

”TUNTUI, ETTÄ HUOLET MENI POIS”
– MUSIIKIN HYVINVOINTIVAIKUTUKSET MUSIIKIN
PERUSTEIDEN OPETUKSESSA

Veera Miettinen

Maisterintutkielma

Jyväskylän yliopisto

Musiikin, taiteen ja kulttuurin
tutkimuksen laitos

Kevät 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Veera Miettinen	
Työn nimi ”Tuntui, että huolet meni pois” – musiikin hyvinvointivaikutukset musiikin perusteiden opetuksessa	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Maaliskuu 2020	Sivumäärä 77 (+14)
Tiivistelmä <p>Maisterintutkielmassani tutkin musiikin hyvinvointivaikutuksia musiikin perusteiden opetuksessa. Tutkimukseni ydinajatuksena on terapeuttisen näkökulman merkittävyys musiikkikasvatuksessa. Lilja-Viherlampi kuvaa musiikin merkityksellisyyden elementtien olevan mukana musiikkikasvatustoiminnassa opettajan, oppilaan ja ryhmän välillä, ulottuen musiikin suoranaisesti hoidollista käyttöä laajemmalle. Tutkielmallani pyrin vastaamaan siihen, kuinka terapeuttiseen näkökulmaan pohjautuvat työskentelytavat voisivat tukea musiikin perusteiden opetuksen tarjoamia hyvinvointivaikutuksia. Teoriaosiossa käsittelem keskeisimpiä opetussuunnitelmia ja oppimiskäsityksiä, sekä avaan terapeuttisen musiikkikasvatuksen käsitettä.</p> <p>Olen toteuttanut kvalitatiivisen tapaustutkimuksen Jämsänjokilaakson musiikkiopiston Musiikin perusteet 2A-, 2B- ja 3 -ryhmissä keväällä 2017. Kolmiosainen tutkimukseni koostuu kyselylomakkeesta, musiikin perusteiden tuntien osana toteutetuista musiikkituokioista ja oppilaille tutkimuksen jälkeen jaetusta kyselystä. Tutkimukseni musiikkituokiot sisälsivät äänelliskehollisia harjoitteita, kuten hengitysharjoituksia sekä ääni- ja liikeimprovisaatiota.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan musiikin perusteiden oppilaat kokivat musiikkituokiot rentouttavana ja positiivisena osana musiikin perusteiden tunteja. Terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta ammentavat musiikkituokiot voivat tukea oppilasta rentoutumaan ja jaksamaan paremmin hahmotusaineiden parissa. Terapeuttiset työskentelytavat voivat tarjota monipuolisen ja kokonaisvaltaisen lähestymistavan musiikin perusteiden tunneilla käytäviin musiikin hahmotusalueisiin. Tutkimustulosten valossa keskeiseksi tekijäksi muodostui terapeuttinen opettajuus, jossa merkittävää on opetuksen vuorovaikutuksellisuus ja oppilaan hyväksyvä kohtaaminen opetustilanteessa.</p>	
Asiasanat mupe, musiikin perusteet, terapeuttisuus, musiikkiterapia, musiikkikasvatus, hahmotusaineet	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 MUSIIKIN PERUSTEET	4
2.1 Musiikkioppilaitosjärjestelmä	4
2.2 Muuttuvat musiikin perusteet Opetussuunnitelman perusteissa (2017)	7
2.3 Musiikin perusteet Jämsänjokilaakson musiikkiopiston opetussuunnitelmassa (2014)	11
2.4 Musiikin perusteiden tulevaisuudennäkymiä	13
3 KÄSITYKSIÄ OPPIMISESTA	16
3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys	17
3.2 Humanistinen oppimiskäsitys	19
3.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys	20
3.3.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	21
3.4 Oppimiskäsitykset opetussuunnitelman perusteiden (2017) valossa	22
3.5 Motivaation merkitys	23
4 MUSIIKKI JA HYVINVOINTI	25
4.1 Musiikin vaikutus mieleen	26
4.2 Äänen ja kehon yhteys	27
5 TERAPEUTTINEN MUSIIKKIKASVATUS	29
5.1 Musiikkiterapian määrittelyä	31
5.1.1 Laulaminen	33
5.1.2 Soittaminen ja improvisointi	34
5.1.3 Musiikin kuuntelu	37
6 TUTKIMUSASETELMA	39
6.1 Tutkimuskysymykset	39
6.2 Tutkimusasetelma ja aineistonkeruu	41

6.2.1 Kyselylomake	42
6.2.2 Musiikkituokiot	43
6.3 Tutkijan rooli	48
6.4 Tutkimus ja sen luotettavuus	49
7 TUTKIMUSTULOKSET	51
7.1 Kyselytutkimus	51
7.2 Jälkikysymykset ensimmäisen tuokion jälkeen	59
7.2.1 Kysymys 1	60
7.2.2 Kysymys 2	61
7.3 Havaintoja musiikkituokioiden videointien pohjalta	65
8 POHDINTA	68
8.1 Jatkokysymyksiä	72
LÄHDELUETTELO	73
LIITTEET	
Liite 1 - Tiedote gradututkimukseen osallistumisesta	
Liite 2 - Kyselylomake	
Liite 3 - Kokoava taulukko kyselytutkimuksen vastauksista	
Liite 4 - Tehtävämoniste oppilaille musiikkituokion jälkeen	

1 JOHDANTO

Musiikin perusteiden oppiaine on musiikkioppilaitoksen opiskelijalle viikoittain toistuva hetki musiikin ja muiden ihmisten parissa. Se on perinteisesti muodostanut yhdessä instrumenttiopetuksen ja yhteismusisoinnin kanssa kokonaisuuden, jonka parissa musiikkioppilaitoksen oppilas viettää merkittävän ajan opinnoistaan ja elämästään. Oppiaineella on mahdollisuus tarjota oppilaalle monipuolisesti musiikillisia oppimisen, onnistumisen ja ilon elämyksiä. Tämän tavoitteen toteutuminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys.

Olen Jyväskylän ammattikorkeakoulun musiikkipedagogiopinnoistani lähtien toiminut musiikin perusteiden ja pianonsoiton opettajana. Aloin hyödyntämään musiikin perusteiden opetustyössäni lisääntyvässä määrin improvisaatiosta, luovasta äänenkäytöstä ja säveltämisestä kumpuavia työskentelytapoja. Tämän pohjalta sain työtavoista positiivisia kokemuksia oppilaiden parissa. Nämä työskentelytavat olivat kuitenkin minulle edelleen yksittäisiä työkaluja, joiden myötä kaipasin suurempaa kokonaiskuvaa siitä, mihin työskentelyni pohjautuu. Huomasin esimerkiksi oman äänen käytön hyvin jännittäväksi asiaksi oppilaiden keskuudessa. Koin tarvetta kokonaisvaltaisemmalle lähestymistavalle musiikin perusteiden oppiaineessa, jossa työskentely on perinteisesti pohjautunut opettaja- ja kirjajohtoiselle tekemiselle. Kiinnostukseni luoviin työtapoihin vei minut ammattikorkeakouluopintojeni kautta Iätön luovuus -opinnäytetyöprojektiin (Miettinen 2013), jonka myötä olen perehtynyt ikäihmisille suunnattuun musiikkitoimintaan.

Opinnäytetyöni keskeisiä teemoja olivat luovien ja improvisaatiota hyödyntävien työtapojen käyttö. Tuolloin sain ensikosketuksen erityisesti Liisa-Maria Lilja-Viherlammen tutkimukseen terapeuttisuuden käsitteestä ja terapeuttisesta opettajuudesta. Koin terapeuttisuuden käsitteen inspiroivaksi, ja jopa mullistavaksi näkökulmaksi henkilökohtaisessa ja ammatillisessa elämässäni, niin opettajana kuin muusikkona. Sen avulla avautuivat musiikin kokonaisvaltaisuus ja sen merkittävyys opetustyössä. Terapeuttisuuden käsitteen avulla pystyin käsittelemään myös epävarmuustekijöitäni, jotka liittyivät musiikin parissa

kokemaani esiintymisjännitykseen ja suorituskeskeisyyden kokemuksiin. Musiikin parantava vaikutus ei Lilja-Viherlammen mukaan ulotu vain suoranaiseen hoitotyöhön, vaan kaikkeen musiikin parissa toimimiseen. Tämän ajatuksen myötä sain kipinän musiikin perusteiden opetuksen ja terapeuttisuuden yhdistämisen tutkimiseen.

Musiikkioppilaitoksissa on puhaltanut muutoksen tuulet vuonna 2017 voimaan tulleen taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman myötä (OPH 2017). Opetussuunnitelma antaa oppilaitoksille ennennäkemättömän vapaat mahdollisuudet määrittää oman opetuksen sisältö, mukaan lukien musiikin perusteiden opinnot. Kolehmainen (2014) mukaan 2000-luvulla tapahtunut uudistustyö on näkynyt oppilaitosten arjessa hyvin vaihtelevasti. Musiikin perusteiden opintojen uudistuminen ja joustavuus ei näyttäydy musiikkioppilaitoskentällä yksimielisesti positiivisena asiana. (Kolehmainen 2014, 3.) Tämä ei ole kuitenkaan ainoa haaste, johon musiikin perusteiden opintojen täytyy vastata. Lapset ja nuoret voivat lisääntyvässä määrin psyykkisesti huonosti, mikä näkyy myös heikentyvinä oppimisen edellytyksinä (YLE, 2018). Musiikkioppilaitoksissa opiskelee iältään, ominaisuuksiltaan, taustoiltaan ja edellytyksiltään keskenään erilaiset oppilaat. Kuinka heidän hyvinvointiaan voisi opetuksen kautta edistää mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti? Terapeuttinen kasvatusajattelu voisi Lilja-Viherlammen (2007, 142) mielestä vastata tähän monimuotoisten oppimistarpeiden kenttään.

Musiikin perusteiden opintojen haasteeksi on nostettu sen suorituskeskeisyys ja pahimmillaan puuttuva yhteys oppilaan omaan instrumenttiin ja käytännön musisointiin. Tämä on tuotu esiin useissa, tätä oppiainetta käsittelevissä tutkimuksissa (mm. Palonen 1999, Jurvanen 2005). Oppilaalta on pahimmillaan kadonnut musisoinnin mielekkyys oppiaineiden tutkintotavoitteisuuden ja yhteen musiikin tyyliin keskittymisen vuoksi (Jurvanen 2005, 6). Musiikkiopistoissa opintojen painopiste on usein edelleen individualistisessa toiminnassa, vaikka yhteisöllisyyttä on pyritty lisäämään. Louhivuoren mukaan musiikkioppilaitosjärjestelmä ja koulujen musiikinopetus ovat ainakin perinteisesti muodostaneet vastakohtaparin: koulun musiikinopetus painottaa yhteisöllistä toimintaa ja musiikkioppilaitos yksin tekemistä (Louhivuori 2011, 12-13). Musiikin

perusteiden opetuksella on musiikkioppilaitoksessa mitä parhain mahdollisuus vastata tähän yhteisöllisyyden tarpeeseen.

