

**MUSIIKINKUUNTELU  
NUOREN VAPAA-AJALLA JA KOULUSSA**

**Jyväskylän yliopisto  
Musiikin laitos  
Pro gradu –tutkielma  
Kevät 2003  
Johanna Maunus**

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistinen	<b>Laitos</b> Musiikin laitos
<b>Tekijä</b> Johanna Maunus	
<b>Työn nimi</b> Musiikinkuuntelu nuoren vapaa-ajalla ja koulussa	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Pro gradu –tutkielma
<b>Aika</b> Kevät 2003	<b>Sivumäärä</b> 88 sivua + 5 liitesivua
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Tarkastelen tutkimuksessa musiikinkuuntelun merkitystä nuoren vapaa-ajalla ja koulussa. Sen lisäksi pyrin vertailemaan niitä toisiinsa. Tarkoituksena oli myös hankkia tietoa musiikinkuuntelusta nuoren vapaa-ajalla ja koulussa, jotta tulevaisuudessa niitä voisi hyödyntää koulun kuuntelukasvatuksen kehittämisessä. Yhtenä tutkimuksen tarkoituksena oli myös arvioida, miten hyvin Leonard B. Meyerin (1956; 1967) ajatuksille perustuva kolmiluokkainen, formaaliseen, kineettis-ekspressiiviseen ja referentiaaliseen kuunteluun jakaantuva, musiikin merkityskategorioiden malli kuvaa yläasteikäisten nuorten musiikinkuuntelua vapaa-ajalla ja koulussa. Nuorten kokemuksia ja ajatuksia musiikinkuuntelusta selvitin teemahaastattelun avulla. Haastateltaviksi valitsin kuusi yhdeksäsluokkalaista nuorta, kolme tyttöä ja kolme poikaa Kuokkalan koulusta Jyväskylästä. Haastattelut tein joulukuussa 2001. Haastattelutuloksia tarkastelin kolmiluokkaisen musiikin merkityskategorioiden mallin näkökulmasta. Sen lisäksi tarkastelin tuloksia suhteessa muihin aikaisempiin tutkimuksiin musiikinkuuntelusta ja koulun kuuntelukasvatuksesta huomioiden myös musiikinopetus suunnitelmat.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat musiikinkuuntelun olevan merkityksellistä nuorelle hänen vapaa-ajallaan. Haastateltavat suhtautuivat myös myönteisesti koulun kuuntelukasvatukseen toteuttamiseen ja kehittämiseen. Tutkimus myös todisti nuoren saavan vinkkejä ja tietoa koulun kuuntelusta omaan kuunteluunsa. Koulun kuuntelussa painottui formaalinen kuuntelu, kun taas vapaa-ajan kuuntelussa kineettis-ekspressiivinen kuuntelu. Myös referentiaalinen kuuntelu nousi vahvemmin esiin vapaa-ajan kuin koulun kuuntelussa. Tutkimus osoitti myös, että kolmiluokkainen musiikin merkityskategorioiden malli ei selitä parhaalla mahdollisella tavalla yläasteikäisten nuorten musiikinkuuntelua. Malli jätti huomioimatta kuuntelutapahtumaan liittyvät ulkopuoliset asiat, kuten esimerkiksi perheen, ystävien, median, kuuntelupaikan ja –ajankohdan sekä musiikin äänenvoimakkuuden vaikutuksen kuuntelijaan. Koulun kuuntelussa vastausta vaille jäivät, miten opettaja huomioi oppilaiden musiikkimaun, mistä musiikkia kuunnellaan ja onko luokkatila hyvä paikka kuunnella musiikkia.</p>	
<b>Asiasanat</b> Musiikinkuuntelu, kuuntelukasvatus, merkityskategoriamalli, nuoruus, vapaa-aika, koulu	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen kirjasto	
<b>Muita tietoja</b>	

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDATUS MUSIIKINKUUNTELUUN</b>	<b>1</b>
<b>2 MUSIIKINKUUNTELU NUOREN VAPAA-AJALLA</b>	<b>4</b>
2.1 Musiikki ja tunteet nuoren elämässä	6
2.2 Musiikki nuoren sosiaalisessa elämässä	9
2.3 Musiikki nuoren fyysisessä kehityksessä	11
<b>3 MUSIIKINKUUNTELU KOULUSSA</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Kuuntelukasvatus musiikinopetussuunnitelmissa</b>	<b>14</b>
3.1.1 Kuuntelukasvatus musiikkikasvatuksessa yleisten musiikinopetussuunnitelmien mukaan	15
3.1.2 Kuuntelukasvatus yläasteen musiikinopetuksessa yleisten musiikinopetussuunnitelmien mukaan	16
3.1.3 Kuuntelukasvatus yläasteen musiikinopetuksessa Kuokkalan koulun opetussuunnitelman mukaan	17
<b>3.2 Aikaisempia tutkimuksia koulun kuuntelukasvatuksesta</b>	<b>18</b>
<b>4 KOLMILUOKKAINEN MUSIIKIN MERKITYS-KATEGORIOIDEN MALLI</b>	<b>23</b>
<b>4.1 Formaalin kuuntelu</b>	<b>24</b>
4.1.1 Lingvistinen musiikinkuuntelun malli	24
4.1.2 Formaalin kuuntelun kehittyminen	25
<b>4.2 Kineettis-ekspressiivinen kuuntelu</b>	<b>26</b>
4.2.1 Musiikki tunteiden välittäjänä	26
4.2.2 Affektiivisen reaktion syntyminen musiikinkuuntelussa	28
<b>4.3 Referentiaalinen kuuntelu</b>	<b>30</b>
4.3.1 Kuvittelu Reichlingin ja Vygotskin mukaan	31
4.3.2 Musiikki transitionaaliobjektina	32
<b>5 TUTKIMUSASETELMA</b>	<b>33</b>
<b>5.1 Tutkimusongelmat</b>	<b>33</b>
<b>5.2 Tutkimusmenetelmän valinta</b>	<b>33</b>
<b>5.3 Tutkimuksen suorittaminen</b>	<b>34</b>
5.3.1 Haastateltavien valinta	34
5.3.2 Haastatteluprosessin eteneminen	36

<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA</b>	<b>39</b>
<b>6.1</b>	<b>Kuuntelutottumukset nuoren vapaa-ajalla ja koulussa</b>	<b>39</b>
6.1.1	Kuuntelun säännöllisyys ja kuunteluohjelmisto nuoren vapaa-ajalla	39
6.1.2	Kuuntelun säännöllisyys ja kuunteluohjelmisto koulussa	40
6.1.3	Kuunteluohjelmiston vertailua kodin ja koulun kuuntelun välillä	41
6.1.4	Musiikinkuuntelun tärkeys nuoren vapaa-ajalla ja koulussa	42
<b>6.2</b>	<b>Haastattelutulosten analysointi formaalisen kuuntelun näkökulmasta</b>	<b>43</b>
6.2.1	Formaalinen kuuntelu nuoren vapaa-ajalla	43
6.2.2	Formaalinen kuuntelu koulussa	46
6.2.3	Formaalisen kuuntelun vertailua kodin ja koulun välillä	49
<b>6.3</b>	<b>Haastattelutulosten analysointi kineettis-ekspressiivisen kuuntelun näkökulmasta</b>	<b>51</b>
6.3.1	Musiikin sisäiset merkitykset musiikinkuuntelussa	51
6.3.1.1	Musiikin sisäiset merkitykset musiikinkuuntelussa nuoren vapaa-ajalla	51
6.3.1.2	Musiikin sisäiset merkitykset koulun musiikinkuuntelussa	56
6.3.1.3	Musiikin sisäisten merkitysten vertailua kodin ja koulun kuuntelun välillä	58
6.3.2	Musiikin ulkoiset merkitykset musiikinkuuntelussa nuoren vapaa-ajalla	61
6.3.3	Tuttuuden ja pitämisen yhteydestä musiikinkuuntelussa	63
6.3.3.1	Tuttuuden ja pitämisen yhteys musiikinkuuntelussa nuoren vapaa-ajalla	64
6.3.3.2	Tuttuuden ja pitämisen yhteys koulun musiikin- kuuntelussa	66
<b>6.4</b>	<b>Haastattelutulosten analysointi referentiaalisen kuuntelun näkökulmasta</b>	<b>66</b>
6.4.1	Referentiaalinen kuuntelu nuoren vapaa-ajalla	66
6.4.2	Referentiaalinen kuuntelu koulussa	69
6.4.3	Referentiaalisen kuuntelun vertailua kodin ja koulun välillä	69
<b>6.5</b>	<b>Haastattelutulokset kolmiluokkaisen musiikin merkitys- kategorioiden mallin ulkopuolella</b>	<b>70</b>
6.5.1	Musiikinkuuntelu nuoren vapaa-ajalla	70
6.5.1.1	Yhteisöllisyys ja musiikkimaku	70
6.5.1.2	Musiikinkuuntelun paikka ja ajankohta	73
6.5.1.3	Musiikin äänenvoimakkuuden merkitys	75
6.5.2	Musiikinkuuntelun toteuttaminen koulussa	76
6.5.2.1	Oppilaiden musiikkimaun huomioiminen ja kuuntelukanavat	76

<b>6.5.2.2 Kuunteluolosuhteet</b>	<b>77</b>
<b>6.5.3 Koulun kuuntelukasvatuksen tulevaisuudennäkymiä</b>	<b>78</b>
<b>7 PÄÄTÄNTÖ</b>	<b>80</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>84</b>
<b>LIITE</b>	<b>88</b>

# 1 JOHDATUS MUSIIKINKUUNTELUUN

Muistatko, kun itse olit nuori? Kuuntelitko silloin musiikkia? Miksi kuuntelit, missä kuuntelit, milloin kuuntelit ja miten kuuntelit? Entä muistatko kouluaikaasi ja musiikintuntejasi? Kuunneltiin siellä musiikkia? Miksi kuunneltiin ja miten kuunneltiin? Entä oliko musiikin kuuntelu mielestäsi tarpeellista koulussa? Tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan muun muassa näitä asioita nuoren näkökulmasta.

Musiikinkuuntelu kuuluu nuoren jokapäiväiseen elämään. Siksi myös koulussa on tärkeä käsitellä tätä nuorelle tuttua ja mielekästä aihetta. Nuorelta kannattaa kysyä mielipidettä koulun kuuntelukasvatuksen toteuttamisesta, koska nuori tietää paljon musiikinkuuntelusta ja hänellä on siitä omakohtaisia kokemuksia. Nuoren ajatusten avulla kuuntelukasvatusta voidaan kehittää. Kuuntelukasvatusta kehitettäessä huomio kannattaa kiinnittää myös musiikin kuuntelun merkitykseen nuoren vapaa-ajalla: jos ymmärrämme, mitä musiikinkuuntelu merkitsee nuorelle koulun ulkopuolella, voimme ymmärtää paremmin myös kuuntelukasvatuksen toteuttamisen ja kehittämisen tärkeyttä. Tutkimuksessani pyrin selvittämään musiikinkuuntelun merkitystä nuoren vapaa-ajalla ja koulussa. Sen lisäksi vertailen näitä kahta asiaa. Tutkimukseni tarkoituksena on myös hankkia tietoa vapaa-ajan ja koulun kuuntelusta, jotta tulevaisuudessa tietoja voisi hyödyntää koulun kuuntelukasvatuksen kehittämisessä.

Kiinnostukseni musiikinkuunteluun ja kuuntelukasvatukseen on lähtenyt puhtaasti omien kokemusteni pohjalta. Musiikinkuuntelu on ollut minulle hyvin tärkeää omassa nuoruudessani. Olen elänyt elämäni musiikin kautta: peilannut ja sovittanut jokaista elämäntilannettani lauluihin ja laulujen sanoihin. Musiikin avulla olen rakastanut, vihannut, ollut surullinen ja haaveillut. Olen myös vakuuttunut, että useat nuoret ainakin jossain elämänsä vaiheessa elävät joko vaikeita tai iloisia asioitaan musiikin kautta. Musiikki on ollut läsnä myös sosiaalisissa suhteissani ja sen avulla olen oppinut tuntemaan oman paikkani sosiaalisessa elämässä.

Ominia kouluaikoinani huomasin, kuinka paljon sellaiset oppilaat nauttivat musiikin kuuntelusta, jotka eivät osanneet soittaa. Koulun musiikintunneilla on tärkeää, että oppilaat saisivat mahdollisimman paljon hyviä kokemuksia myöhempää elämäänsä varten. Jos tun-

neilla keskitytään ainoastaan soittamiseen, voi kokonaiskuva musiikista jäädä suppeaksi. Täytyy muistaa, että joillekin oppilaille soittaminen voi tuntua pelottavalta tai vaikealta. Tuskinpa kuitenkaan kukaan kokee musiikinkuuntelua pelottavana, koska jossain elämänsä vaiheessa jokainen nuori on avannut radion ja kuunnellut musiikkia. Musiikinkuuntelun kautta musiikki tulee lähemmäksi jokaista, osaksi elämää.

Pro gradu -työssäni käytän teoreettisena viitekehystenä kolmiluokkaista musiikin merkityskategorioiden mallia, joka perustuu Leonard B. Meyerin (1956; 1967) ajatuksille. Tämän mallin kolme ulottuvuutta, formaalinen, kineettis-ekspressiivinen ja referentiaalinen, tarjosivat selkeytensä vuoksi sopivat puitteet tutkimustulosteni tarkastelulle. Koin mallin hyväksi teoreettiseksi viitekehykseksi työlleni, koska tarkoitukseni oli myös arvioida mallin soveltuvuutta nuorten musiikinkuuntelun kuvaamiseen. Yksi tärkeä lähde pro gradu -työssäni on Leena Hyvösen (1995) väitöskirja Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Myös Hyvönen on tutkimuksessaan käyttänyt tätä kolmiluokkaista musiikin merkityskategorioiden mallia: hän on soveltanut sitä ala-asteikäisiin lapsiin ja koulumaailmaan. Minun tutkimuksessani mallia sovelletaan yläasteikäisiin nuoriin ja siinä on koulumaailman lisäksi näkökulma musiikinkuuntelusta nuoren vapaa-ajalla. Tämä erilainen tutkimusnäkökulmani houkutti arvioimaan mallia.

Tämä Meyerin ajatuksille perustuva kolmiluokkainen musiikin merkityskategorioiden malli pohjaa musiikkikasvatusfilosofien ajatuksiin. Esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa edustava Bennett Reimer (1989) korostaa taidekäsitystä, henkilökohtaista vastaanottavaisuutta, tunteita ja tuntemista. Hän asettaa musiikkikasvatuksen tavoitteeksi oppilaiden esteettisen herkkyyden kehittämisen musiikkia kohtaan. (Reimer 1989, 27, 46, 153.) Esteettinen musiikkikasvatusfilosofi Keith Swanwick (1981) asettaa musiikkikasvatuksen päämääräksi esteettisen vastaanottokyvyn kehittämisen. Hän pohtii musiikin merkitystä sekä musiikin ja tunteiden välistä suhdetta. Musiikilla on merkitys, koska se saa esiin skeemoja, tunnekokemusten malleja. Swanwick korostaa kuuntelijan aktiivista roolia ja nostaa esiin käsitteen *auditio*, jossa korostuu keskittyneen musiikinkuuntelijan rooli vastaanottajana. (Swanwick 1981, 37-38, 43-44, 65.) Swanwickin mukaan säveltäjä, teos, kuuntelija ja esittäjä ovat vuorovaikutuksessa kuunteluprosessissa. Siihen, miten kuuntelija kuulee teoksen vaikuttavat kuuntelijan arvotukset, uskomukset ja vireystila. Myös outouden ja tuttuuden täytyy olla tasapainossa, jotta kuuntelijalla olisi motivaatio vastaanottaa musiikkia. Mielikuviutus, luovuus, huomiokyky ja taito eläytyä toisten ihmisten ajatteluun ovat piirteitä, joita edellytetään kuuntelijalta. (Swanwick 1981, 20-21, 62, 92.)

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian edustajia ovat Thomas A. Regelski (1981) ja David J. Elliott (1995). Regelski (1981) erottaa musiikin kuuntelemisen ja kuulemisen. Hänen mukaansa kuuleminen on passiivista äänien kuulemista, kun taas kuunteleminen on aktiivista toimintaa. Kuuntelemisen avulla pyritään johonkin: sen tarkoituksena on kuulokyvyn avulla tapahtuva erottelu. Regelskin mukaan kuuntelemaan oppiminen edellyttää, että oppilaat ovat tietoisia musiikista ja heillä on kiinnostus musiikkia kohtaan. Jos oppilas on kiinnostunut musiikin piirteistä, hän suuntaa tietoisesti huomionsa niihin. Oppilaan täytyy kuitenkin olla tietoinen musiikin piirteistä ennen kuin hän voi kiinnittää huomiota niihin ja kiinnostua niistä. (Regelski 1981, 181-182.)

Regelskin mukaan olennaista kuuntelulle on merkitysten etsiminen. Merkitykset kuuntelutapahtumassa löytyvät vertaamalla uusia kokemuksia vanhoihin. Pyrkiessään inhimilliseen kasvuun, kuuntelija voi etsiä myös uusia kokemuksia. Regelski pitää musiikinkuuntelua tärkeänä, koska kuunteleminen voi poistaa negatiivisia tunteita ja asenteita. Kuuntelun kautta saatu kokemus tukee kuuntelijan identiteettiä ja vahvistaa hänen asemaansa ympäröivässä kulttuurissa. Koulussa oppilaille täytyy antaa mahdollisuus kehittää itse omia musiikin kuunteluarvojaan. Opettaja ei saa tuoda liikaa esiin omia arvojaan, koska oppilaat saavat vaikutteita kuunteluunsa myös kotoa ja ympäristöstä. (Regelski 1981, 180, 184-185, 189.)

Elliott (1995) pitää tärkeänä musiikin tekemistä. Musiikki ei ole kokoelma erilaisia teoksia, vaan se on jotain, mitä ihmiset tekevät. Musiikin tekemistä ja muusikkouden kehittämistä tulisi korostaa opetussuunnitelmissa. Minän kasvu, tiedon lisääminen omasta itsestä, sekä siitä syntyvä ilo ovat tärkeitä musiikkikasvatuksen tavoitteita. (Elliott 1995, 39, 259.) Musiikin tekemiseen liittyy ryhmä ihmisiä, jotka kuuntelevat ja ovat vuorovaikutuksessa soittajien kanssa. Siitä muodostuu käsite, musiikinkuunteleminen, jonka Elliott on jakanut neljään osatekijään: kuuntelijaan, kuunteluun, kuultavissa olevaan ja paikkaan, jossa kuunteleminen tapahtuu. Tätä musiikin tekemisen ja kuuntelun välistä suhdetta Elliott kutsuu nimellä ”a musical practice”, musiikillinen käytäntö. Elliott korostaa myös, että koulun musiikinkuunteleminen olisi hyvä liittää johonkin muuhun toimintaan, esimerkiksi verbaaliseen ja graafiseen toimintaan: joku oppilas voi saada enemmän irti kuuntelusta näiden toimintojen kautta kuin pelkästään kuuntelemalla. Opettajien on kuitenkin pidettävä huoli, etteivät oppilaat ala arvioimaan musiikkia pelkästään musiikin ulkopuolisten asioiden avulla. (Elliott 1995, 41-42, 105.)



## 2 MUSIIKINKUUNTELU NUOREN VAPAA-AJALLA

Nuoruus on itsetutkiskelun aikaa, nuoren identiteetin muotoutumisen aikaa. Kuka minä olen, mitä tunnen, mitä koen, ketkä ovat ystäviäni, mikä on suhde vanhempiini, mikä on paikkani maailmassa, miltä näytän ulospäin ja millaiseksi kehoni muuttuu ovat kysymyksiä, jotka pyörivät nuoren mielessä ja jotka muokkaavat identiteettiä. Nuori elää muutoksen aikaa: hänestä on kasvamassa itsenäinen nuori aikuinen. Itsenäistyminen onkin keskeinen prosessi hänen elämässään. Nuoren täytyy irrottautua lapsenomaisesta suhteestaan vanhempiinsa ja luoda rinnalle uusia suhteita. Vertaisryhmä muodostuu tärkeäksi ja näin ollen heidän kauttaan syntyy oma kulttuuri, nuorisokulttuuri, jolla on omat arvonsa ja norminsa. Nuoren täytyy myös hyväksyä kehonsa muutokset ja hallita sisällään olevia, ehkä joskus voimakkaitakin tunteita. Nuori tarvitsee paljon hyväksyntää ja ymmärtämystä, koska kaikille tämä muutos ei ole kovin helppo.

Pirkko Siltala (1989) jakaa nuoruuden viiteen vaiheeseen: esinuoruusikään, varhaisnuoruusikään, varsinaiseen nuoruusikään, myöhäiseen nuoruusikään ja jälkinuoruusikään. Esinuoruusikä sijoittuu ikävuosien 10-12 väliin, varhaisnuoruusikä 12-14 väliin, varsinainen nuoruusikä on 14 ikävuodesta 16 ikävuoteen, myöhäinen nuoruusikä 16 ikävuodesta 20 ikävuoteen ja jälkinuoruusikä sijoittuu siitä ylöspäin noin 25 ikävuoteen saakka. (Siltala 1989, 97-110.) Tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan yhdeksäsluokkalaisten nuorten musiikin kuuntelua – he sijoittuvat ikänsä puolesta varsinaiseen nuoruusikään eli ikävuosien 14-16 väliin. Täytyy kuitenkin muistaa, että nuoressa tapahtuvat muutokset ovat yksilöllisiä. Näin ollen ei voida yksiselitteisesti todeta, että kaikki yhdeksäsluokkalaiset ovat kehityksessään siirtyneet varhaisnuoruusiästä varsinaiseen nuoruusikään, vaikka ikänsä puolesta varsinaiseen nuoruusikään sijoittuvatkin.

Musiikkia voi nykyään kuulla kaikkialla – se kuuluu nuoren jokapäiväiseen elämään. Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksen (Seppänen 1993) mukaan 70% 10-14-vuotiaista tytöistä kuuntelee musiikkia päivittäin, pojista alle 50%. 15-vuotiaista ja sitä vanhemmista tytöistä ja pojista 80% kuuntelee musiikkia päivittäin. He myös kertovat musiikinkuuntelun olevan heille tärkeää. Nuoret kuuntelevat musiikkia yhtä paljon sekä äänitteiltä että joukko-

viestimistä. 15-vuotiaat ja sitä vanhemmat kuuntelevat musiikkia paljon myös konserteissa. Kuunnelluinta musiikkia nuorten keskuudessa on pop ja rock. (Seppänen 1993, 88-90, 92.) Myös Jaana Lähteenmaa (1989) liittyy nuorten musiikinkuunteluun olennaisesti rockmusiikinkuunteluun. Helsingissä kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisille tehdyn tutkimuksen mukaan rock on noin 90%:lle mielimusiikkia. Yli kolme neljäsosaa kuuntelee sitä päivittäin ja viidesosa jopa kolme tuntia päivässä. Poikkeuksia ovat nuoret, jotka eivät kuuntele rockia koskaan. Tytöt ja pojat pitävät rockista suunnilleen yhtä paljon, eikä suuria eroja ole rockin kuunteluun käytetyssä ajassakaan. Yhdeksäsluokalliset tytöt kuuntelevat rockia hieman enemmän kuin pojat. Siirryttäessä kuudennelta luokalta yhdeksännelle luokalle musiikinkuuntelu kasvaa sekä tytöillä että pojilla, varsinkin tytöillä. (Lähteenmaa 1989, 54.) Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksen mukaan etenkin poikien musiikinkuuntelu näyttäisi kasvavan kymmenestä ikävuodesta 15 ikävuoteen, kun taas Lähteenmaan tutkimuksen mukaan tyttöjen musiikinkuuntelu kasvaa poikia enemmän noin 12 ikävuodesta 15 ikävuoteen.

Lähteenmaan (1989) mielestä etenkin kuudesluokkalaisten tyttöjen ja poikien rockin kuuntelussa on erona, että tytöt pitävät enemmän rauhallisemmasta teinipopista, kun taas pojat ovat kiinnostuneita rajummasta cock-rockin tyyllisestä musiikista. Yhdeksäsluokkalaisten ikäryhmässä tyttöjen ja poikien rockmaut alkavat lähentyä toisiaan. (Lähteenmaa 1989, 54.) Myös Simon Frith (1988) jaottelee tyttöjen ja poikien musiikinkuuntelun teinipoppiin ja cock-rockiin. Poikien suosimassa cock-rockissa esiintyjät korostavat miehisyyttään ja seksuaalisuuttaan aggressiivisella käyttäytymisellä ja näin ollen myös laulujen tekstit ovat itsevarmoja. Nuorten tyttöjen suosima teinipop on puolestaan keskustelunomaista: laulut kertovat masennuksesta, mutta myös piristymisestä, yksinäisyydestä, mutta myös turhautuneisuudesta. Teinipopissa seksuaalisuus tulee esiin henkisenä kaipuuna: laulaja haluaa rakastettavan henkiseksi kumppaniksi. Myöhemmässä ikävaiheessa tytöt kasvavat ulos tästä fantasiaseksuaalisuudesta. (Frith 1988, 235-236.) Lähteenmaa (1991a) toteaa, että tytöt ovat myös avarakatseisempia kuin pojat eri musiikinlajien, erityisesti rocklajien suhteen. Rockmusiikin lisäksi tytöt ovat kiinnostuneita klassisesta ja iskelmämusiikista. Tyttöjen suvaitsevaisesta suhtautumisesta musiikkiin kertoo myös Ehrnroothin (1988) tekemä tutkimus joensuulaisille hevin kannattajille. Siinä hevitytöistä yli puolet olivat hevimusiikin lisäksi kiinnostuneita myös diskomusiikista, kun taas suurin osa pojista oli pelkästään hevimusiikin kannattajia. (Ehrnrooth 1988; ref. Lähteenmaa 1991a, 21-22.)

Siihen, mitä nuoret kuuntelevat, vaikuttaa olennaisesti yksilöllinen musiikkimaku. Frith (1988, 222) pitää tärkeänä, että musiikkimakua määriteltäessä otetaan huomioon ihmis-

ten kuuntelukohteiden lisäksi myös, miten he kuuntelevat ja mitä musiikki heille merkitsee. Erja Kososen (2001) tutkimustuloksissa näkyy myös oman aktiivisen musiikin harrastamisen, soittamisen tai laulamisen, positiivinen vaikutus musiikkimaun muotoutumiseen. Musiikki- maussa Kimmo Salminen (1990) nostaa esiin kaksi tasoa: yksilöllinen ja yhteisöllinen. Yksilöllisellä tasolla tarkoitetaan henkilöhistorian tuotetta, kun taas yhteisöllisellä tasolla tarkoitetaan sosiaalista musiikkimakua, joka liittyy ympäröivän yhteisön rakenteisiin ja odotuksiin. (Salminen 1990, 14.) Eri tahoilta, esimerkiksi kotoa, ystäväpiireistä, koulusta ja median kautta saadut virikkeet vaikuttavat nuoren omaan henkilökohtaiseen musiikkimakuun. Yhteisöllinen musiikkimaku voi toimia myös virikkeen antajana toiselle yhteisölle, esimerkiksi koulun kautta voi saada virikkeitä kodin tai ystäväpiiriin musiikinkuunteluun.

## 2.1 Musiikki ja tunteet nuoren elämässä

Varsinaisessa nuoruusiässä nuori luopuu lapsenomaisten toiveiden ja pettymysten herättämistä vaatimuksista. Tämä niin sanottu surutyö onkin tärkeä kehitysprosessi persoonallisuuden kehittymisen aikana. Nuori ihminen haavoittuu helposti, hän on itsekeskeinen ja epävarma: hänen elämässään on paljon kipeitä ja ylivoimaisia asioita. Nuori vetäytyy joskus myös yksinäisyyteen: silloin hän kehittää suhdetta omaan sisäiseen itseensä mielikuvien ja unelmien avulla. Tämän avulla kuva omasta itsestä selkiintyy. Nuori alkaa löytää myös vastauksia mieltä askarruttaviin kysymyksiin. (Siltala 1989, 102, 107-108.)

Musiikki auttaa ihmistä kokemaan tunteita ja käsittelemään niitä: musiikki lohduttaa, rauhoittaa ja antaa tilaa mielikuvitukselle ja luovuudelle (Lehtonen 1995, 22). Myös Leena Åkerbladin (2001) tutkimuksessa musiikilla todetaan olevan rauhoittava, rentouttava, mutta myös piristävä vaikutus. Nuoret rauhoittuvat musiikin avulla ensisijaisesti silloin, kun he ovat yksin ja haluavat hiljentyä. Esimerkiksi aamulla musiikin avulla saatetaan rauhoittua tai koulupäivän jälkeen rentoutua. Musiikki myös piristää: pirteän kuuloisesta musiikista tulee hyvälle mielelle. (Åkerblad 2001, 38.) Vastaavanlaisia tuloksia musiikin vaikutuksesta nuoriin soittajiin löytyy myös Kososen (2001) tutkimuksesta.

Kimmo Lehtonen (1995) tähdentää, että ihmisen mielimusiikki kertoo paljon ihmisen tunne-elämästä ja maailmankuvasta. Vaikka musiikilla on sosiaalinen luonne, musiikki puhuu ensisijaisesti aina yksilölle. Musiikki on syvällä ihmisen kokemusmaailmassa ja samalla antaa eräänlaisen ”et ole yksin” –kokemuksen. Yleensä tällä kokemuksella tarkoitetaan

elämystä, jonka avulla kuuntelija voi kokea, että musiikin tekijällä on samankaltaisia kokemuksia kuin itsellä. Suhde musiikkiin muistuttaakin hyvin paljon suhdetta toisiin ihmisiin: samalla tavoin, kun eri ihmiset tuntuvat mukavilta ja ymmärtäviltä tai tylsiltä ja jäykiltä, voi musiikkikin tuntua sellaiselta. Musiikin vertaamisen toisiin ihmisiin voi selittää musiikin ja minuuden kytkennän kautta: musiikilla on inhimillisiä merkityksiä, koska musiikki perustuu ihmisen minuuteen kohdistuviin vaikutuksiin, jossa se pohtii ihmisen menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Musiikinkuuntelija vertaa omaa kokemusmaailmaansa musiikkiin ja etsii siitä vastineita omille kokemuksilleen. (Lehtonen 1995, 22-23.)

Musiikki koostuu eri elementeistä. Nämä elementit vaikuttavat nuoren tunne-elämään yksilöllisesti: nuori kuuntelee joko sanoja, melodiaa tai rytmiä omien mieltymystensä mukaan. (Lehtonen 1984, 388.) Laulun sanojen avulla voi helposti siirtyä ajassa taaksepäin ja miettiä omia kokemuksiaan. Sanojen avulla voi miettiä myös nykyhetkeä tai tulevaisuutta. Lehtosen (1984) mielestä nuorten musiikin sanoituksiin voi helposti samaistua, koska ne käsittelevät useasti vaikeita ongelmia. Niiden kautta nuori voi turvallisesti käsitellä vaikeita tunteitaan, pettymyksiään ja syyllisyydentuntojaan, sekä tutkia suhdettaan omaan minäänsä, vanhempiinsa, ystäviinsä tai vastakkaiseen sukupuoleen. Musiikki suojaa nuorta myös epämiellyttäviltä tunnetiloilta, kuten peloilta ja vaikeuksilta. (Lehtonen 1984, 387-388.)

Lähteenmaa (1989) toteaa, että tyttöjen huomio kiinnittyy musiikinkuuntelussa poikia enemmän lauluun, jossa tärkeitä ovat siis sanat ja tulkinta, kun taas poikien huomio kiinnittyy tyttöjä enemmän instrumentteihin. Tähän vaikuttaa emotionaalisen kokemuksen erilaisuus tytöillä ja pojilla. Tytöt pyrkivät empaattisuuteen ja näin ollen he samaistuvat helposti laulajaan ja hänen tunteisiinsa, kun taas poikien huomio suuntautuu asioiden tekniseen hallintaan, tässä tapauksessa instrumenttien soittotekniseen hallintaan. Pojat myös samaistuvat rockinstrumentalisteihin ja tällä tavoin ikään kuin omaksuvat näiden vallan itselleen. Silloin tyttöjen oletetaan olevan enemmän miespuolisten muusikoiden objekteja, vaikka tyttöjenkään samaistuminen miespuoliseen esiintyjään ei ole täysin mahdotonta. Tyttöjen kiinnostus lauluun johtuu myös siitä, että ihmisääni on läheisempää kuin instrumenttien ääni ja siihen on helpompi eläytyä. Laulu on etusijalla teinipop- ja diskomusiikissa, kun taas hevirockissa laulun lisäksi on tärkeää myös instrumenttien esittely. Poikien huomion kiinnittyminen erillisiin instrumentteihin on lähes nelinkertaista tyttöihin verrattuna. (Lähteenmaa 1989, 59-61.) Täytyy kuitenkin ottaa huomioon se, että Lähteenmaan tutkimuksesta on kulunut yli kymmenen vuotta aikaa. Jos ajatellaan nykyään esimerkiksi koulun musiikintunteja, kitaran-, basson- ja rumpujen soitto on laajentunut koskemaan tasapuolisesti molempia, sekä tyttöjä että poikia.

Mielenkiintoista olisikin tietää, vaikuttaako tyttöjen lisääntyvä soitto instrumenttien kuuntelemiseen ja onko nykyään tyttöjen ja poikien instrumenttien kuuntelussa enää yhtä suurta eroa kuin Lähteenmaan tutkimuksen aikoihin?

Lähteenmaa (1989) tuo myös esiin, että tytöt ovat poikia vähemmän kiinnostuneita itse musiikista, koska tyttöjen huomio kiinnittyy myös musiikin ulkopuolelle, kuten pop- tai rocklaulajaan. Rockkonserteissa esiintyjä saa syntymään erityisesti tytöissä sellaisia tunteita, että he haluaisivat päästä koskettamaan esiintyjää. Tämä kertoo siitä, että tytöt ovat useimmiten ihastuneita miespuoliseen esiintyjään. (Lähteenmaa 1989, 64.) Siksi Frithin (1988) mukaan erityisesti teini-ikäisillä tytöillä on musiikissa tärkeää sen sisällön lisäksi esittäjän ulkonäkö. Idoliin liittyvät lehdet ovat kiinnostavampia kuin äänilevyt: lehdissä kiinnostus keskittyy paljon muihin seikkoihin kuin musiikkiin, esimerkiksi tähtien kuviin ja vaateuksiin. Myös idoliin liittyvät tavarat ja tuotteet ovat suosittuja. (Frith 1988, 234.) Idolien palvonnan kautta voi turvallisen välimatkan päässä tutustua rakastumisen tunteeseen: siinä nuori ei tule loukatuksi samalla tavoin, mitä todellisuudessa voisi tulla. Siltala (1989) pitää tyypillisenä, että varhaisnuoruusiässä nuorella on ihmisiä, joita hän ihailee: tällä tavoin hän tukee itsetuntonsa kehitystä ja voimistaa minäihannettaan. Myös varsinaisessa nuoruusiässä vuorovaikutus vastakkaiseen sukupuoleen tapahtuu pääasiallisesti fantasiasuhtein, kaukorakkauksin, narsistisin suhtein ja suhteena päiväkirjaan - rakkaudet ovat keskeinen osa nuoren kehitystä. (Siltala 1989, 100, 106.)

