

# **NUOREN MUSIIKILLINEN IDENTITEETTI**

Stia-Reetta Pellinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma

Toukokuu 2018

Savonlinnan opettajankoulutuslaitos

Musiikin, taiteen ja kulttuurin laitos

Jyväskylän yliopisto

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ**

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta		<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos	
<b>Tekijä</b> Stia-Reetta Pellinen			
<b>Työn nimi</b> Nuoren musiikillinen identiteetti			
<b>Pääaine</b>	<b>Työn laji</b>	<b>Päivämäärä</b>	<b>Sivumäärä</b>
Musiikkikasvatus	Pro gradu -tutkielma	x	1.5.2018
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
<b>Tiivistelmä</b>			
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinon minkälaisia musiikillisia identiteettejä nuorten narratiiveista ilmenee. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös nuorten musiikkikokemuksia, sillä ne mahdollistivat musiikillisten identiteettien tutkimisen. Tutkimuskohteena olivat 15—16 -vuotiaat nuoret, jotka kirjoittivat esseet omista musiikkikokemuksistaan.</p> <p>Tutkielman pohjan loi Stuart Hallin identiteettiteoria ja erityisesti hänen käsityksensä postmodernista subjektista. Musiikki-identiteetin määritelmät rajattiin neljään hieman erilaiseen näkemykseen. Tutkimuksessa käsiteltiin Jorgensenin, Leppäsen, Unkari-Virtasen ja Sintosen, Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin, sekä Greenin ajatuksia musiikillisesta identiteetistä, joista tässä tutkimuksessa hyödynnettiin erityisesti Greenin, sekä Hargreavesin ja kumppaneiden määritelmiä.</p> <p>Sisällönanalyysin perusteella määriteltiin kolme nuorten musiikkiin liittyviä kokemuksia kuvaavaa luokkaa: musiikin kuuntelu, musiikin harrastaminen, sekä musiikin opiskelu. Tulokset osoittivat, että musiikin kuuntelulla on suuri merkitys nuoren arjessa, kun taas musiikin opiskelu kouluympäristössä koettiin kielteisenä ja kiinnostusta vähentävänä tekijänä.</p> <p>Musiikillinen identiteetti määriteltiin nuorten käsityksiksi itsestään musiikin kontekstissa. Tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan erityisesti sitä, millaisia musiikillisia identiteettejä nuorten musiikilliset kokemukset heille tuottivat. Musiikkikokemusten perusteella luotiin neljä musiikillisia identiteettejä kuvaavaa identiteettityyppiä: monipuoliset musiikin harrastajat, kokonaisvaltaiset kuuntelijat, musiikin arkikäyttäjät, sekä musiikin välttelijät. Isoimman identiteettityypin muodostivat kokonaisvaltaiset kuuntelijat, mikä vahvisti jo musiikkikokemuksia kartoittaessa nousutta huomiota erityisesti musiikin kuuntelun tärkeydestä. Identiteettityyppien avulla pystyttiin tarkastelemaan myös erilaisten musiikkikokemusten vaikutusta suhtautumiseen koulun musiikkikasvatukseen. Ainoastaan pieni osa musiikkia harrastaneista nuorista näki tunnit positiivisina, muiden tyyppien kokemukset olivat negatiivisempia. Tutkimus osoitti, ettei nuorten suuri kiinnostus musiikkiin vapaa-ajalla kohdannut musiikin tuntien sisältöjen kanssa.</p> <p>Vaikka kiinnostus musiikintunteja kohtaan oli vähäistä, musiikki oli silti suuri osa nuoren elämää. Musiikin avulla kulutettiin aikaa, koettiin yhteenkuuluvuutta ja käsiteltiin vaikeita asioita. Tärkeimmäksi musiikin merkitykseksi osoittautui sen tarjoama mahdollisuus paeta hetkeksi tästä maailmasta.</p>			
<b>Avainsanat</b>			
identiteetti, musiikillinen identiteetti, musiikki-identiteetti, musiikkikokemukset, musiikin kuuntelu, musiikkimaku, musiikkiharrastus, musiikkikasvatus, identiteettityyppi, narratiivinen tutkimus			

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ**

<b>Faculty</b> Faculty of Humanities and Social Sciences		<b>Department</b> Department of Music, Art and Culture Studies		
<b>Author</b> Stia-Reetta Pellinen				
<b>Title</b> Musical identity of a young person				
<b>Main subject</b>	<b>Level</b>	<b>Date</b>	<b>Number of pages</b>	
Music Education	Master's thesis	x	1.5.2018	86 + 4 attachments
	Minor subject's thesis			
	Bachelors' thesis			
	Main subject thesis			
<b>Abstract</b>				
<p>The aim of this study was to examine through data based content analysis what kinds of musical identities young people's narratives show. The study also examined musical experiences of the young because they enabled the research of the musical identities. Subjects of this study were 15—16 -year-olds who wrote essays about their music related experiences.</p> <p>The base of the study was formed by Stuarts Hall's theory about identities and especially his concept of postmodern subject. Definitions of musical identity were limited to four slightly different visions. In the research the views of Jorgensen, Leppänen &amp; Unkari-Virtanen and Sintonen, Hargreaves, Miell and MacDonald and Green were compared. Especially Green's and Hargreaves, Miell and MacDonald's definitions were applied to this study.</p> <p>Data based content analysis defined three categories, which described musical experiences. These categories were listening to music, music as a hobby and studying music. The results showed that especially listening to music played a significant role in the lives of the young when on the other hand studying music in a school environment was considered to decrease their interest towards music.</p> <p>The term "musical identity" was defined as young people's perceptions about themselves in the context of music. This study focused on examining what kinds of musical identities young people's musical experiences produced. Based on the musical experiences four identity types were made: versatile music hobbyists, comprehensive music listeners, everyday users of music and the music avoiders. The biggest identity type were the music listeners, which verified the notion of importance of music listening during youth. Identity types enabled the examination of different kinds of musical experiences impact on the attitudes towards music education in schools. Only a small minority of the participants had positive experiences about the music lessons and majority of the young had negative experiences. The research showed that the large interest towards music in free time and the contents of formal music education didn't match.</p> <p>Although the interest towards music lessons was low, music was still a big part of young person's life. Music was used to pass time, experience social cohesion and deal with hard things. The most important meaning of music turned out to be the ability to escape the world through music.</p>				
<b>Keywords</b>				
identity, musical identity, musical experience, listening to music, musical taste, music as a hobby, music education, identity type, narrative study				

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 NUOREN MUSIIKILLINEN MAAILMA</b> .....	<b>5</b>
2.1 Musiikkiharrastus .....	5
2.2 Musiikkimaku .....	6
2.3 Musiikintunnit .....	8
2.4 Musiikin käyttötarkoituksia .....	9
<b>3 IDENTITEETTI</b> .....	<b>11</b>
3.1 Identiteetin käsite .....	11
3.2 Identiteetti lapsuudessa ja nuoruudessa .....	15
<b>4 MUSIIKILLINEN IDENTITEETTI</b> .....	<b>18</b>
4.1 Käsitteitä musiikki-identiteetistä.....	19
4.2 Nuoren musiikillinen identiteetti .....	23
4.3 Musiikkikasvatus ja identiteetti .....	24
<b>5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>27</b>
5.1 Tutkimuksen tarkoitus.....	27
5.2 Tutkimuskysymykset .....	28
<b>6 MENETELMÄT, RATKAISUT JA AINEISTO</b> .....	<b>29</b>
6.1 Tutkimusmenetelmä .....	29
6.1.1 Narratiivinen tutkimus .....	29
6.1.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi .....	33
6.2 Tutkimusaineisto.....	38
6.2.1 Aineiston esittely .....	38
6.2.2 Aineistonkeruu .....	38
6.2.3 Aineiston analyysi .....	40
6.3 Luotettavuus ja eettisyys.....	43
<b>7 TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>47</b>
7.1 Nuorten musiikkikokemukset .....	47
7.1.1 Musiikin harrastaminen .....	48
7.1.2 Musiikin kuuntelu .....	52
7.1.3 Musiikin opiskelu .....	57
7.2 Musiikilliset identiteetit.....	61
7.2.1 Monipuoliset musiikin harrastajat.....	63
7.2.2 Kokonaisvaltaiset kuuntelijat .....	66
7.2.3 Musiikin arkikäyttäjät .....	68
7.2.4 Musiikin välttelijät .....	70
7.2.5 Koonti musiikillisista identiteeteistä .....	71

<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>74</b>
<b>8.1. Tulosten tarkastelu.....</b>	<b>74</b>
8.1.1 Musiikkikokemukset.....	75
8.1.2 Musiikilliset identiteetit.....	77
<b>8.2 Jatkotutkimusehdotukset.....</b>	<b>80</b>
<b>8.3 Lopuksi.....</b>	<b>81</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>82</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>87</b>

**LIITE 1.** Tutkimuslupa

**LIITE 2.** Esseen ohjeistus

**LIITE 3.** Taulukko musiikillisten identiteettien tyypittelystä

**LIITE 4.** Identiteettityyppien kuvitukset

## 1 JOHDANTO

Musiikki on läsnä elämässämme enemmän kuin koskaan ennen. Lähes kaikilla on jonkinlainen suhde musiikkiin: jotkut harrastavat soittamista, osa taas nauttii kuuntelemisesta. Musiikin on läsnä melkein jokaisen lapsen ja nuoren arjessa. Musiikkia kuunnellaan kun ollaan surullisia tai iloisia. Musiikki soi taustalla kävellessä koulusta kotiin. Musiikilla voi olla hyvin kokonaisvaltaisia vaikutuksia ihmiseen. Sen avulla säädellään tunnetiloja, ilmaistaan arvoja ja koetaan yhteenkuuluvuutta.

Ottaen huomioon sen, kuinka iso merkitys musiikilla on myös monen lapsen ja nuoren elämässä, on hyvä tiedostaa kuinka monin eri tavoin musiikki vaikuttaa heihin, ja kuinka moniin eri tarkoituksiin he musiikkia käyttävät. Musiikki-identiteetin käsite auttaa käsittelemään musiikin moninaisia merkityksiä ihmisille. Musiikki voi luoda identiteettejä sekä myös ilmaista jo olemassa olevia. Tarkastellessa musiikkia identiteetin kannalta voidaan huomata kuinka kokonaisvaltaisia vaikutuksia musiikin kuuntelulla ja sen tuottamisella on. Musiikki ei kehitä ainoastaan musiikillisia taitoja, vaan sen merkitykset ulottuvat ihmisen käsityksiin itsestä ja muista. Musiikin avulla ilmaistaan omaa minuutta, sekä tutustutaan ihmisiin ja tunnetaan yhteenkuuluvuutta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää minkälaisia musiikillisia identiteettejä 15—16-vuotiailla nuorilla on heidän kertomuksiansa perusteella. Tarkastelen myös millaisista musiikillisista kokemuksista nuorilla on ja miten nämä kokemukset ovat rakentaneet heidän musiikillisia identiteettejään. Musiikillisten identiteettien tarkastelun kautta toivon saavani paremman kuvan siitä, millaisia musiikillisia toimijoita nuoret ovat, miten heidän käsityksensä itsestään ovat rakentuneet ja mitä merkityksiä koulun musiikkikasvatuksella on tässä

prosessissa. Nuoruus on identiteetin rakentumisen kannalta hyvin oleellista aikaa, jonka vuoksi juuri tämän ikäryhmän kokemusten tarkastelu on todella tärkeää.

Tutkimuksen tärkeimmät käsitteet ovat identiteetti ja musiikillinen identiteetti, jotka ovat molemmat melko laajoja ja vaativat selkeää rajaamista. Tässä tutkimuksessa identiteetti määrittyy ihmisen käsitykseksi siitä, kuka hän on (Ojanen 1996: Suutari 2013). Identiteettikäsityksessä hyödynnetään Hallin (1999) ajatusta postmodernista subjektista, jonka mukaan identiteetti määrittyy ympäristön vaikutuksessa, suhteessa muihin ja on jatkuvassa muutoksessa. Myös musiikillisesta identiteetistä on useita toisistaan poikkeavia määritelmiä, joista tässä tutkimuksessa on hyödynnetty erityisesti Greenin (2011) ja Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin (2002) määritelmiä. Identiteettien tutkimisessa on käytetty Greenin määritelmää tekijöistä, jotka muodostavat musiikillisen identiteetin. Greenin mukaan musiikillinen identiteetti muodostuu esimerkiksi musiikkiin liittyvistä kokemuksista, musiikkimausta ja musiikillisesta toiminnasta. Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin musiikki-identiteetin näkökulmista on valittu tähän tutkimukseen ”identiteetit musiikissa” (*IIM*) näkökulma, jossa tarkastellaan sitä miten musiikillinen toiminta vaikuttaa identiteetteihimme.

Suomessa musiikilliseen identiteettiin liittyvää tutkimusta on tehty melko vähän. Samaa asiaa on kuitenkin lähestytty hieman eri näkökulmasta, musiikillisen minäkäsityksen kautta. Musiikillista minäkäsitystä ovat Suomessa tutkineet esimerkiksi Tulamo (1993) sekä Juvonen (2000). Tutkimuksen teoriaosaa luodessa korostuikin näiden kahden käsitteen päällekkäisyys. Alla esimerkkinä Juvosen (2008) määritelmä musiikillisesta minäkäsityksestä, joka on melko samanlainen kuin esimerkiksi Greenin (2011) määritelmä musiikillisesta identiteetistä.

Juvonen (2008, 26) määrittelee musiikillisen minäkäsityksen olevan ”yksilön tietoista, subjektiivista käsitystä musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan ja edellytyksistään toimia erilaisissa musiikillisten toiminnan tilanteissa.” Musiikilliseen minäkuvaan sisältyviä tekijöitä ovat Juvosen (2008, 11) mukaan minäpystyvyys musiikkiin liittyvissä tehtävissä, käsitykset omasta lahjakkuudesta, musiikilliset muistot, kokemukset, elämykset, sekä tunnetason tapahtumat.

Sekä identiteetistä, että minäkuvasta on useita erilaisia määritelmiä. Tämä koskee myös musiikillisen identiteetin ja musiikillisen minäkuvan suhdetta. Kuten edellä huomasimme, minäkuvan ja identiteetin käsitteet ovat laajoja ja ne menevät usein toistensa kanssa lomittain, riippuen siitä miten käsitteet on määriteltyt. Spychiger (2017, 267) luokittelee minäkuvan enemmän psykologian alan tutkimuksissa käytetyksi termiksi, jolle löytyy myös hyvin tarkkojakin määritelmiä. Identiteetin käsitettä suositaan enemmän filosofian ja sosiologian tutkimuskentällä.

Usein tutkimuksissa käytetään kuitenkin jompaakumpaa termiä tarkoittamaan käytännössä samaa asiaa. Molempien käsitteiden kautta voidaan tutkia musiikkiin liittyviä kokemuksia. Suomenkielisissä tutkimuksissa musiikillinen minäkuva –käsitettä käytetään huomattavasti musiikillista identiteettiä enemmän. Musiikillisen identiteetin termiä käyttävät tutkimukset ovat yleensä korkeintaan pro gradu –tutkielmia, kun taas musiikillisesta minäkuvasta on tutkittu väitöskirjoissa (ks. Tulamo 1993: Juvonen 2000). Musiikillisen identiteetin termin käyttö on huomattavasti yleisempää englanninkielisessä tutkimuksessa.

Musiikillisten identiteettien tutkimuksen vähyyttä voidaan perustella yhtenevän määritelmän puuttumisella. Samalla käsitteellä voidaan tarkoittaa eri asioita eri tutkimuksissa. Tämä antaa aiheen tutkijalle sekä vapautta että vastuuta määritellä tarkkaan se, mistä näkökulmasta hän aihetta lähestyy. Koska suomenkielistä teoriatietoa käsitteestä ei juuri ole, olen pyrkinyt kokoamaan tutkimukseeni mahdollisimman paljon aiheeseen liittyviä käsityksiä ja määritelmiä. Musiikkikokemusten tarkastelu musiikillisen identiteetin teorian kautta tuo toivottavasti tutkittuun aiheeseen jotain uutta näkökulmaa.

Musiikkiin liittyviä kokemuksia käsitellessäni hyödynsin erityisesti Tulamon (1993) väitöskirjaa *Koululaisten musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*, LeBlancin (1987) musiikkimaun määräytymistä käsittelevää teoriaa, sekä Juvosen ja Anttilan (2006) musiikkikokemuksia käsitteleviä tutkimuksia. Musiikin merkityksiä tarkastellessa tärkeäksi lähteeksi osoittautui Saarikallion (2007) väitöskirja *Music as mood regulation in adolescence*.

Musiikillisten identiteettien tarkastelussa syvennyn tarkemmin neljään eri näkemykseen käsitteestä. Näistä tärkeimmiksi nousivat jo mainitut Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin (2002) ja Greenin (2011) määritelmät. Muut kaksi määritelmää olivat Joergensenin (2002) sekä Leppäsen, Unkari-Virtasen ja Sintosen (2013) Hargreavesin ja kumppaneiden



toimittama kirja *Musical identities* (2002) osoittautui tutkimuksen kannalta kaikista oleellimmaksi lähteeksi. Samat tekijät ovat toimittaneet aiheesta myös toisen, uudemman teoksen, nimeltään *Handbook of musical identity* (2017).

Musiikillisten identiteettien tutkimukselle ei ole luotu mitään tiettyä menetelmää tai mallia. Identiteettejä ei ole suoraan määritelty nuorten esseissä, eivätkä ne ole välttämättä olleet tiedostettuja, vaan niiden löytäminen on vaatinut tulkintaa. Tämä tutkimus on toteutettu narratiivisena tutkimuksena, jossa on tarkasteltu nuorten kirjoittamia esseitä heidän musiikkiin liittyvistä kokemuksistaan. Kokemuksia on tutkittu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Musiikillisten identiteettien tarkastelua varten minun tuli itse luoda malli siihen, kuinka ne muodostan. Lopulta päädyin kokoamaan musiikilliset identiteetit identiteettityypeiksi musiikkikokemuksista nousseiden teemojen perusteella.

Tutkimukseni tavoitteena on tarjota tietoa nykynuorten musiikkiin liittyvästä kokemusmaailmasta. Musiikkikasvattajille tutkimukseni avaa sitä, millaisia musiikillisia taustoja heidän opettamansa nuoret omaavat ja kuinka musiikintunnit vaikuttavat tai ovat vaikuttaneet heidän kokemuksiinsa. Tutkimuksen avulla toivon lisääväni ymmärrystä nuorten musiikillisesta maailmasta sekä musiikin käyttötarkoituksista.

Tutkimukseni teoreettinen puoli koostuu kolmesta pääluvusta, joiden tavoitteena on luoda kattava tausta nuoren musiikkikokemuksista, sekä musiikillisesta identiteetistä. Pääluvussa kaksi luon kokonaiskuvan nuoren musiikillisesta maailmasta, johon sisältyy musiikkimaku, musiikin harrastaminen, sekä musiikin opiskelu. Pääluku kolme käsittelee identiteetin käsitettä ja luo pohjaa pääluvulle neljä, jossa syvennyn tarkemmin määrittelemään musiikillista identiteettiä. Tutkimustulosten tarkastelun olen rakentanut niin, että tarkastelen aluksi nuorten musiikkiin liittyviä kokemuksia yleisesti, jonka jälkeen muodostan niiden pohjalta musiikilliset identiteetit, jotka ikään kuin kokoavat koko tutkimusaineiston.

## 2 NUOREN MUSIIKILLINEN MAAILMA

Nuoruus on täynnä muutoksia. Nuoruuteen kuuluu itsenäistyminen ja lapsuudenperheestä irtautuminen, sekä oman paikan etsiminen. Nuoruudessa pohditaan sitä, kuka minä olen. Tällaisia minuuteen ja identiteettiin liittyviä kysymyksiä ovat esimerkiksi kehonkuva ja seksuaalisuus, arvot, sekä maailmankuva (Saarikallio 2009, 221).

Nuoruus on usein myös täynnä musiikkia. Nuoret ovat ahkeria musiikinkuluttajia ja monille heistä musiikki on tärkeä osa elämää (Saarikallio 2009, 222). Musiikin harrastamisen tai sen kuuntelun kautta oppilaat esimerkiksi saavat usein välineitä käsitellä heidän tunteitaan, kokevat yhteenkuuluvuutta ja määrittelevät omaa persoonaansa. Tässä luvussa pyrin kuvaamaan millaisissa musiikin eri ympäristöissä nuoret toimivat ja millaisia käyttötarkoituksia musiikilla heidän elämässään on.

### 2.1 Musiikkiharrastus

Musiikkiharrastuksiksi Kosonen (2009, 157) määrittelee oppilaiden vapaa-ajalla usein muualla kuin koulurakennuksessa, tapahtuvat musiikkiin liittyvät toiminnot. Usein musiikkiharrastuksesta tulee mieleen jonkin instrumentin soittaminen tai laulaminen, mutta musiikkiharrastus voi olla myös esimerkiksi säveltämistä tai äänittämistä. Musiikkia voi harrastaa yksin tai yhdessä. Musiikkiharrastukseen liittyy monissa tapauksissa myös sosiaalinen puoli, esimerkiksi orkesterissa soittaessa tai kuorossa lauletaessa. Harrastukset muotoutuvat usein tärkeäksi osaksi elämää, sillä ne tuovat arkeen vaihtelua, tuottavat mielihyvää ja antavat

voimaa. Monille musiikkiharrastuksesta saattaa niin tärkeä osa elämää, että harrastus alkaa jo määrittelemään heidän persoonallisuuttaan. (Juvonen 2000, 40—41.)

Musiikkia harrastaa edelleenkin melko moni nuori. Yleensä harrastaminen tapahtuu kansalaisopistoissa ja musiikkiopistoissa, joissa musiikin opiskelu on usein tavoitteellista. Kosonen (2009, 158) huomauttaa, että vaikka musiikki on vielä melko suosittu harrastus, on tavoitteellinen musiikin harrastaminen vähentynyt viime vuosina. Tähän hän näkee syyksi nyky maailman ”tässä ja nyt” –mentaliteetin, jonka vuoksi lapset ja aikuiset ovat aikaisempaa lyhytjännitteisempiä. Nykyajan ihmiset eivät siis välttämättä jaksa sitoutua entiseen tapaan esimerkiksi jonkin instrumentin opetteluun, joka sisältää suuren määrän harjoitustunteja ja oppimista yritysten ja erehdysten kautta.

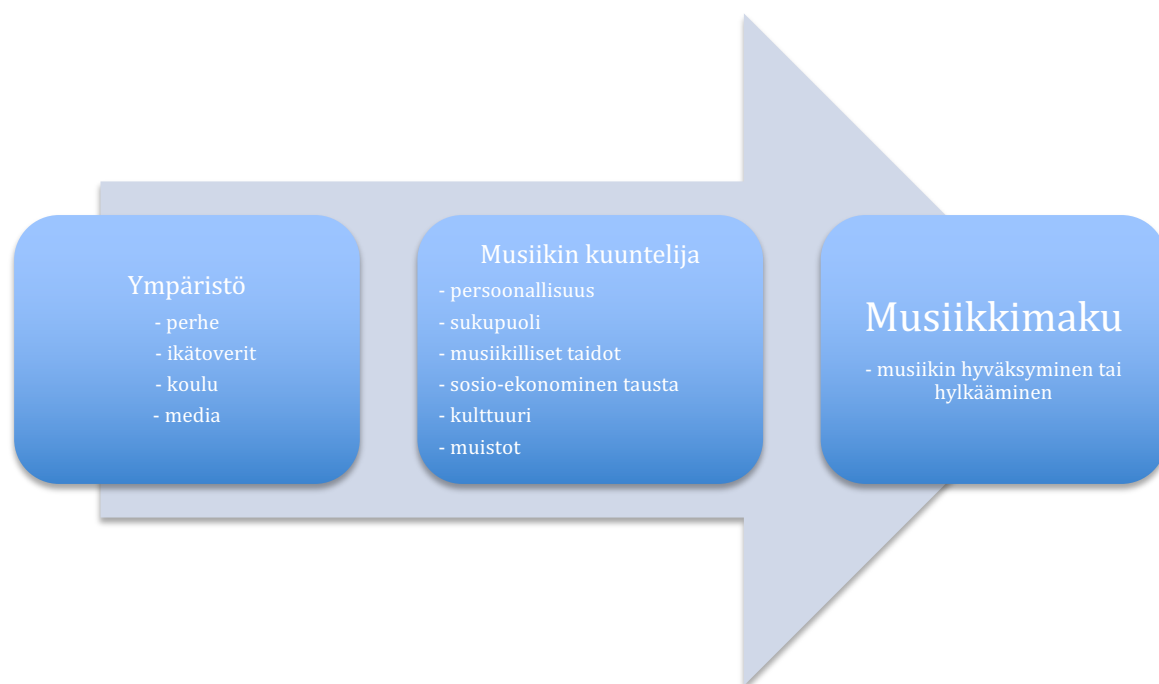
Musiikkiharrastus alkaa usein lapsuudessa vanhempien aloitteesta, jolla saattaa olla joskus negatiivisia vaikutuksia nuoren suhtautumisessa musiikkiin. Kun musiikkia on joutunut harrastamaan vasten omaa tahtoa, harrastus lopetetaan usein heti itsenäistyttyä. (Juvonen 2000, 41.) Musiikin harrastaminen tapahtuukin nykyään yhä enemmän ja enemmän formaalien instituutioiden ulkopuolella (Kosonen 2009, 158). Teknologian kehityksen myötä soittamaan ja laulamaan voi opetella esimerkiksi Youtube –videoiden avulla silloin kun itselle parhaiten sopii. Instituutioiden ulkopuolella tapahtuva harrastaminen voi olla kuitenkin myös hyvin aktiivista. Itsenäinen soittamaan opettelu, sekä vaikkapa musiikin säveltäminen tai kuuntelu voivat olla suuri osa nuorten elämää.

## 2.2 Musiikkimaku

Musiikkimaku on jokaisen ihmisen yksilöllinen kokemus. Musiikkimakuun liittyy intuitiivinen kokemus siitä, minkälainen musiikki meidän mielestämme on hyvää tai huonoa (Juvonen 2000, 57). Musiikkimakua tai musiikillisia mieltymyksiä on tutkittu paljon niin filosofian, psykologian kuin musiikin tutkimuksen saralla ja musiikkimakuakin voi määritellä monin eri tavoin. LeBlanc (1987) on luonut musiikkimaun muodostamista käsittelevän teorian, niin sanotun interaktiivisen musiikkimaun teorian. Hänen mielestään musiikkimakuun liittyvät päätökset perustuvat kuuntelijan vastaanottaman tiedon, sekä hänen ominaisuuksien väliseen vuorovaikutukseen. (LeBlanc 1987, 139.) Juvosen (2000, 54) mukaan musiikkimaussa tiivistyy ”musiikin tyyliilajeihin, genreen, tyylipiirteisiin ja musiikkiteoksiin liittyvät

yksilön tekemät valinnat, preferenssit.” Musiikkimaku on siis tietynlaista luokittelua ja erilaisten musiikkityylien arvottamista (emt., 54).

Musiikkimakua tutkinut LeBlanc (1987, 144) kokee, että musiikilliset mieltymyksemme ovat monien vaikuttajien summa. Kuviossa 1 on esitelty musiikkimaun muodostuminen LeBlancin näkemyksen mukaan. Musiikkimakumme vaikuttajat voivat tulla ympärillä olevan maailman kautta, kuten perheeltä, ystäviltä, koulusta tai mediasta. Myös jokaisen ihmisen omat ominaisuudet, kuten esimerkiksi sukupuoli, persoonallisuus, musiikilliset taidot, sekä sosio-ekonominen tausta vaikuttavat siihen, millaisesta musiikista pidämme. Nuoruudessa ikätovereiden merkitys musiikillisten mieltymyksien suhteen korostuu, mutta nuoruuteen kuuluu myös oman, yksilöllisen musiikkimaun kehittäminen kasvettaessa kohti aikuisuutta. (LeBlanc 1987, 140—145.)



KUVIO 1. Musiikkimaun muodostuminen

Musiikin kuuntelu on vahvasti läsnä monen nuoren arjessa. Lempimusiikki on tarkkaan harkittua, sillä monet kokevat sen edustavan heitä ja heidän arvojaan (Saarikallio 2009, 224). Musiikkimaku voi näkyä myös ulospäin. Vahva identifioituminen johonkin tiettyyn musiikkigenreen voi saada ihmisen omaksumaan tyylilajiin liitetyt arvot ja normit. Tämä voi näkyä ulospäin esimerkiksi pukeutumistyylinä tai puhetapana. (Juvonen 2000, 56.)

