinnin mallissa tarkoitetaan suppeasti sairauksien ja tautien, esimerkiksi flunssan ja psykosomaattisten oireiden, poissaoloa. Terveydentilaa, niin kuin muitakin kouluhuvinvoinnin osa-alueita, voidaan nähdä rakentuvan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. (Konu, 2002, 46; Enwald, 2012, 7-8)

Psyykinen turvallisuus, joka on osa henkistä turvallisuutta, ei ole selkeästi nähtävillä Konun (2002) mallissa. Psyykinen turvallisuus ja siihen kuuluva perusturvallisuus vaikuttaa kuitenkin taustalla ihmisen vuorovaikutuksessa. (Hurme & Kyllönen, 2014; Piispanen, 2008; Karling ym. 2008; Aalto, 2002)

Vallenius (2016) esittää pro gradu -tutkielmassaan, että musiikilla on itsessäänkin turvallisuutta luovia tekijöitä, joita huomioimalla musiikinopettaja voi tukea oppilaiden turvallisuuden tunteen rakentumista. Musiikki voi tarjota esimerkiksi mahdollisuuksia *tunteiden käsittelyyn*, mikä auttaa itsetuntemuksen lisääntymisessä. Musiikin opetus ja yhteiset projektit voivat tarjota myös monenlaisia unohtumattomia *elämyksiä*. (Vallenius, 2016; Saarikallio, 2009, 226-228).

## 2.2 Psyykinen turvallisuus

*Psyykinen turvallisuus* on yksi henkisen turvallisuuden alue sosiaalisen ja pedagogisen turvallisuuden kanssa. Nämä osa-alueet ovat toisiinsa kietoutuneita, eikä niitä ole täysin mahdollista tai mielekäästä erottaa toisistaan. Hurme ja Kyllönen määrittelevät yksilön kokeman turvallisuuden tunteeksi, "joka sisältää myönteisen käsityksen nykyhetkestä ja tulevaisuudesta" (Hurme ja Kyllönen, 2014, 24). Opetuksen perusteissa edellytetään tukemaan "oppilaiden luottavaista suhtautumista tulevaisuuteen" (POPS, 2014, 22). Psyykinen turvallisuus on edellytyksenä lapsen oppimiselle ja kasvamiselle ja niinpä sitä voidaan pitää kaiken koulutoiminnan edellytyksenä (Aho & Tarkkonen, 1999, 6).

Psyykkisessä turvallisuudessa keskeinen elementti on perusturvallisuus (Piispanen, 2008; Karling ym. 2008). Siihen kuuluu myös *oppimisympäristön psyykkinen* puoli, johon kuuluu esimerkiksi ilmapiiri, vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen liittyviä asioita, opettajan toiminnan johdonmukaisuus, rutiinit ja toiminnan ennakoitavuus, mahdollisuus avun saamiseen sekä kielteisten tunteiden ilmaisu ja käsittely. (Hurme & Kyllönen, 2014, 29) Esittelen Psyykkisen turvallisuuden alaluvussa 2.1.1 myös itsetunnon ja sen yhteyden turvallisuuden tunteeseen, sillä itsetunnon tukeminen on keskeinen tavoite POPS:ssa (POPS, 2014; Vallenius, 2016, 17). Tarkastelen myös psyykkiseen *turvallisuuteen liittyviä vuorovaikutustaitoja* alaluvussa 2.1.2 (Hurme & Kyllönen, 2014). Vuorovaikutustaidot liittyvät keskeisesti niin psyykkisen, sosiaalisen kuin pedagogisen turvallisuuden tunteen rakentumiseen (Aalto, 2002; Honkonen & Salovaara, 2012, 46-49; Turvallisuuden tunteen rakentumisessa tärkein elementti on *perusturvallisuus* eli luottamus ympäröivään maailmaan ja muihin ihmisiin, joka rakentuu jo varhaisessa lapsuudessa *kiintymyssuhteen* pohjalta (Piispanen, 2008; Karling ym. 2008, 100, 158). Perusturvallisuus perustuu siihen, että lapsuudessa pitkään koetun turvallisuuden ja turvattomuuden vaikutukset kantavat pitkälle ihmisen elämän aikana (Piispanen, 2008, 177). Perusturvallisuuden perusta muotoutuu jo vauvaiässä lapsen ja hänestä huolehtivaan aikuisen välisessä suhteessa. Sen muodostumiselle keskeistä on, miten lapsen perustarpeisiin, kuten ravinnon, hygienian ja unen tarpeeseen vastataan. Perusturvallisuus vahvistuu lapsuudessa hyvässä ja rakastavassa ilmapiirissä kasvaessa. (Karling ym. 2008)

Toteutuessaan perusturvallisuus tarkoittaa, että yksilö voi luottaa muihin ihmisiin ja kokea olonsa turvalliseksi monenlaisissa tilanteissa. Perusturvallisuuden kokemusta voidaan tarkastella myös suhteenä ympäristöön ja sen ymmärtämisenä: ihminen voi kokea perusturvallisuutta, kun hän tietää arkielämään liittyvien tilanteiden toimintamalleja ja sääntöjä sekä ymmärtää, mitä häneltä odotetaan. (Merisuo-Storm & Soininen 2013, 82-97; Vallenius, 2016, 18)

### **2.2.1 Itsetunto**

*Itsetunto* on vahvasti yhteydessä ihmisen koko hyvinvointiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sitä voidaan pitää yhtenä yksilön elämään vahvimmin vaikuttavista tekijöistä. Perusturvallisuus on tärkein ulottuvuus itsetunnossa, johon jo lapsen varhainen ympäristö vaikuttaa. (Salovaara & Honkonen, 2011, 88-89)

Jos turvallisuuden tunne on positiivista ja toiveikasta suhtautumista nykyiseen ja tulevaan, kuten Hurme ja Kyllönen (2014) esittävät, on hyvän itsetunnon todettu mahdollistavan luottavaisen ja toiveikkaan suhtautumisen itsen, ympäristöön ja tulevaisuuteen.

POPS (2014) näkee itsetunnon vahvistamisen koulukasvatuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena:

*Erityisen tärkeitä on luoda mahdollisuuksia itsetuntoa vahvistaviin osaamisen ja onnistumisen kokemuksiin sekä ohjata jokaista oppilasta tunnistamaan oma erityislaatunsa ja omat vahvuutensa ja näkemään realistisesti myös kehittymistarpeensa.* (POPS, 2014, 281)

Borba (2003) on luonut Maslowin tarvehierarkiaan pohjautuen kouluympäristöön soveltuvan oppilaan itsetunnon tukemisen mallin. Borban malli on viisivaiheinen: 1) turvallisuuden tunne, 2) itsensä tiedostamisen tunne, 3) toisiin liittymisen tunne, 4) tehtäväsuuntautumisen tunne ja 5) pätevyyden tunne. Mallissa ensimmäinen ja tärkein vaihe on turvallisuuden tunne, jonka pohjalle muut vaiheet rakentuvat vuorollaan. (Borba, 2003, 6-10). Ilman turvallisuuden tunnetta oppilaan on vaikea kokea toisiin liittymisen ja tehtävään suuntautumisen tunnetta ja saavuttaa pätevyyden tunnetta. Niinpä koko koulussa oppiminen, työskentely yhdessä muiden kanssa ja tehtäviin orientoituminen, kietoutuvat itsetunnon rakentumiseen ja edellyttävät turvallisuuden tunnetta. (Borba, 2003)

Enwald ym. (2012) mukaan ennen kaikkea *sosiaaliset suhteet*, niin opettaja-oppilas -suhde kuin oppilaiden väliset suhteet, vaikuttavat psyykkiseen turvallisuudentunteeseen (Enwald ym. 2012). Kuten Hurmeen ja Kyllösen (2014, ks. Kuvio 1.) mallista nähdään, turvallisuuden kokemukseen liittyy monia koulun ulkopuolisia tekijöitä, kuten koti, perhe ja vapaa-aika. Turvattomuuden tunteen syy voi olla monelle lapselle itselleenkin vaikea määritellä, jolloin oireilu saattaa ilmetä epämääräisenä ahdistuneisuutena ja koulussa viihtymättömyytenä. Virran ym. mukaan turvallisuuden tunteeseen vaikuttaa positiivisesti se, että lapsella on ympärillään ihmisiä, ystäviä tai aikuisia, joiden puoleen voi kääntyä tukea ja ymmärrystä tarvittaessa. (Virta ym. 2011, 124).

### **2.2.2 Psyykinen turvallisuus ja vuorovaikutustaidot**

Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutustaidot ovat tärkeä työkalu turvallisuuden tunteen rakentumisessa. Opettaja, joka pystyy vuorovaikuttamaan itsensä kanssa, kykenee myös

helpommin rakentamaan vuorovaikutusta oppilaisiin. Sitä kautta oppilaatkin voivat oppia vuorovaikutusta itsensä ja siten muiden ryhmän jäsenten kanssa. Vuorovaikutuksen voidaan nähdä muodostuvan kahdesta tasosta: *itsen kanssa vuorovaikuttamisesta* ja muiden kanssa vuorovaikuttamisesta. (Gardner, 2006, 17; Aalto, 2002) Itsensä kanssa vuorovaikuttaminen voidaan nähdä osana psyykkisen turvallisuuden tunteen rakentumista, jossa käydään keskustelua oman persoonan ulottuvuuksien välillä. Näin taito vuorovaikuttaa itsen kanssa on pohjana kaikelle ihmisen vuorovaikuttamiselle. Oman persoonan ulottuvuuksiksi Aalto käsittää esimerkiksi ihmisen tarpeet, tunteet, arvot, mielipiteet, luovuuden, traumat ja ‘pimeän puolen’. (Aalto, 2002, 7-32)

Vuorovaikuttaminen itsensä kanssa merkitsee myös omien tunteiden tunnistamista ja on edellytyksenä niiden ilmaisemiselle muille. Omat kielteiset tunteet ja turvattomuuden tunteet voivat Aallon (2002) mukaan vaikeuttaa ihmisen itseilmaisua ryhmässä ja toisaalta omien tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu voivat auttaa tavoittamaan myös toiset ihmiset ja ymmärtämään heidän persooniensa ulottuvuuksia. Näin vuorovaikuttaminen itsen kanssa avaa myös *vuorovaikutusta muiden kanssa*. Hyvän vuorovaikuttamisen peruselementtejä ovat tunteiden ilmaisun lisäksi taito kuunnella muita, helpottaa toisten paha oloa, olla eri mieltä ja käsitellä erimielisyyksiä. (Aalto, 2002, 7-32) Vuorovaikutustaidot voidaan nähdä myös tärkeänä osana pedagogista turvallisuutta, jota avaan luvussa 2.4 Pedagoginen turvallisuus.

## 2.3 Sosiaalinen turvallisuus

*Sosiaalinen turvallisuus* pitää sisällään ihmissuhteisiin ja vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä ja se voidaan nähdä yksilön mahdollisuutena ‘kehittyä omana itsenään turvallisesti siinä yhteisössä, jonka jäsen hän on’ (Hurme & Kyllönen, 2014, 29). Hurme ja Kyllönen (2014) käsittelevät teoksessaan *Rakenna hyvä luokkahenki turvallisuuden osa-alueita hyvän luokkahengen tai yleisemmin yhteishengen rakentamisen näkökulmasta*. Turvallisessa ryhmässä, jossa on hyvä luokka- tai yhteishenki, jokainen voi kokea kuuluvansa vertaisryhmään, sekä kokea osallisuutta ja oikeudenmukaisuutta. (Hurme & Kyllönen, 2014, mm. 29) Virran ym. (2011) mukaan koulua käydään jokapäiväisessä sosio-emotionaalisisessa ilmapiirissä, joka muodostuu koulu- ja luokkayhteisön kiinteydestä sekä sosiaalisista suhteista syntyvästä luottamuksesta. (Virta ym. 2011, 124) Turvallisuuden tunnetta horjuttavia tekijöitä kouluyhteisössä ovat taas kiusaaminen, väkivalta, epäsuosio tovereiden kesken (Virta ym. 2011, 120). Lasten

kokemuksissa myös sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys<sup>1</sup> on noussut esiin uhkana turvallisuuden tunteelle (Virta ym. 2011, 123-127).

Enwald ym. (2012) käsittävät koko turvallisuuden tunteen perustuvan *sosiaaliseen luottamukseen* ja kiteyttävät sen seuraavasti:

*Turvallisuuden tunteessa on kyse sosiaalisesta luottamuksesta. Tällöin yhteisön jäsen voi luottaa siihen, että mikään tekijä tai kukaan henkilö ei uhkaa omaa psyykkistä tai fyysistä olemassaoloa. Tämän tyyppinen turvallisuus luo hyvän pohjan oppimiselle ja uusien asioiden omaksumiselle.* (Enwald ym. 2012, 74)

Honkonen ja Salovaara (2012) nimeävät viisi turvallisuuden osatekijää, jotka rakentuvat vuorollaan edellisen pohjalle: 1) hyväksyntä ja välittäminen, 2) luottamus, 3) haavoittuvaksi altistuminen, 4) tuen antaminen ja 5) sitoutuminen. Turvallisessa luokassa näitä turvallisuuden osatekijöitä toteutetaan tietoisesti. Opettajan tehtävänä on luoda avoin ja hyväksyvä ilmapiiri, jossa jokainen oppilas voi tuntea olevansa *hyväksyty* ja sitä kautta vahvistuu koko ryhmän kokemus siitä, että sen jäsenet hyväksytään omina itseinään. *Luottamus* toisiin oppilaisiin, mikä on toinen turvallisuuden osatekijä, syntyy hyväksytyksi tulemisen kokemuksesta. Opettaja voi osoittamalla luottamusta yksittäisiä oppilaita kohtaan vahvistaa myös koko luokan yhteistä hyväksytyksi tulemisen kokemusta. (Honkonen & Salovaara, 2012, 19)

Luottamus ilmenee ryhmässä *haavoittuvuudelle antautumisena* fyysiselle ja psyykkiselle suhteessa muihin sen jäseniin. Se vaatii rohkeutta ja avoimuutta ilmaista itseä muille. Luottaminen tarkoittaa riskinottoa, luottamista siihen, että toinen on luottamuksen arvoinen eikä käytä hyväksi tämän avoimuutta. Tällä tarkoitetaan *luotettavaksi osoittautumista*. Neljäs turvallisuuden osatekijä on *tuen antaminen*, joka kasvattaa turvallisuuden tunnetta ja luottamusta. Honkonen ja Salovaara selittävät tuen antamisen niin, että siinä yksilö ilmaisee toiselle luottavansa tämän kykyihin selviytyä tulevista haasteista. Luottamuksen ja turvallisuuden lisääntyminen ryhmässä synnyttää lopulta halukkuutta *sitoutua* yhteistyöhön juuri kyseisen ryhmän kanssa, mikä on turvallisuuden viides osatekijä. Tärkein turvallisuuden tekijöistä on muihin osatekijöihin kietoutuva luottamus. Luokassa, jossa toisiin luotetaan, vallitsee hyvä ilmapiiri, jolloin asiat yleensä asiat yleensä myös sujuvat hyvin. (Honkonen & Salovaara, 2012, 19)

---

<sup>1</sup> Virran ym. (2011) tutkimuksessa sosiaalinen yksinäisyys tarkoittaa esimerkiksi ystävien lukumäärää ja emotionaalinen yksinäisyys viittaa ymmärryksen kokemuksen puutteeseen. (Virta ym. 2011, 123-127)



Yksilön ja ryhmän kokemukseen, että koulussa on hyvä olla, liittyy *osallisuus* eli kaikkien oppilaiden yhtäläinen mahdollisuus toimintaan osallistumiseen. Näistä elementeistä muodostuu *yhteisöllisyys*. Honkonen ja Salovaara (2012) huomauttavat, että luokan yhteisöllisyyttä on luotava aktiivisesti ja pidettävä myös yllä. (Honkonen & Salovaara, 2012, 41-43)

### **2.3.1 Turvallisen ryhmän syntyprosessi**

Turvallista ryhmää tavoiteltaessa opettajan on hyvä olla perillä myös, millaisia ilmiöitä ja vaiheita *ryhmän kehitykseen* kuuluu (Enwald ym. 2012, 17). Edellytyksenä turvalliseen ryhmälle on oppilaiden *tutustuminen* toisiinsa ja *ryhmäytyminen*. Kiinteän ryhmän muodostumiseen kannattaa panostaa, koska se on ydin luokan toiminnassa ja oppimisessa. Turvallinen ja hyvin toimiva ryhmä antaa tukea vaikeiden tilanteiden kohdatessa. (Honkonen & Salovaara, 2012, 24, 44) Ryhmän yhteisöllisyys luo mahdollisuuden osallisuuteen. Osallisuus synnyttää iloa sekä mahdollisuuden koulun perustavoitteiden, kuten oppimisen ja kasvamisen, saavuttamiseen.

