



Kurkinen Emma

Nuorten sosiaalinen hyvinvointi musiikin valinnaiskursilla

*“Kaikki on siellä vähän niinku perhe. Musiikkiperhe.”*

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Musiikkikasvatuksen koulutus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Nuorten sosiaalinen hyvinvointi musiikin valinnaiskursilla ”*Kaikki on siellä vähän niinku perhe. Musiikkiperhe.*” (Emma Kurkinen)

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma, 83 sivua, 3 liitesivua

Marraskuu 2019

---

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus on tarkastella musiikin valinnaiskurssin roolia nuorten sosiaalisessa hyvinvoinnissa kouluympäristössä. Tutkielma on luonteeltaan laadullinen tapaus-tutkimus, jonka aineisto on kerätty useita aineistonkeruumenetelmiä käyttäen eli monimenetelmällisesti. Tutkielman varsinainen aineisto koostuu seitsemän (7) nuoren teemahaastatteluista.

Koulu on ympäristönä nuorten tärkeimpiä sosiaalisia kohtaamispaikkoja, jossa he viettävät suurimman osan ajastaan. Sekä kouluterveyskyselyn tulokset koulu-uupumuksen kasvusta että kouluhyvinvoinnin tutkimukset antavat viitteitä siitä, mihin koulujen tulisi keskittää voimavarojaan: yhteisöllisyyden kasvattamiseen. Musiikin oppiaineen työskentelytavat kuten yhteissoitto ja -laulu tai esiintymisiin valmistautuminen ovat yhteisöllistä toimintaa ja edistävät oppilaiden sosiaalista hyvinvointia. Musiikki vaikuttaa hyvinvointiin kokonaisvaltaisesti ja luo siteitä ihmisten välille.

Tutkielmani teoreettinen viitekehys sisältää kolme päälukua, joista ensimmäinen etenee hyvinvoinnin ja sosiaalisen hyvinvoinnin käsitteiden määrittelystä nuoruuteen ikäkautena ja nuoruuden vertaisryhmän merkitykseen. Seuraava luku käsittelee kouluympäristön sosiaalisuutta, yhteisöllisyyttä ja kouluhyvinvointia. Viimeinen luku käsittelee koulun musiikinopetusta ja musiikin sosiaaliseen hyvinvointiin liittyviä vaikutuksia.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta muodostui kuusi (6) sosiaalisen hyvinvoinnin pääluokkaa: musiikin valinnaiskurssi, positiivinen ryhmädynamiikka, musiikinryhmän kehittyminen, musiikinopettajan rooli, esiintymiset ja kaverisuhteet. Oppilaat kokivat musiikin valinnaisryhmän yhtenäiseksi ja hyväksyväksi. Musiikinopettajan rooli nousi isoon osaan positiivisen ryhmädynamiikan rakentajana. Musiikintunnit koettiin rentona ympäristönä, jossa voi toteuttaa itseään. Toisten huomiointi näyttöytyi valinnaisryhmässä auttamisena, kannustamisena ja jakamisena. Esiintymisiin valmistautuessa yhteisen päämäärän tavoittelu toi oppilaita yhteen.

Avainsanat: sosiaalinen hyvinvointi, yhteisöllisyys, kouluhyvinvointi, musiikinopetus, tapaus-tutkimus, teemahaastattelu, aineistolähtöinen sisällönanalyysi

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Sosiaalinen hyvinvointi nuoruusiässä</b> .....	<b>7</b>
2.1	Hyvinvoinnin määritelmiä .....	7
2.2	Sosiaalinen hyvinvointi.....	8
2.3	Nuoruusikä.....	10
2.4	Nuoruuden vertaisryhmän merkitys.....	11
<b>3</b>	<b>Sosiaalisuus kouluympäristössä</b> .....	<b>13</b>
3.1	Koulu sosiaalisena ympäristönä.....	13
3.2	Kouluhyvinvointi .....	15
3.3	Sosiaalinen hyvinvointi koulussa.....	19
3.4	Yhteisöllisyys koulussa.....	21
<b>4</b>	<b>Sosiaalinen hyvinvointi musiikinopetuksessa</b> .....	<b>23</b>
4.1	Musiikinopetus peruskoulun yläluokilla.....	23
4.2	Koulun musiikinopetuksen työtavat .....	24
4.3	Musiikin yhteys sosiaaliseen hyvinvointiin .....	26
4.4	Musiikin merkitys nuorille.....	28
<b>5</b>	<b>Metodologia ja toteutus</b> .....	<b>30</b>
5.1	Laadullinen tutkimus .....	30
5.2	Tapaustutkimus .....	31
5.3	Monimenetelmäinen aineistonkeruu .....	32
5.3.1	<i>Havainnointi</i> .....	33
5.3.2	<i>Kyselylomake</i> .....	34
5.3.3	<i>Teemahaastattelu</i> .....	34
5.3.4	<i>Haastattelujen toteutus</i> .....	36
5.3.5	<i>Haastateltavien esittely</i> .....	37
5.4	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi.....	39
<b>6</b>	<b>Tulokset ja yhteenveto</b> .....	<b>44</b>
6.1	Tutkielman pohjakartoitus .....	44
6.1.1	<i>Havainnointi</i> .....	44
6.1.2	<i>Musiikinopettajan kuvaus musiikinryhmästä</i> .....	45
6.1.3	<i>Kyselylomake</i> .....	47
6.2	Musiikin valinnaiskurssi .....	50
6.2.1	<i>Musiikin valinnaiskurssi</i> .....	50
6.2.2	<i>Yhteisöitto ja -laulu</i> .....	50
6.2.3	<i>Yhteisöiton haasteet</i> .....	51

6.2.4	<i>Vapaus vaikuttaa</i> .....	52
6.2.5	<i>Musiikki verrattuna muihin oppiaineisiin</i> .....	52
6.3	Positiivinen ryhmädynamiikka .....	53
6.3.1	<i>Kannustaminen ja auttaminen</i> .....	54
6.3.2	<i>Jakaminen</i> .....	55
6.3.3	<i>Turvallisuuden kokemus</i> .....	56
6.4	Musiikinryhmän kehittyminen.....	56
6.4.1	<i>Ryhmän sosiaalinen kehittyminen</i> .....	56
6.4.2	<i>Konfliktit</i> .....	57
6.4.3	<i>Ryhmän musiikillinen kehittyminen</i> .....	58
6.5	Musiikinopettajan rooli.....	58
6.6	Esiintymiset.....	60
6.6.1	<i>Harjoittelu</i> .....	60
6.6.2	<i>Jännittäminen</i> .....	61
6.6.3	<i>Yhteinen onnistuminen</i> .....	62
6.7	Kaverisuhteet .....	63
6.7.1	<i>Kaverisuhteiden muodostuminen musiikinryhmässä</i> .....	63
6.7.2	<i>Ystävyyssuhteet</i> .....	63
6.7.3	<i>Sukupuoliroolit</i> .....	64
6.8	Tulosten yhteenveto .....	65
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>69</b>
7.1	Johtopäätöksiä.....	69
7.2	Tutkielman eettisyys ja luotettavuus.....	72
7.3	Jatkotutkimusaiheita .....	75
	<b>Lähteet</b> .....	<b>76</b>

# 1 Johdanto

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoitus on selvittää mikä on musiikin valinnaiskurssin rooli nuorten sosiaalisessa hyvinvoinnissa kouluympäristössä.

Kouluympäristö on nuorten kohtaamispaikka, jossa he viettävät valtaosan ajastaan ja muodostavat merkityksellisiä ihmissuhteita niin omien ikätovereiden kuin aikuisten kanssa. Nuorten koulu-uupumuksesta ja koulussa viihtymättömyydestä on hiljattain tehty tutkimusta ja saanut myös mediassa lukea (Grönholm 2019; Manninen 2018). Vaikka Suomi on tunnettu maailmalla hyvästä koulumenestyksestä, kouluvihtyvyyden ei kuitenkaan ole samaa luokkaa. Olisi tärkeää panostaa oppilaiden ihmissuhteiden toimivuuteen hyvän koulumenestyksen sijaan. Lisäksi tärkeänä panostuksen kohteena ovat oppilaiden tavoitteiden tukeminen ja hyvä käytös. (Pulliainen 2016, 11.)

Tutkielmani aihe kumpuaa halusta tietää, voiko musiikin oppiaineella olla merkitystä koulun toimintakulttuuriin ja nuorten sosiaaliseen hyvinvointiin. Musiikki on kuitenkin oppiaineena itsessään sosiaalistava, koska yhteismusisointi tapahtuu aina ryhmässä. Lisäksi musiikkikasvatukseen kuuluu erilaisia työskentelytapoja, jotka olettaakseni voisivat lisätä erityisesti sosiaalista hyvinvointia. Kiinnostuin musiikin vaikutuksesta hyvinvointiin jo ennen musiikkikasvatuksen opintojen aloittamista. Olen elämäni aikana ollut osana monia erilaisia musiikillisia kokoonpanoja ja huomannut, että olen saanut elämäni läheisimmät ja tärkeimmät ihmiset musiikin kautta. Merkityksellisimmät muistot liittyvät yhteisiin musisointihetkiin tai esiintymisiin. Oma-kohtaisen kokemukseni perusteella minulla oli vahva intuitio musiikillisen toiminnan vaikutuksesta ihmisen sosiaalisiin suhteisiin ja sitä kautta sosiaaliseen hyvinvointiin.

Aikaisemmat tutkimukset, kuten Pääkkösen (2013) väitös nuorten musisointiprosessista koulussa toteutetussa konserttiprojektissa, osoittaa, että musiikki on pitkälti yhdessä tekemistä ja vahvistaa osaltaan koulun yhtenäistä ja yhteisöllistä toimintakulttuuria. Musiikin ja hyvinvoinnin yhteyttä nuorten näkökulmasta on tutkittu esimerkiksi Hairo-Laxin & Muukkosen (2013) tutkimuksessa ”Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena. Musiikkiterapeuttinen näkökulma”. Koulun musiikinopetus lisää kouluvihtyvyyttä, ja myös musiikin opiskelulla on huomattu olevan positiivisia vaikutuksia sosiaalisuuteen. Musisoinnin yhtäaikaiset toiminnot lisäävät empatiakykyä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Musiikin oppiaine sisältää myös ryhmädynamiikkaa parantavia työskentelytapoja, kuten yhdessä soittamista ja laulamista.

(Eerola & Eerola 2014, 88–89, 98–100.) Kuitenkaan juuri musiikintuntien näkökulmasta nuorten sosiaalista hyvinvointia ei ole vielä tutkittu, vaan tutkimukset ovat keskittyneet enemmän kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin näkökulmaan.

Tutkielman teoreettinen viitekehys perustuu kandidaatintyöhöni ”Koulun musiikinopetus nuoren sosiaalisessa hyvinvoinnissa” (Kurkinen 2016). Tutkielman toinen luku käsittelee hyvinvoinnin ja sosiaalisen hyvinvoinnin käsitteitä. Sosiaalinen hyvinvointi on ihmisen sosiaalisten tarpeiden täyttymistä. Sosiaalinen hyvinvointi on osana ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia, johon kuuluvat myös psyykinen ja fyysinen puoli. Luvussa käsitellään nuoruutta ikäkautena sekä vertaisryhmän merkitystä nuoren elämässä.

Kolmas luku käsittelee koulua sosiaalisena ympäristönä sekä erilaisia malleja kouluhyvinvoinnin ja sosiaalisen hyvinvoinnin tutkimuksesta. Räisänen-Ylitalo (2015) on esimerkiksi tutkinut sosiaalista hyvinvointia kouluympäristössä ja koonnut aikaisempien kouluhyvinvointitutkimusten pohjalta sosiaalisen hyvinvoinnin mallin. Neljäs luku käsittelee koulun musiikinopetusta ja musiikin vaikutusta sosiaaliseen hyvinvointiin nuorten elämässä.

Tutkielman aineisto koostuu seitsemän (7) nuoren teemahaastatteluista, musiikinopettajan haastattelusta, valinnaismusiikin oppituntien havainnoinneista sekä pienimuotoisesta kyselylomakkeesta (N=7), jossa kartoitan musiikintuntien mieluisia työskentelytapoja. Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty monimenetelmäisesti ja analysoitu käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuskysymykseni on:

- Minkälainen rooli musiikin valinnaiskurssilla on nuorten sosiaalisessa hyvinvoinnissa kouluympäristössä?

## 2 Sosiaalinen hyvinvointi nuoruusiässä

### 2.1 Hyvinvoinnin määritelmiä

Hyvinvointia tarkastellaan perinteisesti psyykkisestä, fyysisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta. Suomalainen sosiologi Erik Allardt määrittelee hyvinvoinnin tilaksi, jossa yksilön on mahdollista tyydyttää omat perustarpeensa (Allardt 1976, 21). Maslow on samaa aihetta käsittelevissä tutkimuksissa jakanut ihmisen perustarpeet viiteen tavoitteeseen: fysiologisiin tarpeisiin, rakkauteen, turvallisuuteen, itsetuntoon ja itsensä toteuttamiseen (Maslow 1943, 394). Allardtin (1976) hyvinvointimallin mukaan hyvinvointia voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta. Hyvinvointi jakautuu elintason (*having*), yhteisyyssuhteisiin (*loving*) ja itsensä toteuttamisen muotoihin (*being*). Konu (2002) on kehittänyt kouluhyvinvoinnin mallin Allardtin mukaan ja tehnyt siihen vielä lisäyksen terveydentilasta (*health*). Elintaso viittaa varallisuuteen ja taloudelliseen hyvinvointiin. Yhteisyyssuhteisiin puolestaan liittyy positiivinen vuorovaikutus ja sosiaalinen kanssakäyminen. Itsensä toteuttamisen muodoissa merkittäviksi teemoiksi nousevat esimerkiksi oman arvon tunne ja mieluisten asioiden toteuttaminen. (Allardt 1976, 38–47; Allardt 2000, 19.)

Hyvinvoinnin tutkimiseen on kehitelty erilaisia mittareita. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) mukaan mittauksen kohteiden määrittelyllä ja välineillä tutkijat voivat luoda mittarin siitä, mitä hyvinvointi sisältää, ja minkälainen raja kulkee hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin välillä (OKM 2011, 27). Hyvinvoinnin mittaaminen on Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) mukaan monimutkaista, sillä hyvinvoinnin määritelmästä ei olla yksimielisiä. Yhtä kaikki: hyvinvointia ei voida mitata ainoastaan yhdellä mittarilla sen moniulotteisuuden vuoksi. (THL 2016.) Usein hyvinvointia tarkastellaan objektiivisen ja subjektiivisen eli koetun hyvinvoinnin näkökulmasta. Objektiivista hyvinvointia mitataan tilastoilla ja rekistereillä, ja ne viittaavat kohteesta riippumattomiin mittareihin. Subjektiivista hyvinvointia tutkittaessa mittarit ottavat huomioon mittarin kohteet. Silloin käytetään kyselyitä, joissa päästään tarkastelemaan yksilön hyvinvointia tarkemmin. (Veenhoven 2007, 2.; THL 2016.) Hyvinvoinnin ulottuvuudet ovat joko mitattavissa olevia (*assessment*) tai todellisia (*substance*) (Veenhoven 2004, 1–2).

Ihmisten hyvinvointia kuvaamaan on käytetty myös erilaisia sosiaali-indikaattoreita, kuten koulutusta ja köyhyyttä. Myös ajankäyttötutkimuksista on saatu arvokasta tietoa hyvinvoinnista. Hyvinvoinnin tutkimusta on lähestytty toki myös tutkimalla ihmisten omia näkemyksiä ja ko-

kemuksia onnellisuudesta, hyvinvoinnista ja tyytyväisyydestä elämään. (Raijas 2008, 1.) Hyvinvoinnin mittareita on käytetty eri maiden välisessä vertailussa, ja niillä on pitkät perinteet. Maiden välisten taloudellisten hyvinvointierojen tarkastelussa käytetään usein bruttokansantuotetta (*BKT*). (Raijas 2008, 1; THL 2016.) Viime vuosina bruttokansantuotteen käyttöä on kuitenkin kritisoitu jopa taloustieteilijöiden keskuudessa, ja sen rinnalle on kehitelty erilaisia talouskasvun mittareita kuvaamaan hyvinvointia paremmin. Yhdysvalloissa on esimerkiksi kehitelty bruttokansantuotteeseen perustuva GPI (*genuine progress indicator*) kuvaamaan tarkemmin talouden aitoa kehitystä bruttokansantuotteen puutteet huomioiden. (Kajanoja 2005.) Muita vaihtoehtoisia hyvinvoinnin mittareita ovat esimerkiksi bruttokansannonellisuuden malli GNH (*gross national happiness*) tai positiivisen hyvinvoinnin vertailemiseksi taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön (OECD) aloitteesta kehitelty *Better Life Index*. (THL 2016.) *Better Life Indexin* avulla voidaan tehdä hyvinvointivertailua eri maiden välillä sen mukaan, miten tärkeänä pidetään yhteisöä/yhteisyyttä, koulutusta, ympäristöä, kansalaissitoutuneisuutta, terveyttä, kotitaloutta, tuloja, työtä, elämään tyytyväisyyttä, turvallisuutta ja työn sekä muun elämän tasapainoa (Närhinen, 2015).

## **2.2 Sosiaalinen hyvinvointi**

Sosiaaliseen hyvinvointiin liittyy yksilön yhteisöllisyyden kokemus sosiaalisissa suhteissaan. Työhyvinvoinnin tutkija Päivi Rauramo (2008) on samaa mieltä yhteisöllisyyden, yhteenkuuluvuuden ja yhteisöjen merkityksestä yksilön voimanlähteenä ja pitää yhteisyyden tunnetta jopa yhteiskunnan keskeisenä koossa pitävänä voimana. Koska liittyminen toisiin ihmisiin alkaa jo syntymästä, on yksilölle hyvin luonteenomaista olla osana erilaisia ryhmiä, kuten ystäväporukkaa, perhettä tai työyhteisöä. Yhteisö voi kokonaisvaltaisesti vaikuttaa yksilön hyvinvointiin ja itsetuntoon, joka oikeastaan on yhteisöllinen käsite. (Rauramo 2008, 122–123.) Yhteenkuuluvuuden tunne ja hyväksytyksi tuleminen kokemukset ovat ihmisen itsetunnon kannalta merkityksellisiä asioita (Rauramo 2008, 123; Aho, S. & Laine, K. 2004, 53).

Hyvinvointi nähdään elämän mielekkyyden kokemuksena, ja sen avulla voidaan arvioida ihmisen suhdetta ympäröivään maailmaan ja omaan itseensä. Päivittäinen kanssakäyminen, sosiaalinen osallisuus, persoonallinen jatkuvuus ja itsereflektiivisyys voidaan määritellä hyvinvoinnin osatekijöiksi. Hyvinvointia voi lisätä osallistavuuteen ja vaikuttamiseen pyrkivä toiminta. Sosiaalisten tekijöiden katsotaan määrittävän hyvinvointia suhteellisen paljon. Arkisissa ja päivittäisissä kanssakäymisen tilanteissa ihmiselle on merkityksellistä tulla kuulluksi. On tärkeää,



että yksilöllä on mahdollisuus joustavaan dialogiin ja oikeudenmukaiseen vuorovaikutukseen. (Suoninen, Pirttilä-Backman, Lahikainen ja Ahokas 2014, 291, 318.) Ihmisyyden ydintä on taito olla toistuvasti vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Erityisesti arvokkuuden kokemus itselle tärkeissä asioissa lisää yksilön motivaatiota. (Mäkelä & Sajaniemi 2013, 41, 45.)

Rauramo (2008) on kehittänyt työhyvinvoinnin portaat -mallin, jota voisi soveltaa työhyvinvoinnin lisäksi myös kouluhyvinvointiin. Mallin tavoitteena on havainnollistaa työhyvinvoinnin taustatekijöitä.



**Kuvio 1. Työhyvinvoinnin portaat -malli (Rauramo 2004, Rauramo ja Louhevaara 2005).**

Rauramon (2008) mallin mukaan työhyvinvointiin on viisi vaikuttavaa askelta. Alimmalla tasolla on *psyko-fysiologiset tarpeet*, johon liittyvät ihmisen perustarpeet, kuten ravinto, liikunta sekä terveydenhoito. *Turvallisuuden tarpeen* kohdalla tärkeiksi teemoiksi nousevat turvallinen työympäristö, turvalliset toimintatavat, palkkaus, pysyvä työsuhde sekä oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen yhteisö. *Liittymisen tarpeen* taustalla on yhteisön yhteishengen nostatus. Avoimuus, luottamus ja vaikutusmahdollisuudet ovat tärkeitä arvoja. *Arvostuksen tarve* liittyy tekemisestä saatavaan oikeudenmukaiseen palautteeseen, toiminnan arviointiin ja kehittämiseen. *Itsensä toteuttamisen tarvetta* edistävät sekä yhteisön että yksilön oppimisen ja osaamisen tukeminen. Tavoitteena on yksilön oman aktiivisuuden ja oppimisen tukeminen. Tällöin yksilön osaamisen tukeminen tukee myös yhteisöä. (Rauramo 2008, 27, 35.) Rauramon työhyvinvoin-

nin portaat antavat näkökulmaa sosiaalisen hyvinvoinnin käsitteen ymmärtämiseen. Turvallisuuden, liittymisen, arvostuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeiden taustalla vaikuttavat erilaiset sosiaaliset tekijät. Näiden asioiden voi päätellä liittyvän sosiaaliseen hyvinvointiin.

### 2.3 Nuoruusikä

Nuoruus on välivaihe lapsuuden ja aikuisuuden välillä, ja silloin nuori käy läpi suuria muutoksia kehityksessään. Nuoruusikä liitetään myös käyttäytymisen ja sukupuolisen kehityksen muutoksiin. (Lehtovirta, Kuokkanen, Peltola & Tuohimaa-Kirveskari 1999, 163; Pulkkinen 2002, 105; Sinkkonen 2010, 209.) Nuoruuden ikävuodet sijoittuvat ikävuosien 12–22 välille, ja nuoruusiän loppupuolella persoonallisuus on kehittynyt miltei muuttumattomaksi (Aalberg & Siimes 2007, 15, 67–68). Dunderfelt (2011, 84) jakaa nuoruusiän kehityksen eri vaiheisiin: varhaisvaiheeseen (12–15-vuotiaat), keskivaiheeseen (15–18-vuotiaat) ja loppuvaiheeseen (18–20-vuotiaat).

Nuoruusiän kuvaaminen ei ole yksiselitteistä kehitysvaiheen paradoksien ja ristiriitaisuuksien vuoksi. Vaikka nuoret ovat fyysisesti vastustuskykyisimmillään ja terveimmillään, lisääntyvät nuorilla kuolleisuus ja sairastuvuus lapsiin verrattuna. (Sinkkonen 2010, 40–41, 209.) Nuoruudessa ihmisen ajattelu muuttuu abstraktimmaksi, jolloin myös maailmakuva ja ajatukset elämästä uusiutuvat. Silloin yksilö alkaa hahmottaa itseään osana maailmaa ja muodostaa uudenlaisia ajatuksia elämästä. (Lehtovirta ym. 1999, 164.) Psyhyksen kehityksessä siis tapahtuu rajuja ja nopeita muutoksia, jotka voivat näkyä ailahteluna. Aivojen nopea kehitys ja keskushermoston keskeneräisyys aiheuttavat voimakkaita tunnereaktioita ja äkillisiä muutoksia mielialassa. (Lehtovirta ym. 1999, 163; Sinkkonen 2010, 40–41.)

Ihmisellä on eri iässä erilaisia kehitystehtäviä eli haasteita. Näiden kehitystehtävien kohtaamisesta seuraa siirtyminen seuraavaan elämänvaiheeseen, jolloin yksilö kehittyy. Nuoruuden kehitystehtäviin kuuluvat itsenäisyyden saavuttaminen irtautumalla vanhemmista ja muista aikuisista, pyrkimys sosiaalisesti vastuulliseen käyttäytymiseen sekä uuden ja kypsemmän suhteen luominen molempiin sukupuoliin. (Dunderfelt 2011, 85.) Nuoruuden haasteet voidaan myös jakaa kolmeen nuoruuden kriisiin: ihmissuhdekriisiin, identiteettikriisiin ja sosiokulttuuriseen kriisiin. Ihmissuhdekriisissä ihmissuhteet voivat uusiutua ja näkemykset vaihtua. Identiteettikriisin aikana nuoren vanhat käsitykset itsestään hajoavat ja uudet käsitykset alkavat hitaasti muotoutua. Nuoren maailmankuva, arvot ja asenteet muuttuvat sosiokulttuurisessa kriisissä. (Lehtovirta ym. 1999, 164.)

## 2.4 Nuoruuden vertaisryhmän merkitys

Nuoruusikään kuuluu monenlaisia muutoksia, jolloin vertaisryhmän tuki muodostuu tärkeäksi osaksi kasvua ja nuoren hyvinvointia. Nuoruusiän psyykkisen kehitysvaiheen päämääränä on saavuttaa itse hankittu autonomia, jolloin itsenäistymisen tarve lisääntyy. Varhaisnuorille toverit ovat tärkeitä käyttäytymisen malleja, ja uudet ihmissuhteet voivat olla tunnetasolla erittäin voimakkaita. Vaikka nuoret vastustavat 13–15-vuotiaina aikuisten mielipiteitä kenties pelkästä periaatteesta, on aikuisen mielipide kuitenkin kiinnostava ja tärkeä. Tuona aikana nuori voi kokea ristiriitaista halua irtautua vanhemmistaan, mutta samaan aikaan yksin selviytyminen voi aiheuttaa pelkoa. Muutos vanhempien kontrollista itsekontrolliin tapahtuu useimmiten sosiaalisissa tilanteissa. (Aho, S. & Laine, K. 2004 135.; Sinkkonen 2010, 209.) Kasvun edetessä lapsi-vanhempiauktoriteettisuhteet kuitenkin muuttuu hiljalleen tasavertaiseksi ihmissuhteeksi (Lehtovirta ym. 1999, 164). Nuoruusiässä uudet ystävyysuhteet tulevat yhä tärkeämmiksi ja vertaisryhmän edustajat voivat olla apuna nuoren minuuden rakentuessa (Lehtovirta ym. 1999, 163; Aalberg & Siimes 2007, 71; Dunderfelt 2011, 84).

Vertaisilla tarkoitetaan vertaisryhmiä tai ikätovereita. Nuorelle on palkitsevaa kuulua vertaisryhmään, sillä se antaa tärkeän tunteen johonkin kuulumisesta. Vertaisryhmän rooli on merkityksellinen läheisyyden ja yhteenkuuluvuuden tuojana. Nuoren läheisimpiä vertaissuhteita ovat ystävyysuhteet, jotka erityisesti nuoruusiässä syvenevät ja muuttuvat vastavuoroisiksi kahdenvälisiksi suhteiksi. Kouluympäristössä omien luokkatovereidensa kanssa usein solmitaan tärkeitä ystävyysuhteita, vaikka luokkatovereidensa valintaan ei pääse vaikuttamaan. (Salmivalli 2005, 15, 31, 35, 138, 148.)

Ryhmä määritellään yksilöistä koostuvaksi yksiköksi, jonka toiminta määräytyy sen jäsenten persoonallisista piirteistä ja panoksista (Himberg & Jauhiainen 1998, 94). Nuoren kehityksen, aikuistumisen ja identiteetin rakentumisen kannalta ryhmään kuulumisen on ensiarvoisen tärkeää. Nuoruusiän vertaisryhmällä on useimmiten päämääränä luoda ryhmäidentiteetti, jonka avulla nuori voi luoda yksilöllistä identiteettiään suhteessa muihin. Ryhmässä nuori oppii hallitsemaan voimakkaita tunteitaan, ja ryhmään kuulumisen voi auttaa myös yksinäisyyden ja ahdistuksen hallinnassa. Nuori voi kokea olevansa vapaa lapsuuden siteistä ikätovereidensa kanssa. Ikätovereidensa tuki on merkityksellistä myös terveen itsevarmuuden kehittyessä. (Aalberg & Siimes 2007, 71–72.)

Yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan voimistaa ryhmän koheesiota lisäämällä. Ryhmän koheesiolla tarkoitetaan ryhmän kaikkien jäsenten tuntemaan vetovoimaa ryhmää kohtaan. Ryhmäkoheesiota voidaan lisätä esimerkiksi luokan yhteisillä tapahtumilla, retkillä ja juhlilla. Jokaisella tulisi olla sellainen rooli, jossa voi kokea olevansa sekä tarpeellinen että hyväksytty ryhmän näkökulmasta. Jotta yhteenkuuluvuuden tunteiden syntyminen on mahdollista, edellyttää se ryhmän jäsenten hyvää tuntemista ja kykyä reagoida toisten tunteisiin. Ryhmätoiminnassa edellytetään sensitiivisyyttä toisia kohtaan, valmiuksia tehdä aloitteita, toisten hyväksyntää ja kannustamista, toisten mielipiteiden kuuntelemista sekä konfliktitilanteista selviytymistä. Kaikkein tärkeintä sosiaalisissa taidoissa lienee toverihyväksyntä eli muiden tukeminen ja rohkaiseminen. (Aho & Laine 2004 53–54, 203.)

