

Sari Maritza Laitinen

**MUSIIKIN JA SEN KÄYTÖN TERAPEUTTISIA MERKITYKSIÄ  
JA VAIKUTUKSIA VARHAISKASVATUKSESSA**

Fenomenografinen interventiotutkimus varhaiskasvattajien käsityksistä  
terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta

Erityispedagogiikan  
pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2014  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

# TIIVISTELMÄ

Laitinen, Sari Maritza.

*MUSIIKIN JA SEN KÄYTÖN TERAPEUTTISIA MERKITYKSIÄ JA VAIKUTUKSIA VARHAISKASVATUKSESSA.* Fenomenografinen interventio-tutkimus varhaiskasvattajien käsityksistä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta.

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, huhtikuu 2014. 121 sivua. Julkaisematon.

Tämän fenomenografisen interventiotutkimuksen tarkoituksena oli kerätä varhaiskasvatuksessa toimivien kasvattajien käsityksiä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Tutkimus pyrki hahmottamaan, mitä terapeuttisuuden käsite tarkoittaa varhaiskasvatuksessa olevan musiikkikasvatuksen viitekehyksessä ja lisäämään tietoisuutta musiikkikasvatuksen terapeuttisista aspekteista sekä mahdollisuuksista lasten opetuksessa ja kuntoutuksessa.

Tutkimus selvitti, miten interventio vaikutti kasvattajien käsityksiin terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Interventiona toimi suunnittelemani koulutus terapeuttisesta musiikin käytöstä varhaiskasvatuksessa. Koulutuksen tavoitteena oli vaikuttaa kasvattajien käsityksiin, asenteisiin, tietoisuuteen sekä musiikin käytön toimintaan lapsen kehitystä tukevana elementtinä ja herättää samalla kasvattajat terapeuttiseen ajatteluun.

Tutkimuksen aihetta lähestyttiin sekä musiikkikasvatuksen että musiikkiterapian näkökulmasta. Pääpaino tutkimuksessa oli kuitenkin musiikin käytön terapeuttisessa näkökulmassa. Terapeuttinen musiikkikasvatus tarkoittaa tässä tutkimuksessa sisällöllisesti lähinnä pedagogis-terapeuttista musiikin käyttöä, jossa painottuvat sekä musiikin opetukselliset että kuntoutukselliset päämäärät. Kiinnostuksen kohteena oli erityisesti kasvattajan tiedostava ote musiikin terapeuttisessa käytössä.

Aineistona toimi kahdeksantoista (18) Jyväskylän päivähoidon varhaiskasvattajan kirjoitelmaa, jotka oli kirjoitettu koulutustilaisuuden aluksi ja loppuksi. Aineisto analysoitiin fenomenografisesti ja esitettiin kuvauskategoriajärjestelminä. Saatuja alkumittauksen ja loppumittauksen kuvauskategoriajärjestelmiä verrattiin keskenään saadakseen selville, kuinka interventio vaikutti kasvattajien käsityksiin terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta.

Tutkimuksen perusteella voitiin todeta, että interventiolla oli vaikutusta varhaiskasvattajien käsityksiin. Koulutus rikastutti käsityksiä ja tarkensi kasvattajille, mitä terapeuttinen musiikkikasvatus sisälsi. Varhaiskasvattajat pitivät musiikkia ennen kaikkea välineenä, muun muassa tunteiden ilmaisuun ja lapsen eri kehityksen osa-alueiden opettamiseen. Terapeuttisessa musiikkikasvatuksessa musiikilla sanottiin olevan erilaisia ominaisuuksia, kuten rentouttava ja rauhoittava vaikutus sekä innostava ja voimauttava vaikutus. Varhaiskasvattajat toivat esille myös musiikkikasvatuksen pedagogiikan, jonka mukaan musiikkikasvatus on tavoitteellista ja lapsen tarpeisiin vastaavaa toimintaa. Kasvattajan toiminta nousi myös esille, jossa painotettiin kasvattajan tietoista ja jokapäiväistä musiikin käyttöä arjen eri tilanteissa.

ASIASANAT: fenomenografia, interventiotutkimus, varhaiskasvatuksen musiikkikasvatus, musiikkiterapia, terapeuttinen musiikkikasvatus, terapeuttinen toiminta, lapsen kehityksen tukeminen

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO.....	1
2	MUSIIKKIKASVATUS JA MUSIIKKITERAPIA .....	6
2.1	Varhaisiän musiikkikasvatus .....	6
2.2	Musiikkiterapia .....	10
3	TERAPEUTTINEN MUSIIKKIKASVATUS.....	12
3.1	Kohti terapeuttista musiikkikasvatusta.....	12
3.2	Kasvattajan terapeuttinen toiminta .....	17
3.3	Musiikin elementtien terapeuttinen vaikutus.....	19
3.4	Kielenkehityksen tukeminen .....	20
3.5	Kognitiivisten ja matemaattisten taitojen tukeminen .....	23
3.6	Sosiaalisten ja tunnetaitojen tukeminen.....	24
3.7	Fyysisen kehityksen tukeminen.....	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	29
5.1	Tutkimusmenetelmä .....	29
5.2	Fenomenografinen tutkimusote .....	30
5.3	Tutkimusjoukko.....	32
5.4	Kyselylomakkeiden laatiminen ja kyselyjen järjestelyt .....	33
5.5	Kohti terapeuttista musiikkikasvatusta -koulutuksen toteuttaminen .....	35
5.6	Eettiset ratkaisut.....	36
6	AINEISTON FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI.....	38
6.1	Merkitysyksiköiden etsiminen.....	39
6.2	Ensimmäisen tason kuvauskategoriat: Merkitysyksiköiden vertailu ja ryhmittely .....	41
6.3	Toisen tason kuvauskategoriat: Käsiteryhmien muodostaminen.....	42
6.3.1	Alkumittaus: Millaista on terapeuttinen musiikkikasvatus? .....	43

6.3.2	Loppumittaus: Millaista on terapeutin musiikkikasvatus? .....	45
6.4	Kuvauskategoriajärjestelmän rakentaminen .....	48
6.4.1	Alkumittaus: Millaista on terapeutin musiikkikasvatus? .....	49
6.4.2	Loppumittaus: Millaista on terapeutin musiikkikasvatus? .....	50
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	52
7.1	Terapeutin musiikkikasvatus .....	52
7.1.1	Alkumittauksen kuvauskategoriajärjestelmä.....	52
7.1.2	Alkumittauksen kuvauskategorioiden sisällöt ja niiden väliset erot ....	54
7.1.3	Loppumittauksen kuvauskategoriajärjestelmä .....	57
7.1.4	Loppumittauksen kuvauskategorioiden sisällöt ja niiden väliset erot..	59
7.2	Tulosten tarkastelua .....	64
7.3	Intervention vaikutukset .....	66
8	POHDINTA.....	69
8.1	Tulosten merkitys .....	69
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia .....	72
8.3	Jatkotutkimusehdotuksia.....	74
	LÄHTEET .....	76
	LIITTEET.....	82
	Liite 1 Tutkimuslupahakemus .....	82
	Liite 2 Koulutuskutsu .....	86
	Liite 3 Kyselylomake 1 .....	89
	Liite 4 Kyselylomake 2 .....	90
	Liite 5. Aineiston fenomenografinen analyysi .....	91
	Merkitysyksiköiden etsiminen .....	91
	Merkitysyksiköiden vertailu ja ryhmittely .....	94
	Käsitysryhmien muodostaminen .....	97
	Kuvauskategoriajärjestelmien rakentaminen .....	114

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen lähtökohtana on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Ympäristöä ja toimintaa mukautetaan lapsen tarpeiden mukaisesti ja varhaiskasvatuksen kuntouttavia elementtejä (struktuuri, lasten keskinäinen sekä kasvattajien ja lasten välinen hyvä vuorovaikutus, lapsen oman toiminnan ohjaus, ryhmätoiminta ja kehityksen osa-alueiden tukeminen) käytetään suunnitelmallisesti lapsen hyväksi (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014).

Lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukemiseen, kuntouttamiseen sekä ennaltaehkäisyyn on käytössä monia erilaisia keinoja ja menetelmiä. Monet varhaiskasvatuksen kuntouttavista elementeistä ovat myös lapsen kokonaisvaltaista kehitystä yleisesti tukevia ja kaikille lapsille hyödyllisiä. Järjestettäessä lapselle erityistä tukea, ei välttämättä tarkoiteta erillisiä toimenpiteitä, vaan kyse on yksilöllisistä tavoitteista osana varhaiskasvatusta. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014.)

Tässä tutkimuksessa on tuotu esille yksi näistä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemis- ja ennaltaehkäisemiskeinoista: musiikkikasvatus. Musiikin ja sen käytön kuntouttavat sekä terapeuttiset ominaisuudet sopivat hyvin varhaiskasvatukseen ja erityispedagogiikkaan juuri moniaistillisten ja kokonaisvaltaisten ominaisuuksiensa sekä menetelmiensä puolesta.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen tarkoituksena on ensisijaisesti kiinnostuksen ja rakkauden herättäminen musiikkiin, hyvän musiikkisuhteen pohjan luominen sekä musiikillisia elämyksien ja kokemusten luominen. Samassa yhteydessä puhutaan myös kognitiivisen, emotionaalisen, motorisen ja sosiaalisen kehityksen tukemisesta musiikin avulla. (Hongisto-Åberg, Lindeberg & Mäkinen 1998, 9; Lilja-Viherlampi 2008, 288.) Musiikkikasvatus toimii näin ollen välillisesti lapsen normaalin kehityksen tukena varhaiskasvatuksessa.

Musiikkia on hyödynnetty ja käytetty paljon lasten kuntoutuksen osana – suurelta osin musiikkiterapiana (esim. Ahonen-Eerikäinen 1999; Bunt 2006; Robbins 1993; Saukko 2008). Musiikin terapeuttisella käytöllä on Ahosen (1993) mukaan pitkät perinteet ihmiskunnan historiassa, eri kulttuureissa ja eri maissa. Musiikkia on

käytetty muun muassa tarpeissa ilmaista itseään ja se on kuulunut kansojen tapoihin ja riitteihin. Laulaminen on kuulunut luonnollisena osana arkipäivään ja työntekoon. Musiikkia on käytetty myös hoitomuotona ja hoidon välineenä, mutta ennen kaikkea musiikin synnyn lähtökohtana on pidetty kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tarvetta. (Ahonen 1993, 25–30.)

Pienelle lapselle musiikki on luonnollinen tapa kommunikoida. Hän ilmentää itseään ja olemustaan liikkuen, laulaen, loruillen, rytmittäen ja soittaen. (Aro ym. 2004, 157.) Lilja-Viherlampi (2008) mainitsee, että musiikin soidessa lapsi osallistuu musiikkiin koko kehollaan. Musiikki siis jo itsessään vaikuttaa lapsen aktivaatioon sekä motivaatioon, jolloin musiikin käyttö opetusmetodina on yksi parhaimmista. (Flohr 2010, 16; Lilja-Viherlampi 2008, 120.)

Lehtonen (1996) tuo esille musiikkikasvatuksen ja -terapian välisen ongelmallisen suhteen. Molempien tarkoituksena on muun muassa itseilmaisun ja kasvun edistäminen. Esimerkiksi viisaan ja lasta hyvin ymmärtävän musiikinopettajan toiminta saattaa käytännössä olla musiikkiterapiaa siitä huolimatta, että sitä toteutetaan ilman tietoista hoitotarkoitusta. Lehtonen (1996) heittää ajatuksen, että on syytä pohtia, missä kulkee kasvatuksen ja hoidon välinen raja. (Lehtonen 1996, 14.)

Suomen musiikkiterapiayhdistys (Ala-Ruona, Saukko & Tarkki 2001) määrittelee musiikkiterapian kuntoutus- ja hoitomuodoksi, jossa käytetään musiikin eri elementtejä (rytmi, melodia, harmonia, sointiväri, dynamiikka ja muoto) vuorovaikutuksen välineenä yksilöllisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Samoja tavoitteita voidaan asettaa lapsen kasvulle, kehitykselle ja opettamiselle myös varhaiskasvatuksessa.

Lilja-Viherlampi (2008) esittää, että terapeuttinen ajattelu on normaalin kasvun tukemista sekä ennaltaehkäisevää toimintaa. Näin ollen kaikki kasvattajat ovat samalla terapeuttisesti toimivia kasvattajia. Terapia ja kasvatus ovat Lilja-Viherlammen (2008) mukaan samankaltaisia siinä suhteessa, että molemmissa autetaan lasta saavuttamaan jotain tietoa ja taitoa – silti ”kaikki kasvatus ei ole terapiaa, eikä terapia ole kasvatusta”. (Lilja-Viherlampi 2008, 142–143.)

Musiikkiin liittyvissä tutkimuksissa painottuvat joko musiikkikasvatuksen musiikilliset tavoitteet tai musiikkiterapialle asetetut hoidolliset tavoitteet. Musiikin käytöstä varhaiskasvatuksessa, erityisopetuksessa tai terapeuttisena apuna löytyy

paljon tutkimustietoa (mm. Daveson & Edwards 1998; Nicholson, Berthelsen, Abad, Williams & Bradley 2008, Saukko 2008), joista suurin osa on muualla tehtyjä kuin Suomessa. Tutkimuksia, joissa on painotettu yksinomaan musiikin käytön vaikutuksia lapsen kehitykseen, on huomattavasti vähemmän.

Turunen (2009) lähestyi terapeutista musiikin käytön aspektia musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielmassaan. Tutkielmassa selvitettiin musiikin terapeutisia merkityksiä koulun musiikkikasvatuksessa sekä musiikinopettajan mahdollisuuksia tukea nuoren kokonaisvaltaista kasvua. Tutkielma toi esille, että opettajien mukaan musiikilla on terapeutisia vaikutuksia ja musiikinopetuksessa ne toteutuvat erityisesti yhteissoiton, yhdessä tekemisen ja onnistumisten kautta. Vaikka musiikintunneilla tapahtui terapeutisia asioita, opettajat eivät mieltäneet itseään terapeuteiksi. Musiikkikasvatuksen terapeutisuus näytti olevan Turusen (2009) tutkimuksen mukaan enemmän ennaltaehkäisevää ja tervettä kasvua tukevaa kuin jo syntyneitä ongelmia hoitavaa.

Musiikkikasvatus ja musiikin käyttö toimivat erinomaisena varhaiskasvatuksen sekä varhaiserityiskasvatuksen opetusmetodina, sillä musiikki on itsessään sosiaalista ja aktivoivaa – samalla jopa sanatonta viestintää. Musiikki ja musiikin tekeminen koskettavat jokaista ihmisen aistia ja tämän myötä myös eri oppimistyyliä. Oman tutkimukseni myötä minulle heräsi kysymys, tiedostetaanko nämä lapsen kehitystä tukevat tavoitteet musiikkikasvatuksen ensisijaisiksi tavoitteiksi vai pelkästään musiikkikasvatuksen myötä tulleiksi hyödyiksi?

Musiikin opiskeleminen ja oma harrastuneisuus sekä kouluttautuminen musiikin terapeuttiseen käyttöön psykososiaalisessa työssä ovat johdattelleet minua käyttämään musiikkia enenevässä määrin työssäni lasten kanssa. Vuosien myötä näiden omien kokemusten kautta sekä lukemani tutkimustietojen perusteella minulle on vahvistunut entisestään ajatus siitä, että musiikin käytöllä pystytään vaikuttamaan positiivisesti lapsen kehitykseen. Lapset innostuvat musiikista ja tekevät huomaamattaan erilaisia harjoituksia, jotka saattaisivat muuten tuntua ikävyyttäviltä tai hankalilta. Musiikkikasvatus tukee ja opettaa lapsen kaikkia kehityksen alueita tehokkaasti ja toimii näin ollen samalla myös terapeutisesti.

Omat oletukseni ja huomioni musiikkikasvatuksen terapeutisuudesta saivat minut etsimään lisää vastauksia musiikin terapeuttisuuteen liittyviin kysymyksiin. Lähtökohtina olivat musiikin ja sen parissa toimimisen terapeutisuuden

soveltaminen ja musiikin integroiminen omaan työhöni varhaiskasvatuksen erityispedagogina. Samalla toivoin tutkimukseni tietojen ja kokemusten toimivan terapeuttisten ajatusten herättelijänä kaikille opettajille ja kasvattajille.

Varhaiserityisopettajana minua kiinnostavat musiikkikasvatuksen ja musiikin käytön mahdollisuudet lapsen kehityksen tukena sekä ennen kaikkea kuntouttavana ja terapeuttisena välineenä. Terapeuttisuuden näkökulma tulee esille muun muassa siinä, miten kasvattaja käyttää musiikkia, minkä roolin haluaa sille antaa ja miten musiikki mielestään toimii ja vaikuttaa. Varhaiserityisopettajan toimenkuvaan terapeuttinen musiikin käyttö sopii erityisen hyvin.

Valitettavan usein musiikin käytön katsotaan olevan vain musiikin ammattilaisten toimintaa. Musiikkia voi kuitenkin käyttää terapeuttisesti kasvatuksessa ja opetuksessa muutkin kuin varsinaiset musiikin ammattilaiset tai koulutetut musiikkiterapeutit. Kouluttamattomina kasvattajat eivät saa käyttää terapia-nimikettä. Tarkoitukseni ei siis ole toimia terapeuttina, vaan varhaiserityisopettajana, joka käyttää musiikkia ennaltaehkäisevänä, terapeuttisena ja kuntouttavana tuen välineenä lapsen hyvinvointiin, kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen.

Tämä pro gradu -tutkielma on jatkumo keväällä 2013 tehdyille pro seminaari -tutkielmalleni (Laitinen 2013a), jossa kartoitettiin erityislastentarhanopettajien musiikin käyttöä heidän työssään. Pro seminaari -tutkielman perusteella erityislastentarhanopettajat käyttivät musiikkia paljolti oppimisen välineenä. Samalla tuli esille opettajien tarve saada lisäkoulutusta terapeuttisesta musiikin käytöstä. Vastaan tähän esiin tulleeseen tarpeeseen tällä pro gradu -tutkielmallani pitämällä musiikkikasvatuskoulutuksen, jonka tavoitteena on saada varhaiskasvatuksessa toimivat kasvattajat käyttämään musiikkia lapsen kehityksen tukemisen välineenä ja samalla löytämään oman tavan toimia terapeuttisesti.

Tässä tutkimuksessa käsitellään pelkästään varhaiskasvatuksessa olevien lasten musiikkikasvatusta, vaikkakin varhaisiässä musiikkikasvatusta ja musiikin avulla kasvattamista tapahtuu monessa eri yhteyksissä, kuten kotona, varhaiskasvatuksen piirissä (päiväkodit, kerhot, perhepäivähoito) ja musiikkileikkikouluissa (muskarit).

Tutkimukseni oli fenomenografinen interventiotutkimus, jossa interventiona toimi suunnittelemani ja pitämäni koulutus terapeuttisesta musiikin käytöstä



varhaiskasvatuksessa. Koulutus oli suunnattu kaikille Jyväskylän päivähoidossa työskenteleville varhaiskasvattajille (kuten erityislastentarhanopettajat, lastentarhanopettajat, lastenhoitajat, erityisavustajat sekä perhepäivähoitajat). Koulutuksen tavoitteena oli vaikuttaa päivähoidossa toimivien kasvattajien käsityksiin, asenteisiin, tietoisuuteen sekä musiikin käytön toimintaan lapsen kehitykseen tukevana elementtinä ja herättää näin kasvattajat terapeuttiseen ajatteluun.

Tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvattajien käsityksiä musiikin käytöstä kasvatukseen, opetuksen ja kuntoutuksen keinona. Tutkimus pyrki hahmottamaan, mitä terapeuttisuuden käsite tarkoittaa varhaiskasvatuksessa olevan musiikkikasvatuksen viitekehyksessä. Samalla pyrkimyksenä oli lisätä kasvattajien tietoisuutta musiikkikasvatuksen terapeuttisista aspekteista sekä mahdollisuuksista lasten opetuksessa ja kuntoutuksessa.

Tutkimuksessani, kuten myös koulutuksessani, oli kyse kasvattajien tiedostavasta ja terapeuttisesta musiikin käytöstä varhaiskasvatuksessa. Musiikki toimii välineenä lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja taitojen (muun muassa kieli ja vuorovaikutus, kognitiiviset taidot, aistitoiminnot, motoriiikka, sosioemotionaaliset taidot, itsensä ilmaisu) tukemisessa sekä harjoittamisessa. Kyse ei ole varsinaisesta musiikkiterapiasta, vaan ennen kaikkea ennalta ehkäisevästä toiminnasta ja kuntoutuksellisesta otteesta. Tutkielmasta saaduista kokemuksista ja tiedoista tulee näin ollen olemaan hyötyä itseni lisäksi myös muille lasten kanssa työskenteleville kasvattajille.

## 2 MUSIIKKIKASVATUS JA MUSIIKKITERAPIA

### 2.1 Varhaisiän musiikkikasvatus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) sekä Jyväskylän kaupungin omassa varhaiskasvatussuunnitelmassa (2010) ei mainita erikseen varhaisiän musiikkikasvatuksen tavoitteita. Näissä suunnitelmissa mainitaan ainoastaan taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen, jotka ovat osa lapsen esteettistä, eettistä ja muuta oppimista. Musiikkikasvatus sisältyy näissä suunnitelmissa taiteelliseen kokemukseen ja ilmaistamiseen kädentöiden ohella.

Varhaisiän musiikkikasvatuksesta saa tietoa muun muassa musiikkileikkikoulujen tavoitteista ja toimintatavoista kertovista teoksista ja suunnitelmista. Varhaisiän musiikinopettajien yhdistys (Varhaisiän musiikinopettajat ry. 2013) jakaa varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet eri osa-alueisiin, joita ovat musiikilliset, sosiaalis-emotionaaliset, kognitiiviset, psykomotoriset ja esteettiset tavoitteet. Nämä tavoitteet rakentuvat yhdistyksen mukaan aina suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan, kulttuuriin ja siinä vallitsevaan ihmiskäsitykseen. Yhdistys painottaa, että pienten lasten opetuksessa on aina enemmän kyse lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvun ohjaamisesta kuin esim. korkeatasoisen taiteen tekemisestä. (Varhaisiän musiikinopettajat ry. 2013.)

Hongisto-Åberg ym. (1998) esittelevät musiikkikasvatuksen toimintatavat seuraavasti. Musiikkikasvatuksen toimintatavat – laulaminen, kuunteleminen, soittaminen ja musiikin mukaan liikkuminen – muodostuvat lapsen luonnollisiksi ilmaisukanaviksi sekä jokapäiväiseksi virkistykseksi. Lisäksi musiikki ja musiikkikasvatus koskettavat lapsen kaikkia kehityksen osa-alueita kuten älyllistä kehitystä, tunne-elämän kehittymistä, fyysistä ja sosiaalista kehitystä sekä luovan ongelmanratkaisun kehittymistä. Musiikin avulla edistetään kokonaisvaltaista oppimista ja kasvamista lapsille soveltuvia toimintatapoja käyttämällä. Näin ollen lapsen kehitysvaiheiden tuntemus muodostaa musiikkitoiminnan suunnittelun ja käytännön työn perustan. (Hongisto-Åberg ym. 1998, 9, 38, 67, 85.)

## **Laulaminen**

Linnankiven ym. (1981, 56) mukaan lapsille laulut sanoineen ovat musisoinnin lähtökohtana. Myös rytmikkäät lorut muuttuvat sekä lasten että aikuisten suussa helposti lauluksi. Laulaminen houkuttelee lasta nauttimaan äänestä, joka johtaa puhekielen vaatimien äänteiden tuottamiseen (Hongisto-Åberg ym. 1998, 61). Hongisto-Åberg kumppaneineen (1998, 106) ehdottavat, että lapsia tulisi rohkaista ja innostaa oman äänensä löytämiseen ja erilaisten äänenkäyttötapojen kokeilemiseen. Laulamalla ja ääntä käyttämällä voi ilmentää monipuolisesti erilaisia musiikin peruselementtejä, kuten rytmiä ja melodiaa.

Kuuloon perustuva erottelukyky vaikuttaa merkittävästi kielelliseen kehitykseen ja se liittyy myös lukutaidon oppimiseen. Puheen muodostaminen ymmärrettävästi edellyttää äänteiden hallintaa. Hongisto-Åberg ym. (1998, 67–68) mainitsevat lapsen käyttävän juuri kuuloon perustuvaa erottelukykyä, kun hän osaa laulaa sävelmän suurin piirtein oikein ja oikeassa rytmissä. Samalla hän toteuttaa jonkin verran voimakkuuden ja tempon vaihteluita.

1940-luvulla Unkarissa kehitettiin musiikkikasvatusmenetelmä, jonka yhtenä kuuluisimpana perustajana oli musiikkitieteilijä ja pedagogi Zoltán Kodály. Hänen mielestä laulaminen on tärkeää, sillä sen yhteydessä harjoitetaan musiikillisia kykyjä, kuunteluherkkyyttä ja ilmaisutaitoja. Samalla opitaan käyttämään omaa ääntä mahdollisimman oikein ja luontevasti. Hän piti laulamista ja siihen liittyviä sormileikkejä keskeisenä työtapana. Lisäksi Kodály tähdensi musiikin merkitystä ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittymisen ja kansallisen kulttuurin säilymisen kannalta. Musiikkikasvatus merkitsee musiikillisen äidinkielen opettamista, joten esimerkiksi kansanmusiikki ja taidemusiikki ovat lapselle tarpeeksi hyviä. (Hongisto-Åberg ym. 1998, 193–194; ks. myös Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 59–60.)

## **Kuunteleminen**

Aktiivisen kuuntelemisen taito on kaiken toiminnan ja oppimisen perusedellytys. Kuuntelukasvatuksen merkitys on lisääntynyt musiikkikasvatuksessa ja aktiivisen kuuntelutaidon kehittäminen on muodostunut myös erääksi tärkeäksi tavoitteeksi varhaisiän musiikkikasvatuksessa (Hongisto-Åberg ym. 1998, 90–91.) Lisäksi

kuuntelu-elämykset, musiikkisadut ja lapsen oma improvisointi ruokkivat lapsen mielikuvitusta ja luovuutta (Hongisto-Åberg ym. 1998, 75; myös Lilja-Viherlampi 2008, 118).

”Musiikki lähtee hiljaisuudesta ja se päättyy hiljaisuuteen.”, on tuttu opettajan lausahdus musiikkituokiolla. Hongisto-Åberg ym. (1998, 90–91) tuovat esille, että myös hiljaisuutta tarvitaan. Näin kuuloaistilla on aikaa levätä. Koska nykyajan lapset syntyvät tulvillaan ääniä olevaan maailmaan, on välttämätöntä auttaa lasten kuuntelutaidon kehittymistä.

Japanilaisen viulupedagogin Shinichi Suzukin mukaan (Linnankivi ym. 1981, 64) musiikkia opitaan samoin kuin äidinkieltä, kuuntelemalla. Tästä syystä on tärkeää, että lapsille järjestetään pienestä pitäen lyhyitä kuunteluhetkiä. Hongisto-Åberg ym. (1998) neuvovat kirjassaan, että kuuntelulle asetetaan tavoite, jonka perusteella valitaan kuunneltava musiikki tai ääni ja siihen liittyvät työ- ja toimintatavat. Musiikilliset muistijäljet jäävät yllättävän syvälle mieliin jo varhaislapsuudessa, siksi ei ole yhdentekevää millaista musiikkia valitaan lapsen kuunneltavaksi. Myös kuuntelutilanteeseen on kiinnitettävä huomiota. Tilanteen tulee olla hyvin suunniteltu, rauhallinen ja kiireetön hetki sekä lapset tulee motivoida kuunteluun selvittämällä sen tarkoitus. (Hongisto-Åberg ym. 1998, 94–95.)

### **Soittaminen ja rytmikasvatus**

Yksi merkittävä musiikkikasvatuksen uudistaja oli 1920-luvulla saksalainen musiikkipedagogi Carl Orff, josta sekä Hongisto-Åberg ym. (1998, 156) että Linnankivi ym. (1981, 55–56, 197) kertovat. Orff painotti kasvatukseen rytmitajun kehittämistä liikuntaharjoitusten lisäksi keho- ja rytmisoittimia. Hänen mielestä puhe, musiikki ja liike kuuluvat pohjimmiltaan yhteen. Puhuttu kieli ja sen rytmi esimerkiksi lasten nimissä, loruissa ja hokemissa yhdistettynä kehosoitteisiin toimivat hyvinä harjoituksina. Orffin perusajatuksena oli, että jokainen voi oppia, nauttia ja kokea onnistumisen elämyksiä musiikin ja soittamisen kautta.

Lapsen oma ääni ja oma keho ovat lapsen ensimmäiset soittimet. Työvuosieni varrella olen huomannut, että omalla äänellä sekä käsillä ja jaloilla leikkiminen saavat lapset osallistumaan mielellään musiikillisiin hetkiin. Hongisto-

Åberg ym. (1998) tuovat esille, että samalla lapsen kehon tuntemus ja motoriset taidot saavat harjoitusta. Lisäksi soittaminen harjaannuttaa muun muassa keskittymiskykyä sekä oman vuoron odottamista. Parhaimmillaan soittaminen on eräänlainen leikinomainen ja itsessään palkitseva keino harjoittaa keskittymisvaikeuksien voittamista. (Hongisto-Åberg ym. 1998, 116, 137.)

Tärkeimmät asiat soittimen valinnassa ovat äänen sointi, äänen saamisen helppous ja soittimen sopivuus lapsen käteen. Olen huomannut tämän itsekkin työssäni. Esimerkiksi rytmikapulat ovat jokaisen lapsen perussoitin. Hongisto-Åberg ym. (1998, 121, 132, 137) mukaan laattasoittimien soittaminen ja käsittely tarvitsee jo enemmän harjoittelua ja se myös vaatii silmä-käsi-koordinaatiota. Soittotehtävät eivät kuitenkaan saa olla liian vaikeita, sillä jokaisen on saatava onnistumisen ja ilon kokemuksia.

### **Musiikkiliikunta**

Sveitsiläisen musiikkipedagogin Emile Jacques-Dalcrozen mukaan musiikki on liikettä. Jacques-Dalcroze oli musiikkiliikunnan uranuurtaja 1910-luvulla, sillä hän loi musiikkikasvatusmenetelmän, jonka johdosta myös meillä arvostetaan ja käytetään musiikkiliikuntaa sekä koulussa että varhaiskasvatuksessa. Tämä rytmisen kasvatusmenetelmä on lapsikeskeinen ja se korostaa kokonaisvaltaista oppimistapaa ja aistien yhteistoimintaa, keksimistä sekä kokeilemalla oppimista kuuntelemalla, esittämällä ja tulkitsemalla musiikkia. (Hongisto-Åberg ym. 1998, 155, 195.) Menetelmän tavoitteena on harjoittaa lihas- ja hermotoimintojen koordinoitukykyä rytmisen liikunnan avulla ja samalla oppia musiikin lainalaisuuksia (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 50, 54).