Enwald ym. (2012) kannustaa opettajaa pyrkimään luomaan ”avoimen ja hyväksyvän tunneilmapiirin, jossa nuoret luontevasti oppivat luottamusta toisiinsa ja itseensä, olemaan omia itseänsä, ottamaan vastuuta, vapauttamaan luovuutensa, aktivoimaan yhteistyökykynsä ja toisten tukemisen.” (Enwald ym. 2012, 15) Opettajan rooli on tärkeä: hän luo ryhmälle rajat ja turvallisuuden tunteen, jota ilman ei voi syntyä muutakaan. (Honkonen & Salovaara, 2012, 24, 44)

Tuckmanin (1965) klassisen ryhmän kehityksen mallissa ryhmän kehityskaareen kuuluu viisi vaihetta: 1) aloitusvaihe, 2) kuohuntavaihe, 3) vakiintumisen vaihe, 4) kypsän toiminnan vaihe ja lopulta 5) ryhmän lopetusvaihe (Honkonen & Salovaara, 2012, 46-50). Alussa opettajan tärkein tehtävä on saada ryhmän jäsenet tutustumaan toisiinsa, ja ryhmäytymiseen kannattaa käyttää riittävästi aikaa esimerkiksi toiminnallisilla tutustumisharjoituksilla. Tässä vaiheessa ryhmässä on paljon odotuksia, epävarmuutta ja jännitystä, ja ryhmä on luontaisesti innostunut ja vastaanottavainen niin informaatiolle kuin toimintaan. Opettajan on syytä ottaa tietoinen vetovastuu tässä vaiheessa ryhmästä ja vaikuttaa pinnan alla kyteviin ryhmädynamiikan liikkeisiin eli vuorovaikutuksen kehittymiseen, tunteisiin ja oppilaiden kiinnostuksen ja motivaation heräämiseen. Opettajan on syytä ottaa ryhmän johtajan rooli ja auktoriteetti alkuvaiheesta lähtien, mikä tarkoittaa esimerkiksi rajojen asettamista ja yhteisten pelisääntöjen asettamista. (Honkonen & Salovaara, 2012, 24, 46-47)

Alun vaihetta seuraa *kuohuntavaihe*. Tässä vaiheessa ryhmä tuntee toisensa ja yhteiset tavoitteet ovat selvillä. Luottamus ja avoimuus on lisääntynyt ryhmässä niin, että omia mielipiteitä uskalletaan ilmaista. Tunnuksenomaista kuohuntavaiheelle on yksimielisyys, runsas vuorovaikutus, avuliaisuus ja tyytyväisyys. Jyrkät eriävät mielipiteet voivat toisaalta synnyttää konflikteja. Konfliktien olemassaoloa ei haluta nähdä, ja tämä voi johtaa ristiriitojen avoimen käsittelyn välttelyyn. Niinpä kuohuntavaiheessa opettajan tärkeitä tehtäviä on käsitellä ryhmän kanssa syntyneet ristiriidat rakentavasti keskustellen ja rohkaisten myös jäseniä tähän. Opettajaan kohdistuu tässä vaiheessa ryhmän kehitystä myös kritiikkiä ja arvostelua, mikä vaatii toisaalta oikeudenmukaisuutta ja mielipiteiden kuuntelua, mutta samalla luottamusta nähdä ja rohkeutta ilmaista, mikä hänen toiminnassaan ei kaipaakaan muutosta. Alkuvaihe ja kuohuntavaihe vaatii opettajalta eniten töitä ja hänen roolinsa ryhmän ohjaajana on näissä vahvimmin näkyvää. (Honkonen & Salovaara, 2012, 46-48)

Kolmas vaihe on *vakiintumisen vaihe*, jossa ryhmä on löytänyt yhteisen tavan toimia, ja ryhmälle on muodostunut normit, jotka ovat kaikkien tiedossa. Tälle vaiheelle ominaista on luottamuksen kasvaminen ja avoin keskusteleavuus rooleista, tavoitteista ja työnjaosta. Sen lisäksi ryhmän kiinteys lisääntyy, mahdolliset erimielisyydet osataan käsitellä eivätkä ne estä ryhmän toimintaa. Oppilaat alkavat kantamaan lisää vastuuta luokan turvallisuudesta ja toiminnasta. Vakiintumisen vaiheessa opettajan rooli selkenee ja kevenee johtajana, ja niinpä hän voi keskittyä oppimisen auttamiseksi enemmän oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja keskustelun tukemiseen. (Honkanen & Salovaara, 2012, 48)

Vakiintumisen vaihetta seuraa *kypsin toiminnan vaihe*, jossa voidaan keskittyä oppimiseen, koulun perustehtävään. Tehtäväkeskeisyyden lisääntymisen mahdollistaa tavoitteiden ja roolien selkiytyminen. Luokasta on tullut yhtenäinen ryhmä, jossa ryhmäläisten erilaisuus nähdään rikkautena ja vuorovaikutus nähdään ongelmanratkaisun välineenä. Luottamus ja yhteisymmärrys ilmenee luokan kykyinä keskustella ja tarkastella toistensa ideoita ilman uhkaavuutta. Sen lisäksi tyytyväisyys luokan toimintaan on kasvanut. Opettaja voi keskittyä tässä vaiheessa edistämään ryhmän yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta, esimerkiksi huolehtimalla tasapuolisista mahdollisuuksista toimintaan ja keskusteluun osallistumisessa ryhmän jäsenten välillä. (Honkonen & Salovaara, 2012, 48-49)

Ryhmän kehityksen viimeinen vaihe on *lopetusvaihe*, johon tultaessa ryhmä tiedostaa yhteisen ajan päättyvän pian. Honkonen ja Salovaara nostavat esille, että ryhmä reagoi

lopun lähestymiseen riippuen siitä, millaiseksi ryhmä on muodostunut ja kuinka pitkä yhteinen matka on ollut. Opettajan tehtävä on tuoda yhteinen selkeä toiminta päätökseen. Tähän liittyy myös erilaisia rituaaleja, keskustelun avaamista siihen lopettamiseen tunteista ja ryhmän kiittämistä. Koko prosessin aikana opettajan on hyvä myös luoda ryhmään yhteishenkeä, jossa jokainen kantaa vastuuta ryhmän yhteisestä menestyksestä. (Honkonen & Salovaara, 2012, 49)

## 2.4 Pedagoginen turvallisuus

Kolmas osa-alue henkistä turvallisuutta on *pedagoginen turvallisuus* eli miten koulu yhteisön toimintakulttuuri ja opettajan pedagoginen toiminta ja ratkaisut rakentavat oppimisympäristön turvallisuutta. Opettaja voi pedagogisella toiminnallaan edesauttaa oppilaiden turvallisuudentunteen rakentumista ja täten aktiivisesti luoda turvallisuutta kouluympäristöön (Enwald ym. 2012). Ryhmän vuorovaikutus, ryhmädynamiikan huomioiminen ja viestintä liittyvät tärkeimpinä tekijöihin, joilla opettaja voi toiminnassaan myötävaikuttaa turvallisuuden rakentumiseen (Enwald. ym. 2012, 5). Siksi käsittelen niitä alaluvussa 2.4.1 Vuorovaikutus osana pedagogista turvallisuutta.

Toimintakulttuuri nähdään POPS:ssa (2014) ilmenevän selvimmin osana kaikkia perusopetuksen käytäntöjä ja rakenteita, jotka tähtäävät opetus- ja kasvatustyölle asetettujen tavoitteiden tukemiseen. Toimintakulttuurin ”tulee tukea tavoitteisiin sitoutumista ja edistää yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulutyössä” (POPS, 2014, 26). Toimintakulttuuri nähdään historiallisesti ja kulttuurisesti muovautuvaksi tavaksi toimia, joka vaikuttaa sen piirissä oleviin riippumatta tietoisuudesta sen merkityksiä kohtaan. Esimerkiksi lapset omaksuvat arvoja, käsityksiä ja tapoja aikuisten toiminnasta. Toimintakulttuuriin kuuluu työ ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta; johtaminen sekä työn organisoiminen, suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi; yhteisön osaaminen ja kehittäminen; pedagogiikka ja ammatillisuus sekä vuorovaikutus, ilmapiiri, arkikäytännöt ja oppimisympäristöt. (POPS 2014, 26) Koko koulu yhteisön toimintakulttuurilla, joka ilmenee esimerkiksi sitoutumisella yhteisten pelisääntöjen noudattamiseen on vahva vaikutus turvallisuudentunteen lisäksi kiusaamisen ehkäisemiseen (Enwald ym. 2012, 13-14).

Koko opetuksen hyvä suunnittelu ja toteutus, kuten opetuksen ja koulupäivän ennakoitavuus sekä johdonmukaisuus, ovat esimerkkejä opettajan pedagogisesta turvallisuuden rakentamisesta. Enwald ym. (2012) osoittavat, että myös opetuksen

eriyttäminen tuo turvallisuutta, kun eri tahdissa opiskeleville ei synny turhautumisen tai stressin tunnetta. Turhautumisentunteen välttäminen ehkäisee siitä purkautuvaa kiusaamista. (Enwald ym. 2012, 17)

#### **2.4.1 Vuorovaikutustaidot osana pedagogista turvallisuutta**

Tärkeimmät tekijät, joilla opettaja voi toiminnallaan vaikuttaa turvallisuuden luomiseen, liittyvät Enwaldin ym. (2012) mukaan *viestintään, ryhmädynamiikan lainalaisuuksien* huomioimiseen sekä *ryhmän vuorovaikutukseen* (Enwald. ym. 2012, 5). Koska ryhmän turvallisuus ja tunneilmasto vaikuttavat niin vahvasti koko ryhmän toimintaan ja oppimisen edellytyksiin, voidaan opettajan työn ytimenä pitää ihmissuhdetaitoja ja vuorovaikutustaitojen ymmärrystä. Honkonen ja Salovaara (2012) näkevät, että opettajan tärkeimpänä vaikutuksena ei voi pitää puhtaasti koulusaavutuksia, vaan opettajan arvo mitataan usein tunnetasolla: ilona, häpeänä, oppimisen ilona tai sen puutteena. Monelle oppilaalle tärkeämpää on siis opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidoilla eli sillä, että opettaja välittää aidosti ja antaa uskoa elämään ja oppimiseen. (Honkonen & Salovaara, 2012, 90-91)

Keskeisimpiä vuorovaikutustaitoja ovat Honkosen ja Salovaaran (2012) mukaan keskustelutaidot, viestintätaidot, neuvottelutaidot, kyky kuunnella, esiintymistaidot, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, ryhmä- ja tiimityötaitot ja empatiataidot (Honkonen & Salovaara, 2012, 87). Kauppila (2007) jakaa vuorovaikutustaidot kuuteen osa-alueeseen: 1) Kommunikointi- eli viestintätaidot, 2) 4) sosiaalinen havaitseminen ja herkkyys, 3) sosiaalinen kyvykyys eli miten ihminen tulee toimeen toisten kanssa, 4) neuvottelutaidot, 5) luovuus ja avoimuus sekä 6) sekä empatia. Näitä taitoja voidaan harjoittaa koulussa yhteisöllisen ja osallistavan oppimisen kautta. (Kauppila, 2007, 167-170)

Vuorovaikutustaidot tai tunnetaidot näkyvät monella tapaa opettajan työssä ja luovat pedagogista turvallisuutta. *Kommunikointitaidoilla* voidaan ymmärtää laajasti kyky ilmaista omia ajatuksia ja kuunnella ja ymmärtää toisten ajatuksia. Hyvät kommunikaatiotaidot mahdollistavat mielipiteiden ilmaisun rakentavasti tavalla, jossa ei loukata toisia. Kommunikointi pitää sisällään sanallista ja kehollista ilmaisua. (Kauppila, 2007, 167-171; Honkonen & Salovaara, 2012) Opettajan viestintätaidot ovat vahvasti yhteydessä opettamiseen ja sitä kautta oppimiseen: ohjeistusten selkeydellä voi vaikuttaa suoraan siihen, kuinka hyvin oppilaat ymmärtävät tehtävän ja kokevat osaavansa suoriutua siitä. Selkeästi kirjoitettu tai annettu ohje antaa lapselle tunteen, että hän tietää

miten edetä tehtävässä ja voi näin johdattaa iloa synnyttävän oppimiskokemuksen alkuun. (Enwald ym. 2012, 19-20; Hurme & Kyllönen, 2014, 29) Opettajan kyky *kuunnella* ja aidosti kuulla ryhmää antaa hänelle tärkeää tietoa ryhmän omaksumistasosta suhteessa sopiviin tehtäviin ja haastetasoon. Näin opettaja voi säädellä oppimisen kuormittavuutta ja oppilaiden sitoutumista oppimiseen. (Vallenius, 2016; Kosonen, 2009, 165-166; Hurme & Kyllönen, 2014, 29, Enwald ym, 2012; Saarikallio 2009).

Kauppila tarkoittaa *sosiaalisella herkkyydellä* ja *sosiaalisella havaitsemisella* kykyä havaita toisen tilannetta ja millainen asema hänellä on sosiaalisessa kentässä. *Sosiaalisessa kyvykkyydessä* on kyse toisten huomioimisesta käytännössä ja pitää sisällään reiluutta, halua palvella muita ja huomaavaisuutta. Se tarkoittaa kykyä toimia yhdessä muiden kanssa, esimerkiksi hillitsemään omia tunteita ja taipumuksia, havaitsemaan sosiaalisia tilanteita ja rakentamaan yhteyttä toisiin tilanteen mukaan. Toisten kohtaamiseen liittyy myös *neuvottelutaidot*. Ne pitävät sisällään kykyä ilmaista ja perustella omaa mielipidettä ja pitää tietyistä asioista kiinni, mutta samalla joustaa ja osoittaa tasapuolisuutta ja reiluutta toisia kohtaan. (Kauppila, 2007, 167-172)

Myös *luovuus* ja *avoimuus* voidaan nähdä osana vuorovaikutustaitoja. Avoimuutta oppimalla voidaan vähentää ennakkoluuloja ja vastavuoroisesti lisätä kiinnostusta ja kunnioitusta toisia kohtaan. Luovuuden ja avoimuuden harjoittaminen voivat avata ovia uusien voimavarojen löytämiseen ja käyttöön ryhmässä. (Kauppila, 2007, 167-172)

*Empatia* tarkoittaa tahtoa ymmärtää toisen tunteet ja vastata niihin (Honkonen & Salovaara, 2012, 87; Kauppila, 2007, 167-172). Empatiaan kuuluu myötätunnon lisäksi toisen tukemista kannustamisen, piristämisen ja lohduttamisen kautta. Empatiataittoa voidaan pitää vaikeimpana tunne- tai vuorovaikutustaitona, sillä se edellyttää, että on joskus itse saanut kokemuksen toisen myötäelämisestä omaa tunnetta ja elämäntilannetta kohtaan ja vaatii näin itsetuntemusta. Empatiataittoa voi harjoitella kuuntelemalla toista keskittyneesti ja aidosti. (Honkonen & Salovaara, 2012, 87)

Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutustaidot ovat siis hyvin keskeisessä osassa turvallisuuden rakentumisessa ja oppimisen syntymisessä. Seuraavassa alaluvussa avataan, mitä vuorovaikutustaitojen harjoittelu tarkoittaa ja miten vuorovaikutustaitoja voidaan harjoitella ryhmässä.

#### **2.4.2 Ryhmädynamiikan ilmiöiden opiskelu**

Yhtä tärkeää, kuin että opettaja tarkastelee ja kehittää omia vuorovaikutustaitojaan, on opetella taitoja myös ryhmän kanssa. Vuorovaikutuksen oppiminen luo ystävyyttä

ryhmän jäsenten välille, lisää ryhmän kiinteyttä ja luo myönteistä asennetta, rakentaa persoonallisuutta ja auttaa koulusuorituksissa (Honkonen & Salovaara, 87; Nivala 2009; Kauppila, 2006).

Virta ym. (2011) näkevät koulu- ja luokkayhteisön ilmapiirin kehittyvän, kun lasten ymmärrystä ryhmadynaamisten ilmiöiden moniulotteisuudesta laajennetaan (Virta ym. 2011). Opettaja voi esimerkiksi välittää aktiivisesti omalla esimerkillään toisia arvostavaa, kuuntelevaa suhtautumista sekä ”aktiivisesti keskustella ja opettaa, mistä turvallinen oppimisympäristö rakentuu”(Enwald ym. 2012, 13). POPS (2014) myös edellyttää vuorovaikutuksen lainalaisuuksia pohtimista ja opettelua:

*Kouluyhteisö ohjaa ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista, harjoittelemaan oman elämän ja arjen kannalta tärkeitä taitoja sekä lisäämään ympäristönsä hyvinvointia. (POPS 2014, 22).*

Opettajan on hyvä varmistaa ja opettaa oppilaitakin huomioimaan, että kaikki ryhmän jäsenet saavat tasavertaisesti osallistua toimintaan. Siksi opettajan on myös tehtävä huomioita ryhmän sisäisistä valtasuhteista ja annettava tukea niille, joilla on ryhmässä vähän vaikutusvaltaa. (Honkonen & Salovaara, 2012, 50)

Vuorovaikutustaitojen opettelu nähdään myös kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtämisen ja kunnioittamisen välineenä:

*Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään. (POPS 2014, 21).*

Sosiaalisia taitoja voidaan harjoitella keskustelun lisäksi monenlaisen toiminnan kautta ja ohella. Enwald ym. (2012) ehdottavat erilaisten leikkien ja pelien kuten Lions Quest, Friends ja Yhteispeli, ja menetelmien kuten NVC eli Non-violent communication:n ja psykodraaman, käyttöä (Enwald ym. 2012, 13-14). Musiikkikasvatuksessa vuorovaikutusleikit ja musiikkiliikunnalliset leikit voisikin nähdä perusteltuna lähestymistapana niin sosiaalisten taitojen harjoittamiseen kuin luovuuteen. Toisaalta luovuus edellyttää turvallisuuden tunnetta, jonka rakentumisessa toimiva vuorovaikutus ryhmässä on hyvin keskeistä. Niinpä tutkin turvallisuuden rakentumista ja merkityksiä säveltämisen opetuksessa.

## **Palaute itsetunnon kohottajana**

Arviointi ja sitä kautta tavoite ja päämäärä luovat myös turvallisuudentunnetta, kun lapsi pääsee seuraamaan kehitystään ja saa tukea itsetunnolleen. Itsetunnon tukeminen tulisi olla myös yksi koko arvioinnin ydinajatus. Enwald ym. mukaan opettajan antama kirjallinen palaute (reissuvihko ja Wilma) ja suullinen palaute (vanhempainvartit ja kehityskeskustelut) kannustaa ja auttaa lasta sekä vanhempia löytämään tämän vahvuuksia ja mahdollisia kehityskohtia. (Enwald ym. 2012, 13-14).

POP (2014) mukaan arvioinnin tulisi tähdätä aina oppimisen vahvistamiseen ja oppilaan omien vahvuuksien tunnistamiseen, omien työskentelytapojen pohtimiseen ja kehittämiseen. Arviointiin kuuluu kiinteästi oppilaiden tiedottaminen siitä, mitkä ovat opetuksen tavoitteet, joita arvioidaan. Arviointia tehdään sekä oppimisen aikana että summatiivisesti lukuvuoden päätteeksi. (POPS, 2014, 51) Palautteen tärkeydestä puhutaan seuraavasti:

*Erityisen tärkeitä on rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään.* (POPS 2014, 20).

Konun (2002) mukaan vertaisilta, vanhemmilta ja opettajilta saatu arvostus omaa työtä kohtaan on olennaista itsensä toteuttamiselle ja sille, että koulutyö voi tuntua merkitykselliseltä (Konu, 2002, 46). Myönteiseen koulu- ja luokkailmapiiriin kokemukseen vaikuttavat myös hyvä koulumenestys - myös pelkkä kokemus menestyksestä riittää. Omien vahvuuksien löytämisellä on yhteys myönteisen minäkuvan muotoutumiseen, ja niinpä vahvuuksien etsimistä kannattaa tukea erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla. (Virta ym. 2011, 129)

Luova opetus voi luoda merkittävän mahdollisuuden itsetuntoa kohottavalle palautteelle. Casals, Vilar ja Aytas (2011) huomasivat, että luovassa toiminnassa kannustusta voivat saada etenkin myös sellaiset lapset, jotka eivät välttämättä erotu ryhmästä muuten positiivisesti, esimerkiksi koulumenestyksensä puolesta. Casals ym. (2011) tutkimuksessa vokaali-improvisaatiossa yllätyksellisesti oppilaat, jotka opettajat olivat arvioineet liian ujoiksi nousemaan esiin ja laulamaan yksin, rohkaistuivat osallistumaan kaikista aktiivisimmin improvisointiin. Toisaalta jotkut akateemisesti hyvin menestyneistä oppilaista kokivat osallistumisen muita vahvemmin menevän epä mukavuusalueelleen. Opettajat arvioivat tämän johtuvan siitä, että menestyvät oppilaat olivat tottuneet pitämään yllä kontrollia toiminnassaan. Improvisointi saattoi uhata myös heidän menestyvää mainettaan. (Casals ym. 2011, 254-255; Vallenius 2016).

Palautteen merkitystä turvallisuuteen ja hyvinvointiin voidaan tarkastella *resurssiteoreettisesti*: kaikki myönteisesti turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat tekijät kuten sosiaaliset suhteet ja myönteinen kokemus koulumenestyksestä kerryttävät yksilön turvattomuuden sietokykyä. (Virta ym. 2011, 131).

