

Tietoisuustaidot yläkoulun musiikinopetuksessa

Oppilaiden ja opettajan kokemuksia tietoisuustaitoharjoitteista

Tutkielma (Maisteri)

Kevät 2023

Maija Perälä

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>Tietoisuustaidot yläkoulun musiikinopetuksessa Oppilaiden ja opettajan kokemuksia tietoisuustaitoharjoitteista</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>103 + 16</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Maija Perälä</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2023</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Tässä tutkimuksessa käsitellään tietoisuustaitoja ja niiden käyttöä yläkoulun musiikinopetuksessa. Tutkimustehtävänä on analysoida millaisia merkityksiä 7. -luokan oppilaat antavat musiikin tuntien osana toteutettaville tietoisuustaitoharjoitteille. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella oppilaiden käsityksiä ja suhtautumista tietoisuustaitoihin sekä pohtia, miten tietoisuustaitoharjoitteita voidaan hyödyntää musiikinopetuksessa. Käsittelen myös tietoisuustaitoharjoitteiden mahdollisuuksia oppilaiden rauhoittamiseen. Tutkimuskysymykseni on:</p> <p>Millaisia merkityksiä 7. -luokan oppilaat antavat tietoisuustaitoharjoitteille?</p> <p>Tutkimukseni käsitteellinen viitekehys pohjautuu kehollisuuden käsitteeseen, jota avaan fenomenologian ja musiikkikasvatukselle merkittävän Dalcroze-pedagogiikan näkökulmasta sekä zenbuddhalaisen kehotietoisuuden näkökulmasta. Tietoisien läsnäolon käsite (mindfulness) yhdistää kehollisuuden näkökulman ja tietoisuustaitoharjoitteet tutkimuksessani. Käsitteellinen viitekehys muodostuu fenomenologishermeneuttisesta ihmis- ja tiedonkäsityksestä, tietoisuudesta ja tajunnasta sekä merkityksen ja kokemuksen tutkimisesta. Tutkimukseni osallistujat ovat yläkouluikäisiä nuoria.</p> <p>Tutkimus on laadullinen opettajatutkimus, jonka aineisto on kerätty havainnoimalla, kyselylomakkeilla ja haastattelemalla yläkoulun oppilaita. Opetin kahta eri 7. -luokkaa kahden tunnin ajan kahtena peräkkäisenä viikkona. Musiikin tuntien yhteydessä kokeiltiin kolmea erilaista tietoisuustaitoharjoitetta, joista yksi oli rentoutusharjoitus ja kaksi kehollista harjoitusta. Oppitunneista tehtyjen havaintojen, päiväkirjamerkintöjen ja oppituntien jälkeen kerättyjen kyselylomakkeiden lisäksi aineistoa kerättiin kolmella teemahaastattelulla ja opettajan haastattelulla.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tietoisuustaidot ovat jossain määrin tuttuja nuorille lähinnä hengitys- ja rentoutusharjoitusten kautta. Tietoisuustaitoharjoitteilla voi olla rentouteen, rauhoittumiseen ja keskittymiseen myönteinen vaikutus ja tutkimukseen osallistuvat nuoret kokivat, että rentoutusharjoituksia voisi tehdä muidenkin oppiaineiden tunnilta. Erityisen merkittävää tulosten kannalta olivat nuorten kokemukset kehollisista harjoituksista. Nuoret kokivat kehollisten harjoitusten tekemisen osana musiikin tuntia outona tai vieraana. Tulokset viittaavat siihen, että tutkimukseen osallistuneet nuoret kokevat musiikin pikemminkin soittamisen ja soittimen kautta kuin kokonaisvaltaisena ja kehollisena kokemuksena. Kehollisuuden konseptin sanallistaminen ja tunnetuksi tekeminen nuorille, on tärkeää kehollisuuden edistämisen ja musiikin kokonaisvaltaisen ymmärtämisen vuoksi.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>Dalcroze-pedagogiikka, fenomenologia, kehollisuus, tietoinen läsnäolo, tietoisuustaidot, yläkouluikäiset</p>	
<p>Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään</p> <p>12.6.2023</p>	

Sisällys

Sisällys	3
Kuviot ja taulukot.....	4
1 Johdanto	6
2 Käsitteellinen viitekehys	14
2.1 Fenomenologishermeneuttinen ihmis- ja tiedonkäsitys	14
2.2 Tietoisuuden taito	17
2.3 Kehotietoisuus ja kehollisuus.....	21
2.4 Kehollisuus ja nuoret musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ja käytännössä	24
3 Tutkimusasetelma	31
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys.....	31
3.2 Metodologiset lähtökohdat.....	31
3.3 Aineiston keruu	33
3.4 Aineiston analyysi	39
3.5. Aineiston kuvaus	41
3.6 Tutkimusetiikka.....	43
4 Tulokset.....	46
4.1 Tietoinen läsnäolo	46
4.2 Kehollisuus	63
5 Pohdinta.....	74
Lähteet.....	92
Liitteet	104

Kuviot

Kuvio 1. Mielialan säätely musiikin avulla

Kuvio 2. Hermeneuttinen kehä

Taulukot

Taulukko 1. Haastateltavat

Taulukko 2. Molempien ryhmien (Ryhmä 1 ja Ryhmä 2) vastaukset kahden oppituntien jälkeen

Taulukko 3. Molempien ryhmien (Ryhmä 1 ja Ryhmä 2) tulokset yhdessä

Taulukko 4. Ryhmä 1 rentoutusharjoituksen keskittymistä koskevan kysymyksen vertailu ensimmäisen ja toisen oppitunnin jälkeen

Taulukko 5. Ryhmä 2 rentoutusharjoituksen keskittymistä koskevan kysymyksen vertailu ensimmäisen ja toisen oppitunnin jälkeen

Taulukko 6. Ryhmä 1 hengityksen ja mielen tarkkaileminen

Taulukko 7. Ryhmä 2 hengityksen ja mielen tarkkaileminen

Taulukko 8. Ryhmä 1 mielipide kehon taputtelusta

Taulukko 9. Ryhmä 2 mielipide kehon taputtelusta

Taulukko 10. Ryhmä 1 ja Ryhmä 2 mielipide kehollisesta keinuntaharjoituksesta molempien oppituntien jälkeen

Taulukko 11. Ryhmä 1, hengityksen ja mielen liikkeiden tarkkailu yhtä aikaa kehollisessa keinuntaharjoituksessa

Taulukko 12. Ryhmä 2, hengityksen ja mielen liikkeiden tarkkailu yhtä aikaa kehollisessa keinuntaharjoituksessa

1 Johdanto

”Ainoa todellinen asia, ainoa, mitä milloinkaan on, on nykyhetki.” -Eckhart Tolle

Maisterintutkielmani aiheena on tietoisuustaidot yläkoulun musiikinopetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on muodostaa tietoa siitä, miten tietoisuustaitoja voidaan hyödyntää musiikkikasvatuksessa yläkouluikäisen nuoren itsetuntemuksen, hyvinvoinnin ja kasvun tukena sekä mahdollisena rauhoittamisen tukena.

Tietoisuustaidot (*mindfulness*) tarkoittavat ihmisen kykyä ja taitoa keskittyä kokonaisvaltaisesti kulloiseenkin tilanteeseen (ks. Kabat-Zinn 2017; 2021; Kortelainen, Saari & Väänänen 2014; Lappalainen & Lappalainen 2014; Malinen 2014; Nilsonne 2004; Pennanen 2014; Viljanen 2009; Väänänen 2014). Tietoisuustaidoissa korostetaan hyväksyvää suhtautumista nykyhetkeen. Samankaltainen hyväksyvä suhtautuminen on itsemyötätuntoa kehittävän psykologisen joustavuuden sekä kognitiivisen psykoterapiamuodon dialektisen käyttäytymisterapian taustalla (ks. Kåver & Nilsonne 2004; Kåver 2005; Lappalainen & Lappalainen 2014; Pietikäinen 2021).

Kiinnostukseni tietoisuustaitoihin alkoi vuoden 2016 henkisen heräämiseni jälkeen, jolloin koin buddhalaisuudestakin tutun valaistumisen¹ kokemuksen, ensimmäisen henkisen heräämisen. Sen seurauksena tietoisuuteni aloitti edelleen jatkuvan laajenemisen ja kiinnostuin henkisyuden lisäksi olemisen filosofiasta, ihmisyydestä, mielen ja kehon yhteydestä sekä kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Kandidaatintutkielmaa vuosina 2018–2019 tehdessäni, tutustuin tieteen filosofiaan, fenomenologiaan, holistiseen ihmiskäsitykseen ja tutkielmani pääkäsitteeksi nousseeseen kehollisuuteen (engl. *embodiment*) (ks. Perälä, 2019). Kehollisuutta voi lähestyä monesta eri näkökulmasta, kuten filosofian, neurotieteiden tai kognitiotieteiden näkökulmasta. Kaikille lähestymistavoille ja näkökulmille yhtenäistä on käsitys siitä että ihminen kokee maailmaa kehonsa kautta (Juntunen 1999, 23).

¹ Sana Buddha tulee paalin kielestä ja se tarkoittaa valaistunutta, herännyttä, tietoisuuden tilan saavuttanutta henkilöä. Valaistuneen henkilön elämässä ilmentyvät ”terveelliset ja taitavat mielentilat”, tyyneys ja levollinen valppaus sekä vahva myötätunnon ja rakkauden tunne toisia kohtaan. (Malinen 2014; Väänänen 2014). ”Henkinen havahtuminen on ajattelun unesta heräämistä” -Eckhart Tolle.

Tietoisuuteni laajentuessa, kehollisuus ja kehon kautta kokeminen syventyivät omalla kohdallani. Kehostani tuli ”temppelini”, jonka kautta peilaan ympäröivää maailmaa, omia tunteita ja ajatuksiani. Aloin huolehtia kehostani erityisellä lempeydellä ja sen ansaitsemalla arvostuksella. Tanssin näkökulmasta kehotietoisuutta tutkinut Eeva Anttila (2013) pitää ”kehon kuuntelua”, kehollista läsnäoloa olennaisena, kun kehon kautta koetut aistimukset ja tuntemukset sekä niiden merkitykset kehittyvät yksilön ymmärryksen prosessissa. (Anttila 2013, 33). Kehotietoisuuden myötä aloin ymmärtää yhä enemmän kehon ja mielen yhteyttä toisiinsa: stressaavassa tilanteessa huomasin, minkälaisia ajatuksia liikkuu mielessäni ja minkälaisia tuntemuksia ne synnyttävät kehossani. Sykkeen kiihtyminen, hikoilu ja verenpaineen nousu ovat isolle osalle ihmisistä tuttuja jännityksen tai stressin aiheuttamia oireita. Kehomieliyhteyttä on tutkittu useista käsitteellisistä näkökulmista ja eri tieteenalojen yhteydessä, erityisesti ihmisen hyvinvoinnista puhuttaessa ja tutkittaessa.

Eräässä yhdysvaltalaisessa hyvinvoinnin näkökulmasta tehdyssä verkkotutkimuksessa tutkittiin, miten ihmisen persoonallisuuspiirteet ja henkilökohtainen hyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa aikuisilla, jotka harrastavat itsehoitomenetelmiä, kuten joogaa² ja kamppailulajeja (Sovereign & Walker 2021). Tutkimukseen osallistui 170 19–70-vuotiasta joogan ja kamppailulajien harrastajaa. Tutkimuksen tulokset osoittavat muun muassa, että taitojen kasvattaminen mielen ja kehon itsehoitomenetelmien avulla voi vähentää pelkoreaktiotoimintaa ja sitä kautta vähentää psykologista ahdistusta ja lisätä henkilökohtaista hyvinvointia. Tutkimuksessa käytettiin FFFS (*Fight-Flight-Freeze-System*) ja BIS (*Behavioral Inhibition System*) sekä BAS (*Behavioral Approach System*)-järjestelmiä havainnoimaan osallistujien käyttäytymistä. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että mindfulness-harjoittelijoiden BIS:n tehokkuus parani harjoittelun avulla ja lisäämällä itsehoitomenetelmien harjoittelua, BIS:n ja hyvinvoinnin välinen negatiivinen suhde saattaa pienentyä. Hyvinvoinnilla on positiivinen yhteys lähestymis- ja palkitsemis- sekä välttämis- ja rankaisukäyttäytymiseen ja kielteinen yhteys näiden kahden käyttäytymisen välisiin ristiriitoihin. Tutkimuksen tekijät ehdottavat, että

² Jooga on muinaisessa Intiassa kehittynyt kehon ja mielen harmoniaan keskittyvä ala, jonka tiedetään parantavan terveyttä ja hyvinvointia. Jooga pohjautuu tietäjä Patanjalin kirjoittamaan joogasutraan, jonka ”kahdeksanosainen polku” sisältää muun muassa itsetutkiskelua, asentoja (asana), hengitystekniikoita ja meditaatiota. (Basavaraddi 2015, 1–2; Mooventhan & Nivethitha 2020, 76–77.)

tehostamalla BIS-toimintaa ja vähentämällä sen tietoista kuormitusta, voidaan vähentää ihmisen kokemaa ahdistusta. (Sovereign & Walker 2021, 1–15.)

Psykologisen hyvinvoinnin ja kestävän osallistumisen näkökulmasta tehdyssä korealaisessa tutkimuksessa (Kim, Shim, & Han 2019) analysoitiin mielen ja kehon välisen liikunnan teoreettista mallia ja tutkittiin sen vaikutusta psykologiseen hyvinvointiin pilateksen näkökulmasta. Pilates³ on suosittu kehomieliyhteyttä tukeva harrastus ympäri maailman, jonka psykologisista hyödyistä on verrattain vähän tutkimusta (Kim, Shim, & Han 2019, 9). Tutkimuksessa psykologisen hyvinvoinnin käsite jaettiin kahteen osaan: psykologiseen hyvinvointiin ja kestävään osallistumiseen. Tutkimuksessa osoitettiin, että palvelun laadulla ja osallistumistyytyväisyydellä on yhteys psykologiseen hyvinvointiin ja pilateksen harrastamisessa kestävään osallistumisaikaeseen. Kyselytutkimus toteutettiin yhdeksässä eri Pilates-keskuksessa ja siihen osallistui 219 keskimäärin 20–39-vuotiasta naista ja miestä. Tutkimuksen kysely koostui viidestä osiosta, joihin kuuluivat muun muassa Pilates-keskuksen palvelun laatu, osallistumistyytyväisyys ja psykologinen hyvinvointi. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tyytyväisyys mielenterveysliikuntaan osallistumisesta on arvokas psykologinen tekijä, joka voi ylläpitää positiivisia tunteita ja poistaa negatiivisia tunteita. Tutkimus tarjoaa teoreettisen mallin kestävästä psykologisesta hyvinvoinnista mielen ja kehon välisen liikunnan avulla. (Kim, Shim, & Han 2019, 1–9).

Toisessa yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa (Cahn, Goodman, Peterson, Maturi & Mills, 2017) tutkittiin joogan vaikutusta lääketieteen näkökulmasta kolme kuukautta kestävässä joogainterventiossa. Tutkimukseen osallistui keski-ikältään 34,8 vuotta, 38 henkilöä, joiden terveyttä arvioitiin ennen interventiota ja sen jälkeen psykometristen mittareiden, neurotrofisen tekijän (BDNF), syljen kortisolitasojen ja pro- ja anti-inflammatoristen sytokiinien osalta. Retriittiin osallistujista monet harjoittivat ennen tutkimusta usein jooga- ja meditaatioharjoituksia. Retriitti sisälsi päivittäin meditaatiota ja joogaharjoituksia, siihen liittyi kasvisruokavalio ja oma aikataulu, jolloin osallistujat eivät osallistuneet tavanomaiseen työhönsä, mutta työskentelivät triittikeskuksen

³ Pilates on saksalaisen Joseph Pilateksen 1920-luvulla kehittämä kehon asennon ja liikkeen hallintaan keskittyvä menetelmä. Pilates keskittyy yksilöllisiin ongelmiin sekä pyrkii kehittämään ja edistämään kehon, mielen ja hengen (engl. *spirit*) yhteyttä. Perinteisen Pilateksen harjoittelun periaatteisiin kuuluvat keskittyminen, kontrolli, keskittäminen, virtaava liike, tarkkuus ja hengitys. (Lawrence 2014, 2, 6.)

lähistöllä olevissa projekteissa. Ennen retiriittä, sen aikana ja retiriitin jälkeen osallistujilta testattiin veren ja syljen merkkiaineita. Tutkimus osoitti muun muassa, että retiriittiin osallistumisella havaittiin olevan yhteys osallistujien itse raportoitujen masennuksen ja ahdistuksen vähenemiseen sekä tietoisuuden lisääntymiseen. Osallistumisen havaittiin kohottavan BDNF-tasoa, jotka ovat mahdollinen välittäjä aivojen terveyden ja meditatiivisten käytäntöjen välillä. Tuloksissa havaittiin merkittäviä parannuksia ahdistuneisuudessa, masennuksessa, somaattisissa vaivoissa ja pientä painoindeksin laskua. Intensiivisellä jooga- ja meditaatioharjoittelulla näyttää olevan myönteinen vaikutus henkilökohtaiseen hyvinvointiin ja BDNF:llä voi olla merkittävä rooli joogaharjoitusten masennuslääkkeellisissä vaikutuksissa. (Cahn ym. 2017, 1–10.)

Kehomieliyhteys ja kokonaisvaltainen hyvinvointi nousi entistä tärkeämmäksi kiinnostuksen kohteeksi sairastuttuani kesällä 2018 alkaneen tinnituksen⁴ myötä masennukseen. Jatkuva päänsisäinen ininä heikensi merkittävästi hyvinvointiani, alensi melunsietokykyäni, herkisti aistini ja laski kuormittavuuden sietokyvyn kestoa. Henkisen kirjallisuuden avulla etsin tietoa jatkuvan kärsimyksen kanssa elämisestä ja löysin avun Eckhart Tollen kirjasta *Läsnäolon voima* (2015). Kirjassa Tolle esittää, että on kahdenlaista kärsimystä: ihmisen itse itselle aiheuttamaa, niin sanottua psykologista kärsimystä, sekä fyysisestä kivusta aiheutuvaa kärsimystä. Psykologisesta kärsimyksestä pääsee eroon antautumalla nykyhetkelle, läsnäololle. (Tolle 2015, 45–56.) Hyväksyvä, tietoinen läsnäolo tuli osaksi päivittäistä elämääni, minkä seurauksena kärsimykseni väheni ja masennukseni muuttui kevyemmäksi. Työskentely musiikinopettajana oli kuitenkin edelleen raskasta jatkuvan musiikintuntien normaalin metelin ja nopeatempoisen työrytmin vuoksi. Tinnituksen lisäksi muita kuormittavia tekijöitä olivat inkluusion myötä lisääntynyt kirjava ja tuen tarpeinen oppilasaines, opetussuunnitelman epäjohtamukaisuus, epäergonominen työympäristö, puutteelliset resurssit, oppilaiden vähäinen kiinnostus musiikkiin sekä oppilaiden poissaoleva ”läsnäolo” oppitunneilla ja erityisesti riippuvuus kännykän ja muun elektroniikan käyttöön.

⁴ Tinnitus eli korvien soiminen tarkoittaa toisessa tai molemmissa korvissa kuuluvaa pään sisäistä ääntä. Yleisen ymmärryksen mukaan se on häiriötila kuulojärjestelmän toiminnassa, mutta voi olla myös sisäkorvan hetkellinen toimintahäiriö. Tällainen hetkellinen toimintahäiriö, kuten esimerkiksi äkillinen kuulonalenema, voi korjaantua itsestään, mutta kuulojärjestelmän häiriötilaan ei ole löydetty parannuskeinoja. Tinnitus voi olla yksittäinen ääni tai yhdistelmä erilaisia epämääräisiä ääniä kuten suhinaa, kohinaa tai piippausta ja se voi olla kestoiltaan ja voimakkuudeltaan lievää tilapäistä tai häiritsevän voimakasta yhtäjaksoista. (Tinnitusklinikka 2022.)

Suomalaista koulumenestystä on hehkutettu pitkään niin maailmalla kuin Suomessakin. Menestystä mitataan PISA⁵-tutkimuksella, jossa tutkitaan matematiikkaa, lukutaitoa ja luonnontieteitä (OKM 2023). Tutkimustulosten heikentymisestä uutisoitiin jo vuoden 2022 loppupuolella (Puttonen, HS 2022) mutta vasta alkuvuodesta 2023 aiheesta alkoi laaja ja kiiivas keskustelu. Samaan aikaan kun opetus- ja kulttuuriministeriö vaatii selvittämään Pisa-tulosten heikentymisestä johtuvia syitä (Paananen, HS 2023), tutkijat arvioivat oppimistulosten huononemisen syynä olevan oppilaiden ahdistus, opettajapula, epätasa-arvo ja eriarvoistuminen (Louha, HS 2023). Opettajilta puolestaan kysyttäessä, heikkenemisen syyt ovat selvät: opettajilla on liikaa töitä eikä pätevyys riitä, oppilaat voivat huonosti ja keskittymiskyky sekä luetun ymmärtäminen ovat heikkoja (Hallamaa, YLE 2023).

Koulujärjestelmä muuttui, kun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita uudistettiin vastaamaan ympäröivän maailman muutoksia (POPS 2014). Suunnitelmaan on kirjattu vaativia tavoitteita laaja-alaisesta osaamisesta, millä tarkoitetaan yksilön taitojen, tietojen, asenteiden, arvojen ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaamisella tarkoitetaan myös oppilaan kykyä käyttää näitä taitoja ja tietoja tilanteen edellyttämällä tavalla, oppilaan omaksumien arvojen ja asenteiden sekä tahdosta toimia niiden mukaan. Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka uusien tietojen ja taitojen oppimisen ohessa oppii myös refleктоimaan oppimaansa, kokemuksiaan ja tunteitaan. Ajattelun ja oppimisen kannalta tärkeiksi seikoiksi nostetaan kielen, kehollisuuden ja eri aistien käyttäminen. (POPS 2014, 17.)⁶

⁵ PISA-tutkimus (Programme for International Student Assessment) selvittää 15-vuotiaiden nuorten kykyä ja taitoa hallita tulevaisuuden kannalta tärkeitä taitoja, minkälaiset tekijät näihin taitoihin vaikuttavat ja miten ne kehittyvät. Myös oppimista tukevia opiskeluasenteita ja -taitoja selvitetään erilaisilla monipuolisilla kyselyillä. PISA-tutkimus on vuodesta 2000 asti OECD:n (Organisation for Economic Co-operation and Development, eli Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) järjestämä tutkimusohjelma, jonka tarkoituksena on tuottaa kansainvälisesti vertailukelpoista tietoa. (OKM 2023.)

⁶ Joidenkin näkemysten mukaan opetussuunnitelman perusteet kuulostavat työelämän, yritysten ja markkinatalouden muokkaamalta tavoitteelta, ja koulu päiväkodin ja start up -yrityksen sekoitukselta, kritisoi osuvasti kolumnisti Laura Hallamaa (YLE 7.2.2023). Nykyisin uusiliberaalinen markkinavoimien edistämiseen ja taloudellisen tuottavuuden lisäämiseen keskittyvä politiikka on ristiriidassa musiikkikasvatuksen demokraattisten ihanteiden kanssa, kirjoittavat Koskela ja Kivijärvi (2019, 102).

Tietoisuustaidoista on puhuttu pitkään ja niitä harjoitetaan jo monessa eri yhteydessä. Huoli opiskelijoiden (Grönholm, HS 2019), opettajien (Korkeakivi OPETTAJA 2023; Heikkonen, YLE 2020) ja rehtoreiden hyvinvoinnista (Terävä, YLE 2020) on saanut eri tahot toimimaan⁷. Tietoisuustaitoharjoitusten tekemisestä on kerrottu olevan lupaavia tuloksia (Repo, HS 2017; Repo, HS 2019), mutta tieteellistä tutkimusnäyttöä eikä tuloksia koulutuksen muutoksen tarpeen tueksi ole riittävästi. Eräässä kanadalaisessa tutkimuksessa (Miners 2007) tutkittiin varhaisnuorten kokemuksia stressin, tunteiden, mindfulnessin ja vertaissuhteiden yhtymäkohtia kahdella eri kyselytutkimuksella. Tutkimuksessa tutkittiin muun muassa mindfulnessin merkitystä stressiin ja emotionaaliseen hyvinvointiin. Tutkimukseen osallistui 114 iältään 9–13-vuotiasta nuorta. Tutkimuksen tulokset osoittavat muun muassa, että varhaisnuoret, jotka raportoivat enemmän tietoista läsnäoloa, raportoivat kokevansa vähemmän stressiä. Tietoiset oppilaat raportoivat myös vähemmän ahdistusta, masennusta ja negatiivisia tunteita. (Miners 2007, 66, 123–125.)

Espanjalaisessa (Gómez-Odriozola & Calvete 2021) MBI-tutkimuksessa (*Mindfulness-based Intervention*) selvitettiin reagoivatko eri kehitysvaiheissa olevat oppilaat mindfulness-harjoitteluun eri tavoin. Tutkimukseen osallistui 300 iältään 13–21-vuotiasta nuorta, joista valittiin satunnaisesti oppilaat MBI-ryhmään ja verrokkiryhmään. Interventiossa oppilaat osallistuivat Learning to Breathe -ohjelmaan, jota ennen ja sen jälkeen he täyttivät *Center for Epidemiologic Studies Depression Scale*⁸ -mittarin ja *Self-Concept Form-5 Questionnaire*⁹ -kyselylomakkeen. Interventiossa pidettiin lukukauden ajan viikoittain 13–26 opiskelijan ryhmissä 50–60 minuuttisia istuntoja, joissa käsiteltiin

⁷ Kasvatusalan johtajille on kehitetty koulutus oman ja työyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi (Ukkonen, C. Tiedon silta 2020). Opetushallituksen nettisivuilla on tietoisuustaitoharjoituksia lapsille, nuorille ja aikuisille (Opetushallitus 2023). Folkhälsanin tutkimuskeskuksen ja Helsingin yliopiston Terve Oppiva Mieli -tutkimushankkeen pohjalta perustetun Terve oppiva mieli -yhdistyksen sivuilla on kattavasti erilaisia harjoituksia erilaisiin tilanteisiin (Terve oppiva mieli 2023).

⁸ Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) -mittarilla arvioidaan neljää masennuksen oireiden tekijää: masentunut affekti eli tunnetila, positiivinen affekti, somaattinen oireilu ja ihmissuhdevaikeudet (Gómez-Odriozola & Calvete 2021, 1504).

⁹ Self-Concept Form 5 -kyselylomake on lukio- ja yliopisto-opiskelijoille suunnattu kysely, joka arvioi vastaajan ymmärrystä omasta akateemisesta suorituksesta, tunnetilansa, sosiaalisten suhteidensa, fyysisen ulkonäkönsä ja perheympäristönsä laadusta (Gómez-Odriozola & Calvete 2021, 1504).

muun muassa kehotietoisuutta, ajatusten ja tunteiden tiedostamista, ymmärtämistä ja työstämistä sekä haitallisen itsearvostelun vähentämistä. Tutkimuksessa havaittiin, että verrokkiryhmässä vanhemmilla nuorilla masennus ja somaattiset oireet, joita interventio näytti ehkäisevän, lisääntyivät. Lisäksi havaittiin, että interventioon osallistuneilla vanhemmilla nuorilla ihmissuhdevaikeudet vähenivät. MBI-testin nuorempien nuorten osalta masennus, masentunut affekti ja somaattiset oireet lisääntyivät, kun taas verrokkiryhmässä tekijöillä ei ollut merkittäviä vaikutuksia. Koko otoksen tulokset osoittivat masennuksen, somaattisten oireiden ja ihmissuhdevaikeuksien vähenevän vanhemmilla nuorilla ja masennus, masentunut affekti ja somaattiset oireet puolestaan lisääntyivät nuoremmilla nuorilla. MBI-harjoittelun vaikutukset olivat vahvemmat vanhemmilla nuorilla. Gómez-Odriozola ja Calvete (2021) ehdottavatkin, että nuoremmille lapsille pitäisi osoittaa enemmän MBI-harjoittelua, ja että nuorten mielialahäiriöiden ehkäisemiseen tarkoitettuja yleisiä ohjelmia tulee edelleen kehittää ja toteuttaa. (Gómez-Odriozola & Calvete 2021, 1501–1509.)

Suomalaisessa tutkimuksessa (Saarinen, Hintsanen, Vahlberg, Hankonen & Volanen 2020) iältään 12–15-vuotiaita nuoria, joilla oli vähintään lieviä masennuksen oireita, osallistui yhdeksän viikkoa kestävään mindfulness-interventioon. Oppilaille kerrottiin, että he osallistuvat yhdeksän viikkoa kestävään hyvinvointitaito- (*Skills for Wellbeing*) tai rentoutus (*Relax*) -ohjelmaan. Mindfulness-intervention ja rentoutusryhmän lisäksi tutkimuksessa oli verrokkiryhmä, jolla ei ollut erillisiä harjoituksia. Lähtötason mittauksien lisäksi masennuksen oireita mitattiin yhdeksän viikon ja kuuden kuukauden seurannassa. (Saarinen ym. 2020, 118, 120–121.) Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että mindfulness-pohjaisella interventiolla voi olla myönteinen vaikutus nuorille, joilla oli lähtötilanteessa lieviä masennusoireita, taipumusta katastrofointiin¹⁰, korkea hyväksyntä ja matala toiminnanohjaus. Tutkimuksessa havaittiin, että sukupuolten välillä on eroja, ja että intervention tehokkuus voi olla suurempi tytöillä, joilla on korkea taipumus katastrofointiin. (Saarinen ym. 2020, 127–128.)

Tutkielmani osallistujat ovat yläkouluikäisiä nuoria. Yläkouluiässä nuoren elämä muuttuu monella tapaa: alakoulun yhden opettajan mallista siirrytään monen opettajan opettamiin aineisiin, opetuspaikka saattaa vaihtua, murrosiän keholliset, hormonaaliset ja mielelliset muutokset herättävät hämmennystä ja suhde itseen, opettajiin, ympäristöön,

¹⁰ Katastrofointi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että nuori uskoo kokemustensa olevan pahinta mitä elämässä voi tapahtua (Saarinen ym. 2020, 128).

ystäviin ja vanhempiin muuttuu itsenäistymisen tarpeen kasvaessa. Ennen niin avoin, iloinen ja liikkuva lapsi saattaa muuttua äkkipikaiseksi ja kiukkuiseksi tai apaattiseksi ja vetäytyväksi nuoreksi. Opintojen ohessa tehdyt musiikin opettajan lyhyet sijaisuudet yläkouluissa eri paikkakunnilla vuosina 2018–2023 syvensivät kiinnostustani yläkouluikäisten nuorten elämää kohtaan. Erityistä huomiota herätti nuorten kielteinen suhtautuminen musiikin tunnilla tehtyihin kehollisiin ja musiikkiliikunnallisiin harjoituksiin sekä omaan ääneen ja laulamiseen. Nuori voi kokea kehon muutokset epämiellyttävinä ja ympäristö, muut ihmiset kuten ystävät ja vanhemmat (Juntunen 1999, 23) sekä sosiaalisesta mediasta nousevat trendi-ilmiöt voivat vaikuttaa kehonkuvaan kielteisesti. Tietoisuustaidoista voisi olla erityistä hyötyä suurilla muutoksia kokeville nuorille ja nivelvaiheen oppilaille, ja musiikin tunnit sopiva paikka tietoisuustaitojen harjoittamiseen. Oppisisältöihin liittyvien tavoitteiden lisäksi musiikintunnit voivat mahdollistaa virkistävän rentoutumishetken kouluarjen keskelle (Saarikallio 2009, 226).

Tutkimukseni aineisto on kerätty havainnoimalla Dalcroze-pedagogiikan pohjalta muodostettuja opetustuokioita ja haastatteluin. Dalcroze-pedagogiikka on musiikkikasvatuksen lähestymistapa, jossa kehollisen kokemisen kautta vahvistetaan kehomieliyhteyttä ja kokonaisvaltaista oppimista (Juntunen 2017a, 7). Dalcrozen pedagogiikkaa avaan tarkemmin luvussa 2, osana käsitteellistä viitekehystä, jossa esittelen myös muita tutkimuksen kannalta olennaisia käsitteitä. Luvussa 3 esittelen tutkimukseni metodologiset lähtökohdat, tutkimustehtävän ja -kysymyksen, aineiston keruun ja -analyysin vaiheita ja tarkastelen tutkimukseni eettisyyttä. Luvussa 4 esitän aineiston analyysiin perustuvia tutkimuksen tuloksia. Luvussa 5 teen yhteenvedon tuloksista tarkastellen sitä käsitteellisen viitekehýkseni kautta, pohdin tuloksia laajemmassa kontekstissa ja tarkastelen tulevia tutkimusaiheita sekä tutkimukseni luotettavuutta.

2 Käsitteellinen viitekehys

”Tunne kehosi elävyys. Se ankkuroi sinut läsnäoloon.” -Eckhart Tolle

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni käsitteellisen viitekehysten. Kehollisuuden (engl. *embodiment*) käsite on tutkimuksessani keskeisin ja avaan sitä fenomenologian sekä aiemman musiikkikasvatuksellisen tutkimuksen näkökulmasta. Tajuntaa ja tietoisuutta tarkastelen lyhyesti fenomenologishermeneuttisen ihmis- ja tiedonkäsityksen näkökulmasta ja kuvailen lyhyesti fenomenologiaan olennaisesti liittyvää merkityksen ja kokemuksen tutkimusta. Tutkimukseni osallistujista, yläkoululaisista tehdystä tutkimuksesta ja musiikin merkityksestä heidän elämässään, tunteiden käsittelemisen ja ilmaisemisen apuna avaan lyhyesti ja aivan luvun lopussa sivuan aihetta musiikkikasvatuksen koulutuksen näkökulmasta.

2.1 Fenomenologishermeneuttinen ihmis- ja tiedonkäsitys

Tutkimuksessani lähestyn kehollisuutta fenomenologishermeneuttisen ihmis- ja tiedonkäsityksen sekä zenbuddhalaisen kehotietoisuuden näkökulmasta. Kehollisuutta ja kehotietoisuutta tanssin näkökulmasta tutkineen Anttilan (2009) mukaan ihmisen olemuksen, tietoisuuden ja tiedon luonteen ymmärtämiseen sekä ajattelun ja oppimisen kehittymisen tarkastelemiseen sopii monitieteinen lähestymistapa, jossa kokonaisuutta tutkitaan empiirisesti ja filosofis-teoreettisesti (Anttila 2009, 84–85). Kehollisuuden monitahoinen teoreettisfilosofinen käsite vaihtelee, riippuen siitä minkä tieteenalan näkökulmasta sitä tarkastellaan, kirjoittavat Siljamäki, Kajala, Perttula & Kokkonen (2016, 41). Kehollisuus on kuitenkin aina ensimmäisen persoonan perspektiivistä koettu, kuvailevat Juntunen ja Westerlund (2001)¹¹.

Fenomenologia tarkastelee nimensä mukaisesti kokemuksen filosofiaa eli ilmiötä (engl. *phenomenon*) kirjoittaa Kortelainen (2014, 126). Laine (2018) lisää kokemuksen filosofian tutkimiseen myös kokemuksen siitä miten yksilö kokee itsensä, eletyn maailman ja kokemuksensa suhteessa ilmiöön (Laine 2018, 30). Laineen (2018) mukaan fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on filosofinen lähestymistapa, jossa etsitään vastauksia kysymykseen ihmiskäsityksestä ja kokemusta käsittelevän tiedon laadusta.

¹¹ Minun kehollisuuteni ja minun ruumiini vaikuttavat olennaisesti kokemukseeni ja käsitykseeni itsestäni, minäkäsitykseeni (Juntunen & Westerlund 2001, 207).

Sen tarkoituksena on laajentaa tietoisuutta jostain ihmisen elämässä olevasta humanista ilmiöstä. (Laine 2018, 29, 50.) Kulttuurin eettinen ja poliittinen kerronta vaikuttavat ihmisen tiedon eri osa-alueisiin ja muokkaavat esimerkiksi ihmisen henkilökohtaista käsitystä omasta kehostaan (Dierckxsens 2018, 42). Hermeneuttinen fenomenologia voi auttaa kehollisen tietoisuuden ja eettis-politiin välisen suhteen ymmärtämistä, sillä se selittää kognitiivisia perussuhteita tai jopa kielelliskerronnallisia suhteita kuten mielenfilosofiaa, kirjoittaa Dierckxsens (2018, 46). Kun tutkitaan ihmiskokemusta, mielenfilosofia on se, mitä pyritään ymmärtämään ja kieli on se, jonka avulla kokemusta selitetään eli muutetaan ymmärrettäväksi.

Fenomenologishermeneuttinen tutkimus pyrkii ymmärtämään yksittäisen ihmisen tai ihmisjoukon sen hetkistä merkityksmaailmaa ja selvittämään koetun ilmiön ja olemisen merkitystä ihmisen tai ihmisjoukon sen hetkisen merkityksmaailman kautta (Laine 2018, 32, 46). Sutela havainnollistaa fenomenologian valottavan sitä, miten yksilöt kehollisen kokemisen kautta luovat ymmärrystä itseensä ja toisiinsa suhteessa ympäröivään maailmaan (Sutela 2020, 19). Heinämaan (2000) mukaan fenomenologinen filosofi on ikuinen oppija, jonka päätehtävänä on opetella kysymään ja ”herättää kokemus uudelleen” tuomalla kokemus näkyväksi teorioiden pohjalta (Heinämaa 2000, 167).

Ihmistä tutkittaessa lähtökohtana on aina jokin käsitys ihmisyydestä (Laine 2018, 30). Erilaiset ihmiskäsitykset (kuten naturalistinen, humanistinen, sosiokulttuurinen ja holistinen ihmiskäsitys) pyrkivät ymmärtämään ihmistä kokonaisvaltaisesti eri näkökulmasta tai tutkimuksellisesta lähtökohdasta (Juntunen 2017b, 118; Laine 2018, 30). Laineen (2018) mukaan fenomenologinen ja siihen läheisesti liittyvä hermeneuttinen ihmiskäsitys pohjaa ajatusmallinsa siihen, miten yksilö kokee itsensä suhteessa maailmaan, jossa hän elää (Laine 2018, 30). Hermeneutiikka voidaan tulkita teoriaksi ymmärtämisestä ja tulkinnasta, jossa tulkinnalle etsitään kriteerit, jotka puolestaan vaikuttavat tulkintaan. Tulkinnan tarpeen vuoksi hermeneutiikka kulkee käsi kädessä fenomenologisen tutkimuksen kanssa, kirjoittaa Laine. (emt. 33.)

Niskasen mukaan ihmisen olemassaolo on yhdistelmä hänestä riippumattomia asioita ja niitä, joihin hänellä on mahdollisuus vaikuttaa (Niskanen 2011, 105). Ymmärtämistä seuraa tulkinta, jonka seurauksena ymmärrys ja tulkinta tulevat merkityksellisiksi siitä millä tavalla ihminen on maailmassa. Ymmärrys saa tulkinnan luonteen silloin, kun

ihminen ymmärtää oman olemisensa lisäksi muiden olevien ontologiaa¹². (emt. 106.) Mielen rakentuminen kokemuksen kautta pohjautuu kokemuksen eri ulottuvuuksiin, joita ovat sen tietoisuus, kielellinen ja käsitteellinen, peilaaminen ja ulkoistaminen. Kokemus siis syntyy mielen ilmenemisen, tietoisuuden asteittaisen täydentymisen ja tapahtumien seurauksena, kuvailee Niskanen. (emt. 107.)

Perttula kirjoittaa, että fenomenologiassa kokemus nähdään tietoisin ihmisen toimintana, josta ihmisen tajunta muodostaa merkityssuhteita (Perttula 2011, 116). Laine (2018) kuvailee, että ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on tarkoituksenmukainen, mikä tarkoittaa sitä, että kaikella kokemisella on hänelle joku merkitys. Ihminen toimii aina jonkinlaisen merkityksen pohjalta, ja kaikki mitä hän havainnoi rakentuu hänen maailmankatsomuksiansa, näkemysten, tavoitteiden ja kiinnostusten mukaan. (Laine 2018, 31–32.) Perttulan (2011, 117) mukaan ihmisen elämäntilanteet muodostuvat erilaisista todellisuuksista, kuten aatteellisista ja kehollisista todellisuuksista sekä siitä mihin hän on suhteessa. Ihminen luo merkityksiä elämäntilanteestaan ja tajunnallinen, tietoinen toiminta, ymmärtää tilanteen ja merkityksen suhteen (emt. 119).

Laineen (2018) teorian mukaan ihminen kokee maailman merkityksellisenä ja hänen kokemuksensa rakentuu näiden merkityksien mukaan. Vaikka kokemukset ja merkitykset ovat aina yksilöllisiä, kokemus rakentuu kuitenkin yhteisön yksilöiden välisien merkityssuhteiden kautta. Kukaan ei synny valmiin tiedon kanssa, vaan merkityssuhteet rakentuvat yhteisön–kulttuurin, johon ihminen syntyy ja kasvaa–vuorovaikutussuhteessa. Yhteisölliset, jaetut kokemukset ihminen pystyy ymmärtämään samassa yhteisössä kasvaneiden jaettujen yhteisten kokemusten kautta. (Laine 2018, 31–32.) Merkityksen tutkiminen on olennaista kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Sillä on hermeneuttisen suuntauksen tulkitseva luonne, koska se pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja luomaan yhteyden tutkittavan toimijan ja tulkinnan välillä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 22–23.)

