

**7.-LUOKKALAISTEN MIELIALA- JA TUNNEKOKEMUK-
SET MUSIIKINTUNNILLA - MUSIIKIN YHTEYS NUOREN
PSYKKISEEN HYVINVOINTIIN YLÄKOULUSSA**

Oona Lepistö
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Musiikin, taiteen ja kulttuu-
rin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2023

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Oona Maria Lepistö	
7.-Luokkalaisten mieliala- ja tunnekokemukset musiikintunnilla – musiikin yhteys nuoren psyykkiseen hyvinvointiin yläkoulussa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2023	Sivumäärä 51 (+Liitteet)
Tiivistelmä <p>Tässä pro gradu -tutkielmassa etsitään vastausta siihen, onko musiikilla nuorten psyykkistä hyvinvointia kohentavaa vaikutusta yläkoulun musiikintunneilla. Musiikin yleisiä hyvinvointivaikutuksia on tutkittu paljon, ja varsinkin vapaavalintaisen ja omaehtoisen musiikkiharrastuksen merkitys hyvinvoinnille tunnistetaan. Koulussa tällainen vapaavalintaisuus voi joskus jäädä vähemmälle ja oppilaiden motivaatio voi olla hukassa musiikin ollessa 7.-luokalla pakollinen oppiaine. Tätä taustaa vasten on kiinnostavaa selvittää, onko musiikilla positiivisia mielialavaikutuksia oppilaisiin myös musiikin oppitunneilla.</p> <p>Tutkielma perustuu Deci & Ryan (1985; 2000) itsemääräämisteorialle, jonka mukaan ihminen tarvitsee yhteenkuuluvuutta (relatedness), kompetenssia eli kyvykkyyttä (competence) ja toimijuutta (autonomy), jotta hänen psykologiset perustarpeensa täyttyvät. Näiden tarpeiden täytyessä mahdollistuu myös motivoituminen ja mielekkäät oppimiskokemukset. Siksi tutkielmassa kartoitetaan myös psykologisten perustarpeiden toteutumista musiikintunnilla.</p> <p>Tähän tutkielmaan osallistui 125 oppilasta kahdesta eri yläkoulusta. Tutkimus on määrällinen kyselytutkimus, jossa selvitetään 7.-luokkalaisten mielialaa musiikintunnin alussa ja lopussa. Lisäksi kartoitetaan kyselyn avulla oppilaiden tunnekokemuksia ennen tuntia ja tunnin jälkeen, sekä tunnilla koettuja sisältökokemuksia ja niiden mahdollista vaikutusta mielialaan. Lisäksi kyselyssä kartoitetaan oppilaiden yleistä motivoitumista ja mielialaa musiikintunneilla, musiikin tärkeyttä vapaa-ajalla sekä sitä, onko motivoitumisella ja musiikin tärkeydellä vapaa-ajalla yhteyttä musiikintuntien mielekkyyteen. Tutkielma on analysoitu IBM SPSS- tilasto-ohjelmalla.</p> <p>Tulosten mukaan mieliala musiikintunnin lopussa kasvoi tunnin alkuun verrattuna keskiarvallisesti hieman. Musiikintunnin jälkeen väsymystä raportoitiin yleisesti vähemmän, iloisuutta ja onnistumisenkokemuksia taas raportoi useampi kuin tunnin alussa. Regressioanalyysin perusteella musiikintunnin tehtävien, opetusmenetelmien ja harjoiteltavien kappaleiden mielekkyys ennusti positiivista mielialaa tunnin jälkeen eniten. Musiikintuntien tärkeys on vahvasti yhteydessä tuntien positiivisiin mielialavaikutuksiin ja motivoitumiseen. Jatkossa aiheesta voitaisiin tehdä pitkittäistutkimusta ja selvittää enemmän yhteenkuuluvuuden, toimijuuden ja kompetenssin vaikutusta musiikintunnilla koettuun mielialaan ja motivaatioon.</p>	
Asiasanat musiikkikasvatus, tunnekokemus, mielialavaikutus, psyykkinen hyvinvointi	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVIOT

- KUVIO 1 Mieliala ennen ja jälkeen musiikintunnin, kun (0 = hyvin epämiellyttävä ja 10 = hyvin miellyttävä). Frekvenssitaulukko.
- KUVIO 2 Mielialamuutos (+ = muutos miellyttävämpään, - = muutos epämiellyttävämpään).
- KUVIO 3 Vastaukset kysymykseen: Arvioi, kuinka usein musiikintunnit yleensä vaikuttavat mielialaasi positiivisesti.
- KUVIO 4 Mieliala yleensä musiikintunnin jälkeen. (0 = hyvin epämiellyttävä ja 10 = hyvin miellyttävä).

TAULUKOT

- TAULUKKO 1 Tunnekokemukset ennen ja jälkeen musiikintunnin.
- TAULUKKO 2 Tunnekokemukset tunnin jälkeen verrattuna tunnin jälkeiseen mielialaan.
- TAULUKKO 3 Tuntikokemuksen keskiarvo, (kuinka paljon koki asteikolla 0-5, kun 0 = ei lainkaan ja 5 = hyvin paljon.) kun mieliala on musiikintunnin jälkeen ollut ≤ 2 ja ≥ 9 . (0 = hyvin epämiellyttävä, 10 = hyvin miellyttävä.)

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	6
1 MUSIIKKI JA TUNNEKOKEMUKSET NUOREN PSYKKISEN HYVINVOINNIN TUkena	9
1.1 Psykkisen hyvinvoinnin osa-alueet ja itsemääräämisteoria	9
1.2 Tunnekokemus	10
1.3 Miellyttävät ja epämiellyttävät tunnekokemukset	12
1.4 Musiikki ja tunnekokemus	14
1.5 Nuoret, musiikki ja psyykinen hyvinvointi	16
2 YLÄKOULUN MUSIIKINTUNNIT OPPILAIEN MIELEN HYVINVOINNIN TUkena	18
2.1 Musiikintuntien työskentelytavat.....	18
2.2 Yhteenkuuluvuus.....	19
2.2.1 Opettaja-oppilas-suhde hyvinvoinnin tukena	20
2.2.2 Turvallinen ympäristö ja työrauha	22
2.3 Toimijuus.....	23
2.4 Mielekkyys ja motivaatio	23
2.5 Musiikkikasvatuksen merkityksestä nuoren psyykkiselle hyvinvoinnille	26
2.6 Musiikkikasvatuksen hyvinvointivaikutusten toteutumisen haasteita Suomessa	27
3 TUTKIMUSASETELMA	29
3.1 Tutkimuskysymykset ja hypoteesit.....	29
3.2 Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmät	30
3.3 Aineiston analysointi.....	31
3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	32
4 TULOKSET	34
4.1 Musiikintuntin vaikutus oppilaiden mielialaan.....	34
4.2 Tunnekokemukset musiikintunnilla	37
4.3 Tuntikokemusten yhteys tunnin jälkeiseen mielialaan	39
4.4 Musiikin tärkeys, motivaatio ja mieliala.....	41
5 POHDINTA.....	43
5.1 Musiikintunti mielialaan vaikuttajana.....	43
5.2 Jatkotutkimusaiheita.....	46
LÄHTEET	48

6	LIITTEET.....	52
---	---------------	----

JOHDANTO

Opettajat käyttävät työssään erilaisia musiikillisia, musiikkiterapeuttisiakin harjoitteita, kuten mielikuvatyöskentelyä tai rentoutusta musiikin avulla. Jo pelkän musiikkikuuntelun on todettu helpottavan esimerkiksi tunteiden käsittelyä ja ymmärtämistä, kohdatessaan ihmisen primitiivisesti kehollisen ja emotionaalisen aistimuksen tasolla (Erkkilä 2019, 45–46). Mutta voidaanko musiikin hyvinvointivaikutusten olettaa ulottuvan myös koulumaailmaan ja musiikintunneille? Millaisia vaikutuksia koulun musiikilla on nuorten psyykkiseen hyvinvointiin?

Minulle heräsi kysymys musiikista hyvinvoinnin lähteenä koulumaailmassa. Vaikuttaako musiikin parantava ja tunteidenkäsittelyä helpottava voima positiivisesti ja rakentavasti myös yläkoulun oppilaisiin musiikintunneilla? Moni tutkimus havainnollistaa musiikin positiivisia vaikutuksia psyykkiseen hyvinvointiin nimenomaan silloin, kun ihminen käyttää musiikkia itsenäisesti, omien valintojensa ja motivaationsa pohjalta. 7.-luokalla musiikki on pakollinen oppiaine, ja suurten luokkakokojen puitteissa ei jokaisen oppilaan musiikillisia toiveita välttämättä voida toteuttaa. Yläkoulun musiikintuntikokemusten hyödyistä kiinnostuneena lähdin maisterintutkielmassani tutkimaan musiikintuntien kokemuksellisten sisältöjen eli yhteenkuuluvuuden, toimijuuden, kompetenssin ja motivaatiokokemusten vaikutusta oppilaiden psyykkiseen hyvinvointiin oppilaiden itseraportoimiensa tunnekokemusten kautta.

Tarkoitukseni on ymmärtää, onko musiikilla positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia nuorten psyykkiseen hyvinvointiin 7.-luokan musiikintunneilla. Mielenkiinnon kohteenani on selvittää tarkemmin, mistä nämä musiikintuntien mahdolliset hyvinvointi- tai pahoinvointivaikutukset kumpuavat. Pyrin selvittämään, onko yläkoulun musiikin opetuksen merkitys juuri musiikin oppisisältöjen oppimisessa vai painottuuko opituntien merkitys enemmänkin musiikin hyvinvointivaikutuksiin, sekä ilmeneekö näitä hyvinvointivaikutuksia yläkoululaisten musiikintunneilla ja jos ilmenee, niin miten.

7.-luokkalaiset valikoituivat sopivaksi kohderyhmäksi tutkielmaani, sillä silloin musiikki on vielä kaikille yhteinen ja pakollinen aine. Rajasin valinnaiset ryhmät pois juuri siksi, että saisin mahdollisimman aitoja tuntikokemuksia myös heiltä, joille musiikintunnit eivät välttämättä ole kovin mieluisia tai tärkeitä. Musiikin ollessa pakollinen aine, voi se vaikuttaa tunnilla motivoitumiseen. Tällöin on mielenkiintoista tutkia, vaikuttaako motivaation puute tuntikokemukseen. Koska murrosiässä voi esiintyä erilaisia tunne-elämän haasteita ja tunteiden aaltoilua, ovat nuoret tärkeä kohderyhmä tutkimukselle. On mielenkiintoista nähdä, olisiko musiikista koulussa apua tunteiden käsittelyyn ja ilmaisuun.

Tutkielmani hypoteesina oli, että musiikintunnit herättävät pääosin miellyttäväksi koettuja tunnekokemuksia, jotka tukevat mielen hyvinvointia. Mielekkyyttä tukee musiikin oppiaineen luonne yhteisöllisenä ja toiminnallisena oppiaineena (Lindström 2011, 174–175). Lisäksi mielekkyyttä tukevat onnistumisen kokemukset ja toimijuuden kokeminen, johon liittyvät minäpystyvyys ja itseohjautuvuus. Musiikki mahdollistaa erilaisten tunteiden käsittelyn ja ilmaisun sekä niiden jakamisen tehokkaasti (Saarikallio 2009, 227). Toisaalta musiikintuntikokemukseen vaikuttavat useat tilanetekijät, joista tunnekokemukset sitten syntyvät (Halinen 2017; Lilja-Viherlampi 2007; Saarikallio 2007). Tunnin aikana voidaan kokea hyvin monenlaisia tuntemuksia laidasta laitaan. Musiikki mahdollistaa parhaimmillaan erilaisten tunteiden kokemisen, ja epämiellyttäväksi koettujen tunteiden kokeminen voi olla myös rakentavaa ja tarpeellista. Negatiivisetkin tunteet voivat olla hyödyllisiä, eikä tunteita voidakaan luokitella hyviin tai huonoihin. Musiikintunnilla ratkaisevampaa mielen hyvinvoinnin kannalta onkin juuri se, kuinka näitä erilaisia tunteita pystytään tunnistamaan, ilmaisemaan ja käsittelemään tunnin aikana. Lisäksi on tärkeää se, kuinka eri ihmiset otetaan tunnilla huomioon ja kuinka paljon heillä on valinnan- ja vaikuttamisenvapautta sekä millainen ilmapiiri ja yhteisöllisyys oppilaiden ja opettajan välillä vallitsee. Jos nämä asiat toteutuvat musiikintunnilla oppilaan kokemuksena mielekkäästi, on hypoteesina se, että musiikintunti tukee oppilaiden emotionaalista hyvinvointia.

Tutkimusta tehdessäni mukaan tuli myöhemmin myös motivaationäkökulma musiikin hyvinvointivaikutuksille: Motivoitumisella on suuri merkitys oppimisen ja hyvinvoinnin toteutumiseen (Arribas-Galarraga, Moreno Bonet, Cecchini & Luis-de Cos 2023). Saako musiikista innostunut oppilas musiikintunnista enemmän mielihyvää ja positiivisia kokemuksia verrattuna ei-motivoituneeseen tai onko musiikin tärkeys vapaa-ajalla yhteydessä myös positiiviseen kokemukseen koulun musiikintunnilla?

Oma motivaationi tämän tutkielman tekemiseen kumpusi kiinnostuksesta ymmärtää sitä, millä tavoin oppilaiden mielen hyvinvointia voitaisiin tukea musiikin avulla koulupäivän aikana. Suomalainen peruskoulu antaa lapsille ja nuorille pätevät tiedolliset valmiudet kansainvälisesti verraten, mutta käänköpuoli on se, ettei oppilaiden hyvinvoinnista välttämättä huolehdita tarpeeksi, ja lisäksi suomalainen kouluviihtyvyys on

alhaista kansainvälisesti verraten (Minkkinen 2015, 13). Musiikin oppiminen voi parhaimmillaan tarjota vahvoja ilon, onnistumisen, minäpystyvyyden ja yhteisöllisyyden kokemuksia. Toisaalta suurten positiivisten tunteiden lisäksi musiikki voi varmasti tarjota myös suuria negatiivisia tuntemuksia, jos esimerkiksi ilmapiiri on kireä, tehtävät ovat vaatimustasoltaan liian vaikeita tai oppilas ei koe yhteenkuuluvuutta luokkayhteisössään.

Olen kiinnostunut aiheesta, koska ihmisen hyvinvointi - erityisesti mielen hyvinvoinnin tukeminen on minulle tärkeää. Kun lähdin suunnittelemaan opinnäyteaiheittani, tiesin pian, että haluan sen liittyvän jollain tavalla konkreettisesti musiikin hyvinvointivaikutuksiin. Opiskelen musiikkikasvatuksen lisäksi sivuaineena psykologiaa ja musiikkiterapiaa, jotka myös tukivat aihevalintaani. Olen lukenut musiikin monipuolisista terveyshyödyistä, mutta omaehtoisesti harrastetun musiikkitoiminnan ohella musiikin vaikutusten tutkiminen myös koulukontekstissa olisi tärkeää. Tutkimus musiikinopetuksen vaikutuksista ja kokemuksista onkin lisääntynyt (Honkonen 2018, 31; Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2008; Lindström 2011, 11-13; Numminen 2005, 8, 46-49, 57-58).

1 MUSIIKKI JA TUNNEKOKEMUKSET NUOREN PSYKKISEN HYVINVOINNIN TUKENA

« Musiikki on arvokasta, koska se kehittää tasapainoista tunne-elämää ja antaa lähtökohtia ongelmien psyykkiseen käsittelymiseen. » (Lehtonen 2007, 21).

1.1 Psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueet ja itsemääräämisteoria

Psyykinen hyvinvointi tarkoittaa samaa kuin mielen hyvinvointi (Korkeila 2017). Tässä tutkielmassa käytän käsitettä psyykinen hyvinvointi. Kokko (2017) kirjoittaa, että psyykinen hyvinvointi jakautuu kolmeen osa-alueeseen, joita ovat emotionaalinen, psykologinen ja sosiaalinen hyvinvointi.

Emotionaalinen hyvinvointi on yleistä tyytyväisyyttä elämään, positiivisia tunteita sekä onnellisuutta. (Kokko 2017.) Psykologinen hyvinvointi taas on itsensä toteuttamista, elämän merkityksellisyyden kokemusta, henkistä kasvua, itseluottamusta, itsenäisyyden-, toimijuuden- ja pätevyyden tunnetta (Hännikäinen 2017, 55-56 ; Kokko 2017). Sosiaalinen hyvinvointi syntyy sosiaalisista suhteista, vuorovaikutuksesta, sosiaalisen ympäristön hallittavuudesta ja ympäristön tarjoamasta hyväksynnästä. Nämä kaikki psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueet nivoutuvat toisiinsa ja korreloivat hyvin voimakkaasti. (Kokko 2017.) Esimerkiksi emotionaalinen hyvinvointi tulee usein ilmi ihmisen sosiaalisten suhteiden kautta, toimijuudessa ja vuorovaikutuksessa (Hännikäinen 2017, 56). Positiiviset tunteet ja tyytyväisyys elämään (emotionaalinen hyvinvointi) tarvitsee siis toteutuakseen myös psykologisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueita. Esimerkiksi musiikintunnilla voidaan kokea positiivisia tunteita ja tyytyväisyyttä yhdessä tekemisen, itsensä toteuttamisen, toimijuuden toteutumisen, hyväksytyksi tuleminen ja henkisen kasvun myötä.

Psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueiden määritykset menevät tieteessä osin myös päällekkäin, eli merkitys on osittain sama tai käsitteet liittyvät vahvasti toisiinsa. Siksi on helpompi käsitellä käsitettä yhtenä pakettina, psyykkisenä hyvinvointina. Korkeila (2017) määrittelee, että psyykkinen hyvinvointi on hyvänä toteutuessaan mielihyvän tunnetta, johon liittyy tarkoituksen ja merkityksen tunne elämässä, hyviä sosiaalisia suhteita, asioihin sitoutumista sekä saavutuksia. Helpottava näkökulma psyykkisen hyvinvoinnin toteutumiseen on se, että jos joku kyseisistä tekijöistä puuttuu, ei se välttämättä vielä vaikuta ratkaisevasti ihmisen mielenterveyteen. (Korkeila 2017.)