Itsenäistyessään nuori saattaa kokea vihan ja kaunan, mutta myös syyllisyyden ja ahdistuksen tunteita. Nuori saattaa havaita itsessään myös aggressiivisia merkkejä. Silloin musiikki toimii välineenä omien, pelottavien tunteiden kohtaamisessa. Musiikin avulla tunteet voidaan prosessoida edelleen siedettävään, tuttuun ja kestettävissä olevaan muotoon. Omien tunteiden kokeminen omassa itsessä voi olla vaikeaa, mutta musiikin kautta se on helpompaa. Monet nuoret kuuntelevat musiikkia kovaäänisesti ja se saattaa olla keino aggression purkamiseen. (Kurkela 1996, 342-344.) Myös Heidi Ahosen (1993) mukaan kovaääninen musiikki helpottaa aggressiivisten tunteiden purkamista. Se poistaa myös jännitystä ja epävarmuutta sekä lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kovaääninen musiikki antaa tukea ja turvaa: voimakasta ääntä on helpompi hallita kuin hiljaista. Musiikin kautta nuori voi olla vihainen ja aggressiivinen, mutta sen kautta nuori voi myös rakastaa. Erityisesti rockmusiikki auttaa nuorta purkamaan tai ilmaisemaan tunteitaan. (Ahonen 1993, 268-269.) Nuoret käyttävätkin musiikkia vahvistaakseen positiivista tai purkaakseen negatiivista tunnetilaansa. Musiikkia kuuntelemaan aina tunnetilan mukaisesti: esimerkiksi negatiivisessa tunnetilassa pyritään kuuntelemaan

musiikkia, joka laukaisee samankaltaisen tunnetilan. Tunnetilan kanssa ristiriidassa oleva musiikki saattaa aiheuttaa negatiivisen reaktion. (Åkerblad 2001, 36, 38, 42.)

## 2.2 Musiikki nuoren sosiaalisessa elämässä

Yhteenkuuluvuuden tunne on edellytys yhteisöön sosiaalistumiselle. Tätä tunnetta, joka tekee ihmisen kykeneväksi toimimaan sosiaalisessa tilanteessa nimitetään yhteisyydentunteeksi. Siinä ihminen kokee kuuluvansa muiden yhteyteen ja omaavansa paikan muiden joukossa. Jos ihmisellä ei ole riittävää yhteisyydentunnetta, hän helposti vetäytyy ja kieltäytyy yhteistoiminnasta. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että kodin ihmissuhteilla on ratkaiseva merkitys nuoren sosiaalisen elämän muodostumiselle. Jos kotona on ollut lämmin ja huolehtiva ilmapiiri, nuorella lisääntyy kyky huomioida toisia ihmisiä, olla ystävällinen, epäitsekkäs ja kunnioittava. Jos taas kotona on ollut kylmä ilmapiiri, nuori voi olla aggressiivinen toisia ihmisiä kohtaan. (Pulkkinen 1989, 85-86.)

Nuori alkaa irrottautua vanhemmistaan ja laajentaa sosiaalisia kontakteja ystäviinsä jo varhaisnuoruusiässä. Varhaisnuoruusiästä kuuluu voimistunut vapautumispyrkimys vanhemmista ja huomion suuntaaminen kodin ulkopuolisiin ihmissuhteisiin. Vapautuminen lapsuuden merkittävistä ihmissuhteista tapahtuu tietoisella ja tiedostamattomalla tasolla. Seurauksena on nuoren sisäisen maailman muuttuminen, joka näkyy ulospäin vanhempien samaan aikaan rakastamisena ja vihaamisena. Syntyy ristiriitoja. Samanikäiset ystävät muodostuvat tärkeiksi ja he kuljettavat nuoren kehitystä eteenpäin. (Siltala 1989, 99-100.) Ystävien läheisyys, tuki ja ymmärtämys on nuorelle tärkeää (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1989, 185). Varsinaisessa nuoruusiässä uudet ja monipuoliset ihmissuhteet voimistuvat: myös rakkaussisällöiset suhteet lisääntyvät. Nuori luo yhdessä ystäviensä kanssa käsitystä todellisuudesta ja maailmankuvastaan. Nuoren sisäinen kuva itsestä ja vanhemmista muuttuu: nuori hylkää sisäisesti vanhempansa ja symbioottiset odotukset heitä kohtaan. (Siltala 1989, 102.)

Musiikki luo yhteyden muihin ihmisiin (Åkerblad 2001, 40). Nuorilla musiikki liittyykin vahvasti ystäväpiiriin. Jokainen nuori käyttää musiikkia tunnuksenaan: se on väline, jonka avulla voi ilmaista tunteitaan. Ystäväpiirissä nuori tutustuu sosiaaliseen elämään ja sitä kautta saavuttaa pätevyyden ihmisten välisellä alueella. Näin seksuaalinen identiteetti ja sosiaalinen status kehittyvät ja nuori oppii hoitamaan yksityisiä tunteitaan julkisesti. (Frith 1988, 224.) Musiikki auttaa itsenäistymään, koska se antaa tilaa henkilökohtaisten käsitysten muo-

dostamiseen. Itsenäistyessään nuori kokee, että aikuiset uhkaavat hänen elintilaansa ja hän alkaa kapinoida aikuisia vastaan. Musiikki toimii nuoren apuna, koska sen avulla voi luoda rajaa omien näkemystensä ja kasvattajien vaikutusvallan väliin. (Kurkela 1996, 344.) Musiikki voi siis erottaa nuoret ja aikuiset toisistaan, mutta se voi myös yhdistää heitä. Aikuisen olisikin ymmärrettävä nuorisomusiikki keinona tutustua nuoreen. Musiikin avulla vanhemmat ja opettajat pystyvät lähestymään nuorta ja voivat oppia ymmärtämään nuoren elämää ja arvomaailmaa (Lehtonen 1984, 388).

Ystäväpiirissä yksilöön kohdistuva ryhmäpaine yhdenmukaistaa käyttäytymistä ja mielipiteitä. Erityisen huomion kohteeksi joutuvat nuoret, jotka poikkeavat muista esimerkiksi käyttäytymisellään tai mielipiteillään. (Saarinen ym. 1989, 185-186.) Siksi ystäväpiirin sisällä on tärkeää, että pitää myös oikeanlaisesta musiikista ja näin ollen oikein valittu musiikki muodostuu eräänlaiseksi identiteettiobjektiksi (Salminen 1990, 18). Myös koulujen luomat käsitykset valtakulttuurin hyväksymästä musiikista voi saada nuoret enemmän kiinnostumaan omasta, ystäväpiiriin kuuluvasta musiikista. Tällä tavoin he ikään kuin protestoivat koulun arvoja ja käsityksiä, joiden vaikutuksen alaisena he joutuvat jatkuvasti olemaan. (Salminen 1989, 53, 55.) Periaatteessa nuoret ovat kiinnostuneita erilaisista musiikkityyleistä, mutta etenkin tuntematon, vieras musiikki saattaa herättää oudoksuntaa ja ilman taustatietoa voi tulla torjutuksi (Salminen 1990, 49). Tässä kohden täytyy ottaa huomioon se, että Salmisen kommentit ovat yli kymmenen vuotta vanhoja ja siinä ajassa myös koulujen musiikintunnit ovat sisällöltään muuttuneet. Musiikinkuuntelu on popularisoitunut ja näin ollen lähentynyt nuorten omaa musiikkimakua. Nykyään koulussa kuunneltava musiikki voi olla nuorille hyvinkin, ehkä joskus jopa liiankin tuttua.

Varsinkin pojille on tärkeää, että he kuuluvat ryhmään, jonka jäseniä yhdistää samanlainen musiikkimaku. Pojat tarvitsevat paljon tukea ympäristöstä kasvattaakseen miehisyyttään, kun taas tytöt eivät ole niin riippuvaisia ryhmähengestä. Fanityttöille onkin tärkeämpää fanityttöparien keskinäiset suhteet ja tähteen liittyvät fantasiat kuin fanijoukkoon kuuluminen. (Lähteenmaa 1991a, 23.) Tytöt eivät ole myöskään samaistuneet musiikin alakulttuureihin siinä määrin kuin pojat. Esimerkkinä tästä on hevarius: 80-luvun puolivälissä valtaosa hevimusiikin kannattajista oli poikia (Lähteenmaa 1991b, 97). Tyttöjen elämä on myös kotikeskeisempää kuin poikien: poikien elämä on keskittynyt katukulttuuriin, kun taas tytöt kuuntelevat musiikkia yleensä kotona ystäviensä kanssa (Frith 1988, 234). Näissäkin asioissa kannattaa ottaa huomioon ajan kuluminen ja asioiden muuttuminen. Onko nykyään katukulttuuri ja ryhmähenki pelkästään poikien suosimaa?

Musiikki yhdistää nuoria myös laajemmalla tasolla, ei ainoastaan pienissä ystäväpiireissä. Diskoissa, nuorten juhlissa, nuorisokahviloissa, kaupoissa ja monissa muissa paikoissa musiikki on tärkeä taustavaikuttaja. Musiikin avulla voidaan erottaa nuoret vanhoista ja tehdä paikasta, ajasta tai tilaisuudesta nuorison omaisuutta (Frith 1988, 224). Musiikki voi luoda myös tilan, joka on fyysisestä ympäristöstä riippumaton. Esimerkiksi korvalappustereoiden avulla nuori voi luoda ympärilleen samankaltaisen yksityisen tilan, minkä hän kokee olevan ympärillään esimerkiksi omassa huoneessaan. (Åkerblad 2001, 40-41.)

### **2.3 Musiikki nuoren fyysisessä kehityksessä**

Nuori alkaa huolestua muuttuneesta kehostaan jo varhaisnuoruusiässä: hän pelkää itsekontrollin menetystä. Myös varsinaisessa nuoruusiässä kehon muutokset mietityttävät paljon: kehon muuttuminen antaa iloa, mutta myös huolenaiheita. Tyttö saattaa keskittyä omaan kehoonsa enemmän kuin poika johtuen tytön suurista kehon muutoksista. Nuori samaistuu vahvemmin myös samaa sukupuolta olevaan vanhempaansa: tämä johtuu siitä, että tytön keho muuttuu äidin kaltaiseksi ja pojan isän. (Siltala 1989, 100, 106.)

Ystäväpiirissä oleskelu luo yhdenmukaisuuden paineita. Oikein valitun musiikin lisäksi on tärkeää käyttää myös oikeanlaisia vaatteita. (Salminen 1990, 18.) Nuori tutkiskelee jatkuvasti ulkonäköään ja vertaa ulkoista olemustaan muihin samanikäisiin nuoriin. Heikki Piha (1980) mukaan nuori muodostaa ja etsii käsitystä omasta itsestään psyykkis-fyysisenä yksilönä. Oman kehon kokeminen on silloin tärkeää, koska yksilön identiteetti perustuu osaltaan kehon tuntemuksiin. Suhde omaan kehoon on jokaisen ihmisen läheisin suhde. Oma kuva ja käsitys omasta kehosta on nimeltään ruumiinkuva. (Piha 1980, 86.)

Musiikki on väline, jonka avulla nuori voi oppia tuntemaan oman kehonsa. Rytmillä onkin yksi musiikin elementti, joka ei ole pelkästään kuulohavainto, vaan sen voi myös tuntea omassa kehossaan. Ja kun kuulemiseen yhdistyy näkeminen, esimerkiksi diskoissa, rytmin tuntee vielä paremmin. (Piha 1980, 87.) Ahonen (1993) toteaa, että rytmi vaikuttaa verenkiertoon, hengitykseen ja sydämen sykkeeseen joko stimuloivasti tai depressoivasti. Erilaisilla rytmeillä on todettu olevan rauhoittava, rohkeutta lisäävä, rentouttava ja vapauttava vaikutus. Nopeutuva ja kiihtyvä rytmi saattaa johtaa hallinnan menetyksen tai paniikin tunteeseen, mutta hidastuva tai tasainen, sydämen lyöntitiheyttä muistuttava rytmi saatetaan kokea rauhoittavana ja rentouttavana. Rytmillä voi myös rohkaista tai vapauttaa. Esimerkiksi latinalais-



amerikkalaisten rytmien on todettu vapauttaneen psyykkisesti sairaat potilaat tanssimaan. Kehossamme rytmi on jatkuvasti läsnä: hengityksessä, sydämen sykkeessä, verenkierrossa ja unirytmissä. Myös kävely ja juokseminen ovat rytmisiä toimintoja. (Ahonen 1993, 43-44.) Rytmi kuuluu ihmisen elämään jo sikiöaikana (Piha 1980, 107; Ahonen 1993, 43).

Rytmin elämykseen liittyy vahvasti liike. Liike on yksi tärkeä ruumiinkuvan osa-alue, jonka avulla opetellaan tuntemaan oma keho. Nuorella oman kehon muuttuminen aikuiseksi voi olla hämmentävä kokemus, jolloin epävarmuus näkyy helposti liikkeissä, joita nuori ei pysty vielä täysin hallitsemaan. Rytmikäs musiikki toimii apuna, kun nuori opettelee aistiin kehoaan liikkeet, sekä hallitsemaan persoonallisen motorisen tyyliinsä. (Piha 1980, 87-88.) Rytmikäs musiikki saa usein jalan polkemaan tahtia tai koko kehon liikkumaan rytmin mukana. Näkyvin rytmin kokemisen muoto on tanssiminen. Piha (1980) toteaa, että liikkumisen ja tanssimisen kautta etsitään suhdetta omaan itseensä. Siinä nuori tunnustelee, miltä liike tuntuu omassa kehossa. Idolit ja samanikäiset ystävät toimivat esimerkinantajina, kun nuori katselee, miltä liike näyttää heidän kehossaan. Yhdessä tanssittaessa liikkeitä peilataan ja niihin pyritään vastaamaan samanlaisilla liikkeillä. (Piha 1980, 88.) Myös Ahosen (1993, 270) mukaan musiikin mukana tanssiminen on keino oppia tuntemaan omaa kehonkuvaa.

Ihmisen ruumiinkuvaan kuuluu myös oma ääni. Sen lisäksi, että murrosiässä keho muuttuu yhtäkkiä, muuttuu myös ääni. Varsinkin pojilla äänenmurros tulee yllättäen, mutta myös tyttöjen ääni muuttuu jonkin verran. Oma ääni saattaa aiheuttaa hämmennystä, koska se kuulostaa tuntemattomalta ja vieraalta. Sitä on myös vaikea kontrolloida ja hallita. Käsitys omasta äänestä liittyy käsitykseen omasta persoonallisuudesta. Jokaisella ihmisellä on oma tyyliinsä puhua: jokaisella on oma intonaationsa eli sävelkulkunsa, joka viestittää omista tunteista. Samalla tavoin kuin lapset leikkivät oman kehon äänillä, jotka ovat tuttuja esimerkiksi saduista, myös nuoret leikkivät äänillä. Popmusiikissa käytetään lauluääntä eri tavoin: vivahteikkaasti ja muuntelevasti. Tutustuminen musiikin avulla erilaisiin ääniin auttaa nuorta tutustumaan myös omiin ääniin, jotka muodostavat kuvaa omasta kehosta - omasta itsestä. (Piha 1980, 103, 106-107.)

### 3 MUSIIKINKUUNTELU KOULUSSA

Nuori viettää suuren osan ajastaan koulussa ja siksi myös musiikintuntien olisi oltava mahdollisimman monipuolisia ja virikkeellisiä. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määritellään peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteet seuraavasti: Musiikinopetuksen tavoitteena on, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot ja ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle ja kansainväliselle kulttuurille. Musiikki auttaa tunne-elämän ja luovuuden kehittymisessä sekä luo pohjaa sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Erityisesti yläasteella pyritään yhteissuunnittelulla ja -toiminnalla lisäämään sukupuolten välistä musiikillista yhteistoimintaa. Tärkeää peruskoulun musiikinopetuksessa on myös, että oppilas saisi hyviä kokemuksia ja elämyksiä, joiden kautta hänelle syntyisi myönteinen asenne ja rakkaus musiikkia kohtaan. Keskeistä on harjaannuttaa oppilaan tietoja ja taitoja monipuolisten työtapojen avulla ja sitä kautta kehittää oppilaan valmiuksia musiikin vastaanottamisessa ja ilmaisussa. Oppisisällöksi pitäisi valita mahdollisimman monipuolisesti eri musiikkikulttuurien alueita. Tavoitteena on oppilaan toiminnallisuuden virittäminen ja ohjaaminen musiikin pysyvään harrastamiseen. (POPS 1994, 97-98.)

Tavoitteissa korostetaan muun muassa musiikintuntien sisällön monipuolisuutta. Nykyään musiikintunneilla keskeisessä roolissa on soittaminen ja laulaminen, tekemisen kautta oppiminen. Soittaminen ja laulaminen eivät kuitenkaan yksinään tee musiikintunneista monipuolisia – tarvitaan myös musiikinkuuntelua. Musiikinkuuntelu mahdollistaa tutustumisen kaikenlaiseen musiikkiin - se ei vaadi laulu- tai soittotaitoa. Siksi ohjatessa oppilaita musiikin pysyvään harrastamiseen opettajan olisikin kannustettava oppilaita laulamisen ja soittamisen lisäksi myös kuunteluharrastukseen. Tällä tavoin musiikinharrastaminen voi koskea jokaista nuorta riippumatta siitä, millaiset hänen musiikilliset taitonsa ovat. Seuraavassa luvussa 3.1 esittelen musiikinopetussuunnitelmia kuuntelukasvatuksen näkökulmasta ja luvussa 3.2 aikaisempia kuuntelukasvatusta käsitteleviä tutkimuksia.

### 3.1 Kuuntelukasvatus musiikinopetussuunnitelmissa

Kuuntelukasvatuksesta puhutaan monissa musiikinopetussuunnitelmissa muun muassa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa. Uusin peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on vuodelta 1994 ja sitä edellinen vuodelta 1985. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kuuntelukasvatuksesta kerrotaan paljon yksityiskohtaisemmin kuin uudemmassa versiossa. Siksi olen halunnut huomioida molemmat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet tuomalla vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteista esiin ne asiat, joita ei ole mainittu vuoden 1994 painoksessa. Kolmas tärkeä lähde on vuodelta 1987 peruskoulun musiikinopetuksen opas, jossa käsitellään kuuntelukasvatusta melko seikkaperäisesti. Myös Musiikin didaktiikka –kirjassa (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988) puhutaan kuuntelukasvatuksesta.

Tutkimusaineistoni olen kerännyt haastattelemalla Jyväskylässä sijaitsevan Kuokkalan koulun oppilaita ja siksi huomioin työssäni myös kyseisen koulun opetussuunnitelman. Kuokkalan koulun opetussuunnitelmassa (2001) puhutaan kasvamistavoitteista, opiskelun tavoitteista, käyttäytymisestä, työskentelytavoista, painoalueista, oppilashuollosta, tuntijaoista, arvioinnista sekä esitellään pakollisten ja valinnaisaineiden ainekohtaiset opetussuunnitelmat. Pakollisista aineista ainekohtaiset opetussuunnitelmat löytyvät biologiasta, fysiikasta, kemiasta, elämänkatsomustiedosta, historiasta, yhteiskuntaopista, kotitaloudesta, kuvataiteesta, käsitöistä, liikunnasta, terveyskasvatuksesta, uskonnosta, maantiedosta, matematiikasta, tietotekniikasta, vieraista kielistä, äidinkielestä, erityisopetuksesta ja oppilaanohjauksesta, mutta ei musiikista. Vaikka musiikki on pakollinen oppiaine seitsemännellä luokalla, siitä huolimatta siitä ei ollut mainintaa pakollisten aineiden yhteydessä. Valinnaisaineiden kohdalla musiikki kyllä mainitaan. Valinnainen musiikki jakaantuu A- ja B-korin musiikkiin. Musiikin kuuntelua ei mainita B-korin musiikin yhteydessä, mutta A-korin musiikin kohdalla mainitaan. (Kuokkalan koulun opetussuunnitelma 2001.)

### **3.1.1 Kuuntelukasvatus musiikkikasvatuksessa yleisten musiikinopetus suunnitelmien mukaan**

Musiikkikasvatuksen lähtökohta on kuuntelu (POPS 1994, 98). Kuuntelutaitoa pidetään musiikin oppimisen perusedellytyksenä. Oppilas ja hänen mieltymyksensä musiikkiin ovat lähtökohtana kuuntelutaidon kehittymiselle. Musiikinkuuntelussa oppilaiden muisti, musiikin sisäisten tapahtumien hahmottamiskyky sekä musiikin tuntemus kehittyvät. Myös elämysten kokeminen kuuluu olennaisesti musiikinkuunteluun. (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 28.) Musiikinkuuntelun avulla kehitetään myös keskittymiskykyä ja rentoudutaan. Se opettaa havainnoimaan ääniympäristöä sekä ohjaa musiikin omaan valintaan ja arviointiin. (POPS 1994, 98.) Musiikinkuuntelu voi herättää kiinnostuksen myös laulamista, soittamista ja liikkumista kohtaan (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 28). Opettajan olisi tärkeä järjestää mahdollisimman paljon elävän musiikin kuuntelutilanteita. Elävät kuuntelutilanteet ohjaavat oppilaita oikeisiin kuuntelutapoihin ja opettavat heitä suhtautumaan myönteisesti esitystilanteisiin ja musiikin esittäjiin. Kuunteluohjelmiston tulisi tukea oppilaiden esteettistä ja eettistä kasvatusta sekä auttaa heidän musiikillista kehitystään. (POPS 1985, 200.)

Musiikinkuuntelu kuuluu erottamattomasti musiikin opetustilanteisiin. Se on niin erottamaton osa opetusta ja oppimista, että sitä ei voida aina erottaa erilliseksi työtavaksi. Kuuntelukasvatus edellyttää kuitenkin suunnitelmallisuutta ja oppilaiden taitojen kehittämistä tiedollisella, psykomotorisella ja affektiivisellä alueella. (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 29.) Linnankivi (1988) jakaa kuuntelukasvatuksen kolmeen osa-alueeseen: kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen alueeseen. Kognitiiviseen osa-alueeseen kuuluu havainnointia, tunnistamista, erottelua, vertailua, yhdistämistä, luokittelua ja ongelmanratkaisua. Nämä edistävät musiikillista ajattelukykyä. Affektiivisellä osa-alueella oppilas oppii kuuntelun kautta vastaanottamaan, kuulemaan sekä sisäisesti arvostamaan ja arvioimaan kuulemaansa. Psykomotorisella osa-alueella kuuntelu auttaa oppilaita omakohtaiseen kokemiseen ja havainnointiin ja sitä kautta havaintojen jäsentämiseen. Myös liikunnallisen ja luovan ilmaisun kehittäminen kuuluvat tähän osa-alueeseen. Kuuntelutilanteessa opettajan on tiedettävä, mitä aluetta kulloinkin painottaa. Tämä edellyttää sitä, että opettaja tuntee oppilaiden musiikillisen kehityksen tason musiikin oppimisessa. Osa-alueet eivät erotu irrallisiksi opetuksen lähtökohdiksi. (Linnankivi 1988, 219.)

### **3.1.2 Kuuntelukasvatus yläasteen musiikinopetuksessa yleisten musiikinopetussuunnitelmien mukaan**

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa yläasteen musiikinopetus on jaettu kuuteen sisältöalueeseen: ääni, kansanmusiikki, aikamme musiikki, esittävä säveltaide, eri uskontojen musiikki ja musiikki elämänurana. Musiikinkuuntelua työtapana on korostettu ainoastaan esittävän säveltaiteen opetuksessa. Siinä tavoitteena on, että seitsemäsluokkalaiset oppilaat kuuntelevat klassisen soitinmusiikin keskeisiä lajeja, kuten sinfonioita, konserttoja, sonaatteja ja kvartettoja sekä opettelevat tuntemaan niitä. Kahdeksannella luokalla oppilaiden olisi tarkoitus tutustua vähintään yhteen musikaaliin tai operettiin, oopperaan tai balettiin ja yhdeksännellä luokalla eri aikakausiin niitä edustavien tyyppillisten sävellysten avulla. (POPS 1985, 197-198.) Muiden sisältöalueiden opetuksessa kuuntelua työtapana ei ole selvästi nostettu esiin, vaikkakin sitä voidaan hyvin käyttää niiden opetuksessa.

Peruskoulun musiikinopetuksen oppaassa (1987) on taas määritelty tarkasti, miten kuuntelua voidaan soveltaa kuhunkin edellä mainittuun sisältöalueeseen. Elävien musiikkiesitysten kuunteleminen nousee keskeiselle sijalle oppaassa. Niitä suositellaan seuraamaan erityisesti seuraavien sisältöalueiden opiskelun yhteydessä: ääni, kansanmusiikki, esittävä säveltaide ja musiikki elämänurana. Sen lisäksi, että oppaassa suositellaan, että oppilaat kävisivät paikkakunnan orkestereiden ja soitinyhtyeiden konserteissa, siinä suositellaan, että oppilaat kuuntelisivat omien ja luokkatovereiden laulamista ja soittamista. Oppaassa myös neuvotaan liittämään kuuntelutehtävien yhteyteen erilaisia kirjallisia töitä tai muita tehtäviä. Myös kuvien avulla voidaan elävöittää kuunteluhetkeä. Oppilaiden omien levyjen kuunteleminen on myös suotavaa, esimerkiksi aikamme musiikin yhteydessä. Kuuntelukappaleiden tai teoksien valinnassa, erityisesti esittävän säveltaiteen ja eri uskontojen musiikin yhteydessä kannattaa ottaa huomioon niiden ajankohtaisuus ja kiinnostavuus. Teoksen valintaan vaikuttaa myös oheismateriaalin saatavuus. (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 30-32.)

Yläasteella musiikinopetuksesta on pyrittävä tekemään mahdollisimman kiinnostavaa ja antoisaa, sillä monet oppilaat eivät yläasteen jälkeen saa enää musiikinopetusta (POPS 1985, 192). On otettava huomioon, että seitsemäs luokka on viimeinen luokka-aste, jolle musiikki oppiaineena on pakollinen. Jotta opetuksesta tulisi mahdollisimman kiinnostavaa, tulisi opettavien asioiden aihevalinnassa ottaa huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet (POPS 1985, 192). Oppilaiden kiinnostuksen kohteita voi huomioida hyvin myös musiikinkuuntelussa. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa pidetään tärkeänä myös oppi-

laiden musiikin yleisen tuntemuksen kehittämistä sekä arviointikyvyn ja musiikin valintamahdollisuuksien edistämistä. Tärkeää on myös, että opettajat tukevat oppilaiden eriytyviä musiikin harrastuksia ja toimintoja. (POPS 1985, 191.)

### **3.1.3 Kuuntelukasvatus yläasteen musiikinopetuksessa Kuokkalan koulun opetussuunnitelman mukaan**

Kysyin Kuokkalan koulun musiikinopettajalta syytä pakollisen musiikin ainekohtaisen opetussuunnitelman puuttumiseen heidän koulunsa opetussuunnitelmasta. Se oli jäänyt huomauttamatta pois. Myöhemmin sain puuttuvan sivun käsiini, jossa oli määritelty seitsemännen luokan musiikinopetuksen tavoitteet, sisällöt ja aihepiirit. Kuuntelukasvatuksen näkökulmasta katsottuna tärkeitä tavoitteita seitsemännen luokan musiikinopetuksessa ovat oppilaiden tutustuttaminen muutamiin keskeisiin musiikkiteoksiin klassisen ja kevyen musiikin alueella sekä oman kansanmusiikin ja vieraiden kulttuurien tuntemuksen lisääminen. Kuuntelu voi antaa myös kipinän musiikkiharrastuksen aloittamiseen: tavoitteena onkin antaa esiintymislaisuuksia musiikin aktiiviharrastajille ja sitä kautta kannustaa muita aloittamaan musiikkiharrastus. Musiikinkuuntelu mainitaan myös opetuksen sisällön yhteydessä seuraavasti: ”Tunnit sisältävät monipuolista musiikin tuottamista ja vastaanottamista soittamisen, laulamisen, musiikin kuuntelun ja musiikkiliikunnan kautta.” Aihepiirit seitsemännen luokan musiikinopetuksessa ovat ääni, soittimet, eri maiden musiikki ja klassinen musiikki. Musiikinkuuntelu mainitaan klassisen musiikin ja soittimien yhteydessä. Rumpujen-, basson- ja kitaransoiton alkeisiin tutustutaan soittaen, mutta orkesterisoittimiin kuunnellen ja kokeillen.

Kuokkalan koulun opetussuunnitelmassa (2001) valinnaisaineiden kohdalla musiikki jakaantuu A- ja B-korin musiikkiin. A-korin musiikkia opiskellaan kaksi viikkotuntia kahden vuoden ajan, kun taas B-korin musiikin kursseja opiskellaan kaksi viikkotuntia kahdessa jaksossa kahden vuoden ajan. B-korin musiikki jakaantuu kolmeen valinnaisryhmään. Ensimmäinen B-korin valinnaisryhmä on musiikin syventävä kurssi. Tällä kurssilla on tarkoituksena soittaa ja laulaa aktiivisesti ja sitä kautta laajentaa musiikin taitoja ja tietoja. Kurssilla tutustutaan myös musiikin tekemiseen tietokoneella. B-korin toinen valinnaisryhmä keskittyy kitaran- ja bändisoittoon. Tällä kurssilla tarkoituksena on oppia kitaransoiton perusteita, myös rumpujen, basson ja kitaran yhteissoitto on olennaista. B-korin kolmas valinnaisryhmä on laulupainotteinen ryhmä sisältäen poplaulua. Tarkoituksena on harjoitella 1-2-äänisiä pop-, rock- ja

viihdelauluja ja tutustua mikrofonilauluun pienryhmissä. Oikeata äänenkäyttöä ja esiintymistä harjoitellaan muun muassa tietokoneen säestyksellä. (Kuokkalan koulun opetussuunnitelma 2001, 49, 52, 58.) Musiikinkuuntelua ei erikseen mainita millään näillä kolmella B-korin kurssilla.

A-korin musiikki jakaantuu myös ryhmiin, mutta ainoastaan oppilaiden lukumäärän vuoksi. Sisällöltään A-korin musiikinryhmät ovat samat: erona ryhmille on ajankohta, jolloin musiikintunnit pidetään. A-korin musiikin tarkoituksena on antaa oppilaille yleistä kuvaa musiikista: kurssilla ei keskitytä mihinkään tiettyyn musiikin osa-alueeseen (Kuokkalan koulun opetussuunnitelma 2001, 49). Oppilaat, joita haastattelin Kuokkalan koululta, ovat kaikki A-korin musiikinryhmistä. Kurssin perinteisyyden ja monipuolisuuden takia halusin haastateltavani kyseisen korin musiikinryhmistä. Kuokkalan koulun opetussuunnitelman mukaan (2001) A-korin musiikinkurssin sisältö koostuu rock- ja jazzmusiikin vuosikymmenistä, suomalaisesta iskelmä- ja rockmusiikista, elokuva- ja näyttämömusiikista, kansanmusiikista ja etnomusiikista eri kulttuureissa sekä taidemusiikin tyylikausista. Ainoa maininta musiikinkuuntelusta on taidemusiikin tyylikausien yhteydessä. Opetussuunnitelma kertoo, että tyylikausiin tutustutaan kuuntelun kautta. (Kuokkalan koulun opetussuunnitelma 2001, 49.) Muuten musiikinkuuntelua ei mainita.

### **3.2 Aikaisempia tutkimuksia koulun kuuntelukasvatuksesta**

Peruskoululaisten ja lukiolaisten musiikinkuuntelun opettamista on tutkittu Suomessa vähän. Ensimmäisenä mainittakoon Leena Hyvösen (1995) väitöskirja Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Pro gradu -töistä mainittakoon Sirkku Lehtimäen (1988) pro gradu -työ Kuuntelukasvatus peruskoulun yläasteen 7. ja 8. luokan musiikinopetuksessa ja Anu Matilaisen (1999) pro gradu -työ Kuuntelukasvatus koulun musiikinopetuksessa.

Leena Hyvösen (1995) väitöskirjassa luodaan pohjaa peruskoulun ala-asteen kuuntelukasvatuksen didaktisen teorian kehittelylle. Tutkimuksen lähtökohtana on, että musiikkia opittaisiin ymmärtämään taiteena ja kuunteluprosessien käynnistäjänä. Kuunteleminen rajoittuu tutkimuksessa opetussuunnitelmissa määriteltyyn kuuntelemisen suppeampaan merkitykseen eli musiikkiteoksien ja -kappaleiden kuuntelemiseen koulussa. Kuuntelemisen kautta oppilaita voidaan tutustuttaa erilaisiin musiikkityyleihin, oikeastaan kaikenlaiseen musiikkiin, mitä maailmasta löytyy. Musiikkiin tutustuminen on helppoa, koska musiikilliset taidot eivät

ole esteenä, kuten ne laulamissa ja soittamisessa saattavat olla. Peruskoulun opetussuunnitelmien mukaan kuunteleminen on taito, jota pitää kouluttaa. Suomalainen musiikin didaktiikka on kiinnittänyt tähän hyvin vähän huomiota. (Hyvönen 1995, 1-2.)

Kuuntelukasvatus on yksi vaikeimmista alueista musiikinopetuksessa. Opettajalta vaaditaan taitoa tarjota muiden ihmisten esittämä musiikki niin, että oppilaat pystyvät löytämään musiikin elämyksellisen sisällön heille itselleen ominaisimpien merkitysten kautta. Opettajalla itsellään täytyisi olla vahvat omakohtaiset kokemukset: jos opettaja on kokenut vahvoja musiikkielämyksiä, niiden kautta innostus ja kiinnostus voi siirtyä myös oppilaisiin. Jotta opettaja voisi kehittyä kuuntelijana ja olla mallina oppilaille, myös hän tarvitsee malleja. (Hyvönen 1995, 237, 241-242.)

Teoriaosuudessa Hyvönen nostaa esiin käsitteet kuunteleminen ja kuuleminen sekä pohtii niiden eroja. Teoriaosuudessa on myös suomalaisten musiikin opetussuunnitelmien historiallinen analyysi, sekä suomalaisen ja brittiläisen opetussuunnitelman vertailua. Hyvönen kertoo myös musiikin merkitysten käsitteistä: niitä tarkastellaan semioottisesta, informaatioteoreettisesta ja musiikin estetiikan näkökulmasta. Musiikin merkitysten pohdinta johtaa kolmiluokkaiseen musiikin lähestymistapojen malliin, jonka kolme luokkaa ovat formaalinen, kineettis-ekspressiivinen ja referentiaalinen. Formaalin viittaa musiikin elementteihin, kineettis-ekspressiivinen tunteisiin, tuntemuksiin ja tunnelmiin, referentiaalinen taas musiikin ulkopuolisiin tapahtumiin ja ilmiöihin. Referentiaalinen on siis assosiaatioihin perustuva. (Hyvönen 1995, 2, 237, 238.) Tutkimuksen empiirisenä osana on kysely, jonka ongelmina ovat, miten ala-asteen oppilas kokee koulukonsertin, minkälaisia merkityksiä oppilas löytää kuulemastaan musiikista ja kuinka rikkaasti oppilas kuvaa musiikkikokemustaan. Kysely perustuu Oulussa järjestettyyn koulukonserttiin. (Hyvönen 1995, 179-181.)

Sirkku Lehtimäen (1988) pro gradu -työn tarkoituksena on selvittää, miten kuuntelukasvatusta toteutetaan peruskoulun yläasteen seitsemännen ja kahdeksannen luokan musiikinopetuksessa. Tällöin musiikki oli vielä pakollinen aine kahdeksannella luokalla. Lehtimäki paneutuu työssään kysymyksiin, miten kuuntelukasvatukselle asetetut tavoitteet toteutuvat käytännön opetustyössä, millaisia ovat kuuntelukasvatuksessa esille tulevat ongelmat ja onko pätevän ja epäpätevän opettajan harjoittamassa kuuntelukasvatuksessa eroa. Tässä tutkimuksessa kuuntelukasvatus ymmärretään suunniteltuna ja tavoitteellisena kuuntelukasvatuksena. Pohjana on Keith Swanwickin auditio -käsite. Tutkimuksessa kuuntelukasvatuksen käsite on rajattu myös koskemaan kuuntelua, johon ei liity omaa esitystä. (Lehtimäki 1988, 4, 52.)