Aalbergin ja Siimeksen (2007) mukaan valtaosa suomalaisnuorista voi hyvin, mutta jostain syystä osa jää ryhmän ulkopuolelle ja syrjäytyy. Arviolta 9% suomalaisista nuorista syrjäytyy eikä näin ollen jatka koulunkäyntiä tai siirry työelämään. Syrjäytyessään nuori erkaantuu tavanomaisesta nuoruusiän kehityspolusta. Syrjäytyneen nuoren onkin erittäin haastavaa päästä myöhemmin kehitysvaiheeseen, josta aiemmin jäi paitsi. (Aalberg & Siimes 2007, 73, 133.) Syrjäytymisriskit yhdistyvät perustavanlaatuisesti vuorovaikutussuhteisiin (Poikkeus, Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Kuorelahti, Siekkinen, Kiuru & Nurmi 2013, 111).

Ulkopuolisuus vaikuttaa vahingollisesti psyykeen kehitykseen, eivätkä kaikki ryhmät tue nuoren tervettä kasvua. Ryhmä voi esimerkiksi toteuttaa lapsellisia yllykkeitä ja jäädä taantumavaiheeseen, jolloin ryhmä ei palvele tai edistä nuoren kasvua. (Aalberg & Siimes 2007, 133.) Yksinäisyyden perusongelmana puolestaan on ystävien ja tovereiden puuttuminen. Yksinäisillä lapsilla ja nuorilla on havaittu olevan enemmän oppimisvaikeuksia, käytöshäiriöitä ja mielen-terveydellisiä ongelmia. Yksinäisyys johtuu pitkälti toivottujen ja todellisten sosiaalisten suhteiden ristiriidasta, joten yksinäisyyden voisi sanoa olevan subjektiivisesti koettua tyytymättömyyttä vallitseviin sosiaalisiin suhteisiin. Tyytymättömyys ja sosiaalisen verkoston puuttuminen johtavat sosiaalisen yksinäisyyden kokemiseen. (Aho & Laine, 2004, 181–182.)

Ulkopuolisuuden kokemukset kuitenkin voivat poiketa toisistaan sen mukaan, onko vertaisryhmään kuulumisen tai sen ulkopuolelle jääminen itsestä riippumatonta vai omaehtoista. Mikäli vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen on oma valinta, se voi jopa vahvistaa minuutta. Mikäli ulkopuolisuus ei ole itsestä kiinni se voi luoda lukkiutuneen aseman vertaisryhmän ulkopuolelle ja kaventaa subjektiivista toimijuutta. (Korkiamäki 2014, 41.)

### 3 Sosiaalisuus kouluympäristössä

#### 3.1 Koulu sosiaalisena ympäristönä

Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot ovat termeinä lähellä toisiaan, mutta kuitenkin eri asioita. Sosiaalisuudella tarkoitetaan sitä, millä tavalla ihminen on kiinnostunut muiden seurasta, eli toisin sanoen miten seurallinen hän on. Sosiaaliset taidot taas tarkoittavat taitoa selvittää sosiaalisista tilanteista. Sosiaaliset taidot kertovat kyvyistä olla ihmisten kanssa, ja sosiaalisuus puolestaan halusta olla ihmisten kanssa. Sosiaalisuus toki edesauttaa sosiaalisten taitojen hankkimista. (Keltinkangas-Järvinen 2010, 17–18.)

Minkälainen ympäristö koulu sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna on? Opetushallituksen (2012) mukaan kouluympäristön tärkeä tehtävä on opettaa lapsille ja nuorille ryhmässä toimimista. Ryhmän hyväksyntä nousee kouluarvosanojakin tärkeämpään rooliin, koska koululaisia leimaa usein pelko yksinjäamisestä. On tavallista, että oppilaat helposti jakautuvat koulussa suosittuun ja epäsuosittuun asemaan, ja että jokaisella oppilaalla on tietty paikka tällaisessa hierarkiassa. Oppilaiden asema kouluympäristössä määrittelee sen, minkälaisia kaverisuhteita nuori muodostaa. Esimerkiksi suosituimmilla oppilailla on runsaasti mahdollisuuksia toimia ryhmässä, kun vastaavasti epäsuositulla oppilaalla on suppeammat toimintamahdollisuudet. (Opetushallitus 2012, 4–5.)

Ihmisten välinen vuorovaikutus edellyttää vastavuoroisuutta ja kuuntelemisen taitoa. Jokaisessa kohtaamistilanteessa ihmisillä on toive tulla hyväksytyksi. Tästä johtuen ihmiset usein tekevät olettamuksia siitä minkälaiseksi heidät arvioidaan muiden ihmisten näkökulmasta. Aito kohtaaminen ei ole tällöin mahdollista. Kun kohtaaminen perustuu turvallisuuteen ja luottamukseen, ihmisen on helpompi olla oma itsensä. Sitä myötä myös vuorovaikutustilanteet muuttuvat helpommiksi. (Talib 1999, 135.) Hyvät vuorovaikutussuhteet oppimisympäristössä sekä opettajien sensitiivisyys oppilaiden ohjaustilanteissa voivat olla suojaavia tekijöitä nuoruudessa ja luoda siltoja myönteisiin käännekohtiin elämässä ja jopa ehkäistä esimerkiksi syrjäytymistä. (Poikkeus ym. 2013, 111.)

Syrjäytymisen syytä voi etsiä joko yksilöön liittyvistä haasteista, kuten motivaation tai sosiaalisten taitojen ongelmista, tai oppimisympäristöstä ja vuorovaikutussuhteista. Jälkimmäiset kaksi voivat näkyä oppimisen tuen vähyytenä tai yksilön torjuntana. Opettajilla ja koulu-yhtei-

söllä on suuri vastuu tunnistaa syrjäytymisen riskejä ja vahvistaa syrjäytymistä ehkäiseviä opetuskäytäntöjä. Kyseisiä käytäntöjä ovat esimerkiksi keskustelevat ja vuorovaikutukselliset työtavat, jotka lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta. On tärkeää kiinnittää huomiota opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen, opettajien opetuskäytäntöihin sekä vahvistaa oppilaiden osallistumisen ja osallisuuden kokemuksia. (Poikkeus ym. 2013, 111–112.)

Räisänen-Ylitalo (2015, 153) nostaa esiin kuunteluun ja avoimuuteen perustuvan keskusteluympäristön toteuttamista opettajien ja oppilaiden välillä vuorovaikutuksen parantamiseksi. Oman näkemykseni mukaan avoin keskustelu kuitenkin vaatii suurta luottamusta ja keskustelutaitojen harjoittelua, kuten aiemmin on mainittu. Kouluympäristö on vahvasti vertaisryhmälatautunut ympäristö, sillä nuoret kohtaavat siellä laajan joukon saman ikäryhmän edustajia. Koulu on poikkeuksellinen kohtaamispaikka vapaa-aikaan verrattuna, sillä koulussa päätyy tekemään yhteistyötä sellaistenkin nuorten kanssa, joiden kanssa muuten ei olisi tekemisissä. Ryhmien muodostaminen vaatii vaivannäköä. Ryhmytymistilanne voi aiheuttaa myös kilpailua nuorten välille. Myös erilaiset nuorisokulttuurit tulevat näkyville kouluympäristössä. (Opetushallitus 2012, 5.)

Yläkouluikäisen nuoren sosiaaliset tavoitteet jakautuvat kouluympäristössä vertaisryhmään ja aikuisiin. *Vertaisryhmän tavoitteet* yhdistyvät sosiaalisten verkostojen luomiseen, toisten auttamiseen, hyväksytyksi tulemiseen, hylätyksi tulemisen välttämiseen ja toisten kontrollointiin. Sosiaalimoraaliset tavoitteet, kuten vastuullisuus tai yhteistyökyky, kohdistetaan myös vertaisryhmään. *Aikuisiin kohdistuvat tavoitteet* vastaavasti liittyvät nuoriin kohdistuviin odotuksiin. Vanhempien ja opettajan kunnioitus sekä sosiaalinen vastuullisuus ovat esimerkkejä tavoitteista. Lämmin ja avoin suhde opettajaan voi parantaa asenteita oppiainetta ja jopa koko koulu yhteisöä kohtaan. (Dweck 1996, 183–183; Anttila & Juvonen 2002, 139.)

Kuten aiemmin on todettu: turvallisuus luo pohjan luottavaiselle, avoimelle ja toimivalle koulu yhteisölle. Kaveriverkosto on keskeisessä asemassa sosiaalisen turvan ja tuen tuojana nuorelle. Myös vanhemmat, opettajat, kaverit, vertaisryhmä ja kouluilmapiiri tuovat merkittävää apua nuorille koulunkäynnin haasteissa ja lisäävät kouluinnostusta. Vanhempien ja opettajien kiinnostus ja kannustava palaute koulunkäyntiä kohtaan motivoi nuoria. (Kinnunen, Vuorijärvi & Honkakoski 2013, 25.; Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 250–251.) Luotettavan ilmapiirin luominen ryhmässä auttaa turvallisen kouluyhteisön luomisessa (Opetushallitus 2012, 5).

Kouluun tullaan usein mielellään, koska siellä voi tavata kavereita, vaikka itse kouluopetus koettaisiinkin mielenkiinnostomaksi (Harinen & Halme 2012, 54). Toisaalta Kinnusen ym.

(2013) mukaan useat nuoret kokevat motivaatiota koulunkäyntiin, ja suosituimpia oppiaineita nuorten keskuudessa ovat toiminnalliset oppiaineet, kuten käsityö ja liikunta. Vaikka työrauha on usein kaikkien yhteisenä tavoitteena, eristäytyminen ja yksin toimiminen on ihmisille vierasta. Ihminen pyrkii kuitenkin luonnostaan hakeutumaan yhteyteen toisten ihmisten kanssa. Toiminnalliset oppiaineet mahdollistavat enemmän vuorovaikutuksellisia tilanteita kuin esimerkiksi luku- ja matemaattiset aineet. (Kinnunen ym. 2013, 25; Hohti & Karlsson 2013, 167.) Näiden tutkimuksen perusteella voisi väittää, että toiminnallisilla oppiaineilla, kuten taide- ja taitoaineilla, on tärkeä rooli turvallisen ja yhteisöllisen kouluyhteisön rakentajana ja perusteltu paikka opetussuunnitelmassa.

Voisi luulla, että juuri opettaja on oppituntien keskiössä oppilaiden näkökulmasta, koska opettaja virittää oppituntitodellisuuden ja on kouluinstituution edustaja. Tietynlaiset toiminnalliset jaksot oppituntikehyksissä ovat selkeitä sekä oppilaille että opettajille. Opettaja tuo auktoriteetin ryhmään ja määrittelee oppilaan suhteen oppituntiin. (Laine 2000, 42.) Hohti ja Karlsson (2013) ovat tutkineet, minkälaisia havaintoja oppilaat tekevät oppitunnin sisällöistä. Lapset etnografeina -menetelmässä kolmannen ja neljännen luokan oppilaat havainnoivat koulupäivän aikaisia tapahtumia luokkapäiväkirjaan. Yllättävää kyllä, opettaja ei esiinny kuvausten keskipisteenä, vaikka näin voisi helposti luulla. Oppilaiden vastauksissa nousevat esiin sosiaaliset ulottuvuudet. He kuvailevat luokan keskinäistä toimintaa ja tekemistä. Kiehtovaksi koetaan oppitunneilla tapahtuva epävirallinen toiminta, joka ei liity suoranaisesti opetettavaan asiaan, tavoitteisiin tai opetussuunnitelmaan. Opetussisältö jääkin usein sosiaalisten suhteiden taustalle. (Hohti & Karlsson 2013, 167.)

### **3.2 Kouluhyvinvointi**

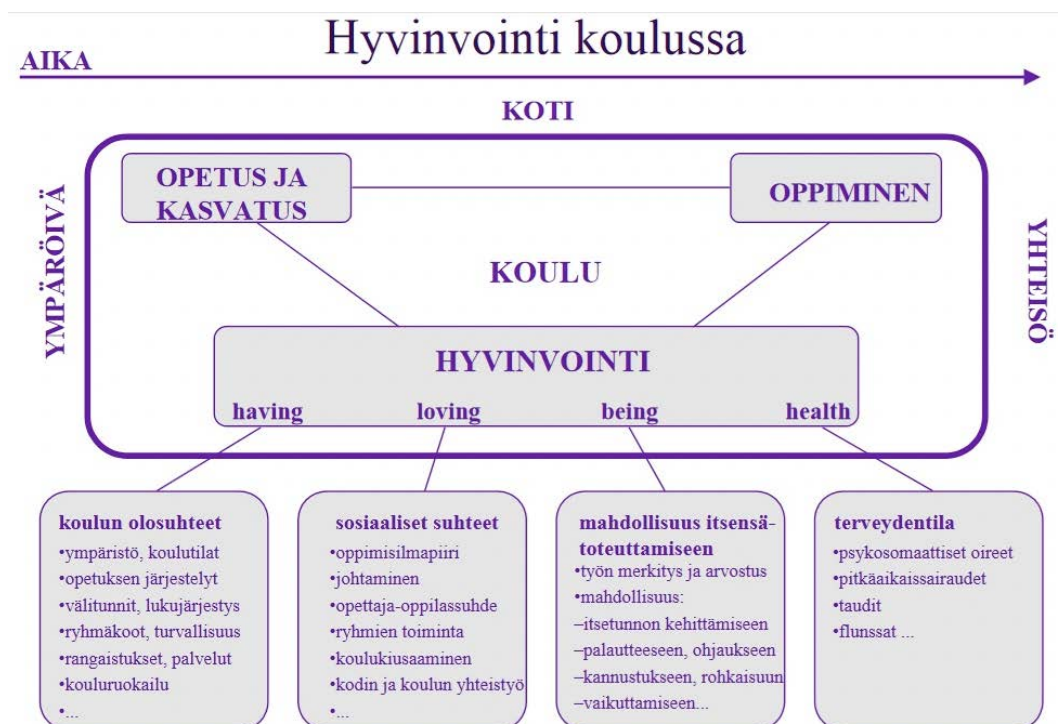
Suomalaiskoulujen oppimistulokset ovat kansainvälisellä tasolla hyviä, mutta kouluviihtyvyydessä ei ole havaittu samanlaisia tuloksia (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 242; Manninen 2018, 18). Onkin nuorten hyvinvoinnin näkökulmasta keskeistä kysyä, miten koulussa viihdytään? Onko nuorella paikka koulun sosiaalisessa ympäristössä? Kysymys kouluhyvinvoinnista ja kouluviihtyvyydestä voidaan ymmärtää henkisenä tilana, turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksena. (Vornanen 2010, 51.)

Koulu on merkittävä kehitysympäristö nuorille, ja opiskelu ja koulumenestys vaikuttavat laajasti nuorten hyvinvointiin. Nuoria tutkittaessa on hyvä muistaa motivaation, koulusuoriutumisi-

sen ja hyvinvoinnin eri näkökulmat. Vaikka nuori menestyy koulussa, pelkää koulumenestyksen tarkastelu ei kerro kokonaisjärjäämisestä. (Salmela-Aro & Tuominen-Soini 2013, 242–243.) Lasten ja nuorten hyvinvointi puhuttaa paljon niin poliittisessa keskustelussa, arjessa kuin tutkimuksissakin. Hyvinvointikeskusteluissa nostetaan usein esiin pahoinvointi ja keskitytään hyvinvoinnin puutteisiin. Esimerkiksi aiheet kuten lasten ja nuorten oireilu, mistä haasteet johtuvat, ja kuinka mittavia kustannuksia ongelmat aiheuttavat, ovat olleet keskusteluiden keskiössä. (Hohti & Karlsson 2013, 164.)

Oppilas kuitenkin tarvitsee kokemuksen siitä, että hänestä ja hänen hyvinvoinnistaan välitetään koulu yhteisössä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvoperustana on jokaisen oppilaan arvokkuus ja ainutlaatuisuus. Koulu yhteisön tehtävänä on kannustaa ja tukea nuoren kasvua, ja koulun tehtävänä on taata jokaiselle oikeuden kasvaa yhteiskunnan jäsenenä ja yksilönä. Oppilaiden osallisuuden kokemus ja yhteisön jäsenenä toimiminen rakentavat kokonaisvaltaista hyvinvointia. (POPS 2014, 15.)

Konu (2002) käsittelee kouluhyvinvointia väitöskirjassaan ja on kehittänyt koulun hyvinvointimallin, joka perustuu Allardtin (1976) hyvinvointiteoriaan.



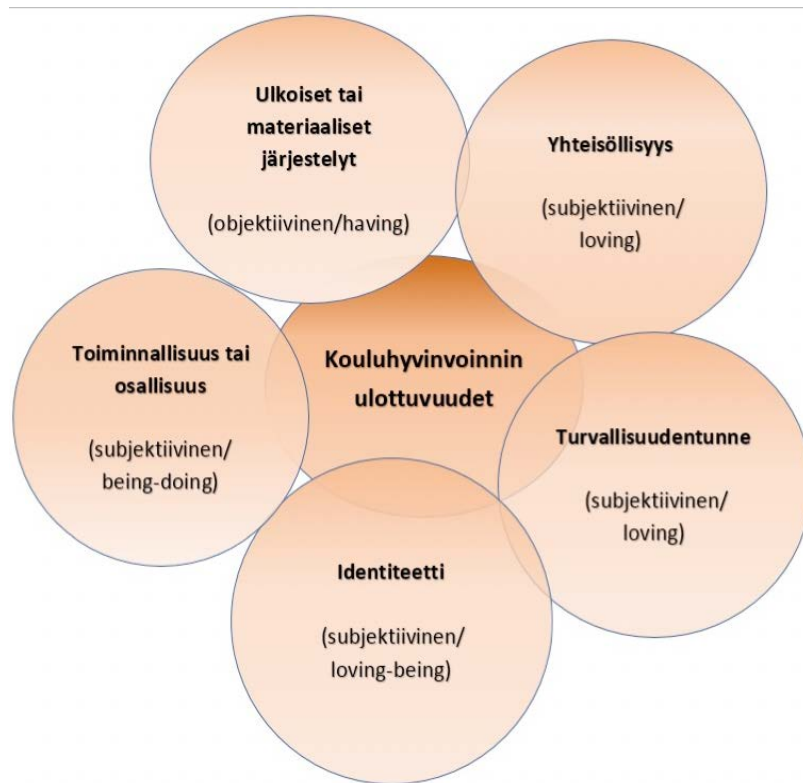
**Kuvio 2. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002, 44).**



Konu yhdistelee hyvinvointimallissaan yleistä hyvinvointia, koulumenestystä ja kasvatusta. Kasvatus ja opetus vaikuttavat kauttaaltaan kouluhyvinvointiin. Oppilaiden kotioloilla ja ympäröivällä yhteisöllä on merkittävä rooli oppilaiden hyvinvoinnissa. Hän jakaa kouluhyvinvoinnin neljään osaan: Koulun olosuhteet (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*), mahdollisuus itsensä toteuttamiseen (*being*) ja terveydentila (*health*).

*Koulun olosuhteet* liittyvät koulun fyysiseen ympäristöön ja koulurakennukseen. Tähän osaluokeseen liittyvät myös opiskeluympäristön asiat (lukujärjestys, ryhmäkoot) ja oppilaille tarjottavat palvelut (kouluruokailu, terveydenhuolto). *Sosiaaliset suhteet* käsittelevät koulun sosiaalista ympäristöä, opettaja-oppilassuhdetta, vertaissuhteita, kiusaamista sekä kotien ja koulun välistä yhteistyötä. Koulukontekstissa tulisi olla mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen ja jokaista oppilasta tulisi tukea tärkeänä osana koulu yhteisöä. Oppilailla tulisi olla mahdollisuus itsetunnon kehittämiseen, palautteeseen, ohjaukseen, rohkaisuun ja vaikuttamiseen. Olennaisen tärkeää on mahdollisuudet parantaa omia tietoja ja taitoja omissa kiinnostuksen kohteissaan. *Terveydentila* nähdään lähinnä sairauksien ja tautien poissaolona. (Konu 2002, 43–45.)

Janhunen (2013) on perehtynyt kouluhyvinvointiin erityisesti nuorten näkökulmasta, ja hän on käyttänyt samantapaista jaottelua Allardtin mallin mukaisesti. Janhunen jakaa kouluhyvinvoinnin ulkoisiin tai materiaalsiin järjestelyihin, yhteisöllisyyteen, toiminnallisuuteen, turvallisuudentunteeseen ja identiteettiin.



**Kuvio 3. Kouluhyvinvoinnin ulottuvuudet peilattuna Allardt'n tarveluokitteluun (having, loving, being; subjektiivinen/objektiivinen) ja yhdistettynä Niemelän toiminnan teoriaan (doing). (Janhunen 2013, 79).**

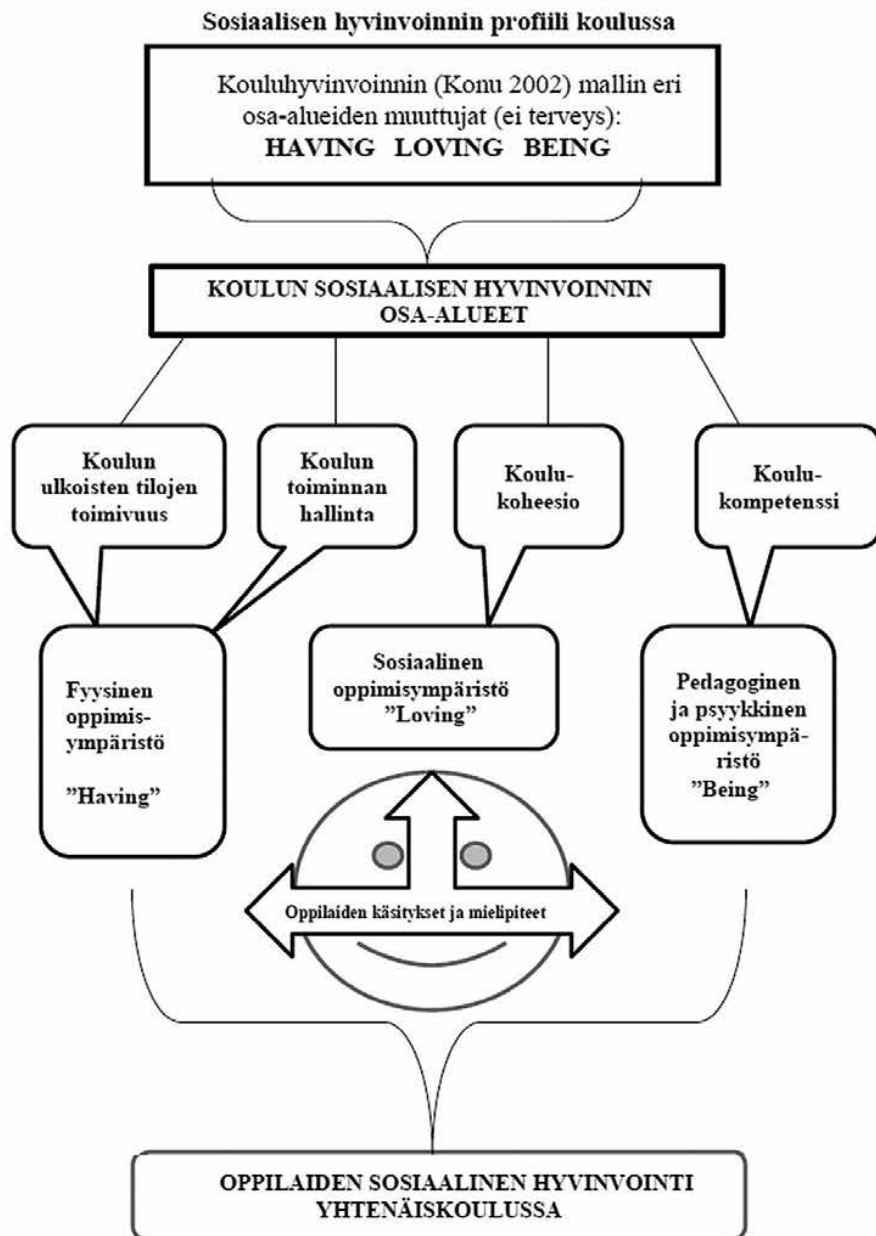
Janhusen (2013) väitöstutkimuksen aineisto koostuu 8. ja 9. luokkalaisten kirjoittamista aiheista. Merkille pantavaa tutkimuksen tuloksissa on, että melkein jokaisessa kirjoitelmassa mainittiin vertaisryhmän ja kaverisuhteiden merkitys. Positiivisia asioita olivat esimerkiksi hyväksyntä joukkoon ja mahdollisuus olla oma itsensä, kun taas negatiivisia teemoja olivat yksinäisyys ja kiusaaminen. Janhunen painottaa kaverisuhteiden, vertaisryhmän, koulun ilmapiirin ja yhteishengen merkitystä yhteisöllisyyden perustana. Sosiaaliset suhteet vaikuttavat selvästi eniten nuorten kouluhyvinvointiin, ja kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa on aikaisemmin todettu, oppilaiden koulunkäyntiä motivoi ensisijaisesti kaverit. Nuoret korostivat myös oppilaiden ja opettajien välisiä suhteita. (Janhunen 2013, 59, 80.)

Koulu muodostaa siis tärkeän sosiaalisen toiminnan areenan nuorten arjessa, jossa kaveriverkostot toimivat sosiaalisen tuen tuojina (Kinnunen ym. 2013, 25). Konun (2002) mukaan kouluhyvinvoinnin osa-alueista eniten oppilaiden yleiseen subjektiiviseen hyvinvointiin vaikuttaa sosiaalisten suhteiden toimivuus. Itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ovat myös merkittäviä tekijöitä kouluhyvinvoinnissa. (Konu 2002, 7, 61.) Konun ja Janhusen kouluhyvinvointimallit

ovat hyvin samankaltaisia ja pohjaavat Allardtin malliin. Tutkimukseni kannalta tärkeäksi teemaksi nousee sosiaalisuus ja etenkin sosiaalisen hyvinvoinnin tarkastelu. Konun mallin sosiaaliset suhteet (loving) -osuus viittaa sosiaaliseen hyvinvointiin.

### **3.3 Sosiaalinen hyvinvointi koulussa**

Vaikka tutkimusta sosiaalisesta hyvinvoinnista on tehty melko paljon, aihe on noussut julkiseen keskusteluun vasta viime vuosina (Watson, Emery, Bayliss, Boushel & McInnes 2012, 4). Konun (2002, 7) mukaan kouluhyvinvoinnin ja sosiaalisen hyvinvoinnin tärkeät osa-alueet muodostuvat koulun olosuhteista ja sosiaalisista suhteista. Räisäsen (2015) tutkimus sosiaalisesta hyvinvoinnista yhtenäiskoulussa valottaa sosiaalisen hyvinvoinnin käsitettä laajemmin. Koulun sosiaaliset suhteet koostuvat usein kaverisuhteista, opettajan ja oppilaiden välisistä suhteista, kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, sekä muista koulun suhteista ympäröivään yhteisöön. Räisäsen tutkimuksessa oppilaiden sosiaalista hyvinvointia tarkastellaan sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta. Toisin sanoen hän jakaa sosiaalisen hyvinvoinnin koulun ihmissuhteisiin (pro- ja epäsosiaaliset taidot), vuorovaikutukseen, sosiaaliseen tukeen ja arvostukseen, koulussa suoriutumiseen, koulun toiminnan hallintaan ja toimintaympäristöön. Tärkeä kysymys on, millä tavalla sosiaalinen hyvinvointi näyttäytyy juuri oppilaiden käsitysten valossa. (Räisänen 2015, 23, 52.) Räisäsen malli pohjautuu edellisten hyvinvointimallien tapaan Allardtin malliin:



**Kuvio 4. Sosiaalisen hyvinvoinnin teorettinen viitekehys koulukontekstissa. (Räisänen-Ylitalo 2015, 52)**

Räisäsen (2015) mallissa koulun *ulkoisten tilojen toimivuudella (having)* tarkoitetaan fyysisiä tiloja koulussa (luokkahuone, piha-alueet), kun taas *toiminnan hallinta (having)* liittyy enemmän työn puitteisiin kuten työrauhaan. Nämä kaksi osa-alueetta muodostavat yhdessä fyysisen oppimisympäristön. *Koulu-koheesio (loving)* liittyy luokkakaverisuhteisiin, opettajasuhteisiin ja kodin koulusuhteisiin. Koulu-koheesiosta muodostuu sosiaalinen oppimisympäristö. *Koulu-kompetenssi (being)* yhdistyy oppilaiden omiin käsityksiin opettajalta saamastaan tuesta ja arvostuksesta, koulussa suoriutumisesta ja koulutyön kokemisesta. Koulu-kompetenssi osa-alueena sijoittuu pedagogiseen ja psyykkiseen oppimisympäristöön. (Räisänen-Ylitalo 2015, 60-62.)

Olen nostanut edellä esiin kolme hyvinvoinnin tutkimisen mallia: Konun (2002), Janhusen (2013) ja Räisänen-Ylitalon (2015) mallit. Jokainen hyvinvointimalli pohjautuu Allardtin (1976) kolmeen hyvinvoinnin ulottuvuuteen: *having*, *loving*, *being*. Malleissa toistuivat nämä kolme ulottuvuutta: fyysiset tarpeet, sosiaaliset suhteet ja oman itsensä kehittäminen.