Ihminen elää aktiivisessa ja reaktiivisessa vuorovaikutteisessa suhteessa ympäristönsä kanssa (Hirsjärvi & Hurme 2011). Havaintojen ja saamiensa kokemusten myötä ihminen muuttuu itse, ja samalla hän muuttaa ympäristöään. Näistä havainnoista ihminen pyrkii muodostamaan malleja, joilla hän rakentaa omaa maailmankuvaansa. Kieli on yksi

¹² Ontologia tarkastelee todellisuuden luonnetta ja pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdetta syvällisesti usein kysymysten avulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 130–131).

monipuolisin ja kehittynein ihmisen käyttämä mallinnus eli symbolijärjestelmä. Kieli on luonteeltaan sosiaalinen ja sen avulla ihmiset voivat vaihtaa ajatuksia ja merkityksiä toisten ihmisten kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 16–17.) Jotta merkitystä voidaan ymmärtää, on ymmärrettävä mitä yhteistä on tulkitsijalla ja tulkittavalla (Laine 2018, 34).

Havaintoa tutkittaessa tunnetaan, kuullaan ja nähdään, minkä jälkeen kokemus ja sen kohde kuvataan: tunteminen ja tunnettu, kuuleminen ja kuultu, näkeminen ja nähty (Heinämaa 2000, 167). ”Todellisuutta ei ymmärretä yksilösubjektin vastakohtaksi vaan subjekteja yhdistäväksi kentäksi”, kuvailee Heinämaa (Heinämaa 2000, 168). Eri aikoina tapahtuneet kokemukset kohtaavat ja kytkeytyvät toisten kokemuksiin maailmassa, joka on paikka, missä kaikki tapahtuu. ”Totuuden tavoittelu ja rationaalisuus eivät näin ollen edellytä pelkästään, että ajatteleva minä erottuu maailmasta ja toisista ihmisistä. Totuus ja järki edellyttävät lisäksi, että minä kääntyy toisten puoleen kysyen.” (Heinämaa 2000, 168.)

Koska ihminen on aina kehossaan, tai ainakin kantaa sitä mukanaan, suurin osa kokemuksista on siis kokemuksia kehosta. Kehollisuus voi olla yksi elämäntilanteen ulottuvuus eli paikka, jossa ihminen kokee välittömän kokemuksen. Kehollisuus ulottuvuutena on enemmänkin laadullinen kuin rakenteellinen, sillä kehollinen kokemus on intiimi, ajallistilassa syntyvä vaativa ja vastaansanomaton kokemus, jonka kautta ihmisen kokemukset eri elämäntilanteissa merkityksellistyvät. (Perttula 2011, 120–121.)

2.2 Tietoisuuden taito

Tietoisuus käsitteenä voidaan määritellä kapea-alaisena ihmismielen toimintaa kuvaavana ilmiönä tai hyvin perustavana mielen toimintana, johon liittyy sanattomia merkityksiä ja mielikuvia. Tietoisuus mielen osana on perillä olemista tämänhetkisistä tapahtumista ja mielensisältöjen tarkoituksista. (Lehtonen 2014, 25.) Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan tietoisuus mahdollistaa ihmisen menneisyyden ja tulevaisuuden hahmottamisen sekä nykyhetkessä tapahtuvan ymmärtämisen (Hirsjärvi & Hurme 2011, 23). Perttulan (2011) mukaan mieli on tietoisuutta laajempi käsite ja tietoinen ihminen tajuaa ymmärtävänsä oman olevaisuutensa (Perttula 2011, 118).

Ihminen muodostaa ympäröivästä maailmasta tietoa tekemisen ja vuorovaikutuksen kautta, kirjoittaa Toiviainen (2022). Tajunnan sisältö, kognitio, pohjautuu hyvin pitkälti kehon hienovaraisiin toimintoihin jatkuvassa ja aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Toiviainen 2022, 86.) Lehtonen (2014) puolestaan kuvailee, miten

mielen maailma hahmottuu kehollisen kokemisen kautta (Lehtonen 2014, 30–31). Olemalla yhteydessä kehoonsa, ihminen voi löytää hiljaisuuden, nähdä selkeämmin ja keskittyä nykyhetkeen, kirjoittaa Shahjahan (2015). Kehon tiedostaminen siis auttaa ihmistä tunnistamaan ja purkamaan mielen ylivaltaa (Shahjahan 2015, 489). Mielellinen (psykykinen) kokemusmaailma, joka on sidoksissa keholliseen kokemukseen, ohjaa ihmisen valintoja, ja tunnekokemus vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ohjaa mieltä. Ihminen tulkitsee ja tallentaa ympäristöään mielessään, ja mielen avulla siitä (ympäristöstä) tulee ymmärrettävä ja hallittava. Lehtosen mukaan ”Ympäristö muokkaa mieltä ja tietoinen mieli muokkaa puolestaan käyttäytymisen kautta ympäristöä.” (Lehtonen 2014, 30–31.)

Tietoisuustaidoiksi (engl. *mindfulness*) kutsutun menetelmän juuret ovat buddhalaisessa meditaatioperinteessä ja buddhalaisessa hyväksyvän ja arvostelemattoman olemisen psykologiassa (Kortelainen ym. 2014, 7; Malinen 2014, 56). Intiassa 563–483 eaa. Siddharta Gautaman (Buddha) buddhalaiset opetukset kulkeutuivat Kiinaan, jossa kiinalaisen kulttuurin ja taolaisuuden kohdatessa toisensa syntyi zenbuddhalainen suuntaus (Kortelainen ym. 2014, 13; Väänänen 2014, 36). Länsimaihin kulkeutuessaan zenbuddhalaisuudesta syntynyt *mindfulness* kehittyi edelleen 1990-luvulla kognitiivisen psykologian suuntauksen sisällä, ja on nykyään eräs kognitiivisessa psykoterapiassa käytetty lähestymistapa (Kortelainen ym. 2014, 13–14; Kåver & Nilsson 2004; Viljanen 2009, 297). Muualla länsimaissa tietoisuustaitoja on tutkittu jo kolmenkymmenen vuoden ajan, mutta Suomessa tutkimustyö on vielä vähäistä (Kortelainen ym. 2014, 7). Buddhalaisesta meditaatioperinteestä kehittynyt *mindfulness* on parin viimeisen vuosikymmenen aikana nostanut suosiotaan ja on nykyään jokseenkin jopa muoti-ilmiö (Kortelainen ym. 2014, 7; Malinen 2014, 55–56).

Meditaatio on yksi tietoisien läsnäolon harjoitus. Meditaation muotoja ja malleja on lukuisia, joista yksi tunnetuimpia ja käytetyimpiä on yhdysvaltalaisen Jon Kabat-Zinnin 1970-luvulla kehittämä MBSR-menetelmä¹³ (*Mindfulness-Based Stress Reduction*) (Kortelainen ym. 2014, 7). Yksinkertaisimmillaan *mindfulness*-menetelmässä on kyse omien sisäisten tiedollisten toimintojen tarkkailusta ja hyväksymisestä. Käyttäessään

¹³ MBSR on itsehoitomenetelmä, jota käytetään laajasti muun muassa eri terapeutoissa, kuten hyväksymis- ja omistautumisterapiassa, psykoterapiassa, urheiluvallmennuksessa ja työelämässä. MBSR-menetelmässä harjoitellaan tässä hetkessä pysähtymistä, omien tunteiden ja ajatusten hyväksyvää havainnointia. (Pennanen 2014, 96–98.)

tietoisuustaitoja, ihminen tarkkailee kehon tuntemuksia ja mielen liikkeitä tässä hetkessä, miettimättä mennyttä ja tulevaa. Esiin nousseita ajatuksia, tunteita ja aistimuksia tarkkaillaan tuomitsematta ja hyväksytään niiden läsnäolo sellaisenaan. Toinen suomen kielessä käytetty käänös *tietoinen hyväksyvä läsnäolo* kuvaa menetelmää erinomaisesti (Kabat-Zinn 2021, 13; Kortelainen ym. 2014, 7; Viljanen 2009, 297–298). Tietoisuustaito tarkoittaa siis läsnäoloa nykyhetkessä, mutta se on myös kehon, ajatusten, tunteiden ja mielenliikkeiden tiedostamista (Malinen 2014, 68). Meditaatio on olemista ei tekemistä (Kabat-Zinn 2017, 91).

Mindfulnessia voi harjoitella niinkin helpolla harjoituksella, kuin omaa hengitystä tarkkailemalla, sitä kuitenkin millään tavalla muuttamatta. Tuolloin huomio kohdistuu hengittämisen seuraamiseen. Hengityksen tarkkaileminen on kaikkein tärkein osa perinteistä buddhalaista tietoisuustaitoa, kirjoittaa Malinen. (2014, 71.) Vaikean harjoituksesta tekee sen, että mieli tahtoo vaeltaa kaikkialle muualle paitsi hengityksen tarkkailuun (ks. Nilsonne 2004; Väänänen 2014).

Kuten aiemmin kerrottu, hyväksyvän ja arvottoman mielen ja tunteiden tarkkailun lisäksi, buddhalaisuudessa korostetaan myös positiivisten tunteiden ja ajatusten viljelemistä (Malinen 2014, 56). Tietoisesta läsnäolon tarkoituksena on auttaa ihmistä tulemaan tietoiseksi omista tuntemuksista, ympäristöstä, siitä miten hän kokee ympäristöstä tulevat impulssit, minkälaisia vaikutuksia niillä on ja miten hän pystyy vastaamaan näihin impulsseihin oman kokemuksensa pohjalta. Kokemus tulee tietoiseksi havainnoinnin ja kuvailun avulla ja kun havainnosta tulee tietoisia, ihmisestä tulee valpas, aktiivisesti ja kokonaisvaltaisesti osallistuva. Tärkeää on olla arvostelematta ja arvottomasta kokemuksesta ja koettua. Tietoisesta läsnäoloa voisikin kutsua ”mielen valvomiseksi” (*guarding the mind*), kirjoittaa psykologi Nilsonne (2004, 15–17).

Buddhan opetusten mukaan ihminen elää aina kärsimyksessä silloin, kun mieli on kiinnittynyt ulkoisiin seikkoihin, ja kärsimys loppuu, kun niistä päästää irti (Väänänen 2014, 41). Ihminen ei myöskään mielellään kohtaa epämieluisia tunteita ja ajatuksia, vaikka niiden kieltäminen tai hallinnan pyrkimys vain vahvistaa niitä ja tekee niistä pitkäkestoisia. Epämieluisat ajatukset ovat ehdollistumia, jotka syntyvät aiempien kokemusten, uskomusten ja käsitysten perusteella. Toisin sanoen, ikävät ajatukset eivät ole tosia. Tietoisuustaitoja opeteltaessa on tärkeää tarkastella ajatuksia neutraalisti, ettei itsetietoisuus muutu arvostelevalaksi. (Nilsonne 2004, 25–33; Viljanen 2009, 299.)

Kieltäminen, välttäminen, hallinta ja arvosteleminen voivat lisätä psykologista kärsimystä. Tietoisuustaidoissa hyväksyminen onkin avainsana. Kun hyväksyy esille nousevat ajatukset ja tunteet lempeästi, antaa niille mahdollisuuden tulla nähdyksi. Hyväksyminen ei kuitenkaan tarkoita, että alistutaan asioihin tai hyväksytään pakon edessä vaan sitä että luovutaan vastustuksesta ja taistelusta tunteita kohtaan. (Lappalainen & Lappalainen 2014, 90.)

Itsemyötätunto liittyy hyvin läheisesti tietoisuustaitoihin. Ihminen on psykofyysinen, keho-mieli-henki-kokonaisuus, jossa kehon ja mielen tuntemukset sekä kokemukset vaikuttavat ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Ihminen identifioituu herkästi kehoon ja mieleen kuvitellen, että ajatukset, emootiot (ks. luku 2.4, alaviite 22) ja kehon tuntemukset ovat pysyviä (Pennanen 2014, 99). Havainnoinnin ja tarkkailun avulla ihminen voi oppia tunnistamaan kehossa, mielessä ja tunteissa tapahtuvia muutoksia sekä oppia suhtautumaan niihin ja toisen ihmisen kokemukseen myötätuntoisesti niihin kuitenkin samaistumatta. Tällöin ajatukset ja tunteet kohdataan tietoisesti ja hyväksyvästi, kohdellaan itseä lempeästi ja ystävällisesti ja tunnistetaan, että kaikki ihmiset kokevat samaa ihmisyyteen kuuluvaa kärsimystä (Pietikäinen 2021, 187).

Kehomieliyhteyden ymmärtäminen osana kokonaisvaltaista ihmiskokemusta, on tärkeää myös tietoisuustaidoista puhuttaessa. Pennanen (2014) käyttää englanninkielistä termiä *body-mind* kuvastamaan tätä kehon ja mielen yhteyttä. Kehoa ja mieltä ei pidetä erillisenä toisistaan, vaan ne ovat Pennanen mukaan saman asian kaksi eri puolta: ”keho vaikuttaa jatkuvasti mieleen ja mieli kehoon” (Pennanen 2014, 97–98). Huomion kohdistaminen kehoon tai mieleen on keino, jolla voidaan kohdata ja aukaista kehomielen haasteita (Kortelainen ym. 2014, 137).

Psykologiassa tietoisuustaidoista käytetään ilmaisua *psykologinen joustavuus* (Lappalainen & Lappalainen 2014), mikä tarkoittaa taitoa vastaanottaa omia ajatuksia ja tunteita niiden noustessa esiin sellaisenaan. Psykologinen joustavuus tarkoittaa myös sitä, että ihminen osaa tehdä valintoja, jotka ovat hänelle hyväksi nyt ja tulevaisuudessa, ja taitoa elää omien arvojen mukaan antamatta ulkopuolisten tahojen määrittellä niitä liikaa. (Lappalainen & Lappalainen 2014, 83; Pietikäinen 2021.)

Tietoisuustaitoharjoitteilla voidaan oppia käsittelemään ikäviä ajatuksia ja epämiellyttäviä tunteita, sillä ajatusten ja tunteiden merkitykset voivat muuttua harjoitusten myötä. Harjoitukset voivat myös auttaa selventämään omaa arvomaailmaa ja tekemään tekoja,

jotka ovat omien arvojen mukaisia. Myös oman hyvinvoinnin osalta merkittäviä valintoja voidaan opetella harjoitteiden avulla. (Lappalainen & Lappalainen 2014, 84.)

Terminä mindfulness viittaa muistamiseen: meditaation harjoittajan on muistettava palauttaa harhaileva mielensä siihen mitä havainnoidaan, kuten hengitykseen (Väänänen 2014, 37). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tietoisuustaitoja, jotka perustuvat tietoiseen läsnäoloon. Tietoisesta läsnäolon tarkoituksena on auttaa ihmistä tulemaan tietoiseksi omista tuntemuksista, ympäristöstä, siitä miten hän kokee ympäristöstä tulevat impulssit, minkälaisia vaikutuksia niillä on ja miten hän pystyy vastaamaan näihin impulseihin oman kokemuksensa pohjalta. (Nilsonne 2004, 15–17.)

2.3 Kehotietoisuus ja kehollisuus

Kehotietoisuus tarkoittaa kehossa ja kehon kautta tapahtuvaa tietämystä ja tuntemusta, kirjoittavat Juntunen ja Westerlund (2001). Kehotietoisuus linkittyy kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin muun muassa itsetuntemuksen ja tunnetaitojen kautta, kirjoittavat Siljamäki ym. (2016, 40). Kehotietoisuudella on suora yhteys aisteihin, kykyihin, taitoihin ja toimintaan. Liikkeen yhdistäminen musiikilliseen tekemiseen lisää kehotietoisuutta, sillä kehollisessa musiikillisessa toimijuudessa keho ja mieli toimivat kokonaisuutena vuorovaikutuksessa kokevassa ja toimivassa organismissa. (Juntunen & Westerlund 2001, 209.)

Anttilan (2009) mukaan keholliset kokemukset luovat ihmisen ajattelun ja käsitteiden perustan, koska kognitiivinen ja neuromotorinen järjestelmä ovat kietoutuneet toisiinsa. Toisin sanoen, mitä tahansa ei voi ajatella ja oppia, vaan ajattelu ja oppiminen ovat sidoksissa siihen mitä ihminen kokee. Kokemista puolestaan ohjaa ihmisen kehollisuus ja sen rajoitukset. (Anttila 2009, 86.) Mitä ihminen ajattelee ja oppii, on suoraan sidoksissa hänen kokemuksiinsa, ja se mitä hän kokee, on ohjattu ja rajattu hänen kehollisuudestaan. Oppimiseen vaikuttavat myös tunteet, ajatukset ja keholliset kokemukset. (Juntunen 2017b, 118.)

Shahjahan (2015) kirjoittaa kehon dekolonisaatiosta aikakäsitteestä käsin. Hänen mukaansa aika on yksi suurimmista dekolonisaatiota aiheuttavista käsitteistä, koska aika kaventaa tai häiritsee ihmisen keskittymistä kehoon. Keho on työnteon väline, jonka tehtävänä on toteuttaa tiettyjä tehtäviä tiettyyn määräaikaan tai kellonaikaan mennessä, Shahjahan kuvailee. Aika määrittelee ja muokkaa kehon asennot, kielen ja eleitä. Huomio kehossa on silloin kun ihmisellä on nälkä, stressi, sairaus, kipu, vanheneminen tai vamma.

Myös liikunta ja muut stressinlievitykseen pyrkivä toiminta vie huomion kehoon. Koska aika on rajallista, huomio kiinnittyy niihin kehon osiin, jotka ovat sidoksissa ”näkyvään tuottavuuteen”, kuten pää, silmä, suu ja kädet. Silmät havaitsevat, korvat kuuntelevat, suu puhuu ja mieli ajattelee jatkuvasti, mutta entä muut näkymättömät kehon osat, kuten jalat, polvet, selkä, vatsa, rinta, hartiat ja niin edelleen, pohtii Shahjahan. Kiireen ja aikaan sidotun suorituskeskeisen elämän keskellä ”ei-tuotannolliset” kehon osat jäävät vaille huomiota. (Shahjahan 2015, 493–494.)

Keholliseen tietoisuuteen keskittyvissä menetelmissä, kuten Feldenkrais¹⁴-menetelmässä, autetaan osallistujia kehittämään itsetuntemustaan ja ohjelmoimaan uudelleen liikkumis- ja ajattelutottumuksiaan ohjatulla fyysisellä toiminnalla ja huolellisella itsetarkkailulla (Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016, 171). Kun ihminen tulee tietoiseksi alitajuisista liikkeistään, on mahdollista välttää tarpeettomia liikkeitä ja sillä tavalla parantaa kehon toimintaa (Juntunen & Westerlund 2001, 208).

Tietoinen läsnäolo kehossa, kehon kuunteleminen, auttaa tunnistamaan kehon tarpeita. Nilssonen (2004) mukaan keholliseen läsnäoloon pätee samat seikat kuin ajatusten ja tunteiden kanssa työskentelyyn: ensin havainnoidaan kehoa, kuvaillaan havaintoja tuomitsematta ja arvostelematta, ja lopuksi osallistutaan oman kehon elämään tietoisesti (Nilsson 2004, 66–67). Kehollisessa läsnäolossa kehon kokemuksia tarkastellaan juuri sellaisena kuin ne ilmenevät, kirjoittaa Väänänen (2014). Myös tunteiden kanssa työskennellessä pätee sama sääntö: annetaan tunteiden tulla, olivat ne mieluisia tai epämieluisia niiden noustessa pintaan. (Väänänen 2014, 44.)

Kehollista musiikin opetusta ja oppimista voidaan lähestyä monenlaisin harjoituksin, metodein ja tekniikoin. Muutamia tunnettuja metodeja ovat somaattiset lähestymistavat

¹⁴ Feldenkrais-menetelmä (FM) on israelilaisen kamppailulajitaitelija-fyysikko Moshe Feldenkraisin kehittämä somaattisen kasvatuksen menetelmä. Menetelmässä opetetaan viiden peruseriaatteen perusteella keholle uusia, tehokkaampia ja miellyttävimpiä liikkumisen tapoja. Peruseriaatteita ovat visualisointi, vaihtelu, toisto, tooninen eli lihasjänteyttä ylläpitävä tila ja oppimisprosessi. Liikkeen lopputuloksen sijaan, menetelmässä keskitytään liikkeen tekemisen prosessiin. (Lee 2018, 15.)

*body mapping*¹⁵, *Alexander-tekniikka*¹⁶, *Feldenkreis-metodi* ja *pilates*. Niiden avulla voidaan muuttaa arkipäiväistä liikkumista ja olemista vapaampaan ja helpompaan suuntaan. Ne tukevat kehon balanssia ja kehittävät koordinaatiota. Hengitys ja meditaatioharjoitukset, esimerkiksi mindfulnessissa käytetyt, auttavat saavuttamaan aktiivisen ja avoimen huomion nykyhetkeen. (Juntunen 2017b, 119.) Erilaiset itämaiset viisauksiperinteet kuten jooga, Tai chi¹⁷ ja Asahi¹⁸ sekä länsimaiset somaattiset menetelmät, kuten Alexander- ja Feldenkrais -menetelmät, perustuvat käsitykseen kehon ja mielen yhteenkuuluvuudesta. Näissä menetelmissä kehollisen olemassaolon kokemusta vahvistetaan liikkeellä ja liikkumalla (Anttila 2009, 87) ja lähestymistapojen keskiössä on kehon kuunteleminen sekä tiedostaminen kehon sisäisistä tapahtumista.

¹⁵ Body mapping on Etelä-Afrikassa vuonna 2002 kehitetty taideterapiamenetelmä naisille, jotka sairastavat HIV/aidsia. Body mapping prosessissa piirretään, maalataan tai muilla taidepohjaisilla tekniikoilla kuvataan ihmisen elämän ja kehon eri osia sekä maailmaa, jossa hän elää. Menetelmä on tarinankerrontatapa, jota käytetään muun muassa terapiassa, taidetekniikan oppimisessa sekä tutkimusmenetelmänä. (Gastaldo, Magalhães, Carrasco & Davy 2012, 5–7.)

¹⁶ Alexander-tekniikka on australialaisen F. M. Alexanderin (1869–1955) 1900-luvulla kehittämä kehomieliyhteyttä vahvistava metodi, jonka avulla pyritään tunnistamaan ja muuttamaan psyykkisfyysisiä tapoja, jotka aiheuttavat stressiä, kireyttä, kehon linjauksen vääristymiä ja kipuja. Tekniikan avulla lisätään tietoisuutta omasta kehosta ja liikkeistä, kuinka ehkäistään psyykkistä ja fyysistä väärinkäyttöä ja kuinka kehitetään positiivisempi ja rakentavampi tapa ajatella ja olla kokonaisvaltainen psykofyysinen olento. Harjoituksia tehdään kehon liikkeitä lempeästi kuunnellen seisten ja maaten. (Connington 2014, 9–24.)

¹⁷ Tai chi eli taijiquan on perinteinen kiinalainen liikunta- ja terveydenhoitomenetelmä, jonka harjoittamisessa edellytetään keskittynyttä ja rauhaista mieltä, luonnollista hengitystä, pehmeää, hidasta, sujuvaa ja jatkuvaa liikettä sekä rauhallisia ja kevyitä asentoja. Harjoittamisessa painotetaan tyhjän ja kiinteän välisen eron tunnistamista. Taijiquan on kansallinen kulttuuriperintö, joka pitää sisällään useita eri ominaisuuksiltaan ja tekniikoiltaan erilaisia koulukuntia, joita kuitenkin yhdistää samat vaatimukset: ole luonnollinen, rauhallinen ja rento, kehon oikeat asennot sekä sisäisen ja ulkoisen yhdistäminen. (Qu & Wang 2015, 25–29.)

¹⁸ Asahi on Suomessa vuonna 2005 Timo Klemolan, Ilpo Jalamon, Yrjö Mähösen ja Keijo Mikkosen kehittämä monipuolinen ja monitahoinen terveysliikuntamenetelmä, joka hoitaa kehoa ja mieltä, opettaa kehon ergonomiasta ja kehon oikeanlaista käyttöä arjessa. Menetelmä on saanut vaikutteita itämaisista terveysliikunnan muodoista ja kamppailulajeista, kuten taiji ja qigong, länsimaisesta liikunnasta ja lääketieteestä. Asahi-harjoitus on ennaltaehkäisevä ja hoitava liikuntamuoto, jossa ihminen nähdään kokonaisuutena (kehon asento ja toiminta) ja jossa hengitys ja kehotietoisuus toimii mielen ja kehon yhdistäjänä. (Klemola 2014, 10–17.)

Somaattisten lähestymistapojen avulla voidaan kehittää tietoisuustaitoja. (Siljamäki 2016, 41–42.).

Kehoa ja mieltä ei tarvitse pelkistää ruumiillisiin aivoihin kartesiolaisen dualismin¹⁹ ja transsendentaalisen idealismin²⁰ välttämiseksi, vaan on tarpeen tutkia musiikkia ja oppimista kokemuksena, johon keho kytkeytyy monella tavalla (Juntunen & Westerlund 2001, 207). Kehon liikkeen soveltaminen musiikin opetuksessa ja oppimisessa tunnustetaan musiikkikasvatuksen lisäksi myös musiikkitieteessä, kognitiivisessa tieteessä ja psykologiassa. Monet tutkijat näillä aloilla tunnistavat kehon keskeisen roolin musiikin tietämisessä, kuulemisessa sekä luovuudessa ja tunnistavat musiikin eräänlaiseksi keholliseksi ihmisen tilaksi. (Juntunen 2017b, 121.)

2.4 Kehollisuus ja nuoret musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ja käytännössä

Kokonaisvaltaisessa kehollisuuden kokemisessa tunteiden ja aistimusten ilmaisu perustuu kehontuntemuksiin ja kehotietoisuuteen, kirjoittaa Siljamäki (2016). Kehollisen ilmaisun kehittämisessä tietoisemmaksi vaikuttaa kehon kommunikaation lisäksi liikkeiden kulttuuriset ja esteettiset merkitykset (Siljamäki 2016, 43). Musiikkikasvatuksessa kehollisen ilmaisun mahdollisuudet ovat moninaiset ja sitä voidaan tarkastella esimerkiksi motoristen rytmisten harjoitusten kautta, itseilmaisun ja luovuuden kautta tai erilaisten tanssien ja musiikkiliikunnallisten harjoitusten ja vuorovaikutuksen kautta. Itsetuntemukseen yhteydessä olevalla kehotietoisuudella on vaikutusta oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (emt. 2016, 40).

¹⁹ Kartesiolainen dualismi on filosofi René Descartesin (1596–1650) teoria ”fysikaalisen materian ja ajattelun tai mielen” erottelusta. Descartesin kuuluisa lause ”Ajattelen, siis olen” irrottaa ajattelun eli mielen kehosta erilliseksi ulottuvuudeksi. Descartesin edelleen kiistellyn filosofian ongelmana on selittää, miten ihmisen aineellinen ja henkinen (keho ja sielu) ovat yhteydessä toisiinsa, erillisyyden jaottelusta huolimatta. (Alanen 2018.)

²⁰ Transsendentaalinen idealismi (myös formaali tai kriittinen idealismi) on saksalaisen filosofi Immanuel Kantin (1724–1804) näkemys, jossa ihmisen kokemuksen muodostuminen on kahden asian, ”olioiden tuottamien vaikutusten” ja tajunnan järjestämän toiminnan tuloksen yhteenliittymisen seuraus. Näin ollen kokemus kohteena ovat havainnoijan tietoisuudesta riippumaton todellisuuden tuotos, mutta kokemuksen informaation ymmärtäminen riippuu tavoista, joilla tajunta järjestää kokemuksia. (Kannisto 2014.)

Kiinnostus kehoa ja sen suhdetta tietoa kohtaan on lisääntynyt eri tutkimussuuntauksissa (Kivijärvi ym. 2016, 170). Musiikkikasvatuksen kehollisissa lähestymistavoissa keho nähdään kokemuksen subjektina. Tämä fenomenologinen lähestymistapa ja kehollinen musiikin tekeminen lisäävät oppilaiden itsenäisyyttä, itsevarmuutta ja tehokkuutta ja edistää osallisuutta erilaisissa musiikkikasvatuksellisissa ja sosiaalisissa ympäristöissä. (Kivijärvi ym. 2016, 172.) Fenomenologinen käsitys kehollisuudesta korostaa kokonaisvaltaista ymmärrystä ihmisestä ja kehollisista tavoista ymmärtää itsensä, toiset ja maailma (Juntunen 2017b, 117).

Soittaminen ja laulaminen ovat kehollista toimintaa, jossa fyysiset ilmiöt kuten resonanssi, rytmien tarkkuus, artikulaatio, fraseeraus, ääni ja ilmaisu riippuvat kehon ja mielen välisestä harmoniasta ja toimivuudesta (Juntunen 2017b, 118). Dalcroze-pedagogiikassa²¹ olennaista on kehotietoisuus ja rytmisen liikkeen jatkuva improvisatorinen vuorovaikutus kuulohavainnon kanssa. Juntunen ja Westerlund (2001) kuvaavat harjoitusten pyrkivän tiedostamaan oppilaan kehollisen reagoinnin musiikkiin, jota laajennetaan ja uudistetaan niin, että keho ja korva muodostavat toiminnallisen kumppanuuden. Musiikillisen rytmien, melodian, harmonian, muodon jne. fyysisessä tutkimisessa liike on spontaania tai yhdistetty kognitiivisiin käsitteellisiin vastauksiin, joihin liittyy liikkumista ja eleitä. (Juntunen & Westerlund 2001, 210.) Kuunteleminen on muusikolle tärkeä ominaisuus. Dalcroze-pedagogiikkaharjoituksissa keho ja korva

²¹ Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) oli sveitsiläinen säveltäjäpedagogi, joka 1890-luvulla opettaessaan musiikinhahmotustaitoja havainnoi omien oppilaidensa musiikillista toimintaa ja oppimista Geneven konservatoriossa. Jaques-Dalcroze kyseenalaisti kartesiolaisen dualistisen kehomieli ajattelun huomattuaan, että teoreettisesti taitava oppilas ei välttämättä osoittanut suurta musikaalisuutta ja ilmaisukykyä. Havaintojensa pohjalta hän kehitti oman tavan opettaa musiikkia kehollisuuden kautta. Tämä musiikkikasvatuksellinen lähestymistapa, Dalcroze-eurytmiikka / Dalcroze-pedagogiikka, sisältää rytmistä liikettä, säveltäjäpailua, improvisointia ja hyödyntää oppilaan omia liikekokemuksia. Siinä [eurytmiikassa] huomioidaan kehon suhde musiikilliseen tietämiseen ja ymmärtämiseen. Dalcrozen mukaan musiikillinen tietoisuus on fyysisen [kehollisen] kokemuksen tulos. Eurytmiikka yhdistää liikkeen, kuuntelun ja improvisoinnin ja painottaa oppilaan kokonaisvaltaisuutta. Sen tavoitteena on tuoda kokemukset, tunteet ja aistit tietoiseen vuorovaikutukseen keskenään. (ks. Habron 2016; Juntunen & Westerlund 2001; Juntunen & Hyvönen 2004; Juntunen 2011; Juntunen & Westerlund 2011; Juntunen 2017a; 2017b; Kivijärvi ym. 2016) Dalcroze-pedagogiikassa painotetaan liikkeen merkitystä musiikillisessa toiminnassa ja musiikin ymmärtämisessä. Pedagogiikka mahdollistaa musiikin ja liikkeen välisten suhteiden tutkimista ja hyödyntämisen pedagogiikassa, terapiassa ja esittävisissä taiteissa. (Habron 2016, 100.)

muodostavat dynaamisen kumppanuuden, jossa kuunteleminen inspiroi kehollista ilmaisuja, kun liikkuminen ohjaa ja informoi kuuntelua. Kehon liikkeitä käytetään muodostamaan musiikillisia kokemuksia ja musiikillisen kuuntelun kehittämiseen. (Juntunen & Hyvönen 2004, 208.)

Musiikkikasvatus palvelee erilaisia musiikillisia tavoitteita niin yksilön kuin laajemmankin yhteiskunnan kannalta, kun koko ihminen muuttuu musiikin kautta oman kulttuurinsa musiikkikäytännöissä (Juntunen & Westerlund 2001, 211). Kehollinen lähestymistapa nostaa esiin millä tavalla sensomotoriset satunnaiset tapahtumat kuten eleet (liike), keholliset tuntemukset ja yksilöiden välinen vuorovaikutus yhdessä toisten kanssa, voivat muokata musiikillista kokemusta välittömästi (Juntunen 2017b, 118). Musiikin tekeminen itsessään on kehollinen harjoitus, jossa tunteet, ajatukset ja kehollinen toiminta yhdistyy (Juntunen 2017b, 118) ja liike on erottamaton osa musiikkia (Kivijärvi ym. 2016, 170). Kehon kokemuksessa kaikki aistit ovat erottamattomia ja vuorovaikutuksessa keskenään. Kinesteettinen tunne, jota voisi kutsua myös kuudenneksi aistiksi, yhdistää liikkeen ja aistimisen ja toimii alitajunnaisella tasolla. (Juntunen & Westerlund 2001, 207; Juntunen 2011, 59–60.) Kinesteettinen herkkyyys/tuntemus tarkoittaa omien liikkeiden kuuntelemista ja huomioimista. Dalcroze-pedagogiikassa pyritään tietoisesti tarkastelemaan näitä kinesteettisiä tuntemuksia. (Juntunen & Hyvönen 2004, 203.) Dalcroze-pedagogiikkaa tutkineet Habron ja Van der Merve ovat luoneet teoreettisen mallin (*The Dalcroze Diamond*), joka selittää ihmisen henkisiä (hengellisiä)²² kokemuksia Dalcroze-pedagogiikassa. Heidän tutkimuksensa osoittavat kehollisuuden ja musiikin välisen yhteyden ihmisen henkiseen (hengelliseen) ulottuvuuteen. (ks. Habron & van der Merve 2020; Van der Merve & Habron 2019; Van der Merve & Habron 2020.)

Kehollisuuden näkökulma tarjoaa mahdollisuuden tunteiden ymmärtämiseen ja käsittelyyn tietoisesti ja siksi se on näkökulmana erityisen olennainen, kun opetuksen sisältönä on musiikki. Monet ihmiset kuuntelevat musiikkia arjen askareissa saadakseen tunnekokemuksia ja säättääkseen tunteitaan ja mielialojaan, kirjoittavat Peltola, Saarikallio ja Eerola (2022, 369). Toiviaisen mukaan musiikki vaikuttaa fyysiseen kehoon ja tunteisiin (Toiviainen 2022, 91), ja Peltolan ym. mukaan se on hyvä työväline omien tunteiden ymmärtämisessä, ilmaisussa ja merkityksen kokemisessa. (Peltola ym.

²² Habron ja Van der Merve käyttävät englanninkielistä termiä *spirituality*. Suora käänös spirituaalinen voidaan tulkita joko henkiseksi tai hengelliseksi. Henkisyys liitetään usein enemmän filosofisiin pohdintoihin elämän olevaisuudesta, kun taas hengellisyys liitetään uskonnollisuuteen.

2022, 374). Tunteiden tunnistamisen ja tunteiden kokemisen välillä on eroa: musiikki herättää ihmisessä tietyn tunnekokemuksen, mutta musiikin synnyttämä tunne voidaan tunnistaa ilman tunteen kokemista (Peltola ym. 2022, 371). Musiikissa tunnistettavien ja musiikin herättämien negatiivisten tunteiden kokeminen positiivisena on Peltolan ym. (2022) mukaan mielenkiintoa herättävä asia. Joillekin surullinen musiikki voi olla kaunista tai lohduttavaa, ja aggressiivinen musiikki voi herättää voimaannuttavan tuntemuksen. (emt. 371.) Tunteet kertovat jotakin siitä millainen ihminen on. Koska tunteita tulee ja menee, oman elämän sujuvuuden kannalta on tärkeä oppia tuntemaan oma tunne-elämä, huomaamaan tunteiden syntyminen ja vaikutus itseen. Ikävilläkin tunteilla on yleensä joku viesti, joka voi olla hyödyllinen siinä hetkessä tai myöhemmin. (Nilsonne 2004, 49–50.)²³

Musiikki, nuoret ja tunteet ovat kiinnostaneet tutkijoita, ammattilaisia ja maallikoita jo pidemmän aikaa, koska kaikki pystyvät samaistumaan näiden kolmen asian kompleksiseen koko elämää yhdistävään yhteen kietoutumiseen. Tämä aiheiden risteytyminen on lisännyt tutkimusta ja mielenkiintoa asiaan. (McFerran 2019, 3.) Kotimaista ja kansainvälistä nuorta koskevaa tutkimusta on tehty eri tieteen aloilla, kuten esimerkiksi sosiologian, teologian ja psykologian, runsaasti monin eri tutkimusmenetelmin. Lapsia ja nuoria on haastateltu heidän elämäänsä liittyvistä tärkeistä ja ajankohtaisista teemoista monista eri ikäryhmistä (Kallinen & Pirskanen 2022, 41–51).

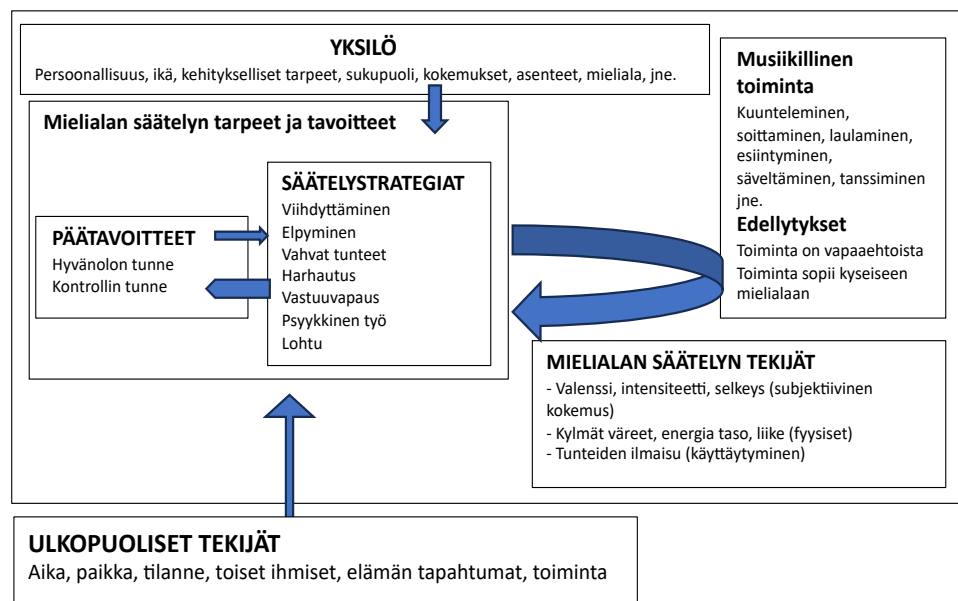
Musiikin merkitys nuorelle on innoittanut useita tutkijoita lähestymään aihetta monesta eri näkökulmasta. Nuoren psykososiaaliseen kehitykseen liittyvät merkitykset kuten identiteetti, itsemäärääminen, ihmissuhteet ja tunteet ovat Saarikallion (2009) mukaan kiinnostaneet tutkijoita. (Saarikallio 2009, 222–227.) Nuoren itsenäistyessä ja identiteetin muutoksissa he työstävät tunnekokemuksiaan ja kehittävät omaa toimijuuttaan. Musiikin on todettu tukevan nuoren toimijuuden tunnetta, jolla viitataan nuoren kykyyn vaikuttaa omaan toimintaansa ja ympäristöönsä. (Saarikallio, Randall & Baltazar 2020, 1.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) musiikin tehtävänä

²³ Tunteita tutkittaessa voidaan erottaa ainakin seuraavat käsitteet: tunteet (engl. *feelings*), emootiot (engl. *emotion*) ja mielialat (engl. *mood*) kirjoittaa Peltola ym. (2022), vaikka suomen kielessä näistä käytetään yhteisesti termiä tunne. Tunteet ovat emootioiden yksityistä kokemista, kun emootiot puolestaan ovat usein fyysisiä havaittavissa ja mitattavissa olevia asioita. Mielialat ovat emootioiden kokemisen taustalla olevia vaikuttavia tiloja, jotka ovat heikoimpia ja pitkäkestoisempia kuin emootiot. Henkilön tunnekokemus rakentuu emootiossa ja mielialoissa olevista yhtäläisyyksistä, kuten kehollisista tapahtumasarjoista, henkilökohtaisista kokemuksista ja toimintaan perustuvista ilmaisuista. (Peltola ym. 2022, 370–371.)

oppiaineena on kehittää oppilaan toimijuutta ja ajattelua (POPS 2014, 422). Toimijuuden tunne liittyy hyvinvointiin ja itsetehokkuuteen (engl. *self-efficacy*) ja sen voidaan ajatella olevan terveyden voimavara ja iso osa nuoren kehitystä (Saarikallio, Randall & Baltazar 2020, 1). Jatkuvien muutosten vuoksi, kokemus omasta identiteetistä voi olla epävarma. Musiikin kautta nuori voi yksityisesti ja rauhassa peilata minuuteensa liittyviä merkityksiä ja kokemuksia, ja se [musiikki] vahvistaa jo olemassa olevan identiteetin esille tuomista ja ilmaisua (Saarikallio 2009, 222–224). Musiikkia voidaan käyttää tarkoituksenmukaisesti ja kun tarkoitus tuodaan tietoisuuteen, se voi olla emotionaalisen vahvuuden lähde. Kun nuoret tulevat tietoisiksi musiikin käyttämisestä tilanteesta ja tunteesta toiseen, siitä voi olla hyötyä heidän hyvinvoinnilleen. (McFerran 2019, 7.)