Teoriaosuudessa Lehtimäki käsittelee muun muassa kuunteluprosessia, kuuntelun asemaa musiikkikasvatuksessa, kuuntelukasvatuksen tavoitteita, sisältöalueita ja ongelmia, sekä kuuntelukasvatusta didaktisena prosessina (Lehtimäki 1988). Tutkimuksen empiirisen osan muodostaa postikysely, joka suoritettiin keväällä 1987. Tutkimustuloksista käy ilmi, että kuuntelu on keskeisellä sijalla musiikintunneilla. Kuuntelukasvatusta toteutetaan melko monipuolisesti ja tasapuolisesti: tunneilla kuunnellaan musiikin eri lajeja, eikä mikään laji nouse ylitse muiden. Uusi musiikki ja jazz ovat tyylejä, joita kuunnellaan melko vähän. Pääsääntöisesti musiikkikappaleiden valintaan vaikuttavat sekä opettajien että oppilaiden mieltymykset. Klassinen musiikki on kuuntelukasvatuksessa näkyvästi mukana. Suosittuja ovat barokin, klassismin ja romantiikan teokset. Ohjelmalliset teokset nousevat keskeiselle sijalle. (Lehtimäki 1988, 55, 90.)

Tutkimuksesta käy myös ilmi, miten kouluun ja luokkaan liittyvät muuttujat vaikuttavat kuuntelukasvatuksen toteuttamiseen. Suurin osa opettajista on sitä mieltä, että ulkopuoliset tekijät, kuten opetustilat ja varusteet eivät aiheuta ongelmia kuuntelukasvatuksen toteuttamiselle. Oppi- ja työkirjoihin kaivataan monipuolisempaa kuuntelumateriaalia, sillä niitä pystytään harvoin käyttämään kuuntelukasvatuksen tukena. Vaikeana pidetään oppilaiden asenteita ja niiden muuttamista. Yleisesti kuuntelukasvatuksen ongelmina koetaan ajan puute, oppilaiden kielteiset asenteet, oppilaiden kuuntelutottumukset, määrärahojen puute ja oman asiantuntemuksen puute. Pätevien ja epäpätevien opettajien toteuttamassa kuuntelukasvatuksessa ei ole eroa. Epäpätevät opettajat saattavat suhtautua myönteisemmin kuin pätevät opettajat keskittyneen kuuntelun lisäämiseen, asenteiden muuttamiseen ja kriittisen asennoitumisen lisäämiseen. (Lehtimäki 1988, 91-93.)

Äänet ympäröivät meitä kaikkialla, jopa niin suuressa määrin, että ne saattavat vaikuttaa meihin negatiivisesti heikentämällä kuuntelu- ja keskittymiskykyämme. Jotta oppilas voisi löytää oman paikkansa musiikillisessa ympäristössä ja osaisi olla kriittinen, tarvitaan tähän koulun apua. Koulun kuuntelukasvatuksen tehtävänä on opettaa kuuntelun perusasioita, kuten hiljentymistä, keskittymistä ja valintojen tekemistä. Tavoite olisi pystyä luomaan suhde nuoren ja musiikin välille. Tämän kaiken onnistumiseen tarvitaan elämyksiä, joiden avulla oppilas saadaan avautumaan. Tämän jälkeen on helppo kehittää myös oppilaan tiedollista puolta kuuntelussa, jonka avulla oppilas pystyy jäsentämään musiikillista ympäristöään. (Lehtimäki 1988, 1, 94.)

Anu Matilaisen (1999) pro gradu -työ pyrki selvittämään kuuntelukasvatuksen merkitystä ja asemaa ala-asteen, yläasteen ja lukion musiikinopetuksessa. Tutkimuksessa keskei-

set kysymykset ja ongelmat ovat, millä tavoin kuuntelemista opetetaan, missä asemassa kuuntelukasvatus on muiden musiikinopetuksen työtapojen rinnalla, miten musiikinoppikirjat suhtautuvat kuuntelemiseen ja onko kuuntelemisen opetus tärkeää. Lehtimäen ja Matilaisen tutkimukset käsittelevät suuressa määrin samoja ongelmia. Erona on, että Matilainen haluaa tuoda enemmän esiin opettajan suhtautumista kuuntelemiseen työtapana, sekä konkreettisia kuuntelemisen tapoja ja korostaa, miten oppikirjat käsittelevät kuuntelua. Hän painottaa myös kysymyksiä, miksi kuuntelua tulee opettaa ja minkälaisia kuuntelukasvatuksen tavoitteita opettajat arvostavat eniten. (Matilainen 1999, 6, 20.)

Matilainen tuo esiin käsitteet kuuleminen ja kuunteleminen. Kuuleminen on passiivista, mutta kuunteleminen aktiivista ja keskittynyttä toimintaa. Jotta oppilaat saisivat mahdollisimman monipuolisen kuvan musiikista ja pääsisivät lähelle muita musiikkikulttuureja, on heidän *kuunneltava* musiikkia. Kuuntelukasvatus opettaa, millaista musiikkia ylipäätään on olemassa ja sen avulla voi oppia ymmärtämään myös muita musiikkikulttuureja. Kuuntelemisen kautta useimmat ihmiset pääsevät lähemmäksi musiikkia. (Matilainen 1999, 3-4.) Teoriaosuudessa Matilainen tarkastelee musiikinkuuntelukäsitettä kahden eri musiikkikasvatustilafilosofian, esteettisen ja praksiialisen pohjalta. Hän on käyttänyt myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteita määrittelemään kuuntelukasvatuksen käsitettä ja tavoitteita. Empiirisessä osassa Matilainen on analysoinut musiikinoppikirjoja selvittääkseen, miten eri kouluasteiden oppikirjoissa on käsitelty kuuntelemista ja muita aihealueita. Empiiriseen osaan kuuluu myös kyselytutkimus, joka suoritettiin postikyselynä maaliskuussa 1999. (Matilainen 1999, 7, 13-19, 21, 25.)

Tutkimustulokset osoittavat, että musiikinkuuntelua käytetään työtapana musiikintunneilla kaikilla kouluasteilla. Ala-asteella kuunteluun yhdistyy laulaminen, leikkiminen ja liikkuminen, kun taas yläasteella ja lukiossa musiikkia kuunnellaan erityisesti musiikin historian opiskelun yhteydessä. Opettajien mielestä kolme tärkeintä kuuntelukasvatuksen tavoitetta ovat muihin musiikkikulttuureihin tutustuminen, mielikuvien ja tunteiden herättäminen sekä musiikillisen yleissivistyksen lisääminen. Myös musiikinopetussuunnitelmassa korostetaan näitä tavoitteita. (Matilainen 1999, 59-61.)

Varsinkin yläasteella ja lukiossa korostetaan oppilaiden kriittisyyden lisäämistä, heidän musiikkittomuksiin vaikuttamista sekä nuoren identiteetin kehityksen tukemista kuuntelun avulla. Se tapahtuu muihin musiikkikulttuureihin tutustumalla. Musiikinoppikirjat välittävät kansainvälisyyskasvatusta, kun taas opetussuunnitelmissa aiheen käsittely on hyvin vähäistä. Musiikinopetussuunnitelmassa kehoitetaan kuitenkin kuuntelemaan musiikkia moni-

puolisesti. Matilaisen tutkimustulosten mukaan opettajat kuunteluttavat musiikkia monipuolisesti, kylläkin jotkut musiikkilajit ovat toisia suositumpia ja opettajien mieltymyksillä saattaa olla jonkin verran vaikutusta. Musiikinoppikirjoissa painotetaan paljolti klassista musiikkia. (Matilainen 1999, 61.)

Mielikuvat ja tunteet kuuluvat kuuntelukasvatuksen tärkeimpiin tavoitteisiin. Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan musiikinoppiminen perustuu affektiivisiin ja emotionaalisiin kokemuksiin. Kuuntelemisen kautta kaikilla on mahdollisuus päästä lähelle musiikkia ja sen välittämiä tunteita, koska kuuntelemisessa ei ole esteenä soittotaito. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan kuunteleminen on tärkeä osa soittamista. Yhteismusisoinnissa opitaan kuuntelemaan toisten soittoa ja se opettaa ymmärtämään musiikin teoreettisia käsitteitä, jolloin oppilas pystyy ymmärtämään teorian käytännössä. Vaikka suomalainen musiikkikasvatus on perustunut pitkään esteettiselle käsitykselle, kuitenkin nykyään praksiaalisen filosofian periaatteet toteutuvat koulun työskentelytavoissa. Se yhdistää tekemisen, kuuntelemisen ja nauttimisen. Esteettinen filosofia puolestaan erottelee kuuntelijan ja tekijän. (Matilainen 1999, 59-60.)

Koska yleissivistyksen kehittämistä pidetään tärkeänä, koulussa painotetaan keskittynyttä, kriittistä ja analyysoivaa kuuntelua. Musiikillisen yleissivistyksen myötä oppilas pystyy kuuntelemaan musiikkia nauttien ja arvostaen. Kuuntelemisen opetus voidaan jaotella kahteen eri tapaan: emotionaaliseen ja tiedolliseen puoleen tähtäävään kuuntelutapaan. Kuuntelemisella on aina jokin tavoite. Se, mihin kulloinkin pyritään, riippuu opettajasta. Kuuntelu on usein osana muuta toimintaa, esimerkiksi liikkumista ja piirtämistä. (Matilainen 1999, 59, 63.)

## 4 KOLMILUOKKAINEN MUSIIKIN MERKITYSKATEGORIOIDEN MALLI

Kolmiluokkainen musiikin merkityskategorioiden malli pohjaa Leonard B. Meyerin (1956; 1967) ajatuksille ja on työni varsinainen teoreettinen viitekehys. Hyvönen (1995, 238) on mallia käyttäessään tehnyt sen keskimmäiseen luokkaan eli kineettis-ekspressiiviseen kuunteleluun pieniä muutoksia, jotka huomioin työssäni. Tässä mallissa keskeinen käsitepari on ulkoiset ja sisäiset merkitykset. Ulkoiset merkitykset syntyvät musiikin ulkopuolella ja sisäiset merkitykset musiikissa itsessään. Meyerin (1956, 35) mukaan sisäinen merkitys on odotuksen tuote: esimerkiksi aikaisempien kokemusten perusteella voimme odottaa musiikin jatkumista jollain tietyllä tavalla. Musiikin toteuttaessa tyylin normeja, odotukset pysyvät piilevinä ja tiedostamattomina - silloin musiikkia kuullaan, mutta sitä ei tietoisesti mielletä. Kun tyylin normeja rikotaan, odotukset tulevat aktiiveiksi. Musiikillisen merkityksen saa esiin viivytämällä tai estämällä tyylin normien mukaan todennäköinen musiikillisten tapahtumien kulku. (Meyer 1967, 9-10.) Ei pidä kuitenkaan unohtaa, että musiikki vaikuttaa myös kokonaisvaltaisesti ja tiedostamattomasti. Kokonaisvaltaisempi kuvaus, sikäli kun se on mahdollista, on jo kuitenkin kokonaan oma tutkimuksensa ja se edellyttäisi toisenlaista tutkimusotetta.

Musiikin ulkoisissa merkityksissä affektiivinen kokemus nousee esiin. Kuuntelijan on kuitenkin ymmärrettävä kappaleen tyyli ennen kuin affektiivinen reaktio voi syntyä. Musiikin sisäisiin merkityksiin liittyvä affektiivis-esteettinen reaktio syntyy, jos affektiivisen kokemuksen herättäjänä on pelkästään musiikki tai sen rakenne, mutta affektiivinen kokemus voi liittyä myös musiikin ulkopuolisiin merkityksiin. Niitä ovat mielikuvaprosessit (image processes), sivumerkitykset (connotations) ja mielialat (moods). (Meyer 1956, 197, 233, 256.)

Musiikin ja kuulijassa heräävän affektiivisen kokemuksen välissä oleva tapahtuma on nimeltään mielikuvaprosessi. Mielikuvaprosessit ovat joko yksityisiä tai kollektiivisia. Yksityiset mielikuvaprosessit liittyvät kuuntelijan mielessä oleviin muistoihin, kun taas kollektiiviset kokemukset ovat yhteisiä ihmisryhmille. Sivumerkitykset eli konnotaatiot tarkoittavat musiikin aiheuttamia assosiaatioita, jotka ovat yhteisiä jollekin ihmisryhmälle. Myös

mielialat ovat riippuvaisia kulttuurista. Affektiivisen kokemuksen yhteydet mielialaan ovat epäselviä: luultavimmin mieliala johtaa affektiin pelkästään mielikuvaprosessien ja konnotaatioiden välityksellä. (Meyer 1956, 256-258, 267, 269.)

## 4.1 Formaalin kuuntelu

Formaalinen kuuntelu kohdistuu musiikin sisäisiin merkityksiin: nämä merkitykset muodostuvat puhtaasti musiikin elementtien ja rakenteiden hahmottamisesta. Olennaista formaaliselle kuuntelulle on myös musiikin sisäisten lainalaisuuksien ja ominaisuuksien hahmottuminen kuuntelukokemuksen myötä. Ihmiset eivät kuule musiikkia samalla tavoin. Esimerkiksi samassa musiikillisessa esityksessä eri ihmiset kuulevat eri asioita. Kuultu sävellyksellä sekä kokemusten muodostamat musiikilliset rakenteet kuulijan aivoissa vaikuttavat siihen, miten kuulija kuulee teoksen. (Hyvönen 1995, 99-100, 143.)

### 4.1.1 Lingvistinen musiikinkuuntelun malli

Lerdahlin ja Jackendoffin (1985) tonaalisen musiikin generatiivisen teorian tarkoituksena on selvittää, mitä kuuntelija musiikissa kuulee mentaalisen prosessin tuloksena. Tutkijat katsovat teorian kuuluvan kognitiivisen psykologian alueelle, samoin kuin näkemisen ja kielen teorian. (Lerdahl & Jackendoff 1985, 2.) Perinteistä musiikin teoriaa generatiivinen teoria muistuttaa siinä mielessä, että se on kehitetty spekulatiivisen avulla empiiristen havaintojen pohjalta. Menetelmää voisi siis kutsua psykologisin termein introspektioksi, jossa tutkija joutuu tarkkailemaan myös omaa musiikinkuunteluaan. Musiikin generatiivista teoriaa voidaan verrata generatiiviseen lingvistiseen teoriaan: siinä keskitytään kysymykseen, mitä ihminen tietää, kun hän tiedostamattaan tietää, miten kieltä puhutaan oikein. Pääavoite kielen ja musiikin tutkimuksella on sama. (Hyvönen 1995, 105, 117-118.)

Musiikin generatiivisessa teoriassa tutkijat tarkastelevat musiikin hierarkkisia elementtejä, kuten rytmiä, melodiaa ja harmoniaa hahmoa luovina aineksina. He ovat työstäneet ne neljäksi struktuuriksi, joiden avulla kappaleen rakenteellinen analyysi tapahtuu. Nämä neljä struktuuria ovat ryhmittelystruktuuri (grouping structure), metrinen struktuuri (metrical structure), aikajännitepelkistys (time-span reduction) ja prolongaatiopelkistys (prolongational structure).

reduction). (Lerdahl & Jackendoff 1985, 9-10.)

Generatiivisessa teoriassa nousee esiin myös kokeneen kuuntelijan käsite. Kokenut kuuntelija on henkilö, joka on sopeutunut (akkulturoitunut) johonkin musiikkikulttuuriin: hän pystyy organisoimaan kuulemansa musiikin mielessään ilman, että osaisi ajatella sitä teoreettisesti (Hyvönen 1995, 105). Akkulturoitunut kuuntelija ei siis välttämättä ole koskaan opiskellut musiikkia, vaan kyseessä on enemmänkin kuuntelijan tiedostamaton tieto, musiikillinen intuitio (Lerdahl & Jackendoff 1985, 3). Jokainen voi olla kokenut kuuntelija olemalla kosketuksessa johonkin musiikkikulttuuriin, vaikka myös koulutuksella ja harjoituksella on vaikutusta (Hyvönen 1995, 120). Sloboda (1985, 5) puhuukin ekspertistä ja noviisista: erona näille on, miten kompleksinen representaatio kuunnellusta musiikista mielessä tuotetaan ja kuinka tietoisesti se tapahtuu. Morrongiello (1992) puolestaan tuo esiin eri tutkimusten pohjalta löydettyjä musiikin havaitsemistaitoja, jotka ovat kehittyneet koulutuksen kautta. Näitä ovat muun muassa kyky havaita yksityiskohtia tarkemmin, informaation vastaanottamisen nopeus sekä musiikillisen muistin kehittyneisyys.

#### **4.1.2 Formaalisen kuuntelun kehittyminen**

Formaalisen kuuntelun ensimmäisenä edellytyksenä voidaan pitää musiikillista enkulturaatiota, joka tarkoittaa länsimaisessa kulttuurissa duurimolli-tonaliteettia ja sen omaksumista. Eri laisten tutkimusten mukaan duurimolli-tonaliteetin omaksuminen alkaa ennen ensimmäisen ikävuoden loppua. Kuusivuotiailla lapsilla on jo samantasoinen kyky prosessoida melodioita kuin kouluttamattomilla aikuisilla. Samoin kymmenenvuotiailla lapsilla harmonioiden prosessointi on samantasoinen aikuisiin verrattuna. (Hyvönen 1995, 143.)

Gardner (1982) tuo esiin aikuisten ja viisivuotiaiden lasten tavan hahmottaa musiikkia – erot musiikin hahmottamisessa eivät ole suuria. Gardner ottaa esimerkiksi Davidsonin kokeen. Siinä viisivuotiaat lapset ja aikuiset opettelivat saman lastenlaulun. Tuloksista huomattiin, että molemmat, sekä lapset että aikuiset tekivät laulaessa samanlaisia virheitä. Suoritusten erot selittyvät sillä, että aikuiset pystyvät jäsentämään musiikkia paremmin kuin lapset, koska aikuisilla on mielessään valmiita skeemoja, kun taas lapsilla skeemavaraston kokoaminen on vielä kesken. Täytyy kuitenkin muistaa, että varsinkin musiikillisessa kehittämisessä on aina yksilöllisiä eroja. (Gardner 1982, 154-155.)

Vaikka sävellajitaju kehittyikin lapsilla hyväksi jo varhain, harmonian havainnoimi-

nen on hankalampaa. Esimerkiksi Slobodan (1985) tutkimuksessa vasta yhdeksänvuotiaat lapset olivat osittain aikuisten tasolla sointujen hahmottamisessa, kun taas yksitoistavuotiaiden tulokset eivät olleet paljon huonompia kuin aikuistenkaan. Tulokset siis osoittavat, että kymmenenvuotiaat ja sitä vanhemmat huomaavat virheet sävelkuluissa ja vierastavat pahoja dissonansseja samalla tavoin kuin aikuiset. (Sloboda 1985, 213.)

Bamberger (1982) käyttää musiikin prosessoinnista nimityksiä figuraali ja formaali. Havainnoinnissa käytetty figuraali lähestyminen huomioi melodian globaalit piirteet, kuten kulkusuunnan ja sävelten ryhmittymiset. Tätä lapset käyttävät havainnoinnissaan. Formaalin lähestyminen tarkoittaa yksityiskohtien tiedostamista, musiikin teoreettista tietämystä, jonka avulla musiikkia voidaan kuunnella analysoiden. Ikä ja koulutus vaikuttavat formaalisen prosessoinnin mallin käyttöön. (Bamberger 1982; ref. Gardner 1983, 110-111.) Ikä tekee musiikin hahmottamisesta enemmän yksityiskohtia tiedostavaa ja analysoivaa. Myös koulutuksella on merkittävä osuus prosessointitavan muuttumisessa. (Hyvönen 1995, 143.)

## 4.2 Kineettis-ekspressiivinen kuuntelu

Kineettis-ekspressiiviselle lähestymiselle ovat tyypillisiä tunteet ja tunnetilat. Kineettis-ekspressiivinen kuuntelu sisältää aineksia Meyerin musiikin ulkoisista ja sisäisistä merkityskategorioista. Kineettis-ekspressiiviselle alueelle kuuluvat ne musiikin sisäiset merkitykset, jotka aiheuttavat kuuntelijassa jännityksen ja laukeamisen, kiihtymisen ja rauhoittumisen. Kun näistä reaktioista puhutaan, voidaan käyttää myös nimitystä esteettinen ilmaisu. Kineettis-ekspressiiviselle alueelle kuuluvat myös musiikin ulkoiset merkitykset: silloin ollaan myös tekemisissä tunteiden kanssa eli musiikki aiheuttaa emotionaalisen tai affektiivisen kokemuksen, joka kohdistuu musiikin ulkoisiin merkityksiin. (Hyvönen 1995, 100, 143-144.)

### 4.2.1 Musiikki tunteiden välittäjänä

Musiikki voi kantaa tunnemerkitsejä kahdella tavalla. Ensinnäkin musiikin elementit, esimerkiksi melodiakulut, tempot ja sävelkorkeudet voivat suoraan ilmaista tiettyjä tunteita. Tällöin voidaan sanoa, että tunteiden ilmaisu on musiikin sisään kirjoitettu. Silloin tutkimus voi kohdistua etsimään tarkkoja yhteyksiä musiikin ilmiöiden ja tunnetilojen välille. Toisaalta

musiikki yleensä voi ilmaista tunteita, jolloin voidaan tutkia sitä, miten musiikin herättämät tunteet jakaantuvat ihmisten kesken. (Hyvönen 1995, 151.) Tässä on siis kyse musiikillisten tunnekokemusten kulttuurisidonnaisuudesta.

Barokin ajan affektiopissa ilmeni selvästi käsitys musiikin sisään kirjoitetuista tunteista. Affektioppi tarkoittaa tiettyjen melodiakuvioiden yhteyttä tunnetiloihin. Tunne merkitysten ja musiikin ilmiöiden yhteyksiä on tutkinut esimerkiksi Sloboda ja Gabrielsson (1991). Heidän tutkimusten tarkastelun kohteena ovat musiikilliset kokemukset, jotka ovat niin voimakkaita, että ne muistetaan myöhemmin. (Hyvönen 1995, 151, 154.) Tässä tapauksessa voidaan puhua Maslowin käyttämästä termistä, huippuelämyksestä (peak experience). (Maslow 1968; ref. Hyvönen 1995, 154.)

Slobodan (1991) tutkimuksen pohjana on ajatus emotionaalisesta intensiteetistä, jonka hän operationalistaa fysiologisiksi reaktioiksi. Sloboda on kiinnostunut emotionaalisen intensiteetin huippukohtien esiintymistiheydestä ja yhteydestä musiikin ilmiöihin. Tutkimuksessa yleisimpiä musiikin yhteydessä koettuja fysiologisia reaktioita ovat väritykset pitkin selkäpiitä, nauru, pala kurkussa, kyyneleet, iho kananlihalla ja sydämen reaktio – nämä ovat emotionaalisten huippuelämysten merkkejä. Suurin osa vastaajista pystyi nimeämään kappaletta, jonka yhteydessä reaktio syntyi, mutta pieni vähemmistö kykeni tarkempaan reaktiokohdan määrittelyyn. Vastaajien mainitsemien musiikin jaksojen analysoimisen jälkeen paljastui kuitenkin selviä yhteyksiä musiikillisten ilmiöiden ja reaktioiden välille. Muun muassa värityksiä syntyy harmonian äkillisten vaihdoksien yhteydessä ja sydän reagoi silloin, kun musiikin nopeus kiihtyy tai musiikissa esiintyy synkopoivia kulkuja. Sloboda katsoo tulostensa tukevan sitä Meyerin (1956) analyysitapaa, jossa emotioiden syntyminen katsotaan kytkeytyvän odotusten luomiseen ja rikkomiseen. (Sloboda 1991, 111-115, 120.)

Gabrielssonin (1991) tutkimuksessa pyritään selvittämään musiikillisen kokemuksen luonnetta. Se tapahtuu siten, että vastaajat kuvaavat vahvinta musiikillista elämystään kertomalla muun muassa missä ja milloin se tapahtui ja mitä kokemus heille merkitsi. Fysiologisten reaktioiden osalta Gabrielssonin saamat vastaukset ovat samanlaisia kuin Slobodan. Sen lisäksi vastaajat mainitsevat musiikilliseen huippuelämykseen liittyviä tuntemuksia, kuten ajan, paikan ja tilantajun katoamisen tai lisääntyneen tässä ja nyt -tunteen, täydellisen uppoamisen musiikkiin, ilon ja onnellisuuden tunteen ja toisen todellisuuden kokemuksen. (Gabrielsson 1991, 23-24.)

Kuinka paljon samaa eri ihmisten musiikillisilla tunnekokemuksilla sitten on? Ja kuinka kulttuurisidonnaisia nämä kokemukset ovat? Näihin kysymyksiin ovat monet tutkijat



perehtyneet. (Hyvönen 1995, 156.) Esimerkiksi 1930-luvulla ansiokkaasti asiaa tutki Hevner (1935). Hän muodosti tutkimustensa pohjalta adjektiiviympyrän, joka sisälsi kahdeksan adjektiiviryhmää. Ympyrän vastakkaisella puolella olevat ryhmät edustivat toisilleen vastakkaisia tunteita tai tunnetiloja. Hevnerin mukaan saman kulttuurin piirissä olevat ihmiset ovat yksimielisiä adjektiiveista, joilla musiikkia kuvataan. Erityisesti ihmiset länsimaisessa kulttuurissa tunnistavat selvästi tunteet iloisuus – surullisuus -jatkumolla. Hevner on kiinnittänyt huomiota myös musiikin merkityksiin ja on yrittänyt selvittää niiden yhteyksiä musiikin elementteihin. Tunne merkitysten muodostumiseen vaikuttavat eniten tempo ja sävelkorkeus. Niiden jälkeen tulevat modaalisuus, harmonia ja rytmi. (Hevner 1935; ref. Hargreaves 1986, 110, 112.) Hevnerin lisäksi myös australialainen Clynes (1982) on tutkinut tunteiden ilmene- mistä, niiden perustaa ja esiintymistä eri ihmisillä erilaisten ärsykkeiden tuottamana. Hän on tutkimuksessaan löytänyt tavan vertailla emotionaalisia reaktioita eri kulttuureissa ja on löytänyt tukea käsitykselle, että mahdollisesti on olemassa kaikille yhteisiä tunteita. (Clynes 1982; ref. Hyvönen 1995, 158, 160.)

Myös Terwogt ja Grinsven (1991) ovat etsineet emootioita, joita musiikki voi herättää kuulijassaan. Tutkijoiden tarkoituksena oli selvittää, kuinka hyvin eri ikäryhmät, viisi- ja yhdeksänvuotiaat lapset sekä aikuiset tunnistavat emootioita musiikkinäytteistä. Tässä tutkimuksessa emootiot, joita musiikkinäytteistä tunnistettiin olivat onnellisuus, viha, surullisuus ja pelko. Tukijat tulivat tutkimuksessaan siihen tulokseen, että konsensus kasvoi iän mukana ja niinpä kymmenenvuotiaiden ja aikuisten kokemukset olivat hyvin samanlaisia. Osittain tämä saattaa johtua siitä, että hyvin nuorten lasten on vaikeaa erottaa musiikin sisältämät tunnelataukset itsessä heränneistä tunteista. Onnellisuus ja surullisuus olivat emootioita, jotka välittyivät helpommin kuulijoille kuin pelko ja viha. (Terwogt & Grinsven 1991, 101, 103-106.)

#### **4.2.2 Affektiivisen reaktion syntyminen musiikinkuuntelussa**

Gaver ja Mandler (1987) selittävät Mandlerin kehittämän emootioiden konstruktivistisen teorian valossa sitä, miten musiikki esiintyy mielessä ja miten emotionaaliset reaktiot heräävät. Tämä teoria kuuluu skeemateorioihin: sen lähtökohtana on emotionaalisen kokemuksen rä- keminen kokemuksen laatuun vaikuttavien tiedollisten arviointien ja autonomisen hermoston virittymisen yhteisvaikutuksena. Skeemat muodostuvat mielen toiminnan tuloksena kokemus-

ten tärkeimpien ominaisuuksien pohjalta ja organisoituvat hierarkkisesti konkreettisesta abstraktiin. Esimerkiksi musiikkikappaletta kuunneltaessa kuuntelu käynnistää monia skeemoja. (Gaver & Mandler 1987, 260.) Sisäisestä skeemavarastosta haetaan elementtejä, joihin havaintosisältö sopisi. Tällä tavoin syntyy *odotuksia*, jotka ovat keskeisiä elementtejä affektiivis-emotionaalisen reaktion heräämisessä. (Hyvönen 1995, 146.) Mutta entä jos olemassa oleva skeemavarasto ei täytä odotuksia? Silloin syntyy ristiriita, joka kiihdyttää autonomista hermostoa ja aiheuttaa emotionaalisen kokemuksen (Gaver & Mandler 1987, 264-266).

Miten skeeman ja havainnon yhdenmukaisuus ja ristiriitaisuus sitten vaikuttaa emotionaalisen kokemuksen syntyyn? Gaverin ja Mandlerin (1987) luoman mallin pohjalta voidaan todeta, että jos havainto ja skeema sopivat täydellisesti yhteen, affektiivista reaktiota ei synny, vaikka havainnon ja skeeman yhteen sopiminen koetaankin positiivisena. Jos ristiriita on lievää havainnon ja skeeman välillä, musiikki integroidaan skeemaan assimilaation avulla. Esimerkiksi jos kyseessä on tuttu sävellyks, mutta uusi esitys. Silloin pieni ristiriita havainnon ja skeeman välillä aiheuttaa affektiivisen reaktion, vaikka musiikki tuntuukin tutulta. Jos ristiriita on voimakas, aluksi vastaavuutta etsitään aktivoituneen skeeman ulkopuolelta. Esimerkiksi jos sävellaji muuttuu, silloin odotukset sointujen funktioista hämärtyvät, kunnes löytyy uuden sävellajin skeema, joka mahdollistaa satsin uudelleentulkinnan ja positiivisen kokemuksen syntymisen. Nyt affekti on astetta voimakkaampi kuin edellisessä tapauksessa. Jos skeemavarastosta ei löydy uutta sopivaa skeemaa voimakkaan ristiriidan vallitessa, täytyy skeema mukauttaa uuteen musiikilliseen havaintoon. Akkommodaatio voi olla niin perustellista, että syntyy uusi skeema eli opitaan uusi musiikillinen asia. Syvä ristiriita aiheuttaa emotionaalisen kokemuksen: se on yleensä latautunut positiivisesti, mikäli uuden skeeman muodostaminen on onnistunut. (Gaver & Mandler 1987, 268-270.)

Gaver ja Mandler (1987) liittävät musiikinkuunteluun fyysisen ja psykologisen kompleksisuuden käsitteet. Fyysinen kompleksisuus tarkoittaa sitä informaation määrää, mitä musiikki sisältää. Psykologinen kompleksisuus taas tarkoittaa kuuntelijan tietoa ja tietoisuutta musiikin ilmiöistä ja struktuurista. Kappaleen fyysinen kompleksisuus pysyy aina vakiona, mutta psykologinen kompleksisuus vaihtelee oppimisen mukaan. Kun psykologinen kompleksisuus vähenee, se ilmenee tuttuuden kokemuksena. Täydellinen tuttuus merkitsee siis havainnon ja skeeman täydellistä vastaavuutta, mikä ei kohota affektitasoa. Eli jos musiikkikappale on liian tuttu, se pitkästyyttää. Yleensä sellainen kappale tulee nopeammin tutuksi, jonka fyysinen kompleksisuus on alhainen. Emotionaalinen ja esteettinen kokemus syntyvät

yhä uudelleen silloin, kun kuunnellaan laajoja ja kompleksisia teoksia: silloin on aina mahdollisuus ottaa uusi näkökulma ja tulkita eri tavalla. (Gaver & Mandler 1987, 274-275.)

### 4.3 Referentiaalinen kuuntelu

Referentialismi tutkii musiikin viittauksia musiikin ulkopuolisiin asioihin: tähän liittyy usein assosiaatiot. Referentiaalista kuuntelua on tutkittu hyvin vähän. Osasy siihen, miksi tätä konnotaatioihin ja mielikuviin liittyvää kuuntelemista on tutkittu vähän on se, että tämän kuuntelemisen alueen tutkiminen ei ole helppoa. Toisena syynä siihen saattaa olla aihetta kohtaan ilmenevä oudoksunta ja vähättely. Tämä on yleistynyt etenkin musiikkiestetiikan ja musiikkitieteen piirissä. (Hyvönen 1995, 100, 164.)

Mielikuvituksen ja kuvittelun (imagination) käsitteet liittyvät olennaisesti referentiaaliseen kuunteluun (Hyvönen 1995, 167). Reichlingin (1990) mukaan kuvittelu on luovaa aktia edeltävä tapahtuma ja näin ollen kuvittelua on kaikissa musiikkiaktiviteetin muodoissa: ennen varsinaista sävellysprosessia säveltäjällä on mielikuva teoksestaan, harjoitteluprosessin aikana esittäjä luo mielikuvan siitä ja toteuttaa sitä esityksessään. Mielikuvat ja kuvittelu ruokkivat kuuntelua – kuunteleminen on myös luova akti. (Reichling 1990, 282-283.) Mielikuvat ja kuvittelu eivät kuitenkaan pelkästään liity referentiaaliseen kuunteluun, vaan niitä tarvitaan kaikessa musiikinkuuntelussa (Hyvönen 1995, 167).

Reichling (1990) on löytänyt neljä konseptiota analysoidessaan käsitteen kuvittelu (imagination) käyttöä eri tutkijoilla ja ajattelijoilla. Nämä neljä konseptiota ovat intuitio (intuition), havaitseminen (perception), ajattelu (thinking) ja tunteminen (feeling) ja ne voivat olla erilaisina yhdistelminä läsnä mielikuvituksen käsitteessä. Silloin, kun puhutaan tietämisestä, joka on välitöntä, ilman järkeilyä saavutettua, puhutaan intuitiosta - se voi edetä nopeasti tietämättömyydestä täydelliseen tietämiseen. Kun puhutaan aistikokemuksen kautta saadusta tiedosta, puhutaan havainnosta. Molemmista, intuitiosta ja havainnosta tullaan tietoisiksi kokemuksen kautta ja ne voidaan asettaa ajattelun tai järkeilyn kohteiksi. Reichling jakaa ajattelun kolmeen muotoon: deduktiiviseen, induktiiviseen ja analogiseen ajatteluun. Analogisella ajattelulla tarkoitetaan assosiaatioiden kautta, ominaisuuksilla, metaforilla ja symboleilla toimivaa ajattelua ja se liittyy musiikillisiin konnotaatioihin. Esimerkiksi ilmaus ”musiikki on kuin kuohuva virta” edustaa analogista ajattelua. Tämän tyyppisten ilmausten lisäksi analogiseen ajatteluun kuuluu myös musiikin tunnemerkitysten kokeminen. Tuntemisella

tarkoitetaan tässä yhteydessä tunteisiin liittyviä musiikin aiheuttamia mielikuvia, ei aioria aistimisen tuottamia tuntemuksia. Reichling ottaa esille myös tunteen kognitiivisen luonteen: hän pitää tunnetta yhtenä tietämisen muotona. (Reichling 1990, 284-287.)

#### 4.3.1 Kuvittelu Reichlingin ja Vygotskin mukaan

Kuvittelun tyypeissä aineksina ovat intuitio, havaitseminen, ajattelemine ja tuntemine - kuvittelun tyyppejä Reichling erottaa kolme. Ensimmäinen tyyppi on alkeellisin ja kolmas kehittynein ja näin ollen tyypit noudattavat yksilönkehitystä. (Hyvönen 1995, 168.) Ensimmäistä kuvittelun tyyppiä esiintyy alle kouluikäisillä lapsilla. Siitä käytetään nimitystä fantasiaa käyttävä tai maaginen kuvittelu (fantasy or magical imagination). Sana maaginen tarkoittaa lasten kuvitteluleikeissä tapahtuvaa toden ja kuvittelun sulautumista toisiinsa. Siksi alle kouluikäisiä pitäisi rohkaista musiikinkuuntelussa vapaaseen kuvitteluun. Toista kuvittelun tyyppiä esiintyy 6 – 12 -vuotiailla lapsilla, josta käytetään nimitystä toistava tai kirjaimellinen kuvittelu (reproductive or literal imagination). Tämän ikäisille lapsille on tyypillistä kuvitella objektit sellaisina kuin ne esiintyvät todellisuudessa. Ero fantasian ja todellisuuden välillä on siis selvä. Tämän ikäisten lasten musiikinkuuntelussa pitäisikin kiinnittää huomiota säveltäjän biografioihin, teosten syntyvaiheisiin, historiallisiin tapahtumiin sekä musiikkikappaleen rakenteeseen. (Reichling 1990, 287-289.) Vygotski (1978) puolestaan näkee Reichlingin kaksi ensimmäistä kuvittelun vaihetta yhtenä. Vaikka kuvitteluleikeissä ei näy sääntöjä, todellisuudessa niihin otetaan säännöt tilanteista, joita todellisuudessa on ja joita lapsi on nähnyt. Myös leikkeihin, joissa on säännöt, sisältyy aina myös kuviteltu tilanne. Vygotski tuo esiin lapsen tietoisuuden havaitun objektin ja kuvittelun objektin välillä. (Vygotsky 1978, 95, 98-99.)

