

Musiikintuntien merkitystä etsimässä

Kyselytutkimus musiikintuntien mielialavaikutuksesta yläkouluikäisillä

Essi Asikainen
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Essi Asikainen	
Työn nimi Musiikintuntien merkitystä etsimässä – Kyselytutkimus musiikintuntien mielialavaikutuksesta yläkoulukäisillä	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Syyskuu 2019	Sivumäärä 53
Tiivistelmä <p>Tämä tutkielma käsittelee nimensä mukaisesti musiikin merkitystä nuorille. Tutkielmassa pyritään selvittämään, kokevatko yläkoulun oppilaat musiikintuntien vaikuttavan mielialaansa positiivisesti. Tutkielman teoreettinen pohja jakautuu kahteen pääteemaan, joista ensimmäinen käsittelee musiikin merkitystä nuoren henkilökohtaisessa elämässä ja toinen tunteiden ja musiikin merkitystä koulussa nuoren oppimisen kannalta. Näiden kahden pääteeman yhteyttä peruskoulun musiikinopetukseen on aiheena tutkittu melko vähän, mutta niihin liittyviä aihealueita, kuten musiikillista minäkäsitystä, musiikin vaikutusta nuoren identiteettiin sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta on tutkittu melko kattavasti.</p> <p>Tutkielmassa tarkasteltiin sitä, miten kokemukset musiikintunneista selittyvät sekä tuntikokemuksen osa-alueiden että nuorten oman arjen musiikinkuuntelukäyttäytymisen kautta. Tutkielma toteutettiin osana Jyväskylän yliopiston laajempaa OmaMusa-tutkimusta, johon osallistui kahdeksan Jyväskylän alueen yläkoulu. Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin määrällistä kyselyä, joka tehtiin MuPsych -matkapuhelinsovelluksen avulla. Sovellus hyödyntää ESM-menetelmää (engl. experience sampling method), joka mahdollistaa tiedonkeruun koehenkilöiden arjessa mahdollisimman luonnollisesti. Sovelluksen kautta koehenkilöt vastasivat myös taustakyselyihin, joiden joukossa oli tämän tutkielman musiikintunteja koskevat kysymykset. Aineisto analysoitiin tilastollisia menetelmiä hyödyntäen (Pearsonin korrelaatiokerroin, ANOVA ja monitasoinen rakenneyhtälömallinnus).</p> <p>Tulosten mukaan enemmistö oppilaista koki musiikintuntien vaikuttavan mielialaansa positiivisesti. Tuntikokemuksen osa-alueista eniten tähän vaikutti heidän tunneilla kokemansa yhteenkuuluvuuden tunne. Musiikin kuuntelu musiikintunneilla oli suosittu työtapana, mutta tuloksissa nousi mielenkiintoisesti esiin sen vahvasti negatiivinen yhteys nuorten musiikin kuunteluun yksityiselämässä. Tämä voi kertoa musiikin kuuntelun yksityisestä luonteesta sekä murrosikäisen henkilökohtaisten musiikkimieltymysten ehdottomuudesta. Tulokset vahvistavat teoreettisen viitekehysten tukemaa hypoteesia siitä, että musiikki on merkittävässä roolissa nuoren elämässä niin koulun musiikinopetuksen, tunteiden säätelyn kuin yhteenkuuluvuuden kokemisenkin kannalta.</p>	
Asiasanat Musiikillinen minäkäsitys, tunteiden säätely, yhteenkuuluvuuden tunne, toimijuus, musiikin kuuntelu	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLTÖ

1	<i>JOHDANTO</i>	1
2	<i>MUSIIKIN MERKITYS NUOREN ELÄMÄSSÄ</i>	4
	2.1 Musiikki nuoren identiteetin tukena.....	4
	2.2 Tunteiden säätely ja musiikki	7
	2.3 Yhteenkuuluvuuden tunne	9
	2.4 Nuorten musiikin kuuntelu.....	11
3	<i>MUSIIKKI, TUNTEET JA OPPIMINEN</i>	13
	3.1 Tunteen ja mielialan määritelmä ja niiden merkitys oppimiselle.....	13
	3.2 Tunteet, osallisuus ja toimijuus perusopetuksen opetus suunnitelmassa.....	14
	3.3 Nuoren toimijuus ja ilmaisuvapaus	15
	3.4 Oppimisen motivaatiotekijät	17
	3.5 Musiikillinen minäkäsitys	19
4	<i>TUTKIMUSASETELMA</i>	21
	4.1 Tutkimuskysymykset ja hypoteesit	21
	4.2 Tutkimusmenetelmä	23
	4.3 Tutkimuksen aineistonkeruu ja eettisyys	24
	4.4 MuPsych -sovellus ja ESM-menetelmä	26
	4.5 Aineiston analyysi	28
5	<i>TUTKIMUSTULOKSET</i>	30
	5.1 Musiikintuntien mielialavaikutus.....	30
	5.2 Musiikintuntien tuntikokemus	31
	5.2.1 Tuntikokemuksen korrelointi tuntien mielialavaikutukseen	32
	5.3 Musiikintuntien työtavat.....	33
	5.4 Musiikinkuuntelutottumusten yhteys musiikintunteihin.....	34

6	<i>POHDINTA</i>	36
6.1	Tulosten luotettavuus	36
6.2	Musiikintuntien vaikutus oppilaiden mielialaan ja sen taustatekijät	38
6.3	Musiikintuntien työtavat.....	42
6.4	Musiikin kuuntelu: yhteistä vai yksityistä?	44
6.5	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimuksen aiheita	46
6.6	Lopuksi	47
	<i>LÄHTEET</i>	48

1 JOHDANTO

Musiikki on läsnä ihmisen elämässä joka päivä. Se kuuluu auton radiossa, vaatekaupan taustamusiikkina, lenkkeilijän kuulokkeissa ja kokkauksen säestäjänä. Ihminen siis käyttää arjessaan musiikkia hyvin moniin tarkoituksiin, joten ei ole ihme, että aihe on herättänyt myös tutkijoiden mielenkiinnon. Tutkimusten mukaan yleisimpiä musiikin käytön syitä arjessa ovat muun muassa tunteiden säätely, suorituskyvyn parantaminen ja sosiaalisten siteiden luominen (Baltazar 2018, 19). Musiikin käytön arkipäiväisyydestä huolimatta musiikin vaikutus ihmiseen ei kuitenkaan ole yksinkertainen ilmiö. Jo musiikin kuunteluun ja sen herättämiin tunnereaktioihin liittyy musiikin itsensä lisäksi tilanne ja paikka, jossa ihminen on sekä aktiviteetti, jota hän parhaillaan on tekemässä (DeNora 2000). On kuitenkin todettu, että ihmisten arjessa musiikki on yksi yleisimmistä ja tehokkaimmista keinoista parantaa mielialaa ja saada lisää energiaa. (Saarikallio 2010, 284.)

Tämän tiedon valossa ja omien musiikillisten kokemuksieni myötä minussa heräsi kysymys, koetaanko musiikki yleisesti mielialaa parantavana tekijänä myös koulumaailmassa? Tässä tutkimuksessa siis selvitetään, kokevatko oppilaat musiikintuntien vaikuttavan heidän mielialaansa positiivisesti ja mitkä tekijät siihen ovat yhteydessä. Asiaa tutkitaan oppilaan tuntikokemuksen ja musiikintuntien työtapojen, sekä nuoren henkilökohtaiseen musiikin kuunteluun liittyvien tunnereaktioiden näkökulmasta. Musiikintuntien työtapoihin kuuluvat opetussuunnitelmassakin määritellyt laulaminen, soittaminen, musiikin kuuntelu sekä musiikkiliikunta (Opetushallitus 2014, 423).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppilas nähdään aktiivisena toimijana, jota koulun tehtävänä on kehittää kokonaisvaltaisesti. Tähän kuuluu oppilaan identiteetin ja minäkäsityksen kehityksen tukeminen, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja näkemys siitä, että oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas omana itsenään (Opetushallitus 2014, 15.) Tähän opetussuunnitelman asettamaan arvoperustaan nojautuvat tässä tutkimuksessa käytetyt tuntikokemuksen osa-alueet, joita ovat yhteenkuuluvuuden tunne, oppilaan oikeus olla oma itsensä sekä oppilaan kokemus omasta toimijuudesta ja ilmaisuvapaudesta. Se, että tuntikokemuksen osa-alueet toimivat

musiikintunneilla hyvin, ovat sekä onnistuneen oppitunnin edellytys että sen lopputulos. Esimerkiksi ryhmän sisäinen vahva yhteenkuuluvuuden tunne edesauttaa toimivan musiikintunnin rakentumista, mutta tuntien toiminta voi myös herättää yhteenkuuluvuuden tunteita ryhmässä, jossa niitä ei aiemmin koettu.

Myös ryhmän (tässä tapauksessa koululuokan) sisäisellä dynamiikalla ja opettaja-oppilas-suhteella on oma osuutensa työtapojen käytössä ja tuntikokemuksen muodostumisessa. Tähän tutkimukseen liittyviä aiheita, kuten erilaisten ryhmien dynamiikkaa, yksittäisiä musiikinopetuksen työtapoja, nuorten identiteettiä ja musiikin kuuntelun tunnevaikutuksia on tutkittu paljon, mutta tutkimuksia koskien niiden yhteyttä peruskoulun musiikintunteihin on vain vähän. Lähimpänä aihetta on Lindströmin (2014) väitöskirja, jossa tarkastellaan musiikkikasvatuksen pedagogisia merkityksiä yläkoululaisille. Aihetta sivuavat maisterintutkielmat taas käsittelevät muun muassa oppilaan musiikillista minäkäsitystä, musiikintuntien vuorovaikutuksen merkitystä ja kuuntelukasvatusta.

Tämä tutkimus toteutettiin määrällisenä kyselytutkimuksena osana Jyväskylän yliopiston laajempaa musiikinkuunteluun liittyvää OmaMusa -tutkimusta. Kysely tehtiin kännykkäsovelluksen avulla, jonka oppilaat lasivat puhelimiinsa kahden viikon kyselyjaksoa varten. Sovellus toimi yhteydessä Spotify -musiikkipalvelun kanssa ja kartoitti näin oppilaiden arjessa tapahtuvaa musiikin kuuntelua. Lisäksi sovellukseen sisältyi taustakyselyjä, joiden avulla kartoitettiin muun muassa oppilaiden perustietoja, kuten sukupuolta ja musiikillista harrastuneisuutta, sekä tämän tutkielman kannalta hyvin olennaista musiikintuntikokemusta.

Kun kuulin tilaisuudesta maisterintutkielman tekemiseen osana OmaMusa-tutkimusta, ilmoittauin heti mukaan. Musiikin aiheuttamat tunnekokemukset ja niiden vaikutus ihmiseen on ilmiönä kiinnostanut minua aina, koska olen kokenut musiikin itselleni tärkeäksi osaksi elämää pienestä pitäen. Peruskoulun musiikintunneilta olen saanut valtavan määrän intoa ja energiaa sekä kokenut tullessi hyväksytyksi osana ryhmää. Musiikintunnit ovat vahvistaneet sosiaalisia suhteitani sekä henkistä jaksamistani murrosikäisenä, ja näiden kokemusten vuoksi haluan itse tulevana musiikinopettajana pyrkiä välittämään merkityksellisiä kokemuksia musiikista eteenpäin. Sen myötä minua kiinnostaa, miten musiikintuntien sisällöt ja musiikin käyttö arjessa ovat yhteydessä tuntien positiiviseen kokemiseen. Mielestäni opettajan itsensä on ensisijaisen tärkeää

ymmärtää musiikin erilaisia merkityksiä nuorille, jotta hän voi hyödyntää sen monipuolista ja rikasta potentiaalia opetuksessaan.

2 MUSIIKIN MERKITYS NUOREN ELÄMÄSSÄ

” Music doesn’t just happen, it is what we make it, and what we make of it. People think through music, decide who they are through it, express themselves through it.” – Nicholas Cook (Ansdell 2014, 89.)

Tämä luku käsittelee musiikin merkityksiä nuoren elämässä identiteetin, tunteiden säätelyn, yhteenkuuluvuuden tunteen ja musiikillisen minäkäsityksen näkökulmasta. Kaikissa näissä aihealueissa musiikki on avainasemassa, kun nuori luo suhdetta muihin ihmisiin sekä ennen kaikkea itseensä.

2.1 Musiikki nuoren identiteetin tukena

Identiteetti on kaiken kattava näkemys itsestä, joka koostuu minäkuvasta ja itsetunnosta. Minäkuva voi olla hyvin konteksti- tai tilannesidonnainen: ihmisellä on käsitys siitä, kuinka hyvä hän on esimerkiksi ystävänä tai kuinka hyvin hän pärjää kriisitilanteissa. Itsetunto taas kertoo omasta arvosta, eli siitä, kuinka arvokas ihminen ajattelee ja tuntee olevansa. (MacDonald, Hargreaves & Miell 2002, 7-8.) Sosiaalipsykologiassa identiteetti tarkoittaa ihmisen kokemusta itsestä, mutta se on erityisesti myös minuuden sosiaalinen ja tilannesidonnainen puoli (Helkama ym. 2015, 152). Identiteetin voi siis jakaa henkilökohtaiseen identiteettiin ja sosiaaliseen identiteettiin. Lamontin (2002) mukaan henkilökohtainen identiteetti määrittelee henkilön yksityisiä ja itselle ominaisia piirteitä, sosiaalinen identiteetti taas sosiaalisia ja ryhmätoiminnassa luonteenomaisia piirteitä. Henkilökohtainen identiteetti on keskeisessä roolissa varhaisessa lapsuudessa, kun taas sosiaalinen identiteetti alkaa sosiaalisen vertailun myötä muodostua keskilapsuudessa ja erityisesti murrosiässä. (Lamont 2002, 42.)

Murrosikä on hyvin tärkeää aikaa juuri nuorten identiteetin ja minäkuvan kehittymisen näkökulmasta (Broderick 2013, 14). Nuorten on itsenäistyttävä ja otettava vastuu omasta

elämästään, minkä lisäksi heidän kehonkuvansa, seksuaalisuutensa, tulevaisuuden suunnitelmansa ja arvonsa ovat muutoksen alaisina. Murrosikäinen nuori on aikuisuuden kynnyksellä ja etsii omaa, yksilöllistä identiteettiään; sitä, kuka hän on ja kuka hänestä aikuistumisen myötä tulee. (Laiho 2004, 51; Sacks 2014, 3.)

Jarasto ja Sinervo (1999) kertovatkin murrosiän olevan eräänlainen kriisi, josta nuoren täytyy selviytyä tavalla tai toisella. Murrosiän kriisiä nuoret voivat käsitellä puolustusmekanismien avulla, joita ovat esimerkiksi projisoiminen ja identifikaatio eli samaistuminen. Projisoiva nuori näkee omat tunteensa ja ajatuksensa toisissa ihmisissä, jotta hänen ei tarvitsisi kohdata niitä itsessään. Tähän musiikki sopii työkaluksi erinomaisesti, sillä nuori voi tunnistaa ja kokea vaikeat tunteet ensin musiikin kautta ja voi tämän jälkeen mahdollisesti nähdä ne myös itsessään. (Jarasto & Sinervo 1999, 33-35.) Identifikaatio voi tapahtua roolimalleihin ja vertaisryhmiin samaistumalla, esimerkiksi samanlaisen vaatetuksen ja musiikkimaun kautta. Näin nuori hakee vahvistusta ja tukea omalle uudelle identiteetilleen. (Ansdell 2014, 116.)

Musiikista oivan työkalun niin identifikaatioon kuin projisointiinkin tekevät sen äänimaailma ja sanoitukset, jotka ovat omiaan peilaamaan nuoren levotonta tunne-elämää ja auttaa näin käsittelemään vaikeitakin aiheita. Erityisesti populaarimusiikissa käsitellään paljon nuoria koskettavia teemoja, kuten seksuaalisuus, yksilöllisyys sekä itsenäisyys. (Laiho 2004, 51.) Musiikkia on myös mahdollista hyödyntää näihin tarkoituksiin monissa erilaisissa tilanteissa, sillä siinä yhdistyvät ihmisen sisäiset ja psykologiset tarpeet sekä sen sosiaalinen ulottuvuus; musiikkia voi käyttää yksin identiteetin työstämisen välineenä tai sosiaalisena, ihmisiä ja ryhmiä yhdistävänä tekijänä (Ansdell 2014, 116).

Suurimmalla osalla ihmisistä on vahva ja selkeä käsitys omasta musiikkimausta, eli siitä, mistä musiikista pitää ja mistä ei. Musiikkimaku voi olla hyvinkin kiinteä osa ihmisen minäkuvaa, ja tämä pätee erityisesti nuorten kohdalla (MacDonald, Hargreaves & Miell 2002, 11). Laiho (2004) toteaa musiikkimaun olevan nuorelle usein tärkeä asia, koska sen avulla voi tuoda ilmi olevansa itsenäinen ja eroavansa muista. Nuoren musiikkimaku on usein hyvinkin selvärajainen ja tietyt kappaleet, bändit tai musiikkityylit voivat olla tärkeä osa hänen identiteettiään. Oman mielimusiikkinsa avulla nuori voi tukea jatkuvan

muutoksen alla olevaa minäkuvaansa ja sen muodostumista refleктоimalla itseään ja esimerkiksi toiveitaan, pelkojaan ja omia puutteitaan. Musiikki myös antaa nuorelle esimerkkejä eri identiteeteistä, tukee sukupuoli-identiteetin kehittymistä sekä ohjaa hänen käsitystään moraalista, uskonnosta ja ihmissuhteista. (Laiho 2004, 56.)