Musiikin merkityksestä tunteiden hallinnassa on jonkin verran tutkimusta ja eräs teoreettinen malli kuvaa mielialan säätelyä musiikin avulla prosessina, jossa henkilökohtaiset mielialaan liittyvät tarpeet tulevat tyydytetyksi (Kuvio 1). Yksilölliset seikat, kuten ikä, sukupuoli ja mieliala vaikuttavat säätelyyn samoin kuin ulkopuoliset tekijät kuten aika, paikka ja toiset ihmiset. Mallin mukaan nuoren omaehtoinen toiminta, musiikin valinta ja musiikillinen toiminta ovat edellytyksenä säätelyn tehokkuuteen. Musiikillinen omaehtoinen toiminta vaikuttaa mielialan eri osatekijöihin, kuten subjektiivisiin (valenssi eli toiminnan kohteen arvo, intensiteetti ja selkeys), fyysisiin (kylmät väreet, energian taso, liike) ja käyttäytymisen (tunteiden ilmaisu) kokemuksiin. Säätelystrategian valintaan vaikuttaa mielialan tarpeen tyydyttämiseen: mielialan kontrollointi tai hyvänolon tunne. (Saarikallio & Erkkilä 2007, 90–101.)

Kuvio 1. Mielialan säätely musiikin avulla (Saarikallio & Erkkilä 2007, 92); käänös tekijän



Tutkimuksissa musiikkipsykologit keskittyvät yleensä tutkimaan millä tavalla musiikki vaikuttaa tunteisiin (McFerran 2019, 3), ja miten nuoret pyrkivät kontrolloimaan, säätelemään ja vakauttamaan tunteitaan musiikin avulla (emt. 8). Musiikkiterapeutit puolestaan asettavat etusijalle yksilöiden tunnekokemukset erilaisissa musiikkitilanteissa (McFerran 2019, 3) ja kuinka nuoret ilmaisevat ja tiedostavat tunteensa jaetussa musiikillisessa kokemuksessa (emt. 8). Erityisen tuen tarpeen oppilaiden parissa työskennellyt Sutela, tutkii väitöskirjassaan erityisen tuen tarpeen oppilaiden toimijuuden edistämistä kehon liikkeitä soveltavan musiikkikasvatuskäytännön avulla (Sutela 2002). Toimijuuden kehittämiseen, itsenäistymiseen ja koulutus- ja ammatillisten valintojen tekemiseen, vaikuttaa nuoren sosiaalisten, fyysisten tai psyykkisten kykyjen heikkeneminen (Sutela 2020, 26). Musiikkiliikunnallinen tekeminen mahdollistaa kaikkien oppilaiden osallistumisen musiikin tekemiseen käyttämällä kehoaan instrumenttina. Liike mahdollistaa osallistumisen ilman instrumenttitaitoja tai musiikin teorian tuntemista, ja oppilaat oppivat kokonaisvaltaisesti kehollisen vuorovaikutuksen ja kokemisen kautta. (Sutela 2020, 16.) Musiikki ja liike -harjoitusten käyttäminen osallistaa oppilaita merkityksellisellä tavalla, mikä tukee monenlaisten taitojen, ei pelkästään musiikkiin liittyvien taitojen, kehittymistä. (Sutela 2020, 16.) Musiikkikasvatuksen monet mahdollisuudet oppilaan toimijuuden kehittämisen edistämiseksi voi ulottua myös musiikinluokan ulkopuolelle (Sutela 2020, 28).

Nuoren ihmissuhteissa tapahtuvat muutokset ovat merkittäviä ja herättävät voimakkaita tunteita. Nuoren itsenäistyessä vanhemmistaan, irtautuessaan lapsuudenperheestään ja muodostaessaan parisuhteen, uusia ystävyys- ja kaverisuhteita, musiikki voi olla nuorelle läheisyyden ja yksityisyyden tarpeiden tuessa tärkeässä roolissa. Musiikin tiedetään toimivan ihmisiä yhdistävänä tekijänä, lisäämään yhteenkuuluvuuden tunnetta tärkeiden ihmisten kanssa yhdessä ja yksin kuunnellessa ja se voi tukea nuorta kasvavan yksityisyyden tarpeessa. (Saarikallio 2009, 225–226.) Ainutlaatuiset ja monitahoiset olosuhteet, joihin kukin nuori joutuu elämässään, vaikuttavat siihen, miten he haluavat ja pystyvät käyttämään musiikkia elämässään. Siihen, miten nuori valitsee kuinka hän käyttää musiikkia suhteessa tunteisiin, vaikuttavat monet asiat kuten se, miten ja missä hän asuu, sukupuoli, seksuaalinen identiteetti ja älyllinen kyvykkyys. (McFerran 2019, 4.) Suoratoistopalveluiden ja musiikkiapplikaatioiden lisääntyessä, nuorilla on käytettävissä valtava määrä erilaista musiikkia (McFerran 2019, 11). On syytä olla huolissaan teknologian kehittymisen myötävaikutuksista, mutta se on myös suuri

mahdollisuus kehittää tapoja, jolla nuoret voivat käyttää musiikkia jokapäiväisessä elämässään edistääkseen emotionaalista hyvinvointia (emt. 11).

Koska musiikilla voi olla suuri merkitys nuoren elämässä on tärkeää ymmärtää, miten perustana olevat psykologiset tarpeet liittyvät musiikilliseen toimintaan. Näiden välisten yhteyksien ymmärtäminen auttaa tarkastelemaan toimintoja, joilla nuoren myönteistä kehitystä ja psyykkistä tasapainoa voidaan edistää. (Saarikallio 2009, 227.) Nuoret tasapainoilevat omien toiveiden ja kykyjen sekä ympäristön vaatimusten kanssa. Itsenäistyminen, omaan päätäntävaltaan kasvaminen ja vastuun ottaminen itsestä ja omista asioista on merkittävä osa nuoren kehittymistä. Pystyvyyden tunteen kokemus, onnistumisen ja osaamisen kokemukset liittyvät itsehallinnan tunteeseen, jonka nuori voi saada ja jota hän voi vahvistaa musiikin avulla. (Saarikallio 2009, 225.) Musiikin mahdollisuudet ovat monet, mutta on tärkeää, jopa kriittistä, että nuoret ymmärtävät heidän oman toimijuutensa tärkeyden hyödyntäessään musiikin emotionaalista voimaa. Muuten he saattavat olettaa, että musiikki auttaa heitä ilman vaivaa ja positiivista intentiota, mikä ei aina pidä paikkansa. (McFerran 2019, 12.) Nuoret tuntevat parhaiten oman elämänsä ja heidän yhteiskunnallinen ja kulttuurinen tietämyksensä ovat olennaisia (Kallinen & Pirskanen, 19–20), myös myönteisen musiikkisuhteen muodostamisessa.

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymyksen, tutkimukseni metodologiset lähtökohdat ja käyttämäni tutkimusmenetelmät, aineiston keruun ja analysoinnin vaiheet ja kuvailen aineistoa. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni etiikkaa.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkimustehtävänä on analysoida, millaisia merkityksiä 7. -luokan oppilaat antavat musiikin tuntien osana toteutettaville tietoisuustaitoharjoitteille. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella oppilaiden käsityksiä ja suhtautumista tietoisuustaitoihin sekä pohtia, miten tietoisuustaitoharjoitteita voidaan hyödyntää musiikinopetuksessa. Käsittelen myös tietoisuustaitoharjoitteiden mahdollisuuksia oppilaiden rauhoittamiseen ja niiden hyötyjä opettajan työssä jaksamisessa. Tutkimuskysymykseni on:

Millaisia merkityksiä 7. -luokan oppilaat antavat tietoisuustaitoharjoitteille?

3.2 Metodologiset lähtökohdat

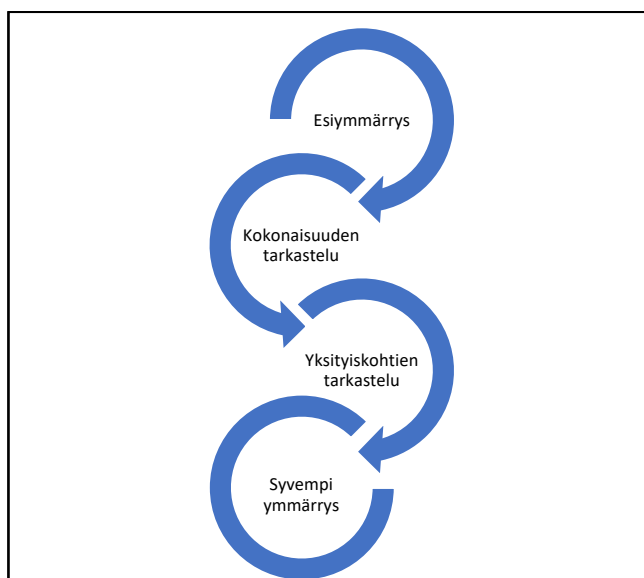
Tutkimukseni on empiirinen ja kvalitatiivinen opettajatutkimus (Leavy 2023; vrt. Koskela 2022, Rikandi 2012). Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu kokonaisvaltainen tiedon hankinta, induktiivinen analyysi, ihmisen käyttäminen tiedon keruun välineenä ja aineiston hankinnassa käytetyt laadulliset menetelmät kuten haastattelu, havainnointi ja erilaiset dokumentit (Hirsjärvi ym. 2010, 164). Kvalitatiivisella tutkimuksella on tietty tavoite, jota ohjaa tutkimussuunnitelma, tutkimuskysymys ja teoreettinen lähtökohta. Tutkijana etsin vastauksia tiettyyn kysymykseen ennalta määritetyn tutkittavan ryhmän avulla. Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu ennalta määritetty aikataulu, tiedonkeruun menetelmä, aineiston analysointi ja tulosten esittäminen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 54.)

Fenomenologisessa empiirisessä tutkimuksessa tavoitteena on erottaa tutkittava tutkijasta käyttämällä sulkeistamista eli arvostelusta pidättäytymisestä kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. Tutkija kertoo omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta ilmiöstä ja sulkeistamalla keskeyttää ja siirtää syrjään totut ajatuskulut. (Perttula & Latomaa 2011, 14.) Tutkijalla on jokin esikäsitys tutkittavasta aiheesta, joka ohjaa hänen valintojaan ja

tulkintoja kokonaisuuden tarkastelusta. Kokonaisuudesta nostettuja yksityiskohtia tarkastellaan suhteessa toisiinsa ja muodostetaan syvempi ymmärrys. (Anttila 2023; Gadamer 2002, 66.) Tässä tutkimuksessa ennakkokäsitykseni nuorten suhtautumisesta tietoisuustaitoihin ja kehollisiin harjoituksiin olivat vahvat aikaisempien omakohtaisten kokemusten vuoksi. Sulkeistaminen oli siitä syystä erityisen haastavaa. Ennakkokäsitykseni oli, että nuoret suhtautuvat kielteisesti kehollisiin harjoituksiin. Tutkittavan aiheen esiymmärrys on olennaista merkityksen ymmärtämisen kannalta. Tutkimuksen tavoitteena on tehdä ennestään tunnettu tiedetyksi ja aineiston analyysin avulla yritetään tuoda esiin ja tietoiseksi ne asiat, jotka ovat jääneet huomaamatta tai jotka ovat itsestään selviä. Myös kokemus, joka on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu pyritään tuomaan näkyväksi. (Laine 2018, 34.)

Hermeneutiikka pyrkii ymmärtämään kokonaisvaltaisesti ihmisen olemassaoloa (Niskanen 2011, 106) ja hermeneuttinen kehä kuvaa tätä ymmärtämisen ja esiymmärtämisestä tapahtuvaa tulkintaa (emt. 109). Tutkimuksessa hermeneutiikka ei etene aineistolähtöisesti yksittäistapauksista yleisiin, vaan hermeneuttisesti suuntautunut tutkija ymmärtää myös tutkittavan asian ainutlaatuisuuden ja ainutkertaisuuden (Laine 2018, 32). Tutkija käsitteellistää omalla kielellään tutkittavan kokemukset ja merkitykset tämän omien kuvailujen pohjalta (Laine 2018, 34). Hermeneuttisessa kehässä (Kuvio 1) on kyse kokonaisuuden ja yksityiskohtien välisestä keskustelusta, jossa yksityiskohdat vaikuttavat kokonaisuuteen ja yksityiskohtia puolestaan tarkastellaan osana kokonaisuutta. Tarkastelu synnyttää syvemmän ymmärryksen tutkittavasta aiheesta.

Kuvio 2. Hermeneuttinen kehä



Tämä tutkimus toteutettiin opettajatutkimuksena, vaikka useiden menetelmien, kuten havainnointi, muistiinpanot, haastattelut ja kyselylomakkeen käyttö viittaavat jossain määrin etnografiseen tutkimukseen ja toimintatutkimukseen (Hirsjärvi ym. 2010, 192). Usean menetelmän käyttö tukee kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimystä tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (emt. 161). Opettajatutkimus on pikemminkin perinne, kuin suoranainen metodi, jossa tutkijan täytyy valita tiedonkeruu ja analyysin menetelmät aivan kuten muissakin tutkimusmenetelmissä (Sutela 2020, 42). Opettajatutkimuksessa tutkijalla on myös opettajan rooli (ks. Koskela 2022; Sutela 2020) ja siihen liittyy olennaisesti tilannesidonnaisuus kuten etnografiseen tutkimukseen (Kallinen & Kinnunen, 2023). Opetustuokioissa tarkkailin ja tein havaintoja 7. - luokkalaisten nuorten suhtautumisesta tietoisuustaitoharjoitteisiin pyrkien huomioimaan kaikki erilaiset ilmiöön liittyvät asiat (Kallinen & Kinnunen, 2023; Sutela 2020, 42), kuten ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen, oppituntien ajankohdan ja yksittäisten oppilaiden reaktioita harjoitteiden aikana sekä omat ajatukset ja tunteet harjoitteiden ohjaamisen aikana.

3.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin käyttämällä kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä: havainnointia, teemahaastattelua ja kyselylomaketta. Monipuoliset menetelmät auttavat tutkijaa pääsemään lähemmäksi tutkittavaa ilmiötä ja tapahtumaa sekä merkityksiä, joita tutkittavat niille antavat (Hirsjärvi & Hurme 2011, 28). Useamman menetelmän käyttö eli triangulaatio parantaa tutkimuksen luotettavuutta, kun kohdetta voidaan tarkastella useammasta näkökulmasta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Aineistonkeruumenetelmiksi valitsin havainnoinnin, kyselylomakkeen ja oppilaiden ja opettajan haastattelut saadakseni mahdollisimman monipuolisen ja kattavan kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Koska kyseessä on oppinäyte, halusin sisällyttää tutkimukseeni kaikki kolme menetelmää oppimisen ja kokemuksen kartuttamisen vuoksi. Opettajatutkimuksen tavoitteena on kohdata ja tuoda esiin yksilöt, jotka rutiininomaisesti unohtuvat tai eivät tule kuulluksi ja nähdyksi. Tällöin tutkimus vastaa tutkijan kysymyksiin tekemisen ja olemisen kautta. (Sutela 2020, 42–43.) Oppilailla oli mahdollisuus valita osallistuvatko he haastatteluun. 35 oppilaasta vain kolme antoi luvan haastatteluun. Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden vuoksi kaikki kuitenkin osallistuivat oppitunneille ja vastasivat kyselylomakkeeseen. Mikäli joku ei halunnut vastata

lomakkeeseen, pyysin valitsemaan vastausvaihtoehdon en osaa sanoa. Kävin tutustumassa ryhmiin ja kertomassa tutkimuksesta jo syyslukukaudella 2022. Ensimmäisellä kerralla olin sijaisena, joten ryhmät saivat tutustua yhden oppitunnin verran minuun ja opetustyyliini. Toisella kerralla kävin oppitunnin alussa kertomassa tarkemmin tulevasta tutkimuksesta ja annoin heille tutkimuslupalomakkeen. (Liite 1)

Aineisto kerättiin tammi-helmikuun vaihteessa toteutettujen opetustuokioiden jälkeen. Pidin kahdelle eri 7. -luokkalaiselle ryhmälle kaksi musiikin tuntia kahdella peräkkäisellä viikolla. Kummallakin oppitunnilla ohjasin samat tietoisuustaitoharjoitteet, mutta eri järjestyksessä. Ensimmäisellä tunnilla rentoutusharjoitus oli alussa, toisella lopussa. Toisen oppitunnin suunnittelin ensimmäisen tunnin ja kyselylomakkeen vastausten perusteella. Kehon vireystilan nostamiseen tarkoitettu taputteluharjoitus tuli kummallakin tunnilla ennen kehollista keinuntaharjoitusta. Tarkemmat kuvaukset harjoituksista liitteenä (Liite 2). Kaikkien oppituntien jälkeen keräsin oppilailta kyselylomakkeella tietoa heidän kokemuksistaan harjoituksista (Liite 3a ja Liite 3b).

Ryhmässä 1 oli 17 oppilasta ja heistä kaikki olivat paikalla molemmilla oppitunneilla. Ryhmässä 2 oli 18 oppilasta ja kaksi heistä oli poissa ensimmäiseltä tunnilta. Poissaolevilta oppilailta pyysin toisen tunnin jälkeen vastaamaan vertaileviin kyselylomakkeen kysymyksiin en osaa sanoa -vaihtoehdolla. Oppilaita oli yhteensä 35, joista ainoastaan 3 antoi luvan haastatteluun. Ryhmästä 1 haastattelin kahta nuorta ja ryhmästä 2 yhtä. Tässä esikäsitykseni meni pieleen, koska kuvittelin, että kaikki nuoret olisivat enemmän tai vähemmän halukkaita kertomaan omista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Yksityisyyden vuoksi en erittele haastateltavien sukupuolta. Tutkimuksen ennalta määritelty aikataulu muotoutui opetustuntien ajankohdan perusteella, mistä sovittiin yhdessä tutkimuskohteena olevien ryhmien oman opettajan kanssa.

Parihaastattelu ei tullut tässä tutkimuksessa kysymykseen, koska haastateltavia oli vain kolme ja parin muodostaminen ei olisi ollut mahdollista. Ryhmähaastattelu olisi voinut olla tulosten kannalta hedelmällisempi aineistonkeruumenetelmä, mutta valitsin yksilöhaastattelut menetelmäksi oman oppimisprosessin ja kehittymisen vuoksi.

Haastattelu

Laadullisen tutkimuksen yksi käytetyimpiä tiedonhankintamenetelmiä on tutkimushaastattelu, joka joustavuudellaan ja monipuolisuudellaan soveltuu käytettäväksi

melkein missä tahansa ja mahdollistaa perustavanlaatuisen tiedon saamista (Hirsjärvi & Hurme 2011, 11, 34). Fenomenologishermeneuttisen tutkimuksen luonteenomaisesti tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla kolmea nuorta ja yhtä opettajaa vuorovaikutuksellisessa tilanteessa, joissa haastateltavat kertoivat ja ilmaisivat kokemuksiaan sanallisesti (Laine 2018, 33). Puolistrukturoitu teemahaastattelu etenee keskustelunomaisesti keskeisten, ennalta tutkimustehtävän määriteltyjen teemojen pohjalta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimustehtävästä johdetut haastattelun teemat (Perttula & Lomaa 2011, 14) ovat kaikille oppilaille samat, mutta asioiden keskustelujärjestys ja laajuus vaihtelee tilanteen, vuorovaikutuksen, näkemysten ja merkitysten perusteella. Kaikissa haastatteluissa teemojen käsittelyjärjestys ei pysynyt samana vaan vaihtui tilanteen mukaan. Haastattelutilanteessa minulla oli käytössä teemojen alle jäsenneiltyjä kysymyksiä ja apukysymyksiä, joiden pohjalta pyrin luomaan avoimen ja vapaan tilanteen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Teemahaastattelussa tutkittavan persoonallisuus ja oma ääni saa kuulua (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48).

Toteutin haastattelut koulun tiloissa koulupäivän aikana toisen oppitunnin jälkeisenä päivänä ja niiden tavoitteena oli selvittää millä tavalla haastateltavien merkitykset rakentuvat aiheesta, mutta toisaalta synnyttää myös uudenlaisia merkityksiä ja yhteyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 49). Haastattelun keskustelunomaisuus, keskinäinen vuorovaikutus, mielipiteiden vaihtaminen sekä pyrkimys ymmärtää nuoren maailmaa ovat tyypillisiä piirteitä nuoren haastattelussa. Nuoren tapa ajatella ja antaa asioille merkityksiä voi olla erilainen kuin aikuisella, jolloin nuoren tarjoama näkökulma voi yllättää aikuisen ajattelumallin. (Kallinen & Pirskanen 2022, 22.) Haastatteluun osallistuvia nuoria pyrin motivoimaan kertomalla heille, että he ovat tärkeä osa tutkimustani, ja että olen kiinnostunut heidän asioistansa, kokemuksista ja mielipiteistä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 132).

Haastattelun tallentamiseen käytin tietokoneen ja puhelimen sanelinta. Haastattelujen litteroinnin jälkeen siirsin nauhoitteet ulkoiselle kovalevyllä ja poistin tallenteet tietokoneelta ja sanelimesta. Litteroidut haastattelut on nimetty niin ettei niistä voi tunnistaa haastateltavaa. Tallenteista ei ole olemassa varmuuskopiota, mutta litteroiduista teksteistä on. Haastattelun alussa kerroin haastateltaville haastattelun tallentamisesta, säilyttämisestä ja aineiston tuhoamisesta 6 kk tutkimuksen teon jälkeen.

Aluksi haastattelun teemoja oli kolme: musiikin merkitys, koulumusiikki ja tietoisuustaidot. Kysymyksiä muotoutui kuitenkin liikaa, joten yhdistin musiikin merkityksen ja koulumusiikin yhdeksi kokonaisuudeksi ja kysyin molemmista teemoista haastattelun alkuun muutamia lämmitteleviä kysymyksiä musiikin kuuntelusta, harrastamisesta ja koulumusiikista. Nuorta haastateltaessa myönteinen ja herkkä asenne edistää haastattelutilannetta. Haastattelijan on tärkeä tunnistaa ja tunnustaa, että nuorella on tärkeää kerrottavaa omasta elämästään. (Kallinen & Pirskanen 2022, 25.) Pysin laatimaan haastattelukysymykset (Liite 4) niin, että haastateltavan on helppo puhua omista kokemuksista eikä esimerkiksi mielipiteistä. Keskustelunomainen haastattelutilaisuus pyrkii välttämään rajoittavia kysymyksiä tai tutkijan omien etujen tavoittelua. (Laine 2018, 39.) Haastattelu pyritään pitämään mahdollisimman avoimena, jolloin tavoitteena on saada tyyliltään kuvailevia ja kerronnallisia vastauksia (Laine 2018, 39; Perttula & Latomaa 2011, 14). Haastateltavien oli kuitenkin vaikea vastata kuvaileviin kysymyksiin ja puhua omista kokemuksista, joten jouduin auttamaan heitä kertomalla esimerkkejä siitä mitä kysymyksellä tarkoitetaan. Tilanteessa piti olla tarkkana, että esimerkit pysyivät neutraaleina eivätkä tavoitelleet tutkijan omia etuja. Useasta kysymyksestä ja täydentävistä kysymyksistä huolimatta haastattelut kestivät vain noin 20–30 minuuttia ja haastatteluaineisto jäi pieneksi.

Koska oppilaiden haastatteluaineisto oli suppea, haastattelin myös oppilaiden omaa opettajaa tavoitteena saada omien esikäsitysteni tueksi ja vasta-argumentiksi lisää informaatiota. Opettajan haastattelun toteutin opetustuokioista seuraavalla viikolla. Aikataulullisista syistä opettajan haastattelu kesti yhden oppitunnin ajan, mikä riitti hyvin laatimieni kysymysten esittämiseen ja aikaa riitti myös jatko- ja täydentäviin kysymyksiin. Haastattelukysymykset (Liite 5) opettajalle laadin oppilaiden haastattelun ja kyselylomakkeen pohjalta tavoitteena saada kysymällä opettajan näkemyksiä oppilaiden suhtautumisesta tietoisuustaitoihin ja opettajan hyvinvointiin. Opettajan haastattelussa oli kaksi teemaa: tietoisuustaidot oppilaiden rauhoittamisessa ja työssä jaksaminen. Tutkimusprosessin loppupuolella päätin jättää opettajan työssä jaksamisen pois tutkimuksen laajuuden vuoksi. Opettajan työssä jaksaminen ja hyvinvointi itsessään ovat niin suuria teemoja, että päätin käsitellä niitä jossain toisessa yhteydessä ja keskittyä tässä maisterin tutkielmassa tietoisuustaitoihin musiikin tunnilla oppilaiden ja opettajan näkökulmasta.

Havainnointi

Kaikille tieteenaloille havainnointi on kollektiivinen ja tarvittava perusmenetelmä. Kullakin tieteenalalla on omanlaiset tarkkailumenetelmät, joissa päivittäisen ja arkisen havainnoinnin lisäksi voidaan käyttää erilaisia systemaattisia havaintomuotoja. Havainnointi voi kohdistua käyttäytymisen tai sanallisten ilmaisujen tarkkailuun, tapahtumiin tai fyysisiin asioihin. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 37; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa havainnoin käyttäytymistä ja oppilaiden suhtautumista tietoisuustaitoharjoitteisiin, asenteesta ja heidän tavastaan osallistua harjoituksiin ja oppitunnin muihin aiheisiin. Havainnointi voi olla osallistavaa tai ei-osallistavaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006), reagoivaa tai reagoimatonta ja vaihtelee epävirallisesta esimerkiksi haastattelutilanteesta tehtävästä tarkkailusta kokonaan järjestelmälliseen ja hallittuun havainnointiin. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 37; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Havainnoinnin etuna on sen välittömyys ja suora tieto yksilön tai ryhmän toiminnasta ja käyttäytymisestä ja Hirsjärvi ym. luonnehtiikin havainnointia ”todellisen elämän ja maailman (real world) tutkimiseksi” (Hirsjärvi ym. 2010, 213).

Pyrin olemaan reagoimatta oppilaiden asenteeseen tai osallistumiseen normaalia musiikin tuntia enempiä. Rentoutusharjoituksen aikana syntyneet pienet keskustelut, tirskahtukset ja levottomuudet jätin huomiotta tai ohjasin osana harjoitusta keskittymään omaan tekemiseen ja jättämään naapuri rauhaan. Kehollisessa keinuntaharjoituksessa tarkkailin oppilaiden osallistumisen tasoa ja aktiivisuutta, kehon kieltä, kasvojen ilmeitä ja rytmittäjää. Havainnointi on kuitenkin haastavaa oppitunnin aikana ja se vaatii asiaan perehtymistä sekä valmistautumista. Havainnoinnin avulla voidaan saada yhteys tutkittavan käyttäytymismalleihin, joita hän ei halua kertoa tai paljastaa avoimesti muille. Havaitsin esimerkiksi sosiaalisen, puheliaan ja suurieleisen oppilaan vaikuttavan olevan tuskastunut tai levoton rentoutusharjoituksen aikana. Mutta koska havainnointia on yhden oppitunnin aikana tehtävä koko ajan ja paljon, voi tutkijalta jäädä tärkeitä seikkoja huomaamatta. Harkitsin oppituntien videointia, mutta oppitunteja olisi pitänyt pitää useita niin, että oppilaat tottuvat kameran läsnäoloon. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 37–38.)

Kyselylomake

Valitsin kyselylomakkeen tutkimusmenetelmäksi saadakseni syvällisemmän käsityksen 7. -luokkalaisten suhtautumisesta tietoisuustaitoharjoitteisiin (Hirsjärvi ym. 2010, 195). Kyselylomakkeen käyttämisen huonoja puolia on muun muassa vastaajien

tottumattomuus lomakkeiden täyttöön. Tässä tutkimuksessa se näkyi siinä, että osa oppilaista ei ymmärtänyt kääntää lomaketta ja vastata toisen puolen kysymyksiin, vaikka siitä erikseen muistutin. Vaikka tutkija olisi kuinka huolella laatinut lomakkeen vastausvaihtoehdot, ei se kuitenkaan välttämättä tavoita vastaajan ajatusmaailmaa ja maailmaankuvaa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 37.) Vastauslomakkeessa ei välttämättä ole vastaajan ajatusmaailmaan sopivaa vastausvaihtoehtoa, vaan vastaus joudutaan valita kahden sinne päin olevan väliltä ja väärinymmärrykset ovat mahdollisia. Vastaajien rehellisyydestä ja huolellisuudestaan ei voi mennä takuuseen, ja on mahdollista että 7.-luokan oppilaat eivät ole suhtautuneet kyselylomakkeeseen tai ylipäänsä koko tutkimukseen kovin vakavasti. (Hirsjärvi ym. 2010, 195.) Kysymysten lopussa oli tyhjää tilaa muille huomioille ja sanallisille vastauksille. Ensimmäisen lomakkeen yhteydessä en erikseen kehottanut kirjoittamaan muita huomioita ja vain muutama oli kirjoittanut niihin jotain. Toisen tunnin lomaketta jakaessa pyysin vastaamaan sanallisesti niille varattuun tilaan, ja useampi oli kirjoittanut kommentin niihin. Lomakkeiden kommentteja käytän esimerkkinä tulosluvussa 4.

Kyselylomake vaatii huolellista suunnittelua ja laatimista, jolloin vastauksista voidaan saada hyvinkin käytännönläheisiä ja suoraviivaisia vastauksia. Kyselylomakkeen kysymykset liittyivät tietoisuustaitoharjoitteisiin ja vastauksista pyrin saamaan kuvan oppilaiden kokemuksista ja tuntemuksista. Haastatteluaineistoon verrattuna lomakkeen suurin etu on todennäköisesti aineiston käsittelyssä, joka voidaan tehdä suhteellisen nopeasti ja analysoida tilastollisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 37.) Kävin lomakkeen vastaukset läpi, merkitsin ensin valitut vastaukset suoraan lomakkeen tiedostoon ja sen jälkeen siirsin ne Excel-ohjelmaan taulukoiden tekoa varten. Kyselylomakkeet kävin läpi kahteen kertaan, toisella kerralla tulkitsin kaikki epäselvät vastaukset en osaa sanoa vastaukseksi ja niiden pohjalta tein Excelin taulukot uudemman kerran. Kyselylomakkeiden vastauksissa oli vaihtelevuutta ja kävin vastaukset läpi kahteen kertaan, koska osa oppilaista oli jättänyt joitain kysymyksiä vastaamatta ja osassa kysymyksistä oli valittu kaksi vastausvaihtoehtoa. Kaikki epäselvät vastaukset olen käsitellyt vastausvaihtoehtona en osaa sanoa. Epäselviä vastauksia tuli muun muassa siitä syystä, että vastausvaihtoehdoista oli rengastettu useampi kuin yksi vaihtoehto. Monivalintakysymysten kohdalla opinkin, että rastittaminen voi olla vastaajalle helpompi tapa vastata (vrt. Hirsjärvi ym. 2010, 199).

3.4 Aineiston analyysi

Aineisto voidaan purkaa kahdella tapaa: kirjoittamalla teksti sanasta sanaan puhtaaksi eli litteroida se, mikä on yleisemmin käytetty menetelmä, tai koodata suoraan tallennetusta aineistosta teemoja ja päätelmiä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 138). Halusin harjoitella litteroimista, joten kirjoitin haastattelut sanasta sanaan Word-dokumenttiin. Litteroinnin aikana koodasin aineistoa merkitsemällä tutkimuskysymyksen kannalta tärkeitä kysymyksiä ja vastauksia muistiin. Laitoin jokaisen haastateltavan vastauksia tiettyjen kysymysten tai teemojen alle ja joitain keskustelupätkiä siirsin suoraan litteroinnin jälkeen gradupohjaan tulosten raportointia varten.

Aineiston analyysissä ei ”nouse” esiin tuloksia, kuten joskus annetaan ymmärtää, vaan tutkija itse muodostaa aineistosta analyysin ja tulkinnan. Analyysissä voi olla tavoitteena jonkun tietyn oletuksen eli hypoteesin kokeileminen tai aineiston avulla voidaan muodostaa hypoteesi. (Eskola 2001, 210–215.) Aineistoa voidaan analysoida usealla eri tavalla, mutta lähtökohdaksi kannattaa valita analyysitapa, joka parhaiten vastaa tutkimustehtävään tai -ongelmaan (Hirsjärvi ym. 2010, 224). Laadullisen analysoinnin erilaisia analyysitapoja ovat muun muassa aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen analyysi. Tässä tutkimuksessa käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysia eli tutkin aineistoa systemaattisesti, koska tutkielma ei suoranaisesti pohjautu tiettyyn teoriaan eikä ole teorian pohjalta muotoutunut, vaan käsitteellinen viitekehys keskustelee aineiston sisällön ja aiempien tutkimusten kanssa. (Eskola 2001, 210–215; Leavy 2017, 146.)

Koska aineistosta voi olla aluksi vaikea saada otetta ja se voi herättää sekalaisia tunteita ja ajatuksia, on tekstiä luettava kokonaisuutena useita kertoja (Hirsjärvi & Hurme 2011, 143). Litteroinnin jälkeen kuuntelin aineistot tekstin kanssa läpi kertaalleen korjatakseen mahdolliset virheet. Tämän jälkeen luin tekstin vielä läpi ja järjestin aineistoa uudelleen erilaisten teemojen (kuten meditaatio ja mindfulness, rentoutusharjoituksen sijainti, keskittyminen, levottomuus, turvallisuus ja rauhallisuus) alle. Tässä vaiheessa en vielä poistanut aineistosta mitään. (Eskola 2001, 219.) Aineiston lukemiseen oli varattu hyvin aikaa ja luin sitä useaan kertaan, jolloin aineisto kävi koko ajan tutummaksi ja sen analysoiminen helpottui (Hirsjärvi & Hurme 2011, 143).

Aineiston analyysin monet vaiheet, kuten valmistelu ja järjestely, koodaaminen, luokittelu ja teemoittelu, auttavat selkeyttämään aineistoa ennen varsinaista tulkintaa

(Hirsjärvi & Hurme 2011, 143; Leavy 2017, 150). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tarkastelussa on alkuperäinen haastatteluaineisto sellaisenaan esimerkiksi litteroituna materiaalina. Toisessa vaiheessa aineistoa yhdistellään loogisesti (*induktiivinen vaihe*), ryhmitellään ja luokitellaan. Kolmannella vaiheella voi olla tutkimuksen laatua nostava vaikutus. Tässä deduktiivisessa (*analyttinen vaihe*) vaiheessa tutkija oman ajatusmaailmansa pohjalta yrittää ymmärtää aineistoa eri näkökulmista luoden mallin, johon käytetty aineisto voidaan asettaa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 149–150.)

Litteroinnin ja alustavan aineiston järjestämisen jälkeen, pilkoin haastatteluaineistoa yksittäisiin kysymyksiin ja loin sen jälkeen uusia kokonaisuuksia eli teemoja (kuten tietoisuustaidot, rentoutusharjoitus, kehollisuus ja keskittyminen) joiden alle lopullinen aineisto sopi. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 138.) Analysoin haastateltavien vastauksia yhtenä haastattelukokonaisuutena ja vertaillen toisten haastateltavien vastauksia. Aineiston luokittelu on olennaista, mikäli halutaan vertailla tai tyyppitellä aineistoa. Luokittelu luo perustan, jonka pohjalta aineistoa voidaan tulkita, yksinkertaistaa ja tiivistää. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 147.) Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmät toimivat yhtenä luokittelun perusteena. Opetusprojektin päiväkirjamerkinnot ja havainnot, kyselylomake ja haastattelut eli teemahaastattelun teemat ovat luokittelun perustana. Tutkimusongelma, tutkimuksen käsitteistö, teoria ja teoreettiset mallit sekä tutkijan oma intuitio sisältyvät tämän tutkielman luokitteluun (Hirsjärvi & Hurme 2011, 148).

Koska tässä tutkimuksessa haastateltavia oli vain neljä ja haastattelut olivat kestoiltaan lyhyitä, aineiston koodaaminen oli kohtalaisen helppoa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 138). Pyrin järjestämään ja jäsentämään aineiston teemojen mukaan järkevästi eteneväksi. Aineisto kuitenkin tiivistyi ja sen informaatio kasvoi jäsentämisen ja siitä tehdyn tulkinnan seurauksena. Tuloksissa (Luku 4) pyrin kuvaamaan aineistoa mahdollisimman tasapuolisesti, mutta nostamaan myös mielenkiintoisia kohtia keskiöön. (Eskola 2001, 220–221.) Teoreettisen viitekehyksen kirjallisuutta liitin aineistoon sen jäsentämisen jälkeen, kun luin ja tiivistin tekstiä entisestään. Lopuksi jouduin vielä miettimään, mitkä asiat raportoin tuloksissa ja mitkä asiat jätin pois maisteritutkielman sivumäärän puitteissa (Eskola 2001, 227).

3.5. Aineiston kuvaus

Aineisto koostuu kahden ryhmän, kahden eri oppitunnin jälkeen kerätystä kyselylomakkeesta, kolmen nuoren haastattelusta, opettajan haastattelusta sekä omista havainnoista ja muistiinpanoista. Ryhmässä 1 oli 18 oppilasta ja ryhmässä kaksi 17, joista ensimmäisellä oppitunnilla puuttui kaksi oppilasta. Toisessa ryhmässä oli kaksi erityisen tuen tarpeista oppilasta. Avustajaa ei ollut kummallakaan tunnilla mukana. Yksityisyyden säilymisen vuoksi, en kerro kummassa ryhmässä tuen tarpeiset oppilaat olivat. Kahden ryhmän 35 oppilaasta vain kolme suostui haastateltavaksi. Haastateltavien yksityisyyden vuoksi en erittele heidän sukupuoltaan tai kummassa ryhmässä he olivat. Oppilaiden haastattelun osalta aineisto jäi kohtalaisen suppeaksi, joten täydensin aineistoa opettajan haastattelulla. Oppilaiden oma opettaja osallistui molemmilla viikoilla yhdelle pitämälleni oppitunnille. Haastateltu opettaja on työskennellyt opettajana vuodesta 2007 asti luokanopettajana, aineenopettajana, alakoulun musiikinopettajana ja vuodesta 2011 lähtien yläkoulun ja lukion musiikinopettajana. Haastattelujen lisäksi pitämäni oppituntien jälkeen kyselylomakkeella kerätty palaute osoittautui tärkeäksi aineistoksi. Kyselylomake oli molempien oppituntien jälkeen muuten sama, paitsi toisen tunnin jälkeen oli kysymys myös rentoutusharjoituksen sijainnista oppitunnilla ja kysymysten järjestys vaihtui oppitunnin harjoitusten järjestyksen mukaan.

Haastattelun alussa kysyin oppilailta lämmitteleviä kysymyksiä heidän musiikkisuhteestaan ja harrastaneisuudestaan sekä koulumusiikista ja olen koonnut ne alla olevaan taulukkoon. Kaikki haastateltavat kuuntelevat musiikkia vapaa-ajallaan lähes päivittäin tai joskus ja kaikille musiikki oppiaineena on ollut kivaa tai helppoa. Kaksi haastateltavista on harrastanut musiikkiopistotasolla, mutta ei harrasta enää. Haastattelun aikana kysyin millä adjektiivilla he kuvailisivat oppitunneilla tehtyjä tietoisuustaitoharjoitteita, ja jokainen kuvaili niitä eri adjektiiveilla (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Haastateltavat

Haastateltava	Musiikin harrastaminen	Musiikin kuuntelu	Koulumusiikki	Harjoituksia kuvaava adjektiivi
Oppilas 1, = O1	On harrastanut musiikkiopistossa viisi vuotta poikkihuilun soittoa. Harrastus loppui motivaation ja ajan puutteen vuoksi.	Kuuntelee musiikkia lähes joka päivä.	Tykännyt musiikista aina, paitsi ala-asteella, kun soitettiin nokkahuilua.	Kivaa.
Oppilas 2 = O2	On harrastanut sähkökitaran soittoa musiikkiopistossa pari vuotta, mutta ei käy enää tunneilla. Soittaa kotona itsenäisesti omaksi iloksi.	Kuuntelee musiikkia lähes päivittäin.	Koulumusiikki ollut aina helppoa omasta mielestään.	Rauhallista.
Oppilas 3 = O3	Ei ole harrastanut musiikkia eikä soita mitään instrumenttia.	Kuuntelee musiikkia joskus kuulokeilla.	Musiikki on aina ollut kiva oppiaine.	Outoja.