Kolmas kuvittelun tyyppi alkaa kehittyä nuoruusiässä intuition yhdistyessä muihin kuvittelun elementteihin. Tätä kuvittelun tyyppiä kutsutaan metaforiseksi ja paradoksaaliseksi kuvitteluksi (metaphorical and paradoxical imagination) - se opettaa ymmärtämään taiteen merkityskerrostumat ja opettaa kokemaan haasteena niiden välillä olevat ristiriitaisuudet. Myöhemmin näiden ristiriitaisuuksien selvittäminen johtaa ymmärtämisen elämykseen. Reichling erottaa metaforisen ja paradoksaalisen kuvittelun. Taiteen tunnemerkit syntyvät metaforisen kuvittelun avulla ja näin ollen Reichling vetoaa Langerin ajatukseen taiteesta tunteen kuvana (image of feeling). (Reichling 1990, 289-290.) Langerin (1979) mukaan musiikin tehtävä on ilmaista tunteita siten, että kuulija tunnistaa musiikissa tunteita niiden mieli-

kuvien avulla, joita hänelle eri kokemuksissa on muodostunut näistä tunteista. Sävellysprosessissa ovat aineksina nämä mielikuvat. (Langer 1979, 28, 153.) Metaforinen kuvittelu siis löytää ja etsii pohjimmaisen totuuden, paradoksaalinen kuvittelu taas käsittelee järjenvastaisia alueita, joissa perimmäiset ratkaisut ovat mahdottomia. Paradoksaaliselle kuvittelulle tyypillisiä ovat tarinat, myytit ja miraakkelit. Esimerkiksi Wagnerin Ringissä ja Mozartin Taikahuilussa tämä kuvittelun tyyppi vaikuttaa. (Reichling 1990, 289-291.)

Vygotskin mukaan kuvittelu liittyy pitkälti visuaalisuuteen ja lingvistisyyteen. Kuvan ja kielen merkitsemisen mahdollisuudet eroavat musiikista: ne voidaan verbalisoida yleisesti hyväksytyllä tavalla, musiikissa ei taas ole samalla tavalla yleisesti hyväksyttyä oikeaa ja väärää. Musiikki voi kuitenkin ulkopuolisena liittyä joko konkreettisiin tapahtumiin tai kuvalliseen ja kertomukselliseen kuvitteluun sekä latautua tässä prosessissa referentiaalisilla merkityksillä. Tällä tavoin ihminen voi pienestä lapsesta lähtien vähitellen rakentaa musiikin referentiaalisten merkitysten varastoa itselleen, joka on osittain hänelle ominainen ja osittain yhteinen koko kulttuurille. (Hyvönen 1995, 173.)

#### **4.3.2 Musiikki transitionaaliobjektina**

Transitionaaliobjektilla tarkoitetaan eräänlaista äidin korviketta, esimerkiksi pienellä lapsella korvike voi olla pehmeä esine tai peukalon imeminen. Lapsi voi rauhoittaa itseään myös omilla äänillään, jokertelulla. Transitionaalinen elämymaailma avaa tien mielen maailman kehittymiselle: sen avulla syntyy rauhoittava välimaasto ja suojaava etäisyys subjektin ja havaittavan todellisuuden välille. Ellei äiti ole läsnä, mielikuva äidistä voi rauhoittaa. (Rechardt 1984, 86.) Transitionaaliobjektin tehtävänä on siis auttaa lasta kestämään ahdistus, joka aiheutuu äidin poissaolosta. Musiikissa esimerkiksi kehtolaulu voi toimia transitionaaliobjektina. (Hyvönen 1995, 172.)

Musiikki voi toimia transitionaaliobjektina myös nuoruusiässä. Pieni lapsi ahdistuu äidin poissaolosta, mutta myös nuorilla on pelkotiloja ja ahdistuksia. Nuorta askarruttavat monet kysymykset omasta itsestään, tulevaisuudestaan sekä yleensäkin elämästä. Nuori saattaa kokea itsensä myös yksinäiseksi tai pelokkaaksi. Rentoutuakseen ja unohtaakseen murheensa nuori voi kuunnella musiikkia ja näin ollen musiikki korvaa nuoren sisällä olevan ahdistuksen, pelon tai yksinäisyyden tunteen.

## **5 TUTKIMUSASETELMA**

### **5.1 Tutkimusongelmat**

Tutkimuksessani pyrin selvittämään musiikinkuuntelun merkitystä nuoren vapaa-ajalla ja koulussa: keskeiseksi kysymykseksi nousee, millaista musiikinkuuntelu on näillä alueilla. Sen lisäksi pyrin vertailemaan vapaa-ajan ja koulun kuuntelua toisiinsa. Tutkimukseni tarkoituksena on myös hankkia tietoa näiden kahden alueen musiikinkuuntelusta, jotta tulevaisuudessa tietoja voisi hyödyntää koulun kuuntelukasvatuksen kehittämisessä. Tutkimukseni tarkoitus on myös arvioida, miten hyvin Meyerin (1956; 1967) ajatuksille perustuva kolmiluokkainen musiikin merkityskategorioiden malli kuvaa yläasteikäisten nuorten musiikinkuuntelua vapaa-ajalla ja koulussa. Myös Hyvönen (1995) on tutkimuksessaan käyttänyt kyseistä mallia: hän on soveltanut sitä ala-asteikäisten lasten musiikinkuunteluun koulussa.

### **5.2 Tutkimusmenetelmän valinta**

Valitsin tutkimusmenetelmäksi kvalitatiivisen haastattelututkimuksen. Päädyin haastattelututkimukseen aiheeni vuoksi, koska yksi tutkimukseni tavoite oli selvittää musiikin ja tunteiden suhdetta ja sitä olisi ollut vaikea selvittää kyselyn avulla. Jo kysymystenasettelu olisi voinut olla vaikeaa johtuen aiheen syvällisyydestä. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2000, 35) toteavat, että haastattelu on hyvä tapa, kun halutaan tutkia arkoja tai vaikeita aiheita. Haastattelututkimuksessa koin myös yleisesti ottaen olevan enemmän etuja kuin haittoja. Esimerkiksi haastattelutilanteessa voidaan keskustella asioista ja näin ollen vastauksista tulee monipuolisempia kuin kyselyssä. Haastattelutilanteessa haastattelija tai haastateltava voivat myös kysyä toisiltaan tarkentavia kysymyksiä asioihin, mitä eivät ymmärrä. Myös Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan haastattelutilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa. Haastattelu-

tutkimuksen muita etuja ovat haastattelutilanteen joustavuus, jossa haastatteluaiheiden järjestystä voi säädellä. Sen lisäksi haastattelussa voi saada selville motiiveja, jotka ovat vastausten taustalla. Eikielelliset vihjeet auttavat ymmärtämään paremmin vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34.) Mielestäni suuri rikkaus haastattelututkimuksessa on myös haastateltavien oman kielen esille tuleminen.

Haastattelututkimuksessa koetaan olevan myös haittoja. Haittoja ovat tarve koulutautua haastattelijan rooliin, koska haastattelijalta vaaditaan taitoa ja kokemusta. Myös haastatteluista sopiminen, haastateltavien etsiminen, itse haastattelu sekä haastatteluaineiston litteointi vievät aikaa ja aiheuttavat kustannuksia. Näiden lisäksi haastattelu saattaa sisältää myös virhelähteitä. Esimerkiksi haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää haastateltavan taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Ongelmallista on usein myös haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi, koska niiden suorittamisessa ei ole olemassa valmiita malleja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

Haastattelutyypiksi valitsin teemahaastattelun eli puolistrukturoidun haastattelun. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihepiirit ovat kaikille samat, mutta kysymysten muotoa ja järjestystä ei ole tarkasti määrätty niin kuin strukturoidussa lomakehaastattelussa on. Teemahaastattelu on saanut nimensä sen mukaan, että haastattelurunkona ovat tietyt tema-alueet, joista keskustellaan ja joiden mukaan haastattelu etenee. Teemahaastattelu korostaa ihmisten asioille antamien merkitysten syntymistä vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu ei ota kantaa haastattelukertojen määrään, eikä siihen, kuinka syvällisesti aihetta pitäisi käsitellä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48.)

## **5.3 Tutkimuksen suorittaminen**

### **5.3.1 Haastateltavien valinta**

Syksyllä 2001 valitsin Jyväskylästä koulun, jonka oppilaita haluaisin haastatella. Perusteena Kuokkalan koulun valinnalle oli se, että olen itse ollut siellä opetusharjoittelussa ja tiesin, että koulun musiikinopettaja kuunteluttaa musiikkia oppilaille. Se olikin tärkeä kriteeri koulua valitessani, koska minun täytyi saada haastatella oppilaita, joilla on kokemusta musiikinkuuntelusta koulussa. Haastateltavani halusin yhdeksänneltä luokalta. Halusin keskittyä nimen-

omaan yläasteikäisiin nuoriin heidän kasvuvaiheensa takia. Yläasteikäiset elävät muutoksen aikaa, heillä on silloin murrosikä - tämän takia koin yläasteikäiset nuoret haasteellisina. Perusteena yhdeksännen luokan valinnalle oli se, että se on peruskoulun viimeinen luokka-aste ja sen ikäisillä oppilailla on eniten kokemusta peruskoulun musiikintuntien kuuntelusta. Peruskoululaisista heillä on myös eniten kokemusta omasta musiikinkuuntelustaan vapaa-ajalla.

Haastateltavieni valinnassa käytin opettajan apua. Hän valitsi minulle kuusi haastateltavaa, kolme tyttöä ja kolme poikaa. Sen lisäksi opettaja valitsi minulle yhden koehaastateltavan, joka oli tyttö. Päätin käyttää opettajan apua haastateltavieni valinnassa sen takia, koska hän tuntee oppilaat ja heidän taustansa. Valintakriteerinä oli, että näiden kuuden oppilaan joukossa molemmat sukupuolet ovat edustettuina ja oppilaat harrastavat erilaisia asioita. En halunnut haastatella pelkästään musiikinharrastajia, vaan erilaisia ihmisiä, koska tarkoitukseni oli myös selvittää, millaista musiikinkuuntelu on eri taustoja omaavilla oppilailla. Halusin toki haastatella myös musiikinharrastajia, mutta tärkeää oli, että musiikinharrastaminenkin olisi erilaista haastateltavillani: esimerkiksi joku käy soittotunneilla ja joku taas harrastaa musiikkia muulla tavoin.

Haastateltavani halusin valittavan A-korin musiikinryhmistä. A-korin musiikin valitsin sen takia, koska kyseisellä kurssilla opetetaan musiikkia monipuolisesti, eikä keskitytä mihinkään tiettyyn musiikin osa-alueeseen. Se täytti kriteerini, koska halusin haastattelujeni avulla myös selvittää, kuinka tärkeänä oppilaat pitävät musiikinkuuntelua muiden työtapojen rinnalla. Mitä enemmän työtapoja on, sitä enemmän musiikinkuuntelun asemaa voi hahmottaa muiden työtapojen rinnalla. A-korin musiikki jakaantuu kahteen ryhmään. Haastateltavani ovat molemmista ryhmistä: kolme toisesta ja kolme toisesta ryhmästä. Seuraavaksi esittelen lyhyesti haastateltavani ja heidän harrastuksensa. Esittelen heidät siinä järjestyksessä, missä haastattelin heitä.

Ensimmäinen haastateltavani on poika (=P1). Hän ei harrasta musiikkia, eikä omien sanojensa mukaan mitään muutakaan. Toinen haastateltavani on myös poika (=P2). Hän harrastaa kitaransoittoa. Soittamaan hän on opetellut itse, myös musiikinopettaja on opettanut häntä - hän ei käy soittotunneilla. P2 on soittanut kitaraa seitsemänneltä luokalta lähtien, syksyllä 2001 hän on aloittanut myös yhtyesoiton. Kolmas haastateltavani on tyttö (=T1). Hän harrastaa lenkkeilyä, piirtämistä ja musiikinkuuntelua. Neljäs haastateltavani on myös tyttö (=T2). Hän soittaa viulua ja käy soittotunneilla. Hän on soittanut viulua vajaa kymmenen vuotta. T2 kertoo myös kuuntelevansa paljon musiikkia vapaa-ajallaan. Viides haastateltavani on tyttö (=T3) ja hän harrastaa lenkkeilyä, ystävien kanssa oleilua, musiikinkuuntelua ja ko-



tona laulamista. Hän on laulanut myös useissa koulun tapahtumissa koko yläasteen ajan. Kuudes haastateltavani on poika (=P3). Hän urheilee paljon vapaa-aikanaan: pelaa jääkiekkoa ja jalkapalloa. Kolme ensimmäistä haastateltavaani ovat samasta musiikinryhmästä ja loput kolme eri musiikinryhmästä.

### 5.3.2 Haastatteluprosessin eteneminen

Syksyllä 2001 haastattelukysymyksiä tehdessäni mietin ensin teema-alueet. Haastattelustani muodostui kolmiosainen. Ensimmäinen osa keskittyy nuoren musiikinkuunteluun vapaa-ajalla, toinen osa kuuntelukasvatukseen koulussa ja kolmas osa oman ja koulun kuuntelun vertailuun. Ensimmäisen osan teema-alueita on viisi: harrastukset, kuuntelun säännöllisyys ja kuunteluohjelmisto, kuuntelun syyt, kuuntelupaikka ja -ajankohta sekä kuuntelutavat. Toisessa osassa eli kuuntelukasvatusta käsittelevässä osassa teema-alueita on myös viisi: kuuntelun säännöllisyys ja kuunteluohjelmisto, kuuntelun syyt, kuuntelutavat, kuunteluolosuhteet sekä musiikinkuuntelun tarpeellisuus koulussa. Viimeisessä osassa teema-alueita on vain yksi: erot ja yhteneväisyydet oman ja koulun kuuntelun välillä. Teema-alueita suunnitellessani pyrin kiinnittämään huomiota haastattelun loogisuuteen. Sen jälkeen, kun teemat oli tehty, aloin miettiä kysymyksiä aiheiden alle. Nämä kysymykset oli tarkoitus esittää jokaiselle haastateltavalle. Kysymysten järjestys ja muoto kuitenkin vaihtelivat haastattelussa tilanteesta riippuen. Saatoin myös kysyä tarkentavia kysymyksiä.

Teema-alueita ja kysymyksiä suunnitellessani en halunnut rajata kysymyksiä pelkästään kolmiluokkaisen musiikin merkityskategorioiden mallin pohjalle. Perusteena tälle valinnalle oli se, että jos olisin muotoillut kysymykset pelkästään mallin pohjalta, olisi jotain tärkeää voinut jäädä huomioimatta. Tarkoitukseni oli saada haastattelujeni avulla musiikinkuuntelusta kokonaisvaltainen kuva, koska tavoitteenanihan oli lopuksi katsoa, miten hyvin musiikin merkityskategorioiden malli kuvaa nuorten musiikinkuuntelua. Ennen haastattelukysymysten tekovaihetta olin lukenut yleistä kirjallisuutta musiikinkuuntelusta, musiikkimausta, nuorten kehityksestä ja kuuntelukasvatuksesta koulussa. Olin myös perehtynyt musiikinopettussuunnitelmiin. Nämä vaikuttivat haastattelukysymysten muotoilemiseen. Myös muistot omista musiikinkuuntelukokemuksista herättivät mieleen kysymyksiä. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 184) mukaan tutkimuksen laaduntarkkailu tulisi aloittaa jo haastattelurungon suunnittelun yhteydessä: hyvän haastattelurungon ja lisäkysymysten laatiminen kertoo tutkimuksen

laadukkuudesta. Tutkimuksessani käytin paljon aikaa haastattelurungon ja kysymysten muotoiluun. Näin ollen olen tavoitellut tutkimuksen laadukkuutta alusta lähtien.

Haastattelut aloitin koehaastattelulla. Sen tarkoitus oli antaa vastaukset kysymyksiin, onko haastattelurunkoni toimiva ja onko haastattelun valinta tutkimusmenetelmäksi hyvä. Koehaastattelu onnistui hyvin ja osoitti minun valinneen oikean suunnan tutkimukselleni. Se myös auttoi muodostamaan muutamia uusia kysymyksiä teema-alueiden alle. Koehaastattelun tein 20.11.2001. Materiaalin runsauden vuoksi en ottanut heti koehaastateltavan vastauksia mukaan analyysiin. Lopuksi huomasinkin, että tulokset olivat hyvin samanlaisia muiden haastattelujen tulosten kanssa. Näin ollen koehaastattelusta ei olisi tullut mitään uutta tietoa tuloksiin.

Muut varsinaiset kuusi haastattelua tein joulukuussa 2001, 5.12.-12.12. välisenä aikana. Haastattelupaikkana oli Kuokkalan koulu, paitsi koehaastattelu tapahtui kotona. Koulussa haastattelu tuntui helpolta haastatteluajan sopimisen kannalta, koska jotkut haastateltavistani olivat kiireisiä ja näin ollen yhteisen ajan sopiminen olisi voinut olla vaikeaa. Kuitenkin Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 132) mukaan haastattelu saattaa olla tapa päästä pois tunneilta, jolloin myös vastaaminen on lyhyttä ja välinpitämätöntä. Tällaista en kuitenkaan havainnut haastatteluissani. Haastattelut olivat onnistuneita tilanteita: haastateltavani avautuivat riittävän hyvin ja olivat haastattelutilanteessa aidosti mukana. Vuorovaikutus oli toimivaa ja haastatteluista muodostui keskustelunomaisia tilanteita. Haastattelujen onnistuneisuudesta kertoo myös se, että haastattelun lopussa jotkut haastateltavistani sanoivat sen olleen mielenkiintoinen kokemus. Taltioin kaikki haastattelut minidisc –soittimelle. Lyhin haastattelu kesti 40 minuuttia ja pisin 75 minuuttia. Äänenlaatu haastatteluissa oli hyvä.

Kun olin tehnyt haastattelut, purin ne kirjalliseen muotoon mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Myös Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan litterointi täytyisi tehdä mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, koska se on myös yksi laatuun vaikuttava tekijä. Litteroinnin laatu vaikuttaa myös haastatteluaineiston luotettavuuteen: aineistoa ei voida sanoa luotettavaksi, jos litterointi on tehty huolimattomasti. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.) Siksi pyrin olemaan litteroinnissani huolellinen. Litteroinnin tein sanasta sanaan jättämällä pois ainoastaan joitakin minun kommenttejani, joilla ei sinänsä ollut merkitystä haastattelukokonaisuudelle. Litterointivälineistönä minulla oli korvakuulokkeilla varustettu minidisc -soitin. Koin sanatarkan litteroinnin hyväksi, koska se tuo hyvin esiin nuorten oman kielen ja sen avulla voi ymmärtää, mitä nuoret todella tarkoittivat sanoillaan. Toinen vaihtoehto olisi ollut purkaa aineisto teema-alueittain (Hirsjärvi & Hurme 2000, 141).

Litteroinnin jälkeen edessä oli analyysivaihe, jossa analysoin haastattelujani kolmiluokkaisen musiikin merkityskategorioiden mallin näkökulmasta. Ensin analysoin haastattelujani kineettis-ekspressiivisen kuuntelun näkökulmasta, sitten referentiaalisen ja lopuksi formaalisen kuuntelun näkökulmasta. Tällä tavoin haastateltavieni vastaukset vähitellen ryhmittyivät. En siis analysoinut haastattelujani teema-alueittain, vaan teema-alueet sekoittuivat ja muokkautuivat kolmiluokkaisen musiikin merkityskategorioiden malliin. Tämän lisäksi tarkastelin tuloksia suhteessa muihin aikaisempiin tutkimuksiin musiikinkuuntelusta ja kuuntelukasvatuksesta huomioiden myös musiikinopetussuunnitelmat. Tällaisessa tavassa täytyy kuitenkin olla tarkka, että ei alista aineistoa liiaksi teorioiden alle.

Analyysivaihe on tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeä vaihe, koska luotettavuus koskee tutkijan omaa toimintaa eli sitä, kuinka luotettavaa tutkijan analyysi on. Siihen vaikuttaa muun muassa, onko kaikki aineisto otettu huomioon ja onko tiedot litteroitu oikein. Tärkeää on myös, että tuloksissa heijastuisi mahdollisimman paljon tutkittavien oma ajatusmaailma. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Omassa tutkimuksessani olen huomioinut luotettavuutta kiinnittämällä huomioni objektiivisuuteeni. Jo haastattelukysymyksiä muotoillessani pyrin olemaan neutraali, enkä muotoillut johdattelevia kysymyksiä. Haastatteluvaiheessakaan en tuonut omia mielipiteitäni esiin. Myös haastatteluaineistoa pyrin tulkitsemaan siten, että haastateltavieni todelliset ajatukset tulisivat esiin, enkä siten, mikä olisi ehkä tutkimukseni kannalta edullisinta. Pidin tärkeänä tutkittavien ajatusmaailman esille tulemistä ja siksi olenkin luvussa kuusi, tutkimustulosten tarkastelun yhteydessä suosinut suoraa lainauksia. Analyysivaiheessa huomioin ja tulkitsin koko haastatteluaineiston.

## 6 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

### 6.1 Kuuntelutottumukset nuoren vapaa-ajalla ja koulussa

#### 6.1.1 Kuuntelun säännöllisyys ja kuunteluohjelmisto nuoren vapaa-ajalla

Musiikinkuuntelu kuuluu nuoren jokapäiväiseen elämään. Myös haastatteluni osoittavat asian olevan näin, sillä viisi haastateltavaani kuuntelee musiikkia päivittäin ja ainoastaan yksi sanoo kuuntelevansa sitä kerran viikossa. Yleisesti ottaen haastattelemani pojat kuuntelevat musiikkia vähemmän kuin tytöt. Esimerkiksi P1 kertoo kuuntelevansa musiikkia yksi tai kaksi tuntia viikossa, P2 puolestaan yksi tai kaksi tuntia päivässä ja P3 15 minuuttia päivässä. Tytöistä taas T1 kuuntelee musiikkia päivittäin ainakin viisi tuntia, myös T2 ja T3 kertovat kuuntelevansa musiikkia päivittäin monta tuntia, T3 jopa kahdeksan tuntia päivässä.

Millaista musiikkia haastateltavani sitten kuuntelevat? P1 kertoo kuuntelevansa kaikenlaista, enimmäkseen englanninkielistä musiikkia. Hän ei kuitenkaan osannut tarkemmin määrittellä tyylejä, mitä hän kuuntelee. Ainoana esimerkkityylinä hän mainitsee rockin. P2 puolestaan kuuntelee heavy metallia, hard rockia ja suomirockia. Esimerkkiyhtyeinä hän mainitsee Nightwishin, AC/DC:n, Eppu Normaalin ja Apulannan. P3 taas kertoo kuuntelevansa etupäässä suomalaista poppia ja rockia. Hän kertoo pitävänsä eniten suomalaisesta musiikista suomenkielisen sanoituksen takia. Esimerkkinä hän mainitsee Anssi Kelan ja Eppu Normaalin. Tytöistä T1 kertoo kuuntelevansa muun muassa poppia, rockia, rappia ja hip hopia. Pääasiassa T1 kuuntelee englanninkielistä musiikkia. T2 puolestaan kertoo kuuntelevansa kaikenlaista musiikkia, lukuun ottamatta rappia ja tietokonemusiikkia. Etupäässä hän kuuntelee suomalaista rockia, josta esimerkkinä hän mainitsee Cmx:n ja Tehosekoittimen. Myös T3 kertoo kuuntelevansa kaikenlaista musiikkia: rappia, poppia, rockia, heviä, punkkia, suomalaisia iskelmiä ja klassista musiikkia. T3 kertoo, että ei ole olemassa sellaista musiikkia, mistä

hän ei pitäisi. Hevimusiikissa ei hänen mielestään välttämättä kaikki yhtyeet ole hyviä, mutta jotkut kyllä ovat. Eniten hän sanoo kuuntelevansa poppia, klassista ja iskelmiä.

Lähteenmaa (1989, 54) liittää nuorten musiikinkuunteluun olennaisesti rockmusiikinkuuntelun. Myös tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksen mukaan kuunnelluinta musiikkia nuorten keskuudessa on pop ja rock (Seppänen 1993, 92). Vaikka edellä mainituista tutkimuksista on kulunut kymmenisen vuotta aikaa, myös haastattelututkimuksessani on havaittavissa rockmusiikin tärkeys: kaikki haastateltavani mainitsevat kuuntelevansa rockia. Kuten aikaisemminkin jo totesin, musiikinkuuntelu kuuluu haastateltavieni jokapäiväiseen elämään. Pojat kuitenkin kuuntelevat musiikkia ajallisesti vähemmän kuin tytöt eli näin ollen poikien voidaan katsoa kuuntelevan myös rockia vähemmän kuin tyttöjen. Lähteenmaa (1989, 54) toteaa, että yhdeksäsluokkalaiset tytöt kuuntelevatkin rockia hieman enemmän kuin pojat, vaikka rockista tytöt ja pojat pitävät suunnilleen yhtä paljon. Rockmusiikin lisäksi tytöt ovat kiinnostuneita myös klassisesta ja iskelmämusiikista (Lähteenmaa 1991a, 21). Tutkimuksessani yksi tyttö, T3, kertoo pitävänsä myös iskelmistä ja klassisesta musiikista.

### 6.1.2 Kuuntelun säännöllisyys ja kuunteluohjelmisto koulussa

Siitä, kuinka usein koulun musiikintunneilla kuunnellaan musiikkia, esiintyy useita mielipiteitä. Ensinnäkin T3 kertoo, että enimmäkseen tunneilla soitetaan ja lauletaan, eikä musiikkia kuunnella kovin usein.

*T3: ”Joskus musiikista saatetaan näyttää joku malli, että soittakaa tähän tapaan. Mutta ei oikeastaan paljon kuunnella, yritetään enemmänkin itse tehdä sitä musiikkia.”*

P1, P3 ja T2 ovat puolestaan sitä mieltä, että tunneilla kuunnellaan kappale aina ennen soittamista eli noin joka toinen musiikintunti. P1:n, P2:n, T2:n ja T3:n mielestä musiikkia kuunnellaan myös aikakausien yhteydessä, varsinkin silloin, kun musiikinkoe on tulossa. P1, P2 ja T1 sanovat, että tunneilla on joskus pidetty myös levyraatia, mutta ei kuitenkaan kovin usein. P3:n ja T1:n mielestä musiikinkuuntelu ei rajoitu tunneilla pelkästään levyjen kuunteluun: heidän mielestään siellä kuunnellaan musiikkia koko ajan, koska siellä kuunnellaan myös omaa soittoa.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 200) korostetaan, että kuunteluohjelmiston tulisi tukea oppilaiden esteettistä ja eettistä kasvatusta sekä auttaa heidän mu-

siikillista kehitystään. Haastatteleman pojat ovat yleisesti ottaen sitä mieltä, että tunneilla kuunnellaan kaikenlaista musiikkia. ”*Ei kuitenkaan rappia tai heviä koskaan*”, P2 sanoo. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppisisällöksi pitäisikin valita mahdollisimman monipuolisesti eri musiikkikulttuurien alueita (POPS 1994, 97).

Enimmäkseen musiikintunneilla kuunnellaan suomalaista pop- ja rockmusiikkia. Tätä mieltä ovat kaikki haastateltavani lukuun ottamatta T2:ta. Poikien ja T1:n mielestä tunneilla kuunnellaan myös aika paljon klassista, aikakausiin liittyvää musiikkia. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa suositellaankin, että yhdeksännellä luokalla oppilaat tutustuisivat eri aikakausiin niitä edustavien tyypillisten sävellysten avulla (POPS 1985, 198). Klassisen musiikin kuunteleminen nousee esiin myös Lehtimäen ja Matilaisen tutkimuksissa. Matilaisen (1999, 59) mukaan yläasteella kuunnellaan musiikkia erityisesti musiikinhistorian opiskelun yhteydessä. Myös Lehtimäen (1988, 90) mukaan klassinen musiikki on näkyvästi mukana seitsemännen ja kahdeksannen luokan kuuntelukasvatuksessa. P2 ja P3 lisäävät, että musiikintunneilla kuunnellaan myös kaksikymmentä vuotta vanhoja ulkomaalaisia hittikappaleita. Kuokkalan koulun opetussuunnitelmassa (2001, 49) A-korin musiikissa musiikinkuuntelu mainitaan ainoastaan taidemusiikin tyylikausien yhteydessä. Kuuntelu musiikintunneilla ei kuitenkaan pelkästään rajoitu klassisen musiikin kuunteluun, vaan siellä kuunnellaan muitakin musiikinlajeja, kuten pop- ja rockmusiikkia.

### **6.1.3 Kuunteluohjelmiston vertailua kodin ja koulun kuuntelun välillä**

Vapaa-ajalla sekä koulussa kuunnelluilla kappaleilla on sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Esimerkiksi T2:lle ja T3:lle koulussa kuunneltavat kappaleet ovat tuttuja. Myös P1 sanoo, että koulussa kuunnellaan jonkin verran samoja kappaleita, mitä hän itsekin kuuntelee. Myös P2 kertoo kuuntelevansa suomirockia sekä kotona että koulussa. Vapaa-ajan ja koulun kuuntelulla on kuitenkin enemmän eroavaisuuksia kuin yhtäläisyyksiä. Esimerkiksi pojat ja T1 kertovat, että koulussa kuunnellaan klassista musiikkia, mitä he eivät kotona kuuntele. T1 lisää, että koulussa kuunnellaan paljon myös suomalaista musiikkia, kun hän kotona taas kuuntelee ulkomaalaista musiikkia. T1 kertoo myös kuuntelevansa kotona rappia ja hip hopia – niitä ei koulussa kuunnella. Koulussa ei myöskään kuunnella hevimusiikkia, P2 lisää. P3 puolestaan toteaa, että koulussa ei kuunnella radiota, eikä katsota musiikkivideoita televisiosta niin kuin hän kotona tekee.

### 6.1.4 Musiikinkuuntelun tärkeys nuoren vapaa-ajalla ja koulussa

Haastateltavani kommentoivat musiikinkuuntelun tärkeydestä heidän vapaa-ajallaan seuraavasti:

P1: *"Musiikinkuuntelu ei ole tärkeää, huvikseen kuuntelen."*

P2: *"Se niinku antaa hyvän olon. Sit se jeesaa mua siinä kitaransoitossa. Se tukee mua kaikella mahdollisella tavalla."*

P3: *"Ei haittaisi, vaikken kuuntelis ollenkaan, koska on niin paljon muita asioita. Jos olis enemmän aikaa, kuuntelisin varmasti musiikkiakin enemmän."*

T1: *"En mä kyl pystyis elää ilman musiikkia, se olis ihan niin kuin joku kuuro tai joku semmonen. Kyl se musiikki vaikuttaa paljon mun elämään."*

T2: *"Joo, se on itseasiassa vähä niinku elämä, koska se on itseasiassa aika helppoo, ku sitä on ihan missä vaan ja sitä ei tarvi ajatella silleen pahemmin. Mä vaan tykkään siitä."*

T3: *"Musiikinkuuntelu on varmaan tärkeää, se on jokapäiväistä elämää. Mutta ei kuitenkaan ole mitenkään ihmeellisen tärkeää. Musiikinkuuntelu on vaan tullut ja sitä on vaan alkanut kuuntelemaan."*

Entä koulussa? Millaisessa asemassa musiikinkuuntelu on muihin työtapoihin nähden? Ja mitä kuuntelukasvatus merkitsee haastateltavilleni? P1:n, P2:n ja T2:n mielestä kivointa musiikintunneilla on soittaminen ja toiseksi kivointa musiikinkuuntelu. P2 ja T2 sanovat soittamisen ja kuuntelun tukevan toisiaan. P3 ja T1 puolestaan pitävät mukavimpina työtapoina molempia, sekä soittamista että kuuntelua.

P3: *"Se on kivointa, että ensin kuunnellaan jotain todella hyvää musiikkia ja sitten itse soitetaan. Kuuntelusta tulee fiilis ja kun menee ite sinne lavalle ja jos sulla on vielä se sama fiilis päällä, niin sä pystyt paremmin esittää sen."*

T1: *"Se, kun saa oppia soittamaan ja kuunnella niitä kappaleita, mistä tykkää. Ja tietää, miten tekniikka menee."*

T3:n mielestä laulaminen ja luokkakavereiden parissa työskentely on kivointa musiikintunneilla. T3 ei osaa sanoa, millä sijalla musiikinkuuntelu on. Hän kertoo pitävänsä musiikinkuuntelua oikeastaan itsestänselvyytenä, eikä välttämättä aina edes huomaa sitä ympärillään. Myös peruskoulun musiikinopetuksen oppaassa (1987) sanotaan, että musiikinkuuntelu kuuluu erottamattomasti musiikin opetustilanteisiin. Se voi olla niin erottamaton osa opetusta ja oppimista, että sitä ei voida aina erottaa erilliseksi työtavaksi. (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 29.)

Haastattelemilleni nuorille musiikinkuuntelu on melko tärkeää: ainoastaan yksi haastateltavani kieltää suoraan musiikinkuuntelun tärkeyden. Kolmelle haastateltavalleni musiikinkuuntelu on hyvin tärkeää, yksi sanoo sen olevan "varmaan" tärkeää ja yksi sanoo, että jos aikaa olisi enemmän, silloin musiikkikin saisi keskeisemmän osan elämästä. Myös tilastokes-

kuksen vapaa-aikatutkimuksen mukaan 80% 15-vuotiaista ja sitä vanhemmista tytöistä ja pojista kertovat musiikinkuuntelun olevan heille tärkeää (Seppänen 1993, 88-89). Koulun musiikinkuuntelu ei merkitse nuorelle niin paljon kuin vapaa-ajan kuuntelu, koska musiikin tunneilla saattaa tulla merkityksellisemmäksi soittaminen tai laulaminen. Voi myös olla, että musiikinkuuntelua ei aina välttämättä edes ajatella erillisenä työtapana. Musiikinkuuntelun tärkeyttä, merkitystä ja asemaa nuoren vapaa-ajalla ja koulussa voidaan peilata myös formaalisen, kineettis-ekspressiivisen ja referentiaalisen kuuntelun näkökulmasta.

## **6.2 Haastattelutulosten analysointi formaalisen kuuntelun näkökulmasta**

Formaaliseksi kuunteluksi voidaan luokitella niin sanottu analysoiva, tiedollinen, keskittynyt ja tarkkaavainen kuuntelu, jossa huomio kiinnitetään esimerkiksi musiikkikappaleen rakenteeseen tai musiikin elementteihin. Formaalin kuuntelu kohdistuukin musiikin sisäisiin merkityksiin, jotka muodostuvat puhtaasti musiikin elementtien ja rakenteiden hahmottamisesta (Hyvönen 1995, 143). Sen lisäksi luokittelen formaaliseksi kuunteluksi kuuntelun, johon sisältyy tavoite oppia tai tavoite lisätä yleissivistystä. Formaalista kuuntelua olen tulkinut olevan myös kuuntelun, josta on oppinut jotain. Esimerkiksi laulun sanoista voi oppia erilaisia asioita.

