

# **”Keskityttiinköhän mekin kaikki ennen vaan omaan soittoon?”**

Laadullinen tapaustutkimus kuuntelukasvatuksen ja yhteismusisoinnin yhdistämisestä yläkoulussa

Tutkielma (Maisteri)

06.09.2021

Meri Wallenius

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Tutkielman nimi</b></p> <p>”Keskeytyttiinköhän mekin kaikki ennen vaan omaan soittoon?”</p> <p>Laadullinen tapaustutkimus kuuntelukasvatuksen ja yhteismusisoinnin yhdistämisestä yläkoulussa</p>  | <p><b>Sivumäärä</b></p> <p>84+7</p>       |
| <p><b>Tekijän nimi</b></p> <p>Meri Wallenius</p>   | <p><b>Lukukausi</b></p> <p>Syksy 2021</p> |
| <p><b>Aineryhmän nimi</b></p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>   |   |
| <p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, miten kuuntelukasvatus soveltuu yhteismusisoinnin opetuksen välineeksi yläkoulussa. Lähestyn aihetta ensin kirjallisuuden kautta käsittelemällä työni teoreettisessa viitekehyksessä yhteismusisointia ja kuuntelukasvatusta yläkoulun musiikkikasvatuksen kontekstissa. Tutkimukseni empiirinen vaihe toteutui tutkimusperustaisena opetusprojektina, jossa vein kuuntelukasvatuksen ja yhteismusisoinnin yhdistämisen käytäntöön yläkoulussa. Keräsin aineistoa projektista osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun keinoin.</p> <p>Opetusprojekti toteutui kymmenen kerran ”bändipajana” kuuden kahdeksaluokkalaisen parissa. Tunnit sisälsivät kuunteluharjoituksia tutkimukselleni keskeisen akustisen kommunikaation (Truax, 2001) jaottelun mukaisesti niin puheen-, musiikin-, kuin äänimaiseman kuuntelukasvatuksen osa-alueilta. Harjoituksia tehtiin sekä ilman musisointia, että yhteismusisoinnin parissa. Kuvaus tehdyistä harjoituksista löytyy liitteistä.</p> <p>Tutkimuskysymykseni muotoilin seuraavasti:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Miten kuuntelukasvatuksen harjoitteet soveltuvat osaksi yhteismusisoinnin opetusta yläkoulussa?</li> <li>2. Miten kuuntelukasvatuksen harjoitteet voivat edistää kuuntelukasvatuksen tavoitteita eli äänellisen toimijan eettisen ja yhteisöllisen kuuntelukompetenssin kehittymistä?</li> </ol> <p>Vastaukset tutkimuskysymyksiini perustuvat opetusprojektini havainto- ja haastatteluaineistoon. Kuuntelukasvatuksen tavoitteiden määrittely perustuu Kankkusen (2018) teoreettiseen tutkimukseen, jota olen avannut teoreettisessa viitekehyksessäni.</p> <p>Tutkimustuloksista käy ilmi, että opetusprojektissa toteutettu kuuntelukasvatus yhteismusisoinnin kontekstissa tarjosi hedelmällisen maaperän kuuntelukasvatuksen tavoitteiden, sekä yhteismusisointitaitojen harjoitteluun ja kehittämiseen yläkoulussa. Tutkimusryhmä koki bändituntien vaikuttaneen heidän tapaansa tiedostaa ääniympäristöä ja sen osana toimimista. Tutkimuksessa ilmeni, että kuunteluharjoitteet vaikuttivat positiivisesti yhteismusisointiin vuorovaikutuksen ja musiikillisen hahmottamiskyvyn kehittymisen myötä. Osalle tutkimusryhmäläisistä haasteeksi osoittautui kokemukset soittimen soittamisen vaikeutumisesta ja harjoittelun etenevän hidastumisesta keskittyessä kuuntelemiseen musisoinnin aikana.</p> |   |
| <p><b>Hakusanat</b> kuuntelukasvatus, yhteismusisointi, akustinen kommunikaatio, äänellinen toimijuus, kuuntelukompetenssi</p>   |   |
| <p><b>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</b></p> <p>06.09.2021</p>  |   |

# Sisällys

|   |    |
|---|----|
| Sisällys .....  | 3  |
| 1 Johdanto .....  | 5  |
| 2 Yhteismusisointi.....   | 8  |
| 2.1 Musisointia ryhmässä .....  | 8  |
| 2.2 Kuunteleminen osana yhteismusisoinnin opetusta .....  | 10 |
| 2.3 Yhteismusisointi yläkoulussa .....  | 12 |
| 3 Kuuntelukasvatus .....  | 14 |
| 3.1 Kuuntelukasvatuksen taustaa .....   | 14 |
| 3.2 Lähtökohtia ja peruskäsitteitä.....   | 16 |
| 3.2.1 Kuulo, kuuleminen ja kuunteleminen.....   | 16 |
| 3.2.2 Akustinen kommunikaatio.....  | 20 |
| 3.2.3 Puheen, musiikin, ja äänimaiseman kuuntelukasvatus .....  | 21 |
| 3.2.4 Äänellinen toimijuus.....   | 25 |
| 3.3 Kuuntelukasvatuksen tavoitteet.....   | 26 |
| 3.3.1 Puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukompetenssi.....   | 27 |
| 3.3.2 Eettinen äänellinen toimijuus ja kuuntelukompetenssi yhteisöllisen<br>kuuntelukasvatuksen tavoitteena ..... | 28 |
| 3.4 Kuuntelukasvatus yläkoulussa .....  | 31 |
| 3.4.1 Kuuntelukasvatuksen tarve.....  | 31 |
| 3.4.2 Kuuntelukasvatus yläkoulun musiikinopetuksessa.....   | 32 |
| 4 Tutkimusasetelma .....  | 36 |
| 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....   | 36 |
| 4.2 Laadullinen tapaustutkimus.....   | 36 |
| 4.3 Tutkimusperustainen opetusprojekti .....  | 37 |
| 4.3.1 Projektin sisältö .....   | 37 |
| 4.3.2 Tutkimusryhmän rajaus ja valinta .....  | 38 |

|   |    |
|---|----|
| 4.3.3 Aineiston keruu.....  | 39 |
| 4.4 Aineiston analyysi .....  | 43 |
| 4.5 Tutkimusetiikka.....  | 45 |
| 5 Tulokset.....   | 48 |
| 5.1 Bändipajan osallistujat ja lähtökohdat.....   | 48 |
| 5.2 Bändipajan osa-alueet ja harjoitukset.....  | 51 |
| 5.2.1 Äänimaisema: ”Semmonen kokonaisuus, jossa on paljon ääniä.” .....   | 51 |
| 5.2.2 Musiikki: ”Tietynlainen musiikki saa tuntemaan tietyllä tavalla.” .....   | 58 |
| 5.2.3 Puhe: ”70 % kuuntelua 30 % puhumista on sopiva suhde.”.....   | 59 |
| 5.2.4 Yhteismusisointi: ”Kaikki soittaa yhdessä ja on hyvä meininki ja rennosti.”   | 62 |
| 6 Pohdinta.....   | 66 |
| 6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelu .....   | 66 |
| 6.1.1 Kuuntelukasvatus ja yhteismusisointi: <i>Kuunteleminen voi opettaa</i><br><i>bändisoittoa ja bändisoitto voi opettaa kuuntelemaan</i> ..... | 66 |
| 6.1.2 Kuuntelukasvatuksen tavoitteiden edistäminen.....   | 68 |
| 6.1.3 Tulosten tarkastelu.....  | 71 |
| 6.1.4 Lopuksi: Takaisin saareen .....   | 73 |
| 6.2 Luotettavuustarkastelu.....   | 76 |
| 6.3 Tulevia tutkimusaiheita .....   | 77 |
| Lähteet.....  | 79 |
| Liitteet .....  | 85 |
| Liite 1: Opetusprojektissa käytetyt harjoitukset.....   | 85 |
| Liite 2: Haastattelurunko .....   | 89 |
| Liite 3: Opetusprojektin tietosuojalomake .....   | 90 |

# 1 Johdanto

Kipinä graduni aiheeseen syttyi eräänä loppukesän iltana, kun istuin kesämökin ulkoportailta ja seuraavana päivänä edessä oli muutto saaresta takaisin kaupunkiin. Yritin tallettaa saaren tunnelmaa mieleeni istuen hiljaa, ja havahduin siihen, kuinka erityinen äänimaisema ympärilläni pauhasi. Korvani herkistyivät pienimmillekin äänille ja mietin, miten radikaalisti arkinen äänimaisema muuttuu muuttaessamme takaisin kaupunkiin. Kokemus kuulon herkistymisestä luonnon äänille muistuttaa sitä, miltä musiikin kuuntelu ja soitto on parhaimmillaan minulle tuntunut. Erityisesti yhteissoittotilanteissa koen aistien herkistymisen, erityisesti kuuntelun osalta helpottavan tekemistä ja lisäävän läsnäoloa, kommunikaatiota, merkityksellisyyttä ja mielekkyyttä musisoinnissa. Näistä ajatuksista syntyi idea toteuttaa graduni äänimaiseman kuuntelukasvatuksen ja yhteismusisoinnin parissa.

Termi *äänimaisema* on peräisin kanadalaiselta säveltäjältä ja äänitutkijalta R. Murray Schaferilta (1992), joka määritteli sanan tarkoittavan äänellistä ja akustista ympäristöämme, jossa kulloinkin olemme. Uimosen (2005) mukaan termi korostaa ihmisen ja yhteisön kykyä ymmärtää akustista ympäristöään, sekä erilaisten tapojen kautta muotoutuvaa ympäristösuhdetta. Schafer perustelee kirjassaan *A Sound Education* kuuntelukasvatuksen tärkeyttä niin musiikin, kuin minkä tahansa opetuksen parissa. Hänen mukaansa emme voi päättää milloin ja missä kuuntelu on läsnä elämässämme, sillä se on joka hetkessä ja paikassa olemassa. Schafer kuvailee äänimaisemaa alati muuttuvaksi asiaksi maailmassa. Teknologian lisääntyessä melusta on tullut nykypäivänä niin fyysinen, kuin psyykkinen haitta ihmisille. Schaferin mielestä ratkaisu tähän on yksinkertainen: kuulemaan oppiminen. Tämän hän määrittää taidoksi oppia herkistämään korvamme ihmeelliselle maailmalle ympärillämme. (Schafer 1992, 8, 11, Uimonen 2005, 18.)

Pyrin selvittämään tutkimuksessani, voivatko Schaferin ajatukset kuuntelun herkistämisestä soveltua osaksi yhteismusisoinnin opetusta. Valitsin kontekstiksi yläkoulun johtuen nuorten erityisestä alttiudesta kuuloon kuormitukselle ja toisaalta myös heidän otollisesta iästään kuuntelutottumuksien kehittämiseksi. Lisäksi bändisoittimien ja populaarimusiikin yhteissoiton keskeisyys yläkoulun musiikinopetuksessa sopi hyvin tutkimukseeni. Pohdin, voisiko kuuntelun herkistäminen ympäristön äänille edistää bändisoiton opetusta, ja tehdä siitä paitsi melun kannalta turvallisempaa, kehittää musisointi- ja yhteissoittotaitoa, ja tarjota innostavan alustan kuuntelukasvatuksen toteuttamiseen koulussa.

Kuuntelukasvatuksen lisäämisen tarpeesta peruskouluun on kirjoittanut muun muassa Kankkunen artikkelissaan *Ääni kuuluu kaikille – ääniympäristön kuuntelu musiikkikasvatuksessa (2012a)*. Artikkelissa nousee esiin huoli kuuntelukasvatuksen pirstaleisuudesta ja puutoksesta peruskoulussa, vaikka opetus siellä kuitenkin perustuu pitkälti kuuntelemisen varaan. Linnankiven ym. (1981) mukaan koululla on tärkeä rooli oppilaiden kuuntelutottumuksien ohjaamisessa. Erityisesti nuorten parissa korostunut musiikin kulluttaminen on lisännyt tarvetta kuuntelukasvatukselle, joka ohjaa kohti tiedostavia ja kestäviä kuuntelutottumuksia. (Kankkunen 2012a, 155–156, Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 281–282)

Vaikka musiikin opetuksessa kuuntelulla onkin tärkeä ja keskeinen rooli, ja sen käsitteleminen mainitaan myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014), ei kuuntelukasvatus musiikintunneilla toteudu välttämättä musiikin kuuntelun lisäksi laajemmin kuuntelukasvatuksen muihin osa-alueisiin. Kuuntelutaito mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) osana kasvatuksen tavoitteita, ja lisäksi laaja-alaisissa oppimisen tavoitteista löytyy useita kuuntelukasvatukseen yhteensopivia tavoitteita. Näitä ovat muun muassa vuorovaikutus, yhteisöllisyys ja perusopetuksen tavoite luoda osaamisperustaa, joka luo ”*oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi kansalaisiksi.*” Näihin tavoitteisiin yhteensopivasti nojaan tutkimuksessani Truaxin (2001) jaotteluun kuuntelemisesta niin 1) puheen, 1) musiikin, kuin 3) äänimaiseman kuuntelemisena, ja lähestyn kuuntelemista yhteismusisoinnin aikana musiikin näkökulman lisäksi vuorovaikutuksen ja ympäristötietoisuuden näkökulmista. (POPS 2014, 24, 422, Truax, 2001, 49–50.)

Kuuntelukasvatuksen tarvetta peruskoulussa voidaan perustella kuuntelun merkittävällä roolilla useimmilla ihmisen elämän osa-alueilla. Esimerkiksi sosiaalisten suhteiden, työn, opiskelun ja vapaa-ajan parissa kuuntelu on jatkuvasti läsnä. Kuunteluun perustuvat vuorovaikutustaidot voidaan Kankkusen (2018, 9) mukaan nähdä yksilön elämänhallinnan perustaitoina ja tärkeinä taitoina kansalaisena toimimiselle. Opimme luontaisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kuulon avulla esimerkiksi kielen, yhteisön normit ja säännöt. Vaikka ihmiselle vuorovaikutuksen kautta oppiminen onkin luontaista, ei Kauppilan (2005,13) mukaan luontainen oppiminen pelkästään riitä. Ajattelen kuuntelutaidon kehittämisen voivan parhaimmillaan avata meille monia uudenlaisia tiedostamisen tasoja itseemme, ympäristöömme ja yhteiskuntaamme liittyviin kysymyksiin.

Kuuntelukasvatuksen mahdollisuudet ympäristökasvattajana ja viisaan luontosuhteen edistäjänä koulumaailmassa oli yksi syy tutkimukseni aiheen valintaan. Värnin (2018)

kirjan *Kasvatus ekokriisin aikakaudella* ajatuksien hengessä koen tärkeäksi, että koulu pyrki edistämään ekologisesti kestäväää elämäntapaa ja vastustamaan Värin kuvaamaa-ongelmaa nykykoululaitoksessa: ”Koko koulutusjärjestelmä on valjastettu uusintamaan ja ylläpitämään teknologisen maailmankuvan läpäisemää tuotemaailmaa, jossa suhteemme itseemme, toisiimme ja luontoon on välineellinen, hyötykeskeinen ja konsumeristinen.” (Värri, 2018, 45.)

Kankkunen (2018) ehdottaa kuuntelukasvatusta peruskoulussa käsittelevän väitöskirjansa tuloksena, että ääniympäristön kokemuksellinen, kriittinen ja eettinen kuuntelu nostettaisiin musiikkikasvatuksessa musiikillisen äänen kuuntelun rinnalle (Kankkunen, 2018, ii.). Tämän ehdotuksen ja muun kuuntelukasvatuksen tutkimuskirjallisuuden pohjalta halusin viedä ideani kuuntelukasvatuksen ja yhteismusisoinnin tutkimisesta käytäntöön ja kokeilla, miten yhteismusisointi voisi toimia alustana kuuntelukasvatukselle yläkoulussa. Suunnittelin opetusprojektin, jonka myötä halusin tutkia käytännössä kuuntelukasvatuksen kirjallisuudesta esiin nousseita ajatuksia ja ideoita.

Tutkimukseni empiirinen vaihe toteutui opetusprojektina yläkoulussa. Pidin ryhmälle kahdeksaluokkalaisia kymmenen opetuskertaa ”bändipajaa”, joiden aikana teimme korvien herkistämiseen ja tietoiseen kuunteluun keskittyviä kuunteluharjoituksia, sovelsimme harjoitteita yhteismusisointiin ja käsitelimme kuuntelemiseen liittyviä aiheita. Tavoitteeni oli tutkia ja kokeilla, miten kuuntelukasvatus olisi sovellettavissa yhteismusisoinnin opetuksen kontekstiin ja selvittää, mitä annettavaa niillä voisi olla toinen toisilensa. Halusin myös selvittää, kuinka harjoitteet voivat edistää tutkimuskirjallisuudessa esitettyjä tavoitteita kuuntelukasvatukselle. Tavoitteet ovat äänellisen toimijan eettisen ja yhteisöllisen kuuntelukompetenssin kehittäminen niin puheen-, musiikin, kuin äänimaiseman kuuntelemisen osa-alueilla. Avaan näitä tavoitteita tutkimukseni teorialuvussa 3.3.

Ennen kuin siirryt eteenpäin tutkimuksessani, kannustan sinua sukeltamaan aiheeseeni tämän johdannon lopuksi sulkemalla silmäsi ja kuuntelemalla hetken hiljaa äänimaisemaa ympärilläsi.

*"When you listen carefully to the soundscape it becomes quite miraculous."*

– R. Murray Schafer

## 2 Yhteismusisointi

Yhteismusisoinnilla tarkoitan tutkimuksessani ryhmässä tapahtumaa musisointia. Tulkit-  
sen *yhteismusisoinnin* käsitteenä, joka kattaa muut yleisesti käytetyt termit yhdessä mu-  
sisoimisesta kuten *yhteissoiton*, *yhtyesoiton*, ja *bändisoiton*, rajaamatta toimintaa tiettyyn  
musiikkityyliin tai sulkematta pois laulun osallisuutta. Tässä kappaleessa käsittelen yh-  
teismusisointia tutkimukselleni olennaisista näkökulmista.

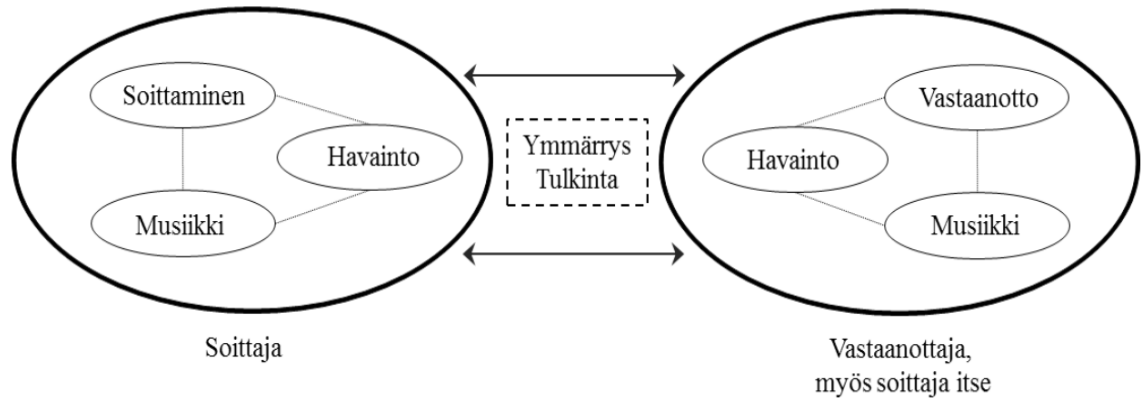
### 2.1 Musisointia ryhmässä

Yhteismusisointi on keskeinen musiikkikasvatuksen toimintamuoto, jota käytetään laa-  
jasti musiikkikasvatuksen eri konteksteissa ja eri kohderyhmien parissa. Yhteismusisoin-  
tia voidaan toteuttaa musiikin eri tyylilajeissa, tai improvisoiden erilaisia äänilähteitä  
hyödyntäen. Yhteismusisoinnin käsite on keskeinen perusopetuksen opetussuunnitelman  
perusteiden musiikin osuudessa (POPS 2014) ja myös taiteen perusopetuksen opetus-  
suunnitelmassa (TPOPS 2017), jossa yhteismusisointitaitojen kehittäminen kuvataan kes-  
keiseksi opetuksen tavoitteeksi. (POPS, 2014, 424, TPOPS, 2017, 41.)

Paalanen (2020) kirjoittaa yhteismusisoinnissa siihen osallistuvien muodostavan saman  
tahtisesti toimivan yksikön, jossa kehonliikkeet ja niiden tuottamat äänet synkronisoitu-  
vat vuorovaikutuksessa. Vahva kehojenvälisyys ja yhteen tahdistuminen (*musical entran-  
ment*) tuottaa yhteismusisoinnin ryhmälle yhteisen, jaetun kokemuksen. Sawyer (2015)  
nostaa esiin yhteismusisoinnin keskeisinä piirteinä ryhmässä tapahtuvan luovuuden, ryh-  
män yhteisen flow-tilan (*group flow*), sekä ryhmäajattelun (*groupmind*). Sawyerin mu-  
kaan yhteinen flow-tila haastaa musiikkiryhteyden jäseniä jatkuvasti. Samalla kun he soit-  
tavat, on heidän kuunneltava muita yhtyeen jäseniä välittömästi reagoiden kuulemaansa.  
(Paalanen 2020, 113, Sawyer 2015, 33–39.)

Yhteismusisoinnissa yksilöillä voidaan katsoa olevan yhtä aikaan vuorovaikutuksellinen  
suhde niin muihin ryhmän jäseniin, kuin tulkitseva suhde itse tuottamaansa musiikkiin.  
Kosonen (2001) sanoittaa tätä soittajan kahdeksi rooliksi, jotka ovat aina läsnä musi-  
soidessa. Alla olevan kaavio havainnollistaa Kososen näkemystä siitä, kuinka yksilö eli  
”soittaja” on yhtä aikaa musiikillisia havaintoja tekevä musiikillisen materiaalin tuottaja  
ja vastaanottaja sekä yksin, että osana ryhmää musisoidessaan. Soittaja tuottaa ja tulkitsee  
musiikkia samalla kun ”*käy keskustelua tuottamiensa sävelten välityksellä itsensä kanssa*

siitä, miten sävelten avulla itseään ilmentää ja mitä kulloinenkin musiikki, musiikillinen objekti merkitsee ja miten hän sen ymmärtää.” (Kosonen 2001, 78–79.)



KUVIO 1: ”Musiikkikokemuksen kuvaus” (Kosonen 2001, 79.)

Kososen mukaan hyvä kokemus musiikillisesta vuorovaikutuksesta on tärkeä osa hyvää yhteissoittokokemusta. Tällöin jokaisen yksilön kaksi eri roolia (*soittaja ja vastaanottaja*) onnistuu kohtaamaan sopivassa suhteessa muiden ryhmäläisten roolit. Edellinen kaavio toimii Kososen mukaan ryhmässä vuorovaikutteisesti, ja kokemuksena yhteismusisointi on tällöin yhtä aikaa subjektiivinen ja jaettu. Bojner-Horwitzin ja Bojnerin (2005) mukaan yhteismusisoinnissa jokainen ryhmän jäsen täydentää yhteissoiton lopputulosta omilla ajatuksillaan. (Kosonen 2001, 80, Bojner-Horwitz ja Bojner 2005, 44–45.)

Kommunikaatio on keskeinen yhteismusisoinnin taito. Latinan kielen sanojen *communico* (jakaa tai yhdistää) ja *communicare* (tehdä yhdessä ja yhteiseksi) merkityksistä, joista suomenkielinen sana juontuu, ilmenee yhteismusisoinnin luonne (Kankkunen, 2018, 52.). Lehtonen (1996) kirjoittaa musiikin tarjoavan ihmiselle mahdollisuuden muuntaa omia sisäisiä merkityskokemuksiaan ulkoiseen, kommunikatiiviseen muotoon. Hänen mukaansa musiikkielämyksessä olennaiseksi nousee soinnillisen kauneuden lisäksi se, mitä musiikki ilmentää ja viestii. Samoin kuten musiikillisen materiaalin tuottaja, sen vastaanottaja tulkitsee musiikin välittämän merkityksen muuntaen sen sopivaksi omaan merkitysmaailmaansa. Näin musiikki ja yhteismusisointi muodostuu vuorovaikutukseksi, jossa musiikillisia impulsseja välitetään, vastaanotetaan ja tulkitaan. (Lehtonen 1996, 31–32.)

Alopaus-Laurinsalo ja Ojanen (1998) vertaavat musiikillista vuorovaikutusta puheen vuorovaikutukseen. Kumpikin vuorovaikutus alkaa viestin lähettäjältä, joka ennakoii ja

tuottaa viestin. Tästä seuraa auditiivinen vastaanotto, johon sisältyy viestin käsittely ja tulkinta. Onnistunut vastavuoroinen vuorovaikutus vaatii kaikilta osapuolilta Alopaeus-Laurinsalon ja Ojansen mukaan keskittymistä, kuuntelua, analyttistä ajattelua sekä kuul-tuun reagointia. Lehtonen (1996) taas asettaa rinnakkain musiikin kielen ja ruumiinkie-len. Hän määrittää ruumiinkielen kielten alkukantaisimmaksi tasoksi, josta puhuttu kieli on jalostunut. Lehtonen kirjoittaa niin ruumiinkielen, kuin musiikin olevan hyvä tiedos-tamattomien merkkien ja merkityksien välittäjä, mutta heikko tarkan tiedon välittäjänä. (Alopaeus-Laurinsalo ja Ojanen 1998, 8–10, Lehtonen, 1996, 43.)

Yhteismusisoinnilla on todettu olevan positiivisia ja kokonaisvaltaisia vaikutuksia niin yksilöön, kuin ryhmään. Kososen (2001) mukaan yhteismusisoinnilla on rentouttavia ja virkistäviä vaikutuksia nuoriin, sekä tärkeä rooli musiikillisen identiteetin kehittämisessä. Ruokonen (2016) kirjoittaa yhteismusisoinnilla olevan positiivisia vaikutuksia yhteen-kuuluvuudentunteen ja ihmisten keskinäisen ymmärryksen kannalta. Myös Woody (2013) kuvaa teoksessaan *Social Psychology of Musicianship* nuorten osallistumisen yh-teismusisointiin tärkeänä asiana oppilaiden sosiaalisuuden ja yhteenkuuluvuuden tarpeen toteutumiselle. Woodyn mukaan yhteissoiton yhteenkuuluvuudentunne voi olla äärim-mäisen palkitsevaa, ja tarjota oppilaille niin positiivista vahvistamista, kuin tärkeän alus-tan musiikillisen identiteetin kehittämiseen. Positiivista vahvistamista voi saada sekä toi-silta oppilailta, että esiintymisten yhteydessä myöskin yleisöltä. Olsonen (2012) kuvaa yhteismusisoinnin eduiksi itsenäisen musiikin harjoittelun ohella yhdessä motivoitumi-sen, vertaisten kanssa soittamisen, sekä harrastuksen jakamisen muiden kanssa, mikä opettaa yhteistoiminnallisuutta ja tiimityöskentelytaitoja, sekä tuottaa iloa musisointiin. (Kosonen, 2001, 80, Ruokonen 2016, 13, Woody 2013, 87–88, Olsonen 2012, 45.)

## **2.2 Kuunteleminen osana yhteismusisoinnin opetusta**

Kuunteleminen on keskeinen osa ryhmässä tapahtuvaa musiikillista yhteistyötä, kommu-nikaatiota ja vuorovaikutusta (Johnson, 2011). Yhtyeen jäsenen voidaan katsoa kommu-nikoivan musisoinnin aikana kuuntelemalla, ja sen myötä tulkitsevan ja reagoivan niin muiden luomaan, itsensä luomaan, kuin yhdessä luotuun soivaan materiaaliin. Johnsonin (2011) mukaan yhteistyötaitojen kehittäminen on usein laiminlyöty tai unohdettu yhteis-musisoinnin opetuksessa. Hän ehdottaa ratkaisuksi kuunteluharjoituksia. Johnson perus-telee yhteistyötaitojen kehittämisen olennaisuutta kahdella tutkimuksella [Alexander &

Dorow, 1983, Goodrich, 2007], jotka korostavat vertaisvuorovaikutusta olennaisena osana yksilön musiikillista kehitystä. (Johnson, 2011, 50.)

Myös Prichard (2012) puoltaa kuuntelemisen tärkeyttä yhteismusisoinnin pedagogiikan osana ja kirjoittaa ajan, teknologian ja ohjeistuksen puutteiden olevan yleisiä syitä kuuntelukasvatuksen puuttumiseen yläkoulun ja lukion yhtyesoiton opetuksessa, vaikka kuunteleminen yleisesti nähdäänkin tärkeänä osana opetusta. (Prichard, 2012, 107–113.)

Sawyer (2015) pitää kuuntelemisena olennaisena osana musiikillisen ryhmän kommunikaatiota ja yhteisen flow-tilan (*group flow*) muodostumista. Yhteisessä flow-tilassa ryhmän jäsenet ovat Sawyerin sanojen mukaan ”auki ja kuuntelevat toisia, samalla kun osallistuvat itse”. Sawyer kirjoittaa hyvän kuuntelija energisoivan muita. Kykyä energisoida muita hän kuvailee taitavan muusikon piirteeksi. (Sawyer, 2015, 34–36.)

Informaaleja oppimismenetelmiä koulun musiikintunneilla tutkinut Green (2002) jakaa musiikin kuuntelemisen osana musiikinopetusta kolmeen eri osa-alueeseen. Ensimmäinen näistä on tarkoituksenmukainen kuuntelu (*purposive listening*), jolla Green tarkoittaa kappaletta kuuntelemista tarkoituksena oppia soittamaan kappale omalla soittimellaan. Kuuntelemalla kappaletta uudestaan ja uudestaan, on tarkoitus oppia muistamaan kappale ensin kuulonvaraisesti lähes ulkoa. Tämän jälkeen kappaletta kuunnellaan soittaen omalla soittimella äänitteen mukana. Toinen osa-alue on nimetty tarkkaavaiseksi kuuntelemiseksi (*attentive listening*), jossa tarkoitus on kuunnella kappaletta keskittyneesti ja yksityiskohtaisesti. Kappaleen kuuntelu ei tässä ole väline kappaleen soittamisen opettelulle, vaikka kappaleen muistaminen ja kuvaileminen jälkeinpäin onkin mahdollista. Kolmas osa-alue on poissaoleva kuuntelu (*distracted listening*), jossa musiikin kuuntelulla on viihdyttävä rooli ja se saattaa olla taustalla tai tilanteessa, jossa muut äänet häiritsevät kuuntelemista. Greenin mukaan musiikin kuuntelua ja oppimista näiden kolmen osa-alueen kautta tapahtuu niin tietoisesti, kuin tiedostamatta. (Green 2002, 23–24.)

Kuten muun muassa Cerason (2014) kuvaa kuuntelemista moniaistillisena ja kokonaisvaltaisena toimintana, johon osallistuu paitsi kuuloaisti, myös näkö- ja tuntoaisti, voidaan yhteismusisoinnissa sen jäsenten katsoa kuuntelevan paitsi korvillaan, myös silmillään ja tuntoaistillaan. Cerasonin (2014) moniaistillisuutta ja kokonaisvaltaisuutta kuvaava käsite *multimodaalinen kuunteleminen* (*multimodal listening*) ja Riikosen käyttämä äänellistä tietämistä ja ympäristön osana olemista kuvaava käsite *akustemologia* (*acoustemology*) soveltuvat tutkimukseni käsitykseen kuuntelemisesta osana yhteismusisointia ja sen

opetusta kokonaisvaltaisena ja ympäristöönsä sidonnaisena tapahtumana. Kerron tarkemmin näistä käsitteistä luvussa 3.2.1. (Ceraso, 2014, 104, Riikonen, 2021, 191.)

## 2.3 Yhteismusisointi yläkoulussa

Yhteismusisointi on nykyisin keskeinen osa musiikinopetusta yläkoulussa. Voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) musiikin oppiaineen kuvauksessa musiikintuntien kirjoitetaan tarjoavan oppilaille mahdollisuuksia musisoida yhdessä muiden kanssa. Myös musiikinopetukselle kirjatuihin tavoitteisiin yhteismusisointi nousee esiin tavoitteessa ”*kannustaa oppilaita kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimin*”. Yhteismusisointiin on opetussuunnitelmassa kirjattu liittyväksi sisältöalueet S1–S4, joita avaan seuraavaksi tarkemmin. (POPS 2014, 422.)