Lilja-Viherlampi (2008, 121) viittaa väitöskirjassaan Kemppiin (1983,4), jonka mukaan rytmiin liittyy aina motorinen elämys ja kaikki musiikki on liikettä. Musiikkiliikunta vahvistaa muun muassa lapsen motoriikkaa ja koordinaatiota ja samalla harjoitetaan monipuolisesti myös ryhmässä toimimista. Musiikki ja liike voivat yhdistyä myös tanssittavassa musiikissa. Eri maiden kansanmusiikki lauluineen ja tansseineen tutustuttaa samalla vieraisiin kulttuureihin. (Hongisto-Åberg ym. 1998, 80.)

## 2.2 Musiikkiterapia

Suomen musiikkiterapiayhdistyksen Musiikkiterapiapalvelut -esitteen mukaan musiikkiterapia on kuntoutus- ja hoitomuoto, jossa musiikin eri elementtejä kuten rytmiä, harmoniaa, melodiaa, äänensävyä ja dynamiikkaa käytetään vuorovaikutuksen keskeisenä välineenä yksilöllisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Musiikkiterapia voi olla yksilö- tai ryhmäterapiaa, joka soveltuu kaiken ikäisille ja sitä käytetään sekä kokonaihoidon osana muiden hoitomuotojen rinnalla että pääasiallisena hoitomuotona. (Ala-Ruona, Saukko & Tarkki 2001.)

Lehtosen (1996) mukaan musiikkiterapia on hoitomuoto, jonka tavoitteena on yksilön tai ryhmän inhimillisen kasvun, minuuden eheytyksen, tietoisuuden ja ympäristön hallinnan edistäminen. Pääpaino musiikkiterapiassa on kuitenkin aina ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa. Musiikin käyttötavat saattavat vaihdella paljon terapiaprosessin eri vaiheissa. (Lehtonen 1996, 11–12.)

Ahonen-Eerikäinen (1999, 14) luonnehtii musiikkiterapian olevan monimuotoista. Hän kertoo musiikkiterapian ottaneen vaikutteita kasvatuksesta, psykologiasta ja lääketieteestä. Heal ja Wigram (1993, 11) kertovat musiikkiterapian olevan ainutlaatuinen interventio, jossa tapahtuu huomattavaa muutosta ja kehitystä. Musiikkiterapian erilaiset muodot ovat suhteessa erilaisiin psykoterapian, psykologian, neurofysiologian, kasvatuksen ja varhaisen vuorovaikutuksen teorioihin sekä musiikin erilaisiin terapeuttisiin vaikutuksiin (Ahonen-Eerikäinen 1999, 14).

Ahonen-Eerikäinen (1999) jakaa musiikkiterapian neljään erilaiseen terapiaan sisältöjensä ja tavoitteidensa mukaan. *Kommunikaatiopainotteisen musiikkiterapian* tehtävänä on kontaktin syntyminen, itseilmaisu ja vastavuoroinen dialogi. *Neuropsykologisesti painottuneessa musiikkiterapiassa* tähdätään toiminnan automatisaatioon sekä assosiaatio- ja muistitoimintojen virittämiseen tai puheen stimuloimiseen. *Oppimisteoreettisesti painottuneessa musiikkiterapiassa* musiikki toimii ehdollistajana ja käyttäytymisen muokkaajan tai oppimisen stimuloijana. *Psykodynaamisesti painottuneessa musiikkiterapiassa* musiikki toimii tunne-elämän läpityöskentelyn välineenä. Musiikki toimii myös sisäisen ja ulkoisen maailman jäsentämisen sekä itsen ja toiminnan hallinnan harjoittelun välineenä. (Ahonen-Eerikäinen 1999, 13–14.)

Maranto (1993, 157) luonnehtii musiikkiterapian määritelmään sisältyvän neljä tunnusmerkkiä. Ensinnäkin musiikkiterapia pitää vain koulutettu musiikkiterapeutti. Toiseksi musiikkiterapia on potilaan arviointimenettely ja kolmanneksi se on päämäärään suuntautunut musiikkiterapiaprosessi. Neljäntenä tunnusmerkkinä ovat tarkoituksenomaiset arviointimenettelyt.

Musiikkiterapiaa pidetään yleisesti sopivana ja tehokkaana interventiona lasten laajoihin fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin, kuten Bunt (2006, 273) ilmaisee. Tucek (2005) tuo esille musiikin merkityksellisyyden, sillä tuskin on mitään muuta ilmaisuvälinettä, joka tuottaa yhtä syvällisen tunteen kuin musiikki. Voimakas emotionaalinen tunne sallii Tucekin (2005) mukaan yksilön havaita ensin asenteen muutoksen itsessään ja sitten toistojen kautta omassa käytöksessään. (Tucek 2005, 216.)

Musiikkiterapiaa pidetään hyvänä vaihtoehtona lasten kuntoutuksessa. Musiikkiterapiatilanteessa musiikin tehtävänä voi olla esimerkiksi turvallisen ilmapiirin luominen, lapsen motivaation ja aktivaation stimuloiminen tai onnistumisen kokemusten luominen (Ahonen-Eerikäinen 1999, 13). Musiikkiterapeutti Saukko (2008) mainitsee, että hänen tutkimukseensa osallistuneista lapsista kaksi vaihtoi toimintaterapian musiikkiterapiaan ja kolme lapsista kävi vuorotellen toimintaterapiassa tai musiikkiterapiassa. Perusteena näille vaihdoksille oli Saukon mukaan havainto siitä, että musiikkiin liittyvä tai musiikkia sisältävä toiminta motivoi lasta parhaiten. Näiden lasten oli helpompi keskittyä musiikilliseen toimintaan. (Saukko 2008, 79)

Kuntoutuksen tavoitteiksi määritellään usein jonkin tietyn arkisen taidon oppiminen, jota harjoitellaan sekä terapiassa että päivähoitossa. Musiikkiterapiassa kuitenkin harjoitellaan Saukon (2008, 131–133) mukaan mieluummin valmiuksia, joita tarvitaan tietyn taidon oppimiseen. Saukko nimeää viisi taitojen harjoittelun tavoitetta: oivaltamisen ja oppimisen ilon kokemusten saaminen, rohkeuden saaminen uuden oppimiseen, positiivisten kokemusten saaminen oppimisesta, lukemaan oppimisen valmiuksien tukeminen sekä tehtävätyyppisen työskentelyn tukeminen.

## **3 TERAPEUTTINEN MUSIIKKIKASVATUS**

### **3.1 Kohti terapeutista musiikkikasvatusta**

Musiikin käyttö tuodaan tässä tutkielmassa esille lapsen kehitystä ja kasvua tukevana elementtinä varhaiskasvatuksessa. Terapeutin musiikkikasvatus -nimike tarkoittaa näin ollen sisällöllisesti lähinnä pedagogis-terapeutista musiikin käyttöä, jossa painottuvat musiikin opetukselliset, kehitystä tukevat ja kuntoutukselliset päämäärät.

Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Näin määriteltynä varhaiskasvatus pitää sisällään myös varhaiskuntoutuksen (Ahvenainen, Ikonen & Koro 2002, 151).

Kuntoutuksen tavoitteena on Valtioneuvoston kuntoutusselonteon (2002) määritelmän mukaan toimintakyvyn, itsenäisen selviytymisen, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistäminen. Kuntoutuksessa käytetään jakoa lääkinnälliseen, sosiaaliseen, ammatilliseen ja kasvatukselliseen kuntoutukseen. (Valtioneuvoston kuntoutusselonteon 2002, 3.) Näin ollen kuntoutuksesta löytyy paljon yhteneväisyyttä sekä kasvatukselliseen että terapeutiseen toimintatapaan ja tukeen.

Erityiskasvatus on Siparin (2008) mukaan alue, jossa kuntoutus ja kasvatus kohtaavat toisensa. Erityiskasvatus nähdään yleisen kasvatuksen tukimuotona. Sipari (2008) tuo esille ajatuksen, että kasvatuksen ja kuntoutuksen asiantuntijoilla pitäisi olla yhteinen päämäärä, kuten lapsen hyvinvointi ja halu toimia sen tukemiseksi. Tämän ajatuksen perusteella kasvatuksen ja kuntoutuksen taustalla olevien ajattelutapojen määrittelyn avulla toiminnalle on löydettävissä yhteisiä sisältöjä ja perusteita. (Sipari 2008, 10–11.)

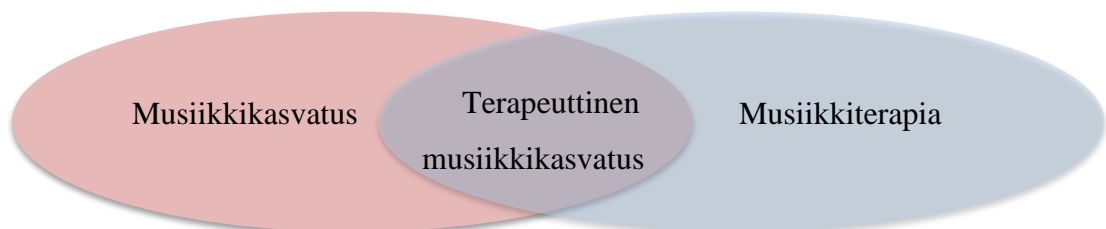
Ahonen-Eerikäinen (1999) jakoi musiikkiterapian neljään erilaiseen terapiaan tavoitteiden mukaan (kommunikaatio, neuropsykologinen, oppimisteoreettinen, psykodynaaminen), joista voidaan poimia sisältöjä myös terapeutiseen musiikkikasvatukseen. Kommunikaatiopainotteisesta musiikkiterapiassa oleva itseilmaisun ja vuorovaikutuksen harjaannuttaminen sekä tukeminen ovat myös varhaiskasvatuksen tavoitteita. Näin ollen ne toimivat myös terapeutin musiikkikasvatuksen tavoitteina. Neuropsykologisesti painottuneen



terapian tavoitteet, kuten toiminnan automatisoituminen, muistitoimintojen virittäminen ja puheen stimuloiminen, toimivat nekin terapeuttisen musiikkikasvatuksen tavoitteina. Oppimisteoreettisesta terapiasta ehdollistaminen ja oppimisen stimuloiminen sekä psykodynaamisesta terapiasta musiikin toimiminen tunne-elämän välineenä ovat myös varhaiskasvatuksen terapeuttisen musiikkikasvatuksen tavoitteita.

Turusen (2009) pro gradu -tutkimuksen mukaan musiikkikasvatuksen terapeuttisuus näytti koulussa olevan enemmän ennaltaehkäisevää ja tervettä kasvua tukevaa kuin jo syntyneitä ongelmia hoitavaa. Nämä Turusen tutkimustulokset toimivat osittain oletuksina tässä tutkielmassa, kontekstina on kuitenkin varhaiskasvatus ja siinä tapahtuvat terapeuttiset sekä kuntoutukselliset merkitykset.

Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian sisällöt sekä tavoitteet ovat osittain yhteneviä ja päällekkäisiä. Nämä sisältöjen päällekkäiset osat muodostavat terapeuttisen musiikkikasvatuksen (Kuvio 1), josta tässä tutkimuksessa on kyse. Terapeuttinen musiikkikasvatus on siten saanut kummastakin alueesta elementtejä.



KUVIO 1. Terapeuttinen musiikkikasvatus

*Terapeuttisuuden* termin voidaan ymmärtää sekä toiminnan sisällön että toimijan kannalta. Lilja-Viherlampi (2008) pohti juuri terapeuttisuuden jäsentymistä kasvatuksen kentässä. Hän esittää kaksi musiikin terapeuttisista näkökulmaa opetuksessa. Hänen ensimmäinen näkökulma on *musiikkikulttuurin näkökulma*, jossa lasta kasvatetaan musiikkiin, mikä sisältää erilaisia terapeuttisia merkityksiä. Toinen hänen esittämänsä näkökulma on *terapeuttisen kasvatuksen näkökulma*, jonka

mukaan lasta kasvatetaan musiikilla ja musiikissa. Lilja-Viherlammen (2008) tutkimuksen johtajatuksena oli, että musiikkikasvatus voi olla lapsen kannalta terapeutista. (Lilja-Viherlampi 2008, 17.)

*Kuntoutuksellinen toiminta* ottaa huomioon laaja-alaisesti ihmisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kokonaisuuden. Kuntoutuksen käsitettä käytetään ainakin kolmessa merkityksessä Talvitien, Karpin, ja Mansikkamäen mukaan (2006). Ensiksi kuntoutus on eri toimenpiteiden muodostama kokonaisuus, jolla pyritään asetettuihin tavoitteisiin. Toiseksi se on prosessi, joka etenee sille ennalta asetettuja tavoitteita kohti. Kolmanneksi kuntoutus on yhteiskunnallinen toimintajärjestelmä, jonka avulla pyritään usein muuttamaan myös yksilön ja ympäristön välistä suhdetta. (Talvitie, Karppi & Mansikkamäki 2006, 45.) Edellä mainittujen ominaisuuksien perusteella voidaan sanoa, että terapeutisella musiikkikasvatuksella on samat tavoitteet kuin kuntoutuksella. Musiikin käyttö toimii näin ollen kuntouttavana elementtinä.

Lehtonen (1986) toi esille ajatuksen musiikkiterapian soveltamisesta kasvatukseen musiikkiin liittyvän symbolisen prosessin kautta. Musiikilla on merkitystä erityisesti nuorisokulttuureissa, joissa musiikin merkitys on keskeinen. Sitä voidaan Lehtosen mukaan tulkita tietyllä tavalla siten, lapsuuden leikin loppuessa tilalle astuu nuoruusiässä musiikki, joka jatkaa siitä, mihin leikki on lopettanut psyykkisen rakenteiden kehittämisen. Lehtonen vertaakin nuorten musiikkiterapiaa lasten leikkiterapiaan. (Lehtonen 1986, 332.)

Musiikki toimii nuorilla, Lehtosen (1986, 332) sanoin, ”transitio-objektina sekä self-objektina”. Musiikki suoja transitionaali-objektiominaisuudessaan nuoria jokapäiväiseen elämään ja puberteettiin liittyvien myllertävien tunteiden, kehon ja seksuaaliteetin kehityksen yhteydessä. Self-objektina toimiessaan musiikin saamat merkityskokemukset toimivat yksilön psyykkistä rakennetta täydentävinä ja uudelleenorganisointuvina tekijöinä. Musiikkia käyttäen nuoret siis voivat spontaanisti läpityöskennellä elämänhistoriaansa ja -tilanteeseensa liittyviä ongelmia. Musiikki muodostaa näin ollen mieluisan kokemus- ja merkityslähteen. Näistä syistä eräs musiikkiterapian huomattava sovellusalue on juuri erityiskasvatus. (Lehtonen 1986, 332.)

Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian ero erityiskasvatuksessa voidaan sanoa olevan se, että musiikkikasvattajat erikoistuvat lapsen musiikillisten tietojen ja taitojen sekä arvostuksen kartuttamiseen, kun taas musiikkiterapeutti käyttää

musiikkia ensisijaisesti saavuttaakseen ei-musiikillisia tavoitteita. Näitä ei-musiikillisia tavoitteita ovat sosio-emotionaalisen, psykologisen, fyysisen ja kognitiivisen kehityksen edistäminen musiikin avulla. Vaikka edellä mainitaan musiikkikasvatuksella ja musiikkiterapialla olevan tietyt erilaiset tavoitteet, Daveson ja Edwards (1998) kertovat niistä löytyvän myös yhteisiä tavoitteita. Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yleiset tavoitteet, kuten lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen, täydentävät toisiaan. (Daveson & Edwards 1998, 450–451.)

Ahonen-Eerikäinen (Henkilökohtainen tiedonanto 16.4.1999) painotti vuosia sitten luennollaan musiikin olevan terapeuttista silloin, kun musiikkiin saadaan leikkisyyttä lasten kanssa toimiessa. Hän kertoi, että musiikki on auditiivinen mielikuva ja makuasia, sillä aikaisemmat kokemukset, persoonallisuus, odotukset ja samanaikaiset ärsykkeet vaikuttavat äänten havaitsemiseen. Musiikki stimuloi Ahonen-Eerikäisen mielestä ihmistä yhtä aikaa sekä psyykkisesti että fyysisesti ja saa aikaan tapahtumien sarjan, jossa sekä keho että mieli aktivoituvat ja auttavat ihmistä saamaan yhteyden ja kosketuksen niihin. (Ahonen-Eerikäinen, henkilökohtainen tiedonanto 16.4.1999.)

Lehtonen (1986) puhuu myös yhteisistä tunnekokemuksista. Musiikkia käyttäen kasvattajien on mahdollista saada yhteisiä tunnekokemuksia ja kommunikoida usein muulla tavoin. Tällaiset kokemukset ja niiden kautta rakentuva kommunikaatioyhteys auttaa kasvattajia ”ymmärtämään” lasten ja nuorten tunne-elämää liittyviä merkityksiä. Musiikkia opetuksessa terapeuttisesti käyttäen voidaan myös rakentaa keskinäisten ymmärryksen ja hyväksynnän siltaa aikuisten ja lasten välille. (Lehtonen 1986, 333.)

Daveson ja Edwards (1998) ihmettelevät, miksi musiikkiterapia ei kuulu osaksi erityiskasvatuksen opetusta, opetussuunnitelmaa tai erityisen tuen palveluita, vaikka tutkimuksissa ja tieteellisissä artikkeleissa ilmenee musiikkiterapian käytön hyötyjä. He kertovat tutkimusten osoittavan, että musiikkiterapia voi parantaa esimerkiksi lasten ihmissuhdetaitoja monissa kasvatuksellisissa tilanteissa yleisopetuksessa, erityisopetuksessa, esiopetuksessa sekä varhaiskasvatuksessa. (Daveson & Edwards 1998, 453, 455.)

Lilja-Viherlampi (2008) haastatteli väitöskirjaansa varten useita musiikkikasvatuksen ammattilaisia. Näiden haastatteluiden perusteella musiikkikasvatuksen ammattilaiset puhuivat terapeuttisuudesta yhtenä

kasvatustoiminnan olemuspuolena – siis sama toiminta tai työtapo voi olla musiikinopetusta ja musiikkiterapiaa. Terapeuttisuutta pyrittiin lähestymään juuri kasvun tukemisen kautta, jonka yhtenä luovana mahdollisuutena on musiikki. Haastateltavat puhuivat terapeuttisesta pedagogiikasta, jolloin kaikki opetus voi olla omakohtaisella tasolla terapeuttista. Samassa tilanteessa he toivat esille termin ”integroiva opetus”, jolla he tarkoittivat juuri terapeuttista pedagogiikkaa. (Lilja-Viherlampi 2008, 125, 130–132, 290.)

Sekä Darrow (2011) että Lilja-Viherlampi (2008) mainitsevat musiikkikasvatuksen mahdollistavan terapeuttisen pedagogiikan. Heidän mukaan kasvattajat voivat musiikin avulla auttaa lapsia saavuttamaan erityisen tuen tavoitteita, kuten edistää lapsen kehitystä kaikissa oppimisen alueilla (älyllinen, affektiivinen, psykomotorinen), tukea sosiaalista taitoa sekä yksilöllistä itsenäisyyttä. (Darrow 2011, 28; Lilja-Viherlampi 2008, 25.)

Laulaminen on varhaiskasvatuksessa luonnollisin ja käytetyin menetelmä. Se on myös yksi käytetyimmistä musiikkiterapian menetelmistä. Lilja-Viherlampi (2008) tuo esille, että laulamisella on suotuisa vaikutus ja yhteys muun muassa hapenottoon, stressiin, sosiaaliseen käyttäytymiseen, rentoutumiseen, kielellisiin toimintoihin, ajatteluun, osallistumisen ja osallisuuden kokemiseen. Lisäksi laulaminen tarjoaa myös kanavan vuorovaikutukseen, tunteiden ilmaisuun, kykyyn käsitellä tunteita, kohdata tarpeita ja tehdä psyykkistä työtä. (Lilja-Viherlampi 2008, 115.)

Lilja-Viherlampi (2008, 123) neuvoo, että musiikin kuuntelutilannetta voidaan käyttää myös terapeuttisesti, muun muassa vastaanottavuuden kehittämiseen, stimuloimiseen ja rentouttamiseen, auditivisten ja motoristen taitojen kehittämiseen, tunnetilan herättämiseen tai säilyttämiseen sekä sosiaalisen yhteyden välineenä. Saukko (2008) tuo esille esimerkin lapsesta, jolla on sisäkorvaistute. Tällainen lapsi tarvitsee erilaisia aktiivisen kuuntelun ja äänen erottelu- sekä hahmottamisharjoituksia. Näillä kuuntelutilanteisiin liittyvillä harjoituksilla on suuri merkitys ensisijaisesti vuorovaikutustilanteissa. (Saukko 2008, 103.)

Vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa tarvitaan myös kykyä mukautua yhteiseen rytmiin, toisin sanoen sovittaa oma toiminta toisten toimintaan. Lilja-Viherlampi (2008, 118.) kertoo improvisaatiossa tapahtuvan monenlaista vuorovaikutusta, kuten esimerkiksi ryhmän jäsenten välillä esiintyy vuoropuhelua.

Myös Saukon (2008) mukaan ryhmäilmiöt kuuluvat soitossa, sillä soittajat heijastavat ja peilaavat soitossa sekä itseään että toisiaan. Rythmi ja dynamiikka liittyvät myös lapsen puheeseen, temperamenttiin ja sen säätelyyn. Näin ollen rytmisyyden kokemus, rytmin hallinta ja itsesäätely liittyvät lapsen elämään ja toimintaan monella tasolla. (Sauko 2008, 104–107.)

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1981) tuovat esille, että musiikin avulla voidaan vahvistaa emotionaalisesti, sosiaalisesti ja esteettisesti lapsen itsetuntoa ja antaa tilaisuuksia luovaan toimintaan. Yhteinen musiikkitoiminta antaa mahdollisuuksia sosiaalisten kontaktien saavuttamiseen ja sen avulla voidaan saavuttaa tyytyväinen ja vapautunut mieliala. Samalla on mahdollisuus hoitaa ja helpottaa tiettyjen oireiden, kuten puhe- ja äänihäiriöiden, keskittymiskyvyn puutteen tai motorisen vaikeuksien parantumista. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 368.)

Kehon hallintaan, hahmottamiseen ja aktivoimiseen terapeuttinen musiikin käyttö on luonnollinen menetelmä. Samalla pystytään löytämään ne toiminta-alueet, jolla lapsi pystyy itse toimimaan. Saukon (2008, 116) mukaan tämä on keskeistä varsinkin kehitysvammaisten lasten kanssa toimiessa.

### **3.2 Kasvattajan terapeuttinen toiminta**

Nykyisin musiikkiterapian määritelmät korostavat, että musiikkiterapia on vain ammatillisesti koulutetun henkilön harjoittamaa toimintaa. Tässä on kyse siitä, ettei kuka tahansa voi keksiä olevansa musiikkiterapeutti ja alkaa harjoittaa ammattia. Toisaalta musiikkiterapia-ammattissa on keskeistä se, että ihmisellä on rakkaus musiikkiin sekä kokemus musiikin hoitavasta merkityksestä (Lehtonen 1999, 395).

Lehtonen (1999) pitääkin hyvin merkittävänä alaa eteenpäin vievänä voimavarana juuri musiikin terapeuttista käyttöä erilaisissa hoito- ja kasvatusyhteisöissä, joille myös ammatillisena toimintana harjoitettu musiikkiterapia voidaan rakentaa. Lehtonen toivoo, että jatkossa voisi olla niin, että ammatillisesti koulutetut musiikkiterapeutit voisivat rohkaista ja ohjata asiasta kiinnostuneita musiikin terapeuttiseen käyttöön ja tätä kautta myös alan koulutukseen. Usein kipinä

musiikkiterapiaan ja musiikin terapeuttiseen käyttöön syntyy juuri omakohtaisten kokemusten ja kokeilujen kautta. (Lehtonen 1999, 395.)

Musiikin käyttö varhaiskasvatuksessa avaa monenlaisia kasvatuksellisia ja opetuksellisia mahdollisuuksia, jolloin musiikilla on välineellistä merkitystä. Lilja-Viherlampi (2008) määrittelee terapeuttisuuden olevan pedagoginen väline, jonka avulla opetustavoitteet ja lapsi kohtaavat. Terapeuttinen toiminta edistää sekä psyykkistä että fyysistä terveyttä. Terapeuttisuuden kannalta musiikkikasvatuksen lähtökohtana ovat toiminnan tavoitteet, joissa musiikki on kasvatuksen sisältönä ja välineenä lapsen tarpeisiin, mahdollisuuksiin ja vaikeuksiin. (Lilja-Viherlampi 2008, 279, 287.)

Musiikin käytön terapeuttinen ote tarkoittaa musiikin toimimista kasvatuksen ja opetuksen välineenä. Tämä vaatii kasvattajalta kasvatustoiminnan terapeuttisten ulottuvuuksien pohdintaa. Lilja-Viherlampi (2008, 278) tuo esille musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteneväisten ominaisuuksien myötä näkökulman, jonka mukaan terapeuttinen musiikin käyttö on sekä lähestymistapa että kasvattajan asenne toimintaa kohtaan. Tämän näkökulman mukaan kasvattajan täytyy tiedostaa musiikin mahdollisuuksiin liittyviä tekijöitä ja periaatteita ollakseen terapeuttista.

Kasvattajan terapeuttinen pedagoginen asenne on siis perusedellytys, joka olennaisesti määrittää terapeuttista toimintaa. Tämä asenne perustuu Lilja-Viherlammen mukaan (2008) muun muassa kasvattajan tiedostamiseen kasvattajana olemisesta, lapsen kasvusta ja kehityksestä, oppimisen moniulotteisuuden ja integroivien oppimiskokemusten merkityksestä sekä kiinnostuksesta merkitykselliseen toimintaan musiikin parissa. Ennen kaikkea kasvattajan on tiedostettava tilanteeseen sisältyviä terapeuttisia mahdollisuuksia eli sitä, mistä kaikessa tilanteessa voi olla kysymys. (Lilja-Viherlampi 2008, 279, 290, 304.)

Terapeuttisuus on kasvattajalle vain ajattelun työväline päästä tiedostamaan ja hahmottamaan musiikillisen vuorovaikutuksen eri puolia ja mahdollisuuksia. Lisäksi terapeuttisuus on sitä, miten voisi parhaiten tukea lasta tämän (musiikillisessa ja kokonaisvaltaisessa) kasvussa. Kasvattajalla on tilaisuus nähdä lapsi musiikillisen toiminnan parissa aivan erilaisena kuin muissa toiminnoissa, sillä musiikki on toiminnallista ja kokonaisvaltaista. Musiikkikasvatuksen terapeuttisuus vastaa lapsen

oppimisen ja kasvamisen tarpeisiin ja ottaa samalla huomioon lapsen koko persoonallisuuden. (Lilja-Viherlampi 2008, 282, 301, 312.)

### 3.3 Musiikin elementtien terapeuttinen vaikutus

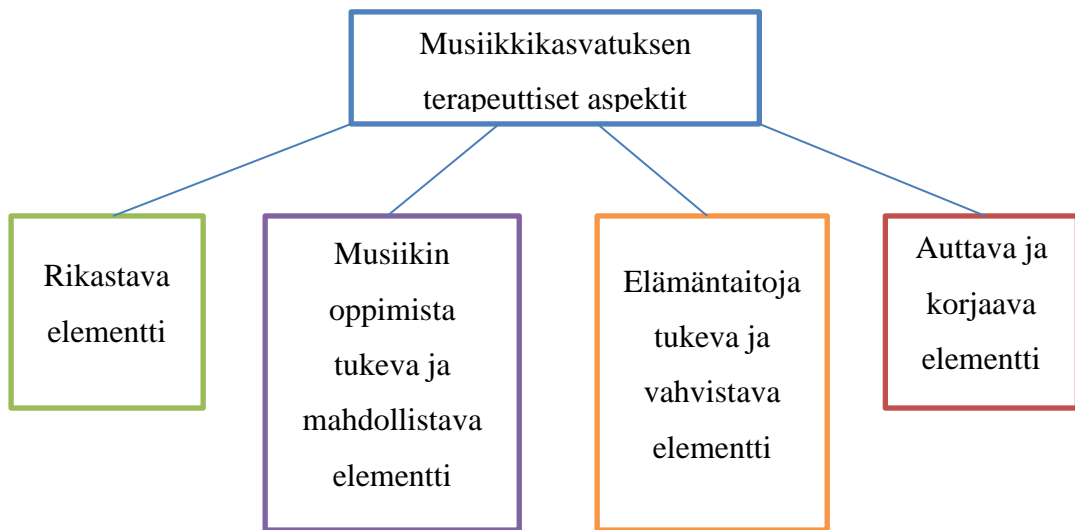
Musiikin sanotaan olevan jo itsessään terapeuttista. Ahonen (1993) on erotellut musiikin elementtien, kuten rytmin, harmonian ja melodian terapeuttisia vaikutuksia. *Rytmillä* voi olla Ahosen (1993) mukaan sekä stimuloiva että depressoiva vaikutus kehon rytmisiin systeemeihin, kuten verenkiertoon, hengitykseen, sydämen sykkeeseen. Fysikaalisessa mielessä rytmi on siis olemassaolon perusta. Myös kävely ja juoksu ovat rytmiä. Rytmillä on muun muassa todettu olevan rauhoittava, rohkeutta lisäävä, rentouttava ja vapauttava vaikutus. (Ahonen 1993, 43–44.)

Erkkilä (1996) kertoo rytmin olevan tärkeä, esimerkiksi pienen lapsen elämänsä maailman perusrhythmissä – hyvän ja pahanolon tunteiden rytmisessä vaihtelussa. Rytmi heijastaa Erkkilän mukaan musiikissa yleisinhimillisiä kokemuksia ja sillä on yhteyttä mielihyvän ja mielihänen kokemiseen. Säännöllisten ja turvallisuutta tuovan rytmin korostaminen musiikissa on mielihyvän kokemista lisäävää. (Erkkilä 1996, 45–46.)

*Harmonian* sanotaan olevan musiikin sydän, sillä se vaikuttaa suoraan tunteisiin. On todettu, että duurisoinnut luovat rohkeuden ja voiman ilmapiiriä ja mollisoinnut taas helpottavat surussa ja murheessa. (Ahonen 1993, 44.) Erkkilä (1996) viittaa Kratuksen (1993, 4) yhteenvetoon tutkimuksista, joissa kerrotaan musiikin emotionaalisista vaikutuksista. Tämän yhteenvetoon mukaan musiikin kaksi vahvinta emotionaalista elementtiä ovat tempo ja sävellaji. Erkkilä (1996) myös muistuttaa, että musiikin rakenteelliset ”tunnekoodit”, kuten duuri ja molli, ovat kulttuuriseen konventioon pohjautuvia. (Erkkilä 1996, 126, 136.)

*Melodian* teemat vaikuttavat sekä laulajaan, soittajaan että musiikin kuuntelijan ajatuksiin fysiologisesti. Musiikkia kuunnellessa voi ”nähdä” sisäisessä maailmassaan esimerkiksi värejä, muotoja ja tilanteita sekä kokea hajuja ja makuja. (Ahonen 1993, 45.)

Musiikkikasvatuksen terapeuttiset aspektit ovat Lilja-Viherlammen (2008, 311) mukaan lapsen suhde musiikkiin ja musiikillinen vuorovaikutus: a) rikastavana elementtinä lapsen elämässä, b) musiikin oppimista mahdollistavana ja tukevana elementtinä lapsen elämässä, c) elämäntaitoja tukevana ja vahvistavana elementtinä lapsen elämässä sekä d) auttavana ja korjaavana elementtinä lapsen elämässä (Kuvio 2).