### **6.2.1 Formaalin kuuntelu nuoren vapaa-ajalla**

Lerdahl ja Jackendoff (1985, 9-10) tarkastelevat musiikin generatiivisessa teoriassaan musiikin hierarkkisia elementtejä, kuten rytmiä, melodiaa ja harmoniaa hahmoa luovina aineksina. Myös minun tutkimuksessani tarkastellaan musiikin elementtejä ja niiden yhteyttä kuulijaan. Tätä asiaa selvitän seuraavan haastattelukysymyksen avulla: millaisiin asioihin haastateltavani kiinnittävät huomiota musiikkia kuunnellessaan ja miksi? Haastateltavieni vastaukset jakaantuivat seitsemään: kokonaisuuteen, melodiaan, rytmiin, sanoihin, soittimiin, lauluun ja taustäänisiin. Formaalin kuuntelun kannalta merkittäviä vastauksia tuli melodian, sanojen, soittimien, laulun ja taustäänien kohdalla, joista soittimien, laulun ja taustäänien kuuntelu on yhteydessä melodian kuunteluun.



Yleisesti ottaen haastateltavani kuuntelevat melodiaa oppimistarkoituksella. Esimerkiksi T2 kertoo kiinnostavansa huomion ensimmäisenä melodiaan: hän kuuntelee sitä tarkkaavaisesti ja opettelee sen. Se, miksi hän haluaa opetella melodian, johtuu siitä, että hän soittaa viulua ja näin ollen melodian opettelusta on tullut hänelle tapa. Ensimmäisenä T2 kiinnittää huomiota päämelodiaan, jonka jälkeen huomio kiinnittyy taustamelodioihin eli taustasoittimiin ja -lauluihin. Myös T3 kuuntelee melodiaa oppimisen vuoksi: jos hän haluaa opetella laulamaan laulun, hän kuuntelee melodiaa. T3 kertoo kiinnostavansa huomion myös laulajan laulutekniikkaan – hän on kiinnostunut asiasta, koska hän harrastaa laulamista. Laulajaa kuunnellessaan T3 voi kokeilla, pystyykö hän itse laulamaan samalla tavoin kuin laulaja. Se onkin hyvä keino tutustua omaan lauluääneen ja omaan melodiantuottamiskykyynsä. Pihan (1980, 107) mukaan tutustuminen musiikin avulla erilaisiin ääniin auttaa nuorta tutustumaan omiin ääniin, jotka muodostavat kuvaa omasta itsestä. Myös P2 kuuntelee melodiaa oppimisen kannalta. Hän kiinnittää huomiota melodiaan soittimien kautta: P2 kuunteleekin yleensä kitaransoittoa, koska hän itse soittaa kitaraa ja sitä kautta hän saa mallia omaan soittamiseen. Kitaransoittoa kuuntelemalla myös erilaiset soinnut tulevat tutuiksi melodian lisäksi. Kitaran lisäksi P2 kuuntelee joskus myös viulua.

*P2: ”Viululla soitetaan aika paljon melodioita, sitten kitaralla voi soittaa nätilä säröllä siinä mukana... Se kuulostaa kivalta. Siitä saa sen mallin itselleen kitaransoittoon, vaikka viulu ja kitara eivät olekaan mitenkään toistensa kanssa tekemisissä.”*

Myös sanoja voidaan kuunnella oppimismielessä. Esimerkiksi T2 kertoo suuntaavansa huomion sanoihin melodian opetteluun jälkeen ja sanoo oppivansa sanat kolmessa kuuntelukerrassa. T3 puolestaan kertoo, että jos hän opettelee laulamaan kuuntelemansa kappaaleen, hän opettelee yhtäaikaan melodian ja sanat. Sanojen kautta oppii: T2:n mielestä sanat kasvattavat yleistietoa, esimerkiksi niiden kautta voi saada tietoa punk-aatteesta. T3 puolestaan kertoo oppineensa sanojen kautta tietämään enemmän pahuudesta. P2 taas kertoo kuuntelevansa sanoja analysoiden kiinnittämällä huomiota niiden riimityksiin.

*P2: ”Sanoissa on tärkeää riimitys ja se, mitä sanontaa siinä käytetään... Onko se metsä vai mehti, meneekö linja-autoon vai dösään.”*

Jokainen voi olla kokenut kuuntelija olemalla kosketuksessa johonkin musiikkikulttuuriin, vaikka myös koulutuksella ja harjoituksella on vaikutusta (Hyvönen 1995, 120). Morrongiello (1992) tuo esiin eri tutkimusten pohjalta löydettyjä musiikin havaitsemistaitoja, jot-

ka ovat kehittyneet koulutuksen kautta: näitä ovat muun muassa kyky havaita yksityiskohtia tarkemmin, informaation vastaanottamisen nopeus sekä musiikillisen muistin kehittyneisyys. Myös haastatteluissani voidaan huomata koulutuksen yhteys musiikin havaitsemiseen. Haastateltavani, jotka soittavat jotain soitinta tai laulavat, kuuntelevat musiikkia formaalisella tavalla eli kiinnittävät huomiota melodioihin ja kuuntelevat niitä oppien. Myös sanojen opettelulla, niiden analysoivalla kuuntelulla ja niiden kautta oppimisella on yhteys koulutukseen. Näitä asioita havainnoivat oppimismielessä ainoastaan ne, jotka harrastavat soittoa tai laulua. Kolmen muun haastateltavani, P1:n, P3:n ja T1:n vastauksissa ei ole havaittavissa formaaliselle kuuntelulle tunnusomaisia piirteitä. Esimerkiksi P1 korostaa kappaleen kokonaisuutta ja sen tärkeyttä, eikä hän kiinnitä kappaleessa huomiota mihinkään tiettyyn asiaan. Sanoista P1 kertoo, että vaikka hän ei keskitykään musiikkikappaleessa sanoihin, siitä huolimatta hyvä kertosäe jää mieleen ja sen muistaa. Soittimista P1 kommentoi seuraavasti: *”Jos soittaisin jotain soitinta, kuuntelisin soittimia.”*

Olennaista formaaliselle kuuntelulle on myös musiikin sisäisten lainalaisuuksien ja ominaisuuksien hahmottuminen kuuntelukokemuksen myötä. Ihmiset eivät kuule musiikkia samalla tavoin. Esimerkiksi samassa musiikillisessa esityksessä eri ihmiset kuulevat eri asioita. (Hyvönen 1995, 99-100.) Myös oman aineistoni nuoret kuulevat musiikissa eri asioita. Jotkut kiinnittävät huomiota musiikin elementteihin oppimismielessä, jotkut taas eivät. Myös he, jotka kuuntelevat oppien esimerkiksi melodiaa, hahmottavat sen eri tavalla, yksi laulun, yksi taas soittimien kuuntelun kautta. P2, T2 ja T3 pystyvät myös selvästi hahmottamaan melodiasta yksityiskohtia, koska he pystyvät myös opettelemaan sen. Heidän musiikin hahmottaminen voidaankin katsoa olevan formaalista. Formaalin lähestyminen tarkoittaa yksityiskohtien tiedostamista, musiikin teoreettista tietämystä, jonka avulla musiikkia voidaan kuunnella analysoiden (Bamberger 1982; ref. Gardner 1983, 111).

Lähteenmaa (1989) toteaa, että tyttöjen huomio kiinnittyy musiikinkuuntelussa poikia enemmän lauluun, kun taas poikien huomio kiinnittyy tyttöjä enemmän instrumentteihin. Tähän vaikuttaa emotionaalisen kokemuksen erilaisuus tytöillä ja pojilla. Tytöt pyrkivät empaattisuuteen ja näin ollen samaistuvat helposti laulajaan ja hänen tunteisiinsa, kun taas poikien huomio suuntautuu asioiden tekniseen hallintaan, tässä tapauksessa instrumenttien soitto-tekniiseen hallintaan. (Lähteenmaa 1989, 59-61.) Tutkimuksessani ainoastaan yksi poika, P2, kuuntelee soittimia ja yksi tyttö, T3, sanoo selkeästi kiinnittävänsä huomion lauluun. T3 kuitenkin kuuntelee laulua oppimismielessä, eikä tunneperäisistä syistä. Näin ollen tutkimukseni

ei osoita Lähteenmaan väitteen pitävän yksiselitteisesti paikkansa. Tietenkin näytteeni on pieni, eikä ole samalla tavoin verrattavissa Lähteenmaan tutkimukseen.

### 6.2.2 Formaalin kuuntelu koulussa

Koulussa formaalisen kuuntelun piirteitä tulee esiin jo tavassa, millä opettaja valitsee kuunneltavan musiikin. Haastateltavani kertovat, että opettaja valitsee kuunneltavan musiikin sillä perusteella, että siitä voi oppia jotain, sitä voi soittaa, sitä on kehoitettu kuuntelemaan opetussuunnitelmassa tai että se on yleissivistävää. Esimerkiksi P1 kertoo opettajan valitsevan kuunneltavan musiikin sillä perusteella, että kuunneltavia kappaleita olisi mahdollista myös soittaa ja näin ollen tulisi uutta oppimateriaalia soitettavien kappaleiden muodossa. P2, T1 ja T2 puolestaan sanovat, että opettaja valitsee kuunneltavat kappaleet sillä perusteella, että niistä voi oppia esimerkiksi uuden kompin. P2 ja T1 sanovat opettajan noudattavan myös opetussuunnitelmaa ja sen asettamia kriteerejä valitessaan kuunteluohjelmistoa. P2:n, P3:n ja T1:n mielestä opettaja valitsee musiikin myös yleissivistystä ajatellen. P2:n mukaan oppilaiden onkin tärkeä tietää, millaista musiikkia on milloinkin kuunneltu. P3 puolestaan määrittelee yleissivistyksen seuraavasti:

*”Yleissivistys on sitä, mitä opettaja haluaa oppilaiden tietävän. Eli mikä opettajan mielestä on tärkeää, että oppilaat tietävät sen. Opettaja nostaa tärkeimmät asiat esiin.”*

Yleissivistystä yläasteen musiikinopetuksessa painottavat myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja Matilaisen tutkimus. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 191) kerrotaan, että yläasteella pidetään tärkeänä oppilaiden yleisen tuntemuksen kehittämistä sekä arviointikyvyn ja valintamahdollisuuksien edistämistä. Matilaisen (1999) tutkimuksessa puolestaan kerrotaan seuraavasti: Koska yleissivistyksen kehittämistä pidetään tärkeänä, koulussa painotetaan keskittyntä, kriittistä ja analysoivaa musiikinkuuntelemista. Musiikillisen yleissivistyksen myötä oppilas pystyy kuuntelemaan musiikkia nauttien ja arvostaen. (Matilainen 1999, 59.) Matilaisen mukaan yleissivistyksen kehittäminen edellyttää formaalista eli keskittyntä, kriittistä ja analysoivaa kuuntelemista. Yleissivistys taas johtaa musiikista nauttimiseen ja arvostamiseen, joista etenkin nauttiminen kuuluu kineettis-ekspressiivisen kuuntelun alueeseen. Matilaisen (1999, 60-61) mukaan opettajien mielestä

tärkeimpiin kuuntelukasvatuksen tavoitteisiin kuuluu muihin musiikkikulttuureihin tutustumisen, mielikuvien ja tunteiden herättämisen lisäksi musiikillisen yleissivistyksen lisääminen.

Koulussa formaaliselle kuuntelulle eli niin sanotulle analysoivalle kuuntelutyylille antaa hyvää pohjaa se, että opettaja kertoo joskus faktatietoa kuunneltavasta kappaleesta - joko ennen kuuntelua tai sen jälkeen. T1 kertoo, että opettaja kertoo kappaleesta tai teoksesta yleensä aikakausien yhteydessä tai silloin, kun kyseessä on merkittävän säveltäjän säveltämä teos. Myös T2 sanoo opettajan kertovan aika paljon säveltäjästä tai kappaleen tekijästä: ”*Se on hyödyllistä, mä oon utelias.*” T3 lisää vielä, että opettaja kertoo myös vanhoista tai tuntemattomista soittimista. Nämä kaikki tiedot varmasti selkeyttävät ja hahmottavat kuuntelua sekä ohjaavat keskittyneeseen, tarkkaavaiseen, tiedolliseen ja analysoivaan kuunteluun.

Koulussa formaalisen kuuntelun piirteitä tulee esiin myös opettajan antamissa kuuntelun ohjeissa oppilaille. P1, P3 ja tytöt kertovat, että opettaja on joskus kehottanut kuuntelemaan jotain tiettyä asiaa teoksesta, esimerkiksi äänenvoimakkuuksia tai jotain tiettyä kohtaa, joka on teoksen erikoistuntomerkki, esimerkiksi jokin pamahdus. Musiikin elementeistä, kuten rytmin, melodian ja harmonian kuuntelemisesta haastateltavani eivät kuitenkaan maininneet mitään. Opettajan antamat neuvot siitä, mitä kappaleesta tai teoksesta pitäisi kuunnella ovat hyödyllisiä - niiden avulla oppii.

*T2: ”Opettaja sanoo aika paljon, mitä kappaleista pitäis kuulla. Se on hyödyllistä... Ja sen avulla on helpompi muistaa... Klassisis biiseis muistaa biisit, kun kuulee tietyn tuntomerkin.”*

Myös peruskoulun musiikinopetuksen oppaassa (1987, 28) viitataan muistin kehittymiseen: oppaan mukaan oppilaiden muisti sekä musiikin sisäisten tapahtumien hahmottamiskyky kehittyvät musiikinkuuntelun avulla.

Koulun musiikinkuuntelussa ei siis erityisesti kiinnitetä huomiota musiikin elementteihin, vaan huomio suunnataan enemmänkin musiikkikappaleen tai -teoksen rakenteeseen. Tyypillistähän formaaliselle kuuntelulle on musiikin elementtien hahmottamisen lisäksi myös musiikin rakenteen hahmottaminen. Musiikin rakenteen hahmottaminen tapahtuu koulussa oheismateriaalin eli kalvon avulla – opettaja käyttää sitä kuuntelun tukena. P2 ja P3 kertovat, että silloin, kun oppilaat kuuntelevat klassista musiikkia, opettajalla on kalvo, johon on piirretty teoksen kulku.

*P2: ”Opella on kalvolle piirretty se musiikinkulku laatikoissa. Esimerkiksi yksi laatikko... siinä soittaa klarinetti ja siihen vastaa vaikka huilut.”*

Oppikirjojen käyttö koulun musiikintunneilla on vähäistä formaalisen kuuntelun näkökulmasta katsottuna. P2 ja tytöt sanovat, että he eivät käytä ollenkaan tai käyttävät harvoin oppikirjoja kuuntelun tukena. P2 tarkentaa, että tunneilla käytetään oppikirjoja ainoastaan tehtävien tekoon, ei kuuntelemiseen. T1 puolestaan sanoo, että he käyttävät oppikirjoja silloin, jos kuuntelevat jotain kirjan kappaletta ja katsovat samalla sanoja. Myös P1:n mukaan oppikirjat ovat esillä kuunneltaessa jotain kappaletta. Hän ei kuitenkaan osannut tarkasti sanoa, millä tavoin kirja on kuuntelun tukena. Lehtimäen (1988, 91) tutkimuksen mukaan oppikirjoihin sekä työkirjoihin kaivataan monipuolisempaa kuuntelumateriaalia, sillä niitä pystytään harvoin käyttämään kuuntelukasvatuksen tukena. Tutkimus on tehty vuonna 1988, mutta voisiko vielä nykyäänkin kuuntelukasvatuksen toteuttamisessa olla sama ongelma? Tähän asiaan pitäisi tulevaisuudessa kiinnittää huomiota, koska oppikirjojen tai muun oheismateriaalin käyttö kuuntelun tukena on tärkeää. Myös peruskoulun musiikinopetuksen oppaassa (1987, 31) sitä pidetään tärkeänä: siksi siinä neuvotaankin musiikkiteosten valinnassa ottamaan huomioon, onko kuunneltavaan teokseen saatavilla oheismateriaalia.

Formaalisen kuuntelun piirteitä tulee esiin myös soitettavan musiikkikappaleen kuuntelussa. T3:n mielestä oppilaat oppivat kuunneltavasta kappaleesta ja saavat siitä mallia soittamiseen.

*T3: ”Opettaja näyttää, että tämmöiseltä se kuulostaa, että pistetään ite paremmaksi. Eli jos kaikki ei tunne sitä niin hyvin, niin kuuntelun kautta oppii... Tai sitten, kun ollaan soitettu kerran, ope laittaa biisin soimaan ja sitten siitä saa huomata ne kaikki kohdat, missä voisi enemmän yrittää.”*

Myös P1 kertoo, että kuuntelu ennen soittamista auttaa hahmottamaan, miten kappale menee, jonka jälkeen osaa soittaa paremmin. P3:n ja T1:n mielestä tunneilla kuunnellaan myös omaa soittoa. P3 kuitenkin lisää, että tunneilla ei kuunnella omaa soittoa sillä tavalla, että siitä oppisi jotain ja että sen avulla yritettäisiin parantaa soittamista. P3 sanoo, että silloin, kun he opettelevat soittamaan kappaletta, hänen mielestään opettaja voisi enemmän sanoa, mitä kappaleesta kannattaisi kuunnella: ”...että kuunnelkaa nyt tätä rytmiä tai jotain muuta sellasta...”

Soittamisen avulla oppiminen tulee esiin praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiasa. Tämän musiikkikasvatusfilosofian mukaan kuunteleminen on tärkeä osa soittamista (Matalainen 1999, 60). Oman soiton kuunteleminen ei ole haastateltavilleni kuitenkaan itsestäänselvyys, ainoastaan kaksi haastateltavaani mainitsee kuuntelevansa omaa soittoa tunnilla. Mitä soitettaessa pitäisi sitten kuunnella? Siihen kaivattaisiin opettajalta enemmän neuvoja ja ohjeita. Oman soiton kuunteleminen on tärkeä osa kuuntelukasvatusta ja se luo pohjaa myös

formaaliselle kuuntelulle, koska Matilaisen (1999, 60) mukaan yhteismusisoinnissa opitaan kuuntelemaan toisten soittoa ja se opettaa ymmärtämään musiikin teoreettisia käsitteitä, jolloin oppilas pystyy ymmärtämään teorian käytännössä. Tähän asiaan tulisi kuuntelukasvatuksen kehittämisessä kiinnittää huomiota.

Soittajien lisäksi soittotilanteessa on myös kuuntelijoita. P3 kertoo: ”*Joskus itse ei ole osallisena juuri mitenkään soittamiseen, niin silloin musiikkia tulee etupäässä kuunneltua.*” Hän ei kuitenkaan kerro, oppiiko tällaisesta kuuntelusta vai ei. Myös Elliottin (1995) mukaan musiikin tekemiseen liittyy ryhmä ihmisiä, jotka kuuntelevat ja ovat vuorovaikutuksessa soittajien kanssa. Siitä muodostuu käsite, musiikinkuunteleminen, jonka Elliott on jakanut neljään osatekijään: kuuntelijaan, kuunteluun, kuultavissa olevaan ja paikkaan, jossa kuunteleminen tapahtuu. (Elliott 1995, 41-42.)

### 6.2.3 Formaalisen kuuntelun vertailua kodin ja koulun välillä

Mitä eroa vapaa-ajalla ja koulussa kuunneltavalla musiikilla sitten on, nimenomaan formaalisen kuuntelun kannalta? Ensinnäkin koulun kuuntelussa painottuu selvästi formaaliselle kuuntelulle tyypillinen tiedollinen puoli. Vaikka T2 kertookin vapaa-ajallaan kuuntelevansa musiikkia joskus oppimistarkoituksella, silti viisi haastateltavaani, pojat, T1 ja mukaan lukien T2, ovat sitä mieltä, että koulussa kuunnellaan musiikkia oppimisen vuoksi ja kotona taas huvikseen. Koulussa kuunnellaan musiikkia myös keskittyneemmin kuin kotona: tätä mieltä ovat P1 ja T3. Esimerkiksi T3 sanoo, että hän kuuntelee musiikkia kotona etupäässä taustamusiikkina, kun taas koulussa sitä kuunnellaan keskittyneesti. Myös T1:n mukaan koulussa keskitytään musiikinkuunteluun - ei kuitenkaan paljon enempää kuin kotonakaan. T1 on tätä mieltä, koska hän kuuntelee musiikkia tarkkaavaisesti myös vapaa-ajallaan. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994, 98) korostavat, että kuuntelukasvatuksen avulla on tärkeää kehittää keskittymiskykyä, koska sillä tavoin voidaan oppia havainnoimaan ääniympäristöä, valitsemaan ja arvioimaan musiikkia oma-aloitteisesti. Myös Lehtimäen (1988, 94) mukaan kuuntelukasvatuksen tehtävänä on opettaa muun muassa hiljentymistä ja keskittymistä: se on tärkeää, jotta oppilas löytäisi oman paikkansa musiikillisesta ympäristöstä ja osaisi olla kriittinen.

Erona vapaa-ajan ja koulun kuuntelulle on myös yleissivistys. Esimerkiksi P2 kuuntelee musiikkia vapaa-ajallaan sen takia, että se viihdyttää ja tuntuu hyvältä, mutta koulussa

musiikkia kuunnellaan yleissivistyksen takia. P2 pitääkin musiikinkuuntelua tarpeellisena koulussa, koska kuuntelu on tärkeää musiikin historian opiskelun yhteydessä. ”*Se on sitä yleissivistystä*”, P2 sanoo. P2:n, P3:n ja T1:n mielestä koulussa täytyy olla musiikinkuuntelua seuraavasta syystä: jos joku oppilas ei kuuntele musiikkia vapaa-ajallaan, niin ainakin koulussa oppii kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia. ”*Se kuuluu yleissivistykseen. Tietää, mitä gospel tarkoittaa*”, P2 sanoo. Tyttöhaastateltavani määrittelevät yleissivistävän kuuntelun tavoitteet seuraavasti: T3:n mukaan yleissivistävän kuuntelun tavoite on saada oppilaat tutustumaan enemmän musiikkiin, kun taas T1:n ja T2:n mielestä tavoite on antaa koulun musiikinkuuntelusta uusia ulottuvuuksia ja ajatuksia oppilaiden omaan kuunteluun.

Vapaa-ajalla formaalinen kuuntelu painottuu pääasiassa sanojen sekä melodian ja sitä kautta soittimien ja laulun huomioimiseen. Koulussa formaalinen kuuntelu on laajalaisempaa, eikä keskity pelkästään musiikinkuuntelutapahtumaan. Esimerkiksi koulussa formaalisen kuuntelun piirteitä tulee esiin jo niissä perusteissa, joilla opettaja valitsee kuunneltavat kappaleet. Formaaliseseen kuunteluun ohjaavat myös kuunneltavien kappaleiden tai teosten tietopohjainen pohjustaminen sekä opettajan neuvot, mitä niistä kannattaisi kuunnella. Musiikinkuuntelutapahtumassa huomio ei niinkään kiinnity musiikin elementteihin niin kuin vapaa-ajan kuuntelussa, vaan musiikkikappaleen tai -teoksen rakenteeseen. Yhteistä kodin ja koulun formaaliselle kuuntelulle on musiikinkuuntelun yhdistäminen soittamiseen tai laulamiseen. P2 ja T3 kertovat saavansa vapaa-ajan musiikinkuuntelusta mallia omaan soittamiseensa tai laulamiseensa, myös koulussa musiikinkuuntelu on mallina soittamiselle. Koulussa pitäisi vaan enemmän kiinnittää huomiota oman soiton kuuntelemiseen.

Haastateltavani ovat myös oppineet koulun kuuntelusta omaan kuunteluunsa asioita, joiden oppiminen edellyttää formaalista eli niin sanottua keskittynyttä, tarkkaavaista, tiedollista ja analysoivaa kuuntelutyyliä. P1 ja T1 sanovat oppineensa koulun kuuntelusta musiikin historiaa, P1 säveltäjiä ja yhtyeitä, T1 sanoo oppineensa tietyt musiikkilajit ja -tyylit ja T2 musiikinteoriaa ja keskittymistä. Myös T3 kertoo saaneensa koulun musiikinkuuntelusta vinkkejä omaan kuuntelutyyliinsä:

*”Kyllä koulusta saa ideoita myös siihen, että oppii kuuntelemaan jotakin tietyllä tavalla. Kuuntelun ottaa ihan eri tavalla, kun opettaja on opettanut, miten sen voisi kuunnella... Niin itekin alkaa kuuntelemaan eri tavalla. Ennen se on ollut vaan pelkkää musiikkia, mutta nyt kiinnittää huomion ihan pieniinkin yksityiskohtiin.”*

Regelskin (1981) mukaan kuuntelemaan oppiminen edellyttääkin, että oppilaat ovat tietoisia musiikista ja heillä on kiinnostus musiikkia kohtaan. Jos oppilas on kiinnostunut musiikin

piirteistä, hän suuntaa tietoisesti huomionsa niihin. Oppilaan täytyy kuitenkin olla tietoinen musiikin piirteistä ennen kuin hän voi kiinnittää huomiota niihin ja kiinnostua niistä. (Regelski 1981, 182.)

## **6.3 Haastattelutulosten analysointi kineettis-ekspressiivisen kuuntelun näkökulmasta**

### **6.3.1 Musiikin sisäiset merkitykset musiikinkuuntelussa**

Kineettis-ekspressiivinen kuuntelu sisältää aineksia Meyerin musiikin ulkoisista ja sisäisistä merkityskategorioista. Kineettis-ekspressiiviselle alueelle kuuluvat ne musiikin sisäiset merkitykset, jotka aiheuttavat kuuntelijassa jännityksen ja laukeamisen, kiihtymisen ja rauhoittumisen. (Hyvönen 1995, 143.)

#### **6.3.1.1 Musiikin sisäiset merkitykset musiikinkuuntelussa nuoren vapaa-ajalla**

Haastateltavieni vastauksissa voidaan havaita seuraavia musiikin sisäisiä merkityksiä edustavia piirteitä: kiihtymistä ja rauhoittumista. Musiikin avulla rauhoittuminen ilmenee selvästi viiden haastateltavani vastauksissa: P1, P3 ja tytöt toteavat musiikinkuuntelun olevan rauhoittavaa tai rentouttavaa. Esimerkiksi P1 kertoo rentoutuvansa musiikin avulla silloin, kun hän tekee läksyjä. T3 puolestaan haluaa kuunnella musiikkia rentoutuakseen muun muassa silloin, kun hän on hyvin väsynyt ja haluaa mennä sängylle lepäämään. Rentoutuessaan hän myös kiinnittää huomion rauhallisiin melodioihin. Myös musiikin äänenvoimakkuudella on merkitystä: T3 kertoo, että silloin, kun hänellä on rauhallinen olo, hän haluaa kuunnella musiikkia sopivalla äänenvoimakkuudella – ei kovaäänisesti. Myös T1 kertoo musiikin rauhoittavan. Hän kuuntelee musiikkia usein illalla ennen nukkumaan menoa: siinä samalla hän voi lukea esimerkiksi lehtiä ja rauhoittua. Myös P3 kertoo musiikinkuuntelun olevan rauhoittavaa:

*”No, kyllä joskus nukkumaan menos mä saatan laittaa jonkun cd:n päälle ihan sen takia, että kuuntelen sitä ja rauhoitun vähän, ajatukset siirtyy siihen musiikkiin enemmän ja sit saa unta.”*



Poikien, T1:n ja T2:n mielestä ilta on yleisesti ottaen paras ajankohta rauhoittua musiikin kuuntelun avulla, päivällä taas on paljon kaikkea muuta tekemistä.

Musiikki voi rauhoittaa myös pelkotilassa. T1 ja T3 kertovat, että musiikki poistaa yksinäisyyttä ja siihen liittyviä pelkoja.

*T1: ”Yleensä se on kyllä sillei, että musiikki poistaa yksinäisyyttä että... esimerkiksi jos on yksin kotona ja alkaa pelottaa, niin sitten musiikki auttaa.”*

T1 kertoo vielä, että hän käy yleensä illalla lenkillä ja kuuntelee samalla musiikkia korvalappustereoilla: *”Silloin on pimeää ja yksinäistä... musiikki auttaa siihen.”* Myös Åkerbladin (2001) tutkimuksen mukaan nuoret saattavat pitää musiikkia seuranaan, esimerkiksi silloin, kun on hiljaista tai yksinäistä. Tutkimuksen mukaan musiikin on todettu myös rauhoittavan ja rentouttavan nuoria. Nuoret rauhoittuvat musiikin avulla ensisijaisesti silloin, kun he ovat yksin ja haluavat hiljentyä. Esimerkiksi aamulla musiikin avulla saatetaan rauhoittua tai koulupäivän jälkeen rentoutua. (Åkerblad 2001, 38-39.) Myös Lehtosen (1995, 22) mukaan musiikilla on rauhoittava vaikutus.

Entä kiihtyminen? Samalla tavoin, kun musiikki rauhoittaa, se voi myös kiihdyttää.

*T1: ”Eli jos on rauhallinen kappale, tulee sellanen rauhallinen olo... Mut jos esimerkiksi kuuntelee vihasempaa musiikkia, tulee vihasempi olo. Kyllä se vaikuttaa se musiikki.”*

T3 tarkentaa, että esimerkiksi hevi saattaa nostattaa vihan tunteita. Musiikki voidaan valita myös mielialan mukaan.

*T3: ”En mä kuuntele klassista silloin, kun on huono päivä. Huonolla tuulella kuuntelen huutoa. Ja sitten kun on rauhallinen olo, kuuntelen klassista.”*

Åkerblad (2001) toteaaakin, että nuoret käyttävät musiikkia vahvistaakseen positiivista tai puurkaakseen negatiivista tunnetilaansa. Musiikkia kuunnellaan aina tunnetilan mukaisesti: esimerkiksi negatiivisessa tunnetilassa pyritään kuuntelemaan musiikkia, joka laukaisee samankaltaisen tunnetilan. Tunnetilan kanssa ristiriidassa oleva musiikki saattaa aiheuttaa negatiivisen reaktion. (Åkerblad 2001, 36, 38, 42.) T3:n edellä esitetyistä vastauksista voidaan päätellä, että hän kuuntelee vihaisena musiikkia kovaäänisemmin kuin rauhallisessa olotilassa. Kurkelan (1996, 344) mukaan monet nuoret kuuntelevatkin musiikkia kovaäänisesti ja se

saattaa olla keino aggression purkamiseen. Myös Ahosen (1993) mukaan kovaääninen musiikki helpottaa aggressiivisten tunteiden purkamista. Kovaääninen musiikki antaa tukea ja turvaa: voimakasta ääntä on helpompi hallita kuin hiljaista (Ahonen 1993, 268-269.)

Musiikki voi kiihdyttää myös positiivisessa mielessä silloin, kun suututtaa. P2 ja P3 toteavat, että jos musiikkia kuuntelee vihaisena, tulee parempi olo.

*P2: ”Yleensä taistelen sitä vastaan, etten kuuntelis musiikkia vihasena. Sitten saatan ihan vahingossa, jos ei ole muuta tekemistä, laittaa musiikin soimaan. Eli jos keljuttaa, ei huvita laittaa musiikkia, mutta jos laitan, tulee parempi olo... Hmm... (tauko) Eli musiikilla on semmonen vaikutus, että se tuo hyvän mielen, vaikka mä en tahdo sitä aina myöntää.”*

P2 lisää, että jos kappale on iloisen kuuloinen, sitä piristyy itsekin. Myös Åkerbladin (2001, 38) tutkimuksessa musiikin on todettu piristävän nuoria: pirteän kuuloisesta musiikista tulee hyvälle mielelle. Myös Regelski (1981, 180) pitää musiikinkuuntelua tärkeänä, koska kuuntelemisella on terapeutinen vaikutus ja se voi poistaa negatiivisia tunteita ja asenteita. Musiikki antaa siis hyvän mielen, koska se vaikuttaa ajatuksiin ja niiden toimintaan positiivisessa mielessä.

*P2: ”Musiikki on niinku semmonen oma maailmansa, sen avulla pääsee pois ja tulee hyvä mieli. Pääsee semmoseen... Se on vähä niinku laillinen huume.”*

Ilmeisesti kommentilla ”sen avulla pääsee pois”, tarkoitetaan juuri ajatuksia ja niiden siirtymistä pois arkisista asioista. Myös P3:n kommentissa viitataan selkeästi ajatuksiin ja hyvään mieleen:

*”Musiikista saa vähän semmosta meininkiä, voi vähän jammata ja semmosta ja saa vähän erilaisen fiiliksen, ettei oo koko ajan semmosta tympeetä, vaan niinku tulee hyvälle mielelle ja ajatukset siirtyy arjesta pois. Musiikista ei koskaan tule paha mieli.... ainoastaan tulee vaan hyvä mieli... et vähän virkistyy ja unohtaa kaikki asiat ja keskittyy siihen musiikkiin... sillai...”*

Hyvä mieli musiikinkuuntelusta tulee myös läksyjen teon yhteydessä. T1 kertoo: ”Jotenkin se auttaa läksyjen tekemisessä. Tulee iloinen fiilis.”

Yleisesti ottaen P3 kertoo musiikinkuuntelusta seuraavasti: ”Musiikinkuuntelu kuuluu jollain tavalla elämään sellasena sytyttäjänä ja fiiliksen antajana.” Musiikki voikin kiihdyttää niin, että se vaikuttaa luovuuteen ja uusien oivallusten syntymiseen.

*P2: ”Samalla, kun kuuntelee ja tekee töitä, se vähän jeesaa siinä työnteossa ja saa ihan uusia ideoita.”*

T2: *”Mä kirjotan myös aika paljon ja musiikista ja siitä tunnelmasta saa sellasia ideoita.”*  
 T1: *”Tietty musiikki auttaa piirtämiseen: musiikista saa tunteita.”*

Myös Lehtosen (1995, 22) mukaan musiikki antaa tilaa mielikuvitukselle ja luovuudelle. Samoin peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 97) korostetaan musiikin vaikutusta tunne-elämän ja luovuuden kehittämisessä. Mielikuvitus, luovuus, huomiokyky ja taito eläytyä toisten ihmisten ajatteluun ovat piirteitä, joita edellytetään kuuntelijalta (Swanwick 1981, 92). Myös musiikin laatu vaikuttaa luovuuteen. Esimerkiksi T1 kertoo, että silloin, kun hän piirtää kukkia, hän tarvitsee iloista musiikkia.

Musiikki voi kiihdyttää myös tanssimaan ja liikkumaan. Esimerkiksi T2:n mukaan musiikki voi piristää niin, että sen mukana voi vaikka tanssia. Myös T3 kertoo tanssivansa joskus ystäviensä kanssa ja P3 joskus itsekseen. Piha (1980) toteaaakin, että liike on yksi tärkeä osa-alue, jonka avulla opetellaan tuntemaan oma keho ja etsitään suhdetta omaan itseen. Idolit ja samanikäiset ystävät toimivat esimerkin antajina, kun nuori katselee, miltä liike näyttää heidän kehossaan. Yhdessä tanssittaessa liikkeitä peilataan ja niihin pyritään vastaamaan samanlaisilla liikkeillä. (Piha 1980, 87-88.) Myös Ahosen (1993, 270) mukaan tanssiminen on keino oppia tuntemaan ja kasvattamaan omaa kehonkuvaa. Liikkumiseen viittaa myös P2, joka kertoo siivoavansa musiikin tahdissa. Musiikista saa voimaa siivoamiseen.

P2: *”Pelkkä imurin ääni on niin tylsä, niin pitää olla jotain muuta tekemistä. Musiikin mukana alkaa mennä ja kaikki käy vähän sutjakkaammin.”*

Musiikista saa voimaa myös jääkiekon pelaamiseen, P3 kertoo. Hän kertoo kuuntelevansa musiikkia myös silloin, kun hän käy katsomassa jääkiekkopelejä. Silloin musiikista ei kuitenkaan saa yhtä voimakkaita tunnereaktioita kuin itse kentällä ollessaan. Tämän kommentin myötä voimmekin jäädä miettimään, kuinka paljon omalla tekemisellä on osuutta musiikin avulla kiihtymiseen?

Entä musiikin elementit? Miten ne vaikuttavat haastateltavieni tunteisiin? Lehtosen (1984, 388) mukaan musiikin elementit vaikuttavat nuoren tunne-elämään yksilöllisesti: nuori kuuntelee joko sanoja, melodiaa tai rytmiä omien mieltymyksiensä mukaan. Haastateltavani kertovat kiinnostavansa huomiota musiikkia kuunnellessaan kokonaisuuteen, melodiaan, rytmiiin, sanoihin, soittimiin, lauluun ja taustääniin: niistä erityisesti sanoilla ja rytmillä on yhteys haastateltavieni tunteisiin. Mutta miten? Esimerkiksi P2:n mielestä kivat sanat antavat

hyvän olon tunteen. Sanoista voi saada myös taistelutahtoa läksyjentekoon sekä voimaa urheiluun.