Ensimmäisessä sisältöalueessa ”*S1 Miten musiikissa toimitaan*” - opetuksessa keskeiseksi on kuvattu musiikillisten ilmaisutaitojen monipuolinen kehittäminen, sekä omien ideoiden ja ratkaisujen tuottaminen. Yhteismusisoinnin on kirjoitettu olevan kenttä äänenkäytön, laulutaidon ja käytössä olevien soittimien soittotaidon syventämiselle. ”*S2 Mistä musiikki muodostuu*” -sisältöalueeseen on kirjattu musisoinnissa käytettävät aiemmin opitut musiikkikäsitteet ja merkintätavat. Lisäksi käsitteellisen osaamisen syventäminen ja soveltaminen eri musisoinnin tilanteissa, sekä tulkinnan merkityksen huomioiminen on lisätty tähän sisältöalueeseen. (POPS, 2014, 422–434.)

”*S3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa*”-sisältöalueeseen sisältyy oppilaiden esille tuomien aihepiirien, musiikkiin liittyvien kokemusten ja havaintojen käsittely. Lisäksi tässä osassa mainitaan kuluttamisen ja kestävästä hyvinvoinnista näkökulmien oleellisuus musiikissa, sekä yhteyksien rakentaminen muiden oppiaineiden ja erilaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden välille. Sisältöalueessa nostetaan esiin myös musiikin merkityksien kriittinen arviointi eri elämäntilanteissa ja aikakausissa. ”*S4 Ohjelmisto*”-sisältöalueeseen on kuvattu musiikintuntien ohjelmistoksi ”*monipuolisesti eri kulttuurien ja aikakausien musiikkia kansanmusiikista taidemusiikkiin ajankohtaiset musiikilliset ilmiöt huomioiden.*” Lisäksi tähän sisältöalueeseen on kirjattu erilaisia äänenkäytön ja laulutaidon harjoittelun muotoja, kulttuuriperinnön vaaliminen ohjelmistossa, oppilaita innostavien teoksien huomioiminen, sekä luovat tuotokset ja sävellykset. (POPS 2014, 422–434.)

Lähtökohdaksi yläkoulun yhteismusisoinnille on määritelty mahdollisimman suuren joukon osallistaminen (Evijärvi, Juntunen, Kaikkonen, Kuivamäki & Unkari 2012, 24–25). Myös Lindströmin (2011) mukaan yhteismusisoinnilla tavoitellaan yläkoulussa jaettua autenttista yhteisöllisyyttä rakentava kokemusta, jonka saavuttamiseksi on tärkeää, että käytetyt sovitukset mahdollistavat vaatimustasoltaan kaikkien oppilaiden osallistumisen (Lindström, 2011, 204).

Muukkosen (2010) mukaan yhteismusisoinnin voidaan katsoa kohtaavan musiikinopetuksen arvot ja oppilaiden toiveet yläkoulu- ja lukioikäisten opettamisessa. Muukkosen kirjoittaa yhteismusisoinnin vahvistumisen leimanneen erityisesti 80-luvun musiikkikasvatusta, ja siitä lähtien sen osuuden musiikkikasvatuksessa vahvistuneen ja monipuolistuneen. Tämä näkyy paitsi koulussa musiikkikasvatuksen oppisisältöjen painottumisessa yhteismusisointiin ja sen ajankohtaisten laitteiden hyödyntämisessä, myös musiikkikasvatuksen yliopistokoulutuksen sisällöissä. (Muukkonen 2010, 78.)

Lindströmin (2011) tekemän tutkimuksen ”*Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta*” -mukaan yhteismusisointi koettiin yläkoulun musiikintuntien parhaaksi anniksi. Lindström kirjoittaa yhteismusisoinnin olevan erityinen ja alkuperäinen kokemus, jossa jokainen musisoiva ryhmä ainutkertaisine jäsenineen ja suorituksineen on aina uniikki. Olennaista yhdessä kappaleen soittamisen harjoittelemisessa on yhteinen luova toiminta, yhdessä rakentaminen, vuorojen ja roolien sopiminen ja jokaisen ryhmän jäsenen oman äänen löytäminen osana ryhmää. Lindström esittää väitöskirjassaan yläkoulun yhteismusisoinnin kietovan parhaimmillaan omalaatuisella tavalla yhteen yhteisön kaikkine tuntevine yksilöineen. Yhteismusisointi voi olla nuorille tärkeä tunnekokemus, joka rakentaa yksilöiden identiteettiä positiivisesti. Lindström kirjoittaa yhteismusisoinnissa tunteiden viestittävän ”*positiivisesta, yksilöiden välisistä riippuvuussuhteista, tarpeestamme kuulua joukkoon ja tarpeestamme tulla hyväksytyksi omana itsenämme, perimmäisestä tarpeestamme olla rakastettu.*” (Lindström, 2011, 183, 200.)

Yhteismusisoinnilla on parhaimmillaan erityinen ja tärkeä asema yläkouluikäisten nuorten kehitysvaiheessa. Parker (2020) kirjoittaa nuorten yhteismusisoinnin merkityksellisyden rakentuvan sitoutumisesta yhteiseen tekemiseen ja yhteisen merkityksen kokemisesta. On tärkeää, että nuori kokee yhteissoittotilanteessa oman panoksensa olevan merkityksellinen ja tilanteen turvallinen. Parkerin mukaan yhteismusisoinnilla on monipuoliset mahdollisuudet nuoren positiivisen kasvun tukijana. (Parker, 2020, 165.)

## 3 Kuuntelukasvatus

Tässä luvussa käsittelen kuuntelukasvatusta sen taustan, peruskäsitteistön ja tavoitteiden kautta. Viimeisessä luvussa keskityn tutkimukseni rajauksen mukaisesti käsittelemään kuuntelukasvatusta yläkoulukontekstissa.

### 3.1 Kuuntelukasvatuksen taustaa

*Kuuntelukasvatuksen* termin 60-luvulla lanseerannutta kanadalaista R. Murray Schaferia pidetään kuuntelukasvatuksen pioneerina. Schafer ideoi Vancouverin yliopistoon uutta monitieteistä akustisen suunnittelun oppisuuntaa, joka keskittyisi äänen tutkimiseen ja korostaisi ihmisten vastuuta yhteisestä ääniympäristöstä. Schaferin äänimaisematutkimustyöhön vaikuttivat merkittävästi muun muassa ajan poliittinen liikehdintä ja ympäristötietoisuuden kasvu, sekä hänen yliopisto-opettajan työnsä kautta kohtaama opiskelijoiden voimattomuus suhteessa ympäristön meluun. Myös akustiseksi ekologiaksi kutsuttu äänimaisematutkimus levitti äänimaisematietoisuutta 60-luvulla muun muassa kuunteluharjoitusten, kurssien ja radio-ohjelman kautta. Schafer esitti jo 60-luvulla ääniympäristön kuuntelun sisällyttämisestä musiikkikasvatukseen ja kuuntelukasvatuksen tuomisesta osaksi koulukasvatusta. (Schafer 1992, xiii–xv, Järviluoma 1991, 65.)

60-luvulla samaan aikaan kanadalaisen äänimaisematutkimuksen kanssa aloitettiin myös Suomessa ääniympäristöön liittyvä koulukasvatus. Kankkusen (2009) mukaan Suomalaisen kokonaisvaltaisen musiikinopetuksen ja äänimaisemaopetuksen historian juuret löytyvät Liisa Tenkun kehittämistä äänipartituuritehtävistä koulussa. Uudesta avantgardistisesta musiikista innostunut Tenku ryhtyi leikkimään oppilaiden kanssa äänillä, luoden esimerkiksi sateen äänimaisemaa rummuilla. Myöhemmin metodi kehittyi äänimaisemien äänittämiseen luokkahuoneen kelanauhurilla, tehtyjen äänityksien kuuntelemiseen luokassa ja soitettujen äänimaisemien nuotintamiseen graafisiksi partituureiksi. 1970-luvulla kuuntelukasvatusta korostavaa musiikkikasvatusta ilmensi muun muassa Liisa Tenkun ja Ellen Urhon yhteistyössä toteuttama *Vihreä viserryskone* -projekti. Schaferin tuotantoon tutustuneiden Tenkun ja Urhon projekti sisälsi niin kirjoja, tv-sarjan, kuin radio-ohjelman, joiden tavoitteena oli ”*tukea ja edistää lapsen kasvamista havaitsevaksi, herkästi kuuntelevaksi ja kriittiseksi yksilöksi*”. (Kankkunen 2009, 39–40, 49 & 2018, 24.)

Schaferin, Tenkun ja Urhon kuuntelukasvatus -metodien keskittyessä kuuntelukasvatukseen *äänimaiseman* näkökulmasta, on kuuntelukasvatusta lisäksi toteutettu ja tutkittu keskittyen myös *puheen*, sekä *musiikin* kuuntelemiseen. Puheen kuuntelukasvatuksen tutkimus alkoi 1948 Ralph Nicholain työstä, jossa hän selvitti eroja oppilaiden kyvyssä omaksumaa puhetta oppitunneilla. Tämän jälkeen monissa tutkimuksissa on havaittu oppimisessa sovellettavilla taidoilla, kuten kuuntelutaidolla ja tarkkaavaisuudella, olevan yhteys koulumenestykseen. Lisäksi puheen kuuntelukasvatuksen tutkijoiden kiinnostuksena ovat olleet esimerkiksi kuuntelutaidon harjoittelu, kuuntelijoiden käsitykset omista kuuntelutaidoista ja yksilön kuuntelukapasiteetti kuuntelutilanteessa. (Kankkunen, 2018, 70.)

Musiikin kontekstissa kuuntelemista on tarkasteltu monin tavoin musiikkikasvatusfilosofiassa, musiikkikasvatuksen tutkimuksessa, sekä musiikin ainedidaktikassa. Hyvösen (1995) mukaan laajassa merkityksessä kuuntelu nähdään kaikessa musiikkitoiminnassa aina läsnä olevana asiana, joka voidaan määrittää musiikkikasvatuksen perustaksi ja edellytykseksi. Suppeammassa merkityksessä se nähdään yhtenä musiikinopetuksen työtaivoista. Cerasonin (2014) mukaan musiikkikasvatuksen kuuntelukasvatuksen tulisi olla kokonaisvaltaista ja moniaistillista. Tällöin opetetaan paitsi sitä mitä ääni on, myös sitä miten se toimii ja vaikuttaa erilaisissa tilanteissa. Tavoitteeksi multimodaaliseksi (*multimodal listening*) kutsumalleen kuuntelukasvatukselle Ceraso kuvailee Schaferin näkemystä myötäilevän kasvattamisen kohti herkkyyttä erilaisille äänille erilaisissa yhteyksissä. (Hyvönen, 1995, 233, Kankkunen, 2018, 70–72, Ceraso, 2014, 103–104.)

Kuuntelukasvatus on huomioitu 70-luvulta alkaen Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kolmessa ensimmäisessä (1970, 1985, 1994) kuuntelun opettaminen on liitetty lähinnä vain musiikkikasvatukseen, ja kuuntelu onkin nähty musiikkikasvatuksen perustana. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa kuuntelu on mainittu myös osana muita oppiaineita, mutta kuuntelukasvatuksen termiä ei ole vielä käytetty. Opetussuunnitelmaa voidaan kuitenkin tulkita sen käsityksen valossa, että kuuntelun ajatellaan sisältyvän kaikkeen musiikilliseen toimintaan (mm. Hyvönen, 1995, 233) ja muuhun opetussuunnitelman sisältöön oletuksena sen osallisuudesta. Musiikin oppiaineen kuvauksen sisällössä muun muassa oppilaan rohkaiseminen musiikilliseen toimintaan, sekä musiikillisen identiteetin muodostumisen ja kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen voidaan nähdä osa-alueina, joihin kuuntelun oletetaan sisältyvän. (POPS 2004, 232.)

Nykyisessä vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kuuntelemisen osuus on edellistä suurempi, vaikka kuuntelukasvatuksen käsitettä ei edelleenkään käytetä. Kankkusen (2018) mukaan kuuntelukasvatuksen voidaan tulkita sopivan erityisen

hyvin opetusmetodiksi siihen arvopohjaan, jota voimassa oleva opetussuunnitelma viestii. Hän nostaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävästä, yhteiskunnallisesta tehtävästä ja kulttuuritehtävästä keskeiseksi tavoitteeksi yhteisöllisyyden ja yhteisön jäsenten kommunikaatiotaitojen kehittämisen. Koska kuuntelukasvatuksen tavoitteet (ks. luku 3.3) voidaan nähdä tärkeinä yhteisöllisinä elämäntaitoina, voidaan kuuntelukasvatuksen järjestämistä peruskoulussa perustella erityisen sopivaksi. Kankkunen ehdottaa, että kuuntelukasvatus jaettaisiin peruskoulussa osaksi kaikkien oppiaineiden opetusta. Lisäksi musiikin oppiaineelle, joka on tällä hetkellä päävastuussa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kuuntelun opettamisen toteuttamisesta, hän ehdottaa kuuntelukasvatusta toteutettavan musiikin kuuntelukasvatuksen lisäksi laajemmin myös kaikkien ääniympäristön äänien kuuntelun saralle. (POPS 2014, Kankkunen 2018, 2, 27, 170.)

## 3.2 Lähtökohtia ja peruskäsitteitä

Tässä kappaleessa avaan tutkimukselleni keskeisiä peruskäsitteitä. Aloitan käsittelemällä kuuloa, kuulemista ja kuuntelemista, sekä melun vaikutuksia ihmiseen. Toisessa luvussa käsittelen Truax'n (2001) akustisen kommunikaation teoriaa, jonka jälkeen avaan Truax'n jaottelun mukaisesti kuuntelukasvatusta niin puheen-, musiikin-, kuin äänimaisen kuuntelukasvatuksena. Viimeisessä luvussa käsittelen äänellisen toimijuuden käsitettä.

### 3.2.1 Kuulo, kuuleminen ja kuunteleminen

*“The sense of hearing cannot be closed off at will. There are no earlids. When we go to sleep, our perception of sound is the last door to close and it is also the first to open when we awaken.”* (Schafer 1994, 11.)

Kuuloaisti on Peltomaan ja Sainen (2014) mukaan ihmisen ensimmäinen ja viimeinen aisti: elämän alussa kehittyvä sikiö ottaa ensimmäistä kontaktiaan maailmaan kuuloaistin kautta ja elämän lopussa taas viimeisenä toimiva aisti on kuuloaisti. Fysiologisesti kuuloaistin toiminta eli *kuuleminen* tarkoittaa prosessia, jossa jatkuva äänivirta etenee kuulojärjestelmässä ulkokorvasta aivokuorelle aiheuttaen äänen havaintoprosessin. Tarkemmin kuvattuna äänivirta kulkee ulkokorvasta välikorvaan, eli korvakäytävää pitkin tärykalvolle, josta se etenee kolmen kuuloluun välityksellä sisäkorvan simpukkaan. Niin ulko-, väli-, kuin sisäkorvan rakenteet vahvistavat äänen voimakkuutta, jotta ihminen kuulisi

hiljaisempiäkin ääniä. Sisäkorvan simpukasta ääniaaltojen mekaaninen energia siirtyy simpukassa sijaitsevaan Cortin elimeen. Cortin elin sisältää 3500 sisäkarvasolua, joiden päissä olevat aistikarvat eli *stereosiliat* vastaanottavat ääniaaltojen energian. Ääniaallot aiheuttavat Cortin elimen alla olevan tyvikalvon värähtelyä, stereosilioiden taipumista ja sisäkarvasolujen jännitteen muuttumista. Tästä aiheutuvat biosähköimpulssit etenevät kuulohieron säikeitä pitkin ensin aivorungon kuulotumakkeisiin ja kuuloradan kautta lopulta kuuloaivokuorelle. (Peltomaa & Saine 2014, 80–81.)

Äänen saapuminen kuuloaivokuorelle aiheuttaa ääniaistimuksen, josta seuraa kuulemisen osaprosesseja: äänen havaitseminen, erotteleminen, havaitun tunnistaminen ja hahmottaminen. Aivojen ääniärsykykeisiin reagoivat prosessit ovat jatkuvia ja muusta toiminnasta riippumattomia. Myös keskushermosto osallistuu ääni-informaation prosessoimiseen. Koska kuuloradalla on yhteyksiä keskushermostoon ja erityisesti limbiseen järjestelmään, joka vastaa emotionaalisista toiminnoista, on ääniaistimusten prosessointi vahvasti yhteydessä tunteisiin, muistiin ja huomioon. Keskushermosto luokittelee ääniaaltoja merkityksen mukaan ja säätelee kuuloradassa niihin kohdistettavaa huomiota. Kuulorata näin ollen vahvistaa aiemmin tärkeäksi koettuja ääniä, aivan kuten uusia ennestään tuntemattomia ärsykykeitä, varsinkin jos ääni on uhkaava. Vähemmän merkityksellisiin ääniin vastaavasti kohdistetaan vähemmän huomiota. Ihminen pystyy kuulemaan taajuudeltaan 20–20 000 hertsin ääniä. Kuulon on todettu olevan herkimmillään 200–400 hertsin alueella, jolle sijoittuu ihmisen puhe. Tämä osoittaa ihmisen erikoistumista toinen toisensa *kuuntelemiseen*. (Peltomaa & Saine, 2014, 82–83, Truax, 2001, 16, Kankkunen 2018, 44–45.)

Äänisignaali ja kuulohavainto muuttuvat kuulonvaraiseksi viestinnäksi ymmärtämisen kautta. Ahosen (2004) mukaan *kuuleminen* on ääniärsykykeeseen reagointia, joka ei vielä yllä tietoisuuden tasolle. Kankkusen (2018) mukaan passiivista äänen vastaanottamista kutsutaan usein *kuulemiseksi*, kun taas *kuuntelemisen* katsotaan liittyvän kuuntelijan kokemukseen merkityksen muodostamisen kautta. Myös Uimonen (2005) kirjoittaa Palmerin [1998] määritelleen *kuulemisen* fyysiseksi toiminnaksi ja äänen fyysiseksi havaitsemiseksi ympäristössä, kun taas *kuuntelemisen* havainnoinniksi, johon vaikuttavat psykologiset seikat. Uimosen mukaan kuuleminen on yksilöllistä toimintaa, kun taas kuunteleminen tai kuuntelu liittyvät psykologisten tekijöiden lisäksi kulttuurisiin merkityksiin, yhteisöllisyyden luomiseen ja kommunikaatioon. Ahonen (1993, 45) kirjoittaa aikaisempien kokemusten, persoonallisuuden, odotuksien ja samanaikaisien ärsykykeiden vaikuttavan äänen havaitsemiseen ja kokemiseen. Myös Hyvösen (1995) mukaan lukematto-

mat sekä musiikkiin, kuuntelijaan ja tilanteeseen liittyvät seikat vaikuttavat kuuntelukokemukseen, ja tästä syystä kuuntelemisen prosessi voikin vaihdella samalla henkilöllä eri kuuntelukerroilla. (Ahonen 2004, 110 & 1993, 45, Kankkunen 2018, 45, Uimonen 2005, 33 [Palmer, 1998], Hyvönen 1995, 7.)

Kankkusen (2018) mukaan *kuunteleminen* on toimintana kontekstuaalinen, moniaistinen ja kehollinen tapahtuma. Ihmisen kehon resonoiminen ääneen mekaaniseen värähtelyyn mahdollistaa kuuntelemisen myös ilman täyttä tai edes osittaista kuuloaistin toimintakykyä. Ceraso (2014) käyttää termiä multimodaalinen kuuntelu (*multimodal listening*) kuvaamaan kuuntelemista kehollisena ja moniaistillisena toimintana. Kuunteleminen nähdään tällöin holistisena toimintana, johon osallistuu paitsi kuuloaisti, myös näkö- ja tuntoaisti. Cerason mukaan kuuntelukokemukset muotoutuvat moniaistillisuuden myötä esteettisiksi kokemuksiksi, jossa äänille herkistymisen kautta ihminen voi saada kokemuksen äänestä ekologisenä tapahtumana, johon hän toiminnallaan osallistuu. (Kankkunen, 2018, 3, 45, Ceraso, 2014, 103–105 & 113.)

Riikonen (2021) taas sanoittaa kuuntelemisen moniaistillisuutta kuvaamalla kuunteleminen tarvittavan niin jatkuvaa luu-, kudus-, lihas- ja ihoaistimuksia, sekä visuaalisia viiheitä yhdistettynä kuultuihin signaaleihin. Kuuloaisti herättää makuaistin tapaan vahvasti myös muistoja ja tunteita. Riikonen käyttää urbaanin ympäristön kuuntelemista käsittelevässä artikkelissaan kuuntelemisesta etnomusikologi Steven Feldin termiä akustemologia (*acoustemology*). Sana on yhdistelmä sanoista akustinen (acoustic) ja epistemologia (epistemology) ja sen tarkoitus on kuvata kuulemista äänellisenä tietämisenä ja olemisena osana ympäristöä. Kuuntelemista läsnäoloharjoituksena (mindfulness) tutkimut Kato (2015) heijastaa kuuntelemisen kokonaisvaltaisuutta japanilaisen sanan *kiku* (kuunnella) kautta. Sanalla tarkoitetaan Katon mukaan paitsi äänen saapumista korvaan, myös kuulemamme arvostamista kaikilla teroitetuilla aisteillamme. (Riikonen, 2021, 190, Kato, 2015, 111.)

Kuuloaistilla ja kuuntelemisella on keskeinen ja kokonaisvaltainen rooli ihmisen elämässä. Kuunteluun perustuvat vuorovaikutustaidot ovat perustaitoja yksilön elämänhallinnassa. Niitä tarvitaan jatkuvasti elämässämme niin sosiaalisissa suhteissa kuin esimerkiksi opiskelussa, työssä ja harrastuksissa. Kuten tämän luvun alussa olevassa lainauksessa Schafer (1992) toteaa, kuuloaistista erityisen tekee sen jatkuva osallistuminen ihmisen elämään, sillä emme voi sulkea sitä silmäluomien tavoin. (Kankkunen 2018, 3, Cline, 2013, 247, Schafer 1992, 102.)

## Melu ja kuulon ylikuormitus

Melu voidaan määritellä ei-toivotuksi ja häiritseväksi ääneksi, jolle altistuminen uhkaa terveyttä ja vähentää viihtyvyyttä (Ampuja, 2014, 42). Elinympäristömme jatkuva äänellinen kasvu ja melusaasteen lisääntyminen länsimaissa yhteiskunnassa on ollut kasvava ongelma viime vuosikymmeninä. Euroopan ympäristökeskuksen julkaiseman raportin *Environmental noise in Europe -2020* mukaan melusaaste on merkittävä ympäristöongelma, joka vaikuttaa miljoonien eurooppalaisen terveyteen ja hyvinvointiin. (European environment agency, 2020, 6–8.)

Maailman terveysjärjestö WHO:n mukaan melu on huonon ilmanlaadun jälkeen toiseksi suurin ympäristön haittavaikutus terveydelle. Saarinen (2014) listaa yleisimmiksi melun terveyshaittoiksi unihäiriöt, keskittymisen ja oppimisen vaikeutumisen, sekä sydämen ja verenkierroelimistön toimintahäiriöt. Euroopan unioni on puuttunut melusaasteen torjumiseen vuodesta 2002 alkaen ympäristön melun arviointia ja harkintaa koskevan ympäristömeludirektiivin (2002/49/EY) kautta. Direktiivin tarkoituksena on ympäristömelulle altistumisen haitallisten vaikutusten torjuminen EU:ssa ja se muun muassa velvoittaa jäsenmaita laatimaan meluselvityksiä, melukarttoja ja toimintasuunnitelmia melusaasteen torjumiseksi. Koulut on mainittu direktiivissä yhdeksi meluherkäksi alueeksi, jonka lähellä melua pyritään rajoittamaan. (WHO, 2018, 2, Saarinen, 2014, 58, 64, European environment agency, 2020, 16, European parliament, 2002.)

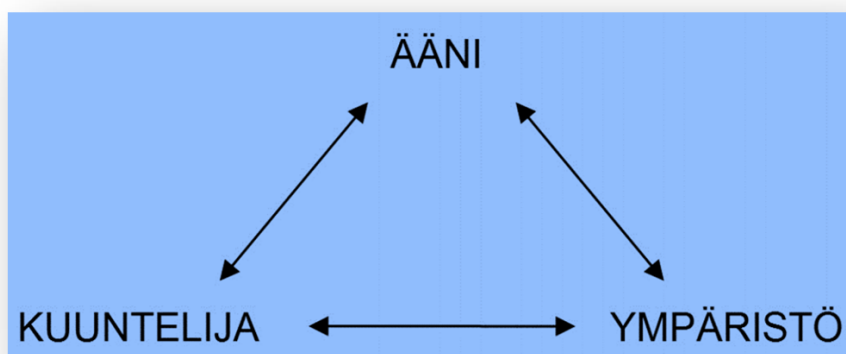
Hintsanen (2014) mukaan melulle altistuminen on erityisen haitallista lapsille. Heinonen-Guzejev [2013] mukaan lukuisissa tutkimuksissa on todettu melun häiritsevän lapsien oppimista, keskittymiskykyä ja muistia. Melu voi aiheuttaa lasten vasta kehittyvään hermostoon pysyviä kognitiivisten taitojen haittoja, sekä heikentää tarkkaavaisuutta ja unta. Unen häiriintyminen häiritsee edelleen aivojen ja kehon palautumista. WHO suosittelee koulun taustamelun tasoksi 35 dB ja kirjoittaa sitä kovemman melun häiritsevän puheen erottamista ja viestintää. Melun sietämisen ja vaikutusten yksilölliset erot, on myös tärkeä huomioida. Oppilaiden erilaiset melun sietokyvyt aiheuttavat Starckin ja Teräsvirran [2009] mukaan epätasa-arvoa koulumaailmassa. (Hintsanen, 2014, 143, Heinonen-Guzejev [2013], Starckin ja Teräsvirta [2009], WHO, 1999, xiii.)

Ratkaisuja melun aiheuttamiin haittavaikutuksiin etsitään koulumaailmassa monella tavalla niin rakennussuunnittelusta, luokkakokojen pienentämisestä kuin opetuksen sisältöjen uusista ratkaisuista. Hintsanen (2014) nostaa esiin myös opetusmenetelmät ja melusta, sekä äänenkäytöstä puhumisen tärkeinä keinoina melun torjunnassa. Myös Linnankivi

ym. (1981) korostaa koulun tärkeää roolia oppilaiden kuuntelutottumusten ohjaamisessa sekä sen kautta tapahtuvan esteettisen kasvun kehittämisessä ja kehittämisessä. Linnankiven ym (1981) mukaan siinä missä kuuntelumahdollisuudet ovat tieteellis-teknisen kehityksen myötä lisääntyneet, on niiden todettu vaikeuttaneen ihmisten keskittymistä kuunteluun ja siitä nauttimiseen. (Hintsanen, 2014, 152–154, Linnankivi, Tenkku & Urho, 1981, 281–282.)

### 3.2.2 Akustinen kommunikaatio

Akustinen kommunikaatio (*acoustic communication*) on Truax'n (2001) luoma teoria ja käsite äänellisen informaation vaihdosta, jossa kuuntelija, ääni ja ympäristö nähdään vuorovaikutuksessa olevina ääniympäristön osina. Nämä osat muodostavat yhdessä eri äänistä koostuvan äänimaiseman (*soundscape*), jossa yksilö paitsi vastaanottaa, havainnoi, tulkitsee ja toimii äänen välittämän informaation mukaan, mutta myös itse kommunikoii ja rakentaa äänimaisemaa omalla toiminnallaan. Tämän hän tekee osana akustista yhteisöään (*acoustic community*). (Truax 2001, xvii-xviii, 11–12, 65–66.)



KUVIO 2: Akustisen kommunikaation malli (Kankkunen, 2018, 100 [Truax 2001, 12]).

Akustisen kommunikaation teoriassa ääntä tarkastellaan niin fysiologisena, akustisena, sosiaalisena, kuin kulttuurisena ilmiönä. Kulttuurin, toimijan ja rakenteen vuorovaikutus on ääniympäristössä jatkuvaa, ja niistä jokainen toimii ja vaikuttaa ääniympäristössä yksitellen ja samanaikaisesti. Uimonen (2011) kuvaa äänimaiseman koostuvan ”mikro-, meso- ja makrotasojen yhtäaikaisesta äänellisestä aktualisoitumisesta tiettyinä aikana tiettyssä paikassa”. (Truax, 2001, Uimonen 2011, 46, 75.)

Truax (2001) jakaa akustisen kommunikaation kolmeen järjestelmään: *puhe, musiikki ja äänimaisema*. Järjestelmät eroavat toisistaan tyypillisissä tavoissaan organisoida ääntä ja toteuttaa viestintää. Ne ovat kuitenkin jatkumosuhteessa toisiinsa ja sisältävät useita yhteisiä ja päällekkäisiä piirteitä. Järjestelmiä yhdistää yhteinen ydin: kuuntelijan ja äänen välinen suhde. (Truax 2001,12, 49–50.)

Uimosen (2005) mukaan akustinen kommunikaatio toimii yksilön ja hänen yhteisönsä ympäristösuhteen rakentajana. Ääneen liittyvien merkitysten oppimisen myötä äänimaisemakompetenssi ja kulttuurisen kuuntelemisen taito voivat kehittyä, jotka ovat Uimosen mukaan osa ääneen enkulturoitumista. (Uimonen 2005, 76.)

Käsittelen akustisen kommunikaation eri järjestelmien: *puheen, musiikin ja äänimaiseman* kuuntelemisen erityispiirteitä tarkemmin seuraavassa luvussa 3.2.3, sekä luvussa 3.3.1.

### **3.2.3 Puheen, musiikin, ja äänimaiseman kuuntelukasvatus**

Kankkusen (2018) mukaan *puheen kuuntelukasvatuksen* lähtökohtana on äänellisen toimijan empaattisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Tavoitteena on kehittää äänellisen toimijan kykyä kuunnella puhetta erilaisissa konteksteissa. Puheen kuuntelukompetenssi on vahvasti kytkeytynyt puheviestintään; yhteistyötaitoihin, kykyyn tulla toimeen muiden kanssa ja kuullun ymmärtämiseen. Wolvinin ja Coakleyn [1996] mukaan tavoiteltaviin puheen kuuntelutapoihin kuuluu erotteleva, ymmärtävä, kriittinen ja empaattinen kuuntelu. Erottelevalla kuuntelulla (*discriminative listening*) tarkoitetaan sensomotorisen tason kuuntelua, jonka avulla kuuntelija voi käsitellä auditiivisia ärsyksiä ja esimerkiksi valikoida äänimateriaalista kuunneltavan ääniärsyksen. Ymmärtävä kuuntelu (*comprehensive listening*) auttaa kuuntelijaa tulkitsemaan puhetta esimerkiksi ohjeiden käsittämisessä. Kriittinen kuuntelu (*critical listening*) on tarpeen puheviestin arvioinnissa muun muassa argumentoinnin ja vaikuttamispyrkimysten tiedostamisessa. Empaattisen kuuntelun taitoa (*empathic listening*) tarvitaan taas vuorovaikutuksessa ymmärtämään ja tulkitsemaan puheeseen liittyviä sanallisia ja sanattomia viestejä, sekä reagoimaan niihin. (Kankkunen 2018, 183–185, [Wolvin & Coakley, 1996, 266–269.]

**Musiikin kuuntelukasvatuksella** tarkoitetaan Hyvösen (2011) mukaan musiikkikasvatuksessa tapahtuvaa musiikin kuuntelua, joka tähtää monipuoliseen musiikin tuntemuk-

seen, musiikin aika-, tilanne- ja kulttuurisidonnaisuuden ymmärtämiseen ja merkityksellisten kuuntelukokemusten muodostumiseen. Hyvönen (1995) jakaa musiikin kuuntelukasvatuksen musiikkiteoksiin kohdistuvaan kuunteluun, sekä kuunteluun, joka on läsnä kaikessa musiikkiaktiivisuudessa. Musiikkiteosten kuuntelemisen hän jaottelee lisäksi kahteen osaan: analyyttiseen ja eläytyvään kuunteluun. Hyvönen (2002, 2006) määrittää musiikinopetuksen tehtäväksi herkistää kuulo, keho ja mieli aktiivisen kuuntelemisen kautta. Hyvönen on kirjoittanut oppivamme ymmärtämään musiikkia ”kuuntelun ja vain kuuntelun avulla” (Hyvönen 2011, 13, Hyvönen 1995, 17, Hyvönen 2002, 211, Hyvönen 2006, 5455.)