Pro gradu -tutkielmani pohjautuu musiikin hyvinvointivaikutusten merkitykseen musiikin perusteiden opinnoissa. Mitä musiikin hyvinvointia edistävä näkökulma voi tarjota musiikin perusteiden opintoihin, ja kuinka musiikin terapeuttisuudesta ammentavat työtavat koetaan musiikin perusteiden ryhmissä? Näiden kysymysten pohjalta lähestyn keväällä 2017 toteuttamaani kolmiosaista kvalitatiivista tapaustutkimusta, jonka toteutin Jämsänjokilaakson musiikkiopiston kolmessa musiikin perusteiden ryhmässä. Videoin osan tuokioista, ja toteutin tuokioiden ohessa niihin liittyvän kyselylomakkeen ja jälkikyselyn. Käsittelen tutkielmassani taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteita, Jämsänjokilaakson musiikkiopiston tarjotessa tämän mukaista opetusta. Tutkielmassani käytän musiikin perusteiden opinnoista yleiseksi vakiintunutta mupe -nimikettä, sen ollessa oppiaineen valtakunnallisesti tunnettu lyhenne. Käytän taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteista nimitystä 'Opetussuunnitelman perusteet', niiden laatimisvuoden mukaan.

2 MUSIIKIN PERUSTEET

2.1 Musiikkioppilaitosjärjestelmä

Suomessa musiikkikasvatusta tarjoavat musiikkioppilaitokset sekä peruskoulut (Jurvanen 2005, 8). Musiikkioppilaitoksia tukee Suomessa valtio ja kunnat, tai ne ovat niin sanotusti vapaarahoitteisia oppilaitoksia (Tuovila 2003, 4). Oppilaitosten toiminta ohjautuu seuraavien tahojen mukaan:

- laki (633/1998) ja asetus (813/1998) taiteen perusopetuksesta,
- opetushallituksen määräys taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista sekä
- koulutuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma.

(OPH 2017)

Taiteen perusopetus on jaettu yleiseen ja laajaan oppimäärään. Taiteen perusopetuksen lainsäädäntö on uudistettu vuonna 1999 (Finlex 1998/633), ja Opetushallitus on uudistanut taiteen yleisen ja laajan oppimäärän Opetussuunnitelman perusteet vuonna 2017. (OPH 2017)

Musiikkioppilaitosten toimintaa on perinteisesti ohjattu kahdelta suunnalta. Opetushallitus päättää lainmukaisesti taiteenaloittain taiteen perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Se päättää myös oppilaan arvioinnista ja todistukseen merkittävistä tiedoista. Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) on puolestaan luonut valtakunnalliset kurssitutkintovaatimukset, mikä on asettanut opetukselle yhteiset standardit koko maassa. Jurvasen mukaan aiemmin vaikuttanut keskusjohtoisuus on lähtenyt purkautumaan 2000-luvun alusta lähtien, mikä on mahdollistanut aiempaa laajemman musiikkikasvatuksellisen uudistustyön oppilaitosten sisällä. (Jurvanen 2005, 6-8.) Tämä muutos on huomattavissa vuoden 2017 Opetussuunnitelman perusteissa, sen tarjotessa musiikkioppilaitoksille aiempaan verrattuna huomattavan vapaat kädet esimerkiksi oman opetuksen järjestämiseen ja oppilaiden arviointiin. Sen myötä SML:n laatimat sisältöohjeet

eivät enää sisälly Opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2017). Tämä on toisaalta näyttäytynyt musiikkioppilaitoksille mahdollisuutena opetuksen uudistamiseen, toisaalta taas herättänyt huolta eri musiikkioppilaitosten opintosisältöjen yhtenäisyydestä.

Jurvasen (2005, 17) mukaan SML on tuonut musiikin kenttään tärkeää koheesiota, ja kyseisen organisaation toiminta musiikkioppilaitosten etujen puolustajana ja kehittäjänä on ollut merkittävää. Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML 2013) muodostamat, opetuksen sisältöön liittyvät, standardit opetuksen sisällöistä ovat olleet perinteisesti vahvat (Jurvanen 2005, 6). SML on tarjonnut, ja tarjoaa edelleen, eri instrumenteissa ja musiikin perusteiden opinnoissa tarkat sisältö- ja tasosuoritusohjeet. (SML 2013) SML:n tasosuoritusvaatimukset ovat voineet kohota käytännön opetuksessa Opetussuunnitelman perusteita, tai tätä aiempaa Kouluhallituksen valtakunnallista opetussuunnitelmaa, tärkeämmiksi (Jurvanen 2005, 17). Näillä ohjeistuksilla on edelleen merkittävä vaikutus musiikkioppilaitosten opetuksen sisältöön.

Kolehmainen tuo esiin, että musiikin perusteiden opintoja on pyritty muuttamaan käytännönläheisempään ja helpommin lähestyttävään suuntaan. Tätä kuvastaa osaltaan opintojen nimitysten tiheä vaihtuminen. Opintoja on kutsuttu ”musiikin perusteiksi”, eli ”mupe:ksi”, vasta vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteiden uusimisen myötä. Tätä ennen on käytetty nimitystä ”yleiset aineet”, jonka perustason on sisällyneet musiikin teorian ja säveltapailun 1/3-, 2/3- ja 3/3 -kurssit sekä Yleisen musiikkitiedon kurssi. Aiemmin perustason opinnoista edettiin musiikkiopistotasolle, jossa opinnot koostuivat musiikin teorian ja säveltapailun I -kursseista, sekä joko musiikkitiedon tai harmoniaopin kursseista. (Kolehmainen 2014, 16.) Useat näistä nimityksistä ovat edelleen käytössä, mutta musiikin teorian ja säveltapailun kurssit ovat korvautuneet yleisesti ”musiikin perusteet” -nimityksellä. Jurvanen tuo ilmi, että nimitysten vaihtumisesta huolimatta monille kyseinen oppiaine kantaa edelleen nimitystä ”musiikin teoria” (Jurvanen 2005, 9).

Musiikkioppilaitostoiminnan perinteinen keskusjohtoisuus on aiheuttanut Jurvasen mukaan kritiikkiä sen jähmeyden ja tutkintopainotteisen rakenteen vuoksi (Jurvanen 2005, 17). Myös musiikin tyyli- ja lajien epäsuhta korostuminen opetuksessa on herättänyt keskustelua. Länsimainen taidemusiikki on koettu olevan opetuksen

sisällössä ylivoimaisessa asemassa muihin musiikin tyylilajeihin verrattuna. Yhden tyylilajin saamaan “erityisasemaa” on osaltaan edesauttanut se, että musiikkioppilaitoksissa työskentelevät opettajat ovat useimmiten saaneet usein juuri länsimaiseen taidemusiikkiin keskittyvää ammatillista koulutusta (Tuovila 2003, 19). Esimerkiksi professori Kimmo Lehtonen on peräänkuuluttanut perusteellisia muutoksia musiikkioppilaitosjärjestelmään, ja siihen liittyvään koulutukseen (Lehtonen 2004, 15).

Musiikkioppilaitoksen opetusta on perinteisesti leimannut tutkintojärjestelmään liittyvä behavioristispainotteisuus (Kolehmainen 2014, 26). Tällöin korostuvat käyttäytymisen näkyvä muutos ja kokonaisuuden luominen yksityiskohdista. Vaikka kyseinen lähestymistapa on hyödyllinen monissa musiikkikasvatukseen liittyvissä opetustehtävissä, voi se osoittautua haastavaksi oppilaan kehittäessä kokonaisvaltaista ymmärrystä laajoista tiedonalueista. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 57.) Tämä on voinut olla osaltaan luomassa ristiriitaa oppilaan iloa tuottavan harrastuksen ja ammattiin valmistavan kouluttamisen välillä (Kolehmainen 2014, 26).

Musiikkioppilaitoksessa tekemät tutkintosuoritukset mahdollistavat oppilaiden ammatillisen etenemisen toisen asteen koulutukseen, ammattikorkeakouluun tai Sibelius-Akatemiaan, Suomen ainoaan musiikkiyliopistoon (Tuovila 2003, 15). Tutkintopainotteisen oppilaitosjärjestelmän läpikäynti on Lehtosen mukaan tuonut Suomeen suhteessa väestömääräämme suuren määrän instrumenttien taitajia, joiden jopa virtuottiset taidot ovat osaltaan kohottamassa pienen maamme musiikkiprofiilia. Lehtonen kuvaa musiikkioppilaitosjärjestelmää luonteeltaan *ekslusiovoittoiseksi*. Tässä systeemissä oppilaista valikoidaan sopivimmat ja pätevimmät erilaisten näytteiden ja tutkintojen kautta. Tämän valitun joukon ulkopuolelle, tai jopa sisäpuolelle, jääneet oppilaat kokevat riittämättömyyttä ja ulkopuolisuuden tunnetta. Rakas harrastus on pahimmillaan muuttunut pelkäksi suorittamiseksi ja murskaavaksi epäonnistumisen kokemukseksi. (Lehtonen 2004, 9.)

Esimerkkinä toisenlaisesta musiikkikasvatuksellisesta lähestymistavasta on Mauno Järvelän kehittämä näppäripedagogiikka. Sen peruseriajatuksena on musiikin kuuluminen kaikille iästä riippumatta. Kaikenikäisessä yhteissoitossa musiikin

merkitys näyttäytyy oppilaan identiteetin rakentumisena tukevana toimintana, joka toimii aina kaksisuuntaisesti. Yksilön tavoitteet asetetaan yksilöllisesti, ja etusijalle nousevat oppilaan innostuksen varjeleminen, yhteisöllinen musiikin tekeminen ja pelimanniperinteen arvojen välittäminen. Näppäripedagogiikan pariin ovat päässeet suuri joukko soiton tai laulun osaajia, jotka eivät olisi päässeet vastaavan kokemuksen pariin oman kasvuympäristön tai musiikkioppilaitoksen toimesta. (Järvelä 2014, 30-36.)