Palautteen antaminen vaatii opettajalta tarkkaavaisuutta ja vuorovaikuttamista oppilaiden kanssa, opettajan läsnäoloa koko persoonallaan. Enwald ym. peräänkuuluttavat myös *pedagogista rakkautta*, joka näkyy haluna kantaa vastuuta oppilaiden kasvattamisesta ja heidän opettamisestaan. (Enwald ym. 2012, 15).



## 3 Luovuus

Luovuuden voidaan ajatella olleen osallisena monissa historiaa mullistaneissa keksinnöissä ja siinä nähdään mahdollisuuksia myös sosiaalisten ongelmien ratkaisussa ja taloudellisen menestyksen saavuttamisessa. Luovuus nähdään tärkeänä taitona niin arkielämässä kuin tulevaisuuden työmarkkinoilla, mikä näkyy myös Opetussuunnitelman vaatimuksessa vahvistaa luovuutta opetuksessa. (Sawyer, 2012, 3; Muhonen, 2014; POPS, 2014). Sillä, millaisena luovuus ymmärretään - jokapäiväisenä kaikille kuuluvana ilmaisun välineenä tai vain harvojen lahjakkaiden etuoikeutena - on suuri merkitys siihen, miten musiikkikasvatusta ja kasvatusta yleensä toteutetaan (Muhonen, 2014, 45). Tässä luvussa määrittelen luovuuden käsitettä hyödyntämällä musiikkikasvatuksen tutkija Sari Muhosen (2014), psykologi Keith Sawyerin sekä improvisaatioteatterin vaikuttaja John Keystonen tutkimustyötä. Avaan myös sitä, miten turvallisuuden tunne ja luovuus liittyvät toisiinsa (Allardt, 1976; Konu, 2002).

### 3.1 Luovuuden määritelmä

Luovuus on moniulotteinen ilmiö, jota käytetään niin arkikielessä kuin eri alojen tutkimuksessa. Luovuudella tarkoitetaan yleensä jonkin innovatiivisen, ennennäkemättömän ja relevantin luomista. Musiikin ja taiteiden kentälle on ominaista nähdä jotkut *luovempina* kuin toiset ja jotkin luovuuden ilmentymät *arvostettavampina* kuin toiset. Luovuus nähdään usein yksilön erityisenä taitona ja piirteenä ja ollakseen *luova* tulee yksilön luovien teosten osoittaa merkittävyyttä alallaan - pelkkää omintakeisuutta ei nähdä erityisenä arvona. (Muhonen, 2014, 45-46; Csikszentmihalyi, 1997) Arvottaminen näkyy myös luovuuden tutkimuksessa, joka Sawyerin (2012) mukaan keskitytty lähinnä länsimaisessa kulttuurissa arvostettujen luovuuden muotojen, kuten kuvataiteen, sinfonisen säveltämisen ynnä muun, tutkimiseen - vaikka luovuuden arvo taiteiden ulkopuolella on ilmeistä (Sawyer, 2012, 5-6).

Muhonen (2014) esittää, että musiikkikasvatuksen näkökulmasta olisi hedelmällistä nähdä jokaisessa ihmisessä luovuuden potentiaali, jota voidaan sosiaalisessa oppimistoiminnassa ja -tilanteissa joko tukea tai sammuttaa (Muhonen, 2014, 46). Improvisaatioteatterin vaikuttaja ja pioneeri John Keystone pitää luovuutta ja mielikuvitusta ominaisuutena, joka kuuluu jokaiselle ihmiselle, mutta johon suurin osa

aikuisista on kadottanut yhteyden. Luovuus ei Keystonelle ole älykkyyteen sidottua, vaan kuvittelua, jonka "pitäisi olla yhtä vaivatonta kuin aistimisen" (Keystone 1981, 78). Hänen näkemyksensä koululaitosta kohtaan on hyvin kriittinen: Koululaitos on Keystonelle paikka, jossa mielikuvituksen ja kyseenalaistamisen sammuttaminen on tietoinen pyrkimys ja jossa toisaalta älykkyyden arvostus korostuu liikaa (Keystone, 1981, 81). Myös sosiaalipsykologi Keith Sawyer pitää luokkahuonetta yhtenä harvoista paikoista, joissa luovuutta ei arvosteta vaan se yhdistyy vastaväittelyyn ja kyseenalaistamiseen (Sawyer, 2012, 389). Keystonen mukaan ongelma piilee aikuisten käsityksessä lapsista epäkypsinä aikuisina. Hän esittää ratkaisuksi näkökulman pääläelleen kääntämistä, aikuisten pitämistä "degeneroituneina lapsina". (Keystone, 1981, 77)

Länsimainen käsitys luovuudesta ja taiteesta itseilmaisun välineenä on Keystonen mukaan vääristynyt ja luovuutta hankaloittava. Ennen Valituksen aikaa taiteilija nähtiin luovan älykön sijaan jumalallisen idean välittäjänä. Niinpä taiteilijan työtä, onnistumisia ja epäonnistumisia arvioitaessa keskityttiin samalla arvioimaan tämän taitoa *välittää* idea, ja itse taiteilija jätettiin rauhaan. Sen sijaan nykyään epäonnistuminen kolahtaa suoraan taiteilijaan, hänen lahjakkuuteensa ja luovuuteensa. Koulu ja yhteiskunta opettavat Keystonen mukaan, että ensimmäisenä mieleen tuleva ajatus on liian tavanomainen tai epäsopiva ja siten epätydyttävä, ja se tulee hylätä paremman idean toivossa. Kuitenkaan luovuus ei ole järkeilyn ja eikä vain ponnistelun tulosta (Keystone, 1981, 81-82; 74-108). Keystonen usko luovuuden helppouteen ja mielikuvituksen uudelleen löytämiseen käy ilmi hänen kertoessaan harjoituksista tai "tempuista", joilla hän saa osallistujien "maailman kirkastumaan uudelleen noin viidessätoista sekunnissa" (Keystone, 1981, 9).

Luovuus on ilmiönä abstrakti, eikä sen kuvaaminen ole sanallisesti yksinkertaista. Sillä on myös monia ilmenemismuotoja. Burnardin (2012) mukaan musiikillinen luovuus voidaan nähdä koostuvan luovuuden kirjosta, ja hän esittää jopa, että musiikillisen luovuudesta puhuttaessa tulisi puhua yksikön sijaan monikossa ilmiöinä, jotka ilmenevät musiikin eri aloilla ja musiikkityyleissä. *Musiikilliset luovuudet* on läsnä taidemusiikin säveltämisessä, eri musiikkityylien improvisaatiossa, singer-songwriterin ja dj:n työssä sekä lasten pihaleikeissä, mutta kunkin esimerkin kohdalla luovuudet pitävät sisällään eri kysymyksiä ja ilmiöitä (Burnard, 2012, 7-8).

### 3.2 Luovuus sosiaalisena ilmiönä

Luovuuden määrittelystä on olemassa hyvin erilaisia näkemyksiä, mutta sen tutkimuksessa voidaan havaita kaksi päänäkökulmaa: luovuus hahmotetaan lähtökohtaisesti joko yksilötason tai sosiokulttuurisena ilmiönä (Sawyer, 2012, 7). Modernin luovuustutkimuksen ensimmäinen aalto 50- ja 60-luvuilla, jolloin tutkittiin luovien nerojen persoonallisuutta. Toinen aalto 70- ja 80-luvuilla keskittyi selvittämään yksilön kognitiivisiin prosesseihin luovan toiminnan aikana. Kolmannen aallon aikana, 80- ja 90-luvulla, alettiin tutkia luovuutta sosiaalisena ilmiönä. Sawyer (2012) kutsuu lähestymistapaansa luovuuteen *monitieteelliseksi lähestymistavaksi*<sup>2</sup> ja tarkoittaa sillä pyrkimystä saattaa yhteen luovuustutkimuksen kolme aaltoa (Sawyer, 2012, 3-7). Hänen mukaansa mullistavimpien läpimurto-keksintöjen salaisuus on aina *yhteistyö*. Ryhmän keskellä tapahtuvasta luovuudesta puhuessaan hän käyttää termiä *group genius*. Esimerkiksi jazzissa tapahtuvassa improvisaatiossa luovuus on aina bändin ominaisuus, ei yksilön. (Sawyer, 2007, ix-x). Sawyerille yksilönkin oivallukset kumpuavat *yhteistyöstä*: ne tapahtuvat päänsisäisessä yhteistyössä, johon ovat aiempi omistautuminen, kova työ sekä vaikuttaneet yhteistyö (Sawyer, 2007, xii-xiii).

*Individualistinen lähestymistapa* luovuuteen nojaa luovuustutkimuksen ensimmäiseen ja toiseen aaltoon, jossa tarkastellaan luovan toiminnan aikana tapahtuvia persoonallisia ja kognitiivisia prosesseja ja mekanismeja. Sawyer liittyy individualistiseen näkökulmaan seuraavia vaatimuksia luovuudelle: 1) luovuus on uutta eli luova ajatus ei voi olla jotakin jo keksittyä; 2) luovuus on yhdistelemistä eli luovuus on kahden tai useamman ennen yhteen kuulumattoman asian yhdistämistä ja 3) luovuuden on oltava havaittavissa maailmassa eivätkä esimerkiksi unet täten ole esimerkki luovuudesta. (Sawyer, 2012, 7; Muhonen, 2014)

Individualistinen lähestymistapa luovuuteen perustuu Sawyerin mukaan *assosiaatioon*, yhteen vanhimmista teorioista psykologiassa. Assosiaatio tarkoittaa uusien yhdistelmien nousemista ihmismielestä jo olemassa olevista elementeistä: luovuus on tällöin uusien ratkaisujen löytämistä luovalla yhdistelelemisellä jokapäiväisessä elämässä. Ratkaisun voidaan katsoa osoittavan luovuutta, jos se on kyseiselle yksilölle ensimmäinen kerta oivaltaa jokin asia, vaikka sama asia olisi historiassa oivallettu jo lukemattomia kertoja. (Sawyer, 2012, 8; Muhonen, 2014, 46) Tätä jokapäiväistä yksilön oivaltamista kutsutaan tieteissä myös *little-c -luovuudeksi*. (Sawyer, 2012, 8) Little-c -luovuudella voidaan

---

<sup>2</sup> Alkuperäinen Sawyerin käyttämä termi on "interdisciplinary approach" (Sawyer, 2007, 3-7).

tarkoittaa myös yleisemmin näkökulmaa, jossa jokainen ihminen nähdään yhtäläisesti luovana subjektina. Tällöin little-c -luovuus ilmenee kaikessa luovassa toiminnassa, kuten säveltämisessä tai ruoanlaitossa. (Muhonen, 2014, 46)

Sitä vastoin *Big-C -luovuus* tai *High Level C-luovuudesta* puhumalla voidaan tarkoittaa näkökulmaa, jossa luovuus on rajattu harvoille lahjakkaille yksilöille: luovuuden edellytyksenä on tällöin erityinen merkittävyys ja korkeat saavutukset omalla taiteenalalla (Muhonen, 2014, 46). Lievemmin ymmärrettynä Big-C -luovuus tarkoittaa, että ratkaisu tai keksintö vaatii ainakin jossain määrin sosiaalisen hyväksynnän, jotta sitä voidaan kutsua luovaksi. Tämä näkökulma on ominaista *sosiokulttuurinen lähestymistavalle*, joka näkee luovuuden tapahtuvan luovien yksilöiden vuorovaikutuksessa sosiaalisissa ja kulttuurisissa systeemeissä. (Sawyer, 2012, 8)

### **Luovuus ryhmässä**

*Yhteistyöhön perustuva luovuus* on alkanut herättää kiinnostusta ja haastaa yksilökeskeistä luovuuskäsitystä tutkimuskentällä (Muhonen, 2014, 47; Uusikylä, 2002, 43; Sawyer, 2007; Keystone, 1981). Sawyer (2007) käyttää ryhmän kesken tapahtuvasta luovasta innovoinnista nimiä *kollaboratiivinen esilletulo* (Sawyer, 1999) ja *improvisoitu yhteistyö* (Sawyer, 2007). Sawyerin mukaan monet yritykset ovat lanseeranneet yhteistyön yhdeksi toimintansa kulmakiveksi, mutta improvisoidun yhteistyön mekanismeja ei välttämättä ymmärretä, jolloin huomio saatetaan kiinnittää esimerkiksi yksittäisten jäsenten persoonallisuuteen. Sen sijaan avain toimivaan improvisoituun yhteistyöhön löytyy hetkittäisestä vuorovaikutus-dynamiikasta, jossa jokaisen yksilön idea toimii seuraavan idean sytyttäjänä. Tässä prosessissa jokainen uusi idea on aikaisemman idean jatke. Niinpä jokainen yksilön luova idea tai ratkaisu saa merkityksen vasta myöhemmin, kun koko ideoiden ketju on saatu päätökseen: jäsenet ideoivat vielä tietämättä ideoidensa tarkoitusta koko prosessissa. Ryhmän jäsenet antavat ryhmälle vallan luoda kollektiiviset merkitykset ideoillensa prosessin aikana. (Sawyer, 2007, 13-16) Tämä vaatii ryhmäläisten keskeistä luottamusta ja uskallusta asettaa itsensä alttiiksi; näin improvisoitu yhteistyö edellyttää sosiaalista turvallisuutta. (Honkonen & Salovaara, 2012, 19)

Improvisoidun yhteistyön toimiessa ryhmä onnistuu parhaimmillaan huomaamaan uusia ongelmia tai muotoilemaan jo tunnetut ongelmat uudella tavalla. Tällöin saatetaan keksiä suurempiakin läpimurtoja. (Sawyer, 2007, p13-16) Improvisoituun yhteistyöhön työmuotona liittyy kuitenkin myös riskialttiita elementtejä esimerkiksi johtajien

näkökulmasta. Toimintamalli, jossa koko ryhmä muovailee yksittäisten jäsenten luovuuden hipuista yhteisen, ryhmän innovaation, voi näyttäytyä huonosti kontrolloitavaltana. Prosessia ei johdeta tällöin isosta kuvasta yksityiskohtiin, vaan yksityiskohdista kohti, mahdollisesti hyvin yllättävää ja ennalta arvaamatonta, isoa kuvaa. Improvisoidussa yhteistyössä tulee sekä huteja että osumia, ja siihen liittyy myös epätehokkuus, kuten huomataan improvisaatioteatterista. (Sawyer, 2007, p13-17)

### **Luovuuden puolustamista**

Muhonen (2014) toteaa tutkimuksessaan, että musiikillinen yhteisluominen lujittaa musiikillista yhteisöä. Hän puolustaa sävellystä myös sen tärkeydellä *luovan toimijuuden* kehittämiseksi: *‘monenlaiset yhteisluomisen ja yksin säveltämisen kokemukset ovat tarpeellisia varhaista vuosista alkaen, läpi koko koulupolun.’* (Muhonen, 2014, 9). Luovalla toimijuudella tarkoitetaan yksilön kykyä olla aktiivisena luovana toimijana. Toimijuuteen kuuluu myös kokemus voida vaikuttaa ympäristöönsä ja kontrolloida tekemistään. (Muhonen, 2014, 56) Muhonen huomauttaa, että jotta luovaa toimijuutta voidaan tukea, opettajan on nähtävä kaikki oppilaat kykenevinä luovaan tuottamiseen ja tarjota heille mahdollisuuden osallistua ja vahvistaa uskoa musiikillisiin kykyihinsä. Keskeinen merkitys osallistumistilanteiden ohjaamisessa on opettajan toiminnalla ja ryhmäilmapiirillä. (Muhonen, 2014, 9)

Musiikkikasvatuksessa luovuus tarkoittaa usein joko improvisointia tai sävellystä. Etenkin sävellyks on käsitetty perinteisesti yksilön luovaksi tuotteeksi, joka liitetään korkean tason toiminnaksi. Sitä mukaa, kun oppimiskäsitys on laajentunut käsittämään yhteisöllistä oppimista, on myös luovuutta alettu ymmärtää laajemmin sosiaalisena ilmiönä. Nykypäivänä säveltäminen on alettu nähdä helpommin kollaboratiivisena luomisena, johon vaikuttaa varmasti populaarimusiikin kenttä, jossa sävellyks tapahtuu enenevässä määrin monen ihmisen yhteistyönä. (Muhonen, 2014, 48-50)

Kanellopoulos (2011) on tutkinut improvisoinnin käyttöä musiikkikasvatuksessa ja hän esittää, että sen kautta voidaan luoda pelosta vapaata julkista tilaa, ‘missä on vapaus etsiä vapautta musiikin kautta, ja missä mitä vain voi tapahtua, mutta missä ei tehdä ‘hällä väliä’ -asenteella’’. (Kanellopoulos, 2011, 113-114) Improvisointi luovana toimintana voi siis luoda turvallista tilaa, vahvistaa mielikuvitusta ja tutustua kokeilevasti vapauteen. Kanellopoulosen mukaan sen kautta voidaan lisäksi oppia toimimaan musiikillisella tavalla jokapäiväisessä elämässä ja vastustamaan monologisuutta, koska improvisoidessa

pitää hyväksyä odottamattomat ja yhteensopimattomat äänet. (Kanellopoulos, 2011, 113-114)

### 3.1 Turvallisuus ja itsensä toteuttamisen mahdollisuus

Turvallinen ilmapiiri musiikintunnilla luo mahdollisuuden yhteistyöhön ja luovuuteen, ja vastaavasti turvaton ilmapiiri voi estää sen (Vallenius, 2016; Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013). Allardtin (1976) ja Konun (2002) mukaan itsensä toteuttamisen mahdollisuudet, joihin luovuus liittyy, ovat yhteydessä turvallisuuden tunteeseen. Virta ym. (2011) selittävät, että koululaisten tapauksessa itsensä toteuttamisen mahdollisuuksilla voidaan tarkoittaa ”mahdollisuuksia sellaisiin fyysisiin, henkisiin tai sosiaalisiin aktiviteetteihin, joista lapsi nauttii ja jossa hän haluaa olla mukana. Lisäksi sillä voidaan tarkoittaa nähdä ja kuulla tulemista omana itsenä, kokemusta kelpaamisesta ja kompetenssista.” (Virta ym. 2011, 123). Muhonen (2014) näkee luovuuteen liittyvän hallinnan tai *toimijuuden* kokemuksen suhteessa ympäristöön (Muhonen, 2014, 61). Luovuus tarkoittaa Craftin (1999) mukaan yksilön mahdollisuutta toteuttaa elämänvalintoja omalle identiteetille sopivilla tavoilla (Muhonen, 2014, 61-62; Craft, 1999, 21).

Itsensä toteuttamisella ja sosiaalisilla suhteilla on merkitystä yleisessä hyvinvoinnissa, ja nämä tekijät korreloivat myös keskenään (Konu 2002, 7). *Itseilmaisuu* (being) viittaa Konun Allardtin (1976) hyvinvointiteorialle pohjautuvassa teoriassa hyvinvoinnin osa-alueena persoonalliseen kasvuun, joka näkyy yhteiskuntaan integroitumisena ja luonnon kanssa sopusoinnussa elämisenä, ja sen puute syrjäytymisenä (Konu, 2002, 19). Itseilmaisun voidaan nähdä myös lähestyvän *sosiaalisen identiteetin tarvetta*, kuten Konu tulkitsee Allardtin sen ymmärtäneen myöhemmässä tutkimuksessa: ”Ihmiselle on tärkeää, että hän pystyy muodostamaan jonkinlaisen minäkuvan ja elämään sen mukaan” (Konu, 2002, 20).