Psyykkiseen hyvinvointiin ja tutkielmaani liittyy olennaisesti Deci ja Ryan (1985 ; 2000) kehittämä itsemääräämisteoria. Tämä teoria pohjautuu ihmisen psykologisille perustarpeille. Kolme psykologista perustarvetta ovat 1) autonomia, eli itsenäisyys ja toimijuus omassa tekemisessä ja ilmaisussa, 2) kompetenssi eli pätevyys tehokkaaseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa ja itsensä kokeminen hyödylliseksi vuorovaikutuksessa sekä 3) kuuluminen, joka tarkoittaa sitä, että ihminen tuntee yhteenkuuluvuutta sosiaaliseen ympäristöönsä kuuluviin ihmisiin tai itselle tärkeisiin ihmisiin ja kokee välittävänsä ja tullessa välitetyksi. Nämä perustarpeet ovat yleismaailmallisia ja luontaisia jokaiselle ihmiselle. Myös ihmisen motivoituminen on suoraan yhteydessä näiden psykologisten perustarpeiden täyttymiseen (ks. luku 3.7). Teorian mukaan näiden perustarpeiden tyydyttyminen ja autonominen motivaatio ovatkin yhteydessä parempaan hyvinvointiin, oppimiseen ja sinnikkyuteen. (Arribas-Galaraga, Moreno Bonet ym. 2023; Baumeister & Vohs 2007; Sun 2022.)

Tässä tutkielmassa psyykkisen hyvinvoinnin oletetaan musiikkiintunneilla rakentuvan positiivisista tunnekokemuksista ja motivaatiosta, joiden oletetaan syntyvän yhteenkuuluvuuden, toimijuuden, kompetenssin, turvallisen ympäristön ja laadukkaan opettaja-oppilas-suhteen toteutuessa.

1.2 Tunnekokemus

Tunnekokemus on tunteiden eli emootioiden osa-alue, joka on subjektiivinen ja tietoinen kokemus. Tunnekokemusten syntymisestä on useita näkemyksiä: 1) tunnekokemus on kehittynyt evoluution myötä, jolloin ihmiselle on mahdollistunut tunteen tiedostaminen aivokuoren kehittymisen myötä, 2) tunnekokemus on seurausta kehon reaktioista tulevasta palautteesta, 3) tunnekokemus syntyy ulkoisen ärsykkeen ja käyttäytymisen välisessä suhteessa ja 4) tulkitsemme ja arvioimme aivoissa ja/tai kehossa tapahtuvaa fysiologista toimintaa kognitiivisella tasolla sosiaalisissa tilanteissa. (LeDoux & Hofmann 2018, 67–69; Rantakokko 2020, 3.)

Emootio tarkoittaa fyysisiä vasteita, joita yleensä pystytään mittaamaan ja havaitsemaan (Peltola, Saarikallio & Eerola 2017, 370). Tietoinen tunnekokemus voidaan nähdä joko emootion ytimenä eli ensisijaisena tunteen osoittajana, jolloin keholliset reaktiot ja käyttäytyminen nähtäisiin emootion epäsuorana mittajana (LeDoux & Hofmann 2018, 67), tai tietoinen tunnekokemus voidaan nähdä olevan vain yksi osa emootiota, eli tunnekokemus on vain yksi osa kokonaisuutta, josta emootio syntyy (Rantakokko 2020, 3; Adolphs 2017). Tunne ja emootio ovat lyhytkestoisempia kuin mieliala, ja niillä on usein jokin tietty syy. Mielialat taas ovat pitkäkestoisempia yleisen tason kokemuksia, eivätkä niin intensiivisiä kuin tunteet, mutta voivat vaikuttaa tunteiden kokemisen taustalla. (Peltola ym. 2017, 370–371.)

Lilja-Viherlampi (2007) tarkastelee ihmisen kokemusmaailman syntyä jo sikiöaikana. Pystymme kokemaan ja tuntemaan kineettisesti rytmien, merkkien ja äänensävyjen kautta jo kohdussa, vaikka emme tietoisesti ymmärrä tai pysty sanallistamaan näitä kokemuksia. Tätä voidaan kutsua esikielelliseksi kokemustasoksi ja tämä taso vaikuttaa ihmisen kehitykseen jo sikiöajoilta asti. Erilaiset havainnot ovat esikielellisessä vaiheessa vielä kokonaisvaltaisia aistimuksen tasoja, amodaalista havaitsemista. Amodaaliset aistimukset syntyvät erilaisten tuntemisen tapojen kautta, eli vitaaliaffektien avulla. Vitaaliaffekteja voidaan kuvailla musiikin kanssa yhteneväisillä termeillä, kuten kiihtyvä, sammuva, voimistuva. Samoilla termeillä voidaan kuvailla myös musiikkia, jolla voidaan tavoittaa näitä amodaalisia aistimuksia (ks. 2.5). Näiden amodaalisten aistimusten kautta syntyy myös ihmisen primaarinen minuus. (Lilja-Viherlampi 2007, 71, 73.)

Ihmisen tietoiset tunnekokemukset kehittyvät ja rakentuvat näiden amodaalisten ja esikielellisten, affektisten tuntemusten yläpuolelle. Kasvaessaan ihminen oppii tunnistamaan, käsitteellistämään ja ymmärtämään tunteitaan paremmin. Affektiiviset tuntemukset vaikuttavat tietoisuuden takana läpi elämän, vaikuttaen esimerkiksi reaktioissamme asioihin. (Kuhl 2007, 118–119; Stern.) Amodaalinen kokemisentapa siis säilyy ihmisellä koko elämän läpi, mutta aikuisena näihin aistimuksiin ei enää osata kiinnittää juuri huomiota. (Lilja-Viherlampi 2007, 73; Stern 1985.) Nummenmaa, Gle-rean, Hari ja Hietanen (2014) kirjoittavat tunteiden syntymisestä kehon somatosensorisena palautteena aivoille, jolloin syntyy tietoinen tunnekokemus (Nummenmaa ym. 2014, 646). Tunteiden kokeminen on aina myös kehollista, ja tunteen aktivoituminen näkyy kehossamme ja aivotoiminnassamme. Silti tunnetta ei aina koeta kehollisesti. (Puolimatka 2004, 23.)

Lindström (2011) kirjoittaa Nussbaumin (2001) teorian pohjalta, kuinka tunteilla on tiedollisia elementtejä eli niitä voidaan reflektoida, ne ovat luonteeltaan narratiivisia ja niiden kautta voi tapahtua kasvamista. Kasvu taas viittaa tässä yhteisöllisyyden ja keskinäisen riippuvuussuhteen ymmärtämistä sekä tästä seuraavien moraalisten

velvollisuuksien omaksumista. Näin tunnekokemusten myötä voimme kasvaa ihmisenä moraalisesti itsetuntemuksen kautta, tunteita reflektoidessamme. (Lindström 2011, 198–199; Nussbaum 2001.) Henkilökohtaisen kehityksen lisäksi tunteet voivat tarttua sosiaalisissa tilanteissa ihmisestä toiseen (Halinen 2017). Ihmisen kyky ymmärtää toisten ihmisten tunteita perustuu kykyyn tuntea itse tunteita. Ilman omia tunteita ihmiset eivät voisi tuntea toisiaan. (Puolimatka 2004, 40.) Näin tunteet luovat pohjaa kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille ja keskinäiselle ymmärrykselle.

Koulumaailmassa oppilaiden tunnekokemuksiin vaikuttavat aina toiset oppilaat, opettaja ja luokkakaverit. Ihmisillä ilmenevät tunteet voivat sosiaalisissa tilanteissa tarttua, ja vaikuttaa siten myös oppitunnilla ilmenneisiin tunnekokemuksiin. Mielenkiintoinen näkökulma on, että myös opettajan tunteet voivat vaikuttaa suoraan oppilaisiin. Esimerkiksi opettajan myönteiset tunteet tukevat oppilaiden kiinnostusta ja sisäistä motivaatiota. (Halinen 2017.) Lilja-Viherlampi (2007) kirjoittaa, että lapsi kokee tunteita koulussa ainakin kahdella tasolla: suhteessa omaan elämään, kuten perheeseen tai lähiaikojen tapahtumiin liittyen sekä suhteessa koulun vuorovaikutustilanteisiin. Tunteet voivat olla ohimeneviä tai pysyvämpiä ja joko nostavat tai laskevat oppilaan energiatasoa. (Lilja-Viherlampi 2007, 169.)

1.3 Miellyttävät ja epämiellyttävät tunnekokemukset

Tässä vaiheessa herää kysymys, mistä tunnekokemus kertoo ja mitä se merkitsee? Varmasti olet joskus kokenut tunteen, joka tuntuu epämiellyttävältä. Mihin sellaista tunnetta tarvitaan? Puolimatka (2004) kirjoittaa, että tunne kertoo jostakin ihmisen tahdosta tai halusta. Tunnekokemus tekee ihmisen tietoiseksi itsestään. Kun tilanne tai ihmistä kohtaava muutos on hänelle myönteinen, kokee ihminen miellyttävää tunnetta ja päinvastoin ikävät tapahtumat tai muutokset herättävät epämiellyttäviä tunteita. (Puolimatka 2004, 26, 39.) Lisäksi tunteet ovat sosiaalisen selviytymisen kannalta oleellisia: esimerkiksi perustunteet ovat synnynnäisiä ja tärkeitä yksilön selviytymisen kannalta, jotta pystytään vastaamaan ympäristön vaatimuksiin, säätelemään käyttäytymistä ja ilmentämällä sisäisiä tilojamme ja tarpeitamme ulospäin esimerkiksi kasvojen ilmeillä. (Kuhl 2007, 121; Nummenmaa ym. 2014, 646.) Myös epämiellyttävillä tunteilla on siis tärkeä syy ja ne kertovat tärkeitä asioita kokijastaan. Siksi niitä ei pidä ohittaa.

Positiiviset tunteet antavat viestiä esimerkiksi tavoitteiden saavuttamisen onnistumisesta ja uusista mahdollisuuksista. Positiiviset tunteet auttavat ihmisiä kiinnittymään toisiinsa sosiaalisesti. Negatiiviset tunteet taas auttavat selviytymään uhkaavissa tilanteissa tai epäonnistumisissa, ajaen ihmistä toimintatapojen muutokseen. (Korkeila 2017.) Syntynyt tunne vaikuttaa siihen, kuinka ihminen tietystä tilanteesta toimii ja

reagoi (Halinen 2017). Tunnekokemuksen voimakkuuteen ja sisältöön vaikuttavat tunteen kohteen tärkeys, arvo ja merkityksellisyys. Ihmiselle tärkeät asiat herättävät tunteita ja tunnekokemus kertoo yksilön tärkeänä ja merkityksellisenä pitämistä kokemuksista. (Halinen 2017; Lilja-Viherlampi 2007.)

Halinen (2017) kuvailee, että myönteiset tunteet edistävät oppimista ja kognitiivisia prosesseja. Lisäksi myönteiset tunteet yhteydessä onnistumiseen parantavat oppilaan itseluottamusta ja opiskelumotivaatiota. Kielteiset tunteet taas suuntaavat ajatukset helposti pois opiskeltavasta asiasta. (Halinen 2017.) Ihmiset tarvitsevat kuitenkin myös huonoja päiviä ja epämiellyttäviä tunteita. Ne antavat voimaa ilolle. Tärkeintä on, että kaikenlaiset tunteet saavat näkyä ja ne voitaisiin käsitellä turvallisesti. Epämiellyttävien tunteiden kehä ei rikkoudu, ja ne voivat jopa haitata kokonaisvaltaista hyvinvointia, jos tunteet jatkuvasti ohitetaan tai torjutaan (Opetushallitus 2023). Kun oppilas saa käsiteltyä tai ilmaistua epämiellyttävän tai miellyttävän tunnekokemuksensa rakentavasti, voi se edistää oppimista, motivaatiota ja erityisesti psyykkistä hyvinvointia.

Puolimatka (2004) kirjoittaa, kuinka kielteiset tunteet voivat köyhdyttää ihmisen persoonallisuutta sekä vaikuttaa elämääniloon. Myös Puolimatka (2004) täsmentää, kuinka kielteisiä tunteita ei pitäisi torjua tai kieltää, vaan niiden valta voidaan heikentää tutkimalla tunteita tietoisesti. Näin niiden tuottama sisäinen stressi voi vähentyä ja tunne tulla ymmärrettävämpään muotoon, mikä taas edistää ihmisen kehitystä ja kasvua. (Puolimatka 2004, 76.) Kun kielteiset ja epämiellyttävät tunteet opitaan hyväksymään, käsittelemään ja ilmaisemaan, jää silloin tilaa myös positiivisille tunteille ja ajatuksille (Opetushallitus 2023).

Ihmiset kokevat ja tulkitsevat tunteita eri tavoilla, omista ihmiskäsityksistä ja arvokäsityksistä käsin (Opetushallitus 2022; Puolimatka 2004, 19). Tunteiden kokemisen eroihin voi vaikuttaa ihmisen kulttuurista, persoonallisuus, tunteiden ilmaisutapa, kiintymyssuhteet sekä mielenterveys (Rantakokko 2020, 7). Toisaalta Nummenmaan ym. (2014) tutkimuksessa tunnekokemusten tuntumisesta kehossa saatiin yhteneviä tuloksia siitä, että eri ihmiset kokisivat samat tunteet samankaltaisina aktiivisuuden tai aktiivisuuden vähenemisen tuntemuksina kehossa (Nummenmaa ym. 2014, 646).

Tässä tutkielmassa havainnollistan tunteita niiden miellyttävyyden ja epämiellyttävyyden näkökulmasta eli valenssin avulla. Valenssi liittyy lähestymisvälttämiskäyttäytymiseen, joka tarkoittaa, että ihminen luokittelee tunteen negatiiviseksi, jos se herättää välttämisreaktion ja positiiviseksi, jos se toimii mielihyvän lähteenä eli saa aikaan lähestymiskäyttäytymistä. (Peltola ym. 2017, 372–373; Russell 1980.)

1.4 Musiikki ja tunnekokemus

Musiikin aikana voi ilmetä tunnekokemuksia, jotka johtuvat joko musiikista tai musiikkitapahtumasta ja tilanteesta (Saarikallio 2007, 13) sekä siitä, millaiseksi musiikkitilanne koetaan ja miksi siihen on päädytty (Saarikallio 2007, 12 ; Juslin 2007, 100). Lisäksi on tärkeää tiedostaa tunteiden tiedostamisen ja kokemisen ero. Musiikista voidaan tunnistaa erilaisia tunteita kokematta niitä henkilökohtaisesti. Samalla musiikki voi myös herättää ihmisen kokemaan henkilökohtaisia ja jaettuja tunnekokemuksia. (Peltola ym. 2017, 371.)

Avaan tässä läpi lyhyesti sitä, miksi musiikin aiheuttama tunnekokemus voidaan nähdä ihmisen psyykkistä hyvinvointia parantavana tekijänä. Musiikkikokemuksen juuret ovat ihmisen sikiöajalla asti. Silloin sikiön olemus on vielä täysin tiedostamatonta, affektiivisille tuntemuksille perustuvaa, primäärisiä tunnesävyjä, kuten kiihtynyt ja rauhoittava, eli samaa olemusta kuin musiikillakin. Vauva alkaa kokea näiden varhaisten tuntemusten kautta primääristä minuutta. (Lilja-Viherlampi 2007, 67 ; Sinkkonen 2009, 290.) Tämä ei-verbaalinen ja kehollinen ymmärrys muodostaa pohjan myöhemmän ajattelun kehitykselle (Lehtonen 2007, 45).

Lilja-Viherlampi (2007) havainnollistaa, että koska musiikki ilmentää varhaista vuorovaikutusta, on jokaisella riittävät lähtökohdat kokea musiikkia. Musiikki jäljittelee näitä ihmisen varhaisia kokemuksia, kuten sydämenlyöntiä, energiatasoja ja sykettä. Näin musiikki jäljittelee inhimillistä kokemusta ja musiikillinen kokemus voi koskettaa ja herätellä näitä primäärisiä, tiedostamattomissakin olevia tuntemuksia. (Lilja-Viherlampi 2007, 67.) Kurkela (1994) kirjoittaa kuinka äänet yhdistyvät jo varhaisessa elämänvaiheessa kinesteettisiin ja emotionaalisen ilmaisuuden kokemuksiin, liittyen siten suoraan myös mielihyvän ja mielihänen kokemuksiin. (1994, 420-421). Myös Peltola, Saarikallio ja Eerola (2017) täsmentävät, kuinka musiikki soveltaa tätä primitiivistä tunnekommunikaatiota äänensävyjen kautta. Kuuloaistin kautta on vaikeampi sulkea ärsykyksiä pois. Tärkeä näkökulma tunteiden kokemiselle musiikissa on lisäksi musiikin ajallinen luonne, jossa on odotuksia ja purkauksia. (Peltola ym. 2017, 370.)

Musiikki on siis pohjimmiltaan vuorovaikutusta. Ensinnäkin vuorovaikutus voi tapahtua musiikin avulla, yhdistäen ihmisiä. Musiikin avulla voidaan esimerkiksi synkronoitua yhteiseen tahtiin, jolloin voidaan kokea yhteyttä muiden musiikkiin osallistujien kanssa, eli ollaan samassa rytmissä ja liikkeessä. Parhaimmillaan voidaan kokea yhteyttä ja ymmärretyksi tulemisen kokemusta kehollisesti ja psyykkisesti musiikin mukana. Toiseksi musiikki voi vuorovaikuttaa musiikin ja ihmisen välillä. Tämä tapahtuu niin, että musiikki herättää tunnekokemuksia, jotka kommunikoivat

ihmisessä. Musiikki kuulostaa siltä, miltä ihmisestä tuntuu ja musiikkiin voidaan liittää erilaisia tunteita ja merkityksiä myös symbolisesti. (Lilja-Viherlampi 2007, 67.) Musiikki siis viestii tunteita, herättämällä niitä ihmisissä, vaikka musiikki ei itse itsessään tunnetta sisällä (Juslin 2007, 85). Myös Lehtonen (2007) kirjoittaa, että musiikki auttaa käsittelemään, ilmaisemaan ja purkamaan tunteita koskettamalla tätä tiedostamatonta ja sanatonta kokemusta (Lehtonen 2007, 23).

Juslin (2013) on listannut mahdollisia teoreettisia näkökulmia sille, kuinka musiikki herättää tunteita. Yksi selitys on musiikilliset odotukset. Ihminen kokee tunnetta, kun jokin odotus vahvistuu tai se ei toteudukaan (Peltola ym. 2017, 370 ; Kurkela 1994, 421 ; Juslin 2013 ; Juslin 2007). Toinen selitys on emotionaalinen samaistuminen musiikin kautta esimerkiksi musiikin akustisiin piirteisiin. Musiikin akustiset piirteet muistuttavat siis jostain tunteesta, johon kehomme samaistuu. Myös äänensävyyn tunneilmaisuus voi saada aikaan tätä samaistumista. Kolmas selitys on refleksit, jotka syntyvät reaktioina esimerkiksi musiikin yllättäviin tai voimakkaisiin ääniin. Tällöin havaintojärjestelmämme pyrkii varoittamaan vaaratekijöistä, herättäen tunteen. Neljäs selitys on muistot ja musiikin assosioituminen henkilökohtaisiin ilmiöihin ja muistoihin, jotka voivat olla myös tiedostamattomia, herättäen näin tunteita. Viides selitys on se, että musiikki voi herättää mielikuvia, jolloin voidaan päästä käsittelemään niistä herääviä tunteita. Kuudes selitys on ehdollistuminen, joka tarkoittaa, että olemme oppineet yhdistämään musiikin positiiviseksi tai negatiiviseksi, ja tämä yhdistäminen tapahtuu usein opittuna ja huomaamatta. Seitsemäs selitys on tavoitteen arviointi – meillä on usein jokin tavoite musiikille ja arvioimme, onko musiikki tavoitteeseemme liittyen merkityksellistä. Jos emme koe musiikkia tavoitteen arvoiseksi, hylkäämme todennäköisesti musiikin. Viimeinen selitys on musiikin sisältämä esteettinen kokemus, jossa vaikuttaa erityisesti musiikin kauneus, joka voi johtaa erityisiin tunnekokemuksiin. (Peltola ym. 2017, 378-379 ; Juslin 2007, 102-104 ; Juslin 2013.)