KUVIO 2. Musiikkikasvatuksen terapeuttiset aspektit (Lilja-Viherlampi 2008)

Seuraavassa alaluvussa kuvaan, kuinka musiikin avulla pystytään vaikuttamaan lapsen kehitykseen ja kasvuun. Musiikki toimii tässä terapeuttisena välineenä lapsen eri kehitysalueiden, kuten kielenkehityksen, kognitiivisen ja matemaattisten taitojen, sosiaalisen ja tunnetaitojen sekä fyysisen kehityksen tukemisessa ja harjoittamisessa.

### 3.4 Kielenkehityksen tukeminen

Musiikkia on usein verrattu kieleen, sillä musiikissa ja puheessa esiintyy samankaltaisia rakenteellisia sekä sisällöllisiä elementtejä (Aro ym. 2000, 157).



Puhe- ja lauluäänessä on samankaltaisia rakenteita, joita ovat melodia, sävelkorkeus, rytmi, tempo ja voimakkuus. Lisäksi Aro ja kumppanit mainitsevat, että kieli, puhe ja laulaminen ovat voimakkaasti fyysisesti yhteydessä toisiinsa niiden tuottamisen kannalta. Myös ajallinen oman toiminnan sopeuttaminen ympäristön rytmiin on samankaltainen. Puheeseen vastataan puhumalla ja laulamiseen laulamalla. (Aro ym. 2000, 157.) Samasta asiasta ovat kertoneet artikkeleissaan vuosien varrella myös Chen-Hafteck (2006, 89, 94), Schön, Boyer Moreno, Besson Peretz ja Kolinsky (2008, 982), Flohr (2010, 17) ja Harrison (2011, 84).

Chen-Hafteckin (2006) mukaan vauvaiässä lapsi alkaa kuunnella ympäristön ääniä sekä erotella niitä toisistaan. Lapsi alkaa erottaa ihmisäänen ympäristön äänistä ja myös huomata äänen suunnan, taajuuden, voimakkuuden, keston ja tempon. Kaikki nämä ovat yhteisiä peruselementtejä sekä puhe- että lauluäänelle. (Chen-Hafteck 2006, 86.)

Chen-Hafteck (2006) viittaa useisiin tutkimuksiin, joissa on tutkittu puheen ja laulun yhteyttä. Näiden tutkimusten mukaan puheen ja lauluäänen erottamisella on sama oppimismekanismi. Vauva alkaa tuottaa heti syntymästään asti itse ääniä, joista on vaikea erottaa mikä on esikielellistä ääntelyä ja mikä esimusikaalista ääntelyä. Varhainen ääntely sisältää sekä kielellisen että laulullisen olemuksen. Ympäristön virikkeet vaikuttavat olennaisesti näiden kummankin kehittymiseen. (Chen-Hafteck 2006, 88, 91.)

Kehtolaulut (lullabies) sekä niin sanottu pienille lapsille puhuttava ”hoivakieli” (babytalk) sisältävät Chen-Hafteckin (2006) mukaan sekä kielellisiä että musiikillisiä elementtejä. Kehtolaulut tukevat sekä kielellistä että musiikillista kehitystä. Hän mainitsee, että kehtolaulut ja lasten laulut sisältävät emotionaalisia, kommunikatiivisia ja rauhoittavia toimintoja. (Chen-Hafteck 2006, 91–92.)

Kehtolauluissa on sanallista ja melodista improvisaatiota. Teksti, rytmi ja melodia ovat toistavia, sävelkorkeuden laajuus on kapea ja vokaalit laajoja, joten kehtolaulut mahdollistavat myös kielellisen prosessoinnin. ”Hoivakieli” tai ”vauvakieli” (babytalk) on kieli, jota puhutaan ihan pienelle lapselle. Siinä puheen tempo on hidas, äänen sävellajisuus on suuri, sävelkorkeus vaihtelee, siinä on pitempiä taukoja ja lyhyitä fraaseja, joissa on vähän tavuja. (Chen-Hafteck 2006, 91–92.)

Kielenkehitystä voidaan tukea kaikissa arjen tilanteissa, kuten pukemistilanteissa tai nukkumaan mentäessä. Kielenkehityksen tukeminen tapahtuu sekä suunnittelemattomissa että suunnitelluissa tilanteissa. Siiskosen, Poikkeuksen, Aron ja Ketosen (2004) mukaan tehokkaimpia harjoituksia ovat ne, joissa hyödynnetään koko kehoa sekä kaikkia aisteja. Esimerkiksi liike ja rytmi helpottavat kielen oppimista. Karkea- ja hienomotoriset taidot harjaantuvat soittamisen ja musiikkiliikunnan avulla. Riimit, lorut, laulu- ja sanaleikit sekä leikkikielet tutustuttavat sanojen rakenteisiin ja rytmiiin. Samalla kielen äännerakenteiden erot ja samankaltaisuudet havainnollistuvat. (Siiskonen ym. 2004, 281, 287.)

Kielenkehityksen kannalta keskeistä on auditiivinen hahmottaminen. Kuullun hahmottamisen, kuulonvaraisen erottelun ja tiedonkäsittelyn, kuulomuistin ja sarjoittamisen peruslähtökohtana on kyky paikallistaa, luokitella ja erotella erilaisia kuulohavaintoja. Musiikki toimiikin erinomaisesti auditiivisen hahmottamisen harjoittelun välineenä, sillä se luo mahdollisuuksia yksittäisten äänten paikallistamiseen, erotteluun ja luokitteluun. (Aro ym. 2004, 158.)

Suomen kielessä on paljon erityispiirteitä, kuten pitkät sanat, yhdyssanat, taivutusmuodot, äänteiden kestoerot ja tavurytmi, jotka olisi hyvä muistaa jo kielellisen tietoisuuden harjoitteluvaiheessa varhaislapsuudessa. Siiskosen ja muiden (2004, 290–291) mukaan nämä erityispiirteet tulisi ottaa huomioon opetuksessa viimeistään esikouluiässä. Tavutusta tulisi hyödyntää, vertailla sanoja ja kuunnella äänteitä. Sanoja voidaan myös jakaa osiin, tavuttaa ja taputtaa tavujen mukaan.

Kirjain-äännevastaavuudessa olevia vaikeuksia pidetään yhtenä varhaisena merkinä tulevista vaikeuksista lukemaan ja kirjoittamaan oppimisessa. Viimeistään esiopetuksessa tulisi kiinnittää systemaattisesti huomiota juuri kirjainten ja äänteiden opettamiseen. Oppimisen tulisi olla konkreettista kirjain-äännevastaavuuden opettelua, jossa käytetään monikanavaista oppimista. (Siiskonen ym. 2004, 281.)

Cooper (2010) tuo esille, että laulut ja tarinat ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Sekä laulut että tarinat vahvistavat aivojen kehitystä, lisäävät sanavarastoa ja edistävät niin sanottuja akateemisia taitoja, kuten luokittelua ja nimeämistä. Improvisoidut tarinat, äänet ja melodiat lasten loruissa tulevat esille luonnollisena osana myös lasten omia leikkejä. Ne toimivat sosiaalisen oppimisen ympäristönä, sillä ne ovat samalla vuorovaikutuksellista toimintaa. (Cooper 2010, 24–25.)

### 3.5 Kognitiivisten ja matemaattisten taitojen tukeminen

Usein on sanottu, että musiikilliset ja matemaattiset taidot ovat yhteydessä toisiinsa. Musiikki on matematiikan ohella kognitiivista prosessointia, tekemistä, taitoa ja hallintaa (Harrison 2011, 85). Näin ollen musiikillinen toiminta laajenee muillekin kognitiivisille alueille. Amerikkalaisessa tutkimuksessa James Catterall (2000, 418) löysi tutkimuksellaan selvän todistuksen siitä, että pitkäjänteinen osallistuminen musiikilliseen toimintaan on yhteydessä matematiikan ja lukemisen menestymiseen. Esimerkiksi Lilja-Viherlampi (2008, 298, 307) esitti, että musiikillisen muistin kehittyessä myös lukutaito ja matemaattiset kyvyt kehittyvät sekä oppiminen tehostuu, kun laulaminen liitetään muistin tukemiseksi. Rytmi voidaan ajatella numeerisesti: esimerkiksi kuinka moneen lasketaan, kun taputetaan sana tavuina.

Brodsky ja Sulkin (2010) viittaavat useisiin tutkimuksiin, joissa on pystytty osoittamaan musiikin siirtovaikutuksia kognitiivisiin kykyihin. He puhuvat myös musiikin moniaistillisesta integraatiosta. Musiikin käyttö näiden tutkimusten mukaan paransi merkittävästi muun muassa palapelien tekoa ja geometristä hahmotusta sekä paikallis-ajallista seuraamusta. Brodsky ja Sulkin esittivät kysymyksen, onko laululeikeillä myös toiminnallista tarkoitusta – ei vain lasten perinteistä viihdyttämisen tarkoitusta. He esittivät yhdeksi vastaukseksi sitä, että laululeikit toimivat luonnollisina senso-motorisina harjoituksina. (Brodsky & Sulkin 2010, 1112, 1129.)

Myös Flohr (2010, 14–15) mainitsee musiikin vaikutuksista aivoihin, niiden rakenteeseen ja kehittymiseen. Musiikki edistää yleistä älykkyyttä, mutta se ei tee ketään älykkäämmäksi. Tutkimuksista on dokumentoitu musiikin positiivisista vaikutuksista joillekin oppimisen alueille, esimerkiksi visuaalis-spatiaalisiin taitoihin. Samaten Schellenbergin (2004, 513) tutkimuksessa tuli ilmi älykkyyden kasvua musiikin vaikutuksesta.

### 3.6 Sosiaalisten ja tunnetaitojen tukeminen

Musiikki on aina ollut mukana ihmisten arjessa ja juhlassa sekä ilossa ja surussa. Linnankivi, Tenkku ja Urho (1981) tuovat esille musiikin laajan ja monipuolisen merkityksen mielenterveyden edistäjänä ja tunne-elämän kehittäjänä. Musiikkia on näin ollen pidetty lapsen tunne-elämän kehityksen ja itseilmaisuun kuuluvana musiikkikasvatuksen osa-alueena. Samalla kun musiikkikasvatus tukee kieltä, niin se tukee myös sosiaalisia taitoja sekä yhteisöllisyyttä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 366.) Harrison (2011, 87) tuo myös esille, että musiikki on itsessään sosiaalista toimintaa: se on yhdistävää ja vuorovaikutuksellista. Juuri vuorovaikutus ja läsnäolo ovat tärkeitä asioita lapsen kanssa toimiessa.

Koska musiikki on ollut ihmisiä yhdistävä tekijä kautta aikojen, musiikkikasvatuksen käyttö on luonnollista sosiaalisten taitojen lisäksi yhteisöllisyyden tukemisessa. Musiikin vuorovaikutuksellinen luonne toimii ihmisten välillä linkkinä, vaikka ei olisi yhteistä kieltä: musiikki on kansainvälinen kieli, jota ymmärtää jokainen. Musiikin avulla pystyy ilmentämään itseään sekä omia tunteitaan, jopa ilman sanoja. Aro ja kumppanit (2004, 157–158) tuovat esille musiikin ei-kielellisen luonteen, joka korostaa ja tukee myös esikielellisen kehityksen kannalta tärkeitä tekijöitä, kuten mallioppimista, jäljittelyä sekä kehollista viestintää.

Lilja-Viherlammen (2008) mukaan musiikin rakenteet, musiikillisen toiminnan hahmo, musiikillinen toistuvuus ja turvallinen musisoiva vuorovaikutus ovat muun muassa lapsen minuuden ja ihmissuhteiden rakennuspuita. Musiikin parissa oleminen on kuitenkin myös itsekseen olemista, sisäänpäin kääntymistä ja vain musiikin kanssa ”seurustelua”. Tällainen kyky olla rauhassa yksinään musiikin parissa liittyy paitsi omien tunteiden ja mielikuvien säätelyyn, että myös omien sosiaalisten rajojen säätelyyn: ”on aika olla yhdessä ja on aika olla yksin”. (Lilja-Viherlampi 2008, 299–300.)

Sekä Lilja-Viherlampi että hänen haastateltavansa toivat esille, että musiikin parissa toimimisen terapeutisiin elementteihin voidaan liittää myös hiljaisuus, joka on olennainen osa musiikkia. Jo kuuntelemaan asettuminen edellyttää eräänlaista hiljaisuutta, pysähtymistä, jotta ylipäänsä voi kuulla. Musiikki voi ohjata myös hiljaisuuden pelkäämisestä hiljaisuuden hyvää tekevän voiman tajuamiseen. Juuri

pysähtyminen, kiireettömyys ja ”hitaasti ajatteleva” ovat luovan ajattelun peruslähtökohtia. (Lilja-Viherlampi 2008, 300.)

Hongisto-Åberg ja kumppanit (1998) mainitsevat, että musiikin keinoin voidaan lujittaa lapsen perusturvallisuuden tunnetta samalla, kun lasta rauhoitetaan tai viihdytetään. Perheen musiikki tai tutut lastenlaulut päiväkodissa kulkevat lapsen mukana, joka osaltaan luo turvallisuuden tunnetta. Musiikkileikin avulla voidaan myös aktivoida vetäytyvämpää lasta hänelle sopivalla tavalla. Aikaisempiin myönteisiin kokemuksiin tukeutuminen myös musiikissa vahvistaa hänen minäkuvaansa. Lapsi kohtaa monia turhautumistilanteita, joissa musiikki saattaisi toimia helpottavana tekijänä. Musiikin avulla lapsi voidaan saada mukaan yhteistyöhön tai hänen huomionsa saatetaan pois ei-toivotusta toiminnasta. Musiikkia voidaan tuottaa aktiivisesti tai olla yleisönä (Lilja-Viherlampi 2008, 292). Musiikkikasvatuksessa voidaan leikkiä, keksiä ja improvisoida tai toteuttaa jo olemassa olevaa musiikkia. (Hongisto-Åberg ym. 1998, 55, 62, 67, 80.)

### **3.7 Fyysisen kehityksen tukeminen**

Harrison (2011, 83) muistuttaa, että musiikin tekeminen on myös fyysistä toimintaa, josta kirjoittaa myös Flohr (2010, 17) artikkelissaan. Näin ollen musiikillinen ja fyysinen kasvatus ovat läheisesti yhteydessä toisiinsa. Esimerkiksi laulaminen auttaa lapsia kontrolloimaan hengitystään. Se myös laajentaa sitä aluetta, jolla lapsi käyttää ääntään - ei vain sävelaluetta, vaan myös ilmaisun laajuutta. Soittaminen taas kehittää lihaskontrollia, lihasten yhteistoimintaa ja kestävyyttä.

Kielenkehityksen sekä motorisen kehityksen sanotaan kulkevan yhtä matkaa. Aro ym. (2004, 159) mainitsevat, että kielihäiriöisen lapsen motorisessa toiminnassa ilmenee usein myös tasapainoon ja kehonhahmottamiseen liittyviä vaikeuksia. Soittamisella tai musiikkiliikunnalla tuetaan samalla motorisia perusvalmiuksia ja -taitoja. Samalla musiikki aktivoi ja antaa virikkeitä toimintaan ja vuorovaikutukseen.

Darrow (2011, 29) tuo esille psykomotorisen kehityksen alueen, johon voidaan vaikuttaa musiikin avulla. Musiikkia voidaan käyttää hänen mukaan

erilaisina tapoina edistää psykomotorisia taitoja, kuten motivoimaan, synkronoimaan ja strukturoimaan fyysisiä liikkeitä, edistämään sitoutumista liikuntaohjelmaan, helpottamaan rentoutumista liikuntaohjelman aikana sekä häiritsemään lapsen kivun kokemusta fyysisten liikkeiden aikana. Myös soittamalla tiettyjä soittimia voi kehittää ja säilyttää lihastoimintaa ja lisätä hieno- ja karkeamotorisista koordinaatiota ja kontrollia.

Esimerkiksi laulut, lorut ja sanat yhdistettyinä taputuksiin vaativat joitakin vaativimpia yhdistelmiä fyysisistä, auditiivisista ja visuaalisista taidoista eli käsi-silmä-korva -koordinaatiota (esim. Beach (2011, 100)). Nämä rytmiset taputukset sisältävät siis yhtä aikaa näkemisen, kuulemisen, koskettamisen ja motorisen toiminnan sekä kokemisen eli aistien integroimisen. Samalla lapsi saa kokemuksen sosiaalisesta yhteistoiminnasta, rytmisestä perussykkeestä tai kielellisestä sanarytmistä ja muistin harjoittamisesta.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimukseni oli interventiotutkimus, mutta samalla se on ollut toimintatutkimuksen kaltainen. Toimintatutkimus sanotaan olevan prosessi, jonka tarkoituksena on asioiden muuttaminen ja kehittäminen. Toimintatutkimuksen piirteinä pidetään reflektiivisyyttä ja sen myötä toiminnan parantamista. Toimintatutkimus siis sisältää pienimuotoisen intervention, jonka vaikutuksia tutkitaan, kuten tässä tutkimuksessa olen osittain myös tehnyt. (Aaltola & Syrjälä 1999, 18).

Intervention tarkoituksena on saada aikaiseksi oppimista ja toiminnan prosessinomaista muutosta (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 45), johon myös pitämäni koulutus pyrki. Oppimista on aina vaikea mitata, sillä siihen liittyy monia erilaisia tekijöitä. Tutkimukseni aiheena siten olisi voinut olla myös intervention eli koulutukseni sisällön toimivuus tai kouluttajuus. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan paneuduta kasvattajien toiminnan muutokseen koulutuksen jälkeen, kouluttajana toimimiseen tai koulutuksen sisällön toimivuuteeni. Olen käsitellyt näitä asioita sivuaineenani olleessa aikuiskasvatuksen perusopinnojen päättötyössäni eli pedagogisessa kehittämishankkeessa (Laitinen 2013b).

Tutkimukseen liittyvän koulutuksen tarkoituksena oli vaikuttaa varhaiskasvattajien tietoisuuteen musiikin käytössä ja saada aikaan muutosta kasvattajien käsityksiin terapeuttisesta musiikin käytöstä ja edelleen heidän musiikkitoimintaansa. Erityisenä tarkastelun kohteena olivat näin ollen kasvattajien tietoisuuteen liittyvät kysymykset, jotka siten vaikuttavat tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Käsitysten ja vaikuttavuuden analysointiin valitsin fenomenografisen analysointimenetelmän.

Koko tutkimukseni ydin perustui ajatukselle musiikin ja musiikkikasvatuksen käytöstä kehitystä tukevana ja terapeuttisena elementtinä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa oli siis perimmiltään kyse opetusmateriaaleista, valituista harjoitteista ja lähestymistavoista, jotka toimivat pedagogisesti, kuntoutuksellisesti sekä terapeuttisesti vastaten lapsen tarpeisiin.

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää varhaiskasvatuksessa toimivien kasvattajien käsityksiä musiikin terapeuttisesta käytöstä varhaiskasvatuksessa. Samalla tarkasteltiin intervention (koulutuksen) vaikutuksia kasvattajien ajatuksiin ja

käsityksiin terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Näin ollen tutkimusongelmiksi muotoutuivat seuraavat kysymykset:

1. Millaisia käsityksiä varhaiskasvattajilla on terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta / musiikin käytöstä?
2. Miten interventio (koulutus) rikastuttaa kasvattajien ajatuksia ja mielipiteitä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta / musiikin käytöstä?



## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmänä käytettiin tässä tutkimuksessa laadulliseen tutkimukseen kuuluvaa fenomenografista menetelmää, sillä juuri fenomenografinen tutkimus kuvaa parhaiten ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto kerätään useimmiten haastattelemalla ja kerätty aineisto analysoidaan fenomenografisesti. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin käytetty aineiston keräämiseen itse tehtyä lomaketta, joka sisälsi kaksi kysymystä. Kysymyksiin sai vastata vapaamuotoisesti kirjoittamalla. Lomakkeessa olevat kysymykset olisin voinut esittää myös haastattelutilanteessa, äänittää haastattelut ja litteroida ne, mutta ajan säästämiseksi valitsin kuitenkin lomakkeen, johon osallistujat kirjoittivat oman kirjoittelunsa.

Tämä tutkimus oli samalla sekä interventio- että toimintatutkimus, johon sisältyi kysely intervention aluksi ja lopuksi. Interventiota ennen ja jälkeen kerätyistä aineistoista tehtyjä kuvauskategoriajärjestelmiä verrattiin toisiinsa. Toimintatutkimuksella tarkoitetaan todellisessa maailmassa tehtävää pienimuotoista interventiota ja kyseisen intervention vaikutusten lähempää tutkimista (Cohen & Manion 1995, 186). Käsittelin kuitenkin tutkimusta interventiotutkimuksena.

Interventiona tässä tutkimuksessa toimi suunnittelemani ja pitämäni koulutus terapeuttisesta musiikin käytöstä varhaiskasvatuksessa. Koulutuksen tavoitteena oli vaikuttaa varhaiskasvattajien käsityksiin, asenteisiin, tietoisuuteen sekä musiikin käytön toimintaan lapsen kehitykseen tukevana elementtinä ja herättää näin kasvattajat terapeuttiseen ajatteluun.

Kyselylomake sisälsi seitsemän kysymystä, joista viisi ensimmäistä kysymystä (Kysymykset 1–5) keräsi vastaajien taustatietoja. Kuudes (6.) kysymys keräsi varhaiskasvattajien käsityksiä ja siten analysoitiin fenomenografisesti. Tämän kuudennen kysymyksen tuoma aineisto toimi näin ollen tämän tutkimuksen pääaineistona.

Seitsemännen (7.) kysymyksen tarkoituksena oli ensisijaisesti kartoittaa terapeuttisuuden käsitettä eri kantilta ja saada näin osallistujat miettimään aiheetta. Kysymys toimi koulutukseen osallistujille aiheeseen perehdyttäjänä ja ajatuksien herättelijänä. Samalla keräsin osallistujien ennakkotietoa aiheesta koulutusta ja sen

lisäsuunnittelua varten. Koulutuksen jälkeen saatuja vastauksia voitiin verrata ennen koulutusta saatuihin vastauksiin, joista on tulevaisuudessa hyötyä itselleni musiikkikouluttajana toimimiseen. Vastauksia voisi käyttää myös toiseen tutkimukseen, joka voisi käsitellä esimerkiksi varhaiskasvattajien käsityksiä siitä, mikä tekee musiikista ja sen käytöstä terapeutin. Näin ollen tässä tutkimuksessa en käsitellyt enkä analysoinut toisesta kysymyksestä saatua aineistoa lainkaan.

## **5.2 Fenomenografinen tutkimusote**

Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa. Ruotsalainen Ference Marton tutki 1970-luvulla opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta, josta fenomenografia sai alkunsa (Ahonen 1994, 115). Metsämuurosen (2006, 108) mukaan sana fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista ja ilmiöstä kirjoittamista. Fenomenografiassa tutkitaan yleisesti sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa (Ahonen 1994, 114).

Fenomenografinen tutkimus toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta. Usein aineiston keräämiseen käytetään yksilöllistä teemahaastattelua, mutta aineisto voidaan kerätä hyvin monella eri tavalla. (Kakkori & Huttunen 2011, 8.) Tässä tutkielmassa aineisto on kerätty kirjallisesti lomakkeella, johon osallistujat ovat saaneet vastata vapaamuotoisella kirjoittelulla.

Tutkimuksen lähestymistapa on Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan aina aineistolähtöinen, joten teoriaa ei käytetä luokittelurunkona eikä teoriasta johdettujen olettamusten testaamisen perustana. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on luoda niin sanottu kuvauskategoriajärjestelmä, jonka pohjana aineisto toimii (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Kuvauskategoriajärjestelmästä käytetään myös tulosavaruus-nimikettä (Huttunen 2013). Myöskään tässä tutkimuksessa luokittelurunkona en ole käyttänyt teoriasta johdettuja olettamuksia, vaan muodostin kategoriat keräämästäni aineistosta.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei tehdä todellisuutta koskevia väitelauseita, vaan

tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163, 165.)

Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan käsitykset muodostuvat tietoisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta. Ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat olla hyvin erilaisia ja ne voivat muuttua. Näihin erilaisuuksiin ja muutoksiin vaikuttavat muun muassa ihmisten erilaiset iät, koulutustaustat, kokemukset ja sukupuoli (Metsämuuronen 2006, 108). Huuskon ja Paloniemen (2006, 171) mielestä fenomenografia tarjoaa hyvän mahdollisuuden tarkastella erilaisia kasvatustodellisuuden ja arkielämän ilmiöitä yksilöiden ja yhteisöjen käsitysten kautta.

Aineiston perusteella varhaiskasvattajien käsitykset vaihtelivat heidän kokemustensa perusteella. Selkeästi oli havaittavissa, että esimerkiksi koulutustaustalla oli vaikutuksia jo olemassa olevaan tietoon aiheesta. Fenomenografisella metodilla nämä erilaisuudet saatiin kerättyä ja lajiteltua.

Valkonen (2006) kertoo, että fenomenografisessa analyysissä käsitys toimii analyysiyksikkönä. Käsitys voi muodostua sanasta, lauseesta kappaleesta tai kokonaisuudesta. Yhdessä virkkeessä saattaa olla useampikin käsitys. (Valkonen 2006, 33–34.)

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee vaiheittain. Tämän tutkimuksen vaiheista voi lukea liitteenä olevasta analyysiraportista (Liite 5). Analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Näiden erojen perusteella muodostetaan erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Huusko ja Paloniemi (2006) sekä Valkonen (2006) esittävät seuraavanlaisen etenemisjärjestyksen kuvauskategorioiden muodostamisessa. Ensimmäinen vaihe analyysissä on *merkitysyksiköiden etsiminen*. Tulkinta kohdistuu tässä vaiheessa ajatukselliseen kokonaisuuteen eikä esimerkiksi yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 167–168.) Valkonen (2006, 35) painottaa, että jo ensimmäisessä vaiheessa on tärkeää tulkita käsityksiä suhteessa kontekstiin.

Analyysin toisessa vaiheessa tutkija *etsii, lajittelee ja ryhmittelee merkitysyksiköitä kategorioiksi*. Kategorioiden välisten suhteiden kuvaamisessa

toimii apuna niiden sisältöjen auki kirjoittaminen. Kuvauksessa nousevat esiin käsityksien keskeiset piirteet sekä niiden sisäinen rakenne. (Huusko & Paloniemi 2006, 167–168.) Valkonen (2006, 35) selittää, että ryhmittely perustuu ilmausten vertailuun, kuten olennaisuuksien, samanlaisuuksien, erilaisuuksien ja rajatapausten etsimiseen.

Hasselgren ja Beach (1997) painottavat, että merkitysyksiköt on ryhmiteltävä selkeästi ja yksiselitteisesti luokkiin, jotta ne voidaan nimetä merkityksiensä mukaan. Tällä tavalla merkityselementtejä voidaan tunnistaa tutkimuksen taustaa vasten. (Hasselgren & Beach 1997, 194.)

Kolmannessa vaiheessa Valkonen (2006) kertoo muodostavansa *käsitysryhmät*, joiden muodostamista auttaa ilmaisujen määrällinen tarkastelu. Suuresta määrästä ilmaisuja muodostuu käsitysten ydin ja ne kertovat samalla, mitä sisältöjä painotetaan aineistossa. (Valkonen 2006, 36)

Neljäntenä vaiheena Valkonen (2006, 37, 53) rakentaa *kuvauskategoriajärjestelmän eli tulosavaruuden*, jossa tulee esille vastaajien käsityksiä kategorioituina. Kategoriat eivät edusta Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan suoraan yksittäisen ihmisen ajattelua, vaan erilaisia ajattelutapoja yleensä. Kuvauskategorioiden kokonaisuutta voidaan kutsua myös tulosalueeksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Kuvauskategoriaista voidaan rakentaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategoriajärjestelmä (Niikko 2003, 38–39).

Fenomenografista tutkimusta on myös kritisoitu. Metsämuuronen (2006, 109) tuo esille kritiikkiä, jotka kohdistuvat muun muassa tulosten yleistettävyyteen ja käsitysten kontekstiriippuvuuteen. Samalla hän mainitsee myös käsitysten muuttumisen ja erilaiset käsitykset asioista. Edellä mainitut kritiikit on syytä muistaa fenomenografista tutkimusta tehdessä, kuten myös tässä tutkimuksessa.

### 5.3 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukon muodosti koulutukseen osallistuneet 18 kasvattajaa Jyväskylän päivähoitosta. Kaikki osallistujat olivat naisia. Taulukossa 1 esitetään osallistujien ammattiryhmät ja lukumäärät. Suurin osa osallistujista oli lastentarhanopettajia tai

erityislastentarhanopettajia (yhteensä 72,2 %). Tutkimukseen osallistui yksi erityislastentarhanopettaja ja yksi resurssierityislastentarhanopettaja, jotka laskin taulukossa 1 erityislastentarhanopettajan lukumäärään. Lastenhoitajia ja perhepäivähoitajia oli vähemmän (27,8 %) kuin opettajia (72,2 %) tässä tutkimusjoukossa.

TAULUKKO 1. Koulutukseen osallistujien ammattiryhmät ja lukumäärät

Ammattinimike	Lukumäärä	%
Lastentarhanopettaja	11	61,1
Lastenhoitaja	4	22,2
Eryityislastentarhanopettaja	2	11,1
Perhepäivähoitaja	1	5,6

Suurin osa (8 henkilöä) tutkimukseen osallistujista olivat iältään yli 45-vuotiaita (44,4 %). Toiseksi suurimman joukon muodosti 30–45-vuotiaiden ryhmä, johon kuului kuusi osallistujaa (33,3 %). Alle 30-vuotiaita oli vain neljä osallistujaa (22,2 %).

#### 5.4 Kyselylomakkeiden laatiminen ja kyselyjen järjestelyt

Tutkimusongelmien rajaamisen jälkeen aloitin kyselylomakkeiden kehittämisen. Käytän tässä yhteydessä kyselylomake-termiä, joka on yleisnimitys paperille, johon tein kysymykset. Pyysin osallistujia kirjoittamaan vastaukset lomakkeen toiselle puolelle vapaamuotoisesti, joista käytän raportissani kirjoitelma-nimikettä.

Käytin tutkimuksessani kahta eri kyselylomaketta jotka olin tehnyt juuri tätä tutkimusta varten. Ensimmäisen kyselyn tein koulutuksen aluksi (Kyselylomake 1, Liite 3) ja toisen kyselyn koulutuksen loppuun (Kyselylomake 2, Liite 4). Kyselyt olivat identtiset, jotta sain esille käsitysten muutokset vertailua varten.