Luovuus on moniulotteinen ilmiö, jonka rakentumisessa turvallisuuden tunteen tukemisella on tärkeä osa. Se voidaan nähdä osana itseilmaisun tarvetta, joka on vahvasti sosiaalinen. Opetussuunnitelma (2014) edellyttää perusopetukselta luovuuden vahvistamista. Luovuuden vahvistamisessa luovuuden harjoittaminen ja kannustava palaute on keskeistä. Musiikinopetukseen toteutukseen ja toisaalta myös oppilaiden saamaan kannustukseen, tai sen puutteeseen, vaikuttaa vahvasti opettajan käsitykset siitä, mitä luovuus on ja kenelle se kuuluu (Muhonen, 2014).

## 4 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni pyrkii lisäämään ymmärrystä siitä, miten luovuus ja turvallisuus voivat kytkeytyä toisiinsa yhteisen säveltämisen äärellä. Tutkimuksessani pyrin tuottamaan tietoa siitä, minkälaisia asioita musiikinopettajan tai musiikkikasvatuksellisen projektin vetäjän tulisi ottaa huomioon, jotta toiminnassa voisi luoda edellytykset luovuuteen tarvittavalle turvallisuuden tunteelle. Tutkin ilmiötä tarkastelemalla lasten kokemuksia turvallisuudesta ja säveltämisestä ja heidän niille antamiaan merkityksiä Kuule, minä sävellän! -projektissa, joka toimii tutkimukseni luovana musiikkikasvatuksellisena oppimisympäristönä. Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymykseni. Sen lisäksi kerron tutkimukseni menetelmällisistä valinnoista, aineiston keruusta ja aineiston analyysistä. Viimeiseksi pohdin tutkimukseni eettisiä kysymyksiä.

Tarkemmat tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia merkityksiä lapset antavat Kuule minä sävellän! -projektille leikillisenä ja turvallisenä sävellys- ja oppimisympäristönä?
2. Mitkä tekijät vahvistavat lasten turvallisuuden tunteen kehittymistä sävellyksen opetustilanteissa?

### 4.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Tässä alaluvussa esittelen tutkimukseni menetelmällisiä valintoja. Tutkimukseni on menetelmäsuuntaukseltaan laadullinen tutkimus, jossa pyrin ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä eli sitä, miten sävellysovetusprojektissa tai laajemmin, säveltämisessä koulun musiikkikasvatuksessa, voidaan lisätä oppilaiden turvallisuuden tunnetta. Tutkimuksessani teoreettinen viitekehys on muotoutunut koko tutkimuksen teon kaaren aikana aina aineistonkeruuseen ja aineiston analyysiin saakka. Tutkimukseni on *teoriasidonnainen*, mikä tarkoittaa, että aineiston analyysi ei perustu suoraan teoriaan, mutta siihen on havaittavissa kytköksiä. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa teorialla pyritään vahvistamaan tai tukemaan aineiston analyysin pohjalta löytyneitä tuloksia.

Siinä tutkija voi myös huomauttaa, jos tutkimuksen empiria ei olekaan linjassa teorian kanssa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006 ; Eskola, 2001)

Olen valinnut tutkia lasten kokemuksia Kuule minä sävellän! 2017 -projektin kontekstissa, mutta pyrin ennemmin tutkimaan turvallisuuden tunteen ja luovuuden ilmiöitä kokemuksen kautta kuin tutkimaan projektia tapaustutkimuksena (Stake, 1995). Tutkimukseni on tutkimusotteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään lasten eli tutkittavien kokemuksia, mikä on keskiössä fenomenologiassa (Laine, 2001, 42). Pohjaan käsitykseni kokemuksen käsitteestä fenomenologiaan, jossa kokemus ymmärretään laajasti "ihmisen kokemuksellisenä suhteena hänen omaan todellisuuteensa" (Laine, 2001, 26-27; Perttula 2006). Fenomenologiassa "kokemuksellisuus on ihmisen maailmansuhteen perusmuoto" (Laine, 2001, 27) ja kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan, sillä kaikki merkitsee jotakin. *Intentionaalisuus* on keskeinen käsite fenomenologiassa. Sillä tarkoitetaan, että *kohde* on aina läsnä psyykkisissä ilmiöissä; jotakin esimerkiksi halutaan tai rakastetaan. (Niskanen, 2006, 98-99).

Se, että pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavieni kokemuksia ja niille antamia merkityksiä, johtaa tutkimukseni *hermeneutiikan* piiriin. Laine (2001, 29) mainitsee, että tulkinnan tarve tuo hermeneuttisen ulottuvuuden fenomenologiseen tutkimukseen. Hermeneutiikka ymmärretään yleensä ymmärtämisen teoriana. Alun perin hermeneutiikan määritteli Friedrich Daniel Schleiermacher tekstin ymmärtämisen taiteeksi. Wilhelm Dilthey laajensi hermeneutiikan tulkinnan idean ihmistieteiden metodologiaan, mistä alkaen hermeneutiikka on tarkoittanut ymmärtämisen teoriaa, tai "tulkinnan teoriaa erityisenä metodologiana". (Niskanen, 2006, 89).

Hermeneutiikassa tutkittavan *ilmaisut* ovat tulkinnan kohteena, ja niistä tutkija pyrkii tekemään "mahdollisimman oikean tulkinnan". (Laine, 2001, 29). Olen tietoinen, että haastatteluaineiston kanssa joudun lähestymään lasten antamia merkityksiä tulkitsemalla. Merkitysten tutkimuksessa lähdetään kuitenkin siitä, että tutkijalla on aina jonkinlainen *esiymmärrys* tutkittavasta kohteesta, sillä hän ja tutkittava jakavat kokemusmaailmansa jollain tasolla. Niinpä voin olettaa, että ilmaisut, joita lapset käyttävät kokemuksistaan ja niiden merkityksistä, kuuluvat "yhteisömme perinteeseen". (Laine, 2001, 30-31).

Hermeneuttinen fenomenologia tarkoittaa tutkimusmenetelmän lisäksi teoreettista näkökulmaa. Se ei ole aineiston keruun ja tulkinnan välineenä "kaavamaisesti opittava", vaan tutkija joutuu sitä käyttäessään pohtimaan läpi tutkimuksen kaaren *ihmiskäsitystään* ja *tietokäsitystään*. Ihmiskäsityksessä tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat *kokemus*,



*merkitykset* ja *yhteisöllisyys*. Ne soveltuvat tutkimukseeni lasten kokemuksista projektissa, joka on ympäristönä yhteisöllinen. (Tan, Wilson & Olver, 2009, 2) Pysin tutkimuksessani muodostamaan ymmärrystä tulkitsemalla haastateltavieni kokemuksista ja niille antamistaan merkityksistä, mikä pakottaa minut fenomenologis-hermeneuttiselle tiedonkäsitteelle keskeisten käsitteiden, *ymmärtämisen* ja *tulkinnan* äärelle. (Laine, 2001, 26)

Fenomenologiassa voidaan erottaa neljä erilaista kokemuslaatua: *tunteva*, *intuitiivinen*, *tietävä* ja *uskova* kokemus. Perttulan (2006) mukaan jako näihin kokemuslaatuihin ei ole aina mahdollista, mutta jaottelun kautta voi ymmärtää paremmin, ‘‘millaisia toisistaan erottuvia kokemuksia on olemassa ja millaisilla tavoilla ymmärtäminen myös tutkimuksessa toteutuu’’ (Perttula 2006, 123).

Fenomenologiselle ja hermeneuttiselle tutkimukselle on ominaista kaksitasoinen rakenne, joista ensimmäinen, perustaso, muodostuu tutkittavan koetusta elämästä esiymmärryksineen.<sup>3</sup> Toisella tasolla itse tutkimus tapahtuu tutkijan yrittäessä reflektoida, tematisoida ja käsitteellistää ensimmäiseltä tasolta kumpuavia merkityksiä. (Laine, 2001, 30).

Tutkimukseni ensisijainen tarkoitus ei ole luoda universaalia mallia turvallisesta luovasta projektista. Tutkimukseni pyrkii fenomenologian mukaisesti sen sijaan ymmärtämään esimerkiksi toimintakulttuuria tietyssä kontekstissa. Toisaalta voidaan ajatella, että yksilön kokemuksen kautta paljastuu jotakin yleistä (Laine, 2001, 28-29). Stake (1995) puhuu tästä *teoreettisena yleistyksenä*. Ihminen nähdään fenomenologiassa perustaltaan *yhteisöllisenä*. Siihen liittyy ajatus, että meillä on *yhteisiä merkityksiä* yhteisön eli yhteiskunnan jäsenenä - toisin sanoen olemme osana eri yhteisöjen ‘‘yhteistä merkitysten perinnettä’’ (Laine, 2001, 28). Niinpä on mahdollista olettaa, että tutkimukseni, niin paljon kuin se keskittyykin haastattelemani kolmen lapsen käsityksiin, paljastaa samalla jotakin yleistettävää musiikkikasvatukseen ja luovaan yhteistyöhön liittyvää.

## 4.2 Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä

Valitsin haastattelumuodokseni teemahaastattelun. Aloitin kysymysten keksimisen intuitiivisesti, ja jonkinasteiset teemat alkoivat muotoutua pikku hiljaa. Haastatteluja toteuttaessani ja varsinkin niiden jälkeen pohdin, miten teemat todellisuudessa ohjasivat

---

<sup>3</sup> Esiymmärryksellä tarkoitetaan tässä "kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta" (Laine, 2002, 30).

haastattelujani eli olivatko haastatteluni teemahaastatteluja vai avoimia haastatteluja. Tuomi ja Sarajärvi (2002) toteavat, että jako näiden kahden muodon välillä ei ole aina kovin selkeä, mutta teemahaastattelun ja avoimen haastattelun rajaa voi vetää kysymyksen asettelulla.

Toimin projektissa yhtenä sävellysohjaajista, ja siksi havaintoni ryhmätilanteista ja projektin ajalta voivat tukea haastatteluja. Havainnointi soveltuisi hyvin myös aineistonkeruun menetelmänä vuorovaikutuksen analyysiin (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 38). Tutkimusaineistooni ei kuulu kuitenkaan tutkimuspäiväkirjaa, miksi en käytä havaintoja varsinaisena aineistonkeruun menetelmänä. Sitä vastoin fenomenologian näkökulmasta voidaan ajatella, että koska olin projektissa ohjaajana, minulla on lasten kanssa yhteistä jaettua kokemusta projektista. Olen ollut ohjaajana kehollisesti aistimassa ja kokemassa projektia ja siten rakentanut ymmärrystäni projektista ja lasten kokemuksista.

Valtaosa haastattelukysymyksistäni on avoimen haastattelun mukaisten *kuvaile* -kysymysten sijaan teemahaastattelun suuntaisia *kuvaile, miten tai mitä* -kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 78-79). Osa haastattelukysymyksistä ovat avoimesti aseteltuja, mikä soveltuu teemahaastatteluun (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 79-80). Laine (2001) huomauttaa, että teemahaastattelu on ongelmallinen fenomenologiassa siten, että sitä käyttämällä tutkija mahdollisesti rajaa ja ohjailee liikaa haastateltavan vastauksia (Laine, 2001, 36-37). Kysymyksistä osa sisälsi mahdollisen ohjaavuuden riskin:

*Tuntuks et on niinku et on oppinu jotain niitten (leikkien) kautta kans?* (HJ.4)

Kysymys rajaa selkeästi haastateltavan vastausta ja johdattelee tämän mahdollisesti ajattelemaan leikeistä jotakin, mitä ei kenties muuten ajattelisi. (Tuomi & Sarajärvi, 2002)

Teemahaastattelussa oletus, että haastateltava ymmärtää ilmiöön kuuluvat haastatteluteemat juuri haastattelijan esittämällä tavalla, haastaa haastattelujeni rajausta teemahaastatteluun. Uskon että lapsia haastateltaessa on välttämätöntä jossain määrin antaa lasten kertoa teemoista ‘’oman ymmärryksensä mukaisesti’’, mikä liittyy ensisijaisesti avoimeen haastatteluun. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 79)

Teemahaastattelussa kysymykset esitetään yleensä yleisellä, käsitteellisellä tasolla, jolloin myös haastateltava vastaa helposti mielipiteiden ja käsitysten tasolla. Käsitysten ja kokemusten suhde on siten ongelmallinen, että käsitykset eivät kumpua enimmäkseen

kokemuksesta vaan yhteisöstä, esimerkiksi sosialisiaation ja informaalin oppimisen kautta. (Laine, 2001, 36-37).

Haastatteluni oli puolistrukturoitu siten, että olin päättänyt aihealueita ja joitakin valmiita kysymyksiä, joita esittäisin haastateltavilleni. Teemahaastattelu asettuu Tuomen ja Sarajärven mukaan ‘’strukturoitujen ja strukturoimattomien haastattelujen välimaastoon. Siinä tärkeintä on, että tiettyjä teemoja käsitellään, vaikka kysymykset ja niiden esitysjärjestys vaihtelisivat’’. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 79-80; Leinonen & Ontokorpi-Lehtoranta & Heiskanen, 2017, 89)

Käytin piirtämistä ja ajatuskarttaa projektista käydyistä harjoituksista tukena haastatteluissa. Laadullisessa haastattelussa voi varsinaisten kysymysten sijaan käyttää myös väittämiä, kuvia tai muuta *virikemateriaalia*, josta keskustellaan (Leinonen ym. 2017, 89; Törrönen, 2017). Virikkeet voivat toimia haastattelussa johtolankoina, provosoijina tai pienoismaailmoina, jotka avaavat jotakin tutkimusaiheesta (Törrönen, 2017, 233-238). Virikkeen ja haastateltavan suhde voidaan nähdä dialogisena vuorovaikutustilanteena, ‘’jossa myös virike osallistuu merkityksen rakentamiseen’’. (Törrönen, 2017, 233).

### **4.3 Tutkimusaineiston valinta ja tutkimushenkilöiden esittely**

Päätin haastatella kolmea lasta saadakseni tarpeeksi erilaisia näkökulmia ja silti syventyä heidän haastatteluissa kertomiinsa asioihin (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 58). Haastattelun muodon valinnassa päädyin puolistrukturoituun teemahaastatteluun, sillä halusin antaa heille mahdollisimman paljon tilaa muodostaa itse vastauksensa (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 35). Toisaalta puolistrukturoitu haastattelu antaisi turvalliset raamit, että pysytään asiassa, ja että esittäisin jokaiselle lapselle pääpiirteittäin samat kysymykset. Valitsin haastatteluksi yksilöhaastattelun, jolloin lapset rohkenisivat avautua mahdollisesti vaikeista asioista helpommin kuin mitä he ryhmässä uskaltaisivat (Hirsjärvi & Hurme, 2001).

Toiveissani oli saada haastateltavakseni tyttöjä ja poikia, jotka olisivat erilaisia persoonallisesti ja musiikillisilta taustoiltaan, jotta pääsisin mahdollisimman erilaisten kokemusten äärelle tutkimusaiheestani. Haastateltavien valinnassa laadullisessa tutkimuksessa voidaan edustavuutta tärkeämpänä pitää sellaisten haastateltavien löytämistä, jotka voivat tuottaa kertomuksia tutkimuskysymyksiin liittyen (Hirsjärvi &

Hurme, 2001, 60). Siksi kannustin erilaisia lapsia lähtemään tutkimukseen mukaan ennen ja sen jälkeen, kun olin esitellyt tutkimukseni yhteisesti koko ryhmälle. Tiedostin, että kaikista vähiten ongelmallista tutkimuksen luotettavuudelle olisi saada osallistujiksi lapsia, joiden kanssa olisin ollut vähiten tekemisissä. Lopulta haastattelututkimukseen osallistuvista lapsista kaksi oli kuitenkin omasta pienryhmästäni.

Toteutin haastattelut mahdollisimman pian projektin päätyttyä, jotta asiat olisivat vielä tuoreessa muistissa. Lapset saivat ehdottaa, missä haastattelu pidetään, jotta se olisi mahdollisimman rento ja turvallinen tilanne (Roos & Rutanen, 2014). Tarjosin vaihtoehtoisiksi esimerkiksi omaa kotia, koulun kirjastoa, musiikkiopistoa ja lähikirjastoa. Lopulta yksi haastatteluista pidettiin musiikkiopistolla, yksi kirjastolla ja kolmas lapsen koululla. Pidin koehaastattelun opiskelutoverilleni ennen ensimmäistä oikeaa haastattelua, jossa huomasin joidenkin kysymysten olevan liian suoria tai mahdollisesti liian vaikeasti ymmärrettäviä lapsille. Muutin kysymyksiä ja kyselyn rakennetta hieman, jotta saisin kysytyä varmasti haluamistani asioista.

## **4.4 Ricoeurin metodi aineiston analyysinä**

### **4.4.1 Hermeneuttinen kehä**

Tässä luvussa esittelen aineistoni analyysin valintaa, analyysin vaihteita sekä siihen liittyviä kysymyksiä ja haasteita. Aineiston analyysin tarkoituksena on saada ymmärrystä tutkimuskohteesta tekemällä aineiston pohjalta mahdollisimman todenmukaisia tulkintoja. Näen hermeneuttisessa tutkimuksen mukaisesti, että analyysissä tutkija ryhtyy vuoropuheluun aineiston kanssa. Vuoropuhelussa on kyse *hermeneuttisen kehän ongelmasta*, joka on hermeneutiikan peruskäsitteitä. Tuossa vuoropuhelussa eli tutkivassa dialogissa on tavoitteena toiseuden ymmärtäminen, vapautuen kriittisellä reflektiolla omasta subjektiivisesta perspektiivistään. (Laine, 2001, 34-35). Hermeneuttinen kehä on läsnä tutkimuksessani vielä toisellakin tasolla: tutkijana minulla on aiheesta esiymmärrystä, eli ymmärtäminen ei ala tyhjästä vaan pohjalla on aina aiempaa ymmärrystä tutkittavasta kohteesta. Huomasin haastatteluäänitteitä ja reagoimistani kuunnelllessani, että tein jo haastattelun aikana tulkintoja siitä, mitä haastateltava mahdollisesti tarkoitti sanomisellaan tai sanomattomuudellaan. Näistä välittömistä tulkinnoista pyritään eroon kriittisen reflektion avulla, minkä jälkeen palataan aineiston pariin avoimemmin. Laineen (2001) mukaan näin edetään vuorotellen

aina kriittisen etäännyttämisen ja aineiston uuden tulkinnan ja hypoteesin muodostamisen kanssa, kunnes lopulta päästäisiin mahdollisimman todennäköiseen ja uskottavaan tulkintaan ”siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut” (Laine, 2001, 35).