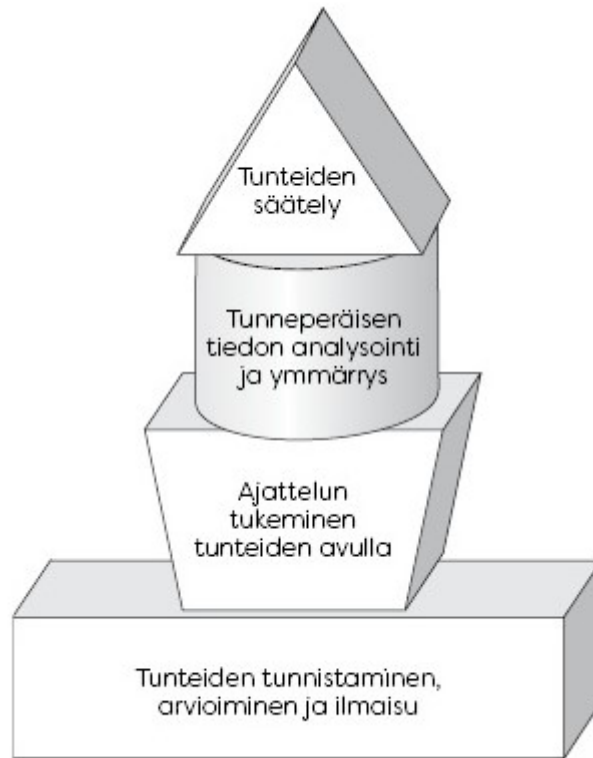
Myös MacDonald, Miell & Willson (2005) toteavat, että jo pelkkä nuoren omaa musiikkimakua ja musiikkiharrastuksia koskeva puhe vaikuttaa hyvin vahvasti heidän identiteettinsä muodostumiseen. Kun nuori kertoo millaisesta musiikista pitää, hän samalla päättää ja ilmoittaa muille millainen hän haluaisi olla ja millainen hän myös on. Tällainen nuoren identiteetin etsiminen jatkuu koko murrosiän ajan; nuori kokeilee, tutkii ja torjuu eri identiteettejä ja rakentaa omaa kuvaansa musiikillisten mieltymysten ja samaistumisen kautta. (MacDonald, Miell & Willson 2005, 324.) Itseilmaisun ja identiteetin lisäksi musiikinkuuntelu ja siitä keskusteleminen johtavat myös parempaan ymmärrykseen siitä, miten muut kokevat musiikin ja elämän yleisestikin. Tällainen ymmärrys antaa yksilölle sosiaalista kompetenssia ja auttaa häntä näkemään asiat toisen ihmisen näkökulmasta. (Ruud 1998, 63.)

Musiikista kannattaa siis keskustella, mutta musiikin avulla voi kommunikoida myös sanattomasti, tai niin sanotusti antaa musiikin puhua puolestaan. Tämä mahdollistaa Laihon (2004) kertoman mukaan sen, että ihmiset voivat musiikin avulla puhua asioista, joista normaalisti eivät uskaltaisi. Henkilökohtaisimmat itsen ilmaisukanavat vaikuttaisivat olevan säveltäminen ja laulaminen, mutta joidenkin tutkijoiden mukaan myös oppilaiden omien lempikappaleiden soittaminen on väylä heidän ajatustensa, arvojensa ja tunteidensa ilmaisuun. (Laiho 2004, 57.) Tällaiset lempikappaleet ovat usein juuri niitä, jotka ovat onnistuneet herättämään kuulijassaan vahvoja tunnereaktioita. Edellä mainittujen säveltämisen, laulamisen ja soittamisen lisäksi musiikkia käytetään luonnollisesti paljon ihmisen arjessa, kuuntelemalla. Musiikki on nykypäivänä kaikkien saatavilla ja yksi keskeisin sekä joidenkin tutkijoiden mukaan jopa ensisijainen musiikin käyttötarkoitus onkin musiikin kuuntelun avulla tapahtuva tunteiden säätely (Stapley 2014, 228).

2.2 Tunteiden säätely ja musiikki

Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä ymmärtää omia tunteitaan ja vaikuttaa niihin. Tunteiden säätelyn avulla ihminen voi vaikuttaa siihen, mitä hän tuntee ja kuinka pitkäkestoinen ja voimakas tunne on. Tämä taito on hyödyllinen, koska se pitää tunne-elämän ja sen myötä muutkin elämän osa-alueet tasapainossa. (Broderick 2013, 14-15; Kokkonen 2007, 16.) Tamir (2016) määrittelee tunteiden säätelyn prosessiksi, jossa ihminen yrittää muuttaa sen hetkisen tunteensa haluamukseen tunteeksi. Tällainen säätely vaikuttaa tunteiden lisäksi ihmisen käyttäytymiseen ja sen myötä sosiaalisessa ympäristössä myös muiden käyttäytymiseen. Tunteiden säätely on itsesäätelyn muoto, joka vaikuttaa yksilön hyvinvointiin, mielenterveyteen, kognitiiviseen toimintaan ja sosiaalisiin suhteisiin. (Tamir 2016, 199.)

Tunteiden säätelyä voidaan pitää ihmisen pysyvänä persoonallisuuden osana, mutta se on myös opeteltavissa oleva taito. Kokkonen (2017) kertoo Mayerin, Caruson ja Saloveyn muodostamasta teoriasta, jossa tunnetaidot muodostavat tunneälyn, joka rakentuu neljästä osasta: Ihmisen tulisi ensin osata havaita, tunnistaa ja erotella tunteita itsessään, muissa ihmisissä, kuvataiteissa ja musiikissa, jonka jälkeen hän voi alkaa hyödyntää tunteitaan ajattelun apuna. Tällöin hän voi esimerkiksi auttaa omaa muistiaan tunteiden avulla, herättää tietoisesti itsessään tunteita samaistua toisen ihmisen tunteisiin tai hyödyntää mielialan vaihteluitaan oman tekemisen tehostamiseen. Kolmas hyvän tunneälyn edellytys on tunteiden ymmärtäminen, jolloin ihminen osaa esimerkiksi erottaa toisistaan tunteet ja mielialat sekä arvioida tunteita herättäviä tilanteita ja niiden seurauksia. Alla olevassa kuviossa (kuvio 1) näkyy ylimmäisenä edellä jo mainittu tunteiden säätely, jonka onnistumisen edellytyksenä muut tunneälyn taidot ovat. (Kokkonen 2017, 34-35.)



KUVIO 1. Tunnetaidot, jotka yhdessä muodostavat tunneälyn (Kokkonen 2017, 35).

Musiikkiharrastuksella on todettu olevan paljon terveyshyötyjä ihmiselle. Kokkonen (2017) kertoo tutkimuksista, joiden mukaan musiikkiharrastus lisää elimistön puolustusjärjestelmän toimintakykyä taudinaiheuttajia vastaan. Myös kulttuuriharrastuksilla (kuten konserteissa, elokuvissa tai taidenäyttelyissä käymisellä) on todettu olevan stressiä ja kipua lieventävä sekä elämänlaatua ja mielenterveyttä kohentava vaikutus. Nämä positiiviset vaikutukset perustuvat harrastuksen herättämiin myönteisiin tunteisiin, joiden seurauksena ihmisen sydämen syke hidastuu ja hengityksen rytmi rauhoittuu, sekä tunteiden säätelyyn osallistuvat aivoalueet aktivoituvat. (Kokkonen 2017, 49.) Erinomaisen tunteiden säätelyn keinon musiikista tekee erityisesti sen monipuolisuus, sillä kuuntelun lisäksi musiikkia voi laulaa, soittaa, säveltää tai sen tahtiin voi tanssia. Ihminen voi itse aktiivisesti käyttää musiikkia esimerkiksi tiettyyn mielialaan pääsemiseen, vireyden lisäämiseen tai rentoutumiseen, ja musiikin soittamisen on todettu vähentävän masennuksen, väsymyksen ja ahdistuksen tunteita. (Kokkonen 2017, 52.)

Eerola (2003) toteaaakin musiikin vaikuttavan tunteisiin herkemmin ja voimakkaammin, kuin mikään muu taiteen muoto. Syitä tähän on monia: evoluutiossa ihmisen on täytynyt

osata tunnistaa äänensävyjä, jotta hän pystyisi ennustamaan muiden käyttäytymistä. Myös äänensävyjen vaihtelua, joka kertoo ihmisen olevan esimerkiksi iloinen tai vihainen, musiikki käyttää tehokkaasti hyödyksi. Tämä primitiivinen tunnekommunikaatio on tärkeässä roolissa jo vauvan ja äidin välisessä puheessa. (Eerola 2003, 261.) Yksi musiikin voimakkaan tunnevaikutuksen syistä löytyy sen ainutlaatuisesta kyvystä saavuttaa ihminen monella tasolla: psykodynaamisella, fyysisellä sekä kognitiivista prosessointia vaativalla tasolla. Musiikin psykodynaaminen taso tarkoittaa sitä, kun musiikki herättää kuuntelijassaan mielikuvia, muistoja, vertauskuvia sekä symbolisia merkityksiä. Fyysisesti musiikki voi tavoittaa ihmisen jopa niin sanotulla alkukantaisella tasolla: se on fysiologinen, non-verbaalinen ja refleksinomainen kokemus. (Eerola & Saarikallio 2010, 266, 282.)

Erikoislaatuisia musiikillisista tunnekokemuksista tekee niiden monimuotoisuus ja ainutlaatuisuus, eli toisin sanoen yksikään tunnekokemus ei ole keskenään samanlainen. Tämä johtuu Eerolan ja Saarikallion (2010) tutkimusten mukaan muun muassa siitä, että musiikin herättämään tunnekokemukseen vaikuttaa hyvin vahvasti tilanne ja sosiaalinen ympäristö, jossa ihminen on. Joskus negatiivisiakin tunteita käsittelevä musiikki saattaa herättää kuulijassaan positiivisia tuntemuksia, koska musiikin avulla kuulija voi käsitellä henkilökohtaisia tunteitaan symbolisen etäisyyden päästä. Hän voi kokea surua ja tuskaa ilman konkreettista oman elämän tilannetta. Näin musiikin avulla voi oppia tunnistamaan tunteita, käydä läpi omia kokemuksia ja käyttää musiikkia tunnesäätelyn keinona. (Eerola & Saarikallio 2010, 272-273.)

2.3 Yhteenkuuluvuuden tunne

Yksinäisyys ja syrjäytyminen ovat paljon puhuttuja uhkia nykypäivän yhteiskunnassamme. Sosiologian näkökulmasta katsottuna yhteiskunnan sirpaloituminen, kuten perheiden hajoaminen, juurettomuus ja kasvava tarve olla liikkeellä ovat suurimpia riskejä ihmisten terveyden ja elämänlaadun kannalta (Ruud 1998, 63). Yhteenkuuluvuuden tunne ja läheisyyden tarve ovat universaalisti kaikille ihmisille tärkeitä psykologisia tavoitteita (Eerola & Saarikallio 2010, 283).

Sanakirjamääritelmän mukaan yhteenkuuluvuus (engl. togetherness) on miellyttävä tunne, joka syntyy ihmisen ollessa osa ryhmää, jonka jäsenet ovat läheisiä toisilleen ja jossa vallitsee yhteisymmärrys (Cambridge Dictionary 2019). Hännikäinen (2006) kertoo yhteenkuuluvuuden olevan kiinteästi yhteydessä positiivisiin tunteisiin ja hyviin keskinäissuhteisiin. Yhteenkuuluvuutta tuntevan ryhmän jäsenet kokevat yhteisen identiteetin "me"-tunteen kautta ja he jakavat kokemuksen siitä, että ovat läheisiä toisilleen. Yhteenkuuluvuuden tunne ilmenee ryhmän yhteisessä toiminnassa, vuorovaikutuksessa ja sen sisällä vallitsevassa tunnelmassa. (Hännikäinen 2006, 126)

Jarenko, Järvillehto ja Martela (2015) ovat tutkineet yhteenkuuluvuuden tunnetta osana sisäisen motivaation syntyä. Yhteenkuuluvuuden tunteen voidaan ajatella syntyvän, kun tietyt ryhmän osa-alueet ovat kunnossa. Näitä osa-alueita ovat keskinäinen ryhmähenki, "johdon", eli koulun tapauksessa opettajan välittäminen ja arvostaminen sekä luotettava ja reilu toiminta. Ryhmähenkeen lukeutuu jo edelläkin mainittu yhteisön sisäinen lämmin ja välittävä ilmapiiri. Yhteisöllisyydelle olennaista on myös se, että ryhmän jäsenet kokevat opettajan välittävän heistä aidosti ja he ovat arvokkaita omina itsenään. Kokemus luotettavasta ja reilusta toiminnasta syntyy siitä, kun kaikki ryhmässä pitävät lupauksensa ja toiminta koetaan oikeudenmukaiseksi, jolloin yhteistoiminnasta tulee mutkatonta ja turvallista. (Jarenko, Järvillehto ja Martela 2015, 119-120.)

Ruudin (1998) mukaan musiikki on oiva väline yhteenkuuluvuuden tunteen luomiseen. Musiikin kautta ihmiset voivat esimerkiksi löytää itselleen yhteisöjä ja tapaamispaikkoja, joissa he voivat kokea vahvaa yhteenkuuluvuutta ja kiintymystä toisiin. Musiikin kokeminen yhdessä toisten kanssa tarjoaa voimakkaita osallistumisen ja yhteenkuulumisen kokemuksia sekä auttaa muodostamaan syviä ihmissuhteita. (Ruud 1998, 64.) Musiikki myös auttaa vertaisryhmään identifioitumista, on läsnä tunnelmanluojana sosiaalisissa tilanteissa ja sen avulla voi saada yhteisiä elämyksiä. (Eerola & Saarikallio 2010, 283.) Vertaisryhmään identifioituminen saa nuoren kokemaan itsensä arvokkaaksi ja hyväksi yhteenkuuluvuuden tunteen kokemisen kautta (Jarasto & Sinervo 1999, 35-36). Myös Laiho (2004, 54) toteaa, että musiikin avulla nuori voi muodostaa mielikuvaa muista, luoda itselleen asemaa ryhmässä ja saada muilta hyväksyntää sekä alentaa omaa varautuneisuuttaan sosiaalisissa tilanteissa.

Musiikki on hyvin merkittävä ja tehokas väline ryhmän sisäisen kommunikaation kannalta, sillä sen avulla monimutkaisetkin tiedolliset rakenteet ja sisällöt siirtyvät

ihmiseltä toiselle hyvin nopeasti. Näillä sisällöillä tarkoitetaan yksilön kokemia tunteita, aikoja ja merkityksiä, jotka voidaan jakaa musiikin avulla. (Hargreaves, MacDonald & Miell 2005, 1.) Yhdessä musisoimista voisi sanoa sosiaalisesti tunteidensäätelykeinoksi, jonka aikana osallistujat voivat parhaimmillaan tuntea tulevaisuutensa hyväksytyksi ja olevansa osa ryhmää – vaihtamatta sanaakaan keskenään. Tällainen toiminta vahvistaa myös sosiaalisia suhteita ja kasvattaa näin ihmisen sosiaalista pääomaa. (Kokkonen 2017, 56.)

2.4 Nuorten musiikin kuuntelu

Teknologian kehittyneisyyden ja musiikkialan kaupallistumisen myötä musiikki on hyvin vahvasti läsnä ihmisen arkipäiväisessä elämässä ja kaikkien saatavilla. Lähes jokaisella on internetin ja uusien sovellusten myötä mahdollisuus kuunnella musiikkia. Myös tavat, joilla ihmiset nykypäivänä kuluttavat musiikkia ovat hyvin monipuolisia: kuuntelijana, fanina, säveltäjänä, sovittajana, esittäjänä tai kriitikkona (MacDonald, Hargreaves & Miell 2002, 1). Siksi musiikkiin turvautuminen arjessa on hyvin yleistä ja jopa refleksiomaista. Itselle mieluisan musiikin löytäminen ja sen käyttäminen on yksi ihmisen selviytymisstrategioista, joiden avulla hän tuottaa itselleen nautintoa, luo tarkoituksen tunteita ja vahvistaa itsetuntemustaan sekä identiteettiään ryhmässä. (DeNora 2000, 16.)

Sloboda ja O'Neill (2001) sekä DeNora (2000) ovat molemmat tutkineet ihmisen arjessa tapahtuvaa musiikin kuuntelua. Arjen musiikin kuunteluun liittyy aina sosiaalinen konteksti, jolla tarkoitetaan paikkaa ja aikaa, jossa kuuntelu tapahtuu, sekä sitä, kuunnellaanko yksin vai yhdessä muiden kanssa. Näiden lisäksi sosiaaliseen kontekstiin lukeutuu myös aktiviteetti, jota tehdessä ihminen kuuntelee musiikkia ja johon itsessään voi liittyä omia tarkoituksiaan ja tunteitaan. Musiikki vaikuttaa sosiaalisessa kontekstissa siihen, miten ihmiset fyysisesti ovat läsnä, miten he käyttäytyvät, miten he kokevat ajan kulumisen sekä mitä he tuntevat itseään, toisia ihmisiä ja tilanteita kohtaan. Musiikinkuuntelun tunnevaikutukseen nämä tekijät voivat vaikuttaa vahvasti ja jopa ratkaisevasti. Musiikin vaikutus tunteisiin ja tilanteeseen, jossa musiikki on kuultu, ovat siis

keskenään toisistaan riippuvaiset. (Sloboda & O'Neill 2001, 415; DeNora 2000, 15-16.)

Ihmisen arjessa tapahtuva päivittäinen musiikin kuuntelu on siis aina osa hänen sosiaalista ja kulttuurillista kontekstiaan, jotka taas ovat osa ihmisen luonnollista ja intuitiivista kokemusmaailmaa. Dunn (2014) toteaa tällaista osana elämää tapahtuvaa musiikin kuuntelua kutsuttavan intuitiiviseksi musiikin kuunteluksi, joka tarkoittaa ihmiselle merkityksellistä, synnynnäistä ja luonteeltaan aktiivista prosessia. Musiikin kuuntelu saa tällöin ihmisen luomaan kuulemastaan niin sanotun päänsisäisen representaation, joka tarkoittaa yksilön kognitiivista ja affektiivista, eli tunnepitoista, reaktiota musiikkiin. Tuo representaatio tekee jokaisen ihmisen kuuntelukokemuksesta erilaisen ja ainutlaatuisen sekä auttaa sen muistamisessa ja hahmottamisessa. Päänsisäisen representaation ansiosta ihminen pystyy tunnistamaan kuulemansa kappaleen toistettaessa ja saamaan siitä subjektiivista, objektiivista, mielikuvituksen tuottamaa, kontekstuaalista ja emotionaalista tietoa. (Dunn 2014, 70-71.)