Kyselylomakkeiden kysymykset muotoilin tutkimusongelmien perusteella ja samalla muodostin kysymysten osiot. Kysymykset tukeutuivat sekä teoriaan että tutkimuksen ongelmiin. Kummassakin lomakkeessa oli yksi sivu, jossa kysymyksiä oli yhteensä seitsemän. Taustatietoihin liittyvät kysymykset olivat sekä strukturoituja monivalintakysymyksiä, joissa vastausvaihtoehtoina olivat ”kyllä” tai ”ei” että avoimia kysymyksiä, jotka joko täydensivät tai perustelivat valittua vastausvaihtoehtoa. Lisäksi kyselylomakkeessa oli kaksi avointa kysymystä, joista muodostin käsityksiä niiden merkitysten perusteella. Sisällöllisesti lomake jakaantui seuraaviin osa-alueisiin:

1. Taustatietoja (kysymykset 1–5)
2. Terapeuttinen musiikkikasvatus / musiikin käyttö (kysymykset 6–7)

Kyselylomake koostui taustatiedot -osiosta, jossa keräsin tiedot vastaajien sukupuolesta, iästä, ammattinimikkeestä, musiikin opinnoista ja harrastuksista. Musiikin opintoja ja harrastuneisuutta koskevien kysymysten avulla halusin saada selville, onko vastaajilla ammattikoulutuksen lisäksi muita musiikkiin liittyviä opintoja tai harrastuksia. Tämä osio kertoi kasvattajien yleisestä suuntautumisesta musiikkiin. En kuitenkaan käyttänyt tätä tietoa tässä tutkimuksessa.

Toisessa osiossa keräsin vastaajien ajatuksia ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta eli terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Tämä osio vastasi tutkimustehtävään 1. Tutkimustehtävään 2 saatiin vastaus vertailemalla tulosavaruuksia, jotka kokosin aineistosta.

Koulutustapahtuman aluksi (24.10.2013) pyysin osallistujia kirjoittamaan lyhyesti antamaani lomakkeeseen (Kyselylomake 1, Liite 3). Aikaa vastauksen kirjoittamiseen varasin noin 5 minuuttia koulutuksen alusta. Kerroin tutkittaville, että tutkimukseen osallistuminen tapahtuu nimettömänä ja tutkijana olisin vaitiolovelvollinen. Lupasin säilyttää kyselylomakkeet poissa näkyviltä ja säilyttäväni nimettömyyden.

Koulutustapahtuman lopuksi (30.10.2013) pyysin osallistujia vastaamaan uudelleen samoihin kysymyksiin toisella kyselylomakkeella (Kyselylomake 2, Liite 4). Samalla pyysin palautetta koulutuksesta kirjallisesti, joita käytin sivuaineeni (aikuiskasvatus) pedagogiseen kehittämishankkeeseen. Aikaa vastausten kirjoittamiseen varasin koulutuksen lopusta noin 10 minuuttia.

## **5.5 Kohti terapeutista musiikkikasvatusta -koulutuksen toteuttaminen**

Ennen tutkimuksen alkamista olin anonut tutkimusluvan (Liite 1) kirjallisesti Jyväskylän varhaiskasvatuksen vastualuejohtajalta. Otin yhteyttä myös Jyväskylän päivähoidon koulutuksen koordinaattoriin sähköpostitse (17.9.2013) ja sovin koulutuksestani. Varasin koulutukselle paikan yhdestä jyvaskyläläisestä päiväkodista ottamalla yhteyttä sähköpostitse (17.9.2013) kyseisen päiväkodin johtajaan. Paikan varaamisen jälkeen lähetin koulutuskutsun (Liite 2) sähköpostilla kaikille Jyväskylän päivähoitossa oleville varhaiskasvattajille ja heidän esimiehilleen työsähköpostini kautta (29.9.2013). Koulutukseen osallistujien määrän rajasin 25 henkilöön. Ilmoittautuminen koulutukseen tapahtui sähköpostitse itselleni 21.10.2013 mennessä.

Koulutuksen sisältö määräytyi pitkälti keväällä 2013 tekemäni pro seminaari -tutkielmassa (Laitinen 2013) tulleiden toiveiden mukaan. Koulutuksessani käsittelin muun muassa teoriaa musiikin terapeuttisuudesta ja musiikin terapeuttisesta käytöstä sekä terapeuttisen ajattelun herättämisestä. Tavoitteeksi olin asettanut saada kasvattajat käyttämään musiikkia tiedostavasti ennaltaehkäisevänä sekä kuntoutuksellisenä välineenä lapsen kehityksen ja taitojen tukemisessa sekä harjoittamisessa. Koulutus sisälsi paljon vinkkejä arkeen, kuten lauluja, loruja, soittamista ja liikkumista. Tavoitteena oli myös kasvattajan oman musiikin käytön tavan löytäminen.

Pidin koulutuksen kahtena iltapäivänä kello 12.30–15.30. Menin aikaisemmin järjestämään tilan ja keräämään tarvittavat tavarat (muun muassa tuolit, tietokone, soittimet, kynät ja paperia) koulutustilaisuutta varten. Koulutusta varten valmistin PowerPoint-esityksen ja materiaalinipun, jotka lähetin koulutukseen osallistuville sähköpostilla etukäteen (21.10.2013). Kyselylomakkeet olin tulostanut etukäteen kaikille osallistujille. Koulutuksen materiaalit ovat saatavilla itseltäni pyydettäessä.

Koulutuksen aluksi käytin virittäytymiseen tähän tutkimukseen liittyvää kirjallista kyselyä (alkumittaus) ja keskustelua. Esiin tulleet asiat kirjasin myös kaikille näkyviin seinällä olevaan isoon paperiin. Oppimisen aluksi kerroin teoriatietoa, joka oli myös kirjallisena materiaalina osallistujilla. Materiaalinippu (luennon PowerPoint-diat ja laululeikit ohjeineen), luennointi, laulaminen,

soittaminen ja liikkuminen varmistivat jokaisen erilaiset tavat saada tietoa ja oppia (visuaalinen, audittiivinen ja kinesteettinen aistikanava ja oppimistyyli).

Koulutuksessa käytin esittämistä, mallittamista, itse tekemistä ja yhdessä tekemistä. Jokaisella oli mahdollisuus olla esillä, toimia leikin ”ohjaajana” tai vain olla ryhmässä mukana. Soitin malliksi jotain soitinta, säestin tai laitoin osallistujat soittamaan. Toisinaan vain lauloin itse ilman säestystä tai seurasin sivusta osallistujien toimintaa, jonka olin ohjeistanut.

Suurin osa ensimmäisestä koulutusiltapäivästä meni teoriaosuuteen. Teoriaosuuden lomassa oli muutamia esimerkkejä terapeuttisesta toiminnasta. Lopuksi annoin kotitehtävän, jossa jokaisen piti tuoda (paperilla) seuraavaksi kerraksi mielestään hyvän pedagogisen laululeikin, joka opetettaisiin toisille. Näin sain osallistujien oman terapeuttisen toiminnan käyntiin ja samalla sain kontrolloitua, kuinka he olivat käsitelleet ja soveltaneet oppimaansa. Pidimme kaksi pientä jaloittelutaukoa ensimmäisen iltapäivän aikana.

Koulutuksen toinen iltapäivä sisälsi pelkästään vinkkejä arkeen ja osallistujien omia pedagogisia laululeikkejä. Iltapäivän aluksi jatkoimme keräämäni laululeikkien läpikäymistä ja lopuksi jokainen osallistuja sai ohjata ja opettaa tuomansa laululeikin. Koulutuksen jälkeen otin osallistujien tuomat laululeikkipaperit, skannasin ne, keräsin niistä lisää mukavia terapeuttisia laululeikkejä, joita voimme käyttää työssämme ja lähetin ne kaikille osallistujille sähköpostitse. Osallistujat saivat tästä koulutuksesta virallisen päivähoiton sisäiseen koulutukseen osallistumismerkinnän tietoihinsa.

## **5.6 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen tekoon liittyy eettisiä kysymyksiä, jotka on otettava aina huomioon. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen (2012, 3) mukaan ”tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla”. Tämä tutkimus täyttää nämä vaatimukset.



Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen (2012) lisäksi myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010, 23–26) tuovat esille tiedon hankintaan ja julkistamiseen liittyviä tutkimuseettisiä periaatteita, kuten ihmisarvon kunnioittaminen, tutkimusluvan saaminen ja tutkimuksen yksityiskohtainen sekä tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla raportointi suunnittelusta, toteutuksesta ja tuloksista. Näin ollen tieteellisen tutkimuksen tulee antaa tutkimuskohteesta mahdollisimman totuudenmukainen kuva ja on pyrittävä tuottamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa. Tämä tutkimus noudattaa myös näitä eettisiä periaatteita.

Tutkimusta varten hankin tarvittavan tutkimusluvan varhaiskasvatuksen vastuualuejohtajalta. Käsittelin tietoja luottamuksellisesti ja rehellisesti. Säilytin lomakkeet asianmukaisesti poissa näkyviltä ja pidin huolen anonymiteetistä. Lomakkeissa ei kysytty henkilötietoja (esimerkiksi nimi tai työpaikka), joista voitaisiin tunnistaa vastaaja. Raportoinnissa pidin myös huolen, ettei tunnistavia asioita tulisi esille.

Koodasin lomakkeet juoksevalla numeroinnilla ja H-kirjaimella, joka tarkoittaa henkilöä, (esimerkiksi H1, H2, H3...). Alkumittauksen ja loppumittauksen koodeilla ei ole yhteyttä toisiinsa. Koodeista ei siis voi päätellä onko vastaaja sama henkilö alkumittauksessa ja loppumittauksessa, vaikka koodit näyttäisivät samoilta.

Tutkimuksen tuloksia julkaistaessa on toteutettava tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää, joka on huomioitu tätä tutkimusta tehdessä. Tutkijan on kunnioitettava muiden tutkijoiden tekemää työtä ja viitattava heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012, 3.) Raportissa mainituissa julkaisuissa on tarvittavat lähdeviittaukset, jotka löytyvät tarkennettuina lähdeluettelosta.

## 6 AINEISTON FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI

Tutkimusaineisto koostui kahdesta eri aikaan tehdyistä kirjoitelmista: alkumittauksesta (Kyselylomake 1) ja loppumittauksesta (Kyselylomake 2). Näin ollen aineistoa ei tarvinnut kirjoittaa puhtaaksi, vaan käsittelin analysoinnissa tutkimukseen osallistujien kirjoittamia vastauksia. Käsittelin kirjoitelmia erillisinä aineistoina, sillä tarkoitukseni oli tehdä kaksi erillistä kuvauskategoriajärjestelmää, joita vertaisin toisiinsa.

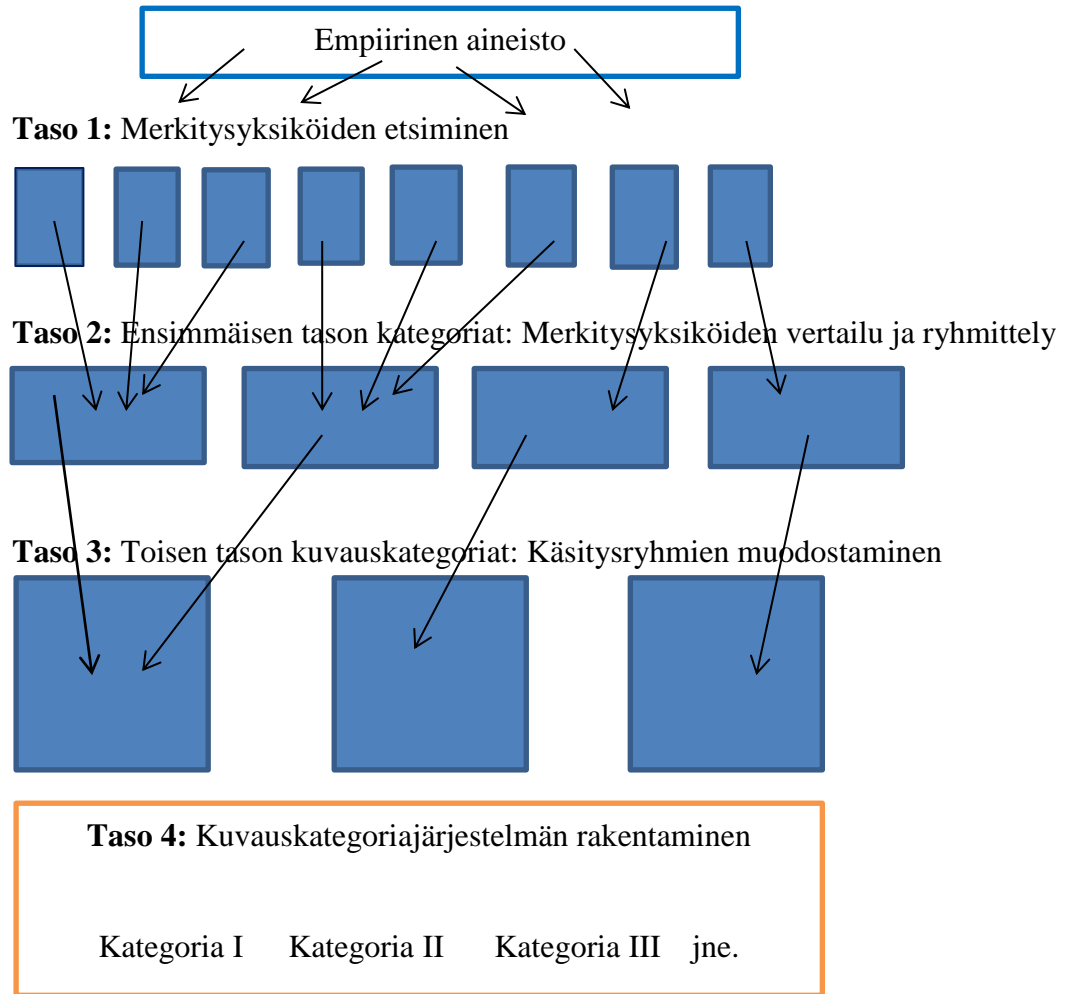
Lomakkeessa kysyin tutkittavien taustatietoja, kuten sukupuoli, ikä, ammattinimike, musiikkiopinnot ja musiikkiin liittyvät harrastukset. Näitä tietoja en käyttänyt analysointiin, vaan kokosin osasta taustatietoja tutkimusjoukon tiedot. Kaikkia taustatietoja en siis ole raportoinut, koska ne eivät ole relevantteja tutkimuksen kannalta. Kyselylomakkeissa en kysynyt muita henkilötietoja (esimerkiksi nimeä tai työpaikkaa), joista voitaisiin tunnistaa vastaaja.

Koodasin lomakkeet juoksevilla numeroinnilla ja H-kirjaimella, joka tarkoittaa henkilöä, (esimerkiksi H1, H2, H3...). Kyseiset koodit näkyvät raportissa esimerkivastausten lainauksien perässä. Alkumittauksen ja loppumittauksen koodeilla ei ole yhteyttä toisiinsa. Koodeista ei siis voi päätellä onko vastaaja sama henkilö alkumittauksessa ja loppumittauksessa, vaikka koodit näyttäivät samoilta.

Fenomenografinen analysointi koostuu neljästä vaiheesta (Huusko & Paloniemi 2006; Valkonen 2006.):

- 1) merkitysyksiköiden etsimisestä,
- 2) merkitysyksiköiden erottelusta, lajittelusta ja ryhmittelystä kategorioiksi,
- 3) käsitysryhmien muodostamisesta ja viimeiseksi
- 4) kuvauskategoriajärjestelmän rakentamisesta.

Huuskon ja Paloniemen mukailema kuvio (Kuvio 3) selventää fenomenografista analyysiä, joka näkyy seuraavalla sivulla.



KUVIO 3. Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktiotasot Ujlensia (1989) mukailten. (Huusko & Paloniemi 2006, 167.)

Käytin kuvion 3 esittämää aineiston analysointitapaa tässä tutkimuksessa, josta kerron seuraavaksi lyhyesti vaihe (taso) kerrallaan. Tarkempi analyysi esimerkkeineen löytyy tämän tutkimusraportin liitteenä (Liite 5).

## 6.1 Merkitysyksiköiden etsiminen

Ensimmäisessä analyysin vaiheessa etsin merkitysyksiköt (Huusko & Paloniemi 2006), jotka löytyivät osallistujien kirjoitelmista (Kyselylomakkeista 1 ja 2). Aineiston vastauksissa samaa käsitystä saatettiin kuvata useammassa lauseessa tai

samassa virkkeessä saattoi olla useampi käsitys. Fenomenografisessa analyysissä tutkimusyksikkönä on käsitys (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Käsitys voi muodostua Valkosen (2006, 33) määritelmän mukaan yksittäisestä sanasta, lauseesta, kappaleesta tai muusta suuremmasta kokonaisuudesta.

Merkitysyksiköiden poiminta ja luokittelu oli toisinaan vaikeaa, koska analyysissä oli tarkoituksena etsiä ja erotella vain merkityksellisiä ilmauksia. Osasta kirjoitelmien virkkeistä ei löytynyt tarkkaa merkityksellistä sanaa tai virkkeistä ei löytynyt merkitysyksiköitä ollenkaan.

Analysoinnin ensimmäisen vaiheen eli käsitysten poimimisen jälkeen alkumittauksen (Kyselylomake 1) aineistosta löytyi 57 merkitys- eli analyysiyksikköä kysymykseen ”Millaista on mielestäsi terapeuttinen musiikkikasvatus?”. Loppumittauksen (Kyselylomake 2) aineistosta löytyi 71 analyysiyksikköä. Seuravasta taulukosta (Taulukko 2) näkyvät analysoinnin ensimmäisen vaiheen merkitysyksiköiden lukumäärät. Laskin analyysiyksiköt juoksevan numeroinnin mukaan.

TAULUKKO 2. Merkitysyksiköiden lukumäärä ensimmäisen analysointivaiheen jälkeen.

<b>Analysoinnin ensimmäinen vaihe</b>	<b>Merkitysyksiköiden lkm</b>
Millaista on terapeuttinen musiikkikasvatus?	
- Alkumittaus	57
- Loppumittaus	71

## 6.2 Ensimmäisen tason kuvauskategoriat: Merkitysyksiköiden vertailu ja ryhmittely

Analyysin toisessa vaiheessa erottelin, lajittelin ja ryhmittelin merkitysyksiköitä ilmauksia vertailemalla. Tarkoitukseni oli ensimmäisen tason kuvauskategorioiden rajojen määrittäminen, kuten myös Huusko ja Paloniemi (2006, 168) kertovat. Merkitysyksiköt on ryhmiteltävä Hasselgrenin ja Beachin (1997, 194) kertoman mukaan selkeästi luokkiin ja nimettävä merkityksiensä mukaan, jotta merkityselementtejä voidaan yhdistää tutkimuksen kontekstiin. Käsitysten oikeellisuutta ja tutkimuksen luotettavuutta tukee muun muassa tutkijan aineiston uskollinen tulkinta (Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Erottelin tutkimusaineiston ilmaisut vastauksista ja ryhmittelin ne irrallisiksi käsityksiksi. Kategorioiden alustava nimeäminen toimi myös ryhmittelyn apuna. Näin sain muodostettua ensimmäisen tason kuvauskategoriat. Alkumittauksen osalta sain aluksi 20 ensimmäisen tason kuvauskategoriaa ja loppumittauksesta muodostin 22 ensimmäisen tason kategoriaa. Taulukossa 3 esitetään analysoinnin toisen vaiheen yhdistetyt merkitysyksiköiden lukumäärät.

TAULUKKO 3. Ensimmäisen tason kategorioiden lukumäärä toisen analysointivaiheen jälkeen.

Analysoinnin toinen vaihe	Merkitysyksiköiden lkm
Millaista on terapeutin musiikkikasvatus?	
- Alkumittaus	20
- Loppumittaus	22

### 6.3 Toisen tason kuvauskategoriat: Käsiteryhmien muodostaminen

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin ensimmäisen tason merkitysyksiköistä toisen tason kuvauskategorioita yhdistelemällä ja erittelemällä edelleen käsiteryhmiä. Nämä käsiteryhmät muodostuivat siis edellisessä analyysivaiheessa muodostuneiden ensimmäisen asteen kategorioiden pohjalta. Kuvauskategoriat pyritään kuvaamaan tässä vaiheessa abstraktimmalla tasolla (Huusko, Paloniemi 2006, 168).

Tässä vaiheessa siis yhdistelin edelleen edellisessä analysointivaiheessa alustavasti yhdistettyjä käsiteryhmiä. Tarkastelin aineiston ilmauksia uudelleen alustavan kategorioinnin pohjalta, jotta löytäisin kriteerit eri käsiteryhmille. Käsiteryhmien yhdistelyssä ryhmäksi oli toisinaan hankaluuksia, sillä jotkut ilmaisut olivat melkein samaa asiaa.

Muodostin aineiston perusteella käsiteryhmiä alkumittauksen kysymykseen (Millaista on...?) yhteensä yksitoista (12) ryhmää. Näissä käsiteryhmissä ilmausten lukumäärä vaihteli yhdestä (1) yhdeksään (9). Loppumittaukseen kolmannessa vaiheessa muodostin 21 käsiteryhmää. Ilmausten lukumääriä näissä ryhmässä oli yhdestä (1) yhteentoista (11). Taulukossa 4 on esitelty kyseiset käsiteryhmien lukumäärät.

TAULUKKO 4. Toisen tason kuvauskategorioiden lukumäärä kolmannen analysointivaiheen jälkeen.

Analysoinnin toinen vaihe	käsiteryhmien lkm
Millaista on terapeutin musiikkikasvatus?	
- Alkumittaus	12
- Loppumittaus	21

### 6.3.1 Alkumittaus: Millaista on terapeutinen musiikkikasvatus?

Tässä alaluvussa esittelen toisen tason kuvauskategoriat kolmannen analysointivaiheen jälkeen. Alkumittauksesta sain luokiteltua 12 kuvauskategoriaa. Liitteestä 5 voi seurata tarkemmin analyysin etenemistä esimerkein. Tähän olen koonnut varhaiskasvattajien käsityksistä muodostetut kuvauskategoriat.

Eri käsityksiä kuvaavien ilmausten määrä näkyy numeerisesti käsitysryhmän otsikon jälkeen sulkumerkkien välissä. Eniten ilmaisuja sisältävät kategoriat ovat ensimmäisenä. Otsikon jälkeisistä lukumääristä voidaan siis havaita, mitkä käsitykset painottuivat eniten tässä tutkimusaineistossa. Huusko ja Paloniemi (2006, 169) muistuttavat, että fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysten laadulliset erot kuitenkin kiinnostavat enemmän kuin niiden määrällinen painottuminen.

#### **Alkumittauksen toisen tason kuvauskategoriat**

##### TUNTEIDEN ILMAISUVÄLINE (9)

Tutkimusaineistossa eniten mainittu asia terapeuttiseen musiikkikasvatukseen oli musiikin välineellinen arvo tunteiden ilmaisuun. Musiikin sanottiin myös herättävän erilaisia tunnetiloja lapsissa.

##### LUOVAA JA VAPAATA (8)

Terapeuttisen musiikkikasvatuksen sanottiin olevan luovaa, kokeilevaa ja vapaata. Yhdistin nämä yhdeksi kategoriaksi. Lisäksi vastaajat toivat esille, että jokainen kasvattaja pystyy toteuttamaan musiikkikasvatusta omalla tavallaan.

##### RENTOUTTAVAA (7)

Tähän kategoriaan olen yhdistänyt kolme käsitystä, jotka ovat rentouttava, vapauttava ja rauhoittava, sillä tulkitsin ne osittain samaa tarkoittaviksi asioiksi. Kasvattajat pitivät terapeutista musiikkikasvatusta rentouttavana, rauhoittavana ja vapauttavana määrällisesti kolmanneksi eniten.

#### LAPSEN TARPEISTA LÄHTEVÄÄ (6)

Lapsilähtöisyys ja lapsesta lähtevää toiminta mainittiin myös osaksi terapeutista musiikkikasvatusta. Tähän kategoriaan yhdistin lisäksi terapeutin musiikkikasvatuksen tavoitteen lapsen erilaisten taitojen kehittämiseen ja opettamiseen.

#### KOKEMUKSELLISTA (6)

Tämä kategoria sisältää ilmauksia onnistumisen kokemuksista, mielihyvän tuottamisesta, elämyksellisyydestä ja mielentilaan vaikuttamisesta.

#### SUUNNITELTUA (6)

Terapeutin musiikkikasvatus on vastaajien mielestä toisaalta vapaata toimintaa (vrt. Luovaa ja vapaata -kategoriaan), mutta toisaalta myös suunniteltua. Ilmauksen, jossa aikuisen tarkoituksena oli saada tietoisesti kontakti lapsiin musiikin avulla, yhdistin suunnitelmallisuuteen. Terapeutin toiminnan katsottiin myös olevan rohkaisevaa ja innostavaa. Kasvattaja voi käyttää musiikkia suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti juuri rohkaisevana ja innostavana tekijänä. Myös ilmaus, joka sisältää terapeutin musiikkikasvatuksen niin sanotut ei-musiikilliset tavoitteet, yhdistin tähän kategoriaan. Terapeutin musiikkikasvatuksen tavoitteena ei ole esimerkiksi melodian, harmonian tai soittamisen oppiminen vaan musiikin välineellinen arvo toisen asian harjoittamiseen.

#### SOSIO-EMOTIONAALISIA TAITOJA TUKEVAA (4)

Musiikki tukee ja auttaa tukemaan lasten sosio-emotionaalisten taitojen kasvattajien mielestä. Terapeutin musiikkikasvatus myös tukee itsetuntoa ja tunne-elämän kehittymistä kasvattajien käsitysten mukaan.

#### JOKAPÄIVÄISTÄ ARJESSA (4)

Kasvattajien mielestä musiikki sopii kaikkiin arjessa tapahtuviin tilanteisiin ja musisointi voisi olla jokapäiväistä.



### KOKONAISVALTAISTA (3)

Kokonaisvaltaisuus lapsen kehityksessä tuli myös esille osassa vastauksissa. Musiikin käyttö yhdistettiin lapsen eri kehityksen osa-alueisiin. Lisäksi terapeutin musiikkikasvatukseen sanottiin olevan monipuolista.

### HOITO- JA TUKIMUOTO (3)

Terapeutista musiikkikasvatusta pidettiin myös auttavana toimintana sekä hoito- ja tukimuotona, jolloin musiikin avulla pyritään johonkin tavoitteeseen.

### TOIMINNALLISTA (3)

Toiminnallisuus ja energian purkaminen yhdistettiin vastauksissa myös terapeutin musiikkikasvatukseen.

### AIKUISEN OHJAAMA (1)

Vain yhdessä vastauksessa mainittiin erikseen, että terapeutin musiikkikasvatusta on aikuisen ohjaamaa. Kuitenkin useimman vastaus sisälsi tämän saman ajatuksen. Jos musiikkihetket olivat vastaajien mielestä suunniteltua toimintaa, niin oletettavaa on, että aikuinen ohjaa sitä.

Toisaalta voidaan ajatella, että musisointi voi olla lapsen omaa kokeilevaa ja vapaata toimintaa, jonka aikuinen on suunnitellut. Tällöin aikuinen (kasvattaja) on esimerkiksi valinnut tietyin perustein joitakin soittimia tai muita materiaaleja, kuten äänitteitä, joilla lapset voivat ilmaista itseään omaehtoisesti. Tämä kertoo siitä, että aikuinen (kasvattaja) ei välttämättä ohjaa tarkkaa soittimien käyttötapaa, mutta ohjaa kuitenkin lapsia ilmaisemaan itseään soittamalla.

## **6.3.2 Loppumittaus: Millaista on terapeutin musiikkikasvatusta?**

Tässä alaluvussa esittelen loppumittauksen toisen tason kuvauskategoriat kolmannen analysointivaiheen jälkeen. Loppumittauksesta sain 21 kuvauskategoriaa, jotka olen esittänyt suuruusjärjestyksessä. Suluissa oleva numero kertoo ilmaisujen lukumäärän.

## **Loppumittauksen toisen tason kuvauskategoriat**

### **MUSIIKKI ON VÄLINE (11)**

Musiikin sanottiin toimivan välineenä muun muassa oppimiseen, rauhoittumiseen, rentoutumiseen, taitojen harjoitteluun sekä vahvistamiseen. Tähän kategoriaan yhdistin myös ilmauksen, jonka mukaan musiikin sanottiin madaltavan kynnystä osallistua.

### **TUNTEIDEN JA ITSEILMAISUN VÄLINE (9)**

Musiikkia käytetään vastaajien käsitysten mukaan tunteiden ilmaisun, käsittelemisen ja kokemisen välineenä. Terapeuttisen musiikkikasvatuksen sanottiin myös auttavan ilmaisemaan itseään.

### **RENTOUTTAA JA RAUHOITTA (6)**

Musiikki oli vastaajien mielestä jo itsessään terapeuttista, sillä sen sanottiin olevan rauhoittavaa ja rentouttavaa.

### **JOKAPÄIVÄISTÄ ARJESSA (5)**

Musiikkia oli eri muodoissa vastaajien arjessa mukana, jopa joka päivä.

### **MONIPUOLISTA TOIMINTAA (4)**

Vastaajat ajattelivat, että terapeuttinen musiikkikasvatus on monipuolista ja toiminnallista musiikin käyttöä.

### **TAVOITTEELLISTA JA LAPSEN TARPEISIIN VASTAAVAA (5)**

Terapeuttisessa musiikkikasvatuksen toiminnan ajateltiin olevan sellaista, että musiikkikasvatuksella pystytään vastaamaan lapsen kehityksellisiin tarpeisiin. Näissä ilmaisuissa sanotaan musiikkikasvatuksella olevan myös sellaisia tavoitteita, jotka nousevat lapsen tarpeista.

### **OPETTAA KEHITYKSEN ERI OSA-ALUEITA (4)**

Musiikki toimii vastaajien käsitysten mukaan välineenä, jolla voidaan opettaa lapsen kehityksen eri osa-alueita.

### TIETOISTA TOIMINTAA (3)

Terapeuttinen musiikkikasvatus sanottiin olevan kasvattajan tietoista toimintaa, toisin sanoen musiikkia käytetään tietoisesti jonkin tavoitteen saavuttamiseksi.

### LUOVAA JA VAPAATA (3)

Kasvattajan toiminnassa musiikin käytön sanottiin olevan luovaa ja vapaata. Tällä ilmauksella saatettiin tarkoittaa myös lapsen vapaata ja luovaa musiikin käyttöä, mutta tulkitsin ilmaisujen tarkoittavan juuri kasvattajan näkökulmasta terapeuttisen musiikin olevan luovaa ja vapaata.

### INNOSTAVAA (3)

Terapeuttinen musiikkikasvatus on kasvattajien käsitysten mukaan toimintaan innostavaa ja kutsuvaa.

### VOIMAUTTAVAA (3)

Terapeuttinen musiikkikasvatus on kasvattajien käsitysten perusteella sellaista toimintaa, joka voidaan kokea voimauttavana ja vapauttavana lapsen kannalta katsottuna.

### YHDESSÄOLOA JA YHDISTÄVÄÄ (2)

Yhdessä oleminen ja ryhmään kuulumisen tunne mainittiin kahdessa vastauksessa. Terapeuttisen musiikkikasvatuksen tulkittiin olevan myös yhdistävää.

### USEITA AISTIKANAVIA HYÖDYNTÄVÄÄ (2)

Kahdessa ilmaisussa tuotiin esille käsitys, jonka mukaan terapeuttinen musiikkikasvatus hyödyntää useita aistikanavia ja on näin ollen moniaistista toimintaa.

### AUTTAA KESKITTYMÄÄN (1)

Yhden käsityksen mukaan musiikki auttaa keskittymään.

