

# **KOHTI TERAPEUTTISTA MUSIIKKIKASVATUSTA**

Eeva Turunen

Pro gradu -työ

Musiikkikasvatus

04.06.2009

Jyväskylän yliopisto

## SISÄLLYSLUETTELO

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO .....</b>                                      | <b>3</b>  |
| <b>2</b> | <b>AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA.....</b>                        | <b>5</b>  |
| <b>3</b> | <b>KASVATUS JA TERAPEUTTISUUS.....</b>                     | <b>8</b>  |
| 3.1      | KASVATUS JA OPETUS .....                                   | 8         |
| 3.2      | IHMISKÄSITYKSEN MERKITYS KASVATUKSESSA .....               | 10        |
| 3.3      | KOULUN MIELENTERVEYSTEHTÄVÄ .....                          | 11        |
| 3.4      | TERAPEUTTISUUS OPETUSSUUNNITELMASSA .....                  | 14        |
| <b>4</b> | <b>NUOREN KOKONAISVALTAINEN KASVU .....</b>                | <b>16</b> |
| 4.1      | NUORUUDEN PSYKOLOGIAA .....                                | 16        |
| 4.2      | MINÄN RAKENTUMINEN .....                                   | 17        |
| <b>5</b> | <b>TERAPEUTTINEN MUSIIKKIKASVATUS.....</b>                 | <b>26</b> |
| 5.1      | MUSIIKIN TYÖTAVAT.....                                     | 27        |
| 5.1.1    | <i>Laulaminen</i> .....                                    | 28        |
| 5.1.2    | <i>Soittaminen ja improvisointi</i> .....                  | 29        |
| 5.1.3    | <i>Kuunteleminen</i> .....                                 | 30        |
| 5.1.4    | <i>Liikkuminen</i> .....                                   | 31        |
| 5.2      | OPETTAJAN TERAPEUTTISET VOIMAVARAT.....                    | 31        |
| <b>6</b> | <b>TUTKIMUSASETELMA.....</b>                               | <b>36</b> |
| 6.1      | TUTKIMUKSEN TAVOITE.....                                   | 36        |
| 6.2      | KVALITATIIVINEN TUTKIMUSOTE JA FENOMENOLOGIA.....          | 36        |
| 6.3      | TEEMAHAASTATTELU.....                                      | 37        |
| 6.4      | TUTKIMUSAINEISTON KERUU.....                               | 38        |
| 6.5      | AINEISTON ANALYYSI .....                                   | 41        |
| <b>7</b> | <b>TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA .....</b>                   | <b>43</b> |
| 7.1      | KASVATUS.....  | 43        |
| 7.2      | MUSIIKKIKASVATUS KOKONAISVALTAISEN KASVUN TUKENA .....     | 44        |
| 7.2.1    | <i>Sosiaaliset taidot</i> .....                            | 45        |
| 7.2.2    | <i>Keskittyminen</i> .....                                 | 47        |
| 7.2.3    | <i>Tunteiden käsittely</i> .....                           | 48        |
| 7.2.4    | <i>Terveen itsetunnon kehittyminen</i> .....               | 50        |
| 7.2.5    | <i>Eettisen arviointikyvyn kehittyminen</i> .....          | 53        |
| 7.2.6    | <i>Luovuus</i> .....                                       | 54        |
| 7.2.7    | <i>Musiikin kokeminen ja musiikillinen itsehoito</i> ..... | 55        |
| 7.3      | MUSIIKINOPETUKSEN TERAPEUTTISUUS .....                     | 56        |
| 7.4      | OPETTAJAN ROOLI .....                                      | 58        |
| 7.5      | OPETTAJAN MAHDOLLISUUDET PUUTTUA ONGELMATILANTEISIIN ..... | 59        |
| 7.6      | KOULUTUS .....   | 61        |
| <b>8</b> | <b>POHDINTA.....</b>                                       | <b>63</b> |
|          | <b>LÄHTEET .....</b>                                       | <b>67</b> |

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

|  |   |
|--|---|
| Tiedekunta – Faculty<br>Humanistinen tiedekunta  | Laitos – Department<br>Musiikin laitos    |
| Tekijä – Author<br>Eeva Johanna Turunen  |   |
| Työn nimi – Title<br><br>Kohti terapeutista musiikkikasvatusta   |   |
| Oppiaine – Subject<br>Musiikkikasvatus   | Työn laji – Level<br>Pro gradu -tutkielma |
| Aika – Month and year<br>Kesäkuu 2009  | Sivumäärä – Number of pages<br>72         |
| <p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielmassa selvitetään musiikin terapeutisia merkityksiä musiikkikasvatuksessa sekä musiikinopettajan mahdollisuuksia tukea nuoren kokonaisvaltaista kasvua. Tutkimuksessa esitetään kolme pääkysymystä. Miten opetussuunnitelmassa mainitun Ihmisenä kasvu- aihekokonaisuuden tavoitteet toteutuvat käytännön musiikinopetustyössä? Minkälaisia myönteisiä vaikutuksia musiikilla ja musiikinopetuksella havaitaan olevan nuoriin? Kuinka musiikin aineenopettajat näkevät oman roolinsa – tarvitaanko opetukseen terapeutista otetta?</p> <p>Tutkimus koostuu teoriaosasta ja teemahaastattelujen avulla toteutetusta tutkimuksesta. Viitekehyksenä on sekä musiikkikasvatuksen että musiikkiterapian teorioita. Aineiston analysointi toteutettiin fenomenologisen analyysin ja teemoittelun avulla. Tutkimusjoukkona on neljä musiikin aineenopettajaa, jotka kertoivat kokemuksiaan ja käsityksiään musiikin terapeutisista vaikutuksista opettamiinsa nuoriin.</p> <p>Musiikinopetuksella voi olla suuri vaikutus nuoren itsetunnon vahvistumiselle. Erilaisten esiintymistilanteiden ja uusien asioiden oppimisen kautta saadut onnistumisen kokemukset tarjoavat hyvän mahdollisuuden terveen itsetunnon kehittymiselle. Myös sosiaalisissa taidoissa kehittymisen katsottiin tapahtuvan luontevasti musiikin parissa toimiessa. Tunnekasvatukseen musiikinopetuksen yhteydessä on mahdollisuus, mutta sen edellytyksenä on riittävän turvallinen ilmapiiri luokassa. Myös laulujen sanojen herättämien eettisten kysymysten pohtiminen on mahdollista musiikintuntien puitteissa. Sen sijaan luovuuden kehittyminen musiikintunneilla ei ole itsestään selvyys, vaikkakin luovuutta vaalivia tehtäviä sisällytetään opetukseen.</p> <p>Opettajien mukaan musiikilla on terapeutisia vaikutuksia ja musiikinopetuksessa ne toteutuvat erityisesti yhteisöön, yhdessä tekemisen ja onnistumisten kautta. Opetus ja ammattimainen terapia halutaan pitää kuitenkin selvästi erillään, ja opettajat tiedostavatkin, ettei heillä ole ammattitaitoa ottaa terapeutin roolia vaikeissa tilanteissa. Vaikka musiikintunneilla tapahtuu terapeutisia asioita, opettajat eivät miellä itseään terapeuteiksi. Opettajat näkevät oman roolinsa luokassa kasvattajina, turvallisina aikuisina ja musiikin tekemisen koordinaattoreina. Musiikkikasvatuksen terapeutisuus näyttäisi olevan enemmän ennaltaehkäisevää ja tervettä kasvua tukevaa kuin jo syntyneitä ongelmia hoitavaa.</p> |   |
| Asiasanat – Keywords<br>musiikkikasvatus, musiikkiterapia, opettaja-oppilassuhde, nuoruus  |   |
| Säilytyspaikka – Depository<br>Jyväskylän yliopiston kirjasto, Musiikin laitoksen kirjasto   |   |
| Muita tietoja – Additional information   |   |

# 1 JOHDANTO

Tulevana musiikinopettajana minua kiinnostavat musiikin ja musiikkikasvatuksen hoitavat ja terapeutit mahdollisuudet nuoren terveen kasvun tukena. Haluan tutkia pro gradu -tutkielmassani terapeutisuuden suhdetta kasvatukseen sekä musiikin terapeutisia mahdollisuuksia koulun musiikkikasvatuksen puitteissa. Tutkin työssäni, miten terapeutisuus ilmenee ja voi ilmetä käytännön opetustyössä. Mitä terapeutisia elementtejä koulun musiikkikasvatusta pitää sisällään? Tarkastelen myös sitä, miten musiikinopettajat käsittävät terapeutisuuden omassa työssään ja miten he näkevät oman roolinsa kasvattajina. Tutkimukseni keskeisenä kiinnostuksen kohteena ovat opettajien omat kokemukset musiikinopetuksen terapeuttisista, kokonaisvaltaisista kasvua tukevista vaikutuksista opettamiinsa nuoriin. Rajaan tutkimuskohteeni yläkoulu-ikäisiin nuoriin, koska itseäni kiinnostaa nimenomaan murrosikäisten nuorten kasvun tukeminen musiikin ja musiikinopetuksen avulla.

Tutkimukseni jakautuu teoriaosaan ja empiirisen tutkimusaineiston käsittelyyn. Teoriaosassa käsittelen kasvatuksen ja terapeutisuuden yhteyttä ja eroja sekä koulun mielenterveystehtävää. Lisäksi kuvailen kokonaisvaltaisen kasvun aspekteja sekä musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä työtapoja. Lopuksi nimeän opettajan terapeuttisia voimavaroja. Teoreettisena viitekehystenä tutkimuksessani on sekä musiikkikasvatuksen että musiikkiterapian teorioita. Toteutin aineiston keräämisen haastattelemalla musiikinopettajia ja selvittämällä fenomenologisen analyysin avulla opettajien kokemuksia ja käsityksiä musiikin terapeuttisista vaikutuksista sekä heidän terapeuttisesta roolistaan musiikintunneilla. Analysoin aineistoa teemoittelun avulla.

Työn tekeminen sai alkunsa omasta kiinnostuksestani aiheeseen. Pitkän aikaa musiikin parissa toimineena tiedän, että musiikilla voi olla suuri vaikutus ihmiseen. Musiikki aktivoi aivojen mielihyvämekanismia ja se vaikuttaa mielialaan sekä tunteisiin. Musiikin avulla opettaja voi saada nuoreen erityislaatuisen yhteyden. Haluan musiikinopettajana huomioida musiikin terapeuttisen ja parantavan ulottuvuuden kasvatustyössä. Nykyään kouluviihtyvyys on polttava keskustelunaihe. Vaikka suomalaiset ovat menestyneet PISA-tutkimuksessa, oppilaiden viihtyvyys koulussa ei ole itsestäänselvyys. Liisa Keltikangas-Järvisen mukaan kaikkea vastuuta viihtymättömyydestä ei voi laittaa opettajan päälle. Vaikka Keltikangas-Järvinen peräänkuuluttaa koulun käytäntöjen muutosta, myös yksittäinen opettaja voi omalta osaltaan vaikuttaa myönteisesti oppilaiden kehitykseen ja kouluviihtyvyyteen. Opettajan omat käsitykset vaikuttavat paljon hänen suhtautumiseensa oppilaisiin (Keltikangas-Järvinen 2000,

tavat paljon hänen suhtautumiseensa oppilaisiin (Keltikangas-Järvinen 2000, 187, 191). Haluan tutkimukseni kautta etsiä niitä tapoja ja mahdollisuuksia, joita musiikilla ja musiikinopettajalla on tukea nuoren tasapainoista kasvua.

Aikaisemmin aihetta on tutkinut Lilja-Viherlampi (2007), joka tutki väitöskirjassaan musiikkikasvatuksen terapeuttisia merkityksiä sekä sitä, mitkä tekijät tekevät musiikkikasvatuksesta terapeuttista. Hän määrittelee tutkimuksessaan terapeuttisen musiikkikasvatuksen olemusta sekä musiikkikasvatuksen merkitystä ja mahdollisuuksia lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen kasvun tukijana. Lilja-Viherlampi avaa työllään uuden tavan tarkastella musiikkikasvatusta. Haluan itse viedä hänen löytönsä ruohonjuuritasolle, ja siksi haluan haastatella kentällä toimivia musiikinopettajia. Tavoitteeni on selvittää, toteutuvatko Lilja-Viherlammen määrittelemät musiikin terapeuttiset merkitykset käytännön opetustyössä.

## 2 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Terapeuttisesta kasvatuksesta löytyy jonkin verran kirjallisuutta, esimerkiksi Anneli Mäki-Oppaan väitöskirja ”*Älä katko kasvavan siipiä*” –*Auttava, terapeuttinen kasvatus Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna*. Väitöskirjassa käsitellään lasten ja nuorten psyykkisten häiriöiden ennaltaehkäisyä, sekä heidän auttamistaan silloin, kun psyykinen häiriö on jo ehtinyt muodostua. Myöhemmin Mäki-Opas on kirjoittanut kirjan *Murtuneet Siivet* (1999), joka on jatkoa hänen väitöskirjalleen. Mäki-Oppaan mukaan terapeuttisessa kasvatuksessa on keskeistä psyykkisten häiriöiden ennaltaehkäisevä toiminta. Auttavassa kasvatuksessa hän taas korostaa kasvatuksellisen tuen eli voimavarojen antamista lapselle tai nuorelle, jotta tämä voisi saada itseohjauksellisen otteen elämäänsä, sekä löytäisi elämänsä merkityksen, toivon ja elämänilon. (Mäki-Opas 1999, 31.)

Terapeuttinen musiikkikasvatus on vielä melko uusi käsite. Musiikin terapeuttista käyttöä kouluopetuksessa on tutkinut Kimmo Lehtonen (1986) väitöskirjassaan *Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä*. Psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista, jossa hän lähestyy musiikkiterapian kasvatuksellisia ominaisuuksia kliinisen musiikkiterapian tapaustutkimusten kautta. Lehtonen on väitöskirjassaan tutkinut musiikkia psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Hän rohkaisee käyttämään musiikkia terapeuttisesti myös musiikkikasvatuksessa, erityisesti ”ongelmanuorten” erityisopetuksessa. Musiikin kautta voidaan rakentaa ymmärtämystä ja hyväksyntää opettajan ja oppilaan välille. Lehtosen mukaan kasvattajan tulisi pyrkiä avoimeen dialogiin nuoren ja tämän mielimusiikin sekä sen edustamien merkitysten kanssa. Hänen mukaansa musiikkikokemusten esteettisen laadun tai määrän korostaminen sekä oppilaiden jakaminen musiikillisesti lahjakkaisiin ja lahjattomiin on tuhoisaa. Lehtonen korostaa, että opettajan tulisi huomioida oppilaiden omista lähtökohdista ponnistava musiikkiharrastus, jotta musiikin merkitys inhimillisen kasvun edistäjänä, ongelmien tulkkina sekä terveen itsetunnon rakentajana pääsisi esille. (Lehtonen 1986, 324–326; 332–335.)

Myös Emilia Grönqvist (2005) tutki pro gradu -tutkielmassaan *Kasvatusta ja terapiaa? – Musiikkikasvatus psykiatrisissa sairaalakouluissa* musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhtäläisyyksiä ja mahdollisuutta terapeuttiseen musiikkikasvatukseen. Grönqvist tarkasteli musiikkikasvatusta psykiatrisissa sairaalakouluissa, mutta pohti terapeuttisen opetuksen mahdol-

lisuutta myös perusopetuksessa. Grönqvistin mukaan ei ole tarkoituksenmukaista tarjota varsinaista musiikkiterapiaa peruskouluissa kaikille oppilaille. Hänen mukaansa on kuitenkin mahdollista poimia aineksia niin terapiasta kuin terapeuttisesta kasvatuksestakin ja lisätä niitä opetukseen. Esimerkiksi kliinisessä musiikkiterapiassa käytetyt sosiaalinen osallistuminen, vuorovaikutus sekä prosessin ja itseoivalluksen painottaminen voidaan nähdä nykyisenkin opetussuunnitelman tavoitteita tukevana. Grönqvistin mukaan opetussuunnitelman asiatavoitteita tulisi karsia, mikäli prosessia ja oppilaiden omaa tekemistä haluttaisiin korostaa enemmän kuin esteettisesti korkealaatuista tulosta. Grönqvist painottaa, että terapeuttisessa kasvatuksessa nuorten oman musiikin ja sen tuottamisen hyväksyminen korostuu, mikä tarkoittaa myös esteettisten tavoitteiden osittaista hylkäämistä musiikillisten elämysten tieltä. (Grönqvist 2005, 80–81.)

Terapeuttisen musiikkikasvatuksen tutkimukselle on Suomessa avannut tietä keväällä 2007 ilmestynyt Liisa-Maria Lilja-Viherlammen väitöskirja *”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. Lilja-Viherlammen (2007) tutkimuksen yksi tavoite oli terapeuttisuuden määrittely kasvatuksen kentässä. Hänen tutkimuksensa mukaan terapeuttisuuden ytimessä ovat mahdollisuus yksilöllisen potentiaalın mukaiseen kasvuun ja sille tilan antaminen, sekä yksilöllisyyden huomioiminen ja kunnioittaminen (Lilja-Viherlampi 2007, 251). Tutkimuksessa pyrittiin hahmottamaan myös terapeuttista opettajuutta. Terapeuttisen opettajan keskeisiä piirteitä ovat tutkimuksen mukaan dialogisuus sekä luovuus, joka käsittää muun muassa erilaisuuden ja yksilöllisyyden sietämisen, kyvyn avoimeen keskusteluun, joustavuuden, tunteiden ja elämysten merkityksen huomioimisen ja ilon ja huumorin viljelyn. Muita terapeuttiseen opettajuuteen liittyviä aspekteja ovat tutkimuksen mukaan opettajan omaan persoonaan ja sen kypsyyteen, sekä vuorovaikutustaitoihin liittyvät aspektit. (Lilja-Viherlampi 2007, 253–256.) Lilja-Viherlammen mukaan terapeuttisuus kasvatuksessa näkyy opettajan terapeuttisena asenteena, kysymys ei siis niinkään ole terapeuttisista metodeista.

Musiikkikasvatuksessa terapeuttinen kasvatus(asenne) tuottaa (luo ja rakentaa) terapeuttista pedagogiikkaa, joka ilmenee pedagogisen rakkauden valintoina kohtaamis- ja vuorovaikutustilanteissa musiikin parissa. Nämä valinnat perustuvat siihen, että opettaja tiedostaa ja ottaa todesta työssään ihmisen kasvuun, inhimilliseen vuorovaikutukseen ja musiikin mahdollisuuksiin liittyviä tekijöitä ja periaatteita. (Lilja-Viherlampi 2007, 278.)

Tutkimuskysymyksenä Lilja-Viherlammella (2007) oli miksi ja mihin musiikkikasvatuksen terapeuttisuutta tarvitaan. Hän toteaa väitöskirjassaan, että terapeuttisuus on väline, jonka avulla opetustavoitteet ja oppilas kohtaavat. Hänen mukaansa musiikin terapeuttiset ominai-

suudet konkretisoivat opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteita, erityisesti ihmisenä kasvun aihekokonaisuuden osalta. Musiikin parissa oppilaat voivat saada konkreettisia kokemuksia, jotka esimerkiksi rakentavat heidän itsetuntoaan tai auttavat heitä kanavoimaan tunneilmaisujaan. (Lilja-Viherlampi 2007, 286–287)

Tutkimuksessaan Lilja-Viherlampi määritteli myös musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Hän kokoaa musiikin merkityksiä opetussuunnitelman ihmisenä kasvun aihekokonaisuuden (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38) pohjalta seuraavasti (Lilja-Viherlampi 2007, 306–307):

- Rauhoittuminen, rentoutuminen, lepääminen
- Pysähtyminen, hiljentyminen, keskittyminen
- Luova toiminta
- Uskaltaminen, rohkaistuminen, itseilmaisu
- Saavuttaminen, onnistuminen, hallinta
- Yhteys, yhdessä tekeminen, jakaminen
- Musiikin kokeminen
- Musiikillinen itsehoito
- Musiikki läpäisemässä kaikkia oppisisältöjä
- Oppimiskokemuksia, jotka koskettavat kaikkia persoonan tasoja



### 3 KASVATUS JA TERAPEUTTISUUS

#### 3.1 Kasvatus ja opetus

Suomessa koululaitoksen tehtäviksi on nimetty rinnakkain sekä kasvatus että opetus. Määritelmien ero on siinä, että kasvatustyön tavoitteet pohjautuvat arvoihin ja normeihin, kun taas opetustyön tavoitteet pohjautuvat ainekohtaisiin oppimääriin ja kurssitavoitteisiin. Näiden tavoitteiden yhteinen päämäärä on oppilaan persoonallisuuden kehittäminen. (Malinen 1992, 49.) Kasvatus on säilyttävää ja yhteiskuntaa koossa pitävää, koska sen avulla halutaan siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle. Toisaalta se on myös uudistavaa, koska sen kautta pyritään edistämään yksilöllisyyttä ja ainutkertaisuutta jokaisessa yksilössä. (Hirsjärvi 1982; Salmisen 1989, 9.) Kasvatusta voidaan kuvata tavoitteellisena, vuorovaikutukseen perustuvana kulttuuriperinnettä siirtävänä ja persoonallisuuden kehitystä tukevana toimintana. (Salmi- nen 1989, 9).

Yli 40 vuoden ajan 1920-luvulta lähtien oppimisen tutkimusta hallitsi behavioristinen käsitys, jonka mukaan monimutkaisetkin oppimisprosessit ovat ymmärrettävissä yksinkertaisten pohjalta. Tutkimus pohjautui ensi sijassa taitojen ja tottumusten oppimisen analyysiin. Tämän jälkeen vallitseva suuntaus on ollut kognitiivinen psykologia, joka tarkastelee ihmistä tiedon käsittelijänä. Sen mukaan oppiminen on osa sitä kokonaisprosessia, johon kuuluvat muun muassa havaitseminen, muistaminen, ajatteleva ja päätöksenteko. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 51.) Muuttuvan yhteiskunnan myötä perinteisen käsityksen tiedosta pysyvänä ja tasaisesti kumuloituvana jouduttua kriisiin tuli tilaa uudelle tutkimusparadigmalle, konstruktivistiselle käsitykselle. Sen mukaan ei riitä, että opetamme oppilaille nykyistä tietoa, vaan oppijalle on luotava edellytykset oppia jatkuvasti uutta. Tämän nykyhetkellä vallitsevan suuntauksen näkökulmasta oppimista ei pidetä erillisenä prosessina, vaan yksilön aktiivisuuden tuotteena. Oppiessaan uutta ihminen valikoi tietoa ja tulkitsee sitä käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa pohjalta. Tieto ei suoraan siirry oppijaan, vaan hän konstruoi sen itse. (Rauste-von Wright et al. 2003, 52–53.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihmisen maailmankuva ja siihen sisältyvä minärakenne on kasvatuksen avulla pitkälti muovattavissa. Geneettiset dispositiot, luontumukset, tulevat esiin tai jäävät toteutumatta yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutusprosessin

luonteesta riippuen. Kasvatuksen avulla voidaan siis mahdollistaa toivottuja ja välttää epätoivottuja luontumuksia. Tällaiseen oppimiseen kuuluu oppijan oma aktiivisuus, toimintansa mielekkääksi kokeminen, sekä itsereflektointi. (Rauste-von Wright et al. 2003, 41.)

Simo Skinnari (2004) ehdottaa kirjassaan *Pedagoginen rakkaus* oppimaan oppimisen rinnalle kasvatustieteelliseksi kasvamaan kasvamista, mikä merkitsee hänen mukaansa sitä, että kasvatusta muuttuu itsekasvatukseksi ja yksilö löytää kasvatuksen kautta itsensä, paikkansa yhteiskunnassa ja pääsee osallistumaan ihmiskunnan suuriin kehityspäämääriin. Tämä tarkoittaa, että oppilaalle syntyy kasvatuksen kautta kyky arvioida maailman kehitystä eettisesti. (Skinnari 2004, 193–194.)

Tarvitsemme nykymaailmassa monia erityistietoja ja -taitoja, mutta erityisesti kaipaamme kykyä nähdä asiat merkityksellisinä sekä toimia ihmisarvoa sekä luonnonarvoja kunnioittaen...Pedagoginen rakkaus on tie maailman eettiseen kehittämiseen, se on tie vapaaseen ja vastuulliseen *kasvamaan kasvamiseen*...Kaikkien koulutusinstituutioiden yhteisenä kehityspäämääränä on *ihminen*. Kasvatusta voi auttaa meitä löytämään itsemme. Se voi auttaa meitä löytämään paikkamme yhteiskunnassa. Lopulta kasvatusta voi auttaa meitä myös osallistumaan ihmiskunnan suuriin kehityspäämääriin. (Skinnari 2004, 193.)

Skinnari peilaa pedagogisen rakkauden käsitystä muun muassa essentialistisen ihmiskuvan kautta, joka painottaa olemuksellisuutta. Siinä ihmisellä katsotaan jo syntyessään olevan tietty olemus, jota hän elämässään löytää ja rakentaa. Sen mukaan kasvattaja ei laita kasvavaan tämän arvokkainta ydintä, vaan saattelee ja tukee sen esiin pääsyä. Skinnari nostaakin opettajuutta pohtiessaan esille monien kasvatustieteen klassikkojen toistaman lausahduksen: ”Tule siksi mikä olet.” (Skinnari 2004, 167, 177.) Ihmiseksi kasvaminen on myös postmodernista musiikkipedagogiikasta kirjoittaneen musiikkiterapeutti Lehtosen mukaan musiikkikasvatuksen tärkeä tavoite (Lehtonen 2004, 26).

Musiikinopetuksen vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin tutkinut June Boyce-Tillman (2000) kyseenalaistaa käsityksen kasvatuksesta pelkkänä tiedon jakamisena. Hänen mukaansa läntisessä maailmassa on vallinnut käsitys, jossa kasvatuksen lähtökohta olisi ensisijaisesti oppijan enkulturaatio ympäröivään kulttuuriin, vaikkakin sitä on säännöllisesti kritisoitu kasvatustieteen taholta, jotka ovat suosineet ihmiskeskeistä lähestymistapaa. Oppijälähtöistä pedagogiikkaa edustava Boyce-Tillman korostaa, että kasvatusta tulee olla elämää varten, mikä tarkoittaa musiikinopetuksessa musiikillisten työkalujen käyttämistä oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen. (Boyce-Tillman 2000, 89.) Myös Lilja-Viherlampi painottaa lapsi- ja oppijälähtöistä opetustyötä, jossa kysymys on lapsen ja nuoren kasvusta (”omaksi itsekseen tulemises-

ta”) ja kokonaisvaltaisesta kasvamaan saattamisesta (Lilja-Viherlampi, henkilökohtainen tiedonanto 26.2.2007).