Saarikallio (2017) kirjoittaa, kuinka musiikki voi myös auttaa sopivan mielentilan löytämisessä. Tutkimusten pohjalta on todettu, kuinka musiikki kehittää kognitiivisia toimintoja, joiden kehittyminen on sidoksissa mielentilaan ja virittyneisyyteen. Musiikki auttaa saavuttamaan tämän sopivan virittyneisyyden ja mielentilan, joka mahdollistaa kognitiivisten toimintojen kohentumisen. (Saarikallio 2017, 12; Schellenberg 2012.)

Lilja-Viherlampi (2007) kirjoittaa mielenkiintoisen näkökulman siitä, kuinka ihmiset kokevat musiikkia emotionaalisesti eritavoin, johtuen lapsuuden varhaisista kokemuksista. Esimerkiksi rytmi liittyy olennaisesti vauvan hoitoon luoden turvallisuuden ja hyvinolon tunnetta. Silloin lapset, joiden elämysmaailma järjestyy normaalisti, kokevat rytmisissä mielihyvää ja erilaisia emotionaalisia sävyjä. Lapsen

kasvaessa musiikin rytmi voi sitten liittyä suoraan näihin primitiivisiin hyvänolon tai pahanolon kokemuksiin. Ne lapset, joilla on musiikista riittävästi miellyttäviä ja eiuhkaavia tunnekokemuksia, oppivat myöskin paremmin kokemaan ja ilmaisemaan musiikin tuntemuksia. Vastaavasti ne, jotka kokevat musiikissa rajoittuneisuutta, ovat kokeneet musiikillisia muistoja vasta myöhemmin lapsuudessa, ja musiikilliset muistot ovat enimmäkseen neutraaleja tai niillä ei ole ollut juuri vaikutusta. (Lilja-Viherlampi 2007.)

1.5 Nuoret, musiikki ja psyykkinen hyvinvointi

Suvi Saarikallio (2019) täsmentää, kuinka nuoruudessa identiteetin muodostuminen ja itsen etsiminen on kriittinen ja tärkeä tehtävä. Seksuaalisuus, ihmissuhteet, koulutus, työ, arvot sekä maailmankuvat ovat etsimässä paikkaansa, ja nuoruus on muutenkin monien valintojen aikaa. Identiteetin rakentamiseen kuuluu myös tunteiden käsittelyn valmiuksien kehittyminen. Muutoksien ja haasteiden kohtaamiseen nuoret käyttävät usein musiikkia ja se onkin usein helposti saatavilla. Nuoren kuuntelema musiikki voi esimerkiksi heijastaa nuoren persoonaa ja sen avulla hän voi rakentaa henkilökohtaista ja sosiaalista identiteettiään sekä toimijuutta. Näiden hyvinvointivaikutusten toteutuessa musiikillisen toiminnan on oltava nuorelle vapaaehtoista ja omavalintaista. (Saarikallio 2019, 89.) Alustavat tutkimukset myöskin osoittavat, että lisääntynyt tietoisuus musiikin vaikutuksista näyttäisi edistävän haavoittuvaisempien nuorten kykyä sitoutua heille hyödyllisempiin musiikinkäyttöstrategioihin (Saarikallio 2019, 95; McFerran Hense et al. 2018). Esimerkiksi jos nuoren musiikillinen toimijuus on haavoittunut, voi se tarkoittaa nuoren tarvetta pohtia tietoisesti musiikin hyvinvointivaikutuksia juuri hänelle (Saarikallio 2019, 95).

Saarikallio (2006) ryhmitteli myös nuorten käyttämiä psyykkisiä toimintamalleja erilaisiin tunteiden säätelystrategioihin. Niiden mukaan musiikki voi toimia nuorille viihdykkeenä, tarjota voimakkaita tunne-elämyksiä, auttaa elpymään, tarjota väylän tunteiden purkamiselle, auttaa ristiriitaisten tunnekokemusten käsittelyssä ja ymmärtämisessä, tarjota lohdutusta yksinäisyyteen sekä saada mielialan paremmaksi mielekkäällä tekemisellä. (Saarikallio 2009, 227; Saarikallio, 2006; Saarikallio & Erkkilä, 2007.)

Nuoren maailma on vielä itsekeskeistä, ja varhaisnuoruuteen kuuluu taipumus elää omista tunteista ja sisäisistä ylllykkeistään käsin. Nuoren minäkäsitys ei ole vielä välttämättä vakiintunut, ja nuorella voikin olla paine toteuttaa sisäisiä ylllykkeitään tai suuri alttius ympäristön vaikutteille tunteiden heilahteluiden vuoksi. Nuorella käyttäytymiseen koulussa vaikuttavatkin ystävät, erilaiset mallit ja ulkoiset palkkiot.

Paine jäljitellä muita voi olla suuri, toisaalta omaa olemusta voidaan myös korostaa. (Erkko 2006, 3 ; Lilja-Viherlampi 2007, 165.) Nuori pohtii paljon itseään, käytöstään ja kokee voimakkaasti tunnetasolla esimerkiksi arvioinnin, joka kohdistuu häneen (Lilja-Viherlampi 2007, 165). Tunteiden ailahtelun lisäksi nuoret kaipaavat erilaisia, voimakkaita, suuria ja merkityksellisiä tunnekokemuksia, joita voidaan saada esimerkiksi musiikista. Näiden elämysten kautta nuori voi hakea myös yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Erkko 2006, 3.) Itsesäätelytaidot ovat nuorella vasta kehitymässä (Saarikallio 2019, 90 ; Seiffge-Krenke 1995), jota selittää otsalohkojen kehittyminen vasta myöhäisessä teini-iässä (Saarikallio 2019, 90 ; Steinberg 2005).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) mainitsee, että musiikin opetuksen yksi tarkoitus on auttaa oppilaita tulkitsemaan musiikin merkityksiä ja ymmärtämään musiikkiin liittyviä tunteita ja kokemuksia. Myös opetuksen tavoitteisiin on kirjattu musiikin tunteisiin ja hyvinvointiin ulottuvien vaikutusten tunnistaminen. (POPS 2014, 422.) Lisäksi opetussuunnitelmassa (2014) kerrotaan siitä, kuinka tieto- ja taito-oppimisen lisäksi oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan (POPS 2014, 17). Opetuksen yksi tärkeä päämäärä on siis tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi opettaa oppilaille esimerkiksi tunnekokemusten käsittelyä ja ymmärtämistä. Opetussuunnitelman (2014) mukaan myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta ovatkin oppimista edistäviä toimia ja lisäävät motivaatiota oman osaamisen kehittämiseen (POPS 2014, 17). Musiikillinen osaaminen taas vahvistaa oppilaan myönteistä suhdetta musiikkiin myös vapaa-ajalla (POPS 2014, 422).

2 YLÄKOULUN MUSIIKINTUNNIT OPPILAIDEN MIELEN HYVINVOINNIN TUKENA

2.1 Musiikintuntien työskentelytavat

Musiikillisia tietoja ja taitoja opitaan musisoimalla: laulaen, soittaen, kuuntelun avulla, liikkumalla, improvisoimalla, säveltämällä sekä musiikin teknologiaa ja useita taiteenlajeja yhdistäviä toimintoja hyödyntämällä (OPS 2014, 423). Tässä tutkielmassa aineistoon osallistuneissa kouluissa oli musiikintunnilla aineistonkeruupäivänä työtapoina soittoa, laulua ja osalla myös musiikinkuuntelua, joten rajaan työtavat niihin.

Monipuolinen musiikinopetus sisältää useita aistikanavia hyödyntäviä työtapoja, kuten soittoa, laulua ja musiikinkuuntelua. Monipuoliset työtavat tukevat myös heikompia oppilaita, jotta jokaiselle löytyisi jotakin omaa ja mielekästä. Toisaalta myös liian monipuoliset työtavat ja useat aistiärsykkeet voivat häiritä oppimista, vaikuttaen siten tuntikokemukseen. (Huhtala 2018, 54–55.) Opettajilla on suomalaisessa koululaitoksessa melko vapaat kädet opetuksen toteuttamisessa, ja esimerkiksi opetussuunnitelmassa ohjeet ovat hyvin yleispäteviä. Avoimet, monipuoliset, uudet ja toimivammat, ei liian oppikirjasidonnaiset työtavat ovatkin toivottuja. (Anttila & Juvonen 2006, 149.)

Anttila ja Juvonen (2006) kirjoittavat osuvasti, kuinka on huomionarvoista, että koulu on nykyisin yksi niistä harvoista paikoista, jossa kaikki nuoret pääsevät laulamaan ja soittamaan ilman aiempaa osaamista tai pääsykokeita, ja saavat siihen ohjausta. Elävä ja soitettu musiikki on tärkeää, eikä sen arvoa voida korvata esimerkiksi levyillä tai sosiaalisella medialla. Nuori pääsee itse osallistumalla soittamiseen ja laulamiseen kokeilemaan, etsimään omia tapojaan, kehittymään, saamaan elämyksiä ja kokemaan uusia haasteita ja onnistumisen kokemuksia. Anttilan ja Juvosen tutkimuksessa myös

ne oppilaat, jotka pitivät musiikinopiskelusta, arvostivat mahdollisuutta päästä koulussa soittamaan ja tutustumaan uusiin soittimiin oman musisoinnin kautta. (Anttila & Juvonen 2006, 54–55.)

2.2 Yhteenkuuluvuus

Jukka Louhivuori (2009) avaa musiikkikasvatuksen sosiaalistavaa vaikutusta: Esimerkiksi musisointitilanteessa lapset ja nuoret voivat oppia kuuntelemaan toisiaan ja sulauttamaan oman soiton tai laulun yhteiseen tuotokseen. Musiikki auttaa myös sosiaalisten verkostojen syntyemisessä. Louhivuori korostaakin, että musiikki on pohjimmiltaan vuorovaikutusta. Jo evolutiivisessakin merkityksessä musiikki on voinut viritellä ryhmiä emotionaalisesti oikeaan tilaan. (2009, 16.) Lindström (2011) puolestaan täsmentää, kuinka yksilön tunne-elämää ja omasta olemuksesta kumpuavaa yhteisöllisyyttä ei voida erottaa toisistaan. Inhimilliset tunteet kertovat meille siitä, että tarvitsemme toisia ihmisiä. Lindström tiivistää oleellisesti, kuinka elämän tasapaino ja identiteetin kehitys on riippuvainen tunteistamme eli kyvystämme rakastaa ja tulla rakastetuksi. (Lindström 2011, 190–191, 198; Nussbaum 2001; ks. myös Burbules 1993, 35–41).

DeNora (2000) kirjoittaa musiikin tarjoavan sekä yksilölle että yhteisölle välineitä tunteiden, mielialojen, keskittymiskyvyn ja energiatasojen säätelyyn. Musiikki tarjoaa olemisen tason, jossa yksilöt ovat yhteydessä ja osallistuvat yhteiseen toimintaan kommunikaation, kehollisuuden ja ilmaisun tasolla. (2000, 111–113.) Myös Saarikallio (2017) painottaa sosiaalista vuorovaikutusta musiikin hyvinvointia parantavana tekijänä. Musiikki on pohjimmiltaan sosiaalista yhteensulautumista ja yhdessä toteutettua toimintaa, kulttuurisesta kontekstista riippumatta. (Saarikallio 2017, 10; Elliott & Siverman 2012; Saarikallio 2012.)

Lindström (2011) kuvailee tutkimuksessaan esille tullutta yhteisöllisyyttä, joka liittyy kokonaisvaltaisesti musiikintunnilla oppimiseen, musiikin tärkeyteen sekä musiikin erilaisuuteen oppiaineena, kuten vapautteen tehdä ja toimia. Yhdessä tekemiseen kuuluu soitinten ja roolien jakamista, vuorottelua, synkronisoitumista, esiintymistä ja sovittamista musiikkia kaikille sopivaan muotoon. Esimerkiksi monen yläkoulun oppilaan mielestä juuri bändisoitto ja yhteissoitto oli musiikintunneilla hauskinda. (Lindström 2011, 171, 175–176.)

Lindström (2011) jatkaa, kuinka tietyt tunteet ylläpitävät ja helpottavat autenttista kasvatuksellista dialogia, joka siis auttaa myös yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisessa. Näitä tunteita ovat aito kiinnostus, luottamus, kunnioitus, arvostus ja välittäminen sekä toivo. Arvostus ja kunnioitus ovat hyvin lähellä toisiaan. Arvostus ja

kunnioitus merkitsevät toisen ihmisen yksilöllisyyden ja erityisyyden arvostamista, samantarvoisuutta erilaisuudesta huolimatta. Siihen kuuluu myös halu kuunnella toista, vaikka olisikin asioista eri mieltä. Tärkeä huomio on myös, kuinka dialogiin heittäytyminen vaatii lisäksi itsekunnioitusta, eli arvostusta itseä ja omia mielipiteitä kohtaan. (Lindström 2011, 192; Burbules 1993, 35–41.) Yhteenkuuluvuuden tunteen taustalla ovat siis parhaimmillaan syvät tunteet, jotka tukevat yhteistä toimintaa.

Kun yhteisöllisyys toteutuu, on siinä jokainen yksilö kietoutunut yhteen omine tunteineen. Yhteisöllisessä tilanteessa, kuten yhteismusisoinnissa vahvojen tunteiden avulla ihmisen identiteettikin kehittyy positiivisesti, sillä tunteet viestittävät yksilöiden välisestä riippuvuussuhteesta, eli pohjimmiltaan tarpeesta olla rakastettu. (Lindström 2011, 200; Taylor 1998, 71–78.) Parhaimmillaan yhteisöllisyys siis tukee jokaisen yksilön identiteettiä ja sen kasvamista suhteessa toisiin. Yhteisessä taiteen tekemisessä, kuten yhteisessä laulussa ja soitossa, ihminen voi tuntea sellaista yhteisöllisyyttä, että sulautuu yhteen toisten kanssa. (Lindström 2011, 200.)

Jotta tällainen yhteisöllisyys pääsee toteutumaan turvallisesti ja sujuvasti, tulisi yksilön kokea halua ja kykyä liittyä opettajan edustamaan oppilasryhmään. Liittymistä edellyttää ja edesauttaa turvallinen vuorovaikutussuhde ryhmän jäsenten välillä, ja kokemus arvostetuksi, kunnioitetuksi ja hyväksytyksi tulemisesta, sekä tarvitaan myös yksilön oma hyväksyntä ja kunnioitus ryhmää kohtaan. Mikäli yksilö ei halua liittyä ryhmään, pyrkii hän erottautumaan siitä. Tällöin sosiaalisesti hyväksyttävä tai ei-hyväksyttävä käytös kertovat usein kumpikin ryhmään kuulumisen tarpeesta. Jos oppilas ei esimerkiksi koe voivansa liittyä ryhmään, pyrkii hän erottautumaan siitä, mikä voi näkyä esimerkiksi opiskelukielteisempänä käytöksenä. (Anttila & Juvonen 2006, 59.) Tällainen kielteinen käytös taas voi vaikuttaa yleisesti koko ilmapiiriin.

2.2.1 Opettaja-oppilas-suhde hyvinvoinnin tukena

Anttila ja Juvonen (2002) kirjoittavat lämpimän ja avoimen kommunikaatiosuhteen merkityksestä oppilaan ja opettajan välillä. Lämmin suhde edistää myönteisiä tunteita ja asenteita opiskelua kohtaan. Konfliktinen suhde opettajaan taas aiheuttaa oppilaalle stressiä ja heikentää suhtautumista opiskeluympäristöön, vähentää oppilaan kokemaa tuetuksi tulemisen tunnetta ja voi aiheuttaa monia kielteisiä tunteita sekä kielteistä käytöstä. (Anttila & Juvonen 2002, 59, 139.) Lisäksi Kurkela (1994) määrittelee hyvän suhteen perustuvan keskinäiselle kunnioitukselle ja luottamukselle, jolloin oppilas opiskelee oman motivaation voimasta ja kokee saavansa opettajalta tarvitsemansa avun ja tuen (Kurkela 1994, 343). Lilja-Viherlampi (2007) täsmentää, että pedagoginen suhde on keskinäistoimintaa ja vuorovaikutusta. Opettajan tehtävänä on luoda psykologisesti turvallinen ympäristö ja haluta lapselle ja nuorelle parasta. Aikuisen tarjoaa lapselle ja nuorelle turvaa, joka syntyy aikuisen pyrkimyksestä

ymmärtää nuoren todellisuutta ja kokemuksia sekä mahdollistaa niille tila tulla esiin. Esimerkiksi musiikin avulla voidaan musiikintunnilla tarjota nuorille kokemuksia siitä, että heidän tunteensa ja kokemuksensa otetaan vastaan. (Lilja-Viherlampi 2007, 174–175.)

Myös Halinen (2017) selvittää, että oppilaiden tunnetyöskentely eli tunteet, ajatukset ja tilanteet tarvitsevat tuekseen opettajan ymmärrystä. Tähän tarvitaan opettajan huomaavaisuutta ja hienotunteisuutta. Lisäksi oppilas rakentaa minuuttaan vuorovaikutuksessa saadusta palautteesta. Oppilaan saama myönteinen, realistinen ja rohkaiseva palaute tukee oppilaan luottamusta omiin kykyihinsä. Positiivinen palaute tukee myös oppimista, vuorovaikutusta ja motivaatiota (Halinen 2017.)

Patrikainen (1999) määrittelee opettajan ja oppilaan yhteiseksi päämääräksi hyvän elämän, johon kuuluu itsekunnioitusta, toisten hyväksymistä ja hyväksytyksi tulemistä. Ihmisen tulee pystyä toteuttamaan itseään ja kokea olevansa hyvä jossakin. Lisäksi tarvitaan oman elämän hallintakykyä ja päätöksentekokykyä. Tällaiset kyvyt kehittyvät juuri vuorovaikutuksessa. (Patrikainen 1999, 141.) Opettajan ja oppilaan suhteella on siis todellakin vaikutusta oppitunnilla koettuihin tunnekokemuksiin, ilmapiiriin ja turvallisuuteen.