### 2.3 Musiikintunnit

Ahonen (2004, 15) kuvailee musiikin oppimista koulussa eksplisiittiseksi oppimiseksi, joka vaatii tietoista ponnistelua oppimisen saavuttamiseksi. Musiikin oppimisen sisällöistä, tavoitteista ja työtavoista vastaa opetussuunnitelma. Koulujen musiikinopetus on suuri merkitys siinä, millaisiksi ihmisten käsitykset musiikin merkityksestä, sekä heidän omista taidoistaan muodostuvat (Anttila 2006, 24).

Musiikin opiskelumotivaatiota yläkoulussa ja lukiossa tutkinut Mikko Anttila (2006, 34) on jakanut opiskelumotivaatioon liittyvät tekijät arvokäsityksiin, ympäristötekijöihin, sekä menestymisen odotuksiin. Musiikinopiskeluun liittyy paljon arvokäsityksiä, joihin kuuluvat esimerkiksi musiikkiin liittyvien taitojen hyödyllisyyteen liittyvät käsitykset, sekä musiikin merkitykset sosiaalisissa suhteissa. Ympäristötekijöihin Anttila liittää vertaisryhmän, opettajien, sekä oppilaitoksen ja kulttuuriympäristön. Ystäväpiiri vaikuttaa nuorilla erityisesti heidän asenteeseensa musiikin merkitystä kohtaan. Myös opettajan persoona ja oppituntien myönteinen ilmapiiri on usein tärkeitä tekijöitä musiikin opiskelun mielekkyydessä. (Anttila 2006, 33—36.)

Musiikki saattaa olla myös oppiaine, jota opettaja pitää kaikkein tärkeimpänä opetettavana aineena. Tämä voi heijastua siihen, että musiikin tunnit käytetään usein muuhun kuin musiikin opiskeluun kuten esimerkiksi oppilashuoltoon. Monesti tällainen toiminta vaikuttaa myös oppilaiden käsityksiin musiikin arvosta. (Ahonen 2004, 161.) Swanwickin (1988, 143) tutkimuksen perusteella oppilailla on negatiivisia kokemuksia erityisesti koulussa tapahtuvasta musiikillisesta toiminnasta, ei niinkään musiikista yleisesti. Syitä tähän voi hänen mukaansa olla se, etteivät oppilaat koe musiikista olevan mitään ammatillista hyötyä ja se että koulun musiikillinen toiminta on hyvin erilaista suhteessa vapaa-ajan musiikin harrastukseen. (emt., 143—144.)

Perheen ja ikätovereiden lisäksi myös musiikinopettajalla on suuri merkitys nuoren kehitykseen ja asenteisiin. Opettajan suhtautumisessa oppilaisiin on vaikutuksia heidän myönteiseen suhtautumiseen musiikkiin ja omiin taitoihinsa (Tulamo 1993, 103). Saarikallio (2009, 227—228) korostaa, että musiikkikasvattajalla on mahdollisuus tukea nuorten kokonaisvaltaista kasvua. Kannustava asenne ja liiallisen kriittisyyden välttäminen edesauttavat usein oppilaiden halua kehittyä. Usein musiikinopettajalla on kuitenkin opetettavanaan useita

suuria ryhmiä, jolloin oppilaantuntemus valitettavasti vähenee merkittävästi. (Tulamo 1993, 105—106.)

#### 2.4 Musiikin käyttötarkoituksia

Musiikki on harvoin kellekään pelkkiä toimintoja, kuten soittamista tai kuuntelua. Musiikin tärkeys elämässä voi liittyä esimerkiksi musiikin kuuntelun herättämiin tunteisiin, tai soittamisesta saatuun yhteenkuuluvuuteen. Kaikella musiikilla on psykologisia käyttötarkoituksia. Saarikallio (2007, 21) jakaa nämä nuoruuden käyttötarkoitukset neljään ryhmään: ihmissuhteisiin, itsemääräämiseen, tunteisiin, sekä identiteettiin.

Ihmissuhteisiin liittyy Saarikallion (2007, 22) mukaan kaksi vastakkaista tarvetta. Toisaalta nuoret käyttävät musiikkia kuulukseen johonkin joukkoon ja toisaalta musiikkia käytetään myös yksityisyyden tarpeeseen. Yhteenkuuluvuus voi tarkoittaa vertaisryhmän kanssa tapahtuvaa toimintaa, kuten yhdessä soittamista tai musiikin kuuntelua. Musiikin kuuntelun kautta yhteenkuuluvuuden tunteen voi saavuttaa myös ilman muita ihmisiä. Joidenkin kapaleiden kuunteleminen saattaa herättää muistoja itselle tärkeistä ihmisistä, tai nuori voi kokea yhteenkuuluvuutta johonkin artistiin hänen musiikkinsa kautta. Musiikki voi tarjota nuorelle myös yksityisyyttä, sillä musiikin kuuntelun kautta nuori voi olla ”omassa maailmassaan” (Saarikallio 2009, 225—226.)

Itsemääräämisen käsitteen alle Saarikallio (2007, 22) liittää kontrollin, kompetenssin ja itsetunnon kokemukset. Musiikki antaa nuorille välineen kontrolliin: he pystyvät itse määrittämään millaista musiikkia kuuntelevat ja missä tilanteissa he sitä tekevät. Kontrollointiin liittyy myös tunteiden hallinta musiikin avulla. Lisäksi musiikillinen toiminta lisää nuoren itsetuntoa oppimisen ja saavuttamisen kokemusten kautta. (Saarikallio 2007, 22. )

Nuorten musiikillisen toiminnan taustalla on yleensä hyvin yksinkertainen motiivi: musiikki tuottaa mielihyvää (Saarikallio 2007, 22). Tunteiden näkökulmasta musiikkia käytetään kuitenkin hyvin monenlaisiin tarkoituksiin. Saarikallio (2009, 227: 2007, 23) jakaa nuorten musiikkiin liittyvät tunteiden säätelymallit seitsemään osaan: viihdyke, elpyminen, elämykset, irtautuminen, purkaminen, mielikuvatyöskentely ja lohtu. Musiikin avulla nuoret pystyvät

siis esimerkiksi käsittelemään negatiivisia tunteitaan, selvittämään omia ajatuksiaan, sekä irtautumaan musiikin avulla nykyisestä tilanteesta jonnekin muualle. (Saarikallio 2007, 22.)

Neljäntenä musiikin psykologisena käyttötarkoituksena on Saarikallion (2007, 22) mukaan identiteetti. Nuoruuden aikana rakennamme käsityksen siitä, keitä me olemme. Musiikki auttaa nuoria rakentamaan heidän identiteettejään. Lisäksi musiikki vahvistaa jo olemassa olevien identiteettien ilmaisua (Saarikallio 2009, 224).

### 3 IDENTITEETTI

Musiikillisen identiteetin käsitteen ymmärtääkseen on tärkeää syventyä myös identiteetin määritelmään. Koska identiteetin olemuksesta on useita erilaisia näkemyksiä, on käsite syytä määritellä se tarkkaan. Käsitys identiteetistä on muuttunut ajan saatossa, mutta se nähdään erilaisena myös eri tieteenalojen keskuudessa. Identiteetti ei ole pelkästään psykologinen ilmiö, vaan sitä tutkivat myös esimerkiksi sosiologit ja antropologit (Ruud 2006, 63). Musiikillinen identiteetti nojaa vahvasti ajatukseen postmodernista subjektista, joka on yksi identiteettikäsitteistä.

#### 3.1 Identiteetin käsite

Identiteetti on käsitteenä hyvin moniulotteinen, ja siitä on olemassa useita määritelmiä. Melko usein identiteetti sekoittuu minuuden, minäkuvan, sekä itsetunnon käsitteisiin. Identiteetti voidaan ymmärtää esimerkiksi minäkäsityksen ja itsetunnon sisältävänä järjestelmänä (Talib 2002, 42). Identiteetti voidaan käsittää myös laajemmin. Voidaan miettiä esimerkiksi, kuinka identiteetti eroaa minuuden (*self*) käsitteestä, joka sekin omalla tavallaan kuvaa ihmisen sisäistä maailmaa. Ruudin (2006, 63) mielestä identiteetissä korostuu konteksti, ja hän kutsuukin identiteettiä ”minuudeksi kontekstissa” (*self in context*). Saastamoinen (2006, 172) määrittelee identiteetin olevan kohteeksi muuttunut minuus. Hänen mukaansa kun määrittelemme ja arvotamme omaa minuuttamme, kyseessä on tällöin oman identiteetin käsittely.



Ihmisen minuus nähdään psykologiassa koostuvan kolmesta osasta: identiteetistä, minäku-  
vasta ja itsetunnosta. Näiden käsitteiden arkikäytössä ne tarkoittavat monesti samaa. Ojanen  
(1996, 31) on määritellyt näiden käsitteiden väliset erot seuraavasti:

Identiteetti: Kuka minä olen? Mihin kuulun?

Minäkuva: Millainen minä olen?

Itsetunto: Mikä on minun arvoni ja merkitykseni?

Kulttuurintutkija Pekka Suutari (2013, 258) määrittelee identiteetin ihmistä ympäröiviin so-  
siaalisiin ryhmiin kiinnittymisenä ja erottumisena muista. Identiteetillä voidaan kuvata sitä,  
kuka jokin on; käytännössä ne ovat usein luonnehdintoja, joiden avulla ihmisiä voidaan luo-  
kitella ja erotella. Identiteetti voi liittyä myös etnisyyteen, jolloin itsensä määrittelee esimer-  
kiksi suomalaiseksi tai saamelaiseksi, tai vaikka sukupuoleen. (Antikainen, Rinne & Koski  
2013, 292—293.) Ojasen (1996, 31) mielestä identiteetin käsitteessä korostuukin sekä yksi-  
löllisyys, että yhteenkuuluvuus. Sen lisäksi, että ihminen siis tiedostaa kuka hän on, hän  
usein kokee olevansa myös jonkin yhteisön jäsen. Identiteettiään voi kuvata esimerkiksi  
oman työnsä tai sosiaalisten suhteiden kautta. Voimme kuvailla itseämme esimerkiksi bus-  
sikuskina tai vaimona. (emt., 32—33. )

Identiteetin määritelmä riippuu paljon siitä, minkä tieteen kannalta käsitettä tutkii. Kulttuu-  
rin tutkija ja sosiologi Stuart Hall (1999, 21—23) jakaa käsitykset identiteetistä kolmeen  
ryhmään: valistuksen subjettiin, sosiologiseen subjettiin, sekä postmoderniin subjettiin. Se,  
kuinka ymmärrämme identiteettiämme on muuttunut ajan ja ympärillämme olevan yhteis-  
kunnan myötä.

Valistuksen subjektissa identiteetti käsitettiin hyvin muuttumattomaksi. Ajatuksena oli, että  
yksilön identiteetti pysyy samana koko elämän ajan. Identiteetti kehittyi yksilön kehityksen  
mukana, mutta säilyi perusolemukseltaan koko ajan samana. (Hall 1999, 21.) Valistuksen  
subjektissa ajatuksena oli että ihmisen ”sisäinen ydin” koostuu järjestä, tietoisuudesta sekä  
toimintakykyisyydestä. Tämä ydin vain ”avautui” ihmisen kasvaessa, mutta säilyi perusole-  
mukseltaan samana. (Emt., 21.) Valistuksen subjekti ei huomionnut millään tavalla ympäris-  
tön merkitystä identiteetille, vaan oli Hallin (1999) mukaan hyvin individualistinen subjek-  
tikäsitys.

Toinen identiteettikäsitelmä, sosiologinen subjekti, huomioi vuorovaikutuksen merkityksen identiteetin rakentumiseen. Toisin kuin valistuksen subjektissa, jossa ”sisäinen ydin” oli koko ihmisen elämän ajan täysin muuttumaton ja individualistinen, ”sisäinen ydin” sosiologisessa subjektissa taas muokkaantuu jatkuvasti ympäröivien kulttuurien ja identiteettien vaikutuksesta (Hall 1999, 22). Sosiologisessa subjektissa yksilöä ympäröivä kulttuuri välittää hänelle arvoja, merkityksiä ja symboleita, joiden kautta identiteetti rakentuu. Hallin (1999) mielestä sosiologisessa subjektissa identiteetti silottaakin henkilökohtaisten ja julkisten maailmojen välistä kuilua. Yksilö heijastaa omaa identiteettiään häntä ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuureihin, sekä myös omaksuu niistä piirteitä omaan identiteettiinsä. (Emt., 22.) Sosiologiseen subjektiin liittyy valistuksen subjektin ajatus siitä, että ihmisellä on jonkinlainen sisäinen olemus, ”tosi minä”.

Kolmannessa identiteettikäsitelmässä, postmodernissa subjektissa, identiteettiä ei nähdä enää pysyvänä, vaan se on jatkuvassa muutostilassa. Hall (1999, 19) kirjoittaa, että ihmisen identiteetti modernissa maailmassa on sirpaleinen, eikä sillä ole kiinteää olemusta. Tämän aiheuttajaksi hän nimeää isot muutokset modernien yhteiskuntien rakenteissa. Modernin yhteiskunnan Hall määrittelee ”jatkuvien, nopeiden ja pysyvien muutosten yhteiskuntina” (emt., 1999, 24). Toisin kuin valistuksen subjektissa ja sosiologisessa subjektissa, postmodernissa subjektissa identiteetti määrittyy historiallisesti, ei biologisesti. Tämän näkemyksen mukaan ihmisellä ei ole mitään eheää sisäsyntyistä minuutta, vaan ihmisellä voi olla eri identiteettejä eri aikoina. Yksilöllä saattaa olla useita identiteettejä, joista kaikki eivät ole välttämättä yhteensopivia. Globaalissa maailmassa identiteettimme muokkaantuu ympäröivien kulttuurien vaikutuksesta. (emt., 1999, 23.) Tässä monikulttuurisessa maailmassa ihmisellä voi olla useita identiteettejä, jotka hän on luonut eri kulttuureista saamistaan vaikutteista. Ihminen kykeneekin ainakin hetkittäin samaistumaan mihin tahansa muodostamistaan identiteeteistään (emts).

Identiteetti voidaan nähdä varsinkin nyky-yhteiskunnassa prosessina. Identiteetti muotoutuu jatkuvasti tiedostamatta, sen sijaan että se olisi ihmisellä valmiina luonnostaan (Hall 1999, 39). Hall (1999) kokeekin, että identiteetti pysyy aina epätäydellisenä. Identiteetti ei ole koskaan lopullinen, vaan se muuttuu jatkuvasti yksilön ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen tuloksena (Rastas 2008, 250).

Vaikka identiteetti siis koetaankin jatkuvassa muutoksessa olevaksi, on se silti käsitteenä oleellinen tutkittaessa esimerkiksi yksilön minäkuva, hänen asemaa yhteiskunnassa, sekä suhdetta muihin ihmisiin. Lapsia ja nuoria tutkittaessa identiteettiä lähestytään usein kahdesta hieman erilaisesta näkökulmasta. Voidaan tutkia sitä, mitkä asiat vaikuttavat yksilön identiteettiin: mistä tekijöistä esimerkiksi suomalainen kansallinen identiteetti tai sukupuoli-identiteetti rakentuvat. Toisaalta käsitteen kautta voidaan tarkastella myös miten jotkut määrätyt tekijät, kuten sukupuoli, ihonväri tai vaikka matkustaminen määrittävät identiteettiämme. (Rastas 2008, 251.)

Kulttuuri on yksi tärkeimmistä identiteetin muodostamisen, ylläpitämisen ja muuttamisen tavoista (Hall 2003, 85). Postmodernin subjektin identiteettikäsitteessä kulttuurin merkitys identiteetille on suuri, sillä ihmistä ympäröivät kulttuurit ovat suorassa vaikutuksessa hänen identiteettiinsä. Lundberg, Malm ja Ronström (2003, 16) kokevat, että kulttuurilla ja identiteetillä on hyvin vankka yhteys. Heidän mielestään kulttuuri ja identiteetti muodostavat yhden tärkeimmistä modernia maailmaa järjestävistä konsepteista.

Kulttuuri sisältää arvot, asenteet, uskomukset, taidot ja tiedot. Kulttuurin avulla ihminen oppii toimimaan yhteiskunnassa, sillä hän luo sen kautta itselleen ”selviytymisstrategian”. (Helve 2008, 281.) Hall (2003) määrittelee kulttuurin yhteisten merkitysten järjestelmäksi, joita ”samaa yhteisöön, ryhmään tai kansakuntaan kuuluvat ihmiset käyttävät saadakseen tolkkua maailmasta.” Kun ihminen ymmärtää jonkin merkitysjärjestelmän, tuntee hän kuuluvansa johonkin kulttuuriin. Tämä aiheuttaa yhteenkuuluvuuden tunnetta, sekä kokemuksen yhteisestä identiteetistä. (Emt., 85.)

Talib (2002) painottaa kulttuurisen identiteetin merkitystä erityisesti kulttuurisissa kohtaamisissa. Kun ihmisen identiteetti ja arvot kohtaavat jotain vierasta, epävarmuus ja oman identiteetin suojele saattavat aiheuttaa erojen korostamista. (Talib 2002, 46.) Kulttuuriseen identiteettiin liittyy usein ajatus muiden kulttuureiden erilaisuudesta. Tämä kulttuurisen eron tekeminen vahvistaa yhteisöllisyyttä ja pitää yllä käsitystä erilaisuudesta suhteessa muihin kulttuureihin. (Hall 2003, 86.)

Samassa valtiossa voi elää ihmisiä, joilla voi olla hyvinkin erilaisia kulttuurisia ja etnisiä taustoja, sekä tämän kautta erilaisia kulttuurisia ja etnisiä identiteettejä (Folkestad 2002, 153). Folkestad (2002) kuvailee kansallisuutta sementiksi, joka saa ihmiset tuntemaan yhteenkuuluvuutta, vaikka heillä olisikin erilaiset kulttuuriset taustat. Toisin kuin kulttuurinen

identiteetti, kansallisia identiteettejä voi Folkestadin (2002, 154) mielestä olla vain hyvin rajattu määrä. Usein ihmisellä on ainoastaan yksi kansalaisuus, jolloin hänellä on vain yksi kansallinen identiteetti. Kulttuurisia identiteettejä ihmisellä voi taas olla useita ja niitä voi omaksua myös riippumatta omasta kulttuurisesta taustastaan. Kansallisen identiteetin voimakkuus riippuu paljon valtiosta (Emt., 154.) Kansallisuuden ja kansallisen identiteetin Folkestad kokee erittäin poliittisina konsepteina, mutta silti erittäin oleellisina identiteetin osina (emt.,158).

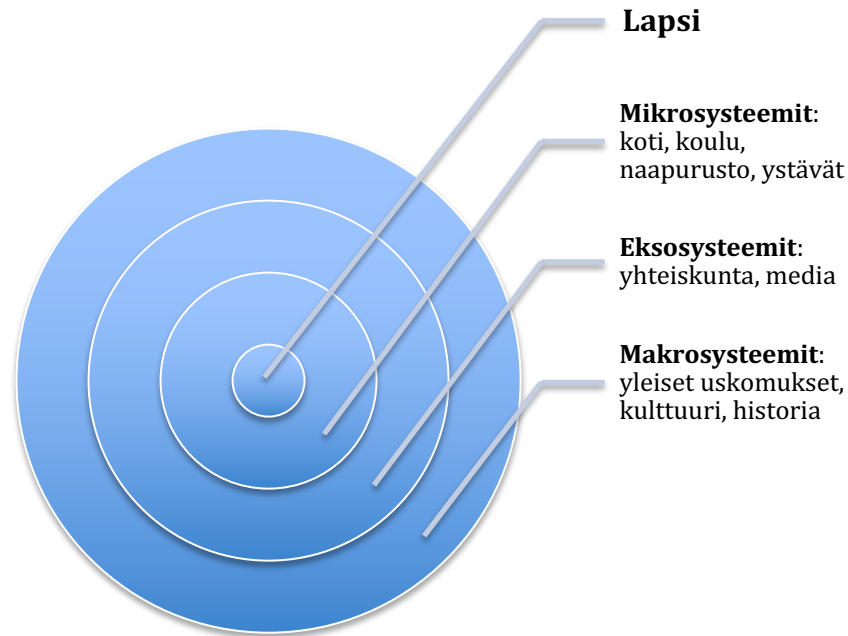
### 3.2 Identiteetti lapsuudessa ja nuoruudessa

Postmodernin subjektin identiteettikäsitteessä Hall (1999) esittää identiteettien syntyvän ja rakentuvan suhteessa elinympäristöön. Identiteetin kehittymisen tutkimisessa huomioidaan se, millaisessa ympäristössä lapsi kasvaa ja kehittyy. Identiteetin ei siis ajatella olevan biologista, vaan se muotoutuu jatkuvasti suhteessa muihin. Lapsuus ja nuoruus ovat identiteetin kehittymisen kannalta tärkeää aikaa.

Identiteetti on usein esillä keskusteltaessa lasten ja nuorten kehityksestä. Keskusteluissa esiintyy Rastan (2008, 150) mukaan esimerkiksi myönteisen ja kielteisen identiteetin käsitteet, identiteettikriisit ja monikulttuuriset identiteetit. Peruskoulun aikana lapsi kehittyy monessa eri asiassa: yhtenä kehityksen kohteena voidaan pitää hänen identiteettiään. Koti ja lähipiiri ovat merkityksellisiä lapsen kasvussa, mutta kouluun siirryttäessä koulun ja vertaisryhmän vaikutus kasvaa suuresti.

Lapsen identiteetin kehittymiseen vaikuttaa eniten hänen elinympäristönsä. Lamont (2002, 42) viittaa Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen malliin (Ks. KUVIO 2), jossa on esitetty kaikki kehitykseen vaikuttavat kontekstit. Lähimpänä lasta oleva ympyrä edustavaa mikrosysteemeitä (*microsystems*), joita ovat koti, koulu ja naapurusto. Mikrosysteemit edustavat niitä paikkoja, joihin lapsi on päivittäisessä elämässä suoraan tekemisissä ja joissa lapsi joutuu prosessoimaan jatkuvasti omaa minuuttaan (Bronfenbrenner 1979, 25). Eksosysteemit (*exosystems*) sisältävät esimerkiksi yhteiskunnan käytänteet ja median. Nämä eivät ole välttämättä suoraan yhteydessä lapsen omaan elämään, mutta ne vaikuttavat taustalla (emt., 25). Kuvion uloin ympyrä, makrosysteemi (*macrosystem*) pitää sisällään yleiset uskomukset.

Tällä tarkoitetaan kyseisessä kulttuurissa vallalla olevia uskomuksia, kuten esimerkiksi asennoitumista koulutuksen tärkeyteen (emt., 26).



KUVIO 2. Bronfenbrennerin ekologinen malli

Koululla on suuri merkitys lapsen identiteetin muovautumiseen. Bronfenbrenner (1979) liittää koulun mallinsa mikrosysteemiin, joka on kuuluu lasta kaikista lähimpään kontekstiin. Ennen koulun alkamista lapsi on rakentanut identiteettiään usein ainoastaan perheensä ja lähipiirinsä avulla (Lamont 2002, 43). Lamontin (2002) mukaan koulun alkaessa lapsi joutuu ensimmäistä kertaa tekemisiin ryhmän samanikäisten lasten kanssa. Tällöin lapsi alkaa usein vertailemaan itseään ikätovereihinsa, millä on suuri vaikutus hänen minuutensa rakentumisessa (emt.,43).

Nuoruuden aikana oppilas pohtii monia identiteettiin liittyviä kysymyksiä, kuten arvoja, moraalikysymyksiä ja maailmankuvaa (Saarikallio 2009, 221). Tarrant, North ja Hargreaves (2002) viittaavat tutkimuksessaan nuoruuden identiteetistä Marcian (1966) identiteetin rakentumisen prosessiin. Marcia jakaa tutkimuksessaan nuoruuden identiteetin rakentumisen neljään vaiheeseen: hajaantumiseen (*diffusion*), sulkeutumiseen (*foreclosure*), keskeytykseen (*moratorium*) ja saavutukseen (*achievement*). Hajaantuminen tarkoittaa Tarrantin, Northin ja Hargreavesin (2002, 134—135) mielestä varhaisnuoruudessa ilmenevää vaihetta,

jolloin nuori ei ole sitoutunut mihinkään tiettyyn identiteettiin. Sulkeutumisella tarkoitetaan taas sitä nuoruuden vaihetta, jolloin nuori sitoutuu johonkin tiettyyn identiteettiin käymättä läpi identiteettikriisiä. Esimerkkinä tällaisesta tilanteesta Tarrant ja kumppanit (2002) pitävät sitä, kun nuori valitsee ammattinsa vanhempiensa ammattien perusteella. Keskeytystä käytetään kuvaamaan nuoren identiteettikriisiä, jonka hän kokee tutustuessaan vaihtoehtoihin identiteetteihin, mutta ei ole valmis vielä sitoutumaan yhteen tiettyyn. Saavutuksen vaiheessa nuori on käynyt läpi identiteettikriisin tutustuessaan erilaisiin identiteetteihin, sekä sitoutunut johonkin tiettyyn identiteettiin. (Tarrant, North ja Hargreaves 2002, 134—135).

Tässä tutkimuksessa identiteetti määritellään ihmisen käsitykseksi siitä, kuka hän on (ks. Ojanen 1996). Identiteetti ei ole biologinen ominaisuus, vaan identiteetti rakentuu ja muuttuu jatkuvasti suhteessa ympäristöön. Hallin (1999) postmodernin subjektin mukaisesti ajatellaan, että identiteettejä voi olla ihmisellä useita. Kuten Bronfenbrennerin (1979) mallista huomataan, lapsen ja nuorten identiteettien rakentumisen tärkeimmät vaikuttajat ovat heidän välittömässä läheisyydessä. Näitä vaikuttajia ovat mikrosysteemeihin kuuluvat koti, koulu, naapurusto sekä ystävät.

#### 4 MUSIIKILLINEN IDENTITEETTI

Musiikkia käytetään koko ajan yhä enemmän identiteetin rakentamiseen ja sen ilmaisuun. Tämä johtuu siitä, että nyky-yhteiskunnassa musiikilla on suurempi merkitys kuin koskaan ennen. Musiikkia on helposti saatavilla teknologian kehittymisen myötä, ja ihmiset voivat nauttia yhä helpommin musiikista soittajina, kuuntelijoina, säveltäjinä, esittäjinä ja kriitikkoina. (MacDonald, Hargreaves & Miell 2002, 1.) Tämän vuoksi olisikin syytä syventyä siihen, millaisia vaikutuksia musiikilla on ihmisiin. Musiikkia ei käytetä ainoastaan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyyn, vaan sillä on myös tärkeä tehtävä esimerkiksi arvojemme ja asenteidemme kuvaajana (emt., 1; DeNora 2000). Musiikki voi ilmentää ja rakentaa identiteettiämme (Lundberg, Malm & Ronström 2003, 16).

Musiikin sosiaalipsykologian tutkimus painottuu siihen, millaisia vaikutuksia musiikilla on ihmisten jokapäiväiseen elämään. Musiikin tutkijoita, kuten myös esimerkiksi sosiologeja ja antropologeja on kiinnostanut jo pitkään musiikin merkitys ihmisille. (MacDonald, Hargreaves & Miell 2002, 4.) Musiikin sosiaaliset toiminnot voidaan jakaa kolmeen ryhmään: ihmisten välisten suhteiden, mielialan, sekä identiteetin hallintaan. Musiikkia käytetään oman paikkansa löytämiseksi ryhmässä ja siihen kuulumisen ilmaisemiseksi. Tämä on erityisen tärkeää nuorilla, joilla musiikkivalinnat voivat määrittää sen, mihin ryhmiin kuuluu. Toiseksi musiikin avulla voidaan säädellä mielialoja, kuuntelemalla esimerkiksi surullisena jotain mielialaa kohottavaa musiikkia. Kolmanneksi musiikilla voi olla tärkeä rooli identiteetin luomisessa ja sen kehittämisessä. Musiikillisen identiteetin konseptia voidaan käyttää apuna musiikin ja yksilön välisiä toimintoja tarkastellessa. (MacDonald, Hargreaves & Miell 2002, 4—5.)

Ihminen voi ilmaista omaa identiteettiään musiikin avulla. Musiikin avulla voidaan antaa haluttu kuva itsestä, sillä musiikilliset valintamme voivat kertoa jotain arvomaailmastamme. Musiikilliset valinnat kuvaavat myös sitä, minkälaiseen viiteryhmään haluamme kuulua. (MacDonald, Hargreaves & Miell 2002: Louhivuori 2009, 18.) Vaikka valintamme musiikin suhteen ovat yksilöllisiä, vaikuttaa niiden taustalla kulttuuriset merkitykset. Valitsemme musiikkia siis identiteettejä silmällä pitäen. (Suutari 2013, 262). Erilaisilla musiikkikulttuureilla on yksilöille erilaisia merkityksiä. Suutarin (emts.) mukaan jokainen tulkitsee musiikkia ja sen välittämiä kulttuurisia merkityksiä omalla tavallaan. Musiikin kulttuuriset merkitykset eivät ole siis pysyviä, vaan ne riippuvat ihmisen tulkinnasta, sekä esimerkiksi elämäntilanteesta. Tämä johtaa Suutarin (2013, 262) mielestä ”identiteettipeliin”, jossa merkitykset eivät ole pysyviä, ja niitä voidaan jopa tietoisesti vaihdella.