#### 4.4.2 Analyysin valinta ja vaiheet

Sovellan aineistoni analyysiin Tan, Wilson & Olverin (2009) esittelemää Paul Ricoeurin (1981) hermeneuttis-fenomenologisen aineiston kolmivaiheista analyysimetodia. Ricoeurin analyysimetodissa perustavanlaatuaista on pyrkimys tekstin ymmärtämiseen, ja siihen kuuluu neljä avainkäsitettä: *etäännyttäminen*, *omiminen* (appropriation), *selittäminen* ja *tulkitseminen*. Tutkijan on ymmärrettävä, että haastattelutilannetta ei voi uudelleenluoda muuttumattomana tekstimuodossa. Tähän on syynä esimerkiksi se, että hän on haastattelulitteroinnin kanssa haastateltavan sanallisen ilmaisun varassa non-verbaalisten signaalien puuttuessa. Myös haastateltavan motiivit voivat jäädä jo puheilmaisussa sanojen taakse piiloon, tekstistä puhumattakaan. (Tan, Wilson & Olver, 2009, 7-8). Lasten haastatteluissa olen myös joutunut puntaroimaan, minkälaisia heidän uniikit kokemuksensa ja esiyymmärryksensä keskustelun aiheista ovat, ja kuinka ne välittyvät heidän ilmaisuunsa. Analyysin viimeisessä vaiheessa Ricoeurin (1981) mukaan tulkitsija ymmärtää tekstin tulkinnan myötä myös itsensä uudella tavalla. Tähän ymmärtämisen prosessiin liittyy hänen ajatuksensa ”merkityksen omimisesta”. Etäännyttämisestä ja omimisesta muodostuu näin tulkinnan paradigma. Ricoeurin (1981) sanojen mukaan tutkimuksen hermeneuttinen kehä on korrelaatio, joka tapahtuu *selittämisen* ja *ymmärtämisen* välillä, ja johon liittyy omimisen prosessi. (Tan, Wilson & Olver, 2009, 8).

Ricoeurin (1981) metodin ensimmäisen tason mukaisesti aloin käydä läpi haastattelulitterointini ja koodata ilmaisut, sanat ja lauseet, jotka liittyivät millään lailla kokemukseen turvallisuuden tunteesta, säveltämisestä tai luovuudesta ja leikeistä, tekemättä kuitenkaan vielä tulkintoja. (Tan, Wilson & Olver, 2009,10). Koodasin myös asioita, jotka eivät liittyneet suoraan tutkimuskysymykseen mutta toistuivat haastatteluissa. Tämän jälkeen aloin kokoamaan samaan tai lähelle samaan asiaan liittyvät ilmaisut samaan ryhmään. Näitä ryhmiä tuli aluksi toistakymmentä, mutta aloin jaotella niitä kolmen isomman teeman alle, jotka olivat suurpiirteisesti vuorovaikutus, luovuus ja tutkimuskysymykselle toissijaiset teemat. Muotoilin vielä vuorovaikutuksen ja luovuuden pääteemojen alla olevia teemoja. Tässä vaiheessa analyysiä jouduin myös

tekemään tulkintoja siitä, miten minkäkin ilmaisun ymmärrän ja toisaalta tulkitsemaan haastateltavia yksilöinä. (Tan, Wilson & Olver, 2009,10-11).

Toista tasoa kutsutaan *naiivin ymmärryksen* tasoksi, jota seuraa kolmas, *syvällisen ymmärtämisen* taso. Tässä vaiheessa tulkintaa tehdessä kirjasin vielä ylös tietoni ja kokemukseni haastateltavista, ja vuorottelin kehämäisesti taustatietojeni läpikäymisen ja tulkinnan tekemisen välillä. (Tan, Wilson & Olver, 2009,11-13). Jouduin valintoja tehdessäni luottamaan intuitiooni, joka toisaalta vahvistui sitä mukaa, mitä enemmän luin litteoriainiaineistoani. Laine (2001) puhuu tästä prosessista *merkityskokonaisuuksien näkemisenä*. (Laine, 2001, 39). Toiseksi, merkityskokonaisuuksien järjestäytyminen on muistettava tehdä myös tutkimuskysymysten ehdoilla. (Laine, 2001, 39) Merkityskokonaisuuksia kootessa tuntui usein ristiriitaiselta tasapainotella, missä menee raja tutkimuskysymysten, teoreettisen viitekehyksen ja aineiston painottamisen välillä. Lopulta koen onnistuneeni riittävän hyvin merkityskokonaisuuksien järjestämisessä tuloksiin voiden kunnioittaa lasten kerrontaa, vastata tutkimuskysymyksiin ja säilyttää johdonmukaisuuden teoreettisen viitekehyksen kanssa.

Tan, Wilson & Olver (2009) huomauttavat ongelmista, joita Ricoeurin analyysimetodiin kuuluu. Ensinnäkin, metodi vaatii perusteellisuutta ja täsmällisyyttä. Täsmällisyyden vaatimus on ankara: saavutettu syvä ymmärrys toimii uskottavana selityksenä vain siinä tapauksessa, että tutkija pystyy demonstroimaan täyttäneen ‘’täsmällisyyden standardit’’ (Tan, Wilson & Olver, 2009,13). Standardien mukaisesti suosin suorien lainausten käyttöä ja dokumentoin mahdollisimman tarkasti kaikki analytyttiset valinnat. Sen lisäksi pyrin mahdollisimman rehelliseen refleksiivisyyteen tiedostaen roolini prosessissa, omat kokemukseni ja uskomukseni (Tan, Wilson & Olver, 2009,13).

## 4.5 Tutkimusetiikka

Tutkijana joudun monien eettisten kysymysten ääreen. Ensinnäkin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimukselle *tulkinnan keskeisyys* edellyttää minulta tutkijana reflektointia ja omien tulkintojeni kyseenalaistamaan. Tutkijana ymmärrän, että minun on pyrittävä *tunnistamaan käsityksiäni ja oletuksiani*, jotta voin erottaa ne haastateltavieni kerronnasta ja myös huomata niiden mahdolliset vaikutukset tutkimuksessa tekemiini tulkintoihin. (Laine 2001, 32).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta eli TENK on Suomessa tutkimuksen eettisyyttä vaaliva taho, joka listannut hyvän tieteellisen käytännön säännöt, joiden noudattamista pidetään edellytyksenä eettisesti hyväksyttävälle, luotettavalle ja uskottavalle tutkimukselle (TENK, 2012, 6). Erilaiset tahot ja yliopistot kuten myös Taideyliopisto on sitoutunut TENK:n laatimiin sääntöihin. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu ensinnäkin rehellisyys, läpinäkyvyys, huolellisuus ja tarkkuus kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tutkimusmenetelmien läpinäkyvyyttä ja mahdollisten epäonnistumisten avaamista. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien on oltava eettisesti kestäviä ja tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaiset. Esimerkiksi tiedonhankinnan tulee perustua tieteelliseen tutkimukseen, ja tutkimus- ja arviointimenetelmien valinta täytyy tehdä tutkimuskysymyksen mukaisesti. Myös tulosten tietoaineiston tallentaminen ja raportoinnin tulee tehdä tieteellisen tutkimuksen kriteerejä noudattaen. Sen lisäksi tutkimuksessa tulee huomioida muiden tutkijoiden työn arvo käytettäessä heidän tutkimuksiaan ja niiden tuloksia. (TENK, 2012, 8)

### **Tutkittavan itsemääräämisoikeus ja lasten herkkyys**

Itsemääräämisoikeuden mukaisesti korostin lapsille, että osallistuminen on vapaaehtoista ja että itse haastattelussakin on mahdollisuus olla vastaamasta kysymyksiin ilman pelkoa kielteisistä seurauksista. Haastateltava voi antaa henkilötietolain (523/1999, HetL) mukaan tietojensa käsittelyyn pätevän suostumuksen ‘’ainoastaan, mikäli se on vapaaehtoista, yksilöityä ja perustuu riittävän tietoon’’ (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 415). Pysin tiedottamaan lapsille mahdollisimman selkeästi ja yksiselitteisesti, mitä asioita haastattelu koskee. Tein lapsille ja heidän vanhemmilleen myös lupalomakkeet, joiden täyttämistä keskustelimme lasten kanssa (ks. Liite 2. ja 3.).

Ranta ja Kuula-Luumi (2017) korostavat itsemääräämisen tärkeyttä lasten ja oppilaiden haastattelussa, jossa tutkijan ja haastateltavan välillä vallitsee epäsymmetrinen valta-asetelma. (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 414) Olen tietoinen, että oma suhteeni lapsiin luo epäsymmetrisen valta-asetelman: haastattelenhan lapsia, joita olen itse opettanut joko koko 12 lapsen ryhmässä tai omassa kolmen lapsen sävellyspienvyöryssä. Näin ollen haastatteluissa läsnä on sekä aikuinen-lapsi -suhde että opettaja-oppilas -suhde. Ymmärrän, että epätasa-arvoinen asetelma voi altistaa lapsen miellyttämisen tarpeeseen, mikä voi pahimmassa tapauksessa johtaa vaikeiden asioiden kiertelyyn ja kriittisyyden

osoittamisen vaikeuteen keskustellessa projektista, jossa tutkija on ollut vetäjänä. (Roos ja Rutanen, 2014; Helavirta, 2007, 6)

Lasten haastattelua koskevassa tutkimuksessa nostetaan usein esiin valta-aseman epätasa-arvoisuus, lasten kognitiiviset taidot ja eettiset kysymykset (Helavirta, 2007, 3). Tutkimushaastattelun taustalla on historiallisesti ollut halu korostaa tasa-arvoa ja sitä, kuinka jokaisella ihmisellä on mielipiteitä elämästään ja oikeus tulla kuulluksi (Alastalo, 2005, 58-59). Haastattelu on kuitenkin lähtökohtaisesti epätasa-arvoinen, mikä korostuu lasten haastattelussa entisestään: Vaikka lapselle pyritäänkin antamaan ”ääni” haastattelun informanttina, tutkijalla on viime kädessä valta tutkimuksen kysymysten valinnasta, haastattelutilanteen etenemisestä ja tulosten tulkinnasta. (Pösö, 2004, 29; Helavirta, 2007, 1; Roos & Rutanen, 2014)

Tutkimushaastattelulle kysymisen taito on tärkeää: on tiedettävä, mitä kysyy ja miten. Turvallisuuden tunne, luovuus ja ryhmädynamiikka ovat hyvin abstrakteja ilmiöitä, joiden tarkastelussa haastattelussa on huomioitava lasten kognitiiviset taidot. Tutkijana minun oli mietittävä, millaisiin kysymyksiin ja ilmauksiin liitän kysymykseni, jotta lapset voisivat tavoittaa ne. (Helavirta, 2007, 4) Toisaalta minun oli pyrittävä tunnistamaan merkitykset lasten käyttämien ilmausten takana ja toisaalta pyrittävä huomaamaan heidän ilmaustensa takaa tutkimani ilmiöt. Esimerkiksi yhteishenki näytti olevan lapsille tuttu ilmaus, jota käyttämällä he saattoivat kuvailla muitakin ryhmädynamiikan ilmiöitä. Lasten ilmaisussa sanaton ilmaisu, kehollisuus, ilmeet ja eleet korostuvat, ja siksi niihin tulisi keskittää huomiota. Myös kirjoittaminen ja piirtäminen voivat tukea lasten sanallista ilmaisua (Helavirta, 2007, 9). Niinpä yhtenä keinona saada lapsilta tietoa heidän kokemuksistaan turvallisuudesta projektissa päätin pyytämään piirtämään jonkin mukavan tilanteen, jossa oli ollut hyvä olla.

Roosin ja Rutasen (2014) mukaan lasten haastatteluihin vaikuttavat monet ennalta-arvaamattomat asiat, jotka voivat liittyä esimerkiksi lapsen aikaisempiin keskustelukokemuksiin aikuisten kanssa, tai vaikka nälkään. Tällöin perusteellinen valmistautuminen ei aina auta, vaan vaaditaan joustavuutta ja luovuutta. Onnistuneessa haastattelussa on heidän mukaansa keskeistä lapsen viestien kuulemisen herkkyyys haastattelutilanteessa. (Roos & Rutanen, 2014, 16)

Tutkimushaastattelun haasteena lasten kanssa on myös lapsille luonnoton kysymys ja vastaus -asetelma, jota toisaalta kenties pehmittää se, että en ole lapsille täysin vieras aikuinen. Kysymys-vastaus -asetelman sijaan haastattelu olisi perusteltua rakentaa



vuorovaikutuksellisemmaksi ja lapselle luonnollisemmaksi, mikä vaatii pysähtymistä, tilan antamista lapselle ja hänen oman kerrontansa *kuulemista* (Helavirta, 2007, 6). Myös Roos ja Rutanen (2014) korostavat vuorovaikutusta lähtökohtana lasten haastattelulle ja lähestyvät haastattelua kerronnallisesta näkökulmasta, jolloin haastattelu nähdään rakentuvan lapsen ja tutkijan vuorovaikutuksen prosessissa (Roos & Rutanen, 2014, 3)

## **Yksityisyys ja tietosuoja**

Tutkimuksessa on suojattava tutkimuksen osallistujien yksityisyys. Henkilötietojen käyttö tutkimuksen aikana ja jälkeen on suunniteltava ja toteutettava huolellisesti osallistujien yksityisyyden suojaamiseksi. Esimerkiksi henkilötietolaki 7 §:n mukaisesti tutkimuksen tarkoitusta varten kerättyjä ja tallennettuja henkilötietoja ei saa käyttää sovitun tarkoituksen lisäksi mihinkään muuhun tarkoitukseen (523/1999, HetL). Tutkimuksen jälkeen tiedot on myös hävitettävä vastuullisesti.

Jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa on syytä pohtia, mitä tunnistetietoja tutkimukseen toteuttamiseen ylipäättään tarvitaan. Tyypillisiä haastattelututkimuksiin sisältyviä tunnisteita ovat esimerkiksi tutkimukseen osallistuvan nimi, syntymäaika ja ammatti. (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 417-418) Vaikka haastattelussa ei käytettäisi oikeita nimiä tai videomateriaalia, tunnisteet voivat olla epäsuorasti läsnä, kun tutkimuksessa löytyy sosiaalisia, taloudellisia ja kulttuurisia tietoja, ”joiden määrä ja tarkkuus voivat yhdistettynä mahdollistaa henkilön yksiselitteisen tunnistamisen” (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 418). Sen sijaan haastattelun voidaan katsoa toteutuneen anonyymiteetissä, jos ”haastateltavan tunnusomaiset piirteet ilmenevät samanlaisina useammalla henkilöllä ja jos katsotaan, että henkilöä ei voida tunnistaa kohtuullisesti toteutettavissa olevilla toimenpiteillä” (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 418-419).

Tutkimuksen osallistujien yksityisyyden suojaaminen tutkimuksen aikana tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkimusaineistossa ilmeneviä yksittäisiin ihmisiin koskevia tietoja ei tule raportoida kirjallisesti eikä suullisesti tutkimushankkeeseen kuulumattomille ihmisille virallisesti tai epävirallisesti (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 418-419). Tietojen säilytys tulee olla myös huolellisesti toteutettua henkilötietojen suojaamiseksi: tietokoneella tai sähköisessä muodossa olevat tiedot tulee säilyttää salasanan takana.

Anonymisoinnin keskeisimpiä keinoja ovat esimerkiksi *tietojen muuttaminen, poistaminen ja kategorisointi*. Tietoja voidaan muuttaa esimerkiksi muuttamalla nimet peitenimiin. Tietojen poistamisella tarkoitetaan yksityisyyden suojaaja vaarantavien

tietojen poistamista aineistosta. Kategorisoinnilla yksityisyyden suojaamista lisätään epätarkentamalla tunnistetietoja laajemmalle tasolle. (Ranta & Kuula-Luumi, 2017, 419)

## 5 Turvallisuus luovuuden tukena

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset, joilla vastaan tutkimukseni tutkimuskysymyksiin. Käsittelen aineistoani analysoimalla, millaisia merkityksiä lapset antavat Kuule minä sävellän! -projektille leikillisenä ja turvallisena sävellys- ja oppimisympäristönä. Toiseksi, pohdin turvallisuuden tunteen kehittymisen vahvistavia tekijöitä sävellyksen opetuksessa. Keskeisiä tuloksia olivat lasten kokemukset hyvästä yhteishengestä sekä sen merkityksestä projektille ja miten he kokivat leikkien olleen osana yhteishengen rakentumista. Lapset nostivat esiin turvallisuuden ja ryhmähengen merkityksen myös sävellystyölle ja siihen, millaiseksi sävellys muodostui. Kokemukseen projektista näyttää liittyvän merkityksiä itsetunnon vahvistumisesta ja onnistumisen kokemuksista. Projekti näyttäisi vahvistaneen erityisesti vähemmän musiikkia harrastaneiden lasten itsetuntoa ja musiikillista identiteettiä.

Tutkimalla lasten kokemuksia Kuule minä sävellän! -projektissa ja peilaamalla niitä aiempaan tutkimukseen näyttäisi siltä, että sävellyksen opetuksessa ja luovassa musiikkikasvatuksessa voidaan vahvistaa luovuutta ja tukea turvallisuuden tunteen rakentumista pyrkimällä luomaan turvallinen ja toisia kannustava ilmapiiri. Se onnistuu kehittämällä ryhmän vuorovaikutustaitoja ja yhteishenkeä leikkimällä, tukemalla lasten itsetuntoa ja suhtautumalla luovuuteen kaikille kuuluvana ominaisuutena. Leikissä näyttäisi olevan luontevaa harjoitella vuorovaikutusta ja luovuuden kokeilua, ja toisaalta lapset näyttivät sisäistäneen käsityksiä vuorovaikutuksesta ja luovuudesta leikin lomassa käydyistä keskusteluista.

Tulokset on eritelty kolmen teeman alle haastatteluaineiston analyysin pohjalta nousseista teemoista. Muotoilin teemat seuraavasti: 1) yhteishenki ja turvallinen ryhmä (tutustuminen, ryhmän muodostuminen ja johtajan rooli); 2) vuorovaikutuksen harjoittelu (vuorovaikutustaidoista tietoiseksi tuleminen, toimintakulttuurin muodostuminen); 3) säveltäjäisyys ja omistajuus luovuuteen (itsetunto, kokemus menestyksestä ja mahdollisuus itsensä toteuttamiseen) sekä 4) musiikillinen luovuus (ideoiden hyväksyminen ja luovuuden vaivattomuus, elämykset ja oppimis-oivallukset sekä ryhmäluovuus, ideoiden jakaminen ja avun pyytäminen). Ennen varsinaisia tuloksia kerron haastateltavistani.

## 5.1 Haastateltavien esittely

Fenomenologiseen tutkimukseen liittyy tutustuminen haastateltavien elämäntilanteeseen (Perttula, 2006, 137), ja siksi näen, että on asiallista kertoa jotakin heistä ja heidän musiikillisesta harrastuneisuudestaan. Tutkimustehtäväni kannalta en näe kuitenkaan aiheellisena kirjoittaa heidän elämänkertojaan.