Konun hyvinvointimalliin oli lisätty Allardtin mallin lisäksi terveydentilasta kertova health-kohta, jolloin Konun malli koostuu neljästä ulottuvuudesta: sosiaaliset suhteet, koulun olosuhteet, itsensä toteuttamisen suhteet sekä uutena ulottuvuutena terveydentila. (Konu 2002.) Janhusen hyvinvointimalliin taas oli synteesi Allardtin (1976) ja Niemelän (2006) teorioista. Janhusen hyvinvointimalli jakautuu ulkoisiin ja materiaalsiin järjestelyihin, yhteisöllisyyteen, turvallisuudentuneeseen, identiteettiin ja toiminnallisuuteen tai osallisuuteen. (Janhunen 2013.) Räisänen-Ylitalon hyvinvointimalli on spesifimpi ja keskittyy sosiaalisen hyvinvoinnin tarkasteluun yhtenäiskoulussa oppilaiden näkökulmasta. Mallissa on määritelty ensin koulun sosiaalisen hyvinvoinnin osa-alueet, jonka jälkeen hän on johtanut kyseisistä osa-alueista Allardtin kolme hyvinvoinnin ulottuvuutta.

Janhusen mallissa hyvinvoinnin ulottuvuudet nähdään osin päällekkäisinä teemoina ja monipuolisimpina, kuin esimerkiksi Konun mallissa. Tässä mielessä Janhusen ja Räisänen-Ylitalon hyvinvointimallit ovat samankaltaisia; niissä molemmissa on nähtävissä päällekkäisiä teemoja ja asioiden vaikuttavuutta toisiinsa. Janhusen mallissa on määritelty myös subjektiivinen ja objektiivinen hyvinvointi, toisin kuin kahdessa muussa mallissa. Nämä kolme mallia on tehty kuvaamaan erityisesti hyvinvointia koulussa. Jokainen malli on luotu ainutlaatuisen tutkimusaineiston pohjalta, mikä toki vaikuttaa yleistettävyyteen. Kuitenkin jokaisessa mallissa on nähtävissä tietyt yhtäläisyydet.

### **3.4 Yhteisöllisyys koulussa**

Yhteisöllisyys ei synny pelkässä fyysisessä yhteisessä tilassa vaan aidossa vuorovaikutuksessa, joten vuorovaikutuksen mekanismit ovat keskiössä yhteisöllisen tunnelman rakennuksessa (Opetushallitus 2012, 5). Allardtin (1983, 98–90) mukaan sosiaaliset verkostot ovat vuorovaikutussuhteita, joiden kautta kulttuuriset merkitykset siirtyvät ihmiseltä toiselle. Sosiaaliset rakenteet antavat raamit ihmisen yhteisölliselle toiminnalle. Yhteisöt ja yhteisöllinen elämä ovat ihmisen olemassaolon ja toiminnan edellytyksiä, ja yhteisyyden tunne on yhteiskuntaa koossa pitävä voima. Yhteisöllisyyttä ymmärtämällä pystyy käsittämään paremmin ihmisen sosiaalisia rakenteita. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 12–13.) Yhteenkuuluvuuden tunne on yhteydessä

yhteisöllisyyteen, mutta yhteenkuuluvuutta voi kuitenkin kokea, vaikkei kuuluisi ryhmään (Hännikäinen 2006, 126).

Yhteisöllä on siis tärkeä merkitys oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. Rasku-Puttonen (2006) korostaa kehittyneen kouluyhteisön vaativan välittävän ilmapiirin ja keskinäistä kunnioitusta. Yhteisen päämäärän eteen työskentely sekä huolenpidon ja yhteisöllisyyden edistäminen edistävät yhteisön kehittymistä. Nuorelle on erityisen tärkeää tuntea olonsa tarpeelliseksi ryhmässä, joten erilaiset vastuutehtävät lisäävät nuoren vastuuntuntoa ja itsearvostusta. (Rasku-Puttonen 2006, 112–113.) Yhteisöllisyyden kokemukselle keskeisintä on osallisuuden tuntemus, ja tekemällä oppiminen on mainio tapa vahvistaa ryhmän jäsenten osallisuutta (Kylmäkoski, Pylkkänen & Viitanen 2010, 8–9). Yhteisöllisen tuen ja kontrollin määrä pelkästään ei kuitenkaan riitä parantamaan koulun ilmapiiriä, koska tuen tulisi jakautua tasaisesti oppilaiden kesken. Oikeudenmukaisuuden puute voi olla suuri uhka hyvinvoinnille, ja samalla kouluihin kaivataan enemmän yhteisöllisyyttä. Tiiviit ryhmät, joissa oppilaat tuntevat toisensa hyvin, ja opettaja oppilaansa, voivat tukea tasa-arvoisen, sosiaalisesti tukevan ja kontrolloivan kouluyhteisön syntyä. (Ellonen 2008, 97.)

Koulukiusaaminen vaikuttaa nuorten koulukokemukseen, koska siihen liittyy sekä yhteisön että yksilön kokemukset (Opetushallitus 2012, 9). Kiusaaminen on ennen kaikkea yhteisöllinen ja kouluhyvinvointiin liittyvä ilmiö. Kiusaamistilanteissa kiusatuille annetaan toiseuden muoto, jossa kiusaaja käyttää sosiaalista asemaansa vallan tavoitteluun. Kiusaaminen on vuorovaikutussuhteiden sarja, joka on hyvin vahingollista kiusatulle. Koulukiusaaminen vaikuttaa monin tavoin kiusatun koulussa viihtymiseen, turvallisuuden tunteeseen ja koulumenestykseen. (Hamarus 2006, 134, 210, 214). Oppilaiden turvallisuuden tunne on merkityksellistä ja keskeistä kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta (Harinen & Halme 2012, 33).

Kouluyhteisö on nuorelle merkityksellinen ympäristö, jossa he viettävät valtaosan ajastaan. Kouluhyvinvointitutkimusten (Konu 2002, Janhunen 2013, Räisänen-Ylitalo 2015) perusteella on havaittu, että koulun sosiaalisilla suhteilla on merkitystä oppilaiden hyvinvointiin. Vuorovaikutuksellisia, yhteisöllisiä ja osallistavia toimintatapoja lisäämällä voidaan vaikuttaa positiivisesti kouluyhteisöön ja kiusaamisen vähenemiseen.

## 4 Sosiaalinen hyvinvointi musiikinopetuksessa

### 4.1 Musiikinopetus peruskoulun yläluokilla

Musiikkikasvatuksen kenttä voidaan jakaa yksilölliseen ja yhteisölliseen opettamiseen. Musiikinoppilaitoksissa, kuten musiikkiopistoissa, opetus painottuu yksilösuorituksiin koulujen musiikinopetuksen painottaessa enemmän yhteisöllisyyttä. (Louhivuori 2009, 13.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteena on luoda edellytykset aktiiviseen ja monipuoliseen musiikilliseen toimintaan. Oppiaineen tehtävänä on luoda myönteistä ja arvostavaa suhdetta musiikkiin sekä yksilöiden että yhteisöjen toiminnoissa. Yläkoulun musiikinopetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden musiikillisia tietoja ja taitoja. Opetuksessa käytetään musiikinopetuksen omia työskentelytapoja kuten soittoa, laulua, kuuntelua, säveltämistä, improvisointia ja musiikkiliikuntaa. Musiikin opetukseen tulee sisältyä myös teknologiaa ja eri taideaineiden välistä työskentelyä. (POPS 2014, 422.)

Tämän tutkielman tutkittavaksi ryhmäksi valikoitui valinnaisen musiikin ryhmä. Valinnaisten opintojen tehtävä on syventää oppimista ja laajentaa opintoja sekä vahvistaa osaltaan myös jatko-opintomahdollisuuksia oppilaan oman valinnan mukaisesti. Valinnaisuus tarjoaa mahdollisuuden osaamisen kehittämistä kiinnostuksen suuntaan, ja lisäksi sillä tuetaan opiskelumotiivaatiota. Musiikki, kuvataide, käsityö, liikunta ja kotitalous kuuluvat taito- ja taideaineisiin, joiden vuosiviikkotuntien jakautumisesta päättää opetuksen järjestäjä. (POPS 2014, 96–97.) Taito- ja taideaineet ovat merkityksellisiä myös kouluviihtyvyyden näkökulmasta, koska niiden parissa työskennellään tunteiden kanssa kokemuksellisen oppimisen ympäristössä (Juvonen 2008, 77).

Lindström (2011) on tarkastellut väitöstutkimuksessaan musiikintuntien merkityksiä yläkouluikäisten nuorten näkökulmasta. Oppilaat kokevat koulun musiikinopetuksen tärkeäksi, koska musiikki on heille olennainen osa jokapäiväistä elämää ja musiikinopetuksen sisällöt kannustavat harrastamaan musiikkia myös vapaa-ajalla. Yhdessä tekeminen koetaan tärkeäksi osaksi musiikin opiskelua. Musiikkia opiskellaan soittamalla, laulamalla ja myös musiikkia tekemällä ja kuuntelemalla. Oppimiskokonaisuuksissa tärkeässä roolissa ovat musiikintunneilla soitettavat kappaleet. (Lindström 2011, 169.) Koulun musiikinopetus tarjoaa oppilaille positiivisia musiikillisia kokemuksia ja yhdistää musiikillista monimuotoisuutta ja Cadedo-Mas & Díaz-Gómez (2013) toteavat, että osallistavaa ja toiminnallista musiikin opetusta tulisi laajentaa. Musiikkikasvatus tarjoaa oppilaille positiivisia musiikillisia kokemuksia, jotka rohkaisevat nuoria

laajentamaan musiikillista osaamistaan myös luokkahuoneen ulkopuolelle luoden erilaisia musiikillisia identiteettejä ja edistämällä yhteiseloja. Musiikkikasvatus tuo oppilaita yhteen. (Cabebo-Mas & Días-Gómez 2013, 455.)

## 4.2 Koulun musiikinopetuksen työtavat

Musiikkikasvatuksen työtavat ovat itsessään yhteisöllisiä ja osallistavia, sillä yhteismusisointi on lähtökohtaisesti yhteisöllistä toimintaa, johon jokainen ryhmän jäsen voi osallistua. Kaikki oppilaat eivät musisoi lainkaan koulun ulkopuolella. Ryhmää ohjataan kokonaisuudessaan sillä tavoin, että jokainen oppilas voi osallistua ja edetä laulussa ja soitossa omalla tasollaan riippumatta musiikillisesta taustastaan. Soitettavat kappaleet pyritään myös valitsemaan läheltä oppilaiden musiikkimieltymyksiä. (Juutilainen 2009, 67.) Musiikintunneilla kappaleet opetellaan ennen kaikkea yhteismusisoinnin keinoin. Oppilaiden näkökulmasta juuri kappaleiden opettelu on tärkeä osa tunteja. (Lindström 2011, 173.)

Varsinkin yläkoulun musiikinopetukseen sisältyy runsaasti ryhmämusisointia. Yhteismusisointiin liittyy monia yhtäaikaista toiminnan prosesseja, joiden lisäksi oppilas hallitsee samanaikaisesti myös vuorovaikutuksellisia prosesseja. Musisointitilanteissa täytyy oman suorituksen lisäksi seurata sekä muiden suoritusta että musiikkia itsessään. Ryhmämusisointi onkin joukkuelaji, jossa ryhmän toimivuus on erityisen näkyvässä roolissa. Yhteismusisointi parhaimpina hetkinä saattaa nuoret kommunikoidaan yhteisesti ja luo yhteistä mielihyvää. Musisointitaito tuo nuorelle arvokasta sosiaalista pääomaa, koska musisointia arvostetaan kaikkialla. Yhteismusisointi antaa nuorille mahdollisuuden kokoontua hetkeksi yhteisen tekemisen pariin, ja musisointihetket voivat olla oppilaille monin tavoin merkityksellisiä. (Pääkkönen 2014, 105.)

Musiikkiliikunta on koulun musiikin opetuksessa käytetty työtapa, jossa yhdistyvät sekä kuuntelu, laulaminen, kehon liike ja improvisointi. Liikkeen avulla päästään osaksi musiikin maailmaa. Musiikkiliikunnan leikkimielisyys ja aktiivinen toimiminen ryhmässä vapauttaa nuoria itsekriittisyydestä ja antaa myönteisiä kokemuksia. (Juntunen, 2010, 11.) Bojner-Horwitz ja Bojner (2007) yhtyvät Juntusen näkemykseen musiikin ja liikunnan yhteydestä. Esimerkiksi voimistelussa musiikki ja liikunta kulkevat rinnakkain, kun leikki, liikunta ja musiikki yhdistyvät yhdeksi kokonaisuudeksi. Musiikkiliikunnassa voi herätä yhteenkuuluvuuden kokemuksia ja itseluottamusta, mitkä ovat merkittäviä voimavaroja elämisen kannalta. Keskittymiskykyä



voi kehittää musiikin avulla, jolloin esimerkiksi lapset, joilla on erinäisiä toimintahäiriöitä reagoivat musiikkiin kehollisesti tanssimalla. Musiikin ja liikkeen yhdistelmän väitetään parantavan tarkkuuttakin. (Bojner-Horwitz ja Bojner 2007, 57, 89.)

Esiintymiset ja projektit ovat merkittävä ja olennainen osa koulun musiikinopetusta. Lindröstömin (2011) tutkimuksessa esiintymiset nousevat esiin oppilaille merkityksellisinä kokemuksina, ja ne saavat myös oppilaat motivoitumaan harjoittelusta. Konserteissa nousee esiin musiikin sosiaalinen puoli, kun oppilaat pääsevät näyttämään muille vertaisryhmän edustajille, mitä he ovat harjoitelleet. Yhdessä tekeminen ja elävä musiikki ovat esiintymistilanteissa keskiössä. (Lindström 2011, 170.) Esiintyminen toimii siltana yhteisöllisyyden ja itseluottamuksen välillä, ja esiintyminen kehittää myös rohkeutta itseilmaisuun (Anttila 2013, 171).

Musiikkikasvatus on pääsääntöisesti toiminnallista ja musiikin tekeminen (*music-making*) on kaiken tekemisen lähtökohtana. Tärkeimpiä musiikillisia työtapoja ovat musiikin tekemisen yhteydessä tapahtuvat laulaminen, soittaminen, säveltäminen sekä improvisointi. (Elliot 1995, 40.) Koulun musiikinopetuksen osallistavat ja toiminnalliset työtavat luovat Cabedo-Masin ja Diaz Gómezin (2013) mukaan positiivisia kokemuksia ja edesauttavat musiikin oppimista. Tällaiset kokemukset rohkaisevat oppilaita laajentamaan musiikillista toimintaansa myös luokkahuoneen ulkopuolelle esimerkiksi aloittamaan musiikkiharrastusta. Musiikin oppituntien osallistavilla työtavoilla näyttäisi olevan oppiainerajoja ylittäviä yhteyksiä ja positiivista vaikutusta myös luokan sosiaaliseen ilmapiiriin. (Cabedo-Masin & Diaz Gómezin 2013, 468.) Musiikillinen vuorovaikutus lisää yhteenkuuluvuudentunnetta ryhmässä, ja yhteismusisointi (*'Joint music-making/music-making*) edistää ryhmän yhteistoiminnallisuutta ja hyvinvointia (Clayton 2009, 39; Mazer 2014, 543).

Green (2008) on perehtynyt tutkimuksissaan epämuodolliseen oppimiseen musiikkiluokassa sekä ryhmän yhteistoiminnallisuuteen. Kun oppilaat saivat työskennellä ilman opettajan antamia ohjeita ja saivat organisoitua omatoimisesti, oppilaiden ahkeruus, vastuunotto ja motivaatio olivat yllättäen korkeammalla kuin normaalisti. Itsenäisesti musiikillisen tehtävän parissa työskentely siis voi parantaa ryhmän yhteistoimintaa. Ryhmissä tapahtui myös epämuodollista ja tiedostamatonta oppimista, sillä oppilaat oppivat musisoidessaan katsomalla, kuuntelemalla ja matkimalla toisiaan. Auttaminen korostui musiikillisesti haastavien kohtien harjoittelussa. (Green 2008, 182.) Laine (2000) on päätenyt samankaltaisiin johtopäätöksiin epämuodollisesta oppimisesta. Epäviralliset oppimiskokemukset ovat sosiaalisesti järjestäytyneitä. Tästä Greenin tutkimus, jossa oppilaat työskentelivät yhteisen musiikkiprojektin parissa, on mainio esimerkki.

Epämuodollista oppimista tapahtuu paljon oppimisjärjestelmän rinnalla, ja sitä tapahtuu myös läpi elämän kriisien, emotionaalisten kokemusten ja projektien muodossa. (Laine 2000 21.)

### 4.3 Musiikin yhteys sosiaaliseen hyvinvointiin

Monet tutkimukset ja artikkelit puhuvat musiikin ja hyvinvoinnin välisestä yhteydestä (Miranda, Gaudreau, Debrosse, Morizot, & Kirmayer 2012, 511–526; Clift 2012, 113–121; Bojner-Horwitz & Bojner 2007, 54–56; Hallam 2010, 280–281).

Ukkola-Vuoti (2017) lähestyy musiikin ja hyvinvoinnin tutkimusta lääketieteen näkökulmasta. Oksitosiini ja vasopressiini kuuluvat musiikkiin liitettyihin hormoneihin. Kyseiset hormoonit liittyvät vahvasti ihmisten välisiin sidoksiin, yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja luottamukseen. Vasopressiini säätelee sitoutumista ja kiintymystä, kun oksitosiini saa meidät hakeutumaan toisten seuraan. Vasopressiinihormoniin liittyy ”kiintymysgeeni”, joka voi selittää osaltaan musiikin luomaa yhteishenkeä. Kyseinen geeni on liitetty esimerkiksi kuorolauluharrastukseen ja säveltämiseen. Musiikin harjoittaminen lisää oksitosiinin tuotantoa, ja osin tästä syystä yhdessä musisoiminen tuntuu mukavalta. Oksitosiini saa ihmiset tahdistumaan musiikissa toistensa kanssa tarkemmin ja jopa pitämään heistä enemmän. (Ukkola-Vuoti 2017, 141–143.)

Himbergin (2012) mukaan edellä mainitun kaltainen tahdistuminen (*entrainment*) on ihmiselle automaattista toimintaa. Hän tutki kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta rytmitaputuskokeen avulla, jossa piti säilyttää sama tempo. Ihmisten välillä tapahtunut tahdistuminen johti heikompaan alkuperäisen tempon säilyttämiseen kuin tietokonetaputtajan kanssa tapahtunut synkronisaatio. Huomioitavaa oli kuitenkin, että koehenkilöiden synkronisaatio oli selvästi tiiviimpää kuin tietokonetaputtajan kanssa. Tiivis synkronisaatio ihmisten välisessä tahdistumisessa saavutetaan siis molemminpuolisella mukailulla. Vaikuttaa siltä, että tahdistuminen on yhteydessä yleisemminkin kommunikaatiokykyihin. (Himberg 2012, 17, 21–22.)

Musiikki vaikuttaa myös ihmisen sosiaalisen identiteetin kehittymiseen ja yleiseen hyvinvointiin (Westerlund 2005, 250). Ruud (2017) peräänkuuluttaa yhteenkuuluvuuden tunteen tärkeyttä ihmisen hyvinvoinnin kuvailussa. On erityisen tärkeää tarkastella terveyttä laajemmasta perspektiivistä kuin keskittymällä ainoastaan sairauksiin. Suurimmat terveysongelmat johtuvat sosiaalisesta eristäytymisestä ja sosiaalisen verkoston ulkopuolelle jäämisestä. Musiikki luo yhteenkuuluvuuden tunnetta monin tavoin. Yhteenkuuluvuuden tunne voi kertoa suhteesta toisiin

ihmisiin, isompiin ryhmiin tai yhteisöihin. Se voi myös tuoda kotoisuuden tunnetta maailmassa historiallisesta tai maantieteellisestä näkökulmasta. (Ruud 2017, 596-597.)

Hyvinvoinnin ja laulamisen välinen yhteys on yhteisöllisyyden näkökulmasta kiinnostava. Nikkasen (2009) toteaa, että ryhmässä laulaminen ei ole ainoastaan laulamista vaan edustaa ennen muuta yhteisyyden tunnetta ja yhdessä oloa. Laulamissa yhdistyvät ihmisen psyykkiset, fyysiset ja sosiaaliset puolet. (Nikkanen 2009, 113.) Hyypä (2002) on tutkinut kuoroharrastuksen yhteyttä hyvinvointiin ja yleiseen elämänlaatuun. Hän esittää, että yhteisöllinen taideharrastus, kuten kuorolaulu, on yhteydessä terveyteen ja hyvinvointiin. Yhteismusisoinnille ja kuorossa laulamiseksi olisikin hyvä antaa enemmän aikaa kaikissa kouluissa. (Hyypä 2002, 42, 53.)

Taito- ja taideaineet tarjoavat mahdollisuuden paineettomaan yhteistoiminnalliseen työskentelyyn, joka voi parhaimmillaan muun opiskelun ohessa tuottaa pedagogista hyvinvointia (Juvonen 2008, 85). Lehtosen ja Juvosen (2013, 96) mukaan musiikki on merkityksellinen oppiaine, sillä sen avulla voidaan oppia kuuntelun, musiikillisen keksimisen ja yhteistyötaitojen lisäksi tärkeitä tunne-elämän taitoja, kuten empatiaa ja suvaitsevaisuutta. Musiikilla on tutkittu olevan vaikutusta positiivisesti empatiakykyyn, joka tarkoittaa myötäelämisen taitoa ja eläytymistä toisen tunteisiin ja erilaisiin tilanteisiin (Lehtonen & Juvonen 2013, 96; Laird 2015, 56–61). Empatiakyky kasvaa musisoinnin avulla, koska musiikin avulla voidaan ilmaista omia tunteita ja yhtyä toisten tunteisiin. Musisointi kasvattaa yhteisyyden ja toveruuden tunnetta, koska musiikilliset vuorovaikutuskanavat ovat monipuolisia: musiikkia voi lähestyä kuuntelun, esiintymisen, säveltämisen ja improvisoinnin kautta. (Laird 2015, 56–61.) Rabinowitch ja Burnard (2012, 484) ovat myös saaneet vastaavia tuloksia musiikillisen vuorovaikutuksen positiivisesta vaikutuksesta empatiakyvyn kehittymiseen.

Tästä päätellen musiikilla näyttäisi olevan rooli oppilaiden sosiaalisessa hyvinvoinnissa. Lehtonen ja Juvonen (2009) peräänkuuluttavat sekä yhteisöllisen että yksilöllisen hyvinvoinnin painottamiseen tulevaisuuden musiikinopetuksessa. He ovat sitä mieltä, ettei parantavan yhteisöllisen musiikin tulisi olla mahdollista vain suljetuissa instituutioissa. Musiikin tulisi olla osana koulun arkea, missä se on jokaisen ulottuvilla. Koulun musiikinopetuksessa on paljon yhteisöllisyyden tunnetta lisääviä tekijöitä, mutta opetusta voisi viedä vieläkin enemmän yhteisöllisyysterapeuttiseen suuntaan. Musiikki voi toimia ihmisten vuorovaikutuksen välineenä monin tavoin: musisoiden, tanssien ja musiikkiin eläytyen. Kyseisten kokemusten avulla oppilaat voivat oppia käsittelemään ja ilmaisemaan tunteitaan sekä samalla sitoutumaan yhteisöön

musiikin ja identiteetin jakaen. (Lehtonen & Juvonen 2009, 101.) Oppimisen tulisi tapahtua hyväntahtoisessa sosiaalisessa ympäristössä ja turvallisesti. Lisäksi opiskelun edellytyksenä tulisi olla ensisijaisesti oppilaiden hyvinvointi. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 29.)

#### **4.4 Musiikin merkitys nuorille**

Eerolan (2014, 65) mukaan musiikki on nuorille tärkeä väline sosiaalisuuden kokemisessa ja identiteetin rakentumisessa. Sosiaalinen identiteetti tarkoittaa niitä ryhmiä, joihin yksilö kokee kuuluvansa. Näitä ovat esimerkiksi sukupuoli, ammatti tai ikä. Sosiaalisen identiteetin kannalta on keskeistä kuulua ryhmään, sillä ihmisen sosiaalinen luokittelu vaikuttaa itsearvostukseen ja itsetuntoon. Oman elämän vaikuttamismahdollisuudet sekä kokemus oman elämän hallitsemisesta ja mahdollisuuksista vaikuttaa omaan ympäristöönsä ovat merkityksellisiä. (Talib 1999, 35–36.) Esimerkiksi yksilön samaistuminen musiikilliseen ryhmään on sosiaalisen identiteetin kannalta keskeistä. Tämän lisäksi ryhmän jäsenenä oleminen vaikuttaa yksilön itsetuntoon ja minäkäsitykseen. (Ahokas 2014, 221.) Yhteismusisointi voi sitoa nuoria voimakkaasti yhteen, koska siinä usein koetaan musiikin tekemisen iloa (Sinkkonen 2010, 262; Eerola 2014, 66.; Pääkkönen 2014, 105).

Musiikin kuuntelu ja analysointi nousivat tutkielmassani mieluisimmaksi tekemiseksi musiikintunneilla. Erityisesti nuoret viettävät runsaasti aikaa joko musiikkia kuuntelemalla tai musiikkiharrastuksen parissa (Hallam & MacDonald 2009, 471). Sinkkosen (2010, 266) mukaan nuoret saattavatkin kuunnella lempimusiikkiaan useampia tunteja päivässä, ja musiikin kuuntelulla nuoret hakevat kaikupohjaa ja vahvistusta omille tunteilleen. Saarikallio (2007) on selvittänyt musiikin merkityksiä nuorten tunnesäätelyssä. Tutkimuksessa selvisi, että musiikkia käytetään tunteiden säätelyyn tavoitteena joko mielialan parantaminen tai hallitseminen. Musiikin avulla tehtävä tunnesäätely on yhteydessä nuorten musiikilliseen taustaan, musiikkimieltymyksiin ja tunnesäätelytaitoihin. Musiikilla havaittiin olevan suuri merkitys nuorten tunnekokemuksissa, ja musiikki voi avata tien tunteiden käsittelyyn. (Saarikallio 2007, 37–38; Saarikallio 2011, 227.) Musiikki on myös erityisasemassa nuoria yhdistävänä ja erottavana tekijänä, ja musiikkimieltymyksen kautta nuori vahvistaa ryhmäidentiteettiään. Musiikkimieltymyksen erot helpottavat nuorta irrottautumaan myös omista vanhemmistaan. (Sinkkonen 2010, 261–262.)

Tunteet ovat ihmisyyden keskeinen toiminnan ominaisuus, ja musiikin tiedetään liittyvän perustavanlaatuisesti tunteisiin. Ihmiset käyttävät musiikkia avukseen tunteiden ja mielialojen säätelyssä ja saadakseen tunnekokemuksia. Muiden ihmisten käyttäytymistä ja tunnetiloja voidaan ennustaa kuulonvaraisesti, kuten esimerkiksi äänensävyjen vaihtelusta voidaan päätellä, onko ihminen väsynyt, vihainen tai innostunut. Ihmisten tunnekommunikaatio toimii musiikin tehokeinoina. Ihminen on tottunut seuraamaan äänensävyjen vaihteluita jo vastasyntyneenä kommunikoidessaan äidin kanssa. Musiikki siis kytkeytyy sosiaaliseen kanssakäymiseen tunteiden tasolla. (Eerola & Saarikallio 2010, 259.)

Nuoret ovat innokkaita musiikin harrastajia ja usein hakeutuvat musiikin pariin. Mikäli tavoitteena on bändin perustaminen, soitonopiskelusta voidaan innostua vieläkin enemmän. Musiikkiharrastus voi tuoda iloa, hyvinvointia ja tyytyväisyyttä. (Sinkkonen 2010, 262; Eerola 2014, 66.) Hyvän elämänlaadun ja musiikkiharrastuksen välillä on tutkittu olevan myönteinen yhteys, ja taiteella on yleisesti voimakas, henkinen elämänlaatua nostava vaikutus (Louhivuori 2009, 15). Kososen (2011) mukaan musiikin harrastaminen on nuorille merkityksellistä. Musiikkiharrastuksen pariin motivoi soittotunteihin liittyvä instrumentin ja kappaleiden tekninen hallinta, mutta erityisesti musiikillinen kontakti ja vuorovaikutus soittaja- ja laulajatovereihin. Nuoret kokevat musiikkiharrastuksen ja soittamisen antoisana toimintana, joka on nuorten sisäisistä motiiveista ja omasta halusta lähtöisin. (Kosonen 2011, 124–125.) Musiikki voi olla sosiaalinen harrastus, joka luo yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhdistää erilaisia ihmisiä toimimaan yhteisen asian hyväksi (Eerola 2014, 62; Saarikallio, 2011, 227). Musiikki auttaa nuoria luomaan yhteenkuuluvuuden tunnetta tärkeiden ihmisten kanssa. Nuori voi jopa yksinkin ollessaan ilman välitöntä kontaktia tuntea läheisyyttä toisiin ihmisiin musiikin herättämien muistojen ja mielikuvien kautta. (Saarikallio 2011, 226.)