Myös muun muassa Linnankivi, Tenkku & Urho (1981) ja Kankkunen (2018) kuvailevat musiikin kuuntelukasvatusta musiikkiteosten kuuntelun lisäksi kaikessa musiikillisessa toiminnassa läsnä-olevana kuuntelutoimintana. Kankkunen (2018) mukaan sillä perusteella, että kuuntelua tarvitaan kaikessa musisoimisessa, voidaan kaikkea musiikkikasvatusta pitää musiikin kuuntelukasvatuksena. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 282, Kankkunen 2018, 162.)

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1981) kirjoittavat koulun tärkeästä roolista musiikin kuuntelutottumuksien ohjaamisessa ja sen kautta tapahtuvan esteettisen kasvun kehittämisessä. Kuuntelukasvatuksen tarvetta he perustelevat melusta ja tekniikan kehityksestä johtuvaa ihmisten heikentyntä kykyä kuulla ja keskittyä musiikin kuuntelemiseen. Opettajan tehtävänä on Linnankiven ym. mukaan virittää oppilaat musiikin kuunteluun ja opettaa tehokkaita kuuntelutottumuksia. Kuuntelukasvatuksen yleisiksi tavoitteiksi Linnankivi ym. listaavat:

- *Musiikin kuuntelun tarpeen herättäminen*
- *Luovan musiikillisen ilmaisun ja ajattelun kehittäminen*
- *Esteettistä mielihyvää tuottavien kokemusten lisääminen*
- *Musiikin vastaanottokyvyn, sekä musiikkiin liittyvien kokemusten edistäminen ja laajentaminen*
- *Kuunteluvalmiuksien lisääminen oppilaan sointi-, väri-, rytmi-, melodia-, harmonia- ja muototajun kehittämisessä, sekä voimakkuuden kokemisessa*
- *Musiikin yleisen tuntemuksen edistäminen*
- *Kuunneltavan musiikin valinta- ja arviointikyvyn kehittäminen*

(Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 281–282.)

Linnankivi ym. (1981) esittelevät myös musiikkipsykologi ja -pedagogi James L. Mursellin listaamat seitsemän erilaista kuuntelutapaa kuunnella musiikkia:

1. *Normatiivinen kuuntelu: Normatiivinen kuuntelu sisältää opettajan antamat ohjeet musiikkitoimintaa, esimerkiksi laulua tai soittoa, varten. Tästä esimerkkinä on uuden laulun oppiminen.*
2. *Tulkitseva kuuntelu: Musiikki liitetään sen ymmärtämistä edistäviin mielikuviin, dramatisointiin tai liikuntaan. Tällaisessa apuna toimii esimerkiksi ohjelmamusiikki.*
3. *Tutkiva kuuntelu: Oppilaiden mielenkiintoa pyritään herättämään entuudestaan uuden ja oudon musiikin seuraamiseen.*
4. *Analysoiva kuuntelu: Kuuntelussa pyritään tutustumaan teoksen rakenteeseen ja muotoihin seuraamalla esimerkiksi melodian kulkua tai tempon vaihteluita.*
5. *Sisäinen kuuntelu: Sisäisessä kuuntelussa tavoitteena on pyrkiä seuraamaan melodian kulkua tai harmoniaa ilman äänellisiä ärsykeitä. Eräs muoto tästä kuuntelusta on sisäinen laulaminen.*
6. *Vastaanottava kuuntelu: Musiikkia kuunnellaan mielihyvän saamiseksi ja rentoutumistarkoituksessa. Voidaan kuunnella oppilaiden toivekappaleita.*
7. *Musiikin tuntemusta vahvistava kuuntelu: Valitaan kuunneltavaksi sellaista musiikkia, joka antaa kuulijalle elämyksiä.*

(Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 282.)

Linnankiven ym. (1981) mukaan musiikin kuuntelukasvatus kehittää oppilaita kokonaisvaltaisesti niin kognitiivisesti, psykomotorisesti, kuin affektiivisesti. Kognitiivisesti musiikin kuuntelu mahdollistaa monipuolisen havainnoinnin, tunnistamisen, vertailun, yhdistämisen, luokittelun ja ongelmanratkaisun. Psykomotorisesti kuuntelu aiheuttaa omakohtaista kokemista ja havainnointia, havaintojen jäsentämistä ja koordinoitua. Se voi sisältää myös liikuntaa ja luovaa ilmaisua. Affektiivisesti kuuntelu tarjoaa kuunteluvirikkeitä, jotka ohjaavat vastaanottamaan, kuulemaan sisäisesti, arvostamaan ja arvioimaan kuulemaansa. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 285–286.)

Kankkunen (2018) erottaa musiikin kuuntelukasvatuksen yksilölliseen ja yhteisölliseen näkökulmaan. Yksilöllisesti kuuntelukasvatuksen tehtäväksi hän määrittää paitsi musiikin vastaanottamiskyvyn, myös auditiivisen herkkyyden ja kuuntelukyvyn yleisen kehittämisen. Yhteisön näkökulmasta kuuntelukasvatus tapahtuu yksilötason lisäksi aina osana yhteisöllistä sosiaalista maailmaa, ja siihen liittyy aina yhteisöllinen oppiminen,

yhdessä tekeminen ja keskinäinen kuuntelu. Kuuntelukasvatus kasvattaa tällöin kohti ääniympäristön tiedostamista, jossa jokainen yksilö voidaan nähdä Schaferilaisittain akustisena suunnittelijana, sekä kuuntelijana, joka voi vaikuttaa akustiseen ympäristöönsä. Musiikin kuuntelukasvatuksen voidaan tästä näkökulmasta katsoa vaikuttavan yhteisöllisen äänellisen toimijuuden ja kuuntelukompetenssin vahvistumiseen. (Kankkunen 2018, 187.)

**Äänimaiseman kuuntelukasvatus** voi Kankkusen (2018) mukaan olla ” 1) eettistä ympäristökasvatusta, 2) Schaferilaista kuuntelukasvatusta (tai laajemmin akustisen ekologian kasvatusta), 3) musiikkikasvatusta, tai 4) äänimaiseman äänellisen toimijan kasvatusta. ” Kankkusen mukaan äänimaiseman kuuntelukasvatus kytkeytyy luontevasti osaksi useita oppiaineita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joista hän mainitsee ympäristötiedon, biologian, maantiedon, terveystiedon, sekä musiikin. (Kankkunen 2018, 163.)

Äänimaiseman kuuntelemisen kirjallisuudesta kuuntelutapoja on jaotellut esimerkiksi Truax (2001), joka jakaa ääniympäristön kuuntelutavat seuraaviin osiin:

1. *Hakukuuntelu (listening-in-search)*
2. *Valmiuskuuntelu (listening-in-readiness)*
3. *Taustakuuntelu (background listening)*
4. *Analyyttinen kuuntelu (analytical listening)*
5. *Tarkkaamaton kuuntelu (distracted listening)*

(Truax 2001, 21–24, 163–170, Kankkunen, 2018, 117.)

*Hakukuuntelulla* tarkoitetaan Uimosen (2005) mukaan tietoista ja aktiivista äänen havainnointia. *Valmiuskuuntelussa* taas ääni-informaatio vastaanotetaan, mutta huomio on kiinnittynyt toisaalle. Kuuntelija on tällöin valmiudessa aktivoivaan havainnointinsa silloin, kun äänissä tapahtuu muutosta. *Taustakuuntelu* kohdistuu muuttumattomiin ääniin, jotka tiedostetaan, mutta joihin ei kiinnitetä huomiota niiden merkityksettömyyden vuoksi. *Analyyttinen ja tarkkaamaton kuuntelu* ovat Truaxin (2001) jaotteluun myöhemmin elektroakustisen muutoksen myötä lisätyt luokitukset. Analyttisessä kuuntelussa kuulijan on mahdollista teknologiaa hyödyntäen irrottaa ääni ajasta ja paikasta, toistaa ja visualisoida sitä. *Tarkkaamaton kuuntelu* viittaa kuuntelutapaan, jossa ääneen ei kiinnitetä huomiota.

Kuuntelija saattaa esimerkiksi laittaa musiikkia soimaan taustalle, jolloin huomio kiinnittyy pääosin muualle. (Truax 2001, 22–24, 163–170, Uimonen 2005, 34 & 64.)

Kankkusen (2018) mukaan äänimaiseman kuuntelukasvatuksen tulisi tarjota mahdollisuuksia oppia havaitsemaan ääniympäristön *affordansseja*, eli merkityksellisiä tarjoumia. Havaintojen tekeminen mahdollistaa kuuntelutapahtumaan keskittymisen, josta voidaan edetä kuuntelun kulttuurisien ehtojen tiedostamiseen, analysoimiseen ja kriittiseen tulkintaan. Äänimaiseman kuuntelukompetenssin kehittyminen tavoittelee yksilöä, joka toimii eettisesti ja asianmukaisesti yhteisessä akustisessa ympäristössä ja yhteisössä. (Kankkunen 2018, 188.)

### 3.2.4 Äänellinen toimijuus

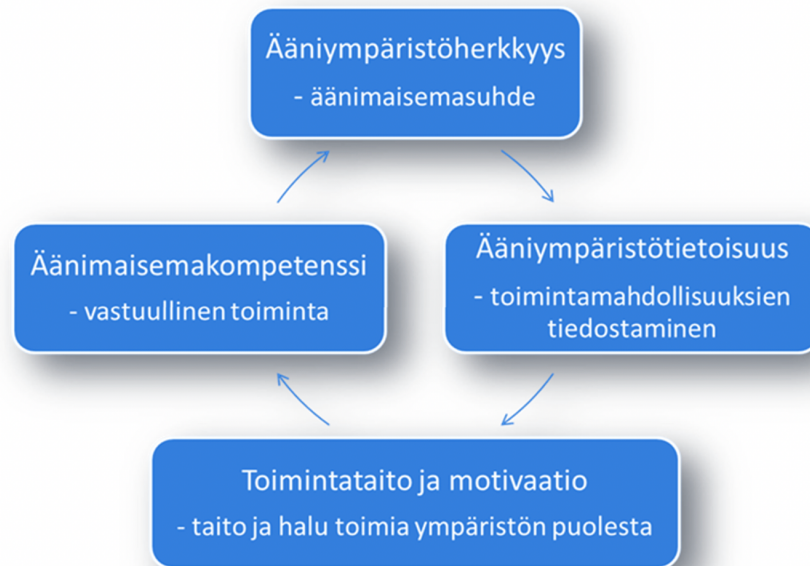
Toimijuus voidaan määritellä yksilön todelliseksi tai koetuksi mahdollisuudeksi toimia yhteisöllisessä ja inhimillisessä vuorovaikutuksessa (Juntunen, 2015, 59.) Banduran mukaan toimijuus tarkoittaa taitoa saada toiminnan kautta asioita tapahtumaan (Bandura, 2001, 2).

Kankkunen (2018) määrittää *äänellisen toimijan* akustisessa ympäristössä toimivaksi *kuuntelijaksi* (äänen vastaanottaja) tai *äänentuottajaksi* (äänen lähettäjä), jolla on koettu tai todellinen mahdollisuus toimia äänellisessä vuorovaikutuksessa niin puheen, musiikin kuin äänimaiseman parissa. Kankkusen mukaan jokainen äänellinen toimija on äänentuottajana vähintään itse tuottamansa äänen kuuntelija. (Kankkunen, 2018, 64.)

Toimijuuden eri tasoja voidaan tarkastella tunnistamalla ja yhdistelemällä sosiaalisen todellisuuden mikro- ja makrotasoja. Mikrotasolla ihmiset toimivat kasvokkain vuorovaikutuksessa ja taas makrotasolla yhtäaikaisesti osallistuvat ja kiinnittyvät laajempaan sosiaalisten suhteiden ja kontekstien verkkoon, kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Sosiaalisessa kontekstissa rakentuvaan äänelliseen toimijuuteen on liitoksissa inhimilliseen toimintaan ja ihmisyyteen liittyvät välttämättömät piirteet kuten eettisyys ja kehollisuus. (Uimonen 2005, 49, Kankkunen, 2018, 139.)

Kankkunen (2018) kuvaa toimijuutta monitahoisena ja koko elämän kestoisena projektina. Äänellisen toimijan on tarkoitus yhteisön jäsenenä edistää yhteistä hyvää ja hyvää elämää. Samaan aikaan moraalisenä toimijana hän tekee eettisiä valintoja kunkin hetken tietotaitojensa varassa. Alla oleva kaavio kuvastaa vastuullisen äänellisen toimijuuden

kehittymistä äänimaisemassa. Se havainnollistaa toisiaan edellyttäviä ja toisiinsa kietoutuneita osatekijöitä, joista kehittyy äänellinen ympäristövastuullisuus. (Kankkunen 2018, 189.)



KUVIO 3: "Vastuullisen äänellisen toimijuuden kehittymisestä äänimaisemassa" (Kankkunen, 2018, 189).

Äänellinen toimijuus edellyttää Gordonin [2006] mukaan äänellistä kompetenssia. Seuraavassa luvussa (3.3.1) käsittelen äänellisen kompetenssin osia: puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukompetensseja, jotka ovat Gordonin mukaan äänellisen toimijuuden toteuttamisen välineitä. (Kankkunen 2018, 139, [Gordon 2006].)

### 3.3 Kuuntelukasvatuksen tavoitteet

Kuuntelukasvatuksen pioneeri Schafer on esittänyt 60-luvulta lähtien kuuntelukasvatuksen tavoitteeksi opettaa ihmisiä kuuntelemaan tarkemmin ja kriittisemmin ympäristöään. Laajemmassa mittakaavassa tavoitteena on edistää yhteiskuntamme terveellisempää ääniympäristöä. (Schafer 1992, Järviluoma, 1994). Tenku ja Urho taas pitivät kuuntelukasvatuksen tavoitteena ”tukea ja edistää lapsen kasvamista havaitsevaksi, herkästi kuuntelevaksi ja kriittiseksi yksilöksi” (Kankkunen, 2009). Aiempien tutkijoiden ajatuksia myötäillen Kankkunen (2018) on jäsentänyt väitöskirjassaan kuuntelukasvatuksen tavoitteeksi *kuuntelukompetenssin* kehittämisen niin puheen-, musiikin-, kuin äänimaiseman osa-alueilla. Jaottelu perustuu Truxin (2001) akustisen kommunikaation

teoriaan (ks. luku 3.2.3). Lisäksi Kankkunen painottaa kuuntelutaidon yhteisöllisyyttä ja sosiaalista luonnetta, ja määrittää kuuntelukasvatuksen tavoitteeksi äänellisen toimijan eettisen ja yhteisöllisen kuuntelukompetenssin kehittymisen edistämisen. Tässä luvussa käsittelem näitä kuuntelukasvatuksen tavoitteita. (Schafer 1992, 11–12, Järvi-  
luoma 1994, 116, Kankkunen 2018, 167.)

### 3.3.1 Puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukompetenssi

*Kompetenssi* on käsitteenä lähellä *taidon* käsitettä. Kankkunen (2018) mukaan kompetenssia on määritelty yksittäistä taitoa laaja-alaisemmaksi ja yleisemmäksi. Kompetenssilla voidaan viitata myös osaamisen laatuun. Tällöin siinä missä taito kuvaa tietoa toiminnasta, kompetenssilla kuvataan kykyä toimia. Kuuntelukompetenssiin sisältyy akustisen kommunikaation jaottelun mukaan niin puheen-, musiikin-, kuin äänimaiseman kuuntelutilanteisiin liittyvää harkintaa, tahtoa ja kykyä valita tilanteeseen sopiva kuuntelutapa. (Kankkunen 2018, 66.)

**Puheen kuuntelukompetenssi** on vuorovaikutustilanteissa tarvittavaa kykyä kuunnella tarkoituksenmukaisesti ja dialogisesti. Siihen liittyy niin kielen tilannesidonnaisuus ja funktionaalinen käyttö, kuin puheen kommunikatiivisuus. Kommunikatiivisuudessa tärkeimmäksi edellytykseksi nousee dialogisuus, joka mahdollistaa toisen osapuolen tilanteen ja aseman huomioimisen. Puheen kuuntelukompetenssi on osa laajempaa puheviestinnän keskeistä käsitettä puheviestintäkompetenssia, jolla tarkoitetaan viestintä- ja vuorovaikutustaitoja. (Kankkunen, 2018, 141.)

**Musiikin kuuntelukompetenssi** määritellään musiikin- ja musiikkikasvatuksen tutkimuksessa musiikin tekemisen, esittämisen ja vastaanottamisen taidoiksi. Koska kuuntelu voidaan nähdä kaikkeen musiikilliseen tointaan liittyvänä asiana, on kuuntelulla ja kuuntelukompetenssilla keskeinen rooli kaikessa musiikillisessa toiminnassa. Sosiaalisissa tilanteissa musisointi on aina kytköksissä yhteisöllisyyteen ja kulttuuriin, ja siihen liittyy aiempien kuuntelukompetenssien tapaan dialogisuutta. Kuten aiemmissa luvuissa kuvasin, yhteismusisointi on hyvä esimerkki vuorovaikutuksellisesta musiikillisesta toiminnasta, jossa yksilö voi hyödyntää samaan aikaan kuuntelukompetenssin eri tasoja. Yksilö on yhteismusisoinnissa samaan aikaan Kososen (2001) määritelmän mukaan niin soivan materiaalin tuottaja ja kuuntelija, joka kuuntelee, tulkitsee ja reagoi niin itse tuottamaansa kuin muiden tuottamaan ääneen. Kuuntelemisen eri tasot yhteismusisoinnissa ilmentävät

muun muassa Kankkusen (2018, 3) ja Cerason (2014) määritelmää kuuntelemisesta kontekstuaalisena, moniaistisena ja kehollisena tapahtumana. (Hyvönen 1995, 233, Kosonen 2001, 78–80, Kankkunen 2018, 145, Ceraso, 2014, 103–104.)

**Äänimaiseman kuuntelukompetenssin** taustalla on äänimaisemakompetenssi, joka tarkoittaa Uimosen (2005) mukaan sellaista tietämystä äänistä, jonka mukaan niitä voidaan tulkita ja toimia tulkintojen mukaan. Kankkusen (2018) mukaan äänimaiseman kuuntelukompetenssiin liittyy äänien tulkintaa, nimeämistä ja merkityksen antoa tietyssä ajassa ja paikassa, sekä kuuntelemisen kautta ympäristön kontekstuaalista ja kokemuksellista arviointia. Tutkimuskirjallisuudessa korostuu kyky toimia ääniympäristössä kriittisesti ja vastuullisesti. Äänimaiseman kuuntelukompetenssissa olennaista on ymmärtää, että ääniympäristön osana olemiseen liittyy aina vaikuttaminen ja vallankäyttö, sillä äänellinen toimija vaikuttaa aina tilanteeseen omalla toiminnallaan tai toimimatta jättämisellään. (Uimonen 2005, 39. Kankkunen, 2018, 147.)

Nämä kolme kuuntelukompetenssin osa-aluetta muodostavat yhdessä *äänellisen toimijan kuuntelukompetenssin*, jota kuuntelukasvatus pyrkii kehittämään. Kuuntelukompetenssi on aina tilannesidonnainen ja suhteellinen, ja se vaatii kuuntelijalta harkintaa, millainen kuuntelutaito sopii kuhunkin tilanteeseen. Kulttuuri ja sosiaalisuus vaikuttaa olennaisesti kuuntelutilanteisiin. Kankkunen (2018) kuvaa yksilöiden kuuntelukompetenssien rakentuvan yhteisössä yhteisen osaamisen ja pätevien kontekstisidonnaisien toimintatapojen kautta *yhteisölliseksi kuuntelukompetenssiksi*. (Kankkunen, 2018, 66–67.)

### **3.3.2 Eettinen äänellinen toimijuus ja kuuntelukompetenssi yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen tavoitteena**

Kankkusen (2018) mukaan oppilaan kasvua tukee parhaiten kuuntelukasvatus, jonka opetus ja oppiminen tapahtuu yhteisössä kasvamalla, yhteisöstä oppimalla ja yhteisön eduksi toimimalla. Kuuntelukasvatuksessa otetaan tällöin huomioon kuuntelijan rooli eettisenä äänellisenä toimijana niin yksilönä, kuin yhteisön jäsenenä. Kankkunen pitää yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen lähtökohtana toimijuutta vahvistavaa dialogista yhteisöllistä kuuntelua ja ehdottaa, että ääniympäristön kokemuksellinen, kriittinen ja eettinen kuuntelu saisi musiikkikasvatuksessa paikan musiikillisen äänen kuuntelun ohella. (Kankkunen, 2018, i-ii, 81.)

**Eettinen äänellinen toimijuus** tarkoittaa äänellistä toimijuutta, jossa äänellinen toimija kykenee toimimaan eettisesti osana äänellistä yhteisöä ja ympäristöä. Toimija nähdään yhteisössä eettisiä valintoja tekevänä moraalisen toimijana, joka pyrkii edistämään yhteisönsä yhteistä hyvää ja elämän mielekkyyttä. Kankkunen (2018) korostaa yhteisöllisyyden välttämättömyyttä äänellisen toimijuuden kehittämisessä ja pitää äänellistä toimijuutta yhteisössä kehittyvänä monitahoisena ja elämän kestoisena asiana. (Kankkunen, 2018, 139.)

Kuuntelukasvatuksen pyrkiessä kehittämään yksilön ja yhteisön eettistä äänellistä toimijuutta, olennaista on yksilön kokemus omista vuorovaikutus- ja toimintamahdollisuuksista, kyky tehdä päätöksiä ja vaikuttaa. Kankkunen (2018) pitää eettisen toiminnan pohjimista tärkeänä kaikilla kuuntelukasvatuksen osa-alueilla. Olennaista eettisen äänellisen toimijuuden kehittämisessä on se, miten eettisyyteen voidaan kasvaa ja kasvattaa. Moraalitutkija James Restin [1986] mukaan moraalinen toiminta voi toteutua eettisen toiminnan mallin osatekijöiden pohjalta. Osatekijöitä ovat 1) eettinen herkkyys (*moral sensitivity*) 2) moraaliseettinen harkintakyky (*moral judgement*) 3) eettinen motivaatio (*moral motivation*) ja 4) eettinen toimeenpanotaito (*moral character*). Nämä neljä osatekijää vaikuttavat yhtäaikaaisesti ja toinen toiseensa. Jokaista osatekijää tarvitaan eettisen toiminnan toteutumiseen. (Kankkunen, 2018, 131–132, Rest [1986].)

*Eettistä herkkyyttä* tarvitaan monimutkaisien eettisten tilanteiden tunnistamisessa. Esimerkiksi eettisen toimijan tulee osata arvioida kaikki ne ääniympäristön osalliset, joihin äänellinen toiminta vaikuttaa. Eettiseen herkkyyteen sisältyy empatian taitoa, ennakkointia siitä, mitä toiminnasta seuraa, sekä reflektointia omasta toiminnasta, asemasta ja vaikutteista. Kankkunen (2018) erottelee eettisen herkkyyden eri osatekijöitä. *Moraaliseettistä ongelmanratkaisua* tarvitaan sopivan toimintavaihtoehdon valintaan. Kuuntelemisessa moraaliseettinen ongelmanratkaisu ilmenee jokapäiväisessä toiminnassa, siinä miten päätämme toimia tai olla toimimatta äänellisessä ympäristössämme. *Eettinen motivaatio* auttaa äänellistä toimijaa toimimaan eettisesti oikein. Silloin hän on kykenevä asettamaan yhteisölliset arvot etusijalle suhteessa yksilöllisiin arvoihinsa. *Eettinen toimeenpano* liittyy eettisen motivaation ohjaaman toiminnan toteutumiseen, johon liittyy tahtoa, rohkeutta ja sisäistä vahvuutta toimia noudattaen eettisesti kestäviä arvoja. (Kankkunen, 2018, 131–132.)

**Yhteisön kuuntelukompetenssi** rakentuu yhteisöllisessä ääniympäristössä yksilöiden kuuntelukompetenssien muotoutuessa yhteiseksi toimintakulttuuriksi. Koska kuuntelu on vääjäämättä yhteydessä yhteiseen toimintaan, ei yhteisöllistä osuutta voida erottaa siitä.

Jokaisen äänellisen toimijan kuuntelukompetenssi on yhteisössä yhteydessä myös hänen kommunikatiiviseen ja kulttuuriseen kompetenssiin. Kankkusen (2018) mukaan yksilön kuuntelukompetenssi kehittyy osana yhteisöllistä äänellistä toimintaa oppimalla toiminnassa sen arvot, normit ja käytännöt. (Kankkunen, 2018, 134.)

Kankkunen (2018) esittää luokkahuoneyhteisön esimerkkinä äänellisestä yhteisöstä, ja kirjoittaa siinä toimittaessa kuuntelukompetenssin ilmenevän empatiana kommunikaatiossa, yhteistyötaitoina ja kykyinä tulla toimeen muiden kanssa. Kauppila (2005) kuvaa kuuntelua yhteistoimintakykyä, joka sisältää sosiaalisessa kentässä taidon havaita ja ottaa toisen tilanne ja asema huomioon empaattisesti. Kun yhteisöön muodostuu pätevät sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt, kuuntelu muodostuu sellaiseksi yhteiseksi osaamiseksi, mitä ei voida palauttaa yksilöiden ominaisuudeksi tai kompetenssien summaksi. Kankkunen (2018) nostaa tästä esimerkiksi kuorolaulun, jossa yhteisö kannattelee yksilöiden toimintaa tilanteessa, jossa yksittäinen laulaja ei yksin pysty esittämään stemmaansa, mutta yhdessä laulaessa onnistuu hyvin. Kuuntelu auttaa Kankkusen mukaan niin yksittäisten laulajien musisointia, kuin koko kuoroa kohti parempaa suoritusta. Tämä kuvastaa sitä, kuinka yhteisöllinen kuuntelukompetenssi kehittyy niin sosiaalisessa kontekstissa ja vuorovaikutuksessa kuin sen myötä. Westerlund (2002) kirjoittaa yksilön käsityksen itsestään yksilönä, sosiaalisena ja moraalisenä toimijana kehittyvän sekä yhteisössä, että yhteisön avulla. Luokkahuoneessa vastaavasti yksilön kuuntelukompetenssi kehittyy niin osana yhteisöä, kuin yhteisön kehittyvän kuuntelukompetenssin myötä. (Kankkunen 2018, 134–135, Kauppila 2005, 23–24, Westerlund 2002, 210.)

Kuuntelukasvatuksella on Kankkusen (2018) mukaan *yhteisöllisen kuuntelukompetenssin* kautta laajassa merkityksessä tärkeä osa yhteisön demokratiassa, päätöksien teossa ja konfliktien ratkaisemisessa. Kankkunen heijastaa tätä Väkevän [2004, 345] esittämään Deweyn laajaan näkökulmaan demokraattisen elämäntavan vaalimisesta sosiaalisuudessa, jota yhteinen ja yleinen hyvä edellyttää. Kuuntelukasvatuksen voidaan nähdä osallistuvan tämän laajan päämäärän edistämiseen kasvattamalla yksilöiden ja yhteisöjen kuuntelukompetenssia ja eettistä toimijuutta. (Kankkunen, 2018, 134–135.)

**Äänellinen toimijuus ja kompetenssi** yhdistyvät siinä yhteisöllisessä toiminnassa, jossa äänellinen toimijuus toteutuu. Gordonin [2006] mukaan toimijuus edellyttää kompetenssia. Kankkusen (2018) mukaan akustisen kommunikaation eri osa-alueiden eli *puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukompetenssit* ovat äänellisen toimijuuden toteuttamisen keinoja. Yksilöiden ja yhteisön kuuntelukompetenssin kehittyminen vahvistaa siten yhteisön äänellistä toimijuutta. Kankkunen painottaa eettisyyden toteutumisen tärkeyttä

yhteisön pätevässä äänellisessä toimijuudessa. Kankkunen määrittää eettisen äänellisen toimijuuden kriteeriksi dialogisen ja empaattisen kuuntelun, jolla tarkoitetaan kykyä nähdä kommunikaatiossa muut ihmiset arvokkaana. (Kankkunen, 2018, 135, Gordon, [2006,1–2].)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) pitää yhteisön kaikkia jäseniä osallistavaa ja luottamusta rakentavaa, sekä toisia arvostavaa avointa ja vuorovaikutteista keskustelua koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin perustana. Opettajan tulee tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia harjoitella ja oppia näitä arvostavan kommunikaation taitoja. Peruskoulun arvopohja näyttäytyy muun muassa tältä osalta sopivana alustana yksilön ja yhteisön eettiseen äänelliseen toimijuuteen ja kuuntelukompetenssiin tähtäävän kuuntelukasvatuksen toteutukseen. (POPS 2014, 26, 282.)

### **3.4 Kuuntelukasvatus yläkoulussa**

*”Kuuntelukasvatus ei ole perusopetuksessa erillinen saareke, vaan liittyy kiinteästi kaikkeen vuorovaikutuksen opettamiseen” (Kankkunen, 2018, 213.)*

#### **3.4.1 Kuuntelukasvatuksen tarve**

Anna Bassin [2005] mukaan kuunteleminen on eniten käytetty, mutta vähiten opetettu kommunikaation muoto. Kankkunen (2018) perustelee kuuntelun ja kuunteluun perustuvien vuorovaikutustaitojen opettamisen tärkeyttä sillä, että peruskoulun opetuksessa ja oppimisessa ne ovat keskeisessä asemassa. Suurin osa oppimisesta tapahtuu kuunnellen tai kuunteluun perustuvia vuorovaikutustaitoja käyttäen: puhumalla ja keskustelemalla. Palmerin (2014) mukaan kuuntelukasvatuksen puutteellisuudesta johtuen ei ole yllättävää, että monille kuunteleminen tuottaa haastetta. Kuuntelukasvatusta tarvitaan muun muassa kriittisen medialukutaidon kehittymiseen ja siihen, että tiedostamme kuinka eri äänet voivat vaikuttaa meihin. (Palmer 2014, 56–57, [Bass, 2005], Kankkunen 2018, 79.)

Teknologian lisääntyessä melusta on tullut nykypäivänä niin fyysinen, kuin psyykinen haitta ihmisille (Schafer, 1992). Digitaalisuus on kasvattanut kuulemiemme asioiden määrää ja luonut siihen paljon variaatiota. Palmer (2014) pitää nykypäivän erilaisien äänien, äänilähteiden ja tilanteiden määrää ällistyttävänä. Esimerkiksi puhetta kuunnellaan monenlaisissa tilanteissa: tilassa, kaiuttimista, ruudun välityksellä, muokattuna ja tehos-

tettuna. Palmer nostaa esiin myös ihmisiin vaikuttavat taustääänet, joita ovat muun muassa ääniefektit, musiikki, luonnon äänet ja digitaaliset äänet. Peruskoulussa kuuntelukasvatuksella voi olla tärkeä asema opiskelijoiden tiedostavien ja kestävien kuuntelutottumuksien rakentamisessa. (Shafer, 1992, 8, Palmer 2014, 56–57).

Kuuntelukasvatuksen tarvetta peruskoulussa voidaan perustella kuuntelun merkittävällä roolilla useimmilla ihmisen elämän osa-alueilla. Esimerkiksi sosiaalisten suhteiden, työn, opiskelun ja vapaa-ajan parissa kuuntelu on jatkuvasti läsnä. Kuunteluun perustuvat vuorovaikutustaidot voidaan Kankkusen (2018) mukaan nähdä yksilön elämänhallinnan perustaitoina ja tärkeinä taitoina kansalaisena toimimiselle (Kankkunen, 2018, 9).