Musiikkioppilaitoksissa on käyty keskustelua tutkintopainotteisen opiskelujärjestelmän muokkaamisesta vähemmän suorituskeskeiseen ja oppilaalle raskaaseen suuntaan. Muutostoiveeseen on pyritty vastaamaan 2000-luvun Opetussuunnitelman perusteissa. Esimerkiksi vuoden 2002 Opetussuunnitelman perusteissa on entistä enemmän painotettu hyvän musiikkisuhteen syntymistä ja oppilaiden omien tavoitteiden kuulemista (Tuovila 2003, 18), kun taas aiemmat vastaavat vuodelta 1995 ovat painottaneet ennen kaikkea ammatillisten valmiuksien hankkimista (Pohjannoro 2010, 4). Jurvasen mukaan aiemmin vaikuttanut keskusjohtoisuus on lähtenyt purkautumaan noin 2000-luvun alusta lähtien, mikä on mahdollistanut entistä paremmin musiikkikasvatuksellisten uudistusten toteutuksen musiikkioppilaitoksissa (Jurvanen 2005, 6). Vuoden 2017 taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden myötä musiikkioppilaitoksilla on aiempaan verrattuna huomattavan vapaat kädet oman opetuksen sisällön ja arvioinnin toteuttamiseen.

2.2 Muuttuvat musiikin perusteet Opetussuunnitelman perusteissa (2017)

Opetushallitus laati taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman vuonna 2017 (OPH 2017). Uuden opetussuunnitelman nimikkeen lyhentämiseksi käytän nimitystä Opetussuunnitelman perusteet (2017). Tätä aiemmin Opetussuunnitelman perusteet on uudistettu vuonna 2002 (OPH 2002). Opetussuunnitelman perusteissa (2017) opinnot jakautuvat perus- ja syventäviin opintoihin, kun aiemmin eri tasojen opinnoista käytettiin nimityksiä perus- ja musiikkiopistotason opinnot. Myös varhaisiän musiikkikasvatus on osa

laajan oppimäärän opintoja.

Opetussuunnitelman perusteet (2017) korostavat oppilaan aktiivista toimijuutta (OPH 2017, 48-49), mitä on painotettu myös vuoden 2002 Opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2002, 7). Oppilas asettaa opinnoissaan itse itselleen omat tavoitteensa. Oppimista edistävinä tekijöinä nähdään ”myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta”. Myös kehollisuus ja eri aistien hyödyntäminen nähdään osaltaan oppimiselle olennaisina tekijöinä. Opetuksen avulla harjoitetaan oman toiminnan ymmärrystä, omien oppimistapojen tiedostamista sekä ja kykyä hyödyntää edellä mainittuja taitoja. Laajan oppimäärän yhteisiksi tavoitteiksi on nimetty oppimisen ilon, opiskelumotivaation ja luovan ajattelun vahvistaminen. Oppilaalle tulee antaa mahdollisuus kehittää hänelle merkityksellistä tapaa ilmaista itseään. (OPH 2017, 11.)

Musiikin perusteiden opinnot ovat aiemmin kattaneet Opetussuunnitelman perusteiden (2002) mukaisesti seuraavat sisältöalueet: musiikin luku- ja kirjoitustaidon, musiikin hahmottamisen sekä musiikin historian ja tyylin tuntemuksen (OPH 2002, 17). Opetussuunnitelman perusteissa (2017) on tullut monia merkittäviä muutoksia aiempaan verrattuna. Niissä ei enää ole tehty selkeää jakoa instrumenttiopintojen ja musiikin perusteiden välille. Musiikkioppilaitos voi lähteä järjestämään opetustaan vapaasti sisältöalueiden tavoitteiden mukaisesti. Itse asiassa nimitystä ”musiikin perusteet” ei Opetussuunnitelman perusteissa (2017) enää käytetä. Tämän myötä musiikkioppilaitoksilla on mahdollisuus tehdä keskenään eroavia ratkaisuja oppilaitoksen opintojen sisällön suhteen jo kurssien sekä kurssikokonaisuuksien nimikkeistä lähtien. Esimerkiksi Ala-Keiteleen Musiikkiopiston perusopinnot ovat koostuneet lukuvuodesta 2018-2019 lähtien Musapaja -opintokokonaisuuksilla, jotka etenevät oppilaan iän ja tason mukaisesti. (AKMO, 2018).

Opetussuunnitelman perusteissa (2017) perustason opintojen jako musiikin perusteisiin, instrumenttiopintoihin ja yhteissoittoon on korvautunut neljällä sisältöalueella, joista kukin sisältää omat tavoitteensa (OPH 2017, 48).

Tavoitteet perusopinnoissa (OPH 2017):

- Esittäminen ja ilmaiseminen

Opetuksen tavoitteena on

- kannustaa oppilasta löytämään omat musiikilliset vahvuutensa ja ilmaisukeinonsa
- ohjata oppilasta elävään musiikilliseen harjoitteluun
- kannustaa oppilasta harjoittelemaan erilaisten esiintymistilanteiden hallintaa
- rohkaista oppilasta tutustumaan myös muiden taiteenalojen ilmaisukeinoihin ja taiteidenväliseen vuorovaikutukseen

- Oppimaan oppiminen ja harjoittelu

Opetuksen tavoitteena on

- ohjata oppilasta oppimaan instrumentti- ja yhteismusisointitaitoja päämääränään soittimen itsenäinen hallinta ja omaehtoinen ilmaisu
- ohjata oppilasta säännölliseen harjoitteluun ja oppimisensa arviointiin
- ohjata oppilasta musisoimaan korvakuulolta sekä lukemaan ja tulkitsemaan musiikin lajille ominaisia musiikin merkitsemistapoja
- kannustaa oppilasta soveltamaan musiikin hahmotustaitojaan musisoinnissa
- tarjota oppilaalle tilaisuuksia tutustua musiikkiteknologiaan työvälineenä
- ohjata oppilasta käyttämään ergonomisesti oikeita soittotapoja ja mielekkäitä harjoittelumenetelmiä
- ohjata oppilasta havainnoimaan ääniympäristöä ja suojelemaan kuuloaan

- Kuuntelu ja musiikin hahmottaminen

Opetuksen tavoitteena on

- ohjata oppilasta kuuntelemaan omaa musisointiaan ja mukauttamaan sen osaksi soivaa musiikillista kokonaisuutta
- ohjata oppilasta kehittämään musiikin luku- ja kirjoitustaitoaan

- ohjata oppilasta musiikin ominaispiirteiden tunnistamiseen ja rakenteiden hahmottamiseen
- tukea oppilasta kasvamaan aktiiviseksi musiikin kuuntelijaksi ja kartuttamaan musiikin historian tuntemusta.
- Säveltäminen ja improvisointi

Opetuksen tavoitteena on

- ohjata oppilasta tuottamaan omia musiikillisia ideoita ja ratkaisuja
- kannustaa oppilasta harjoittelemaan improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaitoja.

Perusopintojen keskeiset sisällöt (OPH 2017, 49):

“Musiikin perusopintojen keskeisenä sisältönä on monipuolinen perehtyminen oppilaan valitseman instrumentin tai instrumenttien perustekniikkaan, ohjelmistoon ja ilmaisumahdollisuuksiin. Opinnoissa tutustutaan monipuolisesti erilaisiin musiikin työvälineisiin ja työtapoihin ottaen huomioon oppilaan tavoitteet. Yhteismusisointitaitojen ja musiikin hahmottamistaitojen sekä historiatietoisuuden kehittäminen ovat olennainen osa opintoja. Eri sisältöalueiden integraatio opetuksessa vahvistaa musiikin kokonaisvaltaista hahmottamista. Koulutuksen järjestäjä voi laajentaa opintojen sisältöjä opetuksen tavoitteiden ja paikallisten tarpeiden pohjalta.”

Opetussuunnitelman perusteissa (2017) painottuu vahvasti musiikkioppilaitoksen eri opintojen integrointi, jossa hälvenevät aiemmin tehdyt jaot instrumentti- ja hahmotusaineiden opintojen välillä. Sisältöalueiden nelijako ulottuu perus- ja syventävällä tasolla kaikkeen laajan oppimäärän mukaiseen opetukseen. Opetussuunnitelman perusteissa (2002) oppilaiden perus- ja musiikkiopistotason opintojen musiikin perusteiden opinnot sisältöalueet määräytyivät SML:n kurssisuoritusvaatimuksen mukaisen oppiaineen mukaan (OPH 2002, 17-18). SML ei ole Opetussuunnitelman perusteissa (2017) enää ollenkaan mainittuna. Tämän myötä musiikkioppilaitokset voivat päättää vapaasti, kuinka paljon haluavat, tai eivät halua, ohjata opetuksen sisältöjä SML:n

tasosuoritusisältövaatimusten mukaisesti. Myöskään numeroarvioinnista ei ole enää mainintaa Opetussuunnitelman perusteissa (2017). Tämän myötä myös arvioinnin toteuttamiselle on musiikkioppilaitoksissa annettu ennennäkemättömän vapaat raamit.

2.3 Musiikin perusteet Jämsänjokilaakson musiikkiopiston opetussuunnitelmassa (2014)

Jämsänjokilaakson musiikkiopisto tarjoaa musiikin laajan oppimäärän mukaista opetusta. Se järjestää musiikinopetusta Jämsän kaupungin alueella ja kuntien välisellä ostopalvelusopimuksella Kuhmoisten kunnassa. Opetus musiikkiopistossa koostuu yksilö- ja ryhmäopetuksesta. Ryhmäopetusta tarjotaan musiikkileikkikoulussa, musiikin perusteissa, kamarimusiikissa ja orkesteritoiminnassa. Perusopintojen laskennallinen kesto on yhteensä 800 tuntia ja kesto 8-10 vuotta, oppilaan harrastuksen aloitustiän sekä aiemman kokemuksen mukaan. Syventävissä opinnoissa laskennallinen laajuus on 500 tuntia ja kesto 2-4 vuotta. (Jämsänjokilaakson musiikkiopisto, 2018)

Musiikkiopisto on uudistanut opetussuunnitelmansa vastaamaan Opetussuunnitelman perusteita (2017) kesäkuusta 2018 alkaen. Tätä ennen paikallinen opetussuunnitelma on uusittu elokuussa 2014 (OPS 2014). Musiikkiopiston opetussuunnitelmassa (OPS 2018) musiikin perusteiden opinnot on muiden opintojen tavoin jaettu neljään tavoitealueeseen: 1) esittäminen ja ilmaiseminen, 2) oppimaan oppiminen ja harjoittelu, 3) kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä 4) säveltäminen ja improvisointi.

Jämsänjokilaakson musiikkiopisto määrittelee opetussuunnitelmassaan musiikin perusopintojen mukaisia musiikin perusteiden sisältöjä seuraavalla tavalla:

“Musiikin perusteet on oppilaan musiikkiopintoja tukeva oppiaine. Sen keskeisimmät osa-alueet ovat musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin monipuoliset hahmotus- ja ilmaisutaidot soiton ja laulun keinoin sekä musiikin historiallinen ja tyyllinen tuntemus. Käytännönläheisyys ja toiminnallisuus tukevat yhteyttä instrumenttiopintoihin ja oppilaan musiikilliseen osaamiseen ja tietämykseen. Tutustuminen musiikin peruselementteihin rohkaisevassa ilmapiirissä antaa hyödyllisiä valmiuksia oppilaan etenevälle musiikkipolulle.” (OPS 2018, 10.)