Pääkkönen (2013) toteaa musiikillisen ryhmätoiminnan olevan keskeistä nuorten sosiaalisen toiminnan kannalta. Koulun tulisi sallia teoreettisen opiskelun rinnalle yhä enenevässä määrin sellaisia toimintamahdollisuuksia, joissa ryhmätyöskentely vahvistuu. Nuoret nostavat musisoinnin yhteydessä esiin teemoja, kuten yhteenkuuluvuus, ryhmä, luokka ja kaverit. Musisointiprosessi ja ryhmäprosessi ovat ikään kuin orgaaninen kokonaisuus, jota ei voi selvästi erottaa toisistaan. Myös vertaisryhmän merkitys osoittautui tärkeäksi nuorten musisoinnille. Musisointiprosessissa tärkeimmiksi tekijöiksi nousivat yhdessä tekeminen ja luokkahengen merkityksellisyys. (Pääkkönen 2013, 176, 180.) McPherson, Davidson, & Faulkner (2012, 226) summaavat musisoinnin tuottavan yhteistä iloa ja siihen liittyvän toiminnan olevan hauskaa.

## 5 Metodologia ja toteutus

Tutkielman tavoitteena on selvittää musiikin valinnaiskurssin roolia nuorten sosiaalisessa hyvinvoinnissa kouluympäristössä. Tutkielma on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty useita aineistonkeruumenetelmiä käyttäen eli monimenetelmäisesti. Tutkielman varsinainen aineisto koostuu seitsemän (7) nuoren teemahaastattelusta. Aineisto on analysoitu käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Keräsin myös muuta aineistoa tulkintojen tueksi. Muu aineisto koostuu kyselylomakkeesta (N=7), musiikinopettajan taustoittavasta haastattelusta ja tutkijan havainnoinneista.

Tutkimuskysymykseni on:

- Minkälainen rooli musiikin valinnaiskurssilla on nuorten sosiaalisessa hyvinvoinnissa kouluympäristössä?

### 5.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus on kuin sateenvarjo, jonka alle mahtuu erilaisia laadullisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 13). Laadullinen tutkimus on ennen kaikkea prosessi, jonka näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2018, 73; Lichtman 2013, 33). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustoiminta nähdään yhdenlaisena oppimistapahtumana. Tutkimuksen eri vaiheita voi olla mahdotonta jäsenellä selkeästi eri vaiheisiin etukäteen. Tutkimustehtävää ja aineistonkeruuta koskevat päätökset muotoutuvat usein tutkimusta tehdessä. Esimerkiksi tutkimuksen alussa tutkimusongelma ei ehkä vielä ole täsmällisesti ilmaistavassa muodossa, vaan täsmentyy tutkimuksen aikana. (Kiviniemi 2018, 73–74.) Lichtman (2013, 33) muistuttaa, että laadullisessa tutkimuksessa etsitään vastauksia joihinkin tiettyihin kysymyksiin. Tässä tutkielmassa etsitään vastauksia kysymykseen, onko valinnaismusiikin oppitunneilla vaikutusta nuorten sosiaaliseen hyvinvointiin.

Tutkimuksen tekeminen on aina tutkijansa näköistä: kysymykset ja vastaukset löydetään tutkijalle ominaisella tavalla. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu tutkia asioita niiden luonnollisessa tilassa keskustellen yksilöiden kanssa tietyistä tutkimukseen liittyvästä aihepiiristä tai tutkia yksilöitä, jotka ovat kokeneet kyseisen tutkittavan ilmiön. (Lichtman 2013, 33.) Tutkielmani sijoittuu kouluympäristöön, joten ympäristö on tutkittaville hyvin luonnollinen paikka reflektoida kokemuksiaan.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä käsitteellistetään hiljalleen tutkimuksen edessä, joten tutkimus ei ole ainoastaan valmiin teorian testausta tai toistamista, vaan uuden luomista. Vaikka aineistokeskeisyyttä korostetaan, tutkijan teoreettiset näkökulmat ohjaavat tutkimuksen etenemistä. Ilmiön käsitteellistäminen ei tästä syystä ole pelkästään aineistolähtöistä, vaan on vuorovaikutuksessa tutkimusta käsitteellistäviin teoreettisiin näkökulmiin. Tutkija voi suunnata kiinnostuksen jo tärkeiksi oletettuihin seikkoihin teoreettisten olettamusten mukaisesti, mutta toisaalta kentältä voi nousta esiin uusia ilmiöitä, jotka tuottavat uusia käsitteellistyskäsitteitä ja uutta teoriaa. (Kiviniemi 2018, 77.) Tutkielmani tapauksessa tutkimusta ohjaa teoreettinen viitekehys, jonka pohjalta suuntasin kiinnostukseni tiettyihin ilmiöihin sosiaaliseen hyvinvointiin liittyen jo ennen aineistonkeruuta.

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen yleisimmät tiedonhankinnan strategiat ovat tapaustutkimus, etnografia, grounded theory, fenomenografia ja toimintatutkimus (Metsämuuronen 2006, 90). Tämä tutkielman tiedonhankinnan strategia on laadullinen tapaustutkimus.

## 5.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus (*case study method*) on tutkimustapa, joka sisältää useita tutkimusmenetelmiä eli metodeja. Tutkimusmenetelmiä voivat olla esimerkiksi etnografinen ote, laadullinen tutkimus tai elämäntarinoiden tulkinta. Tapaustutkimus on siis enemmänkin lähestymistapa, jossa käytetään erilaisia analyysitapoja sekä tiedonkeruumenetelmiä. Siksi sitä ei voida pitää pelkästään aineistonkeruun tekniikkana. Tapaustutkimusta voidaan tehdä sekä kvalitatiivisia (laadullisia) että kvantitatiivisia (määrällisiä) menetelmiä käyttäen. Tapaustutkimuksen nimikkeellä tehdään tutkimusta eri tieteenaloilla kuten kauppatieteissä ja psykologiassa. (Yin 1994, 1–3; Eriksson & Koistinen 2005, 4.)

Tapaustutkimuksen laajuuden vuoksi sille on haastavaa antaa yleispätevää määritelmää. Yhdenmukaista kaikissa tapaustutkimuksissa kuitenkin on, että tutkimuksen kohteena on tapaus tai useat tapaukset (*case, cases*). (Eriksson & Koistinen 2005, 4.) Tapaustutkimus on keskeinen laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategia, jota lähes kaikki strategiat käyttävät lähestymistapanaan. Miltei kaikki laadullinen tutkimus on tapaustutkimusta. (Metsämuuronen 2006, 92.) Tapaustutkimuksen kohde on usein tapahtumakulku tai ilmiö. Useimmiten tarkastellaan vain yhtä tiettyä tapausta tai pientä joukkoa tapauksia. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9.)

Tapaustutkimuksen tavoitteena on selittää, kuvata ja tutkia tapauksia kysyen: “Miten ja miksi?” (Yin 1994, 5–13). On tavallista valita tutkimuskohteeksi jokin yksittäinen tilanne, tapahtuma, tapaus tai joukko tapauksia, joiden tutkimisessa keskitytään prosessien tarkasteluun. Yksittäistapausten tutkimisen on luontevaa tapahtua niiden luonnollisessa ympäristössä. (Hirsjärvi ym. 2004, 125-126; Peltola 2015, 111.) Tutkielmani nuorten sosiaalisesta hyvinvoinnista musiikin valinnaiskurssilla on laadullinen tapaustutkimus, joka käsittelee tiettyä musiikinryhmää ja tiettyjä oppilaita.

Yinin (1994) mukaan tapaustutkimukselle on ominaista tutkia rajattua joukkoa ja pyrkiä saamaan siitä enemmän tietoa. Tietoa kerätään usein triangulaatiolla eli eri aineistonkeruumenetelmiä käyttäen. Tämän tutkielman aineisto on koostettu käyttäen useita aineistonkeruumenetelmiä: havainnointia, haastattelua ja kyselylomaketta. Tämän tapaustutkimuksen tutkimuskohteeksi valikoitui tietty 9.-luokan musiikin valinnaisryhmä. Tapaustutkimuksella pyrin lisäämään ymmärrystä sosiaalisen hyvinvoinnin -ilmiöstä tietyllä musiikin valinnaiskurssilla, enkä siis pyri yleistettävään tietoon. Olen päätenyt käyttämään eri tiedonkeruumenetelmiä tutkiakseni ja ymmärtääkseni tutkimuskohdetta syvällisemmin ja näin ollen laadullisesti.

### **5.3 Monimenetelmäinen aineistonkeruu**

Tämän tutkielman aineisto on kerätty monimenetelmäisesti eli käyttäen eri aineistonkeruumenetelmiä. Valitsin tutkielman metodeiksi teemahaastattelun, havainnoinnin ja kyselylomakkeen. Tapaustutkimukselle on ominaista käyttää monia aineistoja ja aineistolähteitä rinnakkain (Eriksson & Koistinen 2005, 27; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190). Laajentamalla menetelmien käyttöä voidaan saada esiin laajempia näkökulmia ja lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Joskus tutkimukset voivat saada kritiikkiä liian yksipuolisista menettelytavoista. Monimetodisen lähestymistavan yhteydessä puhutaan menetelmätriangulaatiosta, joka voi tarkoittaa joko eri menetelmien käyttämistä tietyssä tutkimuskohteessa tai saman menetelmän käyttöä eri tilanteissa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 39.) Tässä tutkielmassa eri menetelmiä käytetään samassa tutkimuskohteessa.



### 5.3.1 Havainnointi

Havainnoinnin eli observoinnin tarkoitus on tutkia ihmisiä luonnollisissa olosuhteissa, jotta voitaisiin saada mahdollisimman hyvä käsitys ihmisten käytöksestä (Lichtman 2013, 224). Gillhamin (2000, 45) mukaan observoinnissa on kolme pääelementtiä: ihmisten tekemisen seuraaminen, keskustelun kuunteleminen ja joskus tarkentavien kysymysten esittäminen.

Havainnointia voidaan käyttää tarkkailtaessa sekä kielellisiä ilmaisuja että käyttäytymistä. Havainnoin kohde voi olla tietoinen observoinnista tai ei, eli observointi voi olla joko reaktiivista tai ei-reaktiivista. Havainnointia voidaan käyttää muiden tiedonkeruumenetelmien rinnalla ja havainnoinnin kautta voidaan täydentää haastattelun puutteellisuutta. Menetelmän avulla voidaan tavoittaa esimerkiksi käyttäytymismuotoja, joista tutkittavat eivät halua kertoa. Havainnointi on haastava menetelmä, sillä tapahtumatulva voi olla niin suuri, että eri ilmiöitä voi olla hankala havaita. Tutkijat käyttävät usein havainnoinnin apuvälineenä videokameraa. Haastattelu koskee menneisyyttä, kun taas observointi koskee nykyisyyttä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 37–39.)

Aineistonkeruumenetelmänä observoinnin eri muotoja ovat piilohavainnointi, havainnointi ilman osallistumista ja osallistava havainnointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Tutkielmani tapauksessa havainnointi tapahtui ilman osallistumista. Olin läsnä luokassa, ja oppilaat tiedostivat, että olen havainnoimassa oppituntia. Olin saanut ennakkoon luvan havainnoida ryhmää. Havainnointitilanteessa tutkija on ulkopuolinen ja osallistumaton tarkkailija (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94).

Observoin tutkittavaa musiikin valinnaisryhmää kolmella eri oppitunnilla yhteensä 195 minuuttia. Havainnoinnin tarkoitus oli saada lähinnä taustatietoa musiikinryhmästä ja vahvistusta haastatteluaineiston tueksi, joten en kokenut tarpeelliseksi oppituntien videokuvausta. Havainnoin ryhmän toimintatapoja, opettajan roolia ja oppilaiden keskinäisiä suhteita. Kiinnitin erityistä huomiota sosiaalisiin työskentelytapoihin. Tein muistiinpanoja (4 liuskaa, Times New Roman, riviväli 1,5), joihin kirjasin tutkimusongelman kannalta olennaisia seikkoja. Oli tärkeää saada tietoa ryhmän tilanteesta ennen varsinaisia teemahaastatteluja. Näin pystyin haastatteluissa huomioimaan ryhmän tilanteen ja esittämään kysymyksiä enemmän nuorten kokemusmaailmasta käsin.

### 5.3.2 Kyselylomake

Kyselylomake on kenties yleisin tiedonkeruumenetelmä käyttäytymistieteissä. Haastatteluun verrattuna kyselylomakkeen avulla saadaan strukturoitua ja rajattua tietoa. Haastattelujen haittana voi olla tutkimuskysymyksen kannalta epäolennaisen materiaalin määrä varsinkin strukturoimattomissa tai puolistrukturoiduissa haastatteluissa. Hyviä puolia kyselylomakkeessa on kuitenkin aineistonkäsittelyn nopeus ja helppous haastatteluihin verrattuna. Kyselylomakkeen käytön suurin heikkous on, etteivät tutkijan laatimat vastausvaihtoehdot välttämättä aina tavoita vastaajan ajatusmaailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 36–37.) Kysymysten muotoilussa tulisi siis olla huolellinen, koska ne luovat koko tutkimuksen perustan. Mikäli vastaaja ei ymmärrä kysymystä tutkijan tarkoittamalla tavalla, tulokset voivat vääristyä. Sananmuotojen selkeydessä on oltava tarkka, ja kysymysten tulisi olla yksiselitteisesti ymmärrettävissä. Vasta tutkimusongelman selventyessä on syytä lähteä keräämään aineistoa, jotta vältytään turhilta kysymyksiltä. (Valli 2010, 103–104.)

Tutkittavat (N=7) vastasivat teemahaastattelun yhteydessä pieneen strukturoituun kyselylomakkeeseen, jonka tarkoitus oli kartoittaa musiikintuntien mieluisimpia työskentelytapoja (ks. Liite 2). Kyselylomakkeessa oli laatimani valmiit vastausvaihtoehdot musiikintuntien työskentelytavoista. Mikäli valitsee kysymyksen asetteluun valmiit vastausvaihtoehdot, tutkijan tulee Vallin (2010, 125) mukaan ennalta tietää, minkälaisia vastauksia koehenkilöt voivat tuottaa. Laadin kysymyksenasettelun mahdollisimman selkeäksi ja olin tarkistanut musiikintuntien työskentelytavat vielä musiikinopettajalta, joka vahvisti näkemykseni kyselystä. Olin jaotellut lomakkeeseen yksilöllisiä ja yhteisöllisiä työskentelytapoja. Tarkoitukseni oli nähdä, minkälaisiin tilanteisiin tutkittavat hakeutuvat mieluiten musiikintunneilla. Ovatko työskentelytavat enemmän yksilöllisiä vai yhteisöllisiä. Haastattelun yhteydessä silmäilin vastaukset välittömästi läpi ja kyselin intuitiivisesti kysymyksiä kyselylomakkeeseen liittyen. Lomakkeen tehtävänanto oli: ”Rengasta sinulle mieluisat *työskentelytavat* musiikintunneilla”. Olen koostanut kyselyn vastaukset taulukoksi (ks. Taulukko 1), johon listasin kunkin oppilaan nimen ja musiikintuntien työskentelytavat.

### 5.3.3 Teemahaastattelu

Tutkimuksen varsinainen aineistonkeruumenetelmä on teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu. Haastattelin musiikinopettajaa ryhmän taustatietoihin liittyen. Varsinaista aineistoa

varten haastattelin seitsemää (7) musiikin valinnaisryhmän oppilasta. Teemahaastattelu voidaan mieltää keskusteluksi, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja määräytyy tutkijan ehdoilla. Tutkittava ja tutkija pyrkivät vuorovaikutuksen kautta saamaan selville tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia asioita. (Eskola & Vastamäki 2010, 26.) Haastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen varassa. On mahdollista tarvittaessa esittää lisäkysymyksiä ja tarkentaa vastauksia. Teemahaastattelujen yhdenmukaisuuden vaatimus vaihtelee, eli onko tarpeellista kysyä kaikilta tiedonantajilta samat kysymykset käyttäen samoja sanamuotoja. Teemahaastattelun luonne vaihtelee avoimesta haastattelusta strukturoituun haastatteluun. Teemahaastatteluissa pyritään löytämään tutkimusongelman kannalta hyödyllisiä vastauksia. Ennalta valitut teemat perustuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.)

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu. Sille on ominaista se, että jokin haastattelun näkökulmista on varmistettu, mutta ei kaikkia. Teemahaastattelu lähtee oletuksesta, että yksilön kaikkia ajatuksia, uskomuksia, kokemuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. Haastatteluissa korostetaan haastateltavien kokemusmaailmaa ja määritelmiä tilanteista. Teemahaastattelu jo nimensä puolesta kertoo siitä, että haastattelu etenee tiettyjen tutkimuksen kannalta keskeisten teemojen varassa. Ihmisten tulkinnat ja asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä seikkoja teemahaastattelussa, kuten myös merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelu on enemmänkin strukturoimaton kuin strukturoitu, sillä siitä puuttuu kysymysten tarkka muotoilu ja järjestys. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovat kaikille samat, mutta kysymysten esitystapa ei välttämättä ole samanlainen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48.)

Tutkielmani varsinainen aineisto koostui nuorten teemahaastatteluista. Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan nuoria haastatellessa tulee ymmärtää nuoruuteen kuuluva etäännyminen aikuisen maailmasta. Tästä johtuen nuoret eivät välttämättä pidä siitä, että asioista udellaan heiltä. Haastattelun onnistumiseksi on hyvä saada nuoret motivoitumaan tutkimuksesta. Kapinallisuus kuuluu nuoruusikään. Lyhyesti ja ylimalkaisesti vastaaminen voi korostua entisestään, jos haastateltava kokee haastattelun edustavan koulua tai muuta instituutiota, jota vastaan hän kapinoi. Nuorelle on tärkeää välittää tunne, että hänen mielipiteestään ollaan kiinnostuneita. Osallistamalla tutkimukseen nuori on ikään kuin tutkijan apuri. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 132.) Koin, että nuoret vastasivat kysymyksiin avoimesti ja yhteistyökykyisesti. Pyrin haastattelijana kuuntelemaan tarkkaavaisena ja kysymään tarvittaessa lisäkysymyksiä. Pyrin laatimaan kysymykset läheltä nuorten kokemusmaailmaa.

#### 5.3.4 Haastattelujen toteutus

Tutkimuksen tarkoitus määrittää haastateltavan ryhmän valinnan (Hirsjärvi & Hurme 2011, 83). Tutkielman tarkoitus oli selvittää musiikin valinnaiskurssin roolia nuorten sosiaalisessa hyvinvoinnissa. Ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista haastateltaville on annettava selkeä kuva tutkimusaiheesta. Haastateltavien on tiedettävä mihin he suostuvat, ja miten tietoja säilytetään. Haastateltavien on myös tiedettävä, että tutkimus on mahdollista keskeyttää missä vaiheessa tahansa. (Hyvärinen 2017b.) Olin kontaktissa haastateltavieni kanssa koulussa, jossa kerroin koko musiikinryhmälle tutkimusaiheestani. Jaoin musiikinryhmälle tutkimuslupalaput ja annoin heille viikon aikaa palauttaa luvat minulle. Kerroin, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja anonyymiä. Tutkimukseen suostui alun perin kahdeksan oppilasta, joista yksi joutui kuitenkin perumaan haastatteluun osallistumisen.

Havainnoin musiikinryhmää kolmella oppitunnilla, joiden jälkeen sovin haastatteluajat nuorten kanssa. Sain sovittua haastattelut viimeiselle kouluviikolle 27.-28.5.2019. Haastattelupaikkana toimi koulun tilat. Osaa nuorista haastattelin koulun neuvottelutilassa ja osaa musiikinluokassa. Eskolan ja Vastamäen (2010, 29) mukaan haastattelun onnistumisen kannalta haastattelupaikka ei ole epäolennainen tekijä, koska kyse on sosiaalisten tekijöiden määrittämästä vuorovaikutustilanteesta. Koin, että nuorten oli helpompi samaistua tutkimusaiheeseen, kun haastattelut tapahtuivat kouluympäristössä ja kouluajalla.

Tein kolme lyhyempää pilottihaastattelua saman ikäluokan oppilaille ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista. Pilottihaastattelujen avulla pystyin muokkaamaan teemahaastattelun runkoa sujuvammaksi. Samalla näin, millä tavalla nuoret vastaavat kysymyksiin, ja minkälaisia kysymyksiä heille kannattaa esittää. Haastattelin myös musiikinopettajaa ryhmän taustatietoihin liittyen. Varsinaiset haastattelut aloitin tutkimusaiheen kertaamisella ja rennolla kuulumisten vaihdolla ennen haastattelun tallentamisen aloittamista. Tallensin haastattelut aineiston säilyvyyden turvaamiseksi kahteen paikkaan: oman puhelimeni sanelimeen ja Zoom-äänityslaitteelle. Haastattelujen tallentaminen kuuluu teemahaastattelun luonteeseen. Haastattelusta saadaan nopeaa ja sujuvaa, kun haastattelijan ei tarvitse kirjoittaa vastauksia paperille (Hirsjärvi & Hurme 2011, 92). Tallennettavat haastattelut alkoivat taustatietojen kyselyllä. Tästä jatkoin kyselemällä sosiaalisen hyvinvointiin liittyviä teemoja. Haastattelurunko löytyy pro gradu -tutkielman loppuosasta (ks. Liite 1).

Haastatteluissa tutkijan kiinnostuksenkohteet olivat musiikin valinnaisryhmän sosiaaliset tekijät, eli kysymykset liittyivät pitkälti valinnaisryhmän toimivuuteen ja musiikinopettajaan.

Osaan kysymyksistä nuorten oli helppo vastata ”joo” tai ”ei”. Tällaisissa tapauksissa pyrin kysymään lisäkysymyksiä, jotta saisin vastauksen kysymyksiini. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 105) mukaan kaksi tai kolmekin yksinkertaista kysymystä on parempi kuin yksi monimutkainen kysymys. Osan äidinkieli ei ollut suomi, joten välillä tuntui, että haastateltavat eivät ehkä ymmärtäneet kaikkia kysymyksiä, tai heillä ei ollut valmiuksia vastata niin kattavasti kuin olisivat vastanneet omalla äidinkielellään.

Hyvässä haastattelussa on paljon haastateltavan kerrontaa, jonka voi keskeyttää haastattelijan vähäiset reagoinnit. Huono haastattelu puolestaan sisältää runsaasti vuoronvaihtoja, kysymyksiä ja vastauksia. (Josselson 2013, 121.) Toisinaan en haastattelijana malttanut antaa haastateltavien miettiä kysymyksiä kyllin pitkään, vaan kysyin jo seuraavaan aiheeseen liittyvän kysymyksen. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 121) muistuttavat, että hiljaisilla hetkillä on paikkansa haastattelussa, sillä syvällisempi vastaus voi syntyä hetken miettimisen jälkeen. Huomasin tutkielmassani tämän muutamissa kohdissa. Pitkänkin hiljaisuuden jälkeen haastateltava antoikin tutkimuksen kannalta hyödyllisen vastauksen.

Haastattelujen jälkeen oli vuorossa aineiston analyysin ensimmäinen vaihe: litterointi. Eskolan (2018, 201) mukaan litterointitapoja on useita, tavan valinta riippuu tutkimuksen analyysitavasta, ja aineistot kannattaa purkaa kokonaan. Litterointivaiheessa käytin sanatarkkaa litterointia. Litteroitua aineistoa kertyi 107 liuskaa ja 21 878 sanaa (Times New Roman, riviväli 1,5). Yhteensä litteroitavaa aineistoa kertyi musiikinopettajan ennakkohaastatteluun mukaan lukien 191,35 minuuttia. Keskimäärin yksi haastattelu kesti 20 minuuttia.

### 5.3.5 Haastateltavien esittely

Tutkimuskohteeni on 9.-luokan musiikin valinnaisryhmä. Tutkittavat ovat siis 15–16-vuotiaita nuoria, jotka ovat juuri päättämässä peruskoulua. Valitsin tutkimusjoukoksi juuri 9.-luokkalaiset, koska he ovat opiskelleet musiikkia pisimpään peruskoulussa. Valinnaisryhmän valitsin siitä syystä, että heillä on jostain syystä luontainen kiinnostus musiikin oppiainetta kohtaan. Teemahaastatteluun osallistui seitsemän (7) nuorta koko musiikin valinnaisryhmän (20) joukosta.

**Maria (16 vuotta)** on ollut valinnaismusiikissa mukana 8.-luokan alusta saakka. Hän soittaa akustista kitaraa vapaa-ajallaan. Kitaransoiton hän aloitti 6.-luokalla saatuaan kitaran joululahjaksi vanhemmiltaan. Maria saanut muutamia kitaratunteja hyvältä ystävältään, joka on taitava kitaristi. Muuten hän on oikeastaan itseoppinut kitaristi.

**Daniel (16 vuotta)** on ollut mukana valinnaismusiikin ryhmässä alusta saakka. Hän omistaa akustiset rummut ja soittaa niitä vapaa-ajallaan kotona. Daniel on soittanut rumpuja ensimmäistä kertaa musiikintunneilla, jossa hänen rytmitaitoaan keuhuttiin. Se oli yksi syy rumpujen soitosta innostumiseen. Hän ei ole käynyt koskaan rumputunneilla, mutta on saanut apua soittamiseen musiikinopettajalta. Soittaminen on tuntunut hyvältä.

**Sebastian (16 vuotta)** on muuttanut Venäjältä Suomeen neljä vuotta sitten ja ollut osana musiikin valinnaisryhmää 8.-luokan alusta saakka. Sebastian harrastaa pianonsoittoa ja vapaa-ajallaan myös instrumentaalikappaleiden säveltämistä pianolla. Hän käy parhaillaan klassisilla pianotunneilla ja on käynyt soittotunneilla kaksi vuotta. Hän kokee soittoharrastuksen mukavaksi.

**Sofia (16 vuotta)** on ollut osana valinnaismusiikin ryhmää alusta asti. Hän on käynyt viulutunneilla seitsemän vuotta, musiikin teorian tunneilla neljä vuotta ja orkesterissa kuusi vuotta. Harrastus jatkuu edelleen. Vapaa-ajalla hän lisäksi pitää laulamista sekä pianon ja ukulelen soittamisesta, mutta hän ei ole käynyt näiden instrumenttien soittotunneilla. Nuorempana Sofian äiti on opettanut hänelle vähän pianonsoittoa.

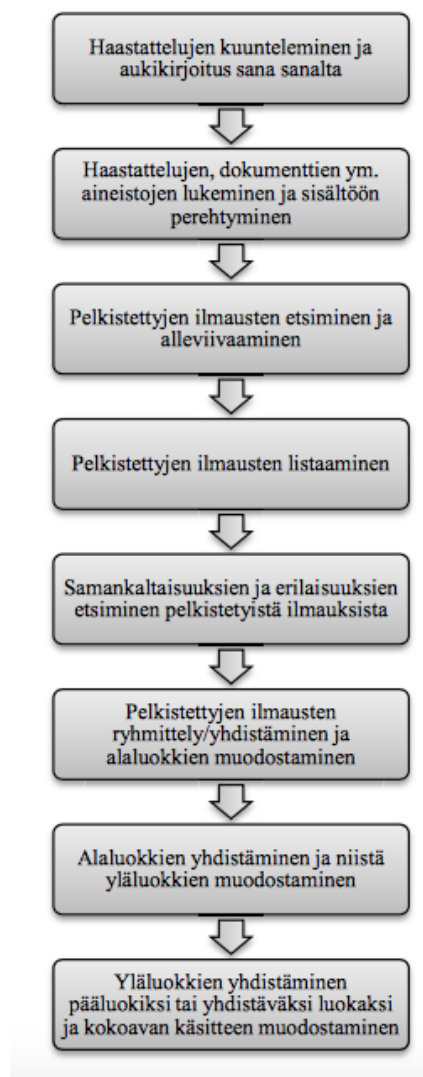
**Minea (16 vuotta)** on opiskellut valinnaismusiikin ryhmässä kaksi vuotta. Hän on soittanut 36-kielistä kannelta yhdeksän vuotta, mutta kevään jälkeen lopetti harrastuksen perustutkinnon suorittamisen jälkeen. Minea aloitti kanteleen soittamisen 1.-luokalla ja on käynyt soittotunneilla. Alakoulussa hän olisi halunnut lopettaa soittamisen, mutta yläkoulussa löysi uudestaan mielenkiinnon soittamiseen. Minea kokee soittamisen mieluiseksi.

**Nina (15 vuotta)** on ollut valinnaisryhmässä mukana alusta saakka. Hän ei soita musiikkia vapaa-ajallaan, mutta kuuntelee runsaasti. Hän kuuntelee aasialaista musiikkia, popmusiikkia ja balladeja, joista hän erityisesti pitää.

**Siina (15 vuotta)** on opiskellut valinnaismusiikin ryhmässä kaksi vuotta. Vapaa-ajallaan hän soittelee kotona kitaraa ja bassoa. Hän omistaa akustisen kitaran. Siina ei ole käynyt soittotunneilla, mutta hänen serkkunsa on pitänyt muutamia ilmaisia tunteja. Hän soittaa popmusiikkia ja joskus rockmusiikkia.

## 5.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Lähestymistapa tutkielmalle on aineistolähtöinen, mutta aiemmat tutkimukset kuitenkin ohjaavat analyysiani. Merkittävä tavoite on pysyä avoimena aineiston tuomiin mahdollisiin uusiin tulkintoihin. Sovelsin tutkielmassani aineistolähtöistä sisällönanalyysia Tuomen & Sarajärven (2018) mukaan (ks. Kuvio 5). Sisällönanalyysilla tarkoitetaan aineiston erittelyä tarkasti etsien eroja ja yhtäläisyyksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Sisällönanalyysilla pyrin muodostamaan haastatteluista tiivistetyn kuvauksen ja kytkemään sen laajempaan kontekstiin. Litteroin nauhurilta seitsemän (7) oppilaan haastattelut.