Vaikka kuuntelukasvatusta on 60-luvulta lähtien ehdotettu liitettäväksi osaksi koulukasvatusta niin kansainvälisesti kuin Suomessakin, ei se ole vielä kokonaisvaltaisessa puheen-, musiikin- ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksen huomioivassa muodossaan saavuttanut vakiintunutta roolia peruskoulussa. Kankkunen (2018) ehdottaa kuuntelukasvatuksen vastuun jaettavaksi yhteiseksi kaikille oppiaineille ja perustelee peruskoulun kuuntelukasvatuksen jäsentämisen tarpeellisuutta. (Kankkunen, 2018, i–ii.)

### **3.4.2 Kuuntelukasvatus yläkoulun musiikinopetuksessa**

Musiikin kuuntelu on muodostunut yhdeksi musiikinopetuksen keskeisimmistä toimintatavaksi ääniteknologian kehittymisen myötä 50-luvulta alkaen (Muukkonen, 2010, 70). Kuuntelukasvatus on sen seurauksena vakiintunut yhdeksi työtavoista laulamisen, soittamisen, liikunnan ja luovan toiminnan ohella, ja toisaalta myös niihin sisältyvinä osina (Hyvönen 1995, 233, Muukkonen, 2010, 5). Kuuntelun katsotaan olevan laajasti kaikessa musiikkitoiminnassa läsnä, ja luokkatyöskentelyssä se linkittyy esimerkiksi lauluun, yhteismusisointiin ja musiikkitietoon.

Hyvösen (2011) mukaan musiikinopetuksessa kuuntelukasvatuksen tähtäimenä on monipuolinen musiikintuntemus, musiikin aika-, tilanne- ja kulttuurisidonnaisuuden ymmärtäminen ja merkityksellisten kuuntelukokemusten muodostuminen. Vaikka musiikin kuuntelukasvatus keskittyy musiikillisten kuuntelukompetenssin kehittämiseen, voidaan sen katsoa kehittävän myös musiikkia laajemmin yhteisöllistä kuuntelukompetenssia. Kankkunen (2018) perustelee tätä musiikilliseen toimintaan ja musisointiin liittyvällä vuorovaikutuksella. Esimerkiksi yhteismusisointi ja musisoiden keskinäinen kuuntelu voidaan tulkita sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä ja tasa-

puolisuutta harjoittavana toimintana, jonka edistää empaattista kommunikaatiota, yhteistyötaitoja ja kykyä tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Kuten Kankkunen (2018) kirjoittaa, tästä näkökulmastamusiikin kuuntelukasvatukseen voidaan nähdä edistävän myös muussa kuin musiikillisessa äänellisessä toimijuudessa ja kuuntelijuudessa eettisesti kestäviä vuorovaikutuksen tapoja. (Hyvönen 2011, 13, Kankkunen 2018, 185.)

Tarkastelen seuraavaksi voimassa olevaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2014) musiikin oppiaineen kuuntelukasvatukseen näkökulmasta. Koska tutkielmani kohdistuu yläkoulun kuuntelukasvatukseen yläkoulun musiikinopetuksessa, keskityn tarkastelussa 7–9 luokkien musiikin sisältöihin. Vaikka tarkoitukseni on eritellä opetussuunnitelmasta nimenomaan kuunteluun liittyviä mainintoja, kuuntelun liittyessä kaikkien musiikilliseen toimintaan, kuuntelun osuutta yläkoulun musiikinopetuksessa kuvastaa myös yleiset musiikin oppiaineeseen liittyvät huomiot, joissa kuuntelemista ei erikseen mainita.

Musiikin opetuksen tehtäväksi opetussuunnitelma (POPS 2014) määrittelee edellytyksien luomisen ”*monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen.*” Opetuksen tulee ohjata oppilaita tulkitsemaan musiikin monipuolisia merkityksiä eri kulttuureissa niin yksilö- kuin yhteisötaso huomioiden. Laajentamalla musiikillista osaamista pyritään laajentamaan myönteistä musiikkisuhdetta ja luomaan elinikäistä pohjaa musiikin harrastamiselle. Musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen pyritään rakentamaan arvostavaa ja uteliasta suhtautumista. Kuuntelukasvatus soveltuu näiden tavoitteiden toteuttamiseen yläkoulun musiikin opetuksessa monipuolisen kuuntelukasvatuksen kautta, jossa kehitetään eettistä ja yhteisöllistä äänellistä toimijuutta paitsi musiikin, koko ääniympäristön saralla. (POPS 2014, 422.)

Opetussuunnitelman mukaan toiminnallisilla musiikin opetuksen tavoilla saavutetaan musiikillisen taidon ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja yhteistyötaitoja. Opetussuunnitelmassa nostetaan esiin oppilaiden musiikillisten kiinnostuksen kohteiden, muiden oppiaineiden, eheyttävien teemojen, koulun juhlien ja tapahtumien, sekä koulun ulkopuolella tapahtuvan toiminnan huomioon ottaminen musiikinopetuksessa oppimista vahvistavina tekijöinä. Oppilaiden ajattelun ja oivalluskyvyn kehittämistä musiikissa toteutetaan äänen ja musiikin parissa toimimisen, sekä luovan tuottamisen kautta. Tulkiten näitä huomioita sen käsityksen valossa, että kuuntelun nähdään sisältyvän kaikkeen musiikilliseen toimintaan (mm. Hyvönen, 1995), on kuuntelukasvatus lii-

tettävissä osaksi edellä mainittuja huomioita. Kuuntelukasvatuksen voidaan tulkita liittyvän myös seuraaviin osa-alueisiin, joita opetussuunnitelman mukaan musiikin oppiaine pyrkii kehittämään: ilmaisutaito, maailmankuvan laajeneminen, musiikin merkityksien tulkitseminen, tunteiden ja kokemusten jäsentäminen, kriittinen musiikkikulttuurien lukutaito, oppilaiden toimijuus ja itsearviointi. (POPS 2014, 422, Hyvönen, 1995, 233)

Kuuntelukasvatus voidaan nähdä sopivana opetusmetodina useiden musiikin oppiaineelle kirjattujen tavoitteiden edistämiseen. Tavoite ”T1 - kannustaa oppilasta rakentavaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä” myötäilee kuuntelukasvatuksen tavoitetta edistää äänellisen toimijan eettisen ja yhteisöllisen kuuntelukompetenssin kehittymistä. Tavoitteessa ”T3 - kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimin” kuuntelu voidaan käsittää keskeisenä soitto- ja yhteismusisointitaidon osana. Viides tavoite keskittyy äänimaiseman kuuntelukasvatukseen: ”T5 - tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan”. Kulttuurisen ymmärryksen ja monilukutaidon tavoitteiden ”T8 - ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa” ja ”T9 - rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa” edistämisen opetusmenetelmäksi sopii luontevasti musiikin monipuolinen kuuntelu ja siihen liittyvät kuuntelu, tulkinta ja keskustelutehtävät. Kuuntelukasvatus voidaan liittää myös hyvinvoinnin ja turvallisuuden tavoitteisiin ” T10 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin” ja ”T11 - ohjata oppilasta huolehtimaan kuulostaan sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta”. Musiikin kuuntelun vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin voidaan käsitellä opetuksessa muun muassa musiikin kuuntelutehtävien ja tutkimuksiin perustuvien oppisisältöjen kautta. Kuulosta huolehtiminen ja ääniympäristön turvallisuus ovat olennainen osa kuuntelukasvatuksen tavoitteita. Esimerkiksi äänimaisemaan liittyvät kuunteluharjoitukset (mm. Schafferin (1992) kirjan *Kuuntelukasvatus harjoitteet*) soveltuvat tähän tavoitteeseen osuvasti. (POPS, 2014, 422–423.)

Musiikin oppiaineen sisällöissä kuuntelu on mainittu yhtenä opetuksen toteuttamisen välineenä laulamisen, soittamisen, liikkumisen, improvisoimisen, säveltämisen, taiteiden välisen työskentelyn ja teknologian hyödyntämisen ohella. Musiikin opetuksen sisällön

ja ohjelmiston tulee opetussuunnitelman mukaan tarjota mahdollisuuksia tutustua monipuolisesti musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin, mikä kuuntelemisen osalta voi tarkoittaa musiikin monipuolista kuuntelemista niin musiikillisten teoksien kuuntelemisessa, kuin kuuntelemisessa osana musisointia. Sisällössä kirjoitetaan musisoinnissa käytettävän aiemmin opittuja musiikkikäsitteitä ja merkintätapoja. Musisoinnin eri tilanteiden kuvataan syventävän ja soveltavan käsitteellistä osaamista. Käsitteellistä osaamista voidaan syventää ja soveltaa muun muassa musiikin hahmottamiseen liittyvien tehtävien kuuntelutehtävien kautta. Sisällöissä nostetaan esiin myös oppilaiden esille tuomat aihepiirit. Kuuntelussa tämä voitaisiin huomioida oppilaiden kuunteluesimerkkien käsittelyssä. Myös kuluttamisen ja kestävän hyvinvoinnin näkökulmat on kirjattu opetussuunnitelmassa osaksi musiikinopetusta. Kuuntelukasvatuksessa kestävää hyvinvointia voidaan katsoa edistävän sen tavoite kehittää eettistä äänellistä toimijuutta osana ääniympäristöä. Äänellisen toimijan eettisen ja yhteisöllisen kuuntelukompetenssin kehittäminen liittyy olennaisesti myös opetussuunnitelmassa esitettyyn sisältöön rakentaa yhteyksiä erilaisiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja musiikin merkityksen kriittiseen arviointiin elämässä. (POPS, 2014, 423.)

Kuuntelukasvatuksen tavoitteet sopivat sisältyväksi myös niihin musiikin opetuksen piirteisiin, joita opetussuunnitelma kirjaa muun muassa liittyen oppimisympäristöön ja työtapoihin, sekä arviointiin. Esimerkiksi musiikin arviointiin liittyen kuunteluun liittyviksi arviointikriteereiksi on kirjattu, että oppilas kykenee kuuntelemaan musiikkia keskittyneesti, ottamaan yhteismusisoinnissa ryhmän muut jäsenet huomioon, sekä tiedostamaan äänen ja musiikin voimakkuuteen liittyviä tekijöitä. Myös päättöarviointiin liittyen on kirjoitettu ”*kuulosta, sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta huolehtiminen*”, sekä kyky tunnistaa musiikin hyvinvointivaikutukset. (POPS 2014, 424–425.)

Koska musiikilla ja musiikin kuuntelulla on todettu olevan erityisen suuri rooli nuorten elämässä ja kasvamisessa (Saarikallio, 2011), voidaan kuuntelukasvatus nähdä nuorille erityisen tarpeellisena. Casey (2011) mukaan nuorten elämässä on tarve kuuntelukasvatukselle, joka ohjaa tarkoituksen mukaisten kuuntelutottumuksien lisäksi kohti tiedostavaa kuuntelemista, luovaa musiikillista ajattelua, musiikkikokemuksen laajentamista ja syventämistä, sekä musiikkituntemuksen kehittymistä (Casey 2011, 71).

## 4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni, sekä avaan käytettyjä tutkimusmenetelmiä ja tutkielman kulkua. Käsittelen luvun lopuksi myös tutkimusetiikkaa, jota olen pyrkinyt tätä tutkimusta tehdessä noudattamaan.

### 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävä on tutkia kuuntelukasvatuksen ja yhteismusisoinnin yhdistämistä yläkoulussa toteutetussa opetusprojektissa. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka pyrkii selvittämään aineistoni valossa vastauksia tutkimuskysymyksiini, jotka ovat:

1. Miten kuuntelukasvatuksen harjoitteet soveltuvat osaksi yhteismusisoinnin opetusta yläkoulussa?
2. Miten kuuntelukasvatuksen harjoitteet voivat edistää kuuntelukasvatuksen tavoitteita eli äänellisen toimijan eettisen ja yhteisöllisen kuuntelukompetenssin kehittymistä?

Kuuntelukasvatuksen tavoitteiden määrittely perustuu Kankkusen (2018) teoreettiseen tutkimukseen, jota olen avannut teoreettisessa viitekehyksessäni.

### 4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Toteutin tutkimukseni empiirisen osuuden tutkimusperustaisena opetusprojektina eräässä yläkoulussa pääkaupunkiseudulla. Tutkimusryhmäni koostui kuudesta kahdeksaluokkaisesta opiskelijasta. Koska tutkimukseni toteutui joukkona tapauksia, tutkimukseni kohteena oli pieni ryhmä ja kiinnostuksen kohteena ryhmän ja yksilöiden prosessit, voidaan tutkimus määrittellä *laadulliseksi tapaustutkimukseksi* (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 130–131, 157).

Laadullinen tutkimus keskittyy yleensä pieneen määrään tapauksia ja pyrkimyksenä on ymmärtää toimintaa (Eskola & Suoranta 2001, 18, 61). Myös tapaustutkimukselle on ominaista valita yksittäinen tapaus, tilanne tai joukko tapauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 131). Opetusprojekti koostui kymmenestä opetustuokiosta, jotka järjestettiin opiskelijoiden koululla oppituntien ulkopuolisella ajalla.

Tutkimukseni aineiston keruun tapahtuminen todellisissa luonnollisissa tilanteissa ja tutkimusaineiston kerääminen useita metodeja käyttäen ovat tapaustutkimukselle tyypillisiä piirteitä. Hirsjärven ym. (2016) mukaan tapaustutkimuksessa pyritään saamaan yksityiskohtaista tietoa tietystä tapauksesta. Juhilan (2021) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä suosia kvalitatiivisia aineistoja, jolla tarkoitetaan empiirisiä aineistoja kuten tekstejä, keskusteluja, haastatteluja, havainnointipäiväkirjoja tai kuvia (Juhila, 2021.) Keräsin aineistoa osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun keinoin. (Juhila, 2021, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 131, 160.)

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan tiedon keruun instrumenttina ihmistä. Kohdejoukon valinta tehdään tarkoituksenmukaisesti sattumanvaraisuuden sijaan. Rajasin tutkimukseni kohdejoukon kahdeksanteen luokkaan, jonka opiskelijoista tutkimusryhmäni koostui. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 131, 160.)

Laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista pyrkiä paljastamaan odottamattomia seikkoja ja sen vuoksi suosia metodeja, joissa tutkittavien oma ääni pääsee kuuluviin (Hirsjärvi ym. 2016). Vaikka tutkimuskirjallisuus ja kokemukset kuuntelukasvatuksesta olivat herättäneet minussa ennako-oletuksia tutkimukseni etenemisestä, pyrin pysymään avoimena tutkimuksessa mahdollisesti esiin tuleville odottamattomille seikoille. Juhilan (2021) mukaan tutkijan oman paikan reflektointi liittyy laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuuden arvostamiseen. Laadullisen tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimukseni perustuu tiettyyn ryhmään, eikä tavoittele tuloksia, joita voisi määrällisesti yleistää. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 131, Juhila, 2021.)

## **4.3 Tutkimusperustainen opetusprojekti**

### **4.3.1 Projektin sisältö**

Tutkimukseni empiirinen vaihe toteutui tutkimusperustaisena opetusprojektina. Pidin kymmenen kertaa yhteismusisointia ja kuuntelukasvatusta sisältävää työpajaa nimellä ”*bändipaja*” ryhmälle kahdeksaluokkalaisia. Tutkimusryhmä koostui kuudesta opiskelijasta ja työpajat järjestettiin koulussa, oppituntien ulkopuolisella ajalla. 30–45 minuutin pituisten tuntien sisältö koostui kuuntelukasvatuksesta ja yhteismusisoinnista.

Suunnittelin opetusprojektin jokaisen tunnin kokonaisuudeksi, joka sisältäisi kuuntelukasvatuksen harjoituksia ja teemoja, sekä yhteismusisointia. Jokaisen tunnin alkupuolella

tehtiin kuunteluharjoituksia, sekä useimmiten käsiteltiin jotakin kuunteluun liittyvää aihetta. Lopputunti käytettiin aina yhteismusisointiin. Teimme kuuntelukasvatuksen harjoitteita niin äänimaiseman-, musiikin-, kuin puheen osa-alueisiin keskittyen. Harjoituksia toteutettiin ilman musisointia, sekä soittaen ja laulaen. Käytin harjoituksina kirjallisuudesta poimimiani tai niistä inspiroituneita harjoituksia, omista opinnoissani käytettyjä ja näistä soveltamiani harjoituksia, joiden arvioiden soveltuvan tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen perusteella opetusprojektiin.

Käyttämäni harjoituksen ja alkuperät löytyvät tämän tutkimuksen liitteistä. Olen jaotellut ne A) äänimaiseman kuunteluharjoituksiin B) puheen kuunteluharjoituksiin ja C) musiikin kuunteluharjoituksiin. Kuuntelemisen ollessa luonteeltaan kokonaisvaltaista ja moniaistillista (Ceraso, 2014, 103), ja äänimaiseman kuuntelemisen sisältäessä myös ihmisen tuottamia ja musiikin ääniä (Kankkunen, 2018, 2), osa-alueiden voidaan katsoa usein liittyvän toinen toisiinsa ja sekoittuvan harjoituksissa. Keskeistä jokaisessa harjoituksessa oli sen jälkeen käyty keskustelu.

Yhteismusisointi opetusprojektissa painottui populaarimusiikin, bändisoittimien ja oppilaiden valitsemien kappaleiden pariin. Yhteissoitossa ensisijaisena tavoitteena oli ylläpitää soiton aikana sitä edeltävissä harjoitteissa harjoiteltua kuuntelun tiedostamista ja hermistymistä. Pidin yhteismusisoinnin osalta opetusprojektissa tärkeänä myös niin musiikillisen taidon ja yhteissoittotaidon kehittymistä, kuin positiivisten yhteismusisointikokemusten mahdollistamista tutkimusryhmäläisilleni.

#### **4.3.2 Tutkimusryhmän rajaus ja valinta**

Tutkimusryhmän valinnassa punnitsin tutkimukseni aiheen soveltuvuutta ja merkityksellisyyttä peruskoulun eri ikäluokille. Valitsin rajaukseksi yläkoulun, sillä arvioin opetusprojektin sisällön – kuuntelukasvatuksen ja yhteismusisoinnin – soveltuvan peruskoulussa alakoulua paremmin yläkouluikäisille.

Musiikin ja musiikin kuuntelun tärkeä asema, merkitys ja vaikutus nuoruudessa vaikutti opetusprojektin rajaamiseen nuorten pariin. Suvi Saarikallion (2011) mukaan musiikin on todettu olevan merkittävä vaikuttaja nuorten psykososiaalisessa kehityksessä kokonaisvaltaisesti niin identiteetin, ihmissuhteiden, itsemääräämisen, kuin tunteiden kannalta. Musiikin kuuntelun ja omaehtoisen harrastamisen lisääntyminen nuoruudessa lisää Casey'n (2011) mukaan tarvetta kasvatukselle, joka ohjaa tiedostavaan kuuntelemiseen, luovan musiikillisen ajattelun ja musiikkituntemuksen kehittymiseen, musiikkikokemuksen

laajentamisen ja syventämisen, sekä tarkoituksenmukaisuuteen kuuntelutottumuksissa. Pidin opetusprojektissani tärkeänä musiikkikasvatuksen, yhteismusisoinnin ja kuuntelukasvatuksen mahdollisuuksia nuorten kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa. Kuuntelukasvatuksen osalta pidin keskeisenä sen mahdollisuuksia vaikuttaa ympäristötietoisuuteen, viisaan luontosuhteen kehittämiseen ja kriittiseen medialukutaitoon. Arvioin opetusprojektin sisällön olevan myös haasteellisuuden, teemojen ja keston osalta sopivaa 8.-luokkalaisille, joista tutkimusryhmäni koostui. (Saarikallio 2011, 223, Casey 2011, 71.)

Saarikallio (2011) listaa myönteisiksi nuoren kehitystä tukeviksi asioiksi sosiaalisen tuen, selviytymiskäyttäytymisen hallinnan, vahvan itsetunnon, itsehallinnan tunteen, kokemuksen pystyvyydestä vaikuttamaan stressitekijöihin, positiivisen mielialan ja mahdollisuuden kasvuun tukeviin vapaa ajan harrastuksiin. Sekä kuuntelukasvatuksen, että yhteismusisoinnin voidaan katsoa tarjoavan otollisen alustan näiden taitojen kehittämiseen ja toteuttamiseen. (Saarikallio 2011, 223.)

Yhteismusisoinnin, joka oli kurssin keskeinen työtapana, on tutkittu vaikuttavan monella tavalla opiskelijoiden kehittymiseen. Yhteismusisoinnin positiivisen vaikutuksen puolesta ovat kirjoittaneet muun muassa Green (2008) ja Hyry-Beihammer ym (2013). Greenin (2008) mukaan populaarimusiikin soittaminen bändissä voi nostaa itsetuntoa ja on bändin jäsenille tyypillisesti nautinnollista. Hyry-Beihammerin ym. (2013) mukaan yhteissoitto edistää vuorovaikutustaitoja, motivaatiota ja musisoinnista nauttimista. Kuten luvussa 2.3 kuvasin yhteismusisoinnin keskeistä asemaa yläkoulun musiikinopetuksessa ja yläkoulun opetussuunnitelmassa, vaikutti opetusprojektin sijoittaminen tältäkin osin sopivalta yläkouluun. Muukkosen (2010) mukaan yhteismusisointi yläkoulun musiikintuntien työtapana kohtaa sekä musiikinopetuksen arvot, että oppilaiden toiveet. (Hyry-Beihammer ym. 2013, 178, Green 2008, 9, Muukkosen 2010, 78.)

### **4.3.3 Aineiston keruu**

#### **Tutkimuspäiväkirja**

Kirjoitin tutkimuksen aikana havaintojani opetusprojektin tapahtumista ja sisällöstä, sekä muistiinpanoja tuntien aikana käydyistä keskusteluista tutkimuspäiväkirjaani. Havainnointi oli luonteeltaan osallistuvaa, sillä havainnointi tapahtui samanaikaisesti opettaesani ryhmää. Kirjoitin havainnot pääasiassa tuntien jälkeen, poikkeuksena jotkut kom-

mentit ja keskustelutilanteet, joiden sisällöt kirjasin ylös sanatarkasti. Havainnot keskittyivät opiskelijoiden toimintaan eri harjoitteiden parissa. Kirjasin ylös reaktiota ja yksityiskohtia toiminnasta. Lisäksi havainnoin tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä, kuten muutoksia vireystilassa tai innokkuudessa niin opiskelijoissa, kuin itsessäni.

Havainnoimisen keskittyessä nykyisyyteen, halusin opetusprojektin aikana käytyjen keskustelujen kautta hankkia lisätietoa oppilaiden menneistä kokemuksista, sekä oppilaiden kokemuksista ja tunteista, joita en voinut havainnoimalla selvittää. Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan vapaamuotoiset ja syvälliset keskustelut voivat paljastaa sellaisia asioita, joita ei ole mahdollista selvittää muilla menetelmillä. Keskusteluissa ilmeni usein niin vapaamuotoisuutta, kuin syvällisyyttä, vaikka lähes aina keskustelu olikin toimistani ohjattua. Ohjattu keskustelu muistutti toisinaan haastattelua ja siinä ilmeni samoja piirteitä, kuin opetusprojektin lopuksi toteutetussa puolistrukturoidussa teemahaastattelussa. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 38, 11, Aaltola & Valli, 2010, 26.)

Keskustelujen luonne vaihteli tutkimukseni aikana sen mukaan mikä tarkoitus sillä oli tutkimuksessani. Ensimmäisellä tunnilla käydyllä keskustelulla halusin selvittää opiskelijoiden taustaa ja aiempia kokemuksia musiikin, yhteismusisoinnin ja kuuntelukasvatuksen parissa. Tämä keskustelu muistutti enemmän haastattelua, kuin useimmat opetusprojektissa käydyt keskustelut, joiden ensisijainen tarkoitus oli opetuksellinen. Verrattuna loppuhaastatteluun, opetusprojektin aikana käydyt keskustelut olivat vapaamuotoisempia ja dokumentointini vähemmän tarkkaa.

Kuvailin tutkimuspäiväkirjassa myös tunneilla mieleeni tulleita tuntemuksiani, kokemuksiani ja oivalluksiani, joiden ajattelin voivan olla hyödyksi myöhemmässä vaiheessa tutkimusta. *Tutki ja kirjoita* - kirjassa kuvataan yksityiskohtaisen tutkimuspäiväkirjan olevan erinomainen apuväline ja laadullisen tutkimuksen edustajien suosima menetelmä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 261).

## **Haastattelu**

Pidin opetusprojektin lopuksi ryhmähaastattelun, jossa selvitin haastateltavieni kokemuksia opetusprojektista. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016) mukaan haastattelu on laadullisen tutkimuksen yleisin tiedonhakumenetelmä. Kuten Hirsjärvi ym. (2016) kuvaavat laadulliselle haastattelulle tyypilliseksi, haastattelussani keskeistä oli antaa tutkitavan kuvata ja tuoda esiin itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Hirsjärvi ym. korostavat, että haastattelutilanteessa ihminen tulee nähdä aktiivisena ja merkityksiä

luovana subjektina. Haastattelun eduksi muihin tiedonkeruu menetelmiin verrattuna, Hirsjärvi ym. kuvaavat, kuinka ”siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen”. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 200.)

Haastatteluni puolistrukturoidun teemahaastattelun muodolla pyrin tukemaan haastattelutavien kokemusten pysymistä haastattelun keskiössä ja joustavuutta haastattelutilanteissa. Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan puolistrukturoidussa muodossa ennalta suunniteltujen kysymysten sanamuoto ja järjestys voivat vaihtua haastattelun aikana (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 47). Teemahaastattelulla tarkoitetaan haastattelun kohdentumista tiettyihin teemoihin (emt.). Kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2016, 203) kuvailevat teemahaastattelulle tyypilliseksi, etenin haastattelussani suunnittelemini aihepiirien ja teema-alueiden mukaan ilman täysin tarkkaa kysymysten järjestystä tai muotoa. Haastatteluni teema-alueet olivat: 1) *Äänimaisema ja ääniympäristö*, 2) *Kuunteluharjoitukset*, 3) *Yhteismusisointi ja* 4) *Vapaat kokemukset ja ajatukset opetusprojektista*.

Olin listannut jokaisen teema-alueen alle aiheita ja kysymyksiä, joita voisin ottaa esille haastattelussa tilanteessa tarpeelliseksi kokemani määrän. Näiden lisäksi olin Hirsjärven ym. (2016) kuvaaman tavan mukaan avoin esittämään myös muita tilanteessa tarpeelliseksi kokemiani lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 203.)

Valitsin haastattelumuodoksi ryhmähaastattelun sen tehokkuuden ja opetusprojektini ryhmätyöskentelypainotteisen luonteen takia. Arvioin sen myös olevan tutkimusryhmälleni mukava ja luonteva haastattelumuoto. Pohdin opetusprojektin loppuvaiheessa tarpeellisuutta järjestää ryhmähaastattelun lisäksi yksilöhaastatteluja, mutta aikataulujen järjestämisen hankaluudesta johtuen päätin pysyttäytyä alkuperäisessä suunnitelmassa. Arvioin ryhmäni soveltuvuutta ryhmähaastatteluun tuntien aikana käydyissä keskusteluissa, joiden tilanteita ja tunnelmaa pyrin loppuhaastattelussa jäljittelemään. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2016, 205.)

Kokoonnuimme haastattelua varten samaan musiikkiluokkaan, jossa opetusprojektini tunnit pidettiin. Asetuimme istumaan ympyrän mutoon. Piirsin istumajärjestykseni itselleni muistiin ja äänitin haastattelun piirin keskeltä, voidakseni erottaa äänet hyvin toisistaan litterointivaiheessa. Haastattelun ollessa vuorovaikutustilanne, johon vaikuttavat moninaiset sosiaaliset tekijät, on haastattelupaikalla ja sen piirteillä vaikutusta siihen, miten haastattelu onnistuu (Aaltola & Valli, 2010, 29). Saavuttaakseni mahdollisimman luontevan ja mukavan haastattelutilanteen, varasin haastattelupaikaksi tutun tilan, varasin

aikaa vapaamuotoiseen keskusteluun ennen haastattelua ja pyrin haastattelussa mahdollisimman luonnolliseen kommunikaatioon.

### **Haastattelun teemat**

Suunnittelin loppuhaastattelun kysymykset, kun opetusprojektin tunnit olivat ohi. Halusin ottaa huomioon projektin aikana keräämäni aineiston pohtiessani, millaiset kysymykset ja teemat olisivat tarpeellisia aineistolleni. Pehdyin haastattelun lähestyessä kirjallisuuden kautta haastattelumenetelmiin ja suosituksiin. Esimerkiksi Hirsjärven ja Hurmeen (2009) ohjeet kysymysten laadintaan olivat hyödyllisiä haastattelun suunnittelussa. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 105.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan teemahaastattelussa ei ole aina tarpeen luoda strukturoitua kysymysluetteloa, vaan teemojen ja tarpeellisten sisältöjen määrittely riittää. Kuten Hirsjärvi ja Hurme kirjoittavat, pohdin haastattelun teemoja ja kysymyksiä laatiessa, mitkä ovat haastatteluni tavoitteet. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 105–106.)

Haastattelukysymykset voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan jaotella temaattisiin ja dynaamisiin kysymyksiin. Suunnittelin haastattelun niin, että sen aikana olisi sopiva määrä kumpaakin kysymystyyppiä, sekä sopivassa suhteessa kysymyksiä, joiden arvioisin olevan helpompia ja vaikeampia. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan dynaamiset kysymykset pyrkivät edistämään hyvää vuorovaikutusta, keskustelun jatkumista ja vastaajien motivaatiota kuvailla kokemuksiaan ja tunteitaan. Temaattiset kysymykset pyrkivät ohjaamaan haastattelun pysymistä tutkimuksen aiheessa. Etenin haastattelussa ennalta suunnittelemini teemojen mukaan. Esittelen seuraavaksi haastattelussa käyttämäni teemat. Haastattelurunko löytyy liitteistä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 105–106.)

Ensimmäisen teemani *ääni ja ääniympäristö* ideana oli sukeltaa tutkimukseni aihepiiriin ja tarkentaa tuntien aikana keräämäni aineiston lisäksi opiskelijoiden käsityksiä äänestä ja ääniympäristöstä. Päätin esittää aluksi luovia ja helpoksi mieltämiäni kysymyksiä, jotta saisin kynnystä vastata kysymyksiin madallettua kaikille haastateltaville. Haastatteluni ensimmäinen osuus sisälsi samoja aiheita, ja teemoja, kuin mitä tutkimukselleni keskeinen äänimaisematutkija Schafer (1992) käsittelee kirjassaan *A Sound education*. Ääniympäristöä käsittelevien kysymyksien tarkoituksena oli selvittää osallistujien opetusprojektin jälkeisiä käsityksiä ja ajatuksia liittyen yksilön äänelliseen toimijuuteen osana ääniympäristöä. Schaferin (1992) ajatukset kuuntelun herkistämisestä olivat keskeinen vaikuttaja tämän teeman aihepiireihin (Schafer, 1992, 11).

Toinen teemani käsitteli *kuunteluharjoituksia*. Tässä teemassa pyrin selvittämään tutkimusryhmäni kokemuksia tehdyistä harjoituksista niin äänimaiseman, musiikin, kuin puheen osa-alueilta. Kolmas teemani oli *yhteismusisointi*. Teeman tarkoitus oli selvittää kokemuksia yhteismusisoinnista opetusprojektissa, sekä kuunteluharjoitusten mahdollisista koetuista vaikutuksista yhteismusisointiin. Viimeinen teema oli *kokoavat kokemukset ja ajatukset opetusprojektista*. Tämän teeman tarkoituksena oli saada oppilailta vapaita ajatuksia ja kuvailua opetusprojektista. Tavoittelin viimeisellä teemalla tietoa mahdollisesti koetuista muutoksista yhteismusisoinnissa tai käsityksissä äänelliseen toimijuuteen liittyen projektin ajalta.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysi voi sisältää useita erilaisia tapoja ja vaiheita, joihin ei ole olemassa mekaanisia sääntöjä tai oikeita vastauksia. Kuten Eskola (2010) kirjoittaa, on tutkija niin koko tutkimusprosessinsa, kuin aineiston analysoimisen eri vaiheissa monen kysymyksen, valinnan ja päätöksen edessä. Tutkimuksessani toteutui laadulliselle tutkimukselle tyypilliseksi kuvattu menetelmä, jossa analyysiä tehdään pitkin aineiston keruuta. (Eskola 2010, 202.)