Seuraavassa luvussa 4 raportoin haastattelujen, havaintojeni ja kysymyslomakkeiden muodostaman aineiston analyysin tuloksia. Haastateltavista käytän raportoinnissa sanaa oppilas ja tunnistetta oppilas 1 = O1, oppilas 2 = O2, oppilas 3 = O3. Opettajasta käytän lyhennettä OPE. Haastattelun lainauksissa omat puheenvuoroni ovat merkitty T-kirjaimella tarkoittaen tutkijaa. Oppilailta ei saanut pitkiä vastauksia ja jouduin esittämään heille useita täydentäviä tai jatkokysymyksiä. Näissä tapauksissa olen lainannut koko keskustelun raportointiin, että luotettavuuden kannalta tulee läpinäkyväksi millä tavalla olen haastateltavia siinä tilanteessa joutunut ohjaamaan. Kaikki haastateltavat ja itse haastattelijana käytimme paljon täytesanoja, kuten ”öö”, ”mm”, ”noo”, ”totaa”, ja olen poistanut ylimääräisiä sanoja lainatuista osioista luettavuuden helpottamisen vuoksi.

3.6 Tutkimusetiikka

Tutkimuksen tekemistä ohjaa hyvän tieteellisen käytännön ohjeet, joita Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on julkaissut vuodesta 1994 lähtien (TENK 2023). Hyvät tieteelliset menettelytavat (engl. *good research practices*) ohjaavat tieteellistä toimintaa ja niitä käyttämällä huolehditaan siitä, että hyvä tieteellinen käytäntö toteutuu. Eurooppalaisen ohjeistuksen mukaan vastuunkanto, arvostus, rehellisyys ja luotettavuus ovat hyvän tieteellisen käytännön (engl. *research integrity*) peruseriaatteita. (TENK 2023.) Voimassa oleva lainsäädäntö ja Taideyliopiston tietosuojaohjeet (Taideyliopisto 2023a; 2023b) ohjaavat tutkimustani. Koska tutkimukseni kohderyhmänä ovat alle 15-vuotiaat, lupa haastatteluun osallistumisesta tuli saada vanhemmilta. Henkilötietojen käsittelyssä ja dokumentoinnissa noudatin erityistä huolellisuutta ja turvasin osallistujien anonymiteetin tutkimuksen alusta loppuun saakka. (Taideyliopisto 2023b, TENK 2019.)

Ensimmäisen kerran tiedustelin tutkimuksen tekemisestä valitsemassani oppilaitoksessa koulun musiikinopettajalta ja rehtorilta suullisesti syyslukukauden 2022 alussa. Lukukauden lopussa lähetin sähköpostitse kirjallisen ilmoituksen tutkimuksen teosta kyseisen kunnan sivistystoimenjohtajalle, rehtorille ja musiikin opettajalle. Kävin esittäytymässä musiikin ryhmille lukukauden 2022 lopulla. Samalla kerroin oppilaille, mitä tutkimukseni käsittelee, mitä opetustuokioiden pitäminen sisällään ja että varsinainen tutkimusaineisto hankitaan haastattelemalla (Hirsjärvi ym. 2010, 25). Oppilaille toimitin tietosuoja- ja suostumuslomakkeen (Liite 1) tammikuussa 2023 samalla kun kävin toiseen kertaan kertomassa tutkimuksestani. Tutkimushaastatteluun osallistuvat oppilaat palauttivat luvat omalle opettajalleen heti seuraavalla viikolla.

Tutkimuksen edetessä osallistujilla oli mahdollisuus keskeyttää osallistuminen missä vaiheessa tahansa (Hirsjärvi ym. 2010, 25). Painotin tätä heti ensimmäisellä tapaamiskerralla, opetustuokioiden jälkeen, haastattelujen alussa ja lopussa, ja vielä lähettäessäni tulosluvun luettavaksi haastateltaville. Oppilailla oli mahdollisuus osallistua oppitunnille, ilman että osallistuu tutkimukseen ja mahdollisuus osallistua oppitunnin harjoituksiin omista lähtökohdistaan nähden (Sutela 2020, 47–48). Kyselylomakkeessa oli mahdollisuus valita en osaa sanoa vastausvaihtoehto, mikäli oppilas ei halunnut osallistua tutkimukseen. Omien havaintojen osalta tutkimusetiikka on kyseenalainen, koska en saanut oppilailta kirjallista tietoa siitä, mikäli he eivät halua osallistua haastattelun lisäksi havainnointiin. Havaintojani olen raportoinut hienotunteisesti nuoria

arvostaen ja kunnioittaen. Tässä tutkimuksessa oppilaille ei ollut mahdollisuutta osallistua harjoitusten suunnitteluun ja oppitunnin kulkuun, mutta pyrin ottamaan jokaisen oppilaan huomioon, kunnioittamaan heidän tapansa olla ja toimia (Sutela 2020, 47), koska ihmistä tutkittaessa on erityisesti otettava huomioon ihmisarvon kunnioittaminen (Hirsjärvi ym. 2010, 25).

Tutkimusetiikkaa voidaan tarkastella ajatusjärjestelmien kokonaisuutena, jonka tarkoituksena on käsitellä kysymyksiä siitä, miten ihmisen pitäisi elää (Björk & Juntunen 2019, 69). Tutkimuksen tekoon liittyvät eettiset asiat ja niiden ratkaisut seuraavat tutkijaa tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19). Sen lisäksi että tutkimusetiikka koskee hyvää tieteellistä käytöstä, tutkijan tulee ymmärtää miten ja miksi tietyt päätökset vaikuttavat tutkimuksen eettisyyteen (Björk & Juntunen 2019, 69). Aiheen valinta, tutkimusongelman määrittäminen ja tutkimuskohderyhmän valinta olivat ensimmäisiä tutkimuseettisiä seikkoja, joita jouduin pohtimaan tutkimustyötä aloittaessani. Myös aiheen merkittävyys yhteiskunnalle, tekijälle ja alalle ovat tutkimuseettisiä pohdintoja. (Hirsjärvi ym. 2010, 24–25.)

Eettisen tarkastelun alla ovat tutkimusasetelmat, joihin osallistuvat ovat nuoria. Nuorilla on lainsäädännöllisiä velvollisuuksia ja oikeuksia, jotka joskus ristiriitaisesti korostavat nuoren tarvetta turvallisuuteen ja suojeluun. Nuoret ovat erityisen hallinnon ja kontrollin alla. Joskus nuorten suojellun tarve estää heidän oikeuttaan osallistua päätöksentekoon. (Kallinen & Pirskanen 2022, 40.) Koska tutkimuksen yksi tavoitteista on tuottaa luotettavia tuloksia (Björk & Juntunen 2019, 68), olen tutkijana vastuussa siitä, miten tutkimukselliset valinnat vaikuttavat siihen, minkälaisen kuvan annan nuoren maailmasta esimerkiksi taustaoletuksien perusteella (Kallinen & Pirskanen 2022, 40). Ollessani sekä tutkija että opettaja, minun piti koko tutkimuksen ajan tarkastella kriittisesti, kuinka tavoitteet ja opetusmenetelmät ovat tutkimuksen kanssa balanssissa. Näitä kahta roolia on mahdotonta erottaa toisistaan kokonaan, joten minun piti tarkkailla miten omat tunteeni ja keholliset kokemukseni vaikuttavat tutkimukseen. (Sutela 2020, 72–73.) Tutkijan on myös hyvä ymmärtää tutkimukseen osallistuvien ja tutkimuksen tekijän välinen suhde, ja niihin vaikuttavat seikat. Pitkäaikaisten suhteiden luominen ei tässä tutkimuksessa tullut tarkasteltavaksi tutkimuksen lyhytkestoisuuden vuoksi, mutta tutkijan ja osallistuvien välinen suhde on syytä ottaa huomioon. (Björk & Juntunen 2019, 68.)

Tutkimukseeni valikoitui suomenkielisen lähdekirjallisuuden lisäksi englanninkielistä kirjallisuutta ja kaikki tekstit olen kääntänyt omin sanoin englannin kielen kääntäjää ja sanakirjaa apuna käyttäen. Lähdekirjallisuutta etsiessäni, käytin eri hakukoneita (kuten Ebsco, Arsca ja Google Scholar) ja eri hakutermin yhdistelmiä suomen ja englannin kielellä (kuten tietoisuustaidot–musiikki–nuoret, kehollisuus–nuoret, yläkoulu–tietoisuus–musiikki, mindfulness–adolescence–music, wellbeing–adolescence, music–mindfulness–adolescence). Lähdekirjallisuudeksi valikoitui tieteellistä tutkimuskirjallisuutta musiikkikasvatuksen, aikuiskasvatuksen, musiikkiterapian, tanssin ja psykologian alalta. Aiheen rajaaminen oli erityisen haastavaa sen laajuuden, mielenkiinnon ja aiemmin tehtyjen tutkimusten vuoksi. Lähdekirjallisuudessa on vertaisarvioituja artikkeleita, väitöskirjoja sekä ei-tieteellistä kirjallisuutta. Näitä ei-tieteellisiä lähteitä valikoitui tutkimukseni lähteiksi aiheen tutkimuskirjallisuuden vähyyden vuoksi lähinnä mindfulnessin ja henkisyyden osalta.

Tutkimusetiikan voisi sanoa olevan osa hyvin elettyä elämää. Tällä Björk ja Juntunen (2019) tarkoittavat sitä mitä on olla tutkija, jonka ammatillinen toiminta palvelee hyvän elämän elämistä (Björk & Juntunen 2019, 69). Tutkijana olen pyrkinyt toimimaan jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa eettisesti hyvän elämän lähtökohdista. Tutkimusraportissa olen huomionnut aiemmin aiheesta kirjoittaneet tutkijat tarkalla ja asianmukaisella viittaustekniikalla.

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Tuloksia tarkasteltaessa on syytä huomioida kvalitatiivisen tutkimuksen luonteenomainen pyrkimys merkityksen tutkimiseen ja tulkitsemiseen. Tulkinnan avulla pyrin ymmärtämään yläkoululaisten antamia merkityksiä tietoisuustaitojen käytöstä musiikin tunnilla ja luomaan yhteyden ymmärryksen ja tulkinnan välille hermeneuttisen suuntauksen tulkitsevan luonteen mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 22–23.) Tuloksissa tarkastelen aineiston analyysini tuloksena muodostuneita teemoja: tietoisuustaidot, kehollisuus ja keskittyminen sekä joitain muita tutkimuskysymyksen kannalta merkittäviä seikkoja. Tässä raportissa esittelen vain niitä tuloksia, jotka liittyvät tutkimustehtävään ja vastaavat tutkimuskysymykseen:

Millaisia merkityksiä 7. -luokan oppilaat antavat tietoisuustaitoharjoitteille?

4.1 Tietoinen läsnäolo

Aineiston analyysin perusteella esitän, että tietoisuustaidot -määritelmä on jossain määrin entuudestaan tuttu, mutta myös outo haastateltaville nuorille. Tietoisuustaitojen määritelmää koskien haastateltavat esittivät erilaisia näkemyksiä, kuten outo ja entuudestaan tuttu. Yksi haastateltavista osasi omin sanoin selittää mitä termillä tarkoitetaan. Oppilas 2 (O2) kuvaili tietoisuustaitoja: ”No sillee, että tavallaan tietää, että miten sä niin, ku toimit.” Oppilalle 3 (O3) tietoisuustaito terminä oli vieras ja kuulosti oudolta. Oppilalle 1 (O1) tietoisuustaito oli entuudestaan tuttu musiikkiopiston teoriatunneilta. Hän muisteli, että siellä tehtiin jotain harjoituksia aina välillä, mutta kysyttäessä minkälaisia harjoituksia, ei pystynyt muistamaan. Oppilaiden omalle opettajalle (OPE) tietoisuustaidot ovat entuudestaan tuttuja ja hän on tehnyt erilaisia harjoituksia musiikin lisäksi työskennellessään luokanopettajana ja aineenopettajana luonnontieteissä. Tietoisuustaitoharjoitteet ovat silloin liittyneet pääasiassa hengitysharjoituksiin ja rentoutusharjoituksiin. Biologiassa harjoitukset ovat liittyneet parasympaattisen ja sympaattisen hermoston toimintaan.

Sillon luokanopettajan aikaan toki on tehty erilaisia juttuja, mutta oon tehny musiikissa ja sitte myös tuolla noissa luonnontieteen jutuissa siis biologiassa

lähinnä. Ne [tietoisuustaitoharjoitukset] on siis liittynyt hengitysharjoituksiin ja semmisiin rentoutumisharjoituksiin ja biologiassa tulee myös sitte tää niinku parasympaattisen ja sympaattisen hermoston toiminta. (OPE)

Haastattelun aikana opettaja kuvailee monin eri termein tietoisuustaitoihin liittyviä harjoituksia. Venyttely, ravistelu, taputtelu, hengittely ja rentoutus esiintyvät opettajan puheessa haastattelun aikana. Kysyttäessä meditaation harjoittamisesta vapaa-ajalla, opettaja mainitsee venyttelyn ja hengitysharjoitukset huilunsoiton yhteydessä: ”No en oikeastaan, mutta toki tämmöset venyttelyt ja kun mä soitan huilua ni siinä hengitysharjoitukset, mutta aika vähän kuitenkin loppuviimein”. Ravistelu ja taputtelu mietitytti opettajaa kehon aktivointi harjoituksessa, miten verenkierron edistäminen oli kiva asia ja se että koko kehon rajat otetaan haltuun. ”Ajatuksia herätti just, että miten kiva oli se koko kehon aktivointi tai se verenkierron edistäminen taputtelulla ja vähän ravistelua ja mitä siinä ny oli. Että se oli musta tosi kiva semmonen, että oikeasti otetaan se niin ku kehon rajat haltuun,” kuvailee OPE. Tulokset osoittavat, että tietoisuustaidot voidaan käsittää monella eri tavalla kuten hengitys- ja rentoutusharjoituksena tai kehon taputteluna ja venyttelynä. ”Tietoisuustaito” terminä ja toimintana on jossain määrin tuttu sekä oppilaille, että opettajalle.

Meditaatio ja mindfulness

Aineiston analyysi osoittaa, että mindfulness oli osalle haastateltavista vieras käsite. Meditaatio puolestaan oli kaikille tuttu muista yhteyksistä, kuten uskontotunneilta. O1 meditaatio ja mindfulness termeinä olivat tuttuja, mutta hän ei ollut koskaan aiemmin tehnyt niitä. O3 ei ollut tehnyt koskaan meditaatioharjoituksia, vaikka sana olikin tuttu. Meditaatio terminä oli tuttu O2 ja O3 koulun uskontotuntien buddhalaisuudesta kertovan aiheen yhteydessä. ”No, ainakin uskonnossa, meillä oli just buddhalaisuutta. Niillähän on sitä, ” kertoo O2. Meditaatiossa pohditaan syvällisiä kysymyksiä maailman luonteesta, henkisyydestä ja ihmisen moraalikäsitteistä (Väänänen 2014, 36). Meditaatioharjoituksessa huomio kiinnitetään kehon tuntemuksiin ja mielen liikkeisiin ajatuksia tarkkailemalla (Kortelainen ym. 2014, 11). Oppituntin rentoutusharjoituksessa kiinnitettiin huomiota kehon tuntemuksiin, hengitykseen ja ajatusten tarkkailuun. Syvälliset kysymykset muun muassa maailman luonteesta eivät perustellusti ollut näiden oppituntien harjoitusten tarkoituksena. Opetuksen vakaumuksellisuuden vapautta käsittelen lyhyesti pohdinnassa (ks. luku 5). Oppilaat eivät osanneet yhdistää pitämäni oppituntien rentoutusharjoitusta meditaatioharjoitukseen tai on mahdollista, että heidän

vastauksensa perustuivat oppitunteja edeltäviin kokemuksiin tai kappale buddhalaisuudesta oli vasta musiikin tuntien jälkeen.

T: Onko meditaatio tai mindfulness tuttu termi?

O3: Joo.

T: Onko molemmat vai?

O3: Meditaatio.

T: Okei. No missä yhteydessä sä oot sen kuullu?

O3: Uskonnossa.

T: Okei. Mites se liittyy uskontoon?

O3: No ku meillä on kappale buddhalaisuudesta ni siinä.

T: Aa, aivan. Teittekste uskontotunnilla meditaatiota?

O3: Ei.

T: Ookko koskaan tehny meditaatioharjoituksia?

O3: En oo tehny.

Tulokset osoittavat, että mindfulness on oppilaille vieraampi termi kuin meditaatio. Kaksi kolmesta oppilaasta yhdistää meditaation buddhalaisuuteen. Oppilaat eivät omien sanojensa mukaan ole aiemmin meditoineet eivätkä näin ollen osanneet yhdistää oppitunneilla tehtyä rentoutusharjoitusta meditaatioharjoitukseksi.

Rentoutusharjoitus

Aineiston analyysi osoittaa, että rentoutusharjoitus oli oppilaille entuudestaan tuttu ja sen tekeminen musiikin tunnin alussa tai lopussa herätti ristiriitaisia tuntemuksia. Osittain harjoitusta pidettiin hyödyllisenä ja osittain musiikin tunnille kuulumattomana. Rentoutusharjoitus oli O1 ja O2 ennestään tuttu liikuntatuntien joogan yhteydessä. Musiikin tunnilla tehty rentoutusharjoitus jakoi oppilaiden mielipidettä. Suurin osa oppilaista piti harjoitusta ”ihan ok:na”, melkein puolet oppilaista ei osannut sanoa miltä harjoitus tuntui, tai että harjoitus ei tuntunut kovin hyvältä. Opettajan mukaan rentoutusharjoituksen voisi tehdä tunnin alussa tai lopussa riippuen päivän muusta

ohjelmasta. Enemmistö haastateltavista oppilaista piti harjoituksesta enemmän tunnin lopussa.

Ensimmäisellä tunnilla harjoitus oli lopussa, toisella alussa ja niiden tarkoitus oli hetkessä pysähtyminen ja oman kehon, hengityksen ja ajatusten tarkkailu. Lämmittely- ja rentoutusharjoitukset oppitunnin alussa ja lopussa auttavat oppilasta tuntemaan kehonsa tuntemuksia ja kokemuksia paremmin, kirjoittaa Sutela 2020 (54). Haastateltavien oppilaiden mukaan lukuvuoden alussa tulleen uuden liikunnanopettajan myötä joogan yhteydessä on tehty hengitysharjoituksia. ”No esim. liikuntatunneilta meillä on joogaa niin siinä on niitä hengitysharjoituksia,” kuvailee O1 kysyttäessä missä yhteydessä rentoutusharjoituksia on ennen ollut. Kysyttäessä oliko harjoituksissa entuudestaan jotain tuttua, O3 tunnisti taputtelun tutuksi. Hän muisti, että jossain yhteydessä koulussa on taputeltu, mutta ei osannut tarkentaa missä ja milloin.

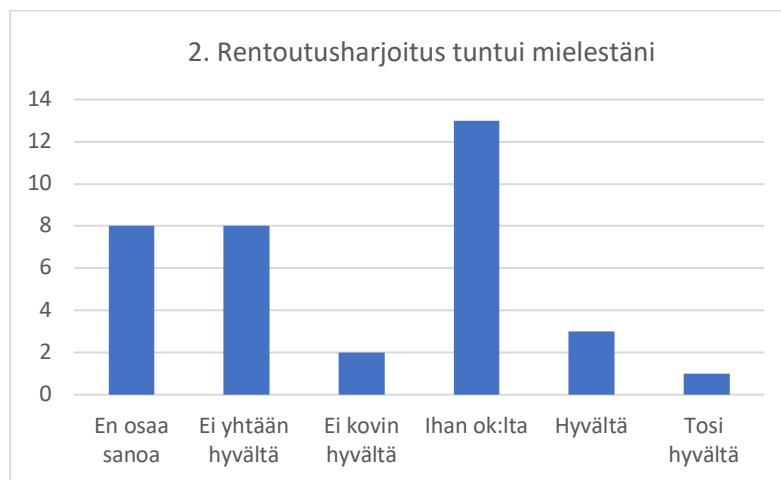
Ensimmäisen oppitunnin lopussa tehtiin rentoutusharjoitus, jossa tarkkailtiin kehoa, hengitystä ja mieltä (Liite 2). Hengityksen ja kehon tarkkaileminen ovat meditaation ja mindfulnessin yksinkertaisimpia harjoitusmuotoja (Kabat-Zinn 2021; Kortelainen ym. 2014; Malinen 2014; Viljanen 2009). Toisella tunnilla sama harjoitus tehtiin oppitunnin alussa. Toisen ryhmän (Ryhmä 2) tunti oli iltapäivällä ja pitämäni oppitunnin alussa kiinnitin huomiota siihen, että oppilaiden oli vaikea keskittyä musiikin tunnin aiheeseen ja tekemiseen. Oppilaat olivat jokseenkin levottomia ja heitä oli vaikea motivoida yhteiseen tekemiseen. Oppitunnin päätteeksi kirjoitin päiväkirjaa (Liite 6) ja mietin, voisiko rentoutusharjoituksesta tunnin alussa olla tälle ryhmälle jotain hyötyä. Päätin vaihtaa seuraavalle oppitunnille rentoutusharjoituksen oppitunnin alkuun. Ensimmäisen ryhmän toiminnassa en huomannut suurta eroa, mutta toiselle ryhmälle rentoutusharjoitus tunnin alussa tuntui toimivan hyvin. Harjoituksen jälkeen he olivat fokuoituneet enemmän tunnin aiheeseen ja tekemiseen. Huomattava ero saattoi myös johtua siitä, että ensimmäisellä tunnilla kaikki oli oppilaille uutta, joten heitä saattoi jännittää ja se näyttäytyi levottomuutena. Toisella tunnilla toiminta oli jo tuttua, joten oppilaita ei jännittänyt ehkä aivan niin paljon. Ero saattoi myös johtua siitä, että toisen oppitunnin ajankohta siirrettiin toiseen päivään, joten toinen tunti olikin aiempaa aikaisemmin, jo ennen ruokailua. Tuolloin oppilaat olivat ehkä nälkäisiä, koska ruokatunti oli heti oppitunnin jälkeen, mutta iltapäivän levottomuutta ei ollut ryhmässä havaittavissa.

Oppilaiden oman opettajan mielestä oppilaat olivat hyvin mukana ja vastaanottavaisia ohjeille. Jotkut oppilaat saattoivat jännittää, mutta enemmänkin sitä mitä tapahtuu kuin vierasta opettajaa.

Musta ne oli aika kivasti mukana jotenki ja kuunteli, sillä lailla olivat vastaanottavaisia ohjeille. Kyllä mä pitäisin aika tavanomaisena, ehkä vähän jotaki saatto jännittää tai sillee että mitäs nyt tapahtuu mutta, kyllä ne mun mielestä aika lailla hyvin oli siinä kuitenkin sitte mukana. (OPE)

Kyselylomakkeen perusteella rentoutusharjoitus oli suurimman osan oppilaista mielestä (13) ”ihan ok” eikä ensimmäisen ja toisen tunnin vastauksissa ollut suurta eroa. 8 oppilasta ei osannut sanoa miltä harjoitus tuntui, 10 oppilaan mielestä harjoitus ei tuntunut ”hyvältä” tai ”kovin hyvältä”. 3 oppilaan mielestä harjoitus tuntui ”hyvältä” ja 1 mielestä ”tosi hyvältä”.

Taulukko 2. Molempien ryhmien (Ryhmä 1 ja Ryhmä 2) vastaukset kahden oppituntien jälkeen



O1 mielestä rentoutusharjoitus oli mukavaa ja hän piti rentoutusharjoituksesta enemmän tunnin alussa. Kysyttäessä häiriötekijöistä, hän koki, että toisten oppilaiden juttelu häiritsti keskittymistä.

T: Miltä musiikin tunnilla tehtävä rentoutusharjoitus tuntui?

O1: No mun mielestä se oli ihan mukavaa. Sitte se oli semmonen ihan hyvä siihen aikasempien tuntien jälkeen.

T: Oliko sun mielestä kivempi se et se on tunnin lopussa vai tunnin alussa?

O1: Tunnin alussa.

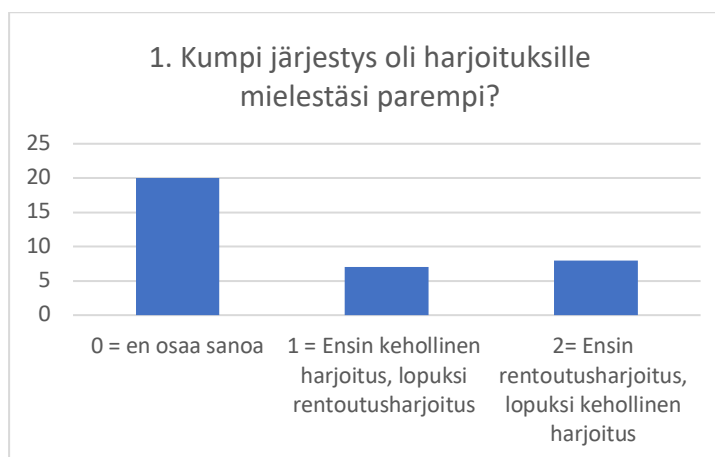
T: Okei. Oliko siinä mitään semmosta et olis häirinny joku asia siinä niin kun harjoituksen aikana?

O1: No ei, paitsi se, että jotkut jutteli siinä.

Opettajalta kysyttäessä rentoutusharjoitus voisi olla tunnin alussa tai lopussa, riippuen siitä mihin kohtaa päivässä musiikintunti sijoittuu, mitä on ollut ennen sitä ja mitä on tulossa musiikintunnin jälkeen. ”No sekä että. Seki aina riippuu justiin vähän, että mihin kohtaa päivää tunti sijoittuu ja mitä ennen sitä on ollut ja mitä on oletettavissa sen jälkeen. Ja kaikki tämmöset vaikuttaa ni, periaatteessa niin, ku siis paikka on ihan molemmille, kummaten päin vaan.” O2 piti rentoutusharjoituksesta tunnin lopussa, koska pystyi omasta mielestään keskittymään siihen paremmin. ”Mun mielestä se oli tunnin lopussa, silloin ku me tehtiin se, niin se oli vähän helpompi tehdä. – – – No ku pysty jotenkin keskittymään paremmin”, kuvailee O2. Myös O3 piti rentoutusharjoituksesta enemmän tunnin lopussa, kun kaikki muut tunnin asiat oli tehty. ”Tunnin lopussa. No se oli vaan parempi rentoutua sen jälkeen, ku oli taputeltu”. (O3)

Kyselylomakkeen perusteella rentoutusharjoituksen ja kehollisen tekemisen järjestyksestä suurin osa oppilaista ei osannut sanoa kumpi järjestys harjoituksille oli parempi. 20 oppilasta oli valinnut kyselylomakkeessa vaihtoehdon ”en osaa sanoa”, 7 oli valinnut rentoutusharjoituksen paremmaksi tunnin lopussa, 8 piti rentoutusharjoituksesta enemmän tunnin alussa. Oppilaat, jotka olivat valinneet vaihtoehdon 1 (ensin kehollinen harjoitus, lopuksi rentoutusharjoitus), perustelivat valintojaan avoimessa kohdassa muun muassa seuraavasti: ”Koska tuntu et rentoutuksest ei ollu hyötyä ku sit aletti tanssii” (1); ”Rentoutus vikana niin jää rentoutunut olo” (1); ”Lopuksi on kivempi rentoutua” (1), ”Se on kivempaa” (1); ”Koska on kiva lopussa olla rauhassa, kun on tehnyt kaikkea” (1). Vaihtoehdon 2 (ensin rentoutusharjoitus, lopuksi kehollinen harjoitus) valinneet perustelivat puolestaan avoimessa kohdassa valintojaan seuraavasti: ”Se oli kivempi niin” (2); ”Muuten väsyttää tunnin lopussa” (2); ”Se oli vaan kivempaa” (2); ”Se oli kivaa” (2); ”Oli mukava rentoutua aikaisempien tuntien jälkeen” (2).

Taulukko 3. Molempien ryhmien (Ryhmä 1 ja Ryhmä 2) tulokset yhdessä



Rentoutusharjoituksen aikana oppilaat istuivat piirissä jakkaroilla selät piirin keskustaa kohti, niin että jokaisella oli mahdollisuus keskittyä omaan tilaan ja tekemiseen. Itse istuin katse piirin keskustaan päin, että voin havainnoida ja tarkkailla oppilaita harjoituksen aikana. Harjoituksen ajaksi pyysin sulkemaan silmät tai suuntaamaan katseen alaviistoon. Joidenkin oppilaiden oli vaikea pysyä rauhassa jakkaralla, he väänтелеhtivät ja kääntyivät tuolillaan, päät pyörivät ympäri yrittäen katsoa mitä muut tekevät. Jotkut kahisuttelivat vaatteitaan, napsuttelivat sormiaan, suhisivat tai hihittivät. Osa käytti tilaisuuden tuoda itsensä esille muiden ollessa hiljaa. Harjoituksen alussa tuli vaikutus, että tilanne on heille uusi ja siitä syystä ehkä outo, mutta myös ehkä pelottava tai epämielinen. Harjoitus kesti alle kymmenen minuuttia, noin 5–7 minuuttia, ja sinä aikana myös levottomimmat oppilaat rauhoittuivat pääasiassa keskittymään harjoitukseen.

Oppilaan tarkkaavaisuutta ja keskittymistä voidaan edistää maadoittamalla²⁴ nykyhetkeen esimerkiksi keskittymällä hengittämiseen (Shahjahan 2015, 489, 496). Oppitunnilla tehdyssä rentoutusharjoituksessa tarkkailtiin kehon tuntemusten ja mielen liikkeiden lisäksi hengitystä. Kysyttäessä rentoutusharjoituksen vaikutuksesta O2 mietti, että sillä ei ollut häneen itseensä niin suurta vaikutusta, mutta että se saattoi rauhoittaa joitain tai parantaa joidenkin keskittymiskykyä.

T: Huomasitko eroa sen niin, ku omassa olotilassa, omissa tuntemuksissa ennen ja sen harjoituksen jälkeen? [rentoutusharjoituksen]

²⁴ Tässä yhteydessä nykyhetkeen maadoittuminen tarkoittaa omaan hengitykseen yhdistymistä ja sitoutumista sen tarkkailuun, jolloin keho tasapainottuu.

O2: Mm, en oikeastaan. Omalla kohalla.

T: No huomaisitko sitten muitten kohalla?

O2: No on mahdollisesti vaikuttanut.

T: Millä tavalla?

O2: No, no silleen, niinkö, rauhaisemmin, jotenkin. Ja keskittyminen.

T: Okei, eli sä koet, että sun luokkatoverit ehkä rauhottu tai

O2: Joillain.

T: Joillain, että se vaikutti niin et ne saatto rauhoittua tai keskittymiskyky parani.

O2: Niin, jos ne teki sen oikein.

Valitettavasti en ymmärtänyt kysyä tarkennusta mitä oppilas tarkoitti sillä, ”jos ne teki sen oikein”. O3 ei osannut sanoa oliko rentoutusharjoituksella vaikutusta omaan olotilaan. Opettaja pohti, että tunnin alussa tehty rentoutusharjoitus saattoi virittää sopivasti oppitunnin aiheeseen ja mietti, että rentoutusharjoitus ei ole huono juttu. ”Kyllä varmasti se viritti sopivasti siihe aihepiiriin, että eihän se oo ikään huono juttu.” (OPE)

O1 mukaan rentoutusharjoituksella oli hyvä vaikutus ja harjoitus oli sopivassa kohdassa päivää, kun koulu oli alkanut kahdeksalta, oppitunteja oli jo ollut ja oli vielä musiikin tunnin jälkeenkin. ”Hyvä vaikutus. – – – Ku, justiin ku oli tunti kymmeneltä ni sitte, ku on kahdeksalta alkanu koulu ja ollu oppiaineita, niin sitte se oli ihan mukavaa siihen väliin sitte.” O1 ei aiemmin ole ajatellut miltä kädet, jalat tai hengitys tuntuu ja kuvaili harjoitusta myös rauhoittavaksi. ”No oli se rauhottavaa ja sitte tajus semmosia asioita, että emmä ainakaan koskaan aatellu tai ainakaan melkein, että miltä esim. mun jalat tuntuu tai kädet. – – – Ja justiin se hengityski. Niin ku se tapahtuu automaattisesti ni en mä aattele, että miltä se tuntuu.” (O1)

Ensimmäisen tunnin jälkeen yksi oppilas Ryhmästä 1 oli kirjoittanut harjoituksesta avoimeen kohtaan. Oppilas oli valinnut vastausvaihtoehdon kolme (3), ”ihan ok:lta” ja kirjoittanut avoimee kohtaan: ”Tuntu hassulta” (3). Toisen tunnin kyselylomakkeessa pyysin oppilaita kirjoittamaan, miksi harjoitus tuntui hyvältä tai ei niin hyvältä. Viisi oppilasta oli vastannut ”en tiedä”. Yksi ”en tiedä” -vastauksen kirjoittanut oppilas oli valinnut vaihtoehdon ”en osaa sanoa” (0), neljä oli valinnut vaihtoehdon ”ihan ok:lta” (3) ja yksi oli perustellut vastausta: ”En tiiä mitä siitä hyötyy mutta tein silti” (3). Yksi ”en

tiedä” -vastaajista oli valinnut, että harjoitus tuntui tosi hyvältä (5). ”En osaa sanoa” (0) -vastausvaihtoehdon valinnut oppilas oli vastannut avoimeen kohtaan: ”Koska en pystynyt keskittyä” (0). ”Ei yhtään hyvältä” (1) -vastauksia oli perustellut kolme oppilasta seuraavasti: ”Koska se on turhaa” (1); ”Tylsää” (1); ”Koska mä vaan haluaisin soittaa normaalisti kivoja lauluja eikä mitään tällasta” (1). Yksi ”ihan ok:lta” (3) -vastauksen valinnut oppilas oli perustellut vastaustaan: ”Ei ollu kivaa” (3) ja yksi ”sai rauhassa ajatella” (3). Kolme ”hyvältä” (4) -vaihtoehdon valinneista oppilaista perusteli valintaansa: ”Tuli rentoutunut olo” (4); ”Se oli hauskaa ja mielenkiintoista” (4); ”Rauhoittui” (4).

Tulokset osoittavat, että rentoutusharjoituksella oli joidenkin oppilaiden mielestä hyvä vaikutus ja että se rentoutti tai tuli rauhoittunut olo. Joidenkin oppilaiden mielestä harjoitus ei kuitenkaan tuntunut hyvältä, siitä ei ollut hyötyä tai se oli turhaa ja joidenkin oli vaikea keskittyä. Rentoutusharjoituksen sijainnilla oppitunnin alussa tai lopussa ei ollut oppilaiden mielestä suurta merkitystä.

Keskittyminen

Aineiston analyysin perusteella esitän, että keskittyminen rentoutusharjoituksessa on yksilöllistä ja vaihtelee ryhmien ja oppituntien välillä. Osittain nuorten omasta mielestä heidän ei ollut vaikea keskittyä harjoitukseen, kun taas toisaalta joillekin se oli vaikeaa. Keskittymistä häiritsevä muun muassa toisten oppilaiden häiritsevä puhuminen harjoituksen aikana ja omat ajatukset. Säännöllisesti harjoiteltuna rentoutusharjoitukset voisivat auttaa rauhoittumisessa ja muistamisessa, kertovat oppilaat.

Vaikka hyväksyvän tietoisien läsnäolon harjoitukset ovat helppoja, niiden harjoittelu on vaikeaa kenelle tahansa vasta-alkajalle. Jos haluaa kehittyä, tietoista läsnäoloa pitää harjoitella samalla tavalla kuin instrumentin soittamista. Erityisesti herkkien ja kärsimättömien nuorten kanssa harjoituksia tehdessä, on tärkeää, että ohjaaja kykenee oman kokemuksen pohjalta ymmärtämään niiden hyväksymisen merkityksen. (Pennanen 2014, 101.) Oppilaat eivät kokeneet tunneilla tehtyjä harjoituksia vaikeina vaan kuvailivat niitä helpoiksi: ”Helppoa, kun ei siinä tehty mitään sellasta vaikeeta”, kuvailee O3. Harjoituksen tekemisen tavoitteita ei kerrottu tai kuvailtu kovin tarkasti oppilaille, joten voi olla, että heillä ei ollut käsitystä siitä mihin hyväksyvän tietoisien läsnäolon harjoittamisella pyritään tai mikä siitä tekee helppoa tai vaikeaa. Vaikean harjoituksesta tekee se, että mieli tahtoo vaeltaa kaikkialle muualle paitsi siihen mitä

pitäisi tarkkailla (ks. Nilsonne 2004; Väänänen 2014). Hengityksen tarkkaileminen oli vaikeaa rentoutusharjoituksen aikana, koska omat ajatukset tulivat häiritsemään tekemistä, kuvailee O3.

T: Häiritsikö jokin asia niitten harjoitusten tekemiseen keskittymistä? Eli tuliko ulkopuolelta jotain semmosta mikä vaikeutti sun tekemistä?

O3: Ei.

T: Mites sitte ajatukset, tuliko ne häiriköimään?

O3: Vähä.

T: Tuliks kaikissa vai jossain tietyssä harjoituksessa?

O3: Siinä rentoutumisessa.

T: Okei, oliko ne koko ajan ne ajatukset siinä pyörimässä tai jäikö joku yksittäin siihen pyörimään?

O3: No yks.

T: No mitä sä teit sitte siinä tilanteessa? Jäikö miettimään sitä asiaa vai yritiksä saaha sen menemään?

O3: Yritin saaha menemään pois.

T: No onnistuitko?

O3: En.

T: Okei, pyöriiks se vieläkin sun päässä?

O3: Ei se enää.

M: Okei, hyvä. Missä kohtaa se lähti sitte sun päästä pois?

O3: Ku alettiin soittamaan niitä soittimia.

T: Okei, eli se oli nimenomaan vaan siinä, ku piti keskittyä siihen rentoutumiseen niin sillona se ajatus tuli.

O3: Niin.

T: Okei.

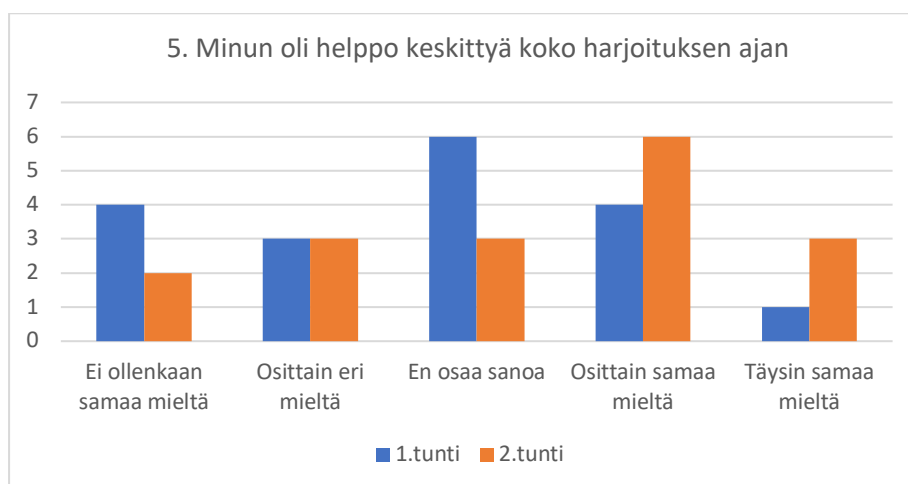
Kysyin oppilailta, voisiko rentoutusharjoituksesta olla jotain hyötyä säännöllisesti tehtynä. O3 ei osannut sanoa, mutta O2 mietti, että harjoitus voisi auttaa rauhallisuudessa. ”No vois siitä olla sellaisia hyviä vaikutuksia. Esim. just siinä rauhallisuudessa voi olla”, O1 puolestaan mietti, että harjoitus saattaisi auttaa muistamisessa.

No voi olla, että joo, että sitte ku siinä rentoudutaan, niin saattaa jäädä esim nuotteja mieleen, että kun on vähän semmonen tyhjiö mielessä ja sitte ku ajatellaan jotain niin sitte tulee voi tulla esim nuotteja mieleen ja sitte muistaa ne paremmin. (O1)

Ajatukset, tunteet ja keholliset kokemukset vaikuttavat oppimiseen (Juntunen 2017b, 118) ja keskittymisen harjoittelu voi edistää oppimista (Juntunen 2011, 66). Opettaja pohti, että kaikki oppitunnin harjoitukset saattoivat auttaa joitain oppilaita keskittymään juuri siihen mitä tehtiin ja arveli, että harjoituksilla voisi olla myönteinen vaikutus. ”Tommonen niin ku kokoaa aina sen jotenkin että nyt aletaan tätä tekemään – – se varmasti autto, uskoisin että joitaki just keskittymään just siihen asiaan – – että nyt ku tehään tämmöstä ni sillä lailla arvelisin että oli semmoinen myönteinen vaikutus,” kuvailee OPE.