## Kuvio 5. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123).

Aineiston purkamisen jälkeen alkaa aineiston hahmottaminen kokonaisuutena. Alkuvaiheessa voi olla hankalaa löytää säännönmukaisuuksia, tai aineisto voi tuntua jopa sisältävän pelkästään itsestäänselvyyksiä. Aineistoon tutustumiselle on hyvä varata aikaa. Ellei ainestoa lue, ei sitä myöskään voi analysoida. Aineistoa lukiessa voi keskittyä esimerkiksi olosuhteisiin (konteksti), tapahtumiin (erityiset tapahtumat) tai suhteisiin (yhteenliittymät, ystävyysuhteet). (Hirsjärvi & Hurme 2011, 143.)

Aloitin haastatteluaineiston analyysin litteroinnin jälkeen. Tulostin aineiston paperille pystyäkseeni tekemään siihen tarvittavia muistiinpanoja ja alleviivauksia. Luin aineistoa huolellisesti läpi ja alleviivasin intuitiivisesti tutkimuskysymykseeni liittyviä ilmiöitä. Samalla koostin esitelyt jokaisesta tutkittavastani ja keksin heille nimet anonymiteetin turvaamiseksi. Kirjoitin tutkittavien iästä ja musiikillisesta taustasta, jotka ovat tutkielmani kannalta olennaisia tietoja. Tässä vaiheessa pystyn yhtymään Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 143) varoitteeluihin analyysin alkuvaiheen epäselvyydestä. Tuntui, että haastatteluaineistosta oli vaikea erotella tutkimuskysymykseeni liittyviä ilmiöitä. Kuitenkin hiljalleen harjaannuin tunnistamaan toistuvia ilmiöitä.

Tämän jälkeen aloitin redusointivaiheen eli pelkistettyjen ilmausten muodostamisen alkuperäisilmauksista. Listasin allekkain alkuperäisilmauksia, joista muodostin tutkijan kielelle muutettuja pelkistettyjä ilmauksia. Taulukossa 2 havainnollistan aineiston pelkistämistä.

### Taulukko 2: Esimerkki aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
On oikeastaan. Siis no esim. tytötki, mä en ennen puhunu niitten kaa ja nykyään me ollaan vähän niinku kavereita ja puhutaan ja tämmöstä.	Valinnaismusiikin tunneilla on tullut uusia kavereita.  Hän ei ennen puhunut tyttöjen kanssa, mutta nykyään he ovat kavereita
No joo on se ihan kivaa, että se varmaan niinkö justinsa esiintymiset, niin ne joteki niinkö lähentää. Ja justinsa, että on oppinu jotain uutta ja tämmöstä. -- No eniten se harjottelu, ku harjotellaan paljon enemmän ja nähhään enemmän. -- Ku harjotellaan, nii sitte ja sitte varsinki, jos se esiintyminen on menny hyvin, niin sitte kaikki on silleen, että: ”Jes, nyt meni hyvin!” ja tälleen.	Esiintymiset ovat lähentäneet ryhmää: sosiaalinen kehittyminen  On opittu uutta: musiikillinen kehittyminen  Harjoittelu lähentää ryhmää, kun ollaan silloin tekemisissä enemmän  Yhteinen onnistuminen lähentää



Aineiston redusoinnin jälkeen aloitin aineiston ryhmittelyn eli klusteroinnin. Kävin aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset huolellisesti läpi etsien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Ryhmittelin samaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä eri luokiksi ja nimesin alaluokat sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Tässä vaiheessa yhdistelin joitakin alkuperäisilmauksia suoraan pääluokiksi. Taulukossa 3 havainnollistan aineiston klusterointia pelkistetyistä ilmauksista alaluokiksi ja pääluokiksi.

**Taulukko 3: Esimerkki aineiston ryhmittelystä eli klusteroinnista.**

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat/yläluokat
Valinnaismusiikin tunneilla on tullut uusia kavereita.  Hän ei ennen puhunut tyttöjen kanssa, mutta nykyään he ovat kavereita	Kaverisuhteiden muodostuminen  Sukupuoliroolit
Esiintymiset ovat lähentäneet ryhmää: sosiaalinen kehittyminen  On opittu uutta: musiikillinen kehittyminen  Harjoittelu lähentää ryhmää, kun ollaan silloin tekemisissä enemmän  Yhteinen onnistuminen lähentää	Esiintymiset  Ryhmän kehittyminen  Ryhmän musiikillinen kehittyminen  Yhteinen onnistuminen

Aineiston klusteroinnin jälkeen abstrahoin eli käsitteellistin aineistosta nousseita ilmiöitä. Klusterointi on osa abstrahointia. Erottelin tutkimuksen kannalta oleellista tietoa ja muodostin teoreettisia käsitteitä. Yhdistin alaluokkia pääluokiksi ja lopulta yhdistäväksi luokaksi. Taulukossa 4 havainnollistan abstrahointiprosessia.

**Taulukko 4: Aineiston abstrahoinnin kautta muodostettu yhdistävä luokka.**

Alaluokat	Pääluokat	Yhdistävä luokka
Kaverisuhteiden muodostuminen  Sukupuoliroolit  Ryhmän musiikillinen kehittyminen  Yhteinen onnistuminen	Kaverisuhteet  Ryhmän kehittyminen  Esiintymiset	Nuorten sosiaalisen hyvinvoinnin tekijät musiikin valinnaiskurssilla

Yksinkertaisuudessaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa tutkimusongelman vastaukset löytyvät käsitteitä yhdistelemällä. Abstrahointiprosessissa tutkija muodostaa käsitteiden avulla kuvan tutkimuskohteestaan. Aineistolähtöisyyden vuoksi aineistosta muodostuvia luokkia ei voida määrittää etukäteen. Alaluokat ja yhdistävä luokka on löydettävissä analyysista, mutta analyysin edetessä selviää, löytyykö niiden välille väliluokka, yläluokka tai muita lisäluokkia. Välttämättä aina muille luokille ei ole edes tarvetta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127.) Tämän tutkielman alaluokista muodostettiin suoraan pääluokkia. Analyysin edetessä muodostin pelkistetystä ilmauksesta pääluokkia ja alaluokkia. Yhdistelin myös alaluokkia keskenään, kuten ”Yhteissoitto ja -laulu” tai ”Kannustaminen ja auttaminen”. Lopullisia pääluokkia muodostui kuusi (6) ja alaluokkia 17. Taulukossa 5 on nähtävissä aineistolähtöisen sisällönanalyysista muodostuneet pää- ja alaluokat.

**Taulukko 5: Nuorten sosiaalinen hyvinvointi musiikin valinnaiskursilla (Kurkinen 2019).**

<b>Pääluokat</b>	<b>Alaluokat</b>
Musiikin valinnaiskurssi	Musiikin valinnaiskurssi Yhteissoitto ja -laulu Yhteissoiton haasteet Vapaus vaikuttaa Musiikki verrattuna muihin oppiaineisiin
Positiiviset toimintatavat ryhmässä	Kannustaminen ja auttaminen Jakaminen Turvallisuuden kokemus
Ryhmän kehittyminen	Ryhmän sosiaalinen kehittyminen Konfliktit Ryhmän musiikillinen kehittyminen
Musiikinopettajan rooli	-
Esiintymiset	Harjoittelu Jännittäminen Yhteinen onnistuminen
Kaverisuhteet	Kaverisuhteiden muodostuminen musiikin-ryhmässä Ystävyysuhteet Sukupuoliroolit

Tulosluku koostuu tutkielman pohjakartoituksesta, eli tutkijan oppitunneilla tehdyistä havainnoinneista, musiikinopettajan haastattelusta sekä haastateltavien kyselylomakkeesta (N=7). Tutkielman varsinainen aineisto koostuu seitsemän (7) nuoren haastatteluista. Haastattelin 16-vuotiata Mariaa, Danielia, Sofiaa, Mineaa ja Sebastiania sekä 15-vuotiaita Ninaa ja Siinaa. Eteen tulosten raportoinnissa pääluokka kerrallaan alaluokkia avaten. Havainnollistan varsinaisen tutkimuksen tuloksia aineistonäytteiden avulla.

## 6 Tulokset ja yhteenveto

### 6.1 Tutkielman pohjakartoitus

#### 6.1.1 Havainnointi

Havainnoin musiikinryhmää kolmen musiikintuntin aikana toukokuussa 2019. Musiikintunneilla oli paikalla yleensä 15-16 oppilasta. Tuntien päämäärä oli kevätjuhlaesitysten valmistelu ja musiikinesitelmien esittämistä.

Tuntien alussa oppilaat istuivat ympyrämuotoon, jossa juttelivat toisilleen ahkerasti. Varsinaisesti oppitunnit alkoivat aina opettajan ohjeistuksella. Huomiota herättävää oli tuntien aikana toistuva istumajärjestys, jossa pojat istuivat vierekkäin ja tytöt vierekkäin. Ryhmässä oli havaittavissa myös pieniä kaveriporukoita. Muutama oppilas istui selvästi yksinään eikä osallistunut keskusteluun. Kuitenkin soittotilanteissa kaikki osallistuivat yhteiseen tekemiseen.

Opettaja oli ottanut ylös ehdotuksia kevätjuhlassa esitettäviin kappaleisiin. Soittotilanteet olivat hyvin itseohjautuneita. Opettaja jakoi nuotit kappaleisiin, ja oppilaat hakeutuivat soittimille. Kaikissa kappaleissa kaikki oppilaat eivät soittaneet mukana vaan kuuntelivat.

*”Opettaja on ottanut ehdotuksia kappaleista ylös oppilailta. Opettaja jakaa soitettavan kappaleen nuotit. Itseohjautunut tilanne.”* (Tutkijan havainnot 10.5.)

Harjoittelutilanteessa Minea ilmaisi, että häntä jännittää laulaminen. Musiikinryhmä harjoitteli kappaletta, jossa oli kaksi laulajaa. Ryhmä kannusti laulajaa jännittävässä tilanteessa.

*”Mineaa jännittää. ”Laula lähelle sitä mikkä.” (kannustus). Kiira laulaa rohkeasti, Mineaa vähän jännitti, keskustelevat aiheesta sen jälkeen. Minea hakee rohkaisua myös muilta ryhmässä, esim. pianistilta.”* (Tutkijan havainnot 17.5.)

Musiikinopettajan kannustukset näkyivät tunneilla ja tuntuivat olevan oppilaille merkityksellisiä. Opettaja antoi oppilaille vapautta valita, ovatko kaikissa kappaleissa mukana. Myös esiintyminen oli vapaaehtoista. Musiikintunneilla oli salliva ilmapiiri.

*”Opettajan kannustukset on tärkeitä.”* (Tutkijan havainnot 17.5.)

*”Kaikkien ei tarvi olla kaikissa biiseissä.”* (Tutkijan havainnot 24.5.)

*”Jos tuntuu, että haluat tulla esittämään niin maanantaina klo 13 olet tervetullut.”* (Tutkijan havainnot 24.5.)

Tuntien aikana toimintaa jaettiin useisiin tiloihin. Esimerkiksi kun osa harjoitteli musiikinluokassa kevätjuhlakappaleita, muutamat oppilaat tekivät musiikinesitelmiä toisessa tilassa.

*”Kaksi oppilasta meni harjoittelemaan ja äänittämään eri tilaan.”* (Tutkijan havainnot, 17.5.)

Kun oppilaat esittivät ryhmälle omia musiikinesitelmiään, muu ryhmä seurasi tarkkaavaisena ja kiinnostuneena esityksiä.

*”Muut seuraavat tarkkaavaisena ja antavat esittelyrauhan muille.”* (Tutkijan havainnot 24.5.)

Musiikintunnit sisälsivät paljon yhdessä tekemistä, johon oli vapaaehtoista osallistua. Kuitenkin suurin osa ryhmästä osallistui kaikkeen tekemiseen, ja jokaisella vaikutti olevan luonteva paikka ryhmässä. Tietty oppilaat esimerkiksi hakeutuivat samoille soittimille.

#### 6.1.2 Musiikinopettajan kuvaus musiikinryhmästä

Musiikinryhmässä on 20 oppilasta, joista 14 on tyttöjä ja kuusi (6) poikia. Musiikinryhmän sukupuolijakauma on musiikinopettajan mukaan tavanomainen: yleensä musiikin valinnaiskursilla tyttöjä on enemmän. Ryhmä on koottu neljältä eri 9.-luokalta. Tässä ikäluokassa oppilaita on yllättävän tasaisesti kaikilta luokilta.

Musiikinryhmä on toiminut yhtenäisenä kaksi vuotta, eli ryhmä aloitti 8.-luokan alussa. 8.-luokalla valittava valinnaisaine kestää kaksi vuotta. Musiikinkurssi kuuluu taide- ja taitoaineiden valinnaisiin opintoihin. Oppilas valitsee 7.-luokan jälkeen yhden taide- ja taitoaineen, jota opiskelee 9.-luokalle saakka.

Kyseinen ryhmä on musiikinryhmäksi aika rauhallinen ja taitava. He ovat pääosin melko itseohjautuvia ja kykenevät itsenäiseen harjoitteluun. Ryhmä hahmottavaa asioita melko nopeasti ja ovat heterogeeninen porukka. Toiminnaltaan ryhmä on myös poikkeuksellisen yhtenäinen. Yhtenäisyyteen vaikuttaa se, että ryhmän jäsenet ovat jo kurssin loppuvaiheessa 9.-luokalla. Usein kuitenkin voi olla niin, että vielä 9.-luokallakin taso- ja taitoerot korostuvat.

Musiikinryhmä on esiintynyt pääasiassa koulun juhlissa. 8.-luokalla on tehty joulujuhla ja Suomi 100 -juhla. 9.-luokalla he tulevat esiintymään kevätjuhlissa. Osa ryhmän jäsenistä on käynyt eri kurssin puitteissa esiintymässä vanhainkodissa.

Musiikin harrastuneisuus ryhmässä on hyvin vaihtelevaa. Arvioilta alle puolet oppilaista käyvät soittotunneilla. Suurin osa oppilaista harrastaa musiikkia omaehtoisesti vapaa-ajallaan. Monet kyseisen ryhmän oppilaista ovat innostuneet musiikista musiikintuntien kautta. Kyseinen ryhmä tekee poikkeuksellisen taitavasti yhteistyötä erilaisista taustoista huolimatta.

Ryhmän yhtenäisyys voi musiikinopettajan mukaan liittyä siihen, että ryhmän jäsenet ovat tehneet paljon asioita yhdessä musiikintunneilla. Oppilaille on muodostunut opittu toimintatapa, eli ryhmän sisälle on muodostunut toimintakulttuuri. Toinen tekijä voisi olla se, että ryhmään on sattumalta päätyntä temperamentiltaan oikeanlaisia ihmisiä, joille yhdessä tekeminen on luontevaa ja helppoa.

Ryhmässä on samalta luokalta muutamia kaveriporukoita. Oppilaat hakeutuvat sellaisten kavereiden luokse, jotka ovat samalla luokalla. Toisaalta ryhmässä on myös itsenäisempiäkin oppilaita. Varmuutta ei ole, ovatko he varsinaisesti yksinäisiä niin, että heillä ei olisi yhtään kavereita. Kyseisessä ryhmässä ei ole kuitenkaan muodostunut varsinaisia kaveriporukoita.

Musiikinryhmä tekee hyvin yhteistyötä, vaikka ryhmästä löytyy hyvin erilaisia persoonia. Opettajan on kuitenkin täytynyt ohjata ryhmää toimimaan yhteistyössä. Aina vuorovaikutustilanteet eivät ole olleet helppoja, mutta se kuuluu kasvuun ja ryhmäytymisprosessiin.

Ryhmän viimeinen työ musiikissa on musiikin päättöprojekti, jonka ohjeistus on hyvin avoin. Projektissa tulisi tulla näkyväksi oma paras musiikillinen osaaminen. Oppilaiden tulisi valita itselleen luonteva ja mielekäs tapa tuoda musiikillista osaamista ilmi. Oppilas saa suunnitella sen hyvin vapaasti ja hyvin oman näköiseksi. Tässä ryhmässä oli neljä esitelmää, ja muilla oli esimerkiksi laulusityksen videointia sekä oman kappaleen sävellys ja äänitys. Loppuprojektin teki yksin noin kolmannes ryhmästä. Noin kaksi kolmasosaa teki sen parin kanssa tai pienissä ryhmissä.

Opettajan mukaan kyseinen ryhmä on hyvä osoitus siitä, että musiikillinen yhteistoiminta on osaltaan kehittänyt ryhmän sosiaalisia taitoja. Musiikintunneilta puuttuu myös kilpailullinen asetelma. Yhteinen musiikillinen päämäärä ei aseta oppilaita vastakkain vaan päinvastoin yhteen. Yhteinen päämäärä voi lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sosiaalista hyvinvointia.

Kun musiikinryhmä ponnistelee yhteistä päämäärää kohti, oli se sitten esitys tai tunnilla soitettava kappale, ei keskitytä siihen, kuka on ensimmäisenä kappaleen lopussa. Keskeisin tavoite on päästä kappaleen loppuun yhtä aikaa. Kenties musiikin synkronoiva ulottuvuus vahvistaa myös yhteenkuuluvuutta tai sosiaalista koheesiota.

### 6.1.3 Kyselylomake

Jokainen haastateltava (N=7) teki teemahaastattelun yhteydessä pienen kyselyn musiikintuntien mieluisimmista työskentelytavoista. Kyselyn tarkoitus oli kartoittaa minkälaiset työskentelytavat korostuvat haastateltavien kesken.

Kyselyn perusteella vaikuttaa siltä, että musiikin kuuntelu ja analysointi ovat mieluisinta tekemistä, sillä tämän työskentelytavan valitsi kuusi seitsemästä haastateltavasta. Kuitenkaan tämä kohta ei tutkimuskysymykseni kannalta ollut relevantti, joten haastatteluissa en kysellyt tähän liittyvistä asioista syvällisemmin.

Toiseksi eniten vastauksia tuli seuraaviin kohtiin: laulaminen yhdessä (esim. kuoro), soittaminen/laulaminen bändissä, keskustelut pienryhmissä, projektit (esim. musikaalit), harjoittelu esiintymistä varten ja esiintyminen koulun tilaisuuksissa.

Selvästi yhdessä tekemisen mieluisuus korostuu tässä musiikinryhmässä. Soittaminen ja laulaminen yhdessä, keskustelut ryhmässä sekä esiintymiset ja niitä varten harjoittelu ovat keskeisiä yhdessä tapahtuvia musiikintuntien työskentelytapoja. Yksilötyöskentely, kuten musiikkitekniologiatehtävät yksin (1 vastanneista), säveltäminen yksin (2 vastanneista) ja välitunnilla musisointi yksin sekä yksilötyöt (3 vastanneista), koettiin selkeästi yhdessä tehtäviä työskentelytapoja harvemmin miellyttäväksi.

Yhtään vastausta ei tullut ”Musiikkiliikunta (kehorytmit, tanssiminen)” -osioon, mikä voi johtua siitä, että musiikin valinnaiskurssi ei ole sisältöjen puolesta keskittynyt musiikkiliikuntaan. Haastatteluissa kukaan ei tuonut musiikkiliikuntaa esille.

**Taulukko 1: Musiikintuntien mieluisat työskentelytavat (Kurkinen 2019).**

<i>Musiikintuntien työskentelytavat:</i>	<i>1.Maria</i>	<i>2.Daniel</i>	<i>3.Sebastian</i>	<i>4.Sofia</i>	<i>5.Minea</i>	<i>6.Nina</i>	<i>7.Siina</i>
Laulaminen <b>yksin</b> soolona				X	X		
Yhteismusisointi koko luokan kesken	X		X	X			
Soittaminen <b>yksin</b> (välitunnilla)	X		X	X			
Säveltäminen <b>yhdessä</b> (ryhmätehtävät)	X		X				
<b>Yksilötyöt</b> (esim. kirjoitelmat, esitelmät, teoriatehtävät)	X		X		X		
Keskustelu <b>pienryhmissä</b>		X	X	X	X	X	
Musiikin kuuntelu ja analysointi	X	X	X	X		X	X
<b>Harjoittelemine</b> n esiintymistä varten		X	X	X		X	X
Musiikkiteknologiatehtävät <b>ryhmässä</b> (esim. GarageBand)	X	X			X		
Laulaminen <b>yhdessä</b> (esim. kuoro)	X		X	X		X	X
Soittaminen/laulaminen <b>bändissä</b>		X	X		X	X	X
Säveltäminen <b>yksin</b> (tunnilla)			X		X		
<b>Ryhmätyöt</b> (esim. esitelmät)		X			X	X	X
Musiikkiliikunta (kehorytmit, tanssiminen)							
Keskustelu <b>koko luokan</b> kesken	X	X					X
Projektit (esim. musikaalit)		X	X	X	X		X
Esiintymiset koulun tilaisuuksissa	X		X		X	X	X
Musiikkiteknologiatehtävät <b>yksin</b> (esim. GarageBand)		X					



**Taulukko 6: Yhteenveto musiikinryhmän mieluisista työskentelytavoista musiikintunneilla (Kurkinen 2019).**

Laulaminen yksin soolona	2
<b>Laulaminen yhdessä (esim. kuoro)</b>	<b>5</b>
Yhteismusisointi koko luokan kesken	3
<b>Soittaminen/laulaminen bändissä</b>	<b>5</b>
Soittaminen yksin (välitunnilla)	3
Säveltäminen yksin (tunnilla)	2
Säveltäminen yhdessä (ryhmätehtävät)	2
Ryhmätyöt (esim. esitelmät)	4
Yksilötyöt (esim. kirjoitelmat, esitelmät, teoriatehtävät)	3
Musiikkiliikunta (kehorytmit, tanssiminen)	0
<b>Keskustelu pienryhmässä</b>	<b>5</b>
Keskustelu koko luokan kesken	3
<b><u>Musiikin kuuntelu ja analysointi</u></b>	<b><u>6</u></b>
<b>Projektit (esim. musikaalit)</b>	<b>5</b>
<b>Harjoittelu esiintymistä varten</b>	<b>5</b>
<b>Esiintymiset koulun tilaisuuksissa</b>	<b>5</b>
Musiikkitekniikatehtävät ryhmässä (esim. GarageBand)	3
Musiikkitekniikatehtävät yksin (esim. GarageBand)	1

## 6.2 Musiikin valinnaiskurssi

### 6.2.1 Musiikin valinnaiskurssi

Musiikki oppiaineena on mieluisa, ja oppilaat olivatkin valinneet musiikin valinnaiskurssin suurimmaksi osaksi kiinnostuksesta musiikkiin. Lisäksi esiintymiset ja projektit motivoivat musiikinkurssin valinnassa. Osa oli tullut mukaan ystävien suosituksesta. Myös 7.-luokan musiikintuntien kokemukset vaikuttivat valintaan. Musiikintunnit koettiin rennoksi ja mukavaksi vastapainoksi lukuaineiden opiskelulle.

*”En mää tiä, siis mä olin vaa seiskalla, mä en tiä siis, mä vaan soitin bassoa ja sit se oli kiinnostavaa, nii sit mä ajattelin ottaa musiikin valinnaisen.” (Nina)*

*”Mä olin aina kuullu, et siellä on tosi kivaa olla ja mulla on ollu kavereita, jotka on ollu siellä, niin kaikki oli silleen, et siellä on tosi hauskaa olla ja tälleen.” (Maria)*

*”Mä tykkään musiikista aika paljon ja mää olin niinku, että joo mä otan musiikin ihan niinku todellaki, koska mä pystyn siellä soittaan rumpuja taas. Sitte mää pystyn niinku tekeen jotaki kivoja ryhmitöitä muittenki kaa ja tämmösiä esityksiä ja sitte saadaan laulaakki ja tehä niinku tämmösiä esityksiä muillekki koululaisille – –” (Daniel)*

*”Mää halusin niinkö pelkkien lukuaineitten mukkaan jottain semmosta kivaa, rentoa musisoi-  
mista ja mää tykkään muutenki musiikista, niin halusin valita musiikin.” (Siina)*

### 6.2.2 Yhteissoitto ja -laulu

Yhdessä soittaminen tuli esille monissa nuorten haastatteluissa. Valinnaistunneilla tapahtuvassa yhteissoitossa pyritään siihen, että kaikille löytyy jotakin soitettavaa eikä kukaan jää ulkopuolelle. Yhteissoitto koetaan pääosin mieluisaksi toiminnaksi musiikintunneilla. Monien eri soittimien kuuleminen on mielenkiintoista.

*”Noo se (yhteissoitto) on oikeestaan aika tosi kivaa, koska siinä niinkö yleensä pyritään siihe, että kaikille löytyy jotaki mitä voi soittaa, että kukkaan ei jää silleen ulkopuolelle.” (Minea)*

*”Niin mä ite mieluummin tykkäisin soittaa kaikkien kaa. Et niinku siinä saa kuulla monia eri soittimia, koska esim. jos me oltais pienissä bändeissä ni siin ois aina vaan niinku yks, yhet rummut, sitte niinku, tai siis yks niinku kiipari ja just ne rummut ja yks kitara, koska ne bändit on niin pieniä. Mut sit, jos oltais isossa ryhmässä niin sit siinä kuuluis monia eri soittimia.” (Maria)*

Monet nuoret mainitsivat musiikinryhmän olevan iso, ja sen vuoksi yhteismusisointi koettiin ajoittain sekavaksi. Vastapainoa yhteismusisoinnille voisi olla soittaminen yksilöinä tai pienissä ryhmissä.

*”No ehkä sillee, että soitettas yksilöinä enemmän, tai vaikka vähän pienemmissä ryhmissä, että ei aina sitä koko isoa ryhmää, ku meillä on nyt tosi iso tuo ryhmä.”* (Sofia)

Erityisesti bändissä soittamisen mieluisuus tuli esille monissa haastatteluissa. Bändisoitto koettiin koko luokan yhteismusisointia mieluisammaksi, koska siinä voi keskittyä omaan soittoon ja kommunikoida muiden soittajien kanssa. Jos kappaleen aikana tippuu kyydistä, pääsee muiden avulla takaisin mukaan. Lisäksi selkeyttä soittamiseen tuo se, että kaikkien soittimien soittajia on ainoastaan yksi.

*”Nii, no voi se (bändisoitto) vähä sitäki et se on pienempi, niin pystyy vähän niinku keskittyyn mitä itekki soittaa tai että vähän niinku kommunikoida muittenki kaa.”* (Daniel)

Yhdessä laulaminen nousi haastatteluissa yksinlaulamisen edelle. On turvallisempaa laulaa muiden kanssa, kun oma ääni ei erityisesti erotu ryhmästä. Yksinlaulaminen voi olla joillekin stressaavaa.

*”Jos mä laulan yksin ni, tai mulla on niinku tosi tulee semmosia niinku stressikohtauksia tai paniikkikohtauksia, et mä mieluummin tykkään laulaa monen kaa, ettei erotu oma ääni siitä, koska mulla on niinku, emmä tiä, mulla on turvallisempi olo, että jos mä laulan joittenki muitten kaa. Et esim. jos kahestaanki on kivempaa laulaa ku yksin.”* (Maria)

### 6.2.3 Yhteissoiton haasteet

Yhteissoitto voi olla haasteellista toteuttaa isolla ryhmällä, kun taitotasot vaihtelevat ja musiikinopettaja ei välttämättä ehdi auttaa kaikkia oppilaita. Kun kaikki soittavat yhtä aikaa, on suuremmat mahdollisuudet mennä sekaisin omassa soittamisessa.

*”No siinä (bändisoitossa) ehkä se, että ku siinä on pienempi porukka, ni se ei oo ihan niin sekavaa, ku että kaikki soittaa yhtä aikaa jotaki.”* (Minea)

*”Jos yks niinku soittaa liian kiireisesti tai jotain, niin sit se voi sekoittaa muita.”* (Nina)

*”Opettajan pittää kuunnella aika monia, että miten niilläki mennee se soitto, että jos silläki on aika vaikee niin senki pitää yhtäkkiä sitte alkaa lopettaan niinku soittamista tai laulamista, sitte pittää mennä kattomaan – –”* (Daniel)

Muutamista haastatteluista nousi esiin tarve soittaa yksin ja laulaa yksin musiikintunneilla. Jos on tottunut soittamaan yksin, niin silloin yhteisessä sykkeessä pysyminen voi tuntua haastavalta.

*”Mä en hirveesti tykkää sillee soittaa niinku bändisoittimia muitten kanssa, että sitteko pitää niinku pysyä just tasan siinä oikeassa rytmissä, ni sitte se mulla iskee vähän semmonen paniikki, että mä en ossaa sitä, ja näin, vaikka sitte jos mä ite soitan, niin se mennee ihan hyvin ––”* (Sofia)

*”Tuntui mukavalta soittaa ryhmässä ja yksin.”* (Sebastian)

#### 6.2.4 Vapaus vaikuttaa

Valinnaismusiikin tunneilla on pyrkimys siihen, että jokainen saisi vapaasti kokeilla kaikkia soittimia. Kaikille myös järjestetään soitettavaa, mikäli sitä ei luonnostaan löydy. Lisäksi esimerkiksi projekteissa saa valita tekeekö työn yksin vai ryhmässä. On myös vapaaehtoista osallistua musisoimiseen. Oppilaat saavat osittain vaikuttaa soitettavaan ohjelmistoon, mikä koettiin erityisen mielekkääksi.