#### 4.1 Käsitteitä musiikki-identiteetistä

Musiikki-identiteetti ei ole käsitteenä yksiselitteinen. Tutkijoilla on erilaisia näkemyksiä siitä, mitä musiikillinen identiteetti tarkoittaa ja miten se rakentuu. Syy tähän voi olla se, että jo pelkästään identiteetin käsite on hyvin moniulotteinen. Musiikillisen identiteetin ajatukseen liittyy kuitenkin oleellisesti ajatus postmodernista subjektista, eli siitä että ihmisen identiteetti on jatkuvassa muutoksessa. Englanninkielisissä tutkimuksissa musiikillista identiteettiä kuvataan pääosin termillä ”musical identity”, kun taas suomenkielisissä teoksissa käytetään sekä termiä musiikillinen identiteetti, että musiikki-identiteetti, jotka olen tulkinut synonyymeiksi. Tässä luvussa esittelen neljän eri tutkimuksen näkemyksiä musiikillisesta identiteetistä. Tarkastelen, kuinka Jorgensen (2002), Hargreaves, Miell ja MacDonald (2002), Leppänen, Unkari-Virtanen ja Sintonen (2013), sekä Green (2011) määrittelevät musiikillisen identiteetin käsitteen.

Jorgensenin (2002, 31) mielestä musiikki ja identiteetti ovat vastavuoroisessa suhteessa, sillä musiikki sekä muokkaa että heijastelee identiteettiämme. Hänen mukaansa musiikki voi vaikuttaa identiteettiimme, koska sillä on kyky vaikuttaa uskomuksiimme ja toimintaamme. Jorgensenin mukaan musiikkia on käytetty tässä tarkoituksessa niin kauan kuin ihmiskunta ja musiikki on ollut olemassa. On uskottu, että musiikki pystyy välittämään arvoja, uskomuksia ja käytänteitä. Tähän ajatukseen perustuu myös joidenkin historian suurien filosofien näkemys musiikin merkityksestä. Jorgensen viittaa esimerkiksi Aristoteleen näkemys-



musiikkikasvatuksen tarpeellisuudesta. Hänen mukaansa Aristoteles koki musiikkikasvatuksella olevan teknisten taitojen kehittämisen lisäksi myös sosiaalisia merkityksiä. (Jorgensen 2002, 31.)

Musiikillisten identiteettien muodostuminen ja niiden tutkiminen ovat Jorgensenin (2002, 39) mielestä hyvin moniselitteistä, jonka vuoksi hän suhtautuu koko musiikillisen identiteetin (*musical identity*) käsitteeseen kriittisesti. Se, mitkä elementit koetaan identiteetin rakennusosaksi, riippuu Jorgensenin (2002, 34) näkemyksen mukaan paljon tutkijan omasta viitekehystä. Musiikki-identiteetistä puhuttaessa musiikki siis mielletään olennaiseksi identiteetin ainekseksi. Jorgensen (emt., 34) kuitenkin korostaa, että musiikki-identiteetti on jo terminä hyvin monitulkintainen, mikä hankaloittaa sen tutkimista. Hän kirjoittaa, että jo pelkästään identiteetin käsite on hyvin keinotekoinen ja tulkinnanvarainen, mutta suosii itse käsitystä jatkuvasti muokkaantuvasta identiteetistä, sekä ajatusta siitä, että ihmisellä voi olla useampia identiteettejä.

Jorgensen korostaa myös sosiaalista puolta musiikki-identiteetin rakentumisessa. Ihminen kuuluu tai samaistuu normaalisti useisiin erilaisiin ryhmiin, joihin kuuluu usein tietynlaisia käytänteitä ja uskomuksia. Ihmisen identiteetti rakentuu suhteessa näihin ryhmiin. Jos ihminen kokee kuuluvansa useampiin ryhmiin, voi hän käyttää kaikkien ryhmien piirteitä oman identiteettinsä muokkaamiseen. (Jorgensen 2002, 32.) Oppilas voi esimerkiksi hakea oman identiteettinsä rakennuspalasia omasta musiikkimaailmastaan. Jos hän opiskelee klassista musiikkia, mutta nauttii myös rap-musiikin kuuntelusta, käyttää hän molempia musiikkigenerejä identiteettinsä rakentumiseen. Jorgensen allekirjoittaa myös musiikin mahdollisuuden identiteetin ilmaisemiseen. Hän toteaa musiikin antavan ihmisille mahdollisuuden ilmaista omia tunteitaan, unelmiaan, tavoitteitaan, sekä myös kritisoida nykyistä elämäntilannettaan. (Jorgensen 2002, 32.)

Myös Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin (2002, 1) mielestä musiikkia käytetään koko ajan yhä enemmän sekä identiteettien muodostamiseen että ilmaisuun. Heidän mukaansa identiteetin käsite mahdollistaa yksilön ja musiikin välisen suhteen monipuolisen tarkastelun. Kuten Joergensen (2002), myös Hargreaves ja kumppanit allekirjoittavat ajatuksen jatkuvassa muutoksessa olevasta identiteetistä. He määrittelevät ihmisen identiteetin jatkuvasti uudelleenrakentuvaksi suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja muihin ihmisiin (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 2).

Musiikillinen identiteetti on Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin (2002) käsityksen mukaan ominaisuus, joka löytyy todennäköisesti kaikilta ihmisiltä. Musiikillinen identiteetti ei ole sidoksissa musikaalisuuteen. Monilla, jotka eivät miellä itseään musikaalisiksi, saattaa olla kuitenkin hyvin vahva näkemys siitä, mikä musiikki on hyvää ja mikä huonoa. Jo pelkästään musiikkimaku voi kertoa paljon ihmisestä ja esimerkiksi hänen arvomaailmastaan tai kulttuuristaan. (Hargreaves ym. 2002, 11.) Hargreaves tutkimusjoukkoineen (2002, 12) kuitenkin korostaa, että musiikin merkitys identiteetin rakentumisessa ja muokkaantumisessa vaihtelee hyvin paljon ihmisten välillä. Heidän mielestään niillä, jotka esimerkiksi harrastavat musiikkia, musiikin merkitys suhteessa identiteettiin on suurempi.

MacDonald, Hargreaves ja Miell (2002) ovat jakaneet musiikillisen identiteetin käsitteen kahteen osaan. Identiteetit musiikissa (*identities in music, IIM*) keskittyy siihen, kuinka musiikillinen identiteettimme määrittyy musiikin kulttuuristen ja sosiaalisten roolien perusteella. Identiteetit musiikissa lähestyy musiikillisen identiteetin käsitettä sitä kautta, kuinka ihmisen toiminta musiikin parissa määrittelee hänen identiteettiään. Kulttuurisesti määritellyt roolit musiikissa, kuten säveltäjä, orkesterinjohtaja ja solisti määrittelevät ihmisen identiteettiä. Tämän lisäksi identiteetti voi määrittyä myös ihmisen kuunteleman musiikkigenren kautta tai hänen soittamansa instrumentin perusteella. (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 12—14). Musiikki identiteeteissä (*music in identities, MII*) taas tarkastelee sitä, kuinka käytämme musiikkia identiteettiemme kehittämisen resurssina. Musiikin avulla voimme rakentaa esimerkiksi sukupuoli-identiteettiä, kansallista identiteettiä, sekä nuoruuden identiteettiä (*youth identity*). Musiikki identiteetissä tutkii siis sitä, mitä vaikutuksia musiikilla on ihmisen käsitykseen itsestään. (Hargreaves ym. 2002, 14—15.)

Leppänen, Unkari-Virtanen ja Sintonen (2013, 334) tarkastelevat musiikin merkitystä identiteetille kulttuurin näkökulmasta. Artikkelissaan he kirjoittavat musiikin tuottavan kuulijoille ja harrastajille identiteettejä. Heidän mielestään identiteetti rakentuu erilaisissa musiikkikulttuureissa suhteessa identiteettiä määritteleviin tekijöihin, kuten sukupuoleen, kansallisuuteen, ikään, seksuaalisuuteen, etnisyyteen ja rotuun (Leppänen, Unkari-Virtanen & Sintonen 2013, 334). Leppänen, Unkari-Virtanen ja Sintonen huomioivat myös erilaisten musiikkilajien merkityksen identiteetin rakentumiselle. Heidän mielestään esimerkiksi populaarimusiikin ahkera kuluttaminen rakentaa ihmiselle tietynlaisen identiteetin.

Greenin (2011, 11) musiikillisen identiteetin määritelmä on esittelemistäni tutkimuksista kaikista tarkoin. Green määrittelee musiikillisen identiteetin rakentuvan henkilökohtaisista musiikillisista kokemuksista, sekä osallisuudesta erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä, kuten esimerkiksi perheessä. Musiikillinen identiteetti sisältää hänen mielestään musiikkimaun, arvot, sekä musiikkiin liittyvät toiminnot, kuten laulamisen ja tanssimisen, sekä tiedot ja taidot.

Tutkimuksille yhteistä vaikuttaa olevan ajatus siitä, että musiikilla voi olla melko voimakas vaikutus identiteetin määrittymiselle. Sekä MacDonald, Hargreaves ja Miell (2002) että Jorgensen (2002) näkivät musiikin sekä rakentavan että kuvaavan identiteettejä. Edellä esitetyistä näkemyksistä huomaa kuitenkin sen, ettei musiikki-identiteetin käsitteestä ole mitään yhtä yhteistä näkemystä. Musiikki-identiteetin käsitettä voidaan käyttää kuvaamaan musiikin vaikutuksia ihmisen kehitykselle. Sen avulla voidaan määritellä kuinka musiikki voi mahdollistaa ihmisen identiteetin rakentumisen. Musiikki voi kehittää identiteettiä musiikissa, mutta se voi vaikuttaa myös muihin identiteetin osa-alueisiin, kuten kulttuuriseen ja kansalliseen identiteettiin. Toisaalta musiikki-identiteetillä voidaan tarkoittaa myös ihmisen keinoja ilmaista omaa identiteettiä musiikin avulla. Vain harvoilla ihmisillä musiikki ei ole millään lailla osana elämää, jonka vuoksi musiikki-identiteetin tarkastelu on mahdollista lähes kaikilla ihmisillä.

Itse käsitän tutkielmassani musiikki-identiteetin keinoksi tarkastella musiikin ja identiteetin suhdetta. Musiikki-identiteetin laajan käsitteen alla voidaan tarkastella monipuolisesti musiikin vaikutuksia ja merkityksiä ihmiselle. Musiikillisen identiteetin käsite kiinnittää huomion myös musiikin sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin vaikutuksiin. Tutkimuksessani musiikillisen identiteetin käsite kokoaa nuorten musiikkikokemukset. Musiikillisen identiteetin määrittelyssä hyödynnän Greenin (2011), sekä Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin (2002) määritelmiä. Greenin (2011) musiikillisen identiteetin rakentumisen kuvaus on toiminut tutkimukseni pohjana. Tämän lisäksi olen käyttänyt Hargreavesin ja kumppaneiden (2002) luomaa ajatusta identiteeteistä musiikissa (*IIM*) tutkimusta rajaavana tekijänä.

## 4.2 Nuoren musiikillinen identiteetti

Koska musiikki-identiteetin käsitys on hyvin monitulkintainen, riippuu musiikki-identiteetin kehittymisen tutkimisen näkökulma siitä, miten musiikki-identiteetin käsittää. Musiikki-identiteetin kehittymisessä voidaan keskittyä siihen, kuinka lapsi esimerkiksi kehittyy muusikkona. Tällöin tutkimus painottuu siihen, kuinka musiikki kehittää omaa identiteettiä musiikin saralla, eli identiteettiä musiikissa. Toinen vaihtoehto on tutkia sitä, kuinka musiikki vaikuttaa yleisesti identiteettien kehittymiseen, jolloin voidaan ottaa huomioon identiteetin kaikki osa-alueet.

Lamontin (2002, 43) tutkimuksen mukaan musiikillinen identiteetti alkaa kehittyä noin seitsemän vuoden iässä, jolloin lapsella on kyky erottaa itsestään useita erilaisia identiteettejä. Lasten musiikilliset identiteetit muodostuvat heidän musiikkiin liittyvistä kokemuksistaan. Kun lapsi kasvaa, hän vertailee omaa identiteettiään yhä enemmän ikätovereihinsa. Nuoruudessa musiikillisen identiteetin kannalta on tärkeintä nuorten asenteet ja tunteet musiikkia kohtaan. (emt, 43.)

Musiikilla on suuri merkitys monen nuoren elämässä. Tarrant, North ja Hargreaves (2002, 135) kirjoittavat että monien tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että musiikin tärkeä rooli nuoruudessa johtuu musiikin antamista mahdollisuuksista käsitellä tärkeitä kehitykseen liittyviä ongelmia. Musiikin psykologisia vaikutuksia tutkineen Suvi Saarikallion (2009, 222) mielestä musiikki voi auttaa nuoren kehittymistä useilla tavoilla. Artikkelissaan Saarikallio viittaa omaan väitöskirjatutkimukseensa, jossa hän on jakanut musiikin psykososiaaliset merkitykset neljään teema-alueeseen, joiden kautta musiikki voi tukea nuoren kehittymistä. Nämä neljä teema-alueita ovat itsemäärääminen, ihmissuhteet, tunteet, sekä identiteetti, johon kuuluu sekä identiteetin rakentaminen että sen vahvistaminen.

Saarikallio (2009, 224) kirjoittaa musiikin tarjoavan nuorelle mahdollisuuksia käsitellä omaa identiteettiä ja sen muutoksia omassa rauhassa. Nuoren kokemus omasta identiteetistä on usein epävarma, sillä nuoruusvuodet ovat täynnä suuria muutoksia. Nuori käyttää musiikkia identiteetin rakentamiseen, sekä jo olemassa olevan identiteetin vahvistamiseen ja ilmaisemiseen. Esimerkiksi lempiyhtyeen musiikki tai oma lempikappale voivat toimia nuorelle oman identiteetin ilmaisemisen välineenä. (Saarikallio 2009, 224.)

Monet musiikki-identiteettiä tutkineet allekirjoittavat sen, että musiikilla voidaan myös ilmaista erilaisia identiteettejä (ks. Joergensen 2002: Hargreaves, Miell & MacDoland 2002). Musiikkia voidaan käyttää esimerkiksi oman kulttuuritaustan, kansallisuuden, sukupuolen, sekä uskonnon esille tuomiseen. Suutari (2013, 263) korostaa musiikin kokemuksellisuuden ja kehollisuuden merkitystä identiteetin välittämisessä. Hänen mielestään musiikki pystyy välittämään helposti myös sellaisia identiteettejä, joita on muuten vaikea määritellä tarkasti, tai jotka eivät ole kielellisesti muodostuneita. Tämä perustuu Suutarin mukaan musiikin kykyyn vaikuttaa ihmiseen välittömästi. Kuulemamme musiikki vaikuttaa meihin jopa tiedostamattomasti ja herättää erilaisia tuntemuksia. (Suutari 2013, 263.) Myös Louhivuoren (2009, 18) mielestä musiikilla on suuri merkitys identiteettien ilmaisemisessa. Hänen mielestään esimerkiksi musiikilliset valinnat voivat kertoa nuoren arvoista sekä viiteryhmästä johon hän haluaa kuulua (Louhivuori 2009, 18).

Musiikin ja kulttuurien välillä on yhteys. Musiikki on syntynyt jossain kulttuurissa, se pystyy kuvaamaan sen ominaisuuksia ja toisaalta musiikki voi myös luoda ja rakentaa kulttuureita. Musiikki herättää meissä assosiaatioita, joita saatamme liittää johonkin tiettyyn kulttuuriin. (Suutari 2013, 263). Moisala (1995, 198) katsoo kulttuurin vaikuttavan siihen, miten ymmärrämme musiikkia, sillä olemme keränneet ympäröivästäme kulttuurista itsellemme ”äänivaraston”. Toisaalta musiikilla on myös tärkeitä tehtäviä, rooleja ja käyttöyhteyksiä kulttuurissamme. Musiikki voi vahvistaa etnistä identiteettiä, yhteenkuuluvuutta, sekä koko kulttuurin jatkuvuutta. Musiikkia käytetään paljon itsensä määrittelyyn, mutta Folkestad (2002, 151) korostaa myös sitä, kuinka sen avulla koetaan yhteenkuuluvuutta yhden ryhmän kanssa ja erottaudutaan toisesta.

#### 4.3 Musiikkikasvatus ja identiteetti

Kun oppilas aloittaa koulun, kasvaa hänen sosiaalinen piirinsä huomattavasti. Perheen lisäksi identiteettien kehitykseen vaikuttaa yhä enemmän ikätoverit, sekä koulu. Ruud (2002, 60) kirjoittaa, että identiteetti voisi toimia ikään kuin siltana musiikkikasvatuksen ja musiikin yhteiskunnallisen roolin, sekä yksilöllisten merkitysten välillä. Musiikkikasvatukseen liittyy muutakin, kuin sen tiedolliset ja taidolliset tavoitteet. Musiikki on hyvin kokonaisvaltainen elämys, jonka vuoksi sen vaikutukset voivat olla suuria lapsille ja nuorille. Ruudin (2002, 60) mielestä erityisesti nuorilla musiikilla on suuri merkitys arvojen ja identiteetin

muokkaantumisessa. Musiikkikasvatuksessa tulisi siis huomioida se, millaisia vaikutuksia musiikilla on oppilaaseen ja tämän identiteettiin. Musiikintunneilla oppilaan musiikillinen identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa musiikkiin, sekä muihin oppilaisiin ja opettajaan (Anttila 2006, 26).

Identiteetin käsitteen kautta voidaan tutkia Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2013, 283) mielestä sitä, ”miten ja millaisia identiteettejä koulu ja koulutus suomalaisessa yhteiskunnassa tuottavat”. Koululla on suuri merkitys lapsen ja nuoren identiteetin rakentumisessa, mutta oppilaan vapaa-aika ja perhe määrittelevät sitä aivan yhtä paljon. Koulussa identiteetin rakentuminen liittyy kuitenkin vahvasti yhteiskunnassa vallitseviin kulttuurisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin. Koulussa oppilaan identiteettiä saattaa määritellä esimerkiksi sosiaaliluokka, sukupuoli ja etnisyys. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 288.)

Antikainen, Rinne ja Koski (2013, 298) näkevät koululaitoksen järjestelmänä, joka ”tarjoaa ihmisille valmiita identiteettityyppejä ja arvioi oppilaiden resursseja saavuttaa näitä”. Tästä seuraa se, että oppilaat rakentavat omia identiteettejään, eli käsityksiä siitä keitä he ovat (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 298). Antikainen tutkimusryhmineen kuvailevat koulua symboliseksi järjestykseksi, joka sisältää erilaisia virallisia ja epävirallisia merkityksiä. Nämä merkitykset ovat ympäröivän kulttuurin tuotosta ja niiden avulla oppilaat voivat kuvailla itseään ja toisiaan. (Emts.) Koulussa samalla luokalla on todennäköisesti oppilaita, joilla voi olla todella erilaisia kulttuurisia identiteettejä. Koulun haasteena onkin luoda ympäristö, jossa erilaiset kulttuuriset, kansalliset ja etniset identiteetit huomioidaan ja hyväksytään (Folkestad 2002, 160).

Lamontin (2002, 46) mukaan koulun musiikkikasvatuksen merkitys oppilaiden musiikillisen identiteetin kannalta riippuu siitä, millainen musiikillinen tausta nuorella on. Lamont toteaa, että suurin vaikutus on sillä, onko nuori harrastanut musiikkia koulun ulkopuolella. Tutkimuksessa ilmeni, että ne oppilaat, jotka harrastivat musiikkia vapaa-ajallaan suhtautuivat myös koulun musiikintunteihin muita myönteisemmin. Musiikintunneilla oli Lamontin tutkimuksen perusteella vaikutusta erityisesti siihen, määrittelevätkö oppilaat itsensä musikaalisiksi vai eivät. Tutkimuksen mukaan myös miellyttäväksi koetulla opettajalla voi olla merkitystä oppilaan musiikillisen identiteetin muodostumiseen. (emt, 47—54.)

Koulun merkitys oppilaan identiteetin rakentumisessa on huomioitu valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Vuoden 2014 valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa identiteetti on mainittu perusopetuksen arvoperustassa. Sen mukaan oppilaan tulisi saada koulussa mahdollisuuksia rakentaa omaa identiteettiään, sekä luoda omaa suhdettaan itseensä, muihin ihmisiin, sekä esimerkiksi kulttuuriin. Opetuksen pitäisi tukea oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumista ja herättää kiinnostusta myös muita kulttuureita kohtaan (Opetushallitus 2014, 16).

Identiteetti-käsitettä ei ole vuoden 2014 valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetty musiikinopetuksen sisältöjen ja tavoitteiden yhteydessä laisinkaan. Osan opetussuunnitelman tavoitteista voisi kuitenkin tulkita oppilaan identiteetin ja erityisesti hänen kulttuurisen identiteetin tukemiseksi. Vuosiluokkien 1—2 ja 3—6 musiikinopetuksen yhtenä tehtävänä mainitaan opetuksen ohjaavan ”oppilaita tulkitsemaan musiikin monia eri merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa.” (Opetushallitus 2014, 141; 263). Yksi vuosiluokkien 1—2 ja 3—6 sisältöalueista (S3) on ”musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa”. Tämä sisältää esimerkiksi musiikin merkityksen pohtimista omassa yhteisössä. (emt., 142, 263.)

Vuosiluokilla 7—9 tavoitteena musiikinopetuksessa on mainittu oppilaiden maailmankuvan laajentaminen (Opetushallitus 2014, 422). Yhtenä opetuksen tavoitteena (T8) on oppilaiden ohjaaminen ymmärtämään, kuinka musiikkia käytetään vaikuttamiseen eri kulttuureissa (emt., 423). Lisäksi tavoitteissa listataan oppilaiden ohjaaminen tunnistamaan ”musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin”. Kuten vuosiluokilla 1—6, myös vuosiluokilla 7—9 yksi sisältöalueista (S3) on ”musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa”. Musiikin merkityksen yhteisössä pohtimisen lisäksi vuosiluokilla 7—9 oppilaita kannustetaan etsimään musiikin yhteyksiä yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Tämän lisäksi arvioidaan musiikin merkityksiä eri elämäntilanteissa. (Emts.)

Vaikka identiteettiä ei siis ole mainittu musiikinopetuksen yhteydessä vuoden 2014 valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, voidaan sen tulkita olevan jollain tavalla läsnä opetuksen sisällöissä. Se, miten koulussa käsitellään esimerkiksi ”musiikin merkityksiä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa” (Opetushallitus 2014, 141), on täysin musiikkikasvattajasta kiinni. Voidaan myös miettiä sitä, tiedostaako musiikkikasvattaja musiikinopetuksen merkitystä lapsen ja nuoren identiteetille, kun sitä ei ole suoranaisesti opetussuunnitelmassa kerrottu.

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä luvussa esittelen tarkemmin tämän tutkimuksen tarkoitusta, sekä tutkimuskysymyksiä ja niiden muodostumista. Tutkimuskysymysten esittelyn yhteydessä esittelen niiden tarkastelussa hyödyntämiäni teorioita.

### 5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää minkälaisia musiikillisia identiteettejä nuorilla on heidän kertomuksiansa perusteella. Tarkoituksena on myös tutkia, millaisista musiikillisista kokemuksista nuorilla on ja miten nämä kokemukset ovat rakentaneet heidän musiikillisia identiteettejään.

Musiikillisten identiteettien kautta on tarkoitus saada kokonaiskuva nuorten musiikkiin liittyvistä kokemuksista. Identiteettien avulla on tarkoitus tarkastella, millaisia merkityksiä koulun musiikintunneilla nuorille on. Tutkimuksen kautta haluan saada lisää tietoa siitä, millainen asema musiikilla on nykynuoren elämässä ja millaisena he kokevat musiikin aseman siinä. Tulevana musiikkikasvattajana olen erityisen kiinnostunut siitä, miten nuorten musiikkikokemukset vaikuttavat heidän suhtautumiseensa musiikintunteihin ja toisaalta miten musiikintunnit ovat vaikuttaneet heidän musiikkikokemuksiinsa.



## 5.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset voivat muodostua joko ennen teoreettista taustaa tai sen jälkeen. Tutkimuskysymysten asettelua voidaankin pitää toistuvana prosessina. Kysymykset tarkentuvat usein vähitellen. (Miles & Huberman 1994, 25.) Omat alustavat tutkimuskysymykset muuttuivatkin hieman teoreettisen taustan kirjoittamisen jälkeen, jolloin myös oma ymmärrys aiheesta oli kasvanut. Tutkimuskysymyksiä muodostui lopulta kaksi:

- 1) Millaisia musiikkiin liittyviä kokemuksia nuorella on ollut?
- 2) Millaisia musiikillisia identiteettejä nuorten narratiiveista ilmenee?

Molemmat tutkimuskysymykset määrittyivät teoreettisen taustan perusteella. Musiikillisen identiteetin määritelmä ohjasi vahvasti tutkimuskysymysten asettelua.

- 1) Millaisia musiikkiin liittyviä kokemuksia nuorella on ollut?

Musiikkiin liittyvät kokemukset ovat hyvin yksilöllisiä. Tässä tutkimuksessa musiikkiin liittyvien kokemusten kartoittaminen tukee nuorten musiikillisten identiteettien tarkastelua. Green (2011) määritteli musiikillisen identiteetin muodostuvan omien musiikkikokemusten kautta. Tässä tutkimuksessakaan nuorten identiteetit eivät synny tyhjästä, vaan se millaisia käsityksiä heillä itsestään on, on rakentunut vuosien ajan erilaisten musiikillisten toimintojen kautta. Tavoitteenani on selvittää millaisia kokemuksia nuorten narratiiveista nousee ja miten he itse määrittelevät näiden kokemusten merkittävyyttä heidän musiikkisuhteen kannalta.

- 2) Millaisia musiikillisia identiteettejä nuorten narratiiveista ilmenee?

Käytän tässä tutkimuksessa Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin (2002), sekä Greenin (2011) määritelmiä musiikillisesta identiteetistä. Tutkimuksessani musiikillinen identiteetti vastaa Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin kuvailemia identiteettejä musiikissa (*IIM*). Käsittelen siis ennen kaikkea sitä, millaisia määritelmiä nuorilla on itsestään musiikin kontekstissa. Nuorten narratiiveista pyrin etsimään vastausta siihen, millaisina musiikillisina toimijoina nuoret itsensä näkevät. Identiteettityypit kokoavat nuorten musiikilliset kokemukset.

## 6 MENETELMÄT, RATKAISUT JA AINEISTO

Tässä luvussa kuvaan aluksi tutkimukseni metodologiaa, eli narratiivista tutkimusperinnettä, sekä sisällönanalyysia. Tämän jälkeen esittelen aineistoani, sekä sen keruuta. Lopuksi kuvaan, kuinka olen hyödyntänyt edellä mainittuja tutkimusmenetelmiä omassa tutkimuksessani.

### 6.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni toteutettiin narratiivisena tutkimuksena, jossa tutkimusmateriaalina toimivat oppilaiden kirjoittamat esseet. Esseitä analysoin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

#### 6.1.1 Narratiivinen tutkimus

Narratiivisen tutkimuksen keskiössä ovat narratiivit, eli kertomukset. Voidaan ajatella, että ihmisten oman elämän kokemukset ja merkitykset tulevat esiin kertomusten kautta. Näitä kertomuksia luodaan ja muokataan koko elämän ajan, esimerkiksi erilaisten kokemusten ja vuorovaikutuksen myötä (Paananen 2008, 19). Kerromme tarinoita päivittäin, kun esimerkiksi kuvailemme omaa käyttäytymistä eri tilanteissa (Kaasila 2008, 41; Riessman 1993, 2). Tämän vuoksi kertomukset voivatkin tuottaa tutkijalle tietoa monenlaisista teemoista. Heikkinen (2015, 151) määrittelee narratiivisen, eli kerronnallisen tutkimuksen seuraavalla tavalla: ”kerronnallinen tutkimus tarkoittaa lyhyesti tutkimusta, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin ja kertomiseen tiedon välittäjänä ja rakentajana”. Narratiivinen tutkimus ei

välttämättä olekaan Heikkisen (2015, 151) mielestä tutkimusmetodi, vaan tutkimusote tai tutkimuksellinen lähestymistapa.