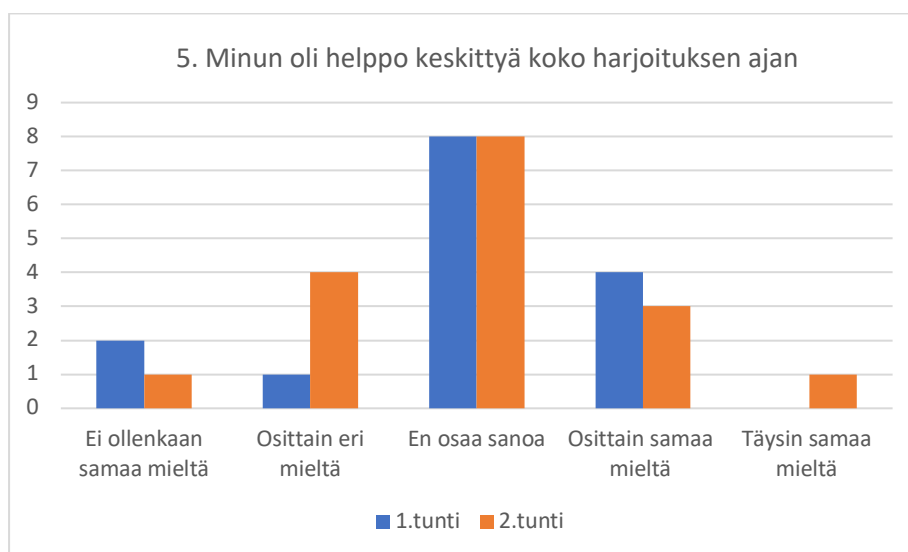
Ensimmäisen ja toisen oppitunnin jälkeen kysyttäessä oliko oppilaan helppo keskittyä harjoituksen tekemiseen, erot olivat selkeitä. Eroja oli ryhmän sisällä molempien tuntien välillä ja molempien ryhmien välillä. Ensimmäisen tunnin jälkeen Ryhmässä 1, kuusi (6) oppilasta oli vastannut kysymykseen ”en osaa sanoa” -vastauksella ja toisen tunnin jälkeen vain kolme (3) oli vastannut ”en osaa sanoa”. Ensimmäisen tunnin jälkeen neljä (4) oppilasta oli vastannut ”ei ollenkaan samaa mieltä” ja toisen tunnin jälkeen vain kaksi (2). Ensimmäisen tunnin jälkeen yksi (1) oppilas oli vastannut ”täysin samaa mieltä” ja toisen tunnin jälkeen kolme (3) oppilasta oli vastannut, että ”täysin samaa mieltä”. Vastaukset siis muuttuivat ensimmäisen ja toisen oppitunnin jälkeen.

Taulukko 4. Ryhmä 1 rentoutusharjoituksen keskittymistä koskevan kysymyksen vertailu ensimmäisen ja toisen oppitunnin jälkeen



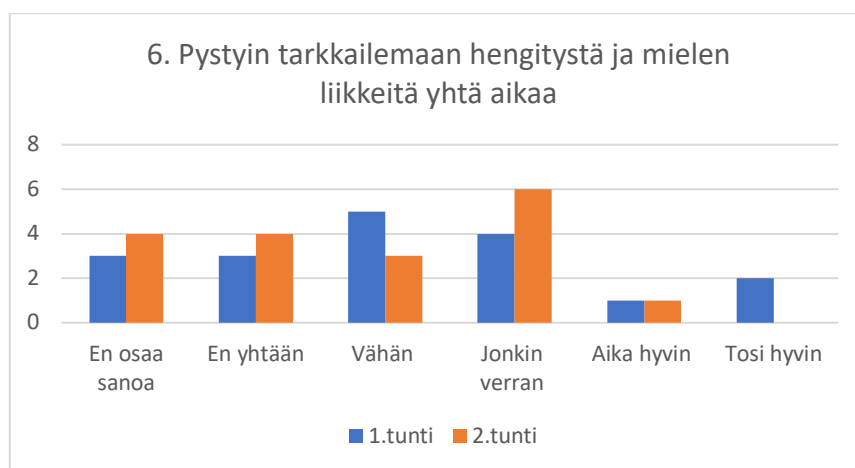
Mielenkiintoista oli myös ryhmien väliset erot. Ryhmässä 2 ”en osaa sanoa” -vastaukset pysyivät samana ensimmäisen ja toisen tunnin jälkeen. Kahdeksan oppilasta (8) vastasi ”en osaa sanoa” molemmilla kerroilla. Ensimmäisen tunnin jälkeen kaksi (2) oppilasta oli vastannut ”täysin eri mieltä” ja toisen tunnin jälkeen yksi (1). ”Täysin samaa mieltä” -vastauksia ei tullut ensimmäisen tunnin jälkeen yhtään, toisen tunnin jälkeen yksi (1). Ryhmän 2 vastausten tulokseen saattoi vaikuttaa se, että ensimmäiseltä tunnilta puuttui kaksi oppilasta ja toisella tunnilla tehdyt harjoitukset olivat heille täysin uusia.

Taulukko 5. Ryhmä 2 rentoutusharjoituksen keskittymistä koskevan kysymyksen vertailu ensimmäisen ja toisen oppitunnin jälkeen



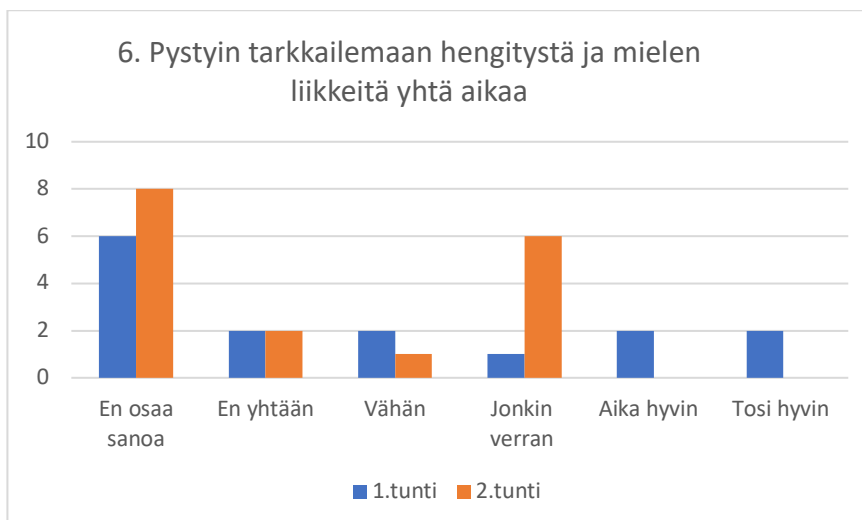
Kysyttäessä hengityksen ja mielen tarkkailusta rentoutusharjoituksen aikana ensimmäisen ja toisen tunnin välillä oli pieniä eroja. Ryhmässä 1 ensimmäisen tunnin jälkeen ”en osaa sanoa” -vastauksia oli kolme (3) ja toisen tunnin jälkeen neljä (4). ”En yhtään” -vastauksia oli kaksi (2) ensimmäisen tunnin jälkeen ja neljä (4) toisen tunnin. ”Vähän” -vastauksia oli ensimmäisen tunnin jälkeen viisi (5) ja toisen tunnin jälkeen kolme (3). ”Jonkin verran” -vastauksia oli ensimmäisen tunnin jälkeen neljä (4) ja toisen kuusi (6). ”Aika hyvin” -vastauksia oli ensimmäisen ja toisen tunnin jälkeen yhtä paljon, yksi (1) ja ”tosi hyvin” -vastauksia ensimmäisen tunnin jälkeen yksi (1), toisen tunnin jälkeen ei yhtään. Kyselylomakkeen muita huomioita -kohdassa yksi oppilas oli perustellut ”en yhtään” (1) -valintaa:” Vaikee keskittyä” (1).

Taulukko 6. Ryhmä 1 hengityksen ja mielen tarkkaileminen



Ryhmässä 2 ensimmäisen tunnin jälkeen ”en osaa sanoa” -vastauksia oli kuusi (6) ja toisen tunnin jälkeen kahdeksan (8). ”En yhtään” -vastauksia oli molempien tuntien jälkeen yhtä paljon, kaksi (2). ”Vähän” -vastauksia oli ensimmäisen tunnin jälkeen kaksi (2) ja toisen tunnin jälkeen yksi (1). ”Jonkin verran” -vastauksia oli ensimmäisen tunnin jälkeen yksi (1) ja toisen tunnin jälkeen kuusi (6). ”Aika hyvin” -vastauksia oli ensimmäisen tunnin jälkeen yksi (1), toisen ei yhtään ja ”tosi hyvin” -vastauksia ensimmäisen tunnin jälkeen yksi (1), toisen tunnin jälkeen ei yhtään.

Taulukko 7. Ryhmä 2 hengityksen ja mielen tarkkaileminen



O3 häiritsivät omat ajatukset rentoutusharjoituksen aikana ja hän yritti vaan antaa niiden mennä. O1 häiritsi toisten jutteleminen ja hän yritti olla kiinnittämättä siihen huomiota. O1 odotti opettajalta käskyä hiljentymiseen. ”Mä koitin vaan antaa niitten olla [kaverit], että kai ne lopettaa jos niitä käsketään lopettaa, ” O1 kuvailee. O2 ei häirinnyt mikään ulkoapäin tuleva eikä myöskään omat ajatukset, mutta joskus jos tulee jotain keskittymishäiriöitä, O2 kertoi, että pyrkii vaan olemaan ajattelematta häiriötä ja jatkaa vain omaa tekemistä. ”Ei oikeastaan, tai ajattelen vaan että ei tavallaan välitä vaan jatkaa vaan.” (O2)

Haastateltavat kokivat, että heillä oli turvallinen olo harjoituksia tehdessä eikä luokkatovereiden läsnäolo vaikuttanut harjoituksiin. ”Ei, se ei mua ainakaan häiritte ollenkaan,” kertoo O2 ja ”Ei se vaikuttanut,” [luokkatovereiden läsnäolo] vastasi O3. O1 pystyi sulkemaan toisten läsnäolon pois. [Vaikuttiko luokkatovereiden läsnäolo?] ”No ei, pystyi sulkemaan tavallaan ne pois,” kertoo O1.

Haastattelussa (O2) mainitsi olleensa levoton koko päivän. Haastattelu oli samana päivänä, kuin toinen oppitunti. Oppilas kuvaili, että koko päivän oli ollut levoton olo ja oli ilmeisesti vielä haastattelun aikana, joka pidettiin päivän toiseksi viimeisen tunnin alussa.

T: Miltä susta tuntu nää mun harjoitukset? Aloitetaan vaiks siitä rentoutusharjoituksesta niin miltä se susta tuntu?

O2: No oli vähän levoton, mutta kyllä mä ne pystyin tekemään.

T: Osaatko kertoa mikä siinä herätti levottomuutta?

O2: En mä tiiä. Joskus vaan tulee semmonen olo.

T: Muistakko oliko sulla ennen sitä tai sen jälkeekin levoton olo, vai oliko se vaan siinä sen harjoituksen aikana?

O2: No on se aika lailla koko päivän ollu.

T: Okei. Onko sulle normaalia se, että on levottomia päiviä?

O2: On.

T: Joo. Onko kuitenkin joskus sellaisia päiviä, ettei oo niin levoton?

O2: On aika varmaan enemmän sellaisia.

Tiedustelin oppilailta, voisiko rentoutusharjoituksia tehdä jonkun toisen oppiaineen tunnilla. O3 ja O1 pohtii, että äidinkielen tunnilla voisi tehdä, koska O3 mukaan siellä on levotonta ja O1 miettii, että se voisi rauhoittaa oppituntia. O2 muistelee, että heillä on varmasti ollut joskus alaluokalla harjoitus jonkun lukuaineen tunnilla, jossa on vain keskitytty hengittämiseen. ”On meillä varmasti joskus ollu alaluokalla, semmonen että on vaan niin ku oltu 5 minuuttia hiljaa ja keskitytty hengittämiseen. Saattoi olla just jollain yhteiskuntaopin tunnilla joten ihan mahdollisesti voisi olla”, kertoo O2.

Aineiston analyysin perusteella esitän, että keskittyminen, keskittymisen kokeminen ja sen havainnointi rentoutusharjoituksen aikana on yksilöllistä ja vaihtelee oppituntien ja ryhmien välillä. Näin ollen yleistystä ei voi vastausten perusteella tehdä. Toisen tunnin jälkeen Ryhmän 1 oppilaiden vastausten mukaan heidän oli helpompi keskittyä harjoituksen aikana, kuin ensimmäisellä tunnilla (ks. Taulukko 4). Ryhmässä 2 kokemukset eivät olleet niin selkeitä, mutta jossain määrin keskittyminen oppilaiden mielestä oli helpompaa (ks. Taulukko 5). Hengityksen ja mielen liikkeiden tarkkaileminen muuttui oppituntien välillä, niin että toisella tunnilla tarkkaileminen oli jokseenkin hankalampaa. Opettajan mukaan rentoutusharjoitus saattoi vaikuttaa joidenkin oppilaiden keskittymiseen myönteisesti. Haastateltavien mukaan rentoutusharjoituksia voisi tehdä myös muiden oppiaineiden, kuten äidinkielen tunnilla.

Meteli

Meteli tuli puheeksi toisen haastateltavan kanssa, kun hän mainitsi siitä levottomuuden yhteydessä. Haastatteluaineiston perusteella esitän, että oppilaat kokevat musiikintuntien normaalina pidetyn metelin eri tavoin, kuin opettaja eikä meteli häiritse heidän keskittymistään. Opettaja tiedostaa oppilaiden innokkuuden soittamiseen ja antaa heidän ”suorittaa kakofoniaa”, jolloin oppilaat saavat soittaa omalla soittimellaan mitä tahansa. Tästä syntyy luonnollisesti kova meteli. Joskus opettaja jakaa ryhmää ja päästää kitaristit käytävälle harjoittelemaan keskenään tai ohjaajan kanssa.

Mä aina sanon niille, että nyt on se kakofoniahetki, nyt saatte suorittaa tätä kakofoniaa eli siis että saatte soittaa sitä omaa soitinta – – – mä yritän jakaa sitä sillä lailla että no mulla joskus on ohjaaja mahdollista tuolla tunnilla, mut siis joskus sanon ihan että vaikka kitaristit halutessaan niin saa mennä tohon käytävälle harjoittelemaan.” (OPE)

Opettaja on kokenut metelistä kuormitusta silloin, kun musiikin tunteja on ollut useita tunteja peräkkäin päivän aikana ja musiikin tunnit olivat tilassa, joka oli kaikuisampi kuin nykyinen musiikkiluokka. Tuolloin hän on jakanut oppituntien sisältöjä niin, että joillain tunneilla tehdään hiljaista työtä ja vain joillain soitetaan.

Mulla oli yhteen väliin sillee että mulla oli kuus tuntia putkeen musiikkia [kaikuisassa tilassa] niin mulla oli sen jälkeen siis kipeät korvat, niin ku et ne oli ihan saanut liikaa sitä ääntä ja melua. Sit mä yritinki sitä aina rytmittää, että joku ryhmä ei soita niin ku sen päivän aikana et sitte vähän aina pyöritettiin sillee et ne teki jotain muuta, vähän hiljaisempaa työskentelyä. (OPE)

Opettaja ei vielä käytä työssään korvatulppia, mutta on harkinnut niiden käyttöönottoa iänkin puolesta. ”Mulla ei oo korvatulppia itellä käytössä vielä mutta mä oon kyllä aatellu että ne on syytä kyllä ottaa ihan näin niin ku iänkin puolesta sitte että ku pikkuhiljaa alkaa kuulo laskemaan.” (OPE) Nykyisessä luokassa ei opettajan mukaan synny samanlaista vääränlaista äänimaailmaa mitä edellisessä kaikuisassa tilassa. ”Musta tossa luokassa nykyään, se ei kaiu liikaa se tila tai siitä ei tuu semmosta niin ku melutilaa, jotenki että

[kaikuisammassa tilassa] helposti tuli semmonen vääränlainen äänimaailma tai semmonen kuormittava korvia kohtaan.” (OPE)

Meteli tuli haastatteluun mukaan vasta toisen oppitunnin jälkeen, kun haastattelun aikana tuli puhe keskittymisestä ja kovasta metelistä. En siis kysynyt O1 metelistä ollenkaan. O3 metelillä ei ole vaikutusta häneen eikä se häiritse soittamiseen keskittymistä

T: Miten sä koet sen musiikin tunnilla sen soittamisen, ku se on aika kovaääninen aine, siellä tulee sitä meteliä aika paljon, niin vaikuttaaks se meteli suhun jotenkin?

O3: Ei vaikuta.

T: Pystyyks siellä keskittymään omaan soittamiseen hyvin?

O3: Joo.

Joskus, kun on paljon meteliä, keskittyminen voi olla vaikeampaa O2 mukaan. Meteli vaikuttaa niin, että ei aina kuule mitä itse soittaa.

T: Onks musiikin tunnilla muuten niin, ku jotenkin levotonta?

O2: On se aika usein sellasta, että aletaan vaan soittelemaan, mitä tahansa rämpyttämään. Ja sitte niin, ku pianosta saa esim. niitä itsestään tulevia musiikkia, niin esim. niitäki soitellaan aika paljon siellä.

T: Tuntuuks susta että siellä on paljon meteliä vai onks se ihan normaalia musiikin tunnin meteliä?

O2: Riippuu vähän, joskus on vähän enemmän ja joskus vähän vähemmän.

T: Vaikuttaaks se meteli suhun jotenkin?

O2: No joskus, kun on tosi paljon meteliä, niin voi olla keskittyminen vähän vaikeampaa tai ei välttis aina kuule sitä mitä ite soittaa.

Tulokset osoittavat, että metelin vuoksi keskittyminen ja oman soiton kuuleminen voi olla joidenkin oppilaiden mielestä vaikeaa. Opettajan metelistä johtuvan kuormittavuuden kokemiseen vaikuttaa päivän muut oppitunnit ja luokkatilan kaikuisuus. Opettaja ei ole vielä tarvinnut työssään korvatulppia, mutta harkitsee niiden käyttöönottamista.

4.2 Kehollisuus

Aineiston analyysin perusteella esitän, että oppilaat kokivat kehollisen toiminnan musiikin tunnilla vieraaksi tai siihen yhteyteen kuulumattomaksi. Tulosten perusteella tulkitsen, että oppilaat kokevat jossain määrin musiikin soittimen ja soittamisen kautta eivätkä niinkään kehon kautta. Kehon liikkeet kuitenkin vaikuttavat paljon siihen, miten koemme musiikkia. Musiikillinen ilmaisu puolestaan vaikuttaa kehon liikkeisiin ja kehon ilmaisu musiikilliseen ilmaisuun. (Toiviainen 2022, 90–91.)

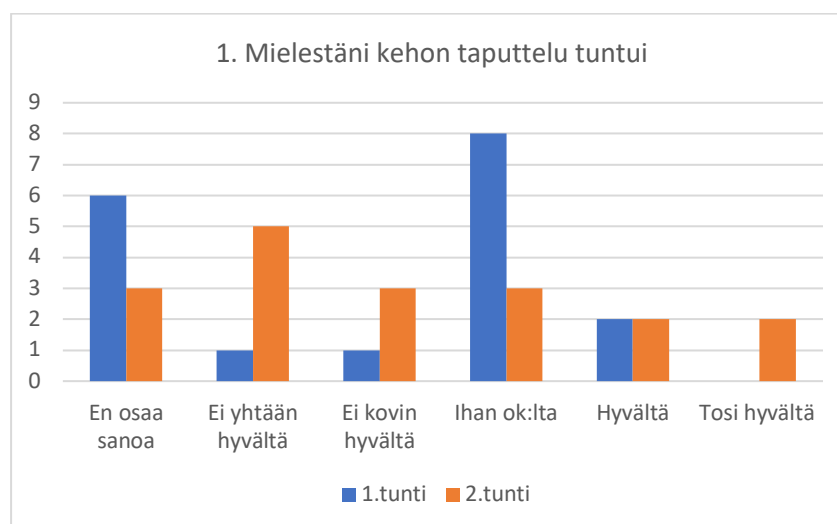
Kehon taputtelu

Kehon taputteluharjoitus vireystilan nostamiseksi (Liite 2) herätti oppilaissa molemmilla kerroilla monenlaisia reaktioita. Monia oppilaita nauratti, jotkut vaikuttivat hämmentyneiltä, jotkut kiusaantuneilta ja jotkut tympääntyneiltä. Nuorelle ominaista vastustamista oli selvästi havaittavissa tässä ja toisessa kehollisessa harjoituksessa. Takapuolen, lantion ja vatsan seudun taputtelu vaikutti olevan kiusallista tai epämukavaa, koska moni jätti näiden alueiden taputtelun kokonaan väliin. Kaikki eivät myöskään taputtaneet rintakehää eivätkä päätä tai silitelleet hellästi poskia. Pään alueelle mentäessä useampi oppilaista nauroi, vaikutti kiusaantuneelta tai hämmentyneeltä. Yläkouluikässä nuoren kehittyessä oman kehon tuntemus ja kokeminen siitä muuttuu. Nämä keholliset ja mielelliset muutokset voivat vaikuttaa nuoren itsetuntoon heikentävästi. Kehollisten harjoitusten jälkeen on tärkeää antaa nuoren rauhassa tunnustella omia kehotuntemuksiaan, oman kehon mahdollisuuksia ja rajoituksia sekä kehon liikkeitä, kirjoittaa Sutela (2020, 54). Erilaiset lämmittely-, rentoutus- ja meditaatioharjoitukset voivat auttaa nuorta ymmärtää näitä kokemuksia omasta kehosta ja oman kehon tuntemuksia.

Ensimmäisen tunnin jälkeen kysyttäessä miltä kehon taputtelu tuntui, Ryhmässä 1 kuusi (6) vastasi ”en osaa sanoa” ja toisen tunnin jälkeen kolme (3). ”Ei yhtään hyvältä” -vastauksia tuli ensimmäisen tunnin jälkeen yksi (1) ja toisen tunnin jälkeen viisi (5). ”Ei kovin hyvältä” -vastauksia ensimmäisen tunnin jälkeen oli yksi (1) ja toisen kolme (3). ”Ihan ok:lta” -vastauksia ensimmäisen tunnin jälkeen oli kahdeksan (8), toisen tunnin kolme (3). ”Hyvältä” -vastauksia oli molempien tuntien jälkeen yhtä monta, kaksi (2) ja ”tosi hyvältä” -vastauksia ensimmäisen tunnin jälkeen nolla (0), toisen kaksi (2). Kyselylomakkeen avoimissa kohdissa ensimmäisen tunnin jälkeen kolme oppilasta

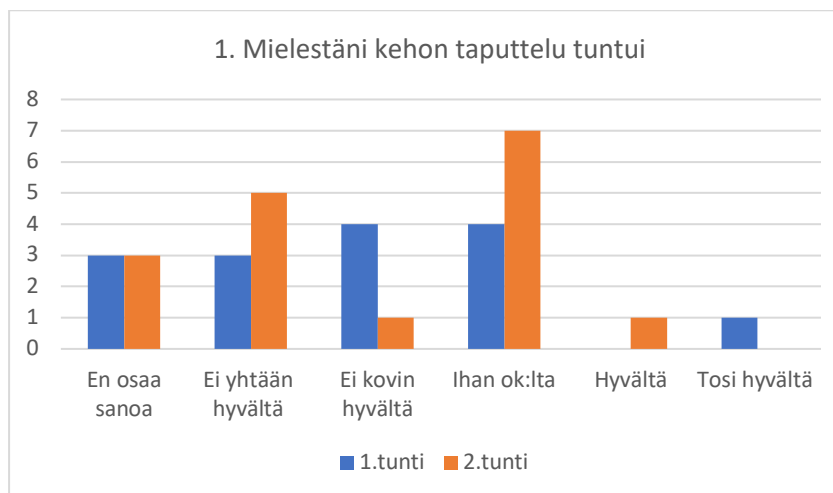
kirjoitti muita huomioita kohtaan. ”Ihan ok:lta” (3) -vastannut oppilas oli kuvaillut, että ”Se oli iha kivaa” (3). ”En osaa sanoa” (0) -vaihtoehdon valinnut oppilas ei myöskään osannut kuvailla avoimessa kohdassa muuta kuin ”En tiä” (0). ”Ei yhtään hyvältä” (1) vaihtoehdon valinnut oppilas oli perustellut valintaansa sillä, että: ”Se sattui?” (1). Toisen tunnin jälkeen lomakkeen avoimeen kohtaan olin pyytänyt perusteluja siitä miksi harjoitus ei tuntunut kovin hyvältä. Neljä oppilasta oli perustellut harjoituksen olevan tylsää: ”Oli vähä tylsää” (3); ”Tylsää” (2); ”Koska tylsää, soittaminen on kivempaa” (1), ”Koska tylsää” (2). ”Ihan ok:lta” (3) -valinneilla oppilailla perusteluina olivat ”En tiä” (3) ja ”Ei ole” (3). ”Ei yhtään hyvältä” (1) -vastauksen valinneet oppilaat perustelivat valintaansa: ”Se on ärsyttävää” (1); ”No eikö normi musiikintunti ois parempi” (1).

Taulukko 8. Ryhmä 1 mielipide kehon taputtelusta



Ryhmässä 2 ”en osaa sanoa” -vastauksia tuli yhtä paljon, kolme (3) ensimmäisen ja toisen oppitunnin jälkeen. ”Ei yhtään hyvältä” -vastauksia tuli ensimmäisen tunnin jälkeen kolme (3) ja toisen tunnin jälkeen viisi (5). ”Ei kovin hyvältä” -vastauksia ensimmäisen tunnin jälkeen oli neljä (4) ja toisen yksi (1). ”Ihan ok:lta” -vastauksia ensimmäisen tunnin jälkeen oli neljä (4), toisen tunnin seitsemän (7). ”Hyvältä” -vastauksia ei ollut ensimmäisen tunnin jälkeen yhtään (0), toisen yksi (1) ja ”tosi hyvältä” -vastauksia oli ensimmäisen tunnin jälkeen yksi (1), toisen ei yhtään (0).

Taulukko 9. Ryhmä 2 mielipide kehon taputtelusta



Haastatteluisissa O1 ja O3 pitivät taputteluharjoitusta ihan ok:na ja O2 harjoitus oli ihan sama eikä hänellä ollut mielipidettä. Hän kuitenkin kyseenalaisti harjoituksen ihmettelemällä sen vaikutusta: ”No, mä vähän ihmettelin että mitä tää niin ku auttaa periaatteessa, mihin se vaikuttaa” (O2) ja pohti samalla, että kehon taputtelu ei tuntunut joistain hyvältä, koska oli muita ihmisiä vieressä. ”No, saattaa olla sen takia ku siinä on muita ihmisiä siinä vieressä.” O1 ei osannut sanoa, miksi harjoitus ei tunnu jostain ihmisestä hyvältä ja O3 pohti, että harjoitus saattoi olla jonkun mielestä tylsää eikä tuntunut siitä syystä hyvältä. ”Niiden mielestä se voi olla varmaan tylsää.” (O3)

Kehollinen keinuntaharjoitus

Kehotietoisuutta voidaan pitää oppimisen ja ajattelun perustana, ja sitä harjoittamalla suuntaudutaan kokonaisvaltaista oppimista ja maailmankuvaa kohti (Anttila 2009, 87). Kehollinen harjoitus (käytän tässä tutkimuksessa myös termiä kehollinen keinuntaharjoitus) herätti monenlaisia tunteita oppilaissa. Molemmilla kerroilla havaitsin oppilaissa ihmetteleviä, mutta myös uteliaita ja innokkaita katseita. Osaa nauratti, ehkä harjoituksen kummallisuus, osa lähti välittömästi mukisematta mukaan, osa liittyi harjoituksen tekemiseen vasta kun sitä oli tehty jonkin aikaa ja olin kehottanut useamman kerran osallistumaan omalla tavallaan. Harjoitus oli selvästi osalle haastava, kehollisuus ja rytmikka samassa harjoituksessa oli vaikeaa. Kokeilimme myös jättää välillä

askelluksen pois, että voi keskittyä pelkästään käsillä tehtyihin rytmeihin. Se sujui osalta hyvin, mutta kun askellus tuli mukaan, jompikumpi kärsi.

Kyselylomakkeen perusteella iso osa oppilaista piti keinumisharjoitusta outona, kuten myös O3. Harjoituksessa outoa oli keinuminen ja se että se tehtiin musiikin tunnilla. Jos harjoitus olisi ollut jossain muussa yhteydessä, kuten liikuntatunnilla, se ei olisi ollut ehkä niin outoa.

T: No ja sitte aika iso oppilaista piti sitä keinumisharjoitusta hyvin outona, niin miltäs se susta tuntu?

O3: No kans sellaselta oudolta.

T: Okei. Osaatko määritellä miks se oli outoa? Tai mikä siitä teki outoa?

O3: No se keinuminen.

T: No jos se olis jossain muussa yhteydessä, vaikka liikuntatunnilla, ni oisko se outoa?

O3: Ei.

T: Eli se liitty siihen et se oli musiikin tunnilla.

O3: Nii.

T: No tuliks se outous siitä että se, että heräskö sulla sellanen ajatus että miten tää liittyy musiikkiin?

O3: Joo.

T: No keksiksä miten se liittyy musiikkiin?

O3: En.

O1 mukaan harjoitus oli jännä, koska se oli erilaista. Hänen mukaansa ei ihan päivittäin tule tehtyä vastaavanlaisia harjoituksia. ”Se oli ihan jännää. – – – Se oli erilaista. Että ei tuu ihan päivittäin tehtyä tommosta”, kuvailee O1. Toisella viikolla harjoitus oli kuitenkin vähemmän jännä, koska tiesi mitä piti tehdä. ”Se oli sillee vähän tuttavampi. Että ku ties mitä piti tehdä, niin ei tullu enää yllätyksenä”. O3 piti harjoitusta toisella viikolla vähän mielenkiintoisempaan: ”No vähän sellasta mielenkiintoisempaa.” (O3)

O2 mukaan harjoituksessa ei ollut mitään ihmeellistä, mutta se oli sellainen, jota kovin monikaan ei välttämättä ole tehnyt. ”No siis ihan normaalilta niin ku että, ei siinä periaatteessa ollu mitään ihmeellistä, mutta se oli semmonen mitä kovin moni ei välttämättä oo aiemmin tehnyt.” Hän mietti, että harjoitus saattoi olla outo sen vuoksi, että se oli uusi ja että se tehtiin musiikin tunnin yhteydessä. ”Niin, se voi olla uutta ja sitte se on semmosta että kun me ollaan niin ku musiikin tunnilla seki voi aiheuttaa sitä.” (O2) Opettaja arveli, että oppilaat eivät ymmärrä kehollisen harjoituksen yhteyttä musiikkiin. Pareittain, pienissä tai isoissa ryhmissä tehdyt musiikki ja liike -harjoitukset ovat osa interaktiivista oppimisprosessia, jonka kautta voidaan luoda erilaisia tapoja ymmärtää musiikkia, itseään ja muita. (Sutela 2020, 32.) Opettaja mietti, että oppilaat ehkä ajattelevat musiikin soittimen kautta eivätkä ymmärrä musiikin kokonaisvaltaisuutta ja kehon osuutta musiikin kuten rytmin harjoittelemisessa.

Se on jännä, mä arvasin että siinä tulee jotain tämmöstä mä, siis se on tosi jännä että ne aattelee sen musiikin vaan jonkun soittimen kautta varmaankin, olettaisinkin, mutta koska justiin tuo että sähän teet sillä koko keholla sitä musiikkia, etkä vaan jollain pianolla, ja justiin se rytmityshomma ni se tulee niin ku aivan mahtavasti tossa ku sä teet sitä niin ku liikettä, kokonaisvaltaisesti ja kuitenkin aika tommostesti karkeamotorisesti sitte siinä. (OPE)

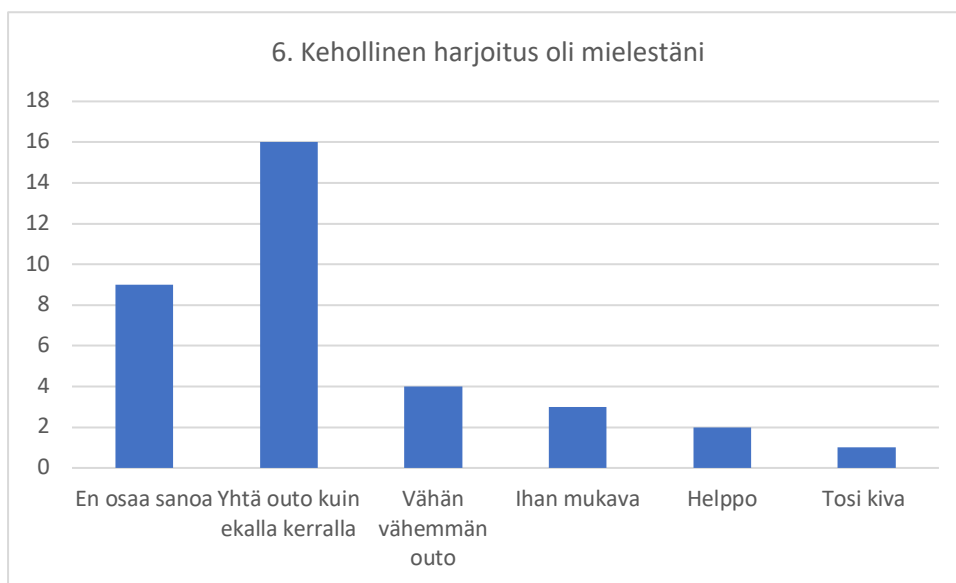
Opettajan mielestä oppilaat osallistuivat tosi kivasti harjoitukseen ja löysivät oman tapansa toimia siinä tilanteessa. Hän huomasi, että osaa oppilaista ehkä ujostutti alkuun ja jotkut olivat heti harjoituksessa mukana.

Mä huomasin sillon alkuun että niitä vähän ujostutti joitakin ja jotku oli heti mukana ja näin mutta noin pääpiirteissä ni mä tykkäsin kun ne oli sitte tosi kivasti lähti mukaan. – – – Pääosin ja olivat siinä niinkun tekemässä ja sillä tavalla niin ku löys sen oman tavan toimia siinä tilanteessa. (OPE)

Kehollisesta keinuntaharjoituksesta ei voinut tehdä oppituntien välistä vertailua, koska ensimmäisen tunnin kysymysten vastausvaihtoehdoissa oli vastaus vaikea, toisessa se oli korvattu vastausvaihtoehdolla ”yhtä outo kuin ekalla kerralla”. Toisen tunnin jälkeen kysyttäessä kehollisesta keinuntaharjoituksesta 35 oppilaasta yhdeksän (9) oli vastannut

”en osaa sanoa”. Harjoitusta piti kuusitoista (16) oppilasta ”yhtä outona kuin ekalla kerralla”. ”Vähän vähemmän outona” harjoitusta piti neljä (4) oppilasta. Harjoitus oli ”ihan mukava” kolmen (3) oppilaan mielestä. Kaksi (2) oppilasta piti harjoitusta ”helppona” ja yksi (1) ”tosi kivana”. Ensimmäisen tunnin kyselylomakkeen jotain muuta, mitä? -kohtaan yksi ”Ihan ok:lta” (3) -vastausvaihtoehdon valinnut oppilas oli vastannut harjoituksen olevan ”Tylsää” (3). ”Tosi kivaa” (5) -vastausvaihtoehdon valinneen oppilaan mielestä ”Se oli hauskaa” (5). ”Outo” (2) -vastausvaihtoehdon valinneet oppilaat olivat perustelleet avoimeen kohtaan valintaansa seuraavasti: ”Tosi kivaa oli” (2), ”Tosi outo” (2) ja ”Miksi?” (2). Oli mielenkiintoista, että oppilaat pitivät keinuntaharjoitusta outona. Toisen tunnin jälkeen pyysin avoimessa kohdassa kirjoittamaan perusteluja sille, miksi harjoitus oli outo. Kolme (3) oppilaista oli vastannut ”En tiää” (0; 1; 1) ja yksi ”Oli outoa” (2). ”En osaa sanoa” (1) -vastausvaihtoehdon valinnoita oli perusteltu seuraavasti: ”Tylsä” (1), ”Siks” (1), ”Tyhmää” (1) ja ”Koska tää on musiikin tunti (1).

Taulukko 10. Ryhmä 1 ja Ryhmä 2 mielipide kehollisesta keinuntaharjoituksesta molempien oppituntien jälkeen



Kun kehollisen keinuntaharjoituksen rytmi ja eteen-taakse askellus oli tullut tutuksi kaikille, laitettiin silmät kiinni ja pyrittiin tarkkailemaan kehoa ja mieltä sekä aistimaan muut ympärillä. O3 mukaan harjoitus oli helppo, kun siinä ei tehty mitään vaikeaa. ”Helppoa. No ei siinä tehty sellaisia vaikeita, se oli vaa helppoo.” (O3). O2 ei huomannut mitään eroa harjoituksessa silmät kiinni tai auki. ”No ei se muhun mitenkään vaikuttanut, et se oli ihan niin ku silmät kiinni tai auki ni ihan sama.” (O2). Hän pystyi aistimaan muita

ihmisiä ympärillä silmät kiinni ollessaan. Myös O1 piti harjoitusta helppona, mutta mietti harjoituksen aikana, mitä jos osuu johonkin toiseen. Hänelle tuli myös tunne siitä, että kaatuu, vaikka ei olisi kaatumassakaan. ”No, oli se ihan helppoo mutta sitten ku aatteli että jos vaikka osuu johonkin toiseen, ja sitte välillä tuli semmonen tunne, että kaatuis vaikka ei ois kaatumassakaan.” (O1)

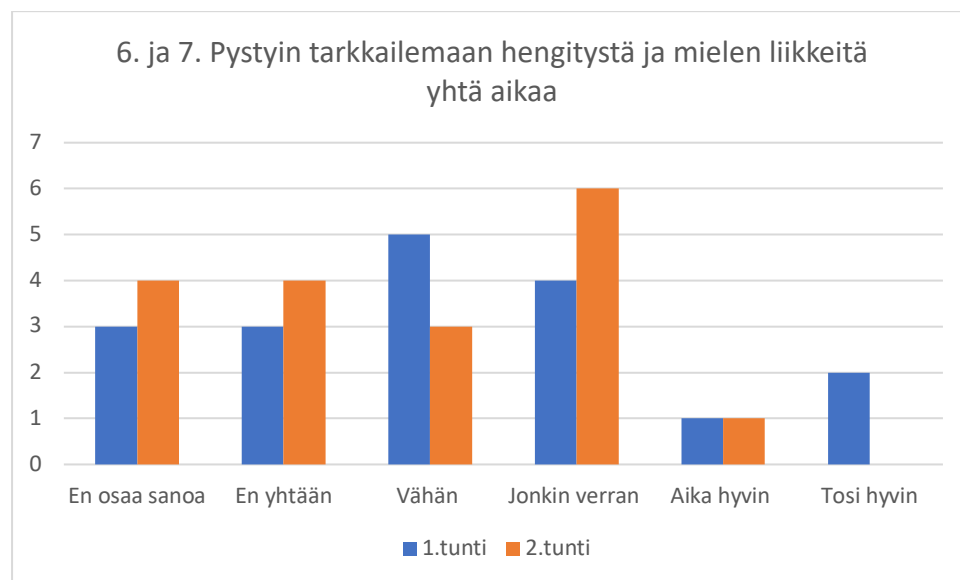
Eteen-taakse askellus oli selvästi joillekin oppilaille helppoa ja toisille vaikeaa. Ympyrässä pysyminen eli askelluksen pituuden säätäminen oli hankalaa myös silmät auki. Iso osa oppilaista askelsi pikkuhiljaa eteenpäin kohti piirin keskustaa. Askeltaminen rytmisissä oli myös selkeästi haastavaa monelle oppilaalle ja kun polskan rytmin taputus 1. ja 3. iskulle otettiin mukaan, moni oppilas näytti hämmentyneeltä tai turhautuneelta ja osaa oppilaista nauratti. Osa oppilaista ei myöskään aluksi osallistunut, mutta kannustuksen ja rohkaisun myötä kaikki osallistuivat lopulta. Eteen-taakse askelluksen aikana pyysin oppilaita keskittymään askelluksen lisäksi hengittämiseen ja tarkkailemaan mielen liikkeitä. Vaikutti siltä, että oppilaiden huomio meni kuitenkin askellukseen ja rytmisissä pysymiseen kuin hengityksen ja mielen liikkeiden havaitsemiseen.

Tunteet, aistit ja keholliset kokemukset ovat monella tapaa sidoksissa musiikillisiin ääniin, oli ihminen siitä tietoinen tai ei: musiikillinen ajattelu tapahtuu kehossa, mutta keho on myös tietoinen ja täsmällinen kohde musiikilliselle ajattelulle (Juntunen & Westerlund 2001, 204). Musiikin herättämät tunteet ovat yhteydessä keholliseen kokemiseen. Jos soittaminen ei tunnu fyysisellä tasolla hyvältä, ei tunnetasollakaan välttämättä saada hyviä kokemuksia. Yksilön luonnolliset tekijät kuten ikä, sukupuoli ja kehon ominaisuudet vaikuttavat liikkeen ominaispiirteisiin. Myös psykologiset seikat, kuten persoonallisuus, empatiakyky, mielen tila ja se pitääkö kuullusta musiikista, tuovat oman lisänsä musiikin tahdissa liikkumiseen. (Toiviainen 2022, 92.)