T1: *”Kuuntelen sanoja ja jos vaikka siellä sanotaan, että pää pystyyn, älä luovuta, niin sit mä ajattelen, että okei, nyt mä en luovuta. Jos vaikka tekee jotain koulutehtävää, niin mä en luovuta siinä tehtävässä mitenkään.”*

P3: *”Silloin, kun on alkulämmittely jäällä ja sitten jos siellä soi joku sellainen kappale, jonka sanat tuntee ja jos se on muutenkin miellyttävä musiikki, niin se saa sellaisen hurmion aikaan.”*

Entä rytmi? T3 sanoo, että tanssi ja rytmi liittyvät kiinteästi yhteen: silloin, kun hän on tanssituulella, hän kiinnittää huomion musiikkia kuunnellessaan rytmiin. Myös Pihan (1980, 87) mukaan rytmi on yksi musiikin elementti, joka ei ole pelkästään kuulohavainto, vaan sen voi myös tuntea omassa kehossaan: rytmi ja liike liittyvät siis läheisesti toisiinsa. Yleisesti ottaen mukaansatempaava tai nopeampoinen rytmi kiinnittää huomion.

T1: *”Jos on mukaansatempaava rytmi, sitä kuuntelee ihan mielekkäämmin. Sitä on kivempi kuunnella, kun menee siihen rytmiin mukaan. Rauhallinen kappale luo rauhallisen tunnelman.”*

P3: *”Mä tykkään nopeampoisista kappaleista, ei hirveän hitaista... Koska nopeahkosta rytmistä saa meininkiä ja rytmikäs kappale sytyttää enemmän... Rauhallisen musan soidessa on rauhallisempi, nopeampoisemmasta musiikista voi tulla ilosemmaksi.”*

P3 lisää, että jääkiekkoa pelatessa musiikissa on tärkeää nopeampoinen rytmi, koska se antaa voimaa pelaamiseen.

P3: *”Yleensä, kun pelit on, laitetaan soimaan jotain kovampoista poppia, ja siitä saa hyvän meiningin... Ja kun menee jäälle, niin on hyvä fiilis lähteä pelaamaan. Niin... silloin kyllä kulkisi kaikki, kun musiikki on päällä - siitä saa lisälatausta.”*

Erilaisilla rytmeillä on todettu olevan rauhoittava, rohkeutta lisäävä, rentouttava ja vapauttava vaikutus (Ahonen 1993, 44). Haastatteluissani nopea, tasainen rytmi kiihdyttää, antaa voimaa, vapauttaa tai tekee iloiseksi. Rauhallinen, tasainen rytmi taas rauhoittaa. Haastattelujeni perusteella ei voida kuitenkaan todeta, miten nopeutuva tai hidastuva rytmi vaikuttaa. Jääkiekon pelaamisessa nopeamman rytmien lisäksi musiikin täytyy olla myös kovaäänistä – hiljainen ääni ei anna voimaa. Ahonen (1993) kertoo kovaäänisen musiikin poistavan jännitystä ja epävarmuutta sekä lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Kovaääninen musiikki antaa myös tukea ja turvaa: voimakasta ääntä on helpompi hallita kuin hiljaista. (Ahonen 1993, 268-269.) Nämä edellä mainitut asiat voivat edesauttaa voiman tunteen kokemista pelaamisessa.

Musiikinkuuntelun kautta koetut tunteet liittyvät vuorokaudenaikoihin. Aikaisemmin kävi ilmi, että viiden haastateltavani mielestä ilta on yleisesti ottaen paras ajankohta rauhoittua musiikinkuuntelun avulla. Tämän lisäksi musiikinkuuntelu voi myös virkistää ja piristää, mutta milloin? Vaikka Åkerbladin (2001, 38) tutkimuksen mukaan nuoret rauhoittuvat musiikin avulla aamulla, minun tutkimuksessani T3 sanoo musiikinkuuntelun olevan virkistävää aamulla. Hänen mielestään aamu onkin paras ajankohta kuunnella musiikkia piristymisen takia. Musiikki voi piristää myös päivällä. P3 kertoo: *”Päivällä, jos vaikka laittaa itseensä, voi laittaa musiikkia ja sen avulla saa meininkiä.”* Myös illalla musiikki voi kiihdyttää. Ja näin käy yleensä nuorison juhlissa. *”Ilman musiikkia ei voi bilettää. Musiikki antaa hyvän fiiliksen ja iloisen mielen”*, P3 kertoo.

Musiikki luo myös tunnelmaa. P1 sanoo: *”On hauskeampi pelata esimerkiksi korttia kavereiden kaa, kun musa soi.”* Tämä viittaa hyvän olon tunteeseen. P1 sanookin, että musiikista tulee enemmän hyvä kuin huono olo. Muuten P1:n vastauksissa ei ole havaittavissa kiineettis-ekspressiiviseen kuunteluun liittyviä piirteitä. Hän kertoo kuuntelevansa musiikkia siksi, että sitä tekee vaan mieli kuunnella: musiikinkuuntelu on enemmänkin hänelle tapa, eikä se herätä hänessä erityisemmin mitään tunteita. Mielialallakaan ei ole vaikutusta siihen, kuunteleeko hän musiikkia vai ei. Musiikki vaan laitetaan soimaan taustalle. Hän kertoo kuuntelevansa musiikkia silloin, kun hän tekee läksyjä tai katsoo tv:tä. Läksyjä tehdessä musiikki kuitenkin rentouttaa.

### **6.3.1.2 Musiikin sisäiset merkitykset koulun musiikinkuuntelussa**

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 97) pidetään tärkeänä, että oppilas saisi musiikintunneilla hyviä kokemuksia ja elämyksiä. Myös peruskoulun musiikinopetuksen oppaan (1987, 28) mukaan elämysten kokeminen kuuluu musiikinkuunteluun. Samoin Lehtimäki (1988, 94) korostaa elämyksiä, joiden avulla oppilas voi avautua ja luoda suhteen oman itsensä ja musiikin välille. Mutta voiko koulun kuuntelukasvatus antaa elämyksiä ja emotionaalaisia kokemuksia? Haastatteluistani löytyy mainintoja rauhoittumisesta ja kiihtymisestä.

Kuuntelun avulla rauhoittumisesta esiintyy kahdenlaista mielipidettä. P1 ja T3 sanovat, että joskus oppilaat hiljentyvät, rauhoittuvat tai rentoutuvat musiikin avulla: heidän mielestään luokassa on myös rentouttavaa ja rauhoittavaa kuunnella musiikkia. P2, P3, T1 ja T2 ovat puolestaan sitä mieltä, että opettaja ei kehota oppilaita tunneilla rentoutumaan tai rau-

hoittumaan musiikin avulla. Siitä huolimatta T2 sanoo kuitenkin oppineensa koulun musiikinkuuntelusta rauhoittumista ja keskittymistä. Vaikka musiikintunneilla opettaja ei kehottaisikaan oppilaita rentoutumaan tai rauhoittumaan, oma-aloitteista rentoutumista tapahtuu kyllä. T1 kertoo: *”Jos tulee rauhallinen kappale, joku voi alkaa makaamaan pulpetin päällä tai nojaa siihen tuoliin.”* P2 täsmentää vielä, että jotkut voivat samalla nukkua ja kuunnella. Kuunteluasennoista haastateltavani kertovat seuraavasti: P1:n, P2:n ja T2:n mukaan oppilaat kuuntelevat musiikkia aina tuolilla istuen. Tästä tuleekin mieleen, että voisikohan rentoutumista edesauttaa, jos tunneilla kokeiltaisiin joskus jotain muuta kuunteluasentoa? Esimerkiksi vaikka makaamista lattialla silmät kiinni. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 98) mukaan kuuntelukasvatuksen avulla on tärkeä kehittää rentoutumiskykyä. Haastattelujeni mukaan tunneilla kyllä rentoudutaan, ellei opettajan ohjaamina, niin sitten oma-aloitteisesti. Tulevaisuudessa kuitenkin kannattaisi kiinnittää vielä enemmän huomiota opettajan ohjaamaan rentoutumiseen.

Entä kiihtyminen? Tapahtuuko koulussa ajatuksiin vaikuttavaa kiihtymistä kuuntelun avulla? Myös siitä esiintyy kahta eri mielipidettä. P1, T1 ja T3 sanovat, että opettaja ei ole koskaan kehottanut laittamaan ajatuksia virtaamaan kuuntelutilanteessa. P2 ja T2 taas sanovat, että opettaja on kehottanut laittamaan ajatukset virtamaan ja täten pyrkinyt edesauttamaan sitä, että oppilaat kokisivat tunnereaktioita. P2 täsmentää, mitä opettaja on sanonut: *”Kuunnelkaa nyt tätä musiikkia, että tämä on Moldau ja kuvitelkaa sitä puroa ja vuoristokylää.”* Koulun kuuntelu voi kiihdyttää myös herättämällä innostuksen tunteita. P2 ja T3 sanovat, että koulun kuuntelun kautta voi saada kipinän omaan soittamiseen tai laulamiseen. Heillä on siitä omakohtaisia kokemuksia. Myös peruskoulun musiikinopetuksen oppaan (1987, 28) mukaan musiikinkuuntelun avulla voidaan herättää kiinnostus laulamista, soittamista ja liikkumista kohtaan. Yksi musiikinopetuksen tavoitteista onkin oppilaan toiminnallisuuden virittäminen ja ohjaaminen musiikin pysyvään harrastamiseen (POPS 1994, 97). Koulun kuuntelusta voi saada uusia oivalluksia myös vapaa-ajan kuunteluun. P2, P3 ja T3 kertovat, että joskus koulussa voi kuulla uuden hyvän kappaleen, johon haluaa tutustua paremmin omalla ajallaan. Näin ollen koulun kuuntelu voi laajentaa myös nuoren kuuntelutottumuksia.

Toiminnan muodossa tapahtuvaa kiihtymistä ei juurikaan tapahdu koulussa musiikinkuuntelun avulla. P3:n, T1:n ja T2:n mukaan oppilaat eivät yleensä tee kuuntelun aikana mitään - jotkut saattavat kyllä jutella.

P3: *”Musiikkia kuunnellessa jotkut ovat kaverin kanssa, eivät keskity musiikkiin ollenkaan... Jotkut taas ottavat sen vakavasti ja kuuntelevat. Varsinkin, jos musiikki ei oo nykyajan musiikkia, niin ei sitä oteta nii vakavasti. Siinä vaan pelataan kännykällä...”*

Tämä ei ainakaan osoita sitä, että oppilaat erityisemmin kiihtyisivät musiikista. Haastattelemani pojat kertovat, että ainoa asia, mitä he kuuntelun aikana saattavat tehdä, on kirjoittaa kalvolta vihkoihinsa historiaa. T2 mainitsee, että seitsemännellä luokalla he ovat joskus piirtäneet kuuntelun aikana, mutta eivät ole tehneet niin yhdeksännellä luokalla. Musiikinkuuntelun ja tekemisen yhdistämiseen kannattaa kiinnittää huomiota kuuntelukasvatusta toteuttaessa - sitä pidetään tärkeänä. Esimerkiksi Elliott (1995, 105) korostaa, että koulun musiikinkuuntelminen olisi hyvä liittää johonkin muuhun toimintaan, esimerkiksi verbaaliseen ja graafiseen toimintaan, koska joku oppilas voi saada enemmän irti kuuntelusta näiden toimintojen kautta kuin pelkästään kuuntelemalla. Myös peruskoulun musiikinopetuksen oppaassa (1987, 30) neuvotaan kuuntelutehtävien yhteyteen liittämään erilaisia kirjallisia töitä tai muita tehtäviä. Samoin Matilainen (1999, 63) tuo esiin kuuntelun ja tekemisen yhteyden: hänen tutkimustuloksensa osoittavatkin kuuntelun olevan usein osana muuta toimintaa, esimerkiksi liikkumista tai piirtämistä.

### 6.3.1.3 Musiikin sisäisten merkitysten vertailua kodin ja koulun kuuntelun välillä

Kuten aikaisemmin formaalisen kuuntelun analysoinnin yhteydessä todettiin, peruserona vapaa-ajan ja koulun kuuntelulle on se, että koulun kuuntelussa painottuu tiedollinen puoli enemmän kuin vapaa-ajan kuuntelussa: poikien, T1:n ja T2:n mielestä koulussa kuunnellaan musiikkia oppimisen vuoksi, kotona taas huvikseen. Vaikka tiedollinen kuuntelu painottuikin haastateltavieni vastauksissa, silti kahden haastateltavani, T1:n ja T3:n, mielestä koulun kuuntelussa on mukana myös emotionaalinen puoli. Myös Matilaisen (1999, 59) mukaan kuuntelemisen opetus voidaan jaotella kahteen eri tapaan: emotionaaliseen ja tiedolliseen puoleen tähtäävään kuuntelutapaan. T3 korostaa koulun kuuntelun emotionaalista puolta. Hänen mielestään koulussa ei kuunnella musiikkia tiedollisista syistä, vaan sen takia, että musiikin avulla luodaan oppitunneille tunnelmaa. Myös vapaa-ajallaan T3 kuuntelee musiikkia emotionaalisesti: hän kuuntelee musiikkia sen takia, että se on mukavaa ja että hän innostuisi musiikista. Myös T1 tuo esiin koulun kuuntelun emotionaalisuuden. Hänen mukaansa koulun kuuntelun päämääränä on, yleissivistävän ja tiedollisen kuuntelun lisäksi, oppilaan opettaminen tuntei-

den ilmaisuun musiikin avulla. Hän lisää, että koulussa kuunnellaan musiikkia myös sen takia, että oppilailla olisi musiikillisia harrastuksia.

Vapaa-ajan ja koulun kineettis-ekspressiivisen kuuntelun sisäisillä merkityksillä on enemmän eroavaisuuksia kuin yhtäläisyyksiä. Vaikka kahden haastateltavani mielestä koulun kuuntelulla on emotionaalinen puoli, siitä huolimatta emotionaaliset kokemukset ovat monipuolisempia vapaa-ajalla kuin koulussa. Näin ollen voidaan sanoa, että emotionaalinen puoli painottuu enemmän vapaa-ajan kuin koulun kuuntelussa. Esimerkiksi rauhoittumisen näkökulmasta katsottuna voidaan todeta, että vaikka koulussa jonkin verran rauhoitutaan ja rentoudutaan, kotona rauhoittuminen tapahtuu laaja-alaisemmin. Esimerkiksi kotona voidaan mennä sängylle rentoutumaan, kun taas koulussa kuunnellaan musiikkia aina tuolilla istuen. Kotona voidaan rauhoittua tai rentoutua tekemisen avulla, esimerkiksi lukemalla lehtiä, koulussa niin ei tehdä. Kotona voidaan kuuntelun avulla rauhoittaa myös pelkotiloja, koulussa sellaista ei tapahdu. Kotona rauhoitutaan yleensä myös omasta tahdosta, koulussa taas opettajan neuvomana. Toisaalta haastatteleistani käy ilmi, että myös koulussa rentoudutaan omaaloitteisesti silloin, kun siltä tuntuu.

Kiihtymisen näkökulmasta tarkasteltuna yhteistä vapaa-ajan ja koulun kuuntelulle on se, että sekä kotona että koulussa voi tapahtua ajatuksiin vaikuttavaa kiihtymistä: ajatuksien virtaamista tai ajatuksien siirtymistä pois arkisista asioista. Erona vapaa-ajan ja koulun kuuntelulle on se, että koulussa ei tule esiin kiihtymisen negatiivisia tunnetiloja, kuten vihaa, mikä taas kodin kuuntelussa on joskus mukana. Koulussa ei myöskään voida valita musiikkia mielialan mukaan, niin kuin kotona tehdään. Myös kiihtyminen toiminnan muodossa on koulussa ja kotona erilaista: koulussa ainoa toiminta kuuntelun aikana on historian kirjoittaminen, kun taas vapaa-ajalla voidaan esimerkiksi tanssia, siivota, pelata jääkiekkoa, kirjoittaa luovasti sekä piirtää musiikin mukana. Erona vapaa-ajan ja koulun kuuntelulle on myös se, että koulussa musiikin elementit eivät saa kuulijassaan aikaan emotionaalisia reaktioita niin kuin kotona sanat ja rytmi saavat - koulussa musiikin elementteihin ei kiinnitetä huomiota. Yhteistä vapaa-ajan ja koulun kuuntelulle on innostuksen tunteen kokeminen ja luovuus. Vapaa-ajalla musiikinkuuntelu vaikuttaa luovuuteen ja uusien ajatusten syntymiseen, esimerkiksi työnteon, kirjoittamisen ja piirtämisen muodossa, kun taas koulussa musiikki voi herättää uusia ajatuksia ja innostuksen tunteita antamalla kipinän omaan soittamiseen, laulamiseen tai kuuntelemiseen. Erona vapaa-ajan ja koulun kuuntelulle on vielä vuorokaudenaikojen liittyminen tunnetiloihin, esimerkiksi rauhoittumisen liittymisen iltaan ja piristymisen aamuun: vuorokaudenajat vaikuttavat kuunteluun vapaa-ajalla, mutta eivät koulussa. Myös äänenvoimakkuuden



yhdeys tunnetiloihin, joko rauhoittumiseen tai kiihtymiseen, tulee esiin vapaa-ajan kuuntelussa, mutta ei koulun.

Entä musiikin mukana eläytyminen? Millaista se on vapaa-ajalla ja koulussa? P2 kertoo, että hyvä olo koulussa voi tulla musiikin mukana niin kuin kotonakin:

*”Otan joskus koulussa kitaran käteen ja soitan mukana, niin se tuntuu samalta kuin kotona... Samanlainen hyvä olo tulee kuin kotonakin.”*

P2 kertoo myös, että eläytymiseen ei aina tarvitse edes kitaraa:

*”Oikeastaan koulussa voi musiikinkuuntelun mukana eläytyä niin kuin kotonakin... Ei mitään eroa. Sama vaikka kuuntelis kaatopaikalla.”*

Hyvä olo omassa itsessä on ilmeisesti silloin ilmeisesti niin voimakasta, että se kadottaa tilantajun, eikä sen jälkeen ole enää väliä, missä paikassa musiikkia kuuntelee. Kuuntelija kokee vain omassa itsessään olevan tilan ja hyvän olon tunteen. Kuten Åkerblad (2001, 40) toteaa, musiikki voi luoda kuulijansa ympärille tilan, joka on fyysisestä ympäristöstä riippumaton. Loput haastateltavani eivät kuitenkaan koe koulua hyvänä paikkana kokea kuunteluelämyksiä. Vaikka P3 ja T2 kertovatkin, että musiikinkuuntelu on kaikkialla kivaa, siitä huolimatta he, P1, T1 ja T3 päätyvät siihen tulokseen, että koulussa musiikin mukana ei tule samanlaista hyvän olon tunnetta kuin kotona, eikä koulun musiikintunneilla voi erityisemmin eläytyä. T1 ja T2 kertovat sen johtuvan siitä, että kotona musiikkiin pystyy keskittymään paremmin kuin koulussa, koska koulussa on aina niin paljon muuta mietittävää. Miettimisen aiheena saattaa olla muun muassa seuraavan tunnin koe. T3 puolestaan sanoo, että kotona musiikkia voi kuunnella vapaammin kuin koulussa: kotona voi kuunnella mitä vaan, musiikki on tuttua ja ympärillä on vain tuttuja ihmisiä. T3 kuitenkin lisää, että jos koulussa tulee tuttu kappale, silloin tulee samanlainen hyvä olo kuin kotonakin. *”Silloin voi alkaa laulamaan musiikin mukana”*, hän kertoo. Yleisesti ottaen koulun musiikintunneilla kuuntelu koetaan kuitenkin kahlitsevampana kuin kotona. Mutta näin ei ole ainoastaan tunneilla, vaan myös muualla koulun tiloissa.

*P3: ”Jos koulun kioskissa soi radio, niin harvoin sitä menee jammailemaan siihen, ku hävettää. Mutta sitten, kun on kotona ja esimerkiksi laittaa ruokaa, niin siinä samalla voi tulla muutama tanssiaskelkin.”*

Jos koulun musiikinkuuntelu ei anna samanlaisia tunne-elämyksiä kuin vapaa-ajan kuuntelu, onko musiikinkuuntelu ylipäätään tarpeellista koulussa? P1 kertoo, että koulussa ei

hänen mielestään olisi pakko olla musiikinkuuntelua, mutta on kuitenkin mukavaa, että sitä on. T2 taas katsoo musiikinkuuntelun tarpeellisuuden liittyvän siihen, välittääkö oppilas musiikista vai ei. *”Jos ei välitä, silloin se ei oo tarpeellista. Mä kuitenkin ite tykkään”*, hän sanoo. P2 puolestaan pitää musiikinkuuntelua tarpeellisena, koska soittaminen ei onnistuisi ilman musiikinkuuntelua. Myös T3:n mukaan musiikinkuuntelun kautta voi saada kipinän musiikkiin.

*T3: ”Ja vaikka sitä kipinää ei saisikaan, musiikki on tärkeää muutenkin. Varmasti joskus aikanaan tajuaa sen merkityksen.”*

### 6.3.2 Musiikin ulkoiset merkitykset musiikinkuuntelussa nuoren vapaa-ajalla

Kineettis-ekspressiiviselle alueelle kuuluvat myös musiikin ulkoiset merkitykset: myös silloin ollaan tekemisissä tunteiden kanssa (Hyvönen 1995, 144). Musiikin ulkoiset merkitykset vaikuttavat nuoren vapaa-ajan kuuntelussa, mutta eivät koulun. Sen takia tässä luvussa käsittelemme musiikin ulkoisia merkityksiä musiikinkuuntelussa nuoren vapaa-ajalla. Laulujen sanoilla on suuri merkitys musiikin ulkoisten merkitysten synnyttäjänä.

*P3: ”Noo... kyllä se voi, jos siellä esimerkiksi laulun sanoissa puhutaan tytöistä tai semmosista, niin siinä voi sitten tulla vaikka ikävä ex-tyttöystävää tai jotain tällistä näin.... Niin.... Eli semmosia tunteita musiikki saattaa myös herättää.”*

Tässä on siis havaittavissa tunnereaktio, joka lähtee liikkeelle laulujen sanoista. Sanat tuovat mieleen musiikin ulkopuolisen asian, muiston ja muisto saa aikaan varsinaisen tunnereaktion, ikävän tunteen. Sanat toimivat siis välikappaleena musiikin ulkopuoliseen elämään ja auttavat herättämään tunteita ja muistoja musiikin ulkopuolella. Myös P2:lla on samankaltaisia kokemuksia.

*P2: ”No, sillei, että Apulantaa ku kuuntelee, siellä on paljon tämmösiä tyttöjuttuja, niistä tulee sit mieleen aina omat kaverit...ja tunteet.”*

Laulujen sanat saattavat tuoda siis mieleen jonkun tärkeän ihmisen menneisyydestä, mutta ne voivat tuoda mieleen myös tärkeän henkilön nykyisyydestä. Lehtosen (1995) mukaan musiikilla onkin inhimillisiä merkityksiä, koska musiikki perustuu ihmisen minuuteen kohdistuviin vaikutuksiin, jossa se ainutlaatuisella tavalla pohtii ihmisen menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Musiikinkuuntelija ikään kuin vertaa omaa kokemusmaailmaansa musiikkiin ja

etsii siitä vastineita omille kokemuksilleen. (Lehtonen 1995, 23.) Erityisesti P3 kertoo jatkuvasti peilaavansa laulujen sanoja omaan elämäänsä ja kokemuksiinsa. Myös T3 kertoo tekevänsä niin, mutta vähemmässä määrin. P3 ja tytöt kertovat, että sanoituksista saa myös neuvoja ja vinkkejä omaan elämään ja ajatusmaailmaan.

Sanojen avulla voidaan myös tietoisesti käsitellä omia tunteita ja tuoda ne julki toiselle ihmiselle. P2 ja P3 kertovat, että laulujen sanoilla pystyy lähettämään tekstiviestin tai sähköpostin ystävälle tai rakkaalle ihmiselle, jolloin sanat toimivat apuna tunteiden ilmaisussa musiikin ulkopuolella.

*P3: ”Jos siellä on jotkut laulun sanat, joilla sä pystyisit lähettään esimerkiksi tekstiviestin jollekin ystävälle... tota niin rakkaalle tai jollekin... niin semmosia oon jopa tehnykin. Se on aika jännää, et semmosia lähettää... Se on mun mielestä ihan hyvä.”*

Tällä tavoin P2 ja P3 pohtivat suhdettaan ja omia tunteitaan vastakkaiseen sukupuoleen ja ystäviinsä. Myös Lehtosen (1984, 388) mukaan musiikin kautta nuori voi tutkia omaa miinänsä, suhdetta vanhempiinsa, ystäviinsä tai vastakkaiseen sukupuoleen.

Laulujen sanojen avulla voidaan myös eläytyä toisen ihmisen asemaan. Esimerkiksi T1 kertoo miettivänsä usein, millainen tunnelma sanojen kirjoittajalla on ollut. P3 puolestaan kertoo:

*”...ni sit jos sä kuuntelet kappaleita, jossa on hyvä sanat, jossa puhutaan ystäväistä, ni kyl se pistää asioita vähän miettimään, et ootkohan sä ny ihan oikeassa, miettipäs vähän niitten toistenkin kannalta, miten asiat on.”*

Sanojen avulla voi musiikin ulkopuolella kokea myös yhteenkuuluvuuden tunnetta musiikin esittäjän kanssa.

*P3: ”Se, että laulujen sanat sopii omaan elämään...(tauko) No, se tuntuu vähän sellaselta yllättyneeltä, et ahaa, et vähän säikähtää sitä tilannetta, et hei, tää on vähän niinku munkin elämässä. Pikkasen semmonen yllättynyt olo ehkä... (tauko) Niin, ja joskus tulee semmonen yhteenkuuluvuuden tunne laulajan kanssa, mutta sit kuitenkin tulee ajateltua myös niin, ettei se ton kohalla voi olla totta, että se on vaan mun kohalla... Mutta kyllä aina ekana miettii, että onko tollakin käyny sama moka tai vastavaa.”*

Lehtosen (1995) mukaan musiikki onkin syvällä ihmisen kokemusmaailmassa ja samalla antaa eräänlaisen ”et ole yksin” –kokemuksen. Yleensä tällä kokemuksella tarkoitetaan elämystä, jonka avulla kuuntelija voi kokea, että musiikin tekijällä on samankaltaisia kokemuksia kuin itsellä. (Lehtonen 1995, 23.)

Musiikin ulkoisiin merkityksiin liittyy myös musiikillisten tunnekokemusten kollektiivinen tarkastelu. Musiikkikokemusten kulttuurisidonnaisuus on tärkeä asia, varsinkin, kun tarkastelun kohteena ovat nuoren musiikinkuuntelukokemukset. Näytteeni on kuitenkin liian pieni selvittämään, kokevatko saman kulttuurin piirissä olevat nuoret eli Kuokkalan koulun yhdeksäsluokkalaiset oppilaat samanlaisia tunteita kuunnellessaan musiikkia. Yleistyksiä ei siis voida tehdä, mutta yksilötasolla voidaan sanoa, että musiikki herättää haastateltavissani jonkin verran samantapaisia tunteita. Yhteisenä tunteena voidaan ainakin mainita musiikista syntyvä hyvän olon tunne. Myös eri kulttuurien vertailu ei ole mahdollista tutkimukseni viitekehyksessä, koska kaikki haastateltavani ovat samasta kulttuurista: he ovat suomalaisia, he ovat Kuokkalan koulusta ja he ovat samanikäisiä.

### **6.3.3 Tuttuuden ja pitämisen yhteydestä musiikinkuuntelussa**

Aikaisemmin esitellyn Gaverin ja Mandlerin (1987) kognitiivisen mallin pohjalta täydellinen tuttuus merkitsee havainnon ja skeeman täydellistä vastaavuutta, mikä ei kohota affektitasoa. Eli jos musiikkikappale on liian tuttu, se pitkästyyttää. Yleensä sellainen kappale tulee nopeammin tutuksi, jonka fyysinen kompleksisuus on alhainen. Emotionaalinen ja esteettinen kokemus syntyvät yhä uudelleen silloin, kun kuunnellaan laajoja ja kompleksisia teoksia: silloin on aina mahdollisuus ottaa uusi näkökulma ja tulkita eri tavalla. (Gaver & Mandler 1987, 275.) Myös Swanwickin (1981, 62) mukaan outouden ja tuttuuden täytyisi olla tasapainossa, jotta kuuntelijalle syntyisi motivaatio vastaanottaa musiikkia.

Haastattelujani voidaan tarkastella täydellisen tuttuuden eli havainnon ja skeeman yhteensopivuuden näkökulmasta. Onko niin, että silloin, kun haastateltavani kuuntelevat tuttuja kappaleita, he eivät voi kokea emotionaalisia reaktioita? Entä millaisissa tilanteissa he kuuntelevat tuttuja ja millaisissa taas uusia kappaleita?

### 6.3.3.1 Tuttuuden ja pitämisen yhteys musiikinkuuntelussa nuoren vapaa-ajalla

Haastatteluistani käy ilmi, että kaikki haastateltavani kuuntelevat musiikkia taustamusiikkina. T1 ja T2 kertovat, että silloin, kun kappaleet ovat tuttuja, he tekevät kuuntelun aikana mitä vaan, kun taas uusia kappaleita he kuuntelevat keskittyneesti, tekemättä mitään. T1 ja T2 kuuntelevat siis tuttua musiikkia taustamusiikkina ja uutta musiikkia keskittyneesti. Pojat puolestaan eivät mainitse tilanteita, milloin he kuuntelisivat musiikkia keskittyneesti, vaan musiikki on heille yleensä taustamusiikkia, on se sitten tuttua, uutta, vaikeaa tai helppoa musiikkia. T3 taas sanoo, että muuten musiikki soi taustalla, mutta klassista musiikkia hän saattaa jäädä kuuntelemaan tarkemmin tai jotain tiettyä kohtaa kappaleesta, esimerkiksi sanoja. Mutta voisikohan tässä klassisen musiikin keskittyneessä kuuntelussa olla kyse siitä, mistä Gaver ja Mandler (1987, 275) kertovat: eli kun kuunnellaan laajoja teoksia, emotionaalinen ja esteettinen kokemus syntyvät yhä uudelleen, koska silloin on mahdollisuus ottaa uusi näkökulma ja tulkita eri tavalla? T3 ei kuitenkaan mainitse, että keskittyneesti kuunneltu klassinen musiikki synnyttäisi hänessä suurempia tunnereaktioita kuin muukaan musiikki. Näin ollen haastattelujeni mukaan ei voida täysin yhtyä Gaverin ja Mandlerin toteamukseen.

Kysymystä, kokevatko haastateltavani tunnereaktioita kuunnellessaan tuttua musiikkia, voidaan lähteä tarkastelemaan T1:n ja T2:n vastausten perusteella. He kuuntelevat tuttua musiikkia taustamusiikkina, kun taas muiden haastateltavieni vastauksissa ei erotu näin selvästi tuttujen ja uusien musiikkikappaleiden kuuntelu. Sen takia jätän tässä kohden heidän vastaukset huomioimatta. Voiko emotionaalinen reaktio siis syntyä tutusta musiikista ja yleensäkin musiikista, joka soi tekemisen taustalla? Kun tarkastellaan T1:n ja T2:n vastauksia, voidaan todeta, että molemmat kokevat tunnereaktioita. Kuten jo aikaisemmin olen tuonut esiin, T1 kokee musiikin rauhoittavana, mutta myös iloisuutta ja taistelutahtoa antavana, etenkin läksyjien teon yhteydessä. Musiikin kautta koetut tunteet ovat myös piirtämisen tukena. T2 puolestaan kertoo saavansa musiikin tunnelmasta uusia ajatuksia kirjoittamiseen. Musiikki voi myös innostuttaa tanssimaan. Huomionarvoista on, että T1 ja T2 kuvailevat tutun musiikin herättämiä tunteita, mutta he eivät mainitse musiikin herättävien tunteita silloin, kun he kuuntelevat uusia kappaleita keskittyneesti. Pienerä lisänä tähän mainittakoon vielä P3:n kommentti. Hän sanoo, että kun hän on pelaamassa jääkiekkoa ja jos tulee sellainen kappale, jonka sanat hän tuntee, se saa hurmion aikaan. Tässäkin tapauksessa voidaan huomata, kuinka tuttu musiikki tai tuttu elementti musiikissa saa aikaan tunnereaktion. Gaverin ja Mandlerin (1987) mallin mukaan tuttu musiikki ei herätä emotionaalisia reaktioita. Edellä mainittujen

vastausten perusteella voimme kuitenkin jäädä miettimään sitä, että vaikka kappale on tuttu, voiko sittenkin kokea tunteita?

Gaverin ja Mandlerin (1987) mallista jääkin paljon selittämättä: esimerkiksi se, miksi joskus voi pitää musiikista, joka on hyvin tuttua tai musiikista, joka ei ole tuttua ollenkaan (Hyvönen 1995, 148). Tutkijat perustelevat selittämättä jääneitä alueita siten, että ensinnäkin hahmolait voisivat muodostaa jonkinlaisen ylätasoon skeeman: se toimisi riippumatta alatasoon representaatioista, jotka muuntuvat musiikillisten kokemusten mukaan jatkuvasti. Toisena selityksenä on, että emotionaalisten reaktioiden herättäjänä voidaan pitää musiikin ulkopuoliseen maailmaan liittyviä merkityksiä. (Gaver & Mandler 1987, 277, 279-280.) Tuttuuden aiheuttamaan positiiviseen reaktioon on perehdytty tuttuuden ja pitämisen yhteyttä tarkastelevissa tutkimuksissa. Hargreaves (1986) mainitsee näiden tutkimusten suunnannäyttäjäksi Wilhelm Wundtin. Hänen tutkimustensa pohjalta monet tutkijat ovat jatkaneet ja saaneet samankaltaisia tuloksia. Näiden tuttuuden ja pitämisen yhteyksiä selvittelevien tutkimusten mukaan tuttuuden ja pitämisen välistä suhdetta voidaan kuvata käyrällä, jossa on u ylösalaisin. Eli kun tuttuus lisääntyy, lisääntyy myös pitäminen tiettyyn pisteeseen asti. Mutta kun kappaletta edelleen kuunnellaan, pitämisen taso alenee. (Hargreaves 1986, 111, 113-115.)

T1:n ja T2:n tapauksista eli siitä, miksi he kokevat tunnereaktioita tuttuuden, mutta eivät uusien kappaleiden kohdalla, voidaan yrittää tulkita ylösalaisen u:n teorialla. Eli vaikka kappaleet, mitä haastateltavani kuuntelevat, ovat tuttuja, voi kuitenkin olla, että ne eivät ole täysin tuttuja ja pitäminen on vasta lisääntymisvaiheessa. Näin ollen myös havainto ja skeema ovat pienessä ristiriidassa synnyttäen emotionaalisen reaktion. Tämä voi olla hyvinkin mahdollista T1:n tapauksessa, koska hän kertoo enimmäkseen kuuntelevansa radiota. Radiosta tulee kappaleita, joita ei aina osaa odottaa tulevan ja siksi kaikki kappaleet eivät voi olla täysin tuttuja. Tietenkin, jos radiota kuuntelee paljon ja aina tiettyä kanavaa, sieltä tulevat kappaleet voivat tulla täysin tutuiksi hyvinkin nopeasti. Mutta entä T2? Hän kertoo enimmäkseen kuuntelevansa cd-levyjä. Tässä tapauksessa kappaleet voivat olla täysin tuttuja, koska levyjä voi kuunnella useita kertoja. Joten oikeastaan voimme jäädä tarkemmin pohtimaan H4:n tilannetta, joka yleensä kuuntelee täysin tuttuja kappaleita ja kokee silti emotionaalisia reaktioita.