### 3.2 Ihmiskäsityksen merkitys kasvatuksessa

Hirsjärvi (1985) määrittelee ihmiskäsityksen ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi. Hänen mukaansa ihmiskäsitykseen sisältyy voimakas eettinen näkökulma. (Hirsjärvi 1985, 91.) Hirsjärvi toteaa, että jokaisella kasvattajalla on enemmän tai vähemmän selvästi jäsentynyt käsitys siitä, millainen ihminen ja millainen kasvatuksen kohteena oleva lapsi olemukseltaan on. Käsitys kasvatuksen mahdollisuuksista ja rajoituksista on syntynyt kasvattajalle hänen elämäkokemustensa myötä. Ihmiskäsityksensä perusteella kasvattaja selittää itselleen, mikä saa ihmisen toimimaan ja käyttäytymään havaitsemallaan tavalla. Kasvatuksen tavoitteena olevaa ihmisihannetta kutsutaan normatiiviseksi ihmiskäsitykseksi ja sen taustalla on kasvattajan oma ihmiskäsitys. Rauhala tiivistää eri ihmiskäsityksille yhteiset piirteet seuraavasti (Rauhala 1975; Hirsjärven 1985, 57):

- Ihminen on rationaalinen, tutkiva ja selittävä olento
- Ihminen on eettisiin ratkaisuihin sidottu olento
- Ihminen on tiedostava, itsetajuinen olento
- Ihminen on suhteissa elävä olento

Hirsjärven mukaan kasvattajan olisi tärkeää huomioida kasvatuksessa nämä ihmiskäsityksen keskeiset komponentit. Hän korostaa ihmisen hahmottamista kokonaisuutena. (Hirsjärvi 1985, 57–58.)

Terapeuttisesta kasvatuksesta kirjoittanut Mäki-Opas (1999) mainitsee auttavan kasvatuksen lähtevän lapsen olemuksen ymmärtämisestä kokonaisuutena. Pohjana holistiselle lähestymistavalle kasvatuksessa hän käyttää Rauhalan (1993) ihmiskäsitystä, jossa ihmisen perusmuotoisuus voidaan Rauhalan mukaan esittää kolmijakoisena. Siihen kuuluvat tajunnallisuus eli psyykkis-henkinen olemassaolo kokemisen eri laatuina ja asteina, kehollisuus eli ihmisten orgaanisten prosessien kokonaisuus ja situationaalisuus eli olemassaolo suhteessa todellisuuteen. Holistisessa ihmiskäsityksessä ihmisen olemassaolon perusmuodot eivät ole hänen irrallisia osiaan, vaan ovat kaikki yhdessä holistisuuden periaatteen edellyttämällä tavalla. Mikään olemassaolon muoto ei ole toisten syy tai vaikutus, vaan kaikki ovat yhtä primäärisiä, ja edellyttävät toisensa ollakseen itse olemassa. (Mäki-Opas 1999, 54–55; Lilja-Viherlammen 2007, 32.)

Kun kasvattaja auttaa lasta tai nuorta hänen olemassaolonsa ongelmissa, on syytä ymmärtää, että epäsuotuisuus voi tällöin näkyä joko kaikissa hänen olemassaolon muodoissaan samanaikaisesti, tai sitten esiintyä vain joissakin niistä. Usein epäsuotuisuuden lievittämiseksi yhdellä alueella, olemassaolo pyrkii tasapainotilaan, jossa jokainen lapsen ja nuoren olemispuoli osallistuu negatiivisuuden kantamiseen. Tämä voi näkyä esimerkiksi situationaalisuudessa syntyneiden ahdistuksen tai pelon kokemusten heijastuminen psykosomaattisina oireina kehossa, esimerkiksi pää- tai vatsakipuina. (Mäki-Opas 1999, 55–56.)

Mäki-Opas toteaa, että lasta ei saisi kohdella tasapäistävästi, sillä hänen mukaansa jokainen ihminen kasvavana persoonana tarkoittaa itsetajuista ja yksilöllistä ihmisolentoa, joka kasvunsa kautta saa käyttöönsä ja tuottaa toiminnassaan näkyviin omaa erityislaatuaan ja sisäistä potentiaaliaan. Lapsen luokittelu normaali- tai epänormaali- vaikeuttavat auttamistehtävää. Mäki-Opas painottaa, että yksilöllisten erityispiirteiden tuntemus on lapsen ja nuoren auttamisessa olennaista. (Mäki-Opas 1999, 50–51.)

### 3.3 Koulun mielenterveystehtävä

Mäki-Opas (1999) mainitsee koulun tehtäväksi kasvatuksen ja opetuksen ohella mielenterveystyön, joka Mielenterveystyölain (14.12.1990/1116,1§) mukaan määritellään seuraavasti:

”Yksilön psyykkisen hyvinvoinnin, toimintakyvyn ja persoonallisen kasvun edistämistä, mielenterveyden häiriöiden ehkäisemistä, parantamista ja lievittämistä”.

Laissa on mainittu sekä kodin että koulun rooli mielenterveyden edistäjänä:

”Mielenterveystyöhön kuuluu myös väestön elinolosuhteiden (kuten kodin, koulun ym. niihin liittyvien tekijöiden) kehittäminen siten, että elinolosuhteet ehkäisevät ennalta mielenterveyden häiriöiden syntyä ja edistävät mielenterveystyötä”. (Onikki & Ranta 1991, 288.)

Vaikka kodin merkitys mielenterveyden edistäjänä onkin tärkein, tulisi myös koulun pyrkiä oppilaiden tasapainoisen kasvun tukemiseen. Selvittääksensä opettajien ja kasvattajien mahdollisuuksia tasapainoisen kasvun vaalimiseen Mäki-Opas on jakanut opetuksen ja kasvatuksen neljään perustehtävään: tiedollinen ja taidollinen tehtävä, mielenterveystehtävä, suuntaava tehtävä ja tilannetehtävä. Tiedollisen ja taidollisen tehtävän avulla oppilasta tulisi ohjata tiedon sisällön kriittiseen arviointiin sekä harjoituttaa oppilasta etsimään sitä tiedon aspektia, joka pystytään perustelemaan ja joka on myös moraalisesti oikein. Mäki-Opas on huolissaan siitä, että tietävyttä, taitavuutta ja tehokkuutta ihannoiva yhteiskuntamme voi suunnata opet-

tajia kouluttamaan oppilaistaan pelkästään talous- ja elinkeinoelämän vaatimia huippuyksilöitä. Hänen mielestään vaarana on se, että oppilaasta voi tulla ikuinen todistusten kerääjä, joka pyrkii saavutustensa avulla osoittamaan oman merkityksellisyytensä. Toisaalta, jos oppilas ei kykene täyttämään odotuksia, hän voi hakea todistuksensa muualta, esimerkiksi häiriökäyttäytymisellä. (Mäki-Opas 1999, 39–42.)

Toisena tehtävänä Mäki-Opas mainitsee mielenterveystehtävän. Tämän tarkoituksena on ottaa nuori huomioon yksilönä, sekä pyrkiä vahvistamaan hänen tervettä itseluottamustaan, realistista minäkuvaansa, sekä toimivia ihmissuhteita. Mäki-Opas painottaa perusturvallisuuden luomista rakkauden ja rajojen asettamisen kautta, ja muistuttaa, että tiedollinen oppiminen on tehokkaampaa, kun oppilaan mieli on tasapainoinen. (Mäki-Opas 1999, 42–44.) Itsetuntoa tutkinut Keltikangas-Järvinen vakuuttaa, että koululla on suuret mahdollisuudet tukea lapsen ja nuoren itsetuntoa, lisätä hänen uskoaan omiin kykyihinsä, ja korjata mahdollisesti varhaislapsuudessa syntyneitä vaurioita. Hän painottaa, että hyvällä itsetunnolla ja uskolla omaan osaamiseen on myös suurempi vaikutus koulumenestykseen kuin esimerkiksi lahjakkuudella. (Keltikangas-Järvinen 1994, 180.)

Suuntaavan perustehtävän tarkoituksena on huolehtia nuoren moraaliseettisestä kasvusta. Tavoitteena on innostunut, sisäisillä palkkioilla varustettu nuori, jolla sisäinen kontrolli on korvannut ulkoisen. Lapselle ja nuorelle voi vähitellen iän karttuessa antaa persoonallista vastuuta sopimuksista, normeista ja jopa arvoista, joita hän valitsee. Tämä voi herättää nuoren tietoisuutta omasta itsestään, olemassaolostaan ja valinnan mahdollisuuksista. Tilannetehtävä taas tapahtuu nuoren ja kasvattajan vuorovaikutuksessa. Kun kohtaaminen toteutuu siten, ettei nuorella ole välinearvoa, vaan häntä arvostetaan ihmisyyden ja lapsuuden arvon perusteella, suhde on itseisarvoinen eli eksistentiaalinen. Mäki-Oppaan mukaan myös koulun vuorovaikutussuhteissa koettu arvostus, hyväksyminen, kunnioitus, avoimuus, aitous ja rehellisyys antavat perustan koko elämän kestäväälle rohkealle ja itseään toteuttavalle elämän mallille. (Mäki-Opas 1999, 42–45.)

Myös Saarinen (1996, 106–107) kirjoittaa koululle kuuluvasta mielenterveystehtävästä. Samalla kun koulun tulee jakaa tietoa ympäröivästä maailmasta, sen tulisi johdattaa oppilasta tietoon ja tiedostamiseen, joka koskee häntä itseään, hänen sisäistä maailmaansa. Saarinen toteaa, että koulun mielenterveystyön tarkoituksena on oppilaan varustaminen käytännöllisen viisauden taidoilla. Saarisen mukaan koulun mielenterveystehtävänä on oppilaan varustami-

nen henkisesti mielekkääseen elämään, liittyminen nuoren sisäiseen todellisuuteen tämän kunkin kehitysvaiheen edellyttämällä tavalla, luovuutena ilmenevän itseilmaisun tarpeen tukeminen sekä nuoren opettaminen tunnistamaan, nimeämään ja kohtaamaan tunteitaan ja sisäistä maailmaansa. Saarinen korostaa koulun merkitystä lapsen ja nuoren itsetunnon ja minäkäsityksen muokkaajana. Hänen mukaansa nuori ei opi koulussa ainoastaan opetettavia asioita, vaan hänelle muodostuu myös käsitys siitä, millainen hän on. Tällä käsityksellä taas ovat seuraukset siihen, mitä hän oppii. (Saarinen 1996, 111–117.) Musiikin tunnilla nuoren itsetuntoon voi vaikuttaa myönteisesti esimerkiksi huomioimalla hänen onnistumisensa ja kehittymisensä musisoidessa. Toisaalta nuoren ei saisi epäonnistuessakaan antaa ymmärtää, että hän olisi esimerkiksi toivoton tapaus jonkin soittimen suhteen tai laulaessa, vaan kannustaa eteenpäin musiikinopiskelussa.

Mäki-Opas määrittelee auttavan kasvatuksen voimavarojen antamisena lapselle tai nuorelle, jotta tämä saisi vähitellen voimien ja iän karttuessa itseohjauksellisen otteen elämäänsä (Mäki-Opas 1999, 31). Rauhala kuvaa ihmisen kokemisessa esiintyvää epäsuotuisuutta elämäntaidollisiksi ongelmiksi jotka ilmenevät psyykkisinä häiriöinä. Häiriöt voivat näkyä esimerkiksi vastuuttomuutena, tunnekyllmyytenä, itsetunnon epävakauteena, arvokokemusten kehittymättömyytenä, ihmissuhdehankaluuksina, sekä affektien kontrollissa esiintyvinä vaikeuksina. (Rauhala 2005, 99–100.) Mäki-Opas liittää lähes kaikki lasten ja nuorten psyykkiset häiriöt elämäntaidon puuttumiseen. Terapeuttisella kasvatuksella puuttuvaa elämäntaitoa pyritään vahvistamaan, palauttamaan, sekä oikaisemaan subjektiivisen maailmankuvan tai merkityssuhteiden vääristymiä (Mäki-Opas 1999, 31–32).

Eri kasvatuskäsitteet painottavat kasvatuksen eri merkityksiä tiedon jakamisesta ihmisenä kasvamiseen. Yksimielisyys näyttää vallitsevan siinä, että kasvatuksen tulee tarjota oppilaille rakennusaineita kokonaisvaltaiseen kasvuun ja elämässä selviämiseen. Oppilaslähtöinen kasvatuskäsitteitys antaa vahvan perustan terapeuttiselle kasvatukselle. Keskeistä terapeuttisessa kasvatuksessa on psyykkisten häiriöiden ennaltaehkäisevä toiminta (Mäki-Opas 1999, 32). Koulun tehtävä ei kuitenkaan ole sama kuin terapeutin, eikä siihen tulisi pyrkiäkään. Lopulta kukin opettaja päättää persoonansa ja tahtonsa mukaan, mihin asettaa opetuksensa painopisteen.

### 3.4 Terapeuttisuus opetussuunnitelmassa

Musiikkiterapian ja koulun opetussuunnitelmien tavoitteita verrattaessa löytyy niistä paljon yhtäläisyyksiä, mutta myös eri funktiot tulevat esiin. Musiikkiterapian keskeisimmät tavoitteet Lehikoinen jakaa kokonaisvaltaisiin ja rajattuihin tavoitteisiin. Kokonaisvaltaisia tavoitteita ovat esimerkiksi persoonallisuuden eheyttäminen, tunne-elämän kehittäminen ja tasapainottaminen, luovan ilmaisun kehittäminen, omatoimisuuden ja oma-aloitteisuuden lisääminen ja sosiaalisuuden parantaminen. Rajattuja tavoitteita taas ovat esimerkiksi lihasjännityksen poistaminen rajatulta alueelta, sekä tiettyjen aistitoimintojen ja liikesuoritusten harjoitus. (Lehikoinen 1973, 48–49.)

Verrattaessa kokonaisvaltaisia tavoitteita koulun opetussuunnitelman tavoitteisiin, yhtäläisyyksiä löytyy runsaasti. Vuoden 2004 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa musiikin opetuksen tavoitteiksi mainitaan esimerkiksi musiikillisten ilmaisuvälineiden löytyminen, kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen, yksilöllisen musiikillisen identiteetin muodostuminen, ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. Näiden lisäksi musiikinopetuksen tavoitteiksi mainitaan myös muita, enemmän musiikillisiin taitoihin ja musiikin eri merkitysten ymmärtämiseen keskittyviä tavoitteita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232.) Ahonen toteaaakin, että verrattaessa musiikinopetuksen yleisiä tavoitteita musiikkiterapian vaikutusalueisiin, huomataan, kuinka musiikinopetuksessa korostetaan musiikin terapeuttisia vaikutuksia oppilaisiin. Näin ollen terapia tukee musiikinopetusta kaikin puolin. (Ahonen 1993, 277.)

Musiikkiterapian rajattujen tavoitteiden toteutuminen ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys tavallisessa musiikinopetuksessa. Vaikka motoristen taitojen kehitystä ja aistitoimintojen harjaantumista varmasti tapahtuu myös koulun musisoinnin yhteydessä, musiikinopetuksen tavoitteet keskittyvät enemmän uuden oppimiseen ja musiikillisten taitojen kehittymiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissa mainitaan tavoitteiksi esimerkiksi musiikin käsitteiden ja tyylien tuntemus, sekä oppilaan musiikillisen ilmaisun kehittyminen. Lisäksi opetussuunnitelma sisältää joukon taidollisia tavoitteita, joissa oppilaan tulisi kehittyä musiikinopetuksen kautta. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, 233, 234.) Terapiassa tavoitteet eivät ole ensisijassa taidollisia. Musiikkiterapeutti Heidi Ahosen mukaan musiikkikasvatus eroaa musiikkiterapiasta siinä, että musiikkiterapiassa musiikki on väline, eikä itsetarkoitus. Hän korostaa, että musiikkikasvatuksen tavoitteet ovat yleensä pääosin musiikillisia tavoitteita, kun

taas terapian tavoitteet eivät ole ensi sijassa musiikillisia, vaan tähtäävät esimerkiksi ihmisen kehityksen jonkin osa-alueen parantamiseen tai ennaltaehkäisevään hoitoon. (Ahonen 1993, 24.) Lehikoinen esittää, että vaikka taideaineiden opetuksen yhteydessä on usein puhuttu niiden terapeuttisesta tehtävästä luovan ilmaisun kehittämiseksi, tulisi niiden opetuksen edelleenkin pitäytyä omilla esteettisillä päämäärillään.

Vuoden 2004 Peruskoulun opetussuunnitelman aihekokonaisuudet ovat useisiin oppiaineisiin liittyviä painoalueita, joiden tarkoituksena on kasvatuksen ja opetuksen eheyttäminen. Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden monet tavoitteet tukevat hyvin myös terapeuttisesti orientoituneen musiikinopetuksen tavoitteita. Aihekokonaisuuden päämääränä on tukea kokonaisvaltaista kasvua ja elämänhallinnan kehittymistä, sekä luoda kasvuympäristö, joka tukee yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon kehitystä, sekä suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä. Muita tavoitteita ovat, että oppilas oppii ymmärtämään omaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan ja ainutkertaisuuttaan, arvioimaan toimintansa eettisyyttä, tunnistamaan esteettisten kokemusten merkityksen elämänlaadulle, tunnistamaan oman oppimistyylinsä ja kehittämään itseään oppijana, sekä toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä. Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden sisällöksi mainitaan mm. tunteiden tunnistaminen ja käsittely, vireyteen ja luovuuteen vaikuttavia tekijöitä, oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, esteettinen havainnointi, opiskelutaidot, toisten huomioon ottaminen, sekä oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38.)



## 4 NUOREN KOKONAISVALTAINEN KASVU

Käsittelen tässä luvussa nuoren tervettä ja kokonaisvaltaista kasvua musiikinopetuksen näkökulmasta. Opetussuunnitelmaan laadittu Ihmisenä kasvamisen -aihekokonaisuus on eräs terapeutisesti orientoituneen musiikinopetuksen tärkeä lähtökohta. Käsittelen seuraavissa kappaleissa Boyce-Tillmanin teorian, Lilja-Viherlammen määrittelemien musiikin terapeutisten merkitysten, sekä opetussuunnitelman Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden pohjalta kokonaisvaltaiseen kasvuun liittyviä teemoja sekä selvitän, miten ne ilmenevät ja voivat toteutua musiikkikasvatuksessa.

### 4.1 Nuoruuden psykologiaa

Nuoruuden kehitystehtävä on moninainen. Nuoren täytyy itsenäistyä vanhemmistaan, opetella itsesääätelyä, sekä saada tunnetason hallintaa omaan elämäänsä. Samalla nuoren sosiaalinen ympäristö laajenee. Eräs nuoruuden tärkeistä tehtävistä on minäkäsityksen muodostaminen ja aikuisen identiteetin omaksuminen. (Saarikallio 2007, 50–51.) Peter Blos (1962) ehdottaa nuoruuden jakautuvan neljään jaksoon. Vaikka jaksot eivät olekaan selvärajaisia, Blosin kuvaukset tiivistävät osuvasti nuoruusiän psyykkisesti tärkeimmät alavaiheet.

*Esinuoruus (10–12 v).* Puberteetti käynnistää nuoruusiän kehityksen ja vaatii nuorta muokkaamaan minuuttaan: entiset vuorovaikutusmielikuvat eivät vastaa niitä havaintoja, joita anatomisesti ja fysiologisesti muuttunut ruumis tarjoaa minälle. Tämä vaihe koettelee erityisesti kehominuuden koostuneisuutta ja muuttumiskykyä.

*Varhaisnuoruus (12–14 v).* Psyykinen murros näkyy nyt selvästi ulospäin: nuori kokeilee vanhemmista etäännyttä, arvostelee heitä ja etsii kodin ulkopuolisia ihmissuhteita. Myös erilaisia rooleja kokeillaan aktiivisesti eri ikätovereiden kanssa.

*Varsinainen nuoruus (14–16 v).* Vanhemmista pyritään irti tunteiden tasolla: nuori on täynnä normaalia negativismia, itsekeskeinen ja ärtynyt. Asketismi ja älyllistäminen hallitsevat joidenkin nuorten psyykkistä työskentelyä. Intensiiviset ystävyysuhteet tukevat nuorta hänen rakentaessaan vanhemmista riippumatonta sisäistä maailmaansa.

*Myöhäisnuoruus (16–20/22 v).* Toisen vuosikymmenen lähestyessä loppuaan nuori tasaantuu, hänen itsearvostuksensa vahvistuu ja tunne-elämänsä vakiintuu. Seksuaalisuuden haltuun saaminen on vähitellen mahdollista omakohtaisten kokemusten pohjalta. Kun nuoren identiteetti on selkiintynyt riittävästi, hän on valmis aikuisuuteen. (Blos 1962; Vuorisen 1997, 202.)

Nuoren psykologisen mullistuksen, sukupuolisen kypsymisen, sekä aikuisen roolien epävarmuuden takia identiteetin etsintään liittyy alakulttuurien luominen, joiden kautta pyritään soveltamaan aiemmin opitut roolit ja taidot uuteen tilanteeseen. Nuoruuteen liittyy suuri mielenkiinto siihen, millaisena muut ihmiset näkevät nuoren. Nuoruudessa saattaa tulla vastaan myös lapsuusajan kriisejä, kunnes nuori löytää pysyvät esikuvat ja arvot, jotka suojaavat lopullista identiteettiä. Nuoruusiän aikana nuori saavuttaa joko eheän identiteetin, tai päätyy roolihajaannukseen. (Erikson 1968, 128, 130–132.)

Nuorelle on puberteetin alkaessa tyypillistä pohtia muutoksia omassa ruumiissaan ja seksuaalisuudessaan. Nuoren ruumis ja kehominuus poikkeavat toisistaan enemmän kuin koskaan aiemmin, ja se aiheuttaa nuorelle epävarmuutta, vaikka hän voi vaikuttaa ulospäin itsetietoiselta. Koska aiemmat vuorovaikutusmielikuvat eivät enää vastaa nuoren minuutta, on mielen sisältöjen muututtava kehityksen myötä. (Vuorinen 1997, 203, 206.) Nuorelle on tyypillistä myös miettiä tulevaa ammattiaan, arvojaan, ja ideologioitaan. Kaikkien näiden muutosten takia nuoren itsetunto on uhattuna. Parhaiten muutoksista voi selvitä hyvillä selviytymiskeinoilla, sosiaalisella tuella, itsearvostuksella, stressitekijöiden kontrolloinnilla, myönteisellä mielialalla sekä kasvua tukevilla vapaa-ajan harrastuksilla. Saarikallio näkee musiikin psykologiset mahdollisuudet nuoruusiän kehitystehtävien tukena. Hänen mukaansa musiikki on tärkeä voimavara nuoren selviytymisessä ja mielenterveyden ylläpitämisessä. Yhtenä tärkeimmistä mahdollisuuksista hän näkee musiikin kyvyn vaikuttaa tunteisiin. Toinen tärkeä tekijä Saarikallion mukaan on se, että musiikki käsittelee nuorille ajankohtaisia aiheita. (Saarikallio 2007, 50–51.)

## **4.2 Minän rakentuminen**

Psykologisesti minä voidaan määritellä psyykkisiksi toiminnoiksi, jotka yksilö kokee tuottavansa omassa mielessään. Perusolemuksestaan minä on prosessi, joka tuottaa itse itsensä. Minä muodostaa sen subjektin, joksi ihminen kokee itsensä. (Vuorinen 1997, 49.) Musiikin vaikutusta ihmisen hyvinvointiin tutkinut Boyce-Tillman (2000, 92–94) on koontanut neljäntoista polariteetin (vastakkaisuuksien) listan, joista hän on muodostanut dynaamisen mallin minästä. Tämän mallin pohjalta hän tarkastelee, miten musiikinopetuksessa voitaisiin ottaa huomioon minän kokonaisvaltainen rakentuminen. Jokaisen vastakkaisen parin välissä on löydettävissä

kohta, jossa vastakkaisuudet yhdistyvät, ja muodostavat synteesin. Boyce-Tillmanin mallin polariteetit ovat:

- individualismi/yhteisöllisyys
  - hallitseminen/vapaus
  - ilmaisu/luottamuksellisuus
  - yhdenmukaisuus/moninaisuus
  - haaste/tukeminen
  - jännitys/rentoutuminen
  - ruumiillisuus/transsendenssi
- (Boyce-Tillman 2000, 92–94.)

**Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys.** Individualismin ja yhteisöllisyyden synteesiksi Boyce-Tillman määrittelee Jungin termin individuaation. Se tarkoittaa tasapainottelua ja kykyä liikkua helposti näiden kahden polariteetin välillä. Boyce-Tillmanin mukaan musiikkia voidaan käyttää välineenä tuomaan tätä tasapainoa, siksi hänen mukaansa koulun musiikkituntien tulisi sisältää mahdollisuuksia sekä yksilölliseen kokeiluun että yhteisölliseen musisointiin. (Boyce-Tillman 2000, 92–94.)

Kari Kurkelan mukaan musiikin tekeminen ja esittäminen tarjoavat ihmiselle kanavan ilmentää itseään. Kurkela on jakanut itseyden ilmentämisen musiikissa kolmeen tasoon. Ensimmäinen on soivuus eli kuuntelija kohtaa esittäjän itseyden soivassa muodossa. Toinen on tekemisenä ilmenevä itseys, jolloin kyse on kausaalisesta vuorovaikutuksesta ja fyysiseen todellisuuteen vaikuttamisesta. Kolmas taso sisältää soittajan subjektina, jolla on olemassaolonsa nimenomaisesta soittosuorituksesta huolimattakin. Kurkelan mukaan itseys ilmenee self-objektina, joka on eräänlainen jatke minälle. Vaikka self-objekti on kokijasta erillään objektina, se on silti emotionaalisesti ja psykodynaamisesti osa häntä itseään. Itsetunnon kannalta merkittävä self-objekti voi olla sellainen itsen ilmaus, jossa ihminen tuo itsestään esiin parhaita ja arvokkainta osaa, esimerkiksi musiikkia. Musiikkiesityksen arviointi voi näin ollen kääntyä kysymyksestä ”soitinko hyvin?” kysymykseen ”olenko hyvä?”. (Kurkela 1993, 203, 269–273.)

Boyce-Tillmanin mukaan ilmaisu ja luottamuksellisuus yhdistyvät kypsyydessä, jota hän selittää ymmärryksenä siitä, milloin ja miten tehdä yleisestä yksityistä. Musiikki on sekä yleinen että yksityinen väline, ja sillä on kyky ilmaista ja herättää persoonallisuuden piilotettuja puolia. Boyce-Tillmanin mielestä musiikintunneilla tulisi antaa oppilaille mahdollisuuksia itsensä ilmaisemiseen musiikin kautta. (Boyce-Tillman 2000, 93–95.) Lilja-Viherlammen mukaan henkilökohtainen musiikkikokemus on rajanvetoa oman sisäisen maailman ja ulkopuolella

olevan välillä. Musiikin johdattamana voidaan sanoin ja sanoitta kohdata ja kuunnella omaa sisäistä maailmaa, sekä havainnoida omia ajatuksia ja kokemuksia. Kosketuksissa oleminen omiin ja toisten tunteisiin haastaa ja kehittää itsereflektion ja itseilmaisun taitoja. (Lilja-Viherlampi 2005, 282.)