Sekä instrumentti- että hahmotusaineiden yhteiset tavoitteet ovat Opetussuunnitelmien perusteiden (2017) tavoin muuttuneet Jämsänjokilaakson opetussuunnitelmassa (2018) verrattuna vuoden 2014 opetussuunnitelmaan, joissa mupe -opinnoille oli määritelty omat tavoitteet ja sisällöt. Niissä mupe -opintojen yleisiksi tavoitteiksi nimettiin musiikissa yleisesti tarvittavien tietojen ja taitojen jakaminen, sekä musiikin yleissivistys. Tavoitteet määriteltiin SML:n tasosuoritusvaatimusten pohjalta. (OPS 2014)

Jämsänjokilaakson musiikkiopiston perusopintojen mukaiset musiikin perusteiden opinnot koostuvat Musiikin perusteet 1-, 2A-, 2B- ja 3 -kursseista (l. Mupe 1-3) sekä Yleisen musiikkitiedon (l. YMT) kurssista. Mupe 2 -kurssi on jaettu kahteen osaan, kurssinimikkein Musiikin perusteet 2A ja 2B. Kaikki perustason kurssit ovat lukuvuoden mittaisia. Mupe 3- ja YMT -oppitunnit kestävät kerrallaan 90 minuuttia, kuten myös syventävän tason oppitunnit. Mupe 1- ja Mupe 2A- ja 2B -oppitunnit kestävät 60 minuuttia. Syventävien opintojen sisältö on jaettu suuntautumisopintoihin, jotka sisältävät henkilökohtaisen opetussuunnitelman suunnittelun, instrumenttiopinnot, lopputyön sekä musiikin perusteiden kurssit Muusikon perusvalmiudet 1 ja 2. Oppilaille pakollisten suuntautumisopintojen lisäksi oppilas valitsee kiinnostuksensa mukaisesti suuntautumisvaihtoehdoista, joihin kuuluvat kamarimusiikki, solistinen suuntautuminen, bändit, säveltäminen ja improvisointi sekä tapahtumatuotanto. (OPS 2018.)

Musiikkiopiston perusopinnot jakautuvat instrumenttiopintoihin (300 t), musiikin perusteisiin (300 t) ja valinnaisiin projektiopintoihin, joilla kaikilla on Opetussuunnitelman perusteissa (2018) samat tavoitealueet. Musiikin perusteiden perusopintojen nimitykset ovat pysyneet samoina siirryttäessä vanhasta Opetussuunnitelman perusteista (2014) uuteen (2018). Perusopintojen tavoitekesto on 8-10 vuotta. Syventävät opinnot ovat sisällöltään suuntautumisopintoja, joissa musiikin perusteet kuuluu kaikille niitä suorittaville. Niiden kesto on noin 2-4 vuotta. Lisäksi musiikkiopistossa on mahdollisuus suuntautua syventävissä opinnoissa kamarimusiikkiin, solistisesti, sekä bändi-, säveltämis-, improvisointi- ja tapahtumatuotantotoimintaan. (OPS 2018.) Musiikkiopistossa on opetussuunnitelman uudistamisen myötä laajennettu opintotarjontaa, minkä avulla pyritään ottamaan huomioon oppilaan omia kiinnostuksen kohteita ja musiikillisia

tavoitteita.

2.4 Musiikin perusteiden tulevaisuudennäkymiä

Musiikin perusteiden opinnot ovat herättäneet paljon keskustelua 2000-luvulla erityisesti sen suhteen, kuinka niissä toteutuvat mielekkyys, toiminnallisuus ja yhteys soivaan musiikkiin (Kälviä 2018, 5). Musiikin perusteiden opetuksessa musiikin muodostavat elementit ovat työskentelyn keskiössä: esimerkiksi musiikin rytmiä, melodiaa, harmoniaa ja muotoa tarkastellaan kutakin usein itsenäisenä kokonaisuutena. Musiikin perusteiden tunneilla näitä osasia on perinteisesti käsitelty painottuen behavioristiseen oppimismalliin ja siitä kumpuvaan kirjalliseen työskentelyyn. Tunnilla materiaalina ovat usein käytössä musiikin perusteiden oppikirjat, jotka toisaalta tarjoavat opettajalle valmiin tuntimateriaalin ja merkittävän tuen opetukselle. Kirjojen tarjoamat tehtävät voivat Tikkasen (2016, 18) mielestä kuitenkin jäädä usein musiikillisilta ratkaisuiltaan yksiselitteisiksi. Olen havainnut, että silloin tarjottu ratkaisu voi jäädä oppilaalle irralliseksi henkilökohtaisesti vaikuttavasta musiikillisesta kokemuksesta. Palonen (1999, 51) kuvaileekin, että musiikin perusteita on perinteisesti opetettu ”irrottamalla musiikista luuranko”.

Kolehmainen mukaan musiikin perusteiden opetuksen muutostarpeeseen on kuitenkin 2000-luvulla reagoitu, ja myös toimittu muun muassa uusien Opetussuunnitelmien perusteiden (2017) myötä (Kolehmainen 2014, 46). Niiden uudistuessa musiikkioppilaitoksille on tullut ajankohtaiseksi pohtia käyttämiensä työtapojen hyödyllisyyttä sekä opintosisältöjen, tavoitteiden ja arvioinnin toteuttamista. Musiikin perusteita ei Opetussuunnitelman perusteissa (2017) sellaisenaan enää mainita, mikä voi osaltaan myötävaikuttaa vaihteleviin mupe -opintojen toteutustapoihin eri musiikkiopistoissa. Tämän voi nähdä jatkumona vuoden 2002 opetussuunnitelmalle, joka Jurvasen mukaan korosti oppimisen aiempaa enemmän yksilöllisyyttä ja musiikkioppilaitosten omia painopisteitä (Jurvanen 2005, 6). Myös nopeasti muuttuva ja digitalisoituva musiikkiympäristö vaikuttaa musiikkioppilaitosten toimintaan. Musiikkioppilaitosten yhä kasvava profiloituminen on yksi mahdollinen seuraus opetussuunnitelman perusteiden

(2017) myötä. Ilomäen ja Holkkolan (2013) tutkimuksen mukaan 2010-luvun molemmin puolin on uusien mupe -oppikirjojen myötä irtauduttu perinteisistä tehtävämuodoista, ja ruvettu lisäämään niihin myös musiikillinen konteksti (Ilomäki & Holkkola 2013, 204-205).

Musiikkioppilaitosten ollessa ennennäkemättömän valinnanvapauden edessä mitä tulee oman opetuksen järjestämiseen, on hyvin monenlaiset näkökulmat ja mielipiteet opetuksen sisällöistä törmäyskurssilla. Opetussuunnitelman perusteet (2017) rohkaisee musiikkioppilaitoksia tekemään muutoksia oman opetuksen kehittämiseksi. Tämän pohjalta oppilaille tulisi taata edelleen yhtenevät musiikilliset perusvalmiudet eri musiikkiopistoissa, mikä on yksi musiikkioppilaitosten tulevista haasteista. Vuoden 2002 Opetussuunnitelman perusteista näkyneet opintojen raamittamisen purkamisen kertoo joka tapauksessa vahvasta muutostoiveesta.

Tämän päivän oppilaitoksissa joudutaan kohtaamaan moninaisia huolenpidon haasteita. Huolenpitoon ja hoivaan liittyvät teemat ovat levinneet myös opetus- ja kasvatustyöhön. (Lilja-Viherlampi 2007, 14-15.) Adenius-Jokivuoren (2001) tekemän selvitystyön mukaan joka neljännellä suomalaisella lapsella on ongelmia koulutaipaleen alkuvaiheessa. Näistä yleisimmät ongelmat liittyvät tarkkaavaisuuteen sekä lukemisen ja kirjoittamaan oppimiseen. (Adenius-Jokivuori 2001, 47.) Yhä useampi lapsi voi myös psyykkisesti huonosti, mikä Lilja-Viherlammen (2007, 14) mukaan näkyy heikentyneinä oppimisedellytyksinä.

Siljanderin (2000) näkemyksen mukaan kasvatustieteellisessä kontekstissa opetus, kasvatustieteet ja hoitaminen on perinteisesti pidetty toisistaan erillään. Pedagogisten instituutioiden tehtävänä on ollut kasvatustieteellisen ja sivistystehtävästä huolehtiminen. (Siljander 2000, 15.) Musiikkikasvatuksen roolia on ruvettu tarkastelemaan lisääntyvässä määrin koko minuuden kehittäjänä ja oppilaan mielenterveyden vaalijana ja tukijana. Toisaalta Lilja-Viherlammen mukaan musiikin suhteen oletetaan ikään kuin ”annettuna”, että harrastaminen ja opiskelu taiteiden ja musiikin parissa vaikuttaa suotuisasti ihmisen kasvuun – vaikka tutkimusten valossa voidaan vetää johtopäätöksiä myös toiseen suuntaan. (Lilja-Viherlampi 2007, 14-15). Kokemukseni mukaan esimerkiksi monilla nuorilla, mutta myös aikuisilla musiikin opiskelijoilla on musiikin parissa saatua riittämättömyyden tai

alisuoriutumisen kokemuksia. Näiden taustalla on usein ollut varhaisessa elämänvaiheessa musiikkiin liittyvä negatiivinen palaute.

Erityisesti musiikkiterapiassa tiedostetaan musiikin parissa syntyvien reaktioiden pureutuvan tiedostamattoman ruumiillisuutemme alueelle. Musiikkikasvatus koostuu Lehtosen (2004) aina paljon muustakin kuin musiikkitiedon ja -taidon välittämisestä. (Lehtonen 2004, 13.) Tämän näkökulma liittyy luontevasti esille Opetussuunnitelman perusteiden (2017) sisältöihin, joissa opintojen uudistusten toteuttamiselle on luotu vapaat puitteet.

3 KÄSITYKSIÄ OPPIMISESTA

Musiikin oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi, joka ulottuu ihmisen koko elämään ja elinympäristöön. Musiikkioppilaitoksen oppilas kokee ja oppii musiikkia monin tavoin myös instrumenttiharrastuksensa ulkopuolella. Ahosen (2004) mukaan musiikin implisiittisellä oppimisella tarkoitetaan informaalia sopeutumista ympäristön ääniärsykykkeisiin. Tällöin musiikin oppiminen tapahtuu altistumalla ympäröiville musiikkivaikutteille ilman tarkoituksellisia oppimisponnistuksia. Lapsen tai nuoren kuunnellessa musiikkia, mukaan lukien vapaa-ajallaan mitä erilaisimmissa tilanteissa, tapahtuu monisyistä musiikillista oppimista. Tämä näkyy ajan myötä tiettyjen musiikillisten rakenteiden helpompana omaksumisena verrattuna toisiin. (Ahonen 2004, 14-15.)