Kyselylomakkeessa ryhmien ja oppituntien välillä oli hengityksen ja mielen liikkeiden tarkkailussa eroja. Kysymyksessä kuusi (6), toisen tunnin kyselylomakkeessa numero seitsemän (7), ”Pystyin tarkkailemaan hengitystä ja mielen liikkeitä yhtä aikaa”, vastauksissa oli eroja oppituntien ja ryhmien välillä. Ryhmässä 1 ”en osaa sanoa” -vastauksia ensimmäisen tunnin jälkeen oli kolme (3), toisen tunnin jälkeen neljä (4). Saman verran vastauksia oli myös ”en yhtään” -vaihtoehdossa, ensimmäisen tunnin jälkeen kolme (3), toisen tunnin jälkeen neljä (4). Ensimmäisen tunnin jälkeen viisi (5) oppilasta oli vastannut ”vähän” ja toisen tunnin jälkeen vain kolme (3). Neljä (4) oppilasta vastasi ensimmäisen tunnin jälkeen pystyvänsä tarkkailemaan hengityksen ja mielen

liikkeitä yhtä aikaa ”jonkin verran”, toisen tunnin jälkeen kuusi (6). Yksi (1) oppilas oli vastannut molemmilla kerroilla ”aika hyvin” ja ”tosi hyvin” vastauksia ensimmäisen tunnin jälkeen oli yksi (1), toisen tunnin jälkeen ei yhtään (0). Ensimmäisen tunnin jälkeen kyselylomakkeen avoimessa kohdassa ”vähän” (3) -vastausvaihtoehdon valinnut oppilas kuvasi tunteuksiaan seuraavasti: ”Ahisti ja varvasta kramppas. Ei pysty olemaan paikallaan yhtään” (3). ”En osaa sanoa” (1) -vastausvaihtoehdon valinnut oppilas oli perustellut valintaansa: ”Ei jaksa lukea” (1). ”Tosi hyvin” -vaihtoehdon valinnut oppilas oli ilmaissut itseään: ”Äää” (5). Toisen tunnin kyselylomakkeessa ei ollut avointa kohtaa.

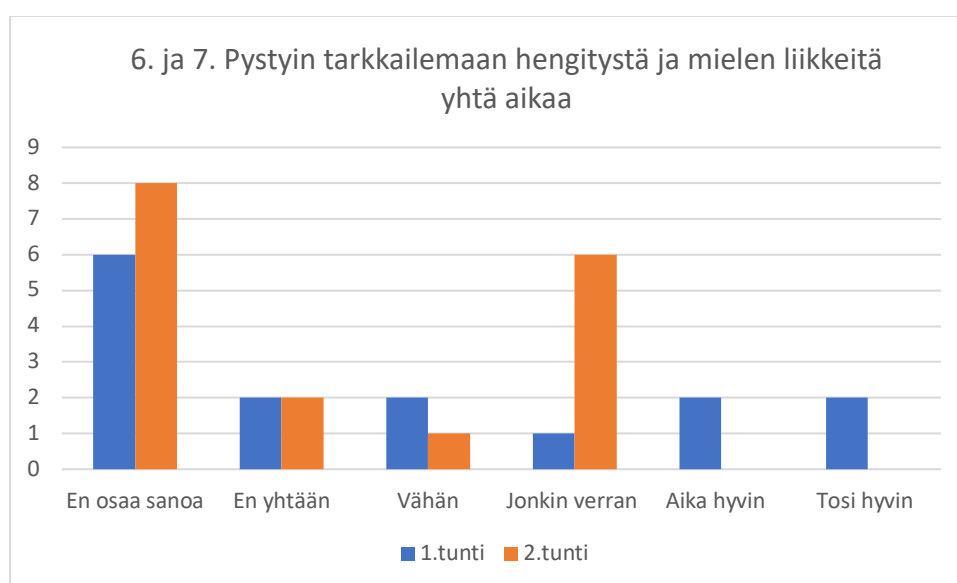
Taulukko 11. Ryhmä 1, hengityksen ja mielen liikkeiden tarkkailu yhtä aikaa kehollisessa keinuntaharjoituksessa



Toisessa ryhmässä (Ryhmä 2) ”en osaa sanoa” -vastauksia oli enemmän kuin ryhmässä 1 molemmilla kerroilla. Kuusi (6) oppilasta oli valinnut ”en osaa sanoa” -vastauksen ensimmäisen tunnin jälkeen ja kahdeksan (8) toisen tunnin jälkeen. ”En yhtään” -vastauksia oli molempien tuntien jälkeen kaksi (2), ”vähän” -vastauksia ensimmäisen tunnin jälkeen kaksi (2) ja toisen tunnin jälkeen yksi (1). Suuri ero oppituntien välillä oli jonkin verran vastauksissa. Ensimmäisellä tunnilla yksi (1) oppilas oli vastannut ”jonkin verran” ja toisella tunnilla kuusi (6) oppilasta oli valinnut ”jonkin verran” -vaihtoehdon. Ensimmäisellä tunnilla kaksi (2) oppilasta oli vastannut ”aika hyvin” ja kaksi (2) ”tosi hyvin”. Toisen tunnin jälkeen ”aika hyvin” ja ”tosi hyvin” -vaihtoehtoja ei ollut valittu ollenkaan. Tutkijan näkökulmasta, hengityksen ja mielen tarkkailemisen havainnoiminen harjoituksen aikana oli käytännössä mahdotonta. Kiinnitin huomiota oppilaiden

reaktioihin ja liikkumiseen. Osa oppilaista keskittyi selvästi joko liikkeeseen tai mielen ja hengityksen tarkkailuun. Osa oppilaista seurasi minun liikkeitäni ja ohjeitani, osa vaikutti lievästi poissaolevilta tai etteivät ole kovin kiinnostuneita. Jos hengityksen ja mielen tarkkailemisesta olisi voinut keskustella heti harjoituksen jälkeen oppilaiden kanssa, olisin saanut ehkä syvällisempää tietoa oppilaiden kokemuksista. Havainnoinnin ja kuvailun avulla kokemus muuttuu tietoiseksi, ja kun havainnosta tulee tietoista, ihmisestä tulee valpas, aktiivisesti ja kokonaisvaltaisesti osallistuva (Nilsonne 2004, 15–17).

Taulukko 12. Ryhmä 2, hengityksen ja mielen liikkeiden tarkkailu yhtä aikaa kehollisessa keinuntaharjoituksessa



Oppilaiden oman opettajan mukaan erilaisia kehollisia harjoituksia voisi olla enemmän musiikin tunneilla. Hän pohtii, että olisi tärkeää nuoren kehomuutosten vuoksi, että kehollisuutta käsiteltäisiin musiikin lisäksi myös muissa oppiaineissa, kuten liikunnassa ja terveystiedossa. Aikataulullisesti harjoitusten tekeminen ei olisi hankalaa, koska niihin ei kovin kauaa mene aikaa. Joku pieni ravistelu, venyttely tai hengittely voisi olla ennen aiheeseen menoa.

Kaikenlaisia tämmösiä kehollisia joo. Sä oot periaatteessa koko ihminen soitin niin että vaikka soittais jotain soitinta, ni sitte ku siinä tietää mitä tekee ja tietää missä tilassa oma kroppa on ja näin, ni kyllähän se on tosi hyvä ajatus. Ja kyllähän nuo on semmosia aikataulullisestikin aika nopeasti toteutettavia ettei niihin niin hirveän kauaa tarte sitä aikaa varata, et se voi olla joku pieni ravistelu juttu tai joku muu

semmonen venyttelyhetki tai hengittelyhetki tai mikä nyt millonkin ni mikä sit ehkä vähän auttaa siihen aiheeseen menemiseen. (OPE)

Kehollisuuden käsitteen opettaja kokee jossain määrin trendi-ilmiöksi, kuten myös tunnetaidot, kaveritaidot, rauhoittumisen taidot ja tietoisuustaidot, joista puhutaan paljon, mutta jotka eivät välttämättä näy arjessa. Opettajan mukaan työyhteisössä korostetaan enemmän positiivista pedagogiikkaa ja kaveritaitoja kuin kehollisuutta. Keskittymisen, rauhoittumisen ja kehotietoisuuden tuominen arkeen olisi hyvä asia, mutta kuitenkin sillä tavalla, että ne eivät menettäisi merkitystään.

Meillä on positiivista pedagogiikka ja sen tyyppistä ehkä nyt enemmän pietty yllä ja kaveritaitojuttuja, mut sitte keskittymisen, rauhoittumisen, kehotietoisuuteen niin siitä ehkä kuitenkin on aika vähän puhuttu täällä arkielämässä. – – – Semmosia tietoisuustaitoja ehkä niin paljon kuitenkin tullu että niitä vois olla kyllä enemmän ja just keskittymiseenki auttamisessa ja semmosessa. Vois olla toki vähän enemmänki. Niitä on ollu ehkä vähä sillee yläkäsitteenä, mutta ei ehkä niin ku tänne konkreettisesti arkeen upotettuna. (OPE)

Vaikka tietoisuustaitoharjoitteita ei olisi vaikea ohjata, on ohjaaminen kuitenkin jokaisen opettajan omasta kiinnostuksesta ja viitseliäisyydestä kiinni.

Varmaan aika lailla jotaki yksinkertaisimpia ni jos vaan on yhtään ite halukas sitä tekemään ni, kyllä mä uskon ettei ne sillee vaikeita oo ottaa haltuun, että se on enemmän siitä omasta [nauraa], omasta kiinnostuksesta kiinni. Joo. Että se, varmasti jokainen sen osaa tehdä jos vaan haluaa. (OPE)

Hänen mielestään työyhteisössä voisi olla yhteisiä rentoutushetkiä esimerkiksi aamun avausten yhteydessä, ruokailun jälkeen tai päivän päätteeksi kuitenkin niin, että harjoitus ei menetä merkitystään.

Nuohan on niin sovellettavissa olevia juttuja kuitenkin että pystyy tehdä semmosia monen tyyppisiä – – –niin siis se aamunavaus tai tällöinen pieni hetki vois olla hyvä, mut sitten mietin justii että, oisko se kiva vaikka päivän lopuksi ottaa. En tiää tai ruokailun jälkeen. Toisaalta myös nii ettei sitte se menetä sitä merkitystänsä tai ettei se mee semmoseks että no taas tätä samaa. (OPE)

Tulokset osoittavat, että yläkouluikäiset nuoret eivät osanneet luoda yhteyttä musiikin ja kehollisuuden välillä ja että kehollisen harjoituksen aikana hengityksen ja mielen

tarkkaileminen voi olla haastavaa. Tulosten perusteella esitän, että yläkouluikäisen kehollisuuden kokeminen on haastavaa ja että kehollinen toiminta musiikin tunnilla outoa. Oman kehon koskeminen musiikin tunnin yhteydessä ja kehollinen keinuntaharjoitus tuntui oppilaista oudolta. Keholliset harjoitukset jonkin muun oppiaineen, kuten liikunnan yhteydessä ei haastateltavien mukaan olisi kuitenkaan ollut outoa. Kehollisia harjoituksia voisi opettajan mukaan tuoda enemmän musiikin tunnille, koska ihminen itsessään on soitin. Myös erilaisia keskittymisen harjoituksia voisi hänen mukaansa tuoda työyhteisön arkeen, kuitenkin niin, ettei harjoitukset menetä merkitystään.

5 Pohdinta

Tässä luvussa esitän tutkimukseni tuloksiin perustuvat päätelmät. Lisäksi tarkastelen tulosten yleistettävyyttä ja luotettavuutta ja tutkimustani kokonaisuutena. Lisäksi pohdin tutkimukseni tulosten merkityksiä suhteessa laajempaan kontekstiin ja esitän jatkotutkimusaiheita ja menetelmällisiä lähtökohtia jatkotutkimuksen toteuttamiseksi.

Päätelmät ja keskustelua

Tässä tutkimuksessa tehtävänä oli analysoida millaisia merkityksiä 7. -luokan oppilaat antavat musiikin tuntien osana toteutettaville tietoisuustaitoharjoitteille. Lisäksi tavoitteena oli tarkastella oppilaiden käsityksiä ja suhtautumista tietoisuustaitoihin sekä pohtia, miten tietoisuustaitoharjoitteita voidaan hyödyntää musiikinopetuksessa. Päätutkimuskysymyksen lisäksi olin kiinnostunut tietoisuustaitoharjoitteiden mahdollisuuksista oppilaiden rauhoittamiseen ja harjoitteiden hyödyntämisestä opettajan työssä jaksamisessa. Tutkimuskysymykseni oli:

Millaisia merkityksiä 7. -luokan oppilaat antavat tietoisuustaitoharjoituksille?

Käsitteelliseen viitekehykseen perustuen tarkastelen aineiston keskeisiä tuloksia kahdesta näkökulmasta: tietoinen läsnäolo (alaluvut 2.2. ja 4.1.) ja kehollisuus (alaluvut 2.3. ja 4.2.). Kehollisuutta tarkastelen luvuissa 2.3 ja 4.2. Koska tietoista läsnäoloa ja kehollisuutta yhdistää kokonaisvaltainen kokemus kehon ja mielen yhteydestä, käsitteelen niitä yhtenä kokonaisuutena (ks. Pennanen 2014).

Tulokset osoittavat, että tietoisuustaidot voidaan käsittää monella eri tavalla, kuten rentoutus- ja hengitysharjoituksena, kehon venyttelynä tai taputteluna. Tietoisuustaidot [rentoutusharjoitus] ovat jossain määrin tutkimukseen osallistuneille nuorille ja opettajalle tuttuja entuudestaan, mutta jossain määrin [keholliset harjoitteet] vieraita. Terminä mindfulness ja tietoisuustaidot olivat oppilaille osittain vieraita. Rentoutusharjoitus koettiin pääasiassa hyödyllisenä oppitunnin alussa tai lopussa, mutta rauhoittuminen koettiin myös jokseenkin epämukavaksi tai musiikin tunnille sopimattomaksi. Joidenkin kohdalla rauhoittuminen auttoi keskittymään ja jotkut puolestaan eivät pystyneet rauhoittumaan keskittyäkseen. Meditaatiosta haastateltavat nuoret olivat kuulleet muun muassa koulun uskontotunneilla buddhalaisuutta käsittelevän oppitunnin yhteydessä. Vaikka meditaatiossa buddhalaisen perinteen mukaan pohditaan

syvällisiä kysymyksiä (Väänänen 2014, 36), harjoituksen tarkoitus on kuitenkin tarkkailla kehon tuntemuksia ja mielen liikkeitä (Kortelainen ym. 2014, 11). Harjoituksessa kohdennetaan huomio sisäiseen toimintaan ulkoisen sijaan. Rentoutusharjoituksessa huomio suunnattiin kehon eri osiin, hengitykseen ja mielen liikkeisiin. Harjoituksessa voi olla vaikeaa suunnata huomiota eri asioihin ja levoton mieli haluaa tehdä jotain muuta (Nilsonne 2004; Väänänen 2014). Huomion tarkkailemista ja suuntaamista pitääkin harjoitella samalla tavalla, kuin instrumenttia ja soittamista. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että hengityksen ja oman kehon eri osien tarkkaileminen ei ollut entuudestaan tuttua eikä rentoutusharjoituksen tekemistä musiikin tunnin yhteydessä täysin ymmärretty. Osalle nuorista rentoutusharjoituksesta tuli rauhoittunut ja rentoutunut olo ja osalle oppilaista rentoutusharjoitukseen keskittyminen ja hiljaa oleminen oli harjoituksen aikana haastavaa. Tulokset osoittavat, että rentoutusharjoituksen voi sisällyttää tunnin alkuun tai loppuun: osa oppilaista piti rentoutusharjoituksesta enemmän tunnin lopussa, osa tunnin alussa.

Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät osaa yhdistää kehollisuutta ja musiikkia, vaan kokevat musiikin enemmän soittamisen ja instrumentin kautta. Tämä kävi ilmi haastatteluissa ja kyselylomakkeissa, kun oppilaat kyseenalaistivat kehollisen toiminnan musiikin tunnilla (ks. luku 4.2.). Nuorten mielestä kehollinen toiminta musiikin tunnilla oli outoa, eikä liikkuminen heidän mielestään kuulu musiikin tunnille. Keholla on kuitenkin ratkaiseva merkitys esimerkiksi toimijuuden kehittämisessä (Juntunen & Westerlund 2001, 204) ja musiikin yksi tehtävistä oppiaineena on oppilaan toimijuuden vahvistaminen (POPS 2014, 422). Keholliset kokemukset luovat oppimisen perustan, koska kognitio ja neuromotoriikka kytkeytyvät toisiinsa (Anttila 2009, 86). Tulosten perusteella esitän, että kehollisuuden konseptia tulisi sanallistaa oppilaille ja sitä kautta pyrkiä luomaan yhteyttä kehollisuuden ja musiikin kokonaisvaltaisen ymmärtämisen välille. Kehon kautta kokemista pitäisi harjoitella nuorten kanssa erilaisin, esimerkiksi musiikkiliikunnallisoin tai kehorytmiikkaharjoittein. Myös tanssi, itseilmaisuus, luovuus ja vuorovaikutus sopivat kehollisen ilmaisuuden tarkasteluun ja kehotietoisuuden edistämiseen (Siljamäki 2016, 40).

Hengityksen ja mielen liikkeiden tarkkaileminen rentoutusharjoituksen aikana oli joillekin nuorille helppoa, joillekin vaikeaa ja isolle osalle asia, johon he eivät osanneet vastata (ks. taulukot 6 ja 7). Mielenkiintoista oli, että molemmissa ryhmissä tapahtui muutosta ensimmäisen ja toisen oppitunnin vastausten välillä. Samoin kävi kehollisen keinuntaharjoituksen hengityksen ja mielen liikkeiden tarkkailun suhteen (ks. taulukot 11

ja 12). Vastausten muuttumiseen on voinut vaikuttaa moni asia, eikä tämän tutkimuksen tuloksien perusteella voi vastata siihen, mitkä tekijät vaikuttivat nuorten kokemuksiin. Oppitunnin sijainti, harjoitteiden tuttuus toisella tunnilla, oma olo ja vireystila, päivän muut tapahtumat ja niin edelleen, ovat voineet vaikuttaa oppilaan kokemukseen. Jatkotutkimuksessa olisikin mielenkiintoista selvittää millaiset tekijät voivat vaikuttaa hengityksen ja mielen liikkeiden tarkkailemiseen rentoutusharjoituksen ja kehollisen toiminnan aikana, tuleeko tarkkailemisesta helpompaa harjoittelun myötä ja millä tavalla nuoret kuvailevat hengityksen ja mielen liikkeiden tarkkailemista. Oppilaan merkityksellisyyden kokemus voi myös vaikuttaa vastauksiin. Jos oppilas ei pidä musiikista oppiaineena, soittamisesta tai kehollisesta toiminnasta, sillä voi olla kielteinen vaikutus vastauksiin. Nuorten kokemusmaailman, elämäntilanteen ja merkityssuhteiden ymmärtäminen on haastavaa, koska nuoren mielialat ja suhtautuminen asioihin muuttuvat nopeasti eikä nuori välttämättä mielellään jaa kokemuksiaan aikuisen kanssa. (ks. Laine 2018; Perttula 2011.)

Musiikkikasvatuksessa voidaan tarkastella kehollisuutta muun muassa soveltamalla erilaisia rytmisiä harjoituksia, luovalla toiminnalla, musiikkiliikunnallisten harjoitusten ja tanssin kautta (Siljamäki 2016, 43). Kehollisen toiminnan lisääminen musiikinopetukseen on haastavaa monestakin syystä: usein julkisten koulujen luokkahuoneet ovat liian pieniä ja ryhmäkoot liian suuria musiikkiliikunnallisen toiminnan toteuttamiseen. Myös musiikinopetukseen varattu aika on kehollisen musiikkikasvatuksen yksi haasteista: liikkeen ja kokemuksen kautta oppiminen on hidasta ja tarvitsee paljon aikaa. (Juntunen 2017a, 81.) Tässä tutkimuksessa luokkatila ei ollut este kehollisen toiminnan toteuttamiseksi, mutta rajallinen aika määritteli mitä tunneilla voidaan tehdä ja kuinka kauan kuhunkin harjoitukseen on käytettävissä aikaa. Tämän tutkimuksen aineistonkeruuprosessissa kehollinen keinuntaharjoitus ei välttämättä ollut ensimmäiseksi keholliseksi harjoitukseksi paras mahdollinen vaihtoehto, vaan kehollisuutta olisi voinut lähestyä vielä enemmän musiikin ja soittamisen näkökulmasta. Harjoitus oli selvästi joillekin oppilaille vaikeaa. Pelkästään rytmissä askeltaminen oli joillekin haastavaa ja kun käsien taputukset tulivat mukaan, osa oppilaista ”putosi kyydistä” kokonaan. Koska pelkkä kehollinen tekeminen oli hankalaa, on mahdollista, että oppilaat eivät pystyneet suuntaamaan huomiota ajatuksiin, mielen liikkeisiin, tunteisiin tai kehon tuntemuksiin. Niiltä osin vastauksia ei voida pitää kovin luotettavina (ks. taulukot 11 ja 12). Kehollisen harjoituksen piti auttaa oppilaita tuntemaan kolmeneljäsosa-rytmi ja yhdistää se polskan rytmiin ja tanssiaskeliin. Koska

oppitunneilla käsiteltiin aihetta niin lyhyesti, oppilaiden kokemus liikkeen ja musiikillisen ilmiön yhdistämisestä ei muuttunut merkitykselliseksi. Jatkossa onkin tärkeä ymmärtää, että ei ole yhtä tapaa yhdistää kehollinen liike ja musiikki, koska ei ole yhtä sopivaa liikettä tiettyyn musiikilliseen ilmiöön (Juntunen & Hyvönen 2004, 206) ja kehittää opetusta niin, että ilmiötä lähestytään monin eri kehollisin tavoin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2014) ohjaa ”perusopetuslaki (628/1998), perusopetusasetus (852/1998), valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012 ja 378/2014) ja valtioneuvoston asetus perusopetusasetuksen muuttamisesta (423/2012)” (POPS 2014, 9). Koska perusopetuksen tulee olla vakaumuksetonta, opettajana, ja tutkijana, jouduin kyseenalaistamaan tietoisuustaitojen ottamisen osaksi omaa opetusta, harjoitteiden teettämisen oppilaille ja niiden sopivuuden musiikin tunnille. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu” (L2) mukaan, oppilaita tulisi ohjata tunnistamaan millä tavalla erilaiset kulttuurit, uskonnot ja katsomukset näkyvät oman arjen lisäksi yhteiskunnassa, millä tavalla media vaikuttaa kulttuureihin ja ohjata tunnistamaan ”kulttuurien moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana” (POPS 2014, 21). Perusopetuksen asetuksen mukaan opetuksen tulisi edistää ”länsimaisen humanismin perinteen, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten, kuten kristillisten sekä kulttuurien ja aatteellisten perinteiden tuntemista ja ymmärtämistä” (POPS 2014, 19). Asetuksen maailmankatsomuksellisten, uskonnollisten ja aatteellisten perinteiden tuntemisen ja ymmärtämisen nojalla, uskalsin tuoda itämaisen meditaatiokulttuurin osaksi länsimaisen humanismin perinnettä kevyemmän rentoutusharjoituksen muodossa. Länsimainen ja buddhalainen meditaatiokulttuuri poikkeavat toisistaan: buddhalaiseen meditaatioon kuuluu maailman luonteen pohtiminen, hengellisyys ja ihmisen moraalikäsitteet, kun taas länsimaissa meditaatioon suhtaudutaan enemmänkin tieteellisesti todennettavana ilmiönä (Väänänen 2014, 36). Perusopetuksen arvoperustassa ”henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatuskäsityksiin” puolsivat oman opettajuuden kehittämisen lisäksi itämaisen meditaatiokulttuurin (ilman syvällistä maailman, hengellisyyden ja moraalikäsitteiden pohtimista) tuomisen musiikin tunnille (POPS 2014, 15).

Monipuolinen kulttuurinen osaaminen, kulttuuriperinnön arvostaminen ja oppilaiden kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentaminen mainitaan yhtenä perusopetuksen tehtävänä. Opetuksen tavoitteena on auttaa ymmärtämään ja

hahmottamaan kulttuurien moninaisuutta, niiden menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. (POPS 2014, 18.) Myös vuosiluokkien 7–9 musiikin oppiaineen tehtävänä on rakentaa utelias ja arvostava näkemys musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen (POPS 2014, 422). Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda mahdollisuus musiikilliseen osaamiseen ja maailmankuvan laajentamiseen. Toiminnallisen opetuksen ja opiskelun nähdään kehittävän oppilaan ”musiikillisten taitojen” lisäksi ”ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua” ja yhteistyökykyä. (emt. 422.) Oppilaiden ajattelun ja toimijuuden vahvistaminen, aiemmin opittujen taitojen syventäminen, musiikin merkitysten tulkitseminen ja musiikkiin liittyvien tunteiden ja kokemusten jäsentäminen on musiikin oppiaineen tehtävä (POPS 2014, 422). Kulttuurin, tietoisuustaitojen ja kehollisuuden näkökulmasta musiikin opetuksen tavoitteista voidaan nostaa esiin kolme osaamistavoitetta, jotka tukevat tutkielmani aiheen valintaa ja tarkastelua: ”kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimin” (T3), ”rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemiseen ja ilmaisuun” (T4) ja ”ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin” (T10) (POPS 2014, 422–423).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) hyvinvointi mainitaan jopa 92 kertaa ja luvussa 4, ”Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri”, ”Hyvinvointi ja turvallinen arki” (luku 4.2) kuvataan, että liikkuminen ja mielen hyvinvointia edistävät yhteiset toiminnot ovat luonteva osa jokaista koulupäivää (POPS 2014, 27). Näin ollen mielenterveyttä edistäviä tietoisuustaitoharjoitteita voisi lisätä eri oppiaineiden tunneille ja kehollista toimintaa muuallekin kuin liikuntatunnin yhteyteen. Vaikka opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä kehollisuuden mainitaan olevan ajattelun ja oppimisen kannalta olennainen, liikunta on ainoa oppiaine, jossa kehollisuus erikseen mainitaan (ks. POPS 2014, 13.4.11 Liikunta). Musiikissa kehollisuus mainitaan soitto- ja musisointitaitojen kehosoittimien kehittämisen yhteydessä (ks. POPS 2014, 15.4.14 Musiikki)

Yläkouluikäisen nuoren elämässä tapahtuu suuria muutoksia etenkin oman kehon muutosten ja ihmissuhteiden muuttumisen myötä. Kehontuntemukseen ja kehonkuvan muodostumiseen vaikuttavat perheen ja ystävien lisäksi muu ympäristö ja sosiaalisen median trendi-ilmiöt (ks. Juntunen 1999; Saarikallio 2009). Kehollinen toiminta voi tuntua nuoren mielestä epämuukavalta tai liian intiimiltä toisten seurassa. Nuorilla, erityisesti tytöillä, on suuria ulkonäköpaineita, joita he luovat itse itselleen ulkoapäin tulevien [sosiaalisen median trendi-ilmiöt, vanhemmat, ystävät] vaikutteiden takia.

Kehontuntemus voi auttaa nuorta suhtautumaan omaan kehoonsa myötätuntoisesti ja hyväksyvästi (ks. Miners 2007; Pietikäinen 2021). Kehollisuuden kokemisella voidaan vahvistaa oppilaan hyvinvointia ja kokonaisvaltaista oppimista (Juntunen 2017b). Koska keho reagoi herkästi mieleen ja päinvastoin, on kehon ja mielen yhteyden ylläpitämisellä merkittävä vaikutus hyvinvointiin (ks. Kabat-Zinn 2017; Kim, Shim, & Han 2019; Juntunen 1999; Juntunen 2017b; Nilsonne 2004; Pennanen 2014). Kehon kautta tapahtuva tuntemus ja tietämys eli kehotietoisuus, vaikuttaa muun muassa aisteihin, taitoihin sekä toimintaan, ja musiikillisella tekemisellä voidaan lisätä kehotietoisuutta (Juntunen & Westerlund 2001, 209). Tutkimukseen osallistuneiden haastateltujen nuorten mukaan tietoisuustaitoharjoitteiden tekeminen yhdessä luokkatovereiden läsnä ollessa oli turvallista, mutta kaikki oppilaat eivät välttämättä koe samoin. Musiikin tunneilla voidaan luoda turvallinen tila kehollisen toiminnan lisäksi tunteiden käsittelyyn, tuntemiseen ja ilmaistamiseen muun muassa erilaisten improvisaatioharjoitusten muodossa tai kuuntelemalla musiikkia ja jakamalla omia kokemuksia (Saarikallio 2009, 226). Tunteiden hallinnan ja säätelyn prosessia ja strategioita (Saarikallio & Erkkilä 2007, 90–101) voidaan tutkia musiikin tunnilla yhdessä oppilaiden kanssa jaetun musiikkikokemuksen yhteydessä.

Terveys ja hyvinvointi liittyvät olennaisesti ihmisen onnellisuuden tunteen kokemiseen (ks. Sovereign & Walker 2021). Nuorten hyvinvointi, jaksaminen koulussa ja mielenterveys huolestuttaa monia²⁵. WHO:n mukaan (WHO 2023) puolet kaikista aikuisiän mielenterveyden häiriöistä alkaa 14-vuoden iässä, mutta useimmat tapaukset jäävät havaitsematta ja hoitamatta. Yleisimpiä nuorten sairauksien ja työkyvyttömyyden syytä ovat masennus ja ahdistuneisuus. (WHO 2023.) Suuria kysymyksiä ovat: Miksi nuoret masentuvat ja ahdistuvat? Mitä musiikkikasvattaja voi tehdä nuoren mielenterveyden edistämisen eteen? Miksi musiikkikasvattajan ylipäänsä pitäisi olla huolissaan nuorten hyvinvoinnista? Mielestäni nuorten hyvinvointi ja mielenterveys on jokaisen nuorten parissa työskentelevän asia. THL:n ”Lasten ja nuorten mielenterveystyön vaikuttavuuden lisääminen” -raportin loppusanoissa ollaan kansani samoilla linjoilla: ”Lasten ja nuorten kanssa työskentelevien aikuisten riittävän

²⁵ Grönholm, HS 2019; Yle uutisten nettisivujen haussa hakusanoilla ”nuoret mielenterveys” ensimmäisen sivun kymmenestä nuorten mielenterveyttä koskevasta artikkelista yhdeksän on julkaistu huhti-toukokuussa 2023. (Yle 2023). Lain mukaan peruskouluikäisten lasten ja nuorten opiskeluhaullon tehtäviin ei kuulu mielenterveyshäiriöiden hoitaminen, vaikka erilaisten selvitysten mukaan lapset ja nuoret toivovat, että koulun yhteydessä järjestetään mielenterveyspalveluita (Huikko, Peltola, & Aalto-Setälä 2023, 12).

mielenterveys-, päihde- ja riippuvuusosaamisen sekä kynnyksettömän yhteistyön varmistaminen on tärkeää.” (THL 2023, 28.) Oppiaineena musiikin yksi tehtävistä on ”ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin” (T10) (POPS 2014, 422–423). Musiikki toimii hyvinvoinnin edistämisen välineenä nuorten käsitellessä erilaisia tunteitaan (McFerran 2019, 6). Opetussuunnitelmassa tunnustetaan musiikin vaikutukset tunteisiin ja hyvinvointiin, mutta kehollisuuden osallisuus kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin jää huomiotta. Kehollisuus pitäisi huomioida opetuksessa ennen kuin ”lapsi lakkaa leikkimästä” ja tuoda kehollinen toiminta nuorille sopivalla tavalla osaksi opetusta. Liikunnan ja musiikin lisäksi kehollisuutta voisi tarkastella ainakin terveystiedossa.

Oppimisen tukeminen kaikilla koulutusasteilla on haasteena kaikille opetus- ja tutkimustyötä tekeville (Anttila 2009, 91). Opetuksen ja oppimisen haasteet ovat lisääntyneet viime vuosina monista eri syistä: digitalisaatio, inkluusio, neuropsykologisten ongelmien kasvanut diagnosointi, tunne ajankulumisen kiihtyvyydestä, tulevaisuuden uhat, pelko omasta ja läheisten hyvinvoinnista, erilaiset katastrofit, kuten luonnonkatastrofit (kuivuus, tulvat, maanjäristykset), pandemiat ja sota. Opettajankoulutus ei pysty vastaamaan nopeasti muuttuvaan maailmaan ja kehitykseen tarpeen vaatimalla tavalla. Jatko- ja täydennyskoulutusjärjestelmää pitäisi ylläpitää ja kehittää tehokkaammaksi vastaamaan nopeasti muuttavan maailman haasteita. Kasvatusalan ammattilaisten ja tutkijoiden sekä opettajankouluttajien tulisi tarkastella kokonaisvaltaisen oppimisen ja kehollisen tiedon mahdollisuuksia syvemmin (Anttila 2009, 91) ja tuoda tarkastelun tuloksia nopeasti käytäntöön. Opettajan tehtävänä on tarjota oppilaalle kehollisia kokemuksia konseptuaalisen ymmärtämisen ja refleктоivan tietämyksen pohjaksi. Opettajan pitää olla tietoinen mikä tietämyksen taso on merkityksellistä tietyn tilanteen saavuttamisessa. (Juntunen & Hyvönen 2004, 208.) Musiikin opetuksen käytännöissä pitäisi jatkuvasti kiinnittää huomiota kehollisuuden eri puoliin ja oppilaiden kehollisiin kokemuksiin (Juntunen 2017b, 122). Näin ollen opettajan merkitys korostuu kehollisuuden ja tietoisien läsnäolon opettamisessa. Musiikkikasvattajan haasteena on huomioida kaikki ryhmän erilaiset oppijat, heidän tarpeensa ja osaamisensa taso niin, että kaikilla oppilailla on riittävät mahdollisuudet ja realistiset tavoitteet onnistua ja yrittää (Saarikallio 2009, 226).

Taideyliopiston strategian ”arvot ja toimintaperiaatteet tukevat hyvinvointia, yhdenvertaisuutta sekä työn ja opiskelun merkityksellisyyden kokemusta”. Arvoperusteissa kokonaisvaltainen ihmiskäsitys on taitojen perustana. (Taideyliopisto

2023c.) Kehollisuus on yksi Sibeliuksen Akatemian musiikkikasvatuksen musiikin kandidaatin- ja maisterintutkintokoulutuksen läpäisyvaatimusteema (Taideyliopisto 2023d). Kandidatinvaiheen opintoihin sisältyy opintoja, joissa kehollisuutta käsitellään teoriassa ja käytännössä. Oman näkemykseni, kuulemani ja havaitsemani mukaan opintojen teorian ja käytännön tuntemus ja tietämys jää teoriatasolle, eikä sitä sidota riittävästi, jos ollenkaan opintojen käytäntöön. Taideyliopiston teatterikorkeakoulun Dramaturgian ja näytelmän kirjoittamisen koulutusohjelmassa (teatteritaiteen kandidaatti ja maisteri) on valittavana opintojakso ”Kehollisuus ja hyvinvointi” sekä ”Kehollisuus tutkimuksessa” (Taideyliopisto 2023e). Musiikkikasvatuksen kandidaatin tai maisterintutkinnon vapaasti valittaviin opintoihin voi valita opintojaksoja muista Taideyliopiston koulutusohjelmien koulutustarjonnasta. Musiikkikasvatuksen opinnot ovat laajat ja vaativat, ja opiskelijoiden vapaasti valittavat opinnot täyttyvät itseä kiinnostavista ja omaa ammatillista polkua tukevista opinnoista. ”Kehollisuus tutkimuksessa” ei välttämättä innosta opiskelijaa varsinkaan kandidatinvaiheessa ja ”Kehollisuus ja hyvinvointi” ei osaamistavoitteiltaan vastaa ehkä suoraan musiikkikasvattajan tarpeita. Musiikkikasvatuksen koulutustarjontaan pitäisi lisätä kyseiset opintojaksot, jotka sisällöltään palvelevat musiikkikasvatuksen tarpeita (ks. Sutela, Kivijärvi & Anttila 2021).

Hyvinvointi puhututtaa myös Taideyliopiston opiskelijoita: Taideyliopiston vuoden 2022 opiskelijakyselyn yhdeksi ”kehittämiskohteeksi nousee opiskelijan hyvinvointi” (Taideyliopisto 2023f) ja Taideyliopiston ylioppilaskunta vaatii tuoreessa (11.4.2023) kannanotossaan opiskelijoiden hyvinvoinnille enemmän huomiota ja ”laajoja asenne- ja rakennemuutoksia hyvinvointikriisin juurisyihin puuttumiseksi ja toisaalta akuutteja toimenpiteitä kriisin hoitamiseksi” (Taideyliopisto 2023g). Opiskelijoiden Hyvinvoinnin oppaasta löytyy erilaisia terveyden ja hyvinvoinnin teemoja ja monia harjoituksia muun muassa epämiellyttävien ajatusten ja tunteiden käsittelyyn sekä jännittämiseen (Taideyliopisto 2023h). Oppaan harjoitusten lopusta löytyy useita linkkejä eri sivustoille kuten Oivamieli-tietoisuutta arkeen ja Mielenterveystalo: Tunteet haltuun -sivustoille (Taideyliopisto 2023h). Maisteritutkielmana musiikkikasvatuksen opiskelijoille vuonna 2020 toteutetun hyvinvointikurssin tulokset (Kainulainen 2020) osoittavat, että tutkimukseen osallistuneet musiikkikasvatuksen opiskelijat eivät koe hyvinvointitaitojansa riittäväksi: oman jaksamisen kuunteleminen ja hahmottaminen oli vaikeaa. Opetuskokeiluna toteutettu hyvinvointikurssi kesti kolme viikkoa, jonka aikana neljä opiskelijaa osallistui tietoisuustaito- ja rentoutusharjoituksia sisältävälle

interventiolle. Ryhmähaastattelun ja kyselylomakkeiden vastaukset osoittavat, että musiikkikasvatuksen opinnot ovat kuormittavia ja altistavat riittämättömyyden kokemukselle ja itsekriittiselle ajattelulle. Opiskelijat kokivat hyvinvointikurssin hyödylliseksi ja myönteiseksi: kurssin myötä opiskelijoiden kyky rentoutua, rauhoittua ja keskittyä parani. Lisäksi opiskelijat kokivat vertaistuen ja hyvinvointikeskustelun hyvänä asiana. Musiikkikasvatuksen opiskelijalle ja työelämässä toimivalle musiikkikasvattajalle, hyvinvoinnin ja kokonaisvaltaisen jaksamisen havainnoinnin seurauksesta kehittyvä itsetuntemus on tärkeä taito. (Kainulainen 2020, 68–72.)

Teknologian kehittymistä voidaan pitää ihmisen yhtenä edistyksellisimmistä saavutuksista, mutta maailman teknologisoitumisella on myös käänteisiä vaikutteita. Internet, suoratoistopalvelut ja erilaiset sovellukset mahdollistavat tiedon hankkimisen ja erilaisten taitojen kehittämisen helposti, nopeasti ja vaivattomasti. Koska runsaasti informaatiota on välittömästi saatavilla, suhtautuminen oppimiseen voi muuttua. Nuoret kyseenalaistavat oppimisen, tiedon hankkimisen ja rakentamisen itse, koska kaikki on jonkun toisen pureskeltuna saatavilla (Isomäki & Kujansuu, YLE 2023). Mitä tämä tekee ihmisen älykkyydelle? Mitä tapahtuu, kun tietoverkko kaatuu tai kun sähkön käyttöä joudutaan rajoittamaan, eikä informaatiota ole saatavilla välittömästi? Osaako ihminen enää ajatella, hankkia ja rakentaa tietoa itsenäisesti? Ajattelu ja oppiminen on yhteydessä kehollisiin kokemuksiin ja keholliset kokemukset vaikuttavat ajattelun ja oppimisen lisäksi tunteisiin (Anttila 2009; Juntunen 2017b). Kun kehollisia kokemuksia tukahdutetaan ulkoisilla tekijöillä (kännykkä) on selvää, että ajattelu, oppiminen ja hyvinvointi kärsivät. Teknologiaa ja kehittymistä ihannoiva ihminen on vieraantunut itsestään, kehostaan, ympäristöstään ja on kadottanut ennen niin luontaisen luontoyhteyden. Kännyköiden lyhyt kehityskausi on tuonut puhelut, tekstiviestit ja lopulta kaiken tiedon välittömästi saataville, mikä voi olla hyvä, mutta myös huono asia. ”Kännykkä on koulussa hyvä renki, mutta huono isäntä”, kuvailee osuvasti kolumnisti Lauri Kotro (Kotro, YLE 2023). Kännykkä kädessä istuminen katkaisee yhteyden kehon tuntemuksiin, omiin tunteisiin ja ajatuksiin ja näin ollen myös oppimiseen ja ajattelun kehittymiseen. Nopeasti saatavilla oleva tieto ja tarve hankkia tietoa nopeasti vaikuttaa kärsivällisyyteen, keskittymiseen ja pitkäjänteisyyteen heikentävästi sekä häiritsee ja kaventaa ihmisen kehotietoisuutta (ks. Shahjahan 2015). Tällä tehokkuuden ja tuottavuuden aikakaudella (ks. Koskela & Kivijärvi 2019; Salonen & Foster 2021; Shahjahan 2015) aika määrittelee tavan toimia ja olla, jolloin kehon kuuntelu, kehon tarpeiden huomioiminen jää toissijaiseksi. Asiat hoidetaan nopeasti, että voi tehdä

enemmän tai että jää aikaa olemiseen. Tosin, oleminen on kännykkä kädessä olemista todellisen läsnäolon sijaan.