### 6.3.3.2 Tuttuuden ja pitämisen yhteys koulun musiikinkuuntelussa

Entä koulussa? Kumpi synnyttää oppilaissa enemmän emotionaalisia reaktioita, tuttu vai vieras kappale? T3 sanoo, että jos koulussa tulee tuttu kappale, silloin tulee samanlainen hyvä olo kuin kotonakin. Joten voidaanko päätellä, että tuttu musiikki koulussa sykehdyttää? Toisaalta T2 kommentoi seuraavasti: hän ei saa koulun musiikinkuuntelusta uusia virikkeitä, koska kaikki on tuttua jo. Tässä kohden voimme huomata myös sen, että vaikka T2 ei saa virikkeitä tutusta musiikista koulussa, kotona hän kuitenkin saa virikkeitä. P2, P3 ja T3 kertovat, että joskus koulussa voi kuulla uuden hyvän kappaleen, johon haluaa tutustua paremmin omalla ajallaan. Joten oikeastaan ei voida suoralta käsin sanoa, kumpi koulussa synnyttää emotionaalisia reaktioita, tuttu vai vieras musiikki. Toisaalta musiikinopettaja ei voi tietää kuunteluttaessaan musiikkia oppilaille, mikä kappale on oppilaille tuttu ja mikä vieras. Siksi koulun kuuntelukasvatuksessa on oikeastaan mahdotonta kiinnittää huomiota musiikin tuttuuteen tai outouteen.

## 6.4 Haastattelutulosten analysointi referentiaalisen kuuntelun näkökulmasta

Kuten jo aikaisemminkin on tullut esiin, formaalinen viittaa musiikin elementteihin, kineettis-ekspressiivinen tunteisiin, tuntemuksiin ja tunnelmiin ja referentiaalinen taas musiikin ulkopuolisiin tapahtumiin ja ilmiöihin. Referentiaalinen on siis assosiaatioihin perustuva. (Hyvönen 1995, 238.)

### 6.4.1 Referentiaalinen kuuntelu nuoren vapaa-ajalla

Musiikin ulkopuolisia asioita ovat muun muassa soittajien ja laulajien ulkonäkö. P3:n ja T3:n mukaan niillä on myös vaikutusta musiikinkuunteluun. T3 sanoo, että jos laulajat ovat hyvännäköisiä, musiikkiakin voi kuunnella. Myös P3 kertoo hyvännäköisen naissoolistin lisäävän kiinnostusta kyseisen yhtyeen musiikkia kohtaan. T3 lisää, että joskus, esimerkiksi naissoolistia katsellessaan, hän voi ajatella, että: *”Voi, kunpa sitä olis itekin noin nätti.”* Tässä on siis

havaittavissa eräänlainen assosiaatio: Haastateltavani näkee laulajan ja ajattelee, että hän on hyvännäköinen. Samalla hän siirtää ajatuksensa itseensä ja toivoisi itsensäkin olevan niin kaunis. T3 kuitenkin jatkaa, että hän ei tunne soittajia tai laulajia kohtaan ihailua, vihaa tai kateutta. Myös P3 kieltää ihailevansa yhtyeen jäseniä, koska hän kertoo ihailevansa enemmänkin urheilijoita. Yhtyeen jäsenet kuitenkin kiinnostavat häntä ja hän kertoo seuraavansa esimerkiksi solistin elämää. Hän ei ole kuitenkaan niin kiinnostunut, että etsisi yhtyeestä tai solistista tietoa varta vasten.

T2 ei myönnä soittajien ja laulajien ulkonäöllä olevan merkitystä. Siitä huolimatta hän kertoo, että jos hän näkee videon ja soittajat ovat mielenkiintoisia ihmisiä, silloin hänelle tulee mielenkiinto päästä internetiin etsimään lisää tietoa yhtyeestä. T2 myöntää myös tuntevansa jonkin verran ihailua ja kateutta näitä ihmisiä kohtaan. P2 puolestaan ei välitä soittajien ulkonäöstä, mutta hänelle merkitsee soittajien suomalaisuus. Hän kertoo kiinnostuvansa yhtyeestä, jos soittajat ovat suomalaisia ja ovat menestyneet. Hän sanoo, että ei ihaile soittajia, mutta huomaa kyllä, kuka soittaa hyvin ja ihmettelee, miten he osaavat soittaa niin hyvin. Myös T1 yhtyy samaan mielipiteeseen. P1, P2 ja T1 sanovat lyhyesti, että heille ei ole tärkeää tietää esittävästä yhtyeestä.

Lähteenmaa (1989) toteaa, että tytöt ovat poikia vähemmän kiinnostuneita itse musiikista, koska tyttöjen huomio kiinnittyy myös musiikin ulkopuolisiin asioihin, kuten pop- tai rocklaulajaan. Useimmiten tytöt ovat ihastuneita miespuoliseen esiintyjään. (Lähteenmaa 1989, 64.) Frithin (1988, 234) mukaan erityisesti teini-ikäisillä tytöillä musiikissa onkin tärkeää sen sisällön lisäksi esittäjän ulkonäkö. Esiintyjien ulkonäkö on tärkeää yhdelle tyttöhaastateltavalleni, T3:lle, mutta myös yhdelle poikahaastateltavalleni, P3:lle. T2:ta esiintyjien ulkonäkö kiehtoo jollain tavalla, vaikka hän ei sitä suoraan halua myöntääkään. T2 ja T3 eivät kuitenkaan kerro kiinnittävänsä huomiota pelkästään miespuolisiin esiintyjiin, eivätkä he sano olevansa ihastuneita esiintyjiin. Frith (1988, 234) kertoo, että erityisesti tytöt ovat kiinnostuneita myös idoliin liittyvistä lehdistä, tavaroista ja tuotteista. Tällaista en kuitenkaan havainnut haastatteluissani: kukaan haastateltavani ei kerää esimerkiksi julisteita. Täytyy kuitenkin muistaa se, että kuuden haastattelemani nuoren vastaukset eivät ole samalla tavoin verrattavissa Lähteenmaan ja Frithin tutkimuksiin. Sen lisäksi esimerkiksi Lähteenmaan tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden rinnalla myös selvästi nuoremmat, kuudesluokkalaiset oppilaat.

Referentiaaliseen kuuntelun liittyvät olennaisesti mielikuvituksen ja kuvittelun (imagination) käsitteet (Hyvönen 1995, 167). Reichlingin (1990) mukaan kuvittelun käsitteessä



ovat mukana intuitio (intuition), havaitseminen (perception), ajattelu (thinking) ja tunteminen (feeling) (Reichling 1990, 284). Intuitiosta ja havaitsemisesta ei haastatteluissani ole mainintoja. Aistimisen tuottamia tuntemuksia olen käsitellyt kineettis-ekspressiivisen kuuntelun yhteydessä, kun taas referentiaaliselle kuuntelulle tyypillisiä, tunteisiin liittyviä musiikin aiheuttamia mielikuvia, ei haastatteluissani tullut esiin. Myös ajattelua olen käsitellyt kineettis-ekspressiivisen kuuntelun yhteydessä: tarkemmin sanottuna ajattelemista, josta seuraa hyvän olon tunne. Siksi otan tässä kohden esiin pelkästään sellaiset ajatteluun liittyvät asiat, jotka eivät liity tunteisiin.

Esimerkiksi T2 kertoo ajattelevansa paljon. Yleensä hän haluaakin kuunnella musiikkia yksin, koska silloin ajatukset lähtevät paremmin virtaamaan.

*T2: ”Joskus biisi saattaa unohtua, kun on uponnut johonkin ajatukseen ja pitää laittaa sit ihan alusta biisi soimaan.”*

Myös T3 sanoo ajattelevansa samalla, kun kuuntelee musiikkia. ”*Joskus ajattelen ihan omia ajatuksia ja joskus taas sitä musiikkia ja niitä sanoja*”, T3 täsmentää. Ajatukset alkavat virrata myös läksyjä tehdessä, jos siinä samalla kuuntelee musiikkia.

*P2: ”Läksyjä tehdessäkin on paljon kivempi, kun ei tarvitse hiljaa istua ja kuulla pikkuveljen mölinää toisessa huoneessa tai jotain muuta. Tavallaan ajatukset alkaa virtaamaan paremmin.”*

Myös P1, T1 ja T3 kertovat kuuntelevansa musiikkia läksyjä tehdessään, mutta he eivät kuitenkaan mainitse siinä tapahtuvan ajatuksien virtaamista. Esimerkiksi T3 ainoastaan mainitsee kuuntelevansa musiikkia samalla, kun hän tekee läksyjä – hän ei kerro muuta siihen liittyvää. Ja kuten aikaisemmin olen tuonut esiin, P1:n ja T1:n vastauksista on ilmennyt läksyjen teon yhteydessä tapahtuvaa rentoutumista sekä iloista oloa ja taistelutahtoa. Reichlingin (1990, 289) mukaan nuoruusiässä kehittyvät metaforinen ja paradoksaalinen kuvittelu (metaphorical and paradoxical imagination). Viittauksia metaforiseen tai paradoksaaliseen kuunteluun ei haastatteluistani kuitenkaan löydy.

Haastatteluissani musiikki toimii myös eräänlaisena transitionaaliobjektina. Kuten aikaisemmin kineettis-ekspressiivisen kuuntelun yhteydessä olen tuonut esiin, T1 ja T3 kertovat, että musiikki poistaa yksinäisyyttä ja siihen liittyviä pelkoja.

*T1: ”Yleensä se on kyllä sillei, että musiikki poistaa yksinäisyyttä että... esimerkiksi jos on yksin kotona ja alkaa pelottaa, niin sitten musiikki auttaa.”*

T3: ”Musiikki soi taustalla sen takia, että se on tapa... ja muuten olis varmaan hiljaista ja yksinäistä...”

T1 kertoo vielä käyvänsä iltaisin lenkillä ja kuuntelevansa samalla musiikkia korvalappuste-reoilla: ”Silloin on pimeää ja yksinäistä... musiikki auttaa siihen.”

#### 6.4.2 Referentiaalinen kuuntelu koulussa

Entä koulussa? Kuvitellaanko siellä? Koulunkaan kuuntelussa ei tule selkeästi esiin käsitteitä kuvittelu ja mielikuvitus, vaan haastateltavani kertovat ajatuksista, jotka olen maininnut myös kineettis-ekspressiivisen kuuntelun yhteydessä. P1, T1 ja T3 ovat sitä mieltä, että opettaja ei ole koskaan kehottanut laittamaan ajatuksia virtaamaan kuuntelutilanteessa, kun taas P2:n ja T2:n mukaan opettaja on kehottanut laittamaan ajatukset virtaamaan. P2 täsmentää, mitä opettaja on sanonut: ”Kuunnelkaa nyt tätä musiikkia, että tämä on Moldau ja kuvitelkaa sitä puroa ja sitä vuoristokylää.” Reichling (1990) jakaa ajattelun kolmeen ajattelun muotoon: deduktiiviseen, induktiiviseen ja analogiseen ajatteluun. Analogisella ajattelulla tarkoitetaan assosiaatioiden kautta, ominaisuuksilla, metaforilla ja symboleilla toimivaa ajattelua ja se liittyy musiikillisiin konnotaatioihin. Esimerkiksi ilmaus ”musiikki on kuin kuohuva virta” edustaa analogista ajattelua. (Reichling 1990, 286.) P2:n kertoma opettajan kehoitus kuvitella Moldautta voi edustaa analogista ajattelun muotoa.

#### 6.4.3 Referentiaalisen kuuntelun vertailua kodin ja koulun välillä

Referentiaalinen kuuntelu tulee esiin monipuolisemmin nuoren vapaa-ajan kuuntelussa kuin koulussa. Koulussa referentiaalinen kuuntelu esiintyy ainoastaan yhtenä kuvittelun aineksena eli ajatteluna, kun taas vapaa-ajan kuuntelussa referentiaalinen kuuntelu esiintyy ajatteluna ja transitionaaliobjektina. Vapaa-ajan kuuntelussa tulee myös esiin soittajien ja laulajien ulkonäön vaikutus kuunneltavaan musiikkiin - ja sitä kautta myös assosiaatiot. Nuoruusiälle tyyppillinen metaforinen ja paradoksaalinen kuvittelu ei näy haastatteluissani.

## **6.5 Haastattelutulokset kolmiluokkaisen musiikin merkityskategorioiden mallin ulkopuolella**

Haastattelumateriaalia jää kolmiluokkaisen musiikin merkityskategorioiden mallin ulkopuolelle melko paljon. Kuten aikaisemminkin olen jo todennut, tutkimukseni yksi tarkoitus on arvioida tätä mallia ja todeta, kuinka hyvin malli kuvaa nuoren musiikinkuuntelua vapaa-ajalla ja koulussa. Seuraavaksi esittelen mallin ulkopuolelle jäävän haastattelumateriaalin.

### **6.5.1 Musiikinkuuntelu nuoren vapaa-ajalla**

Kolmiluokkaisessa musiikin merkityskategorioiden mallissa hahmotetaan musiikinkuuntelua pelkästään kuuntelutapahtumana kiinnittäen huomiota muun muassa siihen, mitä kuuntelija havainnoi, tuntee tai kuvittelee musiikkia kuunnellessaan. Kuunteleminen ei ole kuitenkaan pelkästään yksi tapahtuma, vaan se on osa elämää. Siihen, millä tavoin kuuntelija hahmottaa ja kuuntelee musiikkia vaikuttavat monet asiat, esimerkiksi perhe, ystävät, media, kuuntelu- paikka ja -ajankohta sekä musiikin äänenvoimakkuus. Nämä kolmiluokkaisen musiikin merkityskategorioiden ulkopuolelle jäävät asiat ovat tärkeitä: ne auttavat ymmärtämään musiikinkuuntelua laajempänä kokonaisuutena. Näiden asioiden avulla voidaan myös päätellä, miten nuoren musiikkimaku on muotoutunut.

#### **6.5.1.1 Yhteisöllisyys ja musiikkimaku**

Kuuntelija on osa jotain suurempaa kokonaisuutta, yhteisöä. Yhteisöön kuuluvat muun muassa ystävät, koti, koulu ja tiedotusvälineet, joiden kautta saadut virikkeet vaikuttavat kuuntelijan omaan henkilökohtaiseen musiikkimakuun. Salminen (1990) näkeeikin musiikkimaussa kaksi tasoa: yksilöllisen ja yhteisöllisen. Yksilöllisellä tasolla tarkoitetaan henkilöhistorian tuotetta, kun taas yhteisöllisellä tasolla tarkoitetaan sosiaalista musiikkimakua, joka liittyy ympäröivän yhteisön rakenteisiin ja odotuksiin. (Salminen 1990, 14.) Seuraavaksi tarkastelen yhteisöllistä musiikkimakua.

Frithin (1988, 224) mukaan nuorilla musiikki liittyy vahvasti ystäväpiiriin. Myös Lähteenmaa (1991a, 23) kertoo, että varsinkin pojille on tärkeää, että he kuuluvat ryhmään, jonka jäseniä yhdistää samanlainen musiikkimaku. Haastatteluissani ystäväpiirin vaikutus ei ole kuitenkaan poikien elämässä sen suurempaa kuin tyttöjenkään, koska kaikki haastateltavani kertovat kuuntelevansa joko osittain tai kokonaan samanlaista musiikkia kuin heidän ystävänsä. Kaikki myös myöntävät saaneensa vaikutteita ystäviltaan omaan musiikinkuunteeluunsa. Esimerkiksi P2 kertoo kopioivansa kaiken musiikin ystäviltaan, myös T3 kertoo lainaavansa musiikkia ystäviltaan. Kolme haastateltavaani, P3, T2 ja T3, myös keskustelevat musiikinkuuntelusta ystäviensä kanssa: mitä musiikkia kuuntelet, missä kuuntelet ja miksi kuuntelet ovat yleisiä keskustelunaiheita. Salminen (1990, 14, 18) toteaa, että yhteisön kiinteyden ylläpitäminen, sen rakenteet ja odotukset saattavat aiheuttaa hyvinkin tiukkaa musiikillista säännöstöä: siksi ystäväpiirin sisällä on tärkeää, että pitää juuri oikeanlaisesta musiikista ja näin ollen oikein valittu musiikki muodostuu eräänlaiseksi identiteettiobjektiksi. Tästä en kuitenkaan huomannut haastatteluissani. Esimerkiksi tytöt korostavat, että heillä on oma musiikkimaku, eikä heidän olisi pakko kuunnella ystäviensä kanssa samaa musiikkia, elleivät he pitäisi musiikista. Ystävät eivät siis painosta heitä sosiaalisesti.

Ystävillä on suuri osuus nuoren musiikinkuuntelussa. Mutta entä kodin ilmapiiri? Vaikuttaako vanhempien tai sisarusten musiikinkuuntelu nuoren musiikkimakuun? P1 ja T1 kieltävät vanhempiensa musiikinkuuntelun vaikutuksen: he eivät kuuntele samanlaista musiikkia äidin tai isän kanssa.

*T1: ”Äiti kuuntelee innoissaan jotain suomi-iskelmiä ja mä alan vihaamaan niitä enemmän ja enemmän ja alan kyllästyään siihen, kun aina kuuluu jotain Jari Sillanpäättä - ei sitä jaksa enää kuunnella...”*

Kurkela (1996) toteaaakin, että itsenäistyessään nuori kokee, että aikuiset uhkaavat hänen elintilaansa ja hän alkaa kapinoida aikuisia vastaan. Musiikki toimii nuoren apuna, koska sen avulla voi luoda rajaa omien näkemystensä ja kasvattajien vaikutusvallan väliin. (Kurkela 1996, 344.) Joiltain osin tähän kommenttiin voidaan kyllä yhtyä, koska nuori voi erottua omalla musiikkimaullaan vanhempiensa musiikkimausta. Haastatteluissani ei ole kuitenkaan suorita mainintoja vanhempia vastaan kapinoimisesta: P1:n ja T1:n lisäksi loput haastateltavaani kuuntelevat samanlaista musiikkia vanhempiensa kanssa. Esimerkiksi P3, T2 ja T3 kuuntelevat osittain samanlaista musiikkia kuin heidän vanhempansa tai toinen vanhempi. P2 puolestaan tuo esiin äidin ja pojan vuorovaikutuksellisen suhteen musiikinkuuntelussa. Hän ker-

too kuuntelevansa samanlaista musiikkia kuin äitinsä ja myöntää saaneensa häneltä vaikutteita omaan kuunteluunsa. Sen lisäksi P2 kertoo äidin kuuntelevan samanlaista musiikkia kuin hän.

*P2: ”Isä ei kuuntele mitään, mutta äiti kuuntelee Apulantaa ja heviä mun kanssa... Äiti onkin vähä erilainen äiti (naurahtaa)... Joo, se tosiaan kiinnitti huomion Apulannan levyyn, kun kuuli sitä ker-  
ran. Äiti myös sanoo aina silloin tällöin, et radiosta tulee hyvää musaa, et mitähän se on ja tiedätkö  
siitä ja sitten jutellaan siitä.”*

Lehtonen (1984, 388) puolestaan toteaa, että musiikin avulla vanhemmat ja opettajat pystyvät lähestymään nuorta ja voivat oppia ymmärtämään nuoren elämää ja arvomaailmaa. P2:n tilanne muistuttaakin tätä Lehtosen kommenttia.

Entä miten sisarusten musiikinkuuntelu vaikuttaa? P2 ja T1 sanovat, että he eivät kuuntele samanlaista musiikkia sisarustensa kanssa. P3, T2 ja T3 taas kertovat kuuntelevansa samanlaista musiikkia ja saaneensa heiltä vaikutteita omaan musiikinkuunteluunsa. P1 puolestaan kertoo, että hän kyllä pitää sisarensa kuuntelemasta musiikista, mutta hän on pitänyt siitä jo kauan ennen kuin sisar on alkanut kuunnella sitä - näin ollen P1 ei ole saanut vaikutteita sisareltaan omaan kuunteluunsa. Myös koulusta nuori voi saada virikkeitä kuunteluunsa. P2, P3 ja T3 kertovat, että joskus koulussa voi kuulla uuden hyvän kappaleen, johon haluaa tutustua paremmin omalla ajallaan. T3:n mukaan koulusta saa vinkkejä myös kuuntelutyöliini.

Ystävien, perheenjäsenten ja koulun lisäksi nuori saa vaikutteita kuunteluunsa myös median kautta. Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksen mukaan nuoret kuuntelevat musiikkia yhtä paljon sekä äänitteiltä että joukkoviestimistä (Seppänen 1993, 88). Mutta miten asia on haastatteluissani? Eli mistä haastateltavani kuuntelevat enimmäkseen musiikkia: levyiltä, radiosta, tv:stä, videoilta vai mistä? Ja vaikuttavatko esimerkiksi levyarvostelut musiikin kuunteluun ja musiikkimakuun? Haastateltavistani P1, P3, T1 ja T3 ovat radion vaikutuksen alaisena: he kuuntelevat vapaa-ajallaan enimmäkseen radiota. P1 ja P3 kertovat kuuntelevansa radiota siitä syystä, että levyn kappaleet ovat tulleet tutuiksi ja radiota kuuntelemalla he saavat haluamaansa vaihtelua. P1 ostaakin harvoin levyjä, P3 ei osta koskaan. T1 puolestaan sanoo kuuntelevansa radiota sen takia, että hänellä ei ole uusia cd-levyjä, vaikka hän ostaakin joskus levyjä. Hän lisää, että radiosta tulee kuitenkin kaikki hyvät kappaleet. Myös T3:n mielestä radion musiikki on hyvää musiikkia ja hän ostaa harvoin levyjä. P3 ja T3 sanovat, että yksi syy siihen, miksi he pitävät radion kuuntelemisesta on myös se, että siellä on oikeita ih-

misiä. Oikeilla ihmisillä he viittaavat radion suoraan lähetykseen, jossa ihmiset ovat oikeasti paikalla.

P2 ja T2 kuuntelevat enimmäkseen levyjä. P2 kertoo siihen olevan syynä, että hän haluaa kerätä hyvää musiikkia itselleen, eikä näin ollen tarvitse kuunnella sellaista musiikkia, mitä ei halua. T2 taas kertoo, että radiosta tulee huonoa musiikkia, massamusiikkia, eikä hän halua kuunnella sitä. Levyt ovat hänen mukaansa hyviä, koska niistä voi valita kuunneltavat kappaleet. P2 kopioi levyt ystäviltaan, mutta T2 ostaa noin kaksi cd-levyä kuukaudessa. P1 puolestaan kertoo katsovansa ja kuuntelevansa musiikkia myös aika paljon tv:stä: hän katsoo sitä yleensä ystäviensä kanssa.

Entä vaikuttavatko levyarvostelut nuoren musiikkimakuun? Kaikki haastateltavani ovat sitä mieltä, että levyarvostelut eivät vaikuta musiikkimakuun, vaikka jotkut haastateltavistani niitä lukevatkin. T1 kertoo lukevansa levyarvostelun silloin, kun aikoo ostaa cd:n. ”*Se on mielenkiintosta tietää, mitä levyistä on kerrottu, mutta se ei kuitenkaan estä ostamasta levyä*”, T1 sanoo. Myös T2 kertoo lukevansa levyarvosteluja mielenkiinnosta. P3 puolestaan kertoo lukevansa levyarvosteluja silloin, kun hän haluaa tietää, mikä yhtye on johtoasemissa. ”*Sen jälkeen voi kuunnella sitten itse ja arvostella, onko kyseinen bändi oikealla paikalla*”, hän kertoo. P1, P2 ja T3 eivät lue levyarvosteluja koskaan.

### **6.5.1.2 Musiikinkuuntelun paikka ja ajankohta**

Teemme mitä tahansa, tarvitsemme siihen paikan. Esimerkiksi kirjallisia töitä tehdessämme tarvitsemme paikan, jossa voimme keskittyä. Samalla tavoin kuuntelija hakeutuu paikkaan, jossa hänen on hyvä kuunnella musiikkia. Kuuntelupaikka ei välttämättä ole aina sama, se vaihtelee esimerkiksi tunnelmien ja mielialojen mukaan. Se, missä paikassa nuori kuuntelee musiikkia, kertoo myös jotain nuoresta itsestään.

Kaikki haastateltavani kertovat kuuntelevansa musiikkia kotonaan. Sen lisäksi P1, T1 ja T3 kuuntelevat musiikkia myös ystäviensä luona. T1 kuitenkin lisää, että vaikka hän kuunteleekin musiikkia ystäviensä luona, yleensä hän kuuntelee sitä yksin. Myös P2 ja T2 kuuntelevat musiikkia yleensä yksin. P2 sanoo siihen olevan syynä, että hänellä ei ole paljon ystäviä, eikä hän käy usein heidän luonaan. T2 puolestaan ei tykkää kuunnella musiikkia ystäviensä kanssa. Hän tekee sen mieluummin yksin, koska hän kokee musiikinkuuntelun henkilökohtaisena asiana.

Haastateltavani kuuntelevat musiikkia myös muualla, eivät ainoastaan kotonaan tai ystäviensä luona. Esimerkiksi P2 kertoo kuuntelevansa musiikkia erilaisissa juhlissa. P2 ja T3 kuuntelevat musiikkia myös autossa. Tilastokeskuksen vapaa-aikatutkimuksen mukaan 15-vuotiaat ja sitä vanhemmat kuuntelevat musiikkia paljon myös konserteissa (Seppänen 1993, 90). Minun tutkimukseni mukaan T2 käy konserteissa kuuntelemassa musiikkia, kun taas P1, P2, T1 ja T3 eivät käy konserteissa. P2 olisi kuitenkin joskus halunnut mennä konserttiin.

*P2: ”No, kerran olis kyllä ollut kiva käydä yhdessä konsertissa Helsingissä, mutta ku mä en päässyt sinne... Vähän suretti, kun oli AC/DC tulossa Suomeen - vähänkö oli katkera olo!”*

T2:n lisäksi myös P3 sanoo käyvänsä konserteissa, mutta ei suinkaan musiikin takia. ”*Meen sinne katselemaan tyttöjä*”, hän sanoo. Myös kauppa tuntuu olevan hyvä paikka kuunnella musiikkia: T2 ja T3 kertovat joskus seisovansa kaupassa sen takia, että he voivat kuunnella musiikkia.

*T2: ”Saatan joskus tunninkin seistä kaupassa ja kuunnella sitä musiikkia. Kuuntelin yhtenä lauantaina Apulannan uusimman cd:n läpi.”*

P3 sanoo kuuntelevansa musiikkia myös jäähallin pukukopissa. Myös nuorison juhlissa musiikilla on tärkeä merkitys.

*P3: ”Musiikki on tärkeää siellä, koska siellä pitää olla hälyistä. Jos musiikki ei soisi, porukka ei olisi yhtenäinen. Musiikki yhdistää ihmisiä bileissä.”*

Musiikkia voi kuunnella myös kävelyllä korvalappustereoilla ja näin tekevät kaikki haastattelemani tytöt. T2 lisää vielä, että hän kuuntelee musiikkia korvalappustereoilla oikeastaan vähän joka paikassa. Korvalappustereoita kuunnellessaan kuuntelija voikin luoda ympärilleen samankaltaisen yksityisen tilan, minkä hän kokee olevan ympärillään esimerkiksi omassa huoneessaan (Åkerblad 2001, 41). Yksityisen tilan voi luoda ympärilleen muullakin tavoin: musiikkiin voi esimerkiksi keskittyä niin hyvin, että ei haittaa, missä sitä kuuntelee.

Frithin (1988, 234) mukaan tyttöjen elämä on kotikeskeisempää kuin poikien: poikien elämä on keskittynyt katukulttuuriin, kun tytöt taas kuuntelevat musiikkia yleensä kotona ystäviensä kanssa. Tämä väite ei kuitenkaan pidä paikkansa haastattelujeni osalta, koska kaikki haastateltavani, myös pojat, tykkäävät kuunnella musiikkia kotona. Sen lisäksi haastateltavani, sekä tytöt että pojat, kuuntelevat musiikkia myös monissa muissa paikoissa. Mu-

siikki siis yhdistää nuoria myös laajemmalla tasolla, ei ainoastaan pienissä ystäväpiireissä. Frithin (1988, 224) mukaan musiikin avulla voidaan erottaa nuoret vanhoista ja tehdä paikkaa, ajasta tai tilaisuudesta nuorison omaisuutta.

Musiikinkuuntelu on sidoksissa myös aikaan. Samalla tavoin, kun kuuntelemme musiikkia aina jossain paikassa, kuuntelemme sitä aina jonakin vuorokaudenaikana. Vuorokaudenajoista olen maininnutkin jo kineettis-ekspressiivisen kuuntelun yhteydessä, koska haastateltavani kokevat tiettyjä tunteita kuunnellessaan musiikkia tiettyinä vuorokaudenaikoina: esimerkiksi illalla musiikki on rauhoittavaa, aamulla ja päivällä piristävää. Kolmiluokkainen musiikin merkityskategorioiden malli ei kuitenkaan varsinaisesti huomioi kuuntelu-aikaa, vaan vuorokaudenajat sopivat kineettis-ekspressiiviseen kuunteluun tunteiden takia. Syitä kuunnella musiikkia tiettyinä vuorokaudenaikana voi olla muitakin. Siksi myös kuuntelun ajankohta jää kolmiluokkaisen musiikin merkityskategorioiden ulkopuolelle. Tulevaisuudessa kannattaisikin tutkia, mitkä muut asiat kuin tunteet ja tunnetilat voivat vaikuttaa siihen, että musiikkia halutaan kuunnella tiettyinä vuorokaudenaikana?

### 6.5.1.3 Musiikin äänenvoimakkuuden merkitys

Myös musiikin äänenvoimakkuuden olen ottanut esiin kineettis-ekspressiivisen kuuntelun yhteydessä. Kerroin, että T3 kuuntelee rauhallisessa tunnetilassa musiikkia sopivalla äänenvoimakkuudella ja vihaisena kovaäänisesti, kun taas P3 saa kovaäänisestä musiikista voiman tunteen jääkiekon pelaamiseen. Äänenvoimakkuus ei kuitenkaan varsinaisesti liity kolmiluokkaisen musiikin merkityskategorioiden malliin, koska on olemassa muitakin syitä valita äänenvoimakkuus.

Kaikki haastateltavani kuuntelevat musiikkia sopivalla äänenvoimakkuudella – heistä kolme ei halua vieraiden ihmisten kuulevan, millaista musiikkia he kuuntelevat. Esimerkiksi P1 ja T3 eivät halua naapureiden kuulevan heidän musiikinkuunteluaan, siksi he eivät kuuntele musiikkia kovaäänisesti. Myös T2 kannattaa sopivalla äänenvoimakkuudella kuuntella: hän ei halua muiden kuulevan, mitä hän kuuntelee korvalappustereoilla, eikä hän itsekään halua kuulla, mitä muut kuuntelevat. Voidaanko siis näitä edellä mainittuja asioita tulkita vaikka niin, että haastateltavani haluavat rakentaa sopivalla äänenvoimakkuudella ympärilleen sellaisen yksityisen tilan, joka on henkilökohtainen ja jota muut eivät kuule?



Kaksi haastateltavaani, T2 ja T3, kuuntelevat musiikkia joskus myös kovaäänisesti. T2 kuuntelee musiikkia kovaäänisesti silloin, kun hän on yksin kotona. Miten tätä voisi sitten selittää? Esimerkiksi siten, että kotona yksin ollessaan T2 saattaa kokea ympärillään olevan tilan liian suurena: kovaäänisen musiikin avulla suuri tila voi pienentyä ja tulla helpommin hallittavaksi. Ahosen (1993, 268-269) mukaan kovaääninen musiikki antaa tukea ja turvaa. T3 puolestaan kuuntelee musiikkia joskus kovaäänisesti voittaakseen kaupungin keskustassa sijaitsevan kotinsa ympärillä olevan liikenteen melun. Sillä tavoin hän ikään kuin taistelee oman tilansa ja toisen tilan välillä: hän ei niin sanotusti halua jäädä liikenteen melun jalkoihin. Äänenvoimakkuus liittyy myös kuulonhuoltoon: P2:n ja T1:n mukaan sopivalla äänenvoimakkuudella kuunneltaessa korvat eivät vahingoitu.

*P2: ”Öö... semmosella normaalilla hiljaisella äänenvoimakkuudella, niin etten ihan täysillä toitota sitä... Et sillä tavalla on kiva kuunnella, eikä sitten särje omia, eikä muiden korvia (tauko)... Tota... Tärkeä juttu noissa harrastuksissa on tuo korva. Bändissäkin muut soittaa aika lujaa ja mä yritän pitää korvatulppia mukana.”*

## 6.5.2 Musiikinkuuntelun toteuttaminen koulussa

### 6.5.2.1 Oppilaiden musiikkimaun huomioiminen ja kuuntelukanavat

Ystävien, kodin ja median lisäksi nuori saa vaikutteita omaan kuunteluunsa myös koulusta. Samoin koulu voi saada virikkeitä oppilailta kuuntelukasvatukseen. Siksi olisikin tärkeää huomioida oppilaiden toiveita koulun kuuntelussa. Haastateltavistani P3 ja tytöt ovat sitä mieltä, että opettaja ottaa aika paljon huomioon oppilaiden kuuntelutoiveita, kun taas P1:n ja P2:n mukaan opettaja ottaa huomioon oppilaiden toiveet vähäisessä määrin. Kaikki haastateltavani, lukuun ottamatta T1:n mielipidettä, ovat kuitenkin tyytyväisiä opettajan tapaan huomioida oppilaiden toiveet: heidän mielestään opettaja ottaa hyvässä suhteessa huomioon oppilaiden musiikkimaun. Ainoastaan T1 haluaisi, että opettaja huomioisi vielä enemmän oppilaiden toiveita.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985, 192) kehoitetaan opettavien asioiden aihevalinnassa ottamaan huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet, jotta opetuksesta tulisi mielenkiintoista. Myös peruskoulun musiikinopetuksen oppaassa (1987, 31) suosi-

tellaan kuuntelemaan oppilaiden omia levyjä. Haastatteluissani opettaja näyttää huomioivan oppilaiden musiikkimakua. Haastateltavani sanovat myös, että opettaja ei valitse musiikkia oman musiikkimakunsa mukaan, vaan kuunteluohjelmiston valinnalle on aina jokin muu peruste. Regelskin (1981) mukaan koulussa oppilaille täytyykin antaa mahdollisuus kehittää itse omia musiikinkuunteluarvojaan. Opettaja ei saa tuoda liikaa esiin omia arvojaan, koska oppilaat saavat vaikutteita kuunteluunsa myös kotoa ja ympäristöstä. (Regelski 1981, 184-185.)

Kaikkien haastateltavieni mielestä koulussa kuunnellaan enimmäkseen cd-levyjä. Kaikki ovat myös sitä mieltä, että he ovat katsoneet joskus videoita. Kahden haastateltavani, T3:n ja P3:n mielestä he ovat kuunnelleet myös kasetteja, T3 mainitsee myös minidisc -soittimen. P2:n ja T2:n mukaan opettaja on joskus myös soittanut ja laulanut oppilaille jonkin kappaleen, joko levyn kanssa tai ilman levyä. P1:n, P2:n ja T1:n mukaan konserteissa oppilaat eivät käy koskaan. P2 sanoo kuuntelevansa joskus luokkakavereidensa soittoa. Peruskoulun musiikinopetuksen oppaassa (1987) elävien musiikkiesitysten kuunteleminen nousee keskeiselle sijalle. Sen lisäksi, että oppaassa suositellaan, että oppilaat kävisivät paikkakunnan orkestereiden ja soitinyhtyeiden konserteissa, siinä suositellaan, että oppilaat kuuntelisivat omien ja luokkatoverien laulamista ja soittamista. (Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987, 30-32.) Myös vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että opettajan olisi tärkeä järjestää mahdollisimman paljon elävän musiikin kuuntelutilanteita. Elävät kuuntelutilanteet ohjaavat oppilaita oikeisiin kuuntelutapoihin sekä opettavat heitä suhtautumaan myönteisesti esitystilanteisiin ja musiikin esittäjiin. (POPS 1985, 200.)