Vastakohtana implisiittiselle oppimiselle on oppiminen tietoisten ja harkittujen ponnistusten kautta. Tämä merkitsee eksplisiittistä oppimista. (Ahonen 2004, 15.) Oppiminen tapahtuu esimerkiksi opetus suunnitelman määrittämällä oppimisen tavoitteilla, sisällöillä ja työtavoilla. Oppilas harjoittelee musiikin perusteiden tunnilla esimerkiksi tiettyä sävellajia. Tämän sävellajin opittuaan hän kykenee soittamaan kappaleen, josta hän myöhemmin vapaa-ajallaan kiinnostuu. Ahosen (2005) mukaan implisiittisesti omaksutut havaitsemisen tavat ja taidot antavat pohjan eksplisiittiselle oppimiselle. Oppilaan omat implisiittiset ja eksplisiittiset oppimiskokemukset vaikuttavat ratkaisevasti oppilaan musiikilliseen osaamiseen. Molemmat edellä mainitut oppimisen tavat toteutuvat monenlaisissa oppimisympäristöissä, ja yleensä myös samanaikaisesti. (Ahonen 2005, 15.)

Musiikin perusteiden tunnilla oppilas oppii monin tavoin: yksin ja yhdessä, osana ryhmää ja itsenäisesti työskennellen. Vaikka sosiaalisella ympäristöllä on Ahosen (2004) mielestä keskeinen merkitys oppilaan oppimisessa, on behavioristinen oppimiskäsitys voinut perinteisesti määrittää työskentelyn malleja musiikin perusteiden kentällä. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppijan asema on lähinnä passiivinen, ja hänen käyttäytymisensä on ympäristön palkintojen ja rangaistusten säädeltävissä (Ahonen 2004, 18). Yksilökonstruktiivisessa ja kognitiivisessa käsityksessä painotetaan yksilön tiedoissa ja taidoissa tapahtuvia

muutoksia (Kolehmainen 2017, 21). Sosiokonstruktivismissa taas sosiaalinen vuorovaikutus nähdään oppimiselle ja tiedon rakentumiselle välttämättömänä (Kauppila 2007, 42).

Musiikkioppilaitoksissa opetuksen oppijälähtöisyyttä ja kokonaisvaltaisuutta on pyritty viime vuosikymmenten aikana lisäämään (Kolehmainen 2014, 21). Käytännön opetustyössä opettaja yleensä opettaa hyödyntäen eri oppimiskäsityksiä rinnakkain.

3.1 Behavioristinen oppimiskäsitys

1900-luvun alussa kehittynyt behavioristinen oppimiskäsitys näki oppimisen kannalta keskeisinä tekijöinä assosiaatiot, reaktiot ja taitokomponentit (Ahonen 2004, 17). Behaviorismin uranuurtaja John B. Watson kehitti behaviorismin perusideat. Viittaukset ihmisen introspektioon hylättiin ja korvattiin ajatusmallilla, jossa psykologisen ihmistutkimuksen tulee perustua tieteellisesti kestävään tutkimukseen. Watson kannatti ehdollistumiskokeita, joista keskeisinä hän piti Pavlovin koirakokeita. Näillä kokeilla pystyttiin todentamaan ennen kaikkea klassinen ehdollistuminen, jossa tiettyyn toimintaan liitetty ärsyke saa aikaan refleksinomaisen reaktion. Myöhemmin Skinner sovelsi ehdollistumisen periaatteita oppimiseen. Tämän tukena oli havainto opiskelijan käyttäytymisestä: Skinner huomasi opiskelijan toistavan myönteistä palautetta aiheuttavia reaktioita, ja välttävän kielteistä palautetta aiheuttavia toimintoja. (Kauppila 2007, 17-18.)

Aluksi behavioristisessa käsityksessä tutkittiin ulkoisesti havaittavan käyttäytymistä, tiedon sisäisistä prosesseista ollessa vielä riittämätöntä. Kauppilan (2007) mukaan behaviorismin sisällä alettiin vasta myöhemmin huomioida organismin omia mahdollisuuksia reagoida toimintoihin vaihtoehtoisesti. Skinnerin kehittämän instrumentaalisen oppimisteorian mukaisesti tehokkaassa opetuksessa tehtävät toimivat opiskelijalle positiivisina ärsykkeinä, jotka johtavat toivottuihin toimintoihin, eli reaktioihin. Hyvä oppimistulos palkitaan ja huonosta tuloksesta seuraa rangaistus. Ulkopuolelta osoitetut palkinnot ja rangaistukset ohjaavat oppijan motivaatiota. (Kauppila 2007, 17-18.)

Behaviorismi soveltuu selkeästi ja helposti monenlaisiin oppimistilanteisiin, kokeisiin ja arviointiin (Kauppila 2007, 23). Tuntityöskentelyyn aktiivisesti osallistunut opiskelija voidaan esimerkiksi palkita sanallisella tai kirjallisella “palkinnolla”, tai oppilas saa positiivisen palautteen oikeasta vastauksesta. Ahosen (2004) mielestä instrumenttitunnilla behavioristinen oppimiskäsitys näkyy ulkoisesti näkyvän musiikkikäyttäytymisen alueella. Esimerkiksi oppilaan soittaessa taidokkaasti ja sujuvasti nähdään oppimisen kriteerien täyttyneen. Vahvistamisen merkitys on ollut keskeinen erityisesti musiikin ryhmäopetustilanteissa, joita voivat olla esimerkiksi kuoro- ja orkesteriharjoitukset. (Ahonen 2004, 19.) Behaviorismin mukaiset vahvistamisen periaatteet voivat parhaimmillaan näkyä saavutusten ja palkintojen motivoivana merkityksenä oppilaille.

Behavioristisessa oppimiskäsityksessä opettaja annostelee oppilaalle tietoa hänen vastaanottaessa sitä rangaistusten ja palkintojen mukaan. Kauppilan (2007) mukaan kyseinen oppimiskäsitys tuo mukanaan myös riskitekijöitä syvällisen oppimisen suhteen. Oppilaasta voi tulla omassa oppimisessaan “palkinnonmetsästäjä”, jolloin asioiden ymmärrys korvautuu suorituksen, eli “palkinnon”, tavoittelulla. Oppimisen tulos on silloin helposti lyhytaikainen. (Kauppila 2007, 22-23.)

Kauppilan (2007) mukaan behaviorismia on arvosteltu myös ymmärtämisen ja kielellisen konstruktion huomioimatta jättämisestä. Kielitieteilijä Noah Chomsky on tuonut esille, ettei pelkkä behavioristinen vahvistamisen periaate voi selittää lapsen kykyä rikkaaseen ja monimuotoiseen kieleen ja sen soveltamiseen. (Kauppila 2007, 22.) Vahvistamisen periaate ei ole kaikkivoipa myöskään musiikin oppimisessa. Ahosen mielestä musiikin ja kielen välille on pitkään vedetty yhteys, musiikin mahdollistaessa kommunikoinnin varsinkin tunteen tasolla (Ahonen 2011, 15). Saastamoinen (1990) kuvailee musiikin opetuksen vahvaa tendenssiä opettaa musiikkia ennen kaikkea kirjallisesti. Hänen alleviivaa, ettei musiikki ole nuotteja, kuten puhe ei ole kirjaimia. Musiikki vaikuttaa ensisijaisesti oppilaan tunne-elämään, jolloin tärkeimmällä sijalla musiikinopetuksessa ei tulisi olla musiikin tiedollinen puoli. Saastamoinen korostaa oppilaan musikaalisuuden tapahtuvan aktiivisella osallistumisella musiikilliseen tapahtumaan. (Saastamoinen 1990, 4-5.)

Christopher Small (1998) kuvaa länsimaisen taidemusiikin musiikkinäkemykselle

olleen perinteisesti tyypillistä musiikin tarkastelu yhdensuuntaisena kommunikaationa, joka kulkee säveltäjältä esiintyjän kautta kuuntelevalle yleisölle. Kuuntelijalla ei ole vastavuoroista asemaa, vaan hänen tehtävänä on vastaanottaa teos vailla aktiivista osallisuutta sen merkitykseen. Musikaalisuus, joka on ihmisessä itsessään oleva luontainen ominaisuus aina syntymästä lähtien, on ikään kuin ryöväty ihmiseltä ”lahjakkaiden” yksinoikeudeksi. Small on luonut termin *musicking* kuvaamaan musiikkia ja sen luomisprosessia, jossa sosiaalinen ympäristö ja aktiivinen tekeminen ovat ratkaisevassa musiikin toteutumiselle. Musiikki on osallistumista siihen sen kaikissa muodoissa, on se sitten kuuntelua, soittamista, säveltämistä tai tanssimista. (Small 1998, 4-10.)

Yksittäisiä osa-alueita harjoiteltaessa oppilas saattaa perustaa käsityksensä musikaalisuudestaan pärjäämiseen niiden hallinnassa. Musiikin perusteiden opinnoissa behavioristinen oppimistyyli antaa opettajalle monia käyttökelpoisia työkaluja opetukseen. Suorituskeskeisyyden painottaminen ja ainoastaan yksittäisiin osa-alueisiin ja ulkoiseen pärjäämiseen keskittyvä opetus saattaa kuitenkin tuoda vaikeuksia oppilaan musiikilliselle oppimiselle ja itseilmaisulle.

3.2 Humanistinen oppimiskäsitys

Humanismi-sanan juuret ovat latinankielisessä sanassa *humanus*, jonka merkitys on ‘inhimillinen’ ja ‘sivistynyt’. Ihminen nähdään humanistisessa käsityksessä ainutkertaisena ja omavastuullisena olentona. Kauppisen mukaan humanistisessa psykologiassa ihminen korostuvat ihmisen kokonaisvaltaisuus, luovuus ja pyrkiminen kohti henkistä kasvua. Valistusajan humanisti Nikolai Grundtvig pohjasi ajattelunsa käsitykseen jokaisen ihmisen ainutlaatuisuudesta. Kauppilan mukaan Grundtvigin näki oppimiselle keskeisinä tekijöinä vapaan ilmapiirin, elävän vuorovaikutuksen sekä opettajan ja oppilaan välillä toteutuva keskustelun. Hän korosti myös mahdollisuutta erilaisten opetusmenetelmien kokeiluun Humanistista oppimiskäsitystä edustava Abraham Maslow pitää tarvehierarkiansa korkeimpana huippuna itsensä toteuttamisen tarpeen tai motiivin. (Kauppila 2007, 27-30.)