Musiikkia kuitenkin käytetään tietoisesti myös aivan spesifeihin tarkoituksiin. DeNora (2000) raportoi Slobodan tutkimuksesta, jossa tutkittiin musiikin käyttötarkoituksia jokapäiväisessä elämässä. Tutkimuksessa nousi esiin kuusi eri tapaa käyttää musiikkia: muistelu, henkisyys, aistimukselliset tarkoitukset (esimerkiksi nautinto), mielialan muuttaminen, mielialan parantaminen ja erilaiset aktiviteetit (esimerkiksi urheileminen tai työskentely). (DeNora 2000, 47.) Dunn (2014, 66) taas raportoi tutkimuksista, joissa todettiin nuorten käyttävän musiikkia muun muassa musiikista itsestään nauttimiseen, tylsyyden poistamiseen, apuna vaikeina aikoina, ystävien miellyttämiseen, trendikkään imagon luomiseen, stressin ja jännittyneisyyden purkamiseen ja yksinäisyyden helpottamiseen.

Näiden käyttötarkoitusten lisäksi Kerchner (2014) toteaa musiikin kuuntelun olevan kehittämisen arvoinen taito, koska se on kaiken musiikillisen toiminnan perusta. Se kehittää myös ihmisten välistä vuorovaikutusta, sillä läsnäoleva ja tarkkaavainen kuuntelu on hyvän vuorovaikutuksen avain. Sen lisäksi, että musiikki on kaikkien saatavilla, jokaisella on tarvittavat edellytykset musiikin kuunteluun. Musiikin kuuntelu vaatii luovaa ja aktiivista osallistumista, koska sen moninaiset muodot ja esteettinen luonne voi herättää kuulijassaan sekä sisäisiä että ulkoisia reaktioita. (Kerchner 2014, 50)

3 MUSIIKKI, TUNTEET JA OPPIMINEN

Tässä luvussa käsitellään tunteiden ja mielialan merkitystä nuoren oppimiselle, sekä tuntikokemuksen kannalta olennaisten oppilaan toimijuuden tunteen, sisäisen motivaation ja musiikillisen minäkäsityksen yhteyttä oppimiseen. Nykyinen opetussuunnitelma näkee ihmisen kokonaisvaltaisena oppijana, joka oppii aistien, tunteiden, kielen, reflektoinnin, kehollisuuden ja vuorovaikutuksen avulla. Ihmisenä kasvun, oppimisen edistämisen sekä opiskelumotivaation synnyn kannalta avainasemassa ovat oppimisen ilo ja myönteiset tunnekokemukset. (Opetushallitus 2014, 15-17.)

3.1 Tunteen ja mielialan määritelmä ja niiden merkitys oppimiselle

Tunnetta on käsitteenä määritelty monella tapaa ja se herättää tutkijoissa edelleen keskustelua. Kokkosen (2007, 12) mukaan suurin osa tutkijoista on kuitenkin yhtä mieltä siitä, että tunteiden voidaan sanoa koostuvan fysiologisten reaktioiden, tunneilmaisujen ja yksilön subjektiivisten kokemusten vuorovaikutteisesta toiminnasta. Kun jokin tapahtuma herättää meissä tunneprosessin, on sen alkupäässä emotio. Emootio on biologinen, automaattinen ja tiedostamaton tai esitietoinen tunnereaktio. Emootion yhteydessä kehon ja aivojen toiminnassa sekä käyttäytymisessä tapahtuu muutoksia. Emootioita seuraavat yksilön tiedostamat tunnekokemukset, eli tunteet, joihin vaikuttavat esimerkiksi yksilön omat mielikuvat, muistikuvat, kasvatus ja kulttuuri. (Kokkonen 2017, 12.)

Sloboda & Juslin (2001, 75) määrittelevät tunteen tapahtumaketjuksi, jossa tietyt merkitykselliset tapahtumat saavat ihmisen tekemään tilanteesta kognitiivisen arvion, joka taas herättää hänessä kehollisen reaktion. Tuo reaktio luo subjektiivisen tuntemuksen ja kokemuksen, jota sanotaan tunteeksi. Mielialalla taas tarkoitetaan tunnetta pitkäkestoisempaa tilaa, johon ei välttämättä ole mitään tunnistettavaa yksittäistä syytä, toisin kuin tunteeseen. Tunteisiin liittyy usein myös jokin niitä ilmaiseva kasvojen

ilme, kun taas mielialaan ei. (Helkama ym. 2015, 92; Jeon 2017, 4; Sloboda & Juslin 2001, 75.)

Halinen ym. (2017) kertovat, että tunteet ja ihmisten välinen vuorovaikutus ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa, sillä tunteet ovat ihmiselle tyypillinen sisäinen prosessi, joka vaikuttaa hänen toimintaansa ja reagointiinsa. Tunteiden ilmaisutavat ovat kuitenkin sosiaalisissa ja kulttuurisissa tilanteissa opittuja, sillä ne syntyvät aina suhteessa itseen tai muihin. Myös arvot, eli ihmisen merkityksellisinä ja tärkeinä pitämät asiat, ovat kiinteästi yhteydessä tunteisiin. (Halinen ym. 2017, 150.) Oppimisen kannalta tunteilla on tutkimusten mukaan suuri merkitys. Jos opetettava asia on oppilaille henkilökohtaisesti tärkeä, on hänen ajattelunsa ja oppimisensa monipuolisempaa ja motivoituneempaa. Myönteiset tunteet edistävät oppimista ja parantavat oppilaan itseluottamusta, kun taas kielteiset tunteet saavat oppilaan suuntaamaan huomionsa pois opiskeltavasta aiheesta. (Halinen ym. 2017, 150-151.) Myönteiset tunteet lisäävät oppijan joustavuutta ja päätöksenteon nopeutta sekä kykyä tehdä luovia ratkaisuja. Lisäksi muistaminen ja keskittyminen on helpompaa, jos opittaviin asioihin yhdistyy jokin tunne. (Kokkonen 2017, 9-10.)

3.2 Tunteet, osallisuus ja toimijuus perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Musiikintuntien tavoitteet, sisällöt ja työtavat pohjautuvat opetussuunnitelmaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 422) mukaan musiikintuntien tavoitteena on laajentaa oppilaiden musiikillista ja kulttuurista osaamista sekä heidän maailmankuvaansa. Opetus pyrkii ohjaamaan oppilaita tulkitsemaan musiikkia ja sen merkityksiä sekä yksilön, yhteisön että kulttuurinkin näkökulmasta. Oppilaiden kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa ja heidän musiikilliset taitonsa ja ymmärryksensä kehittyvät toiminnallisen musiikin opetuksen ja oppimisen myötä. Työtapoina musiikintunneilla käytetään laulamista, soittamista, kuuntelua, liikkumista, improvisointia ja säveltämistä (Opetushallitus 2014, 423).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 17) perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija: uusien taitojen ja tietojen oppimisen lisäksi hän

myös reflektoi kokemuksiaan, tunteitaan ja oppimistaan. Positiiviset tunnekokemukset ja oppimisen ilo innostavat oppilasta kehittymään ja oppimaan uutta. Oppilaan itseen kohdistuvaa pohdintaa ja arviointia sekä koko oppimisprosessia ohjaavat hänen aiemmat kokemuksensa, tunteensa, kiinnostuksen kohteensa ja arvostuksensa. (Opetushallitus 2014, 17.) Tämän vuoksi yläkoulun musiikinopetus pyrkiikin sisällöissään ottamaan huomioon juuri näitä oppilaan omista kiinnostuksista ja arvostuksista nousevia tekijöitä (Opetushallitus 2014, 422-423).

Osallisuus on yläkoulun musiikinopetuksen opetussuunnitelmassa ensimmäinen tavoite. Sillä tarkoitetaan oppilaan rakentavaa toimintaa musiikillisen yhteisön tai ryhmän jäsenenä. (Opetushallitus 2014, 422.) Tähän opettajan tulisi häntä kannustaa ja pyrkiä luomaan ryhmään sellainen ilmapiiri, että kaikki voivat toimia tasavertaisina ryhmän jäseninä. Osallisuus vaikuttaa kaikkiin musiikinopetuksen sisältöalueisiin, joita ovat esimerkiksi äänenkäytön ja musisointitaitojen kehittäminen, omien luovien ideoiden ja näkemysten esille tuominen ja musiikkiin liittyvien tunteiden hahmottaminen ja niiden käsitteleminen (Opetushallitus 2014, 422-423). Jos oppilas kokee olevansa kiinteä ja hyväksytyt osa ryhmää, on hänen helpompi toteuttaa näitä sisältöjä.

3.3 Nuoren toimijuus ja ilmaisuvapaus

Toimijuudella tarkoitetaan yksilön kykyä ottaa vastuu omasta elämästään sekä kykyä tehdä suunnitelmia ja päätöksiä, jotka aikoo myös toteuttaa. Toimijuuden ja pystyvyyden tunne ovat hyvin tärkeässä osassa yksilön hyvinvoinnin ylläpitämisen kannalta. (Ruud 1998, 61-62.) Pystyvyyden tunne on ihmisen käsitys siitä, että hän voi vaikuttaa itselleen merkityksellisiin tapahtumiin elämässään (Helkama ym., 2015, 55). Voidaan jopa sanoa, että toimijuuden ja pystyvyyden tunne on yhteydessä yksilön oman elämän tarkoituksen löytämiseen ja sen toteuttamiseen (Spielhagen 2014, 101). Roger Frie (2008) määrittelee toimijuuden yksilön kyvyksi toimia tarkoituksenmukaisesti ja reflektiivisesti. Tähän kykyyn vaikuttavat kulttuurinen ja sosiaalinen ympäristö sekä biologiset tekijät. Psykologisesta näkökulmasta toimijuus tarkoittaa myös kykyä kuvitella ja luoda uusia ja erilaisia tapoja olla ja toimia, mikä taas on yksilön biologisesta, sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä riippumaton tekijä. (Frie 2008, 1.)

Helkama ym. (2015) listaavat neljä erilaista tietorakennetta, joita ihminen käyttää muodostaessaan käsitystä omasta pystyvyydestään. Niitä ovat

1. *Tieto aikaisemmista suorituksista*, eli aiemmin koetut onnistumiset ja epäonnistumiset. Suurempi määrä onnistumisia vahvistaa yksilön pystyvyyttä niin, että epäonnistumiset eivät enää horjuta sitä, kun taas toistuvat epäonnistumiset etenkin oppimisen alkuvaiheessa heikentävät pystyvyyttä.
2. *Sijaiskokemus*, jolla tarkoitetaan yksilön vertaisryhmän jäsenten suoriutumista. Esimerkiksi hyvän ystävän menestys vaikuttaa yksilön uskoon omien mahdollisuuksienkin kohdalla. Myös elokuvat ja kirjat välittävät sijaiskokemuksia.
3. *Sanallinen vaikuttaminen*, eli muilta saatu sanallinen viesti, joka kertoo pystyvyydestäsi. Mitä luotettavammaksi ja asiantuntevammaksi viestin kertoja koetaan, sitä suurempi vaikutus viestillä on. Esimerkiksi omat vanhemmat ovat hyvin yleisiä sanallisen vaikuttamisen käyttäjiä rohkaisuineen ja kannustuksineen.
4. *Fyysiset reaktiot ja tunnereaktiot*, jotka kertovat selviytykö ihminen tilanteesta tai tehtävästä. Hermostuminen, kiihtyneisyys tai esimerkiksi masennus viestivät ihmiselle heikompaa pystyvyyden tunnetta kuin rauhallisuus. (Helkama ym. 2015, 55.)

Myös nykyinen oppimiskäsitys perustuu käsitykseen oppilaasta aktiivisena toimijana, jonka omat henkilökohtaiset kokemukset ja edellytykset määräävät työskentelyn toimintatapoja ja sisältöjä. Opettajan tehtävä on ohjata oppimista ja kulkea oppilaan rinnalla oppimisprosessin ajan. (Jordan-Kilkki, Kauppinen & Viitasalo-Korolainen 2012, 9.) Rasku-Puttonen (2006) korostaa osallisuuden kokemuksen ja sen kehittymisen merkitystä oppilaiden aktiivisen toimijuuden kannalta. Osallisuuden ja toimijuuden kehittyminen edellyttää oppilailta taitoja, joita voi oppia vain toimimalla sosiaalisissa suhteissa. Opettajan tehtävänä on tukea ja opastaa oppilaita ryhmän toimintaan osallistumisessa. (Rasku-Puttonen 2006, 113.)

Ruudin (1998) mukaan musiikki tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden kokea tunnetta omasta pätevydestä, itsenäisestä toimijuudesta ja vastuullisuudesta. Musisoiminen

aktivoi ihmisen kehitysalueita hyvin kokonaisvaltaisesti, sillä se vaatii harjoittajaltaan kognitiivisia, motorisia ja sosiaalisia taitoja sekä symbolista, emotionaalista ja kehollista hahmotuskykyä. Tämä saa musisoijan voimaantumaan ja antaa hänelle valmiuksia tehdä omaa elämää koskevia päätöksiä. Musiikillinen onnistuminen saa tuntemaan, että on ”joku”, on olemassa ja omistaa oikeuden omaan ääneen. (Ruud 1998, 62.)

3.4 Oppimisen motivaatiotekijät

Se, että ihminen uskoo pystyvänsä tekemään jotakin, luo perustan tavoitteisiin pyrkimiselle. Halu ja pyrkimys päästä tavoitteisiin taas on se, mitä kutsutaan motivaatioksi. Kun ihminen tekee jotain vain toiminnan itsensä tuottaman ilon vuoksi, eikä ulkoisen palkkion toivossa, puhutaan sisäisestä motivaatiosta. (Helkama ym. 2015, 188.) Esimerkiksi nuori, joka haluaa soittaa bassoa vapaa-ajallaan omaksi ilokseen, on sisäisesti motivoitunut. Jos hän musisoisi ainoastaan siksi, että vanhemmat kehottavat häntä harjoittelemaan ja toivovat hänestä esiintyjää koulun juhliin, olisi motivaatio ulkoista.

Jarenko, Järvillehto ja Martela (2015) nimeävät lukuisiin tutkimuksiin nojaten neljä psykologista perustarvetta, jotka edesauttavat sisäisen motivaation syntymistä. Perustarpeita ovat vapaaehtoisuus, kyvykkyys, yhteenkuuluminen ja hyväntekeminen. Kaksi ensimmäistä perustuvat ihmisen tarpeeseen toteuttaa ja ilmaista itseään. Vapaaehtoisuuden käsite pitää sisällään vapauden valita ja päättää itse tekemisistään, mutta sillä tarkoitetaan myös tunnetta siitä, että yksilö on sisäistänyt arvot ja päämäärät, joihin pyritään ja ne tuntuvat hänelle omilta. Kyvykkyydellä tarkoitetaan ihmisen positiivista kokemusta omasta osaavuudesta ja pystyvyydestä. Yhteenkuuluminen ja hyväntekeminen taas lukeutuvat ihmisen yhteyden kokemuksen perustarpeisiin, joilla käsitetään sosiaalisesta ympäristöstä välittämistä ja siihen vaikuttamista. (Jarenko, Järvillehto ja Martela 2015, 57-60.)

Helkama ym. (2015) taas kertovat sisäistä motivaatiota ja sitä tukevia vuorovaikutusympäristöjä ja -tapoja kartoittaneesta Lepper, Greene & Nisbett tutkijakolmikosta, jotka kehittivät kolmeen ihmisen toimintaa ohjaavaan perustarpeeseen

perustuvan itsemääräämisteorian. Näitä perustarpeita ovat kompetenssin tarve, autonomian tarve ja liittymisen tarve, eli toisin sanoen osaamisen, itsenäisen päätöksenteon ja pidetyksi tulemisen tarve. Näiden tarpeiden täyttymiseen voi esimerkiksi opettaja pyrkiä tarjoamalla oppilaille valinnanvaraa, vähentämällä suorituspainetta ja perustelemalla toiminnan hyvin. (Helkama ym. 2015, 188-189.)

Kosonen (2009) on nimennyt tärkeimmiksi musisoinnin motivaatiotekijöiksi musiikin aiheuttaman mielihyvän tunteen ja soittamisen ilon. Mielihyvä voi olla musiikintunneillakin ohimenevä tunne, kun taas ilon kokemiseen liittyy odotusten täytyminen ja tavoitteiden saavuttaminen. Musiikintunneilla nämä voivat täytyä, mikäli opettaja on osannut antaa jokaiselle oppilaalle oman tehtävänsä ja haasteensa, joista tällä on vastuu. Soittamisen ja laulamisen ilo syntyy, kun nämä haasteet saavutetaan ja oppilas saa kokemuksen hallinnan tunteesta. (Kosonen 2009, 166-167.) Pätevyyden ja pystyvyyden tunne syntyy oppilaalle myös musisoimisen tarjoaman jatkuvan sanattoman palautteen ansiosta. Musisoiminen antaa oppilaille mahdollisuuden nauttia toiminnasta sen itsensä takia, minkä lisäksi he pääsevät näyttämään omia taitojaan, intoaan sekä luovuuttaan. (Renwick & Reeve 2012, 143.)

Lucy Green (2014) kehitti musisoimiseen Hear, Listen, Play! -metodin, jossa osallistujat saavat itse valita kappaleen, jota alkavat yhteistyössä ryhmän kanssa opettelemaan korvakuulolta. Metodia kokeiltiin myös kouluympäristössä ja lopputuloksena oli erittäin motivoituneita oppilaita sekä opettajia. Motivaation nousuun vaikutti suurimmalta osin oppilaiden saama itsemääräämisoikeus ja heidän kokemuksensa siitä, että heihin luotetaan, jonka myötä he saavat tehdä omia päätöksiä kappale- ja instrumenttivalintoja sekä sovituksia koskien. Myös väljemmät aikarajat toimivat tärkeänä motivaation lisääjänä. Koska oppilaiden ei tarvinnut päästä tiettyyn lopputulokseen tiukan aikarajan puitteissa, heillä oli vapaus tutkia erilaisia toteutusvaihtoehtoja. (Green 2014, 100-101.)