Kun aineiston keruu toteutui eri vaiheissa tutkimusta ja useaa menetelmää hyödyntäen, oli tutkimuksessani luonnollista analysoida, tulkita ja raportoida aineistoa eri vaiheiden välissä ja suhteuttaa tutkimuksen jatko suhteessa jo kerättyyn aineistoon. Aineiston keräämisen eri vaiheet vaikuttivat tutkimukseni kulkuun ja aiheen rajaukseen. Esimerkiksi opetusprojektin tuntien ajalta keräämäni havainnot vaikuttivat tutkimuksen lopun haastattelun kysymyksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 136, Eskola 2010, 202, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 218.)

Kun kaikki aineisto oli kerätty, oli edessä aineiston purkaminen, järjestely ja kokonaisuuden yhteen kokoaminen, sekä analysointi. Purkaminen alkoi haastattelun litteroinnista, eli tallennetun laadullisen aineiston puhtaaksi kirjoittamisesta (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2016, 217). Koska myöskään litteroinnista ei ole olemassa yksiselitteistä ohjetta (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 139), pyrin ratkaisemaan litterointitavan ja tarkkuuden sen perusteella, minkä arvioin olevan tarpeellista tutkimukselleni. Arvioin tutkimukseni kokeudesta kuvaavaan luonteeseen sopivan litterointityylin, jossa tekstissä pyrkisin jäljittelemään puhetta juuri sellaisena kuin se haastattelussa ilmeni.

Litterointia helpotti haastatteluäänitteen nopeuden hidastaminen ja muistiin piirtämäni haastattelun istumajärjestys. Vaikka istumajärjestys auttoi oppilaiden äänien tunnistamisessa, toisinaan äänet sekoittuivat, enkä voinut olla täysin varma kuka puhui. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2016) listaavatkin äänien sekoittumisen yhdeksi ryhmähaastattelun haittapuoleksi. Tutkimukseni tuloksissa päädyin käyttämään vain sellaisia lainauksia, joiden vastaajat olin pystynyt erottamaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 206.)

Kuuntelin haastattelun useaan kertaan, sekä hidastettuna, että oikealla nopeudella. Pyrin tällä korjaamaan mahdolliset kuulovirheet, ja myös toistamisella hahmottamaan haastattelua paremmin. Myös tutkimuspäiväkirjani jäsentely vaati puhtaaksi kirjoittamista ja useaa lukukertaa. Olin pitänyt tutkimuspäiväkirjaa sekä tietokoneella, että käsin kirjoittaen. Koko aineiston kirjoittaminen tietokoneelle selkeytti aineistoni lukemista, hahmottamista ja jaottelua. Günther, Hasanen ja Juhila (2021) kirjoittavat aineiston analysoinnista: ”*Analyysi ei ole siten pelkästään aineiston teknistä järjestämistä vaan se on etsivää ja kokeilevaa luentaa, jota ohjaa uteliaisuus siihen, mitä aineisto kaikkea aineisto sisältää ja millaisia tulkintoja siitä voi tehdä.*” (Günther, Hasanen ja Juhila, 2021)

Luin empiirisen aineistoni läpi useaan kertaan pyrkien näin lisäämään ymmärrystäni analyysin tekoa varten. Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan voimme analysoida aineistoa sitä paremmin, mitä paremmin tunnemme sen. Kuten Eskola (2010) suosittelee teema-haastattelussa tehtävän, yhdistin tässä vaiheessa analyysiä eri menetelmillä kerätyt aineistoni ja pyrin tiivistämään ja jäsentämään ne niin, että olennaiset asiat tulisivat esille. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 136, Eskola 2010, 190–195.)

Günther, Hasanen ja Juhila (2021) kuvaavat analyysin tyypillisiksi tavoiksi *koodaamisen, tematisoinnin ja tyypittelyn*. Tässä tutkimuksessa käytin tutkimusaineiston jäsentelyyn tematisointia, jossa aineistoa jaotellaan tutkimusongelman perusteella olennaisiin aiheisiin eli teemoihin. Kokosin aineistostani havaintoja ja sitaatteja tutkimuskirjallisuuden tuella valitsemieni teemojen alle. Teemoiksi valikoitui tutkimukseni keskeiset osa-alueet: puheen-, musiikin-, ja äänimaiseman kuuntelu, sekä yhteismusisointi. (Günther, Hasanen ja Juhila, 2021, Juhila, 2021.)

Tein tietokoneellani erilliset tekstitiedostot kullekin teemalle, joihin keräsin teeman mukaisia asioita aineistostani. Esimerkiksi äänimaiseman kuuntelemisen teemaan kirjasin äänimaiseman kuunteluharjoituksiin liittyvät havainnot tutkimuspäiväkirjasta, sekä lop-

puhaastattelun litteroinnista. Lisäksi keräsin aihealueen tueksi keskeisiä poimintoja ja lainauksia kirjallisuudesta, joita voisin hyödyntää tutkimukseni tuloksien esittämisessä. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 143, Eskola, 2010, 191.)

Aineiston analyysiä voidaan tehdä Eskolan (2010) mukaan aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti. Tässä tutkimuksessa käyttämäni tapaa voi näistä vaihtoehtoista määrittää teoriasidonnaiseksi. Teoriasidonnainen analyysi on kytköksissä teoriaan, mutta ei suoranaisesti nojaa tai pohjautu siihen. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys ohjasi tutkimukseni empiiristä osuutta vahvasti heti laadullisen tapaustutkimuksen suunnittelusta, sen sisällön laatimiseen ja haastattelu kysymyksien suunnitteluun. Analyysissa kuitenkin teoria ja empiirinen aineisto vuorottelevat. Tutkimukseni tuloksissa ja johtopäätöksissä käytän tutkimukseni teoreettista viitekehystä empiirisen aineiston tukena. (Eskola, 2010, 182–183.)

## 4.5 Tutkimusetiikka

Huomioin ja pyrin noudattamaan tämän tutkimuksen tekemisessä TENK:n laatimia hyvän tieteellisen käytännön ja tutkimusetiikan ohjeita. TENK:n raportissa tutkimuksen eettisyydelle tärkeiksi piirteiksi luetellaan rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä, sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan ihmistieteessä tutkija joutuu eettisten kysymysten eteen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Avaan tässä luvussa tutkimukseni kulua tutkimuseettisestä näkökulmasta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, Hirsjärvi & Hurme 2009, 19.)

Ensimmäinen eettinen pohdinta tutkimuksessani liittyi tutkimuksen aiheen valintaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2009) mukaan tutkimuksen tarkoituksen eettisyyttä pohtiessa tulee huomioida tutkimuksen inhimillistä tilannetta parantava tehtävä. Pidin aiheen valinnassa tärkeänä, että se tukisi eettisesti tärkeinä pitämiäni arvoja, ja että siinä toteutuisi kasvatuksellisesti pyrkimys niin yksilön, yhteisön, kuin yhteiskunnankin hyvään. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 20.)

Tutkimukseni aiheen rajaaminen aiheutti eettistä pohdintaa liittyen aiheen soveltuvuuteen musiikkikasvatuksen eri konteksteihin ja ikäluokkiin. Päädyin rajaamaan tutkimukseni sijoittuvaksi yläkoulun yhteismusisoinnin pariin. Valintaan vaikutti pohdinta kuuntelemisen erityisestä asemasta nuorten elämässä ja arviointi kuuntelukasvatuksen erityisestä tarpeesta tälle ikäluokalle.

Kun aihe oli valittu ja rajattu, perehdyin tutkimuskirjallisuuteen ja aloitin tutkimukseni teorialuvun kirjoittamisen siihen viitaten. Kuten TENK:n raportissa kehoitetaan, huomioin eettisyyden tiedonkäsittelyssä ja tulkinnessa. Lähdeviitauksissa noudatin parhaani mukaan muiden työtä kunnioittavaa ja asianmukaista viittaustapaa välttämällä plagiointia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 26.)

Opetusprojektin sisällön ja menetelmien suunnittelussa pohdin opetuksen soveltumista tutkimusryhmälleni ryhmän ikä ja ryhmäkoko huomioiden. Tiedostin suunnitelmaa tehdessäni, että suunnitelmani voisi tarvittaessa joustaa, mikäli arvioisin sen tarpeelliseksi tutkimusryhmäni parasta ajatellen. TENK:n (2012) raportin mukaan tutkittavan fyysinen ja psyykinen vahingoittumattomuus on turvattava tutkimuksessa. Tutkimustilanteen tulee olla turvallinen ja tutkittava tulee ottaa huomioon vuorovaikutustilanteissa. Pidin turvallisuutta ja turvallista ilmapiiriä ensisijaisena opetusprojektissani. Suhtauduin opettamiseen reflektiivisesti ja varauduin tarvittaessa soveltamaan harjoituksia tai jättämään osan harjoituksista pois, mikäli arvioisin sen tarpeelliseksi. Esimerkiksi harjoitukset, jotka sisältävät silmien sulkemista tai kosketusta varauduin jättämään pois, mikäli ne tuntuisivat opiskelijoille epämukavalta.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tarvittavien lupien hankkiminen ja tutkimuksien osapuolien informoiminen aineiston säilyttämisestä ja käyttöoikeuden periaatteista. Kysyin koulun rehtorilta lupaa tutkimuksen järjestämiseen koulussa sähköpostilla, johon liitin mukaan tutkimussuunnitelman ja esittelyn opetusprojektin sisällöstä. Lähetin myös tutkimusryhmälleni ja heidän vanhemmilleen tiedotteen tutkimuksestani, sekä tietosuoja-lomakkeen, johon keräsin heiltä allekirjoitukset. Kävimme tietosuojalomakkeen sisältöä läpi ensimmäisellä tapaamiskerrallamme ja rohkaisin tutkimusryhmääni kysymään, mikäli jokin asia olisi jäänyt epäselväksi. Opetusprojektin tietosuojalomake löytyy tutkimukseni liitteistä.

Hirsjärvi ja Hurme (2009) nostavat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen tärkeimpinä eettisinä piirteinä esiin myös luottamuksellisuuden, seuraukset ja yksityisyyden. Nämä varmistin pitämällä tutkimuksessani salaisena tutkimusryhmään kuuluvien henkilöllisyyden ja tutkimukseen viittaavien tietojen, kuten tutkimuspaikan tai koulun. Käytän tutkimuksessa tutkimusryhmäläisistä peitenimiä yksityisyyden suojaamiseksi.

Empiirisen aineiston keräämiseen opetusprojektin eri vaiheissa liittyi eettisiä kysymyksiä. Havaintojen keräämisen oppituntien aikana ollessa luonteeltaan osallistuvaa havainnointia, tiedostin subjektiivisuuden, jota oma osallistumiseni toimintaan korosti. Kuten

Eskola ja Suoranta (2001) kirjoittavat, osallistuvassa havainnoinnissa havaintoja suuntaa esimerkiksi ennako-oletukset. Aiempi elämänkokemus voi vaikuttaa mielle yhtymiin ja tehtyihin päätelmiin. Lisäksi monet asiat tilanteessa voivat jäädä huomaamatta ja huomio kiinnittyy helpommin ennalta tunnettuihin, käsitteellisiin asioihin. Havainnoinnissa on syytä huomioida myös mahdollinen mielialan ja vireystilan vaikutus havaintoihin ja tulkintoihin. Pyrin tiedostamaan nämä asiat niin havainnoinnissa kuin haastattelussakin. Loppuhaastattelussa pidin tärkeänä pyrkiä välttämään haastateltavien vastauksien johdattelemista tai vaikuttamista niihin. (Eskola & Suoranta, 2001, 102.)

Tutkimukseni raportoinnissa pyrin huolellisuuteen, läpinäkyvyyteen ja luotettavuuteen. Aineiston analysoimisessa pyrin tarkastelemaan ja perustelevaan tekemiäni johtopäätöksiä monipuolisesti, kriittisesti ja tulkintaani vaikuttavat tekijät huomioiden. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016) mukaan hyvässä tutkimustavassa vältetään raportoinnin harhaanjohtavuutta tai puutteellisuutta, sekä tuloksien kritiikitöntä yleistämistä eli sepittämistä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 25–26.)

Olen tiedostanut tutkimuksessani myös empiirisen aineiston säilyttämiseen ja yksityisen varmistamiseen liittyvän eettisyyden ja pitänyt kiinni tutkimusryhmän kanssa sovituista seikoista. Niin kirjallisesti tallettamani havainnot ja haastattelun litteroinnin, kuin äänitteiden suojaan säilyttämällä niitä laitteissa, jotka vaativat avautuakseen salasanan.

## 5 Tulokset

Esittelen tässä luvussa tutkimukseni tulokset ja vastaan tutkimusasetelmaluvussa (4.1) esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Aloitan kappaleessa 5.1 esittelemällä tutkimusryhmäni ja taustatekijöitä, jotka ovat esittämiäni tulosten perustelemisen kannalta olennaisia. Luvussa 5.2 avaan tutkimukseni empiirisessä vaiheessa toteutetun tutkimusperustaisessa opetusprojektissa kerättyä aineistoa. Luku on jaettu Truaxin (2001) akustisen kommunikation kuuntelemisen eri osa-alueiden jaottelua mukaillen 1) äänimaiseman-, 2) musiikin-, ja 3) puheen kuunteluharjoituksiin, sekä lisäksi 4) yhteismusisointiin. Tällä jaotellulla pyrin avaamaan eri osa-alueiden toteutumisesta tutkimuksessani ja selkeyttämään tulosten purkamista.

### 5.1 Bändipajan osallistujat ja lähtökohdat

Tutkimusryhmäni koostui kuudesta kahdeksaluokkalaisesta opiskelijasta. Tässä tutkimuksessa he esiintyvät peitenimillä Aalto, Pouta, Usva, Kuura, Tuisku ja Kuu.

Kaikki osallistujat olivat toisilleen entuudestaan tuttuja, ja he opiskelivat samalla luokalla taidepainotteisessa yläkoulussa pääkaupunkiseudulla. Tutkimusryhmällä oli kokemusta yhdessä musisoimisesta musiikin tunneilta, sekä oma-aloitteisesti välitunneilla musiikki-luokassa, omien sanojensa mukaan ”bändisoittimien soittelusta”. Kaikki ryhmäläiset olivat innostuneita musisoimaan yhdessä, erityisesti bändisoittimien, populaarimusiikin ja itse valittujen kappaleiden parissa. Kuten Suoranta (2005,151) kirjoittaa populaarimusiikin heijastavan koulumaailmassa nuorten omaa maailmaa, arvioisin omaehtoisen bändisoittamisen tärkeäksi koulupäivän aikana opiskelijoille juuri tästä syystä.

Löysin osallistujat tutkimukseeni kysymällä kahdeksannelta luokalta vapaaehtoisia osallistumaan pitkällä välitunneilla ja hyppytunneilla järjestettävään opetusprojektiin. Sain idean huomattuani musiikinopettajan sijaisena kyseisessä koulussa toimiessani, että kyseisen luokan opiskelijat tulivat usein koulupäivän aikana oma-aloitteisesti soittamaan musiikkiluokkaan.

Musiikin osalta ryhmää yhdisti soittimien soiton opettelu omatoimisesti. Omatoimisesti välitunneilla ja kotona harjoiteltuihin soittimiin lueteltiin ukulele, kitara, rummut, piano, basso ja rummut. Kaikki muut paitsi Tuisku kokivat, etteivät he soittimien omatoimisesta soitosta huolimatta kuitenkaan harrasta musiikkia. Soittotunneilla käyminen miellettiin

alkukeskustelun perusteella musiikin harrastamisen kriteeriksi. Pouta kertoi isänsä opettavan hänelle kitaran rämpyttämistä ja Kuura taas kertoi siskonsa auttavan häntä pianonsoiton opettelussa. Kuu ja Usva kertoivat käyneensä soittotunneilla, Kuu nuorempana klarinettitunneilla ja Usva viimeisen vuoden ajan viulutunneilla. Bändipajassamme näiden soittimien sijaan he halusivat soittaa bändisoittimia. Kaikki opiskelijat mainitsivat lisäksi joko koulun kuoron tai orkesterin kokemuksena yhteismusisoinnista.

Kuuntelukasvatukseen liittyen selvitin projektin alussa käymässämme keskustelussa opiskelijoiden kokemuksia kuuntelukasvatuksesta ja käsityksiä keskeisistä käsitteistä: *kuulemisesta, kuuntelemisesta ja äänimaisemasta*. Opiskelijoilla oli yhtenevä ajatus kuuntelemisen ja kuulemisen erosta. Kuulemista kuvattiin korvan toimintaan liittyvänä asiana, kun taas kuuntelemista keskittymisenä siihen, mitä kuulee.

- *Sä voit kuulla jonku asian, mut et oikeesti kuuntele. (Kuu)*
- *Niimpä! Sen huomaa, jos joku vaan kuulee, mutta ei kuuntele, vaik pitäis kuunnella esim. koulussa (Pouta)*

Opiskelijat kertoivat kuullensa äänimaiseman ja kuuntelukasvatuksen termeistä, mutta käsitykset olivat melko hajanaisia ja vähäisiä. Äänimaisemasta opiskelijoilla tuli mieleen hiljainen taustamusiikki ja musiikintunnilla yhdessä soitettu improvisaatio. Kaikilla opiskelijoilla oli kokemusta Tenkun 60-luvulta aloittanutta äänimaisemasoittoa (Kankkunen 2009, 39–40) muistuttavasta erilaisten tilanteiden ja paikkojen äänimaisemien jäljittelystä soittaen.

Kuuntelukasvatuksesta opiskelijoilla oli melko vähän kokemusta. Kaksi kuudesta tutkimusryhmäläisestä muisti tehneensä peruskoulun aikana kuunteluharjoituksia:

- *Mä muistan, et ala-asteella fysiikan tai kemian tunnilla tehtiin jotain kuuntelukokeiluja. (Pouta)*
- *Joskus on pitäny ainakin piirtää sitä, miltä joku musiikki kuulostaa. (Usva)*

Selvitin alkukeskustelussa myös kokemuksista ja ajatuksia kuuntelemisesta arjessa. Kuten mm. Saarikallio (2007, 14) ja Casey (2011,71) ovat kirjoittaneet musiikin kuuntelemisen erityisestä ja korostuneesta asemasta nuorten elämässä, opiskelijat kertoivat kuuntelevansa musiikkia lähes päivittäin pääasiassa kuulokkeilla suoratoistopalveluita käyttäen. Erilaisten musiikkityylien kuvailtiin sopivan erilaisiin hetkiin, ja musiikinkuuntelun

tarkoituksen muuttuvan eri hetkissä. Energisemmän musiikin kuvattiin sopivan urheilun, kun taas illalla rauhallisen musiikin kuvattiin helpottavan nukahtamista. Opiskelijoiden ajatukset, kuten seuraava lainaus, myötäilivät Saarikallion (2011) nuorten tunteiden säätelyä musiikin kautta käsittelevän tutkimuksen tuloksia, joissa kuunteleminen osoittautui merkittävimmäksi toiminnaksi nuorten tunteiden säätelyssä. (Saarikallio, 2011, 25–26.)

- *Tiettyyn mielentilaan sopii tietynlainen musiikki. Jos on esim. surullinen, voi kuunnella jotain energistä ja tulla parempi fiilis tai sillee. (Kuu)*

Pyytäessäni opiskelijoilta ajatuksia muusta kuin musiikillisesta kuuntelusta arjessa, vastaaneminen tuotti opetusprojektin aluksi vaikeutta. Kysymyksen erilaisten muotoilujen ja esimerkkien kautta opiskelijat tunnistivat niin kuuntelemisen keskeisyyden kouluopetuksessa, kuuntelun keskeisen roolin keskusteluissa, kuin ympäristöjen äänien havainnoimisen. Kun yksi opiskelija kertoi nauttivansa metsän ja meren äänien kuuntelemisesta, alkoivat muut innostuen jakaa omia kokemuksiaan äänimaiseman kuuntelemisesta:

- *Meidän koiran haukkuminen on aika yleinen ääni (Kuura)*
- *Veden ja lumen äänet on kivoja esim. liplatus ja öö.. narina (Pouta)*
- *Tai kohina (Kuu)*
- *Tai raksahtelu (Pouta)*

Niin alkukeskustelussa kuin koko opetusprojektin aikana havaitsin innokkuutta äänikokemusten jakamisessa ja pohtimisessa. Jo alkukeskustelun perusteella huomasin opiskelijoilla olevan jo paljon osaamista kuuntelemisen ja äänellisen toimijuuden saralla: kykyä havainnoida, tunnistaa, arvioida, pohtia ja keskustella kuuntelemisesta. Musiikin osalta kuuntelukompetenssi ilmeni vahvimpana. Sen sijaan puheen kuuntelukompetenssin ja äänimaiseman kuuntelukompetenssin osalta tietotaito ilmeni alkukeskustelun perusteella vähäisempänä. Luonnollisesti ryhmän taitotasossa oli myös variaatiota, mutta yleisesti kaikille osallistujille keskeisimmäksi kehitettäväksi asiaksi ilmeni kuuntelemisen tiedostaminen ja huomion kiinnittäminen erilaisiin ääniin ja ääniympäristöihin. Tiedostin Kankkusen (2018, 189) kirjoituksia myötäillen, että äänellisen toimijuuden kehittyminen on elämän kestävä ja sen aikana muuttuva prosessi. Opiskelijoiden eriävillä taustoilla ei

siis ollut tutkimuksessani niinkään merkitystä, sillä keskeistä oli jokaisen yksilön oppiminen omalla taitotasollaan. Kuten Casey (2011,71) kirjoittaa nuorten elämässä olevan tarve kuuntelukasvatukselle, joka ohjaa tarkoituksen kohti tiedostavaa kuuntelemista, havaitsin ääniympäristön ja kuuntelemisen tiedostamisen olevan keskeinen kaikkia opiskelijoita yhdistävä taito, jonka harjoittelu tunneilla voisi olla opiskelijoille uutta, opettavaista ja antoisaa.

Tutkimusryhmäni asenne vaikutti merkittävästi tutkimukseni kulkuun. Opiskelijat suhtautuivat opetusprojektin sisältöön yleisesti positiivisella ja avoimella asenteella. Ilmapiiri oli sekä oman arvioni, että opiskelijoiden palautteen mukaan rento, luonteva ja turvallinen. Opiskelijat heittäytyivät mukaan oppituntien harjoituksiin, keskusteluun ja yhteismusisointiin lähes aina innokkaasti. Tähän vaikutti varmasti tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja tutkimusryhmän rajautuminen yhdessä musisoinnista innostuneisiin luokkatovereihin.

## **5.2 Bändipajan osa-alueet ja harjoitukset**

Kuten luvussa 4.5 kuvasin, *bändipaja* -nimellä kutsuttu opetusprojekti koostui kuunteluharjoituksista, kuunteluun ja ääniympäristöön liittyvien aihepiirien käsittelystä, sekä yhteismusisoinnista. Harjoitukset olivat tutkimukseni teoreettista viitekehystä mukailleen niin äänimaiseman-, puheen-, kuin musiikin osa-alueiden kuunteluharjoituksia. Sisällössä korostui äänimaiseman kuuntelukasvatus, sillä näissä harjoituksissa *äänimaisema* kattaa Schaferin (1992) määritelmän mukaan kaikki kussakin tilanteessa esiintyvät äänet. Avaan seuraavaksi tutkimukseni tuloksia kuvaamalla bändipajan eri osa-alueiden (*äänimaiseman, puheen, ja musiikin kuunteluharjoitukset, sekä yhteissoitto*) sisältöjä ja kerättyä aineistoa.

### **5.2.1 Äänimaisema: ”Semmonen kokonaisuus, jossa on paljon ääniä.”**

Äänimaiseman kuunteluharjoitukset olivat opetusprojektini keskiössä. Useimmat niistä ovat Schaferin kirjasta *A sound education (1992)* ja kuten Schafer kirjoittaa harjoitusten tavoitteeksi, tavoittelin harjoituksilla kuuntelun herkistämistä kaikille ääniympäristöön kuuluville äänille (Schafer, 1992, 8). Kuuntelun herkistämisen ja sen myötä äänellisen ympäristön tiedostamisen kautta tavoitteena oli edistää kuuntelukasvatuksen tavoitteita,

eli eettisen ja yhteisöllisen äänellisen toimijuuden ja kuuntelukompetenssin kehittymistä (Kankkunen, 2018). Harjoituksissa keskityimme kuuntelemaan pienimpiäkin ääniä tilassa ja analysoimaan niiden alkuperää, voimakkuutta, suuntaa, liikettä, tunnelmaa ja merkitystä. Kuuntelun herkistäminen oli lähtökohta kaikkien harjoitusten tekemiseen, ja aloitimme jokaisen tuntimme näillä äänimaiseman kuunteluun keskittyvillä harjoituksilla.

Ensimmäisillä tunneillamme käytimme paljon aikaa kuunteluun liittyvien peruskäsitteiden – *äänen, kuulemisen, kuuntelemisen ja äänimaiseman* – käsittelyyn, sekä äänimaisemaan liittyvien kuunteluharjoitusten tekemiseen. Jo heti ensimmäisten harjoitusten 1–4. (ks. liitteet) jälkeen opiskelijat kertoivat yllättyneensä siitä, kuinka he eivät olleet aiemmin tiedostaneet harjoitusten aikana havaittua tilan ääniä. Opiskelijat kuvailivat:

- *Mä en ollu huomannu et tääl taustalla on noin kovalla joku ilmastointi tai putkiston äänet (Tuisku)*
- *En mäkään. Tai et me voidaan kuulla niin hyvin käytävän äänet (Kuu)*

Myös useiden muiden harjoitusten jälkeen opiskelijoiden reaktiot ja kommentit olivat oivaltavia, yllättyneitä ja hämmästeleviä. Esimerkiksi äänimaiseman kuunteluharjoituksissa 8. ja 9. (kuvaus liitteissä: *Tehdyt harjoitukset*), jossa opiskelijat osoittavat silmät suljettuina liikkuvan äänilähteen suuntaa, ja jossa opiskelijat arvioivat silmät suljettuina askeleiden perusteella etäisyyttä, virhearviot äänilähteiden suunnasta yllättivät ja herättivät huvitusta. Kuten seuraavassa lainauksessa tutkimuspäiväkirjasta ilmenee, äänimaisemaharjoitukset herättivät tutkimusryhmässä lähes aina myös keskustelua ja ajatuksien, sekä havaintojen jakamista:

*Lainaus tutkimuspäiväkirjasta oppitunnilta 3. (22.11.2019):*

*...Oppilaat tykkäsivät tänään erityisesti harjoituksista, joissa oli 1) silmät kiinni ja osoitettiin äänen ja äänien suuntaa 2) silmät kiinni ja kaveri kävelee kohti. Tehtävänä sanoa ”hep” kun arvio kaverin koskettavan olkapäätä. Kuulon virhearviot huvittivat. Erilaisten sukki- ja kenkien ääni aiheutti innokasta keskustelua. Yksi opiskelija kertoi päiväkodissa tunnistaneensa auton äänestä omat vanhemmat. Toinen taas kertoi, että luokassa tiedetään avainten äänestä, että opettaja on tulossa.*

Edellä kuvaamani harjoitukset, joissa silmät pidettiin suljettuina, koettiin tutkimusryhmässä erityisen mieluiseksi niin tuntiemme aikana, kuin loppuhaastattelun perusteella. Kun toisinaan tuntien alussa kysyin opiskelijoiden toiveita tunnin alun äänimaisemaharjoitukseen, näitä harjoituksia toivottiin eniten.

Loppuhaastattelussa kysyessäni opiskelijoiden käsityksiä äänimaisemasta, arvioin vastauksien ja ajatuksien muuttuneet ja monipuolistuneet verrattuna opetusprojektini alkukeskusteluun. Loppuhaastattelussa äänimaiseman kuvailtiin sisältävän monenlaisia ääniä:

- *Se on semmonen kokonaisuus, jossa on paljon ääniä, tai niinku ei sen tarvitse kuulostaa mitenkään kauniilta tai miltään. esim. ehkä bändisoitto kannattais kuulostaa hyvältä. (Pouta)*

Yksi oppilaista pohti myös yksilöllisiä eroja äänimaiseman tulkinnassa:

- *Äänimaisemassa kuulee koko ajan jotain – Et oonko ainoa, joka kuulee, jos kuukaan ei tee mitään tilassa missä kuuluu ääntä? Se riippuu kans siitä, kuinka paljon kiinnittää huomiota ääniin. (Kuura)*

Kun kysyin tarkentavasti, mitä äänimaisema voi sisältää, oppilaiden vastaukset tulivat niin sujuvan ja nopeasti toinen toisensa jälkeen, toinen toisiaan katsellen, ja jokainen oman vuoronsa sopivassa kohdassa ottaen, etten voinut olla mainitsematta sitä näissä tuloksissa. Keskustelu ilmensi tulkintani mukaan sitä, kuinka tutuksi äänimaisema aiheena oli tullut opetusprojektin aikana, ja tutkijana herätti minussa pohdintaa siitä, olisiko opetusprojekti voinut kehittää ryhmän kommunikaatiota.

- *Ihan kaikkee. (Kuu)*
- *Paljon ääniä. (Kuura)*
- *Kaikenlaisia ääniä... öö, yleistä huminaa. (Usva)*
- *Kaikkee mitä voi kuulla. (Aalto)*
- *luonnossa tietyt äänet, huoneissa tietyt äänet, luonnossa kun ei ole tekniikkahuminaa. (Tuisku)*
- *Jossain äänimaisemassa on paljon ääniä, jossain vaan yks viiva kaks. (Pouta)*

Ääniympäristötietoisuus oli keskeinen teema opetusprojektin opetussisällössä. Käsitelimme opetusprojektin tunneilla ihmisten mahdollisuuksia vaikuttaa ääniympäristöön ja

ääniympäristön vaikutuksia ihmisiin. Teema herätti oppilaissa paljon ajatuksia ja mielipiteitä. Kuten opetusprojektin sisällössä kuvasin, musiikin kuuntelukompetenssin vahvuus muihin kuuntelun osa-alueisiin (*äänimaiseman- ja puheen kuuntelu*) nähdessä näkyi myös näissä keskusteluissa. Ääniympäristöön vaikuttamisen yhteydessä ensimmäisenä esiin nousi ajatuksia julkisella paikalla musiikin kovaäänisestä soittamisesta häiritsevänä tekijänä. Musiikin positiivisista vaikutuksista ihmiselle mainittiin sen vaikutus vireystilaan ja tiettyyn toimintaan, kuten urheiluun, keskittymiseen tai nukkumiseen virittymiseen. Tästä kirjoitan tarkemmin musiikin kuunteluharjoituksiin keskittyvässä alaluvussa 5.2.2. Muiden kuin musiikillisten äänien vaikutuksesta ihmisiin nousi opiskelijoissa esiin ajatuksia eri säätilojen äänistä. Metsän ääniä kuvailtiin rauhoittaviksi, ja niitä häiritseviä liikenteen ääniä taas meluksi. Ääniä kuvattiin tärkeinä informaation lähteinä. Opiskelijat kuvasivat esimerkiksi sadetta enteilevien äänien informoivan ihmisiä sateen alkamisesta. Ääniympäristössä keskustellessa nuorten ajatuksissa ilmeni ympäristöön ja yhteiskuntaan liittyvää huolta. Esiin nousi erilaisia yhteiskunnan kriisejä ja äänien merkityksen niiden yhteydessä. Esimerkkinä tästä eräänä tunnillamme yksi oppilas kommentoi tuhoisien myrskyjen varoittavia ääniä. Loppuhaastattelussa taas pyytäessäni ajatuksia kuuntelemisen merkityksestä yksi opiskelija kertoi:

- *Tää on ehkä kaukaa haettu. Muissa maissa, jos on sota tai terrorismia.. niin jos kuulee paukkeen, sillä on iso merkitys, et ne tietää, jos täytyy juosta. Tai jos uutisissa kuulee jotain, niin tietää mitä maailmassa tapahtuu. (Pouta)*

Vaikka juuri yhteiskunnalliset ja ympäristötietoisuuteen liittyvät näkökulmat kuuntelukasvatuksen tavoitteissa inspiroivat minua tutkimaan aihetta, minua kuitenkin yllätti yhteiskunnallisen pohdinnan ja ajatuksien määrä, ja syvällisyys tutkimusryhmässäni. Opiskelijoiden huolen ja pelon kokemusten jakaminen ja käsitteleminen osana opetusta tuntuivat pedagogisesti merkitykselliseltä.