Biomusikologisessa tutkimuksessa on todettu, että musiikki ja tanssi ovat olennaisia komponentteja monissa sosiaalisissa käyttäytymismuodoissa niin metsästyksessä, paimentamisessa, tarinoiden kertomisessa, pesemisessä, syömisessä, rukoilemisessa kuin avioitumisessa ja hautaamisessakin (Wallin 2000, 4). Merriam (1964) määrittelee musiikin funktioita yhteisössä. Hänen mukaansa musiikin avulla ihmisen on mahdollista ilmaista tunteita, joita tavallisessa keskustelussa ei voida välittää. Muita funktioita ovat esteettisen nautinnon antaminen, viihdyttäminen, vuorovaikutus, sekä asioiden ja ideoiden symbolinen kuvastaminen. Merriam laskee musiikin sosiaalisesti funktioksi myös musiikin aiheuttaman fyysisen reaktion, erityisesti joukkokäyttäytymisen. Hän lukee musiikin funktioksi myös laulujen vaikutuksen yhteisön yhdenmukaisuuteen sosiaalisissa normeissa, sosiaalisten instituutioiden ja uskonnollisten rituaalien vahvistamisen, kulttuurin vakauden ja jatkuvuuden tukemisen, sekä yhteisön integroimisen. (Merriam 1964, 219–227.)

Musiikkiterapeutti Heidi Ahonen pohtii musiikin merkitystä ihmiselle esihistoriallisen musiikkikulttuurin kautta. Musiikin merkitys primitiivisissä kulttuureissa oli kolmijakoinen, nämä tehtävät olivat:

1. Toimia erilaisten rituaalien yliluonnollisena voimana
  2. Toimia tunteiden ilmaisukeinona
  3. Toimia osana sosiaalista yhteisöä
- (Ahonen 1993, 63–64.)

Ahosen mukaan musiikin tehtävät ovat säilyneet samoina tähän päivään saakka. Musiikilla on nykypäivän uskonnollisissa rituaaleissa ja jumalanpalvelusmenoissa tärkeä asema. Musiikin tehtävä tunteiden ilmaisijana on myös säilynyt tähän päivään saakka. Edelleenkin musiikki yhdistää ja erottaa ihmisiä ryhmiksi, sekä kuuluu erottamattomasti elämämme eri vaiheisiin. (Ahonen 1993, 63–64.) Lilja-Viherlammen mukaan musiikilla on ihmisille sellaista inhimillistä ja kulttuurista merkitystä, joka on syvempää kuin musiikki sinänsä (Lilja-Viherlampi 2007, 66). Lilja-Viherlampi toteaa, että yhteinen musisointi tuo elämyksiä yhdessä onnistumisesta ja tunnekokemuksen jakamisesta. Näin ollen musiikki tukee vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. (Lilja-Viherlampi 2005, 282.) Yhdessä musisoiminen on otollinen ympäristö

omaksua oikeuksia, velvollisuuksia ja vastuuta ryhmässä, sekä oppia toisten huomioon ottamista.

**Tunteiden tunnistaminen ja käsittely.** Salminen (2008) kehottaa tunnekasvatuksessa opettamaan nuorille tunteiden tunnistamista. Hänen mukaansa tunteet voidaan jakaa neljään perustunteeseen: ilo, suru, pelko ja aggressio. Tunteiden nimeämisen avulla nuori saa vapauden valita, miten toimii tunteen kanssa, eikä hän ole täysin sen vietävissä. Tunteiden nimeäminen ja muille näyttäminen helpottaa myös ryhmäytymistä, sekä tekee tunteet nuorille oikeutetuiksi. Salminen kuvailee omien tunteiden haltuunottoa niin, että tunteet otetaan vakavissaan, ja annetaan niiden tulla tietoisuuteen sen kokoisina, kuin ne tulevat, paisuttelematta tai siirtämättä niitä lähellä oleviin ihmisiin. (Salminen 2008, 13.)

Salmisen mukaan tunteiden ilmaiseminen ja vapauttaminen on merkittävää mielen hyvinvoinnin kannalta. Hän jatkaa, että kielteisten tunteiden ilmaiseminen sopivalla volyymillä kuuluu aikuiseksi kasvamiseen, ja sitä on mahdollista tukea oikealla kasvatuksella. Aggressiivistenkin tunteiden hyväksytyt vastaanottaminen ja terveeseen ilmaisuun ohjaaminen on ensiarvoisen tärkeää oppilaan kehittymisen kannalta. Salminen ehdottaakin, että toiminnallisilla aineilla, kuten liikunnalla ja taito- ja taideaineilla on hyvä mahdollisuus nuoren tunneilmaisun vapauttamiseen. Salmisen mielestä aito kuunteleminen ja kohtaaminen nuoren tunteet hyväksymällä ovat parasta arkiterapeuttista tukea, mitä opettaja voi nuorelle antaa. (Salminen 2008, 15.)

Erkkilän (1998) mukaan tunteiden purkaminen improvisaation avulla voi olla tarkoituksenmukaista musiikin opetuksessa. Musiikkiterapian kliinisen improvisaation ilmiötä muistuttavissa kaoottisissa soittotilanteissa tavoitteet liittyvät itseilmaisuun, luovuuden toteuttamiseen ja vuorovaikutuksen aikaansaamiseen ja tarkasteluun. Tällaiset tilanteet ovat usein ongelmallisia opettajan kannalta, ja opettajan onkin ratkaistava, minkälaisen asenteen hän ottaa niihin. Ensimmäinen mahdollisuus on tilanteen mahdollisimman nopea hallintaan saaminen. Toinen vaihtoehto on kyseessä olevan toiminnan ottaminen osaksi opetusta ja vieläpä sen kehittämisen. Erkkilä perustelee näkökulmaa sillä, että musiikillinen kaoottisuus on taipuvainen prosessin myötä kehittymään kohti järjestystä. Kaoottisuus ja järjestäytymättömyys ovat hänen mukaansa jopa välttämättömiä vaiheita, jotta järjestys voisi löytyä. (Erkkilä 1998, 18–19.)

Saarikallio (2007) havaitsi tutkimuksessansa, että käyttäessään musiikkia nuori pystyi sen avulla vaikuttamaan tunnekokemukseensa ainakin kolmella tavalla. Musiikki paransi melkein aina nuoren mielialaa, teki sillä hetkellä koetusta tunteesta voimakkaamman ja kiinnitti nuoren huomion sen hetkisiin omiin sisäisiin tunteisiin. Välillä musiikki auttoi nuorta ymmärtämään paremmin omaa tunnekokemustansa. Saarikallio huomasi, että nuoret käyttävät musiikkia säätämään pääasiassa myönteisiä tunteita. Päämääränä tällaisessa tunneyöskentelyssä on hänen mukaansa mielialan kohottaminen ja tunteiden säätely. Tutkimuksessa kävi ilmi myös se, että musiikki pystyi samanaikaisesti täyttämään useita tunne-elämän tarpeita. Esimerkiksi vauhdikas musiikki sai nuoren huolet pois läksyistä, loi viihdyttävän ilmapiirin juhliin valmistautumista varten, ja sai aikaan jopa fyysisiä kokemuksia. Nuoret olivatkin hänen tutkimuksessaan arvostaneet musiikkia, joka sopii useaan eri tunnetilaan ja tilanteeseen. (Saarikallio 2007, 30–32.) Musiikinopetuksella voidaan tuoda monipuolisuutta nuorten musiikin kuunteluun.

Musiikki vaikuttaa ihmisiin myös fysiologisesti. Vaikuttamalla aivojen limbiseen keskukseen musiikki voi herättää kuuntelijassaan tunnekokemuksen, tai muuttaa sitä. Sama musiikki saa eri ihmisissä aikaan erilaisia kokemuksia. Musiikkielämyksistä saadut mielihyvätunteet lisäävät endorfiinien määrää elimistössä, ja siten lisäävät hyvinolontunnetta. (Ahonen 1993, 53–54.) Erkkilän mukaan musiikki kykenee tavoittamaan ihmisen kokemusmaailman eri tasoja. Musiikki voi toimia fysiologisten, nonverbaalien ja amodaalisten kokemusten alkuperäisellä tasolla (Erkkilä 1996, 167–168).

**Terve itsetunto.** Kasvatuksen tehtäväksi Keltikangas-Järvinen nimeää mahdollisimman totuudenmukaisen minäkuvan antamisen lapselle (Keltikangas-Järvinen 2000, 204). Boyce-Tillman mainitsee kasvun syntyvän haasteen ja tukemisen tasapainosta. Hänen mukaansa haasteen ja tukemisen sopiva tasapaino johtaa voimaantumiseen. Hän peräänkuuluttaa tätä tasapainoa myös vanhempien oppilaiden musiikinopetuksessa. (Boyce-Tillman 2000, 93, 96.)

Nuoren itsearvostus rakentuu sen pohjalle, miten yksilö arvioi itseään ja suorituksiaan ja suhteuttaa toisiinsa minäkuvassaan olevat positiiviset ja negatiiviset puolet. Keltikangas-Järvisen mukaan koulu on se paikka, jossa lapsi tai nuori saa selvimmän palautteen osaamisestaan. Hän toteaa, että usein valmiiksi hyvän itsetunnon omaavat lapset saavat itsetuntoa vahvistavaa palautetta koulussa. Terapeuttisesti orientoituneen opettajan haasteena ovat sen sijaan oppilaat, joilla on vaikeuksia selviytyä odotetusti annetuista tehtävistä. Jos lapsen varhaisempi

itsetunnon kehitys on epäonnistunut, ja lapselta puuttuu koulumotivaatio, on Keltikangas-Järvisen mukaan koulun vaikeaa kääntää kehityksen suuntaa. Teoriassa koulu voi olla tuki nuoren itsetunnolle, ja muuttaa huonosti alkaneen kehityksen suuntaa, mutta käytännössä tämä on suuri haaste opettajille. (Keltikangas-Järvinen, 2000, 179–181.)

**Eettisyys.** Eettinen kasvatus on tullut ajankohtaiseksi puheenaiheeksi yhteiskuntamme ja oppilaitostemme muuttuessa entistä monikulttuurisemmiksi ja moniarvoisemmiksi (Niemi & Sarras 2007, 7). Niemen mukaan osana koulun eettistä kasvatusta on auttaa nuorta sellaisen identiteetin rakentumisessa, joka luo ihmiselle turvallisuutta ja samalla mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä uusien haasteiden myötä. Identiteetin rakentumista voidaan edesauttaa saattamalla nuoret kohtaamaan kysymykset siitä, keitä he ovat ja mitkä ovat heidän juurensa, sekä auttamalla heitä tiedostamaan ja tulkitsemaan sitä sosiaalista kenttää, jossa he toimivat ja elävät. (Niemi, 2007, 15–17.) Grimmitt ehdottaa, että koulun opetuksessa oppilaille tulisi antaa mahdollisuus tarkastella elämäänsä suhteessa neljään keskeiseen elämän piiriin. Nämä ovat perhe, paikallinen yhteisö, moniarvoinen yhteiskunta ja maailmanlaajuinen yhteisö. (Grimmitt 1987; Niemen 2007, 17.) Nämä neljä tasoa voidaan Niemen mukaan kohdata hyvin monessa aineessa ja monenlaisten toimintojen kuluessa. Myös monet vapaamuotoiset tilanteet oppituntien ulkopuolella tarjoavat mahdollisuuksia näihin pohdintoihin. (Niemi 2007, 17.)

Koulu kantaa Niemen mukaan vastuuta siitä, miten ihmiset oppivat toimimaan yhdessä ja yhteisönä. Tämä tarkoittaa, että oman identiteetin rakentumisen lisäksi siellä annetaan tilaa moni-identiteetille. Oleellista on, että tilaa sallitaan erilaisille identiteetin rakentamisen muodoille, ja pohditaan sitä, miksi joku tai jotkut kasvoivat ja muuttuivat sellaisiksi kuin heistä tuli. Tällaiset elämäkertatarinoiden pohdinnat voivat tulla esille monessa aineessa. Ne voivat olla kahdenkeskisiä keskusteluja tai ryhmäpohdintaa. Ne voivat olla paitsi kirjoituksia, myös piirroksia, kuvaelmia, näytelmiä, musiikkia tai vaikkapa käsityötä. Tutuksi tuleminen erilaisien identiteettien kanssa on rikkautta. (Niemi 2007, 17–18.)

Tirri painottaa, että eettinen kasvatus kuuluu koulun kokonaistehtävään ja sen tulisi näkyä kaikissa koulun opetettavissa aineissa. Jokainen opettaja on moraalikasvattaja riippumatta opetettavasta aineesta. Koulun eettisessä kasvatuksessa on tärkeää huomioida sekä kognitiivinen, että eettistä herkkyyttä painottava näkökulma moraalikysymyksissä. Eettinen sensitiivisyys edellyttää kykyä asettua toisen, hyvinkin erilaisen henkilön asemaan sekä valmiutta tarkastella eettisiä kysymyksiä erilaisista maailmankatsomuksellisista viitekehyksistä. Eettisen

sensitiivisyyden kehittämisessä tarvitaan Tirrin mukaan kaikkien opettajien yhteistyötä. Eettisiä kysymyksiä voidaan pohtia kaikilla koulun oppitunneilla. Eettisessä kasvatuksessa stereotyyppiat tulee kyseenalaistaa ja asioita tulee tarkastella useista viitekehyksistä käsin. Pitämällä esillä eri aineisiin liittyviä arvo- ja moraalikysymyksiä opettaja tarjoaa tilaisuuksia moraalin pohtimiselle ja kehittymiselle. (Tirri 2007, 79, 84–85.) Musiikintunneilla on luontevaa keskustella laulujen tai musiikkiin liittyvien aiheiden herättämistä eettisistä kysymyksistä.

**Esteettisyys.** Merriam määrittelee musiikin funktioksi esteettisen mielihyvän tuottamisen (Merriam 1964, 223). Kuitenkin hänen mukaansa esteettisyys on vaikeasti määriteltävää, ja on kyseenalaista, onko esteettisyydellä kaikissa musiikkikulttuureissa sama asema kuin länsimaisessa musiikkikulttuurissa. Esteettisyyteen kuuluu, että musiikki kykenee itsessään synnyttämään tunnereaktioita, eikä niin, että musiikissa olevat merkitykset synnyttävät kuulijassa tunteita. (Merriam 1964, 259, 265.) Merriamin mukaan länsimaissa taiteeseen ja musiikkiin liitetään kauneuden käsite. Säveltäessä musiikin muoto voidaan luoda pelkästään sen perustella, mikä on kaunista musiikin itsensä vuoksi, eikä ulkomusiikillista tarkoitusta ajatellen. (Merriam 1964, 268.)

Kauneus ja esteettisyys määrittyvät eri ihmisille eri tavoin. Musiikillinen tuotos sisältää usein tärkeitä kulttuurisia arvoja, jotka eivät ole absoluuttisia, vaan kulttuurin omia sisäisiä tuotoksia. Esteettinen objekti on Ahosen mukaan sellainen, josta voidaan saada nautintoa tai iloa. (Ahonen 1993, 89–90.) Musiikki saa aikaan esteettisen mielihyvän ja nautinnon tunteita. Musiikin eri hahmot, rytmien jatkuvuus, melodian linja, korvaa miellyttävä sointiväri, ja muodon eheys kuultuna ja koettuna ovat esteettisesti miellyttäviä elämyksiä. Musiikin olemuksen ja hahmottamisen voidaan ajatella olla lähtöisin myös ääniympäristön ja ihmisen tuottamien äänien esteettisestä arvottamisesta ja pyrkimyksestä näiden esteettisten kokemusten toistamiseen. (Ahonen 2000, 24; Lilja-Viherlammen 2007, 70.)

**Luovuus.** Yhdenmukaisuus ja moninaisuus yhdistyvät Boyce-Tillmanin mukaan luovuudessa, joka vaatii järjestyksen ja epäjärjestyksen elementtien välistä tasapainoa. Hän painottaa, että musiikinopetuksen tulisi sisältää erilaisia musiikkimateriaaleja, ilmaisutyyliä, sekä arvo- ja rohkaistakseen oppilaita uuden tutkimiseen ja luovuuteen. (Boyce-Tillman 2000, 93, 95–96.) Lilja-Viherlampi toteaa, että musiikki tarjoaa väylän omaehtoisten ja omaperäisten kokemusten ja musiikkituotosten tuottamiseen, luovien voimavarojen löytämiseen ja käyttämiseen, sekä niiden arvostamiseen itsessä ja toisissa (Lilja-Viherlampi 2005, 282).



Tunnepainoisen luovuuden kehittäminen on eräs terapeutisesti orientoituneen musiikkikasvatuksen keskeinen tavoite. Luovuutta tutkinut Jorma Heikkilä pitää tunnepainotteisen luovuuden merkitystä erittäin suurena, vaikkakin sen stimuloiminen koululuokassa on vaikeampaa kuin rationaalisesti painottuneen luovuuden. Emotionaalisuutta tarvitaan luovassa tuottamisessa aina silloin kun painotetaan oma-aloitteista aktiivisuutta, inspiraatiota ja intuitiota. Tämän luovuuden kehittämiseen tarvitaan harjoituksia, joiden avulla oppilaat keksivät omat ainetlaatuisuutensa persoonina, lisäävät toistensa tuntemusta tunnekokemusten avulla, kehittävät muuntumiskykyään, avoimuuttaan ja yleensä avointa uuden kokemista. (Heikkilä 1984, 101–105.)

Boyce-Tillman määrittelee hallitsemisen ja vapauden tasapainoksi inkarnaation. Musiikin kautta ihmisen tunteet ruumiillistuvat, ja niistä tulee korvin kuultavia. Hän ei kuitenkaan määrittele ainoastaan valmista musiikkikappaletta tunteiden ilmaisijaksi, vaan painottaa musiikin tekemisen prosessia tärkeämpänä. Boyce-Tillmanin mielestä koulun musiikin tulisi sisältää toimintaa, jossa painotetaan enemmän prosessia kuin valmista tuotetta, ja annetaan mahdollisuus improvisointiin sopivissa rajoissa. (Boyce-Tillmann 2000, 93–94.) Terapeutisesti orientoituneessa musiikinopetuksessa on tärkeää pohtia, milloin painottaa prosessia, ja milloin valmiin tuotoksen aikaansaamista.

**Kehollisuus ja vireys.** Vuorisen mukaan kehominuus on se taso, jolla ihminen perustavimmin kokee itsensä ja olemassaolonsa (Vuorinen 1997, 72). Boyce-Tillman määrittelee ruumiillisuuden ja transsendenttisuuden väliseksi tasapainoksi viisauden. Musiikin avulla on mahdollista kuroa umpeen länsimaisen perinteen ajattelua, jossa korostuu mielen ja ruumiin erillisyyt. Musisointi voi olla tapa juurruttaa siinä saadut esteettiset kokemukset ruumiiseen. Boyce-Tillman näkee tärkeänä, että koulun musiikinopetuksessakin annettaisiin tilaa tällaisille huippukokemuksille. (Boyce-Tillmann 2000, 93, 97.) Myös Lilja-Viherlammen mukaan eräs musiikin terapeutinen ominaisuus on siihen liittyvä mahdollisuus väliaikaiseen arkitodellisuudesta etäännyttämiseen ja erilaisiin non-diskursiivisiin merkityskokemuksiin (esim. pyhän kokeminen) (Lilja-Viherlampi 2005, 282).

Keskittyessään musiikin tekemiseen, ihmisen mieli ja keho toimivat yhteistyössä. Musiikki on tekijälleen kokonaisvaltaisesti aktivoiva ilmiö. Lisäksi soittaminen on multisensorinen kokemus, koska se aktivoi samanaikaisesti useita eri aisteja. (Ahonen-Eerikäinen 1999; Lilja-

Viherlammen 2007, 95.) Musiikin voima on emotionaalisten aspektien lisäksi myös fyysistä ja fysiologista voimaa, joka syntyy äänenvärähtelystä musiikissa. Ihmisen ollessa aktiivisena osapuolena musiikissa joko vastaanottajana, välittäjänä tai tuottajana kysymyksessä on kolme erityyppistä värähtelyilmiötä: musiikin värähtelyt sinänsä, musiikin ihmisessä aiheuttamat resonanssivärähtelyt ja ihmisessä itsessään esiintyvät biologiset ja fysiologiset värähtelyt. Ihmisen eri kudoksilla on tietyt taajuudet, jotka reagoivat herkästi lähetettäessä kehoon näitä taajuuksia. Kudosten alkaessa värähdellä, verenkierto ja erilaiset aineenvaihduntaprosessit tehostuvat. Tämä voi edistää oikealla tavalla toteutettuna kudosten elpymistä ja palautumista jostakin häiriötilasta. Aivoihin ja kehoon voidaan siis vaikuttaa ulkopuolisen äänivärähtelyn avulla, mitä hyödynnetäänkin mm. musiikkiterapian fysioakustisessa menetelmässä. (Lehikoinen 1997, 28.)

Jännityksen ja rentoutumisen synteeksi Boyce-Tillman määrittelee rytmin. Ihminen tarvitsee hänen mukaansa tietyn jännityksen ja rentoutumisen vaihtelun elämässään, johon voi käyttää apuna esimerkiksi musiikkia. Kova ja nopea musiikki herättää, kun taas rauhallinen musiikki rentouttaa, ja kokeneet kuuntelijat osaavat musiikin kautta rytmittää elämänsä. Oppilaita tulisi Boyce- Tillmanin mukaan opettaa taitaviksi kuuntelijoiksi. (Boyce-Tillman 2000, 93, 96–97.) Myös Lilja-Viherlampi pitää eräänä musiikin terapeuttisena aspektina juuri levon ja aktivaation rytmisen vaihtelun kokemista ja mahdollisuutta oppia itsensä rauhoittamisen taito- ja musiikin kautta (Lilja-Viherlampi 2005, 282).

## 5 TERAPEUTTINEN MUSIIKKIKASVATUS

Terapeuttisuuden jäsentyminen kasvatuksen kentässä on kysymys, jota Lilja-Viherlampi on pohtinut väitöskirjassaan. Terapeuttisuus-termi on moniselitteinen, ja sen voi ymmärtää toisaalta toiminnan sisällön ja toisaalta toimijan kannalta. Terapeuttisuutta voi ilmetä toiminnan tavoitteissa, toiminnan tavoissa tai sen tuloksissa, sekä toimijan, opettajan tai oppilaan arvoissa, asenteissa ja teoissa. Viime kädessä tärkein terapeuttisuuden aspekti on Lilja-Viherlammen mukaan kuitenkin toimijan terapeuttinen kokemus, joka tarkoittaa lapsen tai nuoren kannalta merkittävää kokemusta, jonka hän saa toimiessaan musiikkikasvatuksen piirissä. Musiikkikasvatuksen yhteydessä voidaan puhua toisaalta musiikin terapeuttisuudesta ja toisaalta inhimilliseen vuorovaikutukseen liittyvästä terapeuttisuudesta. (Lilja-Viherlampi 2007, 274–275.)

Saarinen (1996, 129–130) kuvailee terapeuttista toimintaa musiikinopetuksessa seuraavasti.

Terapeuttista on toiminta, joka

- tukee oppilaan persoonallista kasvua omaksi itsekseen
- vahvistaa oppilaan terveen kehityksen edellytyksiä hänen personansa eri alueilla: älyllisissä taidoissa, emotionaalisella alueella, sosiaalisesti ja/tai motorisissa taidoissa
- kannustaa luovuuteen
- auttaa lasta ja nuorta hänen ongelmiaan eri elämänalueilla joko suoraan tai epäsuorasti
- auttaa lasta ja nuorta saavuttamaan itsetuntemusta, elämänhallintaa ja elämäntaitoa
- parantaa lapsen tai nuoren elämänlaatua
- rikastuttaa lapsen tai nuoren elämys- ja kokemusmaailmaa

Lisäksi musiikkitoiminnan terapeuttisuuden ehtoina Saarinen (1996, 130) pitää seuraavia määritelmiä. Terapeuttista on toiminta, joka

- edesauttaa lapsen ja nuoren oma musiikkisuhteen syntymistä
- auttaa lasta ja nuorta kokemaan itseään musiikissa ja musiikin välityksellä
- auttaa lasta ja nuorta suhteuttamaan itseään musiikillisiin traditioihin
- auttaa lasta ja nuorta ilmaisemaan itseään musiikin välityksellä
- auttaa lasta ja nuorta havaintomaailman ja aistitoimintojen avartumisessa ja rikastumisessa

Saarinen on koonnut eri tapoja, joiden kautta terapeuttisuus voi ilmetä koulun musiikinopetuksessa. Näitä ovat esimerkiksi myönteiset tunnekokemukset onnistumisesta, oivaltamisesta ja hallinnasta, älyllisyyteen liittyvien taitojen kehittyminen (Saari 1993), sosiaalisten taitojen edistyminen, elämänhallinnan kasvaminen (Kurkela 1993), ihmissuhteiden alueella oman erillisyyden ja toisiin liittymisen kehittyminen, sekä luovuuden kehittyminen (Saari 1993, 20; Kurkela 1993, 19). Terapeuttisiksi tekijöiksi koulun musiikissa Saarinen erottelee muun mu-

assa musiikin itsessään vaikuttavana voimana, suhteet yksilö- ja ryhmätasolla, sekä opettajan toiminnan kannustavana ja turvallista ilmapiiriä luovana. Tärkeimmiksi tekijöiksi hän nostaa terapeutin vuorovaikutuksen oppilaan ja opettajan välisissä suhteissa, oppilaiden keskinäisissä suhteissa, oppilasryhmään liittyvissä suhteissa, sekä oppilaiden, oppilasryhmän ja opettajan suhteissa musiikkiin. (Saarinen 1996, 103–105.)

Lilja-Viherlampi (2007) kokoaa musiikin ja sen parissa toimimisen merkityksiä ihmisenä kasvulle seuraavasti:

- Rauhoittuminen, rentoutuminen, lepääminen
  - Pysähtyminen, hiljentyminen, keskittyminen
  - Luova toiminta
  - Uskaltaminen, rohkaistuminen, itseilmaisu
  - Saavuttaminen, onnistuminen, hallinta
  - Yhteys, yhdessä tekeminen, jakaminen
  - Musiikin kokeminen
  - Musiikillinen itsehoito
  - Musiikki läpäisemässä kaikkia oppisisältöjä
- (Lilja-Viherlampi 2007, 305–307.)

## 5.1 Musiikin työtavat

Tarkastelen tässä kappaleessa musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen yhteisiä työtapoja sekä pohdin, kuinka terapian työtapoja voi hyödyntää musiikkikasvatuksessa. Puhuttaessa terapeutin vuorovaikutuksesta koulussa, ei sillä Lilja-Viherlammen mukaan tarkoiteta vain erityisiä musiikkiterapeuttisia toimenpiteitä, vaan terapeutin vuorovaikutusta laajemmassa merkityksessä, eli mitä tahansa inhimillisen toiminnan auttavaa ja terveyttä edistävää luonnetta oppilaan ja opettajan suhteessa (Lilja-Viherlampi 2005, 281). Lilja-Viherlampi näkee terapeutin vuorovaikutuksen kasvatuksessa ennen kaikkea asenteena ja lähestymistapana. Kysymys ei ole hänen mielestään metodin tai musiikkiterapian lähestymistapojen soveltamisesta opetustyöhön, vaan pedagogisen asenteen laajenemisesta ja syvenemisestä terapeutin vuorovaikutukseen, hoitavaan ja auttavaan suuntaan. Lilja-Viherlammen mukaan musiikkia ja sen tarjoamia välineitä käytetään terapeutin vuorovaikutuksessa pedagogisen rakkauden välineinä lapsen ja nuoren kasvun tukemiseen, oppimisen auttamiseen, sekä kasvun ja oppimisen esteiden poistamiseen. Opettajan terapeutin vuorovaikutuksen asenne perustuu Lilja-Viherlammen mukaan opettajan terapeutin vuorovaikutukseen voimavaroihin, joita käsittelemme tarkemmin kappaleessa 5.2. (Lilja-Viherlampi 2007, 278–279.)