3.5 Musiikillinen minäkäsitys

Tämä luku pohjautuu suurelta osin Kirsti Tulamon (1993) väitöskirjaan, jossa hän on avannut musiikillisen minäkäsityksen käsitettä ja tutkinut aihetta kattavasti. Tulamon mukaan musiikillinen minäkäsitys on yksilön tiedostama subjektiivinen käsitys hänen musiikillisesta potentiaalistaan ja ominaisuuksistaan. Tuo käsitys on syntynyt henkilökohtaisten musiikillisten kokemusten kautta sekä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ihmisen yleinen musiikillinen minäkäsitys on kokonaisuus, joka koostuu monesta pienemmästä tiedostetusta musiikillisen minäkäsityksen osa-alueesta. Näitä osa-alueita kutsutaan nimellä spesifi musiikillinen minäkäsitys, joihin esimerkiksi koulun musiikinopetukseen liittyvä musiikillinen minäkäsitys lukeutuu. Koululaisen musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttavat luonnollisesti hänen musiikintunneilla saamansa oppimiskokemukset, jotka taas ovat yhteydessä hänen yleiseen musiikilliseen minäkäsitykseensä. (Tulamo 1993, 51-52.)

Jos oppilaalla on myönteinen musiikillinen minäkäsitys, hän luottaa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa sekä pitää itseään hyväksyttynä musiikillisissa tilanteissa, kun taas vastaavasti kielteisen musiikillisen minäkäsityksen omaava oppilas ei usko mahdollisuuksiinsa koulun musiikin opiskelijana ja hän voi kokea olevansa kelpaamaton ja ei-hyväksyty. Musiikillinen minäkäsitys vaikuttaa siis luonnollisesti paljon oppilaan koulussa tapahtuvaan musiikilliseen toimintaan ja erityisesti sen on todettu vaikuttavan suoriutumismotivaatioon ja musiikkiasenteisiin. (Tulamo 1993, 53.)

Tulamo (1993) on jakanut musiikillisen minäkäsityksen kolmeen osa-alueeseen, joita ovat tiedostettu musiikillinen minäkäsitys (millainen yksilö kokee olevansa), musiikillinen ihanneminäkäsitys (millainen hän toivoisi olevansa) ja musiikillinen toveriminäkäsitys (millaisena hän uskoo muiden näkevän hänet). Musiikillisella toveriminäkäsityksellä ja yksilön tiedostetulla musiikillisella minäkäsityksellä on vahva yhteys, sillä muilta vuorovaikutuksessa saatu sanaton ja sanallinen palaute vaikuttaa hyvin voimakkaasti ihmisen kuvaan itsestään. Musiikillinen ihanneminäkäsitys kehittyy myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja se pitää sisällään tavoitteet ja odotukset, joita ympäristö on asettanut hänelle. Jos musiikillinen ihanneminäkäsitys on liian kaukainen tiedostetusta musiikillisesta minäkäsityksestä, se voi näyttäytyä oppilaan huonontuneena

musiikillisena itsearvostuksena, jolloin hän voi suoriutua tunneilla huonommin ja passivoitua. Positiiviset onnistumisen kokemukset vaikuttavat musiikilliset itsearvostukseen vahvistavasti. (Tulamo 1993, 63-64.)

Musiikilliseen minäkäsitykseen ja sen myötä musiikinopiskelun motivaatioon voi tutkimusten mukaan vaikuttaa myös yleinen käsitys musikaalisuudesta ja sen rajoittumisesta vain tiettyihin ihmisiin, jotka ovat tuon lahjan syntymässään saaneet (Welch & McPherson 2012, 17). Ansdellin (2014) mukaan musikaalisuus ei kuitenkaan ole vain harvojen ja valittujen synnynnäinen lahja, vaan osa ihmisenä olemista. Tällöin jokaisella on olemassa musiikillinen pystyvyys sisällään. Tämä on kuitenkin sellainen ihmisen ominaisuus, joka aktivoituu, tulee tuetuksi ja sitä kehitetään sosiaalisen ympäristön toimesta. Musikaalisuus on siis ihmisen luonnollinen suhde musiikkiin, josta voi syntyä motivaatio musiikillisten taitojen kehittämistä kohtaan. (Ansdell 2014, 101-102.) Ansdellin käsitys musikaalisuudesta on siis melko laaja-alainen. Mikäli tämä käsitys nähdään musiikillisen minäkäsityksen perustana, on musiikillisen minäkäsityksenkin rakentumisessa huomioitava musiikkiin liittyvä kokemusmaailma hyvin kokonaisvaltaisesti tunteista toimijuuteen, niin arkielämässä kuin koulukontekstissakin.

4 TUTKIMUSASETELMA

Tässä luvussa kerrotaan tutkimuksen tavoitteista ja kysymyksistä, joihin tutkimuksella pyrittiin vastaamaan, sekä tutkimuskysymyksiin liittyvistä ennakko-oletuksista. Luku avaa myös valittua tutkimusmenetelmää, osallistujien rekrytointiprosessia, kyselyyn käytetyn kännykkäsovelluksen toimintaa ja tulosten analysointimenetelmiä.

Tutkimuskohteena olivat yläkouluikäiset nuoret, koska kuten edellä mainittiin, murrosikäisten elämässä musiikin merkitys kasvaa ja voi saada monia uusiakin merkityksiä (ks. luku Musiikin merkitys nuoren elämässä). Myös Opetushallituksen (2014, 422) mukaan yläkoulussa musiikinopetuksen tavoitteet laajenevat koskemaan monipuolisempaa musiikillista osaamista ja muun muassa musiikin herättämien kokemusten ja tunteiden käsittelyä.

4.1 Tutkimuskysymykset ja hypoteesit

Tutkimuskysymykset on jaoteltu kahteen osioon, joista ensimmäinen koskee nuorten kokemusta musiikintunneista ja toinen nuorten henkilökohtaisen musiikin kuuntelun tunnevaikutusten yhteyttä musiikintuntikokemukseen. Tämä tutkielma pyrkii siis vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. NUORTEN KOKEMUS MUSIIKINTUNNEISTA

- A) Kokevatko yläkouluikäiset musiikintuntien vaikuttavan heidän mielialaansa positiivisesti?
- B) Minkä työtapojen koetaan vaikuttavan mielialaan positiivisimmin (laulaminen, soittaminen, musiikin kuunteleminen, musiikkiliikunta)?
- C) Koetaanko musiikintunneilla yhteenkuuluvuutta, omana itsenä olon vapautta, toimijuutta ja itseilmaisun vapautta? Onko näillä yhteyttä koettuun mielialavaikutukseen?

2. ARJEN MUSIIKIN KUUNTELUN YHTEYS MUSIIKINTUNTIKOKEMUKSEEN

Miten musiikin kuuntelun vaikutus mielialaan omassa arjessa heijastuu musiikintuntien mielialavaikutukseen ja sisältöjen kokemiseen?

Hypoteesina oli, että tiettyjä vapauksia antavana taideaineena ja nuorten elämässä jatkuvasti läsnäolevana tekijänä musiikki on yläkoululaisille mieluinen oppiaine ja se siksi vaikuttaa positiivisesti heidän mielialaansa. Lindströmin (2011) mukaan yläkouluikäiset oppilaat kokevat musiikin tärkeäksi oppiaineeksi, koska musiikki on heille henkilökohtaisesti merkittävä asia ja kuuluu erottamattomasti osaksi elämää. Tämän myötä he näkevät musiikin myös yleissivistyksen ja koulun tärkeänä osana. Musiikissa vetää oppilaiden kertoman mukaan puoleensa jokin merkityksellinen ja sanaton ulottuvuus, joka innostaa ja saa kommunikoimaan musiikin avulla. Musiikintunnit myös koetaan ympäristönä, jossa saa käyttäytyä vapaammin. (Lindström 2011, 169-171.)

Tässä tutkimuksessa esitetyn teoreettisen viitekehyksen valossa oletuksena oli myös, että musiikintunnit antavat otollisen maaperän oppilaille kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta, toimijuutta, ilmaisuvapautta ja omana itsenä olon oikeutta. Hypoteesina oli, että näiden asioiden kokeminen musiikintunneilla on vahvasti yhteydessä tuntien positiivisen mielialavaikutuksen kanssa. Musiikintunneilla käytetyistä työtavoista ja niiden suosittuudesta yläkoulussa ei ole paljoa tutkimuskirjallisuutta. Hypoteesina kuitenkin oli, että musiikintuntien työtavoista soittaminen on yläkoululaisille mieleistä. Tätä näkemystä tukee Lindström (2011, 175) väitöskirjassaan toteamalla, että yläkoululaiset raportoivat yhteissoiton olevan mieluisin musiikintuntien aktiviteetti, koska soittamiseen liittyi rento ilmapiiri ja valinnanvapaus koskien instrumentteja ja soitettavia kappaleita. Tykkyläinen (2007, 81) on pro gradussaan tutkinut yläkouluikäisten bändisoiton motivaatiota ja toteaa, että soittamisen motivaatio koostuu soittamisen ilosta ja siitä saaduista elämyksistä, instrumentin hallitsemisen oppimisesta ja soittaessa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta, mikä tukee myös tuntikokemuksen osa-alueita koskevaa hypoteesia.

Aiemmin esitetyn kirjallisuuden (kts. luku 2 Musiikin merkitys nuoren elämässä) mukaan on myös tiedossa, että nuoret käyttävät musiikin kuuntelua arjessaan muun

muassa identiteettinsä kehittämiseen, peilaamiseen ja tukemiseen, tunteiden säätelyyn sekä sosiaalisten suhteiden luomiseen. Musiikin kuuntelun ja koulun musiikinopetuksen yhdistävissä tutkimuksissa on tutkittu esimerkiksi sitä, miten musiikin kuuntelua tulisi koulussa opettaa, millaista oppimista sillä saavutetaan ja mitä taitoja se edellyttää sekä opettajalta että oppilailta (Kerchner 2014, 50). Aiempaa tutkimusta siitä, miten nuorten henkilökohtaisen musiikin kuuntelun mielialavaikutukset ovat yhteydessä koulun musiikintunteihin, ei kuitenkaan juurikaan ole. Oletuksena oli, että ne musiikkia kuuntelevat nuoret, jotka kokevat musiikin parantavan mielialaansa, kokevat musiikin itsessään tärkeäksi ja positiivisia tunteita herättäväksi asiaksi, jolloin myös musiikintunnit koetaan mielialaan positiivisesti vaikuttavana tekijänä. Mielenkiinto kohdistui myös arjen musiikin kuuntelun ja musiikintuntien tuntikokemuksen ja työtapojen välisiin yhteyksiin.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tämä tutkimus on määrällinen empiirinen tutkimus, jonka hypoteesit perustuvat teoreettiseen tietoon (Anttila & Oinas 2015, 66). Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena osana Jyväskylän yliopiston laajempaa musiikinkuuntelutottumuksia käsittelevää OmaMusa -tutkimusta. Kysely sopii aineistonkeruutavaksi erityisesti silloin, kun tutkimuksen kohteena on henkilö ja häntä koskevat henkilökohtaisetkin asiat, sekä tapauksissa, joissa vastaajia on paljon ja he tulevat laajalta alueelta (Vilka 2007, 28).

Vastamäen (2014) tutkimusmenetelmätiedon valossa musiikintuntien mielialavaikutusta, tuntikokemusta ja työtapoja koskevat kysymykset luokitellaan poikittaistutkimukseksi, koska kysymykset antavat poikkileikkauksen sen hetkisestä tilanteesta ja kuvaavat jonkin ilmiön esiintyvyyttä. Musiikinkuuntelutottumuksia kartoittanut osio, jossa vastaajat käyttivät kännykkäsovellusta kahden viikon ajan ja vastasivat samoihin kysymyksiin monta kertaa, voidaan kuitenkin luokitella pitkittäistutkimukseksi. Pitkittäistutkimukselle ominaista on, että tutkittaville asioille voidaan löytää syy-seuraus -suhteita ja tässä tapauksessa niitä pyrittiin löytämään musiikinkuuntelun ja koehenkilöiden mielialan välille. (Vastamäki 2014, 121.)

Koehenkilöt vastasivat kysymyksiin MuPsych -nimisen kännykkäsovelluksen kautta, jonka he itse latasivat puhelimiinsa. Joissakin kyselytutkimuksissa tutkija on itse valvojana paikalla, kun osallistujat vastaavat kyselyyn. Jos vastaaja kuitenkin toimii pääasiassa itsenäisesti, kuten tässä tutkimuksessa, on hänen osattava toimia saamiensa ohjeiden pohjalta. Mikäli kysely on itsenäisesti tehtynä liian pitkä, saattaa vastaajan keskittyminen herpaantua ja motivaatio vastaamiseen laskea (Valli 2014, 84-86). Tämän tutkimuksen kysely oli osana laajempaa tutkimusta, mutta kaikki kyselyt olivat kännykkäsovelluksessa aihealueittain jaoteltu omiksi lomakkeikseen, ettei niin sanottua ”ähkyä” vastaamiseen syntyisi. Kännykkäsovelluksella tehtävissä kyselyissä etuna oli myös se, että vastaaja ei päässyt eteenpäin ennen kuin hän oli vastannut edellisiin kysymyksiin. Tällöin haittapuoleksi voi joissakin tilanteissa kuitenkin koitua vastaajan epävarmuus omasta mielipiteestä tai turhautuminen siihen, ettei vastauksia pysty enää muokkaamaan, jolloin vastaaminen saattaa jäädä kesken kokonaan (Valli 2014, 94).

Kysymykset laadittiin niin, että vastaukset annettiin Likertin järjestysasteikolla. Vilkka (2007) kertoo tällä järjestysasteikoilla mitattavan tyypillisesti henkilön kokemukseen perustuvia asioita, kuten esimerkiksi mielipiteitä ja asenteita. Asteikko toimii siten, että sen keskikohdasta toiseen suuntaan saman mielisyyt vähenee ja toiseen kasvaa. (Vilkka 2007, 46-49.) Musiikintunteja koskevissa kysymyksissä vastaajia ohjeistettiin arvioimaan, kuinka usein tietyt väittämät musiikintunteihin liittyen pitivät heidän kohdallaan paikkansa. Vastaajat arvioivat vastauksen viiden kohdan asteikolla: *1: ei koskaan, 2: joskus, 3: usein, 4: lähes aina, 5: aina.*

4.3 Tutkimuksen aineistonkeruu ja eettisyys

Kaikkiin Jyväskylän alueen yläkouluihin otettiin yhteyttä ja tutkimukseen osallistui lopulta kahdeksan jyvaskyläläistä yläkoulua. MuPsych-sovellusta käyttäviä vastaajia oli kaiken kaikkiaan 114, joista 91 vastasi musiikintunteja koskevaan kyselyyn. Näistä vastaajista 48 oli tyttöjä ja 43 poikia. Musiikinkuuntelutottumuksia kartoittaviin kysymyksiin saatiin 327 episodina (koehenkilö vastasi kysymyksiin sekä aloittaessaan kuuntelun että viiden minuutin kuluttua aloittamisesta), joista mitattiin tunteen valenssi

musiikkia kuunnellessa. Tunteen valenssi tarkoittaa tunteen muutosta epämiellyttävä-miellyttävä -akselilla (Kokkonen 2017, 14).

Tavoitteena oli saada riittävän suuri otos, jotta tulokset olisivat yleistettävissä kuvaamaan perusjoukkoa, eli tässä tapauksessa yläkouluikäisiä. (Hakala 2014, 22; Valli 2014, 94). Otantamenetelmänä oli yksivaiheinen ryväotanta, jossa hyödynnettiin valmiiksi olemassa olevaa ryhmää, eli luokkaa. Näin aineistonkeruussa tavoitettiin yhdellä kertaa monta potentiaalista koehenkilöä, mikä on tutkijan kannalta kannattavaa ajan säästämiseksi. (Valli 2014, 97.) Kouluihin otettiin yhteyttä lähettämällä ensin rehtoreille sähköpostia tutkimuksesta ja rehtorin antaman suostumuksen jälkeen koulujen musiikinopettajiin oltiin yhteydessä sähköpostin ja puhelimen välityksellä. Musiikinopettajien kanssa sovittiin oppilaiden vanhempien tiedottamisesta ja tutkimusryhmän vierailuajankohta.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on erittäin tärkeää, että osallistujilla on päätösvalta osallistumiseen osallistumisesta. Koehenkilöiden täytyy olla tietoisia tutkimuksen yksityiskohdista, jotta he voivat tehdä informoidun päätöksen osallistumisestaan. (Claurkeburn & Mustajoki 2007, 66.) Tutkimuksesta tiedotetaan suullisella tai kirjallisella saatteella. Saatteessa kerrotaan osallistujalle mihin hän on osallistumassa ja mihin vastauksista saatuja tietoja käytetään. (Vilka 2007, 81.) Saate kertoo myös tutkimuksen tavoitteista ja kestosta, keskeytymahdollisuuksista, osallistumisen eduista tai palkkioista, osallistujien yksityisyyden suojaamisesta ja siitä, miten osallistuja voi halutessaan saada lisätietoa tutkimuksesta (Claurkeburn & Mustajoki 2007, 67).

Tässä tutkimuksessa oppilaita rekrytoitiin vierailemalla osallistuvilla kouluilla. Saate annettiin oppilaille suullisesti Power Point -esityksen avulla ja heille painotettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta. Palkkiona tutkimukseen osallistumisesta oli kaksi Spotify Premium -lahjakorttia, jotka annettiin osallistuvalla koululla arvottavaksi osallistuneiden kesken. Koska oppilaat olivat alaikäisiä, oli erittäin tärkeää tiedottaa heidän vanhempiaan tutkimuksesta ja antaa heille mahdollisuus kieltää lapsensa osallistuminen tutkimukseen. Kirjallinen saate lähetettiin oppilaiden vanhemmille Wilma-viestinä ennen kouluilla vierailuja. Osallistujia informoitiin myös vastaamisen anonymiteetistä ja kännykkäsovelluksen turvallisuudesta; kaikkiin kysymyksiin vastattiin

nimettömänä, eikä vastaajien henkilökohtaisia tietoja voida selvittää sovelluksen käytön perusteella. Sovellus ei myöskään ole sitoutunut kaupalliseen yhteistyöhön minkään ulkopuolisen tahon kanssa. Oppilaiden informoinnin jälkeen heille näytettiin, kuinka sovellus käytännössä ladataan, mitä sen käyttöönotto edellyttää ja kuinka se toimii heidän puhelimissaan.