Aineistoni perusteella opiskelijat oppivat opetusprojektin aikana tiedostamaan ääniympäristöön liittyviä vaikuttajia, vaikutuksia ja omaa vaikutusvaltaa äänellisenä toimijana sen osana toimimisessa. Myös kynnys keskustella ääniympäristöön liittyvistä asioista vaikutti madaltuneen. Aiempien tuntien aikana käsiteltäviä asioita nostettiin esiin myöhempien tuntien keskusteluissa ja loppuhaastattelun vastauksissa. Kysyessäni loppuhaastattelussa, voiko yksilö vaikuttaa äänimaisemaan ja miten, kaikki opiskelijat vastasivat myöntävästi ja tarkensivat:

- *No joo, miettimällä millaisessa äänimaisemassa haluaa olla (Aalto)*
- *Tai jos oot hyvä laulaa ja jos laulat muille, se on siinä. (Kuura)*
- *Jos lähdet etsimään ihanteellista äänimaisemaa. (Usva)*

Pyytäessäni viimeiseen vastaukseen tarkennusta, millainen voisi olla mainittu ihanteellinen äänimaisema, opiskelijat vastasivat:

- *Paljon ääniä, mutta ei kovalla. (Usva)*
- *Semmonen, jos on kotona, ja vaikka kuuluu vähän ääniä rappukäytävästä ja pikkasen ilmastoinnista. Jos rappukäytävä olis kokonaan hiljainen, tuntuis et kaikki on kuollut ja oot yksin maapallolla. (Kuu)*
- *Sillee tavallaan jos kuulee ihmisiä ei oo niin yksinäinen fiilis, kerrostalon rappukäytävässä on ihmisiä jos tarvii apua. (Pouta)*
- *Semmonen, että menee metsässä, ei ehkä täällä kun törmäät aina ihmisiin, mut jossain missä ei ole ihmisiä, kävelet polulla ja kuulee kun kepit katkee. (Kuura)*

Ympäristötietoisuuteen liittyen kysyin loppuhaastattelussa myös opiskelijoiden käsityksistä melusta ja hiljaisuudesta. Kuten Schafer (1992) kirjoittaa äänimaiseman pohdinnan aiheuttavan pohdiskelua ja useita ”oikeita” vastauksia, hiljaisuuden käsityksestä nousi esiin monenlaisia ajatuksia:

- *Ennen ajattelin, että se on se, kun seisot huoneessa etkä kuule mitään, nyt kuulen ilmastoinnin, niin ei enää ole ihan hiljaista. (Kuu)*
- *En ole varma olenko koskaan kuullut hiljaista. (Tuisku)*
- *Yksin vaan kotona voi sanoa on ihanan hiljaista, vaikka kuuluisi kello tai ilmastointi. (Aalto)*
- *Musta hiljaisuus on sitä, et ei oo ääniä mitä pitäisi kuunnella. (Usva)*
- *Niimpä, ettei ei oo mitään häiritsevää. (Pouta)*

Esittämäni kysymykseen ”Mitä melu on?” Vastaukset myötäilivät Peltomaan ja Ampujan (2014) esittämiä ajatuksia melun haitallisista vaikutuksista koulussa keskittymiseen:

- *Tavallaan niinku ääniä, mihin kiinnität huomiota, mihin ei tarvitsisi kiinnittää huomiota...sille ettei pysty keskittymään (Kuu)*
- *Häiritsevää. (Usva)*
- *Meiän luokka, aina liikaa melua. (Aalto)*

Kokemukset äänimaiseman kuunteluharjoituksista olivat pääasiassa positiivisia. Pedagogisesti erityisen antoisaa oli harjoitusten jälkeinen keskustelu ja kun oppilaat esittivät ajatuksiaan ja huomioitaan erilaisten ääniympäristöjen äänistä. Huomioita erilaisista arjessa havaituista äänistä esitettiin useilla tunteilla. Erilaiset havainnot aiheuttavat usein muissa iloisia reaktioita ja omien havaintojen jakamista. Kun yksi kertoi, kuinka polkupyörästä tulee hauska ääni ajettaessa lätäkköön, toinen kertoi mandariinin kuorimisen äänestä, kolmas jääkapin avaamisen äänestä ja neljäs kuvaili ääntä, joka hiekasta tulee, kun sen päältä kävelee syksyllä. Toisaalta ääniympäristölle herkistymisestä ilmeni myös yhdessä opiskelijassa negatiivinen vaikutus. Kysyessäni opiskelijoiden kokemuksia oman kuuntelemisen muuttumisesta loppuhaastattelussa opiskelija kuvaili:

- *Oon ruennu enemmän ääniin kiinnittää huomiota, ja ne on alkanut ärsyttää enemmän. (Kuu)*

Äänimaisema harjoituksia tehtiin aina tuntien aluksi ilman soittimia, ja sen jälkeen niitä sovellettiin yhteismusisoinnin pariin. Ajatuksena oli harjoitella kuuntelemisen taitoja harjoitusten lisäksi osana toimintaa ja tarjota käytännönläheinen, yhteisöllinen ja musiikillinen alusta kuuntelutaitojen harjoitteluun. Yhteismusisoinnin yhteydessä tehdyissä harjoituksissa opeteltiin erottelemaan yksittäisten soittajien osuuksia ja muita yhteiseen äänimaisemaan osallistuvia ääniä kuten tilaan käytävältä kantautuvaa puhetta. Sen lisäksi kuuntelemisen taitoa harjaannutettiin keskittymään vuorotellen eri äänilähteisiin, niiden yhdistelemiseen, ja lopulta kaikista soittajista ja tilan äänistä muodostuvan yhteisen äänimaiseman kuuntelemiseen. Harjoitusten tekemisen yhteydessä ilmeni, että kuuntelun tiedostaminen musisoinnin yhteydessä ei ollut entuudestaan tutkimusryhmäläisille kovin tuttua. Opiskelijat kommentoivat ääniympäristön kuuntelemista yhteismusisoinnin aikana:

- *Mä en oo ennen tajunnu kuunnella, kun omaa stemmaa, kun tuntuu et pitää yrittää soittaa oikein. (Aalto)*

- *Joskus ope on huutanu et kuunnelkaa, mut siihen ei oo silleen keskittyny, tai tienny mitä pitäs kuunnella ja miks. (Kuu)*

Loppuhaastattelussa pyytäessäni vapaita kommentteja opetusprojektista opiskelijat kertoivat äänimaisema kuunteluharjoitteiden muuttaneen heidän tapojaan kuunnella äänimaisemaa ja suhtautua ääniympäristöön:

- *Oon huomannu miten erilaisia ääniä eri paikoissa on ja miettiny enemmän sitä (Kuura)*
- *Mä oon alkanu kertoa kavereille millasia ääniä oon kuullu. Just vaikka viinirypäleiden syöminen (Aalto)*
- *On alkanu ajattelee eri tavalla äänistä ympärillä. Meiän luokassa on liikaa meteliä. (Pouta)*

Korvien herkistymistä kuvattiin myös nukahtamista häiritsevänä asiana:

- *Mun mielestä iltasin on ollu vaikeempi nukahtaa, kun kuulen vaan kaikkia ääniä. (Kuu)*

Haastateltavien mukaan äänimaiseman kuunteluharjoitukset voisivat soveltua osaksi myös muiden kuin musiikin oppiaineen opetusta. Opiskelijat arvioivat kuunteluharjoitusten lisäävän keskittymistä ja vähentävän rauhattomuutta:

- *Jotkut saattaisivat voida keskittyä paremmin. Ylimääräiset tärinät voisivat kaikesta. (Kuura)*

Kuitenkin myös epäilyksiä kaikkien opiskelijoiden suostumuksesta osallistumiseen ilmeni:

- *On aina se tapa, et jos tulee jotain uutta, ne oppilaat, jotka halua pilata sen voi tehdä niin. On iso mahdollisuus, et se menee niinku et kaikki ei halua.. Et ketää ei voi pakottaa kuuntelemaan tai keskittymään paremmin. Se vois varmaan mennä huonosti välillä, mut ne ketä haluis tehdä, ne vois parantaa tuntikeskittymistään”. (Usva)*

Äänimaisemaharjoituksien tekeminen osana työpajoja koettiin tutkimusryhmässäni leikkisäksi ja mielenkiintoiseksi, ja keskeiseksi niiden tekemisessä osoittautui harjoitusten jälkeen käyty pohdiskeleva keskustelu. Kommenteissa toistui huomiota siitä, kuinka harjoituksissa opittu tapa havainnoida ääntä tuntui uudelta ja yllättävältä.

Äänimaiseman kuunteluharjoitukset vaikuttivat tutkimusryhmälleni helposti lähestyttäviltä. Harjoitusten tekoa kuvailtiin loppuhaastattelussa ryhmässä kuvauksilla ”*melko helppoa*” ja ”*oivaltavaa*”. Äänimaiseman kuunteluharjoituksiin liittyvän tutkimusaineiston perusteella tulkitseen opiskelijoiden äänimaiseman kuuntelukompetenssin olleen jo ennen opetusprojektia monipuolinen. Ääniympäristön ja kuuntelemisen monipuolisempi ja moniulotteisempi tiedostaminen oli merkittävin havaitsemani kehitys ja muutos tutkimusryhmässäni tutkimukseni aikana.

### **5.2.2 Musiikki: ”Tietynlainen musiikki saa tuntemaan tietyllä tavalla.”**

Vaikka opetusprojekti painottui äänimaiseman kuunteluharjoituksiin, käsitelimme myös musiikin kuuntelua erillisenä asiana niin musiikkiteosten kuuntelun, kuin musisoidessa toteutuvan kuuntelun parissa. Yksi opetusprojektini tunneista käytettiin erityisesti musiikin kuuntelukasvatukseen keskittyen. Käsitelimme silloin musiikin kuuntelemista, teimme musiikkiteoksen aktiiviseen ja passiiviseen kuunteluun liittyvän harjoituksen (harjoituksen kuvaus liitteissä *musiikin kuunteluharjoitus 13.*) ja pohdimme yhteissoiton aikana musiikin eri elementtejä ja piirteitä, joita soiton aikana voi musiikista erottaa.

Harjoittelimme tällä opetuskerralla myös musiikillisten termien *crescendon*, *diminution*, *rubaton* ja *a tempon* toteuttamista kuuntelun ja sanattoman kommunikaation varassa. Idea tähän tuli opetussuunnitelman yhteismusisoinnin sisällön kuvauksesta, jossa musisoinnissa kuvataan käytettävien aiemmin opittujen musiikkikäsitteitä ja merkintätapoja. Myös musisoinnin eri tilanteiden kuvataan opetussuunnitelmassa syventävän ja soveltavan jo opittua käsitteellistä osaamista. (POPS 2014, 422.)

Kuuntelemisessa musiikillisiin elementteihin ja piirteisiin keskittyessämme pyrimme käyttämään tehtävänannossa ryhmälle entuudestaan tuttuja ja helposti ymmärrettäviä käsitteitä, pitääkseni tutkimustehtäväni kuuntelun herkistämistä opetusprojektin keskiössä. Halusin myös pitää yllä sopivaa vaikeustasoa tehtävissä, joka mahdollistaisi kaikkien osallis-

tymisen, josta muun muassa Lindström on kirjoittanut olennaisena asiana yhteismusisoinnissa koulumaailmassa (Lindström, 2011, 204). Tehtävät keskittyivät pääasiassa musiikillisten äänien ja kokonaisuuksien tunnelman, karaktääriin, luonteen ja voimakkuuden analysoimiseen. Kuten muidenkin harjoitusten parissa, havaitsin myös musiikin kuunteluharjoituksissa oppilaiden kyvyn hahmottaa ja sanoittaa kuulemaansa, sekä jakaa ajatuksiaan harjoituksista, sekä käyttää musiikillisiä käsitteitä kehittyvän tuntien aikana. Mikäli opettaisin ryhmää jatkossa, olisi opetuksessa harjoituksiin luonteva lisätä uutta musiikillistä sanastoa, ja esimerkiksi musiikinteoreettista oppisisältöä.

Opetusprojektissa selvisi, että musiikin kuuntelulla oli tärkeä rooli tutkimusryhmäläisten arjessa. Opiskelijat osasivat jo heti opetusprojektin alkukeskustelussa kertoa musiikin erilaisista vaikutuksista ja merkityksistä erilaisissa tilanteissa. Havaintojeni mukaan tutkimusryhmällä oli musiikin kuuntelusta enemmän ajatuksia, sekä sujuvampaa taitoa sen kriittiseen tarkasteluun muihin kuuntelun osa-alueisiin verrattuna. Osallistujat nostivat opetusprojektin aikana esiin muun muassa musiikin vaikutuksen vireystilaan, tunteisiin ja tunnelmiin. Opetusprojektin tunneilla ilmeni myös opiskelijoiden tiedostavan ja kykenevän pohtimaan monipuolisesti musiikin vaikutuksia esimerkiksi mediassa, viihteessä ja mainonnassa.

Yksi tutkimusryhmäläisistä kuvaili musiikin ja tunteiden yhteyttä loppuhaastattelussa keskustelussa, joka juontui kysymyksestä: ”kuvaile millaisia vaikutuksia erilaisilla äänillä voi olla?”:

- *Tietynlainen musiikki saa tuntemaan eri tavalla: surullinen musiikki voi saada surulliseksi tai joulumusiikki voi saada joulumielen. (Pouta)*

Musiikin kuuntelun vaikutus tunteisiin, sekä tunteiden ja mielialan säätelyyn nousi esiin opiskelijoiden ajatuksista pitkin opetusprojektia alkukeskustelusta loppuhaastatteluun. Opetusprojektini antoi muun muassa Saarikallion (2007) tutkimusta nuorten tunteiden säätelystä musiikin avulla myötäileviä tuloksia.

### **5.2.3 Puhe: ”70 % kuuntelua 30 % puhumista on sopiva suhde.”**

Varsinaisiin puheeseen keskittyviin kuunteluharjoituksiin edettiin opetusprojektini kahdeksannella kerralla. Kuitenkin puheeseen liittyvä kuunteleminen nousi esiin jo aiemmillä tunneilla. Ensimmäiseltä opetuskerralta olen kirjannut ylös puheen kuuntelemista

koskevan keskustelun siitä, kuinka koulussa suurin osa opetuksesta perustuu kuuntelemiseen.

*Ote päiväkirjasta opetusprojektin tunnilta 1. (15.11.2019):*

*Opiskelijat kertoivat, että usein koulussa oppitunneilla kehoitetaan kuuntelemaan ja olemaan hiljaa. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan kuuntelemista ei kuitenkaan erillisenä taitona ole opetettu. Keskustelussa ilmeni pohdintaa, onko osalla paremmat taidot kuunnella ja keskittyä, ja siitä johtuen koulu sujuu toisilta paremmin.*

Kuten Kankkunen (2018) kirjoittaa puheen kuuntelemisen olevan aina yhteydessä kommunikaatioon, opetusprojektissani puheen kuunteluharjoituksiin liittyi aina kommunikaatio. Harjoituksissa tutkittiin sijainnin, suunnan, kehon kielen, katsekontaktin ja häiritsevien äänien vaikutusta kuuntelemiseen osana kommunikaatiota. Harjoitukset herättivät keskustelua kuuntelemisesta osana erilaisia kommunikaatiotilanteita.

Loppuhaastattelussa palatakseni näihin pohdintoihin kysyin haastateltavien ajatuksia kuuntelemisesta ja puhumisesta liittyen keskustelutilanteisiin. Puhumista pidettiin keskusteluissa vähemmän tärkeämpänä kuin kuuntelemista:

- *Ehkä tavallaan kuunteleminen on tärkeempää. Jos sä et kuuntele ja päätät vaan jotain, niin sitten et voi vastata. (Kuu)*
- *Susta tulee tietämätön, jos et kuuntele. (Kuura)*
- *Se on tosi itsekästä puhua eikä antaa toisen välillä kertoa tai jos ei kuuntele. (Pouta)*
- *70 % kuuntelua 30 % puhumista on sopiva suhde. (Usva)*

Puheen osa-alueen kuunteluharjoitukset, joita käytin opetusprojektissani, ovat peräisin omista opinnoistani, koulusta ja harrastuksista. Tutkimukseni perusteella puheen kuunteluharjoitteet soveltuivat erinomaisesti sovellettaviksi yhteismusisoinnin pedagogiikkaan niin kommunikaation, kuin ilmaisun ja tulkinnan harjoittamisen liittyen. Harjoitusten aikana huomasin opiskelijoiden puheilmaisun korostuvan ja vahvistuvan. Kun harjoituksia sovellettiin yhteismusisointiin, havaitsin musiikillisen kommunikaation ryhmässä vahvistuvan ja selkeytyvän.

*Lainaus tutkimuspäiväkirjasta 8. (04.12.2019):*

*Havaitsin tänään, että puheen harjoitukset saivat opiskelijat heittäytymään niihin kuin leikkiin tai teatteri-improvisaatioon. Rohkeus heittäytyä mukaan ja oppilaiden ilmaisuvoima yllätti minut. Koulussa opiskeltu ilmaisutaito varmasti vaikuttaa ja myöskin kokemus samankaltaisista harjoituksista. Tunnelma oli rento ja hyväntuulinen, ja huomasin harjoitusten jälkeisessä yhteismusisoinnissa merkittävää muutosta myös opiskelijoiden ilmaisussa ja kommunikoinnissa verrattuna aiempiin tunteihin. Katsekontaktia oli yhteissoitossa puheharjoitusten jälkeen enemmän.*

Pidin puheen harjoituksia erityisen toimivana yhteismusisoinnin opetuksen välineenä paitsi yhtyeen kommunikaation, myös yksilöiden ilmaisun vahvistumisen kannalta. Lisäksi havaitsin harjoitteiden vaikuttavan positiivisesti yhteishenkeen vahvemman heittäytymisen ja hauskuuttelun myötä:

*Lainaus tutkimuspäiväkirjasta 8. (04.12.2019):*

*...Keksin tilanteessa spontaanisti lisäharjoituksen, jossa tehtävänä on aikaisemmin opetusprojektissani tehdyn muiden kuuntelemiseen yhteissoitossa keskittyvän kuuntelutehtävän lailla kuunnella yksitellen jokaista bändin jäsentä, lisäten tähän katsekontakti ja keskustelumaisia eleitä. Harjoitus sopi ryhmälle tosi hyvin ja opiskelijat heittäytyivät mukaan hienosti. Opiskelijoiden eleet herättivät myös toinen toisissaan huvitusta, joka minulle näyttäytyi vaikuttavan positiivisesti yhteiseen tekemiseen ja bändin yhteishenkeen.*

Edellisessä lainauksessa kuvaamassani tilanteessa keksimäni lisäharjoitus löytyy liitteistä musiikin kuunteluharjoituksen numero 3 kuvauksesta. Tämä ja muut puheen kuunteluharjoitukset sujuivat omasta mielestäni opetusprojektini harjoituksista erityisen luontevasti. Puheen kuunteluharjoitukset olivat myös opiskelijoille entuudestaan tutumpia kuin muut kuuntelukasvatuksen harjoitteet.

Puheen kuunteluharjoitukset osoittautuivat hedelmälliseksi alustaksi puheen kuuntelemisen ja kommunikaatiotaitojen harjoitteluun. Harjoituksien tekemiseen ja harjoituksista keskustelemiseen heittäydettiin opetusprojektissa hyvällä asenteella, aivan kuten muihinkin kuunteluharjoituksiin.

Tein havaintoja myös yleisesti ryhmän kommunikaatiosta tuntiemme aikana ja se nousi myös keskustelunaiheeksi puheen kuunteluharjoitteiden yhteydessä. Kommunikaatio ryhmässä oli monipuolista, rohkeaa ja luottavaista. Omia mielipiteitä esitettiin rohkeasti,

vaikka mielipiteet toisinaan poikkesivat toisistaan. Ryhmän taito kuunnella toinen toisinaan näkyi havaintojeni mukaan hyvässä ryhmähengessä ja tuntien ilmapiirissä. Opetusprojektin aineiston perusteella tutkimusryhmäläisilläni oli varsin hyvät kommunikaatio-aidot ja puheen kuuntelukompetenssi. Havaintojeni mukaan hyvä ryhmähenki tarjosi otollisen alustan puheen kuuntelukompetenssin kehittämiseksi.

#### **5.2.4 Yhteismusisointi: ”Kaikki soittaa yhdessä ja on hyvä meininki ja rennosti.”**

Jokainen työpaja sisälsi kuunteluharjoitusten tekemisen jälkeen yhteissoittoa, joka toteutui pääasiassa bändisoittimien ja populaarimusiikin parissa. Arvioin yhteismusisoinnin sopivan hyvin pariksi kuuntelukasvatuksen opetukselle, sillä tutkimukseni keskeiset kuuntelukasvatuksen käsitteet: *kuunteleminen, äänellinen toimijuus ja yhteisön kuuntelukompetenssi* liittyvät keskeisesti yhteismusisointiin. Vaikka opettaminen keskittyi tässä vaiheessa eri instrumenttien roolien ja yhteisen bändisoiton opettamiseen, ajatukset kuuntelemisesta ja yhteisestä äänimaisemasta pysyivät myös jatkuvasti läsnä opetuksessa.

Bändisoiton osalta halusin sisällyttää opetukseen informaalin oppimisen piirteitä, joita bändisoittoa koulumaailmassa tutkinut Green (2002) kehottaa tuomaan osaksi koulun musiikinopetusta. Oppilaat saivat itse valita soitettavat kappaleet ja instrumentit, joita halusivat kullakin tunnilla soittaa. Halusin myös rohkaista opiskelijoita luovimaan itse ratkaisuja yhteissoittotilanteissa. Vaikka myös opetin oppilaille eri soittimien rooleja ja ohjasin tunnin etenemistä, myös toinen toisensa auttaminen ja itsenäisesti ratkaisujen keksiminen onnistui tunneilla tutkimusryhmältäni luontevasti. Esimerkiksi pianoa enemmän soittanut oppilas antoi toiselle vinkkejä sormijärjestyksestä, ja rumpuja ensi kertaa bändipajassa soittanut opiskelija sai toiselta oppilaalta opetusta siitä, kuinka peruskomppi soitetaan. Huomasin ryhmän välisen keskustelun ja asioiden pohtimisen yhdessä lisääntyvän tuntien myötä. Ensimmäisen tunnin yhteismusisoinnissa koin tilanteen vaativan enemmän opettamista ja ohjaamista, kun taas opetusprojektin lopuksi ryhmä oli enemmän äänessä, jakaen ajatuksia ja ideoita keskusteleavassa hengessä.

Informaalin oppimisen piirteistä opetusprojektissa toteutettiin myös korvakuulolta musiisointia. Muistelimme yhdessä aiemmin opittuja sanoja, lauloimme ilman nuotteja ja soitukiertoja soitettiin ilman nuotteja yhdessä muistellen ja pohtien, miten kappaleen soitukierto soitetaan.

Loppuhaastattelun perusteella haastateltavat kokivat yhteismusisoinnin kehittyneen opetusprojektin aikana ja heidän käsityksensä kuuntelemisesta yhteismusisoinnissa muuttuneen. Aiemmin kuunteleminen yhdessä musisoidessa oli keskittynyt omaan soittimeen, eivätkä tutkimusryhmäläiset olleet tiedostaneet muiden kuuntelemisen tärkeyttä yhteismusisoinnissa. Kuuntelemisen harjoittelua yhteismusisoinnin osana pidettiin opettavaisena ja mielenkiintoisena, mutta myös haastavana. Loppuhaastattelussa haastateltavat kertoivat huomanneensa muutoksen, kun opiskelijat, jotka eivät olleet osallistuneet bändipajaan soittivat heidän kanssaan välitunnilla:

- *Kun mä olin eilen vartin välkällä täällä ja kun ite aloin kattoo muita ku soitettii, mietin miks ne ei kato mua ollenkaan. (Kuu)*
- *Mäki huomasin. Mietin et keskityttiinköhän mekin kaikki ennen vaan omaan soittoon? (Pouta)*

Haastateltavien vastauksista välittyi kokemus yhteissoiton kehittymisestä erityisesti ryhmän kommunikaation näkökulmasta. Kommunikaation ja kontaktin saamisen myötä yhteissoiton kerrottiin olevan aiempaa hauskempaa, vaikka toisaalta oman soiton nähtiin myös huononevan keskittyessä kuuntelemaan muita. Kappaleen harjoittelun koettiin myös hidastuvan kuuntelemiseen keskittymisen myötä. Alla lainauksia opiskelijoiden vastauksista kysymykseen: *Miten yhteissoitto mielestäsi muuttuu, kun kaikki kuuntelevat toisiaan?*

- *Tää on vähän outo, tulee parempi mieli soittaa, ku soittaa, ku tavallaan saa kontaktia muihin. Me soitetaan yhdessä eikä sille et jokainen tekee omaa suoritusta. siit tulee parempi mieli. (Pouta)*
- *Oma soitto huononee, mut yhteissoitto paranee. (Aalto)*
- *Joo niimpä voi tuntua, että kuulostaa huonommalta yksin. Ja menee enemmän aikaa ennenku saahaan biisi kasaan. (Kuura)*
- *Parempi kuulostaa yhdessä paremmalta, kun että sä yksin vedät tosi hyvin ja muut vetää päin peppua. (Kuu)*
- *Otetaan muita enemmän huomioon. Ei fokusoidu omaan soittoon yhtä paljon, vaan enemmän kokonaisuuteen. (Usva)*

Saadakseni opiskelijoilta lisää ajatuksia yhteismusisoinnista, kysyin ajatuksia yksin ja yhdessä soittamisen eroista. Opiskelijat kuvailivat molemmissa sekä hyviä, että huonoja

puolia. Yhdessä soittamisessa hyvänä puolena korostui yhdessä tekemisen ja onnistumisen ilo ja se, että yksittäiset virheet eivät tule niin selkeästi esiin. Yhteismusisoinnin kuvattiin myös lisäävän soittimen soittamisen harjoittelumotivaatiota.

- *Varsinkin jos se onnistuu ja kuulostaa sikahyvältä yhdessä,, ni oikeesti haluu treenata ja jos on jotain virheitä niin ottaa vaan uudestaan murehtimatta. Jos on bändissä, niin se on vähän tai ryhmässä niin virheillä ei oo niin paljon väliä. Yksikseen virheet huomaa paremmin, mut ei se niin haittaa. (Kuu)*

Yhteismusisoinnin huonoiksi puoliksi taas lukeutui yhtyeen jäsenten tasoerojen tuomat haasteet, mahdollisuus tulla arvostelluksi virheiden perusteella, sekä oman instrumentin osuuden harjoittamisen haasteellisuus yhteismusisointitilanteessa.

- *Yksin on tavallaan kivempi, jos jotain menee pieleeseen se on sun oma vika. Kuulostaa ilkeeltä, mut välillä on ärsyttävää, jos muut on tosi huonoja ja ei ite pääse soittamaan. Jos ollaan tosi eri tasoisia soittajia pitää soittaa jotain sulle tosi helpoo biisii vaik haluisit soittaa jotain vähä vaikeempaa. mut ei tavallaan voi koska niin. Jos kaikki on samalla aalto pituudella kivempi soittaa yhdessä. (Tuisku)*
- *Nii jos tavallaan bändissä mokaa kaikki väittää et mä oon huono, vaik ei pitäis olla. (Aalto)*
- *Jos ite vaikka on vaikee kohta voit puol tuntii sitä samaa kohtaa rämpyttää edestak, mut sit jos esim täällä treenataan jotain biisii, ni et sä voi et – noni nyt kaikki oottaa mä treenaan kohdan, jota en osaa. (Pouta)*

Lopuksi pyysin haastateltavia kuvailemaan onnistunutta yhteissoittokokemusta. Vastauksissa, aivan kuten havainnoissani liittyen yhteismusisointiin opetusprojektin aikana, korostui yhteissoittamisesta nauttimisen ja yhdessä tekemisen ilo. Samaan aikaan yhdessä soittamisen onnistumista pidettiin tärkeänä, jonka tarkennettiin tarkoittavan niin yhteen soittamista, yhteisessä rytmissä pysymistä, sekä luottamusta ja kommunikaatiota bändin jäsenten välillä.

- *Kaikki saa siitä jotain, taitoo tai jotain muuta esim hyvän mielen, sellanen joku valaistus miten soitetaan bändissä, tai jotain kokemusta. et jos kukaan ei opi mitään tai ei saa siitä mitään, ei se sit oo onnistunut. (Usva)*
- *Et luottaa bändikavereihin ja voi kattoo niitä ja on kivaa. (Tuisku)*
- *Sillee et kaikki soittaa yhdessä, ja on hyvä meininki, ja rennosti. (Kuu)*
- *Kaikki menee samaan tahtia. (Aalto)*

Onnistumisen kokemukset, esiintymiskokemukset ja yleisön mukaan saaminen mainittiin myös onnistuneen yhteismusisointikokemuksen osina:

- *Sellai et kaikil jää onnistunut filis sen jälkeen. Jos esiintyy, et saa yleisön mukaan. Jos kappaleen aikana yleisö tulee mukaan, tulee siitä tietynlainen kannustus. (Pouta)*

Tutkimusryhmän loppuhaastattelun vastauksista heijastui kokemus kuunteluharjoitteiden positiivisesta vaikutuksesta yhteismusisointiin. Kokemukset olivat linjassa omien opetusprojektin aikana tekemiäni havaintojen kanssa. Kuuntelemisen kautta kehitystä oli nähtävissä monella yhteismusisoinnin osa-alueella niin musiikillisesti, ilmaisullisesti, kuin yhtyeen jäsenten välisessä kommunikaatiossa.

## 6 Pohdinta

### 6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelu

Tässä luvussa kokoan ensin yhteen tutkimukseni tulokset ja teen yhteenvedon vastauksista tutkimuskysymyksiini. Ensimmäisessä luvussa 6.1.1 kokoan yhteen vastaukset tutkimuskysymykseeni: Miten kuuntelukasvatuksen harjoitteet soveltuvat osaksi yhteismusisoinnin opetusta yläkoulussa?

Luvussa 6.1.2 käsittelen toista tutkimuskysymystäni: Miten kuuntelukasvatuksen harjoitteet voivat edistää kuuntelukasvatuksen tavoitteita eli äänellisen toimijan eettisen ja yhteisöllisen kuuntelukompetenssin kehittymistä?

Luvussa 6.1.3 tarkastelen tutkimukseni tuloksia kriittisesti huomioiden tutkimukseen vaikuttavat tekijät ja peilaten tuloksia tutkimuskirjallisuuteen. Viimeinen luku 6.1.4 sisältää pohdintaa matkastani tämän tutkimuksen äärellä.

#### **6.1.1 Kuuntelukasvatus ja yhteismusisointi: *Kuunteleminen voi opettaa bändisoittoa ja bändisoitto voi opettaa kuuntelemaan***

Tutkimukseni tehtävä oli tutkia kuuntelukasvatuksen tuomista niin puheen, musiikin, kuin äänimaiseman osa-alueilla yläkouluikäisten musiikkikasvatuksen pariin. Toteuttamani opetusprojektin kautta halusin selvittää, miten yhteismusisoinnin opetuksen konteksti soveltuisi kuuntelukasvatuksen opettamiseen. Muotoilin ensimmäisen tutkimuskysymykseni käsittelemään tätä aihetta: *Miten kuuntelukasvatuksen harjoitteet soveltuvat osaksi yhteismusisoinnin opetusta yläkoulussa?* Kuten Kankkunen (2018) kirjoittaa oppilaan kasvua tukevan parhaiten kuuntelukasvatus, jonka opetus ja oppiminen tapahtuu yhteisössä kasvamalla, yhteisöstä oppimalla ja yhteisön eduksi toimimalla, ajatukseni oli käyttää yhteismusisointia yhteisönä, jossa oppiminen tapahtuisi. Tutkimukseni osoitti idean olevan käyttökelpoinen. (Kankkunen, 2018, i-ii.)

Kuunteluharjoitteet toimivat opetusprojektissa luontevasti osana yhteismusisoinnin opetusta. Tuntien alussa tehdyt äänimaiseman kuunteluharjoitukset muodostuivat tuntien rakenteessa luontevasti musiikilliseen toimintaan johtaviksi lämmittelyharjoitteiksi. Siinä

missä yleisesti musiikin harrastamisessa on tyypillistä tehdä lämmittelyharjoituksia kehon tai äänen valmistamiseen tai virittämiseen kohti toimintaa, äänimaisemaharjoituksia voisikin mieltää lämmittelyä kuuntelemiselle, joka on keskeinen osa musiikillista toimintaa.