Englannin kielessä narratiivisesta tutkimuksesta käytetään nimitystä ”*narrative research*” ja ”*narrative inquiry*” (Heikkinen 2015, 151). Narratiivisen tutkimuksen käsite ei ole täysin yhteneväinen kaikkien tutkijoiden kesken. Laitinen ja Uusitalo (2008, 110) tuovatkin ilmi sen, kuinka ristiriitaisia tulkintoja narratiivisuudesta on metodikirjallisuudessa. Myös Riessman (1993, 17) korostaa teoksessaan *Narrative Analysis* sitä, ettei narratiivisuuden käsitteellä ole tarkkaa määritelmää, mikä on johtanut siihen, että käsitteellä voidaan tarkoittaa lähes mitä tahansa. Narratiivisuuden käsitteelle löytyy erilaisia suomennoksia ja lisäksi narratiivisen tutkimuksen oleellisesta käsitteestä, eli kertomuksesta on useita erilaisia määritelmiä. Suomessa narratiivisuus (*narrative*) kääntyy yleensä kertomuksellisuudeksi tai kerronnallisuudeksi, jotka molemmat tarkoittavat hieman eri asioita. Heikkisen (2015, 151) mielestä kertomuksellisuus viittaa selkeämmin kertomisen lopputulokseen, kun taas kerronnallisuus on laajempi käsite, joka kattaa myös kertomisen näkökulman.

Myös narratiivisen tutkimuksen olennaisin käsite ”kertomus”, eli narratiivi on saanut osakseen monia erilaisia määritelmiä. Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 190) määrittelevät kertomuksen seuraavalla tavalla: ”joku kertoo toiselle, että jotain tapahtui”. Toinen narratiivisessa tutkimuksessa usein esiintyvä käsite on tarina. Kertomusta ja tarinaa käytetään Suomessa usein toistensa synonyymeina, varsinkin tavallisessa arkikielessä (Heikkinen 2015, 151). Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 189) ovat tulkinneet niin, että englannin kielen sana ”*narrative*” tarkoittaa suomeksi kertomusta. Sana ”*story*” sen sijaan on tulkittu tarkoittamaan tarinaa. Kertomus ja tarina tulkitaan usein toistensa synonyymeiksi ja niitä käytetään suomalaisessa tutkimuksessa usein sekaisin. Tämän vuoksi myös termi ”tarinallinen tutkimus” voi tarkoittaa samaa kuin kertomuksellinen. Usein nämä kaksi käsitettä pyritään kuitenkin erottamaan toisistaan. Voidaankin tulkita, että tarinalla tarkoitetaan esimerkiksi jotain satua, josta on olemassa monia erilaisia kertomuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189). Hänninen (2002, 19–20) puolestaan määrittelee tarinan merkityskokonaisuudeksi, joita kertomukset esittää merkkien muodossa. Hänen näkemys kertomuksen ja tarinan suhteesta on kuitenkin päinvastainen kuin Hyvärisellä ja Löyttyniemellä, sillä Hännisen mielestä ”yksi kertomus voi sisältää useita tarinoita” (Hänninen 2002, 20).

Vaikka kertomuksen käsite ei ole kaikissa tutkimuksissa yhtenevä, löytyy kertomukselle useita eli kriteereitä, joilla pyritään määrittelemään sitä, mikä tekee kertomuksesta

kertomuksen. Squire, Davis, Esin, Andrews, Harrison, Hydén ja Hydén (2014, 5) määrittelevät narratiivin useaan tapaan. Heidän laajan määritelmän mukaan narratiivi koostuu ryhmistä merkkejä, jotka voivat olla esimerkiksi kirjoitusta, puhetta tai muita ääniä, tai visuaalisia, näyteltyjä tai rakennettuja elementtejä. Jotta nämä merkit muodostaisivat narratiiveja, niiden välillä pitäisi olla liikettä, joka ilmenee esimerkiksi lukemisen tai äänen muodossa. (Squire, Davis, Esin, Andrews, Harrison, Hydén & Hydén 2014, 5.) Abbot (2002, 12) allekirjoittaa määritelmän, että kertomukset ovat tapahtumien tai tapahtumasarjojen kuvauksia, mutta myös kokee, että erityisesti sanat ”tapahtuma” (*event*) ja ”toiminta” (*action*), ovat olennaisessa osassa narratiiveja määriteltäessä. Jos kertomuksessa ei ole tapahtumaa tai toimintaa, se on Abbotin mukaan enemmänkin kuvaus tai esitelmä. Myös Dorrit Cohnin kertomuksen määrittelystä nousee esiin sana ”tapahtuma”. Cohn määrittelee kertomuksen olevan ”sarja lausumia, jotka käsittelevät syysuhteessa olevia, inhimillisiä olentoja koskevia tapahtumaketjuja” (Cohn 2006, 22).

Kertomukseen vaaditaan usein jonkinlainen tapahtuma, jotta sitä voidaan käsitellä kertomuksena. Monet tutkijat ovat kuitenkin tarkempia kertomuksen määrittelystä. He voivat esimerkiksi vaatia kertomukseen useampia tapahtumia tai juonen kaarta. (Abbot 2002, 12.) Kertomukset ovat usein imperfektissä, eli niissä kuvaillaan tapahtumia, jotka ovat jo tapahtuneet (Hänninen 2002, 22). Tyypillistä narratiiville onkin se, että se etenee loogisesti. Usein kertomuksessa on selkeä juoni: siitä löytyy alku, keskikohta ja loppu (Kaasila 2008, 43: Riessman 1993, 17).

Cortazzi (1993, 85—86) määrittelee teoksessaan ”Narrative analysis” kolme narratiivin kriteeriä, jotka liittyvät juonen vähimmäiskriteereihin, eli alkuun, keskikohtaan ja loppuun. Nämä kolme narratiivin kriteeriä ovat ajallisuus ajallisuus (*temporality*), syy-seuraussuhde (*causation*) ja mielenkiinto (*human interest*). Ajallisuudella tarkoitetaan kertomuksen etenemisestä kronologisesti. Juonen käsitteeseen liittyy ajatus aikajärjestyksessä tapahtuvista tapahtumista. Narratiivin toisella kriteerillä, syy-seuraussuhteella, tarkoitetaan sitä, että kertomuksen keskikohta ja lopetus ovat usein yhteydessä toisiinsa, sillä keskikohdan toiminta johtaa tietynlaiseen loppuun. Kolmanneksi narratiivin kriteeriksi Cortazzi mieltää mielenkiinnon. Hänen mukaansa mielenkiinto määrittää sen, mahtuvatko kertomuksen tapahtumat juoneen, jossa on alku ja loppu. Mielenkiinnon kriteeri on myös paljon enemmän tulkittavissa oleva, kuin kaksi aiempaa, sillä mielenkiinnon kohteet ovat jokaisella erilaisia. (Cortazzi 1993, 85—86.)

Tutkimuksissa toteutetuissa kertomuksissa ei useinkaan ole tätä esimerkiksi saduille tyypillistä rakennetta, jossa juoni etenee tietyllä kaavalla. Nämä kertomukset ovat sen sijaan usein vapaamuotoisempia, eikä niissä ole selkeää juonen kaarta. Kertomus voi olla esimerkiksi jatkuva narratiivi (*habitual narrative*), jolloin siinä ei ole selkeää huippua, vaan samat tapahtumat tapahtuvat jatkuvasti. Hypoteettinen narratiivi (*hypothetical narrative*) taas kertoo tapahtumista, joita ei ole oikeasti tapahtunut. Kolmas kertomuksen muoto Riessmanin mukaan on aihekeskeinen narratiivi (*topic-centered narrative*), jolloin kertomuksessa keskitytään esimerkiksi johonkin tiettyyn teemaan tai tapahtumaan. (Riessman 1993, 18.)

Kerronnallisuudella voidaan viitata myös aineiston käsittelytapaan. Narratiivisessa analyysissä kertomuksia luokitellaan esimerkiksi tapaustyyppien ja kategorioiden avulla. Tavoitteena on tuottaa uusia kertomuksia aineiston kertomuksista. Näiden uusien kertomuksien päämääränä on esitellä teemoja, jotka ovat aineiston kannalta oleellisia. (Hänninen 2015, 160.)

### **Narratiivisen tutkimuksen aineisto**

Tutkijat eivät pysty suoraan tutkimaan tutkittavan henkilön kokemuksta, vaan he tutkivat tämän kokemuksen kuvausta, esimerkiksi sen kirjallisessa tai sanallisessa muodossa (Reissman 1993, 8). Narratiivisessa tutkimuksessa voidaankin käyttää aineistona useita erilaisia materiaaleja. Tutkimusaineisto narratiivisessa tutkimuksessa on ”suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerrontaa” (Heikkinen 2015, 159). Kuten aikaisemmin ilmeni, tutkimuksissa toteutetuissa kertomuksissa ei välttämättä ole selkeää juonen kaarta. Narratiivisen tutkimuksen aineisto voikin olla lähes mitä tahansa materiaalia, joka perustuu kerrontaan (Heikkinen 2015, 159).

Materiaalit narratiivisessa tutkimuksessa voivat olla esimerkiksi jo valmiiksi olemassa olevia tekstejä, kuten romaaneja tai puheita. Toisaalta materiaalia voi myös tuottaa tutkimuksen osana. Usein tällaisessa tilanteessa tutkittavilta pyydetään kertomuksia jostain aiheesta. Myös nämä kertomukset voivat olla hyvin erilaisissa muodoissa, esimerkiksi suullisesti kerrottuja tarinoita, päiväkirjoja tai valokuvasarjoja. Tutkija voi kerätä materiaalia myös ilman, että hän erikseen pyytää tutkimushenkilöiltä kertomuksia hankkimalla heiltä materiaalia, joka todennäköisesti sisältää myös kertomuksia. Nämä materiaalit voivat olla esimerkiksi keskusteluita jostain tietystä aiheesta, mielipiteitä jostain heille tärkeästä aiheesta, tai esimerkiksi sukupuun piirtämistä. (Squire, Davis, Esin, Andrews, Harrison, Hydén & Hydén 2014,

7.) Erilaiset haastattelujen avulla kerätyt puhutut kertomukset (*spoken narratives*) ovat ehkä yleisimpiä narratiivisen tutkimuksen materiaaleja. (Squire, ym. 2014, 10.)

Tutkija voi halutessaan vaikuttaa melko paljon kertomuksen sisältöön. Kertomuksen sisältöä ja sen kulkua tutkija voi ohjata kysymällä tarkentavia kysymyksiä, sekä esittämällä toiveita sen aiheesta (Laitinen & Uusitalo 2008, 115). Jotta tutkittavat rohkaistuisivat kertomaan kertomuksia, tutkijan on hyvä luoda kertomukselle konteksti. Myös kertomusta ohjaavien kysymysten muotoilulla on merkitystä, sillä ne voivat vaikuttaa saadun tiedon määrään. (Riessman 1993, 54.) Lisäksi tutkittavien iällä ja kirjallisilla taidoilla on melko suuri merkitys kertomuksien sisältöön. Myös kertomuksen aihe voi joissain tilanteissa olla niin vaikea, ettei ihminen välttämättä kykene kirjoittamaan siitä (Laitinen & Uusitalo 2008, 112).

Omaelämäkerrat ovat tekstilajina otollisia narratiivisen tutkimuksen materiaaliksi, sillä niistä löytyy usein hyvin selkeä juoni, joka etenee ajallisesti. Omaelämäkertoissa kertoja kertoo tapahtumista usein aikajärjestyksessä lapsuudesta nykyhetkeen saakka. Hänninen (2015, 171) kirjoittaa koko elämän kattavien elämäkertojen olevan haasteellisia tulkita, sillä niissä on harvoin yhtä selkeää juonta. Sellaiset omaelämäkerralliset kertomukset, jotka keskittyvät joihinkin tiettyihin elämäntapahtumiin tai näkökulmiin ovat usein toimivampaa aineistoa (Hänninen 2015, 171). Kosonen (2009, 282) korostaa sitä, että omaelämäkerrassa kertojan omat valinnat nousevat esiin. Kertoja valitsee mitä elämäntapahtumia hän kertomuksessaan kuvaa. Jokainen omaelämäkerta on ainutlaatuinen. (Kosonen 2009, 282.)

Narratiivit mahdollistavat myös identiteettien tarkastelun narratiivisen identiteetin käsitteen kautta. Narratiiveissa nuori kuvaa elämäänsä, itseään, sekä kokemuksiaan. Nämä narratiivit muodostuvat suhteessa ympäristöön ja muihin ihmisiin. Niiden rinnalla rakentuu identiteetti, eli käsitys itsestä. (Huttunen 2013, 126.) Frantsin (2013, 33) mielestä ihminen tuottaa tietoisesti identiteettiään kertomalla elämästään. Voidaankin ajatella, että identiteetit ovat kertomuksia, joita ihmiset rakentavat koko elämänsä ajan (Huttunen 2013, 127).

### 6.1.2 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Kirjalliset materiaalit, kuvat ja esineet ovat hyviä laadullisen tutkimuksen tiedon lähteitä. Laadullisessa tutkimuksessa nämä materiaalit muokataan erilaisin keinoin uuteen muotoon tutkimusta varten. Analyysin tuloksia ei ainoastaan esitetä, vaan olennaista on myös tulkita

tuloksien merkityksiä laajemmassa kontekstissa. (Quartaroli 2009, 260—261). Laadullisessa tutkimuksessa yhdistyykin tietyllä tavalla analytyttöisyys, eli aineiston järjestely eri tavoin, sekä kattavan kokonaisuuden rakentaminen (Kiviniemi 2015, 83). Laadullisen tutkimuksen analyysi perustuu aina tulkintoihin. Kiviniemi (2015, 84) kuvailee aineiston analysointia ”tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä”. Tutkija tekee siis aineiston keruussa sekä sen analysoinnissa jatkuvasti valintoja siitä, mitä tutkimus sisältää ja miten tutkimusmateriaalia käsitellään.

Kirjallisia aineistoja voi analysoida useilla eri tavoilla. Eskola ja Suoranta (1998, 87) mainitsevat analyysien keinoiksi esimerkiksi sisällönanalyysin, sekä tapaustutkimuksen keinot, kuten henkilökuvien luomisen. Sisällönanalyysi on menetelmä, jota voidaan hyödyntää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa ja sen avulla pystytään toteuttamaan monenlaisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Sisällönanalyysi on Neumanin (2007, 227) mukaan analyysitapa, jossa kootaan ja analysoidaan tekstien sisältöjä. Sisältö voi kuitenkin olla hänen mielestään mitä tahansa aina sanoista ja merkeistä kuviin ja ajatuksiin. Tärkeintä on, että sisällön pystyy jollain tavalla välittämään. Teksti voi puolestaan tarkoittaa perinteisten tekstiaineistojen lisäksi myös puhetta tai vaikka visuaalisia esityksiä. Oleellista on, että se on viestin välittäjä. Näitä tekstejä voivat olla esimerkiksi kirjat, sanomalehdet, mainokset, puheet, elokuvat, valokuvat, sanoitukset, vaatteet ja taideteokset. (Neuman 2007, 227.)

Jotkut tutkijat saattavat vielä käyttää käsitettä ”sisällön erittely” synonyymina sisällönanalyysille. Sisällön erittelyllä on kuitenkin kvantitatiiviset juuret, sillä sisällön erittelyllä tarkoitetaan tutkimusmateriaalin analysointia tavoitteena kuvata määrällisesti sen sisältöjä. Sisällönanalyysi sen sijaan kuvaa tarvetta esittää tutkimusaineiston sisältöjä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105—106.) Sisällönanalyysi mahdollistaa tutkijalle uudenlaisen tavan tarkastella aineistoa ja löytää sieltä jotain sellaista, mitä hän ei ehkä muuten löytäisi. Usein sisällönanalyysin avulla aineistosta paljastuu asioita, joita olisi ilman analyysia vaikea havaita. (Neuman 2007, 227.)

Klaus Krippendorff (1981, 29) on koonnut neljä sisällönanalyysiä määrittävää tekijää. Ensimmäisenä Krippendorff mainitsee sisällönanalyysiä määritteleväksi tekijäksi sen, että se on huomaamaton (*unobtrusive*) tekniikka. Tällä Krippendorff tarkoittaa sitä, että toisinkuin monissa muissa tutkimusmenetelmissä sisällönanalyysissä on vähemmän vuorovaikutusta tutkijan ja tutkittavan välillä. Tämän vuoksi tutkittava aineisto on usein totuudenmukaista, sillä tutkimusjoukko ei välttämättä tunne oloaan tarkkailuksi. Toinen sisällönanalyysille

tyypillinen asia on se, että siinä tutkimuksessa voidaan käyttää epämuodollisia (*unstructured*) materiaaleja. Nämä materiaalit voivat olla Krippendorffin mukaan sellaisia, joiden sisältöön ei esimerkiksi ole pystynyt etukäteen vaikuttamaan esimerkiksi suunnitellun kyselylomakkeen kautta. Kolmantena määrittelevänä tekijänä Krippendorff pitää sitä, että sisällönanalyysi on aina tilannesidonnaista, jolloin analyysissä voidaan huomioida materiaalin kaikki kontekstit, eikä saatua tietoa ainoastaan eroteta esimerkiksi haastattelun kontekstista. Neljäntenä, eli viimeisenä sisällönanalyysiä määrittävänä tekijänä voidaan Krippendorffin mukaan pitää menetelmän kykyä käsitellä suuriakin aineistoja. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että sisällönanalyysissä aineiston tarvitsisi välttämättä suuri. (Krippendorff 1981, 29—31.)

Sisällönanalyysi voi olla joko aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriaohjaavaa. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto luokitellaan jonkin aikaisemman teorian perusteella. Tällaisen analyysin avulla voidaan testata esimerkiksi jotain jo olemassa olevaa teoriaa uudessa ympäristössä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi taas muistuttaa enemmän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä sillä erolla, että abstrahointivaiheessa käytetään valmiita teoreettisia käsitteitä. Aineistolähtöisen analyysin tavoitteena on luoda tutkittavasta aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Usein tällaisessa analyysissä analyysiyksiköitä ei ole päätetty ennen tutkimusta ja aikaisemmilla tiedoilla ja teorioilla ei ole merkitystä tutkimuksen toteutuksen ja lopputuloksen kannalta. Aineistolähtöistä analyysiä voidaankin kutsua induktiiviseksi analyysiksi, jossa edetään yksittäisestä yleiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95—118.)

Miles ja Huberman (1994) jakavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmeen vaiheeseen: redusointiin, klusterointiin ja abstrahointiin. Redusointi, eli pelkistäminen tarkoittaa sitä, että tutkimuksen aineistosta karsitaan kaikki sellainen pois, mikä ei ole tutkimuksen kannalta oleellista. Tässä vaiheessa on tärkeää huomioida tutkimustehtävä, sillä se ohjaa aineiston karsimista. Klusteroinnilla, eli ryhmittelyllä redusoidusta aineistosta etsitään samankaltaisia tai toisistaan eroavia käsitteitä. Tässä vaiheessa samanlaiset käsitteet ryhmitellään yhdistetään luokiksi, jotka nimetään luokkaa kuvaavalla tavalla. Miles ja Huberman (1994, 249) kokevat, että klusterointi voidaan nähdä yleisenä terminä, joka tarkoittaa yleisesti kategorioiden luokittelun prosessia, jossa erilaisia asioita luokitellaan ryhmiin. Viimeisessä vaiheessa, aineiston abstrahoinnissa, luodaan teoreettisia käsitteitä klusteroinnin pohjalta. Abstrahoinnissa aineistosta etsitään oman tutkimuksen kannalta oleelliset tiedot ja muodostetaan niistä käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109—111.)



Redusoinnissa aineisto koodataan, eli se käydään läpi ja sieltä etsitään tutkimuksen kannalta oleellisia asioita. Laadullisessa tutkimuksessa koodaamisella on siis erilainen merkitys, kuin määrällisessä tutkimuksessa, jossa koodaaminen liittyy esimerkiksi tulosten muuttamiseen numeraaliseen muotoon (Neuman 2007, 330). Koodaamiselle ei ole tarkkoja ohjeita, vaan tutkija voi suorittaa tämän vaiheen parhaaksi katsomallaan tavalla. Koodi voi olla sana tai fraasi, joka kuvaa esimerkiksi jotain tiettyä aineiston osaa (Quataroli 2009, 264). Koodeilla Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) mielestä viisi tehtävää:

- 1) Ne ovat sisään kirjoitettuja muistiinpanoja.
- 2) Niillä jäsennetään sitä, mitä tutkijan mielestä aineistossa käsitellään.
- 3) Ne toimivat tekstin kuvailun apuvälineenä.
- 4) Ne toimivat aineiston jäsennyksen testausvälineenä.

Koodaamisessa tapahtuu Neumanin (2007, 330) mukaan kahta asiaa yhtä aikaa. Koodatessa sekä kootaan dataa, että myös luokitellaan sitä analyttisesti. Aineiston koodaamisessa tutkimusmateriaali muutetaan helpommin tutkittavaan muotoon. (Neuman 2007, 330). Koodaaminen voi olla esimerkiksi avointa, jolloin tutkija etsii aineistosta teemoja ja muodostaa alustavia koodeja. Tässä vaiheessa aineisto luetaan tarkasti läpi, ja siitä etsitään keskeisiä termejä tai teemoja. Nämä kirjoitetaan ylös koodeiksi, joita voi kuitenkin vielä muuttaa analyysin edetessä. Avoin koodaus tuo siis esiin teemoja tekstistä. Avointa koodausta seuraa usein aksiaalinen koodaus, jolloin keskitytään enemmän aineistosta löytyvien koodien sisältöön. Tässä vaiheessa etsitään kategorioita ja yhdistäviä ja erottavia teemoja, jonka perusteella aineistoa voidaan klusteroida. Selektiivisessä koodauksessa aineiston tärkeimmät teemat on jo löydetty ja valittu. Tässä vaiheessa aineisto käydään vielä uudelleen läpi nämä teemat huomioiden. (Neuman 2007, 330—332.)

Koodauksen jälkeen sisällönanalyysissä siirrytään varsinaiseen analyysiin, eli klusterointiin. Tässä vaiheessa voidaan keskittyä tutkimusmateriaalin luokitteluun, teemoitteluun ja tyyppittelyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Omassa tutkimuksessani käytän luokittelua erityisesti nuorten musiikkikokemuksia tutkiessani, teemoittelu ja tyyppittely taas hyödynnän musiikkisten identiteettien tarkastelussa.

Luokittelulla tarkoitetaan sitä, että aineisto järjestetään niin, että sieltä löydetään erilaisia luokkia. Selkeiden luokittelukriteerien määrittely helpottaa luokittelua huomattavasti. Luokittelukertoja kannattaa olla useampia, mutta yksi luokittelu kannattaa suorittaa aina

kokonaan yhdellä kertaa, jolloin luokittelukriteerit pysyvät varmasti samoina. (Eskola & Suoranta 1998, 121.) Luokittelun yhteydessä voidaan laskea kuinka usein kyseinen luokka aineistossa esiintyy. Lisäksi luokitellun aineiston voidaan koota taulukoiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Luokittelussa tulisi Eskolan ja Suorannan mielestä myös huomioida luokkien määrä. Kun luokkia on vain muutama, tutkimus on todennäköisesti luotettava, mutta aineistoa huonosti kuvaava. Kun luokkia on taas paljon, tutkimus kuvaa aineistoa paremmin, mutta ei ole enää yhtä luotettava. (Eskola & Suoranta 1998, 121.)

Teemoittelu alkaa yleensä aineiston ryhmittelyllä esimerkiksi tutkimusjoukon iän tai sukupuolen perusteella. Tämän ryhmittelyn jälkeen aineistosta haetaan teemoja, eli aiheita. Tällainen teemoittelu on samankaltaista kuin luokittelu, mutta toisin kuin luokittelussa teemoittelussa korostuu se, mitä kaikista teemoista on kerrottu. Teemoittelussa aineisto pilkotaan siis osiin ja ryhmitellään uudestaan erilaisten aiheiden perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Eskola & Suoranta (1998, 129) suosittelevat teemoittelun käyttöä erityisesti silloin, kun etsitään ratkaisua johonkin käytännönläheiseen tutkimusongelmaan.

Tyypittelyssä on puolestaan tavoitteena tiivistää yleistyksiksi jotain tiettyä teemaa koskevat näkemykset. Näin ollen tyypittely vaatii aina myös teemoittelua. Eri teemoista haetaan yhteneväisyyksiä näkemyksille, jonka jälkeen näistä kootaan yleistyksiä, eli eräänlaisia tyypiesimerkkejä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Tyypittelyn tuloksena syntyneet tyypiesimerkit tiivistävät aineistoa kokoamalla yhteen tyyppiin esimerkiksi useita samantyyppisiä vastauksia (Eskola & Suoranta 1998, 131). Tyypittelyn tavoitteena on, että ne ikään kuin nousevat tekstistä esiin, mutta kuten luokittelussakin, tyypittelykin on tutkijan valintoja siitä, minkä hän kokee oleelliseksi (Alasuutari 2011, 93).

Klusteroinnin avulla syntyneet alaluokat kootaan abstrahointivaiheessa yläluokiksi ja pääluokiksi. Abstrahointivaiheessa pyritään muodostamaan luokkia kuvaavia teoreettisia käsitteitä. Tuloksena on aineistosta nouseva teoreettinen kokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112—113.)

## 6.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistona toimivat nuorten kirjoittamat, musiikkikokemuksia käsittelevät esseet. Seuraavaksi esittelen tarkemmin tutkimukseni tutkimusjoukkoa, heidän taustojaan ja esseiden sisältöjä. Lisäksi kuvaan aineistonkeruun prosessia sekä aineistonanalyysini vaihteita.

### 6.2.1 Aineiston esittely

Tutkimuksen aineistona on 26 peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten sekä lukion ensimmäisen luokan oppilaiden kirjoittamaa esseetä aiheesta ”Musiikki ja minä”. Tästä aineistosta 14 esseetä on lukiolaisten ja 12 peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden kirjoittamia. Tutkimuksessani esseet numerot yhdestä neljääntoista (1—14) ovat lukiolaisten kirjoittamia ja esseet numerosta viidestätoista kahteenkymmeneenkuuteen (15—26) ovat yhdeksäsluokkalaisten tekemiä. Lukiolaiset olivat pakollisen musiikin kurssin opiskelijoita, kun taas yhdeksäsluokkalaisten olivat valinnaiskurssin opiskelijoita. Esseet olivat noin yhden liuskan mittaisia tekstejä, mutta joukossa oli myös selkeästi pidempiäkin kirjoituksia. Oppilaat kuvailevat esseissään omia musiikkiin liittyviä kokemuksia. Kouluun liittyvät muistot ovat peruskoulusta, sillä lukiolaisilla ei ollut vielä ollut musiikin kursseja lukiossa. Oppilaat ovat peruskoulun aikana saanut musiikinopetusta useilta eri opettajilta.

### 6.2.2 Aineistonkeruu

Aineistonkeruun toteutin alkuvuodesta 2018 koulussa, jossa olin töissä musiikinopettajana. Tutkimuskohteeksi valikoitui yhdeksäsluokkalaiset sekä lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat, sillä perusteella että uskoin heidän pystyvän kirjoittamaan jo tarpeeksi laajoja pohtivia esseitä. Lisäksi he olivat jo sen ikäisiä, että heille olisi jo muodostunut riittävä määrä musiikkiin liittyviä kokemuksia. Ajatus esseiden kirjoittamisesta lähti siitä, että lukiolaisilla oli juuri alkamassa musiikin kurssi ”musiikki ja minä”, jonka alussa kurssin opettaja oli yleensä teettänyt opiskelijoilla tähän teemaan liittyvän kirjoitelman. Yhdeksäsluokkalaisten ryhmä koostui valinnaisen musiikkikurssin opiskelijoista. Heidät valitsin mukaan tutkimukseeni sillä perusteella, että saisin näkökulmia sellaisilta opiskelijoilta, joille musiikki todennäköisesti merkitsee tavallista enemmän.

Ennen esseiden kirjoittamista hankin tutkimukselleni luvan koulun rehtorilta. Hänen kanssaan myös sovimme, että tiedotus tutkimuksesta sekä oppilaiden huoltajien suostumusten kerääminen tapahtuisi Wilman kautta. Lähetin tammikuun alussa, noin kaksi viikkoa ennen tutkimuksen toteuttamista, Wilmassa viestin molempien ryhmien kaikille huoltajille (Ks. Liite 1: Tutkimuslupa). Viestissä kerroin siitä kuka olen, mikä tutkimuksen tarkoitus on ja miten se toteutetaan. Lisäksi korostin sitä, että oppilaiden essee käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Kerroin viestissä myös siitä, että kaikki oppilaat tulevat kirjoittamaan tunnilla esseen aiheesta, mutta ainoastaan niiden oppilaiden, joiden huoltajilta on saatu lupa, esseitä käsitellään tutkimuksessa. Viestissä pyysin huoltajia vastaamaan viestiini, mikäli he eivät halua että oppilaiden esseeä käytetään tutkimuksessa. Noin kahden viikon jälkeen, päivää ennen tutkimuksen toteuttamista, tarkistin Wilma -viesteistä sen, ketkä oppilaat voivat osallistua tutkimukseen. Aluksi varmistin, että kaikki ne huoltajat joille viestin lähtein, olivat nähneet sen. Kukaan huoltaja ei kieltänyt oppilaan esseen hyödyntämistä tutkimuksessa, joten tutkimusjoukko oli laadulliseen tutkimukseen melko suuri.