Yläkouluikäiset nuoret käyttävät paljon älypuhelimia, joten kännykkäsovelluksen käyttäminen tiedon keräämisessä on looginen ja helppo keino. Myös tiedonkeruun nopeus on mobiilisovelluksen etu, sillä kaikki on valmiiksi sähköisessä muodossa, kun vastaajat ovat tehneet kyselyn loppuun. (Valli & Perkkilä 2015, 109-110.) Älypuhelimella tapahtuvan tiedonkeruun eduksi voi katsoa myös tulosten luotettavuuden lisääntymisen: osallistujat eivät pysty enää vastaamisen jälkeen muuttamaan ja näin vääristämään vastauksiaan. Älypuhelin mahdollistaa myös median, kuten auditiivisten lähteiden hyödyntämisen tutkimuksessa. (Berkel, Ferreira & Kostakos 2017.) Tässä tutkimuksessa suuressa roolissa auditiivisena lähteenä toimi musiikkisovellus Spotify.

Tutkimukseen osallistujat käyttivät MuPsych -sovellusta kahden viikon ajan. Käyttöaika oli melko pitkä, varsinkin kun kyselyyn vastaamisen välineinä olivat koehenkilöiden omat puhelimet ja sovelluksen toimintaperiaate oli sellainen, että se ”keskeytti” hetkellisesti puhelimen muun käytön kyselyn avautuessa näytölle. Tämän vuoksi kouluilla tehtyjen rekrytointien yhteydessä pyrittiin valmistamaan vastaajia tähän kertomalla heille kärsivällisyydestä, jota koejakso saattaa edellyttää ja siitä, kuinka tärkeitä heidän vastauksensa tutkimukselle ovat. Kaikkia osallistuneita luokkia tutkimusryhmä ei tavannut henkilökohtaisesti, vaan heidän musiikinopettajansa informoi heitä tutkimuksesta ja sovelluksen käytöstä. Tämä on saattanut joidenkin ryhmien kohdalla vaikuttaa innokkaiden koehenkilöiden määrään negatiivisesti.

4.4 MuPsych -sovellus ja ESM-menetelmä

OmaMusa -tutkimus, jota varten MuPsych -kännykkäsovellus on kehitetty, on Jyväskylän yliopiston toteuttama kolmen vuoden mittainen tutkimus, jonka tutkimusryhmään kuuluvat Suvi Saarikallio, Will Randall ja Margarida Baltazar.

Tutkimus toteutettiin MuPsych -kännykkäsovelluksen avulla, jonka Will Randall ja Nikki Rickard ovat kehittäneet ihmisten henkilökohtaisen musiikinkuuntelun tutkimiseen (Randall & Rickard 2017, 505). OmaMusa -tutkimus pyrkii selvittämään, miksi nuoret kuuntelevat musiikkia ja miten se vaikuttaa heihin. Tutkimuksen tavoitteena on tutkimustulosten perusteella luoda personoituja ja tiettyihin tilanteisiin sopivia soittolistoja, jotka tukevat nuoren tunteiden säätelyä ja hyvinvointia sekä auttavat luomaan positiivisia musiikinkuuntelukokemuksia.

Sloboda ja O'Neill (2001) kertovat, että ihmisten arkipäiväisten musiikinkuuntelukokemusten tutkiminen on haastavaa, koska tutkimuksen täytyy tapahtua ihmisten omassa elämässä, laboratorioden ja mittausvälineiden ulottumattomissa. Ihmisten jokapäiväiset ja tavanomaiset kokemukset voivat olla myös helposti unohtuvia, jolloin esimerkiksi haastatteluissa saattaisi jäädä musiikkikokemuksen koko rikkaus ja monimuotoisuus huomaamatta. (Sloboda & O'Neill 2001, 416-417.) Realistisia ja hetkessä tapahtuvia musiikinkuuntelukokemuksia pyritäänkin tutkimaan kenttätutkimuksen menetelmillä, kuten kyselyillä, jotka kertovat milloin, missä ja miksi ihmiset kuuntelevat musiikkia (Eerola 2003, 260).

Koehenkilöiden musiikinkuuntelua tutkittaessa MuPsych -sovellus hyödyntää ESM-menetelmää (engl. experience sampling method), joka on suunniteltu keräämään tietoa ihmisen kokemuksista hänen luonnollisessa ympäristössään, jokapäiväisessä elämässä. Kerättävillä kokemuksilla tarkoitetaan ihmisen tiedostettuja ajatuksia, tunteita ja aistimuksia. (Hektner, Schmidt ja Csikszentmihalyi 2007, 4; Berkel, Ferreira & Kostakos 2017.) ESM-menetelmää on käytetty tutkimuksissa, joissa on haluttu selvittää tunteiden dynamiikkaa ja niiden säätelyä luonnollisessa ympäristössä ja monissa näissä tutkimuksissa onkin käytetty juuri matkapuhelimia tiedon keruuseen. MuPsych -sovellus on kehitetty juuri tätä tarkoitusta varten: se kerää ekologisella ja hetkessä tapahtuvalla tavalla tietoa ihmisten henkilökohtaisesta, arkielämässä tapahtuvasta musiikin kuuntelusta ja heidän tunteiden säätelystä musiikin avulla (Randall, Rickard & Vella-Brodrick 2014, 277-278).

Sovellus toimii musiikinkuuntelun yhteydessä siten, että käyttäjän avatessa Spotifyn ja laittaessa musiikin soimaan, ilmestyy kännykän näytölle automaattisesti kysymyksiä

koskien kuuntelijan mielialaa, vireystilaa, sijaintia, aktiviteettia ja seuraa, jossa hän mahdollisesti on. Viiden minuutin musiikinkuuntelun jälkeen sovellus kysyy samoja asioita uudelleen, kartoittaen näin musiikin vaikutuksia kuulijaansa. Tämän tutkimuksen kannalta olennaista oli juuri vastaajien mielialan kartoittaminen, jota koehenkilöt arvioivat liukuvan 7-kohtaisen asteikon avulla, jonka toisessa päässä oli negatiivinen ja toisessa positiivinen. Kuten aiemmin mainittiin, tätä tunteen muutosta epämiellyttävästä miellyttävään kutsutaan tunteen valenssiksi. Ensimmäinen kysymys musiikinkuuntelun alkaessa kartoitti siis kuuntelijan sen hetkisen tunteen valenssin, ja sama kysymys uudelleen viiden minuutin kuluttua näytti tunteen valenssin muutoksen (Randall & Rickard 2017, 505).

Sovelluksessa oli myös kymmenen taustakyselyä, jotka vastaajat täyttivät kahden viikon koejakson aikana. Kyselyt on suunniteltu mittaamaan muun muassa osallistujan perustietoja (sukupuoli, ikä), persoonallisuuspiirteitä ja musiikillista harrastuneisuutta. Näissä kyselyissä olivat myös tämän tutkimuksen kannalta olennaiset musiikintunteja koskevat kysymykset.

4.5 Aineiston analyysi

Määrällisessä tutkimuksessa tulokset operationalisoidaan, eli ne muutetaan määrällisiksi mittareiksi, kuten numeroiksi. Tämän jälkeen tutkimuksen hypoteeseille tehdään tilastollista testausta, jonka perustana on yleensä oletus tutkittavan ilmiön kausaalisista suhteista. Kausaalinen suhde tarkoittaa syy-seuraus -suhdetta, joita tutkittavan ilmiön muuttujien välillä oletetaan olevan. (Anttila & Oinas 2015, 63.) Tässä tutkimuksessa tulokset olivat helposti operationalisoitavissa, koska koehenkilöiden vastaukset olivat valmiiksi elektronisessa ja numeerisessa muodossa. Tutkimuksen analyysit keskittyivät keskiarvovertailuun ja muuttujien arvojen yhteisvaihtelun tarkasteluun.

Musiikintunteihin liittyviä vastauksia analysoitiin tilasto-ohjelmisto SPSS:n avulla. Musiikintuntien mielialavaikutuksen vastausten jakautumista analysoitiin frekvenssijakauman avulla, joka kertoo vastanneiden ja puuttuvien vastaajien määrän sekä vastausten keski- ja hajontaluvut. Tuntikokemuksen osa-alueet olivat kokemus

yhteenkuuluvuudesta, vapaudesta olla oma itsensä, toimijuudesta ja ilmaisuvapaudesta. Kullekin osa-alueelle laskettiin vastausten keskiarvo ja keskiarvojen eroja tutkittiin varianssianalyysin avulla, eli yksisuuntaisella ANOVA-testillä ja parittaisvertailulla.

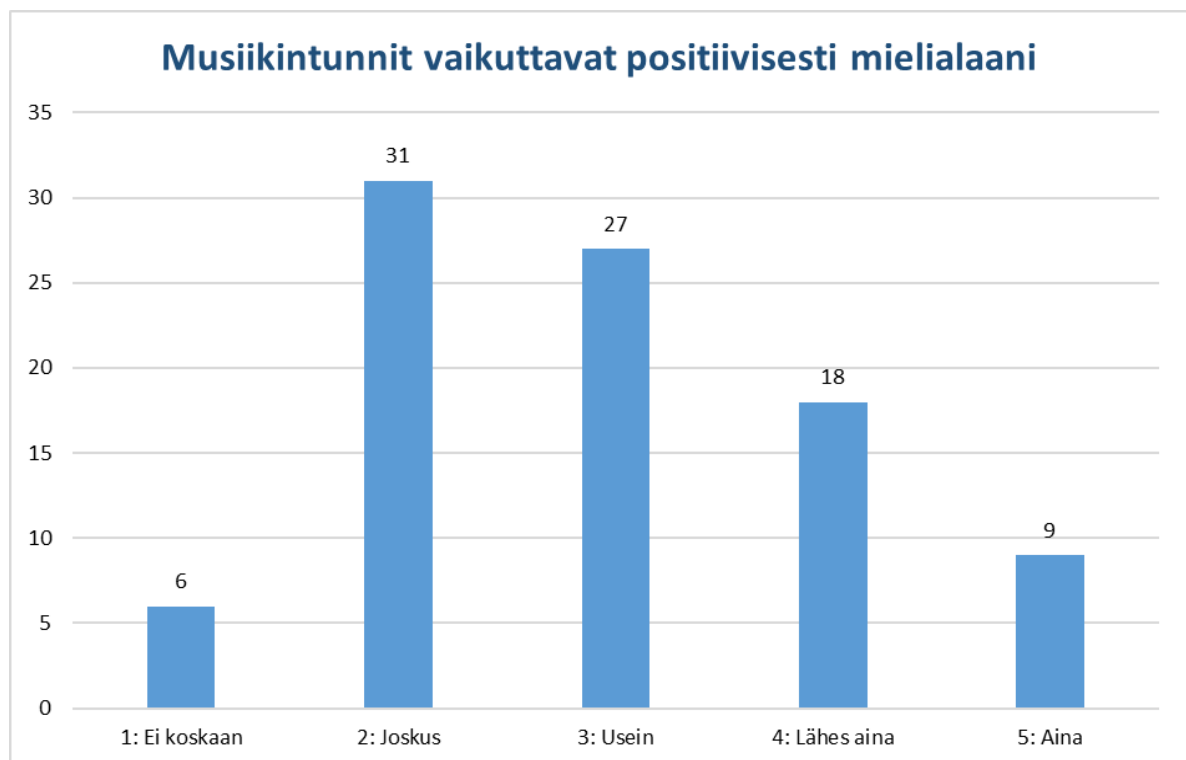
Tuntikokemusten osa-alueiden yhteyttä musiikintuntien mielialavaikutukseen analysoitiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Myös musiikintuntien työtapoja (laulaminen, soittaminen, musiikin kuuntelu ja musiikkiliikunta) analysoitiin vastausten keskiarvojen, ANOVA-testin ja parittaisvertailun kautta. Varianssianalyyseja ja korrelaatioanalyyseja tehtäessä kaikista osioista laskettiin tilastollinen merkitsevyys, eli p-arvo. P-arvo kertoo sattuman todennäköisyydestä tutkittavien muuttujien välillä. Jos p-arvo on enemmän kuin 0.05, ei tulos enää ole tilastollisesti merkitsevä, koska riski sattumalle on liian suuri eikä tulos välttämättä kerro tutkittaviin muuttujiin liittyvästä efektistä. (Anttila & Oinas 2015, 74-75.)

Koehenkilöiden kahden viikon aikana tapahtuneesta musiikin kuuntelusta saatu data analysoitiin Mplus-tietokoneohjelmalla käyttäen monitasoista rakenneyhtälömallia (engl. multilevel structural equation model). Randall ja Rickard (2017) ovat todenneet tämän mallin muita monitasoisia analyysimenetelmiä paremmaksi, koska vääristymiä epäsuorissa vaikutuksissa on vähemmän ja tehokkuutta on riittävästi. Monitasoinen rakenneyhtälömalli ottaa huomioon varianssin, johon vaikuttaa musiikinkuuntelun aikaansaama vaihtelu tunnetiloissa, sekä varianssin, joka johtuu musiikin kuuntelijoiden yksilöllisistä eroista. (Randall & Rickard 2017, 506.) Monitasoiseen rakenneyhtälömalliin syötettiin muitakin kuin musiikintunteihin liittyviä muuttujia, joita kartoitettiin sovelluksen taustakyselyillä ja musiikin kuuntelun yhteydessä. Näitä muuttujia olivat esimerkiksi persoonallisuuspiirteet, kuuntelijan sen hetkinen aktiviteetti tai musiikin kuuntelun syy. Muut kuin musiikintunteja koskevat muuttujat rajattiin kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle ja ne jätetään raportoimatta, koska ne eivät olleet tutkimuksen kannalta olennaisia.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tulokset esitetään neljässä aluvussa, joista ensimmäinen käsittelee musiikintuntien mielialavaikutusta, toinen vastaajien kokemusta musiikintunneista ja sen korrelointia musiikintuntien mielialavaikutukseen, kolmas musiikintuntien työtapojen vaikutusta vastaajien mielialaan sekä neljäs koehenkilöiden musiikinkuunteluun liittyvän mielialavaikutuksen yhteyttä musiikintuntien mielialavaikutukseen.

5.1 Musiikintuntien mielialavaikutus

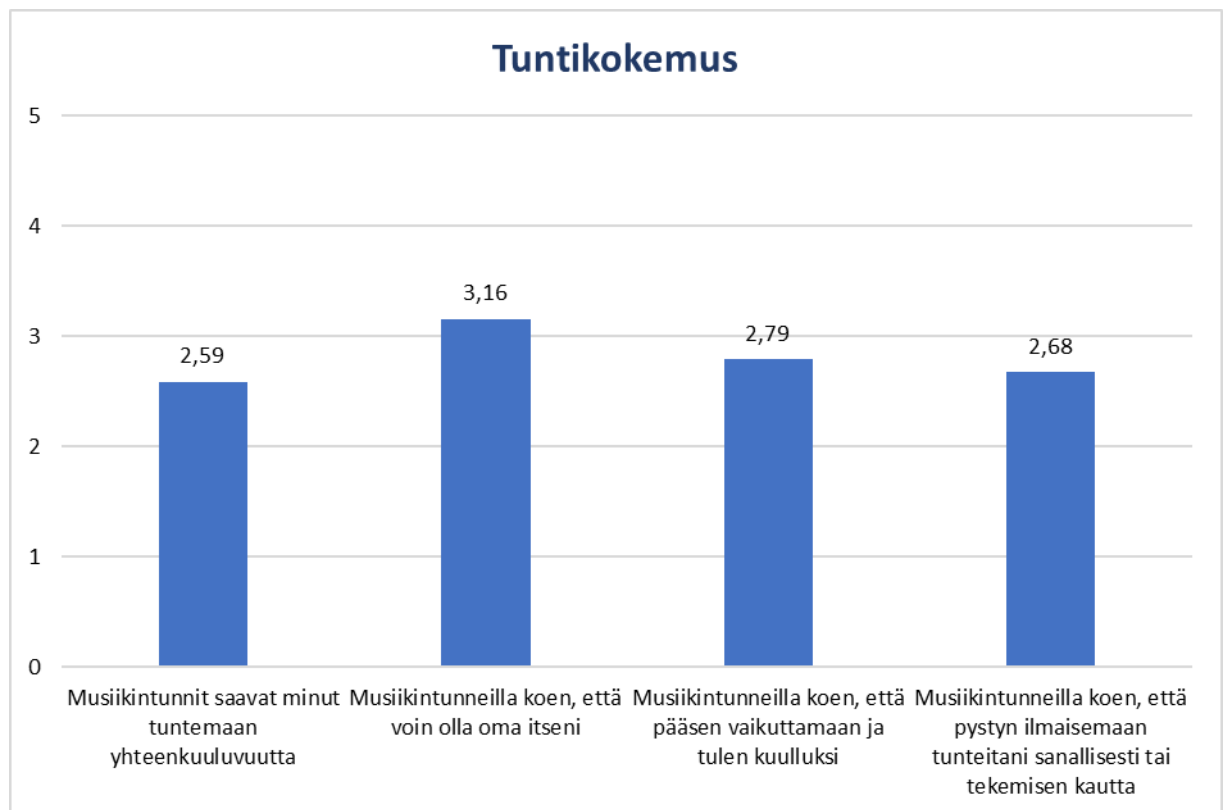


KUVIO 2. Vastaukset väittämään 1: Musiikintunnit vaikuttavat positiivisesti mielialaani. Y-akselilla vastaajien määrä.