Pedagoginen suhde on aina henkilökohtainen ja se on merkityksellinen kokemus erityisesti oppilaalle (Halinen 2017). Pedagoginen suhde on jo itsessään kokemus luokahuoneessa, joten se voi myös herättää erilaisia tunnekokemuksia. Kurkela (1994) jäsentää, kuinka oppilaiden aiemmat sisäiset kokemukset vaikuttavat ulkoiseen kokemukseen. Esimerkiksi eri oppilaat voivat kokea saman opettajan eri tavalla. Tämä taas vaikuttaa oppilaan käytökseen usein tiedostamattomien tunnelmien kautta. (Kurkela 1994, 318–319.)

Lindström (2011) kuvaa, kuinka toteutuneessa yhteisöllisyydessä arvostus nousee hyvin tärkeäksi tunteeksi toimivassa opettaja-oppilas-suhteessa. Tämän arvostuksen tulisi kuitenkin olla molemminpuolista: Lindströmin havainnoimassa tutkimuksessa oppilaat kunnioittivat ja arvostivat opettajan ammattitaitoa ja lämmintä persoonaa, kun taas opettaja arvosti ja välitti oppilaista puheessa ja konkreettisesti, huomioiden myös oppilaiden erilaiset taitotasot ja tukemalla jokaista heidän lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin. Arvostukseen liittyy myös sen näyttäminen esimerkiksi kannustaen, kehuen ja positiivisen palautteen antamisen muodossa. Lisäksi oppilaiden toiveiden ja tarpeiden huomiointi konkreettisesti luo välittämisen ja arvostuksen ilmapiiriä. (Lindström 2011, 193.)

2.2.2 Turvallinen ympäristö ja työrauha

Koska musiikintunti on usein sisällöltään toiminnallista, innostavaa tai energiaa nostaavaa, voi musiikintunneilla sattua erilaisia konflikteja, jotka väistämättä vaikuttavat musiikintunnin ilmapiiriin ja oppilaiden turvallisuuden tunteeseen. Parhaimmillaan kasvatustilanne (musiikintunti) on turvallisenä tukena lapsen ja nuoren oman tunteen jäsentämisenä, ilmaisemisenä ja kokemuksena vastaanotetuksi tulemisesta (Lilja-Viherlampi 2007, 169).

Littleton (2015) kirjoittaa musiikintunneilla sattuneista konflikteista ja niihin mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä. Mahdollisia konflikteja on tietysti rajaton määrä ja niin myös opettajan työkalut niiden ratkaisemiseen. Syitä lasten ja nuorten konflikteihin on myös lukemattomia: esimerkiksi kaikki ei sujukaan kuten oli odotus, on henkilökohtaisia kriisejä tai hermoromahduksia. Pienen hetken paineessa oppilas toimii usein vaistonvaraisesti. Vihamielinen käytös häiritsee ja tuhoaa kaikkien oppimisympäristön. Esimerkiksi väkivaltaista kieltä ei pidä sallia enempää kuin fyysistä väkivaltaa. Oppilaan vihamielinen käytös vaikuttaa myös oppilaiden emotionaaliseen, sosiaaliseen ja moraaliseen kehitykseen. (Littleton 2015, 73.) Turvalliseksi koettu oppimisympäristö taas edesauttaa positiivisten oppimiskokemusten ja tunteiden kokemisessa.

Työrauhaan ja turvalliseen ympäristöön liittyykin isona tekijänä melu, joka Pitkäsen (2012) pro gradu -tutkielman mukaan syntyy usein oppilaiden käytöksestä ja hälinästä sekä tästä seuraavasta äänten korottamisesta. Soittimet lisäävät musiikintunneilla melua entisestään. Ryhmäkoon ollessa suuri, tulee jonkinlaista ääntä väistämättä, ja mitä suurempi ryhmä, sen kovempi ääni. Haitta on kuitenkin todennäköisesti suurempi opettajalle kuin oppilaille, sillä oppilas on tunnilla vain muutaman tunnin verrattuna musiikinopettajan päivittäiseen ja jatkuvaan meluallistumiseen. Opettajan luomat selkeät toimintatavat voivat auttaa työrauhan säilymisessä ja toimintaohjeiden noudattamisessa. Myös melu voi aiheuttaa psyykkisiä oireita, kuten ärtymistä ja väsymystä. (Pitkänen, 66–67, 92–93, 95.)

Jotta työrauhan haasteita voitaisiin ehkäistä, vaatii se yhteisiä pelisääntöjä, jotka ovat jokaisen tunnille osallistuvan tiedossa. Lisäksi ympäristön järjestäminen ja tunnelmasta huolehtiminen vaikuttavat tehokkaasti käyttäytymiseen. Esimerkiksi jo se, kuinka oppilaat otetaan tunnille vastaan, kuinka he istuvat luokassa ja kuinka musiikkilaitteet ja soittimet on sijoiteltu vaikuttaa turvallisuuden tunteeseen ja työrauhaan. Henkilökohtaisen tilan määrä luokassa ja katsekontakti muihin oppilaisiin ja opettajaan voi tuoda turvallisuuden tunnetta. Oppilaille on myös hyvä olla tiedossa etukäteen, mitä tunnilla tullaan tekemään. Littleton kirjoittaa myös, että ympäristön harjittu valmistelu helpotti tunnilla oppimista, järjestystä ja oppilaiden positiivista

käyttäytymistä. Oppimisympäristön ylläpitäminen riippuu oppilaille mielekkäistä musiikkisisällöistä, mukaansatempaavasta toiminnasta ja tietyille opiskelijajoukolle suunnitellusta oppitunnista. (Littleton 2015, 75–76.)

2.3 Toimijuus

Toimijuus liittyy tunteeseen siitä, että ihminen kokee itsensä itsenäisenä minänä, joka vaikuttaa omaan elämäänsä, kuten ajatuksiin, tekoihin ja kehon liikkeisiin, sekä ottaa täyden vastuun itsestään. (Saarikallio 2017, 13; Jeannerod 2003). Toimijuus linkittyy vahvasti minäpystyvyyteen (Saarikallio 2017, 13, Bandura 1997) ja sisäiseen kontrollintunteeseen (Saarikallio 2017, 13, Rotter 1966). Nämä kaikki käsitteet ovat yhteydessä ihmisen kokemuksiin itsestään, arvostukseen ja elämänmielekkyyteen. Musiikki voi mahdollistaa näitä itsetietoisuuteen liittyviä kokemuksia, jolloin ihminen voi saada tietoa omista toimintamahdollisuuksistaan. Musiikin kyky edistää tätä toimijuutta on yksi tärkeä syy sille, kuinka musiikki tukee nuorten psykososiaalista kehitystä. (Saarikallio 2017, 13–14).

Nuori voi löytää musiikista kokemusta siitä, että pääsee vaikuttamaan itse omaan elämäänsä, ajatuksiinsa ja tekoihinsa ja hallitsee niitä (toimijuus). Musiikki voi olla nuorelle kuin leikkikenttä, jossa on vapaus valita, kokeilla, erehtyä, ilmaista tuntojaan, määritellä itseään ja vain olla ja ottaa omaa tilaa. Yksi tärkeimmistä syistä, miksi ihmiset pitävät musiikkia miellyttävänä onkin se, että musiikki tarjoaa itsemääräämisen tunnetta. (Saarikallio 2019, 92–93.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) havainnollistaa sitä, kuinka musiikin työtapojen valinta, opetusvälineet, soittimet ja ryhmätyöskentely tulisi toteuttaa oppilaslähtöisesti, oppilaiden mielipiteitä kuullen. Näin luodaan kasvattavia yhteismusisointitilanteita, jolloin oppilaan itsetunto, työskentelytaidot ja oma-aloitteisuus lisääntyvät. (OPS 2014, 244.) Vastuunottamista, päätöstentekoa, mielipiteen ilmaisua ja itseohjautuvuutta tulisi toteuttaa musiikintunneilla. Tämä vaikuttaa myös oppilaiden psyykkiseen hyvinvointiin esimerkiksi juuri itsetunnon ja vapaudenvalintojen lisääntymisen kautta.

2.4 Mielekkyys ja motivaatio

Deci & Ryan (1985) kirjoittavat itsemääräämisteoriasta, jonka mukaan persoona kehittyy sosiaalisissa yhteyksissä. Sen mukaan ympäristötekijät vaikuttavat sisäisen motivaation syntyyn tai estymiseen, itsesätelyn prosesseihin ja terveeseen psyykkiseen

kehitykseen. (Arribas-Galarraga, Moreno Bonet ym. 2023.) Itsemääräämisteoria sisältää myös psykologisten perustarpeiden teorian. Nämä psykologiset perustarpeet, eli itsenäisyys ja toimijuus, vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuus sekä kompetenssin tunne toimivat psykologisina välittäjinä ympäristötekijöiden ja motivaation välillä ja voivat siten aiheuttaa kognitiivisia, emotionaalisia ja käyttäytymiseen liittyviä seurauksia. (Arribas-Galarraga, Moreno Bonet ym. 2023.) Esimerkiksi, jos ihminen kokee, ettei häntä kunnioiteta ryhmässä tarpeeksi, eivät psykologiset perustarpeet toteudu täysin, jolloin myös motivaatio ja mielekkyyden tunne voivat laskea ympäristön vaikutuksesta. Tällainen kokemus liittyy suoraan ihmisen tunnekokemukseen, käytökseen ja ajattelutoimintaan.

Ihmiset siis ohjaavat käyttäytymistään kohti niitä toimintoja, jotka tukevat näitä perustarpeita, jotta he saavat psykologisia ravintoaineita terveille ja optimaaliselle kehitykselle ja kasvulle. Ja päinvastoin ihminen pyrkii välttämään niitä toimintoja, jotka eivät täytä näitä psykologisia perustarpeita. Esimerkiksi, jos nämä psyykkiset perustarpeet täyttyvät koulun musiikintunnilla, myös kokemus on usein miellyttävä ja motivoi saavuttamaan korkeamman tason opiskelussa, mikä johtaa myönteisiin tuloksiin suorituskäytössä, sinnikkyudessa, luovuudessa ja terveellisen toiminnan rakentamisessa. Jos perustarpeet eivät täyty, voi se vahingoittaa psyykkistä hyvinvointia ja samalla sisäistä motivaatiota harjoittelua kohtaan. (Arribas-Galarraga, Moreno Bonet ym. 2023.)

Psykologisten perustarpeiden täyttyminen on yhteydessä positiivisiin tunteisiin, kuten iloisuuteen, rentoutumiseen, odottamiseen tai jännittyneisyyteen ja ylpeyden tunteisiin, kun taas negatiivisesti toteutuessaan se on yhteydessä negatiivisesti koettuihin affektiivisiin tiloihin, kuten hermostuneisuuteen (Arribas-Galarraga, Moreno Bonet ym. 2023; Evans & Bonneville-Roussy 2016).

Huotilainen (2019) kuvailee, kuinka jokaisella ihmisellä on lähtökohtaisesti sisäinen motivaatio tyydyttää fyysisiä perustarpeitaan, kuten janon tunnetta. Tämän lisäksi meillä on synnynnäinen oppimisen motivaatio. Kun olemme hyvällä mielellä, aivojen palkkiojärjestelmä palkitsee meidät tilanteessa, jossa olemme ponnistelleet oppiaksemme ja kun huomaamme, että oppimista on tapahtunut. Kun ihminen saa kokemuksen oppimisesta ja sen palkitsevuudesta, kasvaa motivaatio työskennellä uuden tavoitteen eteen. Tätä kutsutaan sisäiseksi motivaatioksi, jossa ihminen asettaa itselleen omia oppimistavoitteita. (Huotilainen 2019.)

Puolimatka (2004) kuitenkin selittää, kuinka ihmisen on vaikea oppia ilman kiinnostusta ja tiedonhalua. Jos tietämisen halu puuttuu, olisi opettajan tehtävänä pyrkiä synnyttämään tiedon halu. (Puolimatka 2004, 123, 125, 127.) Merkityksellisyyden ja mielekkyyden ymmärtäminen ja sen kokemus on oppilaalle avain motivoitumiseen ja

tässä opettajan tulee auttaa oppilasta (Halinen 2017; Puolimatka 2004, 126). Jos opittava asia on jo entuudestaan kiinnostava ja oppilaan psykologiset perustarpeet täyttyvät, helpottaa se mielihyvän kokemuksen syntymistä oppimistilanteessa ja motivoi jatkamaan opiskelua. Myös Halinen (2017) kirjoittaa, että nuoren tunteet ja kokemukset ohjaavat oppimista ja motivaatiota yhdessä nuoren henkilökohtaisten kiinnostusten, arvostusten, työskentelytapojen sekä minäkäsityksen kanssa (Halinen 2017). Oppimisessa ja motivoitumisessa tarvitaan usein positiivisten tunnekokemusten lisäksi kiinnostusta, arvostusta oppiainetta kohtaan, mielekkäitä työtapoja sekä tunnetta siitä, että oppija kykenee saavuttamaan tehtävän haastavuuden.

Toisaalta Arribas-Galarraga (2023) havainnollistaa, kuinka korkea perustarpeiden tyydyttyminen ja tyytyväisyys on yhteydessä positiiviseen ja itsemääräävään motivaatioon ja sellaisten käytäntöjen sisäistämiseen ja hyväksymiseen, jotka eivät ole itsessään ihmiselle houkuttelevia (Vansteenkiste & Ryan 2013), kun taas alhainen tyytyväisyys yhdistettiin ulkoiseen motivaatioon ja negatiivisiin seurauksiin, kuten uupumukseen (Li et al. 2013). Näin ollen perustarpeiden ollessa kunnossa, voi motivaatio syttyä sisäisesti. Lisäksi Arribas-Galarraga (2023) todentaa, että musiikkikasvatuksessa on löydetty yhteys musiikkiopintoihin sitoutumisen, perustarpeiden täyttymisen ja sinnikkyuden välillä lapsuudessa ja nuoruudessa (Exans 2000), sekä suurempaan osallistumiseen, nautintoon ja haluun jatkaa musiikin harrastamista (Free & Exams 2018; Legutki 2010). Musiikkihan on pohjimmiltaan vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä, joten voisiko musiikki itsessään toimia perustarpeita täyttävänä tekijänä, jolloin myös motivaatio ja positiiviset tunnekokemukset ilmenisivät helpommin?

Littleton (2015) täsmentää, että jos oppilaat eivät ole mukana musiikissa, joka on heille merkityksellistä, oppitunnit epäonnistuvat. Kun musiikki ja musiikintekeminen on heidän kiinnostuksensa kohteena ja lisäksi musiikki on heidän taitojensa ja hyväksytyin musiikin rajoissa, ovat oppilaat tällöin motivoituneita ja halukkaita osallistumaan. Kun opiskelijat sitoutuvat musiikillisesti ja haluavat työskennellä yhdessä ja opettajan kanssa, ottavat he myös helpommin vastaan uusia ohjelmistoja ja tapoja tehdä musiikkia. (Littleton 2015, 81–82.)

Arribas-Galarraga (2023) täsmentää, kuinka musiikki voi olla harrastuksena hyvin palkitsevaa ja johtaa mielihyvään, sitoutumiseen ja merkitysten tunteisiin sekä toimia syvien tunnekokemusten lähteenä, jotka taas lisäävät sosiaalista vuorovaikutusta, ryhmään kuulumisen tunnetta, yhteistyötä ja edistävät henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin rakentumista ja ylläpitoa. Ja nämä tekijät liittyvät suoraan psyykkiseen hyvinvointiin, joka voi olla keskeinen tekijä musiikkitoimintaan sitoutumisessa (Arribas-Galarraga, Moreno Bonet ym. 2023.) Musiikintunti ei kuitenkaan ole harrastustilanne, vaan siellä lähtökohtana on herättää oppilaiden kiinnostus musiikkia kohtaan. Tämä motivaation herättäminen on musiikkikasvatuksen tärkeä tehtävä, jolloin

korostuu erityisesti psykologisten perustarpeiden huomioiminen, jotta motivaatiota ja mielekkäitä tunnekokemuksia ja sen myötä psyykkistä hyvinvointia voisi syntyä.

Yksi näkökulma musiikin aiheuttamaan mielekkyyteen ja motivoimiseen on yksinkertaisesti se, että kun musiikki koetaan voimakkaasti, aktivoi se aivojen palkitsemisjärjestelmää. Näin syntyy mielihyvän reaktioita ja ihminen voi haluta hakeutua yhä uudelleen musiikin pariin. (Haapsaari 2014, 14.)

2.5 Musiikkikasvatuksen merkityksestä nuoren psyykkiselle hyvinvoinnille

Byrne (2007, 301) kuvailee, että musiikillisten aktiviteettien kautta voidaan tukea yleistä ja musiikillista kehitystä, kun musiikin avulla voidaan välittää ajatuksia, ideoita ja tunteita vuorovaikutuksellisesti. Lisäksi luova musiikillinen tekeminen tarjoaa tapoja uusille kommunikointitavoille, joilla ilmaista mielialaa ja tunteita. Tällaiset ilmaisutavat voivat jäädä vähemmälle esimerkiksi perinteisissä kirjoitustehtävissä. Lisäksi luovassa musiikkitoiminnassa oppilaat saavat itse tehdä päätöksiä, mikä taas tukee toimijuutta.

Lindström (2011) kirjoittaa musiikkikasvatuksen esteettisestä näkökulmasta. Näkökulman mukaan musiikki voi kasvatuksessa toteuttaa ihmisen inhimillistä kasvua, kuten itsetuntemuksen lisääntymistä ja sitä kautta inhimillisen kokemuksen ymmärtämistä. Musiikki nähdään itsessään arvokkaana, itseisarvona tai tunteiden ilmentäjänä. Musiikki tarjoaa esteettisen kokemuksen. Esteettinen emotio on merkityksellisesti rakentunut tunne. Musiikki identifioi, kirkastaa ja järjestää tunnetta. Tällainen esteettinen musiikkikokemus erottaa musiikillisen kokemuksen muunlaisesta kokemuksesta. (Lindström 2011, 34.)

Myös Lehtonen (2007) kirjoittaa musiikkikasvatuksen arvokkuudesta. Musiikilla on tärkeä ja tasapainottava yhteys tunne-elämään. Musiikki on tunne-elämää eheyttävää kasvatusta, joka rakentaa ihmisen identiteettiä. Merkittävät musiikkikokemukset voivat kantaa vaikeiden aikojen läpi ja säilyä muistoissa vielä myöhään vanhuuteenkin. Musiikki edistää luovaa asennetta ja mielikuvitusta. Kun musiikin kanssa toimitaan oikein, rakentaa se itsetuntoa. Väärinkäytettynä musiikki voi myös tuhota häpeän ja nöyryytyksen avulla. Lehtonen täsmentää, että musiikkikasvatuksen tarkoitus on avata oppilaille tie musiikin harrastamiseen, antamalla vahvoja omakohtaisia musiikkikokemuksia. Jotta musiikki voi auttaa kasvamaan ja se voidaan kokea tärkeäksi, on musiikin oltava kaikkien saatavilla. Näin musiikki tulisi nähdä tieto-taitoa laajempänä käsitteenä. (Lehtonen 2007, 17-24.)