Tutkimus toteutettiin osana molempien kurssien suoritusta, eräänlaisena orientoitumisena kurssien sisältöihin. Oppilaille kerroin esseiden kirjoittamisesta noin viikkoa ennen tutkimusta. Tein esseen kirjoittamiseen ohjeistuksen, jonka tulostin kaikille oppilaille. Ohjeistuksessa pyysin oppilaita kirjoittamaan esseen otsikolla ”Musiikki ja minä” (Ks. Liite 2: Esseen ohjeistus). Koska ennakoin sitä, ettei pelkkä otsikko välttämättä innosta 15—16 -vuotiaita kirjoittamaan aiheesta tarpeeksi laajasti, kirjoitin ohjeistukseen myös alakysymyksiä, joiden kautta asiaa sai halutessaan pohtia. Molemmilla ryhmillä varasin esseiden kirjoittamiseen yhden oppitunnin, eli 45 minuuttia. Tunnin alussa kerroin oppilaille siitä, miksi teen tutkimusta ja mihin heidän esseitä tulen käyttämään. Tämän jälkeen kävimme yhdessä tutkimuksen ohjeistuksen läpi. Korostin oppilaille sitä, että heidän esseensä käsitellään anonyymisti ja pyysin heitä kirjoittamaan esseisiin ainoastaan iän, luokan ja sukupuolen.

Vaikka oppilailla oli kokonainen oppitunti aikaa kirjoittaa esseitään, harva heistä hyödynsi tätä mahdollisuutta. Osa oppilaista ei olisi jaksanut keskittyä kirjoittamaan kovin pitkään, joten pyysin heitä keskittymään esseen tekoon ainakin puoleksi tunniksi ja tavoittelemaan vähintään sivun mittaista tekstiä. Tästä huolimatta osa esseistä oli erittäin lyhyitä. Lisäksi huomasin, että useampi oppilas oli ohjeistuksesta huolimatta kirjoittanut esseen sijasta vastauksia apukysymyksiin listana ranskalaisin viivoin. Loppujen lopuksi päätin karsia tällaiset lyhyet listamaiset tekstit pois lopullisesta tutkimusaineistosta, sillä niistä puuttui täysin pohdiskelevuus, sekä narratiivinen luonne. Esseitä sain yhteensä 32, mutta karsinnan jälkeen tutkimukseen valikoitui lopulta 26 yhdeksäsluokkalaisten ja lukion ensimmäisen luokan

opiskelijan esseitä. Yllättävää oli se, että eniten karsintaa piti tehdä juuri lukiolaisten teksteistä.

### **6.2.3 Aineiston analyysi**

Lähestyin aineistoa aluksi ainoastaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen, eli nuorten musiikkikokemusten kautta. Analyysini tavoitteena oli aluksi saada vastaus ainoastaan tähän kysymykseen. Aineiston analyysi alkoi esseiden numeroinnin jälkeen aineistoon huolellisella tutustumisella. Luin oppilaiden esseet useaan kertaan läpi ja kirjasin ylös teksteistä nousseita yleisiä huomioita. Tässä vaiheessa kiinnitin jo huomiota muutamaan selkeään teemaan, jotka teksteistä korostuivat. Seuraavaksi pyrin redusoimaan aineistoa alleviivaamalla ja nimeämällä esseiden sivuihin koodeja nuorten musiikkikokemuksiin liittyen (Ks. KUVIO 3). Huomasin pian, että musiikkikokemuksiin liittyviä koodeja alkoi kertyä melko paljon, mutta samoja koodeja pystyi hyödyntämään jonkin verran, sillä tietyt asiat toistuivat nuorten teksteissä.

### Esseiden lukeminen ja sisältöön perehtyminen

*"Kuuntelen musiikkia päivittäin silloin, kun ei ole muutakaan tekemistä tai kun en ole kavereiden seurassa keskustelemassa. Musiikkimakuni on jokseenkin muuttunut vuosista, jolloin sen aloitin, olen löytänyt erilaisia musiikkityylejä, joihin olen tykästynyt. En kuuntele klassista musiikkia tai mitään suomalaista, heviä tai hip hoppia. Musiikin kuuntelu on minulle tavallaan pakokeino todellisuudesta, mutta en puhu mille ihmisille minkälaista musiikkia kuuntelen" (1)*

### Koodien etsiminen ja alleviivaaminen

*"Kuuntelen musiikkia päivittäin silloin, kun ei ole muutakaan tekemistä tai kun en ole kavereiden seurassa keskustelemassa. Musiikkimakuni on jokseenkin muuttunut vuosista, jolloin sen aloitin, olen löytänyt erilaisia musiikkityylejä, joihin olen tykästynyt. En kuuntele klassista musiikkia tai mitään suomalaista, heviä tai hip hoppia. Musiikin kuuntelu on minulle tavallaan pakokeino todellisuudesta, mutta en puhu mille ihmisille minkälaista musiikkia kuuntelen" (1)*

### Koodien listaaminen

päivittäinen musiikinkuuntelu, arkinen kuuntelu, muuttunut musiikimaku, musiikki pakokeinona, musiikkimaun rajaaminen, musiikin kuuntelu yksityisenä kokemuksena

KUVIO 3. Aineiston redustointi

Kun olin saanut aineiston koodattua aloitin aineiston klusteroinnin muodostamalla löytyneistä koodeista alaluokkia. Kirjoitin jokaisen esseiden reunoille kirjoittamani koodit koneella yhteen tiedostoon listaksi, jonka jälkeen aloin etsimään koodeista yhteneväisyyksiä. Ylivii-vasin sisällöiltään yhtenevät koodit aina tietyllä värillä, jonka kautta alaluokat alkoivat hahmottumaan. Kokosin aina yhdellä värillä värittämäni koodit allekkain ja yritin miettiä niiden yhdistävää tekijää, alaluokkaa. Alaluokkien muodostuttua minulla alkoi olla jo jonkinlainen näkemys siitä, minkälaisia pääluokkia voisin muodostaa (Ks. KUVIO 4). Koko aineiston klusteroinnin ajan hahmottelin erilaisia tapoja toteuttaa alaluokkien järjestelyn ja pääluokkien teoreettisen käsitteiden muodostaminen oli melko tiiviisti läsnä myös yläluokkien jär-jestelemisessä.



KUVIO 4. Aineiston klusterointi

Kyseenalaistin välillä sisällönanalyysimenetelmääni, sillä pääluokat ilmenivät melko helposti tekstistä. Pohdin, millainen merkitys omalla aiheeseen liittyvällä tiedolla oli pääluokkien syntyyn ja missä aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin raja menee. Lopulta tulin kuitenkin siihen tulokseen, että analyysi oli aineistolähtöisen analyysin puolella, sillä pääluokat eivät pohjautuneet mihinkään teoriaan. Kun aineisto oli luokiteltu, se haki vielä omaa muotoaan. Ala- ja yläluokkien nimet vaihtuivat ja tarkentuivat sitä mukaan, kun kirjoitin niiden tuloksia. Koko analyysiprosessin ajan pyrin lukemaan esseitä läpi, ettei niiden alkuperäiset tarkoitukset ja ajatukset katoa tai muutu aineiston analyysin seurauksena.

Kun olin saanut aineiston analyysin valmiiksi, kirjoitin nuorten musiikkiin liittyvien kokemusten tulosluvun. Tulosluvun kirjoittamisen yhteydessä kirjoitin myös teoriapuolta analyysistä nousseiden teemojen perusteella. Kun olin käsitellyt nuorten musiikilliset kokemukset, siirryin toiseen tutkimuskysymyksen, eli nuorten musiikillisten identiteettien analysointiin. Musiikillisia kokemuksia tutkinut sisällönanalyysi loi pohjan identiteettien tarkasteluun, sillä sen luokittelut mahdollistivat teemoittelun ja tyyppittelyn ja tätä kautta identiteettityyppien muodostamisen. Esseitä lukiessani muodostin jo alustavan käsityksen siitä, minkälaisia identiteettejä nuorilla on. Identiteettien tarkastelu oli kuitenkin huomattavasti monipuolisempaa aineistolähtöisen sisällönanalyysin tuoman tiedon avulla.

Luokittelin aluksi nuorten esseet heidän musiikillisten kokemusten kautta nousseiden pää- ja yläluokkien kautta nousseiden teemojen avulla (Ks. Liite 3: Taulukko musiikillisten identiteettien tyyppittelystä). Tein taulukon, jossa ilmenee jokaisen nuoren kohdalla esimerkiksi se, ovatko he harrastaneet musiikkia, miten he käyttävät musiikkia ja millaisia merkityksiä musiikilla heidän elämässään on. Tämän jälkeen etsin esseiden väliltä yhteneväisyyksiä oppilaiden kokemuksista, jonka jälkeen loin yhtenevistä esseistä tyyppiesimerkkejä, eräänlaisia identiteettityyppejä. Tyyppien muodostamisen koin tarpeelliseksi siksi, että näin ollen nuorten identiteeteistä saisi jonkinlaisen kokonaiskuvan. Halusin käsitellä esseet läpi sisällönanalyysin jälkeen vielä niin, että yksittäinen essee edustaa kokonaisuudessaan nuoren identiteettiä. Tällainen aineiston tyyppittely vaatii tietynlaisia kompromisseja. Identiteettityypit edustavat useita esseitä, joissa on keskenään samankaltaisia näkemyksiä. Tyyppien luominen on vaatinut kuitenkin yleistyksiä, sillä kukaan nuori ei millään ole täysin samanlainen kuin joku toinen. Identiteettityypit ovatkin yleistyksiä, joiden avulla pystyy kuitenkin saamaan jonkinlaisen kokonaiskuvan siitä, minkälaisia musiikillisia identiteettejä nuorilla on.

### 6.3 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kulkee mukana koko tutkimuksen teon ajan. Luotettavuuden arvioinnissa tulisi tarkastella koko tutkimuksen prosessia. Luotettavuuden näkökulma tulisi muistaa koko tutkimuksen ajan, aina tutkimusjoukon valinnasta tulosten analysointiin. (Krippendorff 1981, 129.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi alkaa tutkimuksen kohteen ja sen tarkoituksen pohtimisesta ja päättyy tutkimuksen raportoinnin arviointiin. Luotettavuudesta puhuttaessa tulisi arvioida tarkastella ainakin omaa



sitoutumista aiheeseen tutkijana, aineiston keruuta, tutkimushenkilöiden valintaa, sekä aineiston analysointia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140—141.) Tutkimuksen luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään mahdollisimman tarkalla ja avoimella kuvauksella tutkimuksen vaiheista.

Narratiivisissa tutkimuksissa luotettavuuden näkökulma on erityisen tärkeä, sillä tutkimusaineistona toimivat kertomukset, joiden tutkiminen perustuu tulkintaan (Heikkinen 2015, 163). Kertomuksien analysointiin käytetty aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu tutkijan tekemistä loogisista päätelmistä hänen järjestäessään aineistoa uudelleen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Aineistoa analysoidessani pohdin jatkuvasti tutkimusmetodien käyttöä ja sitä onko sisällönanalyysi oikea väline tutkimuskysymyksiä lähestyessäni. Aineistoa olisi voinut lähestyä myös muilla tavoin ja saada todennäköisesti erilaisia tuloksia.

Kertomusten tulkinnassa musiikkikokemusten näkökulmasta olen pyrkinyt välttämään tulkitsemasta aineistoa liikaa ja olla irrottamatta mitään tekstin pätkää sen koko kontekstistaan. Tämän olen pyrkinyt varmistamaan tutustumalla aineistoon riittävän syvällisesti. Tutkimuksen musiikkikokemusten tulokset kuvaavat yhden ryhmän kokemuksia. Kokemukset ovat henkilökohtaisia ja kontekstiin sidottuja. Esimerkiksi musiikintunteihin liittyvät muistot perustuvat muutaman musiikinopettajien pitämiin oppitunteihin, eivätkä ole millään lailla yleistettävissä. Toisaalta esimerkiksi musiikin kuuntelun vaikutukset voivat olla melko samanlaisia suurimmalla osalla suomalaisista nuorista. Ohjeistukseen perustuvien esseevastauksien avulla kerättyjä kokemuksia voisi kerätä helposti myös laajemmalla joukolla.

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvässä tyypittelyssä tulkintaa on täytynyt tehdä enemmän, sillä identiteettityypit ovat nimensä mukaisesti tyypikertomuksia. Tyypittelyssä jaoin oppilaat sisällönanalyysissa nousseiden piirteiden perusteella identiteettityyppeihin. Kaikki tiettyyn tyyppiin kuuluvat nuoret eivät edustaneet täysin tyyppiä, vaan minun on täytynyt tehdä kompromisseja. Nuoren essee on sijoitettu johonkin tyyppiin sen perusteella, että suurin osa hänen esseestä nousevista piirteistä sopii tähän identiteettityyppiin. Identiteettityyppeni luodessani yritin lähestyä ilmiötä neutraalisti pyrkimällä varomaan tyyppien arvottamista. Pyrin välttämään esimerkiksi niiden, jotka eivät ole millään lailla kiinnostuneita musiikista esittelemistä negatiivisessa valossa. Tyypittelyä tehdessä mietin myös paljon sen eettistä puolta. Tyyppien luomisen tavoitteena ei ollut nuorten leimaaminen tietynlaisiksi, vaan ennen kaikkea antaa kattava kuva siitä, millaisia nuoria musiikintunneilla on.

Identiteettien tutkimus oli asia, jonka menetelmää pohdin paljon. Identiteetti on käsitteenä abstrakti ja sen tutkimista varten olen tutustunut sitä käsittelevään kirjallisuuteen ja määrittelyt sen tarkasti tätä tutkimusta varten. Käsitys siitä, mikä identiteetti on ja mistä se rakentuu vaihtelee melko paljon, jonka vuoksi on syytä huomioida, että tämän tutkimuksen tulokset perustuvat tietynlaiseen identiteettikäsitteeseen. Toisenlaisen identiteettikäsitteeseen pohjalta toteutettu tutkimus olisi voinut luoda hyvin erilaisia tuloksia. Käsitteen abstraktin luonteen vuoksi musiikillisten identiteettien tutkiminen esimerkiksi pyytämällä nuoria itse määrittelemään musiikillisen identiteetin olisi ollut mielekästä. Tämän takia tutkimukseni identiteetit eivät ole nuorten itse suoraan kertomia, vaan ne perustuvat tutkijan päätelmiin. Tässä tutkimuksessa identiteettejä on lähestytty narratiivisen identiteetin näkökulmasta: kertomus on ikään kuin nuoren kertomus itsestään, eli siitä kuka hän on. Vaikka olen pyrkinyt olemaan uskollinen lähdeaineistolle, voi olla mahdollista että olen tulkinnut jonkun nuoren identiteetin täysin erilaisilla kuin hän olisi sen itse nähnyt. Tutkimuksessa olevat musiikilliset identiteetit perustuvat siis päätelmiin ja sen identiteettityypit ovat luotu kahden oppilasryhmän perusteella.

Halusin tutkimuksessani tutkia nuorten kokemusmaailmaa ja koin että yhdeksäsluokkalaissa ja lukiolaisilla olisi kertynyt jo tutkimuksen kannalta riittävä määrä kokemuksia. Nuoria tutkittaessa tuli pohtia useita asioita eettisyyden ja luotettavuuden kannalta. Koska tutkimus toteutettiin narratiivisena tutkimuksena, oli tärkeä huomioida tutkittavien ikä ja heidän kirjalliset kyvyt tutkimusta suunniteltaessa. Tutkimusjoukko valittiin niin, että he pystyivät ilmaisemaan kokemuksiaan ja ajatuksiaan kirjallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 86.) Koska kaikki tutkittavat olivat alaikäisiä, oli tutkimuksen eettisyys erityisen tärkeää. Pyysin koulun rehtorilta luvan tutkimuksen toteuttamiseen ja lisäksi tiedotin kaikkien oppilaiden huoltajia tutkimuksen toteutuksesta ja sisällöistä, sekä pyysin heiltä lupaa nuorten osallistumiseen tutkimukseen. Tämän lisäksi tiedotin samat asiat myös suoraan tutkimukseen osallistuville oppilaille. Luvan pyytämällä varmistetaan, että tutkimukseen osallistuvat ovat siis oltava tietoisia siitä, että he osallistuvat tutkimukseen. Suostumuksella varmistetaan se, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja ovat tietoisia tutkimuksen sisällöstä. (Larson 2009, 7.)

Larsonin (2009, 7) mukaan suostumuslomakkeessa tutkimusjoukolle tulisi ilmoittaa ainakin tutkijan nimi ja tutkimuksen tarkoitus. Lisäksi tutkittaville tulisi tiedottaa mitä kaikkea tutkimukseen osallistumiseen vaaditaan, sekä kertoa tutkimuksen luottamuksellisuudesta. Olisi myös hyvä muistuttaa, ettei tutkimukseen ole pakko osallistua. Tässä tutkimuksessa päätös

tutkimukseen osallistumisesta tuli huoltajilta. Oppilaille kirjoitelman kirjoitus oli osa kurssin suoritusta, mutta ainoastaan heidän esseitään käytettiin tutkimuksessa, joiden huoltajat eivät olleet sitä erikseen kieltäneet.

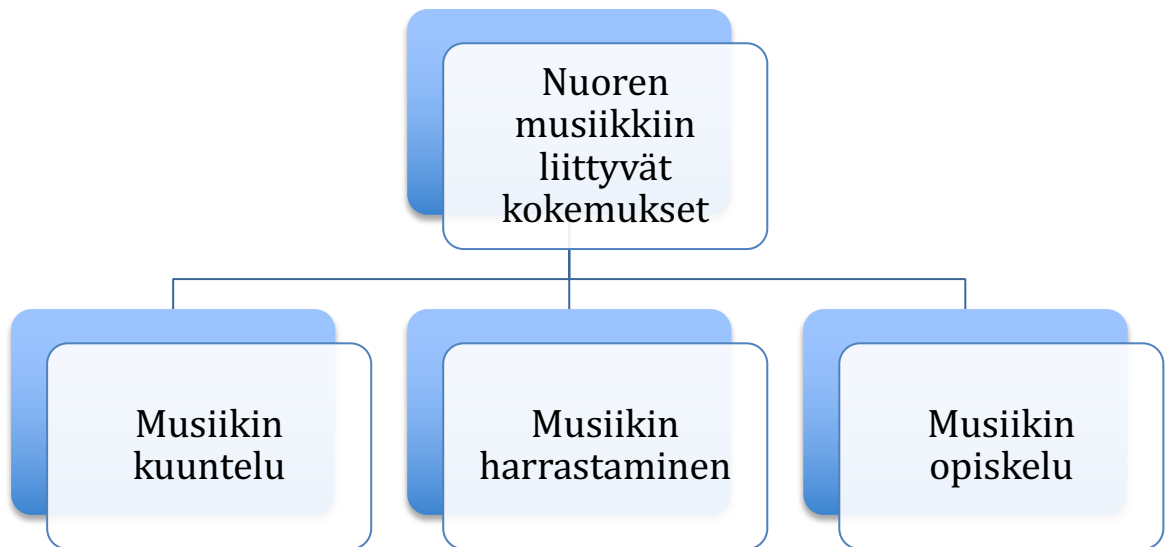
Anonyymiydellä tavoitellaan tutkimukseen osallistujien identiteettiä erottamalla hänen henkilökohtaiset tiedot tutkimusaineistosta. Joskus osallistujien pelko siitä, että heidät voidaan tunnistaa voi vaikuttaa heidän vastauksiinsa ja tällä tavoin koko tutkimukseen. (Larson 2009, 12.) Koska toimin tutkimusaineiston keräämisen aikana oppilaiden opettajana koin erityisen tärkeäksi varmistaa nuorten anonyymiyden. Esseisiin pyysin nuoria kirjoittamaan ainoastaan heidän luokka-asteensa, iän, sekä sukupuolen. Korostin heille sitä, ettei heidän esseitään voi yhdistää keneenkään tiettyyn henkilöön, eikä esseiden sisältöä arvioida kurssiin liittyen. Koska toimin ryhmien opettajana vain hetken, en tunne oppilaita tarpeeksi hyvin, jotta olisin kyennyt itsekään anonyymien esseiden perusteella yhdistämään niitä johonkin tiettyyn oppilaaseen. Kirjoitelmien perusteella vaikuttaa siltä, että nuoret kokivat olevansa riittävän anonyymeja, sillä tekstit olivat avoimia kokemuksien pohdintoja. Nuorten yksityisyyden suojeluun liittyen koin tärkeäksi myös sen, etten jakanut esseitä muiden kanssa, ja pidin ne itselläni tallessa. Luottamuksellisuus tarkoittaaakin sitä, että tutkimuksen osallistujien tiedot ja identiteetti pysyvät ainoastaan tutkijan tiedossa. Luottamuksellisuuteen liittyy myös se, ettei tutkimukseen osallistujien tiedoista keskustella julkisilla paikoilla niin, että osallistuja on tunnistettavissa. (Larson 2009, 12.)

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä pääluvussa tarkastelen aineistosta analyysin perusteella nousseita tuloksia. Luvussa 7.1 esittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia, eli sitä millaisia musiikkiin liittyviä kokemuksia nuorilla on. Luvussa 7.2 taas pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni, eli siihen millaisia musiikillisia identiteettejä nuorilla on.

### 7.1 Nuorten musiikkikokemukset

Analyysin perusteella nuorten kokemukset koostuivat musiikin kuunteluun, harrastamiseen, sekä opiskeluun liittyvistä muistoista. Jaoin siis nuorten musiikkiin liittyvät kokemukset kolmeen musiikillista toimintaa kuvaavaan pääluokkaan: musiikin harrastamiseen, musiikin kuunteluun, sekä musiikin opiskeluun (Ks. KUVIO 5).

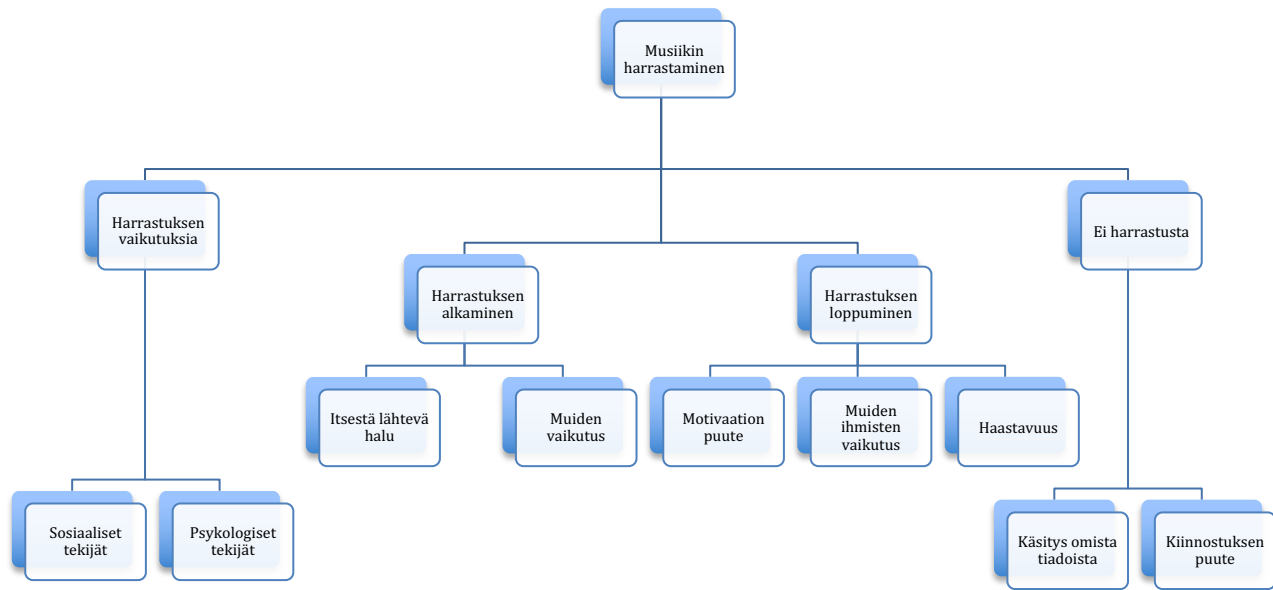


KUVIO 5. Nuoren musiikkiin liittyvien kokemusten pääluokat

### 7.1.1 Musiikin harrastaminen

*Soitan soittimia, koska äiti sanoi, ja se on kivaa (13)*

Musiikkiharrastuksien kuvauksista nousi esiin neljä yläluokkaa: harrastuksen vaikutukset, harrastuksen alkaminen, harrastuksen loppuminen, sekä ei harrastusta (Ks. KUVIO 6). Es-seissään nuoret kertoivat joko harrastavansa musiikkia, harrastaneensa musiikkia, mutta loppettaneensa harrastuksen, sekä etteivät olleet koskaan harrastaneet mitään musiikkiin liittyvää.



KUVIO 6. Musiikin harrastamisen ylä- ja alaluokat

Oppilaiden esseistä huomasin, että monet ajattelivat että jotta musiikin voisi laskea omaksi harrastukseksi, sen tulisi tapahtua jossain niin sanotussa formaalissa ympäristössä, kuten kansalaisopistossa tai musiikkiopistossa. Vain muutama oppilas laski musiikkiharrastukseksi omalla ajalla tapahtuneen musiikinkuuntelun.

Ne, jotka kirjoittivat etteivät koskaan olleet harrastaneet musiikkia, perustelivat sitä usein sillä, ettei musiikki ole kiinnostanut heitä tarpeeksi, tai että heidän mielenkiinnon kohteensa ovat olleet muualla.

*En ole koskaan käynyt soittotunneilla tai muutenkaan harrastanut musiikkia. Siihen ei ole ollut mitään tiettyä syytä. Harrastukseni ovat olleet liikuntapainotteisia, että ehkä musiikki ei vaan kiehdo minua harrastuksen tavalla. (6)*

*Minulla ei ole ikinä oikein ollut niin suurta kiinnostusta, että haluaisin sitä jollain tavalla harrastaa ja tuoda isommin elämäni. (25)*

Lisäksi osa nuorista perusteli musiikkiharrastuksen puuttumista sillä, etteivät he kokeneet hyötyvänsä siitä mitään. Monista esseistä ilmeni se, että kuten Swanwickin (1988) tutkimuksessa selvisi, harva nuorista koki että musiikista olisi heille mitään tulevaisuuden ammatillista hyötyä.

*En nykyään harrasta musiikkia, koska tunnen, ettei minulla ole aikaa ”turhille” harrastuksille. (1)*

Musiikkia harrastavat nuoret kokivat puolestaan, että musiikkiharrastus oli heille tärkeä. Esseissä oppilaat kuvasivat omia musiikkiharrastuksiaan, joihin kuului kuoroja, laulutunteja, sekä pianon-, kitaran-, rumpujen-, huilun-, sekä kanteleensoittoa. Musiikkiharrastuksen vaikutuksina nuoret kertoivat sekä sosiaalisia että psykologisia tekijöitä. Jotkut saivat harrastuksen myötä samanhenkisiä ystäviä ja kokivat harrastuksessaan yhteenkuuluvuutta.

*Pidin kuorosta ja kuoro oli viikon kohokohta. Kuorossa sain paljon kavereita, jotka innostuivat musiikista. (9)*

Musiikkiharrastuksella haettiin myös hyvää oloa. Harrastuksen positiivisiksi vaikutuksiksi teksteistä nousivat esimerkiksi soittamisen vaikutus stressin lievitykseen, sekä sen rauhoittava ja piristävä vaikutus.

*Olen harrastanut musiikkia siksi, koska pidän sillä ja se lieventää stressiä ja vie ajatukset muualle. (22)*

Musiikkiharrastuksen kertomukset sisälsivät myös paljon kuvauksia musiikkiharrastuksen alkamisesta, sekä sen päättymisestä. Moni kirjoittajista mainitsi, ettei musiikkiharrastus ollut alkanut heidän omasta aloitteestaan, vaan usein vanhemmat olivat antaneet siihen alkusysäyksen.

*Laulamista ja soittamista olen harrastanut siksi, koska meidän perheessä on aina musiikki ollut tosi läheinen juttu. (26)*

Useammassa kertomuksessa käytettiin verbiä ”pakotti” harrastuksen alkamisen kuvauksessa, tosin näistä monessa on myös kirjoitettu oman kiinnostuksen liittyneen asiaan.