Enemmistö (31 vastaajaa) valitsi ensimmäiseen väittämään vastauksen 2: *Joskus*. Toiseksi eniten vastattiin vaihtoehtoa 3: *Usein* (27 vastaajaa), kolmanneksi vaihtoehtoa 4: *Lähes aina* (18 vastaajaa) ja neljänneksi vaihtoehtoa 5: *Aina* (9 vastaajaa). Vähiten

vastauksia sai vastaus 1: *Ei koskaan* (6 vastaajaa). Vaikka näyttää siltä, että enemmistö vastasi keskilinjan negatiivisella puolella olevan vastausvaihtoehdon 2: *Joskus*, täytyy ottaa huomioon, että positiiviseksi tulkittaviin vastausvaihtoehtoisin 3: *Usein* – 5: *Aina* vastasi kaikista vastaajista enemmistö (54 vastaajaa, eli 59% vastaajista).

5.2 Musiikintuntien tuntikokemus



KUVIO 3. Vastaajat arvioivat, kuinka usein musiikintunteja koskevat väittämät pitivät heidän kohdallaan paikkansa. Vastausvaihtoehdot olivat 1: Ei koskaan, 2: Joskus, 3: Usein, 4: Lähes aina, 5: Aina. Diagrammissa näkyvät kaikista vastauksista lasketut keskiarvot.

Tuntikokemusta tutkittaessa koehenkilöt vastasivat neljään väittämään. Jokaisen väittämän vastauksista laskettiin keskiarvot. Ainoastaan omana itsenä olon kokemus ylsi vastausvaihtoehdon ”3: Usein” ylitse (KA = 3,2). Pienimmän keskiarvon sai yhteenkuuluvuuden tunne (KA=2,6). Toistomittausten varianssianalyysi osoitti, että keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($F(3,88) = 6.84; p = 0.000$).

Tuntikokemuksen vastausten keskiarvojen parittaisvertailu osoitti, että kysymykset ”Musiikintunnit saavat minut tuntemaan yhteenkuuluvuutta” ja ”Musiikintunneilla koen, että voin olla oma itseni” erosivat erittäin merkitsevästi toisistaan (keskiarvoero 0.571; $p = 0.000$). Myös kysymykset ”Musiikintunneilla koen, että voin olla oma itseni” ja ”Musiikintunneilla koen, että pystyn ilmaisemaan tunteitani sanallisesti ja tekemisen kautta” erosivat parittaisvertailussa tilastollisesti erittäin merkittävästi toisistaan (keskiarvoero 0.848; $p = 0.000$). Kysymykset ”Musiikintunneilla koen, että voin olla oma itseni” ja ”Musiikintunneilla koen, että pääsen vaikuttamaan ja tulen kuulluksi” erosivat parittaisvertailussa tilastollisesti merkittävästi toisistaan (keskiarvoero 0.374; $p = 0.002$).

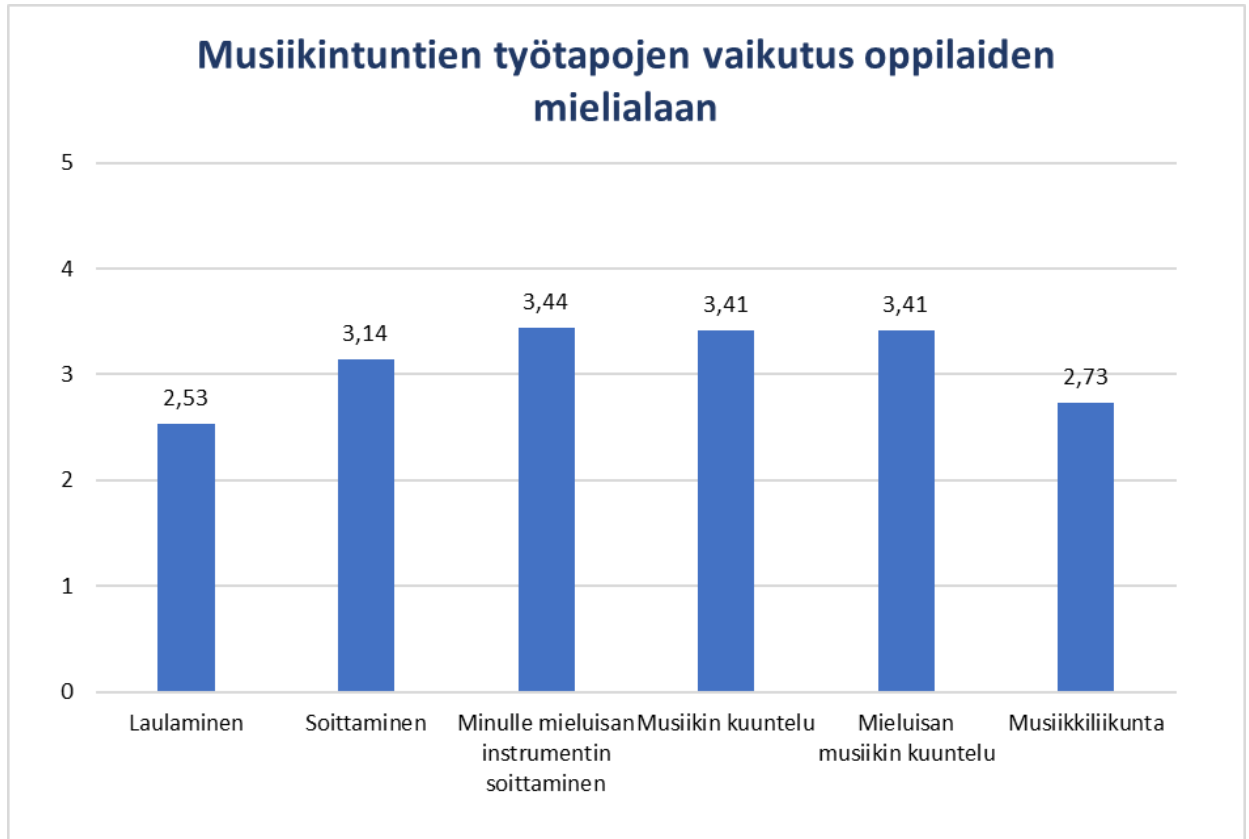
5.2.1 Tuntikokemuksen korrelointi tuntien mielialavaikutukseen

		Musiikintunnit saavat minut tuntemaan yhteenkuuluvuutta	Musiikintunneilla koen, että voin olla oma itseni	Musiikintunneilla koen, että pääsen vaikuttamaan ja tulen kuulluksi	Musiikintunneilla koen, että pystyn ilmaisemaan tunteitani sanallisesti tai tekemisen kautta
Musiikintunnit vaikuttavat mielialaani positiivisesti	Pearsonin korrelaatiokerroin	0.61	0.46	0.58	0.59
	P-arvo	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	91	91	91	91

KUVIO 4.

Väittämä ”Musiikintunnit vaikuttavat mielialaani positiivisesti” korreloi kaikkien tuntikokemukseen liittyvien väittämien kanssa erittäin merkitsevästi. Kaikki korrelaatiot olivat voimakkuudeltaan vahvoja. Voimakkain positiivinen korrelaatio syntyi musiikintuntien positiivisen mielialavaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden tunteen kokemisen kesken ($r = 0.61$; $p = 0.000$). Seuraavaksi voimakkain korrelaatio syntyi tuntien positiivisen mielialavaikutuksen ja ilmaisuvapauden kokemuksen kesken ($r = 0.59$; $p = 0.000$). Kolmanneksi suurin korrelaatio oli tuntien positiivisen mielialavaikutuksen ja toimijuuden kokemuksen välillä ($r = 0.58$; $p = 0.000$). Viimeiseksi tuntikokemuksen osa-alueista jäi kokemus oikeudesta olla oma itsensä, mutta siinäkin korrelaatio tuntien positiiviseen mielialavaikutukseen oli erittäin merkitsevä ($r = 0.46$; $p = 0.000$).

5.3 Musiikintuntien työtavat



KUVIO 5. Vastaajat arvioivat kuinka usein musiikintunneilla käytetyt työtavat vaikuttavat heidän mielialaansa positiivisesti. Vastausvaihtoehdot olivat 1: Ei koskaan, 2: Joskus, 3: Usein, 4: Lähes aina, 5: Aina. Kuviossa vastauksien kahteen desimaaliin pyöristetyt keskiarvot.

Vastaajille esitettiin jokaista musiikintuntien työtapaa koskien sama väittämä, esimerkiksi ”Laulaminen musiikintunneilla vaikuttaa mielialaani positiivisesti”. Jokaisen kohdalla vastaajat arvioivat vastauksen asteikolla 1: Ei koskaan – 5: Aina. Jokaisesta työtavasta laskettiin vastauksien keskiarvo ja niiden eroja tutkittiin toistomittausten varianssianalyysin ja parittaisvertailun avulla. Toistomittausten varianssianalyysi ANOVA osoitti jälleen, että keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan ($F(5,86) = 14.53; p = 0.000$).

Työtavoista itselle mieluisan instrumentin soittaminen koettiin vahvimmin mielialaa nostattavaksi ($k_a = 3,44$), ja parittaisvertailun mukaan se erosi tilastollisesti merkitsevästi laulamisesta, soittamisesta ja musiikkiliikunnasta ($p = .000$). Laulaminen ja itselle

mieluisan instrumentin soittaminen erosivat tilastollisesti erittäin merkitsevästi toisistaan (keskiarvoero 0.91; $p = .000$). Laulaminen koettiin työtavoista vähiten mielialaa parantavaksi ja se erosi tilastollisesti erittäin merkittävästi ($p = .000$) soittamisesta, mieluisan instrumentin soittamisesta, musiikin kuuntelusta sekä mieluisan musiikin kuuntelusta. Musiikkiliikunta oli ainoa, johon tilastollisesti merkitsevää eroa ei syntynyt.

5.4 Musiikinkuuntelutottumusten yhteys musiikintunteihin

Selitettävä muuttuja	Selittävä muuttuja	Estimaatti	Keskivirhe	Est/Keskivirhe	P-arvo
Tunteen valenssin muutos arjen musiikin kuuntelun yhteydessä	Musiikin kuuntelu musiikintunneilla vaikuttaa positiivisesti mielialaani	-0.98	0.29	-3.37	0.00
	Musiikintunnit vaikuttavat positiivisesti mielialaani	0.86	0.26	3.30	0.00
	Musiikintunneilla koen, että voin olla oma itseni	0.63	0.25	2.49	0.01
	Musiikkiliikunta vaikuttaa positiivisesti mielialaani	0.60	0.23	2.64	0.01

KUVIO 6. Tilastollisesti merkitseväksi nousseet yhteydet koehenkilöiden oman arjen musiikin kuuntelun ja musiikintunteihin liittyvien kysymysten välillä. Estimaatti on standardisoitu parametriarvio, estimaatti/keskivirhe on standardisoituun parametriarvioon liittyvä t-arvo.

Musiikin kuuntelun positiivinen mielialavaikutus musiikintunneilla selitti erittäin merkitsevästi ja negatiivisesti tunteen valenssin muutosta arjen musiikinkuuntelutilanteissa (est. = -0.979; $p = 0.00$). Tämä tarkoittaa sitä, että ne vastaajat, joiden mieliala muuttui paremmaksi oman, henkilökohtaisen musiikin kuuntelun yhteydessä, eivät koe samaa vaikutusta musiikintunneilla tapahtuvan musiikin kuuntelun myötä. Musiikintuntien yleinen positiivinen mielialavaikutus selitti kuitenkin positiivisesti tunteen valenssin muutosta arjen musiikinkuuntelussa (est. = 0.857; $p = 0.00$), eli mielialaansa henkilökohtaisella musiikin kuuntelullaan parantavat ovat selkeästi kuitenkin niitä, jotka kokevat musiikintuntien kaiken kaikkiaan vaikuttavan mielialaansa positiivisesti.

Myös kokemus siitä, että voi musiikintunneilla olla oma itsensä, selitti positiivisesti tunteen valenssin muutosta arjen musiikinkuuntelussa (est. = 0.631; $p = 0.01$). Neljäs esiin noussut selittävä muuttuja oli musiikkiliikunta (est. = 0.601; $p = 0.01$). Ne, joiden

mieliala paranee musiikin kuuntelun yhteydessä omassa arjessa, kokevat suurimmaksi osaksi siis musiikintunneilla voivansa olla omia itsejään ja he ovat vastanneet musiikkiliikunnan musiikintunneilla vaikuttavan mielialaansa positiivisesti.

6 POHDINTA

Musiikinopetuksen tuntimäärä kouluissa on vähentynyt paljon viimeisten vuosikymmenten aikana. Musiikin oppiaineen olemassa oloa on perusteltu mm. oppilaiden yleissivistuksen ja yhteistyötaitojen kehittymisen kannalta, mutta mitä musiikki itsessään antaa oppilaalle? Lindström (2011) on väitöskirjassaan tutkinut musiikkikasvatuksen merkitystä yläkouluikäisille oppilaille. Hänen mukaansa musiikinopettajilla itsellään on usein vahva henkilökohtainen kokemus musiikin merkityksellisyydestä, mutta se ei näy musiikinopetuksen tuntimäärissä ja opetussuunnitelmissa. Musiikin merkitystä voi olla vaikeaa pukea sanoiksi osaksi sen takia, että se on tiiviisti yhteydessä käsitykseen ihmisestä kokonaisuutena. Musiikki on muuttamaan kykenevälle ihmiselle ainutlaatuinen mahdollisuus itsetutkiskeluun, itseilmaisuun ja itsetietoisuuden kehittämiseen. (Lindström 2011, 29-31.) Tämä tutkielma tarjoaa lisätietoa siitä, miten nuorten kokemus musiikintunneista selittyy yhtäältä tuntikokemuksen eri osa-alueilla ja toisaalta nuorten yksityisillä musiikinkuuntelukokemuksilla.

6.1 Tulosten luotettavuus

Kun tutkitaan ihmisten mielipiteitä tai ominaisuuksia kyselytutkimuksen muodossa, on tärkeää arvioida otoskoon, eli osallistujien lukumäärän riittävyys. Ei ole olemassa yksiselitteistä ja tarkkaa määritelmää riittävään otoskoon, mutta otannan tulisi edustaa tutkittavaa perusjoukkoa, eli tässä tapauksessa yläkouluikäisiä nuoria. Tutkimuksesta tulee laadukkaampi, jos otanta on suuri, mutta se vaatii tutkijalta paljon aikaa ja resursseja. (Claurkeburn & Mustajoki 2007, 70-71.) Otoskoon tulisi olla melko suuri etenkin silloin, jos tutkittava ominaisuus vaihtelee huomattavasti yksilöstä riippuen ja siihen vaikuttaa moni asia (Anttila & Oinas 2015, 68). Tämän tutkimuksen keskiössä oleva musiikintuntien mielialavaikutus on juuri sellainen muuttuja, joka koetaan

yksilöllisesti ja siihen voi vaikuttaa moni asia. Otanta (91 vastaajaa) on siis melko pieni, eikä siitä sen takia voi tehdä perusjoukkoa koskevia yleistyksiä. Otanta oli kuitenkin riittävä siihen, että siitä sai tehtyä arviot tulosten merkitsevyydestä ja virhemarginaalista.

Vallin (2018) mukaan tuloksia tarkastellessa on myös otettava huomioon eri tulkintavaihtoehdot, joita kysymykset ovat saattaneet vastaajissa herättää. Aineistonkeruu on määrällisen tutkimuksen peruuttamaton vaihe, koska kysymyksiä ei voi tarkentaa jälkikäteen vastaajille. Kyselyn tulisi olla mahdollisimman yksinkertainen ja helposti ymmärrettävä. (Valli 2018, 226.) Tämän tutkimuksen väittämistä pyrittiin tekemään mahdollisimman selkeitä ja säännönmukaisia. Silti voi olla, että esimerkiksi sana ”positiivisesti” väittämässä on ymmärretty eri tavoin vastaajien kesken. Esimerkiksi ensimmäinen väittämä ”Musiikintunnit vaikuttavat mielialaani positiivisesti” jättää jokaisen itse arvioitavaksi, mitä tarkoittaa tässä yhteydessä sana ”positiivisesti”. Rauhoittavasti, innostavasti, piristävästi, tai kenties jotain muuta. Myös sana ”mieliala” voi vastaajien kesken kenties olla eri tavoin tulkittavissa.

Tehtäessä kyselyä, joka perustuu Likertin järjestysasteikkoon, tulisi yhtenä vastausvaihtoehdoista olla ”en osaa sanoa” ja tämä vaihtoehto tulisi sijoittaa vastausvaihtoehtojen keskelle. Tällöin sellaiset vastaajat, jotka eivät esimerkiksi osaa päättää mielipidettään, voivat valita kyseisen vaihtoehdon ja näin he eivät vääristä tuloksia. (Valli 2018, 217.) Tämän tutkimuksen vastausvaihtoehdoista ei löytynyt kyseistä kohtaa, koska sitä ei kysymyksiä laadittaessa osattu ennustaa. Valli (2014) kuitenkin argumentoi, ettei ”en osaa sanoa” -vaihtoehto ole aina tarpeellinen Likertin järjestysasteikolla, koska tutkija voi näin vaatia ja olettaa, että vastaajalla on mielipide kysytyyn asiaan. Asiaa on perusteltu myös sillä, että vastaajat ottavat tällöin paremmin kantaa kysytyihin asioihin. Tällöin tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin otettava huomioon, että ne eivät ole vertailtavissa muihin, erilaisilla Likertin asteikolla tehtyihin kyselytuloksiin. (Valli 2014, 98-99.)

Likertin asteikkoa käytetyissä tutkimuksissa on myös todettu, että ihmisiä, jotka eivät halua ottaa asioihin jyrkästi kantaa on melko paljon. Tällöin he valitsevat joko neutraalin tai sen lähellä olevan vastausvaihtoehdon, ei ääripään vaihtoehtoa. (Valli 2014, 100.) Näin on voinut käydä musiikintunteja koskevan ensimmäisen kysymyksen kohdalla, kun

enemmistö on vastannut neutraaleimmalta kuulostavan vaihtoehdon ”2: *Joskus*”. Tämä on voinut osaltaan hieman vääristää saatuja tuloksia.