*”Noo, se tuntuu vapauttavalta, koska se olis kyl aivan hirveetä, jos meiän pitäis koko ajan soittaa sitä mitä opettaja vaan haluaa. Ku me ite valittiin tää niinku valinnaiseks.”* (Maria)

*”Siellä ei niinku missään vaiheessa oo semmosta kilpailua niistä (soitto)paikoista, että just kaikki saa soittaa sitä mitä haluaa. Kaikille järjestetään se tila siellä.”* (Sofia)

#### 6.2.5 Musiikki verrattuna muihin oppiaineisiin

Haastatteluista ilmeni, että musiikintunneilla työskentely on yhteisöllistä ja yhteisen tavoitteen eteen työskentelyä. Siinan haastattelussa nousi esimerkiksi liikunnan ja musiikin erot. Liikuntatunneilla on osittain samanlainen tunnelma kuin musiikintunneilla mukavan yhteishengen ja omatoimisuuden puolesta. Liikunnassa pelataan usein joukkuepelejä, joissa on vähintään kaksi joukkuetta, jotka kilpailevat toisiaan vastaan. Musiikissa puolestaan työskennellään yhteisen tavoitteen eteen yhtenä joukkueena.

*”No se on paljon semmosta yhtenäisempää (musiikintunneilla), koska niinkö soitetaan sitä samaa biisiä ja sillee. Ja sitte liikunnassa ehkä ei oo niin hirveesti niinkö semmosta yhteistyötä, ku on niinkö ehkä tämmösissä joukkuepeleissä, mutta siinäki on niinkö kaks eri joukkuetta ja sit sä oot niinku vaan sen oman joukkueen kaa, niin ja niinkö sitte musiikissa on vaan yks iso joukkue. Niin sitte se on silleen vähä erilaista silleen, paljon yhtenäisempää.”* (Siina)

Toisaalta musiikintunnit miellettiin enemmänkin vapaa-ajan toiminnaksi eikä yhtä hyödylliseksi esimerkiksi jatko-opintoja ajatellen kuin muut oppiaineet. Kuitenkin musiikintunnit koetaan tärkeäksi osaksi opetusta.

*”No en sanoisi, että musiikki on yhtä tärkeä kuin muut lukuaineet, mutta se on ainaki mun mielestä ihan hyvä asia koulussa, koska pääset työskentelemään ryhmissä tai yksin, jos haluat.”* (Sebastian)

*”No se on niinkö sellanen helpotus, että lukuaineisiin verrattuna se on niinku tosi rentoa. Mutta se välillä vaan väsyttää, että siellä ei niinku varsinaisesti sitte oo mitään sellasta opittavaa mitä tarvis niinku, vaikka jatko-opintoja ajatellen. Että se on vaan sellasta niinku vapaa-ajan viettoa niinku lähinnä.”* (Sofia)

### 6.3 Positiivinen ryhmädynamiikka

Positiivinen ryhmädynamiikka nousi selvästi isoimmaksi luokaksi tässä tutkielmassa, ja se nousikin esiin monissa eri yhteyksissä. Musiikinryhmän ryhmän koettiin pääasiassa olevan yhtenäinen, avoin, mukava ja rento. Toisia tuetaan ja kannustetaan epäonnistumisen hetkillä. Musiikinryhmässä on pääasiassa helppo toimia ja tehdä yhteistyötä toisten kanssa.

*”Noo meidän ryhmä on mukava, että me kyllä kannustetaan toisia, vaikka mennee huonosti, että ollaan aina tukena toisien kanssa ja vaikka meillä onki iso ryhmä, niin siinä kyllä, ei siinä oo mittään, että joku jäis yksin, että kaikki on kuitenkin yhdessä ja on mukava puhua ja keskustella kaikkien kaa ja soittaa ja kaikkee ja voi tehdä niitten kaa esitelmiä ja kaikkee.”* (Daniel)

Ulkopuolisuutta tai kiusaamiskokemuksia ei haastattelujen perusteella tullut ilmi. Ketään ei siis jätetä yksin, vaan kaikille löytyy oma paikka ryhmässä. Kukaan ryhmässä ei ole sellainen, etteikö kykenisi tekemään toisten kanssa yhteistyötä.

*”No ei mun tietääkseni, esim. en mä oo törmänny ikinä mihinkään sellaseen (kiusaamis) tilanteeseen, että jotaki ois kiusattu siellä mun eessä. Ni mulla ei oo mittään hajua, mut en mä usko.”* (Maria)

*”No yleensä se (musiikintuntien vuorovaikutus) on niinku ihan positiivista, että kannustetaan muita ja silleen tai ei ainakaan niinku haukuta toisia ja puhuta selän takana, että: ”Ei tuo nyt ossaa soittaa.””* (Sofia)

Musiikinryhmä koetaan olevan ahkera ja aktiivinen, sillä kaikki haluavat osallistua yhteiseen tekemiseen ja projekteihin.

*”No se (musiikinryhmä) on rauhallinen ja ystävällinen ja sitte myös sanoisin ahkera. Kaikki haluavat tehdä töitä ja sitte osallistua projekteihin.”* (Sebastian)

*”No se on ihan mukavaa, ko siellä (musiikintunneilla) niinku kaikki tykkää siitä tekemisestä, että kaikki on sitte mukana siinä.”* (Sofia)

Daniel kokee musiikintunnit kotoisaksi ympäristöksi, koska siellä saa rauhassa olla oma itsensä ja viettää aikaa kavereiden kanssa. Musiikinopettajalle voi kertoa itselleen tärkeistä asioista ja pyytää apua. Musiikinryhmä tuntuu perheeltä.

*”No siellä (musiikintunneilla) tuntuu niinku semmoselta, että vähän niinku kotoisalta, et sä voit olla ihan rauhassa ja voit keskustella muitten kavereitten kaa. Ja sitte meillä on hauska opeki, semmonen ope et sä voit kertoa sille mitä sä halluut, et se voi niinku auttaa sua myös. Ja että me ollaan siellä kaikki yhdessä kuitenkin, että ei oo mittään, että joku ärsyttää toista ja jotaki toista. Kaikki on siellä vähän niinku perhe. Musiikkiperhe.”* (Daniel)

### 6.3.1 Kannustaminen ja auttaminen

Kannustaminen nousi yhdeksi tärkeäksi luokaksi tässä tutkielmassa. Jokainen haastateltava nosti haastattelussaan esiin kannustamisen merkityksen musiikinryhmässä. Muiden ryhmäläisten kannustaminen voi auttaa esimerkiksi jännittävässä paikassa. Nina mainitsi, että soittajat kannustavat erityisesti laulajia. Kehut antavat varmuutta omaan tekemiseen.

*”Aina kaikki taputtaa ja sanoo että: ”Hyvä, hyvin meni” ja kaikkee, että kehutaan toisiaki.”* (Daniel)

*”Kannustetaan me. Esim. laulajia, jos joillaki laulajilla on joskus niinku paineita, niin sit me kannustetaan niitä. – – Me vaan sanotaan, et: ”Sä oot hyvä laulaja, sä oot hyvä laulaan, laula vaan kovempaa!” ”* (Nina)

Nuoret puhuivat toisten auttamisen mielekkyydestä. Auttaminen ryhmässä näkyi esimerkiksi ryhmätöissä, jossa kaikki voivat tuoda omia vahvuuksiaan esiin ja auttaa sillä tavalla koko ryhmää.

*”No me ollaan tehty esim. ehkä tai semmosia soittoryhmätöitä ja rytmijuttuja ryhmässä, ei me olla tehty niin paljon, mutta mun mielestä se on hyvä niinku kokemus, joo. – – Esim. noi jotkut voi tietää enemmän, ku sä musiikista niin sit se on enemmän helppoa. Ne auttaa sua ja kaikkea.”* (Nina)

Harjoitteluvaiheessa oppilaat, jotka ovat jo omaksuneet oman osuutensa esityksestä tai soitto-tehtävästä, auttavat mielellään muita oppilaita eteenpäin omien soitto-osuuksiensa opettelussa. On mielekästä olla apuna ja tulla autetuksi.

*”Sit just ne, jotka on ollu siellä kauemmin niin voi neuvoa, että miten sitä soitetaan.”* (Sofia)

*”No silleen, että ku ollaan siinä (harjoitteluvaiheessa) silleen yhdessä ja sitte käyään niitä biisejä läpi ja harjotellaan sitä ja jottain vaikeita kohtia, jos tulee niin sitte voi auttaa toisia ja tälleen ja nii, se on ihan mukavaa.”* (Siina)

*”Pystyy (heikkouksia näyttämään), siis ei se yhtään haittaa. Mä ainaki ennen oon näyttänykki, mutta mä oon aina saanu apua opelta tai sitte mun kavereilta oon pyytäny. Ja joskus oon saanu just tytöltäki apua.”* (Daniel)

### 6.3.2 Jakaminen

Musiikintunnilla tapahtuva jakaminen näkyy esimerkiksi soittimien jakamisena tai mielipiteiden ja kokemusten jakamisena. Myös musiikintunneilla tapahtuviin esityksiin sisältyy jakamisen elementti. Nuorille on tärkeää näyttää omia taitojaan muille ja nähdä muiden esityksiä.

*”No ihan hauskalta ja mukavalta. Silleen, että pääsee soittaa ja kavereitten kaa ja kuunteleen muita ja sitte.”* (Daniel)

*”Mää justiinsa enemmän tykkään justiinsa olla tolleen ryhmän kaa ja tälleen, et mun mielestä on kiva silleen keskustellakki niinkö tossa ton porukan kanssa, että jos vaikka jottain biisejä soitetaan ja jos jollaki on jottain ehotuksia tai jottain tämmöstä, ni sitte on justiinsa kiva niinkö keskustella tossa ja antaa niinkö omia mielipitteitä siihen keskusteluun.”* (Siina)

Jakaminen voi näyttäytyä ryhmätöissä vastuun jakautumisena. Kun vastuu jakautuu musiikissa ryhmän kesken, helpottaa se henkilökohtaista vastuunkantoa. Yksilötöissä oma onnistuminen on itsestä riippuvaista.

*”Siellä musiikissa kaikkien ei tarvi olla aina niinku yrittää niinku ihan täysillä, jos ei vaikka jaksa, että se pyssyy silti ihan hyvin kasassa, vaikka ei ihan antais kaikkeansa, mutta sitte jos niinku pitää yksin tehdä jotaki niin sitte se riippuu vain ja ainoastaan siitä omasta suorituksesta niin sitte pitää tehdä niinku parhaansa aina.”* (Sofia)

### 6.3.3 Turvallisuuden kokemus

Musiikinryhmä koetaan turvalliseksi ympäristöksi, jossa voi näyttää omia heikkouksiaan ja kokea hyväksyntää. Ryhmässä ei tarvitse pelätä, että joku tuomitsisi. Turvallisuuden tunne lisääntyy, kun oppii tuntemaan musiikinryhmää paremmin. Esiintymisten aikaan ryhmä on vuorovaihtuksessa toisten kanssa enemmän. Näin tutustuu toisiin paremmin.

*”No se on, joo, siis joka esiintymisen jälkeen se just vaikuttaa, että meistä aina tulee läheisempiä ja läheisempiä että niinku voi just jakaa nää samat ajatukset ja niinku tulee semmonen turvallimpi olo niitten kaa, et sä tiiät et ennestään et näitten kaa sä oot soittanu ja näitten kaa sä vietät tosi paljo aikaa.” (Maria)*

## 6.4 Musiikinryhmän kehittyminen

### 6.4.1 Ryhmän sosiaalinen kehittyminen

Nuoret nostivat esiin monissa kohdissa ryhmän kehittymisen sekä sosiaalisesti että musiikillisesti. Kurssin alussa, kun nuoret eivät vielä tunteneet muita oppilaita, ilmapiiri ja tunnelma oli varovainen. Kun ryhmään tutustui paremmin, siellä saattoi toimia vapaasti ilman jännitystä. Ei tarvinnut pelätä tuomitsemista, vaan voi ilmaista itseään vapaasti.

*”On siellä helppoa olla ja toimia ja kuitenkin niinku päässy tottumaan nyt siihen ryhmäänki, että on mukava olla siellä ja olla vapaasti ja tehdä mitä niinku huvittaa tai niinku soittaa, että ei tuu mikään jännitys, että no niin kohta joku tuomitsee mua jostaki, että pystyy tekeen ja pystyy kysyy vaikka kaverilta apua, nii sitte auttaa.” (Daniel)*

Aika ja tutustuminen vaikuttavat ryhmän kehitykseen. Kurssin alkaessa 8.-luokalla kommunikointi oli varovaisempaa, mutta 9.-luokan loppuvaiheessa oppilaat kommunikoivat enemmän ja avoimemmin. Myös yhteistyö on parempaa kuin kurssin alussa. Muissakin valinnaiskursseissa on ollut havaittavissa samanlaista kehityskaarta.

*”No siis tää musiikin valinnainen oli ollu jo alussa kasilla, joten alussa oli niinku tosi sillee, oltiin hiljaa ja ei osattu puhua, mut nyt me ollaan niinku ihan sillee ja pystytyään puhua. Ni sit nää muut nää pienet valinnaiset, jotka on mulla on nyt ysillä, niin alussa meillä on niinku hiljaista myös. Niinku, niinku alussa niin, jos mä vertaan musiikkia niihin muihin pieniin niin mulla on niinku tässä musiikissa heti et voin puhua nyt täällä ja tällein, mut siellä, koska se on niinku, me aloitettiin se ysiluokalla, niin on hiljaista alussa ja tälleen.” (Nina)*



*”Kasilla ei oikein tunnettu toisia niin sit se yhteistyöki oli vähän semmosta. Mutta nyt niinku kaikki tuntee toisensa ja parempaa se yhteistyö.”* (Siina)

Nuoret kokivat, että on haikeaa ja surullista päästää ryhmästä irti, kun yhteisiä kokemuksia on kertynyt kahden vuoden ajalta ja nyt kurssi päättyy.

*”Joo, se on vähän surullista, koska jos mietin että näenkö näitä ihmisiä myöhemmin.”* (Sebastian)

*”No kyllä se (keväjuhlassa esiintyminen) jännittää, mutta samalla tuntuu haikealta, ku on kuitenkin kaks vuotta soittanu sen saman porukan kanssa.”* (Minea)

*”On kuitenkin vähän vaikee, ku kaikki mennään kuitenkin pois ja sitte ei enää nähä, ku siis, se oli oikeesti aika mukava ryhmä, et siinä naurettiin ja kaikkea ja soitettiin ja oli bändisoittoa ja oltiin esityksissä ja kaikkea niinku, ne oli hyviä aikoja olla niitten kaa. Vähän vaikee jättää nytte.”* (Daniel)

#### 6.4.2 Konfliktit

Harvassa haastattelussa nostettiin esiin ryhmän konflikteja, mutta esimerkiksi Minea kertoi eräästä tapauksesta, jossa koki olonsa hieman ahdistavaksi musiikintunnilla. Toiset oppilaat olivat osoittaneet mieltä soittamiseen liittyen.

*”En mä oikein tiä, ku, no aika lailla tässä tän kevään alussa mua vielä joskus vähän ahisti tulla musiikintunneille justinsa sen takia, että jos muut raivoo jotenki oudosti, jos vaikka soitetaa jotaki, mutta ei oikeestaan enää, et on mulla tullu siitä vähän itsevarmempi olo.”* (Minea)

Daniel puolestaan koki, että jos musiikissa miettii epäonnistumisia, ryhmä saattaa tuomita. Tällainen ajatuskulku auttaa ryhdistäytymään ja motivoi soittamaan paremmin. Epäonnistumisen pelossa itsevarmuus ja toisten kannustaminen auttavat.

*”Jos mä alan soittaa jotaki, ni sitte mä koko ajan mietin turhaan asiaa, että mä jännitän että ”noni kohta mä kämmään ja kaikki alkaa silleen sanoa, että no ihan sama” tai jotain tämmöstä, että vähän niinku tuomitsee sillä tavalla. Nii sit se on pistäny mut silleen, että noni nyt ryhdistäydytään ja niinku nyt oikeesti nytten veetään se ihan kunnolla ja ettei tarvi pelätä, se on vaan musiikkia ja että jos tulee virhe nii, jos virheitä tulee, mutta että vähä pistää itsevarmuutta vähän peliin.”* (Daniel)

### 6.4.3 Ryhmän musiikillinen kehittyminen

Nuoret mieltävät musiikinryhmän musiikillisesti lahjakkaaksi. Ryhmän taitotasoista huolimatta yhteissoitto sujuu hyvin. Musiikinryhmä koetaan yhtenäiseksi siihen nähden, että ihmiset ovat erilaisia, musiikilliset lähtötasot ovat erilaisia ja musiikkimaut voivat vaihdella.

*”No joo, tosi yhtenäinen niinku siihen kattoen, et ollaan just niinku koulussa ja niin erilaisia ihmisiä ja sitte kuitenkin musiikilliset lähtötasotki on vähän erilaisia kaikilla, että tykkää eri soittimista ja eri tyyleistä.”* (Sofia)

*”Mun mielestä meidän musiikinryhmä on tosi lahjakas – – kyllä niistä kaikista löytyy semmonen niinku lahjakkuus, et ne on tosi hyviä soittaaan.”* (Maria)

Yhdessä soittaminen koetaan kurssin loppuvaiheessa luontevammaksi ja sujuvammaksi kuin kurssin alussa. Yhteissoitto on kehittynyt ja kaikille on löytynyt oma soittopaikka ryhmästä. Ryhmä tulee nykyään paremmin toimeen ja kykee soittamaan haastavampia kappaleita hyvin yhteen.

*”No nyt me tullaan paremmin toimeen ja pystytään soittamaan haastavempiä biisejä ja jotenki se ryhmän yhteishenki on kasvanu tässä, että pystytään hyvin soittaaan yhdessä.”* (Minea)

*”Moni on oppinu soittamaan paljo niinku enemmän jottain tiettyä soitinta ja sitte on oppinu soittamaan kaikkia muitaki soittimia nii, ku vertaa siihen kasin niinkö syksyyn niin huomaa, että on tosi paljon kehittyny kaikki.”* (Siina)

*”Nyt se (yhteissoitto) on niinku helpompaa ja silleen luontevampaa, että kaikilla on niinku oma paikkansa siellä.”* (Sofia)

## 6.5 Musiikinopettajan rooli

Musiikinopettajan rooli nousi tärkeäksi luokaksi tässä tutkielmassa. Musiikinopettajan tulisi nuorten mukaan ottaa kaikki oppilaat huomioon ja ehtiä auttaa kaikkia apua tarvitsevia. Avunanto voi olla hankalaa, koska kaikki oppilaat eivät välttämättä pyydä apua avuntarpeesta huolimatta. Moni nuori mainitsi ryhmän olevan kooltaan iso. Opettajan tehtävä on saada soitto pysymään kasassa ja selkeänä. Musiikintunneilla pyritään yhtenäisyyteen ja siihen, että ryhmä tulisi toimeen keskenään.

*”Sillä (musiikinopettajalla) on aika iso rooli silleen, että pitää ottaa niinku kaikki huomioon varsinki tuossa, ku on tosi iso ryhmä ja sitte pitäis ehtiä neuvoa kaikkia, jotka tarvii apua. Et se voi olla silleen aika hankalaa, koska kaikki ei välttämättä pyydä sitä apua, vaikka tarvittiskin.”* (Sofia)

Monissa haastatteluissa nostettiin esiin opettajan kannustamisen merkitys. Oppilaat kokivat merkittäväksi sen, että opettaja on innostava, kannustaa ja auttaa.

*”Ku meillä on joku tosi tärkeä esiintyminen just tälleen kevätjuhlassa niin opettaja aina silleen niinku kannustaa meitä niin se on tosi kivaa.”* (Maria)

*”Opettaja kannustaa oppilaita ja sitte auttaa tilanteissa.”* (Sebastian)

Monet nuoret mainitsivat 8.-luokan jälkeen tapahtuneesta opettajan vaihtumisesta. Opettajien kanssa oli muodostunut erilainen suhde. Uusien toimintatapojen oppiminen vaihdoksen jälkeen on ollut hieman haasteellista.

*”Mä en tiää, ehkä siis se niinku meillä oli ollu kasilla toinen ope, niin sit ne molemmat vaikuttaa (ryhmään) tosi erillä tavalla. Hyvällä tavalla.”* (Nina)

*”Et nyt, ku vaihtu opettaja niin sitte on vähän uuet kuviot eikä ehi niin hyvin sopeutua enää tässä vaiheessa.”* (Sofia)

Daniel ja Sebastian kokivat, että suhde musiikinopettajaan on läheisempi kuin muiden aineiden opettajiin, koska opettajan kanssa voi vaihtaa ajatuksia omasta kiinnostuksen kohteesta. Musiikinopettajalle voi ilmaista omia toiveitaan ja ajatuksiaan.

*”Musiikinopettajan kaa on hyvä. Että sen kaa mä oikeasti pystyn ilmaisemaan mitä mä haluan sitte se vaan niinku, niinku vastaa, että joo ja niinku yrittää auttaa mua ja tämmöstä. Mut sit muitten opettajien kaa on vähän semmosta, että jos on vaan yks oppiaine esimerkiks joku englanti, ni siinä mä vaan opin sitte se puhuu, niin ei siinä oo mittään paljon tekemistä. Mutta musiikissa mä opin niinku esimerkiks mennä kysymään sitä auttaan. Sit me joskus voiaan, vaikka puhua ja nauraa tai jotaki.”* (Daniel)

*”Koska musiikki on aika tärkeä minulle, niin vois puhua aika helposti sitte opettajan kans. Joskus helpommin kuin muitten opettajien kans.”* (Sebastian)

Nuorten mukaan opettajan tekemät musiikkivalinnat vaikuttavat ryhmän yhtenäisyyteen siten, että ryhmä kykenee soittamaan sellaista musiikkia, jossa kaikki voivat olla mukana. Opettaja järjestää kaikille soittotehtäviä niin, että kukaan ei jää ulkopuolelle.

*”Me pystytään soittaan niinkö semmosta musiikkia, missä kaikki pystyy olleen mukana ja ei jätetä kettään siihen ulkopuolelle.”* (Mineä)

Opettajan tunnetila voi vaikuttaa oppilaisiin ja musiikintuntien ilmapiiriin. Nuoret luonnehtivat musiikinopettajan olevan avoin, rento ja ystävällinen.

*”No justiinsa silleen, että ku jos opettajaki on ilonen niin kyllä meilläki on silleen rennompi tuo ilmapiiri, että jos vertaa, että jos ois tosi semmonen ärtsy, niin onhan tuo ilmapiiriki sillee muuttuu heti siihen.” (Siina)*

*”Musta tuntuu, että vaan se soittaminen ja sit kaikki, siis se koko ilmapiiri ja tälleen auttaa, et se auttaa. Musiikinope on niin piristävä (naurahtaa)!” (Maria)*

Musiikinopettaja on auktoriteetti, jota kuunnellaan, mutta myös opettaja pyrkii kuuntelemaan oppilaita. Opettajan suhtautuminen oppilaisiin on merkittävässä asemassa. Musiikinopettajan kuuntelutaito ja aito kiinnostus nuorista välittyi haastattelujen perusteella.

*No mun mielestä sillä on se niinku, sillä on semmonen rooli, et me tiedetään et se on se opettaja, mut se ei oo semmonen niinku ilkeä meille. Et se osaa silti osaa silti olla semmonen niinku, et se ymmärtää meitä, et ei se oo silleen niinku, että joo ei saa ja tälleen. On meillä muutama opettaja täällä niinku jossain koulussa, että ne ei vaan niinku pyri kuuntelemaan sua, mutta musta tuntuu, että meiän ope on just sellanen, että se niinku yrittää kuunnella ja auttaa mahdollisimman paljon. Tai ainaki sellasen kuvan mä oon saanu. (Maria)*

Musiikinopettaja on avulias, kärsivällinen ja osaa johtaa musiikinryhmää. Opettaja luo turvaa oppilaille läsnäolollaan. Kun opettaja ottaa vastuuta ryhmästä, oppilaiden ei tarvitse huolehtia turvallisuudestaan.

*”Mun mielestä meiän opettaja on tosi, se on hyvä, kärsivällinen ja osaa johtaa ja auttaa paljon niin mun mielestä opettajan (rooli) on se, jos meille tapahtuu jotain, niin sit se on siinä välissä. Joten, ei oo niinku mitään huolehdittavaa.” (Nina)*

## **6.6 Esiintymiset**

### **6.6.1 Harjoittelu**

Yhteinen harjoittelu esiintymistä varten vaikuttaa positiivisesti ryhmän välisiin suhteisiin ja lähentää ryhmää. Esiintymiset ovat ryhmän yhteinen puheenaihe, josta voi jopa valittaa. Yhteinen kurssi ja yhteiset puheenaiheet kurssin myötä lähentävät ryhmää. Kahdeksannen luokan alussa he eivät olleet näin läheisiä.

*”Musta tuntuu, että se (esiintymistä varten harjoittelu) lähentää meitä, koska meillä on, niinku mä sanoin, että meillä on just tällöinen yhteinen asia mistä me voiaan aina puhua ja niinku jopa valittaakki, jos me halutaan ja tälleen, että niinku must tuntuu vaan niinku lähentää aina meitä, että en mä, en mä usko et mä olin kasin alussa näin läheinen näitten kaikkien ihmisten*

*kaa että, et mä voin niinku jakaa samat ajatukset asioista ja koska meillä on tää sama kurssi just.” (Maria)*

Yhteinen tavoite lisää ryhmän yhteenkuuluvuutta, ja musiikinryhmä on esiintymisharjoitusten myötä tiiviimpi. Kun harjoittelee paljon, tulee runsaasti vuorovaikutusta toisten kanssa, ja kaverisuhteet syvenevät. Harjoitteluvaiheessa käydään yhdessä kappaleet läpi ja harjoitellaan vaikeita kohtia. Silloin voi auttaa toisia, ja se tuntuu mieluisalta.

*”No se (yhteisharjoittelu) lähentää aika paljon varsinki nyten taas, ku ollaan harjoteltu noita tosi paljon, niin sitte justiinsa sitä vuorovaikutusta tulee nyt tosi paljon, niin sitte niinkö tulee niistä kavereista niinkö sitte vielä parempia kavereita.” (Siina)*

*”No ehkä justiinsa se, että ku on tulossa tää kevätjuhla nii jotenki on sille vähän tiiviimpi se porukka.” (Minea)*

#### 6.6.2 Jännittäminen

Monet nuoret kertoivat tulevan esiintymisen koulun päättäjäsissä jännittävän heitä. Jännittämiseen liittyy myös epäonnistumisen pelko. Jännitys pitää ryhmää läheisinä, ja kavereiden läsnäolo, kannustus ja tuki ovat helpottavia asioita esiintymistilanteessa.

*”No se niinku semmosia, että mennään esiintymään muillekkin, ni just silloin meiän ryhmä on semmonen, että me ollaan niinku tosi niinku lähekkäin ja tukena ja tiäkkö ryhmä jännittää, niin silloin se jännitys pitää meitä aika läheisinä ja sanoa, että: ”No niin, nyten tehään tämä ja tehään tämä yhdessä ja kyllä mennee kaikki hyvin ja kaikki.” Se mennee hyvin sitte. – – Se (kevätjuhlaesiintyminen) vähän jännittää kuitenkin, että se on aika isojen määrien eessä soittamassa jotaki biisiä ja sitte. Mutta kuitenkin, että siinä on kaverit kuitenkin lähellä sua ja auttamassa ja tukemassa kuitenkin niin.” (Daniel)*

*”Mä en tiää, mulla on, mua pelottaa, jos joku meistä niinku menee huonosti päättäjäsissä niin sitte mä en tiää.” (Nina)*

Esiintymiskokemus kuitenkin auttaa ja tuo varmuutta, kun ryhmä tottuu olemaan ihmisten edessä. Luokassa tapahtuva musisointi ei tapahdu ihmisten edessä, joten on hyvä, että koulun puolesta järjestetään esiintymisiä myös muualle.

*”Siis mun mielestä se (harjoittelu/esiintymiset) on tosi niinku, auttaa niinku, koska me soitetaan aina niin kun täällä, ni me ei soiteta ihmisten eessä. Niin mun mielestä se myös saattaa sille, et*

*jos myös soitetaan ihmisten eessä niin me totutaan myös siihen, ja kaikkee siinä tapahtuu, sit se auttaa enemmän sitä kokemusta ja jotain sen tapasta. Ja sit ennen sitä on myös hyvä harjotella ja kaikkee.” (Nina)*

Vaikka esiintymisen jännittävät, ryhmän ilmapiiri on tiiviimpää, ja kaikki tietävät oman paikkansa esityksessä. Jokainen tietää mihin menee soittamaan ja mitä soittavat.