Ahosen mukaan musiikkiterapian piirissä kehitettyjä työmuotoja voidaan kuitenkin soveltaa erityisopetuksen ja kasvatuksen alueelle (Ahonen 1993, 271). Vaikka koulun opettaja-oppilas-

suhde ei vastaa ammattimaisen terapian vaatimuksia, terapeuttinen musiikinopetus ja terapian menetelmien hyödyntäminen on mahdollista koulussa samalla tavoin kuin musiikkia voidaan käyttää terapeuttisesti muussakin arkipäivän elämässä. Lehikoisen mukaan kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on mukana terapeuttisia osatekijöitä (Lehikoinen 1973, 34). Myös Erkkilä toteaa, että musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen menetelmät muistuttavat usein paljon toisiaan. Näiden kahden erona ovat kuitenkin toiminnan tavoitteet, eli onko perustavoite hoidollinen, pedagoginen, vai molempia. (Erkkilä 1998, 9.) Terapeuttisesti orientoituneessa musiikkikasvatuksessa otetaan huomioon molemmat tavoitteet.

### **5.1.1 Laulaminen**

Laulaminen on musiikinopetuksen keskeinen työtapana. Myös terapiassa se on yksi käytetyimmistä työtavoista. Terapiassa ihmistä voidaan laulamisella auttaa löytämään fyysisen ja psyykkisen välistä yhteyttä. Terapiassa painotetaan prosessia, mutta siinä sivussa saattavat kehittyä myös laulutekniikka ja esiintyminen. Musiikkiterapiassa laulaminen voi olla prosessia painottavaa laulamista ryhmässä tai yksin, tai esitykseen tähtäävää laulamista yhdessä tai yksin. Laulaessa voidaan käyttää myös improvisaatiota ja luovaa äänen tuottamista. Terapeuttisen lauluryhmän tarkoituksena voi olla sosiaalisten kokemusten ja kommunikointikokemusten antaminen sekä tunteiden ilmaisun kehittyminen. (Ahonen 1993, 210–211.) Myös luovuuden kehittäminen on mahdollista laulamisen avulla. Laulu- ja ääni-improvisointi ryhmässä on eräs riittävän turvallisessa ryhmässä mahdollinen työskentelytapana. Yhdessä soiminen intuitiivisesti voi olla hyvin merkittävä kokemus. (Lilja-Viherlampi 2007, 116.) Musiikinopetuksessa laulamisella tähdätään usein teknisen taidon opetteluun tai esityksen valmistamiseen. Musiikinopettajan olisi hyvä antaa tilaa myös luovalle prosessille ja laulamisen terapeuttisten merkitysten kokemiselle.

Ääniterapiassa on kyse oman äänen värähtelyn kuuntelemisesta ja kokemisesta omassa kehossa, mikä lisää ihmisen kehotietoisuutta. Laulaminen onkin psykofyysisesti aktivoivaa, koska laulaessa tulee keskittyä moneen eri kehon toimintoon yhtä aikaa: lauluasentoon, hengitykseen, äänentuottoon lihaksistossa, äänen resonointiin, artikulointiin jne. (Lilja-Viherlampi 2007, 115–116). Ridderin mukaan lauluilla on ihmiselle persoonallinen merkitys, joka liittyy henkilön elämäntarinaansa. Sen takia laulut voivat koskettaa ihmistä syvällä emotionaalisella tasolla. Laulut kommunikoivat puolestamme silloin kun sanat ovat liian häiritseviä. (Ridder 2005; Lilja-Viherlammen 2007, 117.) Laulujen voima koskettaa ihmistä on varmasti sama

niin terapiassa kuin musiikinopetuksessakin. Musiikintunnin ilmapiiri tulisi kuitenkin olla riittävän turvallinen ja levollinen, että tunteilla olisi mahdollisuus tulla esille.

### **5.1.2 Soittaminen ja improvisointi**

Musiikkiterapiassa soittaminen voi painottaa koko prosessia tai sitä prosessia, jonka tavoitteena on jokin tulos. Yleensä improvisaatiossa painotetaan prosessia ja musiikin esittämisessä taas painotetaan enemmän tulosta, vaikkakin terapiassa myös prosessi on aina tärkeä. Improvisointi on musiikkiterapiassa yleisesti käytetty menetelmä, joka toimii kommunikaatiovälineenä terapeutin, asiakkaan ja ryhmän jäsenten välillä. Musiikki on turvallinen ilmaisukeino, jonka kautta aroinkin asiakas uskaltaa ilmaista itseään ja purkaa tiedostettuja ja tiedostamattomia tunteitaan. Improvisaation tavoitteita on turvallisen ilmapiirin luominen sosiaalisen kanssakäymisen harjoittelemista varten sekä soittajien oman itsetuntemuksen lisääntyminen suhteessa heidän omiin asenteisiinsa ja tunteisiinsa. Improvisaation tavoitteena voi olla myös tunteiden purkaminen turvallisella ja sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla, joka ei aiheuta syyllisyyttä. Tunteiden purkamisesta voi seurata emotionaalinen katarssi, jolloin tunteiden hallinnassa pidettyä energiaa vapautuu minän rakennusaineeksi. (Ahonen 1993, 199–200.)

Boyce-Tillman kertoo musiikillisen itseilmaisun kehitykseen tarvittavan vaihdellen aikoja, jolloin lapsi voi kokeilla musisoida vapaasti rikkoen perinteisiä muotoja, sekä aikoja, jolloin hän voi olla osana perinteistä tapaa musisoida. Näiden molempien tasapainoa tarvitaan, jotta lapset oppivat hallitsemaan musiikillisia motiiveja musiikillisen muodon rakentamisessa. (Boyce-Tillman 2000, 91.) Terapian välineenä käytetään myös soiton harjoittelua yhdessä, sekä esiintymistä. Päämääränä on silloin ryhmän yhteistyökyvyn ja sosiaalisten taitojen lisääntyminen, uuden musiikillisen materiaalin oppiminen, sekä keskittymiskyvyn vahvistaminen. Usein orkesteritoiminta on omiaan parantamaan soittajien itsetuntoa. (Ahonen 1993, 209.)

Erkkilä pohtii taiteen luonnollista terapeutisuutta jo kauan ennen kuin nykyisin tunnettuja taiteen terapiamuotoja oli olemassa. Tarkasteltaessa aikoja taaksepäin, huomataan, miten jokapäiväinen luomisen prosessi on ollut. Taiteisiin on sisältynyt kokemuksellisuutta, elämyksellisyyttä, emotionaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta, ja taiteelliset ambitiot on pakko ollut toteuttaa kotikutoisemmin, sillä muutoin oltaisiin helposti jääty kokonaan vaille niitä. Hänen mukaansa näyttäisi siltä, että taideterapiat ovat tulleet paikkaamaan sitä tehtävää, joka taiteilla on automaattisesti aikaisemmin ollut, mutta joka jostain syystä on jäänyt kehityksen

(yhteiskunnallisten ihanteiden) jalkoihin. Terapia on kiinnostunut taiteen avulla itseään ilmaisevasta subjektista. Terapian näkökulmasta taiteellisen ilmaisun tuotteena syntyvä musiikki omaa arvoa vain suhteessa tekijäänsä. Jokainen teos on arvokas, koska se on osa tekijänsä henkilökohtaista elämää ja eksistenssiä. (Erkkilä 1998, 11.)

Soitettaessa musiikintunnilla voidaan myös painottaa lopputuloksen lisäksi prosessia. Musiikintunnilla tämä voi ilmetä sen kautta, että opettaja rohkaisee musiikillisesti heikompiakin oppilaita soittamaan esimerkiksi bändisoittimia. Koulun musiikinopetuksen terapeuttisuus ilmetä esimerkiksi siten, että kaikille nuorille annetaan tasapuolinen mahdollisuus musisoida.

### 5.1.3 Kuunteleminen

Musiikin kuuntelu on musiikkiterapian ydin. Aktiivisessa musiikkiterapiassa kuuntelua voidaan käyttää yleisesti stimuloivana välineenä esimerkiksi käynnistämässä ryhmän toiminnan tai motivoimassa eteenpäin. Kuuntelemisen kautta on myös tarkoitus, että terapian asiakas saa kosketuksen niihin tunteisiin ja kehon tuntemuksiin, joita kuuntelu on herättänyt. (Lilja-Viherlampi 2007, 122–123.) Tunne-elämää kehittäviä terapian pedagogisia sovelluksia voivat Ahosen mukaan olla esimerkiksi musiikin kuunteluharjoitukset, johdetut mielikuvitusmatkat ja musiikkimaalaus (Ahonen 1993, 270–271).

Lehikoinen liittyy musiikin opetukseen mahdollisimman monipuolisten musiikinkulutustottumusten osoittamisen oppilaille (Lehikoinen 1973, 160). Saarikallio (2005) on osoittanut tunnekokemusten ja tunteiden säätelyn olevan keskeinen syy musiikinkulutukselle ja musiikilliselle toiminnalle. Tämän vuoksi on merkittävää antaa nuorille monipuolisesti välineitä omaan musiikinkuunteluun. Erilaisiin musiikkityyleihin tutustuminen voi auttaa nuoria käyttämään musiikkia monipuolisemmin omassa tunnetyöskentelyssään. Saarikallion mukaan musiikin siivittämä mielikuvatyöskentely voi olla erityisen tärkeää ikävaiheessa, jossa yksilö pohtii monia kehitykseensä liittyviä haasteita kuten identiteetin rakentamista, arvoja tai läheisten ihmissuhteiden muutoksia. Lisäksi nuorilla voi olla tarvetta ”ylimääräisille” tavoille käsitellä tunteita, koska he joutuvat työstämään monia kehityksellisiä haasteita samaan aikaan, kun tunteiden säätelytaidot ja itsehallinta ovat vasta kehittymässä. Musiikki keskeisenä osana nuorten jokapäiväistä elämää voi tarjota nuorille helposti lähestyttävän tunteidensäätelykeinon. (Saarikallio 2005, 14, 22.)

### 5.1.4 Liikkuminen

Liike on ihmiselle luonnollinen tapa reagoida musiikkiin. Sveitsiläinen säveltäjä ja opettaja Émile Jaques- Dalcroze kehitti musiikkikasvatusmenetelmän, jonka keskeinen periaate on musiikin ja liikkeen yhdistäminen. Hänen opetuksensa mukaan lapsella on luontainen liikerytmi. Kun rytmi toteutetaan liikkein, voidaan kokea ja oppia samalla muitakin musiikin tekijöitä, kuten dynamiikka ja musiikin rakenne. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 193.) Kehorytmisellä harjoittelulla pyritään parempaan kehonhallintaan soittotilanteessa. Tavoitteena on kehittää kehon jäsenten ja ajatustoiminnan nopeampaa ja vaivattomampaa yhteyttä (Bachmann 1991, 84). Muita tavoitteita ovat lisäksi keskittymiskyvyn parantuminen, motoriikkaan liittyvät tavoitteet, persoonallisuuden kukoistus, sekä herkkyyden kehitys tai toisaalta jännityksen poistaminen (Dalcroze 1910; Bachmannin 1991, 85). Forssin mukaan kehorytmiikan avulla kehitetään yksilön rytmisiä taitoja, mutta samalla se tukee myös musiikin ulkopuolisia toimintoja sen tanssillisten, draamallisten ja terapisten ominaisuuksiensa ansiosta. Hänen mukaansa itsensä tiedostaminen kehorytmiikan kautta voi auttaa myös identiteetin kehityksessä. (Forss 2000, 20.)

Musiikin ilmaiseminen liikkeen avulla voi olla syvälinen kokemus ja antaa ihmiselle uudella tavalla kosketuksen itseensä. Musiikki ja liike tunteen ilmaisijana voivat saada ihmisen havaitsemaan tunnistamattomia tunteitaan ja lisätä itsetuntemusta. Liikkuminen rohkaisee terapian asiakasta myös itseilmaisuuksiin kehon liikkeiden avulla. (Ahonen 1993, 214–215.) Ahonen esittää, että liikkumista musiikin mukaan voi soveltaa myös musiikkikasvatuksessa (Ahonen 1993, 271).

## 5.2 Opettajan terapeutitset voimavarat

Lilja-Viherlammen mukaan terapeutisuus musiikinopetuksessa tarkoittaa ennen kaikkea opettajan terapeutista kasvatusasennetta, joka perustuu opettajan terapeutisiin voimavaroihin (Lilja-Viherlampi 2007, 278–279.) Käsittelen tässä kappaleessa opettajan terapeutisia voimavaroja, jotka mahdollistavat terapeutin opetuksen. Lilja-Viherlampi (2007) määrittelee terapeutitset voimavarat seuraavasti:

- Opettajalla on oma (riittävän ehyt) kokemus olemassaolonsa perusturvallisuudesta ja jatkuvuudesta, hyväksyttynä olemisesta ja omasta perimmäisestä arvosta. Tämä liittyy myös hänen kokemukseensa omasta arvostaan omassa yhteisössään
- Opettajan oma instrumentti, oma minä on riittävän kypsä ja toimintakykyinen, mikä sisältää esim. omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen ja valmiuden kasvaa ja kehittyä



- Opettajalla on oma, elävä suhde musiikkiin
- Opettaja tiedostaa
  - o Itsensä kasvattajaksi
  - o Ihmisen kasvun ja kehityksen lainalaisuuksia ja psykofyysisiä suuntaviivoja
  - o Musiikin ja ihmisen suhteen juuria ja merkityksiä
  - o Oppimisen moniulotteisuuden ja integroivien oppimiskokemusten (kehollisuus, tunteet, kognitiot) merkityksen
  - o Oppilaansa erillisenä ja omaleimaisena yksilönä omassa elämäntilanteessaan
- Opettaja kiinnostaa ihmisen (itsensä tai toisten kannalta) merkityksellinen toiminta musiikin parissa
- Opettaja omaa vuorovaikutuksen ja yhteistyön taitoja, joitten ytimessä on toisen ihmisen kunnioittaminen ja arvostaminen, kohtaaminen
- Opettaja on kosketuksissa omiin luoviin voimavaroihinsa ja uskaltaa käyttää niitä (Lilja-Viherlampi 2007, 279–280.)

**Ihmisen kasvun ja kehityksen ymmärtäminen.** Opettajuus konstruktivistisen käsityksen mukaan tarkoittaa opettamansa asian hallitsemisen lisäksi kykyä ymmärtää ja tukea eri oppilaiden erilaisiin lähtökohtiin perustuvia ja eri lailla eteneviä oppimisprosesseja. Opettajan tulee hallita sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtämisen ja taitojen osaamista. (Rauste-von Wright et al. 2003, 227.) Myös Erkkilä peräänkuuluttaa musiikinopettajan koulutuksessa opetusta ryhmädynamiikan ilmiöiden ymmärtämisestä (Erkkilä 1998, 10).

Skinnarin ja Lehtosen mukaan opettajan tulisi osata oppisisältöjen lisäksi ihmistuntemusta (Skinnari 2004, 180; Lehtonen 2004, 13). Kirjassaan *Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan* Lehtonen painottaa, että musiikkipedagogin on tunnettava toimintansa kohteena oleva ihminen. Hänen mukaansa ihmistä tulisi tarkastella kokonaisuutena, jossa psyykkiset, fyysiset sekä elämäntilanteeseen liittyvät sosiaaliset puolet ovat tasapainoisesti mukana. Musiikkipedagogin kompetenssi edellyttää Lehtosen mielestä ennen kaikkea ihmisen ja ihmisyyden syvällistä filosofista ja psykologista ymmärrystä. (Lehtonen 2004, 13.)

**Kasvattajan arvot ja etiikka.** Mäki-Opas kehottaa kasvattajia pohtimaan omia arvojaan suhteessa lapsiin ja nuoriin. Hän painottaa lapsuuden ja nuoruuden arvoa itsessään yhtenä osana ihmisen elämässä. Kasvattajan ei tulisi pelkästään osoittaa mielenkiintoa siihen, kuinka lapsen kehityskulku saataisiin ohjattua kohti todellista elämää ja aikuisuutta. Jos huomio kiinnitetään pelkästään aikuisuuteen kasvamiseen, lapselle ja nuorelle ei sinänsä anneta arvoa, ja lapsuudesta tai varhaisnuoruudesta tulee vain kiusallinen välivaihe, joka haluttaisiin ohittaa nopeasti. Mäki-Oppaan mukaan lapsuudella ja nuoruudella on itseisarvo, joka tulisi huomioida niin kasvatuksessa kuin päätöksenteossakin. (Mäki-Opas 1999, 26–27.) Myös Uusikylä (2003) toteaa, että lapsuus ei ole hukka-aikaa, eikä lapsen kehitystä voida keinotekoisesti nopeuttaa tai hypätä tiettyjä ikävuosia yli. Hänen mukaansa luovimmat ja lahjakkaimmat aikuiset synty-

vät niistä, joiden mielikuvitusta on ruokittu, ja joiden on annettu olla turvallisesti lapsia eikä tehokkaita pikkuaikuisia. (Uusikylä 2003, 27.)

Uusikylä puhuu vahvasti koulujen kilpailuttamista ja laatukilpailua vastaan, sillä hänen nähdäkseen oppilaille tehdään laatukilpailussa henkistä väkivaltaa. Liikemaailman lakeja ei tulisi hänen mielestään siirtää kouluun. Uusikylän mukaan koulun arvokkaimpia savutuksia on oppilaiden mielenterveyden, elämänuskon ja myönteisen minäkuvan vaaliminen. (Uusikylä 2003, 13–16, 27.) Tulamo (1993) käsitteli tutkimuksessaan neljäsluokkalaisten musiikillista minäkuvaa. Tutkimuksessa selvisi, että opettajan suhtautumistapa vaikuttaa keskeisesti siihen, millaiseksi oppilas kokee itsensä musiikin parissa. Emotionaalisesti lämmin opettaja arvostaa lasta esimerkiksi riippumatta tämän koulumenestyksestä ja hyväksyy lapsen ja tämän tunteet. (Tulamo 1993; Lilja-Viherlammen 2007, 227.)

Lilja-Viherlampi (2005) kuvaa opettajan terapeutista asennetta tapana vahvistaa yksilön olemassaoloa. Terapeutin opettaja on tietoinen ja vastuullinen oppilaan kokonaisvaltaisesta kasvusta sekä motivoitunut ja kykenevä edistämään oppilaan koko oppimista ja kasvamista, sisältäen tunne-elämän ja itsekunnioituksen kasvun. Lilja-Viherlammen mukaan samalla kun musiikki on oppimisen kohde, se on myös oppimisen ja kasvamisen väline musiikinopetuksessa. Terapeutin opettaja ei opeta musiikkia, vaan auttaa lasta tai nuorta oppimaan musiikkia ja kasvamaan musiikin avulla. Terapeutisesti orientoituneen musiikinopetuksen ydin on opettajan tietoisuus oppilaan henkilökohtaisesta suhteesta musiikkiin. (Lilja-Viherlampi 2005, 281.)

**Opettajan tunteet.** Mari Salminen käsittelee kirjassaan opettajan tunteita ja tunteiden säätelyä. Salminen kehottaa opettajia jättämään omat henkilökohtaisen elämän tunteet taka-alalle opetustilanteessa, ja säätelämällä päästämään luokassa ulos vain sinne sopivia tunteita. Salminen mukaan opettajan omat käsittelemättömät tunteet ovat kuitenkin aina läsnä nuorten kanssa toimiessa, ja nuoret aistivat nopeasti opettajan heikot kohdat ja reagoivat tunteisiin, joita opettaja ei ole käsitellyt. Tiedostava opettaja ei pura omia vihan tai surun tunteita oppilaisiin opetustilanteessa. Tunteita herättävissä tilanteissa opettaja havainnoi omia tunteitaan ja tarkastelee niitä hetken, mutta päästää sitten irti tunteista. Joissakin tilanteissa henkilökohtaisen elämän tapahtumien ja tunteiden tuominen opetustilanteeseen voi olla väistämätöntä. Nämäkin tilanteet voivat olla opettavaisia, jos oppilaat voivat esimerkiksi kokea myötätuntoa opettajan surussa. (Salminen, 2008, 20.)

Aina opettaja ei pysty säätelemään tunteitaan, ja voi tapahtua ylireagointia. Salminen kysyy myös, voiko opettaja pyytää anteeksi oppilaalta, jos opettaja on ylireagoanut jossakin tilanteessa. Salmisen mukaan asian selvittäminen ja anteeksipyyttäminen osoittaa tasa-arvoisuutta koulu yhteisössä, mutta voi vaatia opettajalta suurta rohkeutta ja itsetietoisuutta. (Salminen 2008, 17.) Liisa Kiesiläinen puhuu opettajan tunteiden säätelyyn liittyen mielen säiliöstä, jossa opettaja erottaa mielessään oman henkilökohtaisen tilan, ja ammatillisen tyhjän tilan, joka on oppilaita varten. Yksityiseen, henkilökohtaiseen alueeseen jätetään omat, yksityistä minää puolustavat tunteet, jotka voivat estää vuorovaikutuskanavan pysymistä auki. Ammatillinen tila taas on pelkästään oppilasta tai vanhempaa varten. Sanallista hyökkäystä tai muuta uhkaavaa käyttäytymistä ei tarvitse päästää rajan yksityiselle puolelle, eikä ottaa henkilökohtaisena loukkauksena. Kiesiläinen neuvoo opettajaa ahdistuneiden, pelokkaiden tai ärsyyntyneiden tunteiden noustessa pintaan palauttamaan ajatuksensa tuohon vapaaseen säiliöön, johon loukkaavat sanat voi kaataa, ja silti ottaa oppilaan tai vanhemman viestin vastaan. (Kiesiläinen 1998, 93–95, 98.)

**Opettajan itsetuntemus.** Terapeuttisella opettajalla tulee Lilja-Viherlammen mukaan (2007) olla oma kokemus olemassaolonsa perusturvallisuudesta ja jatkuvuudesta, hyväksyttynä olemisesta ja omasta perimmäisestä arvosta. Tähän liittyy myös opettajan kokemus omasta arvostaan omassa yhteisössään. Toinen terapeuttisen opettajan voimavara on hänen mukaansa oman minän riittävä kypsyyden, mikä sisältää esim. omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen sekä valmiuden kasvaa ja kehittyä. (Lilja-Viherlampi 2007, 279–280.) Myös Lehtonen painottaa hyvän itsetuntemuksen kehittymisen merkitystä opettajan pedagogisessa kasvussa. Hänen mukaansa itsetuntemus asettaa rajat sille, kuinka laajasti ja syvältä opettaja voi ymmärtää oppilaidensa ongelmia. (Lehtonen 2004, 14.)

Mäki-Oppaan mukaan epäonnistuminen kuuluu olennaisena osana elämäntaidon harjoitteluun. Kun lapsi epäonnistuu jossakin tehtävässä, on erittäin tärkeä auttaa häntä. Vaikeuksien keskellä on pyrittävä löytämään se hyvä, mitä jokaisen elämässä on. Mäki-Opas kehottaa kasvattajia löytämään ensiksi kaikki hyvä omasta elämästään, ja sen jälkeen ohjaamaan lapsia ja nuoria löytämään se omasta elämästään. (Mäki-Opas 1999, 78.) Mäki-Opas mainitsee, että kasvattajan on oltava sinut itsensä kanssa. Hän korostaa, että kasvattajan on itsensä suostuttava jatkuvaan muutokseen ja omaan ihmisenä olemisen prosessointiin (Mäki-Opas 1999, 37–38).

**Opettajan oma suhde musiikkiin.** Lilja-Viherlampi korostaa opettajan oman musiikkisuhteen merkitystä. Terapeuttisen opettajan tulee hänen mukaansa tiedostaa musiikin ja ihmisen suhteen juuria ja merkityksiä, oppimisen moniulotteisuuden ja integroivien oppimiskokemusten (kehollisuus, tunteet, kognitiot) merkityksen, sekä tiedostaa oppilaansa erillisenä ja oma-leimaisena yksilönä omassa elämäntilanteessaan. Edellisten lisäksi Lilja-Viherlampi näkee tärkeänä, että opettajaa kiinnostaa ihmisen merkityksellinen toiminta musiikin parissa, ja että hän omaa vuorovaikutuksen ja yhteistyön taitoja, joiden ytimessä on toisen ihmisen kunnioittaminen, arvostaminen ja kohtaaminen, sekä on kosketuksissa omiin luoviin voimavaroihinsa uskaltuen käyttää niitä. (Lilja-Viherlampi, henkilökohtainen tiedonanto 26.2.2007.)

Erkkilän mukaan musiikinopettajalla samoin kuin musiikkiterapeutilla on käytössään itsensä ja oppilaan tai asiakkaan lisäksi kolmas ulottuvuus, musiikki. Musiikin objektiivisuuden vuoksi siihen voidaan sijoittaa erilaisia, destruktiivisiakin tunteita, ja se kestää loputtomiin hyökkäystä ja tunteiden purkamista. Välillisesti voi tosin opettajakin joutua loukatuksi, jos oppilaat kohdistavat hyökkäyksensä opettajan arvostamiin taideobjekteihin. Erkkilä painottaakin, että opettajan kasvuun kuuluisi myös oman musiikkisuhteen vahvistaminen niin, etteivät liitokset ”natise” joka hyökkäyksessä. Erkkilän mukaan opettaja voi hyödyntää musiikin objektiivisuuksia, jolloin oppilaan taholta tuleva hyökkäys jakautuu tasaisemmin kahdelle objektille, musiikkiin ja opettajaan. (Erkkilä 1998, 14–15.)

## **6 TUTKIMUSASETELMA**

### **6.1 Tutkimuksen tavoite**

Tutkin pro gradu- tutkielmassani musiikkikasvatuksen terapeuttisia mahdollisuuksia nuorten kasvun tukena. Minua kiinnostavat tulevana musiikinopettajana aineen sisällön opetuksen ohella opettajan työn kasvatuksellinen puoli sekä musiikin ja musiikinopetuksen parantavat ja eheyttävät vaikutukset nuoren elämässä. Haluan selvittää musiikinopettajien näkemyksiä ja käytännön kokemuksia opettajan kasvatustehtävän ulottuvuuksista, haasteista ja mahdollisuuksista. Työni kannalta tärkeitä ovat opettajien omat kokemukset musiikinopetuksen terapeuttisista, kokonaisvaltaista kasvua tukevista, vaikutuksista opettamiinsa nuoriin. Tarkasteluni kohteena on se, miten musiikinopetus voi edistää nuoren tervettä ja kokonaisvaltaista kasvua. Rajaan tutkimukseni musiikin aineenopettajiin, eli joko yläkoulun tai lukion musiikinopettajiin.