6.2 Musiikintuntien vaikutus oppilaiden mielialaan ja sen taustatekijät

Oli yllättävää, että enemmistö vastaajista vastasi ensimmäiseen väittämään ”Musiikintunnit vaikuttavat positiivisesti mielialaani” vaihtoehdon 2: *Joskus*. Odotuksenani oli enemmistön olevan vastausvaihtoehdoissa 3: *Usein* tai 4: *Lähes aina*. Syynä tähän voi olla edellä mainittu vastaajien hämääntyminen vastausvaihtoehtojen järjestyksestä tai ”neutraaliudesta”, mutta toisaalta suurin osa vastaajista (57%) vastasi kuitenkin lopulta positiivisen vaihtoehdon, eli 3: *Usein*, 4: *Lähes aina* tai 5: *Aina*. Oppilaiden kokemukseen musiikintunneista vaikuttaa hyvin moni asia. Kirsti Tulamo (1993, 6-7) listaa opetustapahtumaan eniten vaikuttaviksi muuttujiksi opettajan ja oppilaiden henkilökohtaiset ominaisuudet, luokan sosiaalisen struktuurin, opetussuunnitelmista peräisin olevat tavoitteet sekä ympäristön muuttujat, kuten luokan varustelutaso ja opettajien vaihtuvuus. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että kaikilla tarkastelluilla tuntikokemuksen osa-alueilla (yhteenkuuluvuuden tunne, omana itsenä olo, oppilaan toimijuus ja tunneilmaisun vapaus) oli vahva positiivinen korrelaatio kokemukseen musiikintuntien positiivisesta mielialavaikutuksesta. Tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuskirjallisuuden havaintojen kanssa.

Philpott ja Wright (2012) kertovat vaikeuksista, joita musiikinopetuksessa vaikuttaa olevan erityisesti nuorten kohdalla. On käynyt ilmi, että vain alhainen määrä nuoria raportoi nauttivansa musiikintunneista, tunneilla osallistumista kohtaan ei ole motivaatiota ja musiikinopetuksen merkitys nuorten elämässä kyseenalaistetaan jatkuvasti. Syitä tähän voivat olla esimerkiksi opetuksesta puuttuva demokraattisuus ja siihen liittyen oppilaiden oikeus saada tuntea olevansa hyväksytyjä niin sosiaalisesti, kulttuurisesti kuin älyllisestikin. Pedagogisiin demokraattisiin oikeuksiin kuuluvat myös oppilaan oikeus saada valmiuksia kriittiseen reflektointiin ja oikeus ilmaista oma mielipide koskien tunnin kulkua ja käytäntöjä niin, että mielipide kuunnellaan ja sitä kunnioitetaan. (Philpott & Wright 2012, 442-454.) Onkin opettajan vastuulla ottaa huomioon se musiikkikulttuuri, josta oppilaat tulevat ja josta he oppivat koulun

ulkopuolellakin. Oppilaat eivät tällöin ole vain heille vieraamman musiikillisen kulttuuriperinnön vastaanottajia, vaan aktiivisia musiikin kokijoita ja tekijöitä. (Tulamo 1993, 9.)

Aiemmin tässä tutkielmassa todettu musiikkimaun vahva vaikutus nuoren identiteettiin voi musiikintunnilla ilmetä negatiivisena kokemuksena tunnista. Jos musiikintunnilla saadut kokemukset eivät vahvista nuoren itselleen rakentamaa identiteettiä, voi tunti tuntua heille ”epäaidolta” tai jopa itsetunnon ja minäkuvan kannalta vahingolliselta. Nuoren identiteetti voi muuttua ja muovautua, mutta musiikintunnilla nuorten toimintaan ja käsityksiin vaikuttavat vahvasti myös tunnin ulkopuoliset tekijät, kuten heidän oma samaistumisensa johonkin tiettyyn artistiin tai musiikkityyliin. (Allsup, Westerlund & Shieh 2012, 466.) Musiikintuntien sisältöä tulisikin pyrkiä yhdistämään nuorten henkilökohtaiseen elämään, jotta siitä tulisi heille merkityksellistä. Tällainen opiskelu ei niinkään kehitä oppilaiden yleistä, teoreettista musiikillista osaamista, vaan heidän yksilöllistä ymmärrystään musiikista ja sen merkityksistä. (Tulamo 1993, 93-94.)

Oppilaan motivaatio musiikintunteja kohtaan peilaa yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi sosiaalista ympäristöä. Sosiaalinen konteksti, jossa oppiminen tapahtuu, voi lisätä vireyttä sekä tukea ja kasvattaa oppilaan sisäistä motivaatiota, mutta se voi myös latistaa ja tukahduttaa sisäisen motivaation täysin. Sisäistä motivaatiota tukahduttavia sosiaalisia tekijöitä ovat deadlinet, rangaistusten uhka, kilpailu, tarkkailu ja ulkoinen arvostelu/arviointi. (Renwick & Reeve 2012, 143-145.)

Oppitunnit voivat kaiken kaikkiaan pitää sisällään paljon sosiaalisille tilanteille ominaisia tunteita, jotka ovat merkittäviä oppimisen ja ajattelun kannalta. Oppilaiden kokemien tunteiden lisäksi myös opettajan tunteilla ja niiden käsittelyn taidoilla on vahva merkitys oppimiselle. Tutkimukset ovat osoittaneet, että mikäli opettaja kokee myönteisiä tunteita, myös oppilaiden kiinnostus ja sisäinen motivaatio kasvaa opetettavaa asiaa kohtaan. Myös opettajan luokkaan rakentama hyvä ilmapiiri vähentää oppilaiden pelkoa epäonnistumisesta ja osaamattomuutta kohtaan. (Halinen ym. 2017, 151.)

Opettajan toiminnassa suurimpia tuntikokemukseen vaikuttavia tekijöitä ovat opettajan toimintatavat, suhde opetettavaan ryhmään sekä hänen innostuneisuutensa opetettavia

sisältöjä kohtaan. Opettajan toiminnassa erityisen olennaista on hänen suhtautumisensa oppilaisiin; hän voi vahvistaa oppilaiden sisäistä motivaatiota tukemalla heidän itsenäisyyttään ja toimijuuttaan. Tämä edellyttää opettajalta sellaista viestintää, jonka tuloksena oppilaat voivat kokea olevansa yksilöitä, joilla on valinnan vapaus ja jotka toimivat omasta tahdostaan. Tämän vastakohta on käyttäytymisen kontrollointi: opettaja painostaa oppilaita ajattelemaan, tuntemaan ja toimimaan tietyllä tavalla. (Renwick & Reeve 2012, 147.)

Musiikki voi oppiaineena olla tehokas työväline tunteiden käsittelyyn ja työstämiseen ryhmänkin kesken, mutta se edellyttää opettajaltaan hyvää tilannetajua ja oppilaan tuntemusta. Esimerkiksi laulaminen ja oma ääni voi olla oppilaalle todella arka ja henkilökohtainen asia, jota opettajan täytyy kunnioittaa. Opettajan täytyisikin tähdätä opetuksessaan siihen, että oppilaiden pelkoja voi hälventää keskustelemalla ja virheitä voi tarkastella myös myönteisesti, oppimista edistävällä ja rohkaisevalla tavalla (Halinen ym. 2017, 151). Myös Saarikallio (2012) toteaa, ettei musiikkipedagogin tarvitse olla terapeutti, mutta hänellä täytyy olla sosiaalista ja emotionaalista lukutaitoa. Tämä voi auttaa opettajaa myös ymmärtämään oman työnsä arvoa sekä sen tarjoamia haasteita ja mahdollisuuksia. Musiikinopettajan työssä läsnä ovat jatkuvasti sekä opettajan että oppilaiden henkilökohtaiset kokemukset ja musiikkiin liittyvät merkitykset. (Saarikallio 2012, 40-41.)

Musiikintunneilla opettajan ja oppilaan välinen suhde on tärkeässä asemassa erityisesti nuoren toimijuuden tunteen syntymisen kannalta. Musiikinopettajan tulisi ymmärtää ja hyväksyä nuorten kulttuuria ja sen myötä heidän huoliaan, toiveitaan ja tarinoitaan. Nuorten kulttuuri tulisi nähdä yhtä arvokkaana ja aitona kuin mikä tahansa muukin kulttuuri. Näin rajoittava kahtiajako aikuiseen ja nuoreen lieventyy ja nuoret voivat tuntea omistavansa vastuun omasta mielipiteestään, kehityksestään ja tulevaisuudestaan, joka on heidän itsenäisesti luomansa mielikuva, ei kenenkään muun. (Allsup, Westerlund & Shieh 2012, 462-463.) Opettajan tulisi olla myös tietoinen oppilaiden koulun ulkopuolisista musiikillisista kiinnostuksen kohteista ja harrastuksista, joiden myötä heidän musiikilliset taitonsa ja kokemuksensa voivat olla jo melko edistyneitä. Vaikka kaikilla olisikin niin sanotut valmiudet musikaalisuuteen, kaikki eivät kuitenkaan aloita musiikillista oppipolkuun samasta pisteestä, mikä voi aiheuttaa musiikinopetukselle

omat haasteensa. (Lamont 2002, 45.) Myös Barret (2005, 275) toteaa, että musiikkikasvatuksen haaste on tehdä yhteisöllisestä toiminnasta positiivinen kokemus oppilaille ryhmän moninaisuudesta huolimatta. Eriävät kiinnostuksen kohteet ja hyvin monipuolinen osaaminen voi johtaa konflikteihin yhteisen yrittämisen ja tavoitteisiin sitoutumisen sijaan.

Hyvän opettaja-oppilas -suhteen lisäksi on tärkeää, että opettaja osaa antaa oppilailleen myös tilaa. Näin hän tarjoaa oppilaille mahdollisuuden niin sanottuun epämuodolliseen oppimiseen, jolloin oppiminen tapahtuu vertaisten kautta, jaettujen neuvojen ja tiedon avulla. Tällainen oppilaiden siteitä vahvistava toiminta on tärkeää yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisen kannalta. Vertaisoppiminen voi tapahtua musiikintunneilla myös tiedostamatta, kun oppilaat ottavat mallia muilta kuuntelemalla, tarkkailemalla sekä musiikista puhumalla. (Green 2014.)

Suuri vaikutus oppilaiden kokemukseen oppitunneista on myös ryhmän, eli koululuokan sosiaalisella toiminnalla. Barretin (2005, 267) mukaan kaikki oppiminen on yhteydessä sosiaaliseen toimintaan, joka muokkaa ihmisen identiteetin muodostumista. Oppiminen taas, missä muodossa tahansa, parantaa ihmisen kykyä osallistua ryhmän toimintaan. Se saa oppijan tuntemaan, että hän kuuluu johonkin ja auttaa hahmottamaan tarkoitusta ja sen myötä siitä keskustelemista. Sosiaalinen toiminta ja sen käytänteet ovat yksi suuri prosessi, jossa voimme kokea maailman ja oman kuulumisemme siihen merkitykselliseksi. (Barret 2005, 267.)

Edellytyksenä ryhmän hyvälle toiminnalle on, että oppilaat tuntevat kuuluvansa yhteen. Yhteenkuuluvuuden tunteen kokemisen rinnalla tätä kutsutaan myös ryhmän kiinteydeksi. Kun ryhmä on kiinteä, oppilaat luottavat toisiinsa ja ovat valmiita auttamaan toisiaan eivätkä sulje ketään toiminnan ulkopuolelle. (Saloviita 2015, 49.) Ryhmässä koetut myönteiset tunteet edesauttavat yhteenkuuluvuuden tunnetta, koska ne edistävät ryhmän sisällä tapahtuvaa auttamiskäyttäytymistä, yhteistyötä ja laadukasta työskentelyä. Tunteet tuovat esille myös ryhmän sisällä vallitsevat roolit ja auttavat ryhmän jäseniä lukemaan tilanteita. (Kokkonen 2017, 11.)

Kyselyssä mainitut tuntikokemuksen osa-alueet (yhteenkuuluvuuden tunne, toimijuus, oikeus olla oma itsensä sekä ilmaisuvapaus) korreloivat vahvasti musiikintuntien koettuun mielialavaikutukseen, mikä oli odotettavissakin. Oli yllättävää, että

tuntikokemuksen osa-alueista yhteenkuuluvuuden tunne jäi harvimminkin koetuksi. Tämän voi toisaalta katsoa olevan linjassa sen kanssa, että enemmistö (N=27) koki musiikintuntien vaikuttavan heidän mielialaansa positiivisesti vain ”joskus”. Musiikintuntien positiivinen mielialavaikutus korreloi kuitenkin eniten tunneilla koetun yhteenkuuluvuuden tunteen kanssa. Jos siis tunneilla koetaan vain harvoin yhteenkuuluvuutta, myös tuntien positiivista vaikutusta mielialaan koetaan ”joskus”. Tämä on tärkeä huomio ajatellen yhteenkuuluvuuden kokemuksen ja ryhmän yhteishengen vahvistamisen merkitystä luokkayhteisön toiminnalle.

6.3 Musiikintuntien työtavat

Laulaminen osoittautui musiikintuntien vähiten mielialaa parantavaksi työtavaksi. Laulamisen suosion hiipuminen on kiinnostava ilmiö. Suomen musiikinopetuksen historiassa laulamisella on ollut todella suuri painoarvo, mutta nykyinen Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 422) painottaa enemmän yhteissoittoa ja musiikkiteknologian hyödyntämistä. Tämä voi olla yksi syy laulamisen suosion vähenemiseen. Syynä voi kenties olla myös toisten kohtaamisen vaikeus, liiallinen kiire, keskittymiskyvyn puute tai opettajan paine rakentaa tunti niin, että koko ajan on tehtävä aktiivisesti. Yhtenä syynä voi olla myös murrosikäisten arkuus altistaa itseään laulamisen kaltaiseen henkilökohtaiseen toimintaan, mikä voisi olla syynä myös musiikkiliikunnan vähäiseen suosioon; jos toiminnassa on mahdollisuus joutua naurunalaiseksi, eivät murrosikäiset halua ottaa sitä riskiä.

Tulamo (1993, 278) on tutkinut väitöskirjassaan musiikillisen minäkäsityksen myötä myös musiikintuntien työtapoja. Alakoululaisten musiikintuntien työtapojen suosituudessa nousi esiin poikien haluttomuus laulamiseen ja kokemus siitä, että musiikintunneilla lauletaan liikaa. Myös liikuntaa tai muuta luovaa toimintaa oli musiikintunneilla todella vähän. Tähän voivat vaikuttaa esimerkiksi oppilaan käsitys omasta fyysis-motorisesta pystyvyydestään, eli tässä tapauksessa esimerkiksi käsitys oman lauluäänensä laadusta tai fyysisistä ja motorisista valmiuksista musiikkiliikuntaan (Tulamo 1993, 67). Tällaiset musiikintuntien työtapoihin liittyvät erot ja asenteet ovat paljon kiinni myös opettajasta ja hänen asenteistaan sekä ammattitaidostaan. Jos opettaja

esimerkiksi on haluton kokeilemaan musiikkiliikuntaa eikä koe sitä itselleen luontevaksi opetustavaksi, heijastuu tämä asenne myös oppilaisiin.

Lindström (2011) tutki väitöskirjassaan yläkouluikäisten kokemuksia musiikintunneista ja huomasi, että kaikista tärkeimmäksi ja mieluisimmaksi sisällöksi oppilaat kokivat käytännön tekemisen, kuten soittamisen ja laulamisen. Oleellista oli kuitenkin myös, että kaikki tekeminen tapahtui yhdessä muiden kanssa ja tähtäsi siihen, että oppilaat pystyvät ja kykenevät soittamaan ja laulamaan yhdessä. (Lindström 2011, 175-176.) Tämä havainto tukee tämän tutkielman tuloksia, joiden mukaan itselle mieluisan instrumentin soittaminen koettiin vaikuttavan omaan mielialaan positiivisimmin ja yhteenkuuluvuuden tunne korreloi musiikintuntien positiivisen mielialavaikutuksen kanssa erittäin merkittävästi.

Suurin ero peruskoulun musiikintuntien ja oppilaiden oman vapaa-ajalla tapahtuvan musisoinnin välillä löytyy musiikkivalinnoista. Vapaa-ajallaan oppilas voi valita soitettavakseen musiikkia, joka on hänelle valmiiksi tuttua ja josta hän nauttii. Tämän lisäksi musiikki voi olla hänelle erittäin merkityksellistä henkilökohtaisella tasolla ja sidoksissa hänen identiteettiinsä. (Green 2014.) Lindström (2011, 170-172) toteaa väitöskirjassaan yläkouluikäisten arvostavan musiikinopetuksessa erityisesti omaa valinnanvapauttaan sen suhteen, mitä tunneilla soitetaan tai lauletaan. Musiikintunnit antavat oppilaille vapautta olla rennosti omia itsejään sekä tehdä päätöksiä koskien omaa osallistumistaan.

Musiikintunneilla käytetyistä työtavoista itselle mieluisan instrumentin soittamisen lisäksi musiikin kuunteleminen nousi esiin (keskiarvo 3,41). Vaikuttaisi siis siltä, että kaiken kaikkiaan musiikintunneilla pidetään musiikin kuuntelusta. Tästä tuloksesta eroavat ne koehenkilöt, jotka kokevat musiikin kuuntelun parantavan mielialaansa yksityiselämässä, mutta eivät koe musiikintunneilla samaa vaikutusta.