### 6.5.2.2 Kuunteluolosuhteet

Haastateltavani kuuntelevat musiikkia vapaa-ajallaan monissa paikoissa: kuuntelupaikka on olennainen osa kuuntelua. Samalla tavoin koulun kuuntelussa on tärkeää huomioida paikka, jossa musiikkia kuunnellaan. Olennaista on siis kiinnittää huomiota luokkatilan mukavuuteen ja kuuntelulaitteiden laatuun.

Kaikkien haastateltavieni mielestä koulun kuuntelulaitteet ovat hyvät. P1:n ja P2:n mukaan luokassa musiikki kuulostaa aidolta.

*P2: ”Tuntuu hyvältä kuunnella. Sieltä (stereoista) kuuluu oikein oikea aito ääni. Kun silmät laittaa kiinni, saattaa tuntua ihan siltä kuin olisi jossain kuuntelemassa livenä jotain.”*

P2, P3 ja T1 ovat myös sitä mieltä, että luokka on hyvin rakennettu kuuntelua ajatellen. Se on avara ja kaiuttimet ovat ympäri luokkaa. T3 pitää luokkaa hyvänä kuuntelupaikkana, vaikka hienoa olisikin, jos kuuntelua varten olisi rakennettu oma tilansa. Hänen mukaansa isompi tila loisi enemmän tunnelmaa. Lehtimäen (1988, 91) tutkimuksessa suurin osa opettajista on sitä mieltä, että ulkopuoliset tekijät, kuten opetustilat ja varusteet eivät aiheuta ongelmia kuuntelukasvatuksen toteuttamiselle. Myös haastateltavani ovat suhteellisen tyytyväisiä luokkatilaan ja kuuntelulaitteisiin.

Vaikka luokkatila ja kuuntelulaitteet ovat hyvät, luokassa on myös häiriötekijöitä. Yleisesti ottaen häiriötekijöinä koetaan ympärillä olevat muut oppilaat. P2 kertoo, että häntä häiritsee luokassa: ”...*blondit, jotka räpättävät vieressä, että räpä räpä, tänään meni meikki vähän huonosti.*” Myös P3 kertoo monen oppilaan puhuvan kuuntelun aikana: se häiritsee keskittymistä. T1 sanoo myös, että: ”...*pulisijoita aina on, mutta yleensä pystyn keskittymään, eikä ihmiset aina häiritse.*” T1:n ja T2:n mielestä keskittymistä häiritsee myös koulu-aika ja se, että silloin on yleensä aina muuta ajateltavaa. T3 puolestaan korostaa, että hän voi hyvin keskittyä luokassa, eikä häntä häiritse ympärillä olevat oppilaat.

### 6.5.3 Koulun kuuntelukasvatuksen tulevaisuudennäkymiä

Pitäisikö tulevaisuudessa koulun kuuntelukasvatuksen määrää lisätä vai vähentää? Entä millaista musiikkia koulussa pitäisi kuunnella? Kolme haastateltavaani, P3, T1 ja T2, sanovat, että musiikinkuuntelua on koulussa sopivasti, mutta toiset kolme, P1, P2 ja T3, sanovat, että sitä on liian vähän. P1 ehdottaakin, että musiikkia voisi kuunnella joka tunnilla. P2 puolestaan odottaa opettajalta hetken mielinjohteita:

*”Opettaja vois joskus hetken mielinjohteesta laittaa Apulannan levyn, että kuunnelkaapas vähän tätä, että ens kerralla vois soittaa tätä... Siitä vois saada ihan uusia idiksiä tunnille.”*

P2 muistuttaa, että kuuntelun voi yhdistää myös liikuntaan ja musiikkiliikuntaa voi hyödyntää koulussa. Myös peruskoulun musiikinopetuksen oppaassa (1987, 28) sanotaan, että musiikin-kuuntelun avulla voidaan herättää kiinnostus liikkumista kohtaan.

Entä millaista musiikkia koulussa pitäisi kuunnella? Kaikkien haastateltavieni mielestä koulussa pitäisi kuunnella musiikkia monipuolisesti. Mutta mitä he tarkoittavat monipuolisella musiikilla? P1, P3 ja T1 tarkoittavat sillä sitä, että koulussa ei ole hyvä kuunnella

pelkästään pop- ja rockmusiikkia, vaan siellä pitäisi kuunnella myös klassista musiikkia. ”*Se tuo vaihtelua*”, P1 sanoo. T1 sanoo klassisen kuuntelun olevan tärkeää myös tulevaisuutta ajatellen. ”...*koska varmaan jossain elämänvaiheessa tarvitsee tietää, millaista se on...*”, T1 täsmentää. P2 puolestaan tarkoittaa monipuolisella musiikilla seuraavaa: ”*Kaikenlaista gospelista heviin*”, kun taas T3 tarkoittaa monipuolisella musiikilla enemmän ulkomaalaista musiikkia. T2:n mielestä monipuoliseen kuunteluun kuuluvat seuraavat musiikkityylit: rap, tekno ja klassinen.

*T2: ”Koululaiset tykkää aika erilaisesta musiikista ja jokainen haluaisi kuulla sitä omaa musiikkia. Kun kuunteluttaa laidasta laitaan, oppilaiden toiveet toteutuu.”*

T3:n mukaan koulussa pyritään takaamaan oppilaille hyvät oltavat ja siksi oppilaiden pitäisi saada kuunnella musiikkia, mistä he itse pitävät. T3 haluaisi, että musiikinkuuntelua olisi enemmän juuri popin, rockin ja klassisen musiikin alueilla. P1:n, P3:n ja T2:n mielestä koulussa kuunnellaan musiikkia riittävän monipuolisesti. Kukaan haastateltavistani ei halua muuttaa opettajan kuuntelutapoja.

Neljä haastateltavaani, P2, P3, T1 ja T3, pitävät tärkeänä myös oppilaiden toivemusiikin huomioimista. P2 ja T3 sanovat, että koulussa pitäisi jonkin verran kuunnella sitä, mitä oppilaat haluavat. T1 toteaa, että koulussa pitäisi kuunnella myös sitä musiikkia, mitä radiossa soitetaan. Se on tärkeää, koska oppilaiden oma toivemusiikki auttaa oppimisessa. P3 puolestaan sanoo, että koulussa on tärkeää kuunteluttaa oppilaiden toivemusiikkia sen takia, että kaikille oppilaille tulisi nuorten musiikki tutuksi.

Salmisen (1989) mukaan koulujen luomat käsitykset valtakulttuurin hyväksymästä musiikista voi saada nuoret enemmän kiinnostumaan omasta, ystäväpiiriin kuuluvasta musiikista. Tällä tavoin he ikään kuin protestoivat koulun arvoja ja käsityksiä, joiden vaikutuksen alaisena he joutuvat jatkuvasti olemaan. (Salminen 1989, 53, 55.) Välttääkseen protestoinnin, kannattaa olla varovainen tavassa, jolla kuunneltavan musiikin koulussa oppilaille kuuntelutetaan. Mitään tyyliä ei kannata nostaa ylitse muiden ja oppilaiden oman toivemusiikin huomioiminen saattaa olla tärkeää. Toisaalta yli kymmenessä vuodessa koulujen musiikinkuuntelu on varmasti popularisoitunut ja näin ollen lähentynyt nuorten omaa musiikkimakua. Protestoimisen merkkejä koulun kuuntelua vastaan en havainnut haastatteluissani. Voiko olla, että nuorten ei nykyään enää tarvitsisikaan protestoida? Lehtimäen (1988, 92) tutkimuksessa kuuntelukasvatuksen yhtenä ongelmana pidetään oppilaiden kielteisiä asenteita. Haastateltavani kuitenkin suhtautuvat myönteisesti koulun kuuntelukasvatukseen toteuttamiseen.

## 7 PÄÄTÄNTÖ

Haastatteluistani käy ilmi, että musiikinkuuntelu kuuluu nuoren jokapäiväiseen elämään ja se on myös merkityksellistä nuorelle hänen vapaa-ajallaan. Aivan jokaisen nuoren kohdalla asia ei kuitenkaan välttämättä ole näin, koska kuuden haastateltavanikin joukkoon mahtuu yksi, joka kuuntelee musiikkia vain kerran viikossa ja joka kieltää suoraan musiikinkuuntelun tärkeyden. Hänellä on myös vähiten kerrottavaa kuuntelukokemuksistaan: hänen haastattelunsa onkin lyhin haastattelu. Kokonaisuudessaan haastatteluni antavat kuitenkin positiivisen kuvan nuorten musiikinkuuntelusta. Haastateltavieni musiikinkuuntelukokemuksia voin verrata myös omiin kuuntelukokemuksiini. Itselläni on ollut vahvat kokemukset nuoruudessa: musiikinkuuntelu on vaikuttanut muun muassa tunne-elämääni ja on ollut tärkeää sosiaalisessa elämässäni. Samanlaisia kokemuksia voin löytää myös haastateltaviltani. Myös se, millä tavoin musiikinkuuntelua toteutetaan koulussa, ei ole merkityksetöntä haastateltavilleni: he suhtautuvat myönteisesti koulun kuuntelukasvatuksen toteuttamiseen ja kehittämiseen. Kolmen haastateltavani mielestä musiikinkuuntelua on koulussa liian vähän.

Mitä eroa vapaa-ajan ja koulun kuuntelulla sitten on? Niitä voidaan verrata kolmi-luokkaisen musiikin merkityskategorioiden mallin avulla. Vaikka vapaa-ajallaan nuori saattaa kuunnella musiikkia jonkin verran analysoiden tai oppien, siitä huolimatta nuoren vapaa-ajan kuuntelussa painottuvat kineettis-ekspressiivisen kuuntelun piirteet eli kuuntelun avulla koettut tunteet. Koulun kuuntelussa puolestaan painottuu formaalinen kuuntelu eli niin sanottu tiedollinen, keskittynyt, oppiva ja analysoiva kuuntelu. Yleisesti ottaen musiikinkuuntelun mukana eläytyminen ja tunteiden kokeminen koetaan koulussa vaikeaksi. Ainoastaan yksi haastateltavani on sitä mieltä, että kuuntelupaikalla ei ole merkitystä: hyvä olo voi tulla missä vaan, koulussakin. Myös referentiaalinen kuuntelu nousee vahvemmin esiin nuoren vapaa-ajan kuuntelussa kuin koulussa. Esimerkiksi vapaa-ajallaan nuori kiinnittää huomiota esittäji-en ulkonäköön ja sitä kautta tulevat esiin myös assosiaatiot. Vapaa-ajalla musiikki voi toimia myös transitionaaliobjektina. Referentiaaliseen kuunteluun liittyy olennaisesti myös kuvitelun käsite: kukaan haastateltavistani ei kuitenkaan suoraan kerro kuvittelevansa mitään musiikkia kuunnellessaan, vaan he puhuvat ajattelemisesta. Vapaa-ajallaan nuori ajattelee

enemmän kuin koulussa musiikkia kuunnellessaan. Ajattelu ja tunteet saattavat myös yhdistyä ja näin ollen ne voidaan luokitella kineettis-ekspressiiviseen kuunteluun. Kineettis-ekspressiivinen kuuntelu nouseekin referentiaalista kuuntelua vahvemmin esiin nuoren vapaa-ajan kuuntelussa.

Tutkimukseni osoittaa, että Leonard B. Meyerin ajatuksille perustuva kolmiluokkainen musiikin merkityskategorioiden malli ei selitä parhaalla mahdollisella tavalla yläasteikäisen nuoren musiikinkuuntelua vapaa-ajalla ja koulussa. Vaikka haastatteluistani löytyy materiaalia formaaliseen, kineettis-ekspressiiviseen ja referentiaaliseen kuunteluun, silti haastattelumateriaalia jää melko paljon luokituksen ulkopuolelle. Nuoren musiikinkuuntelukokemuksia vapaa-ajalla ja koulussa olisi varmasti voinut tarkastella muistakin näkökulmista, esimerkiksi emotionaalisuuden ja siihen liittyvien kokemusten kautta. Aineistolähtöinen tarkastelutapa olisi voinut olla yksi mielenkiintoinen vaihtoehto haastattelutulosten analysoinnille.

Kolmiluokkainen musiikin merkityskategorioiden malli keskittyy pääasiassa musiikinkuunteluun tapahtumana ja jättää huomioimatta kuuntelutapahtumaan liittyvät ulkopuoliset asiat, kuten esimerkiksi kuuntelupaikan. Kuunteleminen ei ole kuitenkaan pelkästään yksi tapahtuma, vaan se on osa elämää. Siihen, millä tavoin kuuntelija hahmottaa ja kuuntelee musiikkia vaikuttavat monet asiat, esimerkiksi perhe, ystävät, media, kuuntelupaikka ja -ajankohta sekä musiikin äänenvoimakkuus. Seuraavat kysymykset jäävätkin vaille vastausta musiikin merkityskategorioiden mallissa: Keneltä nuori saa vaikutteita omaan kuunteluunsa ja musiikkimakunsa muotoutumiseen? Vaikuttaako media ja miten? Missä, milloin ja kenen kanssa nuori kuuntelee musiikkia? Ja millaisella äänenvoimakkuudella nuori kuuntelee ja miksi?

Hyvönen on tutkimuksessaan soveltanut kolmiluokkaista musiikin merkityskategorioiden mallia koulumaailmaan ja ala-asteikäisiin lapsiin. Miten hyvin se sopii siihen? Myös koulun näkökulmasta malli jättää huomioimatta musiikinkuunteluun liittyvät ulkopuoliset seikat. Huomiotta jää oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksellinen suhde kuuntelutapahtumassa, esimerkiksi miten opettaja huomioi oppilaiden musiikkimaun. Myös se, mistä musiikkia kuunnellaan, jää huomion ulkopuolelle: kuunnellaanko koulussa cd-levyjä, katsotaanko siellä videoita vai käyvätkö oppilaat konserteissa? Entä onko luokkatila hyvä paikka kuunnella musiikkia, onko siellä häiriötekijöitä?

Tulevaisuuden musiikinkuuntelututkimuksissa huomio kannattaisi kiinnittää kolmiluokkaisen musiikin merkityskategorioiden mallin ulkopuolelle jääviin asioihin ja tutkia niiden vaikutusta kuuntelutapahtumaan. Eli millä tavoin musiikin ulkopuolisilla asioilla, kuten

kuuntelupaikalla on vaikutusta itse kuuntelutapahtumaan - siihen, mitä nuori musiikkia kuunnellessaan kokee tai ajattelee? Se voisi olla myös yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe. Vapaa-ajan ja koulun kuuntelupaikkojen vertailulla voidaan myös koulun luokkatilasta kehittää parempi ja viihtyisämpi paikka kuunnella. Esimerkiksi kaikki haastateltavani kuuntelevat musiikkia kotonaan. Luokkatilaan voisi siis tuoda jotain kotia muistuttavaa, esimerkiksi sohvia ja muita viihtyisyyttä lisääviä tekijöitä. Myös äänenvoimakkuudella on merkitystä nuoren vapaa-ajan kuuntelussa. Siihen asiaan voi kiinnittää huomiota myös koulussa.

Tutkimukseni antaa tietoa siitä, millaista musiikinkuuntelu on nuoren vapaa-ajalla ja koulussa. Toivottavasti näiden tietojen pohjalta voi kuuntelukasvatuksen toteuttamista viedä eteenpäin. Kuuntelukasvatusta kehitettäessä kannattaa miettiä, voisiko nuoren vapaa-ajan kuuntelusta siirtää joitain tapoja koulun kuunteluun ja tällä tavoin lähentää niitä keskenään. Kuten aikaisemmin totesin, vapaa-ajan kuuntelussa painottuu kineettis-ekspressiivinen kuuntelu. Siksi huomio kannattaakin kiinnittää siihen, millaisia asioita vapaa-ajan kuuntelusta voisi siirtää koulun kuunteluun edesauttamaan tunne-elämysten kokemista. Vapaa-ajan ja koulun kuuntelua ei kuitenkaan tarvitse yrittää muuttaa samanlaisiksi, koska haastattelujeni mukaan nuoret haluavat koulun kuuntelun olevan monipuolista ja yleissivistävää - eli erilaista kuin heidän oma kuuntelunsa.

Mitä vapaa-ajan kineettis-ekspressiivisestä kuuntelusta sitten kannattaisi siirtää koulun kuunteluun? Esimerkiksi koulun kuuntelussa kannattaisi kokeilla erilaisia kuunteluasentoja rentoutumisen edesauttamiseksi, esimerkiksi makuuasentoa. Myös silmien sulkemisella on merkitystä. Myös rauhallinen melodia ja sopiva äänenvoimakkuus auttavat rauhoittumisessa ja rentoutumisessa kotona. Siksi opettajan olisikin hyvä valita kappaleita, joissa on rauhallinen melodia, silloin, kun hän haluaa oppilaiden rentoutuvan. Rentoutumishetken ei kannata valita kappaleita, jotka ovat massiivisen ja raskaan kuuloisia, koska niin sanotut raskaat kappaleet antavat vaikutelman, että äänenvoimakkuus on suuri. Rentoutumishetkenä kappaleita kannattaa kuunnella hiljaisen sopivalla äänenvoimakkuudella, koska näin nuori tekee kotonaan rentoutuessaan. Myös vuorokaudenajoilla on yhteys tunteisiin: haastateltavani kokevat illan parhaaksi ajankohdaksi rentoutua. Vaikka illalla kuunteleminen ei koulussa onnistu, koulussa voisi joskus luoda kuunteluhetken, joka muistuttaa iltaa, esimerkiksi sammuttamalla valot luokasta. Se voi edesauttaa rentoutumista.

Vapaa-ajan kuuntelussa painottuu musiikin mukana tekeminen. Esimerkiksi musiikinkuuntelu ja lehtien lukeminen rauhoittaa, musiikinkuuntelu ja läksyjen tekeminen rentouttaa. Musiikkia kuunnellessa voidaan myös kiihtyä tanssimaan, siivoamaan, pelaamaan jää-

kiekkoa, kirjoittamaan luovasti sekä piirtämään. Myös koulussa kannattaisi yhdistää musiikinkuuntelua ja luovaa toimintaa joko rentouttaakseen tai kiihdyttääkseen oppilaita. Yksi haastateltavani toivoikin, että koulussa yhdistettäisiin musiikinkuuntelu ja liikkuminen. Koulun kuuntelussa kannattaisi keskittyä myös musiikin elementteihin, kuten mukaansatempaavaan rytmiin ja sanoihin. Muun muassa sanojen avulla nuori kokee vapaa-ajan kuuntelussaan monenlaisia tunnekokemuksia. Siksi myös koulussa olisi hyvä joskus keskittyä kuuntelemaan sanoja. Myös ajattelemista kannattaa painottaa koulussa. Koulun kuunteluun kannattaisikin ottaa aineksia referentiaalisesta kuuntelusta ja kehottaa oppilaita kuvittelemaan.

Myös nuori saa vinkkejä ja tietoja omaan kuunteluunsa koulun formaalista kuuntelua painottavasta kuuntelusta. Haastateltavani ovat oppineet koulun kuuntelusta muun muassa musiikin historiaa, säveltäjiä, yhtyeitä, tietyt musiikkilajit –ja tyylit, musiikin teoriaa sekä keskittymistä. Koulun formaalinen kuuntelu on yleissivistävää ja antaa tietoa kuunneltavista kappaleista. Opettaja myös opettaa, mitä musiikkiteoksista tai -kappaleista kannattaisi kuunnella - se auttaa hahmottamaan musiikinkuuntelua vapaa-ajallakin, kun tietää, mitä kappaleesta kannattaisi kuunnella. Myös musiikkikappaleen rakennetta hahmotetaan koulussa. Haastateltavani ovat saaneet koulun kuuntelusta kipinän myös omaan soittamiseen ja laulamiseen. Koulun kuuntelun kautta he ovat myös löytäneet kuunteluvarastoonsa uusia kappaleita ja yhtyeitä.

Musiikki on musiikinkuuntelun muodossa jokaisen ulottuvilla, eikä musiikista nauttiminen vaadi erityislahjakkuutta. Haastateltavani kokevat musiikinkuuntelun kautta samantapaisia asioita, ovat he sitten urheilijoita tai musiikinharrastajia. Ainoastaan formaalisen kuuntelun yhteydessä soiton ja laulun harrastajat kiinnittävät enemmän huomiota musiikin elementteihin. Muuten selkeitä eroja musiikin harrastajien ja ei-harrastajien välillä ei löydy. Huomattavia eroja ei ollut tyttöjen ja poikien välilläkään. Musiikinkuuntelu ei torju ketään, vaan se koskettaa jokaista nuorta oppilasta. Jokaista, riippumatta siitä, onko hän tyttö vai poika, harrastaako hän musiikkia vai ei, kuinka paljon hän musiikkia kuuntelee ja mitä hän musiikista oikeastaan ajattelee. Kuka tahansa voi musiikinkuuntelun avulla oppia tuntemaan itsensä psyykkisenä, fyysisenä ja sosiaalisena yksilönä. Ja silloin, kun tuntee hyvin itsensä, on helppo tulla toimeen muiden ihmisten kanssa. Se taas auttaa selviytymään sujuvasti jokaisesta elämäntilanteesta. Itse elämästä.



## LÄHTEET

- Ahonen, H. 1993. Musiikki. Sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Loimaan kirjapaino.
- Bamberger, J. 1982. Growing up prodigies: The mid-life crisis. *New Directions for Child Development* 17, 61-78.
- Clynes, M. & Nettheim, N. 1982. The living quality of music. Neurobiologic patterns of communating feeling. Teoksessa Clynes, M. (toim.) *Music, mind, and brain. The neuropsychology of music*. New York: Plenum Press, 47-82.
- Ehrnrooth, J. 1988. Hevirock ja hevarit. Myytit, tyyli, alakulttuuri. Joensuun yliopisto: Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja nro 83.
- Elliott, D. J. 1995. *Music matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Frith, S. 1988. Rockin potku. Nuorisokulttuuri ja musiikkiteollisuus. Alkuteos: *Sound Effects*. Kääntäjä: H. Tolvanen. Jyväskylä: Suomen etnomusikologinen seura ry:n julkaisuja 1.
- Gabrielsson, A. 1991. Experiencing music. *Canadian Journal of Research in music Education* 33, Special ISME Research Edition, 21-26.
- Gardner, H. 1982. *Art, mind, and brain. A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gaver, W. W. & Mandler, G. 1987. Play it again, Sam: On liking music. *Cognition and Emotion* 1 (3), 259-282.
- Hargreaves, D. J. 1986. *The developmental psychology of music*. Cambridge University Press.
- Hevner, K. 1935. The affective character of the major and minor modes in music. *American Journal of Psychology* 47, 103-118.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hyvönen, L. 1995. *Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana*. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 5.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. *Jyväskylä studies in the arts* 79.
- Kuokkalan koulun opetussuunnitelma 2001. Jyväskylän kaupunki.

Kuokkalan koulun opetussuunnitelma 2001. Puuttuva sivu henkilökohtaisesti musiikinopettaja Esa-Markku Juutilaiselta. 21.2.2003.

Kurkela, K. 1996. Nuoren aggressiivisuus ja musiikki. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tietolipas 143, 328-357.

Langer, S. K. 1979. Feeling and form. A theory of art developed from philosophy in a new key. 7. laitos. London: Routledge & Kegan Paul Limited.

Lehtimäki, S. 1988. Kuuntelukasvatus peruskoulun yläasteen 7. ja 8. luokan musiikinopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu.

Lehtonen, K. 1984. Musiikkiterapian soveltamisesta musiikkikasvatukseen. Kasvatus 15 (6), 384-391.

Lehtonen, K. 1995. Millainen musiikki on terapeutista? Rondo 33 (9), 22-23.

Lerdahl, F. & Jackendoff, R. 1985. A generative theory of tonal music. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Linnankivi, M. 1988. Kuuntelukasvatuksesta. Teoksessa Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (toim.) Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY, 216-229.

Lähteenmaa, J. 1989. Tytöt & rock. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus r.y. Tutkimuksia ja selvityksiä 2/1989.

Lähteenmaa, J. 1991a. Musiikkimaku, sukupuoli ja myöhäismodernismi. Musiikin suunta 13 (4), 21-26.

Lähteenmaa, J. 1991b. Näkyvä nuorisokulttuuri – 50-luvulta tämän päivän ilmiöihin. Teoksessa Lähteenmaa, J. & Siurala, L. (toim.) Nuoret ja muutos. Helsinki: Tilastokeskus. Tutkimuksia 177, 93-103.

Maslow, A. H. 1968. Music, education, and peak experience. In Choale, R. A. (toim.) Documentary report of the Tanglewood Symposium. Washington, D. C.: Music Educators National Conference.

Matilainen, A. 1999. Kuuntelukasvatus koulun musiikinopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu.

Meyer, L. B. 1956. Emotion and meaning in music. Chicago: The University of Chicago Press.

Meyer, L. B. 1967. Music, the arts, and ideas. Patterns and predictions in twentieth-century culture. Chicago: The University of Chicago Press.

Morrongiello, B. A. 1992. Effects of training on children's perception of music: A review. Psychology of music 20 (1), 29-41.

Peruskoulun opetuksen opas: musiikki 1987. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Piha, H. 1980. Musiikin merkityksestä nuoruusiässä. Teoksessa Hägglund, T-B., Katajamäki, M., Pylkkänen, K. & Taipale, V. (toim.) *Naida vai palaa?* Jyväskylä: Suomen nuorisopsykiatrinen yhdistys. Vuosikirja II 1980, 84-123.

Pulkkinen, L. 1989. Nuoren persoonallisuuden kehitys. Teoksessa Niemelä, P., & Ruth J-E. (toim.) *Ihmisen elämänkaari*. 3. painos. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset, 75-90.

Rechartt, E. 1984. Musiikillinen ajattelu, ruumiilliset merkitysskeemat ja symbolinen prosessi. *Synteesi* 3 (3), 83-94.

Regelski, T. A. 1981. *Teaching general music. Action learning for middle and secondary schools*. New York: Schirmer Books. A Division of Macmillan Publishing Co., Inc.

Reichling, M. J. 1990. Images of imagination. *Journal of Research in Music Education* 38 (4), 282-293.

Reimer, B. 1989. *A philosophy of music education*. 2. painos. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc. A. Simon & Schuster Company.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1989. *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Salminen, K. 1989. Musiikkimakujen muotoutuminen. Musiikkikulttuuriin sosiaalistuminen ja enkulturaation ongelmat. Helsinki: Oy Yleisradio Ab. Sarja B 6/1989.

Salminen, K. 1990. Nuorten ja varhaisnuorten musiikkimaku keväällä 1990. Helsinki: Oy Yleisradio Ab. Sarja B 6/1990.

Seppänen, S. 1993. Musiikin kuuntelu ja musiikkivalinnat. Teoksessa Liikkanen, M. & Pääkkönen, H. (toim.) *Arjen kulttuuria. Vapaa-aika ja kulttuuriharrastukset vuosina 1981 ja 1991*. Helsinki: Tilastokeskus. *Kulttuuri ja viestintä* 1993:2, 85-98.

Siltala, P. 1989. Nuoruus. Teoksessa Niemelä, P. & Ruth, J-E. (toim.) *Ihmisen elämänkaari*. 3. painos. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Sloboda, J. A. 1985. *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

Sloboda, J. A. 1991. Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of Music* 19 (2), 110-120.

Swanwick, K. 1981. A basis for music education. Korj. painos. Windsor, Berks: The NFER-Nelson Publishing Company Ltd.

Terwogt, M. M. & Grinsven, F. van 1991. Musical expression of moodstates. *Psychology of Music* 19 (2), 99-109.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Ed. by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. and Souberman, E. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Åkerblad, L. 2001. Tyttöjen musiikin kuuntelun merkitys ja psyykinen itsesäätely. Mutta joku siinä rauhoittaa, ja olo ei ehkä oo enää niin paha kun pitää mennä nukkumaan. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu. Saatavilla www -muodossa  
<URL: [http:// selene.lib.jyu.fi:8080 / gradu / f / leakerb.pdf](http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/leakerb.pdf)>

# LIITE

## HAASTATTELUKYSYMYKSET

### I Musiikinkuuntelu nuoren vapaa-ajalla

#### 1. Harrastukset:

- Käytkö soittotunneilla? Jos, niin minkä soittimen? Oletko kauan soittanut?
- Harrastatko jotenkin muuten musiikkia kuin käymällä soittotunneilla esim. soittamalla bändissä tai laulamalla kuorossa?
- Mitä muuta harrastat?

#### 2. Kuuntelun säännöllisyys ja kuunteluohjelmisto:

- Kuunteletko musiikkia? Kuinka usein?
- Millaista musiikkia kuuntelet?

#### 3. Kuuntelun syyt:

- Miksi kuuntelet musiikkia?
  - herättääkö musiikki sinussa tunteita? Millaisia? Tuleeko hyvä/huono olo?
  - onko musiikinkuuntelu sinulle tärkeää? Miksi/miksi ei?
  - miksi kuuntelet juuri sitä musiikkia, mitä kuuntelet?
    - mitä kaverisi kuuntelevat? Keskusteletko kuuntelemisesta kavereiden kanssa, onko kuunteleminen yleinen puheenaihe?
    - luetko arvosteluja? Keräätkö julisteita/ levyjä? Miksi?
    - herättääkö musiikinkuuntelu mielenkiinnon saada tietoa bändistä? Tunnetko heitä kohtaan ihailua?
    - kuuntelevatko vanhempasi musiikkia? Millaista? Ovatko he vaikuttaneet musiikkimakuusi?
    - kuuntelevatko sisaresi/veljesi musiikkia? Millaista? Ovatko he vaikuttaneet musiikkimakuusi?

- Millaisiin asioihin kiinnität huomiota musiikkia kuunnellessasi (esim. sanat/melodia/rytmi)? Miksi?

#### **4. Kuuntelupaikka ja -ajankohta**

- Missä ja milloin kuuntelet musiikkia?
  - kuunteletko musiikkia yleensä kotona vai jossain muualla? Missä?
  - käytkö konserteissa? Kenen konserteissa? Miksi?
  - milloin kuuntelet yleensä musiikkia? Aamulla, päivällä, illalla, yöllä? Mikä on paras ajankohta? Miksi?

#### **5. Kuuntelutavat**

- Miten kuuntelet musiikkia?
  - kuunteletko levyjä, radiota, katseletko videoita? Milloin kuuntelet radiota, milloin taas levyjä jne.? Miksi?
  - jos kuuntelet levyjä, mistä saat levyt? Kuka maksaa? Jos katselet videoita, mistä saat videokasetit?
  - millaisella äänenvoimakkuudella kuuntelet? Kovaa vai hiljaa?
- Millaisissa tilanteissa kuuntelet musiikkia? Miksi?
  - oletko silloin iloinen vai surullinen?
  - oletko yksin vai kavereiden kanssa? Kotona vai bileissä?
  - teetkö jotain kuunnellessasi vai istutko vaan ja kuuntelet? Onko musiikki siis taustamusiikkia vai kuunteletko sitä aktiivisesti? Miksi/miksi ei?

## **II Kuuntelukasvatus koulussa**

### **1. Kuuntelun säännöllisyys ja kuunteluohjelmisto**

- Kuinka paljon musiikintunneillasi kuunnellaan musiikkia?
- Onko kuuntelua liian paljon, liian vähän vai sopivasti?
- Millaista musiikkia kuuntelette?
- Kuinka itse pääset vaikuttamaan kuunteluun?

- ottaako opettaja huomioon oppilaiden toiveita musiikinkuuntelun suhteen vai valitsee hän aina itse kuunneltavan musiikin?
- millä perusteella hän valitsee kuunneltavan musiikin? Onko se opettajan opettajan mielimusiikkia vai ei?
- keskustelletteko koskaan siitä, millaista musiikkia te haluaisitte kuunnella?
- millaista musiikkia koulussa pitäisi mielestäsi kuunnella? Miksi?
- pitäisikö koulussa ottaa huomioon oppilaiden musiikkimaut - ja mieltymykset?

## 2. Kuuntelun syyt

- Miksi musiikintunneilla kuunnellaan musiikkia?
  - mitä arvelet, miksi kuuntelette?
  - mihin musiikinkuuntelulla mielestäsi pyritään? Mitä hyötyä musiikinkuuntelusta on?
  - onko opettaja selittänyt, miksi kuuntelette?

## 3. Kuuntelutavat

- Miten kuuntelette musiikkia?
  - kuunteletteko musiikkia levyiltä? Katseletteko videoita? Käyttekö konserteissa?
  - kiinnittääkö opettaja huomiota siihen, miten te kuuntelette?
  - millaisissa tilanteissa kuuntelette?
    - oletteko silloin väsyneitä vai aktiivisia? Oletko huomannut, onko musiikinkuuntelun tarkoitus ollut koskaan rauhoittaa teitä? Tai saada teihin enemmän virtaa?
    - kuunteletteko te aina samalla tavalla esim. tuolissa istuen vai onko teillä erilaisia asentoja kuunnella?
    - teettekö jotain samalla, kun kuuntelette? Vai oletteko tekemättä mitään ja kuuntelette keskittyneesti?
    - neuvooko opettaja ennen kuuntelua teitä kuuntelemaan jotain tiettyä asiaa kappaleesta esim. miten jokin soitin soittaa?
    - kehottaako opettaja teitä joskus laittamaan ns. ajatukset virtaamaan kuuntelutilanteessa? Eli mitä teille tulee mieleen kuunneltavasta musiikista?

- rentoudutteko musiikin avulla? Jos, niin miten?
  - käytättekö oppikirjoja kuuntelun apuna? Jos, niin miten?
  - kertooko opettaja jotain kuunneltavasta kappaleesta ennen/jälkeen kuuntelun? Esim. kuka sen on säveltänyt, koska ja miksi?
  - onko teillä levyraatia?
  - kuunteletteko kappaleen ennen kuin aloitate soittamaan?
  - kuunteletteko, mitä soitatte? Sovitatteko biisiä?
- Missä tilanteissa koulussa mielestäsi pitäisi kuunnella? Ja millä tavoin?

#### **4. Kuunteluolosuhteet**

- Onko kuuntelulaitteet/välineistö hyvät?
- Onko luokkatila hyvä paikka kuunnella musiikkia? Miksi/miksi ei?

#### **5. Musiikinkuuntelun tarpeellisuus koulussa**

- Pitääkö mielestäsi musiikinkuuntelua olla koulussa? Miksi/miksi ei?
- Onko hyvä/ huono asia, että koulussa kuunnellaan musiikkia? Miksi?
- Millaista toivoisit musiikinkuuntelun olevan koulussa? Vastaako koulun kuuntelukasvatus odotuksiasi? Miksi/ miksi ei?
- Mitä olet oppinut musiikinkuuntelusta? Oletko oppinut esim. musiikinhistoriaa?
- Saatko koulusta uusia ideoita siihen, mitä, missä ja miten itse kuuntelet?
- Tarvitsetko vinkkejä koulusta omaan musiikinkuunteluusi?
- Mikä on kivointa musiikintunneilla? Miksi?

### **III Vapaa-ajan ja koulun kuuntelun vertailua**

#### **Erot ja yhteneväisyydet oman ja koulun kuuntelun välillä**

- Kuunnellaanko koulussa samanlaista/erilaista musiikkia kuin kuuntelet vapaa-ajallasi?
  - onko koulussa kuunneltavat kappaleet ristiriidassa omaan musiikkimakuusi?
- Kuunnellaanko koulussa samasta/eri syystä musiikkia kuin itse kuuntelet?



- Onko sinulla samanlainen fiilis, kun kuuntelet musiikkia itse tai kun koulussa kuunnellaan?
  - tuleeko koulussa kuunneltavasta musiikista hyvä/huono olo?
  - voiko koulussa musiikinkuuntelun avulla eläytyä? Miksi/miksi ei?
  - onko musiikinkuuntelu koulussa kivaa?
- Kuunnellaanko koulussa samalla tavalla musiikkia kuin itse kuuntelet?
  - ovatko koulun kuuntelutavat ristiriidassa omiin kuuntelutapoihisi vai eivät?
- Tykkäätkö opettajan tavasta kuunteluttaa musiikkia?