Haastatteleman kolme lasta saivat peitenimet Jussi, Noel ja Milla. Jussi ja Milla harrastivat musiikkia aktiivisesti käyden soittotunneilla musiikkiopistossa, kuten valtaosa projektiin osallistuneista lapsista. Millalla tuntui olevan hyvä itsetunto ja vahva musiikillinen identiteetti, mikä kuului hänen puheessaan siinä, että moni projektissa opeteltu asia oli hänelle jo tuttua. Jussilla tuntui olevan innostunut ja tutkiva asenne musiikkia ja sen ilmiöitä kohtaan. Hän vaikutti vapautuneelta säveltämisessä ja soittamisessa, mikä näkyi hänen varauksettomassa tavassaan tarjota uusia ratkaisuja ja ideoita säveltämisessä ja leikeissä. Noel harrasti musiikkia kertomansa mukaan etupäässä itseoppineesti ja koulun musiikintunnilla. Pohdin projektin aikana, kokiko hän siitä syystä epävarmuutta tai suorituspainetta vertaillessaan musiikillisia tieto-taitojaan muihin. Noel kertoi projektin päätyttyä tehdyssä haastattelussa kokevansa, että oli juuri päässyt vauhtiin, kun projekti oli lopuillaan. Oman kokemukseni pohjalta hän tuntui lämpenevän hitaammin kuin Jussi, Milla ja ryhmän vauhdikkaimmat lapset. Toisaalta erityisesti hänessä haastattelemistani kolmesta lapsesta näytti tapahtuvan itsetunnon ja musiikillisen identiteetin vahvistumista projektin aikana.

## 5.2 Yhteishenki ja turvallinen ryhmä

Lapsilla näytti kaikilla olevan päällisin puolin hyvin positiivinen ja innostunut kokemus projektista. Säveltäminen innosti kaikkia ja he olivat oppineet uutta musiikista sekä saaneet musiikillisia elämyksiä. Yksi teema näytti nousevan esiin lasten puheesta yli muiden: Kaikki korostivat puheessaan uusien ystävien ja *hyvän yhteishengen* merkitystä. Lapset olivat yllättyneitä siitä, miten hyväksi yhteishenki oli muodostunut ryhmässä. Noel kertoi asiasta näin: ‘‘Mä yllätyin oikeesti miten hyvä yhteishenki meille tuli. Ja, kuten Kallekin (sävellysohjaaja, nimi muutettu) sano, meillähän oli tosi hyvä yhteishenki muihin (aikaisempiin vuosiin) verrattuna. Et me oltiin erilaisin porukka.’’ Lapset ylipäättään puhuivat yhteishengestä yhteensä 11 kertaa haastatteluissa.

Pohdintaan projektin hyödyllisistä tekijöistä lapset liittivät paljon *leikkiin* liittyviä merkityksiä. Hyödyllisiin tekijöihin Noel korosti liittyvän myös yhteishengen hiominen, millä tulkitseen hänen viittaavan juuri leikkeihin. Projektin alussa ja varsinkin parina ensimmäisenä viikkona ison osa ajasta käytettiin tutustumisleikkeihin ja vuorovaikutusleikkeihin, joissa harjoiteltiin positiivisen ja toista tukevan vuorovaikutuksen taitoja. Mukana oli myös paljon leikkejä, joissa harjoiteltiin kuuntelemista, improvisaatiota, musiikillista hahmottamista kuvien, liikkeen ja soiton kautta sekä leikkilisiä sävellystehtäviä. Tutustumiseen ja ryhmäytymiseen leikkien kautta käytetty aika näyttää yllättäneen ainakin Jussin. Hänen puheestaan voi tulkita hänen olettaneen projektin etenevän paljon tehtäväkeskeisemmin. Jussin innostus näkyi ja kuului hänen eleissään ja ääneseään projektin alkua kuvailtaessa:

*Niinku emmä ollu niinku sillee et ajatellu et niinku et niinku esim et tällasii mä en jotenki, odotin niinku et siel olis, et siel oltais, iso huone, mihin me mennään, ja siel on mont pianoo, tiiätsä, ja aluks joku pieni tutustumisjuttu ja sitte, tiiätsä sit me mennään heti silleen et, vähä jotain suunnitellaan siinä vähän ja, tai et 'onks mitään ideoita'. Mut nytte, nytte! Mut ku nyt ajattelee ni, vitsi meil olis niinku paljo huonompi yhteishenki ehk jos me oltais heti menty vaa silleen niinku et, eihän siin olis niinku.*

Tutustumisleikit ja muut yhteisotiminnalliset harjoitukset tuntuivat *tutustuttavan* ja tuovan ryhmän jäsenet yhdeksi ryhmäksi. Yhteishenki näyttää yhdistyvän tutustumiseen leikeissä myös lasten kokemuksissa. (Honkonen & Salovaara, 2012, 46-47) Noel vastasi kysymykseen harjoitusten mahdollisista vaikutuksista yhteishengen kertomalla toisiin tutustumisesta "Joo ja"-leikissä ja "Minä olen puu"-leikistä, jossa assosioimalla toisen ideasta eteenpäin syntyi hauskoja hahmoja ja ilmiöitä. Noelin kanssa yhteishengen vahvistuminen leikkien kautta nousi uudelleen esiin keskustellessamme häntä innostaneista asioista. Noel kertoo, että "Orpo kisu"-leikki innosti häntä hauskuuden lisäksi siten, että siinä "piti ottaa kontaktia kaikkiin" ja että hänen kokemuksessaan sekin "paransi yhteishenkeä silleen, kun me katottiin toista ja silleen".

Projektin alkuvaihe oli todennäköisesti jännittävää lapsille, johon kuului pohdintaa siitä, miten muut suhtautuisivat omiin ideoihin (Honkonen & Salovaara, 2012, 24, 46-47). Ohjaajista varsinkin ryhmämme näyttelijäkouluttaja Minna käytti tietoista johtajan roolia asettamalla ryhmälle turvallisuuden rajat: leikkien lomassa keskusteltiin, kuinka jokaista ryhmässä tulee kuunnella, kaikille annetaan tilaa ja minkäänlaista kiusaamista ei sallita. Tällainen sääntöjen asettamista ja neuvottelua ryhmän kanssa voidaan pitää

*vuorovaikutustaitojen* ja viestinnän hyödyntämisessä osana opettajan toiminnan pedagogista turvallisuutta. (Honkonen & Salovaara, 2012, 46-47) Milla arvioi, että jos toisiin ei olisi tutustuttu, sävellyksessä olisi jännittänyt toisten mielipiteet ja arviot omasta työstä: “se ei ois jotenki niin varmaa, tykkääks toi tyyppi ku mä teen näin.” Itse säveltäminen ei hänen mukaansa ujostuttanut enään, kun leikkien kautta oli tutustuttu toisiin. Milla arveli, että ilman leikkejä olisi kenties oltu omissa oloissa ja tehty omaa sävellystä yksin oman sävellysohjaajan kanssa. Jussi puhuu jännityksestä siitä näkökulmasta, kuinka mukavaa oli, kun projektin loppukonsertissa ei tarvinnut enään jännittää, vaan sai keskittyä itse musiikista ja ryhmän ilmapiiristä nauttimiseen.

### **5.3 Vuorovaikutuksen harjoittelu ja luovuus**

Projektin aikana lasten kanssa puhuttiin leikkien lomassa toisten huomioimisesta ja hyväksymisestä eli vuorovaikutustaidoista. Näyttäisi siltä, että vuorovaikutuksen käsittely keskustelun kautta ja sen ilmiöiden kokeminen leikeissä auttoi lapsia tulemaan vuorovaikutustaidoista ja niiden merkityksestä yhteishengelle tietoisiksi (Enwald. ym. 2012, 5). Tähän viittaa osaltaan se, kuinka vahvasti keskustelussa leikit ja niissä tapahtuneet asiat assosioituivat lasten puheessa ryhmän vuorovaikutuksen ilmiöihin.

Pohdimme erityisesti Noelin kanssa kysymyksiä vuorovaikutuksen ilmiöistä kuten tilan ottamisesta ja antamisesta, omien ideoiden hyväksymisestä ja ryhmään kuulumisen tunteesta. Hän kertoi oivaltaneensa “Yksi liikkuu<sup>4</sup>” -leikissä, että kun “annettiin yhdelle tilaa, niinku sillee, ni sit ainaki itelle tuo sit sellast rohkeutta et jos mulle annetaan tilaa, ni miks mä en vois antaa muille.” Tilan antamisen ja ottamisen voisi nähdä seuraavan turvallisuuden tunteesta, joka mahdollistaa haavoittuvaksi antautumisen ja luottamuksen toisiin (Honkonen & Salovaara, 2012, 19). Toisaalta tilankäyttö liittyy turvallisuutta tukeviin vuorovaikutustaitoihin kuten reiluuteen, kykyyn ilmaista omia ajatuksia, joustavuuteen, toisten myötäelämiseen ja kannustamiseen (Kauppila, 2007, 167-172).

Tilan antaminen toisille nousi esiin Noelin haastattelussa myös musiikin yhteiseen *improvisoituun* luomiseen ja sitä kautta hauskuuteen mahdollistavana tekijänä. Hän kuvailee kokemustaan yhteisestä ääni-improvisaatiosta seuraavasti: “Se et jos joku alotti sielt semmosen et vaik omaan korvaan hyvän, ni sit sitä rupes jatkamaan.” Kaikilla haastattelemillani lapsilla kyseiset ääni-improvisaatiot olivat jääneet mieleen eri tavoilla

---

<sup>4</sup> Leikissä vain yksi saa liikkua kerrallaan, ja aina jos joku muu alkaa liikkua, edellinen pysähtyy.

positiivisina elämyksinä. Kenties niiden innostavuuteen liittyi ajatus reiluudesta ja kaikkien osallisuudesta, kun jokaisella on yhtä tärkeä rooli ja valtaa vaikuttaa yhteiseen soivaan äänituotokseen (Kanellopoulos, 2011). Noelin lainauksen voisi nähdä ilmentävän kokemusta siitä, että ryhmässä neuvottelu, toisten ideoiden tukeminen ja jalostaminen omalla aktiivisuudella oli mahdollista (Sawyer, 2007; Honkonen & Salovaara, 2012; Kauppila, 2007).

Improvisaatioon ja siinä koettuun hauskuuteen ja inspiraatioon voisi nähdä liittyneen yllätyksellisyys ja odottamattomat ratkaisut, jotka mahdollistuvat, kun ryhmässä olo koetaan turvalliseksi (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013; Kanellopoulos, 2011). Jussia nauratti hänen kertoessaan improvisaatiokohtauksissa esiintyneistä pullasingoista ja viidakkoveitsistä. Häntä näytti innostavan myös se, kuinka aikuisten osallistuminen improvisaatiokohtauksiin toi vielä uuden yllätyksellisyyden tason. Aikuisilta ei olisi hänen mukaansa ‘odottanut’ tietynlaista heittäytymistä ja toisaalta heidän tarjoamansa ideat olivat erilaisia kuin lasten ideat: niissä käydään ostamassa aamupalaa ja luetaan aina lehteä.

Improvisaatioissa ja niissä tapahtuneista ideoista syntyi myös ryhmän omia *inside-läppiä*, jotka näyttivät olevan tärkeitä ryhmää yhdistäviä tekijöitä lapsille. Jussi mainitsee *inside-läpät* ja niiden keksijät listatessaan tekijöitä, joiden arvioi vahvistaneen ryhmää. Improvisaatioleikit olivat siitäkin näkökulmasta tärkeitä yhteishengelle, sillä ilman niitä projekti ‘ehkä olis vähä erilainen, koska sit niinku just ku mä sanoin et oli niit jotain *inside-läppiä* tai jotain tällast näin, mitkä tuli jostain harjoituksista, ni ei meil olis ni joillain olis niinku varmaan nii sellast.’

Ryhmään kuulumisen kokemus näyttäisi olevan lapsille merkityksellistä sävellystyön sujumiselle ja toisaalta sen voisi nähdä osoituksena yhteishengen toteutumisesta:

*Noel: Mä veikkaan et jos meil ei olis ollu niin hyvä tää yhteishenki, niin se sävellyys ei välttämät olis ollu tommonen, tai sitte, niinku nii.*

*Tutkija: Joo, no mä oon kyl samaa mieltä et kyl se niinku vaikuttaa tosi paljo et siellä on kivaa, ja et niinku kaikki on tervetulleita.*

*Noel: Mm, eikä sillee et muut on tervetulleita mut mä en oo.*

Tulkitsen Noelin puhuvan tervetulleeksi tulemisen kokemuksen kautta *vertaisryhmään kuulumisen* tunteesta ja *osallisuudesta*, jotka ovat tärkeä osa turvallista ryhmää, jossa on hyvä yhteishenki. (Hurme & Kyllönen, 2014) Milla puolestaan mainitsi haastattelussa

useamman kerran nolouden ilmiön. Kysyin Millalta projektin aikaisista oivalluksista, mihin Milla vastasi seuraavasti:

*Mm, ainaki se on kiva juttu et kun ottaa toista kädestä kiinni ni se ei oo esim silleen niinku noloo tai jotain semmosta. Nii esim ne kaikki ‘muu-mää-määt’<sup>5</sup> ei ollu paha, kun siin yhtäkkii niinku törmää johonki toiseen, jota ei ees tunne silleen, ni siin oltiin viel silmät kiinni, ja sit, silleen.*

Projektissa tehtiin harjoituksia, joissa oli oltava vuorovaikutuksessa monilla eri tavoilla: pidettiin kädestä kiinni, äänneltiin ja liikuttiin silmät kiinni, leikittiin eläintä ja oltiin toisiin kosketuksessa patsas-leikeissä. Harjoituksissa venytettiin varmasti vähintään joidenkin ryhmän jäsenten mukavuusalueen rajoja. Tulkitsen Millan puheesta, että harjoituksia oli kuitenkin turvallista tehdä tässä ryhmässä, ja että jotkin normaalisti nololta tuntuvat asiat olivatkin nyt mahdollisia. (Honkonen & Salovaara, 2012, 19)

Osaan nolojen asioiden tekemiseen näyttää liittyneen Millan kokemuksissa myös jotakin oivaltavaa ja mielikuvituksen heräämiseen liittyvää: ‘Ja sit leikit kans, auttaa vähä enemmän jotain, (niin)ku mielikuvitusta. Silmät kii -juttuja niinku, et käytettiin korvia ja käsii ja kaikkii, tunnusteltiin juttui ja silleen.’ Kenties ryhmän kesken vahvistunut luottamus oli osa prosessia, jossa avoimuus lisääntyi ja luovuus vapautui (Honkonen & Salovaara, 2012, 19, 46-48; Kauppila, 2007, 167-172).

## **5.4 Musiikillinen luovuus turvallisessa ryhmässä**

Näyttäisi siltä, että ryhmässä, jossa lapset saivat kokea turvallisuutta ja kuulluksi sekä hyväksytyksi tulemista, opittiin myös jotakin uutta luovuudesta. Esimerkiksi ideoiden hyväksyminen helpottui. Osa lapsista näytti samalla saavan vahvistusta itsetunnon ja kokemukselleen musiikillisesta kompetenssista. (Borba, 2003, 6-10) Oman kokemukseni mukaan varsinkin vähemmän musiikkia harrastaneille lapsille projekti näytti kasvattavan toimijuutta ja omistajuutta muusikkouteen ja luovuuteen sekä suoneet kokemuksia menestymisestä (Virta ym. 2011, 129). Haastatelluista lapsista erityisesti Noel, joka oli harrastanut musiikkia verrattain vähemmän kuin muut, tuntui saaneen projektin aikana vahvistusta musiikilliselle identiteetilleen (Konu, 2002, 7, 20). Tämä näkyi esimerkiksi

---

<sup>5</sup> Leikki nimeltä ”Possu, kissa ja lammas”, jossa silmät kiinni etsitään omat lajitoverit äännelemällä eläimen tapaan.



hänen innostuneessa ja toiveikkaassa suhtautumisessaan säveltämisen jatkamiseen projektin jälkeen (Hurme & Kyllönen, 2014; Cacciatore ym. 2008). Esimerkiksi oma tietokone olisi hankittava, jotta siihen voisi hankkia Sibelius-ohjelman<sup>6</sup>. Hän suunnitteli myös, että seuraavasta sävellyksestä tulisi ”varmaa niinku aika voimakas”. Noelin puheesta näyttää kuultavan samalla toiveikkuus ja sen hauraus: ”Kyl mä, mä haluan ainaki yrittää sitä sillä sibelius-ohjelmalla. Ja nii, on mejän luokallaki, mejän koulussahan on pari poikaa, jotka osaa soittaa eri soittimia, ja sitte niiltä vois (kysyä)”. Samassa yhteydessä keskustelimme Noelin kanssa yrittämisestä ja periksiantamattomuudesta silloinkin kun jokin ei näytä olevan mahdollista:

*Tutkija: Joo, aina voi hake siihenki (Kuule minä sävellän! -projektiin) uudestaan, ja niinku kaikkeen. Et jos ei anneta lupaa, ni sitä ei oo vaa ehkä tajuttu antaa esille.*

*Noel: Sitä ei oo käsitelty loppuun asti sillon jos jää viel sellanen et minä vielä vedän sen!*

Noel tuntui osoittaneen sanoissaan jotakin uudenlaista tarmoa, joka näyttäisi vahvistavan kuvaa itsetunnon ja toiveikkuuden vahvistumisesta.

Myös Millalla oli suunnitelmia seuraavasta sävellyksestä, joka olisi tällä kertaa jotakin ”ehkä vähän pelottavampaa”. Kenties projekti avasi hänelle ja Noelille jotakin uutta *tunnetaitojen* tasolla, minkä seurauksena he pyrkivät tavoittamaan tulevissa sävellyksissään vahvempia ja jopa pelottavia tunnelmia (Aalto, 2002, 7-32; Kanellopoulos, 2011).

Noel kertoo kehittyneensä omien sävellyksellisten *ideoiden hyväksymisessä*, mihin liittyi itsekriittisyyden rajoittaminen ja myös rohkeus: ”Säveltämisestä mä opin sen et pitää aina olla rohkee. -- Et sit jos tuleeki joku idea, se pitää ensiks niinku kokeilla, testata, ja sit vast tyrmätä.” Myös Milla muistelee ideoiden hyväksymisen harjoittelua ja kuinka se ”tuntui jotenki (vaikuttavan) sävellykseen”. Ideoiden hyväksyminen voisi tulkita liittyvän luovuuden vapautumiseen ja luovuuden helppouteen (Keystone, 1981). Kenties lapset alkoivat käsittää luovuutta myös aiempaa *arkisempana* ja *luonnollisempana*, jokaiselle kuuluvan ominaisuutena ohjaajien kannustettua ryhmää ”moka on lahja” - ajatteluun ja ensimmäiseen ideaan tarttumiseen. (Muhonen, 2014, 45, 46; Sawyer, 2012, 8; Keystone, 1981, 81-82, 74-108) Kehittymisen omien ideoiden hyväksymisessä voisi

---

<sup>6</sup> Sibelius-nuotinnusohjelmaa käytettiin sävellysten nuotintamisessa, ja lapset saivat tehdä itse myös nuotinnusta ohjaajien avustuksella.

nähdä myös kehittymisenä itsetuntemuksen ja itsen kanssa vuorovaikuttamisen taidoissa, joihin kuuluu oman itsekriittisyyden äänen kontrolloiminen (Aalto, 2002, 7-32).