Ajattelun kehittymiseen vaikuttaa mielikuvitus, joka on olennainen osa kehollista tietoisuutta. Kehotietoisuus kehittää itsetuntemusta ja auttaa tunnistamaan kehon tarpeita (Juntunen & Westerlund 2001; Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016). Mielikuvitus auttaa ymmärtämään kuinka ympäröivä maailma vaikuttaa ihmiseen. Samoin kuin kehollisuudella (ks. Juntunen 2017b; Perttula 2011), myös mielikuvituksella on vaikutus siihen, miten ihminen hahmottaa asioita ja on vuorovaikutuksessa niiden kanssa sekä miten asioilla on merkitystä tietyssä kontekstissa (Dierckxsens 2018, 46). Mielikuvitusta käytetään ongelmien ratkaisussa tai kun ihminen luo tarinaa tilanteen ymmärtämiseksi (Dierckxsens 2018, 42). Mielikuvitusta voidaan kehittää kirjoittamalla, lukemalla, keksimällä ja ideoimalla itse. Mielikuvitus yhdistetään myös luovuuteen ja monet taiteilijat, filosofit ja keksijät ovat luoneet ”tyhjästä tilasta” käsin. Tällä tarkoitan mielen rauhoittamista ja hiljentämistä ajatuksista ja jopa tylsyyteen vaipumista.²⁶ Ihmisen yksi tehokkaimpia mielikuvituksen edistämisen keinoja on jouten olo, ei tekeminen, kuten Shahjahan kirjoittaa (Shahjahan 2015). Ihmisen mielikuvituksen käyttö, oma ajattelu ja tiedon sisäistäminen heikkenee, kun kaikki tarjoillaan valmiiksi pureskeltuna. Mielikuvituksen ja luovuuden kehittämiseksi koulussa, kotona ja vapaa-ajalla pitäisi enemmän pystyä vaipumaan tekemättömyyden, tuottamattomuuden ja tylsyyden tilaan. Nykyinen suomalainen uusliberalistinen koulutuspolitiikka kuitenkin vastustaa tällaista tuottamattomuuden tilaa, koska oppilaat nähdään valtion tulevana työvoimana, joita koulu valmistaa tehokkaaseen ja tuottavaan kilpailuun (ks. Koskela & Kivijärvi 2019).

Digitaalisten laitteiden ja oppimateriaalien käytön yhteydestä oppimistuloksiin on jonkin verran tutkimustietoa. DigiVOO -tutkimushankkeen (2023) raportin mukaan Suomalaisissa yläkouluissa käytetään digitaalista teknologiaa vielä vähän ja käyttö ”kohdistuu yleisimmin tiedonhakuun, tiedon muokkaamiseen ja tallentamiseen” (DigiVOO 2023, 6). Oppilaiden rooli digitaalisuuden hyödyntämisessä oppitunneilla on vähäistä. Tutkimusraportin mukaan oppimistulosten heikentymistä ei voi selittää digitaalisuudella, vaikka niillä on negatiivinen yhteys toisiinsa. Raportin mukaan oppimistulosten heikentymiseen vaikuttaa digitaalisuuden käyttö eriyttämisen apuvälineenä. Ulkomaalaistaustaiset, erityistä tai tehostettua tukea saavat ja heikommin

²⁶ ”Todellinen ymmärrys työskentelee hiljaisesti. Luovuus ja ongelmien ratkaisut löytyvät tyyneydessä.” - Eckhart Tolle

menestyvät oppilaat käyttävät digitaalista teknologiaa muihin oppilaisiin verrattuna enemmän. (DigiVOO 2023, 6.) Saarisen (2020) mukaan itseohjautuvuutta vaativa digitaalisten oppimateriaalien käyttö vaikuttaa oppimistuloksiin heikentävästi erilaisista taustoista tulevien oppilaiden osalta (Saarinen 2018, 5–6). Tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijoilla, joilla oli riskitausta (miespuolinen sukupuoli, yksinhuoltajaperhe, perheen vähävaraisuus, ensimmäisen tai toisen sukupolven maahanmuuttajatausta, äidin alhainen koulutus, poissaolokäyttäytyminen ja luokan kertaaminen) digitaalisten oppimateriaalien käyttö tai itseohjautuvat opetuskäytännöt usein käytettynä vaikuttivat kielteisemmin oppimistuloksiin kuin opiskelijoilla, joilla ei ollut riskitaustaa (Saarinen 2020, 96). DigiVOO-hankkeen raportin mukaan ”kansainvälisessä yhteistyössä kehitetyn digilukutaitotestin arviointikriteereihin peilaten yläkoululaisista hieman yli puolet sijoittuivat parhaimpaan kolmannekseen tiedonhakutaidoissaan”. Huolestuttavaa on, että raportin mukaan ”tiedon hallinnassa, yhdistämisessä, arvioinnissa ja luomisessa olisi testitulosten perusteella vielä huomattavasti kehitettävää”. (DigiVOO 2023, 22.) Voisiko mielen käytön opetteleminen ja mielen kehittäminen olla yksi ratkaisu kyseisten taitojen kehittämisessä? Voisiko mindfulnessin opetteleminen auttaa oppilasta muistamaan mitä on tekemässä, miksi ja millä tavalla? Voisiko harjoittelu auttaa oppilasta palauttamaan harhaileva mieli siihen mitä on tekemässä ja auttaa keskittymään kokonaisvaltaisesti kulloiseenkin tilanteeseen? Voisiko opetuksessa olla tarpeen ottaa käyttöön mielen harjoittamisen taito, tietoisuustaidot? (vrt. Kabat-Zinn 2017; 2021; Väänänen 2014.)

Digitaalisten välineiden käytöllä opetuksessa voi olla oppimistuloksia heikentäviä vaikutuksia ja jatkuva digitaalisten laitteiden käyttö voi vaikuttaa heikentävästi ihmisen hyvinvointiin. Tästä syystä perinteisiä opetuksen menetelmiä, kuten kirjan lukeminen, käsin kirjoittaminen, käsillä tekeminen ja kehollinen toiminta, tulisi lisätä opetuksen käytänteisiin. Taito- ja taideaineilla on nykyään entistä isompi merkitys opetussuunnitelmassa. Liikkuminen, vuorovaikutus ja reagointi ovat arkielämän sujumisen, oppimisen ja ihmisen hyvinvoinnin kannalta tärkeitä seikkoja (Juntunen 2011, 66). Kun nuoret istuvat välitunneilla kännykät kädessä ja oppitunneilla tietokoneen ääressä, hyvinvoinnin, arkielämän sujumisen ja oppimisen kannalta tärkeät seikat jäävät toteutumatta. Jos nuori vielä viettää vapaa-aikansa kännykkä kädessä ja kommunikoi sen välityksellä, mitä tapahtuu normaalille vuorovaikutukselle ja sosiaalisille taidoille? Kouluissa voidaan vaikuttaa oppimisympäristöihin ja opetuskäytäntöihin ja oppilaiden keskittymiskykyä ja tarkkaavaisuutta voidaan edistää maadoittamalla nykyhetkeen, kirjoittaa Shahjahan (2015). Hänen mukaansa oppimisympäristöissä voitaisiin ottaa käyttöön ”vähemmän on enemmän” ja ”ei tehdä” -lähestymistavat, millä voisi olla aikaan

liittyvään tuloksellisuuteen pehmentävä vaikutus. ”Olla laiskana” tarkoittaa siis sitä, että voi rauhassa elää nykyhetkessä ”tekemättä jättämisen” ja ”tuottamattomuuden” kanssa. (Shahjahan 2015, 489, 496.)

Tietoisuustaitojen harjoittelusta saadut tulokset aikuisten ja nuorten parissa antavat näyttöä siitä, että tietoisuustaitojen kehittämisellä, voi olla yhteys hyvinvointiin, terveydellisiin ja mielenterveydellisiin asioihin (ks. Gómez-Odriozola & Calvete 2021; Kim ym. 2019; Miners 2007; Saarinen ym. 2021; Sovereign & Walker 2021). Tietoisella läsnäololla voi olla myönteisiä vaikutuksia kehollisiin toimintoihin, kuten aivojen tapaan käsitellä vaikeita tunteita stressin aikana ja immuunijärjestelmään (Cahn ym. 2017; Kabat-Zinn 2017, 34). Tietoinen läsnäolo voi vähentää hyvinvointiin liittyviä kielteisten asioiden, kuten masennuksen, negatiivisten tunteiden, stressin ja ahdistuksen tunteita ja niiden kokemista (Miners 2007, 66, 123–125).

Musiikilla on vaikutus ihmisen fyysiseen kehoon ja tunteisiin (ks. Toiviainen 2022) ja musiikki voi olla hyvä työväline tunteiden ymmärtämisessä ja ilmaisussa. Mielenterveysongelmat, masennus ja ahdistuneisuus voivat johtua siitä, että ihminen ei ole ”kotonaan kehossaan ja mielessään”. Salonen ja Foster (2021) kirjoittavat irtiolemisestä ja siitä johtuvasta välinpitämättömyydestä: välinpitämättömyys on seurausta siitä, että ihminen ”kokee olevansa irti elämän kokonaisuudesta” (Salonen & Foster 2021, 52). Välinpitämättömyys itseä ja omaa hyvinvointia kohtaan on terveyden kannalta yhtä lailla huomionarvoinen asia, kuin välinpitämättömyys toisia kohtaan on yhteiskunnan kannalta. Yhteenkuuluvuuden tunne ja elämän kokeminen merkitykselliseksi ovat hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Ihminen on vieraantunut kehostaan, mielestään ja luonnonmukaisesta ympäristöstä, mikä voi olla yksi syy elämän merkityksettömyyden kokemiselle ja mielenterveysongelmien lisääntymiselle. Kun ihminen seuraa liian paljon ulkopäin tulevaa ohjausta, yhteys itseän heikkenee ja terveydelliset ongelmat lisääntyvät. Henkisellä puolella puhutaan paljon ihmisen kokonaisvaltaisuudesta ja kehomieliyhteyden vaikutuksesta muun muassa hyvinvointiin. Tiede ei ole aivan pystynyt tavoittamaan henkisyiden aspektia, koska sitä ei varsinaisesti pysty mittaamaan ja tutkimaan: kyseessä on ihmisen henkilökohtainen kokemus. Tästä syystä musiikkikasvatuksen fenomenologia ja esimerkiksi Dalcroze-pedagogiikan soveltaminen ja tutkiminen on tärkeää. Dalcroze-pedagogiikan opettajien ja opiskelijoiden henkisistä (hengellisistä) kokemuksista on tehty jonkin verran tutkimusta ja tulokset osoittavat kehollisuuden, musiikin ja henkisyiden (hengellisyyden) välillä olevan jokin yhteys (ks. Habron & van der Merve 2020; Van der Merwe & Habron 2019;

Van der Merve & Habron 2020). Kokemuksen ja merkityksen tutkimisen lisääminen voi avata keskustelua ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin laajemmassa aspektissa.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että tietoisuustaidot eivät vielä ole vakiintuneet suomalaisen peruskouluopetukseen. Tutkimusnäyttöä nuorten ja tietoisuustaitojen kokemuksista on verrattain vähän, joten lisää tutkimusta aiheesta tarvitaan. Tutkimus osoittaa, että nuorten hyvinvointi ja mielenterveyden haasteet on havaittu tutkimuskentällä ja työtä tehdään haasteiden syiden selvittämiseksi sekä hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseksi. Erilaiset hengitys- ja rentoutusharjoitukset ovat jossain määrin opettajien käytössä (ks. luku 4.1; Repo HS 2017; Repo HS 2019), mutta käytännöt eivät ole vielä vakiintuneet eikä kouluissa ole yhtenäistä toimintatapaa, vaan tietoisuustaitojen opettaminen on vielä toistaiseksi riippuvainen opettajan omasta mielenkiinnosta asiaa kohtaan. Tutkimus osoittaa, että kehollisuus on kiinnostanut tieteilijöitä kautta aikojen ja tutkimusnäyttöä aiheesta on monesta eri näkökulmasta. Musiikkikasvatuksen opetuksessa kehollisuuden teorian ja käytännön yhdistäminen ja opiskelijalle läpinäkyvämmäksi tuominen on vielä haasteena, mutta esimerkiksi Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmaudistuksen (2024) myötä tilanne saattaa muuttua. Yläkouluikäisten nuorten kehollisen kokemisen muuttuminen ja liikkumisen väheneminen on tiedossa tutkimuskentällä ja uutta tietoa aiheesta hankitaan jatkuvasti. Nuoren murrosiässä kokevat muutokset ovat olleet tiedossa vuosikymmeniä, mutta koulu ei pysty auttamaan nuorta muutoksien kokemisen kohtaamisessa riittävästi. Tietoisuuden lisääminen itsestä, oman kehon toiminnasta ja muutoksista sekä ajatuksista ja tunteista, voi auttaa nuorta elämässään tapahtuvien muutosten kohtaamisessa ja käsittelemisessä. Tietoisuustaidot lisäävät hyväksyvää läsnäoloa ja mahdollisesti itsemyötätuntoa (ks. Kåver & Nilsonne 2004; Kåver 2005; Pietikäinen 2021), joten tietoisuustaitojen tuominen arkeen voi olla nuorelle hyvinvointia ja terveyttä edistävää toimintaa. Tietoisuustaitojen lisääminen arkeen ja arjen rauhoittaminen voi auttaa myös opettajan työssäjaksamiseen. Nykyisen kiireisen ja nopean toiminnan aikakaudella, pysähtyminen, hiljentyminen ja rauhoittuminen voi olla vaikeaa, koska ulkoapäin tulevat vaatimukset ovat kovat ja puoltavat tehokasta toimintaa ja jatkuvia tuloksia (ks. Koskela & Kivijärvi 2019; Salonen & Foster 2021). Sosiaaliset paineet menestyä, olla tuottava, saada aikaan hyviä tuloksia oppilaiden oppimisen suhteen voivat olla niin kovat, että opettaja ei pysty tuomaan rauhaa oppitunneilleen. Rauhan, pysähtymisen, hiljentyneen ja kuuntelemisen tuominen koulukulttuuriin onkin tapahduttava ylhäältä käsin. Opettaja yksin ei pysty muuttamaan koko koulun kulttuuria vaan pystyy toiminnallaan

vaikuttamaan ainoastaan omaan tapaansa toimia ja olla. Koko koulukulttuurin muutokseen tarvitaan yhteistyötä muiden opettajien, koulun henkilöstön ja kunnan kanssa ja oppilaiden motivoimista muutoksen toteuttamiseen. Konkreettiset yhteisesti sovitut toimintamallit ja -tavat edesauttavat koulukulttuurin muuttamista ja yhteistyö toisten opettajien kanssa esimerkiksi tietoisuustaitojen harjoittelemisesta oppitunneilla luo pohjaa uusille käytänteille. Koko koulu yhteisön sitoutuminen rauhan ja hiljaisuuden arvostamiseen esimerkiksi kännykättömällä koulupäivällä voi toimia esimerkkinä kuntien eri instituutioiden, kotien ja perheiden laadukkaan läsnäolon puolesta.

Tutkimuksen luotettavuudesta

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on syytä tarkastella miksi tehtiin mitä tehtiin, mitä saatiin selville ja millä tavalla sitä on tulkittu (Leavy 2011, 135). Tämän lisäksi tarkastelun kohteena on tutkimuksen eri osa-alueiden yhteensopivuus, onko tutkimus järkevä ja kattava (Leavy 2011, 138). Tämän tutkimuksen tehtävä, käsitteistö ja metodologiset valinnat ovat perusteltavissa ja tulosten raportointi on avointa ja kattavaa. Tuloksien läpinäkyvyyttä lisää kyselylomakkeiden vastauksista laaditut taulukot.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu usein ilmiön ymmärtäminen tilastollisten yhteyksien etsimisen sijaan. Tästä syystä tutkimusaineistoksi riittää pienikin määrä, ja joskus jopa yksikin tapaus riittää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Pienen aineiston perusteella ei kuitenkaan voida tehdä yleistyksiä eikä vetää yksiselitteisiä johtopäätöksiä. Keräämäni tutkimusaineiston perusteella pystyin vastaamaan tutkimuskysymykseen oppilaan ja opettajan näkökulmasta. Merkityksen ja kokemuksen tutkiminen triangulaatiomenetelmällä (Hirsjärvi ym. 2010, 233; Leavy 2017, 153; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) mahdollistaa aineiston tarkastelun useammasta näkökulmasta, mikä lisää tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. Eri menetelmien tuloksista voidaan saada erilaisia vastauksia, jolloin tuloksista poistuu ilmeinen varmuus eikä tutkija takerru ”oikean” vastauksen löytymiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 38–39.)

Tutkimusmenetelmien valinnassa pyrin löytämään menetelmällisiä lähestymistapoja, jotka soveltuvat parhaiten tutkimustehtävääni. Perusteluna haastattelun, havainnoinnin ja kyselylomakkeen valinnalle voidaan pitää menetelmien luotettavuutta ja tarkkuutta sekä tehokkuutta ja taloudellisuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34.) Tässä tutkimuksessa on pyritty tavoittamaan nuoren yksilöllisiä kokemuksia ja niiden merkityksiä, joita esitän

haastattelupäiväkirjojen otteilla mahdollisimman kattavasti pyrkien osoittamaan jokaisen nuoren yksilöllisen ja arvokkaan näkökulman (ks. Leavy 2017, 156). Nuoren maailmankuvaa olen kuvannut rehellisesti ja avoimesti kuitenkin nuoren yksilöllisyyttä ja yksityisyyttä kunnioittaen. Nuoriin kohdistuvien taustaoletuksien en ole antanut vaikuttaa siihen, millaisen kuvan annan nuoren maailmasta.

Tässä tutkimuksessa parihaastattelu ei tullut kysymykseen, koska haastateltavia oli vain kolme. Ryhmähaastattelulla olisi voinut saada kattavamman kuvan nuorten yhteisistä kokemuksista ja millä tavalla merkityssuhteet eri oppilaille rakentuvat. (ks. Laine 2018.) Yläkouluikäisten nuorten haastattelemine ja havainnoiminen antaa käsityksen nuorten suhtautumisesta tietoisuustaitoharjoitteisiin musiikin tunnilla. Tutkimushaastatteluun osallistui kuitenkin niin pieni määrä nuoria, että tulosten perusteella ei voi tehdä yleistyksiä. Haastattelut osoittivat nuorten vastausten poikkeavan toisistaan ja kyselylomakkeiden vastaukset vahvistivat, että tietoisuustaitoharjoitteiden tekemisestä musiikin tunnilla on eriäviä mielipiteitä. Haastatteluista olen pyrkinyt tuomaan esiin kaikki eri termit, joita tietoisuustaitoharjoitteista käytettiin ja olen raportoinut oppilaiden ja opettajan vastausten eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä. Tutkimuksen luonne ja aiheen valinta on voinut vaikuttaa oppilaiden tapaan vastata haastattelukysymyksiin ja lomakkeen kysymyksiin eikä niitä voida tulkita yksiselitteisesti. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa kyselylomakkeen vastauksiin on suhtauduttava varauksellisesti, koska lomakkeen laatijana olen valinnut annetut vastausvaihtoehdot, jotka eivät välttämättä vastaa ollenkaan oppilaan omaa ajatusta vastaushetkellä. Väärinymmärtämisen mahdollisuus on myös olemassa oppilaan ymmärrettyä vastausvaihtoehdot väärin. (Hirsjärvi ym. 2010, 232–233.) Koska tutkimukseni lähtökohdat olivat henkilökohtaiset, olen pyrkinyt tutkimusprosessin alusta asti tiedostamaan omat käsitykseni ja kyseenalaistaa niitä kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. Tutkimusprosessin aikana aiheen henkilökohtaisuus nousi erityistarkastelun kohteeksi. Huomasin tarkastelevani lähdekirjallisuutta omista lähtökohdistani nähden enkä muistanut palata tutkimusongelmaan ja tutkimuskysymykseen riittävän usein. Huomasin henkilökohtaisuuteen liittyvän ongelman kuitenkin ajoissa ja otin tutkimukseeni riittävästi etäisyyttä pitämällä kuukauden mittaisen tauon. Tauon aikana sain asetettua omat tunteeni ja tarpeeni toissijaiseksi ja nostettua tutkimustehtävän ja kysymyksen ensisijaisen tarkastelun kohteeksi. Tauon jälkeen onnistuin mielestäni pitämään aiheeseen riittävän objektiivisen otteen. Tarkka kuvaus tutkimuksen teon

kaikista vaiheista, kuten aineiston hankinnasta, haastatteluista ja havainnoista selvästi ja totuudenmukaisesti lisää tutkimukseni luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2010, 232; Leavy 2017, 154). Aineiston tulkintaa olen tarkastellut kriittisesti kuvaamalla raportissa omia ennakkokäsityksiäni (Laine 2018, 35–36).

Tutkimukseni käsitteellisen viitekehyksen kuvaamiseen valikoitui suomen- ja englanninkielistä tutkimuskirjallisuutta kuten vertaisarvioituja artikkeleita, väitöskirjoja ja muita musiikkikasvatuksen alalle merkittäviä teoksia. Lisäksi tutkimuksen käsitteellisessä viitekehyksessä olen käyttänyt ei-tieteellistä kirjallisuutta, lähinnä tietoisien läsnäolon tarkastelussa. Näiden tueksi olen kuitenkin löytänyt tieteellisesti tutkittua tietoa. Lähdemateriaaliksi olen pyrkinyt valitsemaan mahdollisimman tuoreita kotimaisen ja kansainvälisen tutkimuksen teoksia. Englanninkielisen tekstin suomentamisen apuna olen käyttänyt sanakirjaa ja kääntäjää, mutta siitä huolimatta on olemassa väärinymmärtämisen mahdollisuus erityisesti lääketieteellisen tutkimuskirjallisuuden tulkinnassa (esim. Cahn, Goodman, Peterson, Maturi & Mills, 2017).

Johdannossa (Luku 1) esitettyihin ulkomaisiin tutkimuksiin (Cahn, Goodman, Peterson, Maturi & Mills, 2017; Gómez-Odriozola & Calvete 2021; Kim, Shim, & Han 2019; Miners 2007; Sovereign & Walker 2021) on suhtauduttava avoimen kriittisesti, koska alueellisilla ja kulttuurisilla eroilla voi olla vaikutusta tutkimusten tuloksiin. Kaikissa mainituissa tutkimuksissa tietoisuustaitojen kehittymistä ja merkitystä tutkittiin tietyn itsehoitomenetelmän (jooga, pilates) tai näkökulman kautta (psykologinen hyvinvointi) eikä niiden tuloksia voida yleistää. Suomalainen tutkimus (Saarinen, Hintsanen, Vahlberg, Hankonen & Volanen 2020) antaa viitteitä tietoisuustaitoharjoitteiden ja hyvinvoinnin yhteydestä suomalaisessa kulttuurissa ja yhteiskunnassa, mutta tutkimukseen osallistuneiden ryhmien koko oli niin pieni, että yleistyksiä ei voida tulosten perusteella tehdä. Esittelin kyseiset tutkimukset osittain juuri edellä mainittujen syiden vuoksi. Monipuolinen otanta tietoisuustaitojen tutkimuksesta osoittaa aiheen ajankohtaisuuden ja tutkijoiden mielenkiinnon kehomieliyhteyttä kohtaan. Lisäksi valitsemani tutkimusartikkelit osoittavat sen, että suomenkielistä tutkimusta aiheesta on vähän, vaikka suomalaista tutkimusta aiheesta löytyykin.

Kun tutkijana keskityn siihen, minkälainen tutkija haluan olla ja millä perusteilla, toimintani panokset kasvavat. Sen lisäksi että tutkiskelen sitä, mikä on sallittua, suotavaa ja pakollista, mietin myös mikä on omasta mielestäni ihailtavaa ja tavoittelemisen

arvoista hyvin eletyn elämän laajemmasta näkökulmasta. (Björk & Juntunen 2019, 69, 89.)

Jatkotutkimuksesta

Jatkotutkimuksessa tietoisuustaitoja ja kehollisuutta voisi tarkastella eri näkökulmasta kuten nuoren itsesäätelyn, itseohjautuvuuden, toimijuuden tai motivaation näkökulmasta. Tutkimuksessa voisi tutkia millä tavoin tietoisuustaidoilla ja kehollisuudella voidaan edistää nuoren toimijuuden ja/tai itseohjautuvuuden kehittymistä tai tutkia minkälaisia merkityksiä tietoisuustaidoilla ja kehollisuudella on nuoren motivaatioon ja/tai itsesäätelyyn.

Kuten jo aiemmin kirjoitin (ks. Luku 5) ”Jatkotutkimuksessa olisikin mielenkiintoista selvittää millaiset tekijät voivat vaikuttaa hengityksen ja mielen liikkeiden tarkkailemiseen rentoutusharjoituksen ja kehollisen toiminnan aikana, tuleeko tarkkailemisesta helpompaa harjoittelun myötä ja millä tavalla nuoret kuvailevat hengityksen ja mielen liikkeiden tarkkailemista.” Tulevissa tutkimuksissa voisi syventyä pitkäkestoisemmalla etnografisella toimintatutkimuksella tietoisuustaitoharjoitteiden käyttöön musiikin tunnilla. Tutkimuksessa voisi tarkastella millä tavalla oppilaat kuvailevat kehollisten ja mielen tuntemusten tarkkailua harjoitteiden jälkeen, minkälaisia vaikutuksia oppilaat itse huomaavat harjoitusten tekemisellä olevan ja minkälaisia muutoksia opettaja (opettajatutkimus) tai tutkija (etnografinen tutkimus) huomaa tutkimuksen aikana harjoitusten tekemisellä olevan. Koska oppiminen ja muutos on usein pitkä prosessi, lukuvuoden mittainen tietoisuustaitointerventio, saattaisi antaa mitattavia tuloksia.

Myös kahden eri ryhmän vertaileva tutkimus olisi mielenkiintoinen. Toisen ryhmän tunneilla tehdään tietoisuustaitoharjoitteita, toisen ei. Tutkijan rooli on tehdä havaintoja siitä, millaisia eroja luokkien toiminnassa on ennen tietoisuustaitoharjoitteiden teon aloittamista, niiden aikana ja sen jälkeen. Tässäkin tutkimuksessa korostuu pitkäaikainen, lukukauden tai lukuvuoden mittainen havainnointi ja tutkimuksen kohteena on tietoisuustaitoharjoitteiden vaikutukset yleisemmällä tasolla luokan ilmapiiriin ja yksilötasolla keskittymiseen ja rauhoittumiseen. Erilaiset haastattelut (yksilö-, pari- ja ryhmähaastattelut, opettajan haastattelu) ja kyselylomakkeet toisivat lisäarvoa tutkijan havaintojen tueksi. Vertailevaan tutkimukseen liittyy merkittäviä eettisiä kysymyksiä

kuten tutkimukseen osallistuvien yhdenvertaisuuden toteutuminen. Erityisesti nuorten alaikäisten vertailevassa tutkimuksessa tutkittavien ja huoltajien informoiminen tutkimuksesta on erityisen tärkeää ja tieto siitä, että tutkimuksen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa prosessia. Osallistujilla pitäisi olla mahdollisuus valita kumpaan ryhmään he osallistuvat, mikä voi olla mahdotonta tai haastavaa toteuttaa opetuksen järjestäjän taholta. Yhdenvertaisuuden toteutumista voisi parantaa verrokkiryhmien harjoitteiden valinnassa. Toisella ryhmällä tutkimuskohteena olisi hengitys- ja rentoutusharjoitukset, toisella ryhmällä hengitys- ja keholliset harjoitukset. Näin molemmat ryhmät saisivat osallistua harjoitteiden tekoon. Toinen vaihtoehto lisätä yhdenvertaisuutta on toteuttaa tietoisuustaitoharjoitteet molemmilla ryhmillä eri aikoina: toinen ryhmä tekee harjoitteet syyslukukaudella ja toinen kevätlukukaudella. Tällöin tutkimuksen luonne muuttuu, jolloin tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten laatiminen tulee olla tutkimuksen luonteen kanssa linjassa.

Musiikkikasvatuksen koulutuksen osalta olisi mielenkiintoista tutkia millä tavalla eri musiikkikasvatuksen opetusta tarjoavien yliopistojen opetussuunnitelmassa ja opetuksessa on huomioitu tietoisuustaidot. Tietoisuustaitoharjoitteiden opettaminen musiikkikasvatuksen opiskelijoiden hyvinvoinnin tueksi olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe, jonka voisi toteuttaa esimerkiksi pitkäkestoisempana hyvinvointi -kurssina (ks. Kainulainen 2020). Tutkimuksella voisi selvittää minkälaisia eroja on eri yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointitaidoissa, millaisia taitoja opiskelijat kokevat tarvitsevänsä eri yliopistoissa, millaisia hyötyjä opiskelijat kokevat saavansa tietoisuustaitoharjoitteista ja millä tavalla harjoitteita voisi yhdistää musiikkikasvattajan monenlaisissa työtehtävissä. Toisaalta tutkimus voisi selvittää korkeakouluopiskelijoiden itsemyötätuntoa ja psykologista joustavuutta opintojen kuormittavuuden suhteen.

Lähteet

- Alanen, L. 2018. Descartes, René. Filosofia.fi. Saatavilla: <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/descartes-rene>. Luettu 18.5.2023.
- Anttila, E. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 29 (2): 83–94.
- Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulutyössä. *Acta Scenica* 37. Helsinki: Teatterikorkeakoulu 2013.
- Anttila, P. 2023. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. *Metodix – metoditietämystä kaikille*. Saatavilla: <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>. Luettu 10.4.2023.
- Basavaraddi, I. V. 2015. *Yoga: It's Origin, History and Development*. Saatavilla: http://www.redtwigyoga.com/uploads/1/2/1/9/12195443/yoga__its_origin_history_and_development.pdf. Luettu 11.5.2023.
- Björk, C. & Juntunen, M-L. 2019. Ethical Considerations on Conducting Research about Music Teaching in Primary Schools: A Virtue Ethics Approach. *European Journal of Philosophy in Arts Education* 02, 4: 61–110.
- Cahn, B. R., Goodman, M. S., Peterson, C. T., Maturi, R. & Mills, P. J. 2017. Yoga, Meditation and Mind-Body Health: Increased BDNF, Cortisol Awakening Response, and Altered Inflammatory Marker Expression after 3-Month Yoga and Meditation Retreat. *Frontiers in Human Neuroscience* 11, 315: 1–14.
- Connington, B. 2014. *Physical Expression on Stage and Screen: Using the Alexander Technique to Create Unforgettable Performances*. Lontoo: Bloomsbury. Luku 1.1., 9–24. Saatavilla: <https://www-dramaonlinelibrary-com.ezproxy.uniarts.fi/encyclopedia?docid=b-9781408182673>. Luettu 11.5.2023.
- Dierckxsens, G. 2018. Imagination, narrativity and embodied cognition: Exploring the possibilities of Paul Ricœur's hermeneutical phenomenology for enactivism. *Filosofia UNISINOS* 19 (1): 41–49.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita*

- tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Gadamer, H-G. 2002. Ymmärtämisen kehästä. *Niin & näin*. 3: 66–69. Saatavilla: <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn023-19.pdf>. Luettu 10.4.2023.
- Gastaldo, D., Magalhães, L., Carrasco, C. & Davy, C. 2012. Body-Map. Storytelling as Research. Methodological considerations for telling the stories of undocumented workers through body mapping. Saatavilla: <https://www.migrationhealth.ca/undocumented-workers-ontario/body-mapping>. Luettu 11.5.2023.
- Gomez-Odrizola, J. & Calvete, E. 2021. Effects of a Mindfulness-based Intervention on Adolescents' Depression and Self-concept: The Moderating Role of Age. *Journal of Child and Family Studies* 30: 1501–1515. Saatavilla: <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01953-z>. Luettu 12.5.2023.
- Habron, J. 2016. Dalcroze Eurhythmics in music therapy and special music education. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, Special Issue 8 (2)*: 100–104.
- Habron, J. & van der Merve, L. 2020. Stories students tell about their lived experiences of spirituality on the Dalcroze class. *British Journal of Music Education* 37: 125–139.
- Heinämaa, S. 2000. Mitä on fenomenologia? Johdatus *Phénoménologie de la perception* -teoksen esipuheeseen. *Tiede & Edistys* 25 (3): 165–169.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Tallinna: Raamatutrükikoda.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy. 15.–16. painos.
- Huikko, E., Peltola, K. & Aalto-Setälä, T. 2023. Lasten ja nuorten mielenterveystyön vaikuttavuuden lisääminen. Kansallisen lapsistrategian toimenpiteen 13 loppuraportti. Helsinki: Terveystyön ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla: <https://www.julkari.fi/handle/10024/146096>. Luettu 18.5.2023.

- Juntunen, M-L. 1999. Dalcroze-rytmiikka-kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa. Licensiaattityö. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juntunen, M-L. & Westerlund H. 2001. Digging Dalcroze, or, dissolving the mind-body dualism: philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research* 3(1): 203–214.
- Juntunen, M-L. & Hyvönen L. 2004. Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education* 21(2): 199–214.
- Juntunen, M-L. 2011. Liike, rytmi ja musiikki: Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyskiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisu. Helsinki: Edita Prima Oy, 57–74.
- Juntunen, M-L. & Westerlund, H. 2011. The legacy of music education methods in teacher education: The metanarrative of Dalcroze Eurythmics as a case. *Research Studies in Music Education* 33 (1): 47–58.
- Juntunen, M-L. 2017a. Embodiment in Dalcroze Eurythmics. Väitöskirja. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Juntunen, M-L. 2017b. Embodiment in music teaching and learning. *Finnish Journal of Music Education* 20 (1): 117–126.
- Kabat-Zinn, J. 2017. *Mindfulness. Tietoisien läsnäolon perusteet*. Helsinki: Oy Nord Print Ab. Viisas Elämä Oy. 2. uudistettu painos.
- Kabat-Zinn, J. 2021. *Olet jo perillä. Tietoisien läsnäolon taito*. Tallinna: Raamatutrükikoda OÜ. Uudistettu painos.
- Kainulainen, T. 2020. Hyvinvoivaksi musiikkikasvattajaksi: opetuskokeiluna toteutettu hyvinvointikurssi musiikkikasvatuksenopiskelijoille. Maisterin tutkielma. Taideyliopisto.
- Kallinen, K. & Pirskanen, H. 2022. Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu. Tallinna: Printon Trükikoda. Gaudeamus.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. 2023. Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus>. Luettu 20.2.2023.

- Kannisto, T. 2014. Kant: Transsendentaalinen idealismi. *Filosofia.fi*. Saatavilla: <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/kant-transsendentaalinen-idealismi#Johdanto>. Luettu 18.5.2023.
- Kim, S-K., Shim, J-L. & Han, G-S. 2019. The Effect of Mind-Body Exercise on Sustainable Psychological Wellbeing Focusing on Pilates. *Sustainability* 11(7): 1977. Saatavilla: <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/7/1977>.
- Kivijärvi, S., Sutela, K., & Ahokas, R. 2016. A conceptual discussion of embodiment in special music education: Dalcroze Eurhythmics as a case. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, Special Issue* 8(2), 169–178.
- Klemola, T. 2014. *Asahi – tietoisien liikkeen taito*. Saarijärven Offset Oy: Docendo Oy.
- Kortelainen, I., Saari, A. & Väänänen, M. (toim.) 2014. *Mindfulness ja tieteeet. Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kortelainen, I. 2014. *Kehotietoisuus psykososiaalisesta näkökulmasta*. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.) *Mindfulness ja tieteeet. Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Koskela, M. 2022. *Democracy through pop? Thinking with intersectionality in Popular Music Education in Finnish schools*. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Koskela, M. & Kivijärvi, S. 2019. Neoliberal politics of basic education in the Finnish National Core Curriculum – Music education as a challenger. Teoksessa A. Di Lorenzo Tillborg & L.W. Elletsen 2019. *NNMPF 2019: Futures of Music in Higher Education Conference abstracts*. Tukholma: Lund University, 101–102.
- Kåver, A. & Nilsonne, Å. 2004. *Dialektinen käyttäytymisterapia tunne-elämältään epävakaa persoonallisuuden hoidossa*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kåver, A. 2005. *Elämää, ei taistelua. Hyväksyminen elämänasenteena*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Laine, T. 2018. *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia*

aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Keuruu: Otavan Kirjapaino. PS-kustannus.

- Lappalainen, R. & Lappalainen, P. 2014. Tietoisuustaidot hyväksymis- ja omistautumisterapian näkökulmasta. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.) *Mindfulness ja tieteeet*. Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 83–95.
- Lawrence, D. 2014. *Pilates Method. An integrative approach to teaching*. Bloomsbury Publishing Plc. Luku 1.1, 2–23. Saatavilla: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/reader.action?docID=5548475> #. Luettu 11.5.2023.
- Leavy, P. 2011. *Oral History: Understanding Qualitative Research*. Luku 5: Discussion: Concepts and strategies for evaluating oral history research. New York: Oxford University Press. Saatavilla: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/reader.action?docID=665440>.
- Leavy, P. 2017. *Research Design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: The Guilford Press. 2. painos. Saatavilla: http://ezproxy.uniarts.fi/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1497395&site=ehost-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp_xiii.
- Lee, C. 2018. Musicians as Movers. Applying the Feldenkrais Method to Music Education. *Music Educators Journal* 104 (4): 15–20.
- Lehtonen, J. 2014. Ruumiillisuus tietoisuuden alustana. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.) *Mindfulness ja tieteeet*. Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 25–35.
- Malinen, T. 2014. Buddhalainen psykologia, tietoisuustaito ja terve mieli. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.) *Mindfulness ja tieteeet*. Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 55–82.
- McFerran, K. 2019. Crystallizing the relationship between adolescents, music, and emotions. Teoksessa K. McFerran, P. Derrington & S. Saarikallio (toim.)

- Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing. UK: Oxford University Press. 4. painos, 3–14.
- Miners, R. 2007. Collected and connected: Mindfulness and the early adolescent. Väitöskirja. Montreal, Quebec, Canada: Concordia University.
- Mooventhan, A. & Nivethitha, L. 2020. History, philosophy/concept, techniques of yoga and its effects on various systems of the body. *Yoga Mīmāṃsā* 53 (2): 76–83.
- Nilsonne, Å. 2004. Kuka ohjaa elämäsi? Tietoisuustaidot arjen apuna. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Niskanen, S. 2011. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofian traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Tampere: Juvenes Print. 4. painos.
- Oinas, S., Vainikainen, M-P., Asikainen, M., Gustavson, N., Halinen J., Hienonen, N., Kiili, C., Kilpi, N., Koivuhovi, S., Kortesoja, L., Kupiainen, R., Lintuvuori, M., Mergianian, C., Merikanto, I., Mäkihonko, M., Nazeri, F., Nyman, L., Polso, K-M., Schöning, O., Svedholm-Häkkinen, A. M., Vanhanen, S. & Hotulainen, R. 2023. Digitalisaation vaikutus oppimistilanteisiin, oppimiseen ja oppimistuloksiin yläkouluissa. Kansallisen tutkimushankkeen ensituloksia suosituksineen. Tampereen yliopisto ja Helsingin yliopisto. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/145615/978-952-03-2780-4.pdf?sequence=5>. Luettu 10.4.2023. Tekstissä viitattu: DigiVOO 2023.
- OKM. 2023. PISA-tutkimus ja Suomi. Saatavilla: <https://okm.fi/pisa>. Luettu 19.2.2023.
- Opetushallitus. 2023. Tietoisuustaitoharjoitteita lapsille, nuorille ja aikuisille. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoisuustaitoharjoitteita-lapsille-nuorille-ja-aikuisille>. Luettu 19.2.2023.
- Peltola, H-R., Saarikallio, S. & Eerola, T. 2022. Musiikki ja tunteet. Teoksessa J. Louhivuori, S. Saarikallio & P. Toiviainen (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 2. uudistettu painos.
- Pennanen, L. 2014. Stressinhallinta Jon Kabat-Zinnin MBSR-menetelmässä. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.) *Mindfulness ja tieteet. Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 96–103.

- Perttula, J. 2011. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print. 4. painos, 115–162.
- Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) 2011. Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print. 4. painos.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. POPS 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perälä, M. 2019. Kehollinen musiikkikasvatus yläkoululaisen kasvun tukena. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus musiikkikasvattajuuteen itsesäätelyn näkökulmasta. Kandidaatin tutkielma. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Pietikäinen, A. 2021. Joustava mieli ja hyvän itsetunnon ABC. Tallinna: Printon. 1.painos.
- Qu, J. & Wang, X. 2015. Traditional Chinese exercises. Luku 2: A Brief Introduction to Taijiquan, 25–31. Cambridge Scholars Publishing. Saatavilla: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uahelsinki/reader.action?docID=453485>. Luettu 11.5.2023.
- Rikandi, I. 2012. Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: a case of redesigning a group piano vapaa säestys course in music teacher education. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 2.4.2023.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. 2007. The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music* 35 (1): 88–109.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä. Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimiseen. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME, 221–231.
- Saarikallio, S.H., Randall, W.M. & Baltazar, M. 2020. Music Listening for Supporting Adolescents' Sense of Agency in Daily Life. *Frontiers in psychology* 10: 2911–2911.