*Harrastin kitaransoittoa siksi, koska äiti osittain pakotti ja halusin itsekin sitä vähän. (2)*

*Olen soittanut rumpuja, koska vanhemmat pakottivat ja minä halusin soittaa jotakin. (7)*

Kuten Juvonen (2000) totesi, muutamassa esseessä ilmeni se, että koska musiikkiharrastus ei ole alkanut omasta tahdosta, on kiinnostus musiikkiin ja sen harrastamiseen sen vuoksi laskenut.

*Soittimiin en enää haluaisi koskea, sillä olen joskus soittanut harrastukseksi kitaraa, jonka oppimisesta on vähän sekavia muistoja, sillä olin vain 2. Luokalla. Pidin kitaransoitosta hiukan, mutta kiinnostukseni laski aika nopeasti. (14)*

Eräässä tapauksessa musiikkiharrastus on alkanut myös esikuvan innoittamana, tässä tapauksessa kuoro-ohjaajan ansiosta. Esikuva voi löytyä myös omasta lähipiiristä. Muutamat oppilaat kirjoittivat myös perheenjäsenten positiivisesta vaikutuksesta musiikkiharrastuksen aloittamiseen.

*Kuoro-ohjaajamme soitti huilua meidän kuoromme yhdessä konsertissa ja siitä lähti kipinä, joka on kestänyt tähänkin päivään asti. Heti seuraavana syksynä aloitin kansalaisopistolla huilutunnit. (9)*

Musiikkiharrastuksen loppumisen syiksi nousee harrastuksen haastavuus, motivaation puute, sekä muiden ihmisten vaikutus. Musiikkiharrastukseen liittyvä harjoittelu koettiin usein liian vaativana. Lisäksi soittamisen haasteet olivat joillekin liikaa. Kuten Kosonen (2009) tutkimuksessa ilmeni, tämä voi olla seurausta nyky-yhteiskunnan ihmisten lyhytjännitteisyydestä.

*Ei nimittäin hirveästi kiinnostanut harjoitella, koska jos ensimmäisellä kerralla ei onnistunut, ajattelin että turha sitä sitten edes harjoitella (2)*

*Omistan lyhyen pinnan ja hermoni siis menivät kun joku asia ei onnistu niin kuin haluaisin (6)*

Joskus musiikkiharrastuksen loppumisen syyt olivat muissa kuin itsessä. Harrastuksen loppumisen syiksi mainitaan myös huono ilmapiiri, sekä huono opettaja.



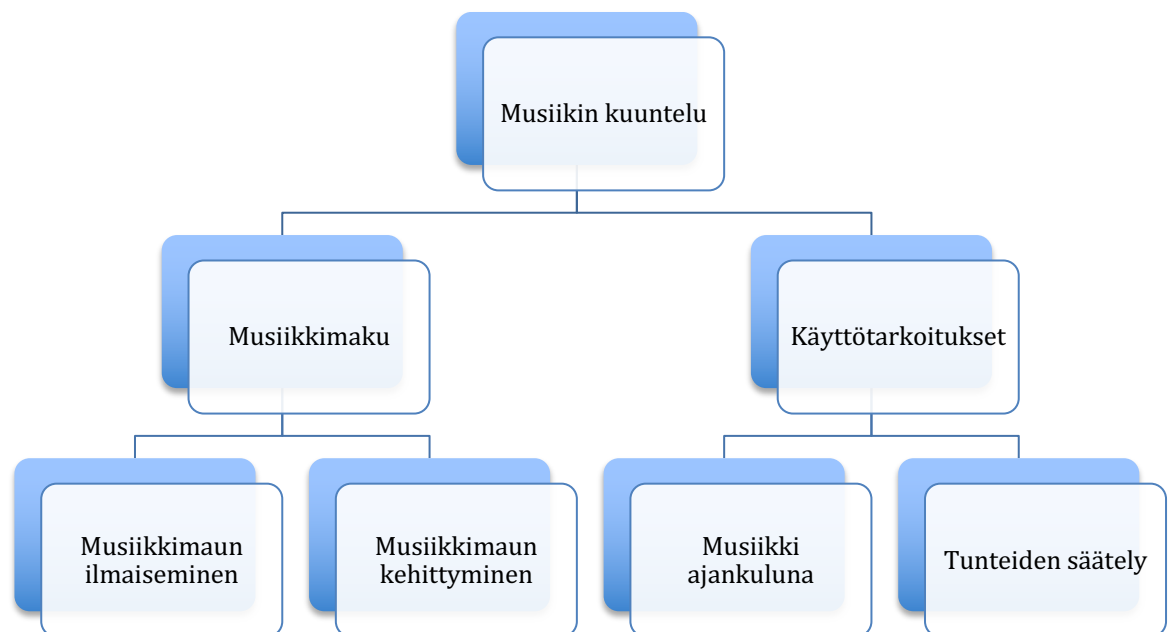
*Olin kuorossa, koska tykkään laulaa. Jonkun aikaa pidinkin kuorossa olemisesta, mutta myöhemmin tuntui, etteivät muut pidä minusta ja sitten lopetin. Jatkoin lauleskelua satunnaisesti kotona. (17)*

Musiikkia harrastavat perustelivat harrastuksen mielekkyyttä hyvänolon tunteella, sekä yhteenkuuluvuudella johonkin ryhmään. Usein juuri näiden tekijöiden puuttuminen on aiheuttanut harrastuksen loppumisen. Harrastamisen alkamisen syiksi nousi sekä itsestä lähtevä halu, että ulkopuolelta tuleva ”pakko” harrastaa.

### 7.1.2 Musiikin kuuntelu

*Musiikin avulla pääsee vaikeistakin päivistä pois (26)*

Musiikin kuunteluun liittyvistä kokemuksista nousi kaksi yläluokkaa: musiikkimaku ja käyttötarkoitukset (Ks. KUVIO 7). Musiikkimaun alaluokkina ovat musiikkimaun ilmaisu ja musiikkimaun kehittyminen. Käyttötarkoituksiin kuuluu myös kaksi alaluokkaa: tunteiden säätely ja musiikki osana arkea.



KUVIO 7. Musiikin kuuntelu – pääluokan ylä- ja alaluokat

Nuoret kuvasivat esseissään, että musiikillisesta toiminnasta erityisesti musiikin kuuntelu on heille tärkeää. Monien nuorien tekstit painottuivat oman musiikkimaun kuvaukseen ja musiikin kuuntelun merkityksiin. Tähän pääluokkaan liittyvä aineisto oli siis kaikista laajin. Useat nuoret korostivat teksteissään sitä, että vaikka he eivät koe olevansa musiikillisesti lahjakkaita, eivätkä he harrasta musiikkia, on musiikin kuuntelu silti iso osa heidän elämänsä.

### **Musiikkimaku**

Lähes kaikilla kirjoittajilla oli melko vahva käsitys siitä, millainen musiikki on hyvää ja huonoa. Monet nimesivät esseissään tiettyjä musiikkigenrejä, joita kuuntelevat, sekä sellaisia mitä eivät halua kuunnella. Melko monessa esseessä ei välttämättä kerrottu minkälaista musiikkia itse kuuntelee, vaan korostettiin sitä, millaista musiikkia ei ainakaan halua kuunnella.

*En kuuntele klassista musiikkia tai mitään suomalaista, heviä tai hip hoppia.  
(1)*

Vaikka suurin osa nuorista määritteli musiikkimakuaan melko yleisesti eri musiikkigenrejen kautta, jotkut nuoret myös nimesivät yksittäisiä artisteja ja yhtyeitä.

*Kuuntelen kaikkea Katri Helenasta Eminemin kautta Disturbediin, eli päivästä riippuen musiikkigenrekin vaihtuu. Eniten lähiaikoina on tullut kuunneltua mm. Nickelbackia ja Avenged Sevenfoldia. Vähiten kuuntelen klassista musiikkia. (6)*

Nuorille kaikista mieluisimmiksi musiikkigenreiksi nousivat pop- ja rap-musiikki. Toisaalta monet mainitsivat esseissään, etteivät pidä juuri rap-musiikista, kun taas pop-musiikki miellettiin ainoastaan positiivisena. Musiikkigenrejä, joita nuoret eivät kuunnelleet olivat muun muassa klassinen musiikki, iskelmä, kansanmusiikki, rock- ja heavymusiikki. Esseistä ei löytynyt oppilaiden perusteluja sille, miksi tietyt musiikkityylit koetaan positiivisina ja tietyt negatiivisina.

## Musiikkimaun kehittyminen

Esseistä ilmeni, että oppilaiden musiikkimaku oli joko muuttuva tai muuttumaton. Monet kirjoittivat, että ovat pitäneet samantyyppisestä musiikista koko elämänsä ajan ja osa taas kuvasi kuinka musiikkimaku on muuttunut heidän kasvaessaan lapsesta nuoreksi. Musiikkimaku on voinut esimerkiksi muuttua lastenlauluista pop-musiikkiin tai kotimaisesta musiikista ulkomaiseen.

*Musiikkimakuni vaihtelee eri aikakausina. Lapsena kuuntelin iloisia lastenlauluja ja ikivanhaa iskelmää, kiitos isäni. Sitten kuuntelin suomi-poppia aika paljonkin ja pitkäaikaisin fanituksen kohteeni on Antti Tuisku. Seuraavaksi siirryin kuuntelemaan Apulantaa ja Robinia, niitä kuuntelin suunnilleen vuoden ja ne jäivät unholaan. Serkkuni tutustutti minut bändiin nimeltä Black Veil Brides, ja se oli kova juttu. Sitten löysin Ed Sheeranin ja se on nyt kaikkein paras. (17)*

Monet kirjoittivat siitä, että heidän lähipiirillään on ollut usein vaikutusta heidän musiikkimakuunsa. Esimerkiksi yllä olevassa lainauksessa kuvattiin isän vaikutusta lapsuuden musiikkimakuun. Teksteistä nousi myös sisarusten, serkkujen ja poikaystävän vaikutus. Myös radiossa soivat kappaleet koettiin oman musiikkimaun vaikuttajiksi.

*Poikaystäväni on ollut osallisena musiikkimaun muuttumiseen, sillä hänen kauttaan tutustuin ”raskaampaan” musiikkiin. (6)*

Nuorten esseistä kävi kuitenkin ilmi, että muiden vaikutus heidän musiikkimakuun on vähentynyt heidän kasvaessaan. Melko monen teksteissä korostuikin tarve yksilöllisyyteen, halu erottua massasta omalla musiikkimaullaan. Monilla yhdeksäsluokkalaisilla ja lukiolaisilla alkoi selkeästi olla tarve erottaa itsensä musiikkimaullaan myös muiden lähipiirissä olevien mieltymyksistä ja kenties myös ilmaista omaa aikuistumistaan.

*Tykkään kuunnella indiebändejä ja kuuntelen niitä aika paljon. Vähiten kuuntelen räppiä. Musiikkimakuni on muuttunut paljon, koska pienempänä muilla oli vaikutusta musiikkimakuuni (13)*

*Musiikkimakuni on muuttunut viime vuoden aikana kattavammaksi. Vuosi sitten kuuntelin vielä ns. ”teinipoppia” eli käytännössä siis listahittejä mm. One Directionia ja Justin Bieberiä. (6)*

*Suhtaudun erittäin negatiivisesti ”massamusiikkiin” (14)*

Muuttuvaan musiikkimakuun liittyy myös nuorten kuvaukset sitä, että heidän musiikkimaakunsa vaihtelee usein tilanteen tai mielialan mukaan. Vain muutama nuori oli sitä mieltä, ettei heidän musiikkimaussaan ollut tapahtunut mitään suuria muutoksia heidän elämänsä aikana. Tällaisen muuttumattoman musiikkimaun omaavat perustelivat tätä sillä, että he olivat yksinkertaisesti aina pitäneet samanlaisesta musiikista.

### **Musiikkimaun ilmaiseminen**

Musiikkimaun ilmaisemisen olen jakanut vielä kahteen alaluokkaan: yksityiseen ja julkiseen musiikkimakuun. Nuoret jakautuivat esseiden perusteella kahteen ryhmään: niihin, jotka eivät millään tavalla jakaneet omaa musiikkimakuaan muille ja niihin, jotka halusivat jollain tapaa ilmaista sitä, millaisesta musiikista pitävät.

Suurimmalle osalle nuorista oma musiikkimaku oli hyvin yksityinen kokemus. Omista lempikappaleista ei keskusteltu kaveripiirin kanssa, eikä musiikkimaku näkynyt ulospäin millään tavalla. Esseistä tosin selviää, että myös yksityisyydessä on erilaisia tasoja, osa kertoi ettei koskaan kerro lempimusiikistaan mitään, osa taas kirjoitti kertovansa musiikkimaustaan tilanteen vaatiessa.

*En puhu muille millaista musiikkia kuuntelen, jos kysytään niin sanon vain että ”kaikenlaista” (4)*

*En erityisesti ilmaise omaa musiikkimakuani, mutta jos joku kysyy mitä kuuntelen, vastaan suoraan yhtään häpeilemättä. (22)*

Julkiseen musiikkimakuun liitin omien lempikappaleiden jakamisen muille, musiikin kuuntelun yhdessä, lempikappaleiden hyräilyn julkisesti, sekä pukeutumisen. Nuorista vain harva koki ilmaisevansa musiikkimakuaan millään tavalla.

*Ilmaisen musiikkimakua puhumalla biiseistä ja jos on raskaamman musiikin aika, pukeudun mustaan ja käytän paljon koruja. (17)*

Nuorista ainoastaan kaksi kertoi ilmaisevansa musiikkimakuaan pukeutumisella. Molemmat heistä viittasivat pukeutumisella erityisesti raskaampaan musiikkiin liitettyihin mustiin vaatteisiin. Vaikka musiikin kuuntelu oli merkittävässä asemassa suurimman osan elämää, musiikkimaku on hyvin yksityinen asia, eikä musiikkimaulla haettua yksilöllisyyttä haluta julkisesti tuoda esiin.

## Käyttötarkoitukset

Musiikin käyttötarkoitukset jakaantuvat kahteen alaluokkaan: musiikki ajankuluna, sekä tunteiden säätely. Nuorten esseistä nousseet käyttötarkoitukset vastaavat melko hyvin Saarikallion (2007; 2009) määrittelemiä musiikin psykososiaalisia merkityksiä.

*Vapaa-ajalla kuuntelen musiikkia lähes koko ajan. Aamulla herätessä Spotify auki ja illalla ennen nukkumaanmenoa viimeisenä pois. (9)*

Musiikki ajankuluna –alaluokka sisältää nuorten kuvaukset heidän arjen toiminnoissaan tapahtuvasta musiikin kuuntelusta. Esseissä kuvailtiin, kuinka musiikkia kuunnellaan jatkuvasti, sekä kotona että kaikissa muissakin arjen ympäristöissä. Musiikkia kuunneltiin arjen askareissa, työnteossa, matkustaessa, urheillessa, sekä esimerkiksi nukahtaessa. Monilla musiikki oli osa elämää kellon ympäri.

*Kuuntelen musiikkia päivittäin, joskus jopa pari tuntia. Aina kun teen läksyjä ja luen kokeisiin, kuuntelen musiikkia. Siivotessa musiikki on paras ystäväni! (17)*

Useimmat nuorista kirjoittivat kuuntelevansa musiikkia päivittäin. Monet käyttivät musiikkia ahkerasti ajankuluna, esimerkiksi matkustaessa. Toisaalta nuoret olivat myös hyvin tietoisia siitä, musiikin kuuntelun vaikutuksista heihin. Työnteon piristämisen ja ajankulun lisäksi nuoret kirjoittivat siitä, kuinka esimerkiksi erilaisilla musiikkityyleillä on heille erilaisia käyttötarkoituksia.

*Opiskellessani keskityn parhaiten klassisen musiikin soidessa taustalla, kun taas kuntosalilla pidän menevämmästä pop- tai heavymusiikista. – Musiikin kuuntelu on minulle lähes välttämätöntä, koska erilaisella musiikilla saa hallittua itseään niin paljon. Kun haluan paeta maailmaa tai lievittää stressiä, ehdottomasti paras tapa on lukea hyvää kirjaa ja kuunnella Beethovenia. (9)*

Musiikin kuuntelun merkityksistä nousi esiin useita tunteisiin liittyviä kuvauksia. Musiikin kuuntelun koettiin auttavan keskittymään, piristävän ja kohottavan mielialaa. Nuoret kertoivat käyttävänsä esimerkiksi tietyn tyyppistä musiikkia tarkoituksenmukaisesti kohottamaan heidän mielialaansa.

*Musiikin avulla pääsee vaikeistakin päivistä pois. Jos on hyvä fiilis niin sen saa musiikilla saman tien huonoksi ja sama toisinpäin, huonona päivänä kuuntelee vaan positiivista musiikkia niin saa fiiliksenkin nousemaan. Ilman musiikkia ei aina jaksaisi huonoja päiviä. (26)*

Nuorille erityisen tärkeäksi tekijäksi aineistosta nousi Saarikallion (2007) kuvaama irtautuminen. Moni käytti tekstissään termiä ”pakokeino todellisuudesta” kun he kuvailivat musiikin kuuntelun käyttötarkoituksia. Nuoret kokivat juuri tämänkaltaisen irtautumisen musiikin kuuntelun tärkeyden merkittävimmäksi tekijäksi.

*Musiikinkuuntelulla on minulle suuri merkitys, sillä se on minulle tavallaan pakokeino todellisuudesta (1)*

*Musiikki on tärkeää ja saa olla omissa maailmoissa, kun kuuntelee sitä (4)*

Musiikki tarjosi monille nuorille myös mahdollisuuden käsitellä nuoruuteen liittyviä vaikeampia asioita, kuten stressiä, vihaa ja masennusta. Musiikin kuuntelu koettiin hyödylliseksi välineeksi käsitellä omia tunteitaan.

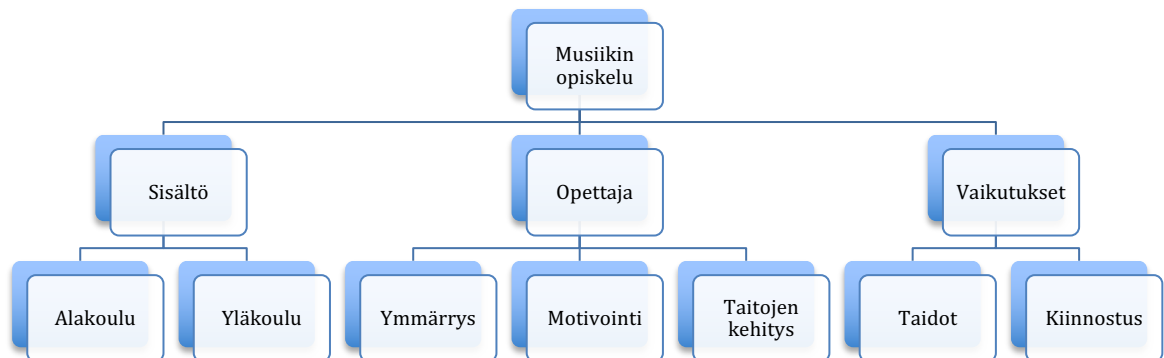
*Musiikinkuuntelu auttaa pois masennuksen syvästä suosta, eli se on TODELLA tärkeää. (17)*

Aineiston perusteella musiikin kuuntelu on nuorille kaikista tärkein musiikkiin liittyvä toiminto. Vain muutama tutkimukseen osallistunut nuori kirjoitti, ettei kuuntele musiikkia kovin paljoa. Lopuilla musiikin kuuntelu oli useimmiten päivittäistä, tosin kuuntelun merkitykset ja käyttötarkoitukset vaihtelivat jonkin verran.

### **7.1.3 Musiikin opiskelu**

*Levyraadit jäivät oikein mukavasti mieleen (5)*

Musiikin opiskelu –pääluokan olen jakanut kolmeen yläluokkaan: sisältöön, opettajaan, sekä vaikutuksiin (Ks. KUVIO 8). Pääluokan tarkoitus on koota oppilaiden kokemuksia musiikin opiskelusta kouluympäristössä. Sisältöihin olen koonnut oppilaiden muistoja siitä, millaisia musiikintunnit ovat olleet. Sisältöihin kuuluu kaksi alaluokkaa: alakoulu ja yläkoulu. Opettaja –yläluokkaan alaluokiksi muodostuivat ymmärrys, motivointi, sekä taitojen kehitys. Vaikutukset –yläluokan alaluokkia on kaksi: taidot ja kiinnostus.



KUVIO 8. Musiikin opiskelu –pääluokan ylä- ja alaluokat

### Sisältö

Sisältö –yläluokka koostuu kahdesta alaluokasta: alakoulusta ja yläkoulusta. Yläluokan tavoitteena oli koota oppilaiden muistoja heidän kouluajan musiikintunneista. Vaikka opetussuunnitelma määrittelee musiikinopetuksen sisältöjä ja tavoitteita, niiden toteutus on hyvin opettajakohtaista. Tämän tutkimuksen oppilaiden muistot ovat hyvin koulukohtaisia ja sisältöjen kuvauksen tavoitteena onkin lähinnä luoda kontekstia nuorten musiikkiin liittyviin kokemuksiin.

#### *Laulettiin Don kattia ja Pikajuna Meksikon (2)*

Yhdeksäsluokkalaisten ja lukiolaisten muistot alakoulun musiikinopetuksesta ovat jo monen vuoden takaa ja monille on jäänyt tunneista mieleen vain pieniä yksityiskohtia, kuten jonkun tietyn soittimen soittamista tai laulun laulamista. Alakoulun muistoissa korostui erityisesti se, että monet kokivat että alakoulussa laulettiin paljon. Yksittäisistä soittimista mainittiin erityisesti nokkahuilun soitto.

*Yläkoulussa soitettiin kitaraa ja laulettiin mikkiin. (17)*

Yläkoulun musiikintunneista nuorilla oli jo paljon enemmän muistoja. Monien kertomuksissa korostui kitaransoitto, sekä tuntien teoriapitoisuus. Musiikin tunneista oli jäänyt mieleen myös mikkiin laulaminen, rumpujen soitto, musiikin aikakausien käsittely, sekä levyraadit. Osa koki, että tunneilla oli soitettu paljon, osa taas oli sitä mieltä että tunneilla soitettiin liian vähän. Muistot kitaransoitosta olivat joillain positiivisia, mutta suurimmalla osalla negatiivisia. Monien kirjoituksissa ilmeni, että alakoulusta oli jäänyt mieleen laulaminen ja yläkoulun tunneista soittaminen.

## **Opettaja**

Opettajan vaikutukset olen jakanut kolmeen alaluokkaan: motivointiin, ymmärrykseen sekä taitojen kehittämiseen. Nuorilla oli melko ristiriitaisia näkemyksiä siitä, minkälainen merkitys musiikinopettajalla on. Muutama kirjoitti, ettei koe musiikinopettajan toiminnalla olevan mitään merkitystä heidän suhtautumiseen musiikkia kohtaan. Useimpien näiden nuorien teksteistä ilmeni, että he kokevat musiikintuntien sisällön opettajaa merkittävämmäksi vaikuttajaksi. Muutama oppilas määritteli opettajan vaikutuksia hyvän ja huonon opettajan määritelmän kautta.

*Musiikinopettajalla on se merkitys et jos on huono musiikinopettaja niin ei ole kivat tunteita, kyllä ei ole motivaatiota musiikkiin, mutta jos on hyvä musiikinopettaja niin kaikilla on paljon parempi fiilis ja jos musiikinopettaja ymmärtää meitä nuoria ja meidän musiikkimakua niin on paljon kivempi olla tunneilla (26)*

Useat kirjoittivat siitä, kuinka musiikintuntien sisällöt riippuvat hyvin paljon opettajasta. Nuorille oli jäänyt mieleen mielikuvia heidän musiikinopettajistaan, sekä siitä mitä juuri heidän kanssaan musiikintunneilla tehtiin. Kirjoitelmista ei selviä, millaisista taustoista oppilaille musiikkia opettaneet opettajat tulevat.

*Koulun musiikintunnit riippuu ihan minkälaisia on aikalailta siitä musiikinopettajasta. Jotkut opettajat tekee monipuolisia tunteja, joidenkin kanssa vaan soitetaan ja lauletaan ja jotkut taas pitää oikeastaan pelkkää teoriaa. (18)*



Musiikinopettajan suurin merkitys oli nuorten mielestä se, että hän motivoi oppilaita oppimaan musiikkia. Musiikinopettajan tehtävänä on heidän mielestään ollut tehdä musiikintunneista ja sisällöistä mielenkiintoisia, jolloin myös tuntien toimintaan on ollut mukavampi osallistua. Lisäksi opettaja nähtiin tärkeänä soittamaan opetteluun yhteydessä, sillä musiikinopettaja koettiin auttavan oppilaita kehittymään eteenpäin. Oleellista nuorille oli myös opettajan ymmärtävä asenne heitä kohtaan. Musiikinopettajan tärkeiksi ominaisuuksiksi nähtiin oppilaiden kuuntelu sekä nuorten ikätason ymmärtäminen.

### **Vaikutukset**

Musiikintuntien vaikutukset olen jakanut kahteen alaluokkaan: taitoihin ja kiinnostukseen. Näistä molempiin kuuluu sekä myönteisiä että kielteisiä näkökulmia. Mielenkiintoiseksi tulokseksi nousi se, että monet nuorista olivat kokeneet koulun musiikkikasvatuksen vähentäneen heidän kiinnostustaan musiikkia kohtaan. Kuten Swanwickin (1988) tutkimuksessa ilmeni, myös useilla tämän tutkimuksen nuorilla oli kielteisiä kokemuksia musiikintunneista, mutta monet suhtautuivat muuten musiikkiin myönteisesti.

*Aluksi soittaminen oli kivaa mutta sitten se muuttui tyhmäksi ja tylsäksi. Muutenkin musiikintunneista tuli enemmänkin taakka kuin mukavuus. (17)*

Muutama oppilas kirjoitti esseessään siitä, että koki omien musiikillisten taitojen kehittyneen musiikintuntien ansiosta. Teksteistä ilmeni, että oppilaat olivat kokeneet kehittyneen soittajina, laulajina, sekä musiikin kuuntelijoina. Heille musiikkikasvatus oli tarjonnut uutta tietoa ja näkökulmia.

*Nyt tietää kuuntelemansa musiikin taustoja ja on löytänyt lisää kuunneltavaa ja oppinut soittamaan. (23)*

*Arvostus muusikkoja kohtaan on noussut (22)*

Osa taas koki musiikintunneilla opittavat taidot turhiksi ja hyödyttömiksi. Tähän syynä voi olla esimerkiksi Swanwickin (1988) löytämä nuorten kokemus siitä, ettei musiikin taidoilla ole mitään varsinaista hyötyä työelämässä. Nuorten kirjoituksissa korostui erityisesti soittotaidon opetteluun tarpeettomuus. Esseistä ilmeni myös, että monet kokivat että heidät oli pakotettu soittamaan jotain soitinta. Taitojen opetteluun vastaisuuteen on voinut liittyä myös nuorten oma kokemus taitojensa riittämättömyydestä.

*Vihasin kitaralla soittamista, koska olin huono siinä. En millään olisi jaksanut olla tunneilla, koska minulla ei ollut mielenkiintoa opetella soittamaan kitaraa, joten tunnit menivät usein puhelinta selatessa tai kavereiden kanssa puhumisessa. En siis ainakaan mikään mallioppilas ollut. (6)*

*Koulun musiikin opettaminen on ollut todella tylsää ja vaivalloista, sillä lapsia pakotetaan soittamaan ja laulamaan, vaikka ei haluaisi tehdä kumpaakaan ja ihmisenä joka on kaulaansa myöten täynnä. Koulun musiikki on laskenut henkilökohtaista kiinnostusta musiikin soittamiseen, sillä sitä on pakko tehdä. (14)*

Osa oppilaista oli sitä mieltä, että musiikintunnit olivat lisänneet heidän kiinnostustaan musiikkia kohtaan, mutta enemmistön mielestä koulun musiikintunnit olivat vaikuttaneet negatiivisesti heidän asenteeseensa musiikkia kohtaan. Kiinnostus oli useilla laskenut alakoulun tunneista yläkouluun. Kiinnostuksen vähenemisen syynä korostui tuntien sisällöt, ennen kaikkea soittamaan opettelu.

*Yläkoulun musiikintunneilla oli joskus hauskaa, kun oli levyraateja ja muita sellaisia juttuja, mutta kitaran soittaminen tuntui liian pakotetulta silloin, joten se saattaa vaikuttaa nykyään musiikin harrastuksen vastaisuuteen. (1)*

*Ala-asteella olin innokas soittamaan erilaisia soittimia, kuten rumpuja tykkäsin soittaa paljon. Nytten yläkouluun tullessani innostus musiikin suhteen on pienentynyt ala-asteeseen nähden. Nykyään tykkään kuunnella enemmän musiikkia kuin itse olla mukana soittamisessa ja laulamissa. (25)*

Oppilaat kokivat, etteivät koulun musiikintunnit vastaa sisällöiltään heidän omia kiinnostuksen kohteitaan. Ne oppilaat, jotka harrastivat vapaa-ajalla musiikkia suhtautuivat myös koulun musiikintunnit usein myönteisesti, kun taas ne oppilaat, joilla ei ollut musiikkiharrastuksia kokivat musiikkikasvatuksen vähentävän heidän kiinnostustaan musiikkia kohtaan.