Musiikki auttaa myös virittymisessä toisen ihmisen tasolle, kun musiikkia koetaan yhdessä. Tällöin mahdollistuu myös tunteiden jakaminen, ymmärtäminen, sulauttaminen ja ilmaisu. (Lilja-Viherlampi 2007, 73.) Lindström (2011) kirjoittaakin musiikin erityisyydestä oppiaineiden joukossa sen yhteisöllisen luonteensa vuoksi. Parhaimmillaan yhteisöllisyys tukee myös yksilön identiteetin positiivista kehitystä. (Lindström 2011, 176, 181 ; ks. luku 3.3.)

Sveitsissä tehdyssä tutkimuksessa musiikintuntien määrää lisättiin opetussuunnitelmaan. Tällä ei ollut haitallista vaikutusta kieli- ja lukutaitoon, vaikka kyseisten aineiden aika lyheni. Sen sijaan sosiaalinen yhteenkuuluvuus, toimijuus, sosiaalinen sopeutuminen ja positiivisemmat asenteet lisääntyivät oppilaiden keskuudessa. Vaikutukset olivat erityisen merkittäviä heikompi- ja heikompikykyisillä ja tyytymättömillä oppilailla. (Hallam 2010, 278.)

Sun (2022) kuvailee artikkelissaan, kuinka musiikkikasvatus voi stimuloida oppilaiden mielikuvitusta ja assosiaatiota (ajatusten järjestymistä), jolloin voidaan tuoda esiin jokaisen luovaa persoonaa. Tässä artikkelissa puhutaan opiskelijoista korkeakouluissa, mutta sama pätee myös yläkouluun. Musiikin avulla oppilaat voivat säädellä identiteettiään ja parantaa näin minäpystyvyyden tunnetta, jolloin he voisivat oppia hyväksymään persoonallisuuttaan ja myös sen vajavaisuutta. (Sun 2022.) Sun (2022) kirjoittaa myös, kuinka yläkoulun ja lukion bändi-, kuoro-, ja orkesteritoiminnan toteutuksella on löydetty pieni positiivinen yhteys minäpystyvyyden ja musiikillisten kykyjen välillä. Minäpystyvyys on siis tutkimuksessa korkeampi musiikillisesti lahjakkailla oppilailla. Lisäksi Sun (2022) tutkimusentuloksista selviää, että musiikkikasvatus liittyy positiivisesti opiskelijoiden itsetuntoon ja minäpystyvyyteen, jotka ovat yhteydessä psyykkiseen hyvinvointiin. Tutkimus toteutettiin pandemia-aikana.

2.6 Musiikkikasvatuksen hyvinvointivaikutusten toteutumisen haasteita Suomessa

Nuoret kuuntelevat vapaa-ajallaan paljon musiikkia tai harrastavat erilaisia musiikkiin liittyviä harrastuksia. Koulussa musiikintunnilla oman haasteensa musiikin harjoittamiseen tuo se, ettei kaikilla oppilailla ole henkillökohtaisia päämääriä tai motiiveja musiikin suhteen. Ilman motivaatiota tai kiinnostusta musiikkia kohtaan, voi musiikillinen kokemus jäädä negatiiviseksi, eikä välttämättä hyödytä nuoren psyykkistä hyvinvointia. Honkonen (2018) kirjoittaakin, että yksi musiikkikasvatuksen haasteista Suomessa on vahvistaa oppilaiden suhdetta

musiikkiin. Erityisesti sellaisten oppilaiden motivoiminen, joilla ei oleteta olevan tarpeeksi musiikillista lahjakkuutta tai vahvaa aiempaa musiikkisuhdetta. Jokaisen oppilaan tulisi saada ohjausta opettajalta ja saada mahdollisuus tehdä luovaa, innostavaa ja käytännönläheistä toimintaa musiikintunnilla, aiemmasta musiikillisesta taustastaan huolimatta. (Honkonen 2018, 41.)

Haasteita luo koulussa myös se, mikäli vain henkilökohtaisesti tärkeä ja itsevalittu musiikki vaikuttaa oppilaan musiikkikokemukseen ja mielialaan yleensä positiivisesti. Koulussa harjoitettu musiikki valikoituu usein opettajan toimesta, tai sitten kaikkien oppilaiden musiikkimieltymyksiä ei välttämättä pystytä tai ehditä huomioimaan tunnin aikana. Tai vaikka pystyttäisiinkin, on aina joku oppilas, joka ei pidä juuri jostain tietystä musiikista. Tähän liittyy vahvasti juuri oppilaiden musiikkimaku. Tietynlainen musiikki voi vaikuttaa olotilaan ja mieliala taas voi vaikuttaa musiikkivalintoihin (Anttila & Juvonen 2006, 257-259).

Anttila ja Juvonen (2006) kirjoittavat, kuinka musiikkikasvatuksen onnistumisen suurimpia esteitä ovat juuri vääränlainen ohjelmisto, yksipuoliset tai epämielikkäät työskentelytavat ja kielteinen vuorovaikutus oppitunneilla (2006, 148). Esimerkiksi musiikkiterapiassa tai nuoren henkilökohtaisessa musiikkiharrastuksessa pystytään tällöin huomioimaan koulun musiikintunteja paremmin yksilön henkilökohtaiset musiikkitoiveet, jolloin saadaan paremmin aikaan myös positiivisia hyvinvointivaikutuksia. Myöskään musiikin täysin terapeuttinen rooli koulussa ei varmaan ole edes mahdollista, sillä liian henkilökohtaiseksi koettu musiikki koulussa voi taas herättää epämiellyttäviä tunteita.

Kurkela (1994) kirjoittaa musiikin tehtävästä antaa lapsille (ja nuorille) onnistumisen kokemuksia erityisesti harrastuksena. Musiikkitoiminnan riskinä on, että musiikista tulee suoriutumista ja väline päästä aikuisten suosioon ja saada hyväksyntää. Parhaimmillaan musiikin oppiminen voidaan nähdä leikinkaltaisena, turvallisenä, vapaana toimintana, ilman ahdistusta riittämättömyydestä tai esimerkiksi voittamisen pakosta. Menettäessään vapaan symbolisen luonteensa, musiikkitodellisuus kadottaa oleellisen osan siitä, mitä se voisi lapselle ja nuorelle tarjota. (Kurkela 1994, 185-186.) Musiikki on koulussa arvioitava oppiaine, ja arviointi voi aiheuttaa nuorille suoriutumispaineita, jolloin musiikin tekemisen ja toiminnan ilo sekä itsensä ilmaiseminen musiikin avulla voivat kärsiä.

3 TUTKIMUSASETELMA

3.1 Tutkimuskysymykset ja hypoteesit

Tämän tutkimuksen pohjimmaisena tavoitteena oli löytää keinoja siihen, kuinka musiikintunneilla voidaan rakentaa oppilaiden emotionaalista hyvinvointia. Siksi tutkimuksessa kartoitettiin erilaisia tunnekokemuksia, sekä niihin mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä.

Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia mielialavaikutuksia musiikintunnilla on oppilaisiin?
 - Kuinka musiikintunti vaikuttaa oppilaiden mielialaan? (epämiellyttävä-mielilyttävä-akselilla 0-10)
 - Millaisia tunnekokemuksia yläkoulun musiikintunnit oppilaissa herättävät?

Hypoteesina oli, että mieliala olisi positiivisempi tunnin jälkeen kuin ennen tuntia. Hypoteesina oli, että musiikin avulla voidaan koulussa kokea mielekkäitä tunnekokemuksia. Musiikki voi lisäksi herättää ihmisissä erilaisia tunteita, koskettaen syvää ja primääristäkin kokemusmaailmaa. Musiikki voi auttaa nuoria ymmärtämään minuuttaan ja identiteettiään.

2. Mitkä tekijät (psykkisen hyvinvoinnin osa-alueet/tuntisisällöt) selittävät mielialavaikutuksia musiikintunneilla?
 - Miten tuntikokemukset (toimijuus, kompetenssi, yhteenkuuluvuus, työrauha ja tehtävien mielekkyys) vaikuttavat musiikintunnilla koettuun mielialaan?
 - Miten musiikintuntien tärkeys ja musiikin tärkeys vapaa-ajalla vaikuttavat musiikintunneilla yleensä koettuun mielialaan ja motivaatioon?

Hypoteesina oli, että positiivinen mielialamuutos selittyisi yhteenkuuluvuuden, kompetenssin, toimijuuden, työrauhan, ja tehtävien mielekkyyden kokemuksilla.

Mielekkäitä tunnekokemuksia saadaan todennäköisemmin, mikäli nämä oppilaan psykologiset perustarpeet toteutuvat.

Hypoteesina oli, että erityisesti oppilaalle mieluinen musiikki ja motivaatio musiikkia ja musiikintuntia kohtaan lisäävät mielekkäitä tunnekokemuksia musiikintunnilla erityisesti silloin, kun psykologiset perustarpeet (toimijuus, kompetenssi ja yhteisöllisyys) toteutuvat.

Tutkielman teoreettinen viitekehys on koottu kirjallisuudesta. Tutkimuskysymykset nousivat henkilökohtaisen mielenkiintoni ja aiempaan tutkimukseen pohjautuvan esiyymmärryksen pohjalta. Musiikin hyvinvointivaikutukset kiinnostavat minua ja niiden yhdistäminen koulumaailmaan tuntui luontevalta ja sopivalta tutkimuskohteelta. Tutkielma liittyy läheisesti myös kandidaatin tutkielmaani, jossa tutkin yhteisömuusisoinnin merkitystä yläkoulun oppilaille.

3.2 Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on empiirinen tutkimus, jossa lähestyn tutkimuskysymyksiä deduktiivisesti taustateorian ja sen pohjalta muodostettujen hypoteesien kautta. Tutkielma on toteutettu määrällisen kyselyaineiston pohjalta. Aineisto on kerätty poikkileikkausaineistona.

Aineisto kerättiin Webropol-kyselytutkimuksena. Kysely toteutettiin kahdessa yläkoulussa ja kummastakin koulusta kyselyyn osallistui yhteensä kolme 7.-luokkaa. Luokkia oli siis yhteensä kuusi. Yhteensä kyselyyn vastasi 125 oppilasta. Luokissa oli myös erityisen tuen tarvitsijoita. Toisessa koulussa musiikintunnit kestivät noin 45 minuuttia, toisessa 90 minuuttia. Jokainen musiikintunti sisälsi yhteissoittoa. Joillakin tunneilla oli myös yhteislaulua ja musiikin kuuntelua. Aineisto kerättiin luokan koehenkilöiltä samanaikaisesti musiikintunnin alussa ja musiikintunnin lopussa. Koehenkilöt vastasivat kyselyyn puhelimitään tai kannettavilla tietokoneillaan. Olin itse tutkijana läsnä aineistonkeruutilanteessa kertomassa kyselystä ja auttamassa kyselyn toteutumisessa sekä valvomassa kyselyn toteutusta.

Kysely on pyritty tekemään mahdollisimman helpoksi vastata. Kyselyn ennen musiikintuntia täytettävä puoli (1. osio) oli mahdollisimman lyhyeksi ja ytimekkääksi laadittu. Kysymyksiä alkuosiossa oli kaksi. Koehenkilö (oppilas) valitsi kyselyssä kokemansa tunteet valmiista emojiavaihtoehdoista. Emojit ovat nuorille mediasta tuttu ja selkeä lähestymistapa, ja samalla ne ilmentävät tunnetta ulospäin kasvojen ilmeillä, jolloin tunteisiin voi olla helpompi samaistua.

Kyselyn musiikintunnin jälkeen täytettävä puoli (2. osio) sisälsi 10 kysymystä. Kysymykset olivat osittain samoja kuin 1. osiossa, sillä 2. osiossa kysyttiin uudelleen sen hetkistä mielialaa ja tunnekokemuksia. Lisäksi liukuasteikolla 0–10, kartoitettiin sitä, kuinka paljon musiikintunnin tapahtumat vaikuttavat mielialaan ja kuinka paljon musiikintunnin ulkopuoliset asiat (esimerkiksi kodin tai koulun muut tapahtumat) vaikuttavat mielialaan. 2. osio sisälsi lisäksi tarkempia kysymyksiä tuntikokemuksista, liittyen erityisesti toimijuuden-, kompetenssin, yhteenkuuluvuuden, työrauhan ja tehtävien mielekkyyden kokemuksiin. Lisäksi kartoitettiin yleistä musiikintunnin tärkeyttä oppilaille, musiikin mielekkyyttä vapaa-ajalla, sekä mielialaa ja motivaatiota yleensä musiikintuntien jälkeen.

3.3 Aineiston analysointi

Aineistoa analysoitiin IBM SPSS- tilasto-ohjelmistolla. Musiikintunnin keskiarvomielialan muutosta ennen ja jälkeen musiikintunnin analysoitiin riippuvien otosten T-tes-tillä. Mielialaa ennen musiikintuntia ja musiikintunnin jälkeen sekä mielialamuutosta ennen tuntia ja tunnin jälkeen tutkittiin frekvenssitaulukoiden avulla (KUVIOT 1 ja 2). Musiikintuntien vaikutusta sekä ulkopuolisten asioiden vaikutusta musiikintunnin jälkeiseen mielialaan analysoitiin ristiintaulukoinnin avulla. Lisäksi tehtiin frekvenssitaulukot mielialasta yleensä musiikintunnin jälkeen sekä musiikintuntien yleisestä vaikutuksesta mielialaan positiivisesti (KUVIOT 3 ja 4).

Erilaiset tunteet analysoitiin frekvenssitaulukon avulla. Lisäksi tunnin jälkeisen tunnekokemuksen ja mielialan yhteyttä analysoitiin ristiintaulukoinnin avulla. (TAULUKOT 1 ja 2.)

Tuntikokemukset analysoitiin ensin korrelaatiokertoimen avulla. Näin selvitettiin, mitkä tuntikokemuksista olisivat eniten yhteydessä toisiinsa. Tuntikokemuksista ajettiin myös faktorianalyysi, jotta saataisiin tilastollisesti selkeät muuttujat. Tässä kohtaa ilmeni ongelmana se, että kaikki tuntikokemukset korreloivat niin vahvasti keskenään, ettei faktoreita syntynyt kuin kaksi. Siispä luontevaksi ilmeni muodostaa samaa asiaa mittaavista kokemuksista summamuuttujat.

Tuntikokemuksista muodostui kolme summamuuttujaa, jotka todettiin luotettaviksi reliabiliteettianalyysillä. Lisäksi otettiin mukaan muuttujat *yhteenkuuluvuus* ja *työrauha*. Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla tutkittiin tuntikokemusten yhteyttä tunnin jälkeiseen mielialaan. Lisäksi tarkempia mielialan ja tuntikokemusten keskiarvoja mitattiin kuvailevan tilastollisen analyysin avulla. Näin saatiin vastaus siihen, kuinka paljon keskimääräisesti tunnilla koettiin kutakin tuntikokemusta silloin, kun mieliala

oli x (TAULUKKO 3). Lisäksi ristiintaulukoinnin avulla analysoitiin tuntikokemusten ja mielialojen yhteyttä tarkemmin.

Tutkielmassa ajettiin regressioanalyysi tuntikokemusten ja tunnin jälkeisen mielialan yhteydestä. Näin selvitettiin, mitkä muuttujista ennustavat eniten mielekkäämpää tuntikokemusta ja pystyvätkö selittävät muuttujat selittämään selitettävän muuttujan vaihtelua. Regressioanalyysissä mallinnetaan siis muuttujien välisiä yhteyksiä ja ennustetaan mittaustuloksia muuttujilla (Nummenmaa 2009, 309). Tutkielmassani mallinnan regressioanalyysin avulla, mitkä tuntikokemuksista ennustavat eniten mielialan nousua musiikintunnilla.

Summamuuttujat:

- a) **Kompetenssi:** Koin pystyväni ja osaavani, Pystyin ilmaisemaan itseäni sanallisesti ja/tai toiminnan kautta, Cronbach's Alpha ,635, > ,60,
- b) **Toimijuus:** 1. Sain osallistua haluamallani tavalla ja vaikuttaa tunnin sisältöön, 2. pystyin ilmaisemaan itseäni sanallisesti ja/tai toiminnan kautta, 3. koin, että minua arvostetaan ja kuunnellaan, 4. opettaja otti minut huomioon, Cronbach's Alpha ,851 > ,60,
- c) **Tehtävien mielekkyys:** 1. Pidin opettajan opetusmenetelmistä, 2. Pidin siitä, mitä musiikintunnilla teimme, 3. Pidin tänään musiikintunnilla kuulemistani/harjoittelumistani kappaleista, Cronbach's Alpha ,800 > ,60,

Lisäksi muuttujat:

- d) **Yhteenkuuluvuus:** Koin yhteenkuuluvuutta.
- e) **Työrauha:** Toteutui työrauha (= ei liikaa melua, jokaista kuunneltiin ja annettiin tilaa opettelulle.
- f) **Musiikintuntien tärkeys:** Musiikintunnit ovat minulle tärkeitä.
- g) **Musiikin tärkeys vapaa-ajalla:** Musiikki on minulle henkilökohtaisesti tärkeää vapaa-ajalla

Musiikintuntien tärkeyttä ja musiikin tärkeyttä vapaa-ajalla verrattiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla musiikintunnilla yleensä koettuun mielialaan ja motivoitumiseen. Lisäksi yleensä musiikintunnilla motivoitumista verrattiin korrelaatiokertoimen avulla tunnin jälkeiseen mielialaan yleensä. Muuttujia tutkittiin tarkemmin ristiintaulukoinnin avulla.

3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tunnekokemusten tutkiminen vaatii ihmisen kykyä päästä käsiksi omiin tunnekokemuksiinsa eli mahdollisuutta raportoida omia sisäisiä kokemuksiaan. Tämä vaatii tietoisuutta tunnekokemuksesta. (LeDoux & Hofmann 2018, 67.) Tämän vuoksi kyselyn

tunnekokemuksissa ja tuntikokemuksissa oli myös vaihtoehto 'en tiedä', jotta vastauksia ei tarvinnut arvailla tai valita väkisin.

Kysely pyrittiin tekemään nuorille mahdollisimman helpoksi ymmärtää, ja graafiselta asultaan mielekkääksi. Vastaaminen oli tehty helpoksi ja nopeaksi siten, ettei esimerkiksi pitkiä vastauksia tarvinnut kirjoittaa mihinkään, eikä vapaita kirjoituskenttiä pitkille vastauksille ollut. Tämä myös helpotti kyselyn anonyymiyttä, sillä monivalinta-vastauksista ei voida tunnistaa ketään.