### SUUNNITELMALLISTA (1)

Terapeuttisen musiikkikasvatuksen sanottiin olevan suunnitelmallista toimintaa.

**AIKUISJOHTOISTA (1)**

Aikuisjohtoisuus tuli esille terapeutin musiikkikasvatuksen ominaisuutena yhdessä käsityksessä.

**EI OIKEAA TAI VÄÄRÄÄ TAPAA (1)**

Yhden käsityksen mukaan terapeutin musiikkikasvatuksen toimintaan ei ole olemassa oikeaa tai väärää tapaa.

**TOIMINNALLISTA (1)**

Terapeutin musiikkikasvatukseen liitettiin myös opetuksen toiminnallisuus.

**AUTTAA VUOROVAIKUTUKSEN LUOMISEEN (1)**

Vuorovaikutus tuotiin esille vain yhdessä ilmaisussa, josta muodostettiin oma käsitys.

**HOITOMUOTO (1)**

Terapeutista musiikkikasvatusta pidettiin hoitomuotona.

**OPETTAA HILJAISUUTTA (1)**

Hiljaisuutta voidaan opettaa lapsille yhden käsityksen mukaan musiikkikasvatuksen avulla.

## **6.4 Kuvauskategoriajärjestelmän rakentaminen**

Fenomenografisen analyysin viimeisessä vaiheessa rakensin kasvattajien käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat. Toisin sanoen ryhmittelin kolmannessa analyysin vaiheessa saadut kuvauskategoriat vielä kerran sisältöjensä mukaan lopullista kuvauskategoriajärjestelmää varten. Näille ryhmille annoin otsikot, joista muodostuivat kuvauskategoriajärjestelmän yläkategoriat.

#### 6.4.1 Alkumittaus: Millaista on terapeuttilinen musiikkikasvatus?

Ryhmittelin alkumittauksen 11 kategoriaa sisällöllisesti kolmeen kategoriaan ja nimesin ne seuraavasti: Toiminnan tavoitteet, Musiikkikasvatuksen ominaisuudet ja Kasvattajan toiminta.

Ensimmäisessä kategoriassa yhteisenä tekijänä olivat toiminnan tavoitteet. Näin ollen laitoin tämän ryhmän otsikoksi: **Toiminnan tavoitteet** (26). Tähän ryhmään kuuluivat seuraavat kategoriat:

1. Tunteiden ilmaisuväline (9)
2. Rentouttavaa (7)
3. Lapsen tarpeista lähtevää (6)
4. Sosio-emotionaalisia taitoja tukevaa (4)

Yllä mainituissa ryhmittelyissä oli vaikeutena luokitella Lapsen tarpeista lähtevää - kategoria. Toisaalta toiminta, jonka tavoitteet ovat lapsesta lähteviä, voisi liittyä kasvattajan omaan toimintaan. Päädyin kuitenkin luokittelussa sen olevan enemmän toiminnan tavoitteen ominaisuus kuin pelkästään kasvattajan toimintaan liittyvää. Kasvattaja suunnittelee ja ohjaa toimintaa, joka vastaa lapsen tarpeita.

Toinen kategoria liittyy musiikin käytön ominaisuuksiin, joksi sen myös nimesin: **Musiikkikasvatuksen ominaisuudet** (20). Tähän ryhmään kuuluvat:

1. Luovaa ja vapaata (8)
2. Kokemuksellista (6)
3. Kokonaisvaltaista (3)
4. Toiminnallista (3)

Kolmannessa kategoriassa yhteiseksi tekijäksi muodostui kasvattajan toiminta, joten tämän ryhmän otsikoksi laitoin: **Kasvattajan toiminta** (14). Tähän kuuluvat seuraavat kategoriat:

1. Suunniteltua (6)
2. Jokapäiväistä arjessa (4)
3. Hoito- ja tukimuoto (3)
4. Aikuisen ohjaamaa (1)

Nämä kolme edellä mainittua ryhmien eli kategorioiden otsikkoa toimivat tulosavaruuden eli kuvauskategoriajärjestelmän yläkategorioina ja niiden alla olevat kategoriat olivat näin ollen alakategorioita.

#### **6.4.2 Loppumittaus: Millaista on terapeutin musiikkikasvatus?**

Loppumittauksen 21 kategoriata ryhmittelin sisällöllisesti neljään kategoriaan ja nimesin seuraavasti: Musiikki välineenä, Musiikin ominaisuudet, Musiikkikasvatuksen pedagogiikka ja Kasvattajan toiminta.

Ensimmäisessä kategoriassa musiikkia pidettiin välineenä erilaisiin tavoitteisiin. Ryhmän nimenä on **Musiikki välineenä** (29) ja tähän ryhmään kuuluvat seuraavat käsitykset:

1. Musiikki on väline (11)
2. Tunteiden ja itseilmaisun väline (8)
3. Opettaa kehityksen eri osa-alueita (4)
4. Auttaa keskittymään (2)
5. Auttaa vuorovaikutuksen luomiseen (1)
6. Hoitomuoto (1)
7. Opettaa hiljaisuutta (1)

Toisessa kategoriassa yhteisenä tekijänä toimivat musiikin käytön ominaispiirteet. Näin ollen laitoin tämän ryhmän otsikoksi: **Musiikin ominaisuudet** (17). Tähän ryhmään kuuluvat seuraavat kategoriat:

1. Rentouttaa ja rauhoittaa (6)
2. Luovaa ja vapaata (3)
3. Innostavaa (3)
4. Voimauttavaa (3)
5. Yhdessäoloa ja yhdistävää (2)

Kolmas kategoria liittyy musiikkikasvatuksen pedagogiikan ominaisuuksiin, jonka nimesin: **Musiikkikasvatuksen pedagogiikaksi** (12). Tähän ryhmään kuuluvat:

1. Tavoitteellista ja lapsen tarpeisiin vastaavaa (5)
2. Monipuolista toimintaa (4)
3. Useita aistikanavia hyödyntävää (2)
4. Toiminnallista (1)
5. Suunnitelmallista (1)

Neljännän kategorian yhteiseksi tekijäksi muodostuivat kasvattajan toimintaan liittyvät sisällöt, joten laitoin tämän ryhmän otsikoksi: **Kasvattajan toiminta** (10). Tähän kuuluvat seuraavat kategoriat:

1. Jokapäiväistä arjessa (5)
2. Tietoista toimintaa (3)
3. Aikuisjohtoista (1)
4. Ei oikeaa tai väärää tapaa (1)

Edellä mainittujen neljän ryhmän eli kategorioiden otsikot toimivat kuvauskategoriajärjestelmän yläkategorioina ja niiden alla olevista ryhmistä muodostuivat alakategoriat.

## 7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen saamani tutkimustulokset tutkimusongelmittain. Fenomenografisen analyysin tuloksena saadut käsitykset olen koonnut kahdeksi erillisiksi kuvauskategoriajärjestelmiksi eli tulosavaruuksiksi. Ensimmäiseksi esitän varhaiskasvattajien käsityksiä siitä, millaista on terapeutinen musiikkikasvatus ennen koulutusta (alkumittaus) ja kerron kuvauskategorioiden sisällöistä sekä niiden välisistä eroista.

Toiseksi esitän koulutuksen jälkeen (loppumittaus) kerättyjä käsityksiä terapeutisesta musiikkikasvatuksesta sekä kerron kuvauskategorioiden sisällöistä ja niiden välisistä eroista. Tämän jälkeen kuvaan kuvauskategorioita teoreettisten taustojen valossa. Lopuksi vertailen alku- ja loppumittauksista saatuja käsityksiä ja ilmauksia ja selvitän, kuinka interventio (koulutus) vaikutti varhaiskasvattajien käsityksiin terapeutisesta musiikkikasvatuksesta.

Suorat lainaukset kirjoitelmista olen kirjoittanut raportissa *kursiivilla*. Lainaukset olen kirjoittanut sellaisenaan osallistujien vastuksista, joten ne sisältävät esimerkiksi vastaajien käyttämiä lyhenteitä ja kauttaviivoja.

Lyhenteellä (relto) tarkoitan tässä tutkimuksessa resurssierityislastentarhanopettajaa, lyhenteellä (elto) tarkoitan erityislastentarhanopettajaa, (lto) tarkoittaa lastentarhanopettajaa, (lh) tarkoittaa lastenhoitajaa ja (pph) tarkoittaa perhepäivähoitajaa. Samaa ammattiryhmää tutkimusaineistossa edustaneet tutkittavat olen erotellut numerolla ammattinimikkeen lyhenteen jälkeen. Kyseinen numero ei kerro, montako henkilöä kuuluu kuhunkin ammattiryhmään, vaan numero toimii koodina tiettyyn lomakkeeseen.

### 7.1 Terapeutinen musiikkikasvatus

#### 7.1.1 Alkumittauksen kuvauskategoriajärjestelmä

Varhaiskasvatuksessa toimivien kasvattajien käsityksistä muodostin fenomenografisen analyysin viimeisessä vaiheessa kaksitoista (12) käsitysryhmää eli käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat. Nämä kaksitoista käsitysryhmää muodostivat



kolme (3) yläkategoriaa. Kuhunkin yläkategoriaan kuului neljä (4) alakategoriaa. Taulukossa 5 olevien kategorioiden otsikon perässä oleva numero kertoo käsitysten ilmaisujen lukumäärän. Kategoriat on järjestetty taulukkoon lukumäärän perusteella niin, että ensin on lukumäärältään suurin kategoria.

TAULUKKO 5. Kuvauskategoriajärjestelmä 1: Alkumittaus

**TERAPEUTTINEN MUSIIKKIKASVATUS:**

<b>YLÄKATEGORIA I:</b> Toiminnan tavoitteet (26)	<b>YLÄKATEGORIA II:</b> Musiikkikasvatuksen ominaisuudet (20)	<b>YLÄKATEGORIA III:</b> Kasvattajan toiminta (14)
<b>Alakategoria A:</b> Tunteiden ilmaisuväline (9)	<b>Alakategoria A:</b> Luovaa ja vapaata (8)	<b>Alakategoria A:</b> Suunniteltua (6)
<b>Alakategoria B:</b> Rentouttavaa (7)	<b>Alakategoria B:</b> Kokemuksellista (6)	<b>Alakategoria B:</b> Jokapäiväistä arjessa (4)
<b>Alakategoria C:</b> Lapsen tarpeista lähtevää(6)	<b>Alakategoria C:</b> Kokonaisvaltaista (3)	<b>Alakategoria C:</b> Hoito- ja tukimuoto (3)
<b>Alakategoria D:</b> Sosio-emotionaalisia taitoja tukevaa (4)	<b>Alakategoria D:</b> Toiminnallista (3)	<b>Alakategoria D:</b> Aikuisen ohjaamaa (1)

Lukumäärältään suurin kuvauskategoria (26) sisältää käsityksiä, jotka liittyvät toiminnan tavoitteisiin. Toinen kuvauskategoria (20) kertoo, millaista terapeuttinen musiikkikasvatus on. Kolmas kuvauskategoria (14) tuo esille käsityksiä kasvattajan toiminnasta.

Seuraavassa alaluvussa kerron analyysin tuloksena muodostetuista kuvauskategorioista ja niiden välisistä eroista. Kuvauskategorioiden välillä on sisällöllisiä eroja, jotka muotoutuivat terapeuttisen musiikkikasvatuksen ja musiikin

käytön tavoitteista, musiikin käytöstä ja kasvattajan toimintaan liittyvistä käsityksistä.

### **7.1.2 Alkumittauksen kuvauskategorioiden sisällöt ja niiden väliset erot**

Ensimmäiseen kuvauskategoriaan eli **Yläkategoriaan I (Toiminnan tavoitteet)** kuuluvat käsitykset kertovat terapeuttisen musiikkitoiminnan erilaisista tavoitteista. Varhaiskasvattajien käsitysten mukaan terapeuttinen musiikkikasvatus ja musiikki toimivat ensinnäkin lapsen tunteiden ilmaisuvälineenä (Alakategoria A).

*Musiikki antaa aina kokemuksia, luo erilaisia tunnelmia ja tunteita. Musiikin avulla voidaan herätellä eri tunnetiloja, käydä läpi pelkoja, ominaisuuksia jne. (lto10)*

Toiseksi terapeuttinen musiikkikasvatus on rentouttavaa toimintaa (Alakategoria B).

*... Nukkarimusiikki on monesti rentouttavaa, ”terapeuttista”... (lto3)*

Kolmanneksi toiminnan tavoitteiden sanotaan olevan lapsen tarpeista lähtevää (Alakategoria C).

*Terapeuttinen musiikkikasvatus voi auttaa lasta eteenpäin erilaisissa haasteissa. (relto11)*

Neljännän käsityksen mukaan terapeuttisen musiikkikasvatuksen toiminnan tavoitteena on tukea sosio-emotionaalisia taitoja (Alakategoria D).

*Musiikin hyödyntämistä varhaiskasvatuksessa siten, että se tukee esim. lapsen itsetuntoa, sos.emot.taitoja, tunne-elämän kehittymistä. (relto11)*

**Yläkategoria II (Musiikkikasvatuksen ominaisuudet)** käsittelee musiikkikasvatuksen terapeuttisia ominaisuuksia. Tämän kategorian mukaan terapeuttisen musiikin käyttö toiminnassa on ensinnä luovaa ja vapaata (Alakategoria A).

*Rentouttavaa, luovaa, antaa mahdollisuuden ilmaista itseään...* (lto1)

*... Elämyksellistä, luovaa, vapaata, kokeilevaa...* (lto13)

Toiseksi terapeuttisen musiikin käyttöön liitettiin musiikin kokemuksellisuus (Alakategoria B).

*Terapeuttinen musiikkikasvatus voi antaa lapselle onnistumisen kokemuksia taiteellisten elämysten kautta.* (relto11)

Kolmantena siihen liitettiin kokonaisvaltaisuus (Alakategoria C).

*Kokonaisvaltaista...* (lto13)

*Musiikin käyttö vk:ssa: monipuolisuus suositeltavaa...* (lto17)

Neljäs käsitys kertoi terapeuttisen musiikkikasvatuksen olevan toiminnallista tekemistä (Alakategoria D).

*... liikuntaa, musiikkimaalausta, rentoutumista* (lto1)

*... toiminnallista...* (lto13)

Kolmannen kuvauskategorian, **Yläkategoria III (Kasvattajan toiminta)**, käsitykset liittyvät kasvattajan toimintaan. Kasvattajien mukaan terapeuttinen musiikkikasvatus on kasvattajan suunnittelemaa toimintaa (Alakategoria A).

*... suunnitelmallista...* (lto2)

Toisen käsityksen mukaan terapeuttinen musiikkikasvatus on jokapäiväistä ja arjessa tapahtuvaa musiikillista toimintaa (Alakategoria B).

*Jokapäiväistä musisointia arjessa lasten kanssa: laulu, soitto, musiikin kuuntelu. (lto8)*

*... jokapäiväistä arjen tilanteissa... (lto2)*

Kolmanneksi terapeuttisen musiikkikasvatuksen sanottiin olevan hoito- ja tukimuoto (Alakategoria C), jolloin kasvattajan toiminta on kuntouttavaa.

*Hoitomuoto, musiikin avulla pyritään johonkin pyrittävään tavoitteeseen. (lh15)*

*Yksi tukimuoto (lto14)*

Neljännän käsityksen mukaan kasvattajan musiikillinen toiminta on aikuisjohtoista Alakategoria D).

*... luovaa, vapaata – toisaalta aikuisen suunnittelemaa ja ohjaamaa. (lto13)*

### **Kuvauskategorioiden erot**

Muodostetut kuvauskategoriat (ylä- ja alakategoriat) eroavat sisällöiltään seuraavasti. ”*Toiminnan tavoitteissa*” kuvataan toiminnalle asetettuja tavoitteita, kun taas ”*Kasvattajan toiminnassa*” kerrotaan kasvattajan omaan tapaan tehdä musiikin avulla terapeuttista työtä. ”*Musiikkikasvatuksen ominaisuuksista*” kertovissa käsityksissä kuvataan erilaisia musiikkikasvatuksen ja musiikin piirteitä, jotka toimivat terapeuttisesti tai olivat kasvattajien mielestä jo itsessään terapeuttista. Terapeuttisen musiikkikasvatuksen sanottiin olevan muun muassa kokonaisvaltaista ja kokemuksellista toimintaa.

Kuvauskategorioiden käsitysten ja niissä olevien ilmaisujen lukumäärän perusteella näyttäisi siltä, että varhaiskasvattajien käsityksissä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta painottuivat toiminnan tavoitteet (26 ilmaisua). Musiikkitoiminnalle asetettiin tiettyjä tavoitteita, kuten tunteiden ilmaisu, sosio-emotionaalisten taitojen tukeminen ja rentoutuminen. Tavoitteet olivat lähtöisin näiden käsitysten mukaan lasten kehityksellisistä ja tukemisen tarpeista.

Toiseksi eniten ilmaisuja oli musiikkikasvatuksen ominaisuuksista kertovassa kategoriassa (20 ilmaisua). Varhaiskasvattajien käsitysten mukaan musiikilla ja musiikkikasvatuksella on jo itsessään terapeuttisia ominaisuuksia, kuten toiminnallisuus, kokemuksellisuus ja kokonaisvaltaisuus. Terapeuttisen musiikkikasvatuksen sanottiin olevan luovaa ja vapaata toimintaa. Toisin sanoen luovuus ja vapaus musiikin käytössä tekivät kasvattajien mielestä musiikkikasvatuksesta terapeuttisen.

Vähiten ilmaisuja oli kasvattajan toimintaan liittyvässä kategoriassa (14 ilmaisua). Tässä kategoriassa käsitykset kohdistuivat itse kasvattajaan ja hänen omaan tapaansa toimia työssään. Terapeuttinen musiikkikasvatus oli kasvattajan suunnittelemaa ja ohjaamaa toimintaa, jota voitiin käyttää jokapäiväisissä arjen tilanteissa. Musiikkikasvatuksen sanottiin olevan myös hoito- ja tukimuoto, jolloin se toimii kasvattajan pitämänä kuntouttavana toimintana.

### **7.1.3 Loppumittauksen kuvauskategoriajärjestelmä**

Fenomenografisen analyysin viimeisessä vaiheessa muodostin varhaiskasvattajien käsityksistä kaksikymmentäyksi (21) käsitysryhmää eli käsityksiä kuvaavia kuvauskategoriota. Nämä käsitysryhmät muodostivat neljä yläkategoriaa. Kuhunkin yläkategoriaan kuului kolmesta seitsemään (3–7) alakategoriaa. Kategoriat on järjestetty taulukkoon lukumäärän perusteella niin, että ensin on lukumäärältään suurin kategoria. Seuraavalla sivulla esitän kyseisen loppumittauksen kuvauskategoriajärjestelmän (Taulukko 6).

TAULUKKO 6. Kuvauskategorijärjestelmä 2: Loppumittaus

**TERAPEUTTINEN MUSIIKKIKASVATUS:**

<b>YLÄKATEGORIA I Musiikki välineenä (29)</b>	<b>YLÄKATEGORIA II Musiikin ominaisuudet (17)</b>	<b>YLÄKATEGORIA III Musiikkikasvatuksen pedagogiikka (12)</b>	<b>YLÄKATEGORIA IV Kasvattajan toiminta (10)</b>
<b>Alakategoria A:</b> Musiikki on väline (11)	<b>Alakategoria A:</b> Rentouttaa ja rauhoittaa (6)	<b>Alakategoria A:</b> Tavoitteellista ja lapsen tarpeisiin vastaavaa (5)	<b>Alakategoria A:</b> Jokapäiväistä arjessa (5)
<b>Alakategoria B:</b> Tunteiden ja itse- ilmaisun väline (8)	<b>Alakategoria B:</b> Luovaa ja vapaata (3)	<b>Alakategoria B:</b> Monipuolista toimintaa (4)	<b>Alakategoria B:</b> Tietoista toimintaa (3)
<b>Alakategoria C:</b> Opettaa eri kehityksen osa- alueita (4)	<b>Alakategoria C:</b> Innostavaa (3)	<b>Alakategoria C:</b> Useita aistikanavia hyödyntävää (2)	<b>Alakategoria C:</b> Aikuisjohtoista (1)
<b>Alakategoria D:</b> Auttaa keskittymään (2)	<b>Alakategoria D:</b> Voimauttavaa (3)	<b>Alakategoria D:</b> Toiminnallista (1)	<b>Alakategoria D:</b> Ei oikeaa tai väärää tapaa (1)
<b>Alakategoria E:</b> Auttaa vuorovaikutuksen luomiseen (1)	<b>Alakategoria E:</b> Yhdessäoloa ja yhdistävää (2)	<b>Alakategoria E:</b> Suunnitelmallista (1)	
<b>Alakategoria F:</b> Hoitomuoto (1)			
<b>Alakategoria G:</b> Opettaa hiljaisuutta (1)			

Lukumäärältään suurin kuvauskategoria (29) sisältää käsityksiä, jossa kerrotaan musiikin toimivan esimerkiksi opetuksen, tukemisen ja hoidon välineenä. Toinen

kuvauskategoria (17) kertoo, millaisia ominaisuuksia terapeuttisella musiikilla on. Kolmas kuvauskategoria (12) esittää musiikkikasvatuksen pedagogiikkaan liittyviä käsityksiä. Neljäs kuvauskategoria (10) tuo esille käsityksiä kasvattajan toiminnasta.

#### **7.1.4 Loppumittauksen kuvauskategorioiden sisällöt ja niiden väliset erot**

Ensimmäiseen kuvauskategoriaan eli **Yläkategoriaan I (Musiikki välineenä)** kuuluvat käsitykset kertovat terapeuttisessa musiikkikasvatuksessa ensinnä musiikin olevan esimerkiksi opetuksen, tukemisen ja hoidon väline (Alakategoria A).

*... käytetään välineenä jonkun oppimiseen, myös tunteiden kokemisen ja ilon.*  
(Ito8)

Toiseksi varhaiskasvattajien käsitysten mukaan terapeuttinen musiikkikasvatus ja musiikki toimivat lapsen tunteiden ilmaisun ja itseilmaisun välineenä (Alakategoria B).

*Musiikin avulla saa tunteita tuotua esille.* (Ih3)

*Auttaa ilmaisemaan itseään...* (Ito6)

Kolmanneksi terapeuttinen musiikkikasvatus opettaa lapsen eri kehityksen osalualueita (Alakategoria C).

*... musiikin avulla eri keinoin ... voidaan opettaa eri kogn. taitoja, voidaan kehittää sosiaalisuutta, toisten huomioon ottamista.* (Ito12)

*Musiikin avulla voidaan opettaa lähes kaikkia sisältöalueita.* (Ito5)

Neljänneksi terapeuttinen musiikkikasvatus auttaa lasta keskittymään (Alakategoria D).

*Auttaa ilmaisemaan itseään, keskittymään ja vuorovaikutuksen luomiseen.*  
(Ito6)

Viidenneksi se auttaa vuorovaikutuksen luomiseen joko lapsen ja aikuisen välillä tai lasten kesken (Alakategoria E).

*Auttaa ilmaisemaan itseään, keskittymään ja vuorovaikutuksen luomiseen.*  
(Ito6)

Kuudennen käsityksen mukaan terapeutin musiikkikasvatus on hoitomuoto (Alakategoria F).

*Hoitomuoto.* (Ih1)

Seitsemännen käsityksen mukaan se opettaa myös hiljaisuutta (Alakategoria F).

*Auttaa rentoutumaan, rauhoittaa, vuoron odottamista, opettaa hiljaisuutta.*  
(Ih2)

**Yläkategoria II (Musiikin ominaisuudet)** käsittelee musiikin terapeuttisia ominaisuuksia. Tämän kategorian mukaan terapeutin musiikin käyttö toiminnassa on ensinnä rentouttavaa ja rauhoittavaa (Alakategoria A).

*Musiikki on itsessään terapeuttista, sillä on rauhoittava / rentouttava vaikutus.* (Ito15)

Toiseksi terapeutin musiikkiin liitettiin musiikin luovuus ja vapaus (Alakategoria B).

*Luovaa, luovuutta ja kunkin lapsen vahvuuksia ja omaa tapaa tehdä painottavaa parhaimmillaan.* (relto16)

Kolmantena terapeutin musiikin ominaisuutena tuotiin esille innostavuus (Alakategoria C).



*... innostavaa, kutsuvaa, ... (lto7)*

Neljäntenä sen sanottiin olevan voimauttavaa (Alakategoria D).

*Voimauttavaa ja vapauttavaa. (relto16)*

Viidenneksi terapeutinen musiikki ja musiikillinen toiminta olivat varhaiskasvattajien käsitysten mukaan yhdessäoloa ja yhdistävää (Alakategoria E).

*Yhdessä oloa, yhteen kuuluvuuden tunnetta. (lh3)*

Kolmannen kuvauskategorian, **Yläkategoria III (Musiikkikasvatuksen pedagogiikka)**, käsitykset liittyvät kasvattajan pedagogiseen suunnitteluun ja toimintaan. Varhaiskasvattajien mukaan terapeutinen musiikkikasvatus on kasvattajan suunnittelemaa toimintaa, joka on ensinnä tavoitteellista ja lapsen tarpeista lähtevää toimintaa (Alakategoria A).

*... ja hyvä musiikkikasvatus sisältää tavoitteita, jotka nousevat lapsen tarpeista ja kehitysvaiheista. (lto9)*

Toisen käsityksen mukaan terapeutinen musiikkikasvatus on monipuolista toimintaa (Alakategoria B).

*Musiikin avulla voidaan harjoitella monia asioita ... keinot erilaisia: musiikkimaalaus, soittaminen, laulaminen, loruilu, äänillä leikkiminen (partituuri), kuuntelu + katselu. (lto15)*

Kolmanneksi terapeutisen musiikkikasvatuksen sanottiin olevan useita aistikanavia hyödyntävää toimintaa (Alakategoria C).

*Monikanavaista ja moniaistista parhaimmillaan: esim. yhdistetään liikuntaa / kuvataidetta jne. musiikkiin. (relto16)*

Neljäs käsitys tuo esille kasvattajan toiminnan olevan toiminnallista (alakategoria D).

*Se tuo opetukseen toiminnallisuutta... (lto5)*

Viidenneksi terapeutin musiikkikasvatus on suunnitelmallista (Alakategoria E).

*... suunnitelmallista, monipuolista lapsen kasvua, kehitystä tukevaa. (lto13)*

Neljännessä yläkategoriassa, **Yläkategoria IV (Kasvattajan toiminta)**, käsitykset painottavat kasvattajan omaa toimintaa. Ensinnä kasvattajan sanottiin käyttävän musiikkia terapeuttisesti joka päivä arjen kaikissa tilanteissa.

*Jokapäiväistä ja arkista laulua ja musisointia lasten kanssa. (lto6)*

Toisen käsityksen mukaan toiminta on tietoista toimintaa (Alakategoria B). Toisin sanoen musiikkia käytetään tietoisesti eri tilanteissa juuri terapeuttisessa merkityksessä.

*Terapeuttisuus musiikkikasvatuksessa on kasvattajan tietoisuutta musiikin mahdollisuuksista kasvatuksen ja opetuksen välineenä. (elto17)*

Kolmas käsitys mainitsee kasvattajan toiminnan olevan aikuisjohtoista (alakategoria C).

*... aikuisjohtoista, ... (lto7)*

Neljännessä käsityksessä kasvattajan toiminnalla ei sanota olevan oikeaa tai väärää tapaa (Alakategoria F).

*Ei ole oikeaa / väärää tapaa. (relto16)*

### **Kuvauskategorioiden erot**

Muodostetut kuvauskategoriat (ylä- ja alakategoriat) eroavat sisällöiltään seuraavasti. ”Musiikki välineenä” käsittelee ainoastaan musiikin toimista välineenä johonkin muuhun. Musiikkikasvatus ei siis tuota pelkkää musiikillista oppimista, kuten esimerkiksi melodian tai rytmin oppimista, vaan musiikin avulla opetetaan esimerkiksi itseilmaisua tai keskittymistä. ”Musiikin ominaisuudet” -kategoria ilmaisee musiikin olevan jo itsessään muun muassa rentouttavaa ja luovaa tai innostavaa ja yhdistävää. ”Musiikkikasvatuksen pedagogiikassa” käsitellään ainoastaan pedagogista puolta, kun taas ”Kasvattajan toiminnassa” painotetaan kasvattajan omaa tietoista tapaa tehdä työtä terapeuttisesti.

Varhaiskasvattajat toisaalta ajattelivat musiikin olevan vain väline jonkin muun oppimiseen, mutta toisaalta he ajattelivat musiikin jo itsessään olevan terapeuttista. Näin ollen pelkkä musiikillinen toiminta arjessa loi kasvattajien käsitysten mukaan lapselle kasvu- ja oppimisalustan.

Kuvauskategorioiden ilmaisu- ja lukumäärän perusteella näyttäisi siltä, että koulutuksen jälkeen varhaiskasvattajien käsityksissä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta painottuivat musiikin välineellinen arvo (29 ilmaisua). Toiseksi eniten ilmaisuja oli musiikin ominaisuuksista kertovassa kategoriassa (17 ilmaisua). Varhaiskasvattajien käsitysten mukaan musiikilla ja musiikkikasvatuksella on jo itsessään terapeuttisia ominaisuuksia. Kolmas kategoria toi esille varhaiskasvatuksen yleisen kasvatuksen ja opetuksen toimintaan liittyvän ajatuksen musiikilla höystettynä: Musiikkitoiminta edesauttaa monessa kehityksen tarpeessa olevaa lasta monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti.

Vähiten ilmaisuja oli kasvattajan toimintaan liittyvässä kategoriassa (10 ilmaisua). Käsitteet kohdistuivat kasvattajan omaan tapaan toimia työssään terapeuttisesti. Terapeuttinen musiikkikasvatus on jokapäiväistä tietoista toimintaa arjen eri tilanteissa, jota voi tehdä monella eri tapaa.

## 7.2 Tulosten tarkastelua

Aineistosta kerätyt varhaiskasvattajien ilmaukset sekä fenomenografisesti analysoidut käsitykset terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta koskivat toiminnan sisällön sekä toimijan kannalta terapeuttisuuden termiä ja tukevat näin teoreettista taustaa. Kuvauskategorioissa ilmenevät käsitykset on löydettävissä teoriaosassa esiintyvistä ajatuksista, jotka esitellään seuraavaksi. *Tutkimustuloksista poimitut käsitykset* on kirjoitettu *kursiivilla*, jotta lukija voi erottaa helpommin tutkimustulokset teoriaan pohjautuvasta ajatuksesta. Tässä käsiteltäviä käsityksiä on poimittu sekä alkumittauksesta että loppumittauksesta.

Musiikki ja musiikin tekeminen on toiminnallista ja kokonaisvaltaista toimintaa. Lilja-Viherlammen mukaan (2008) musiikkikasvatuksen terapeuttisuus vastaa lapsen oppimisen ja kasvamisen tarpeisiin ja ottaa samalla huomioon lapsen koko persoonallisuuden. Myös tässä tutkimuksessa tulosten kuvauskategorioissa tuli esille terapeuttisen musiikkikasvatuksen olevan *kokonaisvaltaista ja lapsen tarpeista lähtevää*.