*”No kyllä kaikista huomaa välillä vähäsen, että jännittää se kevätjuhla, mutta kuitenkin on silleen ihan hyvä, että kaikki tietää niinkö, että mitä soittaa, nii ei oo esimerkiksi enää tuntia mittään semmosta, että, että mitä ihmettä, että mitä soitetaan, että mihin mää meen soittamaan, vaan kaikki niinkö ossaa ite, että mihin mennee soittamaan ja niinkö tietää mitä soittaa.” (Minea)*

### 6.6.3 Yhteinen onnistuminen

Musiikinryhmän esiintymisistä on jäänyt positiivinen vaikutelma. Yleisöltä saatu positiivinen palaute on ollut kannustavaa.

*”Konsertin aikana, kun näen että ihmiset tykkäävät siitä, että miten me tehhään. Se on aika hyvä mun mielestä.” (Sebastian)*

Esiintymiset ja yhteiset kokemukset ovat lähentäneet musiikinryhmää, kun voi jakaa ajatuksia sekä esiintymisiin että koko musiikinkurssiin liittyen. Esiintymisen jälkeen yhdessä tekeminen on tuntunut helpolta. Myös turvallisuuden tunne lisääntyy, kun oppii tuntemaan ryhmää paremmin.

*”No se on, joo, siis joka esiintymisen jälkeen se just vaikuttaa, että meistä aina tulee läheisempiä ja läheisimpiä että niinku voi just jakaa nää samat ajatukset ja niinku tulee semmonen turvallisempi olo niitten kaa, et sä tiität et ennestään et näitten kaa sä oot soittanu ja näitten kaa sä vietät tosi paljo aikaa.” (Maria)*

Esiintymiset vaikuttavat myös itsevarmuuteen. Siinä ei 8.-luokan alussa uskaltanut soittaa mitään soittimia ja luuli olevansa huono soittamisessa. Kuitenkin kun hän on soittanut musiikintunnilla ja saanut esiintyä, hänelle on tullut itsevarmempi olo. Musiikintunneilla esiintyminen on myös vaikuttanut muilla tunneilla esiintymiseen: nyt hän uskaltaa ilmaista itseään rohkeammin.

*”Mm, no joo, joo aika paljonki (vaikuttaa itsevarmuuteen), että varsinki ne kaikki esiintymiset, että ku mää aluksi, ku oli silloin kasilla, niin en mää oikeen uskaltanu soittaa mitään, ku mää että mää oon ihan huono, mutta nytten ku on paljon enemmän soittanu musiikin tunneilla ja sitte*

*on justiinsa saanu esiintyä, niin sitte on tullu paljon itsevarmempi siitä niinkö esiintymisestä ja soittamisesta. Ja sitte kyllä se huomaa, että nytten on, ku on esiintyny aika paljon ja niinkö yleisön eessä, niin sitte muillaki tunneilla, jos vaikka pittää pittää joku esitys tai joku tämmönen niin sitte, että uskaltaa mennä sinne etteen paljon paremmin. Ja puhua sitte enemmän.” (Siina)*

## 6.7 Kaverisuhteet

### 6.7.1 Kaverisuhteiden muodostuminen musiikinryhmässä

Musiikintuntien myötä on muodostettu uusia kaverisuhteita. Osa nuorista koki, että kaverisuhteet ovat kehittyneet ystävyysuhteiksi. Osa taas piti musiikinryhmäläisiä kavereina, joiden kanssa kykenee tekemään yhteistyötä.

*”No ei varsinaisesti ystäviä, mutta niinku vähän paremmin tutustunut ja silleen niinku ihan kavereita ollaan aika lailla kaikkien kanssa.” (Sofia)*

*”Joo on tullu paljo (kavereita), että mä oon muutaman kaa ollu semmosia niinkö kavereita, että me jutellaan kesken, mutta nytten niinkö näitten valinnaismusiikin tunneilla niin meistä on tullu sitte parempiaki kavereita.” (Siina)*

Kurssin alussa ei Minean mukaan ole käytetty aikaa ryhmäytymiseen, joten hän ei ole tutustunut muihin läheisemmin musiikinkurssilla.

*”No en mä oikeen hirveenä tutustunu keneenkään muihin siellä, ku ei meillä oikeen ollu siinä kurssin alussa mitään semmosta esittelyhommaa tai semmosta.” (Minea)*

Ilmapiiri musiikintunneilla on hyvä. Ryhmä tapaa harvoin, joten tiiviin yhteistyön syntyminen voi olla haastavaa. Kaikki tulevat toimeen toistensa kanssa ja pystyvät soittamaan yhdessä.

*”No mun mielestä se (ilmapiiri) on ihan hyvä, että totta kai se vois olla niinku vielä parempiki, ja sitte ku me nähään kuitenkin aika harvoin, eikä sitte ihan hirveen tiivistä yhteistyötä tehdä, niin ei oo sellasta superhyvää yhteishenkeä, mutta kaikki tulee niinku kaikkien kans toimeen ja pystytään soittaan ihan hyvin yhteen.” (Sofia)*

### 6.7.2 Ystävyysuhteet

Valinnaismusiikin tunnilta löytyy myös ystäviä. Pääasiassa oman luokan oppilaat ovat läheisempiä ystäviä. Maria kokee koko ryhmän itselleen läheiseksi.

*”Joo! Musta tuntuu et mä piän kaikkia mun ystävinä, et kyllä mä voin kaikkien kaa puhua ja mä voin tehdä niitten kaa ryhmätöitä et ei mulla oo mittään niitä vastaan. Nii kyl mä tavallaan piän kaikkii niitä mun ystävinä.”* (Maria)

Omien luokkalaisten rooli uudessa ympäristössä korostuu. Monet nuoret ovat mielellään oman luokkalansa oppilaiden kanssa.

Tutkija: ”Joo, no onko tuolla valinnaismusiikin tunnilla ystäviä sulla?”

Sofia: ”Joo, just ne mun luokkalaiset lähinnä.”

Musiikintunnit voivat lisätä sosiaalisuutta oman luokkansa oppilaita kohtaan.

*”No musta tuntuu, että en mä oo noitten tai suurimman osan meiän ryhmäläisten kaa tekemisissä muilla oppitunneilla, koska just ei siellä oo paljon meiän luokkalaisia, mut, mut esim. kyllä mä tuun ehkä musiikintunneilla tai oon niitten kaa enemmän tekemisissä, ku esim. muilla tunneilla.”* (Maria)

### 6.7.3 Sukupuoliroolit

Sukupuoliroolit näkyvät musiikintunneilla esimerkiksi ryhmätöitä tehdessä. Pojat tekevät mielellään yhteistyötä poikien kanssa ja tytöt tyttöjen. Kuitenkin kaikki voivat tehdä yhteistyötä keskenään sukupuolesta riippumatta.

*”Yleensä mä tiän, et jos meiät arvotaan ryhmiin, niin ne pojat haluaa olla yleensä keskenään. Nii ne on aina silleen: ”Eiii!”, mutta en mä usko että ne loppujen lopuksi on silleen että ne niinku, et se on maailman loppu niille, jos ne on meiän kaa, koska kyl ne tulee niinku, kyllä niinku niilläki tulee puhuttua meiän kaa, että ei ne oo mitenkään sillee eristäytyneitä tytöistä tai jotenki tai toisinpäin niinku.”* (Maria)

Sukupuoliroolit näkyvät myös auttamisessa. On tavallisempaa auttaa oman sukupuolen edustajia.

*”Joo joo, no siis joo auttaa. Sitte vähän enemmän, jos tyttö kyssyy niin tyttö auttaa. Jos poika niin vähän niinku poika.”* (Daniel)

Esiintymistä varten harjoittelussa sukupuoliroolit ylitettiin. Daniel oli bändissä entuudestaan tuntemattomien tyttöjen kanssa. He tutustuivat paremmin ja nykyään ovat kavereita.

*”Joo, muuttuu aika paljonki. Esim. mulla oli sillee, että mä en puhunu joillekki tytöille, oli kaks tyttöä, nii sitte me tehtiin bändi, jossa mun piti soittaa kasin valinnaispäivänä, niin siellä me*



*niinku tutustuttiin enemmän. Sanottiin, että nyt mennee hyvin ja kaikkea, että puhuttiin siinäki. Nykyäänki puhutaan ja kaikkea, et se muuttaa aika paljon myös.” (Daniel)*

## **6.8 Tulosten yhteenveto**

Musiikin valinnaiskurssilla vaikuttaa olevan monipuolinen rooli nuorten sosiaalisessa hyvinvoinnissa. Tutkielman pääluokiksi nousi musiikin valinnaiskurssi, positiivinen ryhmädynamiikka, musiikinryhmän kehittyminen, musiikinopettajan rooli, esiintymiset ja kaverisuhteet. Tärkeimmät roolit sosiaalisen hyvinvoinnin rakentajana tämän tutkielman perusteella olivat musiikinryhmän positiivinen ryhmädynamiikka, esiintymiset ja musiikinopettajan rooli.

Nuoret valitsivat musiikin valinnaiskurssin pääasiassa kiinnostuksesta musiikkiin. Etenkin 7.-luokan hyvät kokemukset musiikintunneilla vaikuttivat valintaan. Musiikintuntien koetaan olevan rentoa vastapainoa lukuaineiden opiskelulle ja jopa osittain jopa vapaa-ajan viettoa, jossa saa olla kavereiden kanssa. Koko ryhmän yhteismusisointi on rentoa ja mieluisaa toimintaa. Erityisesti bändisoitto koettiin mieluisaksi. Bändeissä on vähemmän soittajia, joten kommunikointi ja toisten kuuntelu on helpompaa. Koko ryhmän yhteismusisoinnissa soittaminen miellettiin sekavaksi ison 20 oppilaan ryhmän vuoksi. Maria puhui yhdessä laulamisen turvallisuudesta ja kokee, että yhdessä laulaminen on turvallisempaa kuin laulaminen yksin

Vapaus vaikuttaa näkyä musiikintunneilla erityisesti vapaaehtoisuutena. Tämä alaluokka nousi esiin sekä havainnointiaineistosta että haastatteluaineistosta. Musiikinryhmässä on esimerkiksi vapaus valita, osallistuuko soittamiseen ja haluaako tehdä projektityöt yksin vai ryhmässä. Musiikinopettaja antaa oppilaiden osittain vaikuttaa soitettaviin kappaleisiin, minkä nuoret kokivat vapauttavana.

Musiikki eroaa muista oppiaineista siten, että tunnilla ollaan tietyn asian äärellä. Musiikintunneilla työskentely on yhteisöllistä ja yhteisen tavoitteen eteen työskentelyä. Muissa aineissa on pienempiä ryhmitöitä, työskentely on yksilöllisempää, ja ryhmässä edistetään enemmän omaa oppimista. Musiikissa on yksi yhteinen asia ja tavoite, jota varten harjoitellaan. Musiikinopettajan haastattelussa puhuttiin myös yhteisen päämäärän tavoittelusta. Yhteinen päämäärä tuo oppilaita yhteen ja voi lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sillä tavoin sosiaalista hyvinvointia.

*”No musiikissa se on tietysti erilaista, ku siinä on se tietty asia, jonka äärellä aina ollaan. Että sitte muissa aineissa yleensä se semmosia pienempiä ryhmitöitä, jos tehhään yhteistyötä ja sitte*

*siellä kaikki on enemmänki yksilöinä, että ajetaan sitä omaa oppimista. Että musiikissa niinku on se yks yhteinen asia mitä varten harjotellaan.” (Sofia)*

Positiivinen ryhmädynamiikka nousi selvästi isoimmaksi luokaksi tässä tutkielmassa. Musiikinryhmä koetaan yhtenäiseksi ja kaikkien kanssa pystyy tekemään yhteistyötä. Musiikintuntien ilmapiiri on avoin, rento ja hyväksyvä. Kaikille oppilaille löytyy paikka ryhmästä. Musiikinryhmässä ei ole havaittu kiusaamista, tai että kukaan jäisi selvästi ryhmän ulkopuolelle. Musiikinopettajan mukaan ryhmässä on itsenäisempiä oppilaita, jotka eivät ole löytäneet kyseisestä musiikinryhmästä tiivistä kaveriporukkaa.

Musiikin valinnaisryhmä on itseohjautuva ja osallistuu aktiivisesti yhteiseen tekemiseen. Toisten kannustaminen mainittiin useassa haastattelussa. Valinnaisryhmä kannustaa toisiaan jännittävässä tilanteissa. Havainnointiaineistossa oli vastaavia huomioita toisten kannustamisesta. Toisten auttaminen ja autetuksi tuleminen ovat osana positiivista ryhmädynamiikkaa ja toteutuvat kyseisessä valinnaisryhmässä. Musiikintunneilla jakaminen näyttäytyy vastuun jakautumisena, mielipiteiden jakamisena ja soitinten jakamisena. Ryhmässä halutaan kuunnella toisia ja tulla kuulluksi. Turvallisuuden kokemus musiikinryhmässä lisääntyy tutustumisen myötä.

Nuoret reflektoivat musiikinryhmän sosiaalista ja musiikillista kehittymistä. Ryhmä muodostettiin 8.-luokan alussa ja haastattelut tapahtuivat 9.-luokan loppuvaiheessa, jolloin musiikinryhmä oli tehnyt yhteistyötä kahden vuoden ajan. Sosiaalinen kehittyminen näyttäytyi 9.-luokan lopulla avoimuutena ja rentona ilmapiirinä ryhmässä. Ryhmän alkuvaiheessa kommunikointi oli varovaisempaa. Aika ja tutustuminen vaikuttavat ryhmän läheisyyteen. Nuoret kertoivat hyvin vähän ryhmän konflikteista tai erimielisyyksistä. Minea kuitenkin kertoi eräästä kokemuksesta, jossa muut oppilaat olivat osoittaneet mieltä soittamiseen liittyen. Musiikinopettaja myös mainitsi, että yhteistyötaitoja on täytynyt opettaa ryhmälle. Kaikissa haastatteluissa mainittiin, että on haikeaa ja surullista päästää ryhmästä irti päättäjien jälkeen.

Nuorten näkemysten mukaan musiikinryhmä on kehittynyt musiikillisesti alkuvaiheeseen verrattuna. Vaikka ryhmän musiikilliset taitotasot eroavat toisistaan, he kykenevät musiikinopettajankin mukaan poikkeuksellisen hyvään musiikilliseen yhteistoimintaan. Musiikillinen yhteistyö on parantunut loppuvaiheessa, koska kaikki ovat omaksuneet oman paikkansa ryhmässä.

Musiikinopettajan rooli tuli vahvasti esille tässä tutkielmassa sosiaalisen hyvinvoinnin rakentajana. Musiikinopettaja ottaa ryhmässä kaikki oppilaat huomioon ja huolehtii, että jokaiselle löytyy paikka: oli se sitten soittotehtävä tai paikka projektityöskentelyssä. Opettaja valitsee soittettavaksi sellaisia kappaleita, joiden soittamiseen jokainen voi osallistua. Oppilaiden mukaan

musiikinopettaja on rento, avulias, kärsivällinen, ystävällinen ja kannustava. Opettajan kannustamisen merkitys tuli esille monessa kohtaa, niin haastatteluissa kuin havainnointiaineistossa. Musiikinopettaja pyrkii kuuntelemaan, mitä oppilaille on sanottavana. Sofian mukaan musiikinopettajan voi olla haastavaa huomata kaikkien oppilaiden avuntarvetta, koska kaikki eivät välttämättä pyydä apua. Oppilaat mainitsivat myös 8.-luokan jälkeen tapahtuneesta opettajanvaihdoksesta. Molemmilla opettajilla oli omat toimintatavat, mutta vaihdoksen jälkeisiin uuden opettajan toimintatapoihin tottuminen on ottanut aikaa. Opettajan tunnetila vaikuttaa ryhmän ilmapiiriin: jos opettaja on iloinen ja rento, tunnetila välittyy oppilaille. Musiikinopettaja myös auktoriteetti, joka luo turvan tunnetta oppilaille.

Esiintymiset ja projektit nousivat erityiseen rooliin tässä tutkielmassa. Kyselylomakkeen mukaan projektit ja esiintymiset ovat mieluisaa toimintaa musiikintunneilla yhdessä soittamisen ja laulamisen kanssa. Esiintymistä varten tapahtuva yhteisharjoittelu ja yhteinen tavoite lähentää musiikinryhmää. Monet oppilaat kertoivat, kuinka esiintymisten lähestyessä ryhmän ilmapiiri tiivistyy, ja jännitys pitää heitä läheisinä. Esiintymisharjoituksissa korostuu positiivinen ryhmädynamiikka: toisten kannustaminen, auttaminen ja yhdessä tekeminen. Nuoret pitävät esiintymisiä jännittävinä, mutta hyödyllisinä tilanteina. Siinä on esimerkiksi saanut esiintymisten kautta varmuutta esiintyä itsevarmasti myös muilla oppitunneilla.

Kaverisuhteet musiikinryhmässä pohjautuvat pääasiassa oman luokan oppilaiden kanssa solmittuihin kaverisuhteisiin. Musiikinryhmässä on kuitenkin solmittu myös uusia kaverisuhteita ja jopa ystävyysuhteita. Minean mukaan 8.-luokan alussa ryhmäytymiseen ei käytetty aikaa, joten sen vuoksi ryhmän kaikkiin jäseniin läheisempi tutustumisen on ollut haastavampaa. Musiikinryhmän kaverisuhteissa on näkyvissä myös sukupuoliroolit. Havainnointiaineiston ja haastattelujen perusteella ryhmässä tytöt ovat mieluiten tyttöjen kanssa ja pojat poikien. Kuitenkin sukupuoliroolien rajoja on rikottu esimerkiksi Danielin tapauksessa, jossa hän kertoi ystäväystyneensä yhteisen esiintymisen jälkeen samassa ryhmässä olleiden tyttöjen kanssa. Oppilaat kokevat, että yhteistyö kuitenkin onnistuu kaikkien kanssa.

Haastatteluaineistosta nousi sosiaalisen hyvinvoinnin lisäksi myös muita hyvinvointiin liittyviä luokkia, kuten musiikin mielihyvään ja stressin lievitykseen liittyvät vaikutukset ja musiikintuntien yksilöön liittyvät vaikutukset. Monet nuoret kuvailivat musiikin tuovan heille rentoutta ja lievitystä stressiin. Esimerkiksi Maria kuvaili monessa kohtaa haastattelussa, että musiikintunnit auttavat stressin lievityksessä. Myös mieliala kohenee musiikintunneilla.

*”No, kyllä ne, kyllä ne piristää päivän, esim. jos mulla on ollu tai jos mulla on koe tai jos mulla on ollu koe, ni kyllä ne auttaa siihen tai niinku ne auttaa mua vähäks aikaa unohtaa sen stressin, koska mulla on aina tosi paljon stressiä kokeista. Ni mä aina vähän aikaa unohan sen stressin, mut sitte niinku se taas tulee esiin, jos mulla ei oo vielä ollu koetta.” (Maria)*

Nuoret kokivat voivansa sekä kehittää että ilmaista itseään musiikintunneilla. Monet nuoret kokivat, että esiintymiset ovat vaikuttaneet heidän itsevarmuuteensa.

*”Se on mukavaa (musiikintunneille tuleminen), koska silloin voin tehdä sitä mitä haluan. Joka kiinnostaa.” (Sebastian)*

*”No ne (musiikintunnit) varmaan antaa mulle lisää itsevarmuutta niinku esiintyä just ja vaikka puhuakki muitten eessä, ku siellä tulee sitä esiintymistä ja sitte ku pittää niinku vuorovaikuttaa niitten toisten kans välillä ja puhua vaikka niistä stemmoista, että mitä kukaki soittaa.” (Sofia)*

*”No esim. tuo GarageBandi, se teknologiamusiikki nii se on ollu aina mun lemppari, koska siinä pääsee kuitenkin iPadin ääreen ja tekeen niitä omia biisejä niillä soittimilla mitä siinä on ja kaveritten kaa ja tämmöstä ja sitä saa näyttää koko luokallekki, nii se on ihan siisti.” (Daniel)*

## 7 Pohdinta

### 7.1 Johtopäätöksiä

Tutkimusongelmani oli selvittää, minkälainen rooli musiikin valinnaiskursilla on nuorten sosiaalisessa hyvinvoinnissa. Omat ennakko-oletukseni tutkielman tutkimuskysymykseen perustuivat omiin kokemuksiini yhteismusisoinnin positiivisesta vaikutuksesta sosiaalisuuteen ja yli-päättään musiikin merkityksestä omaan sosiaaliseen hyvinvointiini. Koen, että yhdessä soittaminen ja laulaminen sekä yhteiset esiintymiset ovat olleet itselleni merkittäviä yhteisöllisyyden kokemuksia. Musiikki luo emotionaalisia siteitä ihmisten välille.

Sosiaalisen hyvinvointi on ihmisten luontaisten sosiaalisten tarpeiden tyydyttymistä: yhteisöllisyyden ja merkityksellisyyden kokemusta ryhmässä. Tieteellisessä keskustelussa sosiaalisen hyvinvoinnin käsitettä on kuvailtu muun muassa kouluhyvinvoinnin näkökulmasta (Konu 2002; Janhunen 2013; Räisänen 2015). Erityisesti sosiaalista hyvinvointia koskevat koulun sosiaaliset suhteet (vertaissuhteet, opettaja–oppilassuhde), oppimisilmapiiri, turvallisuus, osallisuus, yhteisöllisyys ja vuorovaikutus, jotka sisältyvät kouluhyvinvoinnin malleihin. Malleissa nostetaan esiin myös kodin ja koulun yhteistyö sekä koulun ulkoiset järjestelyt, jotka jäivät tämän tutkielman ulkopuolelle.

Kyseiset sosiaalisen hyvinvoinnin ilmiöt toistuivat myös omassa tutkielmassani. Tutkimustulosten perusteella sosiaalinen hyvinvointi musiikin valinnaisryhmässä koostui musiikin valinnaiskursista, positiivisesta ryhmädynamiikasta, musiikinryhmän kehittymisestä, musiikinopettajan roolista, esiintymisistä ja kaverisuhteista. Selkeästi merkittävimiksi näistä pääluokista nousivat positiivinen ryhmädynamiikka, musiikinopettajan rooli ja esiintymisten merkitys.

Positiiviseen ryhmädynamiikkaan lukeutuivat haastatteluaineiston perusteella ryhmän yhtenäisyys, hyvät yhteistyötaidot, rento ilmapiiri sekä toisten kannustaminen ja auttaminen. Turvallisuuden kokemus syntyi sekä opettajan että ryhmän vuorovaikutuksessa. Myös Janhunen (2013) nosti turvallisuudentunteen yhdeksi kouluhyvinvoinnin ulottuvuudeksi. Turvallisuudentunne musiikin valinnaisryhmässä näkyi avoimena ilmapiirinä siten, että nuoret uskalsivat ilmaista itseään vapaasti tunteilla. Hamaruksen (2006) mukaan koulukiusaaminen vaikuttaa monella tavalla muun muassa kiusatun kouluviihtyvyyteen ja turvallisuuden kokemukseen. Kaikista haastatteluista kävi ilmi, että ryhmässä ei ole tapahtunut kiusaamista eikä ketään ole jätetty

ulkopuolelle. Ryhmässä oli toki itsenäisempiä oppilaita, mutta se ei tarkoita, että he jäisivät ryhmän ulkopuolelle. Tämä oli yllättävää, koska koulukiusaamisesta ja yksinäisyyden kokemuksista kuulee usein puhuttavan kouluympäristössä. Uskon, että positiivinen ryhmädynamiikka vaikuttaa siihen, että oppilaat valitsivat musiikin valinnaiskurssin taide- ja taitoaineeksi.

Toisten huomiointi tuli esille monella tavalla tässä tutkielmassa. Erityisesti auttaminen ja kannustaminen olivat ilmiöitä, jotka spontaanisti tulivat esille nuorten haastatteluissa. Toisten auttaminen ja autetuksi tuleminen olivat asioita, jotka tuottavat mielihyvää puolin ja toisin. Ryhmässä vallitsi kannustamisen kulttuuri: jännittävän paikan tullen toiset kannustavat ja rohkaisevat ryhmän jäseniä.

Oppilaiden kuvailut musiikinopettajasta olivat positiivisia, ja nuoret ottivat musiikinopettajan roolin puheeksi useaan otteeseen. Musiikinopettajalla koettiin olevan merkittävä rooli musiikin valinnaisryhmäläisten sosiaalisessa hyvinvoinnissa. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat haastatteluissa opettajan toiminnan olevan eduksi ryhmän toiminnan kannalta. Opettaja koetaan kannustavana ja turvan tuojana, joka luo siltoja oppilaiden välille. Tästä päätellen opettajan rooli positiivisen ryhmädynamiikan rakentaja voi olla yllättävän suuri. Aineiston perusteella oppilaat pitivät aidosti musiikinopettajasta, ja opettaja oli selvästi löytänyt hyvän tavan toimia kyseisen musiikinryhmän kanssa. Herää kysymys: millä tavalla ryhmä toimisi eri opettajan kanssa?

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on vastavuoroinen ja merkityksellinen. Oppilaiden toiminta, aloitteet ja ominaisuudet vaikuttavat opettajan toimintaan. Opettajan toiminta puolestaan vaikuttaa koko ryhmän ilmapiiriin, kuten tutkielmassakin todettiin. Myönteinen vuorovaikutus tukee oppilaiden oppimismotivaatiota ja osallisuutta. (Poikkeus ym. 2013, 117.) Opettaja ei välttämättä ole oppituntien aikana oppilaiden huomion keskiössä, vaan huomio kiinnittyy ryhmän sosiaalisiin suhteisiin (Hohti & Karlsson 2013, 167). Tämän tutkielman perusteella tilanne näyttää kuitenkin päinvastaiselta. Musiikinopettaja rakentaa luottamusta oppilaiden välille, mikä parantaa musiikinryhmän ryhmädynamiikkaa.

Tutkimusaineistosta nousi selkeästi esiin esiintymiset ryhmää yhteen hitsaavana tekijänä. Esitysten harjoittelutilanteisiin sisältyi monia sosiaaliseen hyvinvointiin vaikuttavia osa-alueita, kuten toisten auttamista ja huomioimista. Jokaisella oppilaalla oli esityksissä oma vastuu-aleensa täytettävänä, mutta yhteiseen esitykseen valmistauduttiin koko ryhmän voimin. Yhteisen päämäärän tavoittelu toi haastattelujen mukaan oppilaita yhteen. Pääkkösen (2013) mukaan yhdessä tekemisen tärkeys korostui nuorten musisointiprosessissa. Nuorten musisointiprosessi

on merkityksellistä myös koulun sosiaalisen toiminnan kannalta (Pääkkönen 2013, 130). Haastattelujen perusteella esiintymisillä on iso merkitys koko musiikin valinnaiskursilla. Juuri esiintymistilanteet ja niihin liittyvä valmistautuminen ovat luonteet koheesiota ryhmän jäsenten välille.

Nuorten näkemysten mukaan musiikinryhmä oli kehittynyt sekä sosiaalisesti että musiikillisesti verrattuna ryhmän alkuvaiheeseen. Huomionarvoista ryhmän toiminnassa oli se, että vaikka musiikinryhmä on taitotasoltaan hyvin eri tasolla, kykenevät he poikkeukselliseen hyvään musiikilliseen yhteistoimintaan. Hyvään yhteistoimintaan on vaikuttanut runsas yhdessä tekeminen. Ryhmän kaverisuhteet pohjautuvat pääasiassa omien luokkalaisten kanssa ennaltsolmittuihin kaverisuhteisiin. Musiikinryhmässä on kuitenkin solmittu myös uusia kaverisuhteita ja jopa ystävyysuhteita. Kavereiden läsnäolo ja hyvä yhteistoiminta vaikuttavat positiivisesti sosiaaliseen hyvinvointiin.

Yhteismusisoinnissa koetaan musiikin tekemisen iloa, joka voi sitoa nuoria voimakkaasti yhteen (Sinkkonen 2010, 262; Eerola 2014, 66.; Pääkkönen 2014, 105). Koko ryhmän yhteismusisointi koettiin rennoksi ja mieluisaksi toiminnaksi, ja erityisesti bändisoitto oli mieluisaa. Yhdessä laulaminen koettiin turvallisemmaksi kuin yksinlaulaminen. Hyypä (2002, 42, 53) esittää, että yhteismusisoinnille ja kuorossa laulamiseksi olisi hyvä antaa enemmän aikaa kaikissa kouluissa, koska kuorolaulamisen on tutkittu olevan yhteydessä terveyteen ja hyvinvointiin. Musiikintuntien yhteinen päämäärä tuo oppilaita yhteen ja voi lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sillä tavoin sosiaalista hyvinvointia. Musiikintunneilla tapahtuva yhdessä soittaminen ja laulaminen ovat ainutlaatuisia toimintaa, jossa ryhmä toimii yhteisen päämäärän eteen yhteisessä sykkeessä.

Sosiaalisen hyvinvoinnin lisäksi aineistosta nousi myös muita hyvinvointiin liittyviä luokkia, kuten musiikin mielihyvään ja stressin lievitykseen liittyvät vaikutukset sekä musiikintuntien yksilöön liittyvät vaikutukset, kuten itseilmaisuuksien ja itsevarmuus. Monet nuoret kuvailivat musiikintuntien tuovan heille rentoutusta ja lievitystä stressiin koulupäivän aikana. Myös mielialan koettiin kohenevan musiikintunneilla. Musiikintuntien koetaan olevan rentoa vastapainoa lukuaineiden opiskelulle ja jopa osittain jopa vapaa-ajan viettoa, jossa saa olla kavereiden kanssa. Anttilan ja Juvosen (2009, 96) mukaan nuoret harrastavat musiikkia helpottaakseen ahdistusta, ja tästä syystä nuoret investoivat musiikkiin paljon aikaa, kiinnostusta ja tahtoa.