Tilastollisten menetelmien suorittamista varten on sitä parempi, mitä suurempi otoskoko on. Tällöin on varmempaa tehdä yleistyksiä. Isosta perusjoukosta pyritään saamaan edustusjoukko, pienoismalli. (Valli 2018.) Omassa tutkielmassani tutkimusjoukko toimi 125 suomalaista 7.-luokkalaista, kahdesta eri yläkoulusta eli yhteensä kuusi 7.-luokkaa. Kaksi koulua on sinänsä pieni määrä, vaikkakin tämänlaajuiseen tutkimukseen riittävä. Jatkossa tutkimusta voitaisiin laajentaa vielä useampiin kouluihin, jotta otantaa saataisiin monipuolisemmaksi.

Kyselyyn vastaamisessa on huomioitu kyselyn vapaaehtoisuus. Jokainen kyselyyn vastaaja on saanut luettavakseen tiedotteen ja tietosuojailmoituksen tutkimukseen osallistuvalla. Tutkimuksessa on sovellettu alaikäisille soveltuvaa selkokielistä, Jyväskylän yliopiston-nettisivuilta löytyvää tiedotepohjaa. Myös tutkimukseen osallistuvien vanhemmille lähetettiin sähköpostiviesti, joka sisälsi tietoa tutkimuksesta, sekä saman tiedotteen ja tietosuojailmoituksen. Kyselyyn vastanneiden koulujen kaupungeille tehtiin tutkimuslupahakemus.

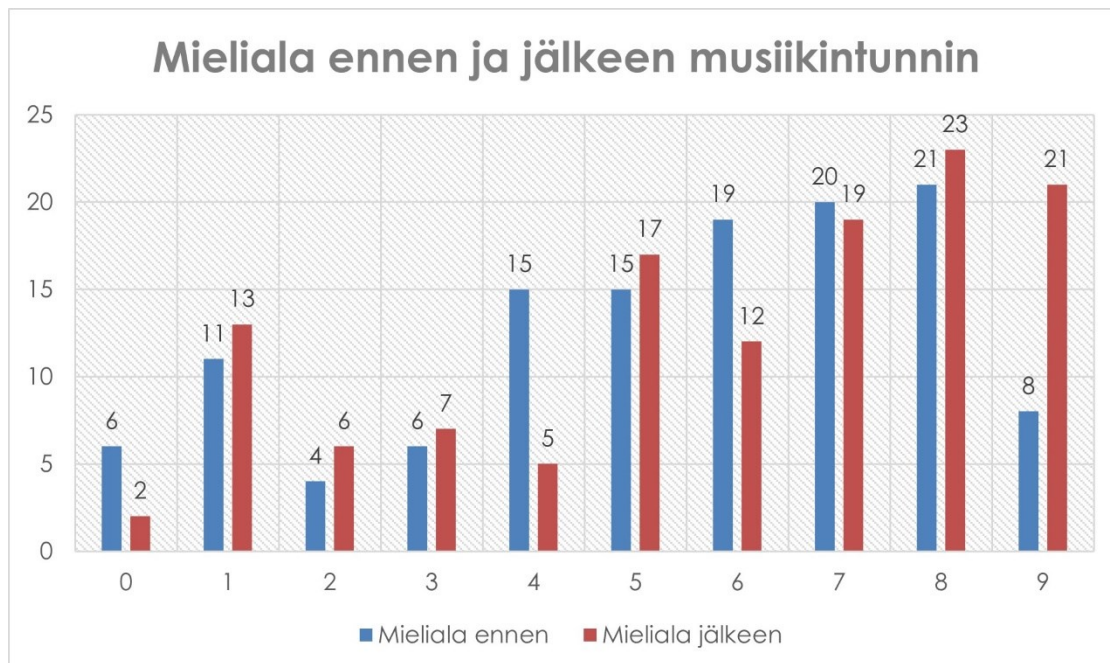
Tutkimuksen luotettavuuteen voi osaltaan vaikuttaa se, että vastaukset olivat kauttaaltaan melko neutraaleja. Suuria heilahteluja tai huippuja ei ollut, jolloin tulokset ovat melko tasaiset. Esimerkiksi regressioanalyysissä tällainen tasaisuus vaikutti siihen, ettei merkittäviä selkeitä selittäjiä oikein löytynyt.

Tutkielmassa huomasin haasteen tuntikokemusten määrittelyssä. Kun jaottelin tuntikokemuksia omiin käsitteisiinsä, kuvasivat ne usein lähes samaa asiaa. Esimerkiksi itseilmaisun kokemus ja arvostetuksi tulemisen kokemus olivat tällaisia vaikeasti minkään käsitteen alle muotoutuvia käsitteitä. Ne kuitenkin saatiin luokiteltua osaksi toimijuutta ja kompetenssia ja kaikki käsitteet löysivät paikkansa.

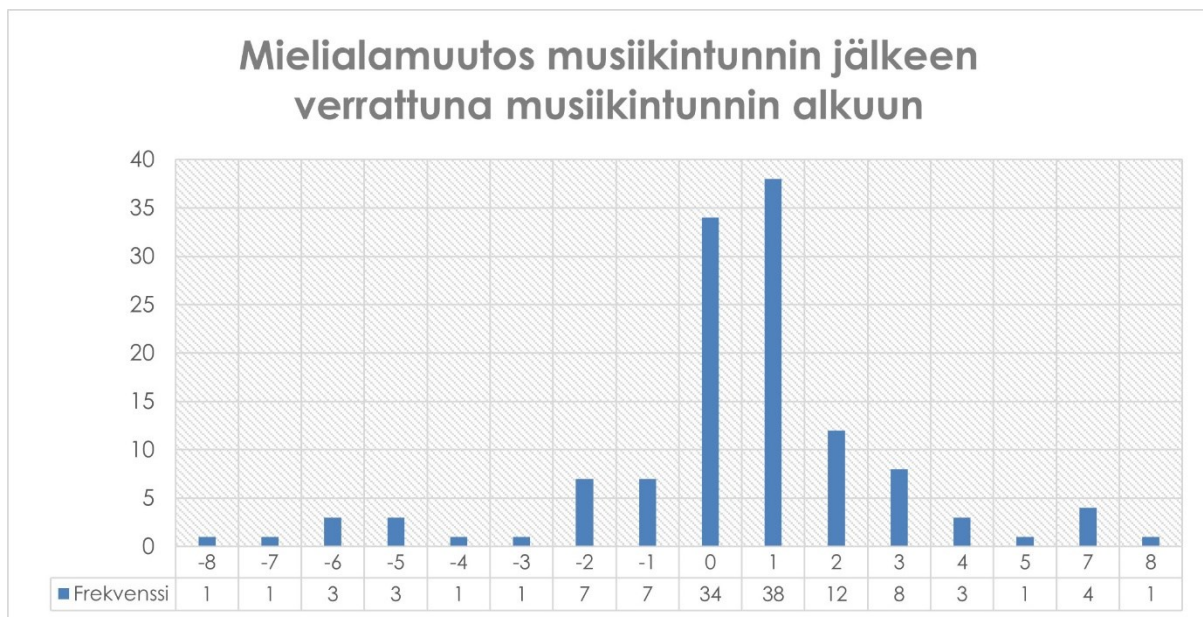
4 TULOKSET

4.1 Musiikintunnin vaikutus oppilaiden mielialaan

Musiikintunnin alussa oppilaiden keskiarvomieliala välillä 0–10 (kun 0 = hyvin epämiellyttävä ja 10 = hyvin miellyttävä) oli 5.33. Tunnin lopussa keskiarvomieliala oli noussut hieman arvoon 5.83. Muutos oli tilastollisesti merkitsevä, ($t(124) = -2.198$; $p < .001$, $d = 2.564$). Tuloksesta näkyy, ettei mieliala muutu radikaalisti laidasta toiseen, vaan nousu on hienoista, mikä on ymmärrettävää, sillä mieliala on yleensä melko tasaista ja muuttuu pitkällä aikavälillä (Peltola ym. 2017, 370–371).



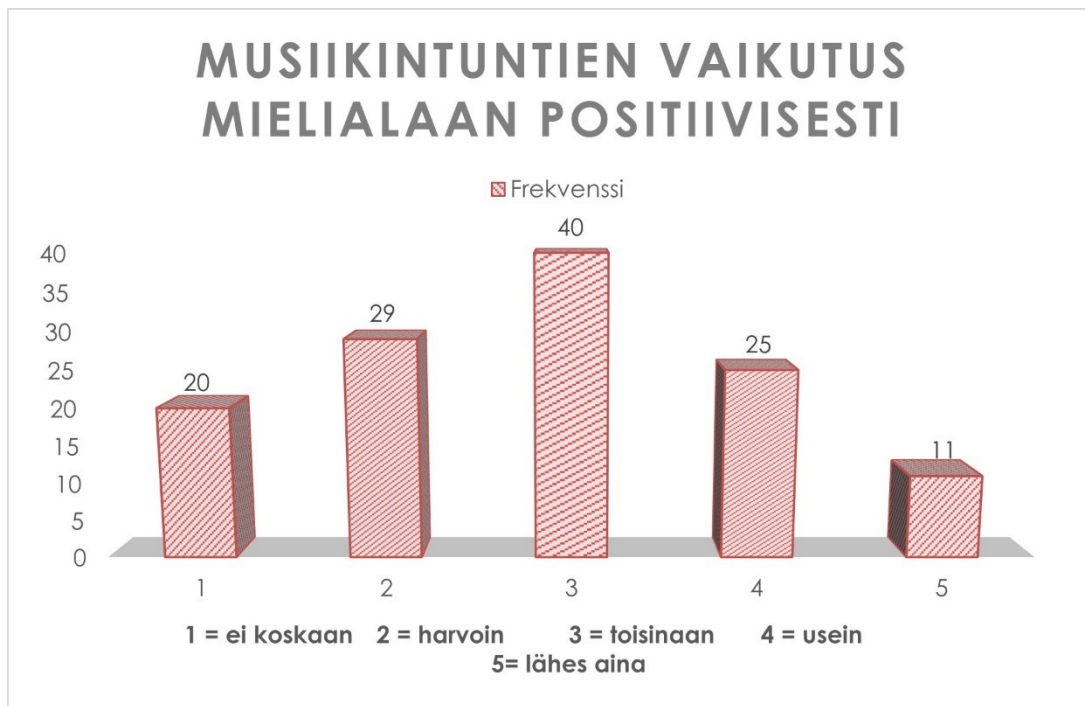
KUVIO 1. Mieliala ennen ja jälkeen musiikintunnin, kun 0 = hyvin epämiellyttävä ja 10 = hyvin miellyttävä. Frekvenssitaulukko.



KUVIO 2. Mielialamuutos (+ = muutos miellyttävämpään, - = muutos epämiellyttävämpään).

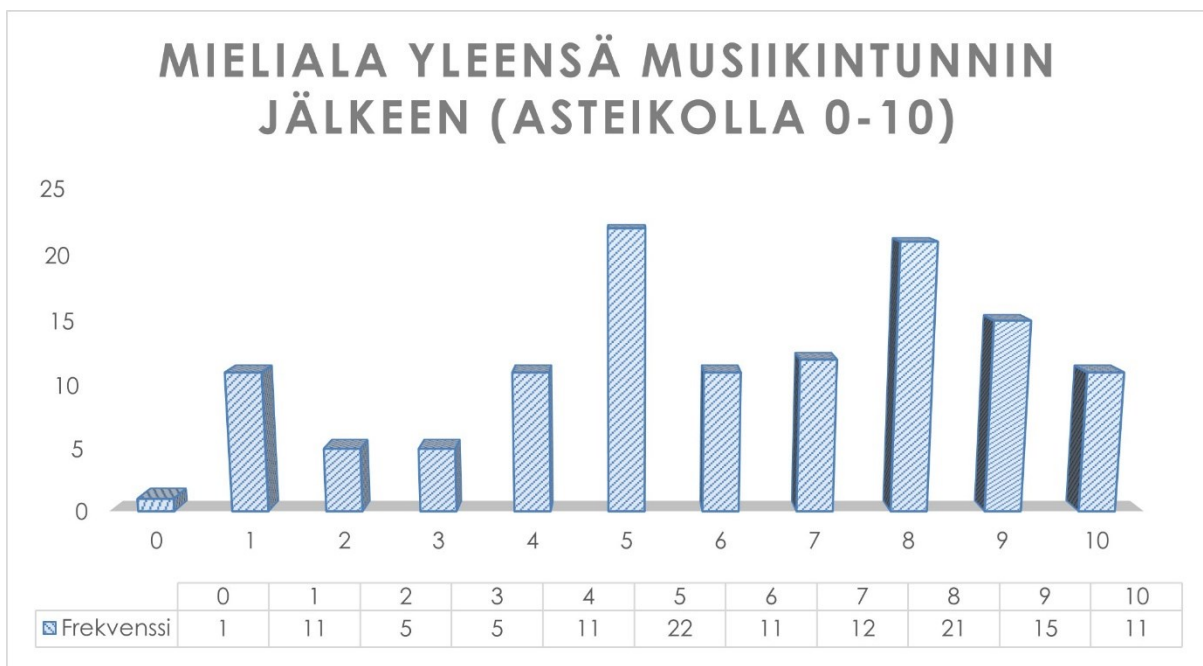
Mielialamuutoksen frekvenssitaulukosta nähdään, että 34 oppilaalla mieliala pysyi samana tunnin lopussa, 38 oppilaalla mieliala nousi yhden numeron verrattuna tunnin alkuun. Yhteensä 67 oppilaalla eli suurimmalla osalla mieliala kasvoi tunnin alusta. Yhteensä 24 oppilaalla mieliala laski tunnin lopussa tunnin alkuun verrattuna.

Musiikintunnin tapahtumien vaikutus mielialaan arvioitiin asteikolla 0–10 (kun 0= ei vaikuta lainkaan ja 10 = vaikutti todella paljon) olevan keskiarvoltaan 3.69, kun musiikintuntien ulkopuolisten asioiden arvioitiin vaikuttavan mielialaan keskiarvoltaan 4.62 asteikolla 0–10. Jos mieliala oli tunnin jälkeen yhtä suuri tai pienempi kuin 2 (N=21), arvioitiin musiikintunnin tapahtumien vaikuttavan mielialaan keskiarvoltaan 2.95 ja ulkopuolisten tapahtumien vaikuttavan keskiarvoltaan 3.43 eli hieman enemmän kuin musiikintunnin tapahtumien. Jos mieliala oli tunnin jälkeen yhtä suuri tai suurempi kuin 9 (N=21), arvioitiin musiikintuntien tapahtumien vaikuttavan mielialaan 4.00 ja ulkopuolisten asioiden vaikuttavan mielialaan 4.81. Tuloksesta voi havaita, että matalammalla mielialalla ei välttämällä ole niin suurta yhteyttä itse musiikintuntiin ja tällöin ulkopuoliset asiat voivat vaikuttaa mielialaan enemmän. Hyvin positiiviseen mielialaan luokiteltiin vaikuttavan matalaa mielialaa enemmän musiikintunnin tapahtumat, mutta silti ulkopuolisten asioiden vaikutus koettiin suurempana. Siinä mielessä tulos on lohduttava, ettei oppilaiden mieliala ole aina tunnin sisällöstä riippuvainen, vaan siihen vaikuttavat monet muutkin tekijät.



KUVIO 3. Vastaukset kysymykseen: Arvioi, kuinka usein musiikintunnit yleensä vaikuttavat mielialaasi positiivisesti.

Suurin osa oppilaista (76) eli 61,8 % arvioi, että musiikintunnit vaikuttavat heihin positiivisesti toisinaan (40), usein (25) tai lähes aina (11). 49 eli 39,2 % oppilaista arvioi, etteivät musiikintunnit vaikuta heihin positiivisesti koskaan (20) tai vaikuttavat harvoin (29).



KUVIO 4. Mieliala yleensä musiikintunnin jälkeen. (0 = hyvin epämiellyttävä ja 10 = hyvin miellyttävä).

4.2 Tunnekokemukset musiikintunnilla

Tunne ennen tuntia	Ennen tuntia (frekvenssi)	Tunne	Tunnin jälkeen (frekvenssi) + muutos
Väsynyt	75	Iloinen	60 +18
Iloinen	42	Väsynyt	54 -21
Levollinen	29	Onnistunut	32 +23
Rauhallinen	28	Rauhallinen	26 -2
Rentoutunut	21	Levollinen	25 -4
Kiinnostunut	14	Innostunut	25 +12
Nauravainen	14	Rentoutunut	23 +2
Innostunut	13	Nauravainen	23 +9
Toiveikas	13	Hermostunut	14 +4
Kunnioittava	12	Luottavainen	12 +3
En tiedä	12	Kiinnostunut	11 -3
Hermostunut	10	Toiveikas	11 -2
Onnistunut	9	Epävarma	10 +3
Luottavainen	9	Pettynyt	10 +5
Epävarma	7	En tiedä	8 -4
Surullinen	6	Surullinen	8 +2
Pettynyt	5	Vihainen	8 +5
Jännittänyt	5	Kunnioittava	7 -5
Epäonnistunut	4	Epäonnistunut	7 +3
Hämmästynyt	4	Jännittänyt	6 +1
Vihainen	3	Hämmästynyt	4 0
Pelokas	2	Pelokas	4 +2

TAULUKKO 1. Tunnekokemukset ennen ja jälkeen musiikintunnin.

Musiikintunnin alussa yleisimmät ilmenevät tunteet olivat väsynyt (75), iloinen (42), levollinen (29) ja rauhallinen (28). Taulukossa näkyy vihreällä tunnin jälkeen eniten valitut tunteet. Niitä ovat iloinen (60), väsynyt (54), onnistunut (32) ja rauhallinen (26). Vaaleanpunaisella on merkitty suurimpia muutoksia tunnin jälkeen verrattuna tunnin alkuun. Esimerkiksi ennen tuntia suurin osa valitsi väsymyksen, mutta tunnin jälkeen väsymys oli enää toiseksi eniten ilmenevä tunne ja 21 oppilasta, jotka olivat ennen tuntia valinneet väsymyksen, eivät enää tunnin jälkeen valinneet sitä. Väsymys laski tunnin jälkeen 60 % -> 43,2 %, joka kuitenkin tarkoittaa, että edelleen suurella määrällä oli väsymystä. Suurin huomio kiinnittyi onnistumisen tunteen suureen nousuun tunnin jälkeen. Ennen tuntia onnistumisen tunteen oli valinnut vain 9 oppilasta

ja tunnin jälkeen sen oli valinnut 32 oppilasta, jolloin tunne nousi kolmanneksi valitumpaan tunteeseen. Myös innostus ja nauravaisuus lisääntyivät musiikintunnin jälkeen. Tulokset kertovat musiikin innostavasta ja energisoivasta, toiminnallisesta luonteesta.