Tutkimuskysymykseni voidaan tiivistää seuraavasti:

1. Miten opetussuunnitelmassa mainitun Ihmisenä kasvu -aihekokonaisuuden tavoitteet toteutuvat käytännön musiikinopetustyössä?
2. Minkälaisia myönteisiä vaikutuksia musiikilla ja musiikinopetuksella havaitaan olevan nuoriin?
3. Kuinka musiikin aineenopettajat näkevät oman roolinsa – tarvitaanko opetuksen terapeuttista otetta?

### **6.2 Kvalitatiivinen tutkimusote ja fenomenologia**

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena. Siinä pyritään hahmottamaan jonkin sisäisesti loogisen kokonaisuuden rakennetta (Alasuutari 1993, 21). Laadullisen tutkimuksen ydin on merkitystulkintojen tekeminen, arvoituksen ratkaiseminen. Merkitystulkintojen tekemisen johtolankoina käytetään myös yksittäisiä viittauksia aineistoon (Alasuutari 1993, 35–36). Hakalan mukaan laadullisen tutkimuksen ensisijainen tavoite on usein tutkimuksen kohteena olevien toimijoiden omien tulkintojen esille nostaminen, sekä äänen antaminen tietyille toimijoiden ryhmälle (Hakala, 2001, 17). Haluan tutkimuksellani

antaa äänen musiikinopettajille, jotka omassa työssään ovat lähimpänä näkemässä musiikin ja musiikin opetuksen vaikutusta nuoriin.

Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämisessä aineistosta etsitään yhteisiä piirteitä, jotka pätevät koko aineistoon. Arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa merkitystulkinnan tekemistä johtolankojen eli havaintojen pohjalta. (Alasuutari 1993, 22–27.) Laadullisen analyysin ideana on muotoilla sellaisia havaintoja kuvaavia sääntöjä, jotka pätevät poikkeuksetta koko aineistoon. Mahdolliset poikkeustapaukset pakottavat pohtimaan ja muotoilemaan havaintolauseet uudelleen. (Alasuutari 1993, 35.)

Analysoin tutkimuksessani opettajien käsityksiä itsestään terapeuttisina opettajina, sekä heidän käsityksiään musiikinopetuksen terapeuttisuudesta. Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita ihmisen kokemuksista suhteessa maailmaan, jossa hän elää. Kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan. Fenomenologisen analyysin tavoitteena on selvittää kokemuksen mahdollisimman monia merkitysaspekteja ja niiden luonteita. Merkitykset ovat fenomenologian varsinainen tutkimuskohde. Merkitysten tutkiminen perustuu oletukseen, että ihmisen toiminta on suurelta osin intentionaalista, merkityksillä ladattua. Nämä merkitykset eivät ole meissä synnynnäisesti, vaan omaksumme ne yhteisöltä, jossa kasvamme. Fenomenologisessa tutkimuksessa on tarve tulkinnalle. Hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Siinä pyritään löytämään tulkinnalle mahdollisia sääntöjä, joiden avulla tulkintoja voisi erotella vääriksi tai oikeammiksi. Hermeneuttisessa kirjallisuudessa kuvataan arkipäivän luontaista ymmärrystä esiymmärrykseksi, joka tarkoittaa tutkijankin luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jo ennen tutkimusta. Jonkinlainen esiymmärrys on edellytys merkitysten ymmärtämiselle. Tutkimuksella pyritään tekemään jo tunnettua tiedetyksi, tietoiseksi ja näkyväksi. (Laine 2001, 26–31.) Fenomenologisessa tutkimuksessa minun täytyy tutkijana ottaa huomioon oma esiymmärrykseni, ja omat lähtökohtani, sekä olemaan kriittinen omien tulkintojeni suhteen (Laine 2001, 32). Olen reflektoinnin avulla pyrkinyt tiedostamaan omia tutkimukseen liittyviä lähtökohtiani sekä niiden vaikutusta tulkintoihini.

### **6.3 Teemahaastattelu**

Teemahaastattelu on eräänlainen keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta. Haastattelun avulla tutkija pyrkii saamaan selville häntä kiinnostavat asiat. Teemahaastattelussa on etukäteen määrätyt aihepiirit, jotka käydään jokaisen haastateltavan kanssa läpi, mutta kysymysten järjestys ja muoto, sekä eri teemojen painotus voi vaihdella haastattelusta riippuen. Haastattelijalla on mukanaan tukilista käsiteltävistä asioista, mutta, ei valmiita kysymyksiä. Haastattelun on tarkoitus olla keskustelunomainen. Sen tähden haastattelijan on hyvä pitää muistiinpanonsa mahdollisimman niukkoina. (Eskola & Vastamäki 2001, 24–27, 34.) Haastattelu on hyvä tapa ottaa selvää, mitä ihminen ajattelee jostakin asiasta. Kun kysymyksenä on se, mitä opettajat ajattelevat musiikin terapeuttisuudesta, on kätevää kysyä sitä suoraan heiltä. Haastattelun heikkoudet ovat siinä, että haastattelutilanne ja haastateltava vaikuttavat paljon haastatteluun, sekä siihen, mitä asioita käsitellään ja mitä ei. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jonka onnistumisessa haastattelijalla on suuri vastuu. (Eskola & Vastamäki 2001, 24, 29.)

Päätin kerätä tutkimusaineistoni teemahaastattelun avulla, koska halusin tietää nimenomaan musiikinopettajien omia kokemuksia terapeuttisuudesta musiikin tunneilla. Selvitin opettajien näkökulmasta, mitä musiikin tunneilla käytännössä tapahtuu, ja mitä terapeuttisia elementtejä siellä on havaittavissa. Musiikin opettajat toimivat ikään kuin asiantuntijoina kysymästäni aiheesta. Samalla minua kiinnostivat myös musiikinopettajien omat käsitykset itsestään kasvattajina. Haastatteluni teemat muotoilin Lilja-Viherlammen (2007) väitöskirjan, sekä opetus suunnitelman Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden pohjalta. Hioin hieman teemojen järjestystä ensimmäisen koehaastattelun jälkeen.

Laineen mukaan fenomenologinen haastattelu on luonteeltaan mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma. Teemahaastattelu ei ole hänen mukaansa paras tapa kokemusten keräämiseen. (Laine 2001, 34.) Päädyin kuitenkin haastattelemaan teemojen kautta, koska teemojen avulla sain kerättyä eri opettajien kokemuksia haluamistani aihepiireistä. Lisäksi pro gradu- työni puitteissa minulla ei olisi riittänyt aikaa ryhtyä useisiin aikaa vieviin syvähaastatteluihin. Metodina sain haastattelujen avulla kerättyä arvokasta tietoa opettajien käsityksistä, mutta toisaalta ne eivät antaneet kuvaa luokkahuoneen realiteetista. Observointi olisi voinut vahvistaa haastattelussa kerättyjen tietojen todenmukaisuutta.

## **6.4 Tutkimusaineiston keruu**

Keräsin aineistoni teemahaastattelujen avulla. Laadin haastattelun teemat suurelta osin Lilja-Viherlammen väitöskirjan pohjalta *”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. Käytin haastattelusani myös Perusopetuksen opetussuunnitelman Ihmiseksi kasvaminen -aihekokonaisuuden määritelmiä kokonaisvaltaisesta kasvusta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38). Haastattelin tutkimuksessani neljää musiikin aineenopettajaa kolmesta eri kaupungista. Valitsin haastattelemani opettajat sen perusteella, että mukana olisi sekä nuorempia että pitkään opettajina olleita. Halusin myös haastatella erikokoisilla paikkakunnilla työssä olevia opettajia. Lisäksi valintaan vaikutti haastateltavan sijainti ja mahdollisuuteni matkustaa kyseiselle paikkakunnalle. Haastattelemani musiikinopettajat olivat eri-ikäisiä, ikäjakauma oli 30 ja 53 vuoden välissä. Nuorin opettajista oli ollut töissä reilun kolme vuotta ja vanhin 27 vuotta. Haastattelemistani opettajista yksi oli nainen ja muut miesopettajia. Nimesin opettajat tulosluvussa A, B, C ja D siinä järjestyksessä, kuin tein haastattelut.

Haastateltava A oli hieman alle neljänkymmenen ikäinen miesopettaja, jolla oli kolmentoista vuoden kokemus musiikinopettajan työstä. Hänen koulutuksensa oli musiikinopettajan koulutus. Haastateltava B oli keski-ikäinen mies, joka oli ollut musiikinopettajana 20 vuotta. Hänellä oli koulussaan musiikkiluokat, mutta hän opetti myös tavallisia ryhmiä. Haastateltava B:llä oli musiikinopettajan koulutuksen lisäksi musiikkiin erikoistuneen luokanopettajan tutkinto. Haastateltava C oli keski-ikäinen miesopettaja, jolla oli 27 vuoden kokemus musiikinopettamisesta. Hän oli opettajana pienessä kaupungissa, kun taas kaikki muut haastattelemani opettajat olivat työssä keskisuuressa kaupungissa. Hänen koulussaan musiikkia opetettiin seitsemänsille luokille normaalista poiketen kaksi tuntia viikossa. Hänellä oli lisäksi luokanopettajan pätevyys. Haastateltava D oli kolmissakymmenissä oleva naisopettaja, jolla oli musiikinopettajakokemusta kolmen vuoden ajalta. Hän oli opiskellut musiikinopettajan opintojen lisäksi luokanopettajan pätevyyden.

Tein aluksi koehaastattelun tutulle musiikinopettajalle, ja koska tekemäni haastattelupohja vaikutti sopivalta, otin myös koehaastattelun mukaan tutkimukseeni. Muutin koehaastattelun jälkeen vain muutamien asioiden järjestystä haastattelussani, sekä painotin enemmän tärkeitä tuntuja teemoja. Haastatteluni pääteemat olivat seuraavat:

- Haastateltavan perustiedot
- Kasvatustavoitteet ja musiikinopettajan kasvatustehtävä
- Kokonaisvaltaisen kasvun toteutuminen musiikkikasvatuksessa



- Terapeuttisten merkitysten toteutuminen musiikkikasvatuksessa
- Terapeuttinen opettajuus ja ongelmatilanteisiin puuttuminen
- Haastateltavan toiveita opettajankoulutuksen kehittämistä varten

En esittänyt kysymyksiä samanlaisina kaikille, sillä halusin säilyttää haastattelun keskustelunomaisuuden. Kysyin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä, jos minun täytyi mielestäni saada tietää lisää jostakin aiheesta. Aloitin haastattelut aina kysymällä perustietoja, uraan ja koulutukseen liittyen. Tämä toimi sopivana ja luontevana aloituksena haastatteluille. Perustietojen jälkeen siirryin kysymään opettajien näkemyksiä musiikinopettajan kasvatustehtävästä, sekä Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden tavoitteiden toteutumisesta musiikin opetuksen arjessa. Seuraavat teemat koskivat Lilja-Viherlammen määrittelemien terapeuttisten merkitysten (ks. s. 7) toteutumista musiikin opetuksessa, sekä opettajien omaa käsitystä musiikkikasvatuksen terapeuttisuudesta. Terapeuttisten merkitysten kohdalla näytin opettajille listan, jossa oli lueteltuna Lilja-Viherlammen määritelmät musiikin terapeuttisista merkityksistä musiikinopetuksessa. Tämän jälkeen tiedustelin opettajien käsityksiä terapeuttisesta opettajuudesta ja ongelmatilanteisiin puuttumisesta koulussa. Lopuksi kysyin opettajien toiveita musiikinopettajan koulutuksen kehittämiseen liittyen.

Haastattelut onnistuivat teknisesti hyvin. Eri haastatteluissa käsittelemiemme aiheiden painotus vaihteli. Myös haastattelujen pituus vaihteli kunkin haastateltavan puheliaisuudesta riippuen reilusta puolesta tunnista vajaaseen tuntiin. Haastatteluissa johdattelin kysymysten avulla opettajia kulloiseenkin teemaan, tosin välillä haastattelu ylti melko vapaaksi keskusteluksi aiheeseen liittyen. Teemoitellessani aineistoa löysin tiettyyn teemaan liittyviä viittauksia pitkin haastattelua. Huomasin, että teemat liittyivät lomittain toisiinsa ja keskustelu pyöri niiden ympärillä vaihtuen sulavasti teemasta toiseen. Erään haastattelun äänittämisessä oli ongelmia, ja jouduin loppupuolella turvautumaan pelkästään kirjoitettuihin muistiinpanoihin. Sain pääasiat hyvin muistiin, mutta suoria lainauksia en pystynyt tämän takia kirjoittamaan Tulokset ja niiden tulkinta -luvun kaikkiin teemoihin. Kysyin ensimmäiseltä haastateltavalta sähköpostin kautta muutaman lisäkysymyksen haastattelujen jälkeen, koska huomasin jälkepäin, etten ollut hänen kanssaan sivunnut kaikkia niitä aiheita, joita muiden kanssa käsittelemällä. Haastattelujen jälkeen litteroin jokaisen haastattelun analysoimista varten. Haastatteluista syntyi litteoitua tekstiä viidestä kahteentoista sivuun.

Alasuutari kehottaa huomioimaan, miten tilanne tai haastattelijä on vaikuttanut haastateltavaan ja siten saadun tiedon luonteeseen ja luotettavuuteen (Alasuutari 1993, 111). Haastatte-

lutilanteet olivat melko luonnollisia, ne tapahtuivat yhtä lukuun ottamatta opettajien omalla työpaikalla, joko musiikinluokassa tai muussa työtilassa. Haastattelijana en ollut kovin kokenut, joten jotkut kysymyksistäni eivät aina tulleet välittömästi ymmärretyiksi. Myös terapeutisuus-termin moniselitteisyys hämmensi hetkittäin haastateltavia. Tutkimuksen aiheena oleva terapeutisuus on mielipiteitä herättävä ja arkakin aihe, mikä saattoi mahdollisesti vaikuttaa haastateltaviin. Vaikka haastattelut olivatkin asiantuntijahaastatteluja, aihe sivusi opettajia myös henkilökohtaisella tasolla, sillä kyse oli myös opettajan omasta identiteetistä kasvattajana. Aiheen valitseminen saattoi johdatella opettajia ennako-oletukseen, jossa terapeutisuus koulun musiikin opetuksessa olisi ihanne. Toisaalta haastateltavat eivät mielestäni liioitelleet musiikin opettajan mahdollisuuksia nuoren terapeuttisena kasvattajana, vaan kertoivat koulun arjesta realistisesti. Pysin itse olemaan neutraali haastattellessa, vaikkakin pelkästään aiheen valitseminen varmasti viesti haastateltaville omia ajatuksiani sen tarpeellisuudesta.

## **6.5 Aineiston analyysi**

Kvalitatiivista aineistoa analysoidessa tulee hahmottaa yksittäisten havaintojen pohjalta sääntöjä, jotka pätevät koko aineistoon (Alasuutari 1993, 150). Tutkin aineistoa aluksi niin, että sain yleiskuvan ja huomioin olennaiset asiat aineistossa. Pysin löytämään aineistosta merkitysten muodostamia kokonaisuuksia, jotka liittyivät toisiinsa sisäisen yhteenkuuluvuuden perusteella. Merkityskokonaisuuksien yhdistämisen avulla pyysin luomaan kokonaiskuvan tutkimastani ilmiöstä. (Laine 2001, 39–41.)

Teemahaastatteluaineistoa on useimmiten analysoitu teemoittelemalla ja tyypittelemällä. Teemoittelemisen tarkoittaa aineiston jäsentämistä teemojen mukaisesti ja tyypittelemisen tarkoittaa erilaisten tyyppikuvausten konstruoinnista aineistosta. Aineiston voi järjestellä litte-roinnin jälkeen niin, että jokaisen teeman alla on kaikkien haastateltavien vastaukset kyseiseen teemaan. Tämän jälkeen aineistoa on helppo analysoida teemoittain. (Eskola & Vastamäki 2001, 41.) Koska haastatteluni eteni teemoittain, pyysin etsimään haastattelusta merkityksiä sekä teemojen pohjalta, että aineistosta itsestään nousevia merkityksiä. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta (Eskola & Suoranta 2005, 175.) Esitellessäni tuloksia yhdistin teorian tiedon haastatteluissa esille nousseisiin teemoihin.

Alasuutarin mukaan yksilöidymmät miksi -kysymykset nousevat esille vasta aineiston erittelyn kautta. Tällöin on oltava mahdollisesti valmis luopumaan joistakin tutkimussuunnitelmaan kirjatusta kysymyksistä ja tavoitteista, ja annettava aineiston herättää uusia ja erilaisia ihmetyksen aiheita. Näin tutkimus ei ole ainoastaan ennalta arvattujen tai tiedettyjen asioiden varmistelua ja todistelua. Alasuutari kehottaa aineistoa kerätessä, lukiessa ja analysoidessa pyrkii löytämään mahdollisimman paljon hyviä miksi -kysymyksiä, niin että lopullisessa analyysi- ja kirjoitusvaiheessa olisi mistä valita. (Alasuutari 1993, 177.) Analysoidessani aineistoa, huomasin, että joistakin teemoista oli tullut paljon enemmän materiaalia kuin toisista. Koska haastatteluissa oli eri teemojen alla noussut useamman kerran samoja asioita esille, muotoilin tulos-luvussa teemoja uudestaan aineiston mukaan, tehdäkseni siitä johdonmukaisen kokonaisuuden.

## 7 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

### 7.1 Kasvatus

Käsittelimme haastatteluissa kasvattamista sekä sitä, miten haastateltavat käsittävät musiikinopettajan kasvatustehtävän. Haastatteluissa nousi esille, että musiikinopetuksella on yläkoulussa sekä kasvatuksellisia että tiedollisia tavoitteita. Tiedolliset tavoitteet painottuvat opetussuunnitelmassa musiikin kohdalla enemmän kuin muiden taito- ja taideaineiden kohdalla. Opettajat kokivat, että alakoulussa keskitytään kasvatukseen, kun taas yläkoulussa aineenopetuksen merkitys on tärkeämpi.

A: Meillä on tiedollisia tavoitteita enemmän opetussuunnitelmien puitteissa et niitä annetaan enemmän kuin muille taito ja taideaineille.

C: Se on tiesti kun ala-asteella se on ehkä se kasvatus painottuu enemmän kun on sama luokanopettaja kokoajan mutta tiesti yläasteelle tullessa se on aineen opettajia ja se varmasti korostuu se jokkaisen aineen merkitys siinä enempi. Mutta tottakai se kasvatus on siinä mukana.

Myös Lilja-Viherlampi mainitsee luokanopettajalla olevan paljon enemmän aikaa oppilaan kanssa kuin aineenopettajalla. Aineenopettajan kontakti oppilaaseen saattaa jäädä hyvin ohueksi. (Lilja-Viherlampi 2007, 277.)

Opettajat painottivat, että musiikin virkistävä ja terapeuttinen merkitys on tärkeä, ja se ei saisi jäädä tiedollisten tavoitteiden alle. Opettajalla täytyy olla musiikillisia taitoja ja tavoitteita opetuksessaan, mutta tärkeämpää on saada yhteys nuoriin ja voittaa heidän luottamuksensa. Ainekohtaiset tavoitteet tulevat vasta sen jälkeen. Ihanteellista olisi, jos tiedolliset tavoitteet toteutuisivat kasvatuksen tai terapeuttisuuden kanssa samanaikaisesti.

A: Mää en ainakaan haluais nähdä niin että ne (tiedolliset tavoitteet) kahlitsis sitä terapeuttista merkitystä mikä musiikilla on. Se ois erittäin sääli jos täällä, täällä vaan ladattas tietoa oppilaitten päähän kun on nähny minkälainen, minkälainen, mitä se parhaimmillaan tekee se että saahaan soittaa ja laulaa ja siis...remuta, päästellä höyryjä tai rauhottua jonkun kuunteluun...Kyllä mä nään että se on sellanen aine että vaikka on näitä itsenäisiä tavoitteita, tottakai niitä ei voi väheksyä mutta niitä mä yritän ainakin toteuttaa sillä tavalla että se...tämmönen virkistävä ja terapeuttinen merkitys säilyis ja olis vahvasti läsnä. Eli mä nään sen aika tärkeenä ylipäätään.

B: Et tietty määrä pitää olla op niinku oppiaineen hallintaa mutta kyllä se ihan ensijan asia on se että miten, miten tota sä toimit niitten nuorten kanssa ihan niinku aikuuisena... Että se on oikeestaan ihan sama (nauraa) minkälainen virtuoosi ois jossaki musiikin alueella jos sä et niinku saa otetta niihi nuoriin. Se ei, se ei toisinpäin se ei voi mennä et se lähtee tosiaan siitä että ensi täytyy niinku saaha se ote siihe ryhmään ja puolin ja toisin luottamus et tää homma hoijjetaan ja sit rupee tulee se musiikki.

Musiikinopetuksessa luonnollinen ympäristö kasvamiselle on yhteinen toiminta musiikin parissa. Kasvatus toteutuu musiikintunnilla erityisesti yhdessä tekemisen kautta, ja se voi vaikuttaa esimerkiksi itsetuntoon, sosiaalisiin taitoihin ja tunteiden käsittelyyn.

C: Mutta mitä se musiikissa on niin se on, ilmenee nyt lähinnä tossa yhteissoitossa...Yhteistyön tekemisenä, toisen huomioonottamisena, ja sitten...tommonen, uskaltamisena että on joku joutuu vaatimattomilla taidoilla sitten luokan edessä niinkun...tai bändissä soittelemaan että siinä on...se toisen hyväksyminen.

D: Mut ite musiikki aineena niinku mun mielest siinä tosi hyvä mahdollisuus on siihe sosiaalisuuden ja yhdessä tekemiseen ja myöski sitten tunteiden kanssa ja semmoseen niinku kasvatukseen.

Sekä Lilja-Viherlampi, että June Boyce-Tillman toteavat kasvatuksen tarkoituksena olevan lapsen ja nuoren valmentamisena elämää varten. Tämä oppijalähtöinen pedagogiikka korostaa nuoren omaksi itsekseen tulemistä ja kasvamaan saattamista. (June Boyce-Tillman 2000, 89; Lilja-Viherlampi, henkilökohtainen tiedonanto 26.2.2007.) Mäki-Opas toteaa, että jos koulussa ihannoidaan pelkästään tietoa, tehokkuutta ja taidokkuutta, oppilaasta on vaara tulla vain todistusten kerääjä, joka pyrkii saavutustensa avulla osoittamaan oman merkityksellisyytensä (Mäki-Opas 1999, 39–42). Elämäntaidollisten valmiuksien antaminen näyttäisi olevan tärkeää tiedollisten tavoitteiden rinnalla. Haastattelujen mukaan musiikinopetuksen toiminnallisuus ja yhdessä tekeminen luovat mahdollisuuden oppilaan kasvulle esimerkiksi itsetunnon, sosiaalisuuden ja tunteiden käsittelyn alueella.

Konstruktiviseen oppimiseen kuuluu oppijan oma aktiivisuus, toimintansa mielekkääksi kokeminen, sekä itsereflektointi ( Rauste von Wright ym. 2003, 41, 52–53). Parhaimmillaan musiikintunnilla kasvatukselliset ja ainekohtaiset tavoitteet voivat toteutua samanaikaisesti esimerkiksi laulun tai soiton opettelyn yhteydessä. Tällaisessa kasvatuksessa oppilasta rohkaistaan toimimaan oma-aloitteisesti ja herätetään sisäsyntyinen motivaatio uuden asian oppimiseen.

B: Tätä on multa usein kysytty uran aikana et miten mä esmes saan pojat laulamaan ja tota mä luulen et mää vaan semmosena hyvänä esimerkkinä oon et mää niinku teen niitten kanssa paljon ja sit paljon lauletaan yhdessä et eikö se...sen nyt voi kuvitella et se vahingossa tulee se esimerkin kautta myöski pojille se laulukuvio mutta poikiakaahan ei voi esmes pakottaa laulamaan se on ihan selvä että se täytyy täytyy oikeesti lähtee siitä omasta halusta.

## 7.2 Musiikkikasvatus kokonaisvaltaisen kasvun tukena

Pohdimme haastatteluissa ihmisenä kasvun eri ulottuvuuksia sekä sitä, kuinka niitä voi vahvistaa musiikinopetuksen kautta. Muodostin haastattelujen pohjalta teemoiksi sosiaalisuuden, keskittymisen, tunteiden käsittelyn, terveen itsetunnon kehittymisen,

luovuuden sekä eettisyyden. Haastatteluissa kävi ilmi, että erityisesti sosiaalisten taitojen sekä terveen itsetunnon kehitykseen voi vaikuttaa myönteisesti musiikinopetuksella. Musiikinopetuksen yhteydessä on hyvä mahdollisuus myös tunnekasvatukseen. Kysyessäni musiikin ja musiikinopetuksen terapeuttisista vaikutuksista musiikinopetuksessa käytin pohjana Lilja-Viherlammen määritelmiä musiikin terapeuttisista merkityksistä (ks. s. 7). Yleisesti ottaen opettajat näkivät esittämieni merkitysten toteutuvat tunneilla, mutta muutamia poikkeuksiaikin oli.

### 7.2.1 Sosiaaliset taidot

Musiikin tunneilla tulee sosiaalisia tilanteita vastaan jatkuvasti. Toisten oppilaiden huomioon ottaminen on osa musiikintuntien normaalia arkea.

A: Mutta kyllähän siis sellaisia tilanteita missä joutuu ottaa toisia huomioon niin niitähän on aivan älyttömästi...niissä taidoissa kehitytään ihan jatkuvasti, sun pitää ottaa muut huomioon, jos sulle annetaan kitara ja sä ränkkäät sitä täysinä kaikki muut kärsii vaikka soittasit miten hienosti. Koko ajan pitää ottaa kaikki muut huomioon.

Sosiaalinen toiminta ja yhteisöllisyys toteutuvat yhdessä tekemisen, yhteissoiton, projektien, sekä konserttien valmistamisen ja esittämisen kautta. Etenkin pitkään opettajina olleet tekivät paljon projekteja.

B: Kun me tehdään paljon projekteja, erilaisia, millon, mä oon varmmaan tehnyt projekteja ennenku koko sanaa keksittiin. Eli tota me vuosittain tehdään esimes iso joulukonsertti tohon naapuritaloon. Ja kun sii, miettii sitä projektia, niin siinä, siinä tulee kaikki, kaikki nämä tämmöset, no nyt tämä, lähes kirosanaks muuttunut yhteisöllisyys esimes (naurua).

Yhteinen tavoite motivoi opiskelemaan ja opettaa vastuullista työskentelyä. Tiimityöskentely yhteisen päämäärän hyväksi voi toteutua musiikin tunnin yhteissoittotilanteessa, bändisoitossa tai laajemmassa projektissa, joka valmistetaan ja esitetään yhdessä. Sen kautta opitaan toimimaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, josta jokaisella on oma vastuunsa.