Varhaiskasvattajat pitivät *musiikkia kasvatuksen ja opetuksen välineenä* niin kuin myös Lilja-Viherlampi. Lilja-Viherlampi (2008) määrittelee terapeuttisuuden olevan pedagoginen väline, jonka avulla opetustavoitteet ja lapsi kohtaavat. Näin ollen terapeuttinen musiikkitoiminta edistää sekä psyykkistä että fyysistä terveyttä.

*Sosio-emotionaaliset taidot ja tunteiden ilmaisu* mainitaan kasvattajien käsityksissä useaan kertaan. Lehtonen (1986) sanoo musiikillisen toiminnan tarjoavan yhteisiä tunnekokemuksia. Lilja-Viherlampi (2008) kertoo laulamisen tarjoamasta kanavasta vuorovaikutukseen, tunteiden ilmaisuun, kykyyn käsitellä tunteita, kohdata tarpeita ja tehdä psyykkistä työtä. Harrison (2011, 87) myös kertoo musiikin olevan itsessään sosiaalista toimintaa, sillä se on yhdistävää ja vuorovaikutuksellista. Tunteiden ilmaisusta ja itseilmaisun välineestä kertovat myös Linnankivi, Tenkku ja Urho (1981). Musiikkia on pidetty lapsen tunne-elämän kehityksen ja itseilmaisun kuuluvana musiikkikasvatuksen osa-alueena, sillä musiikkikasvatus tukee kieltä, sosiaalisia taitoja sekä yhteisöllisyyttä.

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1981) mainitsevat musiikin vahvistavan emotionaalisesti, sosiaalisesti ja esteettisesti lapsen itsetuntoa ja antavan tilaisuuksia

luovaan toimintaan. Tutkimuksen tuloksissa tuli myös esille yhtenä käsityksenä *luovuus*, jonka Linnankivi, Tenkku ja Urho (1981) mainitsevat.

Ahonen-Eerikäinen (1999) luonnehtii musiikkiterapian olevan monimuotoista, joka tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Varhaiskasvattajien käsitysten mukaan terapeuttinen musiikkikasvatus on *monipuolista toimintaa ja hyödyntää useita aistikanavia*. Brodsky ja Sulkin (2010) mainitsevat myös musiikillisen toiminnan olevan moniaistillista integraatiota.

Sekä Darrow (2011) että Lilja-Viherlampi (2008) kertovat musiikkikasvatuksen mahdollistavan terapeuttisen pedagogiikan, jossa kasvattajat voivat musiikin avulla auttaa lapsia saavuttamaan erityisen tuen tavoitteita. Nämä tavoitteet voivat esimerkiksi edistää lapsen kehitystä kaikissa oppimisen alueilla ja tukea sosiaalista taitoa. Tässä tutkimuksessa *kasvattajan tiedostava toiminta ja musiikkikasvatuksen pedagogiikka* tulivat esille varhaiskasvattajien käsityksistä ennen kaikkea intervention jälkeisessä kyselyssä. Lilja-Viherlammen (2008) mukaan kasvattajan terapeuttinen pedagoginen asenne on perusedellytys ja se määrittää olennaisesti terapeuttista toimintaa.

Yhtenä tutkimuksen käsityksenä oli loppumittauksessa esille tullut *hiljaisuuden opettaminen*. Lilja-Viherlampi (2008) sekä hänen haastateltavansa toivat esille, että musiikin parissa toimimisen terapeuttisiin elementteihin voidaan liittää myös hiljaisuus.

*Rauhoittuminen ja rentoutuminen* mainittiin käsityksinä sekä alku- että loppumittauksessa. Hongisto-Åberg ja kumppanit (1998) mainitsevat, että musiikin keinoin voidaan rauhoittaa tai viihdyttää lasta sekä lujittaa lapsen perusturvallisuuden tunnetta.

Darrown (2011) mukaan musiikkia voidaan käyttää esimerkiksi motivoimaan ja edistämään sitoutumista liikuntaohjelmaan sekä helpottamaan rentoutumista liikuntaohjelman aikana. Tutkimustuloksissa tämä asia mainitaan *innostavana ja rentouttavavana* toimintana sekä alku- että loppumittausten käsityksissä.

Ala-Ruonan, Saukon ja Tarkin (2001) selityksessä musiikkiterapia on kuntoutus- ja hoitomuoto, jossa musiikin eri elementtejä kuten rytmiä, harmoniaa, melodiaa, äänensävyä ja dynamiikkaa käytetään vuorovaikutuksen keskeisenä

välineenä yksilöllisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Tutkimustuloksissa yhdeksi käsitteeksi muodostettiin myös *hoitomuoto*.

### 7.3 Intervention vaikutukset

Toisena tutkimustehtävänä oli selvittää, miten interventio vaikutti kasvattajien käsityksiin terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Tarkoituksena oli vertailla alkumittauksesta muodostettuja kategorioita loppumittauksen kategorioihin ja näin saada selville, kuinka interventiona toimiva koulutus rikastutti varhaiskasvattajien käsityksiä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta ja musiikin käytöstä.

Ensimmäiseksi vertailun kohteena oli **kategoriajärjestelmien rakenne**. Alkumittauksesta muodostettu kuvauskategoriajärjestelmä sisälsi kolme (3) yläkategoriaa ja jokaisessa yläkategoriassa oli neljä (4) alakategoriaa. Loppumittauksen kuvauskategorioiksi saatiin järjestelmä, jossa oli neljä (4) yläkategoriaa ja jokainen yläkategoria sisälsi kolmesta seitsemään (3–7) alakategoriaa. Pelkästään järjestelmien rakennetta vertailemalla voi todeta, että loppumittauksen aineistosta muodostettiin laajempi järjestelmä, joka sisälsi enemmän kategorioita: sekä ylä- että alakategorioita. Tämän perusteella voidaan sanoa, että interventio toi enemmän käsityksiä esille ja näin ollen rikastutti varhaiskasvattajien käsityksiä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta.

Toisena vertailun kohteena oli **kuvauskategoriajärjestelmien sisältö**. Sisällöllisesti kuvauskategoriajärjestelmät eivät eronneet huomattavasti toisistaan, sillä molemmista järjestelmistä löytyi samoja otsikoita ja käsityksiä tai ne olivat melkein samaa asiaa tarkoittavia. Esimerkiksi kummastakin järjestelmästä löytyi kategorioita jotka sisälsivät kasvattajan toimintaan liittyviä käsityksiä. Melkein samanlaisista sisällöistä esimerkkinä voisin mainita musiikkikasvatuksen ominaisuudet ja musiikin ominaisuudet. Alkumittauksen järjestelmässä oli lueteltu musiikkikasvatuksen ominaisuuksia, kun taas loppumittauksessa lueteltiin musiikin ominaisuuksia. Musiikkikasvatukselle varhaiskasvattajat kirjoittivat ilmauksia, joissa painottuivat koko musiikkikasvatukselle asetettuja ominaisuuksia, kuten luovaa ja vapaata toimintaa. Nämä samat sanat löytyivät myös loppumittauksesta musiikin

ominaisuuksista. Tässä loppumittauksen kategoriassa tarkoitettiin musiikin olevan itsessään luovaa ja vapaata, ei siis koko musiikkikasvatustoiminnan.

Kolmantena vertailin **yläkategorioiden otsikoita ja niiden sisältöjä**. Loppumittauksessa kuvaukset saivat hienosäätöä ja tarkennusta. Loppumittauksessa saatiin neljä yläkategoriaa, joka on yksi enemmän kuin alkumittauksessa. Alkumittaukset yläkategoriat jakautuivat toiminnan tavoitteiden kuvaukseen, koko musiikkikasvatukseen kuvaukseen ja kasvattajan toiminnan kuvaukseen. Loppumittauksen yläkategoriat jakaantuivat musiikin välineellisyyteen, musiikin ominaisuuksiin, musiikkikasvatukseen pedagogiikkaan ja kasvattajan toimintaan. Musiikkikasvatukseen kuvauksesta jakaantui kategoriat, joissa eroteltiin musiikkikasvatuksesta käsityksiä itse musiikin ominaisuuksiin ja musiikkikasvatukseen pedagogiikkaan. Alkumittauksessa toiminnan tavoitteisiin sisältyi musiikin toimiminen välineenä johonkin muuhun tavoitteeseen, kun taas loppumittauksessa varhaiskasvattajat toivat esille erikseen musiikin toimivan välineenä kasvatuksessa, kehityksessä, tukemisessa ja opettamisessa.

Neljäs vertailu kohdistui **alakategorioiden käsityksiin**. Kaikki alkumittauksen alakategoriat löytyivät loppumittauksen kategoriajärjestelmästä. Loppumittaukseen alakategorioita oli muodostettu enemmän, sillä aineistossa oli yksittäisiä ilmauksia lukumäärällisesti enemmän. Nämä yksittäiset käsitykset liittyivät musiikin toimimiseen välineenä ja kasvattajan omaan toimintaan. Määrällisesti eniten ilmauksia liittyi kummassakin aineistossa juuri musiikin toimimiseen välineenä, ennen kaikkea tunteiden ilmaisuun ja itseilmaisuun. Myös musiikkikasvatukseen sekä musiikin luovuus ja vapaus olivat ilmaisuja, jotka mainittiin useasti.

Interventiolla (koulutuksella) näyttäisi olevan tämän tutkimuksen perusteella rikastuttava ja tarkentava vaikutus varhaiskasvattajien käsityksiin terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Käsitysten rikastumisesta intervention vaikutuksena voisi mainita esimerkiksi kuvauskategorioiden lukumäärän kasvamisen. Tarkennusta käsityksissä ilmaisee käsitysten jakaantuminen tarkemmiksi ja erillisiksi ilmaisuiksi, kuten jo edellä mainittiin: musiikkikasvatukseen ominaisuuksien käsitykset jakaantuivat itse musiikin ominaisuuksiin ja musiikkikasvatukseen pedagogiikkaan.

Ennen interventiota varhaiskasvattajien käsityksissä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta painottui toiminnan tavoitteet ja yleisestikin kategorioiden määrä oli pienempi loppumittaukseen verrattuna.

Intervention jälkeen käsityksissä painottui huomattavasti muita kategorioita enemmän musiikin välineellinen arvo. Tämän perusteella varhaiskasvattajat käyttivät musiikkia muun muassa opetuksellisena ja kuntouttavana välineenä, kuten myös tutkimuksen esioletuksenani olikin.



## 8 POHDINTA

### 8.1 Tulosten merkitys

Tutkimukseni tulokset tukivat teoretietoa, sillä samoja asioita tuli esille. Tulokseni siis vahvistivat jo olemassa olevaa tietoa terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta ja musiikin käytöstä. Kasvattajan toiminta nousi esille varhaiskasvattajien käsityksissä. Näissä käsityksissä painotettiin kasvattajan tietoista ja jokapäiväistä musiikin käyttöä arjen eri tilanteissa. Kasvattajan tietoinen toiminta ei tullut esille alkumittauksessa, vaan oli selkeästi intervention vaikutusta. Koulutus sai varhaiskasvattajat tunnistamaan ja huomaamaan tietoisesti musiikin käytön tietyn tavoitteen saamiseksi. Pelkästään jo tämä tulos esittää, että koulutuksellani oli toivottu vaikutus varhaiskasvattajien käsityksiin ja sitä myöten myös heidän toimintaansa.

Tietoinen toiminta ja musiikin käyttö ovatkin yksi tärkeimmistä terapeutisuuden ominaisuuksista. Kasvattajan terapeutin pedagoginen asenne on perusedellytys, joka olennaisesti määrittää terapeutista toimintaa, joka perustuu Lilja-Viherlammen mukaan (2008) esimerkiksi kasvattajan tiedostamiseen lapsen kasvusta ja kehityksestä, integroivien oppimiskokemusten merkityksestä ja kiinnostuksesta merkitykselliseen toimintaan musiikin parissa. Tulokset mukailevat näin ollen Lilja-Viherlammen (2008) ajatusta siitä, että kasvattajan on tiedostettava tilanteeseen sisältyviä terapeutisia mahdollisuuksia ja mistä kaikessa tilanteessa voi olla kysymys.

Varhaiskasvattajien käsityksistä nousi esille selkeästi terapeutin musiikkikasvatuksen kasvua ja oppimista tukeva tavoite. Varhaiskasvattajat toivat esille käsityksissään musiikkikasvatuksen pedagogiikan, jonka mukaan musiikkikasvatus on tavoitteellista ja lapsen tarpeisiin vastaavaa toimintaa. Kirjoitelmista kävi myös ilmi, että sekä hoitajat että opettajat pitivät musiikkia pedagogisena metodina ja välineenä. Tähän voidaan todeta, että kaikki toiminta varhaiskasvatuksessa tulee juuri olla tavoitteellista ja lapsen tarpeisiin vastaavaa. Pedagogisuus on näin ollen tärkeä osa myös musiikkikasvatusta.

Kyselylomakkeessa kysyttiin kasvattajien ammattinimikettä taustatiedoissa. Vastauksista kävi ilmi, että tutkimukseen liittyvään koulutukseen terapeutisesta musiikkikasvatuksesta varhaiskasvatuksessa osallistui enemmän opettajia kuin

hoitajia. Näyttäisi siis siltä, että tämänkaltainen koulutus kiinnostaa lastentarhan- sekä erityislastentarhanopettajia. Musiikillisessa toiminnassa tarvitaan pedagogisuutta ja tavoitteiden asettamista, joka on osa opettajien työtä ja ammatillisuutta. Tämä ei suinkaan tarkoita sitä, ettei myös hoitajilla olisi pedagogista tai musiikillista taitoa.

Musiikkiterapiaa pidetään yleisesti sopivana ja tehokkaana interventiona lasten laajoihin fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin (Bunt 2006). Tämä tutkimus perustui tähän samaan väitteeseen. Varhaiskasvattajien käsityksistä voidaan huomata, että musiikki toimii hyvänä interventiona erilaisissa lasten haasteissa - sekä ennaltaehkäisevänä toimintana että kuntoutus- ja tukimuotona.

Tässä tutkimuksessa tuli esille, kuinka myös musiikkikasvatuksella voidaan ottaa huomioon jokaisen lapsen omat tarpeet. Tämä tulos tukee näin ollen myös Lilja-Viherlammen (2008) määritelmää terapeuttisuudesta pedagogisena välineenä, jonka avulla opetustavoitteet ja lapsi kohtaavat. Musiikkikasvatusta voidaan näin ollen pitää yhtenä tasavertaisena pedagogisena menetelmänä toisten menetelmien ohella, ei siis vain taiteellisen kokemisen ja ilmaisemisen yhtenä muotona, jotka ovat osa lapsen esteettistä, eettistä ja muuta oppimista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005).

Varhaiskasvattajat pitivät musiikkia ennen kaikkea välineenä. Musiikki toimii tutkimustuloksista esille tulleiden käsitysten mukaan välineenä muun muassa tunteiden ilmaisuun ja lapsen eri kehityksen osa-alueiden opettamiseen. Kasvattajat olivat tiedostaneet, että terapeuttinen musiikkikasvatus on muutakin kuin musiikillisten taitojen oppimista. Musiikki toimii kasvattajien mukaan luonnollisena opetusvälineenä tai metodina, josta on hyötyä monenlaiseen opettamiseen tai kuntouttamiseen.

Terapeuttisessa musiikkikasvatuksessa musiikilla sanottiin olevan erilaisia ominaisuuksia, kuten rentouttava ja rauhoittava vaikutus sekä innostava ja voimauttava vaikutus. Musiikin sanottiin myös jo itsessään toimivan terapeuttisesti välineellisen arvon lisäksi. Tämän kaltainen ajatus on yleistä ja sitä käytetään hyödyksi myös arkielämässä, kuten esimerkiksi taustamusiikkina lentokoneissa ja ostoskeskuksissa. Päivähoidossa käytetään musiikkia usein rauhoittamaan lapsia ennen ruokailua tai lepoa varten.

Tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli selvittää, rikastuttaako koulutus varhaiskasvattajien käsityksiä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että koulutus muutti kasvattajien käsityksiä ja suhtautumista tutkittavaan ilmiöön. Interventiolla oli vaikutusta varhaiskasvattajien käsityksiin terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Koulutus rikastutti käsityksiä ja tarkensi kasvattajille, mitä terapeuttinen musiikkikasvatus on. Samalla koulutus antoi kasvattajille tietotaitoa, josta hyötyi sekä kasvattajat että varhaiskasvatuksessa olevat lapset. Koulutus sai aikaan muutosta varhaiskasvattajien käsityksiin, ammattitaitoon ja toimintaan.

Alkumittauksesta kävi selville, että kasvattajilla oli tietoa jo ennestään terapeuttisuudesta ja musiikin käytön mahdollisuuksista varhaiskasvatuksessa, kuten myös esiolettamuksenani oli. Kasvattajien ennakkonäkemykset asiasta olivat perustietoja musiikkikasvatuksesta, musiikillisesta toiminnasta sekä kasvattajan omasta toiminnasta. Ennakkotiedot voitiin yhdistää osittain myös musiikkiterapiaan, kuten esimerkiksi sosio-emotionaalisten taitojen tukeminen tai hoito- ja tukimuoto.

Loppumittauksen tulokset toivat esille koulutuksessa käydyt asiat ja tarkentuivat sekä rikastuivat moninaisimmaksi tiedon sekä kokemusten karttuessa. Koulutus näyttäisi tulosten perusteella onnistuneen sen tavoitteisiin nähden. Koulutuksen tavoitteena oli vaikuttaa kasvattajien käsityksiin, asenteisiin, tietoisuuteen sekä musiikin käytön toimintaan lapsen kehitykseen tukevana elementtinä ja herättää samalla kasvattajat terapeuttiseen ajatteluun. Näin ollen koulutuksen suunnittelu ja toteutus palveli tarkoitustaan.

Koulutukseen kuulunut kotitehtävä (laululeikin opettaminen) mahdollisti jokaiselle osallistujalle omakohtaisen ajattelun ja oppimisen. Samalla jokainen sai myös kokea samoja piirteitä kuin he itse toivat esille terapeuttiseen musiikkikasvatukseen kuuluvina ominaisuuksina, kuten luovaa ja vapaata toimintaa, itseilmaisua, suunniteltua, toiminnallista, tietoista toimintaa, useita aistikanavia hyödyntävää. Kotitehtävä sai näin aikaan muutosta eli oppimista ja vahvisti jokaisen omaa musiikillista osaamista.

Tutkimus vahvisti entisestään omia oletuksiani ja huomioitani musiikkikasvatuksen terapeuttisuudesta. Lähtökohtina tutkimukselle olivat musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisuuden soveltaminen ja musiikin integroiminen työhön varhaiskasvatuksen pedagogina, jotka toteutuivat sekä itseni että

tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvattajien kohdalla. Tutkielmasta saaduista kokemuksista ja tiedoista oli näin ollen hyötyä itseni lisäksi myös muille kasvattajille ja opettajille, unohtamatta ryhmissämme toimivia lapsia.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Fenomenografinen tutkimus tavoittelee laadullista tietoa ihmisten käsityksistä. Tutkimushenkilöiden määrä on yleensä pieni – noin kaksikymmentä henkilöä, joten fenomenografinen tutkimus ei voi tavoitella tilastollista yleistettävyyttä. Ahonen (1994) tähdentää, että tutkimuksen luotettavuutta ei voida tarkistaa esimerkiksi tutkimusta toistamalla, sillä uudessa tutkimuksessa muotoutuu ongelmien merkitys, aineiston luonne ja merkitysten tulkinta aina uudelleen. Kuitenkin fenomenografinen tutkimus voi tavoitella tulosten yleisyyttä eli käsityksiä käsitellään teoreettisella käsitteiden tasolla. (Ahonen 1994, 130,152.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko oli pieni (18 kasvattajaa). Saatuja käsityksiä ei näin ollen voida yleistää koko päivähoidon kasvattajia koskeväksi tiedoksi. Saatuja kuvauskategorioita voidaan kuitenkin tarkastella suuntaa antavina yleisinä käsityksinä terapeutisesta musiikkikasvatuksesta.

Koulutuksen ensimmäiseen iltapäivään osallistui 18 kasvattajaa Jyväskylän päivähoidosta ja toiseen iltapäivään 20 kasvattajaa. Tutkimuskyselyn ensimmäiseen osaan osallistuneet vastasivat myös toiseen kyselyyn. Kaksi vastaajista ei osallistunut kuin viimeiseen iltapäiväkoulutukseen, joten he eivät osallistuneet loppukyselyyn ollenkaan. Näin taattiin samat vastaajat kumpaankin kyselyyn.

Fenomenografisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu Ahosen (1994) mukaan kahdesta asiasta. Ensiksi luotettavuus riippuu siitä, miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä. Toiseksi se riippuu siitä, missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. (Ahonen 1994, 129–131.) Luotettavuutta parantaa tässä tutkimuksessa se, että tässä tutkimuksessa tulkintojen merkitykset ja kuvauskategoriat vastaavat teoreettisia lähtökohtia.

Laadullisen tiedon luotettavuudessa on kyse aina tulkintojen validiteetista. Luotettavuuskriteerit koskevat Ahosen (1994) mukaan sekä aineiston että kategorioiden validiteettia. Aineiston kohdalla validiteetti merkitsee aineiston aitoutta sekä relevanttiutta. Aineiston on siis oltava relevanttia ongelmanasettelun taustana olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. Tulkitut merkitykset ja merkityskategoriat ovat valideja Ahosen (1994) mielestä silloin, kun ne vastaavat sitä mitä tutkittavatkin tarkoittivat. (Ahonen 1994, 129–130.)

Tutkijana pyrin pitäytymään vastaajien ilmaisujen tarkoittamissa merkityksissä niissä määrin kuin se on mahdollista. Aineistosta poimitut ilmaisut ovat aina jollakin tapaa tutkijan omia tulkintoja asiasta. Tutkija ei siis välttämättä pysty esittämään tässä tutkimuksessa keräämiään ilmaisuja todellisessa merkityksessään keskustelematta tutkittavien kanssa. Ilmaisuja ei ole kuitenkaan arvotettu millään tavalla, vaan ne on käytetty tutkimukseen sellaisenaan.

Huusko ja Paloniemi (2006) kertovat, että fenomenografista kategoriajärjestelmää voidaan pitää riittävänä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevana kuvauksena, jos jokainen yksittäinen haastattelu on mahdollista sijoittaa sen sisälle. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Tutkimuksessa käytetyt aineiston vastaukset näin ollen täyttävät tämän kriteerin.

Ahonen (1994) mainitsee lukijan voivan arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta, jos hän saa tarpeeksi seikkaperäisen kuvauksen prosessista. Tämän vuoksi raportista tulee löytyä teoreettiset lähtökohdat, niiden liittyminen tutkimusongelmiin, tutkimushenkilöt ja -tilanne, aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteet sekä kulku. Lisäksi lukijan on pystyttävä arvioimaan merkityksiä, joita ilmaisuille on annettu. Tämä on osoitettava esimerkein merkitysten tulkinnasta. (Ahonen 1994, 131.)

Tämän tutkimuksen raportista ilmenee tutkimusprosessin eteneminen. Näin ollen lukijalla on mahdollisuus arvioida itse prosessin luotettavuutta. Raportista käy ilmi esimerkein, kuinka tutkija on saanut tutkittavien ilmaisuista poimittua merkitysyksiköitä ja luokiteltua ne kuvauskategorioiksi. Tutkija kytkee raportissaan saadut kategoriat myös tutkimuksen teoriaan.

Johtopäätökset esitetään fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategoriajärjestelmänä eli tulosavaruutena. Tästä tulosavaruudesta näkyy aineistosta löydettyjen merkitysten perusteella luokitellut kategoriat. Nämä

merkityskategoriat ovat valideja Ahosen (1994) väitteen perusteella, jos ne ovat aitoja eli vastaavat tulkittavien tarkoittamia merkityksiä sekä relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Lukija on vakuutettava kategoriointinsa teoreettisesta merkityksellisyydestä selittämällä miten kategoriat kytkeytyvät teoreettiseen tutkimuskäsitteistöön sekä tutkimusongelmiinsa. Raportissa on tuotava myös esille erikseen tutkijan merkitysten tulkintaan liittyviä vaikeuksia esimerkiksi kategorioinnin vaikeudesta. (Ahonen 1994, 154–155.) Nämä edellä mainitut luotettavuuteen liittyvät asiat on löydettävissä raportista esimerkein.

### 8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimukseni oli interventiotutkimuksen lisäksi toimintatutkimuksen kaltainen. Koulutuksella pyritään saamaan aikaiseksi muutosta ja oppimista, jota tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti kontrolloitu tai tutkittu. Jatkotutkimuksena tälle työlle voisi selvittää, millaisia vaikutuksia koulutuksella oli työhön. Siirtyikö opitut asiat käytäntöön vai jäivätkö ne vain kasvattajille tiedolliseksi pääomaksi?

Musiikkia käytetään yhtenä menetelmänä pedagogiikassa ja kuntoutuksessa. Tutkimuksen aiheena voisi olla terapeutin musiikkikasvatuksen käyttö varhaiskasvatuksessa ja selvittää mitä vaikutuksia terapeutin musiikin käytöllä olisi lasten kehitykseen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Toimintatutkimus voisi selvittää terapeutin musiikki-intervention vaikutuksia esimerkiksi lasten vuorovaikutukseen, keskittymiseen, osallisuuteen tai itsensä ilmaisuun. Nämä edellä mainitut ominaisuudet tulivat esille tässä tutkimuksessa.

Varhaiskasvattajien käsityksistä tuli ilmi asia, jonka mukaan musiikilla on jo itsessään terapeutin aspekti. Terapeutisuus voidaan ymmärtää Lilja-Viherlammen (2008) mukaan sekä toiminnan sisällön että toimijan kannalta ja se näkyy myös musiikin elementtien (rytmi, harmonia, melodia) terapeutisissa vaikutuksissa. Tämän tutkimuksen kyselylomakkeessa yhtenä kysymyksenä kysyttiin varhaiskasvattajilta, mikä tekee musiikista terapeutin. Pro gradu -tutkielmani rajaamisen vuoksi tämä kysymys jäi kuitenkin käsittelemättä. Yhtenä

jatkotutkimuksena voisi selvittää, mikä tekee musiikista ja sen käytöstä terapeutin. Voidaanko todella sanoa, että musiikki on jo itsessään terapeutista?

Varhaiskasvatuksessa on tiedostettu musiikin toimivan terapeutin ja pedagogin välineenä lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Tutkielmani tiedot ja koulutuksesta saadut kokemukset toimivat terapeutin ajatusten herättelijänä kaikille opettajille ja kasvattajille. Samalla tästä voi saada tietoa ja terapeutista kokeilun kipinää myös koulussa toimiville opettajille. Jatkotutkimuksena voisi selvittää, kuinka musiikilla voitaisiin tukea, opettaa ja kuntouttaa myös koulun oppilaita. Tiedämme, että musiikkia voidaan integroida jokaiseen toimintaan, miksei myös oppiaineeseen. Tässä asiassa koulun opetussuunnitelma voisi ottaa mallia varhaiskasvatuksesta, sillä varhaiskasvatuksessa käytetään kokonaisvaltaista, toiminnallista ja moniaistillista oppimiskäsitystä ja erilaisia opetusmetodeja.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjälä L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY, 11–24.
- Ahonen, H. 1993. Musiikki - Sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Loimaa: Finn Lectura.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, A. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari 1994. Laadullisen tutkimuksen työpajoja. 1.–2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 16.4.1999. Henkilökohtainen tiedonanto. Musiikkiterapian luento. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1999. Lasten musiikkiterapian monet kasvot. Teoksessa J. Erkkilä & K. Lehtonen (toim.) 1999. Musiikkiterapian monet kasvot. Jyväskylä: Suomen musiikkiterapiayhdistys, 13–23.
- Ahvenainen, O., Ikonen O. & Koro, J. 2002. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. 1.–2. painos. Helsinki: WSOY.
- Ala-Ruona, E., Saukko, P., & Tarkki, A. 2001. Musiikkiterapiapalvelut -esite. Suomen musiikkiterapiayhdistys ry.  
[http://www.musiikkiterapia.net/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=45&Itemid=54](http://www.musiikkiterapia.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=45&Itemid=54) Luettu 25.8.2013.
- Aro, T., Eronen, T., Qvarnström, M., Palmroth, A., Röman, M., Danner, P., Lautamo, T. Jordan-Kilki, P., Kokko, J., Leppäsaari, T., Nieminen, M. 2004. Diagnoosista kuntoutukseen. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen (toim.) 2006. Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. 144–162.
- Beach, N. (2011). Creativity and instrumental skills development. Teoksessa N. Beach, J. Evans & G. Spruce (toim.) 2011. Making music in the primary school. Whole class instrumental and vocal teaching. NY: Routledge, 100–106.
- Beach, N., Evans, J. & Spruce, G. (toim.) 2011. Making music in the primary school. Whole class instrumental and vocal teaching. NY: Routledge.
- Brodsky, W. & Sulkin, I. 2010. Handclapping songs: a spontaneous platform for



- child development among 5–10-year-old children. *Early Development and Care* 181:8, 1111-1136. <http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/03004430.2010.517837> Luettu 4.4.2013.
- Bunt, L. 2006. Music therapy for children. Teoksessa G.E. McPherson (toim.) 2007. *The child as musician. A Handbook of musical development*. New York: Oxford University press, 273–288.
- Catterall, J. 2000. The impact of the arts on learning. Arts education partnership and the president’s committee on the arts and the humanities. Teoksessa M. L. Mark. (toim.) 2008. *Music education. Source readings from ancient Greece to today*. Third edition. New York: Routledge. 417–422.
- Chen-Hafteck, L. (1997) Music and Language Development in Early Childhood: Integrating Past Research in the Two Domains. *Early Child Development and Care*, 130:1, 85-97. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443971300109> Luettu 26.3.2013.
- Cohen, L. & Manion, L. 1995. *Research Methods on Education*. 4. Edition. London: Routledge.
- Cooper, S. 2010. Lighting Up the Brain With Songs and Stories. *MENC: The National Association for Music Education: General Music Today* 23(2): 24–30. [http://hobart.schoolwires.com/cms/lib/IN01000440/Centricity/Domain/454/Lighting\\_up\\_the\\_brain\\_with\\_songs\\_and\\_stories-\\_article.pdf](http://hobart.schoolwires.com/cms/lib/IN01000440/Centricity/Domain/454/Lighting_up_the_brain_with_songs_and_stories-_article.pdf) Luettu 26.3.2013.
- Darrow, A-A. 2011. Early childhood special music education. *General Music Today* 2011 24(28). 28–30. <http://gmt.sagepub.com/content/24/2/28> Luettu 23.2.2013.
- Daveson, B. & Edwards, J. 1998. A role for music therapy in special education. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 45, No. 4. 449–457. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912980450407> Luettu 26.3.2013.
- Erkkilä, J. 1996. Musiikki ja tunteet musiikkiterapiassa. Musiikin emotionaalisten vaikutusten kolmidimensiimalli. Hankasalmi: Havusalmen kirjapaino.
- Flohr, J. W. 2010. *Best Practices for Young Children’s Music Education: Guidance From Brain Research*. MENC: The National Association for Music

Education General Music Today 23(2): 13–19.