Tuloksista voi havaita myös usein epämiellyttäväksi koettujen tunteiden kasvun musiikintunnin jälkeen. Musiikintunneilla ilmeni hermostuneisuutta ja musiikintunnin jälkeen sitä myös valitsi 4 enemmän kuin ennen musiikintuntia. Myös epävarmuutta ja pettymistä ilmeni hieman enemmän tunnin jälkeen kuin ennen tuntia. Tunnin jälkeen surua, vihaa, epäonnistumista, jännittyneisyyttä ja pelokkuutta koki useampi oppilas kuin ennen musiikintuntia.

Oppilaat saivat kirjoittaa oman tunteensa, jos niitä ei löytynyt valmiista vaihtoehdoista. Ennen tuntia kolme oppilasta määritteli vapaasanakenttään tylsistyksen. Muita tunteita mainittiin normaali (1), ärtynyt (1), crazy brav (1) ja nälkäinen (1). Tunnin jälkeen mainittiin omina tunteina tylsyys (1), ärtynyt (2), sekalainen (1), kaipuu kotiin (1) ja crazy brav (1).

En tiedä-vaihtoehto valittiin hieman harvemmin tunnin jälkeen. Myös epämiellyttäväksi luokiteltuja tunteita esiintyi hieman enemmän tunnin jälkeen. Pohdin, onko musiikki voinut selkeyttää tunteita, jolloin tunnin jälkeen oppilaiden olisi ollut helpompi valita niitä. Toisaalta oppilaat tiesivät tunnin jälkeen paremmin, mistä tunteenvalintatehtävässä on kyse, kun olivat jo kerran sen täyttäneet.

Tunnekokemus tun- nin jälkeen, jos mie- liala ≤ 2 (21 oppi- lasta)	Määrä (frek- venssi)	Tunnekokemus tun- nin jälkeen, jos mie- liala ≥ 9 (N=21 oppi- lasta)	Määrä (frek- venssi)
Väsynyt	8	Iloinen	18
Iloinen	8	Onnistunut	11
Hermostunut	5	Rentoutunut	11
Epävarma	5	Levollinen	10
Innostunut	4	Innostunut	10
Pettynyt	3	Rauhallinen	9
Onnistunut	3	Nauravainen	9
Surullinen	3	Toiveikas	7
Rentoutunut	3	Kiinnostunut	6
Epäonnistunut	3	Luottavainen	5
Vihainen	2	Kunnioittava	4
Nauravainen	2	Väsynyt	4
Pelokas	2	En tiedä	3

Jännittynyt	2	Jännittynyt	2
Luottavainen	1	Pettynyt	1
Rauhallinen	1	Vihainen	1
Hämmästynyt	1	Hermostunut	1
En tiedä	1	Epävarma	1
Muu: Ärtynyt	1	Epäonnistunut	1
Kiinnostunut	0	Surullinen	1
Levollinen	0	Hämmästynyt	1
Toiveikas	0	Pelokas	1
Kunnioittava	0		

TAULUKKO 2. Tunnekokemukset tunnin jälkeen verrattuna tunnin jälkeiseen mielialaan.

Taulukosta näkee, että tunnekirjo on suurempaa, jos mieliala on suurempi tai yhtä suuri kuin 9. Suurin osa tunteista näyttäisi olevan miellyttävämpiä, verrattuna siihen, jos mieliala oli pienempi tai yhtä suuri kuin 2. Toisaalta myös alhaisemman mielialan vastanneiden joukossa on valittu miellyttäväksi luokiteltuja tunteita, kuten iloinen ja innostunut.

4.3 Tuntikokemusten yhteys tunnin jälkeiseen mielialaan

Tunnin jälkeisen mielialan kanssa korreloi tuntikokemuksista eniten tehtävien mielekkyys (.347, $p < .001$). Tämä kertoisi siitä, että jos tehtäviä, musiikkia ja opetusmenetelmiä pidettiin tunnilla mielekkäinä, oli myös mieliala tunnin jälkeen todennäköisesti parempi. Myös yhteenkuuluvuuden kokemus korreloi tunnin jälkeisen mielihyvän kanssa (.312, $p < .001$). Esimerkiksi 68 oppilasta koki tunnilla melko paljon tai hyvin paljon yhteenkuuluvuutta, joista 47 koki mielialansa tunnin jälkeen olevan välillä 7–9 miellyttävään suuntaan (asteikolla 0–10). Kuitenkin, vaikka yhteenkuuluvuutta ei olisi koettu tunnilla lainkaan tai vain vähän, oli mieliala vastanneiden kesken jakautunut välille 1–9, kertoen yksilöllisestä kokemuksesta.

Kompetenssi eli tunne siitä, että kokee pystyvänsä ja osaavansa sekä kokemus siitä, että pystyi ilmaisemaan itseään sanallisesti ja/tai toiminnan kautta, korreloi (.212, $p < .032$). tunnin jälkeisen mielihyvän kanssa. Toimijuuden kokemus korreloi mielihyvän tunteen kanssa (.290, $p < .005$). Myös työrauha korreloi mielihyvän tunteen kanssa (.263, $p < .005$). Tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä.

Kun mielialaa ennustettiin tunnin sisältömuuttujilla (yhteisöllisyyden kokemus, toimijuus, kompetenssi, työrauha ja tehtävien mielekkyys) askeltavan regressioanalyysin avulla, selvisi, että ainoastaan *tehtävien mielekkyys* tunnilla oli tilastollisesti

merkitsevä selittäjä ($\beta = .398$, $p < .001$). Malli sopii aineistoon ($p < .001$), mutta selitysaste jäi niukaksi ($R^2 = .15$).

	Tuntikokemus (ka), jos mieliala oli tunnin jäl- keen ≤ 2 (yht. 21 oppilasta).	En tiedä (fрек- venssi)	Tuntikoke- mus (ka), jos mieliala oli tunnin jäl- keen ≥ 9 (yht. 21 op- pilasta).	En tiedä (fрек- venssi)
Koin, että minua arvoste- taan ja kuunnellaan. (toimi- juus)	3.12	4	4.10	-
Sain osallistua haluamallani tavalla ja vaikuttaa tunnin sisältöön. (toimijuus)	3.06	4	4.24	-
Opettaja otti minut huomi- oon. (toimijuus)	3.63	5	4.50	1
Pystyin ilmaisemaan it- seäni, tunteitani ja tarpeitani sanallisesti tai toiminnan kautta. (toimijuus & kompe- tenssi)	3.85	8	3.79	2
Toimijuuden kokemus.	3.48	9	4.11	3
Koin pystyväni ja osaavani. (kompetenssi)	3.59	4	4.14	-
Kompetenssin kokemus.	3.62	8	3.92	2
Pidin opettajan opetusme- netelmistä. (tehtävien mie- lekkyyys)	3.56	5	4.30	1
Pidin siitä, mitä musiikin- tunnilla teimme. (tehtävien mielekkyyys)	2.94	3	4.10	-
Pidin tänään musiikintun- nilla kuulemistani/harjoit- telemistani kappaleista. (tehtävien mielekkyyys)	3.00	4	3.45	1
Tehtävien mielekkyyden kokemus.	3.25	5	4.02	2
Koin yhteenkuuluvuutta.	3.33	3	4.24	-

(yhteenkuuluvuus)				
Toteutui työrauha. (työ- rauha)	3.37	2	4.10	-

TAULUKKO 3. Tuntikokemuksen keskiarvo, (kuinka paljon koki asteikolla 0-5, kun 0 = ei lainkaan ja 5 = hyvin paljon.) kun mieliala on musiikintunnin jälkeen ollut ≤ 2 ja ≥ 9 . (0 = hyvin epämiellyttävä, 10 = hyvin miellyttävä.)

Taulukosta näkee, että kun mieliala on ollut musiikintunnin jälkeen matala (≤ 2), on musiikintunnin sisältö koettu tällöin keskiarvoltaan vähiten mielekkääksi. Lisäksi myös musiikintunneilla kuullut ja harjoitellut kappaleet eivät olleet tällöin niin mielekkäitä. Tehtävien mielekkyys kokonaisuutena on jäänyt alhaisimmalle tasolle. Huomattavaa on, että matala mieliala tunnin jälkeen on vähentänyt kokemusta siitä, että olisi tunnilla saanut osallistua haluamallaan tavalla ja vaikuttaa tunnin sisältöön sekä kokemusta siitä, että oppilasta arvostetaan ja kuunnellaan. Mielenkiintoinen löydös on, että jos mieliala oli yhtä suuri tai pienempi kuin 2, koettiin enemmän itseilmaisun onnistumista sanallisesti tai toiminnan kautta musiikintunnilla, kuin jos mieliala oli suurempi tai yhtä suuri kuin 9.

Musiikintunnin jälkeen hyvällä mielialalla olleet oppilaat ovat kokeneet tuntikokemukset hieman positiivisemmin kuin matalammalla mielialalla olleet lukuun ottamatta itseilmaisun kokemusta. Mielialan ollessa tunnin jälkeen hyvin korkea, positiivisimpia tuntikokemuksia olivat kokemukset siitä, että opettaja otti oppilaan huomioon, oppilas piti opettajan opetusmenetelmistä, koki yhteenkuuluvuutta ja sai osallistua haluamallaan tavalla sekä vaikuttaa tunnin sisältöön. Jos mieliala oli tunnin jälkeen korkea, vähiten mielekkäinä koettiin tunnilla harjoitellut tai kuunnellut kappaleet sekä koettiin vähiten kokemusta itsensä ilmaisemisesta sanallisesti tai toiminnan kautta. Silti näidenkin arvot olivat suhteellisen korkeita.

Toisaalta tulokset ovat hyvin keskitasoista, ja matalammasta mielialasta riippumatta kokemukset ovat olleet kauttaaltaan melko positiivisia. Radikaaleja huomioita taulukosta ei voida tehdä. Lisäksi ei voida päätellä, johtuuko matala tai positiivinen mieliala tuntisisällöistä vai jostain muusta, mutta aiemman mittauksen perusteella musiikintunnin ulkopuoliset asiat vaikuttavat molempiin mielialoihin musiikintunnin vaikutusta enemmän.

4.4 Musiikin tärkeys, motivaatio ja mieliala

Musiikintuntien tärkeys korreloi voimakkaasti ja eniten oppilaan arvioimien musiikintuntien yleisten positiivisten mielialavaikutusten kanssa (.741, $p < .001$). Jos

musiikintunnit ovat yleisesti oppilaalle tärkeitä, tuottavat ne yleensä todennäköisemmin positiivisia mielialavaikutuksia musiikintunneilla.

Musiikintuntien tärkeys korreloi vahvasti myös sen kanssa, kuinka usein oppilas koki olevansa motivoitunut musiikintunneilla (.681, $p < .001$). Vastaaajista 59 koki, että musiikintunnit eivät olleet lainkaan tärkeitä heille (34) tai vähän tärkeitä (25). Jos musiikintunnit eivät olleet lainkaan tärkeitä, ei suurimmalla osalla myöskään ollut motivaatiota (16) tai sitä oli harvoin (9) ja toisinaan (7). Vastaaajista 66 piti musiikintunteja tärkeinä toisinaan (32), usein (22) ja lähes aina (12). Heistä kaikki olivat motivoituneita vähintään harvoin (5), toisinaan (27), usein (24) ja lähes aina (10).

Musiikintuntien tärkeys korreloi hieman vähemmän musiikintuntien tärkeyden kanssa vapaa-ajalla (.480, $p < .001$). Tulos oli kuitenkin merkitsevä. Jos musiikintunnit olivat oppilaalle tärkeitä, saattoi musiikki olla myös henkilökohtaisesti vapaa-ajalla tärkeää. Musiikki voi olla oppilaille hyvinkin tärkeää vapaa-ajalla myös ilman, että se olisi tärkeää koulussa.

Musiikin tärkeys vapaa-ajalla korreloi musiikintunneilla motivoitumisen kanssa (.436, $p < .001$). Kyselyyn vastanneista 67 eli suurin osa oli sitä mieltä, että musiikki on heille vapaa-ajalla melko tärkeää tai hyvin tärkeää. Heistä 31 arvioi olevansa musiikintunneilla usein tai lähes aina motivoitunut. Yhteensä 16 piti musiikkia henkilökohtaisesti vapaa-ajalla melko tärkeänä tai hyvin tärkeänä, joista 6 koki, ettei koskaan motivoitu musiikintunneilla ja 10 koki motivoituneensa vain harvoin. Jos musiikkia ei koettu vapaa-ajalla lainkaan tärkeäksi (14), ei tunnilla koettu myöskään motivoitumista, tai sitä koettiin enintään harvoin tai toisinaan (5).

Musiikin tärkeys vapaa-ajalla korreloi myös (.456, $p < .001$) sen kanssa, kuinka usein musiikintunnit yleensä vaikuttavat oppilaan mielialaan positiivisesti, ja (.332, $p < .001$) yleisen positiivisen mielialan kanssa musiikintuntien jälkeen. Korrelaatiot eivät ole voimakkaita, joten vapaa-ajalla musiikin harrastaminen ei välttämättä ennusta musiikintunnilla positiivista mielialaa.

Musiikintunnilla motivoitumisen ja yleisen musiikintuntien jälkeisen positiivisen mielialan välillä on hyvin vahva yhteys (.746, $p < .001$). Oppilaista 28 arvioi olevansa musiikintunneilla motivoitunut usein tai lähes aina, ja he kaikki kokivat musiikintuntien vaikuttavan mielialaansa positiivisesti usein tai lähes aina. Vastaaajista 40 koki musiikintuntien vaikuttavan heihin toisinaan positiivisesti, joista suurin osa (24) motivoitui toisinaan. Yhteensä 49 valitsi, etteivät musiikintunnit vaikuta heidän mielialaansa positiivisesti koskaan (20) tai vaikuttaa harvoin (29). Heistä 11 koki olevansa toisinaan motivoitunut musiikintunneilla ja 3 usein.

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen lähtökohtaisena tavoitteena oli löytää tapoja nuorten psyykkisen hyvinvoinnin kohentamiseen musiikintunneilla, sekä selvittää, onko musiikintunneilla positiivisia tai negatiivisia vaikutuksia nuorten mielialaan. Tutkielman ensimmäisenä hypoteesina oli, että oppilaiden mieliala parantuisi musiikintunnin aikana. Lisäksi selvitettiin musiikkitunnin lopussa koettuun mielialaan vaikuttavia tekijöitä. Tähän kysymykseen liittyvät hypoteesit pohjautuivat ajatukseen siitä, että Decin ja Ryanin (1985; 2000) itsemääräämisteorian mukaan psyykkisen hyvinvoinnin perustarpeet eli yhteenkuuluvuus (relatedness), kompetenssi eli kyvykkyys (competence) ja autonomia eli toimijuus (autonomy) auttavat hyvinä toteutuessaan lisäämään positiivista mielialaa ja motivaatiota.

5.1 Musiikintunti mielialaan vaikuttajana

Ennen musiikintuntia oppilaiden keskiarvomieliala oli asteikolla 0-10 (kun 0 = hyvin epämiellyttävä ja 10 = hyvin miellyttävä) 5.33. Musiikintunnin jälkeen keskiarvo oli noussut hienoisesti arvoon 5.83. Muutos oli tilastollisesti merkitsevä. Mieliala kasvoi yhteensä 67 oppilaalla eli suurimmalla osalla. Tämä on kuitenkin vain yhden musiikintunnin tulos, jatkossa seuranta pitäisi tehdä pidempään. Kuitenkin jopa 61,8 % kyselyyn vastanneista eli suurin osa oli sitä mieltä, että musiikintunnit vaikuttavat heidän mielialaansa positiivisesti toisinaan, usein tai lähes aina.

Musiikintunnin tapahtumien koettiin vaikuttavan mielialaan kuitenkin vähemmän kuin musiikintunnin ulkopuolisten tapahtumien (esim. koti, ystävät, vapaa-aika.) Tämä on ymmärrettävää, sillä koulu ja oppiaineet ovat vain pieni osa oppilaiden elämästä ja päivästä. Varsinkin, jos pinnalla on paljon muita henkilökohtaisia asioita, voivat koulupäivän asiat tuntua toisarvoisilta. On kuitenkin huomionarvoista, että tulosten mukaan myös musiikintunnilla oli kohentavaa vaikutusta mielialaan.

Mielenkiintoinen löydös oli, että mikäli oppilaan mieliala oli musiikintunnin jälkeen 2 tai vähemmän (lähempänä epämiellyttävää), koettiin tällöin musiikintunnin tapahtumien vaikuttavan mielialaa vain 2.95 (asteikolla 0-10, kun 0 = ei lainkaan, 10 = hyvin paljon), kun mielialan ollessa tunnin jälkeen 9 tai enemmän, musiikintunnin koettiin vaikuttavan mielialaan enemmän, jo 4.00. Siinä mielessä ajatus on lohduttava, että kaikki oppilaiden epämiellyttävät tunteet eivät johdu tunti-ilanteesta, vaan niiden taustalla voi olla paljon muuta. Positiivinen mieliala vaikuttaisi olevan enemmän yhteydessä musiikintuntiin itseensä kuin negatiivinen mieliala.

Tässä tutkielmassa musiikintunneilla on ollut energisoiva vaikutus. Yhtenä suurena yllätyksenä tutkielmassa tuli oppilaiden väsymyksen määrä. Suurin osa oppilaista oli valikoinut väsymyksen yhdeksi tunnekokemukseksi ennen musiikintuntia. Tunnin jälkeen väsymyksen valitsi kuitenkin huomattavasti pienempi määrä oppilaita, kuin ennen tuntia. Tämä voi kertoa musiikin innostavasta ja energisoivasta vaikutuksesta. Myös tunnetta iloinen valittiin eniten musiikintunnin jälkeen. Musiikintunti lisäsi myös onnistumisen kokemuksia. Lisäksi innostuneisuus ja nauravaisuus lisääntyivät tunnin jälkeen. Positiiviseksi luokiteltuja tunteita valittiinkin selvästi laajemmin, kuin kielteisiä tai negatiiviseksi luokiteltuja tunteita.

Pelkkää iloa ja innostusta tunnin jälkeinen tunnemaailma ei ollut. Kaikenlaisia tunteita löytyi laidasta laitaan: Esimerkiksi epävarmuutta, pettymystä, hermostusta, surua ja vihaakin arvioi musiikintunnin jälkeen jopa useampi, kuin ennen musiikintuntia. Myös epäonnistumisen tunnetta valittiin hieman enemmän tunnin jälkeen. Tulokset voivat kertoa siitä, että tunnilla on voinut olla tällaisia tunteita herättäviä kokemuksia, tai sitten musiikintunnin jälkeen on voinut olla helpompi raportoida kokemistaan tunteista. Esimerkiksi Saarikallio (2017; 2009) havainnollistaakin sitä, kuinka musiikki voi auttaa sopivan mielentilan löytämisessä ja virittää kognitiivisia toimintoja tietyille taajuudelle. Lisäksi musiikki voi antaa nuorille keinoja käsitellä ristiriitaisia tunteita ja tarjota keinon tunteiden purkamiselle (ks. luvut 1.4 ja 1.5). Lisäksi tunnekokemuksiin on tulosten mukaan vaikuttanut keskiarvollisesti enemmän juuri musiikintunnin ulkopuoliset asiat kuin musiikintunnin tapahtumat. Musiikki on siis voinut herättää ja tuoda tietoisuuteen näitä tunnekokemuksia, jotka mahdollisesti pohjimmitaan kumpuavat muualta kuin musiikintunnilta.