B: Ja kun me treenataan niin se...joku tavoite, nii mitä muuta on opiskelu kun yleensäkin ottaen niinku tavoitteellisuutta eikö nii?...Et me niinku tehdään se juttu nii se tehdään kaikki niinku täysillä kaikkii liittyen on se sitte asut tai, tai visuaalinen toteutus kaiken kaikkiaan ja ja koreografia ja opetellaa ajossa biisit ulukoo ja tullaan ajossa treeneihi ja kaikki tää mikä liittyy siihen, siihen musiikin tekemiseen niin se tota...kasvattaa niinku oikeestaan niinkun...siinä sivutuotteena ihan laajemminki ajateltuna hyviä, hyviä ominaisuuksia.

C: Et siinä se on se yhdessä toimiminen ja kaikki on tota...sillä tavalla mukana tekemässä sitä niinku meillä on tää musiikki-ilta, tekemässä yhteistä tavoitetta sitte.

Yhteinen päämäärä ja yhteisen projektin tekeminen luo yhteishenkeä ja yhteenkuuluvuutta. Toisten kannustaminen ja auttaminen ovat merkkejä tästä. Koulun juhlat ovat tilanteita, joissa musiikki voi yhdistää koko kouluyhteisöä. Myös esimerkiksi kuorolaulaminen tai koulun orkesterissa soittaminen ovat yhteisöllisiä harrastuksia.

A: Ja sitten tietysti toi juhlat ja kaikki niinku yhteislaulut sehän on niinku ihan valtavaa yhteisöllisyyttä siin semmosii...okei on semosii juhlia missä niinku ehkä vähän pakkopullan makua joissakin lauluissa, ehkä. Mut sit on semmosia juhlia joissa se yhteisöllisyys on jotain semmosta niinku, jos se voi olla konkreettista niin sit se on niinku siellä. Joululaulut tilaisuudet, niinku tota meiän koulun viimeinen juhla, ollaan omalla porukalla salissa semmosessa ringissä ja piano keskellä ja lauletaan joululauluja nii se on ihan valtava se tunnelma mikä siellä on.

B: No nii okei mut joka tappauksessa eli esimes kuorolaulaminen, nythän se on hirvveen trendikästä kaikenlisäks...Niin tota niin siin on äärettömän hyvä systeemi niinku ja luontevalla tavalla just kokee tätä niin sanottua yhteisöllisyyttä.

C: Ja siinä ei katota yhtään että mitenkä on pärjänny muissa aineissa ja onko, onko koulukiusattu vai, se ratkasee se toimiminen ryhmässä ja toisten kannustaminen.

Musiikin, esimerkiksi koulun yhteydessä tapahtuvan bänditoiminnan kautta myös eri sosiaalisissa yhteyksissä liikkuvat nuoret joutuvat tekemään yhteistyötä. Myös muuten syrjäin jäänyt tai kiusattu oppilas saattoi myös musiikin avulla saavuttaa sosiaalista hyväksyntää oppilaiden joukossa.

C: No semmosissa on näkyny kun ne...on niin sanottuja häirikköjä ollu täs.. mutta onkki sitte hyvä rumpali...ja sitten soittaa ryhmässä missä on tota sellasia kilttiä tyttöjä... että, soittamassa niin se niinku pittää toimia yhdessä ja se kaveri ei niinku mittää ruveta soolloilemaan jos se siinä jottai ruppee siinä pelleilemään niin ne kahtoo että jaaha, että homma ei toimi että on vaarassa että lähet pois siitä, niinku minunkki taholta siinä. Ja sitte on toimittava niinku yhdessä semmoset henkilötki mitkä ei välitunnilla varmasti kule yhdessä sitte, samassa porukassa.

C: Jos on joku vaikka sosiaalisesti vähän eristäytynyt niin saatetaan ottaa, hyväksyä hänet mukaan ryhmään ihan sillä perusteella että hän osaa vaikka soittaa tai on hyvä rumpali, ja status nousee siinä sitten noin ihan niinku selkeesti. Kyllä on meillä kanssa tapauksia että on ollu kiusattu mut on esimerkiks rumpalittyttö niin sitte hän on välituntiyhtyeessä niinku soittamassa mukana joittenki kanssa sitte.

Lilja-Viherlammen mukaan yhdessä musisoiminen tuo elämyksiä yhdessä onnistumisesta ja tunnekokemuksen jakamisesta (Lilja-Viherlampi 2005, 282). Haastattelujen perusteella yhteiset onnistumisen elämykset ja tunnekokemuksen jakaminen voivat toteutua koulun juhlissa, joissa musiikilla on tärkeä rooli yhteyden rakentajana. Myös yhteisen projektin, kuten konsertin tai musikaalin valmistaminen ja esittäminen on prosessi, jossa voidaan kokea onnistumista yhteisönä. Pedagogisen haasteen opettajalle tuo se, että projekteissa ja esiintymisissä saattavat tulla esille vain tietyt, jo valmiiksi sosiaaliset ja ulospäin suuntautuneet oppilaat. Opettajan tulisi ottaa huomioon eritasoiset oppilaat, ja rohkaista heikompiakin oppilaita esille. Taitava opettaja antaa eritasoisille oppilaille sopivia tehtäviä, joissa nämä voivat onnistua.

D: Et oppilaat on kyllä itekki tykänny siitä et et jokainen saa tehdä. Jokaisella on oma tärkeä roolinsa siellä... jokainen kokee et se oma panos on tärkeä vaik se oliski pienempi tehtävä. Et mä ainaki musta itestä tuntuu se että siellä on osa niistä semmosista heikoimmistaki oppilaista kun ne saa jonku tehtävän vaikka se olis joku pieni rytmisoitin et ne saa sen oman soittimen oman tehtävän nii se on heille hirmu tärkeä ja he on mukana luomassa sitte jotain isompaa ja hyvän kuulosta.

Boyce-Tillmanin mukaan nuori voi musiikin kautta löytää tasapainoa ja kykyä liikkua individualismin ja yhteisöllisyyden välillä. Haastatteluissa kävi ilmi, että muuten syrjitty oppilas saattoi saada yhteisön hyväksynnän musiikin ja bänditoiminnan avulla. Musiikki voi toimia siltana oman itsen ja muiden välillä. Boyce-Tillman jatkaa, että musiikki on sekä yleinen että yksityinen väline, ja sillä on kyky ilmaista ja herättää persoonallisuuden piilotettuja puolia. (Boyce-Tillman 2000, 92–95.) Myös Kurkela mainitsee musiikin tekemisen ja esittämisen tarjoavan nuorelle keinon ilmentää itseään (Kurkela 1993, 203). Musiikin parissa tapahtuvan tiimityöskentelyn kautta nuoren tulee antaa jotakin itsestään, jotta yhteinen päämäärä toteutuu. Parhaimmillaan tiimityöskentelyssä tuetaan heikompia, jotta päästään yhteiseen tavoitteeseen.

B: Se henki sen musan kautta tulee siihen ryhmmäänki nii hyvä et mä oon niinku huomannu et tää nykyneki ysi luokka nii ne on hirvveen...semmonen mukavasti niinku toinen toisiaan tukevia... Et siinä niinku selvästi nä semmonen henki on että jos joku ei vaikka jotain stemmaa opi niin sit se vähän tehhään järjestelyjä kuorossa ja laitetaan joku kaveri tulee siihen vierreen joka opettaa sit ne ja kaikkee tämmöstä

### 7.2.2 Keskittyminen

Kysyessäni keskittymisestä, kävi ilmi, että keskittymisen kehittymistä musiikintunnilla on opettajan vaikea arvioida. Opettajat olivat silti yksimielisiä siitä, että keskittymistä kehittäviä tehtäviä tehdään tunneilla. Esimerkiksi opetuksen seuraaminen, soittaminen ja uuden soittimen soittamaan opetteleminen vaativat tarkkaa keskittymistä.

A: Keskittyminen aivan ilman muuta. Jatkuvasti ollaan siinä tilanteessa että pitää keskittyä, tehdä yhdessä, koska muuten homma ei pelitä pätkän vertaa. Pitää keskittyä mitä opettaja näyttää missä mennään ja ainoastaan sillä tavalla päästään tota niin niin harmoniaan.

C: Mutta tottakai keskittyminen että se näkyy suoraan tuloksissa et jos vaikka opetellaan soittamaan kitaraa ja kuka pystyy keskittymään siihen niin tulokset on heti nähtävissä. Mut jos ei motivaatio riitä eikä jaksu tehdä niin se jää sitten pois kyydistä hyvin helposti.

Esille nousi myös se, että musiikintunnit ovat yleensä hyvin toiminnallisia, mikä saattaa myös vaikeuttaa oppilaiden keskittymistä. Usein toiminnalliset musiikintunnit saavat oppilaat vireiksi ja rauhattomiksi. Välillä opettajat käyttivät musiikkia tietoisesti säätelemään oppilaiden vireyttä. Esimerkiksi luokan ollessa hyvin vilkas ja rauhaton, opettaja saattaa rauhoittaa tilanteen soittamalla rauhallista musiikkia ja sammuttamalla valot.

D: Tosin siellä myöskin on paljon tilanteita musiikintunnilla missä on vaikeaa keskittyä ku siellä on paljon tapahtuu.

A: Voihan sitä ajatella vaikka sillaiki tiettyssä mielessä jonkunlaista terapiaa tai massapsykoosia jottuu harrastamaan jonkun niinkun äärimmäisen vilkkaan luokan kanssa et jos ne vaan on niinku niin täynnä energiaa nii tota esmes tunnin alituksen voi suunnitella silleen tota, siltä kannalta et nyt määh rauhotan porukan...Valot kiinni ja kynttilä palaa ja Sibelius soi. Kätellään tuossa ovella ku tullaan sisään, ei kukaan kehtaa ruveta pitään mekkalaa sillan.



Kysyessäni rauhoittumisesta, rentoutumisesta ja lepäämisestä opettajat nostivat esille työrauhan opetteluun tunnilla, sekä kuuntelun kautta hiljentymisen ja pysähtymisen. Haastatteluissa esille nousivat myös musiikin virkistävä vaikutus muiden oppiaineiden joukossa, sekä rentoutuminen helppojen laulu- tai soittotehtävien avulla.

B: Tosta rentoutumishommasta niin mulla on sit tapana ottaa välillä ihan tietosesti tällasia vähän...helpompia biisejä että niillä vähä niinku ikkäänku rentoudutaan että meilläähä, meillä on tosi haasteellisia me laulettua muun muassa Rajattomanki sovituksia nykyään.

D: Joskus ihan ihan varta vasten. Yleensä mä tämmösissä käytän kappaleitten kuuntelemista että kuuntelun avulla ihan keskitytään siihen että rauhoitetaan, rentoudutaan...mun mielestä musiikki on siitä just hyvä aine koulussa että ku on paljon sitä mikä vaatii oikeen kovaa keskittymistä ja muuta niin saa tota, saa pysähtyä ja sillä tavalla levätä siitä työstä, että saa antaa itelleen aikaa.

Lilja-Viherlampi pitää eräänä musiikin terapeuttisena aspektina levon ja aktivaation rytmisen vaihtelun kokemista ja mahdollisuutta oppia itsensä rauhoittamisen taitoja musiikin kautta (Lilja-Viherlampi 2005, 282). Opettajat käyttivätkin musiikkia rauhoittamaan musiikintunnin muuten vilkasta toimintaa. Opettaja voi auttaa oppilasta keskittymään myös esimerkiksi antamalla oppilaalle riittävän yksinkertaisen tehtävän, jossa on selkeästi erilaisia jaksoja. Välillä oppilas on hiljaa, ja välillä hän soittaa tai laulaa mukana. Tällaisessa tehtävässä oppilas joutuu jatkuvasti olemaan tarkkaavainen, jotta hän voi hoitaa oman tehtävänsä. Samalla oppilas harjaantuu keskittymään.

D: Mut että kyllä ja mun mielestä just yksinkertainen esimerkki on siitä että jollekin jolla ei oo välttämättä niin hyvä keskittymiskyky antaa sen oman tehtävän, ajan soittaa, ajan olla hiljaa, niin kummasti semmoset selkeet yksinkertaiset tehtävät myöski auttaa siihen, omaa keskittymistä parantamaan.

### 7.2.3 Tunteiden käsittely

Opettajien mukaan tunnekasvatusta tapahtuu musiikintunneilla useammalla tavalla. Soittaessaan, laulaessaan ja esillä ollessaan oppilaan täytyy antaa itsestään, koska musiikin ilmaisemiseen tarvitaan tunteita. Soittamisen, laulamisen ja musiikin kuuntelun kautta nuori voi käydä läpi ja ilmaista omia tunteitaan. Eräs opettajista rohkaisi oppilaita tunteiden ilmaisuun omien sävellysten tekemisen avulla.

A: Tässä välillä ollaan esillä, joutuu vähän niinku pistää itteesä likoon.

D: Ysiluokkalaisten kanssa ollaan aina tehty omia kappaleita ja siellä pääsääntöisesti ne sanotukset ja koko kappale ni lähtee niinku tunnepohjalta ja tunteista halua kertoa ja miettii just sitä että mikä tyylilaji sopii semmosen tunteen ilmaisemiseen, minkälaiset sanat, molli vai duuri ja...

Esille tuli kuitenkin myös näkökulma, että luokkatilanteessa tunteiden ilmaiseminen voi olla vaikeaa. Lisäksi aika saattaa kulua pitkälti tekniseen opetteluun sen sijaan, että päästään

syventymään musiikkiin tunteen tasolla. Eräs opettajista ei nähnyt musiikkikasvatuksen merkitystä nuoren tunnekasvatuksessa muita aineita tärkeämpänä.

C: Nii sehän ehkä tota se luokkatilanne on ehkä vähän lii, liian kankkee ja iso siihen niitten tunteitten ilmasemiseen...Se on aika paljon meillä on semmosta ihan niinku teknistä opettelua että on hirmunen taito pysyä mukana.

A: Kyllä näitten, siis tunteitten kanssa ja tämmösten kanssa niin, pelataan jonkin verran, mutta tää ei oo ainoastaan musiikin juttu että kyllä näitä varmaan kaikki opettajat miettii.

Erkkilä mainitsee, että varsinkin murrosikäisten saattaa olla hyvin vaikeata kohdata omaa sisäistä todellisuuttaan. Opettaja voi saada vaikutelman, että oppilaiden on työnnettävä pois kaikki mikä koskettaa. (Erkkilä 1998, 14.) Turvallisessa luokkatilanteessa kappaleiden herättämistä tunteista ja ajatuksista keskusteleminen oli kuitenkin useammalle opettajalle tuttua. Jossakin tilanteessa opettaja saattoi myös käyttää tietynlaista musiikkia tarkoituksella luomaan haluttua tunnelmaa keskustelua varten. Musiikintunnin ilmapiiriin tulee olla riittävän turvallinen ja levollinen, että tunteilla on mahdollisuus tulla esille.

D: Mä keskustelen aika paljon oppilaitten kanssa sanotuksista että kun otetaan joku kappale niin, ei aina, mutta aina silloin tällöin niin mietitään just sitä sanotusten merkitystä ja oppilaat sitte saa itse kertoa, miten ne kokee sitä sanotuksia ja sieltä nousee.. tietenki se vaatii hirmu paljon sitte semmosta, semmosta uskallusta että he uskaltaa niinku sanoo ääneen että ei kaikissa ryhmissä semmonen onnistu...Esimerkiksi tämmönen ku oli nää Jokelan tapahtumat niin sillon ihan, oon luokanvalvoja myöskin ja oman luokan kanssa keskusteltiin nii, nii tota semmosissa tilanteissa nii jonku kappaleen valitseminen nii saattaa niinku hyvin viedä semmoseen tota tunnelmaan että sitte paremmin pystyy keskustelemaan.

Musiikinopettajalle hyvä tilaisuus tunnekasvatukselle ovat esimerkiksi soitettujen tai kuunneltujen kappaleiden herättämät keskustelut. Salmisen mielestä aito kuunteleminen ja kohtaaminen nuoren tunteet hyväksymällä ovat parasta arkiterapeutista tukea, mitä opettaja voi nuorelle antaa (Salminen 2008, 15.) Joissakin tilanteissa oppilaat voivat uskoutua opettajalle asioistaan myös kahden kesken.

D: Kyl mä tietenkkin, hirmu paljon sitä tekee että, et mä kuuntelen oppilaita, että kyllä seki on mun mielestä sellasta tekemistä että, et kuuntelee...Mutta kyllä nyt monet sydänsurut ja tämmöset saa kuulla. Ja myöskin onnistumiset, että on sillä tavalla onnistunu voittaa oppilaiden luottamuksen että et kyllä mulle moni tulee juttelemaan.

Salmisen mukaan tunteiden ilmaiseminen ja vapauttaminen on merkittävää mielen hyvinvoinnin kannalta. (Salminen 2008, 15.) Musiikintuntien soitto- ja laulutilanteet voivat tarjota nuorille turvallisen väylän ilmaista tai käsitellä tunteitansa. Saarikallion tutkimuksen mukaan musiikki auttaa nuoria kiinnittämään huomiota tunteisiinsa, sekä ymmärtämään ja käsittelemään niitä (Saarikallio 2007, 30–32).

#### 7.2.4 Terveen itsetunnon kehittyminen

Kaikki opettajat olivat yksimielisiä siitä, että oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä on mahdollista tukea musiikinopetuksen avulla. Hyviä tilaisuuksia itsetunnon vahvistamiseen ovat esimerkiksi erilaiset esiintymistilanteet, joissa nuori saa onnistumisen kokemuksia. Useampi haastateltavista mainitsi esiintymiset ja yhteiset projektit hyvinä esimerkkeinä saavuttamisen, onnistumisen ja hallinnan kokemusten tarjoajana.

B: Kyllä parhaimmillanki niin hyvän konsertin jälkeinen tunne niin, onnistuneisuuden tunne. Niin tota, et me tehtiin jotaki ja täysillä nii, ohanse...et se niinku siihen tulee niinku nälkä siihe onnistumiseen sitte.

C: No kyllä se on hyvää että nyt on tämä esiintymistaito ja esiintymisvarmuus mikä niinku tulee kehittymään kun me esiinnytään sitten niin siinä...siinä on kasvamista monilla ihmisillä ollu tahtunu. Että se on monestikki ketkä on meillä esiintyny nii ne on sitte lukiossa juontajina ja kaikkia järjestelemässä hommia sitte. Niin se vaikuttaa totta kai itsetuntoon. Onnistumisen elämykset, muitten kannustus, yleisön suosion osoitus...Se jotenkin ihminen tuntuu niinkun kasvavan siinä tilanteessa...kun saa aplodeja koko yleisöltä, kyllä se jännästi auttaa.

Toisaalta kävi ilmi, että projekteissa ja esiintymisissä saattoivat kuitenkin tulla esille vain tietyt, jo valmiiksi sosiaaliset ja ulospäin suuntautuneet oppilaat. Voidaan kysyä, koskevatko onnistumiset konserteissa ja esityksissä vain niitä oppilaita, jotka ovat musiikillisesti lahjakkaita, ja joilla on esiintymistaitoja jo ennestään.

D: Se vaan että niissä esityksessä tulee sitte useimmiten ne jotka muutenki vahvasti näyttää, että oppitunnit nimenomaan niin antaa myös semmosille hiljemmille, ei niin esillä oleville niin antaa sitä samaa mahdollisuutta.

Myös oppituntitilanteet, esimerkiksi kehittyminen soittamisessa ja laulamissa vahvistavat itsetuntoa. Palautteen onnistumisesta oppilas kuulee suoraan korvillan, mutta usein liian itsekritiittiset nuoret tarvitsevat paljon myös opettajan rohkaisua. Haastateltavat painottivat, että oikeaan aikaan annettu palaute on tärkeää oppilaan itsetunnon vahvistumisen kannalta.

A: Tuossa saa olla tarkkana nimittäin tää yksilöllisyys ja terve itsetunto nimittäin sellasta ylimäärästä itsekritiikkiä on oppilailta todella rankasti omien tekemistensä suhteen laulamisen suhteen, soittamisen suhteen. Saa olla jatkuvasti pönkittämässä...

C: Se on kyllä ja sitte luokkatilanteessa kun joku soitinjutussa mennee hyvin niin tottakai minä välittömästi kehun ja... tämmösetki kasvattaa varmasti.

Opettajan tehtävä on järjestää tilanteita, joissa oppilaan on mahdollista onnistua. Onnistumisen kokemusten syntyyn tarvitaan tasapainoa oppilaan taitojen ja tehtävän haastavuuden kesken. Saavuttamisen-, onnistumisen- ja hallinnankokemusten syntyyn tarvitaan tasapainoa oppilaan taitojen ja tehtävän haastavuuden kesken. Boyce-Tillmanin mukaan kasvu syntyy haasteen ja tukemisen tasapainosta. Haasteen ja tukemisen sopiva tasapaino johtaa voimaantumiseen. (Boyce-Tillman 2000, 93, 96.)

A: Että mitenkä saa niitä tilanteita aikaan että saa niillä tilanteilla rohkaistua. Se on semmonen, mihin, mihin ainakin itse pyrin, onnistumisen kokemuksen tarjoaminen.

Tärkeää on, että kaikki saavat olla mukana omien taitojensa mukaan. Parhaimmillaan opettaja huomioi eritasoisia oppilaita tasapuolisesti niin, että kaikki saavat mahdollisuuden osallistua yhteiseen musisointiin.

D: Just se että on tuntosarvet herkkänä että sit osaa viiä niitä että ku se joku heikompi välttämättä ei lähe niin isoilla askelilla rytisemään eteenpäin että osaa antaa niitä pienempiä rappusia sitte eteenpäin. Mut että jokainen pystyy kehittämään ja. Mun mielestä sekkin on meiän opettajien tehtävä et muistuttaa että kaikki ei aina starttaa samalta viivalta.

Opettajien mukaan musiikinopetuksessa rohkaistaan oppilaita yrittämään uusia asioita. Uskaltaminen voi toteutua musiikintunnilla esimerkiksi kun lähdetään luokassa omalta paikalta soittamaan tai laulamaan muiden kuullen ja nähden. Rohkaisu voi toteutua tunnilla myös, kun opettaja vapauttaa oppilaita toimimaan yhdessä.

A: Joku überkiltti lukiryhmä, sitä saattaa alkuun miettiä jonkun ihan älyttömän laululeikin, missä on nenät kainalossa ja sormet korvissa ja väännellään ja käännellään ja hihhuloidaan.

C: Jokaista rohkaistaan yrittämään, vaikka ei vielä täysin osaisi. Koulussa ollaan sitä varten että opitaan.

D: Joka ikinen kerta kun joku lähtee johonki soittimeen, erityisesti just kovaääniset bändisoittimet, mikrofonin taakse meneminen. Ja ylipäätään omalta paikalta lähteminen, sehän on turvallinen, jos saa omassa pulpetissa soittaa, soittaa jotakin vähän hiljaseempaa. Mutta joillakin sekkin on jo semmonen uskaltamisen osoittaminen.

Itsetunnon vahvistamisessa opettajan tulee olla tarkkana. Opettajat olivat tietoisia, että oppilaan itsetunto voi yhtä hyvin kuin vahvistua, myös heikentyä musiikin parissa tapahtuneiden epäonnistumisten takia. Opettajat peräänkuuluttivat opettajan pedagogista taitoa valmentaa oppilaat esiintymisiä varten, sekä ymmärtää, milloin nuoren voi laittaa esiintymään. Myös toisten oppilaiden taholta tuleva negatiivinen palaute voi heikentää itsetuntoa.

B: Et minun pitää heiät treenauttaa niin hyvin, ettei tuu sit semmosta hetkee et ku meet tonne eteen et niinku epäonnistut ja sie niinku tiet et miten moni muusikon ura on on esmes loppunu siihen kun tota...on tullu joku tommonen epäonnistunu esiintyminen. Et sen mu sen muistaa ikänsä sen häpeäntunteen ku on mennu pielleen. Et se miusta liittyy kans tähä musiikiopettajan työhö että...niin paljo pitää valmentaa nuoria, et se tosiaan nii...ne saa sit sen hyvän olon tunteen siitä et se homma onnistu

D: No vaarahan siinä on myös siihen heik heikentämiseen mutta mun mielestä siinä on myös sitte opettajan vastuu myös sitten ohjata siihen tiettenki niin päin että jokaisella se vahvistuis. Mun mielestä opettaja on tavallaan se poliisi siinä että ei anna sen oppilasporukan kenenkään toisen itsetuntoa siellä jyrätä alaspäin.

Keltikangas-Järvinen toteaa, että koululla on suuret mahdollisuudet tukea lapsen ja nuoren itsetuntoa, lisätä hänen uskoaan omiin kykyihinsä, sekä korjata mahdollisesti

varhaislapsuudessa syntyneitä vaurioita. Haastattelujen perusteella musiikintunnit ovat sopiva tilaisuus itsetunnon parantamiselle. Musiikin parissa koetut onnistumisen kokemukset tarjoavat rakennuspalikoita terveelle itsetunnolle. Opettajan tulee kuitenkin haastattelujen mukaan olla tarkka palautteen antamisessaan. Nuorten liiallinen itsekriittisyys nousi esille haastatteluissa. Jos lapsen tai nuoren varhaisempi itsetunnon kehitys on epäonnistunut, opettajan voi olla vaikeaa kääntää suuntaa. Terapeuttisesti orientoituneen opettajan haasteena ovatkin oppilaat, joilla on vaikeuksia selviytyä odotetusti annetuista tehtävistä. (Keltikangas-Järvinen 1994, 179–181.)

Haastatteluissa kävi ilmi musiikkiluokkalaisten hyvä koulumenestys verrattaessa muuhun oppilasainekseen. Syyksi tähän arveltiin musiikin myönteistä vaikutusta itsetuntoon, mikä voi auttaa oppilasta selviämään muissakin aineissa ja ylipäätään elämässä.

B: Se taas siirtyy siihen koulumenestymiseenki omalla tavalla et se on tämmönen siirtovaikutus. Hyvän harrastuksen tuommaan...itsetunnon niinku kehitty tämmöseen ku kehitykseseen tota...ei tartte olla kummonen kasvatustieteilijä että ymmärtää että sikälikki musiikki auttaa muissa oppiaineissa et on semmonen tuntuma että et mä oon kumminki jotaki.

B: Tämä itsetuntokysymys se niinkun...että parhaimmillaan musiikki voi oppiaineena tosiaan niin...tota niin...no mulla, siitä mulla itelläki tiesti esimerkkiä ku kerrankki yks tyttö...joitaki vuosia sitten ysiluokan tyttö jä jäi luokkaan mun kanssa välitunniks kun mä tässä siivoilin ja rupes puhummaan ja itkusesti kerto sitä että mitenkä kiitollinen hän on siitä että hän sai tulla meidän kouluun aikoinaan ja ja sai tätä musiikkia tehdä kun hän, hän oli koulukiusattu ollu ala-asteella. Ja sit se oli semmonen tyttö vielä joka oli musiikillisesti hirmu lahjakas. Ja aika usein sitte laulo myöskin solistinhommiaki ja semmosta.