## 7.2 Musiikilliset identiteetit

Identiteetit musiikissa kuvaavat sitä, millaisia käsityksiä ihmisillä on itsestään musiikin kontekstissa ja ne ikään kuin kokoavat nuorten musiikkikäsitykset. Greenin (2011) määritelmän mukaisesti musiikilliset identiteetit rakentuvat henkilökohtaisista musiikillisista kokemuksista ja pitää sisällään esimerkiksi musiikkimaun, arvot, sekä musiikilliset toiminnot, kuten laulamisen ja soittamisen. Keskityn tarkastelemaan musiikillisiä identiteettejä erityisesti Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin (2002) identiteetit musiikissa (IIM) käsitteen kautta,

sillä aineisto tarjosi melko laajasti materiaalia tämän näkökulman kannalta. Identiteetit musiikissa lähestyy musiikillisen identiteetin käsitettä sitä kautta, kuinka ihmisen toiminta musiikin parissa määrittelee hänen identiteettiään.

Esseen ohjeistuksessa en pyytänyt määrittelemään heidän musiikillista identiteettiään. Sen sijaan musiikilliset identiteetit ilmenivät heidän musiikkiin liittyvien kokemusten kautta. Jotkut oppilaat määrittivät itsensä tekstissä esimerkiksi musikaalisiksi, mutta suurimmalta osalta puuttui tekstistä tällainen itsensä suoranainen luokittelu. Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin (2002) mukaan kaikilta ihmisiltä todennäköisesti löytyy musiikillinen identiteetti, eikä se ole sidottu musikaalisuuteen. Musiikillinen identiteetti voidaan liittää kuuluvaksi nuoren kokonaisidentiteettiin.

Oppilaiden musiikilliset identiteetit jakautuivat neljään identiteettityyppiin: monipuoliset musiikinharrastajat, kokonaisvaltaiset kuuntelijat, musiikin arkikäyttäjät, sekä musiikin vältelijät. Identiteettityypit ovat vaatineet kompromisseja ja niiden tavoitteena on lähinnä antaa kokonaiskuva tutkimukseen osallistuneista nuorista. Harva nuori edustaa täysin jotain tiettyä identiteettityyppiä, vaan useista esseistä nousi piirteitä, joiden perusteella heidät olisi voinut liittää johonkin toiseen identiteettityyppiin. Nuoren musiikillinen identiteetti voi olla myös muuttuva ja kontekstiin sidottu, eikä hän välttämättä aina edusta jotain tiettyä tyyppiä.

## 7.2.1 Monipuoliset musiikin harrastajat

### *Hengitän musiikkia (17)*



Esseiden perusteella jaoin kahdeksan nuorta monipuoliset musiikin harrastaja –identiteettityyppiin. Identiteettityypin piirteitä ovat esimerkiksi musiikin harrastaminen, sekä musiikin suuri rooli elämässä (Ks. TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1. Monipuoliset musiikin harrastajat –identiteettityypin piirteet

Esseiden numerot	Identiteettityypin piirteitä
4, 9, 12, 13, 17, 18, 23, 26	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musiikkiharrastus</li> <li>- Musiikilla erittäin suuri merkitys</li> <li>- Kokemus musikaalisuudesta</li> <li>- Halu kehittyä musiikissa</li> <li>- Musiikin kuuntelu tärkeää</li> <li>- Laaja musiikkimaku</li> <li>- Julkinen musiikkimaku</li> <li>- Positiivisia ja negatiivisia kokemuksia musiikintunneista</li> </ul>

Musiikin harrastajan musiikillista identiteettiä määrittää eniten hänen harrastuksensa. Musiikin harrastajien esseissä korostui vapaa-ajan soittoharrastus. Kaikki musiikkiharrastajat harrastivat musiikkia jossain formaalissa oppilaitoksessa, kuten kansalaisopistossa tai musiikkiopistossa. Harrastukset koostuivat soittotunneista, sekä kuorossa laulamisesta. Monilla harrastus oli alkanut jo hyvin nuorena. Musiikin harrastajat kokevat, että musiikilla on iso rooli heidän elämässään.

*Musiikki on aina merkinnyt minulle taiteenalaa, josta on lukemattomia mahdollisuuksia eri suuntiin. (9)*

Musiikin harrastajat kokevat olevansa musikaalisia. Musikaalisuus määrittänyt heidän mielestään soittotaidon kautta. Tämän musiikillisen identiteetin omaavat myös kokevat halua kehittyä musiikin saralla. Heillä on usein tarkka käsitys omista taidoistaan, sekä siitä missä heillä on kehittymisen varaa.

*Harrastan musiikkia monta tuntia päivässä. Oma vahvuusalueeni on yksin soittaminen. Haluaisin kehittyä vielä lisää musiikin teoriassa. (13)*

Musiikkiin liittyvien harrastusten lisäksi musiikin harrastajat ovat ahkeria musiikin kuuntelijoita. He mieltävät musiikin kuuntelun yhtä tärkeäksi kuin soittamisen. Vapaa-ajan musiikkiharrastuksen lisäksi myös musiikin kuunteluun käytetään paljon aikaa, ja se koetaan tärkeäksi.

*Kuuntelen joka päivä musiikkia. Linkissä aamulla ja iltapäivällä kuuntelen musiikkia, ilman musiikkia päivä ei lähde käyntiin. Kuuntelen musiikkia aina kun on mahdollista. (26)*

Musiikin harrastajat ovat tietoisia musiikin kuuntelun erilaisista mahdollisuuksista. He käyttävät musiikkia keskittymisen tukena, yksityisyyden hakemisessa, sekä tunteiden käsittelyssä. Musiikin kautta tavoittelevat erityisesti esimerkiksi parempaa mielialaa.

Identiteettityypeistä musiikin harrastajilla on kaikista laajin musiikkimaku, eli he kuuntelevat musiikkia melko ”laidasta laitaan”. Harrastajat kuitenkin pyrkivät erottumaan musiikkimaullaan massasta ja kuuntelevat melko paljon muutakin, kuin radiosta tulevaa pop-musiikkia.

*Kuuntelen ihan hirveesti musiikkia. Spotifyn mukaan olin kuunnellut yli 30 000 tuntia vuodessa. Joka päivä. Eniten raskasta musiikkia, esim. heavy metal, hard rock ja melkein kaikkea metallia, mutta en black metallia enkä death metallia. Kuuntelen myös pop, klassista, blues, jazzia ja ihan kaikkea. Ei ole sellaista tylsilajia, mitä en kuuntelisi, mutta painottuu raskaaseen sekä nykymusiikkiin. 40-, 50-, 60-, 70- ja erityisesti 80-luvun musiikit myös. (23)*

Musiikin harrastajat eivät pelkää ilmaista myös muille omaa musiikkimakuaan. Harrastajat pukeutuvat musiikkityylejä kuvaaviin vaatteisiin, sekä jakavat omia kuuntelukokemuksia muiden kanssa.

Musiikin harrastajat jakautuivat koulun musiikintuntien asenteissaan kahteen ryhmään. Musiikkia tavoitteellisesti harrastavat kokivat musiikintunnit usein turhiksi, eivätkä he halunneet opiskella musiikkia esimerkiksi valinnaisten kurssien kautta. Nämä harrastajat keskittyivät erityisesti oman instrumenttinsa opetteluun vapaa-ajalla, eivätkä kokeneet koulun musiikintuntien tarjoavan heille tarpeeksi haasteita. Tavoitteellisesti harrastavat keskittyivät klassisen musiikin opiskeluun.

*Tunnilla soitan monipuolisesti asteikkoja, lauluja, opin tekniikkaa, sekä uusia tapoja soveltaa huilun ääntä. -- Koen hallitsevani instrumenttini hyvin, mutta odotan joka tunnilta aina uusia oppeja ja asioita, sillä koskaan ei voi olla täydellinen ja aina voin oppia lisää. (9)*

Toinen ryhmä koostui musiikin harrastajista, joiden harrastus on vähemmän tavoitteellista. Nämä harrastajat suhtautuivat musiikintunteihin positiivisesti, sillä he nauttivat erityisesti soittamisesta musiikintunneilla. Vähemmän tavoitteellisten omat instrumentit, kuten kitara ja rummut, myös sopivat hyvin bändisoittoon painottuneille musiikintunneille.

## 7.2.2 Kokonaisvaltaiset kuuntelijat

*Päivä ei ole valmis, ellen ole kuunnellut musiikkia edes vähän aikaa. (2)*



Kokonaisvaltaiset kuuntelijat –identiteettityyppi muodostaa tutkimusjoukon suurimman musiikillisen identiteetin, sillä tähän tyyppiin kuuluu yksitoista nuorta. Identiteettityypin merkitsevin ominaisuus on musiikin kuuntelun tärkeys. Tyypin erottaa muista myös heidän negatiivinen suhtautuminen koulun musiikinopetukseen (Ks. TAULUKKO 2).

TAULUKKO 2. Kokonaisvaltaiset kuuntelijat –identiteettityypin piirteet

Esseiden numerot	Identiteettityypin piirteitä
1, 2, 6, 10, 11, 14, 19, 21, 22, 24, 25	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Päätynyt harrastus/ Ei harrastusta</li> <li>- Musiikin kuuntelu tärkeää</li> <li>- Musiikilla suuri merkitys</li> <li>- Negatiivinen käsitys omasta musiikkisuudesta</li> <li>- Jatkuva musiikin kuuntelu</li> <li>- Musiikin kuuntelun käyttötarkoituksena tunteiden käsittely</li> <li>- Musiikkimaku itsensä kuvaajana</li> <li>- Negatiivisia kokemuksia musiikin-tunneista</li> </ul>

Kuuntelijoiden selkein piirre oli se, että nuoret korostivat esseissään, etteivät ole soittajia, vaan ennen kaikkea musiikin kuuntelijoita. Kuuntelu oli näille nuorille niin tärkeää, että se nähtiin melkein harrastuksena. Kuuntelijoilla ei ollut koskaan ollut formaalissa ympäristössä tapahtuvaa musiikkiharrastusta tai se oli loppunut lapsuudessa.

*Musiikin kuuntelu on minulle merkityksellisempää kuin musiikin soittaminen itse. (19)*

*Soitan musiikkia 0 tuntia viikossa, mutta kuuntelen sitä jatkuvasti. (11)*

Musiikin kuuntelu on iso osa tämän identiteettityypin elämää, sillä kuuntelu on jatkuvaa. Musiikkia he kuuntelevat useita tunteja päivittäin. Kokonaisvaltaiset kuuntelijat tiedostavat myös musiikin kuuntelun vaikutukset heihin. He käyttävät musiikkia työskentelyn tehostamisen lisäksi erityisesti omien tunteidensa käsittelyyn.

*Kuuntelen musiikkia paljon. Tykkään kuunnella musiikkia matkoilla ja esimerkiksi kotihommia tehdessä. Se myös merkitsee paljon, koska tuntuu kuin huonolla fiiliksellä musiikki parantaisi oloa tai auttaisi unohtamaan murheet hetkeksi. (6)*

Kokonaisvaltaisten kuuntelijoiden musiikkimaku on melko tarkka, sillä heillä on selkeä käsitys siitä, minkälainen musiikki on hyvää ja minkälainen huonoa. Musiikin kuuntelulla haetaan sekä yhteenkuuluvuutta että yksilöllisyyttä. Kuuntelija kokee, että hänen musiikkimakunsa edustaa hänen persoonaansa ja musiikkivalinnoista korostuu yksilöllisyyden tarve. Kokonaisvaltaiset kuuntelijat eivät tuo esiin omaa musiikkimakuaan pukeutumisen kautta, mutta jakavat mielellään kuuntelemaansa musiikkia myös muiden kanssa.

*En juuri mitenkään ilmaise musiikkimakuani, paitsi joskus soitan musiikkia mistä tykkään niin muille. (25)*

Vaikka musiikki määriteltiin isoksi osaksi elämää, kokonaisvaltaiset kuuntelijat eivät koe olevansa musikaalisia. Musikaalisuuden he kokivat liittyvän soittamiseen, ei niinkään kuunteluun.

*En koe olevani musikaalinen, koska en vapaa-ajalla harrasta soittamista. (24)*

*En juurikaan ole musikaalinen ihminen, mitä nyt tykkään musiikkia aika paljon kuunnella. (25)*



Kokonaisvaltaiset kuuntelijoilla oli kielteisiä kokemuksia koulun musiikintunneista. Monet kokivat koulun tuntien vähentäneen heidän kiinnostustaan musiikkia kohtaan. Kuuntelijat suhtautuivat erityisen kielteisesti soitonopetteluun ja heillä oli myös negatiivinen käsitys omista taidoistaan.

*Yläkoulussa musiikin tunneilla oli joskus hauskaa, kun oli levyraateja ja muita sellaisia juttuja, mutta kitaran soittaminen tuntui liian pakotetulta silloin, joten se saattaa vaikuttaa nykyään musiikin vastaisuuteen. (1)*

*Nykyään tykkään kuunnella enemmän musiikkia, kuin itse olla mukana soittamisessa ja laulamissa. (25)*

Musiikin opettajan tärkeiksi tehtäviksi kokonaisvaltaiset kuuntelijat kokivat erityisesti oppilaiden motivoinnin, sekä kannustavan ilmapiirin luomisen.

### 7.2.3 Musiikin arkikäyttäjät

*Jos ei ole muuta tekemistä, niin kuuntelen musiikkia (16)*



Musiikin arkikäyttäjät –ryhmään olen jakanut esseiden perusteella neljä nuorta. Arkikäyttäjille ominaisia piirteitä ovat musiikin kuuntelu ajankuluna, sekä musiikin pieni merkitys elämässä (Ks. TAULUKKO 3).

TAULUKKO 3. Musiikin arkikäyttäjät –identiteettityypin piirteet

Esseiden numerot	Identiteettityypin piirteitä
3, 7, 8, 16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musiikin kuuntelu osana arkea</li> <li>- Musiikilla pieni merkitys</li> <li>- Musiikin kuuntelulla ei vaikutuksia</li> <li>- Laaja musiikkimaku</li> <li>- Yksityinen musiikkimaku</li> <li>- Neutraali suhtautuminen koulun musiikintunteihin</li> </ul>

Arkikäyttäjät suhtautuvat musiikkiin melko neutraalisti. Heillä ei ole musiikkiharrastusta, eikä musiikin kuuntelu ole heille päivittäistä. Musiikin kuuntelulla ei varsinaisesti haeta esimerkiksi apukeinoja omien tunteiden käsittelyyn, vaan kuuntelu on ennen kaikkea ajankulua, sekä arkisten askareiden taustalla tapahtuvaa toimintaa.

*Musiikkia en kuuntele tavallisesti juuri lainkaan, mutta savotoissa ja kesällä halonteossa ja rakennustyössä kuuntelen musiikkia useita tunteja päivässä. (8)*

Tämän identiteettityypin jäsenet eivät ole kovinkaan tarkkoja siitä, millaista musiikkia he kuuntelivat. Musiikkia ei etsitä itse esimerkiksi Spotifysta, vaan kuunnellaan sitä, mitä radiosta sattuu tulemaan. Koska musiikki ei herätä arkikäyttäjissä sen suurempia tunteita, he kertoivat pystyvänsä kuuntelemaan melko lailla kaikenlaisista musiikkityypeistä musiikkia. Musiikkimakua ei kuitenkaan koeta mitenkään tärkeäksi itseään määritteleväksi tekijäksi.

*Koulun musiikintunnit eivät lisänneet tai vähentäneet kiinnostustani musiikkiin. Omat musiikin taidot ovat koulun ansiosta kehittyneet, mutta ei niillä taidoilla mitään hyödyllistä saisi aikaan, enkä aio kehittääkään niitä, koska en ole kovin musikaalinen ihminen. (3)*

Arkikäyttäjät suhtautuvat myös melko neutraalisti koulun musiikintunteihin. Heidän mielestään tunnit olivat pääosin mukavia ja he kokivat oppineensa soittamaan tuntien ansiosta. Toisaalta he eivät kokeneet koulun musiikintunneilla opittuja taitoja hyödyllisiksi.

### 7.2.4 Musiikin välttelijät

*Musiikilla ei ole isoa merkitystä elämässäni (20)*



Tähän ryhmään kuuluu kolme esseettä. Identiteettityyppi on kaikista pienin, koostuen ainoastaan kolmesta esseestä. Kyseisen identiteettityypin nuorten esseet ovat myös kaikista esseistä suppeimpia. Identiteettityypille ominaisia piirteitä on se, ettei musiikilla ole merkitystä heidän elämässään (Ks. TAULUKKO 4).

TAULUKKO 4. Musiikin välttelijät –identiteettityypin piirteet

Esseiden numerot	Identiteettityypin piirteitä
5, 15, 20	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musiikilla ei isoa merkitystä elämässä</li> <li>- Negatiivinen käsitys omasta musiikallisuudesta</li> <li>- Ei halua kehittyä musiikissa</li> <li>- Yksityinen musiikkimaku</li> <li>- Neutraali suhtautuminen koulun musiikintunteihin</li> </ul>

Musiikin välttelijöillä musiikki ei ole osa elämää millään lailla. Identiteettityyppiin kuuluvilla nuorilla ei ole ollut koskaan kiinnostusta harrastaa musiikkia ja he kokevat etteivät omaa minkäänlaisia musiikillisia taitoja. Välttelijät eivät koe olevansa musikaalisia, jonka he kokevat ehtona musiikin harrastukseen.

*En halua kehittyä musiikissa, sillä en ole musikaalinen. (5)*

Myöskään musiikin kuuntelulla ei ole suurta roolia nuorten arjessa. Musiikkia kuunnellaan satunnaisesti, eikä sen kuuntelulla ei tavoitella erityisesti mitään tunnekokemuksia. Välttelijöille musiikin kuuntelu on yksityinen kokemus, eivätkä keskustele kuuntelemastaan musiikista muiden kanssa.

Identiteettityypin nuoret kokivat, etteivät koulun musiikin tunnit lisänneet heidän kiinnostustaan musiikkia kohtaan. Heidän mielestään musiikki ei ollut oppiaineena tärkeä, jonka vuoksi he suhtautuivat musiikkikasvatukseen sisältöihin melko neutraalisti. Musiikin välttelijät kokivat myös, ettei musiikinopettajalla ole merkitystä tuntien mielekkyyden kannalta.

### 7.2.5 Koonti musiikillisista identiteeteistä

Alla olevaan taulukkoon (TAULUKKO 5) olen koonnut kaikki nuorten identiteettityypit. Taulukosta näkee viisi ominaisuutta, joiden kautta identiteettityypit voidaan erottaa toisistaan. Nämä ominaisuutta ovat harrastus, musiikin merkitys, käsitys musikaalisuudesta, musiikkimaku, sekä kokemus musiikintunneista.

TAULUKKO 5. Nuorten identiteettityypit

Nuoren identiteettityyppi	Harrastus	Musiikin merkitys	Käsitys musikaalisuudesta	Musiikkimaku	Kokemus musiikintunneista
Monipuolinen musiikinharrastaja	kyllä	erittäin suuri	positiivinen	julkinen	positiivinen/ negatiivinen
Kokonaisvaltainen kuuntelija	ei/on ollut	suuri	negatiivinen	julkinen	negatiivinen
Musiikin arkikäyttäjä	ei	pieni	negatiivinen	yksityinen	neutraali
Musiikin välttelijä	ei	ei merkitystä	negatiivinen	yksityinen	neutraali

Musiikilliset identiteetit ovat tietynlainen koonti oppilaiden musiikkiin liittyvistä kokemuksista. Nämä musiikilliset identiteetit kuvaavat tutkimiani kahta oppilasryhmää. Musiikillisten identiteettien tarkoituksena on auttaa ymmärtämään millaisia musiikillisia toimijoita nuoret ovat ja miten erilaiset kokemukset vaikuttavat niiden rakentumiseen. Musiikillisten identiteettien kautta pystytään myös tarkastelemaan, miten tietyn tyyppiset musiikkiin liittyvät kokemukset vaikuttavat nuoren asennoitumiseen musiikintunteihin.

Identiteettityyppien musiikillinen harrastuneisuus on korkeinta musiikin harrastajilla ja laskee siitä kaikista vähiten musiikista kiinnostuneisiin musiikin välttelijöihin. Identiteetit on esitelty taulukossa siinä järjestyksessä, kuinka suuri merkitys musiikilla kullekin identiteettityypille on. Suurin osa nuorista määritteli musiikin isoksi osaksi elämäänsä. Nämä nuoret jakaantuivat kuitenkin selkeästi kahteen ryhmään: osa harrasti musiikkia ja osa taas painotti ainoastaan kuuntelevansa musiikkia eikä soittavansa mitään. Musiikin harrastajat ja musiikkikuuntelijat erosivat tämän lisäksi erityisesti musiikintuntien kokemusten suhteen. Harrastajilla oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia, kun taas kuuntelijoiden kokemukset olivat negatiivisia. Lisäksi kuuntelijoilla oli kielteinen kuva omasta musikaalisuudesta.

Loput nuoret jakaantuivat kahteen ryhmään: musiikin arkikäyttäjiin ja välttelijöihin. Arkikäyttäjien ja välttelijöiden väliset erot musiikin merkittävyyden kokemuksen lisäksi painottuvat musiikin käyttötarkoituksiin. Arkikäyttäjät käyttävät musiikkia esimerkiksi työnteon yhteydessä, kun taas välttelijöillä musiikilla ei ollut minkäänlaisia käyttötarkoituksia. Molemmilla identiteettityypeillä ei ollut musiikkiin liittyviä harrastuksia ja heidän käsityksensä omasta musikaalisuudesta olivat negatiivisia.

Musikaalisuuden käsite liitettiin vahvasti musiikin harrastamisen vaatimukseen, jonka vuoksi ainoastaan musiikin harrastajat kokivat olevansa musikaalisia. Vaikka musiikin merkitys oli myös kuuntelijoille suuri, he eivät ajatelleet olevansa musikaalisia. Musiikin harrastajat, sekä kuuntelijat omaavat julkisen musiikkimaun. He ilmaisevat kuuntelemaansa musiikkia pukeutumisellaan, sekä jakamalla lempimusiikkiaan muiden kanssa. Arkikäyttäjien sekä välttelijöiden musiikkimaku on yksityinen: he eivät halua jakaa kuuntelemaansa muille, eikä se näy heistä ulospäin.

Tuloksista ilmenee, että positiivisia kokemuksia musiikintunneista on ainoastaan osalla musiikin harrastajista. Kaikista negatiivisimmaksi ryhmäksi muodostui musiikin kuuntelijat. Arkikäyttäjillä sekä välttelijöillä, joilla musiikin merkitys elämässä on pieni, suhtautuivat tunteihin hyvin neutraalisti. Mitä suurempi musiikin merkitys nuorelle oli, sitä kielteisempiä kokemuksia hänellä oli koulun musiikintunneista. Tähän oli kuitenkin poikkeuksena pieni ryhmä harrastajia, joiden kokemukset olivat positiivisia.

## 8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena oli selvittää millaisia musiikillisia identiteettejä nuorille muodostuu heidän musiikkikokemustensa kautta. Tutkimus toteutettiin narratiivisena tutkimuksena, jonka aineistoa analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuskohteena oli nuorten, tässä tapauksessa yhdeksäsluokkalaisten ja lukion ensimmäisen luokan opiskelijoiden kokemukset.

Tässä luvussa tarkastelen edellisessä pääluvussa esiteltyjä tutkimuksen tuloksia ja pyrin nostamaan esiin aineiston merkittävimpiä tuloksia, sekä peilaamaan niitä aikaisempaan teoriatietoon. Tulosten tarkastelun jälkeen esittelen jatkotutkimusaiheita, sekä pohdin mitä tulokset merkitsevät erityisesti musiikkikasvatuksen ja musiikkikasvattajan näkökulmista.

### 8.1. Tulosten tarkastelu

Tarkastelen tuloksia molempien tutkimuskysymysten näkökulmista. Musiikkikokemuksiin ja musiikillisiin identiteetteihin liittyvät tulokset pyrin liittämään aikaisempaan teoriatietoon ja pohdin samalla saamieni tulosten merkityksiä.

### 8.1.1 Musiikkikokemukset

Aineiston analysoinnin perusteella nuorten musiikkikokemukset pystyttiin jakamaan kolmeen musiikillista toimintaa kuvaavaan pääluokkaan: musiikin harrastamiseen, musiikin kuunteluun, sekä musiikin opiskeluun. Näistä pääluokista musiikin kuuntelu nousi nuorille kaikista merkityksellisemmäksi.

Musiikin kuuntelu jakautui kahteen yläluokkaan: musiikkimakuun ja käyttötarkoituksiin. Esseiden perusteella nuoret kuuntelivat erityisesti pop- ja rap –musiikkia, kun taas esimerkiksi klassinen musiikki ja heavy- musiikkiin suhtauduttiin kielteisesti. Musiikkimaun jaoin kahteen luokkaan: sen ilmaisuun ja sen kehittymiseen. Tuloksien perusteella monien musiikkimaku on muuttunut vuosien varrella esimerkiksi lähipiirin vaikutuksesta. LeBlanc (1987) liittäkin ympäristön vaikutuksen suureksi musiikkimaun muokkaajaksi. Lapsuudessa ja yläkoulun alussa muilla oli nuorten mielestä vielä suuri vaikutus siihen, millaisesta musiikista he pitivät. Tähän saattoi liittyä esimerkiksi nuorten halu kuulua joukkoon. Nyt nuoret taas hakivat kuuntelemallaan musiikilla yksilöllisyyttä välttelemällä esimerkiksi ”massamusiikin” kuuntelua. Tulokset kuvaavat melko hyvin LeBlancin (1987) teoriaa musiikkimausta, jonka mukaan nuoruudessa ikätovereilla on suuri merkitys siihen, minkälaista musiikkia nuori kuuntelee, mutta nuoren aikuistuesssa yksilöllisyyden tarve kasvaa.

Tulosten perusteella nuorten musiikkimaku oli joko julkinen tai yksityinen. Vain muutama esseen kirjoittaneista nuorista kertoi ilmaisevansa lempimusiikkiaan pukeutumisella. Suurimmalle osalle musiikkimaku oli hyvin yksityinen asia. Kuten Saarikallio (2009) kirjoitti, oma lempimusiikki saatetaan ajatella edustavan itseään ja omia arvoja. Koska musiikki oli useimmille nuorille tärkeää, mutta sitä ei haluttu ilmaista muille, voidaan ajatella että musiikki on koettu vahvaksi minuuden kuvaajaksi, vaikkei sitä esseissä suoranaisesti kerrottuakaan.

Toinen musiikin kuuntelun yläluokka oli musiikin käyttötarkoitukset, joka jakaantui kahteen alaluokkaan: musiikkiin ajankuluna sekä tunteiden säätelyyn. Tulosten perusteella suurin osa nuorista kuuntelee musiikkia päivittäin. Musiikkia kulutetaan matkustaessa, opiskellessa, ja urheillessa, työskennellessä. Monet käyttivät musiikkia tietoisesti oman mielialan muuttamiseen ja tunteiden käsittelyyn. Musiikki koettiin tukevan keskittymistä, tuovan hyvää oloa, sekä lievittävän stressiä. Kaikista merkittävin musiikin käyttötarkoitus oppilailla



oli musiikin käyttö pakokeinona todellisuudesta, eli Saarikallion (2007) kuvaama irtautuminen.

Musiikin harrastamiseen liittyvät kokemukset jaoin puolestaan neljään yläluokkaan: harrastuksen alkaminen, harrastuksen loppuminen, harrastuksen vaikutukset, sekä ei harrastusta. Ne nuoret jotka harrastivat musiikkia perustelivat harrastustaan sen piristävällä ja rauhoittavalla vaikutuksella. Lisäksi musiikkiharrastuksen kautta koettiin yhteenkuuluvuutta ja saatiin samanhenkisiä ystäviä. Harrastus oli alkanut suurimmassa osassa tapauksista lähipiirin, erityisesti vanhempien vaikutuksesta. Vanhemmilla olikin tutkimuksen perusteella suuri merkitys siinä, että nuori on kasvanut musiikin parissa. Vanhemmat ovat rohkaisseet oppilaita aloittamaan musiikkiharrastuksia, sekä esimerkiksi altistaneet heitä erilaisille musiikkityyleille. Vanhempien vaikutuksella ei välttämättä aina ollut positiivisia seurauksia. Jotkut kokivat, että heidät oli pakotettu musiikkiharrastuksen pariin, jonka vuoksi harrastus ei ollut pitkäikäinen.