Olen usein pohtinut, että avoimuus toiminnan herättämistä tunteista esimerkiksi tunnin lopussa voisi olla hyvä keino auttaa purkamaan oppilaiden tuntemuksia. Toki tunnekokemukset ovat henkilökohtaisia, mutta niiden käsittely esimerkiksi leikkien, pelien tai keskustelun avulla voisi vapauttaa ja lähentää ilmapiiriä sekä oppilaiden henkilökohtaista tunnemaailmaa. Näin tehdään selväksi, ettei epämiellyttäviä ja kielteisiääkään tunteita tarvitse piilottaa tai jäädä niiden kanssa yksin. Myös Lindström

(2011) kirjoittaa väitöskirjassaan, kuinka musiikinopetus voisi tietoisesti pyrkiä tunnekasvatukseen, jolloin tunnekokemuksia reflektoitaisiin tunnin aikana yhdessä (Lindström 2011, 206–207).

Tuloksista selvisi, että mielialan ollessa tunnin jälkeen hyvin miellyttävään suuntaan (≥ 9) olivat myös tuntikokemukset kuten toimijuuden kokemus, kompetenssi ja yhteenkuuluvuuden kokemus sekä tehtävien mielekkyys ja työrauhan kokemus korkeammiksi arvioituja kuin jos mieliala oli arvioitu alhaisemmaksi. Tämä kertoo tuntikokemusten yhteydestä mielialaan. Jos mieliala oli arvioitu miellyttävään suuntaan, jäi kompetenssin kokemus kaikista tuntikokemuksista matalimmaksi, mikä oli hieman yllättävää. Tässä tutkielmassa kompetenssin käsitteeseen liittyi siis itseilmaisun onnistuminen ja se, että koki tunnilla osaavansa ja pystyvänsä. Tuntuvatko tehtävät liian haastavilta tai pystyvätkö nuoret ilmaisemaan tarpeitaan ja toiveitaan tunnilla tarpeeksi?

Jos mieliala oli 9 tai suurempi, koettiin eniten kokemusta tunnilla siitä, että saatiin osallistua haluamallaan tavalla ja päästiin vaikuttamaan tunnin sisältöön, mikä siis liittyy toimijuuden kokemukseen. Osallistumisella ja vaikuttamisella oli myös kaikista tuntikokemuksista suurin ero niiden kanssa, joiden mieliala oli 2 tai pienempi, heillä siis vastaava kokemus oli keskiarvollisesti paljon vähäisempi (ks. TAULUKKO 3). Myös musiikintunnilla tehdyistä asioista pidettiin huomattavasti enemmän, jos mieliala oli 9 tai suurempi kuin jos mieliala oli 2 tai pienempi. Erot mielialojen ja kokemusten välillä ovat kuitenkin suhteellisen pieniä. Jos mieliala oli tunnin jälkeen 2 tai pienempi, oli musiikintunnin sisältö silloin koettu kaikkein vähiten mielekkääksi ja myös osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia sekä arvostetuksi ja kuuluksi tulemisen tunteita oli koettu vähemmän.

Tärkeitä huomioita oli, että mikäli oppilas koki musiikintunnit tärkeinä itselleen, arvioi hän myös musiikintuntien vaikuttavan mielialaansa usein positiivisesti. Musiikintuntien tärkeys on selvästi yhteydessä myös motivoitumiseen musiikintunneilla. Jos musiikki oli oppilaalle tärkeää vapaa-ajalla, oli silläkin yhteys musiikintuntien tärkeyden kanssa. Kuitenkin musiikki on monelle nuorelle tärkeää nimenomaan vapaa-ajalla, ei niinkään koulussa. Lisäksi musiikin ollessa vapaa-ajalla oppilaalle tärkeää, ei se tarkoita, että musiikintunnilla olisi välttämättä paljon positiivisia mielialavaikutuksia oppilaalle. Tämä tulos on yhtenäinen myös muiden tutkimusten tulosten kanssa, jotka painottavat omaehtoisen musiikin tärkeyttä nuorten hyvinvoinnille, joka ei musiikintunnilla välttämättä aina pysty toteutumaan.

Yllättävää oli, kuinka vähän mikään tuntikokemus lopulta selitti yhteyttä mielialaan. Esimerkiksi toimijuuden, yhteenkuuluvuuden tai kompetenssin kokemus eivät regressioanalyysin mukaan selittäneet mielihyvää juurikaan. Eniten mielihyvää selitti

tehtävien mielekkyys tunnilla, johon sisältyi tunnin tehtävät ja niiden mielekkyys, opetussisällöt ja tunnilla harjoiteltavat/kuunneltavat kappaleet. Yksi selitys tähän voisi olla se, että mikäli psykologiset perustarpeet täyttyvät tunnilla osittain, mutta tunnin sisältö ei motivoi, voi motivaation puute jäädä vaikuttamaan myös mielialaan. Siten tunnin sisältöjen mielekkyys taas lisää motivaatiota ja nostaa mielialaa.

Tämän tutkielman perusteella näyttäisi siltä, että psykologisilla perustarpeilla ja niiden toteutumisella (toimijuudella, kompetenssilla ja yhteenkuuluvuudella) on merkitystä mielialaan ja motivaatioon (=mitä korkeampi mieliala, sen enemmän on koettu näitä). Erityisesti yhteenkuuluvuutta ja toimijuutta on koettu vahvemmin tunnin aikana silloin, kun mieliala on ollut tunnin jälkeen korkeampi (≥ 9). Kuitenkin tämän tutkielman pohjalta musiikintunnin tehtävien ja menetelmien mielekkyys näyttäisi olevan eniten yhteydessä korkeampaan mielialaan. Ehkäpä tätä voisi selittää niin, että koulussa motivoituminen ja oman toiminnan ohjaus voi tulla esille juuri siinä, että tehtävät tai soitettavat kappaleet tuntuvat mielekkäiltä. Itsemääräämisteorian mukaan juuri ympäristötekijät ovatkin vaikuttamassa vahvasti motivaation ja psyykkisen kehityksen syntyyn sekä jatkumiseen (ks. luku 2.4). Merkityksellisen musiikin ja tehtävien äärellä voi olla helpompi osallistua, kokea iloa ja nautintoa ja myös haluta oppia, mikä taas vaikuttaa suoraan mielialaan ja psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueisiin.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että musiikintunneilla opettajan olisi tärkeää luoda mielekkäitä oppimiskokemuksia ja oppisisältöjä huomioimalla oppilaslähtöisyys ja oppilaiden vaikutusmahdollisuudet. Kun oppilaat saavat itse valita ja vaikuttaa sisältöihin, voi se vaikuttaa suoraan positiivisesti mielialaan. Jos koulun musiikista tulee oppilaalle henkilökohtaisella tavalla tärkeää, tuottaa se todennäköisemmin myös mielihyvää ja motivaatiota, jolloin opiskelukin sujuu paremmin. Vaikuttaahan tunnekokemuksiin juuri tunteen kohteen merkityksellisyys (ks. luku 1.3). Mielekkyyteen musiikintunnilla voidaan luoda mahdollisuuksia panostamalla yleiseen musiisointi-ilmapiiiriin ja yhteisöllisyyteen sekä tarjoamalla oppilaille onnistumisen kokemuksia.

5.2 Jatkotutkimusaiheita

Jatkotutkimusaiheina olisi hyvin kiinnostavaa seurata musiikintuntien mielialavaikutuksia pitkittäistutkimuksena. Tässä tutkielmassa on kuvattu vain yhden musiikintunnin vaikutus ja lisäksi oppilaat arvioivat musiikintuntien yleisiä mielialavaikutuksia. Myös tuntikokemuksia olisi kiinnostavaa tutkia laajemmin - esimerkiksi sitä, nouseeko erityisesti joku tuntikokemuksista selkeästi mielialaan vaikuttava tekijänä pidemmällä aikavälillä. Esimerkiksi musiikintunnilla kuunneltavien ja harjoiteltavien

kappaleiden, tunnin sisältöjen ja tehtävien mielekkyys vaikuttivat tässä tutkielmassa eniten mielialaan. Mielenkiintoista olisi myös jatkon kannalta tietää tarkemmin, mikä tekee musiikintunnista ja sen sisällöistä nuorille mieluisan ja motivoivan. Toki tämä on hyvin paljon mielipidekysymys, mutta silti perehtymisen arvoinen kysymys.

Mielenkiintoinen tutkimusaihe olisi myös se, kuinka musiikintunnin sisältökokemukset vaikuttavat pitkällä tähtäimellä musiikinopiskelussa motivoitumiseen ja opiskelun mielekkyyteen, tai mitkä tuntikokemuksista selittävät eniten motivoitumista.

LÄHTEET

- Ahonen, H. (2011). Improvisaatio – itsen toteuttamista ja ihmisen ikävää toisen luo. Teoksessa L-M. Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 57, 12–34.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2006). *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä – Kohti kolmannen vuosikymmenen musiikkikasvatusta, osa 3*. Joensuu: University Press.
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *Cambridge university press* 27 (3), 241–253.
- Arribas-Galarraga, S., Moreno Bonet, L., Cecchini, J. A., & Luis-de Cos, I. (2023). Scale of basic psychological needs to musical activity: Measuring basic psychological needs in musical activity. *Psychology of Music*, 51(1), 51–68. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/03057356221084370>
- Byrne, C. (2007). Pedagogical communication in the music classroom. Teoksessa D. Miell, R. Macdonald & D. J. Hargreaves. *Musical Communication*. 301-320. Oxford, University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Erkkilä, J., Ylönen, M. E., Ylönen, M. E., Musiikin, t. j. k. t. l., Department of Music, A. a. C. S., Musiikkiterapia, & Therapy, M. (2019). *Musiikin merkityksiä, vaikutuksia ja käyttötapoja musiikkipsykoterapiassa*. Eino Roiha -säätö; Suomen Musiikkiterapiayhdistys ry.
- Erkko, A-M. (2006). *Nuorten elämänhallinta ja mielen hyvinvointi*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Proseminarityö.
- Fadjukoff, P. (2009). Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R-L Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–193.
- Haapsaari, I. (2014). Silta yli synkän virran – Musiikkiterapian mahdollisuudet aivoverenkiertohäiriön kuntoutuksessa. *Musiikkiterapia*, 29 (1).
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A., & Vainikainen, M. (2017). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-Kustannus.
- Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Open Book Publishers.

- Honkonen, J. (2018). *Not Experts - But Music!: Remarks on Adolescents' Music Education in Finnish Waldorf Schools*. Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Huhtala, M. (2018). *Monipuolistavat opetustavat musiikinopetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu-tutkielma.
- Huotilainen, M. (2019). *Näin aivot oppivat*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1991136>
- Hännikäinen, M. (2017). *Kasvattajan pedagoginen herkkyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä*. Kasvatustieteiden laitos. Niilo Mäki Instituutti.
- Juvonen, A. (2011). Students motivation to study music: The Finnish context. *Research Studies in Music Education* 33, 1, 73–88.
- Karjalainen, A. L., Heimonen, K., Huhtinen-Hildén, L., Iivanainen, S., & Öystilä, S. (2019). *Luovan toiminnan työtavat: Käsikirja sosiaali- ja terveysalalle*. PS-kustannus.
- Kokko, K. (2017, 7.6.2017). *Mitä mielen hyvinvointi on?*. Tiedeblogi. <https://www.jyu.fi/blogit/tiedeblogi/katjakokko>
- Korkeila, J. (2017). *Terve mieli terveissä aivoissa*. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim. <https://www.duodecimlehti.fi/duo13528>
- LeDoux, J. E. & Hofmann, S. G. (2018). The subjective experience of emotion: a fearful view. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19, 67–72. doi:10.1016/j.cobeha.2017.09.011
- Lehtonen, K. (2007). *Musiikin symboliset ulottuvuudet*. Suomen musiikkiterapiayhdistys r.y.
- Lilja-Viherlampi, L-M. (2007). *"Minunkin sisällä soi!" – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Lindström, T. E. (2011). *Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Littleton, D. (2015). *When Music Goes To School*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Louhivuori, J. (2009) Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvattaja*. Jyväskylä: FisMe. 11–27.

- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli: Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Väitöskirja.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J. K. (2014). Bodily map of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111, 2, 646-651.
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (2. painos, uud. laitos.). Tammi.
- Patrikainen, Risto (1999). *Opettajuuden laatu – Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Peltola, H.-R., Saarikallio, S. & Eerola, T. (2017). Musiikki ja tunteet. Teoksessa J. Louhivuori, S. Saarikallio & P. Toiviainen (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylän yliopistopaino. Eino Roija-säätiö. 369-398.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Saarikallio, S. (2019). Music as a resource for agency and empowerment in identity construction. Teoksessa P., Derrington, K., McFerran, S., Saarikallio & M., Baltazar (toim.) *Handbook of music, adolescents, and wellbeing* (1. painos.) Oxford University Press.
- Saarikallio, S. (2007). Music as Mood Regulation in Adolescence. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvattaja*. Jyväskylä: FisMe. 11-27.
- Saarikallio, S. (2010). Musiikin tunnemerkit arkielämässä. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 279-293.
- Saarikallio, S. (2017). Music and health: Physical, mental, and emotional. Teoksessa R. Ashley, & R. Timmers (toim.), *The Routledge Companion to Music Cognition*. Routledge. 75-88.
- Skewes-McFerran, K., Derrington, P., & Saarikallio, S. (2019). *Handbook of music, adolescents, and wellbeing*. Oxford University Press.

- Sloboda, J. & Juslin, P. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. Teoksessa P. N. Juslin & J. Sloboda (toim). *Music and emotion. Theory and research*. Oxford: Oxford Univeristy Press. 71–104.
- Sun, Jian. (2022). *Exploring the Impact of Music Education on the Psychological and Academic Outcomes of Students: Mediating Role of Self-Efficacy and Self-Esteem*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.841204/full>
- Valli, R., & Aarnos, E. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalla tutkijalla* (5., uudistettu painos.). PS-Kustannus.

6 LIITTEET








LIITE 1

Kyselypohja: Kysely 7.-luokkalaisten tunnekokemuksista ennen musiikintuntia vs. musiikintunnin jälkeen. (ennen musiikintuntia täytetty osio, 1. osa).

1. Millainen fiilis (mieliala) sinulla on nyt? *

Hyvin epämiellyttävä 0 5 10 Hyvin miellyttävä

2. Valitse yksi (1) TAI useampi tunne, jo(i)ta koet juuri nyt. Jos kokemaasi tunnetta ei löydy vaihtoehdoista, voit kirjata vapaasti oman/omat tunteesi "Jokin muu, mikä?" -kohtiin.

<input type="checkbox"/> Iloinen 	<input type="checkbox"/> Hämmästynyt 
<input type="checkbox"/> Nauravainen 	<input type="checkbox"/> Pelokas 
<input type="checkbox"/> Innostunut 	<input type="checkbox"/> Jännittynyt 
<input type="checkbox"/> Kiinnostunut 	<input type="checkbox"/> Hermostunut 
<input type="checkbox"/> Rentoutunut 	<input type="checkbox"/> Epävarma 
<input type="checkbox"/> Levollinen 	<input type="checkbox"/> Epäonnistunut 
<input type="checkbox"/> Rauhallinen 	<input type="checkbox"/> Surullinen 
<input type="checkbox"/> Toiveikas 	<input type="checkbox"/> Pettynyt 
<input type="checkbox"/> Luottavainen 	<input type="checkbox"/> Vihainen 
<input type="checkbox"/> Kunnioittava 	<input type="checkbox"/> Jokin muu, mikä? <input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Onnistunut 	<input type="checkbox"/> Jokin muu, mikä? <input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Väsynyt 	<input type="checkbox"/> En tiedä

3. Millainen fiilis (mieliala) sinulla on nyt? *
























4. Kuinka paljon tämän musiikintunnin tapahtumat vaikuttavattämän hetkenmielialaasi? *



LIITE 2

Kyselypohja: Kysely 7.-luokkalaisten tunnekokemuksista ennen musiikintuntia vs. musiikintunnin jälkeen. (musiikintunnin jälkeen täytetty osio, 2. osa.)

5. Valitse yksi (1) TAI useampi tunne, jo(i)ta koet juuri nyt. Jos kokemaasi tunnetta ei löydy vaihtoehdoista, voit kirjata vapaasti oman/omat tunteesi "Jokin muu, mikä?" -kohtiin.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Iloinen  | <input type="checkbox"/> Hämmästynyt  |
| <input type="checkbox"/> Nauravainen  | <input type="checkbox"/> Pelokas  |
| <input type="checkbox"/> Innostunut  | <input type="checkbox"/> Jännittynyt  |
| <input type="checkbox"/> Kiinnostunut  | <input type="checkbox"/> Hermostunut  |
| <input type="checkbox"/> Rentoutunut  | <input type="checkbox"/> Epävarma  |
| <input type="checkbox"/> Levollinen  | <input type="checkbox"/> Epäonnistunut  |
| <input type="checkbox"/> Rauhallinen  | <input type="checkbox"/> Surullinen  |
| <input type="checkbox"/> Toiveikas  | <input type="checkbox"/> Pettynyt  |
| <input type="checkbox"/> Luottavainen  | <input type="checkbox"/> Vihainen  |
| <input type="checkbox"/> Kunnioittava  | <input type="checkbox"/> Jokin muu, mikä? <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Onnistunut  | <input type="checkbox"/> Jokin muu, mikä? <input type="text"/> |
| <input type="checkbox"/> Väsynyt  | <input type="checkbox"/> En tiedä |

10. Valitse itseesi eniten sopiva vaihtoehto. 1 = ei lainkaan 2 = vähän 3 = kohtalaisesti 4 = melko paljon 5 = hyvin paljon *

	1	2	3	4	5
Musiikintunnit ovat minulle tärkeitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiikki on minulle henkilökohtaisesti tärkeää vapaa-ajalla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Valitse itseesi eniten sopiva vaihtoehto. 1 = ei koskaan 2 = harvoin 3 = toisinaan 4 = usein 5 = lähes aina *

	1	2	3	4	5
Arvioi, kuinka usein MUSIIKINTUNNIT YLEENSÄ vaikuttavat mielialaasi POSITIIVISESTI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arvioi, kuinka usein olet motivoitunut musiikintunneilla. (=esim. kiinnostunut/innostunut/osallistuva)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Millainen fiilis (mieliala) sinulla on YLEENSÄ musiikintuntien JÄLKEEN? *