Kauppilan mukaan humanistisen kasvatusihanteen mukaisessa opetuksessa

keskeisenä nähdään oppilaan sosiaalisen ja persoonallisen kasvun, itsenäistymisen ja oman identiteetin kehitys. Humanistisessa oppimiskäsityksessä opetussuunnitelmalle ei pistetä tiukkoja vaatimuksia, vaan painopiste on kokemuksellisessa oppimisessa. Oppilaalla tulee olla vapaus kokeiluun, vaikutelmien muodostamiseen ja omien johtopäätösten tekemiseen. Ihmisen kokemusten henkilökohtaisuus ei asetu esteeksi, vaan oppimistilanteessa kokemukset voidaan jakaa muiden opiskelijoiden ja opettajien kanssa. (Kauppila 2007, 29.) Lupa vuorovaikutuksellisuudelle ja kokeilevuudelle antavat mahdollisuuden onnistua, erehtyä ja yrittää uudestaan.

3.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen juuret ovat muistamisen keinojen kehittämisessä. Jo antiikin Kreikassa ja Rooman valtakunnassa tavoiteltiin keinoa suuren muistettavan aineksen mieleen palauttamiseen ilman kirjoittamista. Kauppilan mukaan konstruktivisella oppimisenäkemyksellä on yhteys Immanuel Kantin tietoteoriaan, jossa havaintoprosessissa pyritään saamaan saatu informaatio oppijalle ymmärrettävään muotoon. Tärkeitä vaikuttajia konstruktivistiselle oppimisenäkemykselle ovat myös Mead ja Dewey, joista jälkimmäinen näki tärkeänä oppimisen ankkuroinnin oppijan todellisuuteen sekä siellä ratkaistaviin ongelmiin. Konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, erityisesti sosiokonstruktivismille, oli behaviorismin jälkeinen aikakausi otollinen. Kaivattiin lisää tietoa oppilaan sisäisistä toiminnoista oppimisen taustalla. (Kauppila 2007; 33, 47.)

Kauppilan (2007) mukaan konstruktiviselle näkemykselle perustuvan oppimisen pohjana on kognitiivinen psykologia ja oppimisteoria. Oppilas nähdään tavoitteellisena ja aktiivisena toimijana, joka hakee aktiivisesti uutta tietoa. Tiedonhaun prosessissa ulkoinen muuttuu sisäiseksi: ihmisen aisteillaan keräämä tieto muodostaa oppilaalle sisäisiä malleja. Opitut mallit muokkaavat uuden tiedon käsittelyä ja oppimista, sekä vaikuttavat uusien mallien syntymiseen. Ulkoa oppimisen ja tiedon pintapuolisen oppimisen sijaan pyritään toteuttamaan syväoppimisen muotoja. Tieto konstruoituu, eli rakentuu, oppilaan oman aktiivisen

toiminnan kautta. (Kauppila 2007, 38.)

Oppiminen pyritään liittämään oppilaan elämässä oleviin oikeisiin tilanteisiin, joissa tieto tulee käyttökelpoiseksi. Oppimisympäristön tulee olla monipuolinen, ja olla oppilaalle kiinnostava, motivoiva ja virikkeitä tarjoava. Keskeistä on oppimisprosessi, joka aiheuttaa uusien tiedollisten rakenteiden, eli sisäisten skeemojen, syntymisen. Oppija omaksuu vain hänelle merkityksellisen tiedon. (Kauppila 2007; 37-39, 44.) Kososen (2011) mukaan musiikin opettamisessa uuden oppiminen voi motivoida niin opettajaa kuin oppilasta oppimaan lisää. Musiikissa keskeisenä motivaattorina on sen tuoma mielihyvän tunne ja soittamisen ilo, joista erityisesti jälkimmäiseen kuuluu keskeisesti tunteet uutuudesta ja saavuttamisesta. Oppija oppii parhaiten, kun tavoitteet, sopivat haasteet sekä oppijan motivoitumisen taso ovat tasapainossa. (Kosonen 2011, 165-166.)

3.3.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivismilla on monia erilaisia muotoja, joista Kaupplan (2007, 47-48) mukaan erityisesti sosiokonstruktivismilla on keskeinen merkitys oppimisessa. Oppilaalla itsellään on rakennuspalikat tiedon rakentamiseen eli konstruoimiseen. Tieto rakentuu ennen kaikkea sosiaalisten kontekstien ja vuorovaikutussuhteiden kautta. Sosiokonstruktivistiseen näkemykseen kuuluvat muun muassa seuraavat osa-alueet:

Itseohjautuvuus,

Sisäinen ja ulkoinen reflektio

Symboliset interaktiot

Yhteistyö

Sosialisaatioprosessi

Identiteetin kehitys,

Arvopäämäärien hahmottaminen. (Kauppila 2007, 47-48.)

Kaupplan mukaan sosiokonstruktivismissa tiedon merkitys nähdään siinä, kuinka hyvin se on sovellettavissa käytäntöön. (Kauppila 2007, 49) Ryhmätoiminnallisessa

musiikin perusteiden opetuksessa tämä näkyy monin tavoin musiikkia soittaessa, lauletaessa, kuunneltaessa sekä kirjoittaessa. Parhaimmillaan eri osa-alueiden tieto muodostuu oppilaalle sovellettavaksi tietorakenteeksi käytännönläheisyyden ja yhteistoiminnan kautta.

3.4 Oppimiskäsitykset opetussuunnitelman perusteiden (2017) valossa

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukainen oppimiskäsitys määritellään opetussuunnitelman perusteissa (2017) seuraavanlaisesti:

“Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet perustuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Hän oppii asettamaan tavoitteita ja toimimaan tavoitteiden suuntaisesti sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. Kokemukset ja vuorovaikutus ympäristön kanssa samoin kuin eri aistien käyttö ja kehollisuus ovat oppimisen kannalta olennaisia.

Taiteen perusopetuksessa oppiminen on yksilöllistä ja yhteisöllistä tietojen ja taitojen rakentamista, joka vahvistaa oppilaan kulttuurista osallisuutta ja edistää hänen hyvinvointiaan. Oppiminen on kaikilla taiteenaloilla kokonaisvaltainen ja vuorovaikutteinen prosessi, joka kehittää oppilaan tietoja ja taitoja monipuolisesti. Se on erottamaton osa yksilön ihmisenä kasvua ja yhteisön hyvän elämän rakentamista.

Oppilaita ohjataan ymmärtämään kokemuksiaan, tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oman oppimisensa kehittämiseen. Harjoittelu ja harjoittelemaan oppiminen ovat merkityksellisiä taitojen kehittymisen kannalta. Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ja kannustava ohjaus ja palaute vahvistavat oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen, myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa oppimista edistävää vuorovaikutusta.” (OPH 2017.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2017) korostuu näkemys oppilaasta aktiivisena toimijana, mikä on tuotu esille jo vuoden 2002 Opetussuunnitelman perusteissa (Kolehmainen 2014, 22). Humanistisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppiminen kokemuksellisuuden ja vuorovaikutuksen kautta ovat keskeisiä tekijöitä. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden vuorottelu sekä itseohjautuvuuden merkitys tulevat

opetussuunnitelman perusteissa vahvasti esille.

Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta nähdään oppimista edistävinä tekijöinä. Aistien käytön ja kehollisuuden myötä korostuu monipuoliset lähestymistavat musiikkiin. Uusia näkökulmia vuoden 2002 Opetussuunnitelman perusteisiin verrattuna ovat myös musiikin hyvinvointinäkökulman huomioiminen ja opetuksen merkitys yksilön ihmisenä kasvun näkökulmasta. Oppimiskäsityksen sisällöt nivoutuvat myös terapeuttisen opettajuuden käsitteeseen, jossa oppilas nähdään oman musiikkisuhteensa ja oppimisensa subjektina, ja musiikki minuutta rakentavana tekijänä (Lilja-Viherlampi 2007; 292, 299).

3.5 Motivaation merkitys

Motivaatio mielletään arkikielessä usein haluksi toteuttaa jokin asia. Musiikkiharrastuksessa peruslähtökohtana on oppilaan omalähtöinen kiinnostus musiikkia ja sen tekemistä kohtaan. Kosonen (2010) kuvaa motivaation antavan kimmokkeen aloittaa, jatkaa tai myös lopettaa tietty aktiviteetti. Motivaatio on sisällöltään monitahoinen ja muuttuva kokonaisuus, ja se koostuu erilaisista motiiveista. Tietoisia ja tiedostettuja on motiiveista vain osa, ja jotkut niistä pyrkivät myös ehkäisemään tiedostamista. (Kosonen 2010, 296-297.)

Soitonopiskelija voi innostua kuulemastaan kappaleesta niin paljon, että harjoittelee sitä keskittyneesti, kuin upoten musiikin vietäväksi. Usein nuorten soittoinnustus voi kuitenkin hiipua varsinkin teini-ian paikkeilla, tai kun kiinnostuksen kohteet syystä tai toisesta siirtyvät musiikista johonkin muuhun. Kosonen (2010) kuvaa motivaatiossa olevan myös ajallisesti erilaisia ulottuvuuksia. Usein se voi sisältää tilannekohtaisen motiiveja, jotka yhdistyvät pitkäkestoiseen motivaatioon. Motivaatioon keskeisesti liittyvä käsite on tavoitteellisuus. Se määrittelee olennaisesti motivoituneen toiminnan kestoa ja motivaation voimakkuutta. Kososen mukaan ajatus siitä, että soittotunneilla käydään ja tutkintoja suoritetaan ns. "polkupyörän kiilto silmissä", on virheellinen nuorten soittomotivaatiota kartoittaneiden tutkimusten perusteella. Ulkoiset kimmokkeet eivät yksinään riitä viemään läpi harjoitteluvuosien, jos soittaminen ja musiikki eivät mitenkään

muuten herätä oppilaassa kiinnostusta. (Kosonen 2010, 296-297.)

4 MUSIIKKI JA HYVINVOINTI

Kysymys ”mitä musiikki on?” tarjoaa tulokulmien mukaan valtavan määrän erilaisia vastauksia. Liisa-Maria Lilja-Viherlampi on väitöskirjassaan ’ *”Minunkin sisällä soi”- musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*’ (2007) pyrkinyt löytämään kysymykseen ratkaisua. Hän on haastatellut aiheen tiimoilta oman alansa kokeneita ammattilaisia, joista kullakin on kytkös musiikkiin ja musiikkikasvatuksellisiin näkökulmiin. Musiikkiterapeutti Jaakko Erkkilä kuvaa Lilja-Viherlammen toteuttamassa haastattelussa musiikin olemusta seuraavasti:

”Niin, siis semmoista kommunikaatiota ja vuorovaikutusta, joka on perusluonteeltaan jotakin hyvin varhaista, luontaista, ja kaikille mahdollista ilman erillistä oppimista. Eli sen musiikin juuri on siellä, ja sitä on sitten jalostettu säveltaiteeksi.” (Lilja-Viherlampi 2007, 47)

Ahonen (1993) kuvaa musiikkia olemukseltaan ihmisen luomaksi ja organisoimaksi ääneksi. Musiikki stimuloi ihmistä fyysisesti ja psyykkisesti, ja sen neurofysiologiset ja psykologiset vaikutukset tapahtuvat ihmisessä samanaikaisesti. Sen avulla myös kommunikoidaan ja ollaan vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Ahonen kuvaa sen edistävän tehokkaasti myös sellaisen ihmisen itseilmaisua, jolla ei syystä tai toisesta toimi sanallisen informaation tuottaminen. (Ahonen 1993, 37-38.)