Musiikin opiskelu –pääloukkaan kuuluivat oppilaiden kokemukset koulun musiikintunneista. Opiskeluun liittyvät kokemukset jaettiin kolmeen yläluokkaan: sisältöön, opettajaan ja vaikutuksiin. Oppilaille oli jäänyt muistoja sekä ala- että yläkoulun musiikintunneista, joista luonnollisesti yläkoulun tunnit olivat vielä paremmin mielessä. Alakoulun sisällöissä painottui oppilaiden mielestä laulaminen, kun taas yläkoulun puolella soittaminen.

Kuten Anttilan (2006) tutkimuksessa ilmeni, opettajan persoona vaikuttaa opetuksen mielekkyyteen ja oppilaiden motivaatioon. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettaja koettiin merkittäväksi motivoinnin, sekä taitojen kehityksen kannalta. Lisäksi musiikinopettajalta odotettiin ymmärrystä nuoria kohtaan. Monien muistoissa musiikinopettajat profiloituivat tietyllä tapaa: joidenkin kanssa soitettiin, joidenkin kanssa laulettiin ja joidenkin kanssa ei tehty kumpaakaan. Saattaakin olla, että nuoria opettaneet opettajat ovat halunneet pysyä musiikintunneilla omalla mukavuusalueella ja pysyneet itselle turvallisissa sisällöissä, mikä ei tietenkään vastaa opetussuunnitelman tavoitteita musiikkikasvatuksen monipuolisuudesta.

Musiikintuntien vaikutukset jakaantuivat taitoihin ja kiinnostukseen. Nuoret kokivat, että tuntien avulla heidän taitonsa soittamisessa, laulamissa ja kuuntelussa olivat kasvaneet. Toisaalta moni myös kyseenalaisti tuntien hyödyllisyyden. Useat nuoret kokivat, ettei musiikintunneilla opituista taidoista ole hyötyä tulevaisuudessa. Tällainen asenne vaikuttaa

varmasti myös oppilaiden asennoitumiseen ja motivaatioon musiikintunneilla. Tulosten perusteella oppilaiden kiinnostus musiikkia kohtaan laskee alakoulusta yläkouluun. Erityisesti soittamaan opettelu koettiin kiinnostusta laskevana tekijänä. Kokonaisuudessaan suurin osa oppilaista koki, etteivät musiikintunnit lisää heidän kiinnostustaan, vaan enemmänkin vähentävät sitä. Vaikka musiikin merkitys oli siis suurimmalle osalle nuorista suuri, musiikin opiskelu koulussa ei kiinnostanut. Oppilaat kokivat, etteivät musiikintunnit vastaa heidän kiinnostuksen kohteitaan musiikin saralla. Tämän tutkimuksen perusteella ei tiedetä, miten opetussuunnitelmaa on oppilaiden koulussa toteutettu, mutta tulos herättää luonnollisesti kysymyksiä siitä, kuinka musiikkikasvatus olisi enemmän nuoren kokemusmaailmaan sopivampaa. Soittamaan opettelu kielteisyyteen on voinut vaikuttaa esimerkiksi nykynuorten heikompi keskittymiskyky. Musiikintuntien tavoitteena ei ole tarjota oppilaille ainoastaan heitä kiinnostavia teemoja vaan myös avata uusia kokemuksia. Tuntien mielekkyys tulisi kuitenkin pitää mielessä, sillä musiikintuntien kokemukset voivat vaikuttaa koko loppuelämän musiikkisuhteeseen.

### 8.1.2 Musiikilliset identiteetit

Musiikkikokemukset tiivistyivät neljään musiikillisen identiteetin identiteettityyppiin: monipuolisiin musiikin harrastajiin, kokonaisvaltaisiin kuuntelijoihin, musiikin arkikäyttäjiin, sekä musiikin välttelijöihin. Identiteetti määriteltiin tässä tutkimuksessa teorian pohjalta ihmisen käsitykseksi itsestään. Musiikillisten identiteettien sisältö pohjautui erityisesti Greenin (2011) sekä Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin (2002) teorioihin. Näkökulmaa tuki Hallin (1999) käsitys postmodernista subjektista. Identiteetti ei ole biologisesti määrittynyt, vaan se kehittyy jatkuvasti suhteessa ympäristöön. Lisäksi musiikillisen identiteettiin liittyy oleellisesti käsitys siitä, että ihmisellä voi olla useita erilaisia identiteettejä. Musiikillinen identiteetti ei riipu musikaalisuudesta (Hargreaves ym. 2002), mutta musiikillisen identiteetin painoarvo vaihtelee ihmiskohtaisesti. Tutkimuksen musiikilliset identiteetit nähtiin postmodernin subjektin mukaisesti osana kokonaisidentiteettiä. Musiikillinen identiteetti voi olla suuri tai pieni osa tätä kokonaisidentiteettiä. Musiikillisiä identiteettejä kehittymisen vaikuttajia tässä tutkimuksessa tarkasteltu erityisesti Bronfenbrennerin (1979) määrittelemällä mikrosysteemien tasolla, joka koostuu nuoren päivittäisestä ympäristöstä, johon kuuluvat koulu, koti ja ikätoverit.

Musiikilliset identiteetit rakentuivat Greenin (2011) teorian mukaisesti nuorten musiikillisten kokemusten perusteella. Musiikillisia identiteettejä tutkittaessa on monissa tutkimuksissa tarkasteltu erityisesti muusikko-identiteettiä, tai musiikinopettajan identiteettiä, mutta nuorten musiikillisia identiteettejä ei ole juurikaan tarkasteltu, eikä niiden luokitteluun ole mitään tiettyä menetelmää. Musiikillisten identiteettien muodostamista ohjasi tässä tutkimuksessa siis ainoastaan teorian tieto siitä, mistä ne koostuvat. Kokemuksista syntyneiden luokkien perusteella esseet jaettiin tyypeihin, jotka kokoavat tutkimuksen aineiston.

Monipuolisten musiikin harrastajien määritteleviä piirteitä olivat musiikin suuri merkitys elämässä, musiikkiharrastus, sekä myönteinen kuva omasta musikaalisuudesta. Tulosten perusteella ne nuoret, jotka harrastivat musiikkia, käyttivät musiikkiin eniten aikaa. He soittivat ja lauloivat, sekä myös kuuntelivat musiikkia paljon. Musiikki oli kuulunut harrastajien elämään jo lapsuudesta saakka. Tuloksissa ilmeni, että musiikkia harrastavat nuoret omaavat myös kaikista laajimman musiikkimaun. Luultavasti musiikkiin liittyvät harrastukset ovat tarjonneet näille nuorille muita nuoria enemmän mahdollisuuksia altistua ja tutustua erilaisiin musiikkityyleihin. Toisin kuin Lamontin (2002) tutkimuksessa, jonka perusteella oppilaat, jotka harrastivat musiikkia vapaa-ajalla suhtautuivat myös koulun musiikintunteihin muita myönteisemmin, tämän tutkimuksen musiikin harrastajat jakaantuivat sekä myönteisesti että kielteisesti suhtautuviin. Suurin osa harrastajista oli sitä mieltä, että koulun musiikintunnit olivat vähentäneet heidän kiinnostustaan musiikkia kohtaan. Klassisen musiikin harrastajat halusivat keskittyä oman instrumenttinsa opetteluun, eivätkä kokeneet musiikintuntien sisältöjä tarpeeksi haastavina. Tämän tutkimuksen perusteella ei voi verrata nuorten kokemuksia heidän käymiensä musiikintuntien sisältöihin, mutta tulos on silti hieman huolestuttava. Jos musiikkia harrastava nuori, joka määrittelee musiikin isoksi osaksi elämäänsä ei koe musiikintunteja mielenkiintoisiksi herää kysymys siitä, kuka sitten pitää. Tutkimuksen mukaan ainoastaan muutama musiikin harrastaja koki tunnit mielenkiintoisiksi. Nämä harrastajat soittivat bändisoittimia ja nauttivat soittamisesta musiikintunneilla. Voidaan siis sanoa, että tämän tutkimuksen perusteella kyseisen koulun musiikintuntien sisällöt palvelivat parhaiten tätä pientä ryhmää.

Kokonaisvaltaiset kuuntelijat muodostivat suurimman identiteettityypin. Identiteettityypin suuruus kuvaa hyvin musiikin kuuntelun tärkeyttä nuoren elämässä. Kokonaisvaltaiset kuuntelijat painottivat esseissään olevan ainoastaan kuuntelijoita, eivätkä soittajia. Musiikkia kuunneltiin jatkuvasti, mutta sitä ei silti koettu harrastuksena, sillä musiikkiharrastus yhdistettiin soittamiseen. Musiikintunneista kuuntelijoilla oli negatiivisia kokemuksia.

Kuuntelijat kokivat erityisesti soittamaan opetteluun raskaaksi. Tähän liittyy todennäköisesti heidän vahva identifioituminen kuuntelijoiksi. Olisikin kiinnostavaa tarkastella minkälainen vaikutus musiikintunneilla on ollut sillä, että oppilaat kokevat itsensä niin vahvasti ainoastaan kuuntelijoiksi. Ovatko musiikintunnit muodostaneet oppilaiden määritelmän itsestään vai ovatko oppilaat tulleet musiikintunneille jo siinä käsityksessä että he ovat ainoastaan kuuntelijoita? Negatiivinen suhtautuminen soittamiseen saattaa siis olla sekä musiikkikasvatuksen, että kodin ja oppilaiden omien asenteiden tulosta. Musiikintuntien toiminta on saattanut jollain tavalla tehdä oppilaista kuuntelijoita, esimerkiksi olemalla tarjoamatta nuorille mahdollisuuksia soittaa tai vähättelemällä nuorten suorituksia. Epäonnistumisen tai riittämättömyyden kokemukset soittaessa ovat voineet aiheuttaa nuorille hyvinkin vahvan näkemyksen omista taidoista loppuelämän ajaksi. Asiaan liittyvät esimerkiksi ennen usein järjestetyt laulukokeet, joiden perusteella moni ei ole laulanut sen jälkeen julkisesti enää ikinä.

Musiikin arkikäyttäjät sekä musiikin välttelijät kuluttivat musiikkia melko vähän. Arkikäyttäjät erottivat välttelijöistä heidän musiikin kuuntelu osana arkea, sekä musiikin hieman suurempi merkitys. Välttelijöiden elämässä musiikilla ei ollut minkäänlaista merkitystä, tällöin musiikillinen identiteetti heidän kohdallaan on melko mitätön. Arkikäyttäjät ja välttelijät suhtautuivat melko neutraalisti musiikintunteihin, sillä niissä ei ollut heidän mielestään mitään erityistä. Neutraali suhtautuminen musiikintunteihin voi osiltaan myös viestittää musiikin pienestä merkityksestä nuorille.

Tässä tutkimuksessa luodut musiikillisia identiteettejä kuvaavat identiteettityypit kuvaavat yhden koulun oppilaiden kokemuksia, eivätkä ole näin ollen yleistettävissä. Vaikka nämä tulokset ovat ainoastaan pieneltä ryhmältä, kertovat ne minusta kuitenkin nykyajan nuoren musiikillisesta maailmasta. Musiikilliset identiteetit antavat myös hyvin tietoa siitä, millaisista erilaisista musiikkiin liittyvistä kokemuksista käsityksemme rakentuvat. Niiden avulla musiikkikasvatuksen merkitykset nuorille avautuivat hyvin mielenkiintoisella tavalla, sillä selvisi että tietynlaisen musiikillisen identiteetin omaava nuori saattoi suhtautua tunteihin täysin erilalla kuin toisenlaisen identiteetin omaava.

Musiikillisia identiteettejä ei ole varsinkaan Suomessa tutkittu paljoa, sillä tutkimus painottuu musiikillisen minäkuvan tutkimukseen. Suomenkielisissä tutkimuksissa identiteettiä usein sivutaan musiikkikasvatusta käsiteltäessä, mutta sitä määritellään harvoin tarkemmin. Tämän vuoksi tutkimukseni suurin työ olikin musiikillisen identiteetin hyvin abstraktin käsitteen määrittely englanninkielisistä lähteistä ja käsitettä koskevan teorian kasaaminen.

Musiikillisen identiteettien tutkimuksissa on usein tarkasteltu esimerkiksi muusikko-identiteettiä, musiikkikasvattajan identiteettiä, sekä musikaalisuutta. Tämän tutkimuksen kautta olen pyrkinyt avaamaan nuorten kokemuksia ja saamaan heidän äänensä kuuluviin.

## 8.2 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimukseni keskittyi pelkästään yhden koulun oppilaiden kokemuksiin, joten olisikin mielenkiintoista tehdä laajempi kartoitus nuorten musiikkiin liittyvistä kokemuksista esimerkiksi yhdistelemällä laadullisia ja määrällisiä tutkimusmenetelmiä. Laajemman tutkimuksen kautta myös tulokset voisivat olla enemmän yleistettävissä, kuin tässä tutkimuksessa, kun kyseessä olisi useampia kouluja ja opettajia. Tutkimuksessa voisi myös vertailla onko oppilaiden asuinpaikkakunnalla merkitystä.

Tutkimuksen toteutus narratiivisena tutkimuksena toimi hyvin pienen ryhmän kokemuksia tutkittaessa. Jos jatkaisin saman aiheen parissa isommalla otannalla, vaihtaisin todennäköisesti aineistonkeruumenetelmän jonkinlaiseksi lomakekyselyksi jossa olisi sekä monivalintoja että avoimia kysymyksiä. Esseiden kokemuksiin liittyen olisi ollut myös hyvä haastatella nuoria, sillä usein esseissä näkyi väitteitä, joita ei ollut perusteltu.

Tutkimus herätti myös monia uusia kysymyksiä, joita olisi mielenkiintoista tarkastella enemmän. Olisi mielenkiintoista esimerkiksi toteuttaa pitkittäistutkimus, jossa voisi itse havainnoimalla tutkia oppilaiden musiikillisia identiteettejä erityisesti musiikintuntien kontekstissa, eli miten jotkut oppilaat määrittyvät tunneilla soittajiksi, kuuntelijoiksi ja niin edelleen. Haluaisin myös avata enemmän opettajien näkökulmaa musiikillisiin identiteetteihin liittyen selvittämällä miten he määrittelevät oppilaiden rooleja musiikintunneilla. Tutkimuksessa musiikillisia identiteettejä keskityttiin tutkimaan yhdestä näkökulmasta, eli siitä miten musiikillinen toiminta rakentaa identiteettejämme (*IIM*). Tutkimukseen olisi mielenkiintoista yhdistää myös musiikki-identiteettien toinen näkökulma, eli se kuinka viestimme identiteettejämme musiikin kautta (*MII*).

Tuloksista nousi esiin erityisesti se, että vaikka musiikki on oppilaille tärkeää, musiikintunnit eivät kiinnosta heitä. Tutkimuksessa voisikin tarkastella tarkemmin sitä, miksi musiikintunnit eivät kiinnosta ja mitä asialle voisi nuorten mielestä tehdä. Monissa kouluissa musiikin valinnaisille kursseille osallistujat vähenevät vuosittain ja muut aineet vetävät oppilaita paremmin. Olisi siis oleellista syventyä tarkemmin siihen, miksi nuorille niin tärkeä asia kuin musiikki ei koulussa kiinnosta.

### 8.3 Lopuksi

Oppilaan musiikillinen identiteetti rakentuu kaikista musiikkiin liittyvistä kokemuksista. Musiikilliseen identiteettiin kuuluivat tämän tutkimuksen perusteella sekä vapaa-ajalla että koulussa tapahtuva musiikillinen toiminta. Nuori viettää ison osan ajastaan koulussa, joten koulun merkitystä identiteetin rakentajana ei voida aliarvioida.

Musiikintunnit vaikuttavat oppilaiden identiteettiin. Lamont (2002) totesi, että musiikintunnit vaikuttavat esimerkiksi siihen, määrittelevätkö oppilaat itsensä musikaalisiksi vai eivät. Anttilan (2006) mukaan identiteetit rakentuvat musiikintunneilla vuorovaikutuksessa muihin oppilaisiin ja opettajaan. Vuoden 2014 valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin opetuksen yhteydessä ei mainita identiteettiä. Tämän vuoksi musiikkikasvattaja ei välttämättä tiedosta sitä, minkälainen merkitys musiikintunneilla on oppilaiden käsitykselle itsestään. Opettaja saattaa myös tietoisesti tai tiedostamattomasti vahvistaa tai vaikuttaa kielteisesti oppilaan musiikilliseen identiteettiin. Musiikkikasvattajan näkökulmasta olisikin oleellista muistaa se, että musiikintunneilla ei opeteta pelkästään musiikkiin liittyviä tietoja, vaan musiikintuntien vaikutukset ovat huomattavasti kokonaisvaltaisempia. Musiikintunneilla opitut tai vahvistetut käsitykset itsestä esimerkiksi laulajana tai soittajana voivat pysyä vahvoina koko loppuelämän ajan.

Tutkimuksen positiiviseksi asiaksi nousi se, ettei musiikki ei ole kadonnut nuorten elämästä mihinkään, päinvastoin. Se on edelleenkin suuri osa nuoruutta ja sen parissa vietetään aikaa, käsitellään omia tunteita ja paetaan maailmaa. Musiikinopettajan tulisikin pyrkiä valjastamaan tämä into myös musiikintunneille. Tällöin musiikintunnit loisivat pohjan koko elämän mittaiselle positiiviselle musiikkisuhteelle.

## LÄHTEET

- Abbot, H. P. 2002. *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: University Press.
- Ahonen, K. 2004. *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, Rinne & Koski. 2013. *Kasvatussosiologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Anttila, M. 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen. *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta osa 3*. Joensuu: Joensuu University Press. 15—164.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Cohn, Dorrit. 2006. *Fiktion mieli*. Tampere: Tammer-Paino.
- Cortazzi, M. 1993. *Narrative analysis*. Lontoo: Falmer Press.
- DeNora, T. 2000. *Music in everyday life*. USA: Cambridge University Press.
- Eskola J. & Suoranta J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Folkestad, G. 2002. National identity and music. Teoksessa R.R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell. (toim.) *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press. 151—162.
- Frantsi, P. 2013. Johtajuutta etsimässä. Naislähihoitajan identiteettitarinan rakentuminen siivoustoimialalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Green, L. 2011. The globalization and localization of learning, teaching and musical identity. Teoksessa L. Green (toim.) *Learning, teaching, and musical identity. Voices across cultures*. Bloomington: Indiana University Press. 1—19.
- Hall, Stuart. 1999. M. Lehtonen & J. Herkman (suom.) *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

- Hall, Stuart. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Lehtonen & Löytty (toim.) 2003. Eri-laisuus. Tampere: Vastapaino. 85—128.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald R. A R. 2002. What are musical identities and why are they important. Teoksessa R.R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell. (toim.) Musical identities. Oxford: Oxford University Press. 1—20.
- Heikkinen, L. T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS kustannus. 149—167.
- Helve, H. 2008. Nuorten eettisten ja kulttuuristen identiteettien ja arvojen muutos. Teoksessa Lahikainen, Punamäki & Tamminen. (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY. 280—299.
- Huttunen, M. 2013. Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuu-desta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press. 125—154.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutki-muksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS kustannus. 168—184.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusu-vuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 189—222.
- Jorgensen, E. R. 2002. Toward a Social Theory of Musical Identities. Teoksessa B. Stålham-mar (toim.) Music and human beings. Music and identity. Örebro: Universitetsbiblio-tek. 27—45.
- Juvonen, A. 2000. ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja –kampaus. Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijasta-mina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Juvonen, A. & Anttila, M. 2008. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta osa 4. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teok-sessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja. Menetelmiä ja esi-merkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 41—67.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutki-muksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 74—88.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paa-nanen, L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: FiSME. 157—170.



- Kosonen, K. 2009. Moderni omaelämäkerta kertomuksena. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen. Vantaa: Hansaprint. 282—293.
- Krippendorff, K. 1981. Content analysis. An introduction to its methodology. Beverly Hills: Sage publications.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 13—39.
- Laitinen, T. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi. (toim.) Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 106—151.
- Lamont, A. 2002. Developing musical identities and the school environment. Teoksessa R.R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell. Musical identities. Oxford: Oxford University Press. 41—59.
- Larson, K. 2009. Research ethics and the use of human participants. Teoksessa S. D. Lapan & M. T. Quartaroli (toim.) Research essentials. An introduction to designs and practices. USA: Jossey-Bass. 1—17.
- LeBlanc, A. 1987. Development of music preference in children. Teoksessa J. C. Peery, I. W. Peery & T. W. Draper (toim.) Music and child development. New York: Springer. 137—157.
- Leppänen, T., Unkari-Virtanen, L. & Sintonen, S. 2013. Kriittinen musiikkikasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot. Teoksessa M-L, Juntunen, H. M, Nikkanen, H. Westerlund. Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus. 321—348.
- Louhivuori, Jukka. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: FiSME. 11—27.
- Lundberg, D., Malm, K., & Ronström, O. 2003. Music, media, multicultural. Changes in Swedish music landscape. Tukholma: Svenskt visarkiv.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. USA: SAGE Publications.
- Moisala, Pirkko & Antikainen, Pia. (toim.) 1995. Musiikkitunteja maailmalta. Helsinki: Hakapaino.
- Neuman, W. L. 2007. Basics of social research. Qualitative and quantitative approaches. USA: Pearson.
- Ojanen, M. 1996. Mikä minä on. Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Juvenes Print.

- Paananen, S. 2008. Saksalainen elämäkertametodologia oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi. (toim.) *Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 19—40.
- Quartaroli, M. T. 2009. Qualitative data analysis. Teoksessa S. D. Lapan & M. T. Quartaroli (toim.) *Research essentials. An introduction to designs and practices*. USA: Jossey-Bass. 259—274.
- Rastas, Anna. 2008. Kuinka rasismi värittää kulttuuria ja identiteettejä? Teoksessa Lahikainen, Punamäki & Tamminen. (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY. 246—265.
- Riessman, C. K. 1993. *Narrative analysis*. Sage Publications.
- Ruud, E. 2002. The role of music in the development of identity. Teoksessa B. Ståhlhammar.(toim.) *Music and human beings. Music and identity*. Örebro: Universitetsbiblioteket. 59—71.
- Ruusuvuori J. Nikander P. & Hyvärinen M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 9—38.
- Saarikallio, S. 2007. *Music as mood regulation in adolescence*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: FiSME. 221—231.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti*. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 168—178.
- Spychiger, M. P. 2017. From musical experience to musical identity. Musical self-concept as mediating psychological structure. Teoksessa R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Handbook of musical identities*. Oxford: Oxford University Press. 267—287.
- Squire, C. Davis, M. Esin, C. Andrews, M. Harrison, B. Hydén, L-C. Hydén, M. 2014. *What is narrative research*. London: Bloomsbury.
- Suutari, P. 2013. Moni-identtisyys ja etnisten vähemmistön musiikki. Teoksessa P. Moisala & E. Seye (toim.) *Musiikki kulttuurina*. Helsinki: Suomen Etnomusikologinen Seura. 257—276.
- Swanwick, K. 1988. *Music, mind and education*. Lontoo: Taylor & Francis Group.
- Talib, Mirja-Tytti. 2002. *Monikulttuurinen koulu*. Helsinki: Kirjapaja.

- Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves D. J. 2002. Youth identity and music. Teoksessa R.R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press. 134—150.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisten musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

## LIITTEET

### LIITE 1. TUTKIMUSLUPA

Hei!

Opiskelen Itä-Suomen yliopistossa luokanopettajaksi sekä musiikin aineenopettajaksi ja toimin tämän jakson ajan myös musiikinopettajana [REDACTED] koulussa. Teen tällä hetkellä musiikkikasvatukseen liittyvää pro gradu -tutkielmaa ja tulen keräämään tutkimusmateriaalin tutkielmaani yhdeksännen luokan valinnaisen musiikin ryhmästä, sekä lukion ensimmäisen luokan opiskelijoilta. Tutkielmassani keskityn tarkastelemaan nuorten musiikkikokemuksia.

Oppilaat kirjoittavat kahden viikon päästä musiikintunnilla esseen omista musiikkikokemuksistaan, eli esimerkiksi musiikin merkityksestä heille, musiikkimaustaan, musiikkiin liittyvistä muistoista ja kokemuksista koulumaailmassa, sekä musiikkiharrastuksistaan. Jokainen oppilas tekee tämän tehtävän tunnilla, mutta ainoastaan niiden oppilaiden kirjoitelmia käytetään tutkimusmateriaalina, joiden kohdalla ei ole ilmoitettu ettei oppilas osallistu tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuvien oppilaiden tekstit käsitellään nimettömästi, eikä niitä käytetä muuhun kuin tämän tutkimuksen materiaalina.

Jos et halua, että oppilaan kirjoitelmaa käytetään tutkimuksessa, vastaa tähän viestiin keskiviikkona, 17.1.2018.

Ystävällisin terveisin,  
Reetta Pellinen

## LIITE 2. ESSEEN OHJEISTUS

### Musiikki ja minä

Esseitä hyödynnetään Itä-Suomen yliopiston luokanopettajakoulutuksen pro gradu –tutkielmassa, jossa tutkitaan nuorten musiikkikokemuksia. Tutkimuksessa esseevastaukset käsitellään nimettömästi. Laita esseen yläkulmaan ainoastaan oma ikäsi, luokkasi, sekä sukupuoli.

Sinulla on 45 minuuttia aikaa kirjoittaa. Kirjoita esseen otsikoksi ”**Musiikki ja minä**”. Kirjoita teksti essee muotoisena, voit kuitenkin käyttää tekstissä halutessasi puhekieltä. Esseessä voit pohtia esimerkiksi:

- Minkälaisia musiikkiin liittyviä kokemuksia sinulla on?
- Minkälaisia musiikkiharrastuksia sinulla on/on ollut?
- Minkälaisia kokemuksia koulun musiikintunneista sinulla on?
- Minkälainen musiikkimaku sinulla on?
- Minkälainen merkitys musiikilla on sinulle?

## LIITE 3. TAULUKKO MUSIIKILLISTEN IDENTITEETTIEN TYYPITTELYSTÄ

Esseen numero	Ei ole harrastanut musiikkia	On lopetanut	Harrastaa	Omia laidoja	Oman arkea	Tuntee/lempi säteä	Psykiatri	Laaja/raportturi	Yksilöllinen	Musiikin merkitys	Musiikkimaku	ei	
1 x					"Kun ei muu- pakokone takaa tekemistä todelisuudesta"	multiva	raportturi	yksityinen	"kuuntelella suuri merkitys"	kyllä	ei	Klassinen musiikki, suomalainen, hovi	
2		x			en ole muskaa- koko ajan linen	multiva	laaja	julkinen	"suuri osa elämästä"	pop, metalli, rock, jazz, folk	indie		
3					en ole muskaa- autossa linen	multumaton	laaja			kaikkia			
4			x		keskiyö soittaja	multiva	laaja	yksityinen	"ei kovin tärkeää"	rap, pop, rock	elektroninen		
5 x					huonot laidoja ei kuuntele paljon	multumaton		yksityinen	ei ole kovin suuri osa elämästä	rock, metalli			
6 x					kolmas bulami- kottit	multiva	laaja	julkinen	iso osa elämästä	kaikki helena, emi, klassinen	nen, nickerback		
7		x			kottiliset	multiva	laaja	julkinen	ei mikään peles- lava	rap			
8 x					vahvistus- lyonhossa	multumaton		yksityinen	mittaon osa	radio			
9			x		kuuntelu, en ole muskainen		laaja		tärkeää	nyky, pop, klassinen			
10 x					kuuntelu vahvu- tema, ei muskaa- linen	multumaton				rap	lakeina		
11 x					ei milään eri- jatkuvasti	multiva	raportturi	julkinen	iso osa	rap	mainstream		
					työstä vahvulla jossain maan muskainen								
12			x		olen muskainen	multumaton	laaja		suuri		heviä		
13					olen muskainen	multiva	raportturi/teikka	julkinen	iso osa	pop, rock, indie	rap		
14		x			en ole muskaa- linen	multiva	raportturi	julkinen	kotiluisen tirk-	rock, metalli,	massamusiikki		
15 x					en ole muskaa- ei merkitystä	multumaton	raportturi	yksityinen	ei suuri	dubstep	klassinen		
16 x					olen muskainen	multumaton	raportturi	yksityinen	iso osa	rap	metalli		
17			x		en ole, älli sanoo täkky	multiva	laaja	julkinen	erittäin suuri	pop	rap		



#### LIITE 4. IDENTITEETTITYYPPIEN KUVITUKSET

Pro gradu-tutkielmani musiikillisten identiteettien identiteettityypit kuvitti Marianne Minkinen. Kuvia on yhteensä neljä ja ne on tehty tätä tutkimusta varten.

Monipuolinen musiikin harrastaja (Ks. s.63)

Kokonaisvaltainen kuuntelija (Ks. s.66)

Musiikin arkikäyttäjä (Ks. s.68)

Musiikin välttelijä (Ks. s.70)