Keltikangas-Järvisen mukaan hyvällä itsetunnolla on suurempi vaikutus koulumenestykseen kuin lahjakkuudella. (Keltikangas-Järvinen 1994, 180.) Tämä voi selittää musiikkiluokkalaisten keskivertoa paremman koulumenestyksen. Musiikin avulla saavutettu hyvä itsetunto antaa itsevarmuutta myös muihin tehtäviin. Saarinen korostaa koulun merkitystä lapsen ja nuoren itsetunnon ja minäkäsityksen muokkaajana. Hänen mukaansa nuori ei opi koulussa ainoastaan opetettavia asioita, vaan hänelle muodostuu myös käsitys siitä, millainen hän on. Tällä käsityksellä taas ovat seuraukset siihen, mitä hän oppii. (Saarinen 1996, 111–117.) Haastatteluissa nousi esille, että itsetunto ei kuitenkaan vahvistu pelkästään oppiaineissa menestymisestä, vaan siihen tarvitaan myös sosiaalista hyväksyntää ja kavereita. Terveen itsetunnon kehittymiseen tarvitaan sosiaalisia kontakteja, jota esimerkiksi musiikin tunneilla tapahtuva yhdessä toimiminen tarjoaa.

B: Ja sit taas tullaan siihe itsetuntokysymyksen että, että riittääkö itsetunnon pönkittämisessä vaan se että on ollu hirvveen ahkera että et pitäs kyllä olla niitä kavereitaki.

### 7.2.5 Eettisen arviointikyvyn kehittyminen

Kysyessäni opettajilta, kehittääkö musiikki tai musiikinopetus oppilaan eettistä arviointikykyä, opettajat mainitsivat lähinnä laulujen sanat ja niiden herättämät keskustelut. Esimerkiksi luonnonsuojelu- tai uskontoaiheisten laulujen sanat voivat käsitellä eettisiä teemoja. Eräällä koululla on tapana tuoda oppilaiden omia levyjä kerran viikossa kuunneltavaksi. Levyjen kuuntelun kautta saattaa syntyä syvällisiäkin keskusteluja. Keskustelutilanteita ei opettajien mukaan kuitenkaan synny kovin usein.

A: Tekstien pohjalta nousee esiin joskus filosofisia ja eettisiä ajatuksia, joita voidaan pohtia pitkäänkin. Joskus samanlaisia pohdintoja tulee järjestettyä ihan tietoisesti, esimerkiksi kuunnellaa kiusaamisesta kertovaa kappaletta ja keskustellaan sen sisällöstä. Jokainen joutuu määrittämään oman suhteensa koulukiusaamiseen; olenko kiusaaja, kiusattu, sivustakatsoja vai tunnistanko koko ilmiötä.

B: Yks asia mitä mä oon viime vuosina tosi paljon painottanu on...on tekstin ymmärtäminen mitä lauletaan esimerkeks. Ja nythä on monenlaisia tekstejä...jotka voi liittyä okei rakkauteen, ne voi liittyä ympäristökysymyksiin..."Missä betoni kasvuaa" Aki Sirkessalon kappale tosi...puhuttaa sademetsien tuhoamisesta.

Vaikka kaikki opettajat mainitsivat laulujen sanojen merkityksen kysyessäni eettisyydestä, eräs opettajista mainitsi lisäksi, että usein laulut lauletaan ilman erityisempää perehtymistä niiden sanoihin. Lisäksi hän halusi varoa tuomasta laulujen teemoja oppilaille liian valmiiksi pureskeltuina.

C: Niissä ehkä pitäis vähän enemmän käydä läpi että mulla on ehkä vähän huono tapa että ruvetaan heti suoraan tekemään. Tiesti jos sillä tavalla kävis läpi että mitä, mitä tämä kertoo niin siinä, siinä tapauksessa kyllä... Mutta sekkään ei varmasti ihan kaikkia sitten kosketa jos on liian paljon nää laulun sanat tämmöstä niin se on sitte että se ei, ei niinku pure sitte... jos liian paljon yrittää niinku sormella osottaa jossaki laulussa ne sanat ei ne mielellään sitte...että liian lällyt sanat tai muuta. Liikaa syleillään maailmaa.

Grimmitt ehdottaa, että koulun opetuksessa oppilaille tulisi antaa mahdollisuus tarkastella elämäänsä suhteessa perheeseen, paikalliseen yhteisöön, moniarvoiseen yhteiskuntaan ja maailmanlaajuiseen yhteisöön. (Grimmitt 1987; Niemen 2007, 17.) Niemen mukaan nämä tasot voidaan kohdata hyvin monessa aineessa ja monenlaisten toimintojen kuluessa (Niemi 2007, 17). Jos musiikintunneilla käsitellyt laulut käsittelevät eettisiä teemoja, opettaja voi käyttää välillä osan tunnista keskusteluun. Tirrin mukaan jokainen opettaja on moraalikasvattaja riippumatta opetettavasta aineesta. Pitämällä esillä eri aineisiin liittyviä arvo- ja moraalikysymyksiä opettaja tarjoaa tilaisuuksia nuoren moraalin pohtimiselle ja kehittymiselle. (Tirri 2007, 79, 84–85.)

B: Kyllä iha uskallan joskus käyttää ihan oppitunnista jos ku tulee semmonen et näkee et on jotenki lauennu joku keskusteluaihe vaikka, vaikka sodat...tai uskonnot. No esmes paljon nykyään popbiiseissä esiityy uskonnollisia viitteitä.

Eräs haastateltavista nosti esille, että eettistä toimintakykyä voivat kasvattaa myös yhteistoiminnalliset oppimistilanteet, joissa opitaan huomioimaan toisia ja toimimaan yhdessä. Yleisiä ovat myös soittotilanteiden jälkeiset keskustelut yhteistyön onnistumisesta.

A: Jokaisen pitää oppia kuuntelemaan toisia ja odottamaan omaa vuoroa, tämä on vaikeaa niin vasta-alkajille kuin taitaville soittajillekin. Täysin jokapäiväistä on yhteiset keskusteluhetket soittotilanteiden jälkeen: mikä meni hyvin, missä on parantamisen varaa. Parantamisen varaa yleensä löytyy juuri työskentelystä, tilan antamisesta muillekin.

Mäki-Oppaan mukaan koulun vuorovaikutussuhteissa koettu arvostus, hyväksyminen, kunnioitus, avoimuus, aitous ja rehellisyys antavat perustan koko elämän kestäväälle elämän mallille. (Mäki-Opas 1999, 42–45.) Musiikintuntien lukuisat vuorovaikutustilanteet voivat antaa nuorelle mahdollisuuden kokea huomioiduksi ja hyväksytyksi tulemista, sekä kasvattaa nuorella taitoja ja halua huomioida myös muita. Opettaja näyttää omalla esimerkillään mallia nuorille.

### 7.2.6 Luovuus

Haastattemieni opettajien mukaan oppilaiden luovuuden ja yksilöllisyyden kehittyminen pyritään huomioimaan musiikintunnilla. Kaikki opettajat kertoivat opetuksensa sisältävän jonkin verran luovaa toimintaa. Luovuuden kehittämiseksi järjestetään erityisiä tilanteita, kuten improvisaatiota, äänimaiseman tai omien kappaleiden tekemistä, tai muita luovuutta vaativia tehtäviä.

B: Tää on hyvin keskeinen proggis tää joulukonsertti sitä tehhään siis koko syksy... niin tota nyt esimes, oppilaat teki oman käsiksen siihen. Ja se on tiesti miusta aika...luovvaa toimintaa yhtenä esimerkkinä että, et tota kumminkin noin tunnin pitunen lähestulkoon niin...pitkä joulunäytelmä väliaikkaan asti. Et siinä sitä luovvuutta oli miusta...vaikka kuinka. Kun ne pohti, miten toteuttaa joku asia että...ja sitku tehään tosiaan proggis proggista niin sitte että se lopputulos tulee hyväks nii siinä on pakko käyttää luovvuutta.

D: Mä pyrin nimenomaan niin siihen tekemiseen aina tunneilla, että luovaa kylläkin paljon ohjattuu toimintaa, mutta sitten myös on mulla opetuksessa semmosia et oppilaat itse, itse tuottaa luovasti jotakin, onks se sit äänimaisemaa tai niitä omia kappaleita tai jotakin muuta.

Haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että luova toiminta ei ole itsestäänselvyys musiikintunneilla. Usein opetuksessa edetään opettajan edeltä valmistaman suunnitelman mukaan.

A: Tota yksilöllisyyttä mä oon miettiny paljon, ku tää on niin hauska juttu että vois ajatella et tota musiikki ois niinku semmonen oikeen luovuuden lähde, mutta itse asiassa todella paljonhan tuolla mennään niinku just tasan tarkkaan niinku ope on suunniteltu yhteissoittojuttuja. Mut sitte on ne hetket millonka päästään luomaan, kyl mää ainaki omaan opetukseeni sisällytän semmosia, et se nostetaan aivan niinku tarjottimelle, nyt sävelletään, nyt improvisoidaan, tämmösiä hetkiä, ehkä joskus jopa tulkitaan.

Koulun musiikinopetuksen puitteissa on mahdollista tukea tunnepainoisen luovuuden kehittymistä. Esimerkiksi säveltämis- ja improvisointitehtävissä, tai edellä mainitussa näytelmän käsikirjoituksen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa nuori pääsee toimimaan omaaloitteisesti, aktiivisesti, sekä käyttämään inspiraatiota ja intuitiota (Heikkilä 1984, 101–105). Boyce-Tillmanin mielestä koulun musiikin tulisi sisältää toimintaa, jossa painotetaan enemmän prosessia kuin valmista tuotetta, ja annetaan mahdollisuus improvisointiin sopivissa rajoissa. (Boyce-Tillmann 2000, 93–94.) Luovuutta vaalivassa musiikinopetuksessa tulisi ajoittain antaa tehtäviä, joissa painotetaan prosessia enemmän kuin valmista lopputulosta.

Erkkilän mielestä musiikinopetuksen vaarana voi olla taiteen ekspertisoituminen, mikä tarkoittaa, että taide on jotakin specialisoitua tai se tehdään vain siihen erikoistuneiden asiantuntijoiden eli taiteilijoiden toimesta. Erkkilä painottaa, että jos koulun taideaineopetuksessa keskeisimpinä motiiveina pidetään nimenomaan taiteen objektiivimuinaisuuksia, on painopiste väistämättä taiteen tekemisessä tekniikoiden ja tyyllillisen tuntemuksen näkökulmista. Erkkilä pohtii musiikin ja kuvataiteen aineissa helposti tapahtuvaa oppilaiden jakamista näkyvien lahjakkuuskriteerien suhteen, joka korostuu, mikäli tarkastelunäkökulma on hyvin objektipainotteinen: ”Olet juuri niin hyvä kuinka hyvin soitat, tai kuinka hyvin piirrät”. (Erkkilä 1998, 10.)

### 7.2.7 Musiikin kokeminen ja musiikillinen itsehoito

Musiikin kokeminen toteutuu opettajien mukaan pitkälti tekemisen kautta, soittaessa, laulaessa ja esimerkiksi musiikkiliikunnassa. Esimerkiksi laulamisen tai musiikkiliikunnan kautta nuorta voidaan auttaa löytämään fyysisen ja psyykkisen yhteyttä. Musiikki nähtiin kokonaisvaltaisesti eri persoonan tasoja koskettavana elementtinä.

B: Nythän ens sijasesi niinkun meilläähä on täs voisko nyt käyttää tätä vanhaa ilmasua learning by doing-tyyppinen metodi että et se musiikin kokeminen tosiaan tehdään niinku...aika loppujen lopuks aika vähän kuuntelutan musiikkia...et meil on hyvin tämmönen niinku...tää on tosiaan työpaja

D: Mun mielestä varmaan tossa nyt musiikkiliikunta vois tohon kanssa mennä.

D: Kyllä, siis ajatellen ihmistä psykofyysissosiaalisena olentona. Jos tämmösen näkökulman tähän ottaa niin kyllähän sieltä niinkun niitä kaikkia koskettavia juttuja, kokemuksia tulee.

Yhdessä laulaminen voi antaa syvän musiikillisen kokemuksen yhteydestä ja turvallisuudesta.

A: Meil oli pommiuhkaus koulussa 19.12. eli tokavika päivä. Jaa...sitä sitte edelsi kaikennäkös-tä, tehtiin kaikennäkösiä varotoimia, oppilaille oli vapaaehtoista tulla kouluun jaa...ja sit tääl oli siviilipoliiseja. Et se oli vähä, vähän jotenki ikävä ikävä tilanne ennen joulua tommonen pommiuhkaus se uhkaus tuli siis jo syksyllä. Ja ja tota sit oli seuraavana päivänä joululaulajaiset, mi-



ten se niinku jotenki tuntu et nyt ollaan kaikki turvassa ja on lämmintä ja...hyvä meininki. Musiikki teki sen, laulettiin yhdessä.

Edellä mainittu kokemus laulamisesta voi varmasti olla terapeutin. Ahosen mukaan terapeutin lauluryhmän tarkoituksena voi olla sosiaalisten kokemusten ja kommunikointikokemusten antaminen sekä tunteiden ilmaisun kehittyminen (Ahonen 1993, 210–211). Koulun yhteisissä tai pienemmissäkin tilaisuuksissa voi laulamisen kokea hoitavana, vaikka siihen ei siihen tietoisesti pyrittäisikään.

Kysyessäni musiikillisesta itsehoitosta haastateltavat totesivat yksimielisesti, että opettajan on vaikea tietää, mitä oppilaan mielessä tapahtuu musiikin vaikutuksesta. Opettajat olivat kuitenkin myönteisiä sen suhteen, että musiikintunnilla oppilaalla on hyvät mahdollisuudet työstää myös omia sisäisiä asioitaan musiikin ja yhdessä musisoinnin kautta.

D: Kyl mä uskon että sitäki toteutuu, sitä on vaan vaikeeta toisen puolesta sanoo. Ne on niitä hiljasta työtä jota jokainen niinku itse kokee. Että toisen puolesta ei voi mennä sanomaan sitä että onko tämmöstä ollu. Mutta uskon että semmoseen kyllä mahdollisuus on.

Lilja-Viherlampi toteaa, että musiikin ja ihmisen suhteeseen liittyy musiikin tarjoama mahdollisuus oman maailman luomiseen. Musiikin voidaan kokea ikään kuin viittaavan ”toiseen todellisuuteen”. (Lilja-Viherlampi 2007, 82–83.) Lehtonen ja Niemelä toteavat, että musiikki on kuin valkokangas, jolle säveltäjä, sanoittaja, esittäjä ja kuulija voivat turvallisessa muodossa heijastaa omia merkityskokemuksiaan. Musiikin kautta voidaan tarkastella esimerkiksi traumaattisiin henkilökohtaisiin kokemuksiin liittyvää ahdistusta, koska musiikin abstrakti muoto antaa mahdollisuuden symbolisesti etäännyttää musiikin esittämät merkityskokemukset. (Lehtonen ja Niemelä 1997; Lilja-Viherlammen 2007, 96.) Musiikintunneilla ei välttämättä päästä niin turvalliseen ja vapaaseen tilaan, että syvät merkityskokemukset pääsevät nousemaan pinnalle. Musiikintunneilla voidaan kuitenkin tarjota aineksia, soitto- ja laulutaitoa, sekä tietämystä erilaisista musiikkikulttuureista, joiden avulla nuori voi käyttää musiikkia itsehoitollisesti omassa tunnetyöskentelyssään. Myös oppituntien lisäksi tapahtuva bändi- ja kuoro toiminta voi tarjota mahdollisuuksia musiikilliseen itsehoitoon.

### 7.3 Musiikinopetuksen terapeutisuus

Opettajien käsitykset musiikinopetuksen terapeutisuudesta olivat melko samankaltaiset. Musiikilla on heidän mukaansa terapeutisia mahdollisuuksia ja vaikutuksia, ja musiikinopetuksessa ne toteutuvat erityisesti yhteissoiton, yhdessä tekemisen ja onnistumisen

kautta. Musiikkia voidaan opettajien mielestä käyttää myös esimerkiksi tunnetyöskentelyyn kuuntelun avulla. Eräs haastateltavista peilaa musiikin terapeuttisia vaikutuksia oppilaisiin omien kokemustensa kautta, ja mainitsee musiikin olevan minää eheyttävä oppiaine.

A: Voi olla että siellä, taikka niinkun mä oon sanonutkin niin siellä tapahtuu semmosia asioita mitkä toivottavasti purkaa jännitteitä, rauhoittaa, ehkä virkistääkin, aktivoi, jos nää on terapeuttisia asioita niin kyllä siellä semmosia tapahtuu.

C: Mutta mitä se musiikissa on niin se on, ilmenee nyt lähinnä tossa yhteisöissä...Yhteistyön tekemisenä, toisen huomioonottamisena, ja sitten...tommonen, uskaltamisena että on joku joutuu vaatimattomilla taidoilla sitten luokan edessä niinkun...tai bändissä soittamaan että siinä on...se toisen hyväksyminen.

D: Semmonen niinku minää eheyttävä oppiaine. Varmaan niinku oman itsen kautta osaa ajatella myös oppilaita. Että ku tietää miten itteensä on musiikki vaikuttanu. Nii osaa edes joitakin tällöisiä asioita miettiä myöski sitte muille, niille oppilaille.

Vaikka opettajien mukaan musiikki voi olla terapeuttista ja musiikilla on oppiaineena terapeuttinen merkitys, opetus halutaan kuitenkin selvästi erottaa varsinaisesta terapiasta. Terapia-sanan monimerkityksellisyys ja epämääräisyys nousi esille useassa haastattelussa. Sana terapeuttisuus kantaa mukanaan vahvoja mielikuvia tietynlaisesta hoitamisesta ja terapeutti- potilas- suhteesta.

A: Tota, tota nyt on vähän semmonen homma että terapeuttisuus on semmonen niinku termi, mikä pitäis oikeestaan niinku määritellä nyt itselle vähän tarkemmin että pystyis kunnolla vastaamaan... sehän, see on sitten aika paljon niinku sitten tämmöstä kahdenkeskistä taikka pienen ryhmän välistä jos oikeesti mitä mä nyt ymmärrän terapoinnilla. Niin, kyllä semmisiin tilanteisiin opettaja joutuu mutta...ei toivottavasti luokassa koska silloinhan siellä on ulkopuolisiaki paljon.

Vaikka opettajat eivät halua määritellä opetustaan terapiaksi, terapeuttisia asioita kuitenkin tapahtuu tunneilla. Musiikintunneilla terapeuttisuus näyttää toteutuvan luonnollisesti, osana muuta musiikinopetusta. Erkkilän mukaan taideterapiat ovatkin tulleet paikkaamaan niitä tehtäviä, joita taiteilla, esimerkiksi musiikilla on kautta aikojen luonnollisesti ollut. Aiemmin luomisen prosessi on ollut jokapäiväisempää, ja taiteisiin on sisältynyt kokemuksellisuutta, elämyksellisyyttä, emotionaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta, joka yhdistää ihmisiä. (Erkkilä 1998, 11.) Musiikintunneilla kaikilla nuorilla on mahdollisuus toimia musiikin parissa ja saada musiikillisia välineitä. Koulujen musiikinopetus on omiaan hälventämään musiikin eksperimentoimisen muodostamaa rajaa muusikoiden ja ei-muusikoiden välillä. Terapeuttista musiikinopetuksessa voi olla juuri se, että kaikilla oppilailla on taidoista riippumatta yhtäläinen oikeus osallistua musisointiin, musiikki on kaikkien omaisuutta.

B: Ja sit mullon semmonen yks tärkeä homma ainaki musiikiluokkalaisten kanssa niin: kaikki on mukana aina. Mut se on mulla ollu periaate että ka aina tehään...et mulla ei oo niinku kakkoskansalaisia musiikkiluokassa.

Erilaiset oppilaat kokevat musiikin ja musiikintunnit eri tavoin. Kaikille musiikintunnit eivät ole lainkaan mieluisia. Musiikinopettajat kertovat myös esimerkkejä siitä, miten musiikki on auttanut merkittävästi jopa myöhemminkin elämässä.

A: Ne on kyllä ollu hienoja kokemuksia että pystyn muutamasta ihmisestä sanomaan että on ihan musiikin avulla autettu raiteilleen. Et se musiikki on ollu se, se ainut asia minkä takia kouluun kouluun tullaan ja kun sen on tajunnu, onneksi, en minä vaan niinkun tukiverkoston kautta että tälle ihmiselle tää musiikki on niinku se, minkä varassa se roikkuu et sitku siihen on pystynyt tarttumaan nii on tullu myöhemmin, myöhemmin siis niinku puhutaan tommosesta seittämän, kaheksan vuoden aikavälistä niin, niin uskomattomia juttuja ja palautetta siitä että on, on pystynyt ollee oikeessa paikassa tekee oikeita juttuja niin, niin niin se on ihan hiennoo.

B: Mutta mut siis kyllähän mä ymmärrän ihan oikeesti että musiikki voi olla...tota hyvinkin niin tota jollekki hyvinki terapeutista. Se on tiesti varmmaan myöski riippuu oppillaasta että miten sitte. Et jokuhan sitte ei tykkää musasta ollenkaan ja sitä kautta nii...ei ota vastaan ehkä sitte mutta sitte toisinki, kyllä mä niinku nään että musiikki parhaimmillaan niinku voi olla todella terapeutin asia nuorelle että. Kyllä täällä niin paljon mukavia hetkiä on koettu tässäkin luokkatilassa nuorten kanssa että ku ollaan saatu hommat onnistumaan.

B: Parhaimmillaan saanu piettyä kaiilla tietä. Ykskin kaveri mulla tuossa niin totaa kaappas kaupungilla viikonloppuna syliin semmonen karhunkokonen ukko, nytkö tulee turpaan vai mitä tässä tapahtuu niin se, ”hei mitä vanha opettaja” että semmonen kaveri jolla oli vaikeuksia tosi paljon yläasteella ja tota jäi kiinni vaikka mistä jutuista ja poliisin, poliisin kans joutu tekemisiin niin rupes vuolaasti kertomaan mitenkä musiikki on hänet pelastanu et hänellä on oma studioki Etelä-Suomessa ja kaikkee tämmöstä että kyllähän niitä on tämmösiä tarinoita on tiesti tullu että et tota niin.

## 7.4 Opettajan rooli

Tiedustelin haastattelussa opettajien käsityksiä siitä, kokevatko he itsensä terapeutteiksi opettajiksi ja tarvitsevatko he työssään terapeutista kasvatusasennetta. Haastattelussa kävi ilmi, että terapeutteja asioita tapahtuu tunnilla, mutta opettajat eivät miellä itseään terapeuteiksi tai terapeutteiksi. Sen sijaan opettajat mieltävät itsensä kasvattajiksi, turvalliseksi aikuisiksi, sekä musiikin tekemisen koordinaattoreiksi.

A: En mä koe olevani mikään terapeutti kun mä meen tuonne luokkaan. On semmosia hetkiä että mä, että sitä joutuu niinkun terapeutin asemaan. mutta kyllä mä koen olevani ihan semmonen (nauraa) muusikko ja räyhähenki ja semmonen, se musiikin tekemisen moottori ja koordinaattori siinä luokassa. Näin mä roolini siellä näen, päällimmäisenä.

B: Mut vielä palaan sit siihen et se on niinku hirmu tärkeä se et ensi on se kasvattaja ja sitte tulee niinku...mä oon niinku joskus tainnu vähän lanseeratakki itte että ”musiikin nuorisohjaaja” (naurua)...Että mä oon just tosiaan niinku semmonen puuhapete sikäli että et tota ni.

Vaikka opettaja ei koe olevansa terapeutti, hän voi toimia kuitenkin terapeutin tavoin esimerkiksi rohkaistessaan oppilasta tai kohdatessaan vaikeasti käyttäytyvän oppilaan. Eräälle opettajalle oppilaiden kohtaaminen ja kuunteleminen oppituntien ulkopuolellakin on tavallista.

D: Kyl mä tietenkkin, hirmu paljon sitä tekee että, et mä kuuntelen oppilaita, että kyllä seki on mun mielestä sellasta tekemistä että, et kuuntelee. Mut että sitten taas se vaihe jolloin mun pitäis vastata heille ja osata jotenkin antaa jotakin nii siinä vaiheessa mä vedän kyllä siihen sitten viivan. Että niitä taitoja mä en oo mistään saanu. Että kyllä nyt jonkun verran pystyy maalaisjärjellä ja ihmissydämelläkin niitä tilanteita hoitaa mutta vakavissa tilanteissa ja isommissa tilanteissa mä sitte välittömästi otan ne, ne ammatti-ihmiset siihen rinnalle. Mutta kyllä nyt monet sydänsurut ja tämmöset saa kuulla. Ja myöskin onnistumiset, että on sillä tavalla onnistunu voittaa oppilaiden luottamuksen että et kyllä mulle moni tulee juttelemaan... hirmu palkitsevaa että ei oo pelkästään mikään opettaja vaan on heille myös ihminen.

Opettajat näkevät oman roolinsa mieluummin kasvattajina ja musiikin tekemisen koordinaattoreina kuin terapeutteina. Silti opettaja saattaa välillä joutua terapeutin rooliin. Opettaja voi myös omasta tahdostaan valita suhtautua oppilaisiinsa terapeuttisesti. Lehtonen toteaa, että musiikinopettaja voi olla terapeuttinen esimerkiksi siinä, miten hän asennoituu oppilaisiinsa. Lehikoisen mukaan opettajan asenne voi olla tarkoituksenmukaisesti terapeuttinen, vaikka tämä ei jatkuvasti ajattelisikaan opetuksessaan terapeuttisia tavoitteita. Terapeuttinen asenne sisältäisi oppilaiden hyväksymisen sellaisina kuin he ovat, oppilaiden huomioimisen yksilöinä, sekä oppilaiden henkisen tasapainotilan huomioonottamisen opetuksessa. (Lehikoinen 1973, 157–158.) Myös Lilja-Viherlampi mainitsee opettajan terapeuttisen kasvatusasenteen tavaksi vahvistaa yksilön olemassaoloa (Lilja-Viherlampi 2005, 281).

## 7.5 Opettajan mahdollisuudet puuttua ongelmatilanteisiin

Osa opettajista totesi, ettei musiikintunneilla yleensä ilmene vaikeita ongelmatilanteita. Pieni häly ja levottomuus ovat yleisiä musiikintuntien toiminnallisen luonteen takia. Muutamat mainitsivat ristiriitatilanteiden olevan yleisiä tai melko yleisiä.

A: Mutta tuota niin semmosia ihan, ei nyt ihan arkipäiväisiä mutta sillai esim niinku että oppilaat saattaa ruveta tappelee, silloin tällöin käy sillain että tulee ihan ilmiriitoja ja käsirysyä...ja sillon silloi tota niin joutuu lähtee että mikä tässä nyt oli.

B: Mutta mulla on niin hirvveen hyvä aines musiikkiluokillaki että ei en mää niinku harvoin oon joutunut että...niin että sitä vaan niinku tehään yhdessä ja koetaan mukavia hetkiä sitte...ja ihan joskus on, en, on niitä kyllä tosi harvoin tapahtunu semmosta että ois joutunu puimmaan täällä sitte...