Säveltäminen olisi voinut ilman leikkejä rajoittua itsekritiikkiin, mistä Jussi puhuu seuraavasti: ‘Mä uskon et ois ollu erilainen biisi koska sillon ois ollu sillee *no, toi ei oo hyvä*, tai tällai näin. Mut sitte ku oli sillee, et niinku mä muistan, et se oli jotai se tilanne, et *mä haluun tän!*’ Kenties myös Jussin itseluottamus suhteessa omiin ideoihin kasvoi. Milla arvioi monen asian olleen hänelle jo tuttua, mutta oli sen sijaan pannut merkille muiden kehityksen projektin aikana. Hän vaikutti yllättyneen Veeran kehityksestä säveltäjänä:

*Esim nyt Veera ei ite tajunnu, ku mä olin koko ajan ihmeissään, ku aluks mä näin Veeran ni, se ei siis harrasta mitään musiikkii, ni se vähän sen takii ku se oli vähän silleen että ku ‘emmä tiä, pistänks mä tän vai tän’, ni sit yhtäkkii ku sil oli ihan hirveesti kaikkee niinku, kaikkee siihen pistetty, siihen paperille ja mä olin sillee että okei mistä toi tuli tohon!*

Voi olla, että Veeralle ja Noelille projektin alkuvaiheeseen liittyi muita enemmän epävarmuutta siitä syystä, että valtaosalle muista musiikin ilmiöt, rakenteet ja soittaminen olivat tutumpia. Noel nostikin haastattelussa esiin eläinten matkimiseen eräässä harjoituksessa liittyneen epävarmuutta omia soittotaitoja kohtaan:

*Mä en oo hirveen hyvä soittaaan muita soittimia ku kitaraa, tai semmosii bändisoittimii. Kitaraa ja bassoo oon, mut et muuta, nii. Emmä suurinpiirtein mitään muuta osaa soittaakaan. -- No siis esim ku meil oli se pitää matkii eläintä, jollaki soittimella, niin oli se vähän vaikeeta.*

Turvallisuuden tunteen voisikin nähdä tärkeänä myös siitä näkökulmasta, että ryhmissä on usein eroavaisuuksia taidoissa ja harrastuneisuudessa. Veeran ja Noelin positiivinen kehitys projektin aikana näyttäisi olevan linjassa sen kanssa, miten erilaisista taustoista tulevat lapset voivat saada onnistumisen kokemuksia ja kasvaa, kun he voivat kokea turvallisuutta ryhmässä (Virta ym. 2011).

### **Luovuuden herääminen ja vaivattomuus**

Lapset näyttävät kokeneen leikkien vahvistavan luovuutta. Noel kuvailee kokeneensa, että ‘Joo ja’ -leikissä ‘ei ollu vähän niinku rajaa, et mitä keksii’ ja Jussi kertoo oivaltaneensa leikissä, ‘et tälleiki voi tehdä’. Milla puolestaan arvioi leikkien auttavan

mielikuvituksessa, kun ”käytettiin korvia ja käsii ja kaikkii, tunnusteltiin juttui”. Hän kertoo kokeneensa ryhmässä ideoimisen vaivattomaksi ja että ideoita keksittiin ”heittämällä”. Vaikuttaa, että ryhmätyöskentely tuntui turvalliselta, jolloin vapautunut yhdessä ideoiminen sai Millan kokemaan jotakin tajunnan räjäyttävää (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013):

*Ku me maattiin ringissä jotain missä keksittiin tulevaisuuden juttuja ni mul tuli semmonen niinku, ku ihan vaan kuva mun päähän aivoista, ku keksittiin uusii juttui vaan sillee ja silleen.*

Hän jatkaa myöhemmin haastattelussa kehittymistään luovassa ajattelunsa:

*Jos mä kuulen jonku musiikin ni mä ainaki osaan heti laittaa niinku mun mieleen semmosen kuvan, että minkälaista siellä on, ja silleen että, ööm, mä rupeen niinku ite kuvittelemaan niit silleen, et mul on tullu silleen, alkanu tulemaan ajatuksia vaan silleen.*

Yhteiset ääni-improvisaatiot Musiikkitalon Sonore-salissa tuntuivat jääneen kaikilla lapsilla erityisenä elämyksenä mieleen. Jussi näytti nauttivan äänimaisemien luomisesta ja salin akustiikasta niin paljon, että suunnitteli jopa varaavansa seuraaville syntymäpäivilleen salin. Millan kanssa keskustelimme ääni-improvisaatiota seuraavasti:

*Milla: Sit kaikki oli, ku siel oli pimeetä ja silmät kii ja silleen niinku. Tehtiin ääniä niinku.*

*Tutkija: Mimmonen se oli se tilanne?*

*Milla: Mm, öö. Silleen mä en ees nähny ketään muuta ja sit mä tein sitä yhtä ääntä ja se kaiku siellä ja sit se kuulosti tosi siistiltä.*

*Tutkija: Okei. Oliko sä kokenu jotain samanlaista aiemmin, vai oliko se uutta?*

*Milla: En. Siit tuli mieleen se kota ainaki välillä.*

*Tutkija: Joo, okei. Aika hauskaa. Milt se tuntui ku siin oli muita tai et ku sitä tehtiin yhdessä?*

*Milla: Siin ei oikeestaan huomannu hirveesti muita tai sit vaan kuulu se ääni sillee.*

*Tutkija: Niinpä. Mikä tekee sen, et sulle tuli mieleen toi tai et se on positiivinen kokemus?*

*Milla: Se ei ollu ainakaan mitenkään ihmeellisesti noloo ja sitten, se oli vaan tosi hienon kuulonen se mikä siit tuli.*

*Tutkija: Joo. Muistatsä sen tilanteen jälkeen, et millast, et minkälainen olo oli sit?*

*Milla: Joo, sit ku ne valot pistettiin päälle ni oli vaan sillee ai tämmöstkö täällä on?*

*Tutkija: Joo! Muistat sä millast oli sen jälkeen ryhmässä tai et oliko muillaki jotain, oliko muutki niinku?*

*Milla: Ei, mut ainaki kaikki hymyili.*

Millalle ääni-improvisaatio näyttää olleen elämyksellinen kokemus, johon kytkeytyy merkityksiä musiikin kauneudesta sekä sen luomisesta yhdessä, yhteisestä hymyilemisestä ja nolouden poissaolosta. Millan kokemukset näyttäisivät tukevan siten käsitystä turvallisuuden ja luovuuden ja improvisaation yhteydestä (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013; Konu, 2002; Kanellopoulos, 2001).

*Yhteisöllisyydellä* ja hyvällä ryhmähengellä näyttäisi olevan merkitystä lasten kokemuksille säveltämisestä. Sävellystä ei tehty vain yksin, vaan ideoita vaihdeltiin, ja Millan mukaan toisten sävellyksiä kuunneltiin tietokonealuokassa yhdessä ”koko ajan”. Tämän voisi nähdä viittaavan siihen, että ryhmässä oli saavutettu sellainen luottamus jäsenten kesken, että lapset uskalsivat asettua haavoittuviksi toisten edessä jakaessaan omia ideoita ja näyttäessään sävellyksiään toisille. Noel mainitsee yhteishengestä puhuessaan sen, että jos haluaa, voi kysyä muilta neuvoa. Hänen kokemuksensa mukaan yhteishenki lähti kehittymään sävellystyöstä, siitä, että sen äärellä oltiin ”yhteisellä asialla”. Noelin kokemuksen voisikin nähdä olevan linjassa käsityksen kanssa, että yhteinen tavoite ja sitoutuminen ryhmän yhteiseen menestymiseen voivat tukea turvallisuutta ja luovat yhteishenkeä (Honkonen & Salovaara, 2012, 19, 49).

## 6 Pohdinta

Tutkimusprosessiin, johon osallistumiseni Kuule minä sävellän! -projektiin ja tutkimuksen tekeminen kuuluvat, liittyy monenlaisia merkityksellisiä kokemuksia. Kokemus siitä, että olin osallisena sellaisen projektin toteuttamisessa, jonka koin onnistuneeksi ja innostavaksi, on vahvistanut omaa itseluottamustani musiikkikasvattajana. Uskon, että projektin toimintatavat, joissa yhdistyi vahva yhteishengen ja rakentavan vuorovaikutuksen filosofia, oppimismyönteisyys, leikillisuus, musiikillinen ja ilmaisullinen improvisaatio sekä säveltäminen, olivat myös sopusoinnussa omien arvojeni, kiinnostukseni kohteiden ja vahvuuksieni kanssa. Olen kehittynyt ja saanut onnistumisen kokemuksia opettajana, johtajana, kannustajana, kuuntelijana ja säveltäjänä olemisesta projektin aikana. Olen oppinut myös, millaisia merkityksiä ohjaajatiimin yhteishengellä, arvostavalla ilmapiirillä sekä keskinäisellä tukemisella voi olla erilaisissa ja yllättävissäkin tilanteissa.

Toiseksi, kiinnostukseni tieteellistä tutkimusta kohtaan on tutkimusprosessin aikana herännyt: olen alkanut pohtia, millaista tieteellinen tieto on ja miten oman alan tutkimuksen ja lainsäädännön tuntemusta voisi soveltaa omassa työssäni. Tutkimusprosessissa olen tarkastellut turvallisuuden tunteen rakentumisesta, luovuuden käsityksistä ja vahvistumisesta sekä niiden edellytyksistä, kerännyt lasten kokemuksia ja saattanut ne vuoropuheluun aiemman tutkimuksen kanssa. Työni pohjalta näkisin, että ymmärryksen lisääminen turvallisuuden ja luovuuden rakentumisesta ja niiden kytkeytymisestä toisiinsa olisi tärkeää ja ajankohtaista musiikkikasvattajille ja musiikkikasvatuksen koulutuksen järjestäjille tahoille. Tutkimukseni valossa musiikinopetuksen säveltämisen opetustilanteita voisi tarkastella mahdollisena paikkana vahvistaa sekä luovuutta että kaiken oppimisen perustana olevan turvallisuuden tunteen rakentumista (Konu, 2002, Allardt, 1976).

Näkisin myös, että koulun musiikinopetuksessa voisi soveltaa jotakin toimintatavoista ja filosofiasta, joille Kuule, minä sävellän! -projekti rakentuu tavoiteltaessa POPS:n (2014) vaatimaa kokonaisvaltaista oppimista ja turvallista oppimisympäristöä. Leikillisyydessä ja vuorovaikutukseen orientoitumisessa voi nähdä mahdollisuuden saavuttaa oppimista luovuuteen, yhteistyötaitoihin ja itsetunnon vahvistumiseen onnistumisen kokemusten kautta (Aalto, 2002; Honkonen & Salovaara, 2012; Borba, 2003). Uskon, että leikeillä ja

niiden kautta vuorovaikutuksen lainalaisuuksista tietoisesti tulemisella ja niihin sitoutumisella oli osansa projektissa toteutuneessa turvallisuuden tunteen ja hyvän yhteishengen rakentumisessa (Enwald ym. 2012).

Vuorovaikutustaidot ja turvallisuuden tunne ovat tärkeitä musiikkikasvatuksessa ja koko koulukasvatuksessa ja siksi ne voisivat näkyä vieläkin vahvemmin musiikkikasvatuksen opinnoissa (Enwald. ym. 2012, 5; Honkonen & Salovaara, 2012, 90-91). Ajattelen, että esimerkiksi ryhädynamiikasta, johtajuudesta, turvallisuuden tunteen rakentumisesta ja luovuuden käsityksistä olisi hyödyllistä käydä keskustelua enemmän ja monipuolisemmin. Niihin liittyvien taitojen opettelussa voisi myös hyödyntää enenevässä määrin luovuutta ja toiminnallisuutta. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan sisältyvät opinnot tarjoavat toki jo nyt lukuisia mahdollisuuksia syventyä luovuuteen, ihmis- taide- ja oppimiskäsityksiin sekä eri kasvatustilanteisiin. Oman kokemukseni mukaan moniin valinnaisiin kursseihin kuten vuorovaikutuksen kurssiin ja LUOMUS-kursseihin on kuulunut paljon toiminnallista vuorovaikutuksen ilmiöihin ja luovuuden tukemiseen keskittyvää oppimista. Koska vuorovaikutustaidot ovat kasvattajan tärkeimpiä taitoja, koen, että niiden toiminnallista oppimista voisi kuitenkin tukea vielä monipuolisemmin osana musiikkikasvatuksen pakollisia opintoja.

Pohdin projektin aikana mahdollisia rakentavia ja kuormittavia tekijöitä, joita lasten musiikillisen harrastuneisuuden eroihin mahdollisesti liittyi ryhmässä. Toisaalta vahvasti musiikillisesti orientoituneessa ryhmässä vallitsi musiikin tekemisen innostus, toisaalta suhteellisen isot erot saattoivat aiheuttaa alussa varsinkin vähemmän harrastaneille lapsille paineita ja vertailua. Tutkimukseni pohjalta projekti näytti olevan jokaiselle lapselle merkittävä kokemus, mutta erityisesti vähemmän musiikkia harrastaneet lapset näyttivät saavan vahvistusta itsetunnolleen ja musiikillisille identiteetilleen.

## **6.2 Luotettavuustarkastelu**

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta eli sitä, miten luotettavuus on toteutunut tutkimuksessani. Tarkastelen luotettavuutta ensin suhteessa fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusmenetelmän näkökulmasta, minkä jälkeen avaan aineiston keruuseen liittyviin luotettavuustekijöitä. Aineistoni analyysi ja tulokset on tehty oman, rajallisen ymmärrykseni ja tietämykseni pohjalta. Tutkimukseni rakentuu tieteellisen tutkimuksen, musiikkikasvatuksen ja yleisen kasvatuksen sekä luovuuden tutkimuksen,

päälle. Luovuuden ja turvallisuuden tunteen yhteyteen keskittyviä tutkimuksia ei ole tehty paljon musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ja siksi tutkimuksellani voi nähdä olevan arvoa uutta ja ajankohtaista näkökulmaa tuovana musiikkikasvatuksen tutkimuksena. Tutkimuskimukseni tarjoaa kuitenkin vain yhden näkökulman turvallisuudesta ja luovuudesta musiikkikasvatuksessa.

Tutkimukseni pyrkii fenomenologis-hermeneuttisen menetelmän mukaisesti ymmärtämään toiseuden kokemusta ja tiedon nähdään rakentuvan hermeneuttisessa kehässä ymmärtämisen ja tulkinnan kautta (Laine, 2001). Tutkijan kriittisen ajattelun ja omien ennako-oletusten tiedostamisen ja vastustamisen kautta siinä päästään kohti toisen kokemuksen ymmärtämistä. Luotettavuuden kannalta vaatimus tiedostamisesta ja etääntymisestä omista uskomuksista ja käsityksistä haastoi minut tutkimaan omia ennako-oletuksiani lasten kokemuksista sekä tieto- ja ilmiskäsityksiäni (Laine, 2001, 26; Tan, Wilson & Olver, 2009, 2). Ensinnäkin, ymmärsin jo projektin aikana, että suhtautumiseni sen menetelmiin ja arvoihin on hyvin positiivinen, ja siksi jouduin kamppailemaan huomatakseni omat uskomukseni ja oletukseni ja vastustamaan niitä ohjaamasta tulkintojani. Jouduin kuitenkin hyväksymään myös sen, etten voi tutkijanakaan täysin irtautua omasta subjektiivisesta ymmärtämisestäni (Perttula, 2011, 157).

Fenomenologisessa tutkimuksessa myös teoreettinen viitekehys voidaan nähdä esteenä, kun yritetään ymmärtää toisen ‘’alkuperäistä maailmaa’’, ja siksi sen käyttöä tutkimuksen ohjaamiseen vältetään (Laine, 2001, 33). Tutkimukseeni kuuluu teoriasidonnaisuus, jolloin teoreettinen viitekehys on vuoropuhelussa aineiston ja sen tulkinnan kanssa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Olen kuitenkin pohtinut ja pyrkinyt tulemaan tietoiseksi mahdollisista ajattelumalleista, joita tutkimusaineisto, johon olen perehtynyt, on tarjonnut minulle selittämään tutkimiani ilmiöitä, jotta voin todeta pystyneeni kuulemaan lapsilta heidän tarkoittamansa merkitykset,

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta yksi haastavimpia vaiheita oli haastatteluteemojen ja -kysymysten valinta ja muotoilu. Teemojen valintaa ohjasi oma esiyymmärrykseni turvallisuudesta ja luovuudesta. Jouduin hyväksymään sen, että rajallisen ymmärrykseni pohjalta rakentamani kysymykset ohjaisivat ja rajaisivat myös tiedonsaantiani. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys täydentyi vielä haastattelujen jälkeenkin, minkä jälkeen halusin vielä myös tarkentaa tutkimuskysymyksiäni lisätäkseni niiden ja aineistoni sekä teoreettisen viitekehäksen välistä johdonmukaisuutta. Myös aineiston analyysissä tapahtuva teemojen valinta ja tulosten tulkinta haastoivat minut

tiedonjäsennyksen näkökulmasta. Aineiston analyysissä muodostin teemat yhdistämällä ymmärrykseni turvallisuuden tunteen ja luovuuden ilmiöiden rakentumisesta sekä lasten kokemusten kerronnan ymmärryksen ja tulkinnan. Pyrin hahmottamaan teemoista yhtä aikaa mahdollisimman todenmukaisia ja toisaalta teoreettiseen viitekehyksen kanssa johdonmukaisesti peilattavia kokonaiskuvia. Viime kädessä muodostin teemat pyrkien pysymään mahdollisimman uskollisena lasten äänelle ja heidän omalle kerronnalleen (Roos & Rutanen, 2014).

### **Luotettavuus aineiston keruussa ja menetelmälliset valinnat**

Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereistä on avoin ja tarkka raportointi tutkimusprosessin eri vaiheista ja tutkijan tekemistä valinnoista (TENK, 2012; Tan, Wilson & Olver, 2009,13). Koen onnistuneeni kohtalaisen hyvin tutkimukseni vaiheita ja niihin liittyneitä valintoja, joskin varsinkin aineiston analyysivaiheen teemoittelun ja tulosten tulkinnan avaamiseen on liittynyt haastavaa tietojen yhdistelyä ja retorista hiomista.

Aineiston analyysin kannalta minut haastoi myös keräämäni aineisto. Lasten kerronnassa oli vaihtelua, ja paikoitellen heidän puheensa oli hyvin ohutta ja lauseet lyhyitä. (Roos & Rutanen, 2014, 3, 10) Tärkeä osa lasten kerrontaa ovat sanallisen ilmaisun lisäksi ilmeet, eleet ja liikkeet, mikä haastoi minut pohtimaan litteroinnin tarkkuutta (Viljamaa, 2012; Roos & Rutanen, 2014, 29; Helavirta, 2007). Päädyin kuuntelemaan erityisen vaikeatulkintaiset paikat useaan kertaan ja merkitsemään sulkeisiin merkintöjä puheen vilkkaudesta ja äänenpainosta.

Litteroidessa huomasin, että vaikka kuinka kuvittelen olevani hyvä kuuntelija, annoin lapselle monesti liian vähän aikaa vastata, ennen kuin kiirehdin tarkentamaan kysymystä tai tarjosiin lisäkysymyksiä. Huomasin jälkikäteen myös, että joinakin hetkinä lasten ajatus olisi todennäköisesti voinut jatkua vielä, mutten osannut huomata heidän ajatustaan ja pysähtyä sen äärelle. (Helavirta, 2017; Roos & Rutanen, 2014). Näkisin, että piirtämisen tarjoaminen ilmaisun apuvälineeksi haastattelun aikana rentoutti lapsia ja mahdollisesti myös tuki heidän ajatteluaan ja sanallista ilmaisuaan. (Helavirta, 2017; Leinonen ym. 2017, 89; Törrönen, 2017) Pyrin piirtämisellä ja kysymysten huolellisella muotoilulla välttämään liian suljettuja ja johdattelevia kysymyksiä, jotta lapsille jäisi riittävästi tilaa rakentaa kerrontaa omista kokemuksistaan käsin.