Musiikkiin sisältyvät kaikki musiikilliset toiminnot:

- 1) musiikin luominen,
- 2) musiikin esittäminen,
- 3) musiikin tulkinta,
- 4) laulaminen,
- 5) soittaminen,
- 6) kuuntelu, ja

7) analysointi.

(Ahonen 1993, 37-38.)

Dualistisessa ihmiskäsityksessä ihminen nähdään psykofysiologisenä olentona, jonka psyykinen vireystila on suoraan yhteydessä hänen fysiologiseen toimintaansa, ja päinvastoin. Kuunnellessa itselle miellyttävää musiikkia syntyy aivoissa kemiallisia yhdisteitä endorfiineja, joiden myötä hyvinolontunne lisääntyy ja kivut vähenevät. Sen on osoitettu vaikuttavan myös jännitystä vähentävästi kehon eri osissa. (Ahonen 1993, 54.)

Musiikki on paljon enemmän kuin elementtiensä summa. Saarikallion mukaan eri musiikin lähestymistapoihin liittyy samalla voimakas henkilökohtaisuus ja kokemuksellisuus: itselle tärkeäksi koettu musiikki peilaa myös ihmisen tunteita, kokemuksia sekä identiteettiä (Saarikallio 2013, 37). Musiikilla on kyky stimuloida ihmistä yhtä aikaa sekä psyykkisesti että fyysisesti. Sen avulla voidaan aktivoida sekä keho että mieli, ja saada niihin yhteys. (Ahonen 1993, 43.) Lilja-Viherlammen (2007, 57) mukaan musiikkikäsitteen määrittelyn avulla voidaan huomata, mihin tekijöihin musiikki perustuu ja mihin kaikkialle se ulottuu elämismaailman ilmiönä. Kuvaan luvussa musiikin moninaisia ja merkittäviä vaikutusulottuvuuksia.

4.1 Musiikin vaikutus mieleen

Ahonen kuvaa musiikin vaikuttavan ihmisen psyykeen monin eri tavoin. Musiikin avulla voidaan tuoda asioita tietoisuuteen, sekä läpityöskennellä ja ratkaista niitä. (Ahonen 1993, 56-57.)

Musiikin avulla

- 1) kanavoidaan tiedostamattomia impulsseja,
- 2) saavutetaan katarssi eli tunteiden purkautuminen,
- 3) saadaan turvaa, musiikin toimiessa ns. transitionaaliobjektina,
- 4) voidaan läpityöskennellä eri asioita,

- 5) vahvistetaan egon heikkoja rakenteita,
- 6) lisätään itsetuntemusta,
- 7) saadaan aikaan vuorovaikutusta sekä
- 8) saadaan esteettisiä kokemuksia ja mielihyvää.

(Ahonen 1993, 56-57.)

Ahonen (1993) kuvaa musiikista löytyvän samanlaisia jännitystiloja ja jännityksen purkautumista kuin psyyken toiminnassa. Ihmisen on mahdollista löytää musiikista elementtejä, jotka vastaavat hänen omaa tunnetilaansa. Näin sisäinen asia saa ulkoisen muodon, jolloin vaikeakin asia on helpompi ymmärtää ja käsittää. Ahonen kuvailee musiikkia eräänlaiseksi leikiksi, jonka avulla mahdotonkin muuttuu mahdolliseksi. Musiikilla on kyky etäännyttää vaikeat ja traumaattisetkin asiat niin sanotun symbolisen etäisyyden päähän, jolloin niitä on helpompi läpityöskennellä. (Ahonen 1993, 59-60.) Kehittyvän nuoren ihmisen elämässä musiikki on hyvin merkityksellistä. Saarikallion (2007) väitöskirjan tutkimuksen mukaan musiikin eri mahdollisuudet tarjoavat nuorelle mahdollisuuden edistää psyykkisiä itsesäätelykeinoja ja tunteiden hallintaa (Saarikallio 2007, 37-38).

4.2 Äänen ja kehon yhteys

Ahonen (1993) kuvaa musiikin olemuksen ihmisen luomaksi ja organisoimaksi ääneksi, jonka maailma on valtava ja moninainen. Äänen peruskäsitteitä ovat sointiväri, äänen kesto sekä sen taso ja voima. Näistä johdetaan muut musiikin käsitteet, kuten sointiväri, rytmi, melodia, harmonia ja dynamiikka. Ääneksi voidaan määritellä ihmiskorvalla mitattavat ilmanpainevaihtelut. Ihmiskorvan rajallisuuden vuoksi äänen, ja täten musiikin, määrittely osoittautuu hankalaksi tehtäväksi. Esimerkiksi kuuro ihminen pystyy nauttimaan musiikista tuntemalla sen värähtelyn, vaikka hän ei kuulisikaan musiikkia. (Ahonen 1993, 37-39.)

Ahosen mukaan värähtelyenergian vaikutus ihmisessä on tunnettu jo pitkän aikaa. Esimerkiksi entisajan shamaaneilla oli käytössään tieto äänen vaikutuksesta ihmisen kehon eri osa-alueisiin, kuten lihaksiin ja sisäelimiin. Soitinten vireet oli

tarkoin määritelty haluttujen värähtelyjen aikaansaamiseksi. Tutkimuksissa on havaittu ihmisen pulssin, verenpaineen ja ihon lämpötilan on tutkittu seuraavan jonkin verran musiikin vaihteluita. Äänen värähtelyenergiaa hyödynnetään lääketieteessä, ja ääntä on käytetty kautta aikojen hoitavassa tarkoituksessa, erityisesti Kaukoidän kulttuureissa. (Ahonen 1993, 41.)

Musiikin fysikaalinen olemus on värähtelyä. Huotilaisen & Fellmanin (2009) tutkimuksen mukaan ääni yhdistyy syvä tietoisuuteemme, varhaisimpien äänimuistojen ollessa oman äidin ääni. Varhaislapsuuden kehityksen tutkijan Daniel Sternin (1985) mukaan vauva aistii amodaalisesti, eri aistipiirien rajat ylittävästi. Vauva kykenee rinnastamaan eri aistien välisiä havaintoja toisiinsa, kuten esimerkiksi äänen ja valon. Näin hän muodostaa ns. alkeellisia 'käsitteitä'. (Stern 1985, 53-61.) Musisoidessamme, kuten laulaessamme, musiikki yhdistyy oman minuutemme akteihin ja prosesseihin varhaiskehityksemme kytkeytyvien amodaalisten aistimuksemme välityksellä (Lehtonen 1996, 25).

Ääni ja sen värähtely vaikuttaa ihmiseen monin tavoin. Värähtelyn avulla voidaan esimerkiksi rentouttaa, kiihdyttää tai poistaa jännitystiloja. Ahonen viittaa Lehikoiseen (1992), jonka mukaan laulajien oman äänen voi nähdä instrumenttina, jossa kehon värähtelyominaisuudet ovat maksimaalisesti hyödynnetty. (Ahonen 1993, 42.) Ääni on keskeinen, syvän henkilökohtainen osa ihmistä. Äänessä kuuluu ihmisen ruumiillisuus sekä hänen persoonansa (Lilja-Viherlampi 2013, 11.)

5 TERAPEUTTINEN MUSIIKKIKASVATUS

Musiikin hoidollinen vaikutus on historiallisesti tunnettu jo pitkään. Eri aikakausilta löytynyt materiaali, kuten kreikkalaiset hoitomenetelmät, mytologia, lääketieteelliset papyruskääröt ja alkuperäiskansojen hoitomuodot, paljastavat musiikin terapeuttisen käytön läpi aikojen. (Bojner-Horwitz & Bojner, 2007, 54.) Musiikilla on ainutlaatuinen kyky stimuloida ihmistä psyykkisellä ja fyysisellä tasolla. Musiikkia kuunnellessa keho ja mieli aktivoituvat, ja molempiin syntyy yhteys juuri musiikin kautta. Musiikki auttaa rentoutumaan ja antaa mahdollisuuden tunteiden ilmaisemiseen. (Ahonen 1993; 22, 43.)

Terapia-sana tarkoittaa suoraan suomennettuna hoitoa. Kreikankielisellä *therapeia* -sanalla on myös palvelemisen, hoitamisen sekä läsnäolon merkitys. (Lilja-Viherlampi 2007, 274; Ahonen 2000, 20-21; Ahonen 1993, 22-23) Terapiaprosessilla taas viitataan tarkasti suunniteltuun hoitotapahtumaan, jossa huomioidaan työskentelyn lähtökohdat sekä määritellyt tavoitteet. Lopulta siinä valitaan tarkoituksenmukaisimmat menetelmät tavoitteiden saavuttamiseksi. Ahosen mukaan terapiasta puhuttaessa viitataan helposti kaikesta sellaiseen toimintaan, jossa tavalla tai toisella lievitetään toisen ihmisen kärsimystä, autetaan henkilöä etsimään voimavarojaan tai kuntoutumaan. Terapeuttisuus voidaan suoran hoidollisuuden lisäksi nähdä ihmisyksilön kasvun tukemisena ja elämänlaadun parantamisena. Ahonen muistuttaa varsinaisen terapian ja terapeuttisen toiminnan erottamisen olevan joskus haastavaa. (Ahonen 1993, 22.) Terapialla voidaan ahtaasti määriteltynä kuvata sairaisiin ja vammaisiin ihmisiin kohdistettua hoitoa, laajasti käsitettynä sen voi nähdä ihmisen kasvun tukemisena ja elämänlaadun parantamisena (Lilja-Viherlampi 2007, 16).