C: Noo, ei niin paljon kun sitten nuorempana ollessa. Että tiesti tämä vanhuus, vanhuus on tuota auktoriteettia tosissaan. Mutta siinä tilanteessa on kun ruvetaan soittamaan joka on vähä vapaampi et valitaan soittimet ja lähetään pulpetin takaa pois, kävellään ja liikutaan niin sitte siinä on, siinä tahtoo sitte joskus vähän tulla mut se on, se kuuluu asian luonteeseen.

Kaikki haastateltavat olivat yksimielisiä siitä, että aineenopettaja ei ehdi eikä hänen tarvitse puuttua ongelmallisen oppilaan taustoihin. Opettajat totesivat, ettei heillä ole ammattitaitoa ottaa terapeutin roolia vaikeissa tilanteissa. Ongelmatilanteiden selvittäminen nähdään ensi sijassa luokanvalvojan sekä koulupsykologin tai muiden ammattitaitoisten auttajien tehtävänä.

Usein, kun ongelmatilanteita tulee, turvaudutaankin laajemman piirin apuun, jotta opettaja ei jää yksin oppilaan ongelmien ilmetessä.

A: Kyllä semmosia tulee tota niiniin...tavallaan joutuu semmosiin paikkoihin mihin koulutus ei valmenna ollenkaan ja niinku joutuu silleen aika nojatuolipsykologian pohjalta niihin tilanteisiin. Ja totaa kyllähän sitte äärimmäisen vaikeissa tapauksissa niin tota emmää sitte yritä tehdä mitään semmosta mihin ei ammattitaito ja riitä et sitte otetaan koulupsykologeja mukaan ja tota niin laajennetaan sitä piiriä.

Koska aineenopettajalla ole paljoa aikaa olla oppilaan kanssa, ei opettajan merkitystä terapeuttisena kasvattajana nähdä kovin merkittävänä yläkoulussa. Aineenopettajan kontakti oppilaaseen rajautuu lähinnä oppituntiin, ja aikaa kutakin oppilasta kohden on hyvin rajallisesti, mikä määrittää paljon musiikinopettajan vaikutusmahdollisuuksia oppilaaseen. Monet haastateltavat nostivat esille musiikin vähäiset tuntimäärät nykyisessä opetussuunnitelmassa. Luokanopettajalla on sen sijaan merkittävämpi rooli oppilaan ongelmiin puuttuttaessa.

A: Tietysti luokanohjaajana joutuu vaikka mih vaikka mihin juttuihin mukaan mut tota joskus myöskin sitte on niin rankkoja taustoja että ne heijastuu niin voimakkaasti täällä musiikinopetuksessa että niitä ei voi jättää vaan että hei, sä kiipeilet sinne pitkin seinää että että niitä pitää lähteä purkamaan sitten ja sit siellä taustalla saattaa olla semmosta missä missä joutuu sitten otamaan tota...apuvoimia. Et emmää lähe aineenopettajana sooloilemaan mitään kotitaustojen kanssa.

B: Elikkä se on tunti viikossa seiskalla niin ei siinä kyllä pysty, pysty muutenki siinä on niin onnetoman kyhyt hetki että se kyllä melkkein on nyt niin että et siinä ei mutta tiesti joskus musiikkiluokkalaisten kanssa ehkä enemmänki... Ja sitte tietysti ku en oo luokanvalvoja, luokanvalvoja taas enemmän sitten käy tätä enemmän oppilaan omaa elämää kautta perhe että ei sikäli sikäli myöski että minä en.

Terapeutista lähestymistapaa ja erityistä huomiota voivat vaatia myös erilaiset ja eritasoiset oppilaat luokassa. Opettajan tulisi tällöin pyrkiä antamaan kaikille mahdollisuus kehittyä musiikillisesti, fyysisistä tai psyykkisistä rajoituksista huolimatta. Erilaisten oppijoiden määrä luokassa vaihtelee koulusta riippuen.

B: Se on taas sitä pedagogista taitoo että sun pitää keksiä... kaikki keinot on sallittuja et saahan kaikki osallistumaan (naurua) Ja ne voi olla aika hurjiaki, mä oon ollu joskus sijaisena sijaisena siellä X:n koulussa nii kun on kädetön lapsi nii miten sä saat sen, miten se sit soitetaan nii se sit, käytetään sit jalkoja. Tai tai tai noin niinku uskomattomat...tai revitään vaan ylimääräiset kielet pois mitkä on tiellä (naurua) tai tota niin. Tai muuta niin että se on niinku sama, se on tiesti se ääritapaus sitte.

Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat tietävät, mihin heidän ammattitaitonsa ja voimavaransa riittävät. Näyttäisi siltä, että musiikinopetuksen terapeutisuus on ennemminkin ennaltaehkäisevää kuin jo syntyneitä ongelmia hoitavaa.

## 7.6 Koulutus

Mitä opettajat olisivat sitten toivoneet lisää koulutukseltaan? Koulutus oli opettajien mukaan yleisesti ollut melko tietopainotteista. Pitkään opettajina olleet eivät kuitenkaan nähneet koulutuksen merkitystä niin tärkeänä opettajan terapeuttisten voimavarojen lisäämisessä. Heidän mukaansa työssä ollessa voi oppia tärkeimmät taidot, eikä koulutuksessa voi omaksua kaikkea. Lisäksi menetelmät uudistuvat ja vaihtuvat, joten oppiminen jatkuu opettajan käytännön työssä.

A: Ihmisen kasvusta puhuttiin niin yleisten teorioiden tasolla, että on vaikeaa sanoa mitä siitä jäi käteen... Vuorovaikutustaidot kehittyvät työtä tehdessä ja niiden tarpeen huomaa ehkä vasta muutaman työvuoden jälkeen. Ehkä näiden taitojen kehittämisen voisi ottaa täydennyskoulutuksen haasteeksi.

B: Mulla on ollu se etu että mä oon ku on myöski tuo luokanopettajan koulutus ja siellä ehkä silloin oli enemmän tätä just tätä kasvatuksellista puolta. Mutta kyllähän se tiesti hyvin tietopainotteinen oli se meidän koulutus.

C: Pohjan oon saanut sieltä. Oikeestaan tää on elinikäistä oppimista.

Nuorempi opettaja toivoi koulutukselta enemmän kuin kokeneemmat. Taitoja kaivattiin lähinnä ristiriitatilanteiden selvittämiseen sekä oppilaan kohtaamiseen. Opettaja olisi toivonut saavansa koulutuksessa lisää taitoja myös vaikeiden asioiden käsittelyyn.

D: Kyllä mun täytyy sanoa että olis kyllä ihan kauheesti kaivannu koulutuksessa jotaki keinoja oppituntien just ristiriitatilanteisiin tai oppilaan kohtaamiseen. Mutta ihan hyvin vois enemmän saaha siihen puoleen myöski koulutusta että ihmisten kohtaamiseen ja...Oikeesti myöskin sitte sitä että jos tulee joku, joku kriisi että just tässä parin viime vuoden aikana nää kaikki kouluammukset ja surmat niin nää on oikeen tää kärkipää mut että silloin on tajunnu et nyt mennään vaan sillä omalla ihmisyydellä. Et siihen ei oo kyllä koulutuksessa saatu yhtään, yhtään mitään. Että sitte piti kyllä pysähtyy ja miettiä niinku oman pään ja sydämen kautta että et miten tässä tilanteessa nyt toimitaan.

Erkkilän mielestä musiikkikasvatuksen opiskelijoiden opetussuunnitelmia näyttää hallitsevan tietynlainen objektihenkisyys. Teknisen osaamisen suhteen riittää kursseja ja vaatimuksia, mutta oman henkilökohtaisen, kokemuksellisen musiikkisuhteen luomiseen, puhumattakaan ryhmädynamiikan ilmiöihin ja musiikillisen vuorovaikutussuhteen hallitsemiseen liittyviä kursseja on vähän. (Erkkilä 1998, 10.) Myös Lilja-Viherlampi korostaa opettajan oman musiikkisuhteen tärkeyttä (Lilja-Viherlampi, henkilökohtainen tiedonanto 26.2.2007). Jos musiikinopettajankoulutusta halutaan uudistaa terapeuttisesti orientoituneen musiikkikasvatuksen suuntaan, koulutuksessa voitaisiin panostaa enemmän opiskelijan oman musiikkisuhteen syventämistä, sekä vuorovaikutustaitojen opettelua.

Keltikangas-Järvisen mukaan opettajiin kohdistuvat odotukset oppilaiden persoonallisuuden kehittämistä ovat lähes kohtuuttomat. Jotta odotukset voisivat toteutua, tulisi opettajan koulutuksen sisältää kehityspsykologiaa ja koulutuksen olla erilaista. Keltikangas-Järvinen näkee koulun arkirutiinien ja käytäntöjen muuttamisen ehtona sille, että opettaja voi toteuttaa häneltä odotettua kasvatustehtäväänsä. (Keltikangas-Järvinen 2000, 187.)

## 8 POHDINTA

Olen tutkinut pro gradu -työssäni musiikkikasvatuksen ja musiikinopettajien mahdollisuuksia tukea nuoren tervettä ja kokonaisvaltaista kasvua. Halusin selvittää, voiko terapeutisesti orientoitunut musiikkikasvatus toteutua musiikinopetuksen arjessa. Minua kiinnostivat opettajien havainnot koulun musiikkikasvatuksen parantavista ja kokonaisvaltaista kasvua edistävästä vaikutuksista nuorten elämässä, sekä musiikinopettajien näkemykset terapettisuuden tarpeellisuudesta koulun musiikinopetuksessa. Kiinnostukseni kohteena olivat myös opettajien käsitykset itsestään kasvattajina ja terapeuttisina opettajina.

Tutkimuksen merkittävin anti on siinä, että se vahvistaa musiikinopetuksella olevan kokonaisvaltaisen kasvun kannalta myönteisiä vaikutuksia oppilaisiin. Musiikintunneilla nuori voi oppia monia korvaamattomia taitoja, joita ei voida opettaa teorian kautta. Musisoinnin yhteydessä on mitä luontevinta kehittyä sosiaalisissa taidoissa. Toinen tärkeä haastattelussa noussut tekijä on terveen itsetunnon kehittyminen. Musiikin parissa saadut onnistumisen kokemukset ovat omiaan vahvistamaan nuoren itsetuntoa. Myös tunneyöskentelyyn musiikintunneilla on mahdollisuus, kun luokkayhteisö on riittävän turvallinen.

Koulun musiikinopetuksen yhteydessä on hyvä mahdollisuus nuoren sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Sosiaalisia tilanteita on paljon, ja toisten huomioiminen on välttämätöntä. Monet opettajista mainitsivat yhteiset projektit mainiona tapana lisätä ryhmän yhteyttä ja antaa lisämotivaatiota opiskeluun. Merkkejä hyvästä tiimityöstä ovat toisten kannustaminen ja auttaminen. Haastattelussa kävi ilmi, että musiikki voi toimia siltana syrjäytyneen oppilaan ja muun oppilasyhteisön välillä. Musiikillisten taitojen ansioista syrjään jäänyt tai kiusattu oppilas saattoi saada sosiaalista hyväksyntää oppilaiden joukossa.

Haastattelujen perusteella opettajan on vaikea arvioida, kuinka paljon oppilaiden keskittyminen kehittyy musiikinopetuksen ansiosta. Esimerkiksi soittamisen opetteleminen vaatii keskittymistä, mutta toiminnalliset musiikintunnit saavat oppilaat myös usein vireiksi ja rauhatto-miksi. Joskus opettajat käyttävät musiikkia tietoisesti oppilaiden rauhoittamiseen. Opettaja voi auttaa oppilasta keskittymään myös esimerkiksi antamalla oppilaille riittävän yksinkertaisen tehtävän, jossa on erilaisia jaksoja. Tehtävässä oppilas joutuu jatkuvasti olemaan tarkkaavainen, jotta hän voi hoitaa oman tehtävänsä. Tunnekasvatukseen musiikkikasvatuksessa on



myös mahdollisuus. Musisoinnin kautta oppilas voi käsitellä ja ilmaista omia tunteitaan. Esille nousi kuitenkin myös se, että luokkatilanne saattaa olla liian kankea tai turvaton tunteiden käsittelyyn. Osalla haastatelluista oli kuitenkin kokemuksia siitä, kuinka musiikki herätti oppilaissa tiettyjä tunnetiloja, joista voitiin keskustella luokassa.

Haastatteluissa nousi esille se, että musiikki ja musiikin parissa saadut onnistumisen kokemukset vaikuttavat voimakkaasti itsetuntoon. Itsetunnon alueella opettajan on hyvä tiedostaa valtansa nuoreen. Musiikin avulla voi saada niin myönteistä kehitystä kuin vahinkoakin aikaan itsetunnon kasvussa. Ilmeni, että negatiivisten kokemusten kautta on mahdollista murentaa nuoren itsetuntoa, mutta pääasiassa kokemukset musiikin parissa ovat nuorelle vahvistavia. Hyviä tilaisuuksia itsetunnon vahvistamiseen ovat esiintymiset, joissa nuori saa onnistumisen kokemuksia. Mielestäni musiikinopettajien on syytä huomata, miten voimakas väline heillä on käytössään vaikuttaa nuoren itsetuntoon. Erityisesti paljon projekteja tekevät opettajat korostivat onnistuneiden esiintymisten merkitystä nuoren itsetunnon rakentajana. Oma kokemukseni kouluajoilta vahvistaa tämän. Koulun konsertit ja esiintymiset olivat tärkeitä tilaisuuksia, jotka jäivät hyvin muistiin ja innostivat jatkamaan musiikkiharrastusta. Pedagogisen haasteen opettajalle tuo se, että projekteissa ja esiintymisissä saattavat tulla esille vain tietyt, jo valmiiksi sosiaaliset ja ulospäin suuntautuneet oppilaat.

Oppilaan eettiseen kasvuun musiikinopettajalla on mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi laulun herättämien teemojen pohjalta keskustelemalla tai yhteistyötilanteissa toimiessa. Haastateltavien mukaan oppilaiden luovuuden ja yksilöllisyyden kehittyminen pyritään huomioimaan musiikintunnilla. Luovuuden kehittämiseksi varataan hetkiä, mutta luova toiminta ei ole itsestäänselvyys musiikintunneilla, koska usein tunneilla edetään opettajan valmistaman suunnitelman mukaan.

Haastattelemiä musiikinopettajia nimesivät musiikinopettajan tehtäviksi yläkoulussa kasvatamisen ja musiikin ainekohtaisten tavoitteiden saavuttamisen. He eivät pitäneet itseään terapeutteina, eivätkä halunneet terapeutin leimaa otsaansa. Kuitenkin monet toiminnot ja musiikintunneilla tapahtuvat asiat olivat käytännössä terapeutteja nuorille. Sana terapeuttisuus on voimakas ja se mielletään usein erilliseksi alueeksi normaalista elämästä. Musiikintunneilla terapeuttisuus näyttää tietyssä määrin kuitenkin toteutuvan luonnollisesti, osana normaalia musiikinopetusta. Sekä opetuksen tiedollinen että kasvatuksellinen tavoite voivat parhaimmillaan toteutua samanaikaisesti niin, että musiikin virkistävä merkitys nuorelle säilyy.

Lehtonen (1986) toteaa, että musiikkia voidaan käyttää varsinkin ”ongelmanuorten” erityisopetuksessa terapeuttisesti. Oman tutkimukseni perusteella musiikkia voi käyttää terapeuttisesti normaalissakin musiikinopetuksessa, tosin silloin terapeuttisuus on lähinnä ennaltaehkäisevää. Tutkimukseni perusteella terapeuttisia asioita tapahtuu musiikin ja musiikinopetuksen kautta, mutta terapeuttisuus musiikin opetuksen yhteydessä puhuttaessa on pääosin ennaltaehkäisevää enemmän kuin ongelmiin puuttuvaa. Haastatteluissa kävi ilmi, että aineenopettajan valtuudet vaikuttaa nuoren elämään loppuvat pian luokkahuoneen ulkopuolella. Haastatteluissa opettajat totesivatkin suurempien ongelmien ilmaantuessa pyytävänsä apuun muuta henkilökuntaa, luokanvalvojan, psykologin, erityisopettajan tai sosiaalityöntekijän. Aikaa, resursseja ja ammattitaitoa ei ole puuttua ongelmiin sen syvemmin, kuin mitä oppituntien puitteissa ehtii. Vaikka musiikinopettajien tehtävänä ei olekaan toimia nuoren terapeuttina, toivoivat haastateltavat silti opettajankoulutukselta lisää valmiuksia oppilaan kohtaamiseen ja vuorovaikutustaitoihin. Lisäksi apua kaivattiin ristiriitatilanteiden kohtaamiseen ja vaikeiden tilanteiden selvittämiseen.

Haastatteluissa esille nousivat musiikin vähäiset tuntimäärät nykyisessä opetussuunnitelmassa. Nykyisin seitsemännellä luokalla opiskellaan musiikkia tunti viikossa. Kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla aine on valinnainen. Musiikin vähäiset tuntimäärät huomioon ottaen esimerkiksi opetussuunnitelman Ihmisenä kasvaminen -aihekokonaisuuden tavoitteiden saavuttaminen musiikin kohdalla on melko epärealistista. Toisaalta aineenopettajalla voi olla enemmän aikaa niiden oppilaiden kanssa, jotka valitsevat enemmän musiikinkursseja. Kysymykseksi jää, voisivatko musiikin laajemmat tuntimäärät opetussuunnitelmassa lisätä musiikin ja musiikinopetuksen parantavaa vaikutusta nuorten elämässä.

Tutkimukseni antoi tietoa kentällä toimivien musiikinopettajien käsityksistä musiikkikasvatuksen terapeuttisuudesta, sekä musiikin myönteisistä vaikutuksista oppilaisiin. Tekemäni tutkimus vastasi hyvin esittämiini tutkimuskysymyksiin. Vaikka tutkimusaineisto ei ollut kovin laaja, uskon, että aineiston päätulokset ovat melko hyvin yleistettävissä suomalaisessa musiikkikasvatuskentässä. Haastattelemani opettajat olivat eri-ikäisiä, useasta eri kaupungista, sekä erilaisista kouluista. Tärkeimmistä tuloksista yhtäläisyydet olivat selvät kaikissa haastatteluissa haastateltavien eroavaisuuksista huolimatta. Lisäksi haastattelujen tulokset vahvistivat pitkälti Lilja-Viherlammen määrittelemät musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttiset merkitykset musiikkikasvatuksessa.

Tutkimuksessani aihetta lähestyttiin opettajien näkökulmasta. Monessa kohdin opettajan on kuitenkin vaikea arvioida, minkälaisista muutosta oppilaassa todella tapahtuu, ja mikä vaikutus juuri musiikinopetuksella on oppilaan myönteiseen kasvuun. Kysymykseksi jäi, miten oppilaat kokevat musiikinopetuksen. Kokevatko oppilaat musiikin ja musiikkikasvatuksen heille myönteisenä tai peräti terapeuttisena? Miten opettaja voisi omalla toiminnallaan vahvistaa musiikin terapeuttisia ominaisuuksia? Tuleville tutkimuksille aiheeseen liittyen on tarvetta. Käsitystä musiikinopetuksen terapeuttisuudesta voisi tarkentaa observoinnin avulla tehtävä tutkimus sekä oppilaiden haastattelu. Jatkotutkimuksissa olisi mielestäni kiinnostavaa tutkia aihetta oppilaiden näkökulmasta.

Tutkimuksessani selvisi, että monet musiikintunnilla tapahtuvat toiminnot voivat olla terapeuttisia. Tutkimukseni vahvisti siis sen, että terapeuttisuus toteutuu musiikin tunnilla ainakin inhimillisen vuorovaikutuksen kautta. Suurelta osin kysymykseksi jäi kuitenkin vielä se, mikä osuus on nimenomaan musiikin terapeuttisuudella? Näitä kahta voi tosin olla vaikea erottaa selkeästi toisistaan, mutta olisi kiinnostavaa tutkia edelleen, mitkä musiikilliset tekijät ovat terapeuttisia musiikkikasvatuksessa ja miten niiden myönteistä vaikutusta voisi vahvistaa opetuksessa?

Tutkimukseni antamaa tietoa voi hyödyntää esimerkiksi musiikinopettajien koulutuksen kehittämässä. Haastattelemani opettajat olisivat toivoneet enemmän taitoja oppilaan kohtaamiseen ja ristiriitatilanteiden selvittämiseen. Monet opettajista tosin totesivat, että koulutus ei voikaan antaa kaikkea tarvittavaa, ja työtä tehdessä oppii sen, mikä jää vajaaksi koulutuksessa. Tutkimukseni perusteella musiikinopettajan oman, kokemuksellisen musiikkisuhteen syntymiseen sekä vuorovaikutustaitojen vahvistamiseen ja oppilaan kohtaamisen taitoihin tulisi panostaa koulutuksessa. Työni voi auttaa myös musiikkikasvattajia näkemään oman työnsä merkityksen ja vaikutukset opettamiinsa nuoriin. Tutkimukseni tarjoaa suuntaviittoja musiikinopettajalle, joka haluaa huomioida opetuksensa terapeuttiset merkitykset ja pyrkiä toteuttamaan niitä opetuksessaan.

## LÄHTEET

Ahonen, H. 1993. *Musiikki sanaton kieli*. Loimaa: Finn Lectura.

Ahonen-Eerikäinen, H. 1999. *Samalle aaltopituudelle*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

Bachmann, M-L. 1991. *Dalcroze today. An education through and into music*. Oxford: University Press.

Blos, P. 1962. *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press of Glencoe.

Boyce-Tillman J. 2000. *Promoting well-being through music education*. Philosophy of Music Education Review 8, 89-98.

Erikson, E. H. 1968. *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber and Faber Limited.

Erkkilä, J. 1996. *Musiikki ja tunteet musiikkiterapiassa. Musiikin emotionaalisten vaikutusten kolmidimensiomalli*. Hankasalmi: Havusalmen kirjapaino.

Erkkilä, J. 1998. *Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja*. Finnish Journal of Music Education. Vol. 3, No 3. Sibelius-Akatemia, Jyväskylän yliopisto & Oulun yliopisto.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu. Opit ja opetukset. – *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. Toim. Juhani Aaltola & Raine Valli. Jyväskylä: PS- kustannus. 24–42.

Forss, T. 2000. *Kehorytmiikka Emile Jacques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena, oppimisprosessina ja opetusmateriaalina*. Pro gradu- työ. Jyväskylän yliopisto.

- Grimmitt, M. 1987. *Religious Education and Human development*. Essex: McGrimmons.
- Grönqvist, E. 2005. *Kasvatusta ja terapiaa? – Musiikkikasvatus psykiatrisissa sairaalakuiluissa*. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro Gradu-tutkielma.
- Hakala, J. T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. – *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Toim. Juhani Aaltola & Raine Valli. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Heikkilä, J. 1984. *Luovuuden osa-alueet ja niiden kehittäminen*. Teoksessa R. Haavikko & J-E. Ruth (toim.) *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin+Göös.
- Hirsjärvi, S. 1982. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustilfilosofiaan*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Kiesiläinen, L. 1998. *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. Hämeenlinna: Arator Oy.
- Kurkela, K. 1993. *Mielen maisemat ja musiikki*. Sibelius-Akatemia. Helsinki: Musiikin tutkimuslaitos.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. – *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Toim. Juhani Aaltola & Raine Valli. Jyväskylä: PS kustannus. 26-43.
- Lehikoinen, P. 1973. *Parantava musiikki*. Helsinki: Musiikki- Fazer.
- Lehikoinen, P. 1997. *Musiikki värähtelynä*. Teoksessa M. Kaikkonen & S. Mattila (toim.), 26–39.

Lehtonen, K. 1986. *Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Lehtonen, K. 2004. *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Lehtonen, K. & Niemelä, M. 1997. *Kielikuvista mielikuviin. Musiikin monikerroksisen kerroksellisuuden tarkastelua esimerkkiaineistona psykiatristen potilaiden tärkeäksi kokema musiikki*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:177.

Lilja-Viherlampi, L-M. 2005. *About the therapeutic meaning and potentials of music and musical interaction in music educational context*. The First European Conference on Developmental Psychology of Music. 17.-19. 11.2005. Jyväskylä. [Viitattu 21.2.2007].  
Saatavilla: <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/projektit/ecdpm2005/proceedings.pdf>.

Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. *"Minunkin sisällä soi!" – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. Turku: Turun ammatti- korkeakoulu.

Linnankivi, M. Tenkku, L.& Urho, E. *Musiikin didaktiikka*. Juva: WSOY.

Malinen, P. 1992. *Opetussuunnitelmat koulutyössä. Opetus ja kasvatus- sarja*. Helsinki: VAPK- Kustannus.

Merriam, A. P. 1964. *The anthropology of music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Toim. Juhani Aaltola & Raine Valli. Jyväskylä: PS-kustannus. 44-67.

Mäki-Opas, A. 1993. *"Älä katko kasvavan siipiä!" Auttava, terapeutinen kasvatus Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna*. Oulun yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.

Mäki-Opas, A. 1999. *Murtuneet siivet – auttamisen ja muuttumisen mahdollisuudet*. Tampere: Kirjayhtymä.

Niemi, H. Monien identiteettien maailmassa. *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. 9–19.

Niemi, H. & Sarras, R. 2007. *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Onikki, E. & Ranta, H. (toim.) 1991. *Sosiaalilainsäädäntö 1991*. Helsinki, Lakimiesliiton Kustannus.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys Ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste-von Wright M-L., von Wright J. & Soini T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

Ridder, H. M. 2005. *Individual Music Therapy with Persons with Frontotemporal Dementia*. *Nordic Journal of Music Therapy*, 14 (2), 91–106.

Saari, T. 1993. *Musiikkiterapia dysfasialapsen kuntoutusmuotona*. Musiikkiterapian pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos.

Saarikallio, S. 2005. *Musiikki nuoren tunteiden säätelyn keinona*. *Musiikkiterapia*. 20(2), 14-24.

Saarikallio, S. 2007. *Music as Mood Regulation in Adolescence*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 67. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

- Saarinen L-M. 1996. ”...minunkin sisällä soi”- *Koulun musiikin terapeuttisista aspekteista*. Musiikkikasvatuksen pro gradu- tutkielma. Sibelius- Akatemia.
- Salminen, J. 1989. *Erityispedagogiikka ja erityisopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Salminen, M. 2008. *Tunne-etsivä. Opetusmateriaalia peruskoulun ja lukion tunnekasvatukseen*. Helsinki: Kalliolan Nuoret ry.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Opetus 2000- sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tirri, K. 2007. Lahjakas nuori ja eettinen sensitiivisyys. *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. 79–85.
- Tulamo, K. 1993. *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla*. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Studia Musica 2.
- Uusikylä, K. 2003. *Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Opetus 2000- sarja. Juva: Ps-kustannus.
- Vuorinen, R. 1997. *Minän synty ja kehitys. Ihmisen psyykkinen kehitys yli elämänkaaren*. Helsinki: WSOY.
- Wallin, N. Brown, S. Merker, B. 2000. *The origins of music*. Massachusetts Institute of Technology.