Haastattelutilannetta ei voi enää luoda uudelleen tekstin muodossa, varsinkaan kun lasten ilmaisulle keskeinen non-verbaalinen ilmaisu jää pois ja tutkija on sanallisen ilmaisun



varassa. Siitä syystä on aineistonkeruun luotettavuuden kannalta huomionarvoista, että sain litteroinnin päätökseen vasta muutaman kuukauden kuluttua haastatteluista. (Tan, Wilson & Olver, 2009, 7-8)

Myös aineiston analyysiin liittyy luotettavuuskysymyksiä. Fenomenologian mukaisesti hyödynnän aineiston analyysissä ja tulkinnassa tutkijana omaa esiymmärrystäni tutkittavista ilmiöistä sekä haastateltavistani, joihin liittyy kehollinen, lasten kanssa jaettu kokemus yhteisestä projektista. Luotettavuutta olisi lisännyt vielä kenttäpäiväkirjan pitäminen, jolloin olisin voinut käyttää havainnointia myös varsinaisena aineistonkeruumenetelmänä ja ”monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä saatua tietoa” (Tuomi & Sarajärven, 2002, 83)

Tutkimuksessani pyrin parhaani mukaan toimimaan hyvän tieteellisen tutkimuksen mukaisesti tutkimuksen osallistujien informoimisessa: Keskustelin heidän kanssaan tutkimuksen vapaaehtoisuudesta, henkilöllisyyden suojaamisesta, miten heidän haastatteluaineistoaan käytetään tutkimuksessa ja mitä sille tehdään tutkimuksen päätyttyä. Noudatin parhaani mukaan huolellisuutta yksityisyyden suojaamisessa esimerkiksi siten, etten puhunut tutkimukseni osallistujista tai näyttänyt haastattelulitterointejani tutkimuksen ulkopuolisille ihmisille. Loin haastatteluun osallistuneille lapsille peitenimet, joita käytin litteroinnissa ja jo haastatteluäänitysten nimeämisessä. Myös muiden projektin osallistujien nimet, jotka mainittiin haastatteluissa, muutettiin. Haastattelulitteroinnit ovat omalla Google Drive -tililläni salasanan takana, samoin kuin aineistoni analyysi sekä tutkielmatekstin tiedosto. Tiedostot poistetaan tutkimuksen päätyttyä.

Koin anonymisoinnin sen sijaan tuottavan haasteita haastattelijoiden esittelyssä. Pohdin, kuinka paljon heistä on tarvetta tietää ja kuinka helposti heidät voisi tunnistaa tutkimukseni pohjalta. Olen kertonut lapsista vain yleisen tason asioita, jotka voisi liittää kehen tahansa muuhunkin projektiin osallistuneista lapsista. On toki mahdollista, että joku ryhmän muista lapsista tai ohjaajista voisi arvailla, ketkä ryhmän jäsenistä peitenimien takana voisivat olla. En kuitenkaan puhunut yleisesti projektin aikana siitä, ketkä kaikki tutkimukseen lopulta osallistuivat. On myös mahdollista, että joku lasten perheestä tai lähipiiristä voi arvata kuka kolmesta haastateltavasta on hänen tuntemansa lapsi, mikäli hän tietää kyseisen lapsen osallistuneen tutkimukseen, sillä haastateltavia oli vain kolme. Koska Kuule minä sävellän! -projektiin osallistuu vuosittain verrattain pieni ryhmä, on mahdollista joskin epätodennäköistä, että jonkun onnistuisi halutessaan

selvittää siihen osallistuneiden lasten nimet. Olen kiitollinen lapsille heidän minua kohtaan osoittamastaan luottamuksesta jakaessaan ajatuksiaan, kokemuksiaan ja toiveitaan ja epävarmuuttaan. Ajattelen, että heidän äänessään on vielä paljon herkkyyttä ja haurautta, ja siksi haluaisin kyetä tutkimuksellani nostamaan heidän kokemuksensa tutkimuskentälle. Siksi pyrin kirjoittamaan heistä sensitiivisesti ja tehden heidän änellään oikeutta.

### **6.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Tutkimukseni toi Kuule minä sävellän! -projektin suomalaisen musiikkikasvatuksen tutkimukseen turvallisuuden ja luovuuden mahdollisena esimerkkimallina, jota voisi soveltaa koulun musiikinopetukseen. Aiheesta olisi kiinnostavaa jatkaa tutkimalla Kuule minä sävellän! -projektin toimintatapojen ja filosofian soveltamista koulun musiikinopetukseen ja tarkastella, voisiko sitä kautta luovuutta ja turvallisuutta, oppilaiden itsetuntoa ja yhteistyötaitoja uuden opetussuunnitelman mukaisesti vahvistaa. Koulumaailmaan soveltaminen voisi oman kokemukseni mukaan soveltua hyvin esimerkiksi alakoulun viimeisille luokille, samalle ikäluokalle kuin projektiin osallistuneet lapset olivat.

Toisaalta musiikillisella luovalla yhteistoiminalla voisi olla soveltamismahdollisuuksia myös työyhteisöissä ja niiden turvallisuudessa, yhteistyötaidoissa ja yhteishengessä, luottamuksessa, uusien voimavarojen ja luovuuden löytämisessä. Työelämään sovellettuna haasteina voidaan nähdä kiireet ja eri ikäpolvien kasvatushistorian luomat asenteet. Mahdollisia sovelluskohteita voisi olla pienryhmissä tapahtuva työnohjaus tai jonkin projektin työryhmän. Kuule minä sävellän! -koulutushanketta onkin sovellettu kulttuurisille ja poliittisille päättäjille syksyllä 2017. Olin itse ohjaamassa yhden päivän mittaista projektia, jonka hedelmänä syntyneet sävellykset esitettiin neljän päivän päästä yhteisessä konsertissa. Jo yhden päivän aikana projektin osallistujissa pystyi havaitsemaan innostusta ja vapautumista sekä iloa luovuuden helppouden oivaltamisesta.

## Lähteet

- Aalto, M. 2002. Vuorovaikutustaidot. Forssa: Aseman Lapset ry.
- Alastalo, M. 2005. Tutkimushaastattelun historia yhteiskuntatieteissä. Teoksessa: Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.): Haastattelu. Tutkimus. Tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. WSOY. Porvoo.
- Borba, M. 2003. Esteem builders. AK-8 Self Esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior and School climate. Second edition. Torrance, California: Jalmar press.
- Craft, A. 1999. Creative development in the early years: some implications of policy for practice. *The Curriculum Journal*, 10: 1.
- Casals, A. & Vilar, M. & Ayats, J. 2011. 'I'm not sure if I can...but I want to sing!' Research on singing as a soloist through the art of improvising verses. *British Journal of Music Education* 28, 3, 247–261.
- Enwald, M.; Henriksson, M.; Kerkkänen, K.; Kuohokoski, M.; Kärkkäinen, H.; Moisio, H. 2012. Turvallisuudentunteen luominen opetuksessa. Tampereen Ammattikorkeakoulu. Saatavilla: [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/42009/Enwald\\_Henrikson\\_Karkkainen\\_Kerkkanen\\_Kuohukoski\\_Moisio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/42009/Enwald_Henrikson_Karkkainen_Kerkkanen_Kuohukoski_Moisio.pdf?sequence=1&isAllowed=y), luettu 7.2.2018.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, H. 2006. Multiple intelligences: New horizon. New York, NY: Basic Books.
- Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. 2013. Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena: Musiikkiterapeuttinen näkökulma. *Musiikkikasvatus*, 16.
- Helajärvi, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu: Metodologista hermistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka-YP 72 (2007) : 6*. Helsinki: Stakes. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117416>, luettu 24.2.2018.

- Henkilötietolaki (523/1999) Verkkosivut. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990523>, luettu 24.2.2018.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino. Helsinki. 35-40.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. 2014. Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 9-143.
- Honkonen, T. & Salovaara, R. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Kanellopoulos, P. A. 2011. Freedom and possibility. *Philosophy of Music Education Review*, 19:2.
- Karling, M. & Ojanen, T. & Sivén, T. & Vihunen, R. & Vilén, M. 2008. Lapsen aika. Helsinki: Wsoy.
- Konu, A. 2002, Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto, *Acta Universitatis Tamperensis*: 887.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: FiSME ry, 157–170. Saatavilla: <https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Musiikki-koulussa-ja-koulun-j%C3%A4lkeen-Kosonen.pdf>, luettu 8.2.2018.
- Kuule, minä sävellän! –nettisivut. <http://www.kuuleminasavellan.fi/>, luettu 27.2.2018.
- Laine, T. 2001. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy. 26-43.
- Leinonen, M.; Otonkorpi-Lehtoranta, K.; Heiskanen, T. 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Toim. Hyvärinen, M.; Nikander, P.; Ruusuvoori, J. Vastapaino, Tampere. Tallinna Raamattutkukikojä OÜ, Tallinna 2017. 87-92.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2013. Esi- ja alkuopetuksen poikien itsetunto, lukemisasenteet, lukemisminäkuva ja lukemisen taidot. Teoksessa S. Mahlamäki Kultanen & T. Hämäläinen & P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset. Helsinki:

[http://www.oph.fi/download/151447\\_maailman\\_osaavin\\_kansa\\_2020.pdf](http://www.oph.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020.pdf), luettu 22.2.2018

- Muhonen, S. 2016. Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school education. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Studia Musica 67. Saatavilla: [http://ethesis.siba.fi/files/muhonen\\_songcrafting\\_2016\\_studiamusica67.pdf](http://ethesis.siba.fi/files/muhonen_songcrafting_2016_studiamusica67.pdf), luettu 14.2.2018.
- Niskanen, S. 2006. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Kokemuksen tutkimus: Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen, 2. painos. Vantaa: Dark Oy. 89-111.
- Perttula, J. 2011. Kokemus ja kokemusten tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.). Kokemuksen tutkimus - Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print. 115-162.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö ja yhtenäinen perusopetus. Teoksessa P. Johnson & K. Tantu (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 41–60.
- POPS, 2014, Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf), luettu 26.2.2018
- Pösö, T. 2004. Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista. Tutkimuksia 133. Helsinki: Stakes.
- Ranta, J.; Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa Tutkimushaastattelun käsikirja. Toim. Hyvärinen, M.; Nikander, P.; Ruusuvuori, J. Vastapaino, Tampere. Tallinna Raamattutkukikokoja OÜ, Tallinna 2017. 413-426.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>, viitattu 24.2.2018.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori & P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: FiSME ry, 221–231. Saatavilla:

<https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Musiikki-ja-nuoren-psykososiaalinen-kehitys-Saarikallio.pdf>, luettu 8.2.2018.

Sawyer, K. 2012. Explaining creativity: The Science of human innovation. Second edition, Oxford University Press.

Sawyer, K 2007 Group Genius: The Creative Power of Collaboration. Published by Basic Books, A member of the Perseus Books Group. New York.

Stake, R. E. 1995. The Art of Case Study Research. Published by Sage Publications. Thousand Oaks, London, New Delhi. Saatavilla: [https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=ApGdBx76b9kC&oi=fnd&pg=PR11&dq=stake+1995+the+art+of+case+study+research+pdf&ots=KvHNj0Fpbo&sig=rT1Dh91Nod9xws6xkPi7U3QsapQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=ApGdBx76b9kC&oi=fnd&pg=PR11&dq=stake+1995+the+art+of+case+study+research+pdf&ots=KvHNj0Fpbo&sig=rT1Dh91Nod9xws6xkPi7U3QsapQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false), luettu 24.2.2018.

Tan, H.; Wilson, A. & Olver, I. 2009. Ricoeur's Theory Of Interpretation: An Instrument for Data Interpretation in Hermeneutic Phenomenology. International Journal of Qualitative Methods 8 (4). Saatavilla <https://journals.library.ualberta.ca/ijqm/index.php/IJQM/article/view/4049>, luettu 26.1.2018.

TENK. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet – verkkosivut. Saatavilla: [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf), viitattu 24.8.2018.

Tuckman, W. Bruce, 1965. Developmental Sequence in Small Groups'. Psychological Bulletin, Volume 63: 6, 384-99. Saatavilla: <http://dennislearningcenter.osu.edu/files/2014/08/GROUP-DEV-ARTICLE.pdf>, luettu 8.2.2018.

Törrönen, J. 2017. Virikehaastattelu. Teoksessa Tutkimushaastattelun käsikirja. Toim. Hyvärinen, M.; Nikander, P.; Ruusuvuori, J.. Vastapaino: Tampere. Tallinna Raamattutkukikoja OÜ, Tallinna 2017. 233-238.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Luovuutta, motivaatiota, tunnetta: Opetuksen uusia suuntia. Toim. Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari. PS-kustannus: Jyväskylä. 42-55.

Vallenius, L. 2016. Oppilaan henkinen turvallisuus yläkoulun musiikintunnilla. Pro Gradu -tutkielma, MuKa, Sibelius-Akatemia. Saatavilla:

[http://ethesis.siba.fi/files/oppilaan\\_henkinen\\_turvallisuus\\_ylkoulun\\_musiikintunnila\\_laura\\_vallenius.pdf](http://ethesis.siba.fi/files/oppilaan_henkinen_turvallisuus_ylkoulun_musiikintunnila_laura_vallenius.pdf), luettu 27.2.2018.

Viljamaa, E. 2012. Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona. Oulun yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta. Universitatis Ouluensis E 129. Väitöskirja.

Virta, M.; Asanti, R.; Juntila, N.; Koivusilta, L.; Koski, P.; Virta, A. 2011. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Turun yliopisto. Saatavilla: [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti\\_turvallisempaa\\_oppilaitosta\\_2012.pdf](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf), luettu 21.1.2018.

# Liitteet

## Liite 1. Haastattelun tukikysymykset

### *Info haastattelun aluksi*

1. Tilanteen alussa kerron, että minua kiinnostaa, millaisia kokemuksia ja ajatuksia lapsella on projektista ja erityisesti yhteisistä leikeistä ja ryhmässä olemisesta. Mitään ei ole pakko kertoa tai tehdä.
2. Äänitän haastattelun tutkimuskäyttöön, ja se ei päädy kellekään muulle. Pysin parhaani mukaan siihen, että tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä ei voi selvittää.
3. Haastatteluun kuluu arviolta 15-25 minuuttia, mutta lapsi voi halutessaan lopettaa haastattelun aikaisemmin. Haastattelen lasten vanhempien ja hänen oman allekirjoituksen antamalla luvalla.

### *Tukikysymykset*

1. Millainen mieli jäi projektista?
2. Piirrä jokin hetki yhteisistä sessioistamme, joka oli mukava.
3. Tutkitaan kuvaa. Kerro kuvasta. Mitä siinä tapahtui? Miltä sinusta tuntui? Miksi se jäi mieleen? Mikä teki sen erityiseksi, tai että se tuntui hyvältä? Mitä tapahtui ryhmässä? Oliko jokin erilailla sillä hetkellä tai sen jälkeen?
4. Millainen ryhmä oli?
5. Mitä opit projektissa? Tuntuiko, että opit jotakin leikkien kautta?
6. Millaista oli osallistua leikkeihin? Tuntuiko niihin helpolta osallistua?
7. Tuleeko mieleen jotakin, joka innosti projektin aikana? Tai oli vaikeaa?
8. Olisiko projekti ollut erilainen ilman leikkejä?
9. Onko jotakin, joka auttoi säveltämisessä?
10. Mitkä olivat hyviä tai tärkeitä asioita ryhmälle?



## **Liite 2. Tutkimuslupa haastateltavalle**

### ***Hyvä haastateltava!***

*Vanhempasi saavat tutkimuslupalapun, jolla antavat sinulle luvan osallistua haastatteluuni. On myös tärkeää, että suostut itse osallistumaan haastatteluun, ja että tiedät, mitä se tarkoittaa. Tämä on siis sinua varten tehty tutkimuslupalappu, jonka allekirjoittamisella osoitat, että olet suostuvainen osallistumaan haastatteluun maisterin tutkielmaani varten.*

Suostun osallistumaan haastateltavaksi kyseiseen maisteritutkimukseen, jossa käsitellään Kuule, minä sävellän! –projektiin osallistuneiden lasten kokemuksia turvallisuudesta, leikeistä ja säveltämisestä. Annan luvan haastattelun äänittämiseen, ja ymmärrän, että aineistoa käsitellään luottamuksellisessa pienessä tutkimusryhmässä. Tiedän, että voin osallistua tutkimukseen nimettömänä, ja että henkilöllisyyteni pyritään suojaamaan. Voin halutessani vetäytyä tutkimuksesta pois missä tahansa vaiheessa ennen sen painoon menemistä keväällä 2018 ilman sen suurempia perusteluita.

**Päivä ja paikkakunta**

**Allekirjoitus ja nimenselvennös**

### **Liite 3. Suostumus lapsen osallistumisesta tutkimukseen**

*Hyvä vanhempi tai huoltaja!*

Olen yksi Kuule, minä sävellän! 2017 –projektin ohjaajista. Opiskelen Sibelius-Akatemiassa musiikkikasvatusta, ja tutkin maisterintutkielmassani projektiin osallistuneiden lasten kokemuksia turvallisuudesta, leikistä ja säveltämisestä projektissa. Tutkimustani varten tarkoitukseni on haastatella kolmea ryhmän jäsentä yksilohaastattelussa. Olen erittäin iloinen, että vapaaehtoiset löytyivät! Lapsenne ilmoittautui yhdeksi vapaaehtoiseksi haastateltavaksi, ja niinpä pyydän teidän lupanne haastatella häntä.

Haastattelu on noin 15-25 minuuttia kestävä tuokio, jonka paikkaa ja aikaa lapsi saa ehdottaa. Ehdotan, että sovimme ajan ja paikan yhdessä teidän huoltajien kanssa, ja siksi pyydän teiltä myös yhteystietoja lomakkeen lopussa. Äänitän haastattelun litteorintia varten, ja säilytän aineistoa omalla henkilökohtaisella koneellani tutkielman työstämisen ajan. Haastattelussa saatua aineistoa käsitellään nimettömästi luottamuksellisessa seminaariryhmässä. Pyrkimykseni on saada tutkimuksessa lapsen ääni kuuluville, kuitenkin suojaten lasten anonymiteettia parhaani mukaan. Lapsi voi vetäytyä tutkimuksesta pois missä tahansa vaiheessa ennen sen painoon menemistä keväällä 2018 sen suuremmin perustelematta.

**Allekirjoituksellani annan luvan lapselleni osallistua haastatteluun kyseiseen maisterintutkielmaan.**

**Pvm ja paikkakunta                      Allekirjoitus ja nimenselvennös**

**Puhelinnumero**

**Sähköpostiosoite**

**Kiitos luottamuksestanne!**

Yhteystietoni: [sähköposti, puhelinnumero]