<http://gmt.sagepub.com/content/23/2/13> Luettu 23.2.2013

- Harrison, C. 2011. An integrated approach to music in the curriculum. Teoksessa N. Beach, J. Evans & G. Spruce (toim.) 2011. Making music in the primary school. Whole class instrumental and vocal teaching. NY: Routledge. 82–88.
- Hasselgren, B. & Beach, D. 1997. Phenomenography — a “good-for-nothing brother” of phenomenology? Outline of an analysis, Higher Education Research & Development, 16:2, 191-202.
- Heal M. & Wigram, T. (toim.) 1993. Musiikkiterapia. Hoitotyöstä kasvatukseen. Suomenkielinen painos 1999. Helsinki: Unipress, 11–14.
- Heikkinen H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY, 25–62.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16. painos. Helsinki: Tammi.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A., Mäkinen, L. 1998. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hip hoi, musisoi. Käsikirja. Kolmas painos. Tampere: Tammer-Paino.
- Huttunen, R. 22.3.2013. Henkilökohtainen tiedonanto. KTKS017 Fenomeografia tutkimusmenetelmänä. Luento. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimus-suuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf> Luettu 28.10.2013.
- Kemppi, K. 1983. Liikuntarytmiikan perusteet. Porvoo: WSOY.
- Kielhofner, G. (toim.) 2002. A model of human occupation: theory and application. 3rd edition. Philadelphia: Williams & Wilkins.
- Kratus, J. 1993. A Developmental Study of Children’s Interpretation of Emotion in Music. *Psychology of Music*, 21, 3–19.

- Laitinen, S. 2013a. Musiikkikasvatus varhaiskasvatuksen erityisopettajan työvälineenä. Pro seminaari -tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, S. 2013b. Koulutuksen järjestämisen ja kouluttajuuden haasteet. Aikuiskasvatuksen pedagoginen kehittämishanke. Jyväskylä: Jyväskylän avoin yliopisto.
- Lehtonen, K. 1986. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 56. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 17. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, K. 1999. Quo vadis musiikkiterapia? Musiikkiterapian kehittämishaasteita filosofisen ajattelun valossa. Teoksessa J. Erkkilä & K. Lehtonen (toim.) 1999. Musiikkiterapian monet kasvot. Jyväskylä: Suomen musiikkiterapiayhdistys, 389–398.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Lilja-Viherlampi, L.-M. 2008. ”Minunkin sisällä soi!” – Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24. Toinen painos. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Maranto, C.D. 1993. Teoksessa M. Heal & T. Wigram (toim.) 1993. Musiikkiterapia. Hoitotyöstä kasvatukseen. Suomenkielinen painos 1999. Helsinki: Unipress, 17–34.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 79–147.
- Nicholson, J.M., Berthelsen D., Abad, V., Williams, K. & Bradley, J. 2008. Impact of Music Therapy to Promote Positive Parenting and Child Development. *Journal of Health Psychology* 2008 Vol 13(2) 226–238.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Nummenmaa, L. 2004. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.
- Robbins, C. 1993. Luovat prosessit ovat maailmanlaajuisia. Teoksessa M. Heal & T. Wigram (toim.) 1993. Musiikkiterapia. Hoitotyöstä kasvatukseen. Suomenkielinen painos 1999. Helsinki: Unipress, 17–34.
- Saukko, P. 2008. Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 112. Jyväskylä: Jyväskylä university printing house.
- Schellenberg, E. G. 2004. Music Lessons Enhance IQ. Research Report. Psychological Science Volume 15: 8. American Psychological Society. 511–514. <http://www.psychologicalscience.org/pdf/ps/musiciq.pdf> Luettu 9.4.2013.
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., Kolinsky, R. (2007). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition* 106 (2008): 975–983. <http://dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.cognition.2007.03.005> Luettu 9.3.2013.
- Siiskonen, T., Poikkeus, A-M., Aro, M., Ketonen, R. 2004. Lukemis- ja kirjoittamisvalmiudet. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen, R. Ketonen (toim.) 2004. *Joko se puhuu? Kielen kehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Juva: PS-kustannus. 275–291.
- Sipari, S. 2008. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 342. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Talvitie, U., Karppi, S.-L. & Mansikkamäki, T. 2006. *Fysioterapia*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. 2014. Kasvun kumppanit. Lasten hyvinvointia vahvistamassa. Kasvun kumppanit -verkkopalvelu. [http://www.thl.fi/fi\\_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/lapsen/tuki\\_varhaiskasvatuksessa](http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/lapsen/tuki_varhaiskasvatuksessa) Luettu 25.2.2014
- Tucek, G. 2005. *Traditional Oriental Music Therapy in Neurological Rehabilitation*. Teoksessa D. Aldridge (toim.) 2005. *Music Therapy and Neurological Rehabilitation*. Performing Health. London: Jessica Kingley Publishers,

211–230.

Turunen, E. 2009. Kohti terapeutista musiikkikasvatusta. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012

[http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/htk\\_ohje\\_verkko14112012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/htk_ohje_verkko14112012.pdf) Luettu 4.4.2013.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 286. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Valtioneuvoston kuntoutusselonteko 2002.

<http://pre20090115.stm.fi/pr1064564873341/passthru.pdf> Luettu 8.10.2013

Varhaisiän musiikinopettajat ry. 2013. VaMO Ry:n jäsensivut. <http://vamory.fi/> Luettu 17.1.2014.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56.

# LIITTEET

## Liite 1 Tutkimuslupahakemus

(1.2.2013)

ANOMUS LASTEN PÄIVÄHOITOPALVELUISTA SAATAVIEN TIETOJEN HANKINTAAN JA KÄYTTÖÖN TUTKIMUKSESSA TAI SELVITYKSESSÄ

### 1. Tutkimuksen nimi:

Musiikkikasvatuksen käyttö erityislastentarhanopettajan työssä

(Proseminaari)

Terapeuttinen musiikkikasvatus erityislastentarhanopettajan

työssä (Pro gradu)

### 2. Tutkimuksen toteuttaja: Jyväskylän yliopisto, erityispedagogiikan laitos

**tekijä:** Sari Laitinen (VEO-opiskelija; lto, Pappilanvuoren

päiväkoti)

os. xxxxxxxxx

puh. xxxxxxxxx

email:sari.m.laitinen@student.jyu.fi;

sari.m.laitinen@jkl.fi

**ohjaaja:** Markku Leskinen

os. Kasvatustieteiden laitos, Erityispedagogiikka

Jyväskylän yliopisto

PL/Box 35

40014 Jyväskylän Yliopisto

puh. xxxxxxxxxxx

email: markku.leskinen@jyu.fi

### 3. Tutkimuksen taustaa

Olen Pappilanvuoren päiväkodista lastentarhanopettaja ja opiskelen viimeistä vuotta Jyväskylän yliopistossa (erityispedagogiikka pääaineenani) varhaiserityisopettajaksi. Sivuaaineenani opiskelen aikuiskasvatusta. Oma mielenkiintoni on kuntoutuksellisessa musiikkikasvatuksessa sekä kouluttajana toimimisessa.

Musiikkikasvatuksen tavoitteet ovat yleensä musiikillisia tavoitteita, kun taas kuntoutuksellisen musiikkikasvatuksen käytön tavoitteet tähtäävät esimerkiksi lapsen kehityksen tai taidon jonkin osa-alueen parantamiseen tai ennaltaehkäisyyn. Mielestäni jokainen kasvattaja pystyy laadukkaaseen sekä kuntoutukselliseen musiikkikasvatuksen käyttöön varhaiskasvatuksessa, vaikka ei omasta mielestään osaisi soittaa tai laulaa.

### **Tarkoitus**

Proseminaari-tutkielmani tarkoituksena on selvittää kyselylomakkeella, kuinka paljon erityislastentarhanopettajat käyttävät musiikkikasvatusta työssään ja millaista se on, riippuko se omasta harrastuneisuudesta vai koulutuksesta tai sen puutteesta. Haluan saada myös selville erityislastentarhanopettajien mielipiteitä ja asenteita ennaltaehkäisevän ja kuntoutuksellisen musiikkikasvatuksen käytöstä; onko heillä halukkuutta osallistua tällaiseen koulutukseen, jonka järjestän (Pro gradu) ja mitä he haluaisivat koulutuksen sisältävän.

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on alkuselvityksen (Proseminaari) jälkeen suunnitella ja pitää erityislastentarhanopettajille koulutus helpon ja samalla kuntoutukselliseen tähtäävän musiikkikasvatuksen käytöstä ja kerätä tietoa

koulutuksen jälkeen osallistujilta. Tämä loppuselvitys sisältäisi kyselylomakkeen, jolla selvitetään asenteiden ja mielipiteiden muutosta, ajatuksia koulutuksen tarpeellisuudesta sekä palautetta koulutuksesta.

### **Ajoitus**

Proseminaarin teon aloitan tammikuussa 2013 ja raportin tulisi olla valmiina 20.5.2013.

Pro gradun teko jatkuu heti proseminaarin jälkeen ja tarkoituksena olisi saada maisterivaiheen lopputyö tehtyä jouluuun 2013 mennessä valmiiksi. Koulutuksen (2 x 4 tuntia) järjestämisen ajankohtana olisi syksy 2013.

Aineistoa (kyselylomake) tulen keräämään helmi-maaliskuun 2013 aikana Proseminaaria varten sekä syksyllä 2013 koulutuksen jälkeen Pro gradua varten.

#### **4. Tutkimusaineisto**

Kerään aineiston tutkimuksiani varten kyselylomakkeella, jonka osoitan päivähoito alue 1:n ja 2:n erityislastentarhanopettajille. Laskelmieni mukaan alueilla on yhteensä noin 30 opettajaa.

Tutkimusaineisto on käytössäni tutkimuksien teon ajan: Alustavan suunnitelman mukaan joulukuun 2013 asti, tarvittaessa kevääseen 2014.

#### **5. Tutkimusaineiston suojaus**

Käsittelen tutkimusaineistoja nimettöminä, jolloin henkilöllisyydet eivät tule esille. Kyselylomakkeessa kysytään yhteystietoja, johon vastaajat voivat halutessaan vastata myöhäisempiä yhteydenottoja varten.

Säilyttäminen

Tutkimusaineiston säilyttäminen tapahtuu kotonani (lukittu kaappi), poissa näkyvistä ja salassapitovelvollisuus huomioiden.

Hävittäminen

Aineiston hävittäminen tapahtuu Pro gradu -prosessin jälkeen joko polttamalla tai silppuriin.

#### **6. Palaute tuloksista**

Proseminaarin ja Pro gradun raportit ovat sekä päivähoiton että yliopiston käytettävissä. Annan kummastakin raportista kopion varhaiserityis-kasvatuksen koordinoijalle Raija Kauppiselle.

#### **7. Muuta**

Olen ollut yhteydessä opinnäytetyöhöni liittyvissä asioissa Raija Kauppiseen 7.11.2012 ensimmäisen kerran.

Anon tässä samalla lupaa käyttää Jyväskylän kaupungin sisäistä postia kyselylomakkeiden jakamiseen sekä vastaanottamiseen. Anon myös lupaa käyttää työaikaa (2 x 4tuntia) syksyllä 2013 musiikkikasvatuskoulutuksen toteuttamiseen.

Kysyn myös lupaa mainita raporteissa Jyväskylän päivähoiton nimen sekä päivähoitoalueet.



## 8. Sitoumukset

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En myöskään käytä saamiani tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytän vain kohdassa 4 määriteltynä aikana ja suojaan, säilytän ja hävitän tiedot edellä kuvatusti.

Päiväys \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Allekirjoitus

Lupa voidaan postittaa vain yhdelle henkilölle, jos on useampi hakija \_\_ ei \_\_ kyllä, kenelle:

Nimi ja osoite:

**Liitteenä** Tutkimussuunnitelma

Tutkimuslupa myönnetty:

Jyväskylässä \_\_\_/\_\_\_ 2013

---

Maija-Riitta Anttila

Päivähoidon vastuualuejohtaja

## Liite 2 Koulutuskutsu

(29.9.2013)



”Ain laulain työtäs tee...!”

### - KOHTI TERAPEUTTISTA MUSIIKKIKASVATUSTA

Koulutus varhaiskasvattajille (sis. 2 iltapäivää):

to 24.10. 2013 Pappilanvuoren päiväkodin sali klo 12.30-15.30 ja

ke 30.10. 2013 Pappilanvuoren päiväkodin sali klo 12.30-15.30

(max. 25 hlö)(os. Koppelonpolku 2, Palokka)

Lapsi ilmentää itseään ja olemustaan liikkuen, laulaen, loruillen, rytmittäen ja soittaen. Näin ollen musiikki on lapselle luonnollinen tapa kommunikoida. Musiikin soidessa lapsi osallistuu musiikkiin koko kehollaan. Musiikki siis jo itsessään vaikuttaa lapsen aktivaatioon sekä motivaatioon, jolloin musiikin käyttö opetusmetodina on yksi parhaimmista.

Varhaisiän musiikkikasvatuksen tarkoituksena on ensisijaisesti kiinnostuksen ja rakkauden herättäminen musiikkiin, hyvän musiikkisuhteen pohjan luominen sekä musiikillisia elämyksien ja kokemusten luominen. Samassa yhteydessä puhutaan myös kognitiivisen, emotionaalisen, motorisen ja sosiaalisen kehityksen tukemisesta. Musiikkikasvatus toimii näin ollen lapsen normaalin kehityksen tukena, mutta tiedostetaanko nämä lapsen kehitystä tukevat tavoitteet myös musiikkikasvatuksen tavoitteiksi vai pelkästään musiikin välillisiksi hyödyiksi?

**Tämän terapeutista musiikin käyttöä koskevan koulutuksen tavoitteena** on saada kasvattajat tiedostamaan sekä käyttämään musiikkia lapsen kehitykseen tukevana elementtinä. Musiikkikasvatusta on monenlaista, josta täytyy osata valita itselle ja tavoitteille sopivat työtavat.

Koulutuksessa käsitellään muun muassa:

- tiedostavaa musiikkikasvatuksen käyttöä ennaltaehkäisevänä sekä kuntoutuksellisenä ja terapeuttisena välineenä lapsen kehityksen ja taitojen tukemisessa sekä harjoittamisessa
  - o esim. kieli ja vuorovaikutus, kognitiiviset taidot, aistitoiminnot, motoriikka, sosioemotionaaliset taidot, itsensä ilmaisu
- vinkkejä arkeen: lauluja sekä loruja, soittamista, liikkumista
- oman musiikin käytön tavan löytäminen, terapeuttisen ajattelun herättäminen

Koulutus on osa varhaiserityisopettaja-opintoni pro gradu -tutkielmaa (kasvatustieteiden maisteri, Jkl:n yo) sekä sivuaineeni (aikuiskasvatus, Jkl:n avoin yo) pedagogista kehittämishanketta. Tutkimuslupa on saatu Maija-Riitta Anttilalta keväällä 2013.

- Koulutus sisältää lyhyen kirjallisen kyselyn, joka kirjoitetaan koulutustilaisuuden alussa ja lopussa. Kirjoitelmat käsitellään nimettöminä, joista kerätään tutkimusta ja kehittämishanketta varten kasvattajien käsityksiä terapeuttisesta musiikin käytöstä sekä palautetta koulutuksen sisällöstä ja kouluttajan tavasta kouluttaa.
- Tutkimukseen ei velvoiteta osallistumaan, vaikka osallistuisikin koulutukseen.

Ilmoittaudu sähköpostilla ma 21.10. mennessä osoitteeseen:

sari.m.laitinen@jkl.fi

- Ilmoittautajat saavat mm. koulutusmateriaalin etukäteen sähköpostitse.



Tule mukaan iloiseen joukkoon saamaan vinkkejä arkeen ja löytämään oma tapasi käyttää musiikkia!

Vinkkejä tarjoilee:

Sari Laitinen

Erityislastentarhanopettaja (Haapaniemen pk)

Varhaiserityisopettaja-opiskelija (Jkl:n yo)

sari.m.laitinen@jkl.fi

Haapaniemen päiväkoti puh. xxxxxxxx

oma gsm. xxxxxxxx

## Liite 3 Kyselylomake 1

(24.10.2013)

Pro gradu-tutkielma syksy 2013 (Jkl:n yo)

**Sari Laitinen**

Laita rasti viivalle valitsemasi vastauksen kohdalle.

### TAUSTATIETOJA

1. Sukupuoli

- a. mies           \_\_\_  
b. nainen       \_\_\_

2. Ikä

- a. alle 30 v.   \_\_\_  
b. 30–45 v.   \_\_\_  
c. yli 45 v.   \_\_\_

3. Ammattinimike:

\_\_\_\_\_

4. Onko sinulla musiikkiopintoja?

- a. ei               \_\_\_  
b. kyllä           \_\_\_

Mitä? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Harrastatko jotain musiikkiin liittyvää, mitä? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### TERAPEUTTINEN MUSIIKKIKASVATUS / MUSIIKIN KÄYTTÖ

Kirjoita vapaamuotoisesti paperin toiselle puolelle ajatuksiasi terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta vastaamalla alla oleviin kysymyksiin. Voit käyttää myös ranskalaisia viivoja kirjoituksessasi.

6. Millaista on mielestäsi terapeuttinen musiikkikasvatus / musiikin käyttö varhaiskasvatuksessa?

7. Mikä tekee musiikkikasvatuksesta terapeuttisen?

**Lämmin kiitos osallistumisestasi tutkimukseeni!**

## Liite 4 Kyselylomake 2

(30.10.2013)

Pro gradu-tutkielma syksy 2013 (Jkl:n yo)

**Sari Laitinen**

Laita rasti viivalle valitsemasi vastauksen kohdalle.

### TAUSTATIETOJA

1. Sukupuoli

- a. mies      \_\_\_  
b. nainen    \_\_\_

2. Ikä

- a. alle 30 v.   \_\_\_  
b. 30–45 v.    \_\_\_  
c. yli 45 v.    \_\_\_

3. Ammattinimike:

\_\_\_\_\_

4. Onko sinulla musiikkiopintoja?

- a. ei            \_\_\_  
b. kyllä        \_\_\_

Mitä? \_\_\_\_\_

5. Harrastatko jotain musiikkiin liittyvää,

mitä? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### TERAPEUTTINEN MUSIIKKIKASVATUS / MUSIIKIN KÄYTTÖ

Kirjoita vapaamuotoisesti paperin toiselle puolelle tämän hetkisiä ajatuksiasi terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta vastaamalla alla oleviin kysymyksiin. Voit käyttää myös ranskalaisia viivoja kirjoituksessasi.

6. Millaista on mielestäsi terapeuttinen musiikkikasvatus / musiikin käyttö varhaiskasvatuksessa?

7. Mikä tekee musiikkikasvatuksesta terapeuttisen?

**Lämmin kiitos osallistumisestasi tutkimukseeni!**

## **Liite 5. Aineiston fenomenografinen analyysi**

Tässä liitteessä kerron tarkemmin aineiston fenomenografisesta analyysistä. Liitteessä olevat taulukot löytyvät myös luvun 6 (Aineiston fenomenografinen analyysi) tekstistä samalla taulukon numerolla.

Tutkimusaineisto koostui kahdesta eri aikaan tehdyistä kirjoitelmista: alkumittauksesta (Kyselylomake 1) ja loppumittauksesta (Kyselylomake 2). Lomakkeessa kysyttiin myös tutkittavien taustatietoja, kuten sukupuoli, ikä, ammattinimike, musiikkiopinnot ja musiikkiin liittyvät harrastukset. Näitä tietoja en käyttänyt analysointiin, vaan kokosin osasta taustatietoja tutkimusjoukon tiedot.

Koodasin lomakkeet juoksevalla numeroinnilla ja H-kirjaimella, joka tarkoittaa henkilöä, (esimerkiksi H1, H2, H3...). Kyseiset koodit näkyvät raportissa esimerkivastausten lainauksien perässä. Alkumittauksen ja loppumittauksen koodeilla ei ole yhteyttä toisiinsa. Koodeista ei siis voi päätellä onko vastaaja sama henkilö alkumittauksessa ja loppumittauksessa, vaikka koodit näyttävät samoilta.

Suorat lainaukset kirjoituksista olen kirjoittanut raporttiin *kursiivilla*. Lainaukset olen kirjoittanut sellaisenaan osallistujien vastuksista, joten ne sisältävät esimerkiksi vastaajien käyttämiä lyhenteitä ja kauttaviivoja.

Fenomenografinen analysointi koostuu neljästä vaiheesta (Huusko & Paloniemi 2006; Valkonen 2006.):

- 5) merkitysyksiköiden etsimisestä,
- 6) merkitysyksiköiden erottelusta, lajittelusta ja ryhmittelystä kategorioiksi,
- 7) käsitysryhmien muodostamisesta ja viimeiseksi
- 8) kuvauskategoriajärjestelmän rakentamisesta.

### **Merkitysyksiköiden etsiminen**

Ensimmäisessä analyysin vaiheessa etsin merkitysyksiköt (Huusko & Paloniemi 2006), jotka löytyivät osallistujien kirjoitelmista (Kyselylomakkeista 1 ja 2).

Analysoinnin aluksi luin kaikki tutkimusaineiston kirjoitelmat. Lukemisvaiheessa kiinnostukseni kohteina olivat osallistujien kirjoittamat vastaukset tutkimuksen kysymykseen: ”Millaista on terapeutinen musiikkikasvatus?” Näistä vastauksista poimin ympyröiden kirjoittajien antamat ilmaukset, joista muodostuivat aineiston merkitysyksiköt.

Esittelen seuraavaksi analyysin ensimmäistä vaihetta esimerkkien avulla. Tässä vaiheessa ei ole kerrottu, mihin ammattiryhmään vastaaja kuuluu. Esimerkkeinä toimivat sekä alkumittauksesta että loppumittauksesta muutaman koulutukseen osallistujan vastaukset (Kyselylomake 1) kysymykseen: Millaista on mielestäsi terapeutinen musiikkikasvatus? Käsityksen sisältyminen virkkeeseen olen merkinnyt alleviivauksella. Alleviivaus on joko yhdessä sanassa tai kokonaisessa ajatuksessa.

*Musiikin hyödyntämistä varhaiskasvatuksessa siten, että se tukee esim. lapsen itsetuntoa, sos.emot. taitoja, tunne-elämän kehittymistä. Terapeutinen musiikkikasvatus voi auttaa lasta eteenpäin erilaisissa haasteissa (kielell., kognit., motoriset, sos.emot.). Terapeutinen musiikkikasvatus voi antaa lapselle onnistumisen kokemuksia taiteellisten elämysten kautta. (H11)*

*Terapeutinen musiikin käyttö on mielestäni sitä, että musiikin avulla ilmennetään tunteita/tunnetiloja, autetaan purkamaan energiaa sekä turvallisesti ja positiivisesti myös negatiivisia tunteita.* (H5)

Merkitysyksiköiden poiminta ja luokittelu oli toisinaan vaikeaa, sillä kirjoitelmien virkkeistä ei löytynyt tarkkaa merkityksellistä sanaa. Esimerkkinä virke yhdestä alkumittauksen vastauksesta kysymykseen ”Millaista on terapeutinen musiikkikasvatus?”:

*... Jos sanojen ja puheen kanssa hankaluutta, niin musiikki on myös silloin hyvä kanava. (H5) → itsensä ilmaisu*

Kyseisestä virkkeestä muodostin ”musiikki on hyvä kanava” -ilmaisusta merkitysyksiköksi ”itsensä ilmaisu”. Toinen esimerkki merkitysyksiköiden muuttamisesta on toisen kirjoittajan tekstistä samaan alkumittauksen kysymykseen.



Seuraavasta virkkeestä poimin useamman sanan, joista muodostin yhteiseksi käsitykseksi: ”erilaiset toimintamenetelmät”:

... *Terapeuttinen musiikkikasvatus on liikuntaa, musiikkimaalausta, rentoutumista.* (H1) → erilaiset toimintamenetelmät

Kolmas esimerkki on loppumittauksen vastauksesta (Millainen on...?). Tässä esimerkissä virkkeen ajatuksesta muodostin kaksi erillistä merkitysyksikköä: tietoista toimintaa ja musiikki välineenä:

*Musiikkia käytetään tietoisesti jonkun muun tavoitteen saavuttamiseen, tavoitellaan tunnelmaa/taitoa.* (Ito11)

Osa vastauksien sisällöstä jäi tässä tutkimuksessa käyttämättä, koska analyysissä on tarkoituksena etsiä ja erotella vain merkityksellisiä ilmauksia. Kaikista vastaajien kirjoittamista virkkeistä ei löytynyt merkitysyksiköitä ollenkaan. Seuraava esimerkivirke on loppumittauksen lomakkeen (Kyselylomake 2) vastaus kysymykseen ”Millaista on mielestäsi terapeuttinen musiikkikasvatus?” Kyseisestä ajatuksesta ei saanut muodostettua analysoitavaa yksikköä, sillä ilmaukseen ei sisälly tarkkaa ajatusta tai mielipidettä asiasta:

*”Kaikkea mahdollista musiikkiin ja rytmiykseen liittyvää...”* (H8)

Seuraavasta taulukosta (taulukko 2, seuraavalla sivulla) näkyvät analysoinnin ensimmäisen vaiheen merkitysyksiköiden lukumäärät. Laskin analyysiyksiköt juoksevan numeroinnin mukaan.

TAULUKKO 2. Merkitysyksiköiden lukumäärä ensimmäisen analysointivaiheen jälkeen.

Analysoinnin ensimmäinen vaihe	Merkitysyksiköiden lkm
Millaista on terapeutin musiikkikasvatus?	
- Alkumittaus	57
- Loppumittaus	71

Analysoinnin ensimmäisen vaiheen eli käsitysten poimimisen jälkeen alkumittauksen (Kyselylomake 1) aineistosta löytyi 57 merkitys- eli analyysiyksikköä kysymykseen ”Millaista on mielestäsi terapeutin musiikkikasvatus. Loppumittauksen (Kyselylomake 2) aineistosta löytyi 71 analyysiyksikköä.

### **Merkitysyksiköiden vertailu ja ryhmittely**

Analyysin toisessa vaiheessa erottelin, lajittelin ja ryhmittelin merkitysyksiköitä ilmauksia vertailemalla. Tarkoitukseni oli ensimmäisen tason kuvauskategorioiden rajojen määrittäminen, kuten myös Huusko ja Paloniemi (2006, 168) kertovat.

Erottelin tutkimusaineiston ilmaisut vastauksista ja ryhmittelin ne irrallisiksi käsityksiksi. Kategorioiden alustava nimeäminen toimi myös ryhmittelyn apuna. Näin sain muodostettua ensimmäisen tason kuvauskategoriat. Tässä vaiheessa kokosin käsitykset listaksi ryhmittäin.

### ALKUMITTAUKSEN ENSIMMÄISEN TASON KUVAUSKATEGORIAT (20):

Millaista on terapeutin musiikkikasvatus?

1. Luovaa (3), kokeilevaa (1), vapaata (1), jokainen osaa (1)
2. Rentouttavaa (3), vapauttavaa (1)

3. Tavoitteena kehittää taitoja (4)
4. Toiminnallista (2), auttaa purkamaan energiaa (1)
5. Rauhoittavaa (3)
6. Kokonaisvaltaista (1), monipuolista (1), musiikissa yhdistyy kehityksen osa-alueet (1)
7. Lapsen tarpeista lähtevää (1), lapsilähtöistä
8. Tunteiden ilmaisua: herättää tunteita (1), antaa mahdollisuuden tunteiden käsittelyyn (1) tunteiden ilmaisua (4)
9. Kanava itseilmaisuun (2)
10. Onnistumisen kokemuksia: tuottaa mielihyvää (2), antaa onnistumisen kokemuksia (1), mielentilaan vaikuttavaa (1)
11. Hoitomuoto (1), tukimuoto (1), auttavaa (1)
12. Tukee: sos.-emot.taitoja (1), tunne-elämän kehittymistä (1), itsetunnon tukemista (2)
13. Antaa kokemuksia (1), elämyksellistä (1)
14. Rohkaisevaa (1), innostaa erilaisiin toimintoihin (1)
15. Jokapäiväistä (2), sopii arjen kaikkiin tilanteisiin (2)
16. suunniteltua (1), aikuisen ohjaamaa (1)
17. Saa kontaktin lapsiin (1)
18. Tapa käsitellä asioita (1)
19. Ei-musikaalisia tavoitteita (1)
20. Oman persoonan käyttö tärkeää (1)

#### LOPPUMITTAUKSEN ENSIMMÄISEN TASON KUVAUSKATEGORIAT (22):

Millaista on terapeutin musiikkikasvatus?

1. Musiikki on väline: muuhun oppimiseen (5), harjoitteluun (5), madaltaa kynnyksiä (3)
2. Tietoista toimintaa (3)
3. Suunniteltua (1)

4. Tunteet: tuo esille (3), auttaa käsittelemään (2), kokeminen (1), ilon kokeminen (2)
5. Monipuolista toimintaa (4), toiminnallista (1)
6. Opettaa kehityksen osa-alueita (4)
7. Arjessa mukana (5)
8. Vastaa lapsen tarpeisiin (4)
9. Yhdessä oloa (2)
10. Useita aistikanavia käyttävä (2)
11. Rentouttaa (3), rauhoittaa (3)
12. Luovaa (2), vapaata (1)
13. Innostavaa (2), kutsuvaa (1)
14. Voimauttavaa (1), vapauttavaa (1), onnistumisen kokemuksia (1)
15. Auttaa ilmaisemaan itseään (1)
16. Auttaa vuorovaikutuksen luomiseen (1)
17. Auttaa keskittymään (2)
18. Aikuisjohtoista (1)
19. Hoitomuoto (1)
20. Opettaa hiljaisuutta (1)
21. Sisältää tavoitteita (1)
22. Ei oikeaa tai väärää tapaa (1)

Alkumittauksen osalta saatiin aluksi 20 ensimmäisen tason kuvauskategoriaa ja loppumittauksessa muodostui 22 ensimmäisen tason kategoriaa. Taulukossa 3 esitetään analysoinnin toisen vaiheen yhdistetyt merkitysyksiköiden lukumäärät.

TAULUKKO 3. Ensimmäisen tason kategorioiden lukumäärä toisen analysointivaiheen jälkeen.

Analysoinnin toinen vaihe	Merkitysyksiköiden lkm
Millaista on terapeutin musiikkikasvatus?	
- Alkumittaus	20
- Loppumittaus	22

### **Käsitysryhmien muodostaminen**

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin ensimmäisen tason merkitysyksiköistä toisen tason kuvauskategorioita yhdistelemällä ja erittelemällä edelleen käsitysryhmiä. Nämä käsitysryhmät muodostuivat siis edellisessä analyysivaiheessa muodostuneiden ensimmäisen asteen kategorioiden pohjalta. Kuvauskategoriat pyritään kuvaamaan tässä vaiheessa abstraktimmalla tasolla (Huusko, Paloniemi 2006, 168).

Tässä vaiheessa siis yhdistelin edelleen edellisessä analysointivaiheessa alustavasti yhdistettyjä käsityksiä. Tarkastelin aineiston ilmauksia uudelleen alustavan kategoriointin pohjalta, jotta löytäisin kriteerit eri käsitysryhmille. Seuraavassa esittelen neljä esimerkkiä sekä alkumittauksen että loppumittauksen ryhmittelyistä. Merkitysyksiköiden lopussa sulkumerkkien sisällä oleva numero kertoo ilmaisujen lukumäärästä. Ensimmäisessä esimerkissä on käsityksien yhdistelyä alkumittauksesta.