6.4 Musiikin kuuntelu: yhteistä vai yksityistä?

Tutkimustuloksista yllättävin oli koehenkilöiden henkilökohtaisen musiikin kuuntelun mielialaa parantava vaikutus ja sen negatiivinen yhteys musiikintuntien musiikin kuunteluun: ne, joiden tunnetila yleensä muuttuu paremmaksi arjessa tapahtuvan musiikin kuuntelun yhteydessä, eivät pidä musiikin kuuntelusta musiikintunneilla. Tätä voisi selittää esimerkiksi Slobodan ja O'Neillin (2001, 421) tutkimus, jossa tutkittiin vastaavasti ihmisten arjen musiikinkuuntelutottumuksia ESM-metodia käyttäen. Tutkimuksessa kävi ilmi, että mikäli kuuntelija sai itse vaikuttaa kuunneltavan musiikin valintaan, oli musiikin tunnevaikutus paljon suurempi, kuin tilanteissa, joissa kuuntelija ei valinnut itse musiikkia. Kun osallistuja valitsi musiikin täysin itsenäisesti, olivat tilanteet yleensä sellaisia, joissa hän oli yksin. Kun osallistuja ei vaikuttanut musiikkivalintaan, oli hän yleensä toisten seurassa. Tämä vaikuttaa loogiselta ottaen huomioon myös musiikin kuuntelun käytön henkilökohtaiseen tunnesäätelyyn, jossa kuuntelija valitsee musiikin omaan henkilökohtaiseen tarkoitukseensa.

Omalla valinnalla on siis suuri vaikutus musiikin kuuntelukokemukseen. Musiikin kuuntelua käytetään paljon yksin tunnetarkoituksiin, kun taas julkisesti toisten asettamat odotukset ja oman imagon säilyttäminen estävät tällaisen käytöksen. (Sloboda & O'Neill 2001, 421.) Nuorille toisten asettamat odotukset ja oman imagon säilyminen on ensisijaisen tärkeää. Myös Rob Dunn (2014) on tutkinut ihmisen arjessa tapahtuvan musiikin kuuntelun ja koulun musiikintuntien musiikin kuuntelun eroavaisuuksia. Hänen mukaansa teini-ikäiset kuuntelevat musiikkia mieluummin kotona, koska se on yksityisempää, he saavat valita mitä kuuntelevat ja tehdä kuunnelleessaan samalla jotain muuta. Suurin syy musiikin kuunteluun yksin vaikuttaisi tämänkin tutkimuksen mukaan kuitenkin olevan sen käyttö tunneperäisiin tarkoituksiin, kuten tunteiden reflektointiin ja niiden säätelyyn. (Dunn 2014, 66.) Esimerkiksi nuori, joka kokee vain tietyn japanilaisen pop-musiikin sopivan hänen käyttötarkoituksiinsa ja tunne-elämäänsä, voi kokea kaiken muun musiikintunneilla kuunnellun musiikin epäaitona ja yhdentekevänä.

Oppilaiden musiikintuntien kuuntelukokemukseen voi vaikuttaa myös opettajajohtoisuus, joka kouluopetuksessa on yleistä. Opettajajohtoisessa kuuntelutehtävässä opettaja kertoo oppilaille mihin, miten ja miksi kuunneltavassa musiikissa tulisi kiinnittää huomiota. Tällöin musiikin moniulotteisuus jätetään huomiotta ja kuuliija ei voi muodostaa omaa

yksilöllistä kokemusta kuulemastaan. Tämän sijaan oppilaille voitaisiin opettaa esimerkiksi erilaisia kuuntelustrategioita ja käyttää moniaistillisia (kinesteettinen, visuaalinen, auditiivinen, taktiilinen) harjoituksia musiikin hahmottamisen tukena. (Kerchner 2014, 46-50.)

Syy usein opettajajohtoiselle musiikin kuuntelulle musiikintunneilla voivat olla tavoitteet, joita opetussuunnitelma sille asettaa. Musiikin kuuntelun tavoitteena on antaa oppilaalle mahdollisuuksia musiikin ja ääniympäristön elämykselliseen kuunteluun sekä havainnointiin. Oleellista on myös oppia keskustelemaan oppilaiden tekemistä havainnoista ja oppilaiden itse esille tuomista musiikkiin liittyvistä aiheista. Myös musiikin kulttuurinen ymmärrys ja sen herättämien tunteiden tunnistaminen on osa yläkoulun kuuntelukasvatusta. (Opetushallitus 2014, 422-423.) On ymmärrettävää, että näihin tavoitteisiin vastaaminen kääntyy joskus automaattisestikin opettajan mielessä niin, että hänen on kontrolloinnillaan, ohjeistuksellaan ja omilla valinnoillaan johdatettava musiikin kuunteleminen tavoitteita kohti.

Opettajajohtoisessa opetuksessa musiikin kuuntelusta tulee näin siis hieman kaavamaisista. Jotta kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus saada kuuntelusta positiivisia musiikillisia kokemuksia, tulisi opettajan ymmärtää ihmisen yksilöllistä musiikin kuuntelukokemusta ja sen tarkoituksia. Oppilaita tulisi rohkaista tunnistamaan henkilökohtaiset musiikilliset vahvuutensa ja mielenkiinnon kohteensa ja niiden avulla auttaa heitä osallistumaan opetukseen. Näin oman yksityisen musiikin kuuntelun ja koulun musiikin kuuntelun välistä kuilua saataisiin kavennettua. (Dunn 2014, 65.)

Ne vastaajat, joilla henkilökohtainen musiikin kuuntelu vaikutti positiivisesti mielialaan, kokivat kuitenkin kaiken kaikkiaan musiikintuntien mielialavaikutuksen positiivisena, mikä on linjassa tutkimuksen hypoteesin kanssa. Niillä koehenkilöillä, joiden mieliala parani yksityisen musiikin kuuntelun myötä, voidaan musiikintuntien musiikin kuunteluun liittyvän tuloksen katsoa kertovan musiikin kuuntelun yksityisestä luonteesta, sen käyttötarkoituksista sekä käyttötarkoitusten edellyttämästä valinnan vapaudesta.

6.5 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimuksen aiheita

Voidaan todeta, että tutkimuskysymyksiin saatiin vastauksia, jotka suurimmalta osin olivat hypoteesien mukaisia. Tutkimuksen otanta oli kuitenkin melko pieni ja suurempi vastaajamäärä olisi voinut tuottaa vielä yleistettävissä olevampia tuloksia. Myös tunteen ja mielialan abstraktius käsitteinä asettaa oman haasteensa tutkimukselle, koska niitä tulkitaan monella tavalla ja niiden määrittäminen ei aina ole yksinkertaista.

Vastausvaihtoehdot, jotka kaikissa musiikintunteja koskevissa kysymyksissä olivat samat, olisivat voineet olla paremmin muotoillut. Tällöin asteikko etenisi loogisemmin Likertin asteikon mukaan, jossa samanmielisyyden tulisi asteittain kasvaa. Vastausvaihtoehdoista vastaus 2: *Joskus*, olisi voitu korvata vastauksella 2: *Harvoin*, mikä olisi tehnyt asteikosta loogisemman. Tällöin vastausvaihtoehdot olisivat olleet seuraavanlaiset: 1: *Ei koskaan*, 2: *Harvoin*, 3: *Joskus*, 4: *Usein*, 5: *Aina*. Asteikossa olisi voinut olla mukana myös vastausvaihtoehto 0: *En osaa sanoa*, mutta toisaalta se olisi saattanut vähentää tulosta tuottavien vastausten määrää entisestään.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa saatiin hyvin tietoa oppilaiden kokemuksesta musiikintunteihin liittyen, mutta seuraavaksi hyödyllistä ja olennaista olisi syventää tuota tietoa laadullisen tutkimuksen keinoin. Tuntikokemuksen osa-alueista saatiin tietoa, joka oli melko odotettavissa. Tietoa olisi mielenkiintoista tarkentaa ja syventää haastattelun avulla, kuten esimerkiksi kartoittamalla oppilaita haastatteleamalla mitkä tekijät tunnilla vaikuttavat yhteenkuuluvuuden tai toimijuuden tunteen syntyyn ja kuinka tärkeäksi he itse asian kokevat. Musiikintuntien työtavoista laulaminen jäi vähiten mielialaa nostattavaksi, mikä herättää kysymyksen laulamisen suosion hiipumisen syistä. Tätä olisi syytä tutkia esimerkiksi kyselyillä tai haastatteluilla, joiden avulla ilmiön perimmäisiä syitä voisi saada selville.

Musiikin kuuntelu on musiikintuntien työtavana haastava. Kuten tässäkin tutkimuksessa todettiin, on musiikintunneilla tapahtuvan musiikin kuuntelun ja nuorten henkilökohtaisen musiikin kuuntelun välillä suuri ero. Tätä olisi musiikinopettajana hyödyllistä tutkia enemmän. Asiaa voisi tutkia haastattelun lisäksi kokeilemalla erilaisia menetelmiä oppilaiden oman kokemusmaailman esiin tuomiseksi musiikintunneilla ja

näin edesauttaa sisäisen motivaation syntymistä aihetta kohtaan. Oppilaslähtöisyys on jo pitkään ollut musiikinopetuksen tavoitteiden perustana, erityisesti toiminnallisten tuntisisältöjen osalta. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että jostain syystä sama oppilaslähtöisyyden tavoite ei ole ulottunut koskemaan kuunteluun pohjautuvia työtapoja.

6.6 Lopuksi

Mitä annettavaa musiikintunneilla siis on nuorille? Tämä tutkimusaihe kiinnosti minua, koska halusin selvittää musiikin oppiaineen tarjoamia mahdollisuuksia oppilaiden hyvinvointia edistävänä tekijänä ja musiikin arvon vaikeasti määriteltävissä olevan luonteen vuoksi. Tutkimustulosten valossa voin todeta, että musiikintunnit vaikuttavat enemmistön mielialaan positiivisesti ja tuntien myötä oppilaat voivat kokea hyvinvoinnin kannalta tärkeitä tunteita. Tämä on jälleen yksi osoitus siitä, että musiikintuntien määrää opetussuunnitelmassa ei pitäisi missään nimessä vähentää.

Tulos lämmittää mieltäni myös henkilökohtaisesti, koska olen itsekin saanut musiikintunneilta paljon henkistä ja sosiaalista pääomaa. Kuten lukuiset musiikkia tutkineet ovat todenneet, musiikki on valtavan monipuolinen voimavara ihmisen elämässä. Haluankin tulevana musiikinopettajana uskoa sen pystyvän myös koulumaailmassa tarjoamaan oppilaille jotain, mitä ei voi mitata kokeilla tai saavutuksilla, vaan sen arvo näkyy oppilaiden hyvinvoinnissa ja mielialassa. Kuten tässä tutkielmassa todettiin, on positiivisilla tunteilla, kuten kokemuksella itsemääräämisoikeudesta ja yhteenkuuluvuudesta vahva yhteys musiikintuntien mielialavaikutukseen. Musiikinopettajan tulisikin ottaa tämä huomioon työssään, sillä monipuolinen musisointi tarjoaa todella ainutlaatuisen työkalun näiden päämäärien edistämiseen.

LÄHTEET

- Allsup, R. E., Westerlund, H. & Shieh, E. (2012). Youth culture and secondary education. Teoksessa McPherson, G. & Welch, G. F. *The Oxford handbook of music education: Volume I*. New York: Oxford University Press.
- Ansdell, G. (2014). *How music helps in music therapy and everyday life*. Burlington: Ashgate Pub. Company.
- Baltazar, M. (2018). Where mind and music meet: affect self-regulation through music. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58280/978-951-39-7458-9_vaitos06062018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Van Berkel, N., Ferreira, D. & Kostakos, V. (2017). The Experience Sampling Method on Mobile Devices. Julkaisussa *ACM Computing Surveys* 50(6), 1-5. Haettu osoitteesta <https://people.eng.unimelb.edu.au/vkostakos/files/papers/csur17.pdf>
- Broderick, P. C. (2013). *Learning to breathe: A mindfulness curriculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Cambridge Dictionary. (15.4.2019.) Haettu osoitteesta <https://dictionary.cambridge.org/>
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. (2007). *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Pree.
- Dunn, R. E. (2014). Life music as a beginning point. Connecting with the intuitive listener. Teoksessa Barrett, J. R. & Webster, P. R. *The musical experience: Rethinking music teaching and learning*. Oxford, England: Oxford University Press. 63-87.
- Eerola, T. (2003). Musiikkipsykologia. Teoksessa Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. *Johdatus musiikintutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Eerola, T. & Saarikallio, S. (2010). Musiikki ja tunteet. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.), *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.

- Frie, R. (2008). *Psychological agency: Theory, practice, and culture*. Cambridge, Mass.: MIT Press. Haettu osoitteesta
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=e9dc2ab0-6c48-4ffb-9673-904dda4f5b07%40sessionmgr103&bdata=JnNpdGU9ZWlhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=254032&db=nlebk>
- Green, L. (2014). *Hear, listen, play!: How to free your student's aural, improvisational and performance skills*. New York: Oxford University Press.
- Hakala, J. (2014). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (4., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M.-P. (2017). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hektner, J. M., Schmidt, J. A., & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience sampling method. Measuring the quality of everyday life*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Haettu osoitteesta
<http://methods.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/book/experience-sampling-method>
- Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J.-E., Hankonen, N., Mähönen, T. A., Jasinskaja-Lahti, I., & Lipponen, J. (2015). *Johdatus sosiaalipsykologiaan* (10. uud. p.). Helsinki: Edita.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. ja Rasku-Puttonen, H. (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 126-148.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. (1999). *Murrosikäisen ja nuoren maailma*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jarenko, K., Järvilehto, L. & Martela, F. (2015). *Draivi - Voiko sisäistä motivaatiota johtaa*. Helsinki: Talentum.
- Jeon, M. (2017). *Emotions and affect in human factors and human-computer interaction*. United Kingdom: Academic Press.

- Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E., Viitasalo-Korolainen, E. & Jordan-Kilkki, P. (toim.). (2012). *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kerchner, J. L. (2014). Music listening vistas, visions, and vim. Teoksessa Barrett, J. R. & Webster, P. R. *The musical experience: Rethinking music teaching and learning*. Oxford, England: Oxford University Press. (46-50).
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito* (3., uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Laiho, S. (2004). The Psychological functions of music in adolescence. Julkaisussa *Nordic Journal of Music Therapy*. 13(1).
- Lamont, A. (2002). Musical identities and the school environment. Teoksessa MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2002). *Musical Identities*. Oxford: OUP Oxford. Haettu osoitteesta <http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=130793&site=ehost-live>
- Lindström, T. E. (2011). Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36644/9789513943899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Louhivuori, J. (2003). Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.), *Johdatus musiikintutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. (2002). What are musical identities, and why are they important? Teoksessa MacDonald, R., Hargreaves, D. J., & Miell, D. *Musical Identities*. Oxford: OUP Oxford.
- Miell, D., MacDonald, R. & Hargreaves, D. J. (2005). How do people communicate using music? Teoksessa Miell, D., MacDonald, R. & Hargreaves, D. J. *Musical communication*. Oxford: New York: Oxford University Press.
- Anttila, T. & Oinas, T. (2015). Erään tutkimuksen tarina. Teoksessa Moisio, O-P., Silvasti, T. & Kauppinen, I. *Polkuja yhteiskuntatieteisiin*. Jyväskylä: Jyväskylän

- yliopisto. 60-81. Haettu osoitteesta
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45418/paasykoekirja.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu osoitteesta
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Philpott, C. & Wright, R. (2012). Teaching, learning, and curriculum content. Teoksessa McPherson, G. & Welch, G. F. (2012). *The Oxford handbook of music education: Volume I*. New York: Oxford University Press.
- Randall, W. M. & Rickard, N. S. (2017). Personal music listening: A Model of emotional outcomes developed through mobile experience sampling. Julkaisussa *Music Perception*. 34(5). 501-514.
- Randall, W. M., Rickard, N. S. & Vella-Brodrick, D. A. (2014). Emotional outcomes of regulation strategies used during personal music listening: A mobile experience sampling study. Julkaisussa *Musicae Scientiae*. 18(3). Sage Publications. Haettu osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1029864914536430>
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. ja Rasku-Puttonen, H. (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 111-125.
- Renwick, J. M. & Reeve, J. (2012). Supporting motivation in music education. Teoksessa McPherson, G. & Welch, G. F. (2012). *The Oxford handbook of music education: Volume I*. New York: Oxford University Press.
- Ruud, E. (1998). *Music Therapy: Improvisation, Communication, and Culture*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers. Haettu osoitteesta
<http://search.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=445818&site=ehost-live>
- Saarikallio, S. (2010). Musiikin tunnemerkitykset arkielämässä. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.), *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.
- Sacks, R. S. (2014). Seeking the right fit. From training bras to self-identity as adolescents search for self. Teoksessa Spielhagen, F. R. & Schwartz, P. D. (2014). *Adolescence in the 21st century: Constants and challenges*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing. (s. 3).

- Saloviita, T. (2015). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sloboda, J. A. & O'Neill, S. A. (2001). Emotions in everyday listening to music. Teoksessa Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on musical emotions. Teoksessa Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Spielhagen, F. (2014). Constants. Purpose, Agency, Motivation. Teoksessa Spielhagen, F. R. & Schwartz, P. D. *Adolescence in the 21st century: Constants and challenges*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing. (s. 101).
- Stapley, J. C. (2014). Music and emotion regulation among emerging adults in college. Teoksessa Spielhagen, F. R. & Schwartz, P. D. (2014). *Adolescence in the 21st century: Constants and challenges*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing. (s. 228).
- Tamir, M. (2016). Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation. Julkaisussa *Personality and Social Psychology Review*. 20(3). Yhdysvallat: L. Erlbaum Associates. Haettu osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1088868315586325>
- Tulamo, K. (1993). Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Helsinki: Sibelius-akatemia.
- Tykkyläinen, L. (2007). Nuorten bändisoiton motivaatio. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/9850/URN_NBN_fi_jyu-2007226.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valli, R. (2018). Numerot ja niiden tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa Valli, R. & Herkama, S. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus. (s.217).
- Valli R. (2015). Paperinen kyselylomake. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (4., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Valli, R. (2018). Vastausten tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa Valli, R. & Herkama, S. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (5., uudistettu ja täydennetty painos.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vilka, H. (2007). Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi. Haettu osoitteesta <http://hanna.vilka.fi/wp-content/uploads/2014/02/Tutki-ja-mittaa.pdf>
- Welch, G. F. & McPherson, G.E. (2012). Introduction and commentary: music education and the role of music in people's lives. Teoksessa McPherson, G. & Welch, G. F. (2012). *The Oxford handbook of music education: Volume I*. New York: Oxford University Press.