Myös musiikilliset kuunteluharjoitteet sopivat hyvin osaksi yhteismusisoinnin opetusta. Musiikkiäänitteiden kuuntelun harjoitusten kautta harjoiteltiin uusia tapoja kuunnella musiikkia ja tutustuttiin bändipajassa soittamiimme kappaleisiin. Yhteismusisoinnin aikana tehtävien kuunteluharjoitusten kautta kehitettiin musiikillista hahmottamiskykyä, sekä niin oman, muiden kuin yhteisen musiikillisen äänen kuuntelemista.

Puheen kuunteluharjoitteet osoittautuivat soveltuvan yhteismusisoinnin opetukseen erityisesti niiden kommunikatiivisen luonteen johdosta. Harjoitukset toimivat erityisen luontevasti yhtyeen kommunikoinnin, sanattoman viestinnän ja musiikillisen ilmaisun lämmittelyharjoituksina. Harjoitteiden aikana opittuja ja havaittuja asioita siirrettiin ja verrattiin myöhemmin yhteismusisointitilanteeseen. Harjoitukset johtivat erityisesti katsekontaktin ja elekielen muutoksiin oppilaiden yhteismusisoinnissa. Oppilaat kokivat katsekontaktin lisäävän yhdessä tekemisen kokemusta bändisoitossa. Kokemus tukee muun muassa Ruokosen (2016) ja Woody'n (2013) väitteitä yhteismusisoinnin positiivisista vaikutuksista nuorten yhteenkuuluvuudentunteelle. Woody kirjoittaa yhteenkuuluvuuden tunteen voivan tarjota oppilaille esimerkiksi positiivista vahvistamista ja tärkeän alustan musiikillisen identiteetin kehittymiseen. Kuten loppuhaastattelussa Pouta kuvasi yleisön mukaan saamisen onnistuneen yhteismusisoinnin piirteenä, on Woody kirjoittanut myös yleisöltä saatavan positiivisen vahvistamisen olevan yhteismusisoinnissa merkittävää. (Ruokonen 2016, 13, Woody 2013, 87–88.)

Keskeistä tuloksissani oli tutkimusryhmäni kokemukset kuuntelemisen ja yhtyeen kommunikaation tiedostamisen vaikutuksista yhteismusisointiin. Haastateltavat kokivat kehittyneensä kuuntelijoina ja oppineensa tiedostamaan niin kuuntelemisen, kuin yhtyeen kommunikoinnin uudella tavalla. Kun yhtyeen jäsenet huomioivat toisiaan kuuntelemalla ja kommunikoimalla katseella, yhdessä soittamisen koettiin onnistuvan paremmin ja olevan mielekkäämpää. Toisaalta kuuntelemista yhteissoiton aikana pidettiin myös haastavana. Siinä missä yhteistä onnistumista pidettiin yleisesti etusijalla, osa oppilaista koki yksittäisten soittimien osuuksien laadun laskevan ja harjoittelun tehokkuuden laskevan kuuntelemiseen keskittymisen myötä.

Kaiken kaikkiaan osallistuneiden nuorten kokemukset opetusprojektista, ja sen sisällöstä olivat positiivisia. Kuunteluharjoituksia, ja niissä opittua uudenlaista äänien ja ääniympäristön tiedostamista pidettiin yleisesti mielenkiintoisena, uusia ajatuksia herättävänä ja opettavaisena. Toisaalta ääniympäristön pienimmille äänille herkistymiseen suhtauduttiin myös kriittisesti. Aiemmin tiedostamattomat äänet koettiin toisinaan häiritsevinä ja ärsyttävinä. Niin oppilaiden, kuin opettajan näkökulmasta yhteismusisointia ja kuuntelukasvatusta yhdistävä opetus oli mielekästä. Kuunteluharjoitusten tekemisen koettiin kehittävän yhteismusisointia. Loppuhaastattelun lopuksi pyytämässäni vapaassa palautteessa heijastui positiiviset kokemukset opetusprojektista:

- *Oli tosi kivaa - Tää vois jatkuu vaikka kuinka kauan! (Pouta)*
- *Niinpä! Olen valmis uhraamaan välkkäni tähän. (Usva)*

Vastauksena tutkimuskysymykseeni Miten kuuntelukasvatuksen harjoitteet soveltuvat osaksi yhteismusisoinnin opetusta yläkoulussa? voin tutkimusaineistoni perusteella todeta opetusprojektin vahvistaneen kirjallisuudesta saamaani, sekä myöskin omiin kokemuksiin perustuvan hypoteesini kautta asettamaani käsitystä, että kuuntelukasvatuksen laaja-alainen toteuttaminen niin puheen-, musiikin-, kuin äänimaiseman osa-alueilla soveltuu hyvin opetettavaksi musiikkikasvatuksen, ja tarkemmin yhteismusisoinnin parissa. Samoin tutkimusta ideoidessani hahmottelemani johtopäätös siitä, että siinä missä yhteismusisointi voisi toimia kuuntelukasvatuksen pedagogisena keinona, voisi myös kuuntelukasvatus toimia yhteismusisoinnin pedagogiikan keinona, osoittautui toteuttamani opetusprojektin perusteella varsin oikeaksi. Opetusprojektin painottuessa yhteismusisoinnissa bändisoiton kontekstiin, voisi ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksen tiivistää lauseella: *Kuunteleminen voi opettaa bändisoittoa ja bändisoitto voi opettaa kuuntelemaan.*

### **6.1.2 Kuuntelukasvatuksen tavoitteiden edistäminen**

Tutkimukseni tavoitteena oli lisäksi selvittää, miten opetusprojektin aikana toteutetut kuuntelukasvatuksen harjoitukset voivat edistää kuuntelukasvatuksen tavoitteita (ks. luku 3.3.2). Tavoitteet ovat Kankkusen (2018) määritelmän mukaisesti äänellisen toimijan eettisen ja yhteisöllisen kuuntelukompetenssin kehittäminen akustisen kommunikaation (Truax, 2001) jaottelun mukaisesti niin puheen-, musiikin-, kuin äänimaiseman kuuntelun osa-alueilla. Tarkastelin tutkimuksessani näiden tavoitteiden edistämistä aineistossani il-

menneiden muutoksen ja oppimisen kokemusten valossa. (Kankkunen, 2018, 204–206, Truax, 2001, 49–50.)

Kuuntelukasvatuksen pioneerin Schaferin (1992) esittämä ajatus kuuntelun herkistämisestä osoittautui keskeiseksi tekijäksi tutkimukseni tuloksissa. Opetusprojektin alkupuolella hiljaisien äänien kuuntelemiseen keskittyvien harjoitteiden kautta oppilaat kuvasivat oppineensa tiedostamaan ääniympäristöä ja kuuntelemista uudella tavalla. Ääniympäristön analysoimisen, arvioinnin, jaottelamisen ja yhteisen pohdinnan kautta opiskelijat oivalsivat opetusprojektissa uusia asioita kuuntelemisesta, ääniympäristöstä ja äänellisenä toimijana toimimisesta. Oppilaat kokivat loppuhaastattelun perusteella käsityksensä kuuntelemisesta ja ääniympäristöstä muuttuneen ja laajentuneen opetusprojektin aikana.

Tiedostaminen osoittautui keskeiseksi tekijäksi niin ääniympäristön-, musiikin-, kuin puheen kuuntelukompetenssin kehittämisessä opetusprojektin aikana. Äänimaiseman kuuntelukompetenssin kehittyminen ilmeni tutkimusryhmän oppimissa uusissa tavoissa tiedostaa ja havainnoida ääniympäristöä ja omaa asemaansa äänellisenä toimijana. Opetusprojektissa harjoiteltiin monipuolisesti äänimaiseman kompetenssiin liittyviä taitoja, joiksi Kankkunen (2018) on listannut liittyväksi äänien tulkintaa, nimeämistä ja merkityksen antoa tietyssä ajassa ja paikassa, sekä kuuntelemisen kautta ympäristön kontekstuaalista ja kokemuksellista arviointia. Oppiminen tapahtui tehtyjen äänimaiseman kuunteluharjoitusten, ja niistä koituneen keskustelun myötä. Harjoitukset herättivät opiskelijoissa runsaasti pohdintaa elämän erilaisista äänimaisemista ja niiden vaikutuksesta yksilöön ja yhteisöön, ajatuksia ja keskustelua niin vallasta ja vastuusta ääniympäristössä, sekä ääniympäristön vaikutuksista ihmisiin. Sekä oppilaiden kokemusten, että omien havaintojeni mukaan opiskelijat oppivat uutta ääniympäristöstä ja sen osana toimimisesta, ja näin ollen kehittivät äänimaisema kuuntelukompetenssiaan niin yksilöinä kuin osana yhteisöä. (Kankkunen, 2018, 147.)

Musiikin kuuntelukompetenssia kehitettiin opetusprojektissa musiikin kuunteluharjoitusten myötä. Harjoituksissa opittiin uusia tapoja kuunnella musiikkiteoksia ja uusia tapoja kuunnella musiikkia musisoimisen aikana. Musiikkia harjoiteltiin tarkastelemaan uusista näkökulmista, havainnoimalla ja analysoimalla erilaisia piirteitä ja yksityiskohtia siitä.

Haastatteluvastauksissa musiikin kuuntelukompetenssin kehitymisessä korostui yhteismusisoinnin aikana tapahtuvan musiikin kuuntelemisen, ja sen myötä yhteissoiton yhte-

näisyyden ja musiikillisen ilmaisun edistymisen. Oppilaat kokivat tiedostavansa kuuntelemisen roolin osana yhteissoittoa uudella tavalla. Soiton aikana havainnoitiin nyt niin itse tuotettua ja muiden tuottamaa soittoa ja laulua, kuin yhdessä tuotettua kokonaisuutta ja äänien yhdistelmiä. Kuten Kosonen (2001) kuvailee yhteismusisoinnissa yksilöllä olevan yhtä aikaan vuorovaikutuksellinen suhde niin muihin ryhmän jäseniin, kuin tulkitseva suhde itse tuottamaansa musiikkiin, oppilaat kuvailivat oivaltaneensa paikkansa osana yhtyettä uudella yhteisöllisemmällä tavalla. Aiemmin omaan suoritukseen keskittynyt tekeminen näyttäytyi nyt yhteisöllisempänä ja vähemmän omaan tekemiseen keskittyvänä toimintana. Tämän koettiin vähentävän yksilön suorituspainetta ja lisäävän mielekkyyttä tekemisessä. Toisaalta kuuntelemiseen keskittymisen esitettiin myös haastavan soittimen soittamista ja hidastavan harjoittelun edistymistä.

Puheen kuuntelukompetenssia kehitettiin muiden kuuntelukompetenssin osa-alueiden tapaan opetusprojektissa tehtyjen puheen kuunteluharjoitteiden parissa. Näissä harjoituksissa käsiteltiin puheen kuuntelemiseen vaikuttavia tekijöitä ja kuuntelemisen merkitystä vuorovaikutuksessa. Tunneilla käsiteltiin ja pohdittiin puheen kuuntelemisen vaikutuksia erilaisiin kommunikaatiotilanteisiin, esimerkiksi opetustilanteeseen peruskoulussa. Sanaton viestintä koettiin tärkeäksi tueksi puheen kuuntelemisessä. Katsekontaktin ja kehollisen ilmaisun harjoittelu puheen kuunteluharjoitteissa osoittautuivat erityisen hyvin sovellettavaksi yhteismusisoinnin pariin. Opetusprojektissa puheen kuuntelukompetenssin edistäminen ilmeni erityisesti yhteismusisoinnissa kommunikaatiokompetenssin kehittymisenä. Tämä ilmeni aineistossani niin omista havainnoissani kuin opiskelijoiden kokemuksissa yhteismusisoinnin sanattoman kommunikaation kehittymisessä. Opiskelijat kokivat katsekontaktin lisäävän ryhmän kommunikaatiota ja ryhmähenkeä.

Äänien ja ääniympäristön tiedostamisen kehittymistä, jota kaikkien kolmen osa-alueen kuunteluharjoituksien tekemisessä ilmeni, voi sanoittaa tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen viitaten ääniympäristöherkkyydeksi ja ääniympäristötietoisuudeksi. Kankkunen (2018) kuvaa näitä sanojan osaksi vastuullisen äänellisen toimijuuden kehittymistä äänimaisemassa, joka on keskeinen osa eettistä äänellistä toimijuutta. (Kankkunen, 2018, 131–132.)

Opetusprojektin tunneilla oli havaittavissa useita Kankkusen (2018) väitöskirjassa mainitsemia eettisen äänellisen toimijuuden kehittymisen piirteitä. Äänimaiseman kuunteluharjoituksista koituvissa keskusteluissa ilmeni pohdintaa ihmisen vallasta ja vastuusta ää-

niympäristössä. Kankkusen korostaessa yhteisöllisyyden välttämättömyyttä eettisen äänellisen toimijuuden kehittymisessä, voidaan bändipajan osallistujista koostuva ryhmä nähdä ryhmänä, jossa eettistä äänellistä toimijuutta kehitettiin. Kankkunen kuvaa myös kokemuksia omista vuorovaikutus- ja toimintamahdollisuuksista tärkeäksi osaksi eettisen äänellisen toimijuuden kehittymistä. Tutkimusryhmäni sai bändipajan kautta erilaisia kokemuksia vuorovaikutuksesta ja toimintamahdollisuuksista erityisesti musiikillisessa kontekstissa yhteismusisoinnin parissa. (Kankkunen, 2018, 139.)

Tutkimuskirjallisuudesta kiinnostavasti musiikin kuuntelun suhteesta eettisyyden rakentamiseen on esittänyt Välimäki (2019), jonka mukaan musiikilla ”voidaan nähdä olevan erityinen kyky rakentaa eettistä toisen kuuntelun, kohtaamisen ja myötäväärähtelyn tilaa, jota voidaan pitää ekologisesti kestävämmän elämäntavan perusedellytyksenä: kykyä kuunnella toisen kärsimystä ja halua vähentää sitä.” Väite perustuu musiikin kuuntelun vahvaan samaistumismekanismiin. Välimäki kirjoittaa musiikin jäsenyvän ihmiselle mielekkääksi kokonaisvaltaisen samaistumisen kautta: ”ottamalla se vastaan itsen sisään, omaan kehoon ja minuuteen eli värähtelemällä yhdessä äänilähteen ja kuuntelutilan kanssa.” Opetusprojektissani musiikin kuuntelun lisäksi myös puheen-, ja äänimaiseman kuuntelua voidaan perustella Välimäen esittämien ajatusten kautta empatiaa ja ympäristötietoisuutta edistäväksi toiminnaksi. (Välimäki, 2019, 39.)

Opetusprojektissa kuuntelukasvatuksen tavoitteiden edistämistä tapahtui siis pitkin projektia kaikkien kuuntelun osa-alueiden kuunteluharjoitteiden, sekä yhteismusisoinnin yhteydessä. Aineistooni perustuvan tulkintani mukaan olennaisimmaksi asiaksi kuuntelukasvatuksen tavoitteiden edistämiseksi opetusprojektissani nousi uudenlaisten tiedostamisen tapojen oppiminen kuunteluun ja ääniympäristöön liittyen.

### **6.1.3 Tulosten tarkastelu**

Avasin tutkimukseni tuloksia luvussa 5. (*Tulokset*) kuvaamalla opetusprojektini kulkua ja sen aikana kerättyä aineistoa. Selkeyttääkseni tuloksien purkamista, jaottelin opetusprojektin eri vaiheet tutkimuskysymyksieni kannalta olennaisiin lukuihin, joista ensimmäiset kolme perustuivat Truax'n (2001) akustisen kommunikation teorian mukaiseen jaotteluun kuuntelukasvatuksesta niin puheen-, musiikin-, kuin äänimaiseman kuunteluna. Viimeinen luku keskittyi yhteismusisointiin liittyviin tuloksiin.

Tavoittelin tuloksien purkamisella paitsi opetusprojektini kulun ymmärtämistä tutkimuskysymyksiä vastauksien tueksi, todellisen ja realistisen kuvan antamista opetusprojektista. Pieneen ryhmään, valikoituun joukkoon ja yksilöiden prosesseihin keskittyvässä tutkimuksessani *laadulliselle tapaustutkimukselle* tyypillisesti keskeistä on pyrkimys ymmärtää toimintaa. (Vuori, 2021, Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016, 130–131, 157, Eskola & Suoranta 2001, 18, 61.) Tutkimukseni tarjoaa yhden esimerkin kuuntelukasvatuksen toteutumisesta osana yhteismusisoinnin opetusta. Vaikka laadulliselle tapaustutkimukselle tyypillisesti tutkimukseni tuloksia ei voida yleistää, toivon sen voivan tarjota esimerkin kuuntelukasvatuksen luovasta soveltamisesta osaksi opetusta.

Tavoittelin ensimmäisen tutkimuskysymykseni (*Miten kuuntelukasvatuksen harjoitteet soveltuvat osaksi yhteismusisoinnin opetusta yläkoulussa?*) vastauksen purkamista opetusprojektin eri vaiheiden ja niiden aikana ilmenneiden seikkojen kautta. Koska opetusprojektin tunnit olivat käytännön kokeilua kuuntelukasvatuksen tuomisesta osaksi yhteismusisoinnin opetusta, projektin kulku antaisi vastauksen siitä, miten harjoituksen soveltuvat osaksi yhteismusisoinnin opetusta tämän opetusprojektin perusteella. Kokosin vastauksen yhteen luvussa 6.1.1 Kuuntelukasvatus ja yhteismusisointi: *Kuunteleminen voi opettaa bändisoittoa ja bändisoitto voi opettaa kuuntelemaan.*

Toisen tutkimuskysymykseni (*Miten kuuntelukasvatuksen harjoitteet voivat edistää kuuntelukasvatuksen tavoitteita eli äänellisen toimijan eettisen ja yhteisöllisen kuuntelukompetenssin kehittymistä?*) vastausta pyrin purkamaan tulosluvun kolmen ensimmäiseen luvun myötä, joissa avaan tuloksia liittyen kuunteluharjoituksiin. Vedin johtopäätökset tuloksista erityisesti vertaamalla oppilaiden toimintaa ja ajatuksia opetusprojektin eri vaiheissa. Vaikka aineistosta välittyikin muutosta oppilaiden kokemuksissa ja toiminnassa, oli muutoksen hahmottaminen näin lyhyessä ajassa haasteellista. Äänellinen toimijuus, jonka kehitystä kysymys koskee, on niin kokonaisvaltainen, moniulotteinen ja kuten Kankkunen (2018, 139) kuvaa sitä, elämän kestoisesti kehittyvä asia, että pidemmän aikavälin työskentely ja tutkimus antaisi syvällisempiä tuloksia aiheesta. Kuitenkin erityisesti loppuhaastattelun vastauksista välittyi oppilaiden tehneen uusia havaintoja, oivalluksia ja oppineen myös uutta tutkimuskysymyksiä aihealueista opetusprojektin aikana. Tämän perusteella tutkimukseni osoittaa, että kuuntelukompetenssia voidaan edistää opetusprojektini kaltaisen kasvatuksen kautta.

Tutkimukseni tulokset olivat linjassa kuuntelukasvatuksesta tutkimuskirjallisuuden kanssa, jota esittelin teoreettisessa viitekehyksessäni (mm. Schafer, Uimonen, Kankkunen): kuuntelukasvatus sen laajassa määritelmässä niin puheen-, musiikin-, kuin äänimaiseman kuuntelukasvatuksena soveltuu hyvin osaksi peruskoulun musiikinopetusta. Samoin kuuntelemista osana yhteismusisoinnin pedagogiikkaa käsittelevän kirjallisuuden esittämät ajatukset kuuntelun olennaisuudesta yhteismusisoinnin opetuksessa ilmenivät tutkimuksessani niin omien havaintojeni, kuin oppilaiden kokemusten perusteella paikkaansa pitäviksi. Yhteismusisointi kehittyi niin vuorovaikutuksellisen, aistiherkkyden, ympäristötietoisuuden kuin musiikillisen osaamisen saralla. Kuuntelukasvatuksen yhdistäminen osaksi yhteismusisoinnin opetusta oli paitsi hedelmällistä ryhmän yhteismusisoinnin ja äänellisen toimijuuden kehittämisen kautta, myös mieluisaa niin opiskelijoille, kuin opettajallekin.

Päällimmäisenä perusteena tutkimukseni tuloksien merkittävydestä ja ajankohtaisuudesta musiikkikasvatukselle on opetusprojektini esimerkkinä tavasta soveltaa kuuntelukasvatusta osaksi peruskoulun musiikkikasvatusta ja opetusta peruskoulussa. Kuuntelukasvatuksen tutkimuskirjallisuudesta välittyy ajankohtainen tarve kuuntelukasvatuksen lisäämisestä peruskouluun ja innovatiivisuudesta sen soveltamiseen musiikkikasvatuksen saralle.

#### **6.1.4 Lopuksi: Takaisin saareen**

*” Hennomman äänen kuuleminen, äänen kuuleminen yllättävältä suunnalta ja sellaisen viestin kuuleminen, joka ei ole mieluisa. Luulen että olemme koronakriisin aikana ymmärtäneet tällaisten taitojen merkityksen. Eikä kuunteleminen ole mikään ”soft skill”. Se on tulevaisuudessa osaamisen ydintä.” (Thors, 2020.)*

Tutkimukseni tekeminen opetti minulle erityisesti, kuinka kokonaisvaltainen, monipuolinen ja ajankohtainen kasvatuksen osa-alue kuuntelukasvatus on. Sinä loppukesän hetkessä kesämökin saunan portailla, kun havahduin paikan ainutlaatuisen äänimaisemaan ja idea tutkimukseni aiheesta syttyi, en aavistanut tutkimukseni tuovan minua näin laajasti kasvatusta, sekä elämää käsittelevän aiheen pariin. Muistan saaren äänien säestyksessä pyöritelleeni mielessä erilaisia mahdollisuuksia tutkia yhdessä soittamista yhdistettynä kuuntelun herkistämiseen. Syventyessäni aiheeseen liittyvään tutkimuskirjallisuuteen, minulle avautui vähitellen kuuntelukasvatuksen maailma, josta tutkimukseni aihe ja tehtävä hahmottui.

Kuuntelukasvatuksen kirjallisuudesta esiin nousseet ajatukset kuuntelukasvatuksen tarpeellisuudesta ja tärkeästä roolista peruskoulussa, sekä laajemmin yhteiskunnassamme olivat minulle oivaltavaa luettavaa. Tutkimuskirjallisuuteen tutustuminen sai minut ihmettelemään esimerkiksi sitä, miksi kuuntelun opetus peruskoulussa on niin puutteellista, kun kouluoppiminen suurelta osin painottuu kuitenkin kuuntelemisen varaan. Ja miksi ylipäätään yhteiskunnassamme kuuntelu on niin vähän esillä, vaikka sen rooli on keskeinen niin monella elämän osa-alueella. Kuten Thors (2020) tämän luvun alun lainauksessa pohtii suhteessa aikamme haasteisiin, kuuntelutaitoja voidaan pitää olennaisena osana tämän päivän ja tulevaisuuden osaamista. Myös Kankkunen (2018) kirjoittaa kuuntelukasvatuksen tavoitteissa äänellisen toimijan keskeisinä taitoina korostuvan niin sanotut tulevaisuuden taidot, joiksi hän listaa: ”*vuorovaikutustaidot, eettinen harkinta ja ymmärrys, kriittisen ajattelun taito sekä valmius nivoa teknologiaa luontevaksi osaksi oppimista*”. (Thors, 2020, Kankkunen, 2018, 204.)

Tutkimuskirjallisuus kuuntelukasvatuksen saralla inspiroi minua toteuttamaan opetusprojekti peruskoulun musiikkikasvatuksen parissa. Esimerkkinä minua inspiroineista kirjoituksista muun muassa Shafer (1992, 11.) kirjoitti kuuntelukasvatuksen tarjoavan ratkaisun nykymaailmassa kasvavaan meluongelmaan. Riikonen (2021, 190) taas esitti taiteet keskeisenä mahdollisuutena opettaa kykyä kuunnella hiljaista ja hentoa ääntä, joita hän taas luki välttämättömiksi taidoiksi monimuotoisen maailmamme ymmärtämiselle ja kommunikoinnille osana sitä. Kankkunen (2018) esittämä ehdotus nostaa ääniympäristön kokemuksellinen, kriittinen ja eettinen kuuntelu musiikkikasvatuksessa musiikillisen äänen kuuntelun rinnalle sopi tutkimukseni opetusprojektiin, jonka yhdeksi tehtäväksi muodostui tämän ehdotuksen vieminen käytäntöön (Kankkunen, 2018, i-ii).

Tutkimukseni osana toteutunut tutkimusperustainen opetusprojekti vahvisti tutkimuskirjallisuudesta saamia käsityksiä kuuntelukasvatuksen laajuudesta. Opetusprojektin sisältö osoittautui pintaraapaisuksi monen eri yhteiskuntamme aihepiirin käsittelyyn. Projektin aikana tehtyjen harjoitteiden kautta kehitettiin kuuntelukompetenssia niin puheen-, musiikin-, kuin äänimaiseman osa-alueilla. Harjoitusten ja niistä koituvan keskustelun kautta käsitelimme äänellistä toimijuutta osana äänellistä yhteisöä. Äänellisen toimijuuden pohdinta tunneilla käydyssä keskustelussa liittyi muun muassa ympäristötietoisuutta, tasa-arvoa ja eettisyyttä koskeviin kysymyksiin, niin yksilö-, yhteisö-, kuin yhteiskuntatasolla. Vaikka mm. Shafer (1992) korostaakin kirjassaan *The Sound Education* keskustelun merkitystä kuunteluharjoitteiden tekemisen yhteydessä, minua yllätti opetusprojektin aikana käytyjen keskustelun laajuus ja syvällisyys.

Tämä tutkimus on saanut minut ymmärtämään kuuntelukasvatuksen monipuolisia pedagogisia mahdollisuuksia ja merkityksiä kasvatuksessa. Opetusprojektini osoitti kuunteluharjoitteiden soveltuvan erinomaisesti yhteismusisoinnin opetukseen. Samoin yhteismusisointi osoittautui hedelmälliseksi maaperäksi kuuntelutaitojen harjoitteluun. Opetusprojektin aikana ilmenneet keskustelujen laajat aihepiirit ilmensivät mielestäni sitä, kuinka kuuntelukasvatus soveltuisi ja olisi tarpeellinen minkä tahansa peruskoulun oppiaineen osana. On selvää, ettei vastuu näin laajasta kasvatuksellisesta sisällöstä voi olla vain musiikkikasvatuksen harteilla. Myöskin tätä Kankkunen (2018) ehdottaa: ”Tutkimuksessa esitetään, että perusopetuksen kuuntelukasvatus koskee lähtökohtaisesti koko kouluyhteisöä ja peruskoulun kaikkia oppiaineita” (Kankkunen 2018, ii).

Kuuntelukasvatukselle olisi mielestäni myös tärkeä paikka kasvattajien, sekä muusikoiden ammattiopinnoissa. Tutkimukseni sai minut pohtimaan, kuinka vähäiseen ja suppeaan roolin kuuntelukasvatus on jäänyt omissa musiikin ja kasvatuksen opinnoissani, vaikka kuunteleminen on niin olennainen osa molempia. Perusteluna tälle voidaan nähdä käsitys kuuntelun sisältymisestä kokoaikaisesti kaikkeen musiikilliseen tekemiseen ja vuorovaikutukseen. Tutkimukseni tekemisen perusteella, kuuntelukasvatuksen tuominen osaksi opintoja tarjoaisi paljon uusia mahdollisuuksia ja näkökulmia musiikin ja musiikkikasvatuksen kentälle. Kuuntelukasvatuksen käsittäminen kiinteänä osana muita kasvatuksen osa-alueita näkyy myös sen jäsentämättömyytenä perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Pohdinnoissani samaistun Kankkusen (2018) ilmaisemaan tarpeeseen kuuntelukasvatuksen lisäämisestä ja jäsentelemisestä peruskoulussa.

Tutkimukseni tekeminen oli itselleni opettajana alku kuuntelukasvatuksen hyödyntämisestä ja soveltamisesta useaan eri musiikkikasvatuksen kontekstiin. Olen käyttänyt näitä harjoituksia viimeisten opiskeluvuosieni aikana opetustöissä, sekä opinnoissani muun muassa päättöharjoittelussa ja yhteismusisoinnin pedagogiikan kurssilla. Kuunteluharjoitukset ovat tulleet osaksi musiikin yksityisopetusta, aikuisten ryhmäopetusta ja kouluopetusta niin ala- ja yläkoulussa, kuin lukiossa. Samat harjoitukset ovat soveltuneen luontevasti sekä lapsien, että aikuisten opettamiseen. Näen suurta potentiaalia kuuntelukasvatuksen harjoitusten soveltamisessa monipuolisesti musiikkikasvatuksen toimintamahdollisuuksiin ja eri konteksteihin.

## 6.2 Luotettavuustarkastelu

Jotta tutkimuksen tulokset olisivat uskottavia ja valideja, Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2009) mukaan tutkimusta tulee tehdä perusteellisesti ja kriittisesti tarkastellen. Tuloksien pätevyyttä lisää tutkimuksen luotettavuuden arviointi, jota voi Hirsjärven, Remes ja Sajavaaran (2016) mukaan tehdä monella tapaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 25–27, Remes & Sajavaara, 2016, 226.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2016) kirjoittavat tarkkuuden kohentavan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia eri vaiheita. Pyrin tutkimuksessani kuvaamaan tarkasti ja totuudenmukaisesti tutkimukseni eri vaiheita, piirteitä ja perusteluja, jotta lukija ymmärtäisi tutkimustani paremmin ja saisi todenmukaisen kuvan tutkimuksestani. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 227.)

Koska tavoitteenani oli tutkia kuuntelukasvatuksen toteuttamista peruskoulussa, olisi tutkimukseni luotettavuutta lisännyt opetusprojektin toteuttaminen peruskoulun oppituntien aikana todellisessa tilanteessa eli musiikin tunnilla. Kuitenkin sen perusteella, että opetusprojektin tuntimäärän toteuttaminen kokonaisuudelle luokalle olisi vienyt kymmenen viikon musiikintunnit kyseiseltä luokalta, ja olisi myös pidentänyt opetusprojektin toteuttamisaikaväliä, päätin toteuttaa tunnit oppituntien ulkopuolella. Todellista musiikinopetuksen tilannetta jäljitelläkseni, toivoin saavani tutkimusryhmääni todelliselle luokalle tyyppillisiä piirteitä, kuten variaatiota musiikillisessa osaamisessa ja kiinnostuksessa. Tutkimukseeni mukaan ilmoittautui kuitenkin hyvin heterogeeninen ryhmä, kaikki oletettuja tyttöjä, jotka suhtautuivat tutkimukseen osallistumiseen innokkaasti. Tiedostan, etteivät tutkimukseni tulokset ole luotettavasti yleistettävissä ja rinnastettavissa kokonaisten luokkien musiikinopetukseen, johtuen sekä pienestä ja heterogeenisestä kohderyhmästä, että bändipajan sijoittumisesta oppituntien ulkopuolelle. Tiedostin tutkimustani tehdesäni, että tavoitteena oli luotettavien ja yleistettävien tuloksien sijaan laadulliselle tapaustutkimukselle ominaisesti tietyn ryhmän kokemusten ja toiminnan tarkastelu.

Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan tutkija on tutkimuksen keskeinen työväline. Luotettavuutta tarkastellessa tutkijan subjektiviteetti on tärkeä tiedostaa. Olin tutkimuksessani sekä opetusprojektin opettajan, että tutkijan roolissa. Lisäksi tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaa se, että olin toiminut tutkimusryhmäläisilleni musiikin opettajan sijaisena tutkimusta edeltävinä kuukausina. Tutkijana eri roolien päällekkäisyys oli minulle pääasiassa antoisaa ja luontevaa. Opettajana toimimisen kautta saatu käytännön kokemus

tutkimukseni aihepiirin opettamisesta oli merkittävää ja opettavaista. Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen pohjalta opettaminen antoi uudenlaisen näkökulman opettamisen toteuttamiseen. Tutkijana toimiminen opetusprojektin tunneilla oli antoisaa ilmiön ymmärtämisen näkökulmasta. Useiden roolien päällekkäisyys kuitenkin aiheutti luotettavuuden kannalta haasteita. Osallistuvassa havainnoinnissa asioiden huomaamatta jääminen oli mahdollista. Se, että olin sekä opettajana, että haastattelijana, saattoi vaikuttaa myös esimerkiksi haastatteluvastauksiin. Tutkimushenkilöt saattoivat esimerkiksi kokea velvollisuutta vastata opetustani myötäillen ja antaen positiivista palautetta opetusprojektista. Pysin haastattelussa parhaani mukaan olemaan vaikuttamatta tai johdattelematta haastateltavien vastauksia.

Osallistuvan havainnoinnin luotettavuutta olisi lisännyt opetusprojektin tuntien videointi, jotta olisin voinut havainnoida tilanteita jälkikäteen. Opettaessani ja havainnoidessani samanaikaisesti, minulta jäi varmasti huomaamatta monia asioita. Videoinnin järjestäminen kuitenkin tuntui liian haasteelliselta suhteutettuna siitä saatuihin etuihin. Kun harkitsin videointia, pohdin myös videoinnin mahdollisia vaikutuksia tuntien luontevuuteen niin omalta kuin oppilaiden toiminnan osalta. Arvelin videoinnin voivan vaikuttaa muun muassa keskustelutilanteisiin, jotka olivat keskeisessä osassa opetusprojektia.

Tiedostan luotettavuuteen liittyen, että tutkijan omat käsitykset ja kokemukset vaikuttavat jatkuvasti tutkimuksen tekoon. Tutkija tekee omien käsityksien varassa valintoja tutkimuksen kulkuun liittyen joka vaiheessa tutkimusta. Esimerkiksi aiheen, näkökulman, menetelmän ja aineiston valitseminen perustuvat tutkijan valintoihin. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa pidän olennaisena, että tiedostin tämän pitkin tutkimuksen tekoa ja arvioin eri vaiheissa tehtyjä ratkaisuja tämän huomioiden.

### **6.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Kuten tuloksia tarkastellessani pohdin aineistoni olevan kokonaisvaltaiseen ja laajaan kuuntelukasvatuksen aihepiiriin nähden melko suppea, ajattelen tutkimukseni aiheen tarjoavan aihetta laajemmalle jatkotutkimukselle. Pidempiaikainen opetusprojektini kaltaisen opetuksen järjestäminen tai kuunteluharjoitteiden tuominen osaksi musiikin opetusta pidemmällä välillä tarjoaisi syvällisemmän katsauksen tutkimukseni aiheeseen.

Jatkotutkimuksena tälle tutkimukselle olisi kiinnostavaa syventyä kuuntelukasvatukseen myös muissa musiikkikasvatuksen ja muiden kasvatusalojen konteksteissa. Tutkimukseni

teoreettisesta viitekehyksessä esiin noussut ehdotus kuuntelukasvatuksen vastuun jakamisesta tasapuolisesti kaikille oppiaineille peruskoulussa (Kankkunen, 2018) voisi soveltaa tutkimukseksi kuunteluharjoitteiden toteuttamisesta osana eri oppiaineiden opetusta. Esimerkiksi haastatteleamalla kuunteluharjoitteita opetuksessaan käyttäneitä opettajia, voisin kerätä kokemuksia kuunteluharjoitteiden käytöstä eri oppiaineiden opetuksessa. Olisi myös mielenkiintoista tehdä selvitys erilaisista tavoista ja ratkaisuista, joilla opettajat ovat toteuttaneet kuuntelukasvatusta peruskoulussa. Olisi mielenkiintoista selvittää millaisia ratkaisuja opettajat ovat tehneet ja millaisia kokemuksia heillä on kuuntelukasvatuksen toteuttamisesta, erilaisista tarkoituksista ja tarpeesta.

Kuuntelukasvatusta olisi kiinnostavaa tutkia myös koulumaailman ulkopuolella. Sen perusteella, että olen soveltanut tutkimuksessani käytettyjä harjoitteita tutkimuksen tekemisen jälkeen myös useaan eri ikäluokan ja kontekstin musiikkikasvatukseen, olisi musiikkikasvatuksen kentällä monia mahdollisuuksia toteuttaa tutkimukseni kaltaista kuuntelukasvatuksen tutkimusta. Omiin opintokokemuksiini peilaten kuuntelukasvatuksen tutkimuksen tuomisen osaksi musiikin ja musiikki kasvatuksen ammattiopintoja tuntuisi sekä merkittävältä, että tarpeelliselta.

Pidin tutkimukseni tekemisessä tärkeänä sen liittymistä viisaan ympäristö- ja luontosuhteen kehittymisen edistämiseen. Jatkotutkimuksessa olisi kiinnostavaa tarkastella kuuntelukasvatusta tai laajemmin aistikasvatusta keskittyen tarkemmin ympäristökasvatukseen tai ekomusikologian näkökulmiin.

## Lähteet

Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) (2010). Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, K. (2004). Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Finn Lectura

Alopaeus-Laurinsalo, N & Ojanen, A. (1998). Musiikkiterapia puhehäiriöisten lasten kuntoutuksessa - teoria ja käytäntö. Helsinki: Edita

Ampuja, O. (2014). Milloin melusta tuli ympäristöongelma Suomessa? Teoksessa: O. Ampuja & M. Peltonaa (toim.), Huutoja hiljaisuuteen – Ihminen ääniympäristössä (s. 42–54.). Tampere: Gaudeamus Oy.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52 (1), 1–26.

Barrett J.R & Webster P.R. (2014). *The Musical Experience. Rethinking music teaching and learning.* Oxford University Press.

Bojner-Horwitz, E & Bojner, G. (2005): *Mielihyvää musiikista.* Vantaa: WSOY

Casey, T. (2011). ”Musiikki merkitsee minulle paljon.” Teoksessa Laitinen, S. ja Hil-mola, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia.* Helsinki: Opetushallitus. 62–74.

Ceraso, S. (2014). (Re)Educating the Senses: Multimodal Listening, Bodily Learning, and the Composition of Sonic Experiences. *College English*, 77(2), 102–123. Luettu 01.07.2021 sivustolla: <http://www.jstor.org/stable/24238169>

Cline, B. (2013). THE SCIENCE AND SANITY OF LISTENING. *ETC: A Review of General Semantics*, 70(3), 247-259. Luettu 01.07.2021, <http://www.jstor.org/stable/24761826>

Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 3. uudistettu ja täydennetty painos.* Juva : WS Bookwell Oy, 179–203

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2001: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.

European environment agency (2020). *Environment noise in Europe - 2020.* Luettu 2.2.2021 <https://www.eea.europa.eu/publications/environmental-noise-in-europe>

European Parliament & Council of the European Union (2002). Directive 2002/49/EC.  
Luettu 2.2.2021 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32002L0049>

Kirsi Günther, K., Hasanen K., Juhila K. (2021) Johdanto: analyysi ja tulkinta. teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/metelma-opetus/>>. [Viitattu 30.07.2021.]

Green, L. (2002). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*, Aldershot: Ashgate Publishing

Green, L. (2004). What can music educators learn from popular musicians? In C. X. Rodriguez (Ed.). *Bridging the gap. Popular Music and Music Education*. Reston: MENC, 225–240.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*, Aldershot: Ashgate Publishing

Hannula, A. (2000). *Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Himberg, T. (2012). *Molemminpuolinen mukautuminen: tahdistumisen ja musiikillisen vuorovaikutuksen tutkimus*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.

Hintsanen, M (2014). *Uhkaako melu lasten hyvinvointia ja oppimista?* Teoksessa: O. Ampuja & M. Peltonaa (toim.), *Huutoja hiljaisuuteen – Ihminen ääniympäristössä* (s. 80–95.). Tampere: Gaudeamus Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. 21.painos. Helsinki: Tammi

Hyry-Beihammer, E-K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen M-L., Kymäläinen, H. & Lepänen, T. 2013. *Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä*. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen Hanna M. & Westerlund H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hyvönen, Leena (1997). Onko kuuntelukasvatus musiikin historian opetusta? *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 2 (2), 19–33.

Hyvönen, L. (1995). *Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Studia Musica* 5. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Hyvönen, L. (2011). Minkälaista osaamista musiikin kuuntelutehtävät paljastavat? Teoksessa Laitinen, S. ja Hilmola, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus. 13–25.

Johnson, E. (2011) *Developing Listening Skills through Peer Interaction. Music educators Journal*, December 2011, 49–54.

Juhila, 2021, Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 30.07.2021.]

Juntunen, M-L. (2015). Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa. Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 18 (1), 56–76.

Järviluoma, Helmi (1994). *Soundscape – Art and Science. R. Murray Schafer Interview*. Teoksessa Helmi Järviluoma (toim.) *Soundscape: Essays on Vroom and Moo*. Tampere University, Department of Folk Tradition 19 & Institute of Rhythm Music A2, 107–120.

Järviluoma, H. (1991). Äänimaisematyö taiteena ja tieteenä. R. Murray Schaferin haastattelu. *Musiikin suunta* 1/1991.

Kankkunen, O. (2009). Vihreä Viserryskone – uusi ääni 1970-luvun suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 12 (1), 36–59.

Kankkunen, Olli-Taavetti (2012a). Ääni kuuluu kaikille – ääniympäristön kuuntelu musiikkikasvatuksessa. *Kasvatus* 43 (2), 146–159.

Kankkunen, Olli-Taavetti (2012b). Käy kuuntelemaan! Äänikävely ja ääniympäristön havainnointi. Teoksessa Kaarina Ahonen & Tiina Juutilainen (toim.) *Järjen ja arjen ääniä*.

*Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää.* Tampere: Tampere University Press, 119–153.

Kankkunen, O. (2018). Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Karlsen, Sidsel & Westerlund (2010). Immigrant Students' Development of Musical Agency – Exploring Democracy in Music Education. *British Journal of Music Education* 27 (3), 225–239

Kato, K. (2015). Listening: Research as an Act of Mindfulness. Teoksessa Gibson K., Rose D., & Fincher R. (Eds.), *Manifesto for Living in the Anthropocene* (pp. 111-116). Brooklyn, ny: Punctum Books. doi:10.2307/j.ctv1r787bz.21

Kauppara, Reijo A. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. 3. painos 2011. Jyväskylä: PS-kustannus

Kolehmainen, A. (2004). Aktivoivan opetuksen vaikutus musiikkikuunteluasenteisiin. Klassisen musiikin kuuntelun opintokokonaisuuden kokeilu luokanopettajankoulutuksessa ja peruskoulussa. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis C* 217.

Lehtonen, K. (1996): Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikiterapiasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lindström, T. E. (2011). Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Jyväskylä: University of Jyväskylä. *Jyväskylä studies in humanities* 158. Väitöskirja.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1981) Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.

Olsonen, M. (2012) Hyvä soiton opettaminen. Nuorten musiikkipedagogien ajatuksia. Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Paalanen, J. (2020). Luokkahuonevuorovaikutusta ja kehollista taidekasvatusta lukion musiikintunnilla. Teoksessa Paulasto, H. & S. Pöyhönen (toim.) 2020. Kieli ja taide – soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä. *Language and the arts – creative inquiry in applied linguistics*. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 74. 108–138.

Palmer, E. (2014), *teaching the Core Skills of Listening and Speaking*: Escd. Association for Supervision & Curriculum Development.

- Parker, E.C. (2020). *Adolecents on Music. Why Music Matters to Young People in Our Lives*. Oxford University Press 2020.
- Peltomaa, M. & Saine, S. (2014) *Kuulo – ensimmäinen ja viimeinen aisti*. Teoksessa: O. Ampuja & M. Peltonaa (toim.), *Huutoja hiljaisuuteen – Ihminen ääniympäristössä* (s. 80–95.). Tampere: Gaudeamus Oy.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Prichard, S. (2012). Listening to Learn: The Status of Listening Activities in Secondary Instrumental Ensemble Classes. *Contributions to Music Education*, 39, 101-115. Luettu 02.07.2021: <http://www.jstor.org/stable/24127247>
- Riikonen, T. (2021) Digital anthropology meets multisensory listening, *Journal of New Music Research*, 50:2, 190-198, DOI: 10.1080/09298215.2021.1898647
- Ruokonen, I. (2016). *Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Saarikallio, S. (2011). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa: J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 221–31). Vaasa: Ykkös-Offset.
- Saarinen, A. (2014). *Melu yhteiskunnassa*. Teoksessa: O. Ampuja & M. Peltonaa (toim.), *Huutoja hiljaisuuteen – Ihminen ääniympäristössä* (s. 57–75.). Tampere: Gaudeamus Oy.
- Sawyer, K. (2015). Group flow and group genius. *The NAMTA Journal*. Vol 40, No3. Summer 2015.
- Schafer, R.M. (1965). *The Composer in the Classroom*. Toronto: Berandol Music.
- Schafer, R.M. (1967). *Ear Cleaning. Notes for an Experimental Music Course*. Toronto: Berandol Music.
- Schafer, R. Murray (1976). *Creative Music Education. A Handbook for the Modern Music Teacher*. New York: Schirmer Books.
- Shafer, R.M. (1992) *A sound education. 100 exercises in listening and sound-making*. Arcana Editions.

Schafer, R. M (1994). *The Soundscape. Our Sonic Environment and the Tuning of the World.* Rochester, Vermont: Destiny Books.

Schafer, R.M. (2015) *Kuuntelukasvatus. Kuuntelukasvatus. 100 kuuntelu- ja ääniharjoitusta.* Toim. Ja suom. Kankkunen, O., Uimonen, H. & Kytö, M. Tampere: TAMK

Suoranta, J. (2010) Radikaali kasvatus nuorisokasvatuksessa. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria: perusteita ja puheenvuoroja. 2., uusittu painos.* Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto ja Nuorisotutkimusseura. 313–338.

Thors, A. (2020). Taide auttaa meitä kehittämään kuuntelemisen taitoja. <https://www.kauppa-lehti.fi/uutiset/taide-auttaa-meita-kehittamaan-kuuntelemisen-taitoja/c57f5fae-eeb4-584c-8639-536c05833b02>

Torvinen, J., & Välimäki, S. (2019). Johdanto. Musiikki, luonto ja ekomusikologia. In J. Torvinen, & S. Välimäki (Eds.), *Musiikki ja luonto. Soiva kulttuuri ympäristökriisin aikakaudella* (s. 1–32). Utukirjat.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) Hyvä tieteellinen käytäntö ja loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Saatavissa: [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Uimonen, H. (2005). Ääntä kohti. Ääniympäristön kuuntelu, muutos ja merkitys. Tampere: Tampereen yliopisto

Uimonen, H. (2011). Tarkkaile ympäristöäsi! Kuuntelukävelyt ja äänittäminen äänimaiseman laadullisen arvioinnin välineinä.

Väkevä, L, Westerlund, H. (2006). Demokratian “metodi” musiikkikasvatuksessa.  *Finnish Journal of Music Education* 9 (1-2), 33-38.

Välimäki, S. (2019) Välittämisen asteikko. Luonto ja ympäristötrauma suomalaisessa taidemusiikissa. Teoksessa *Musiikki ja Luonto. Soiva kulttuuri ympäristökriisin aikakaudella.* Toim Torvinen, J & Välimäki, S. s. 25–66. Utukirjat 10.

Westerlund, H. (2002). *Bringing Experience, Action, and Culture in Music Education.* Väitöskirja. Helsinki: Sibelius Academy.

WHO (2018) *Environmental noise guidelines for the European region.* Copenhagen: World health Organization. Luettu 1.9.2020: <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/environmental-noise-guidelines-for-the-european-region-201>

# Liitteet

## Liite 1: Opetusprojektissa käytetyt harjoitukset

### A. Äänimaiseman kuunteluharjoitukset:

- 1. Äänimaiseman kuunteluharjoitus:** Luettele paperille kaikki äänet mitä kuulet (ohjeistuksessa käytetty vertaus: pimeässä pienenkin valon erottaa. Hiljaisuudessa pieninkin ääni rikkoo hiljaisuuden.) (Schafer, 2015, 1.)
- 2. Äänimaiseman tunnistusharjoitus:** Jaottele ja merkitse L-, I- ja T-kirjaimin edellisen listan sanat seuraaviin kategorioihin L: luonnon äänet, I: ihmisen luomat äänet, T: teknologian äänet. (Schafer, 2015, 2.)
- 3. Äänimaiseman määrittelyharjoitus:** Edellisen listan äänien jaottelu seuraaviin kategorioihin: J) jatkuva ääni T) toistuva ääni A) ainutkertainen ääni. (Schafer, 2015, 3.)
- 4. Dynamiikkaharjoitus:** Oppilaiden kuulemien äänien sijoittelu taululle dynaamiseen janaan. Taulukon oikeassa laidassa ovat kovaäänisimmät äänet ja vasemmalla hiljaisimmat. Kuten Schafer kehottaa kirjassan *Sound Education* (2015,4) tässä harjoituksessa on hyvä syntyä keskustelua, sillä äänien dynamiikasta voi olla erilaisia näkemyksiä. (Schafer, 2015, 4.)
- 5. Akustiikkaharjoitus:** Kulje tilassa ja tuota ääntä (mm. puhu, laula, kehorytmejä) luokan eri pintoja kohti. Tehtävän pohjalta keskustellaan siitä, miten äänen vastaanottava pinta vaikutti kuulokuvaan?
- 6. Äänikävely (kotitehtävä):** Valitse ympäristö, jonka ääntä havainnoit liikkuessasi hiljaa osana sitä. Tehtävän kesto 5-15 minuuttia. Havainnoi aiemmin kurssilla jaotteluamme kategorioita: a) ihmisen ääni b) luonnon ääni c) koneen ääni ja d) jatkuva ääni e) toistuva ääni f) ainutkertainen ääni
- 7. Äänen paikantamisharjoitus 1:** Tässä harjoituksessa tarkoitus on listata seuraavantilaisia ääniä: a) paikallaan olevat äänet b) liikkuvat äänet / ohi menevät äänet c) ihmisen mukana kulkevat äänet. (Schafer, 2015, 5.)
- 8. Äänen paikantamisharjoitus 2:** Tässä harjoituksessa kaikilla muilla oppilailla on silmät kiinni, samalla kun yksi oppilas liikkuu ryhmän ympäri tuottaen pientä ääntä (esim.

avainten kilinä). Ryhmän on tehtävänä osoittaa missä suunnassa ääni on ja minne liikkuu. Seuraava vaihe harjoituksesta on, että ryhmästä toinen oppilas ja erilainen ääni (esimerkiksi matala rumpu) liittyy mukaan ja liikkuu myös ympäri tilaa—Tehtävänä on käyttää yhtä kättä kummallekin erilaiselle äänelle. Esim. oikea käsi osoittaa korkeaa ja vasen osoittaa matalaa ääntä. (Schafer, 2015, 6–7.)

**9. Äänen paikantamisharjoitus 3:** Aluksi kuunnellaan kaikkien ryhmäläisten askelia ja keskustellaan niiden soundieroista. Sitten tehdään pareittain harjoitus: Pari seisoo noin 3 metrin etäisyydessä toisistaan. Ensimmäinen oppilas seisoo silmät suljettuina paikallaan. Toinen oppilas liikkuu häntä kohti ja pyrkii laittamaan käden toisen olkapäälle ennen kuin ensimmäinen oppilas sanoo ”hep”. Hep on merkki siitä, että kuulee toisen olevan lähellä. Silmät suljettuna olevan on tarkoitus sanoa ”hep” mahdollisimman lähellä hetkeä, kun parin käsi on olkapäällä. Pari vaihtaa rooleja ja toistaa tehtävän.

## **B. Puheen kuunteluharjoitukset:**

**1. Puhetta ringissä:** Tämän tehtävän tavoite on kokea, miten melu, sijainti ja katsekontakti vaikuttavat kommunikointiin. Istutaan piirissä katseet toisiamme kohti. Aluksi tehtävänä on keskustella vieruskaverin kanssa opettajan ohjaamasta aiheesta. Seuraavaksi keskustelupariksi valitaankin oppilas vastakkaiselta puolelta rinkiä. Seuraava vaihe on keskustella tämän kaukaisen parin kanssa niin, että molemmilla on silmät suljettuina.

**2. Reagoiminen:** Aluksi käydään keskustelua siitä, miten kommunikoinnissa tuemme kuuntelemistamme kehollamme ja puheella. Sitten keskustellaan parin kanssa..

a) niin, että tehtävänä on reagoida pariin katsomalla häntä silmiin, nyökkäämällä, lisäämällä tukisanoja ja lisäkysymyksiä, kuten ”niinpä”, ”todellakin”, ”ajjaa”, ”mitä sitten tapahtui”.

b) niin, että tehtävänä on olla hiljaa, liikutella kehoa poissaolevasi ja pitää katse pois vastapuolesta.

## **C. Musiikin kuunteluharjoitukset**

**1. Ääniympäristön kuuntelu yhteismusisoinnin aikana:** Kuuntele yhteismusisoinnin aikana ääniympäristöä. Mitä muuta kuulet kuin soittoa ja laulua?

2. **Muiden kuuntelu:** Kuuntele yhteismusisoinnin aikana vuorotellen itseäsi ja jokaista muuta bändin jäsentä. Pystytkö kuulemaan yksitellen jokaisen bändinjäsenen soiton tai laulun?

3. **Muiden kuuntelu 2:** Sama kuin edellinen harjoitus, mutta tehtävänä on lisäksi katsoa henkilöä, jota kulloinkin keskityt kuuntelemaan. Tavoitteena havainnoida, miten katsekontakti vaikuttaa kuuntelemiseen.

#### 4. **Kuuntelua ja improvisoimista:**

- a. Soitetaan vapaavalintaisilla soittimilla ringissä vuorotellen c-sävel, niin että jokaisen säveltä kuunnellaan niin kauan, kunnes ääni sammuu. Äänen saa soittaa haluamallaan dynamiikalla ja haluamaltaan korkeudelta.
- b. soitetaan c-sävelen ja lisäksi jokin toinen vapaavalintainen sävel. Rytmien ja dynamiikan saa kukin soittaja itse päättää. Tällä kerta oman soittovuoron saa aloittaa heti kun haluaa, sen jälkeen, kun toinen on soittanut kaksi ääntä.
- c. Sama harjoitus kuin edellinen, mutta ääniä saa olla niin monta kuin haluaa ja ainut rajoite on, että fraasi kestää noin 5–10 sekuntia. Tässä vaiheessa reagoidaan edellisen soittajan soittoon, ajatellen soittamisen olevan keskustelua. Oman fraasin loppuminen näytetään seuraavalle katseen avulla.

5. **Äänimaisemasoitto:** Soitetaan yhdessä hetkessä syntyvä improvisaatio, jossa tehtävänä on luoda improvisoiden yhdessä äänimaisema. Äänimaisemasoiton raameina opetusprojektissani oli aika (opettaja näyttää kädellä, kun teos hiipuu hiljaisuuteen), sekä yhdessä keksitty aihe (esimerkiksi huvipuisto, viidakko, myrsky) ja valokuva.

6. **Äänen suuntauksen harjoitus:** Soitetaan akustisilla soittimilla eri muodostelmissa ja tutkitaan miten suunta vaikuttaa kokemukseen yhteissoitosta. Tämän harjoituksen osaksi sovellettiin harjoituksia; äänimaiseman kuunteluharjoitus 4.(äänten sijoittelu dynamiiseen janaan), äänimaiseman kuunteluharjoitus 5.(miten äänen vastaanottava pinta vaikuttaa kuulokuvaan?) ja yhteismusisoinnin kuunteluharjoitus 1.(soiton aikana koko äänimaiseman havainnointi)

7. **Rubatoharjoitus:** Yhteismusisointia rubatossa, niin että sovitaan henkilö, kuka pyrkii kehonsa avulla johtamaan yhteistä soittoa samalla kun soittaa tai laulaa. Harjoitusta helpotti ohjeistus, että ”johtaja” nyökkää kun sointu vaihtuu.

8. **Stemmalaulua eri suuntiin:** Valitaan kaksiääninen kappale laulettavaksi. Aluksi lauletaan yksitellen molemmat stemmat koko ryhmänä. Sitten jaetaan oppilaat puoliksi kes-

keltä rinkiä ja lauletaan kaksi eri stemmaa yhtä aikaa. Kun tämä sujuu, kokeilemme erilaisia järjestyksiä ja keskustelemme koetuista eroista: 1) joka toinen laulaja samassa stemmassa, 2) joka toinen pari samassa stemmassa, 3) oppilaat kääntyvät katsomaan laulaes- saan ulospäin piiristä.

9. **Häiriötekijä:** Valitaan yksi oppilas ”häiritsijäksi”, joka yrittää kaapata muiden huomion, kun he laulavat yhdessä edellisen harjoituksen kappaletta. Oppilas voi laulaa, soittaa soitinta päälle, kysellä kysymyksiä tai yrittää puheellaan häiritä laulua. Muut pyrkivät jatkamaan laulua huomioimatta häiriöäänä.

10. **Sointu 1:** Jokainen oppilas laulaa tai soittaa yhden pitkän vapaavalintaisen sävelen opettajan merkistä. Harjoitusta toistetaan pulssissa niin, että aina uudesta merkistä vaihdetaan säveltä ja sointu muuttuu. Harjoitukseen voi lisätä dynamiikan: opettaja ohjaa dynamiikkaa matalammaksi ja korkeammaksi liikuttamalla kättä ylös tai alaspäin. Tehtävänä on kuunnella äänimaisemaa, jonka oppilaiden luomat äänet ja tilan äänet yhdessä muodostavat.

11. **Sointu 2:** Ringissä yksi oppilas aloittaa soittamalla tai laulamalla vapaavalintaisen sävelen. Sävelen annetaan soida pitkänä ja kun ääntä on muutama sekunti kuunneltu, myötä päivää piirissä edeten vieruskaveri soittaa tai laulaa oman vapaavalintaisen sävelen edellisen sävelen päälle. Tätä jatketaan myötä päivään edeten piirissä niin kauan, kunnes sovittu henkilö näyttää lopetuksen sovitusti. Lopetus voi olla esimerkiksi opettajan käsillään ohjaama diminuendo. Harjoitusta toistaessa ohjeistus on keskittyä kuuntelemaan eri äänistä muodostuvaa yhteistä äänimassaa ja muuttuvaa sointua.

12. **Musiikkiteoksen kuuntelu (passiivinen ja aktiivinen kuuntelu):** Käsittelimme aktiivista ja passiivista musiikin kuuntelemisesta. Kuuntelimme kaksi kappaletta. Ensimmäisen aikana on tarkoitus kuunnella ilman ohjeistusta. Toisen aikana tehtävänä on kuunnella, millainen tunnelma kappaleessa on ja millaisia tunteita ja merkityksiä laulajan äänestä voi tulkita.

13. **Kokonaisvaltainen soiton ja kuuntelun harjoitus:** Bändisoittoa niin, että soiton aikana pyrimme kuuntelemaan koko äänimaiseman (huomioimaan musiikin lisäksi myös muut kuulemamme äänet) ja tuemme kuuntelemistamme reagoimalla toisiimme katseella ja kehon liikkeillä. (Tätä harjoitusta käytin lopuksi kaikkien harjoitusten yhteenvedona.)

## Liite 2: Haastattelurunko

### 1. Ääni ja ääniympäristö

- **Ääni** (*Virittyminen haastattelun aihepiiriin*):
  - Mikä oli ensimmäinen ääni, minkä kuulit tänään?
  - Mikä oli viimeinen ääni ennen kuin nukahdit?
  - Mitä mieleesi tulee seuraavista kuvauksista: kaunis ääni, epämiellyttävä ääni, ääni, josta voi tunnistaa toisen, uusi ääni, vanha ääni.
- **Ääniympäristö:**
  - Äänimaisema: määritelmä? sisältö? ikimuistoinen äänimaisema?
  - Kuunteleminen arjessa: milloin ja mitä kuuntelet?
  - Hiljaisuus ja melu: määritelmät?
  - Ääniympäristöön vaikuttaminen: ihanteellinen ääniympäristö? mitkä asiat siihen vaikuttaa? Voiko itse vaikuttaa? Miten?

### 2. Äänimaiseman-, musiikin- ja puheen kuunteluharjoitukset.

- Vapaata kokemuksia harjoituksista: Mieleen jäänyt harjoitus? Mieluisa harjoitus? Harjoitus, josta et pitänyt?
- Kokemuksia ja ajatuksia äänimaiseman kuunteluharjoituksista.
- Kokemuksia ja ajatuksia puheen kuunteluharjoituksista.
- Kokemuksia ja ajatuksia musiikin kuunteluharjoituksista.

### 3. Yhteismusisointi

- Yhteismusisointi yleisesti: Koettu ero yksin musisointiin? Mikä parasta? Mikä haastavaa?
- Kuunteleminen yhteismusisoinnissa
- Yhteismusisointiharjoitukset opetusprojektissa: kokemukset
- Mitä opit yhteismusisoinnista bändipajassa? Miten yhteissoitto on muuttunut, jos on?
- Muut mieleen tulevat asiat yhteismusisoinnista: kokemuksia, kappalevalinnat, soitinvalinnat.

### 4. Kokoavat kokemukset ja ajatukset opetusprojektista

- Kuvaile vapaasti kokemuksiasi opetusprojektista?
- Onko käsityksesi kuuntelemisesta muuttunut? Miten?
- Onko käsityksesi kuuntelemisesta bändissä muuttunut? Miten?
- Koetko bändipajan vaikuttaneen jotenkin yhteissoittoon? Miten?
- Koetko bändipajan vaikuttaneen jotenkin yksin soittamiseen? Miten?
- Kommentteja ideaan: Kuunteluharjoitteiden sisällyttäminen muiden oppiaineiden tunneille.
- Vapaita kommentteja ja palautetta.

## Liite 3: Opetusprojektin tietosuojalomake



Tietosuojailmoitus ja suostumus

Taideyliopisto

### Tietosuojailmoitus ja suostumus Sibelius-Akatemian opiskelijan opetusprojektiin ja tutkimukseen osallistumisesta

Opiskelija Meri Wallenius on tekemässä laadullista tutkimusta liittyen kuuntelukasvatukseen ja yhteismusisointiin yläkoulussa. Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa tutkielmaa varten aiheesta ”Kuuntelukasvatus osana yläkoulun musiikinopetusta”. Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

#### Tutkimuksen toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla 8 luokkalaisia opiskelijoita X (koulun nimi piilotettu gradun liitteessä) -koulusta. Opettaja eli minä (Meri), kirjoitan myös havainnot ja tunteita, joita käytän tutkimusaineistona. Haastattelut toteutetaan oppilaiden koululla (koulun nimi piilotettu gradun liitteessä) marraskuun 2019 loppuun mennessä.

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille. Opettajien nimiä tai oppilaitostietoja ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista. Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet: Nimitiedot, osoitteet, puhelinnumerot, sähköpostiosoitteet ja muut yhteystiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä, sukupuoli, oppilaitoksen sijainti ja työkokemus vuosissa. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää. (Esim. ”ikä: 13-15”, ”koulu: yläkoulu pääkaupunkiseudulla”)

Tutkimushaastatteluissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litteroituista haastatteluista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, oppilaitoksia tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa.

Tutkimuksen suorittava opiskelija on sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on sinun suostumuksesi.

## Oikeutesi

- Voit vetäytyä tutkimuksesta ilmoittamalla siitä kirjallisesti Meri Walleniukselle ([meri.wallenius@uniarts.fi](mailto:meri.wallenius@uniarts.fi)) Kaikkea ennen vetäytymistä pseudonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin.
- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen henkilötietojen käsittelyyn.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite:

[Antti Orava](mailto:Antti.Orava@uniarts.fi), tietosuoja@uniarts.fi

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietosuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Tutkimuksesta: Meri Wallenius [meri.wallenius@uniarts.fi](mailto:meri.wallenius@uniarts.fi) (tai laittamalla viestiä Merille Wilmassa)

Tietosuojaan liittyen: [tietosuoja@uniarts.fi](mailto:tietosuoja@uniarts.fi)

## Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Suostun osallistumaan tutkimukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.
- Allekirjoitukset (oppilas ja huoltaja)

.....(paikka ja aika)

.....

.....

(allekirjoitukset ja nimenselvennökset)