Merkitysyksiköitä, jotka yhdistin yhdeksi käsitysryhmäksi:

- herättää tunteita, tunnetiloja (1)
- antaa mahdollisuuden tunteiden käsittelyyn (1)
- tunteiden ilmaisua (4)

- kanava itseilmaisuun (2)
- tapa käsitellä asioita (1)
- ➔ Tunteiden ilmaisua (9)

Esimerkissä yhdistin neljä samankaltaista tunteista ja ilmaisusta kertovaa merkitysyksikköä yhdeksi käsitysryhmäksi, jonka otsikoin uudelleen ”tunteiden ilmaisuksi”. Otsikon lopussa olevien sulkumerkkien sisälle laskin yhteen ilmaisujen lukumäärät: (9).

Toisessa esimerkissä on vastaus loppumittauksesta, jossa sisällön yhteisenä ajatuksena ovat myös tunteet ja kuinka terapeutin musiikki toimii tunteiden välineenä.

Merkitysyksiköitä, joista yhdistettiin yksi käsitysryhmä:

- tuo esille tunteita (3)
- auttaa käsittelemään tunteita (2)
- väline ilon kokemiseen (2)
- väline tunteiden kokemiseen (1)

➔ Tunteiden väline (8)

Käsityksien yhdistelyssä ryhmäksi oli toisinaan hankaluuksia. Jotkut ilmaisut olivat melkein samaa asiaa, mutta niissä saattoi olla pieni vivahte-ero. Kolmannessa esimerkissä, joka on alkumittauksesta, yhdistävinä merkitysyksikköinä toimivat kokemukset ja positiivisuus:

- antaa onnistumisen kokemuksia (1)
- tuottaa mielihyvää (2)
- mielentilaan vaikuttavaa (1)
- antaa kokemuksia (1)
- elämyksellistä (1)

- tapa käsitellä asioita (1)

→ Kokemuksellisuus (6)

Näistä edellä mainituista käsityksistä yhdistin ryhmän, jonka otsikoin ”kokemuksellisuudeksi” ja samalla lasketin ilmaisut, joista tuli yhteensä kuusi (6).

Neljäs esimerkki yhdistelystä on loppumittauksesta. Tässä jouduin myös etsimään yhdistävää ajatusta:

- voimauttavaa (1)
- vapauttavaa (1)
- onnistumisen kokemuksia (1)

→ Voimauttavaa (3)

Yhdistävänä ajatuksena käytin tässä kategoriassa positiivista kokemusta, jolla on merkitystä lapsen kannalta katsottuna. Terapeuttinen musiikkikasvatus on näiden ilmausten perusteella sellaista toimintaa, joka voidaan kokea ”Voimauttavana”.

Tässä analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin aineiston perusteella käsitysryhmiä alkumittauksen kysymykseen (Millaista on...?) yhteensä yksitoista (12) ryhmää. Näissä käsitysryhmissä ilmauksien lukumäärä vaihteli yhdestä (1) yhdeksään (9). Loppumittaukseen kolmannessa vaiheessa muodostin 21 käsitysryhmää. Ilmauksien lukumääriä näissä ryhmissä oli yhdestä (1) yhteentoista (11). Taulukossa 4 on esitelty kyseiset käsitysryhmien lukumäärät.

TAULUKKO 4. Toisen tason kuvauskategorioiden lukumäärä kolmannen analysointivaiheen jälkeen.

Analysoinnin toinen vaihe	käsitysryhmien lkm
Millaista on terapeutin musiikkikasvatus?	
- Alkumittaus	12
- Loppumittaus	21

Seuraavaksi esittelen saadut kuvauskategoriat samaan kysymykseen kahtena eri alalukuina: alkumittaus ja loppumittaus. Eri käsityksiä kuvaavien ilmausten määrä näkyy numeerisesti käsitysryhmän otsikon jälkeen sulkumerkkien välissä. Eniten ilmaisuja sisältävät kategoriat ovat ensimmäisenä. Otsikon jälkeisistä lukumääristä voidaan havaita, mitkä käsitykset painottuivat eniten tässä tutkimusaineistossa. Huusko ja Paloniemi (2006, 169) muistuttavat, että fenomenografisessa tutkimuksessa käsitysten laadulliset erot kuitenkin kiinnostavat enemmän kuin niiden määrällinen painottuminen.

Olen käyttänyt suoria lainauksia tutkimusaineistosta käsitysryhmien kuvaamisessa. Lainaukset on kirjoitettu *kursiivilla* tekstin lomaan. Esimerkkeihin ei välttämättä ole kirjoitettu kaikkia lukumäärää vastaavia ilmaisuja, vaan otettu esimerkeiksi vain osa ilmaisuista.

Annoin kirjoitelmien ohjeistuksessa osallistujille mahdollisuuden kirjata vastauksensa myös niin sanotuilla ”ranskalaisilla viivoilla” listaksi. Tästä johtuen lainaukset saattavat olla lyhyitä, niistä puuttuu lauseenjäsäniä, ja ilmaisut (sanat) ovat kirjoitettu peräkkäin ilman kokonaisia virkkeitä. Pisteet ilmaisujen edessä tai lopussa tarkoittavat, että lainaus on osa muuta vastausta ja eivät ole relevantteja kyseisessä kohdassa raportointia.

Lainauksien perässä olen käyttänyt lyhenteitä, joista näkee mihin ammattiryhmään vastaaja kuuluu. Tuon ammattinimikkeet esille tässä kohdassa, jotta lukija voi tarkastella samalla, kuinka vastausten käsitykset eroavat



ammattikunnittain. Tutkimuksen ongelmien kannalta tämä tieto ei kuitenkaan ole oleellista.

Lyhenteellä (relto) tarkoitan tässä tutkimuksessa resurssierityislastentarhanopettajaa, lyhenne (elto) tarkoittaa erityislastentarhanopettajaa, (lto) tarkoittaa lastentarhanopettajaa, (lh) tarkoittaa lastenhoitajaa ja (pph) tarkoittaa perhepäivähoitajaa. Samaa ammattiryhmää tutkimusaineistossa edustaneet tutkittavat olen erotellut numerolla ammattinimikkeen lyhenteen yhteydessä. Kyseinen numero ei kerro, montako henkilöä kuuluu kuhunkin ammattiryhmään, vaan numero toimii koodina tiettyyn lomakkeeseen.

### *Alkumittaus: Millaista on terapeutin musiikkikasvatus?*

Esittelen seuraavaksi toisen tason kuvauskategoriat kolmannen analysointivaiheen jälkeen. Alkumittauksessa sain 12 kuvauskategoriaa. Suluissa oleva numero kertoo ilmaisujen määrästä.

#### TUNTEIDEN ILMAISUVÄLINE (9)

Tutkimusaineistossa eniten mainittu asia terapeutin musiikkikasvatukseen oli musiikin välineellinen arvo tunteiden ilmaisuun. Musiikin sanottiin myös herättävän erilaisia tunnetiloja lapsissa.

*Terapeutin musiikin käyttö on mielestäni sitä, että musiikin avulla ilmennetään tunteita / tunnetiloja... sekä turvallisesti ja positiivisesti myös negatiivisia tunteita. (lto5)*

*Musiikilla saadaan lapsi ilmaisemaan tunteitaan. (lh4)*

*Eri tunnetiloja ilmentävät musiikit kasvatuskäytössä. (lto3)*

*Musiikki antaa aina kokemuksia, luo erilaisia tunnelmia ja tuntemuksia. Musiikin avulla voidaan herätellä eri tunnetiloja, käydä läpi pelkoja, ominaisuuksia jne. (lto10)*

#### LUOVAA JA VAPAATA (8)

Terapeuttisen musiikkikasvatuksen sanottiin olevan myös luovaa, kokeilevaa ja vapaata. Yhdistin nämä yhdeksi kategoriaksi. Lisäksi vastaajat toivat esille, että jokainen kasvattaja pystyy toteuttamaan musiikkikasvatusta omalla tavallaan.

*Rentouttavaa, luovaa, antaa mahdollisuuden ilmaista itseään... (lto1)*

*... Elämyksellistä, luovaa, vapaata, kokeilevaa... (lto13)*

*Omalla persoonalla tehdään työtä. Toiset osaa/hankkineet oppia enemmän, mutta tärkeintä, että toteuttaa, sillä lapset nauttivat. (lto17)*

#### RENTOUTTAVAA (7)

Tähän kategoriaan olen yhdistänyt kolme käsitystä, jotka ovat rentouttava, vapauttava ja rauhoittava, sillä tulkitsin ne osittain samaa tarkoittaviksi asioiksi. Kasvattajat pitivät terapeuttista musiikkikasvatusta rentouttavana, rauhoittavana ja vapauttavana määrällisesti kolmanneksi eniten.

*... Nukkarimusiikki on monesti rentouttavaa, ”terapeuttista”... (lto3)*

*Vapauttavaa, luovaa, rentouttavaa... (lto18)*

*... Musiikkia voi käyttää esim. rauhoittamaan lapsia nukkariin mentäessä tai ruokailuun ym. (lh6)*

## LAPSEN TARPEISTA LÄHTEVÄÄ (6)

Lapsilähtöisyys ja lapsesta lähtevää toiminta mainittiin myös osaksi terapeutista musiikkikasvatusta. Tähän kategoriaan yhdistin lisäksi terapeutin musiikkikasvatuksen tavoite lapsen erilaisten taitojen kehittämiseen ja opettamiseen.

*Lapsen tarpeista lähtevää (lto14)*

*Lapsilähtöistä (lto2)*

*Musiikin avulla voidaan opettaa esim. viikonpäivät. (lh4)*

*Musiikin käyttöä monipuolisesti erilaisia taitoja kehittäen. (pph16)*

*Terapeuttinen musiikkikasvatus voi auttaa lasta eteenpäin erilaisissa haasteissa. (relto11)*

## KOKEMUKSELLISTA (6)

Tämä kategoria sisältää ilmauksia onnistumisen kokemuksista, mielihyvän tuottamisesta, elämyksellisyydestä ja mielentilaan vaikuttamisesta.

*Lapsen mielihyvää tuottavaa (lto9)*

*... antaa mahdollisuuden ilmaista itseään, tunteitaan, mielihyvää (lto1)*

*... elämyksellistä... (lto13)*

*Terapeuttinen musiikkikasvatus voi antaa lapselle onnistumisen kokemuksia taiteellisten elämysten kautta. (relto11)*

## SUUNNITELTUA (6)

Terapeuttinen musiikkikasvatus on vastaajien mielestä toisaalta vapaata toimintaa (vrt. Luovaa ja vapaata -kategoriaan), mutta toisaalta myös suunniteltua. Ilmais, jossa aikuisen tarkoituksena oli saada tietoisesti kontakti lapseen musiikin avulla,

yhdistin suunnitelmallisuuteen. Terapeuttisen toiminnan katsottiin myös olevan rohkaisevaa ja innostavaa. Kasvattaja voi käyttää musiikkia suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti juuri rohkaisevana ja innostavana tekijänä. Myös ilmaus, joka sisältää terapeuttisen musiikkikasvatuksen niin sanotut ei-musiikilliset tavoitteet, yhdistin tähän kategoriaan. Terapeuttisen musiikkikasvatuksen tavoitteena ei ole esimerkiksi melodian, harmonian tai soittamisen oppiminen vaan musiikin välineellinen arvo toisen asian harjoittamiseen.

*... luovaa, vapaata – toisaalta aikuisen suunnittelemaa... (lto13)*

*... suunnitelmallista... (lto2)*

*Musiikin avulla saa hyvän kontaktin lapsiin. (lto8)*

*Innostaa lapsia musiikin kuunteluun, leikkiin, maalaamiseen, musiikkiliikuntaan. (lh6)*

*Lapsen rohkaisua... (lto9)*

*Musiikkiin liittyvää toimintaa, jonka tarkoituksena ei ole musikaalisuus. (pph16)*

#### SOSIO-EMOTIONAALISIA TAITOJA TUKEVAA (4)

Musiikki tukee ja auttaa tukemaan lasten sosio-emotionaalisten taitoja kasvattajien mielestä. Terapeuttinen musiikkikasvatus myös tukee itsetuntoa ja tunne-elämän kehittymistä kasvattajien käsitysten mukaan.

*Musiikin hyödyntämistä varhaiskasvatuksessa siten, että se tukee esim. lapsen itsetuntoa, sos.emot.taitoja, tunne-elämän kehittymistä. (relto11)*

*... itsetuntoa tukevaa... (lto9)*

#### JOKAPÄIVÄISTÄ ARJESSA (4)

Kasvattajien mielestä musiikki sopii kaikkiin arjessa tapahtuviin tilanteisiin ja musisointi voisi olla jokapäiväistä.

*Jokapäiväistä musisointia arjessa lasten kanssa: laulu, soitto, musiikin kuuntelu. (lto8)*

*...jokapäiväistä arjen tilanteissa... (lto2)*

*Musiikin käyttö vk:ssa ... perushoitotilanteissa ym. tai oikeastaan musiikki / laulut sopivat mihin vain tai olisi suositeltavaa. (lto17)*

#### KOKONAIŠVALTAISTA (3)

Kokonaisvaltaisuus lapsen kehityksessä tuli myös esille vastauksissa. Musiikin käyttö yhdistettiin lapsen eri kehityksen osa-alueisiin. Lisäksi terapeutin musiikkikasvatusta sanottiin olevan monipuolista.

*Kokonaisvaltaista... (lto13)*

*Musiikin käyttö vk:ssa: monipuolisuus suositeltavaa... (lto17)*

*Musiikissa yhdistyy monia kehityksen osa-alueita. Musiikkikasvatusta voidaan käyttää esim. kielen kehityksen tukemiseen, esim. lorut/rytmiikka tai motoristen taitojen tukemiseen mm. kehon hahmotus. (lto12)*

#### HOITO- JA TUKIMUOTO (3)

Terapeutista musiikkikasvatusta pidettiin myös auttavana toimintana sekä hoito- ja tukimuotona, jolloin musiikin avulla pyritään johonkin tavoitteeseen.

*Hoitomuoto, musiikin avulla pyritään johonkin pyrittiin tavoitteeseen. (lto15)*

*Yksi tukimuoto (lto14)*

*... auttavaa... (lto3)*

### TOIMINNALLISTA (3)

Toiminnallisuus ja energian purkaminen yhdistettiin vastauksissa myös terapeuttiseen musiikkikasvatukseen.

*... liikuntaa, musiikkimaalausta, rentoutumista (lto1)*

*... toiminnallista... (lto13)*

*Terapeuttinen musiikin käyttö on mielestäni sitä, että musiikin avulla ... autetaan purkamaan energiaa... (lto5)*

### AIKUISEN OHJAAMA (1)

Vain yhdessä vastauksessa mainittiin erikseen, että terapeuttinen musiikkikasvatus on aikuisen ohjaamaa:

*... luovaa, vapaata – toisaalta aikuisen suunnittelemaa ja ohjaamaa. (lto13)*

Kuitenkin useimman vastaus sisälsi tämän saman ajatuksen. Jos musiikkihetket olivat vastaajien mielestä suunniteltua toimintaa, niin oletettavaa on, että aikuinen ohjaa sitä. Esimerkkinä yksi vastaus:

*Innostaa lapsia musiikin kuunteluun, leikkiin, maalaamiseen, musiikkiliikuntaan. (lh6)*

Toisaalta voidaan ajatella, että musisointi voi olla lapsen omaa kokeilevaa ja vapaata toimintaa, jonka aikuinen on suunnitellut. Tällöin aikuinen (kasvattaja) on esimerkiksi valinnut tietyin perustein joitakin soittimia tai muita materiaaleja, kuten

äänitteitä, joilla lapset voivat ilmaista itseään omaehtoisesti. Tämä esimerkkitapaus kertoo siitä, että aikuinen (kasvattaja) ei välttämättä ohjaa tarkkaa soittimien käyttötapaa, mutta ohjaa kuitenkin lapsia ilmaisemaan itseään soittamalla.

***Loppumittaus: Millaista on terapeutin musiikkikasvatus?***

Seuraavaksi esittelen toisen tason kuvauskategoriat kolmannen analysointivaiheen jälkeen. Loppumittauksesta sain 21 kuvauskategoriaa. Suluissa oleva numero kertoo ilmaisujen määrästä.

**MUSIIKKI ON VÄLINE (11)**

Musiikin sanottiin toimivan välineenä muun muassa oppimiseen, rauhoittumiseen, rentoutumiseen, taitojen harjoitteluun sekä vahvistamiseen. Tähän kategoriaan yhdistin myös ilmauksen, jonka mukaan musiikin sanottiin madaltavan kynnystä osallistua.

*... käytetään välineenä jonkun oppimiseen, myös tunteiden kokemisen ja ilon.*  
(lto8)

*Rauhoittumiseen / rentoutumiseen oiva väline tämä musiikki.* (lh3)

*Erialaisten taitojen harjoittelua/vahvistamista musiikin/laulujen/lorujen avulla.* (pph4)

*Terapeutin musiikkikasvatus on mielestäni sellaista, jossa musiikin avulla eri keinoin, eri aisteja käyttäen voidaan ilmaista tunteita, voidaan kehittää sosiaalisuutta, toisten huomioon ottamista.* (lto12)

*Madaltaa kynnystä / suuntaa pois huomiota itseluottamuksen puutteesta tai jos on ollut huonoja kokemuksia jonkin asian opettelussa.* (relto16)

## TUNTEIDEN JA ITSEILMAISUN VÄLINE (9)

Musiikkia käytetään vastaajien käsitysten mukaan tunteiden ilmaisun, käsittelemisen ja kokemisen välineenä. Terapeuttisen musiikkikasvatuksen sanottiin myös auttavan ilmaisemaan itseään.

*Musiikin avulla saa tunteita tuotua esille. (lh3)*

*Auttaa käsittelemään tunteita: ilo, suru, pelko. (lh2)*

*... Käytetään välineenä jonkun oppimiseen, myös tunteiden ja ilon kokemiseen. (lto8)*

*Auttaa ilmaisemaan itseään... (lto6)*

## RENTOUTTAA JA RAUHOITTAA (6)

Musiikki oli vastaajien mielestä jo itsessään terapeuttista, sillä sen sanottiin olevan rauhoittavaa ja rentouttavaa.

*Musiikki on itsessään terapeuttista, sillä on rauhoittava / rentouttava vaikutus. (lto15)*

*... Auttaa rentoutumaan, rauhoittaa... (lh2)*

## JOKAPÄIVÄISTÄ ARJESSA (5)

Musiikkia oli eri muodoissa vastaajien arjessa mukana, jopa joka päivä.

*Ajalla ja paikalla ei ole merkitystä, laulu on aina mukana - vessassakin. (lh3)*

*Jokapäiväistä ja arkista laulua ja musisointia lasten kanssa. (lto6)*



#### MONIPUOLISTA TOIMINTAA (4)

Vastaajat ajattelivat, että terapeutin musiikkikasvatus on monipuolista ja toiminnallista musiikin käyttöä.

*Monipuolista musiikkikäyttöä arjessa. (pph4)*

*Se on monipuolista toulua, kunhan vain on rohkeutta sitä käyttää. (lh3)*

*Musiikin avulla voidaan harjoitella monia asioita ... keinot erilaisia: musiikkimaalaus, soittaminen, laulaminen, loruilu, äänillä leikkiminen (partituuri), kuuntelu + katselu. (lto15)*

#### TAVOITTEELLISTA JA LAPSEN TARPEISIIN VASTAAVAA (5)

Terapeuttisessa musiikkikasvatuksen toiminnan ajateltiin olevan sellaista, että musiikkikasvatuksella pystytään vastaamaan lapsen kehityksellisiin tarpeisiin. Näissä ilmaisuissa sanotaan musiikkikasvatuksella olevan myös sellaisia tavoitteita, jotka nousevat lapsen tarpeista.

*Lapsen tarpeista lähtevää. (lto13)*

*...Lisäksi yksilöllisiin haasteisiin, kehitystehtäviin voidaan löytää keinot auttaa / parantaa / kehittää musiikin avulla. (lto12)*

*Lapsella on jokin tarve, johon vastataan / kehitetään musiikin avulla. (lto10)*

*... ja hyvä musiikkikasvatus sisältää tavoitteita, jotka nousevat lapsen tarpeista ja kehitysvaiheista. (lto9)*

#### OPETTAA ERI KEHITYKSEN OSA-ALUEITA (4)

Musiikki toimii vastaajien käsitysten mukaan välineenä, jolla voidaan opettaa lapsen eri kehityksen osa-alueita.

*... musiikin avulla eri keinoin ... voidaan opettaa eri kogn. taitoja, voidaan kehittää sosiaalisuutta, toisten huomioon ottamista. (lto12)*

*Musiikin avulla voidaan opettaa lähes kaikkia sisältöalueita. (lto5)*

*Musiikin avulla saa / pystyy harjoittelemaan taitoja (motoriset, kielelliset...).*  
(lh5)

#### TIETOISTA TOIMINTAA (3)

Terapeutin musiikkikasvatus sanottiin olevan kasvattajan tietoista toimintaa, toisin sanoen musiikkia käytetään tietoisesti jonkin tavoitteen saavuttamiseksi.

*Musiikkia käytetään tietoisesti jonkun muun tavoitteen saavuttamiseen, ...*  
(lto11)

*... Pitäisi vaan enemmän tiedostaa mitä valitsee ja miksi, unohtamatta silkkää iloa! (lto14)*

*Terapeutisuus musiikkikasvatuksessa on kasvattajan tietoisuutta musiikin mahdollisuuksista kasvatuksen ja opetuksen välineenä. (elto17)*

#### LUOVAA JA VAPAATA (3)

Kasvattajan toiminnassa musiikin käytön sanottiin olevan luovaa ja vapaata. Tällä ilmauksella saatettiin tarkoittaa myös lapsen vapaata ja luovaa musiikin käyttöä, mutta tulkituin ilmaisujen tarkoittavan juuri kasvattajan näkökulmasta terapeutin musiikin olevan luovaa ja vapaata.

*Luovaa, luovuutta ja kunkin lapsen vahvuuksia ja omaa tapaa tehdä painottavaa parhaimmillaan. (relto16)*

*Luovaa, vapaata ... (lto7)*

### INNOSTAVAA (3)

Terapeuttinen musiikkikasvatus on kasvattajien käsitysten mukaan toimintaan innostavaa ja kutsuvaa.

*... innostavaa, kutsuvaa, ... (lto7)*

*Lasta innostava tuottamaan musiikkia kehollaan tai kielellään. (lh18)*

### VOIMAUTTAVAA (3)

Terapeuttinen musiikkikasvatus on kasvattajien käsitysten perusteella sellaista toimintaa, joka voidaan kokea voimauttavana ja vapauttavana lapsen kannalta katsottuna.

*Voimauttavaa ja vapauttavaa. (relto16)*

*Se tuo mukanaan onnistumisen kokemuksia... (lh3)*

### YHDESSÄOLOA JA YHDISTÄVÄÄ (2)

Yhdessä oleminen ja ryhmään kuulumisen tunne mainittiin kahdessa vastauksessa. Terapeuttisen musiikkikasvatuksen tulkittiin olevan myös yhdistävää.

*Yhdessä oloa, yhteen kuuluvuuden tunnetta. (lh3)*

*Tunne ryhmään kuulumisesta, yhdessä musisointi. (elto17)*

## USEITA AISTIKANAVIA HYÖDYNTÄVÄÄ (2)

Kahdessa ilmaisussa tuotiin esille käsitys, jonka mukaan terapeutin musiikkikasvatus hyödyntää useita aistikanavia ja on näin ollen moniaistista toimintaa.

*Monikanavaista ja moniaistista parhaimmillaan: esim. yhdistetään liikuntaa / kuvataidetta jne. musiikkiin. (relto16)*

*Se tuo opetukseen toiminnallisuutta ja haastaa useita aistikanavia oppimisen avuksi. (lto5)*

## AUTTAA KESKITTYMÄÄN (1)

Yhden käsityksen mukaan musiikki auttaa keskittymään.

*Auttaa ilmaisemaan itseään, keskittymään ja vuorovaikutuksen luomiseen. (lto6)*

## SUUNNITELMALLISTA (1)

Terapeutin musiikkikasvatuksen sanottiin olevan suunnitelmallista toimintaa.

*... suunnitelmallista, monipuolista lapsen kasvua, kehitystä tukevaa. (lto13)*

## AIKUISJOHTOISTA (1)

Aikuisjohtoisuus tuli esille terapeutin musiikkikasvatuksen ominaisuutena yhdessä käsityksessä.

*... aikuisjohtoista, ... (Ito7)*

## EI OIKEAA TAI VÄÄRÄÄ TAPAA (1)

Yhden käsityksen mukaan terapeutin musiikkikasvatuksen toimintaan ei ole olemassa oikeaa tai väärää tapaa.

*Ei ole oikeaa / väärää tapaa.*

## TOIMINNALLISTA (1)

Terapeutin musiikkikasvatukseen liitettiin myös opetuksen toiminnallisuus.

*Se tuo opetuksen toiminnallisuutta... (Ito5)*

## AUTTAA VUOROVAIKUTUKSEN LUOMISEEN (1)

Vuorovaikutus tuotiin esille vain yhdessä ilmaisussa, josta muodostettiin oma käsitys.

*Auttaa ilmaisemaan itseään, keskittymään ja vuorovaikutuksen luomiseen.*  
(Ito6)

## HOITOMUOTO (1)

Terapeutin musiikkikasvatusta pidettiin hoitomuotona.

*Hoitomuoto. (Ih1)*

## OPETTAA HILJAISUUTTA (1)

Hiljaisuutta voidaan opettaa lapsille yhden käsityksen mukaan musiikkikasvatuksen avulla.

*Auttaa rentoutumaan, rauhoittaa, vuoron odottamista, opettaa hiljaisuutta.*

(lh2)

## **Kuvauskategoriajärjestelmien rakentaminen**

Fenomenografisen analyysin viimeisessä vaiheessa rakensin kasvattajien käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat. Lopullista kuvauskategoriajärjestelmää varten kolmannessa analyysin vaiheessa ryhmittelin saadut kuvauskategoriat vielä kerran sisältöjensä mukaan. Näille ryhmille annoin otsikot, joista muodostuivat yläkategoriat.

### *Alkumittaus: Millaista on terapeutin musiikkikasvatus?*

Ryhmittelin alkumittauksen 11 kategoriaa sisällöllisesti kolmeen kategoriaan ja nimesin ne seuraavasti: Toiminnan tavoitteet, Musiikkikasvatuksen ominaisuudet ja Kasvattajan toiminta.

Ensimmäisessä kategoriassa yhteisenä tekijänä olivat toiminnan tavoitteet. Näin ollen laitoin tämän ryhmän otsikoksi: *Toiminnan tavoitteet (26)*. Tähän ryhmään kuuluivat seuraavat kategoriat:

1. Tunteiden ilmaisuväline (9)
2. Rentouttavaa (7)
3. Lapsen tarpeista lähtevää (6)
4. Sosio-emotionaalisia taitoja tukevaa (4)

Yllä mainituissa ryhmittelyissä oli vaikeutena luokitella Lapsen tarpeista lähtevää -kategoria. Toisaalta toiminta, jonka tavoitteet ovat lapsesta lähteviä, voisi liittyä kasvattajan omaan toimintaan. Päädyin kuitenkin luokittelussa sen olevan enemmän toiminnan tavoitteen ominaisuus kuin pelkästään kasvattajan toimintaan liittyvää. Kasvattaja suunnittelee ja ohjaa toimintaa, joka vastaa lapsen tarpeita.

Toinen kategoria liittyy musiikin käytön ominaisuuksiin, joksi sen myös nimesin: *Musiikkikasvatuksen ominaisuudet (20)*. Tähän ryhmään kuuluvat:

5. Luovaa ja vapaata (8)
6. Kokemuksellista (6)
7. Kokonaisvaltaista (3)
8. Toiminnallista (3)

Kolmannessa kategoriassa yhteiseksi tekijäksi muodostui kasvattajan toiminta, joten tämän ryhmän otsikoksi laitoin: *Kasvattajan toiminta (14)*. Tähän kuuluvat seuraavat kategoriat:

5. Suunniteltua (6)
6. Jokapäiväistä arjessa (4)
7. Hoito- ja tukimuoto (3)
8. Aikuisen ohjaamaa (1)

Nämä kolme edellä mainittua ryhmien eli kategorioiden otsikkoa toimivat tulosavaruuden eli kuvauskategorijärjestelmän yläkategorioina ja niiden alla olevat kategoriat olivat näin ollen alakategorioita.

### ***Loppumittaus: Millaista on terapeutin musiikkikasvatus?***

Loppumittauksen 21 kategoriaa ryhmittelin sisällöllisesti neljään kategoriaan ja nimesin seuraavasti: Musiikki välineenä, Musiikin ominaisuudet, Musiikkikasvatuksen pedagogiikka ja Kasvattajan toiminta.

Ensimmäisessä kategoriassa musiikkia pidettiin välineenä erilaisiin tavoitteisiin. Ryhmän nimenä on *Musiikki välineenä (29)* ja tähän ryhmään kuuluvat seuraavat käsitykset:

8. Musiikki on väline (11)
9. Tunteiden ja itseilmaisun väline (8)
10. Opettaa eri kehityksen osa-alueita (4)
11. Auttaa keskittymään (2)
12. Auttaa vuorovaikutuksen luomiseen (1)
13. Hoitomuoto (1)
14. Opettaa hiljaisuutta (1)

Toisessa kategoriassa yhteisenä tekijänä toimivat musiikin käytön ominaispiirteet. Näin ollen laitoin tämän ryhmän otsikoksi: *Musiikin ominaisuudet (17)*. Tähän ryhmään kuuluvat seuraavat kategoriat:

6. Rentouttaa ja rauhoittaa (6)
7. Luovaa ja vapaata (3)
8. Innostavaa (3)
9. Voimauttavaa (3)
10. Yhdessäoloa ja yhdistävää (2)

Kolmas kategoria liittyy musiikkikasvatuksen pedagogiikan ominaisuuksiin, jonka nimesin: *Musiikkikasvatuksen pedagogiikaksi (12)*. Tähän ryhmään kuuluvat:

6. Tavoitteellista ja lapsen tarpeisiin vastaavaa (5)
7. Monipuolista toimintaa (4)
8. Useita aistikanavia hyödyntävää (2)
9. Toiminnallista (1)
10. Suunnitelmallista (1)

Neljännän kategorian yhteiseksi tekijäksi muodostuivat kasvattajan toimintaan liittyvät sisällöt, joten laitoin tämän ryhmän otsikoksi: *Kasvattajan toiminta (10)*. Tähän kuuluvat seuraavat kategoriat:

5. Jokapäiväistä arjessa (5)
6. Tietoista toimintaa (3)
7. Aikuisjohtoista (1)
8. Ei oikeaa tai väärää tapaa (1)



Edellä mainittujen neljän ryhmän eli kategorioiden otsikot toimivat kuvauskategoriajärjestelmän yläkategorioina ja niiden alla olevista ryhmistä muodostuivat alakategoriat.