Koulu-uupumus on ajankohtainen aihe, joka nousi vastikään esiin tuoreesta kouluterveyskyselystä, jonka mukaan suomalaisten nuorten koulu-uupumus on nousussa. Hyvinvoinnin tärkeyteen ollaan havahduttu ja esimerkiksi lukion uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan enemmän hyvinvointia. Koulu-uupumukseen liitetään riittämättömyyden tunnetta, joka on kyöksissä tunteeseen yhteisöön kuulumattomuudesta sekä siihen, että ei pärjää koulussa niin hyvin kuin haluaisi. Koulu- ja oppilaitosten tulisi lisätä lasten ja nuorten yhteenkuuluvuuden tunnetta ja pärjäämisen kokemusta niin, että jokinen kokisi olevansa osana yhteisöä. (Grönholm 2019.) Musiikkikasvatuksella on tärkeä rooli kouluympäristössä juuri sen yhteisöllisten työskentelytapojen vuoksi.

Myöskään kiusaamista ei ole nykypäivän kouluista saatu kitkettyä pois KiVa-koulu hankkeesta riippumatta. Kiusaamistapaukset voivat olla hyvin rajuja ja vahingollisia. Empatiakyvyn kehittäminen, kohtaamisen taito ja yhteisölliset toimintatavat koulussa voivat toimia väylänä kiusaamisen vähenemiseen.

Musiikin oppiaine on tutkielmani valossa ainutlaatuinen sosiaalinen ympäristö nuorille. Nuoret saavat musiikintunneilla ilmaista itseään, oppia tärkeitä yhteistyötaitoja ja kokea yhteisöllisyyden tunnetta yhteismusisoinnin kautta. Harvoissa oppiaineissa oma luokka tai musiikinryhmä toimii samanaikaisesti yhden yhteisen tavoitteen eteen. Musiikintunneilla tämänkaltainen toiminta on kuitenkin jokapäiväistä. Myös Särkämö & Huotilainen (2012) ovat päätyneet samantapaisiin päätelmiin musisoinnin merkityksestä nuoruusiän mielihyvän tuottajana, ryhmäkoheesio-  
sion muodostajana ja sosiaalisten siteiden lujittajana:

”Nuoruudessa musiikilla on tärkeä merkitys erityisesti tunteiden kanavoimisessa ja ilmaisussa, identiteetin rakentumisessa sekä sosiaalisissa suhteissa. Musiikissa keskeistä on emootioiden ilmaiseminen, minkä ajatellaan osin tapahtuvan empatian ja imitaation kannalta tärkeän peiliso-  
lujjärjestelmän kautta, joka muovautuu vielä nuoruusiässä. Musisointi voikin muodostua tärkeäksi omien tunteiden tutkimuskentäksi. Yhteinen musiikin tuottaminen ja tanssiminen saavat aikaan endorinien erittymistä, ja tätä kautta muodostuva mielihyvän kokemus on tärkeä ryhmäkoheesio-  
sion muodostumisessa ja sosiaalisten siteiden lujittamisessa.” (Särkämö & Huotilainen 2012, 1337)

## **7.2 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus**

Hyvä tutkimus on eettisesti kestävä tutkimus. Tutkimuksen luotettavuus, eettisyys ja uskottavuus ovat edellytyksiä sille, että tutkimus tehdään noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuskohteen oikeudet ja moraalinen asema otetaan asiaan kuuluvalla tavalla huomioon.



Ihmistieteisiin liittyy eettisiä kysymyksiä, kuten tutkittavan suostumus, ihmisarvon loukkauttaminen, tutkittavalle aiheutuvat riskit ja haitat verrattuna tutkimuksen hyödyllisyyteen. (Launis 2007, 28.) Hyvä tutkimus on myös sisäisesti johdonmukainen, ja tutkimusraportissa tämä näkyy esimerkiksi tutkijan käyttämissä lähteissä. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012, 6) mukaan muiden tutkijoiden työtä ja saavutuksia tulisi huomioida tutkimuksessa asianmukaisesti sillä tavoin, että tutkimuksessa ja tuloksia julkaistaessa annetaan tutkijoiden työlle kuuluvaa arvoa ja kunnioitusta. Olen käyttänyt tutkielmassa monipuolisesti lähteitä, jotta saisin luotua laajan ja luotettavan kuvan tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimuksen alkutaipaleella on syytä pohtia tutkimukseen liittyviä eettisiä näkökulmia, tietosuojaa ja julkaisurajoitteita. Etiikka liittyy ihmisen moraaliseen käyttäytymiseen, ja sosiaalisen tutkimuksen näkökulmasta se viittaa tutkijan valintoihin, vastuullisuuteen ja morallisen harkintaan tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (Edwards & Mauthnier 2002, 14.) Ennen haastatteluja kerroin haastateltaville, että tutkimukseen osallistuminen on täysin anonymia, eikä heidän nimensä tule näkymään tutkimuksessa. Tutkimuksessa esiintyvien henkilöiden nimet on keksityt.

Tutkimusetiikka tarkoittaa eettisesti vastuullisten ja oikeiden toimintatapojen noudattamista ja edistämistä tutkimustoiminnassa. Se on myös tieteeseen kohdistuvien epärehellisyysien ja loukkausten tunnistamista ja torjumista. On hyvän tieteellisen käytännön mukaista noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja: yleistä huolellisuutta ja rehellisyyttä sekä tarkkuutta tulosten tallentamisessa, tutkimustyössä, tutkimuksen esittämisessä ja arvioinnissa. Tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi tulisi tehdä yksityiskohtaisesti edellyttäen toimimista tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. (TENK 2012, 4–6.) Tutkielman joka vaiheessa olen kiinnittänyt huomiota huolellisuuteen ja pyrkinyt toimimaan vastuullisesti sekä hienotunteisesti. Koska tutkielmaan osallistuneet henkilöt eivät esiinny omalla nimellään, en kokenut tarpeelliseksi luetuttaa tutkimukseni tuloksia heille ennen tutkielman julkaisua.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan luotettavuudesta, johon liitetään kysymykset totuudesta ja objektiivisuudesta. Näkemykset totuuden luonteesta vaikuttavat suhtautumiseen tutkimuksen luotettavuuskysymyksistä. Tieteenteoreettisessa keskustelussa puhutaan erilaisista totuusteorioista. Korrespondenssiteoriassa aistihavainnot tuovat varmuuden luotettavuuden arviointiin, kun taas kokemukseen perustuva on liitoksissa ihmisten luomiin kielikuviin ja sopimukseen. Pragmaattinen totuusteoria liittyy toimimisen mahdollisuuksiin ja koherenssiteoria

nojaa rationaaliseen tietoon. Objektiiivisuus liittyy totuusteorioihin, mutta ainoastaan korrespondenssiteoriassa luotetaan objektiivisen tiedon olemassaoloon. Todellinen tieto vastaa maailmasta saatuja havaintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158–159.)

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään validiteetin ja reabiliteetin käsittein. Validiteetti tarkoittaa sitä, mitä tutkimuksessa on tutkittu ja mitä on luvattu, kun reabiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta. Luotettavuuden tarkastelussa on hyvä ottaa huomioon seuraavat seikat: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, omat sitoumukset tutkijana tässä tutkimuksessa, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija–tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160–164.)

Aineistonkeruu tapahtui toukokuussa 2019 ja aineiston litterointi elo-syyskuussa 2019. Luotettavuuden näkökulmasta olisi ollut hyvä litteroida aineisto heti haastattelujen jälkeen. Kuitenkin myöhemmin litteroidessani pystyin suhtautumaan tutkimusaineistoon objektiivisemmin, kun aikaa oli kulunut. Huomasin joidenkin haastattelukysymysten kohdalla kysyneeni turhan johdattelevia kysymyksiä tai kysymyksiä, joihin voi vastata joko ”joo” tai ”ei”. Kysymyksenasettelu olisi voinut olla avoimempaa: ”Kerro omin sanoin, kuvaile”. Näin olisin saanut enemmän vastauksia nuorilta itseltään. Koen, että seitsemän haastattelua oli riittävän laaja aineisto. Loppuvaiheessa haastatteluja huomasin samojen ilmiöiden toistuvan eri haastateltavien kohdalla, eikä merkittävästi uutta tutkimukseen liittyvää tietoa ilmennyt eli aineisto saturoitui. Tuomen ja Sarajärven (2018, 99) mukaan saturaatio tarkoittaa tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään, jolloin tiedonantajat eivät tutkimusongelman kannalta tuota enää uutta tietoa.

Aineiston luotettavuutta lisäsi monimenetelmäinen aineistonkeruu. Keräsin myös muuta aineistoa analyysin tueksi. Varsinainen aineisto koostui seitsemän nuoren teemahaastatteluista. Muita aineistonkeruumenetelmiä olivat musiikinryhmän havainnointi oppitunneilla, musiikinopettajan haastattelu ryhmän tilanteeseen liittyen ja teemahaastattelun yhteydessä tehty kyselylomake (N=7), jossa kartoitettiin musiikintuntien mieluisimpia työskentelytapoja.

### 7.3 Jatkotutkimusaiheita

Mielenkiintoinen tutkimusasetelma olisi verrata musiikillista yhteistoimintaa muuhun yhteistoimintaan. Onko musiikissa jotain, joka saa ryhmän toimimaan erityisen yhtenäisesti? Tutkimuksessa selvitettäisiin, onko osallistava ja yhteistoiminnallinen tekeminen itsessään palkitsevaa tekemisen laadusta riippumatta.

Vertailuasetelma esimerkiksi musiikintuntien ja liikuntatuntien välillä sosiaalisista hyvinvoinnin näkökulmasta olisi kiintoisa. Tuoko kilpailullisuus sisäryhmää enemmän yhteen ja tuleeko ulkoryhmästä tällöin etäisempi? Musiikintunneilla tunteet eivät ehkä leimua samalla tavalla, kuin joukkueurheilussa, mutta ehkä musiikintuntien yhteismusisointi voi antaa ainutlaatuisia kokemuksia koko ryhmän tahdistumisesta. Ehkä juuri tämä musiikin synkronoiva ulottuvuus vahvistaa yhteenkuuluvuutta ja siten sosiaalista hyvinvointia.

Allardtin (1976) hyvinvointimallia voisi tutkia laajemmin musiikintuntien näkökulmasta. Mikä kuvastaa musiikintunneilla elintasoja (*having*), yhteisyyssuhteissuhteita (*loving*) ja itsensä toteuttamisen muotoja (*being*). Musiikintuntien hyvinvointitekijöitä voisi tutkia laajemmin ottaen huomioon myös psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin. Tutkimuksen analyysitapa olisi tässä tapauksessa teorialähtöinen.

Kyselylomakkeen vastauksista mieluisimmaksi työskentelytavaksi musiikintunneilla nousi musiikin analysointi ja kuuntelu. Nuoret ovat ahkeria musiikinkuuntelijoita, joten olisi kiinnostavaa tutkia sitä, että millä tavalla musiikin kuuntelua voisi vielä enemmän hyödyntää musiikintunneilla. Nuorten näkökulmia ja musiikkimakua voisi hyödyntää musiikintunneilla.

## Lähteet

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. (2010). *Lapsesta aikuiseksi: Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi* (Uusitun laitoksen 2. p.). Helsinki: Nemo.
- Aho, S. & Laine, K. (2004). *Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otava.
- Ahokas, M. (2014). Ryhmät ja niiden väliset suhteet. Teoksessa E. Suoninen, A.-M. Pirttilä-Backman, A. R. Lahikainen & M. Ahokas (toim.), *Arjen sosiaalipsykologia* (s. 291–319). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo; Hki: WSOY.
- Allardt, E. (1983) *Sosiologia*. Porvoo: WSOY.
- Allardt, E. (2000). Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa E. Nurminen (toim.), *Sosiaalipolitiikan uudet avaukset: Opintomoniste* (2. p.) (s. 16–29). Helsinki: Helsingin yliopiston avoin yliopisto.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2000). *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii. Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluhyhteisössä*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Bojner-Horwitz, E. & Bojner, G. (2007). *Mielihyvää musiikista*. Vantaa: WSOY.
- Cabedo-Mas, A. & Díaz-Gómez, M. (2013). Positive musical experiences in education: music as a social praxis. *Music Education Research*, 15 (4), 455–470.
- Clayton, M. (2009). The social and personal functions of music in cross-cultural perspective. Teoksessa S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 35–44). Oxford: Oxford University Press.
- Clift, S. (2012). Singing, Wellbeing, and Health. Teoksessa R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (toim.), *Music, Health and Wellbeing* (s. 111–124). Oxford: Oxford University Press.
- Dunderfelt, T. (2011). *Elämänkaaripsykologia*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Dweck, C. S. (1996). Social Motivation: Goals and Social-Cognitive Processes. A Comment. Teoksessa J. Juvonen & K. R. Wentzel (toim.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (s. 181–195). New York: Academic Press.
- Edwards, R. & Mauthner, M. (2002). Ethics and Feminist Research: Theory and Practice. Teoksessa Mauthner, M., *Ethics in qualitative research* (s. 14–31). London: SAGE.

- Eerola, P.-S. (2014). Musiikin opiskelun siirtovaikutuksia – katsaus empiirisiin tutkimuksiin. *Musiikkikasvatus*, 1 (17), 57–70.
- Eerola, P.-S., & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16 (1), 88–104.
- Eerola, T. & Saarikallio, S. (2010). Musiikki ja tunteet. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.), *Musiikkipsykologia (2.p.)* (s. 259–278). Jyväskylä: Atena.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Ellonen, N. (2008). *Kasvuyhteisö nuoren turvana*. Tampere: Tampere University Press.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Green, L. (2008). Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: Some responses to informal learning in music classroom. *Music Education Research*, 19 (2), 177– 192.
- Grönholm, P. (17.9.2019). Kouluterveyskysely: koululaisten kokema uupumus ei ole taittunut – Katso kuntakohtaiset tulokset. *Helsingin Sanomat*. Haettu 11.11.2019. osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006242134.html>.
- Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. (2013). Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena. Musiikkiterapeuttinen näkökulma. *Musiikkikasvatus*, 1 (16), 29–46.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28 (3) (s. 269–289).
- Hallam, S., & MacDonald, R. (2009). The effects of music in community and educational settings. Teoksessa S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 471–480). Oxford: Oxford University Press.
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Harinen, P. & Halme J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Helsinki: Suomen UNICEF.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. (1998). *Suhteita. Minä, me ja muut*. Porvoo: WSOY.
- Himberg, T. (2012). Molemminpuolinen mukautuminen: tahdistumisen ja musiikillisen vuorovaikutuksen tutkimus. Teoksessa T. Himberg, J. Vuoskoski, & T. Eerola (toim.), *Monitie- teinen musiikintutkimus: Suomen Musiikintutkijoiden 16. Symposium, Jyväskylä 21.-*

- 23.3.2012. *Konferenssijulkaisu* (s. 17–22). Jyväskylä, Finland: Musiikin laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hohti, R. & Karlsson, L. (2013). Lasta kannattaa kuunnella. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 164–174) Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Hyvärinen, M. (2017b). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (luku 1). Tampere: Vastapaino.
- Hyypä, M. T. (2002). Kuorossa elämä pitenee: Sosiaalinen pääoma ja terveys. Teoksessa P. Ruuskanen (toim.), *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi: Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille* (s. 28–59). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hännikäinen, M. (2006). Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 126–146). Tampere: Vastapaino.
- Janhunen, K.-M. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Josselson, Ruthellen. (2013). *Interviewing for qualitative inquiry*. New York: The Guilford
- Juntunen, M.-L. (2010). Mitä musiikkiliikunta on? Teoksessa M.-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.), *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja* (s. 11). Helsinki: WSOYpro Oy.
- Juutilainen, E.-M. (2009). Musiikinopetus yläasteella. Teoksessa T. Kotilainen (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (s. 65–69). Jyväskylä: KMO.
- Juvonen, A. (2008). Taito- ja taidenaineet pedagogisen hyvinvoinnin tuottajina. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 75–95). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Kajanoja, J. (2005). Mitä on hyvinvointi? *Kuntapuntari*, 3/2005. Haettu 22.10.2019. osoitteesta [http://www.stat.fi/tup/kuntapuntari/kuntap\\_3\\_2005\\_hyvinvointi.html](http://www.stat.fi/tup/kuntapuntari/kuntap_3_2005_hyvinvointi.html).
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, P., Vuorijärvi, P. & Honkakoski, A. (2013). *Oulun seudun lasten ja nuorten hyvinvointitutkimus*. Oulu: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskus.

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korkiamäki, R. (2014). ”JOS MÄ NYT VOISIN SAADA YSTÄVIÄ” – Ulkopuolisuus vertaissuhteissa nuorten kokemana. Teoksessa M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Murrinen, M. Wrede-Jäntti (toim.), *Nuoruus toisin sanoen: Nuorten eliolot -vuosikirja 2014*, (s. 38–50). Terveystieteiden tutkimuskeskus (THL).
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kurkinen, E. (2016). Koulun musiikinopetus nuoren sosiaalisessa hyvinvoinnissa. University of Oulu.
- Kylmäkoski, M., Pylkkänen, S. & Viitanen, R. (2010). Yhteisöllisyyden monet muodot. Teoksessa *Yhteisöllisiä näkökulmia nuorten ehkäisevään päihdetyöhön* (s. 5–12). Helsinki: Sarja C. Oppimateriaaleja 21, 2010.
- Laine, K. (2000). *Koulukuvia: Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2007). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P., *Tapaustutkimuksen taito* (s. 9–38). Helsinki: Gaudeamus.
- Laird, L. (2015). Empathy in the Classroom: Can Music Bring Us More in Tune with One Another? *Music Educators Journal*, 101 (4), 56–61.
- Launis, V. (2007). Tutkimuksen eettinen ennakoarviointi – mitä se on? *Tieteessä tapahtuu* 1/2007, 28–33.
- Lehtonen, K. & Juvonen, A. (2009). Edistääkö musiikkikasvatus hyvinvointia? *Musiikkikasvatus* 12 (1), 92–101.
- Lehtovirta, M., Kuokkanen, M., Peltola, L. & Tuohimaa-Kirveskari, K. (1999). *Kasvurenkaita. Psykologia ja kehityspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: a user's guide*. (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lindström, T. E. (2011). *Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Louhivuori, L. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 11–27). Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura.

- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 394.
- Mazer, S. (2014). Health Care. Teoksessa Thompson, W. F., Lamont, A., Parncutt, R. & Russo, F. A. (toim.), *Music in the social and behavioral sciences: An encyclopedia / Volume 1, A-I. Los Angeles*, (s. 539–543). Calif.: SAGE Reference.
- McPherson, G., Davidson, J. & Faulkner, R. (2012). *Music in our lives: rethinking musical ability, development and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Miranda, D., Gaudreau, P., Debrosse, R., Morizot, J. & Kirmayer, L. J. (2012). Music Listening and Mental Health: Variations on Internalizing Psychopathology. Teoksessa R. MacDonald, G. Kreutz, & L. Mitchell (toim.), *Music, Health and Wellbeing* (s. 513–529). Oxford: Oxford University Press.
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. (2013). Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reininen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 37–49). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Nikkanen, H. (2009). Musiikki ja hyvinvointi evoluutiossa. *Musiikkikasvatus*. 1 (12), 111–114.
- Närhinen, A. (2015). Tervetullut keskustelun avaus - OECD ja työelämän laatu. *Työpoliittinen Aikakauskirja 2/2015* (s. 54–59). Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2011). Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit: tavoitteena tietoon perustuva lapsipolitiikan johtaminen. *Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita selvityksiä 2011:3.*, 27.
- Opetushallitus (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. *Tutkimusinventointi: Nuorisotutkimukset nuorten koulukokemuksista 2012*. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltola, T. (2015). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamber, J. & Jokinen, P., *Tapaustutkimuksen taito* (s. 111–129). Helsinki: Gaudeamus.
- Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Kuorelahti M., Siekkinen M., Kiuru N. & Nurmi, J.-E. (2013). Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reininen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 111-120). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Keuruu: PS-kustannus.
- Pulliainen, M. (19.1.2016) Luokalle jää nyt entistä harvempi oppilas. *Kaleva*, s. 11.



- Pääkkönen, L. (2013). *Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa. Musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Rabinowitch, T.-C., Cross, I. & Burnard, P. (2013). Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music*, 41 (4), 484–498.
- Raijas, A. (2008). *Arjen hyvinvointi ja mahdollisuudet sen mittaamiseen*. Kuluttajatutkimuskeskus: Työselosteita ja esitelmiä 110.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 126–146). Tampere: Vastapaino.
- Rauramo, P. (2008). *Työhyvinvoinnin portaat: Viisi vaikuttavaa askelta* ([Uud. laitos]). Helsinki: Edita.
- Ruud, E. (2017). Music, identity, and health. R. MacDonald, D. J. Hargreaves, D. J. & D. Miell (toim.), *Handbook of musical identities* (s. 592–597). Oxford: Oxford University Press.
- Räisänen-Ylitalo, S. (2015). ”ME – yhdessä kasvaen ja oppien – tuemme ja vahvistamme toinen toisiamme”. *Sosiaalinen hyvinvointi yhtenäiskoulussa neljän lappilaiskoulun oppilaiden käsitysten mukaan*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. *Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto*. Haettu 23.10.2019 osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 189–199). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saarikallio, S. (2007). *Music as Mood Regulation in Adolescence*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 221–231). Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura.
- Salmela-Aro, K. & Tuominen-Soini, H. (2013). Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*, (s. 242–254). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sinkkonen, J. (2010). *Nuoruusikä*. Helsinki: WSOY.

- Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A.-M., Lahikainen, A. R. & Ahokas, M. (2014). Hyvinvointi ja pahoinvointi. Teoksessa E. Suoninen, A.-M. Pirttilä-Backman, A. R. Lahikainen & M. Ahokas (toim.), *Arjen sosiaalipsykologia* (s. 291–319). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Särkämö, T. & Huotilainen, M. (2012). Musiikkia aivoille läpi elämän. Katsausartikkeli. *Suomen lääkäri-lehti*, 17/2012, 1334–1339.
- Talib, M.-T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2016). *Hyvinvoinnin mittaaminen*. Haettu 22.10.2019 osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/hyvinvoinnin-mittaaminen>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK, 2013. Haettu 12.11.2019 osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf).
- Ukkola-Vuoti, L. (2017). *Musikaaliset geenit: Hyvinvointia musiikista*. Helsinki: Kustantamo S&S.
- Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 103–140). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Veenhoven, R. (2004). Subjective Measures of Well-being. *WIDER Discussion Papers // World Institute for Development Economics (UNU-WIDER)*, No. 2004/07, 1–27.
- Veenhoven, R. (2007). Subjective Measures of Well-being. Teoksessa MacGillivray (toim.), *Human Well-being, Concept and Measurement, Palgrave Macmillan Series 'Studies in Development Economics and Policy* (s. 214–239). Houndsmill.
- Vornanen, R. (2010). Nuorten hyvinvointiin turvallisuuden näkökulma. Teoksessa M. Leinonen (toim.), *Puheenvuoroja nuorten hyvinvoinnin tilasta Itä-Suomessa* (s. 51– 61). Mikkelin ammattikorkeakoulu – Juvenia osaamiskeskittymä.
- Watson, D., Emery, C., Bayliss, P., Boushel, M. & McInnes, K. (2012). *Children's social and emotional wellbeing in schools: A critical perspective*. The Policy Press: University of Bristol.
- Westerlund, H. (2005). Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.), *Musiikin filosofia ja estetiikka: Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.

## Liite 1

### Teemahaastattelurunko

#### Aluksi

- Anonymiteetti
- Henkilötiedot: ikä, perhe
- Harrastukset: musiikkiharrastukset, muut harrastukset

#### Valinnaismusiikki

- Kauanko olet ollut valinnaismusiikissa?
- Miksi valitsi valinnaisaineeksesi valinnaismusiikin? (Sosiaaliset syyt? Kaverit? Miksi) Mitä tunnit antavat?
- Minkälaisia juttuja olette tehneet valinnaismusiikissa? Mitä soittimia olet soittanut? Biisejä?
- Minkälaisia soittimia et tykkää soittaa? Miksi?
- Mikä on ollut mieluisinta musiikintunneilla? (**Lomake**) Minkälaiset työtavat nousevat (ryhmä/pari/yksilö), miksi?
- Minkälaiset työskentelytavat eivät ole niin mieleisiä?
- Miltä yhteissoitto tuntuu musiikintunneilla?

#### Kaverisuhteet

- Kuinka paljon on ystäviä?
- Onko valinnaismusiikin tunnilla ystäviä?
- Onko tullut uusia ystäviä?
- Oletko musiikintunneilla tekemisissä semmoisten ihmisten kanssa, joiden kanssa et muuten olisi? Miltä se tuntuu?

#### Valinnaisryhmä (ryhmädynamiikka, yhteisöllisyys, ykseys/erillisuus, koheesio)

- Minkälaiseksi kuvailisit valinnaismusiikin ryhmän ilmapiiriä?
- Miten kuvailisit ryhmän toimintaa musiikintunneilla esimerkiksi soittotilanteessa?
- Koetko musiikin valinnaisryhmän olevan yhtenäinen?
- Kannustetaanko musiikintunneilla toisia?
- Ilmeneekö musiikintunneilla kilpailuasetelmia?
- Onko musiikintunnilla helppoa toimia ryhmän jäsenenä?
- Jos on sellainen, joka soittaa aina samaa soitinta, miltä tuntuisi mennä soittamaan eri soitinta? Mitä ne muut oppilaat ajattelisivat siitä?
- Esim. jos valitaan soittokappaleita, koetko että saat vaikuttaa siihen, saatko äänesi kuuluviin?
- Millainen on **opettajan** rooli?

- Minkälaista vuorovaikutus on oppilaiden kesken?
- **Esiintymiset tulossa:** Miten koet yhteisharjoitusten vaikuttaneen ryhmän oppilaiden välisiin suhteisiin? Onko ilmapiirissä muutoksia havaittavissa?
- Millaisia kokemuksia on ollut esiintymisistä muutoin ryhmän kanssa? Miltä on tuntunut jatkaa työskentelyä ryhmän kanssa esiintymisen jälkeen?

### **Itseilmaisu, avoimuus, osallisuus, luovuus, sosiaalinen kehittyminen musiikintunneilla**

- Miltä musiikintunneilla tuntuu? Kuvaile tunnelmaa.
- Miltä musiikintunnille tuleminen tuntuu?
- Minkälainen olotila sinulla on musiikin tunnin aikana ja/tai musiikin tunnin jälkeen?
- Minkälainen toimintakulttuuri musiikintunnilla on? Rutiinit/tavat?
- Miltä omien mielipiteiden kertominen ryhmässä tuntuu?
- Itsensä toteuttaminen?
- Koetko musiikintuntien vaikuttavan itsevarmuuteesi?

### **Ilmapiiri, turvallisuus, luottamus, kiusaaminen musiikintunneilla**

- Koetko, että onko musiikin valinnaisryhmästä jäänyt joku ulkopuoliseksi? Miksi?
- Millä tavalla vaikuttaa koko porukkaan/ilmapiiriin?
- Ilmeneekö musiikintunneilla kiusaamista?
- Miten toisten huomiointi näyttäytyy musiikintunneilla?
- Miten koet mahdollisten heikkouksien näyttämisen musiikintunneilla?
- Miten toisten hyväksyminen näkyy musiikintunneilla?
- Koetko itse hyväksyntää musiikintunneilla?
- Koetko, että musiikintunneilla tuetaan toisia? Millä tavalla?

### **Musiikinopetus verrattuna muihin oppiaineisiin**

- Millä tunneilla on samanlaista kuin musiikintunnilla/erilaista, miksi?
- Miltä yhteistoiminta musiikin tunneilla tuntuu ryhmässä verrattuna muihin oppiaineisiin?

### **Musiikinopettajan rooli**

- Kuvaile vähän musiikinopettajaa, minkälainen hän on opettajana?
- Entäpä alakoulun musiikinopettaja, onko musiikintunneilla ollut aina samanlaista?
- Verrattuna muiden oppiaineiden opettajiin?
- Musiikinopettajan vaikutus ryhmän toimintaan?

## Liite 2

### Kyselylomake

1. Rengasta sinulle mieluisat *työskentelytavat* musiikintunneilla?

Laulaminen yksin soolona

Laulaminen yhdessä (esim. kuoro)

Yhteismusisointi koko luokan kesken

Soittaminen/laulaminen bändissä

Soittaminen yksin (välitunnilla)

Säveltäminen yksin (tunnilla)

Säveltäminen yhdessä (ryhmätehtävät)

Ryhmätyöt (esim. esitelmät)

Yksilötyöt

(esim. kirjoitelmat, esitelmät, teorian tehtävät)  
(nen)

Musiikkiliikunta (kehorytmit, tanssimi-

Keskustelu pienryhmässä

Keskustelu koko luokan kesken

Musiikin kuuntelu ja analysointi

Projektit (esim. musikaalit)

Harjoittelemine esiintymistä varten

Esiintymiset koulun tilaisuuksissa

Musiikkiteknologiatehtävät ryhmässä

Musiikkiteknologiatehtävät yksin

(esim. GarageBand)

(esim. GarageBand)