- Saarinen, A. 2020. Equality in cognitive learning outcomes: the roles of educational practices. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Saarinen, A., Hintsanen, M., Vahlberg, T., Hankonen, N. & Volanen, S-M. 2022. School-based mindfulness intervention for depressive symptoms in adolescence: For whom is it most effective? *Journal of Adolescence*. 94 (2): 118–132.
- Salonen, A. O. & Foster, R. 2021. Irtolemisesta merkitykselliseksi osaksi maailmaa. Teoksessa R. Haverinen, K. Mattila, A. Neuvonen, R. Saramäki & O. Sillanaukea (toim.) *Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella*. Sitra muistio.
- Shahjahan, R. A. 2015. Being 'Lazy' and Slowing Down: Toward decolonizing time, our body and pedagogy. *Educational Philosophy and Theory* 47 (5): 448–501.
- Siljamäki, M., Kajala, M., Perttula, J. & Kokkonen, M. 2016. Lähtökohtana holistinen kehollisuus: koululiikunnan uudet tuulet. *Liikunta & Tiede* 53 (1): 40–46.
- Sovereign, G. & Walker, B. R. 2021. Mind, Body, and Wellbeing: Reinforcement Sensitivity Theory and Self-cultivation Systems as Wellbeing Influencers. *Journal of Happiness Studies* 22: 1–20. Saatavilla: <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00216-5>.
- Sutela, K. 2020. Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Sutela, K., Kivijärvi, S. & Anttila, E. 2021. Moving encounters: Embodied pedagogical interaction in music and dance educators' expanding professionalism. Teoksessa H. Westerlund & H. Gaunt (toim.) *Expanding professionalism in music and higher music education – A changing game*. London: Routledge 89–100.
- Taideyliopisto. 2023a. Tutkimusetiikka. Saatavilla: <https://uniartsfi.sharepoint.com/sites/artsi-tyontueksi/SitePages/Tutkimusetiikka.aspx>. Luettu 5.4.2023.
- Taideyliopisto. 2023b. Tietosujoahje. Saatavilla: <https://uniartsfi.sharepoint.com/sites/artsi-taiteentekijoille/SitePages/Tutkimuksen%20tietosujoahje.aspx>. Luettu 5.4.2023.
- Taideyliopisto 2023c. Taideyliopiston strategia 2021–2030. Saatavilla: <https://www.uniarts.fi/strategia-2021-2030/>. Luettu 22.5.2023.

- Taideyliopisto 2023d. Opinto-opas, Sibelius-Akatemia. Saatavilla: <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/sibelius-akatemia/13745/e>. Luettu 4.5.2023.
- Taideyliopisto 2023e. Opinto-opas, Teatterikorkeakoulu. Saatavilla: <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/teatterikorkeakoulu/13746/e>. Luettu 22.5.2023.
- Taideyliopisto 2023f. Opiskelijakyselyiden tulokset 2022. Taideyliopisto tarjoaa edelleen laadukasta koulutusta, hyvinvointiin kiinnitettävä jatkossakin huomiota. Saatavilla: <https://opiskelija.uniarts.fi/artikkelit/uutiset/opiskelijakyselyiden-tulokset-2022-taideyliopisto-tarjoaa-edelleen-laadukasta-koulutusta-hyvinvointiin-kiinnitettava-jatkossakin-huomioita/>. Luettu 22.5.2023.
- Taideyliopisto 2023g. Kannanotto: Opiskelijoiden hyvinvointiin on Taideyliopistossa panostettava entistä enemmän. Saatavilla: <https://taiyo.fi/2023/04/11/kannanotto-opiskelijoiden-hyvinvointiin-on-taideyliopistossa-panostettava-entista-enemman/>. Luettu 22.5.2023.
- Taideyliopisto 2023h. Hyvinvoinnin opas. Saatavilla: <https://opiskelija.uniarts.fi/opas-oman-opiskeluhyvinvoinnin-tukemiseen/>. Luettu 22.5.2023.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. Luettu 5.4.2023.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf. Luettu 5.4.2023.
- Terve oppiva mieli ry. Saatavilla: <https://terveoppivamieli.fi/>. Luettu 19.2.2023.
- Tinnituskliniikka, Suomen tinnitushoitajat. 2022. Saatavilla: <https://tinnituskliniikka.fi/tinnitus-korvien-soiminen>. Luettu 19.2.2023.
- Toiviainen, P. 2022. Musiikki ja kehollisuus. Teoksessa J. Louhivuori, S. Saarikallio & P. Toiviainen (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 2. uudistettu painos.
- Tolle, E. 2003. Tyyneys puhuu. Helsinki: Basam Books. 5. painos.
- Tolle, E. 2015. Läsnaolon voima – Tie henkiseen heräämiseen. Helsinki: Basam Books. 17.painos.

- Van der Merwe, L. & Habron, J. 2019. The Dalcroze diamond: a theory of spiritual experiences in Dalcroze Eurhythmics. *Music Education Research* 21 (4): 426–440.
- Van der Merve, L. & Habron J. 2020. Exploring lived experiences of spirituality amongst five Dalcroze teachers. *Psychology of Music* 48 (2): 163–181.
- Viljanen, O. 2009. Tietoisuustaidot ja mielen ehdollistumat. *Aikuiskasvatus* 29(4): 297–302. <https://doi.org/10.33336/aik.94211>. Viitattu 30.10.2022.
- Väänänen, M. 2014. Vipassana ja tietoinen läsnäolo. Teoksessa I. Kortelainen, A. Saari & M. Väänänen (toim.) *Mindfulness ja tieteet. Tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 36–54.
- WHO, 2023. World Health Organization. Fact sheets. Adolescent and young adult health. Saatavilla: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>. Luettu 12.5.2023.

Lehtiartikkelit

- Grönholm, P. 2019. Osa lukiolaisista on niin stressaantuneita, että heitä ahdistaa ja itkettää joka päivä. *Helsingin Sanomat*. Julkaistu 29.4.2019. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006087089.html>. Luettu 19.2.2023.
- Hallamaa, L. 2023. Laura Hallamaan kolumni: Oppimistulokset heikkenevät – jokainen opettajia kuunnellut tietää syyt. *Yle*. Julkaistu 7.2.2023. Saatavilla: <https://yle.fi/a/74-20016263>. Luettu 19.2.2023.
- Heikkonen, T. 2020. OAJ on huolissaan opettajien työssäjaksamisesta – Kajaanissa ammattikorkeakoulu rekrytoi uusia opettajia. *Yle*. Julkaistu 7.7.2023. Saatavilla: <https://yle.fi/a/3-11436009>.
- Isomäki, S. & Kujansuu, V. 2023. Opettaja kertoo netin ja tekoälyn vaikutuksesta peruskoulussa: oppilaille pitää perustella miksi ylipäätään tarvitsee opiskella mitään. *Yle*. Julkaistu 20.1.2023. Saatavilla: <https://yle.fi/a/74-20013612>. Luettu 19.2.2023.

- Kontro, L. 2023. Lauri Kontron kolumni: Kännykkä on koulussa hyvä renki mutta huono isäntä. Yle. Julkaistu 15.2.2023. Saatavilla: <https://yle.fi/a/74-20017231>. Luettu 19.2.2023.
- Korkeakivi, R. 2023. Pandemia vei opettajien voimat – Tutkija varoittaa uupumuksen seurauksista. OPETTAJA. Julkaistu 2.2.2023. Saatavilla: <https://www.opettaja.fi/tyossa/pandemia-vei-opettajien-voimat-tutkija-varoittaa-uupumisen-seurauksista/>. Luettu 19.2.2023.
- Louha, P. 2023. Oppimistulokset romahtavat, eikä kukaan tunnu tietävän miksi – Mitä kouluissa on tapahtunut? Helsingin Sanomat. Julkaistu 12.1.2023. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009322569.html>. Luettu 19.2.2023.
- Paananen, V. 2023. Oppimistulokset ovat heikentyneet Suomessa poikkeuksellisen nopeasti – syyt on selvitettävä, vaatii ministeriö. Helsingin Sanomat. Julkaistu 12.1.2023. Saatavilla: <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000009319152.html>. Luettu 19.2.2023.
- Puttonen, M. 2022. Miksi Pisa-ihme hiipui? Tiede 20/22. Julkaistu 1.11.2022 Helsingin Sanomissa. Saatavilla: <https://www.hs.fi/tiede/art-2000008861048.html>. Luettu 19.2.2023.
- Repo, P. 2017. Yksinkertaiset aivoharjoitukset mullistivat lasten käytöksen – arvosanat nousivat, keskittyminen helpottui ja nukkuminen parani. Helsingin Sanomat. Julkaistu 18.9.2017. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005372053.html>. Luettu 19.2.2023.
- Repo, P. 2019. Oppilaat ja opettajat ovat harjoitelleet tietoisuustaitoja, ja tulokset ovat lupaavia: ”Joidenkin mukana olleiden elämä tuntuu muuttuneen kokonaan.” Helsingin Sanomat. Julkaistu 10.11.2019. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006302763.html>. Luettu 19.2.2023.
- Terävä, H. 2020. Iso osa rehtoreista on uupunut tai uupumisvaarassa, ja pahimmillaan se heijastuu myös oppilaisiin. Yle: Julkaistu 14.1.2020. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-11150929>. Luettu 19.2.2023.
- Ukkonen, C. 2020. Vastalääke hektiselle elämälle – kasvatusalan johto sai oman läsnäolokoulutuksen. Tiedon silta. Julkaistu 14.9.2020. Saatavilla: <https://www.tsr.fi/tiedon-silta/vastalaahe-hektiselle-elamalle-kasvatusalan-johto-sai-oman-lasnaolokoulutuksen/>. Luettu 19.2.2023.

Yle. 2023. Nuoret mielenterveys -haku artikkelitietokannasta. Saatavilla:
<https://haku.yle.fi/?page=2&query=nuoret%20mielenterveys&type=article>.
Luettu 18.5.2023.

Liitteet

Liite 1

TIETOSUOJA- ja SUOSTUMUSLOMAKE

Maisteritutkielman toteutukseen osallistuminen

Hyvä oppilas ja hänen huoltajansa,

Olen tekemässä laadullista tutkimusta liittyen maisteritutkielmaani.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa maisteritutkielmaa varten aiheesta:

Tietoisuustaidot yläkoulun musiikin opetuksessa

Lapsesi / huollettavasi on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä

Kerään tutkimusaineiston opetusprojektin yhteydessä havainnoimalla oppitunteja, kyselylomakkeella oppituntien jälkeen sekä yksilöhaastattelulla. Yksilöhaastatteluun valitaan satunnaisotannalla kaksi oppilasta kultakin luokalta. Haastattelu toteutetaan koulupäivän aikana ja on kestoltaan max. 60 minuuttia.

Opetustunnit ja haastattelut järjestetään viikoilla 4 ja 5. Opetustunteja on yhteensä kaksi peräkkäisillä viikoilla ja haastattelut pidetään toisen oppituntin jälkeen samana tai seuraavana päivänä. Haastatteluun valituksi tuleminen ilmoitetaan oppilaalle henkilökohtaisesti. Haastattelun aika ja paikka ilmoitetaan samassa yhteydessä.

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Oppilaiden nimiä ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista. Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet, esimerkiksi nimitiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä ja sukupuoli. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää.

Tutkimushaastatteluissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litteroiduista haastatteluista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen.

Äänitteet, videot ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa. Myös aineistositaatteja käytettäessä huolehditaan siitä, että oppilas ei ole niistä tunnistettavissa.

Opinnäytetyön tekijänä olen sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on suostumus ja koska opinnäytetyön toteutukseen osallistuva henkilö on alaikäinen, edustaa häntä huoltaja.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä osallistumisesta opinnäytetyön toteutukseen ilmoittamalla siitä kirjallisesti
Maija Perälä: majja.perala@uniarts.fi

Kaikkea ennen vetäytymistä pseudonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin, paitsi jos vaadit henkilötietojen poistamista tai käsittelyn rajoittamista.

- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen rekisteröidyn oikeuksien toteuttamiseen.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite: Antti Orava
tietosuoja@uniarts.fi

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietosuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Opinnäytetyöhön liittyen: Maija Perälä, majja.perala@uniarts.fi
Tietosuojaan liittyen: tietosuoja@uniarts.fi

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän tämän dokumentin sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään edellä kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista.

..... (paikka ja aika)

.....(Osallistuvan
lapsen nimi)

.....(Huoltajan allekirjoitus ja
nimenselvennys)

Liite 2

Oppitunneilla tehdyt tietoisuustaitoharjoitukset

Keholliset harjoitukset

- Kehon vireystilan nostaminen eri kehon osia taputtelemalla.
-> Herätellään kehoa taputtelemalla kevyesti kehon eri osia alhaalta ylöspäin: jalkapöydät, nilkat, sääret, pohkeet, polvet, etu- ja takareidet, lantio, pakarot, vatsa, alaselkä, rinta, olkapäät, käsivarret, kämmenet, hellästi pää ja kasvot. (Lähde: Hentunen, Suuronen & Uusimäki 2022)
- Kehon koordinaatio- ja rytmiharjoitus
-> Kehollisessa koordinaatio- ja rytmiharjoituksessa otetaan oppitunnilla käsiteltävän kappaleen rytmikka harjoiteltavaksi. Näillä tunneilla käsiteltiin polskaa, joten harjoituksissa pyrittiin $\frac{3}{4}$ -rytmin harjoitteluun kokonaisvaltaisesti askeltamalla ja taputtamalla.
-> Ennen $\frac{3}{4}$ -rytmiä askellettiin eteen-taakse toisen jalan varassa $\frac{4}{4}$ -rytmissä. Toinen jalka pysyi koko ajan keskellä niin sanotusti tukijalkana. Kun liike sujui kohtalaisen hyvin ja rytmi pysyi suhteellisen tasaisena, otettiin taputukset mukaan eteen ja taakse askelluksilla. Jos taputukset olivat liian vaikeita, voi askelluksen keskeyttää hetkeksi ja tehdä pelkkää taputusta.
-> Kun $\frac{4}{4}$ -rytmi sujui kohtalaisen hyvin, vaihdettiin askellus polskan rytmiin. Tällöin tahdin 1. iskulla askeletaan eteenpäin, 3. iskulla keskelle ja seuraavan tahdin 1. iskulla taaksepäin ja 3. iskulla taas keskelle. Tämä on selkeästi hankalampi oppilaille, joten harjoitellaan riittävän kauan rytmin omaksumista. Toisella tunnilla ei harjoiteltu $\frac{4}{4}$ -rytmiä ollenkaan vaan menttiin suoraan polskan $\frac{3}{4}$ -askellukseen.
-> Kun askellus sujuu, kokeillaan laittaa silmät kiinni. Varmistetaan ensin, että kaikilla on riittävästi tilaa edessä, takana ja sivuilla, ja että silmien kiinni laittamisesta ei tule turvallisuusriskiä. Askeletaan polskan rytmiä silmät kiinni hetken aikaa. Aistitaan oman liikkumisen lisäksi muiden läsnäolo ja muiden liike. Ja lopuksi viedään huomio hengittämiseen: otetaan askelluksen tahdissa syvä sisään- ja uloshengitys muutaman kerran.
-> Avataan silmät ja palataan taksiin yhteiseen polskan askellukseen, mikäli mennyt sekaisin silmiä kiinni pitäessä. Kun askellus taas sujuu, otetaan taputukset mukaan 1. ja 3. iskulle. Taputukset kuvastavat säestyksen rytmikkaa.
-> Toisella tunnilla harjoitettiin askellusta piirissä myötöpäivään Näppäreiden Jos sä olet minun hellunani -kappaleen mukana. Suuntaa vaihdettiin aina osien vaihtuessa.
(Lähde: Kehollinen keinuntaharjoitus mukautettu musiikkikasvattaja Elisa Seppäsen harjoituksesta ja omista ideoista sekä Oiva mieli -sivuston harjoituksista, Oph:n materiaaleista sekä Kehotietoisuusharjoituksia kouluympäristössä-, Hevari – Henkilökeskeinen voimavaravalmennus - ohjaajan opas ja Voimaannuttavia työmenetelmiä nuorten kanssa työskenteleville -materiaaleista.)

Rentoutusharjoitus

- Alkurentoutus

- > laita silmät kiinni tai katse alaviistoon lattiaan. Sulkeudu omaan tilaan. Aisti muut ihmiset ympärillä, mutta keskity omaan tekemiseen.
- > Ota hyvä asento, jossa on mahdollista tarkkailla hengitystä. Istu selkä suorassa jakkaralla, jalkapohjat tukevasti lattiaa vasten, kädet reisillä, kämmenet ylöspäin.
- > Kiinnitä ensin huomio jalkapohjiin, miltä ne tuntuvat lattiaa vasten. Entä miltä tuntuu jakkara takamuksen alla. Miltä kämmenet tuntuvat jalkoja vasten.
- > Siirrä huomio hengitykseen. Tarkkaile miten ilma kulkee nenän kautta sisään ja ulos. Tarkkaile kehoa, missä hengitys tuntuu. Tunnetko liikettä rintakehässä, hartioissa, vatsassa.
- > Seuraavaksi siirrä huomio omiin ajatuksiin. Minkälaisia ajatuksia mielessä tällä hetkellä liikkuu? Minkälaisia tuntemuksia ne herättävät? Painaako mieltäsi joku menneisyydessä tapahtunut asia tai mietkö jo tulevaa, esim. seuraavaa välituntia, oppituntia tai ruokailua? Tarkkaile ajatuksia, anna niiden lipua ohitse kuin poutapilvet kirkkaansinisellä taivaalla.
- > Laita käsi rintakehälle, tunne sen paino. Hengitä muutama syvä hengitys kättä vasten. Ole kiitollinen siitä, että pysähdyit hetkeksi huomioimaan mitä mielessäsi ja kehossasi tapahtuu.
- > Sano mielessäsi itsellesi, että tämän oppitunnin ajan, tarkkailen kehoani, mieltäni ja tunteitani niin hyvin kuin osaan ja pystyn.

- Loppurentoutus

- > Oppilaat istumaan rinkiin, selkä toisiin päin. Näin sulkeudutaan omaan tilaan ja estetään häiriötekijät.
- > Hyvä asento, jossa on mahdollista tarkkailla hengitystä: jalkapohjat tukevasti lattiaa vasten, selkä suorana, kädet reisillä kämmenet ylöspäin.
- > Silmät kiinni (voi auttaa keskittymistä) tai katse alaviistoon
- > Huomioi istuminen jakkaralla, takapuoli jakkaraa vasten, jalkapohjat maassa. Miltä jalat tuntuvat?
- > Käydään läpi tunnin aikana tehdyt harjoitukset, mahdolliset tuntemukset tunnin aikana ja nyt.
- > Lopuksi vielä huomioidaan hengitys tarkkailemalla sen liikettä ulos- ja sisäänhengityksessä. Huomioidaan mielessä liikkuvat ajatukset.
- > Lopussa käsi rinnan päälle, hengityksen ohjaaminen kättä vasten.

Lähteet

Hentunen, Suuronen & Uusimäki 2022. Kehotietoisuusharjoituksia kouluympäristössä. Opas yläkouluikäisten ahdistusoireiden säätelyyn. Opinnäytetyö. Fysioterapeutin tutkinto-ohjelma. Tampereen ammattikorkeakoulu.

Hevari. Henkilökeskeinen voimavaravalmennus -ohjaajan opas. Omat avaimet -projekti. 2017–2019 STM.

Opetushallitus. 2023. Tietoisuustaitoharjoitteita lapsille, nuorille ja aikuisille. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoisuustaitoharjoitteita-lapsille-nuorille-ja-aikuisille>.

Oiva mieli – Tietoisuutta arkeen. Saatavilla <https://oivamieli.fi/>.

Voimaannuttavia työmenetelmiä nuorten kanssa työskenteleville -opas.
Omat avaimet -projekti. 2017–2019 STM.

Liite 3a

1. Ensimmäisenä harjoituksena oli kehon taputtelu, jolla nostettiin vireystilaa.
Mielestäni kehon taputtelu tuntui:

- 0 = en osaa sanoa
- 1 = ei yhtään hyvältä
- 2 = ei kovin hyvältä
- 3 = ihan ok:lta
- 4 = hyvältä
- 5 = tosi hyvältä

Muita

huomioita _____

2. Toisena harjoituksena oli kehollinen harjoitus, jossa keinuttiin edestakaisin rytmissä,
silmät kiinni kehon tuntemuksia tarkkaillen.
Harjoitus oli mielestäni:

- 0 = en osaa sanoa
 - 1 = vaikea
 - 2 = outo
 - 3 = ihan mukava
 - 4 = helppo
 - 5 = tosi kiva
- jotain muuta, mitä?

3. Pystyin tarkkailemaan yhtä aikaa kehoni liikeitä ja omia ajatuksiani ja tuntemuksiani

- 0 = en osaa sanoa
- 1 = en yhtään
- 2 = vähän (esim. pari kertaa pienen hetken verran)
- 3 = jonkin verran (esim. muutaman kerran vähän aikaa)
- 4 = aika hyvin (esim. pystyin tarkkailemaan koko ajan liikettä, mutta vain hetkellisesti omia tuntemuksia)
- 5 = tosi hyvin (esim. pystyin tarkkailemaan liikettä ja omia tuntemuksia melkein koko harjoituksen ajan)

Muita

huomioita _____

4. Lopuksi teimme rentoutusharjoituksen, jossa tarkkailimme hengitystä ja mielen liikkeitä.

Loppurentoutus tuntui mielestäni:

0 = en osaa sanoa

1 = ei yhtään hyvältä

2 = ei kovin hyvältä

3 = ihan ok:lta

4 = hyvältä

5 = tosi hyvältä

Muita

huomioita _____

5. Minun oli helppo keskittyä koko harjoituksen ajan

1 = ei ollenkaan samaa mieltä

2 = osittain eri mieltä

3 = en osaa sanoa

4 = osittain samaa mieltä

5 = täysin samaa mieltä

Muita

huomioita _____

6. Pystyin tarkkailemaan hengitystä ja mielen liikkeitä (ajatuksia ja tunteita) yhtä aikaa.

0 = en osaa sanoa

1 = en yhtään

2 = vähän (esim. pari kertaa pienen hetken)

3 = jonkin verran (esim. muutaman kerran vähän aikaa)

4 = aika hyvin (esim. pystyin tarkkailemaan koko ajan hengitystä, mutta vain hetkellisesti omia tuntemuksia)

5 = tosi hyvin (esim. pystyin tarkkailemaan hengitystä ja omia tuntemuksia melkein koko harjoituksen ajan)

Muita

huomioita _____

Liite 3b

Toisella tunnilla teimme samat tietoisuustaitoharjoitukset kuin ensimmäisellä tunnilla, mutta eri järjestyksessä.

1. Valitse kumpi järjestyksistä oli itsellesi mieluisampi.

0 = en osaa sanoa

1 = Ensin kehollinen harjoitus, lopuksi rentoutusharjoitus (kuten ekalla tunnilla)

2 = Ensin rentoutusharjoitus, lopuksi kehollinen harjoitus (kuten tokalla tunnilla)

Kertoisitko lyhyesti miksi tässä järjestyksessä?

2. Alun rentoutusharjoituksessa tarkkailimme kehoa, hengitystä ja mielen liikkeitä. Rentoutusharjoitus tuntui mielestäni:

0 = en osaa sanoa

1 = ei yhtään hyvältä

2 = ei kovin hyvältä

3 = ihan ok:lta

4 = hyvältä

5 = tosi hyvältä

Miksi harjoitus tuntui hyvältä tai ei niin hyvältä?

3. Minun oli helppo keskittyä koko harjoituksen ajan

1 = ei ollenkaan samaa mieltä

2 = osittain eri mieltä

3 = en osaa sanoa

4 = osittain samaa mieltä

5 = täysin samaa mieltä

Osaatko sanoa mikä tai mitkä asiat vaikuttivat keskittymiseesi?

4. Pystyin tarkkailemaan hengitystä ja mielen liikkeitä (ajatuksia ja tunteita) yhtä aikaa.

0 = en osaa sanoa

1 = en yhtään

2 = vähän (esim. pari kertaa pienen hetken)

3 = jonkin verran (esim. muutaman kerran vähän aikaa)

4 = aika hyvin (esim. pystyin tarkkailemaan koko ajan hengitystä, mutta vain hetkellisesti omia tuntemuksia)

5 = tosi hyvin (esim. pystyin tarkkailemaan hengitystä ja omia tuntemuksia melkein koko harjoituksen ajan)

5. Rentousharjoituksen jälkeen oli vuorossa kehon taputtelu, jolla nostettiin vireystilaa. Mielestäni kehon taputtelu tuntui:

0 = en osaa sanoa

1 = ei yhtään hyvältä

2 = ei kovin hyvältä

3 = ihan ok:lta

4 = hyvältä

5 = tosi hyvältä

Jos harjoitus ei tuntunut sinusta kovin hyvältä niin kertoisitko miksi?

6. Aivan lopuksi teimme kehollisen harjoituksen, jossa keinuttiin edestakaisin rytmissä, silmät kiinni kehon tuntemuksia tarkkaillen.

Harjoitus oli mielestäni:

0 = en osaa sanoa

1 = yhtä outo kuin ekalla kerralla

2 = vähän vähemmän outo

3 = ihan mukava

4 = helppo

5 = tosi kiva

Jos harjoitus oli mielestäsi outo niin miksi?

7. Pystyin tarkkailemaan yhtä aikaa kehoni liikeitä, omia ajatuksiani ja tuntemuksiani

0 = en osaa sanoa

1 = en yhtään

2 = vähän (esim. pari kertaa pienen hetken verran)

3 = jonkin verran (esim. muutaman kerran vähän aikaa)

4 = aika hyvin (esim. pystyin tarkkailemaan koko ajan liikettä, mutta vain hetkellisesti omia tuntemuksia)

5 = tosi hyvin (esim. pystyin tarkkailemaan liikettä ja omia tuntemuksia melkein koko harjoituksen ajan)

Liite 4

Tutkimushaastattelu

Kysymykset oppilaille:

1. Kerro aluksi kuka olet ja minkälainen suhteesi on musiikkiin? Kuunteletko tai harrastatko?
2. Kerro vielä minkälainen suhde sinulla on koulumusiikkiin? Onko se mieluisa vai epämieluisa aine? Miksi?

Pitämilläni oppitunneilla teimme erilaisia harjoituksia, joissa keskityimme tietoisesti tekemään jotain asiaa. Jossain harjoituksessa keskityimme kehon tuntemuksiin kuten hengittämiseen ja jossain harjoituksissa keskityimme mielen tarkkailemiseen.

Teema 3: tietoisuustaidot

1. Oletko kuullut ennen sanaa tietoisuustaito?
 - a. Jos niin missä yhteydessä?
2. Ymmärrätkö mitä sillä sanalla tarkoitetaan?
3. Oletko jossain yhteydessä kuullut meditaatiosta tai mindfulnessissa ennen näitä musiikin tunteja? 4. Oliko harjoituksissa ennestään jotain tuttua?
 - a. Tiedätkö mistä tuttuuden tunne tulee?
 - b. Muistatko tilannetta, jossa olisi puhuttu tai tehty vastaavanlaisia harjoituksia?
5. Kerro miltä tietoisuustaitoharjoitusten tekeminen sinusta tuntui?
 - a. Pystytkö muistamaan jotain ajatuksia tai tunteita mitä harjoitukset sinussa herätti? Joko tekemisen aikana tai sen jälkeen?

-> Muistellaan 1. tunnin ensimmäistä keuharjoitusta (kehon osien herättäminen taputtelemalla, eteen-taakse askellus, askellus silmät kiinni kehon aistiminen)

b. Osa oppilaista vastasi kyselylomakkeessa, että kehontaputtelu ei tuntunut yhtään tai kovin hyvältä. Miltä se sinusta tuntui? Miksi?

c. Osaatko sanoa voisi olla syynä siihen, että se ei tuntunut joistain oppilaista hyvältä? d. Suurin osa oppilaista piti kehollista edestakaisin keinumisharjoitusta outona? Oliko

se outo sinunkin mielestä? Mikä siitä teki outoa? Tai mikä siinä oli outoa?

Oliko se toisella tunnilla yhtä outoa?

-> Sopivassa kohdassa muistellaan loppurentoutusta (molemmat harjoitukset voidaan tehdä haastattelun aikana, jos se tuntuu sopivalta ja siitä voisi olla hyötyä oppilaalle)

6. Kuinka helppoa tai vaikeaa harjoitusten tekeminen oli?
 - a. Osaatko kertoa mikä niissä oli helppoa tai vaikeaa?
7. Millä tavalla luokkatovereiden läsnäolo vaikutti harjoitusten tekemiseen?
 - a. Tunsitko olosi turvalliseksi? Kiusaantuneeksi tai vaivautuneeksi?
8. Oliko harjoitusten tekeminen kivaa, hauskaa, tylsää, tyhmää, vaivaannuttavaa?
9. Huomasitko eroa omassa olotilassa, olemisessä tai tekemisessä ennen ja jälkeen harjoitusten?
10. Millaisia vaikutuksia harjoituksilla oli keskittymiskykyysi?
 - a. Jaksoitko harjoitella soittamista paremmin/huonommin?
11. Huomasitko, oliko harjoitusten tekemisellä vaikutusta omaan mielialaasi?
 - a. Tulitko paremmalle tai huonommalle tuulelle?
12. Häiritsikö jokin asia harjoitusten tekemiseen keskittymistä?

- a. Jos niin mikä?
 - b. Toiset ihmiset ympärillä?
 - i. Millä tavalla?
 - c. Omat ajatukset?
 - i. Minkälaiset ajatukset?
13. Mitä teit siinä tilanteessa auttaaksesi itseäsi keskittymään?
14. Oliko tunnilla riittävästi aikaa harjoitusten tekemiseen?
- a. Koitko, että sait rauhassa tehdä harjoituksen vai tuliko kiireen tuntu?
15. Voisiko tietoisuustaitoharjoituksia tehdä jokaisella musiikin tunnilla?
- a. Jos joka tunnilla tehtäisiin joku harjoitus, mikä se mielestäsi voisi olla?
 - b. Mitä luulet, millä tavalla säännöllinen harjoittelemine voi vaikuttaa pitkällä aikavälillä?
 - c. Mitä luulet, minkälaista hyötyä harjoitusten tekemisestä sinun mielestäsi voisi olla musiikin tunnilla?
 - d. Voisiko samaa tai jotain toista harjoitusta tehdä myös muiden oppiaineiden tunneilla?
 - i. Mitä luulet, millä tavalla säännöllinen harjoittelemine voi vaikuttaa itseesi, muihin oppilaisiin, opettajaan, oppitunnin kulkuun, oppiaineeseen suhtautumiseen?
 - e. Tuleeko mieleesi millä muulla tavalla harjoituksia voisi sisällyttää musiikin tai jonkun toisen oppiaineen tunnille?

Kysymykset opettajalle

Käsittelen myös tietoisuustaitoharjoitusten mahdollisuuksia oppilaiden rauhoittamiseen ja niiden hyötyjä myös opettajan työssä jaksamisessa (oppilaiden rauhoittaminen, opettajan jaksaminen).

Teema 1: tietoisuustaidot oppilaiden rauhoittamisessa

Seurasit kahta opetustuokiota eri viikkoina, joiden aikana tehtiin oppilaiden kanssa tietoisuustaitoharjoituksia. Molemmilla tunnilla tehtiin samat harjoitukset, mutta eri järjestyksessä.

Osallistuit myös itse harjoitusten tekemiseen, muun ajan havainnoiden oppilaitasi.

1. Oletko tehnyt omilla oppitunneillasi vastaavanlaisia tietoisuusharjoituksia?
2. Oletko itse harjoittanut meditaatiota tai vastaavaa vapaa-ajallasi?
3. Jäikö joku harjoituksista erityisesti mieleen tai jäikö jokin harjoituksista askarruttamaan?
4. Millä tavalla harjoitusten tekeminen vaikutti itseesi?
5. Entäpä millä tavalla oppilaat suhtautuivat harjoitusten tekemiseen?
 - a. Huomasitko oppilaiden käytöksessä/keskittymisessä/jaksamisessa/vireystilassa jotain eroa aiempiin tunteihin nähden?
6. Koetko, onko tietoisuustaitoharjoitukset tärkeitä yläkouluikäisille nuorille?
 - a. Millä tavalla tietoisuustaitoharjoituksia voisi mielestäsi integroida musiikin tunneille?
 - b. Entäpä muiden oppiaineiden tunneille?
7. Huomasitko eroa oppilaiden olemisessä vieraan opettajan kanssa verrattuna oman opettajan pitämiin tunteihin?

Teema 2: työssä jaksaminen

1. Oletko koskaan kokenut musiikintunteja kuormittavana?
2. Jos olet niin, tunnistatko mitkä tekijät kuormittavat sinua eniten?
3. Minkälaisilla keinoilla autat itseäsi palautumaan musiikin tunneista ja purkamaan kuormitusta?
4. Koetko musiikin tunneilla syntyvän metelin kuormittavana?
5. Huomaatko millä tavalla meteli sinuun vaikuttaa?
6. Koetko, että sinulla on riittävästi keinoja ylimääräisen metelin hillitsemiseen?

7. Opetat muitakin oppiaineita. Onko musiikin tuntien ja muiden oppiaineiden metelissä eroa?
8. Huomaatko eroa omassa jaksamisessa tai vireystilassa eroa musiikin tuntien ja muiden oppituntien välillä?

Lopuksi vielä ajatuksia kehollisuudesta.

9. Minkälaisia ajatuksia sinulla on kehollisuudesta? Miten koet itse opettajana toteuttavan sitä? Millä tavalla kehollisuutta voisi opettaa oppilaille?

Liite 6

Ote päiväkirjasta, omista muistiinpanoista ja havainnoista.

Sessio 1

Opetustunti meni aika hyvin, melkein suunnitelmien mukaisesti. Katsoin lapusta oppilaiden nimet ja ketä oli paikalla, kaksi oppilasta puuttui. Vaihdettiin paikkoja vain kerran, ja muistin kaikkien nimet. Epähuomiossa kolmen kaveriporukka jäi vierekkäin, vähän tuli juttelua piirin aikana, mutta ei paljoa. Tässä aloituksessa ei mennyt kuin 5 minuuttia.

Kehon taputtelu, oppilaat osallistuivat ihan ok. Jalat meni hyvin, keskivartalo oli jo osalla vähän haasteellisempi. Koko kehon ravisteluun ei monikaan osallistunut.

Eteen taakse -keinunta meni ihan ok. Ei aivan mennyt suunnitelmien mukaan, kun en ollut ennen tehnyt. Hahmottamisessa oli haasteita, joten piti aloittaa vielä enemmän alusta eli toinen jalka pysyy paikallaan, toinen liikkuu eteen taakse. Laitettiin silmät kiinni, kokeiltiin keinua. Tätä pitää tarkemmin ohjeistaa, miltä keho tuntuu, kun se liikuttaa sitä silmät kiinni. Entä miltä ympäristö tuntuu, kun liikkuu silmät kiinni. Sit otettiin kädet mukaan, aina eteen ja taakse askelluksella tuli taputus. Tää pitää huomenna tehdä eri tavalla. Sit vaihdetaan askellus polskan askeleeseen. Taputus askelluksen tahtiin meni ihan ok. Sit tuli sanojen toistoa, tää oli haastavaa, kokeillaan sitä ens kerralla lisää. Piiri jäi myös kokonaan tekemättä.

Kokeiltiin käsiä erikseen, jalkoja erikseen. Peruspolskan rytmi tuntui menevän ihan ok. Sit soitettiin, kerroin että helpot soinnut, vain kaks kappaletta. Enimmäkseen soitettiin A-osaa, muutaman kerran B-osaa. Suurimmalle osalle soinnut olivat tuttuja, muutamalle ei, joten niitä jouduin opettamaan myös. Soitto meni ihan ok.

Lopuksi tehtiin rentoutus. Sen ohjaaminen oli jännittävää, mutta meni ihan ok. Auttoi kun luin muistiinpanoja koneelta. Tehtiin se selät piirin keskustaa vasten. Aluksi osalla oppilaista oli haastavaa keskittyä. Tässäkin vaikutti vähän se, että sai istua kaverin vieressä.

Oma olo oli koko tunnin ajan hyvä, kohtalaisen rauhallinen, ehkä iloinen ja reipas. Otin katsekontaktia mukavasti ja pyrin olemaan läsnä, vaikka tiedostin jatkuvasti ajan kulumisen ja mitä seuraavaksi tai miten ohjaan tästä eteenpäin.

Tunnin aikana ei juurikaan tunteita kerennyt nousta pintaan. Oppilaat käyttäytyivät hyvin ja olivat hyvin mukana, joten mitään ärsytyksen tunteita ei kerennyt nousemaan. Myös rauhassa oppitunnin lopettaminen auttoi omaan olotilaan. Olin mukavan rento vielä lopussa. Jos olisi pitänyt mennä toiselle oppitunnille, olisin mennyt suht hyvillä mielin ja rentona lopun harjoituksen jälkeen. Tunnin aloitus ja lopetus hiljaisuudella on hyvä rutiini. Yhteinen aloitus ja lopetus.

Sessio 4

Toinen sessio meni paremmin kuin eka, kun tunsin oppilaita vähän paremmin. Tällä ryhmällä rentoutus alussa oli ehkä parempi kuin lopussa. Sain heidän huomionsa alussa paremmin. He eivät myöskään pelleilleet ehkä ihan niin paljon kuin ekalla tunnilla. Tosin oppitunti oli ennen ruokailua oppitunnin siirron vuoksi, joten en voi varmallalla

havainnoida rentoutusharjoituksen sijainnin eroa tämän ryhmän osalta. Ja just tällä ryhmällä se olisi ollut tärkeää.

Jos olisi normi oppitunti, niin en pitäisi noin tiivistä tuntia. Omasta mielestä tunnilla oli liikaa asiaa, liian nopeita vaihtoja ja liian vähän pitkäjänteistä keskittymistä asioihin. Syvällisempää paneutumista ei ollut kyllä asioihin. Taputusrytmi ja soinnut oli selvästi hyväksi tälle ryhmälle. Pari oppilasta, jolla selkeästi tuen tarvetta, ei pystynyt osallistumaan oikein mihinkään. Tai siis molemmat osallistuivat ihan täysillä kaikkeen, mutta eivät pysyneet rytmissä tai osanneet soittaa rytmissä ilman erillistä ohjausta. Heitä olisi pitänyt kädestä pitäen ohjata soittamaan tai olla heidän vierellensä apuna. Taputtelu tuntui hyvältä ja oppilaat osallistuivat siihen ihan mukavasti. Keinunta oli selvästi hankalaa, siinä rytmissä pysyminen ja silmät kiinni. Tosi moni kuitenkin piti silmät kiinni, vaikka osalle oli ihan selvästi tosi outoa.

Tässä ryhmässä korostuu omat tarpeet rutiineille. Pidän rutiineja tosi tärkeinä. Tällöin myös oppilaille tulee turvallinen olo, kun on tutut toimintatavat. Aloitus- ja lopetus yhdessä piirissä on mielestäni tärkeä. Silloin aloitetaan yhteinen tekeminen ja päätetään yhdessä äsken tehty harjoitus. Paikkojen vaihdon koen tärkeänä. Silloin otan kaikkiin kontaktin, jokainen tulee nähdyksi. Ja joka tunti paikat ovat aina vähän erilaiset. Myös oppilaille tulee välillä oltua jonkun toisen vieressä.

Ryhmästä, sen dynamiikasta ja jäsenistä riippuen ja oppitunnin kestosta ja sijainnista riippuen rentoutusharjoituksen sijoittaisin oppitunnille sen mukaan. Toisille toimii selvästi paremmin alussa, toisille lopussa. Tässä kokeilussa en kokeillut mitä tapahtuisi, jos se olisi oppitunnin keskellä, mutta voisin kuvitella, että sekin voisi toimia joissain tilanteissa. Mutta rentoutusharjoitus voisi olla aina rutiini oppitunnilla. Joskus sen voisi tehdä jonkun rentoututtavan taustamusiikin mukana. Tällöin voisi kiinnittää huomiota myös siihen mitä kuulet.

Tästä projektista, neljän tunnin kokeilun perusteella sanoisin, että yläkoululaiset tarvitsevat kehollisia harjoituksia, oman kehon tuntemista, kehopositivisuutta. Havaintojen mukaan, joillekin kehollinen oleminen ja tekeminen oli hankalaa. Esim. omaan vatsaan koskeminen jäi joiltain tekemättä. Saattaa olla myös, että se on vaan noloa tai hämmentävää, että miksi tämmöistä tehdään musiikin tunnilla, mutta uskoisin, että jos sitä tehtäisiin säännöllisesti, siitä voisi olla vaikka minkälaista hyötyä pitkällä aikavälillä.