Ahonen (1993) viittaa kirjassaan *'Musiikki - sanaton kieli'* Lehikoisen lajitteluun erilaisesta musiikin terapeuttisista käyttötavoista. Reseptiivisessä eli vastaanottavassa tilanteessa potilaalta itseltään ei edellytetä aktiivisuutta, vaan musiikki tuodaan hänen luokseen. Tämä aktivoi tahdosta riippumattomat ruumiintoiminnot ja vaikuttaa sitä kautta keskushermostoon. Tämän myötä ihmisen tietoisuus ja mahdollinen ärsykkeisiin reagointi kasvaa. Reprodktiivisessa

tilanteessa ääni tuotetaan uudestaan annetun mallin mukaan. Tämä voidaan toteuttaa leikkilaulujen ja ohjatun soittamisen kautta. Saavuttamalla potilaan luottamus ja antamalla hänelle onnistumisen elämyksiä, pyritään lisäämällä oppilaan oma-aloitteisuutta. Kolmas vaihtoehto on *produktiivinen* tilanne, jossa syntyvä tuotos on potilaalle itselle ainutlaatuinen. Syntyvä tuotos on riippumaton ohjauksesta. Sen myötä syntyvät potilaalle merkittävät elämykset ja kokemukset. (Ahonen 1993, 37.)

Terapeuttisuuden käsite on Lilja-Viherlammen (2007) mukaan saanut kasvavaa kiinnostusta ihmisläheisillä aloilla, kuten opetus- ja hoitoalalla. Esimerkiksi oppilaiden moninaiset oppimisvaikeudet ovat haastaneet opettajia etsimään muita inhimillisiä lähestymistapoja oppilaan kohtaamiseen, ja opettajana toimimiseen. Terapeuttisuutta hyödynnetään musiikin lisäksi muilla taiteen kentillä, kuten kuvataide- ja tanssiterapiassa. Myös musiikkioppilaitoksissa on menty tutkintomallia noudattavasta ja behaviorismipohjaisen opetusmallista kohti oppilaan kokonaisvaltaisemmin huomioivaa lähestymistapaa. Eri oppilaitoksissa opettajan vastuulla on terapeuttisen näkökulman mukaisesti lisääntyvässä määrin oppilaan hyvinvointi ja sosiaaliset taidot, ei vain tiedon siirtäminen oppilaalle. (Lilja-Viherlampi 2007, 281-282.)

Terapeuttisuuden käsitteen laaja-alaisuuden ja monimuotoisuuden vuoksi kyseisen termin systemaattinen käyttö on nähty myös ongelmallisena. Termi on voitu mieltää ainoastaan hoitotyöhön perustuvana käsitteenä, joka ulottuu vain eri alojen terapiatyöhön. Lilja-Viherlammen (2007) mielestä terapeuttisuuden käsitettä on hedelmällisintä ajatella "puutarhana" pelkän parantamistavoitteen sijaan: hoitaminen merkitsee kasvun vaalimista, sekä kasvuedellytysten varmistamista ja parantamista. Termiä "terapeuttisuus" voidaan käyttää kuvaamaan toiminnan auttavaa, terveyttä ja hyvinvointia edistäviä ominaisuuksia kaikessa inhimillisessä kanssakäymisessä. (Lilja-Viherlampi 2007, 274.) Skinnari (2004) tarjoaa pedagogisen rakkauden tärkeäksi opettajuuteen liittyväksi käsitteeksi. Pedagoginen rakkaus näkyy opettajan eettisenä, kokonaisvaltaisesti huomioivana ja aidosti läsnäolevana asenteena oppilaaseen. Opettajana tarvitsee elämystä ihmisarvosta, joka näkyy sekä pään että sydämen tietona. (Skinnari 2004, 160-164.) Pedagoginen rakkaus liittyy myös terapeuttisuuden käsitteeseen. Jos rakkaus nähdään toisen

ihmisen olemassaolon vahvistajana, voidaan *rakastamista* pitää terapeuttisen toiminnan tärkeimpänä määreenä. (Lilja-Viherlampi 2007, 16.)

5.1 Musiikkiterapian määrittelyä

Musiikkiterapia on hoitopäämäärään tähtäävää inhimillistä vuorovaikutusta, jossa musiikkia käytetään järjestelmällisesti terapiassa olevan yksilön tai ryhmän psyykkisen työskentelyn käynnistämiseen, edistämiseen ja ylläpitämiseen (Lehtonen 1996, 11). Sen kautta on tarkoitus lisätä elämänlaatua ja hyvää oloa. Koska terveyden merkitys vaihtelee ihmisen mukaan, voidaan Lilja-Viherlammen (2007) mielestä musiikkiterapian tavoitetta kuvata terveyden sijaan helpommin hyvinvoinnin lisäämisen kautta. Musiikkiterapiassa terapeuttinen suhde asiakkaan ja terapeutin välillä muodostaa koko toiminnan lähtökohdan. Musiikin terapeuttisuus syntyy yksilön henkilökohtaisesta musiikkisuhteesta, jossa musiikkiterapia toimii ohjaamassa yksilöä tavoitteitaan kohti (Lilja-Viherlampi 2007; 16, 102, 113.)

Musiikkiterapian lähtökohdat ovat hoidollisuudessa. Bruscia (2004) kuvaa musiikkiterapian koostuvan lähtökohtaisesti asiakkaasta, terapeutista ja musiikista. Näiden tekijöiden roolit ja keskinäinen vuorovaikutus voivat vaihdella, mutta lähtökohtaisesti nämä elementit ovat rooleineen aina mukana musiikkiterapeuttisessa toiminnassa. (Bruscia 2004.) Musiikkiterapian painotus on Lehtosen (1996) mukaan ennen kaikkea ihmisten kommunikaatiossa ja vuorovaikutuksessa. Toiminnassa korostuu musiikin kautta tapahtuva non-verbaalinen viestintä, mikä erottaa sen tietyiltä osin esimerkiksi psykoterapiasta. Tämän ansiosta on mahdollisuus kommunikoida myös sellaisten ihmisten kanssa, jotka saattavat jäädä muiden kommunikaatiomuotojen tavoittamattomiin. Tällaisia voivat olla esimerkiksi syvästi kehitysvammaiset, autistiset tai mielisairaat ihmiset. (Lehtonen 1996, 11.)

Musiikki nähdään musiikkiterapiassa ihmisen sisäisten prosessien ulkoisena, havaittavana ja korvin kuultavana ilmaisuna. Toisaalta musiikilla on voima koskettaa ja herätellä ihmisen sisäisiä prosesseja, jolloin musiikin vuorovaikutuksessa ulkoisesta tulee sisäistä, ja sisäisestä ulkoista. (Lilja-

Viherlampi 1998, 102.) Musiikkiterapiassa asiakkaalta ei vaadita musiikillisia taitoja, vaan musiikki toimii välineenä pelkän itsetarkoituksen sijaan. Musiikilla nähdään musiikkiterapiassa Erkkilän (1996) mukaan sekä referentiaalinen että absoluuttinen merkitys. Referentiaalisuus merkitsee musiikin symboliluonnetta, jossa musiikilla on itsensä ulkopuolelle viittaava merkitys. Musiikki saattaa olla myös itsessään merkittävä kokemus absoluuttisesta näkökulmasta: silloin keskeisiä ovat ihmisen kognitiiviset prosessit, joissa uutta ainesta verrataan olemassa oleviin skeemoihin. Referentiaalisessa kontekstissa musiikkiterapeuttinen soittohetki saattaa herättää asiakkaalle mielikuvan jostain hänelle sattuneesta tilanteesta: absoluuttisessa kontekstissa itse soittohetken musiikkisuoritus koetaan itsessään terapeuttisena. (Erkkilä 1996, 35-39.)

Musiikkiterapiaistunnot muotoutuvat paljolti musiikkiterapeutin lähtökohdista käsin. Musiikkiterapeutti on muodollisen koulutuksen saanut henkilö, joka on myös itse käynyt läpi psyko- tai musiikkiterapiaa. Terapian taustalla vaikuttavat teoreettiset rakenteet täytyvät olla niin hyvin sisäistettyinä, että ne voidaan ulkoistaa terapiassa korkeatasoiseksi käytännön toiminnaksi. Taitava terapeutti osaa tunnistaa henkilölle tai ryhmälle ”sopivimmat” lähestymistavat. Terapeutina toimivan ihmisen työhön vaikuttavat hänen persoonallisuutensa, henkinen kypsyytensä, elämäkokemuksensa sekä hankitut tiedot ja taidot. Itsereflektio on tärkeä osa musiikkiterapeutin työnkuvaa, sillä työn vastavuoroisuuden myötä sekä asiakas, että itse terapeutti, muuttuvat. (Lehtonen 1996; 13, 125-126.)

Musiikkiterapiatoiminta on ainutlaatuista sen monipuolisten toteutusmahdollisuuksien vuoksi, ja kynnys siihen osallistumiseen on esimerkiksi verbaalista psykoterapiaa matalampi. Asiakas voi turvallisessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä heittäytyä musiikkiin, eikä häneltä vaadita minkäänlaista näkyvää aktiivisuutta. Sekä terapeutti että asiakas ovat yhdessä tiiviissä vuorovaikutussuhteessa, jonka puitteet mahdollistavat asiakkaalle turvallisen ”siipien kokeilun” musiikin parissa, omista lähtökohdista käsin. (Lehtonen 1996, 13.)

Koska musiikkiterapia on moneen alaan soveltuva terapian kenttä, myös sen sovellutukset ovat moninaisia. Musiikkiterapeutistien menetelmien soveltaminen kysyy Lehtosen (1996) mielestä tekijältään musiikin erilaisten

käyttömahdollisuuksien luomisessa ja kokeilussa rohkeutta ja ennakkoluulottomuutta, minkä mahdollistavat asiantuntemus ja itsetuntemus. Musiikkia voidaan liittää myös muihin hoitomuotoihin, jolloin se voi olla osa esimerkiksi taidekasvatusta tai toiminta- ja fysioterapiaa. Tällaisenaan se ei kuitenkaan ole varsinaista musiikkiterapiaa, vaan puhutaan musiikkiterapian menetelmien soveltavasta käytöstä. Musiikkiterapia voi menetelmissään vastaavasti ammentaa muista taideterapian toimintamuodoista, kuten piirtämisestä tai maalaamisesta. (Lehtonen 1996, 12-13.)

5.1.1 Laulaminen

”Minusta tulee ääntä, ääneni kuuluu, tuntuu ja värähtelee, minä soin – minä soin yksin ja voin soida yhdessä toisen tai toisten kanssa.” (Lilja-Viherlampi 2007, 115)

Laulaessaan ihminen voi kuulla ja tuntea kehossaan äänen värähtelyn. Laulu on ihmiselle merkittävä elämän alusta sen loppuun asti. Ahonen viittaa Lehikoiseen (1992), jonka mukaan ihmisen tietoisuus syntyy juuri äänen välityksellä. Äänen värähtelyjen kuuleminen omassa kehossa, ja oleminen kosketuksissa itsensä kanssa, on ihmiselle hyvin terapeuttinen kokemus. (Ahonen 1993, 210-213.) Lindeberg (2011) kuvaa vokaalisella minäkuvalla ihmisen tietoista käsitystä itsestään laulajana. Ihmisen henkilökohtaisen kontekstin myötä laulaminen koetaan yksilöllisenä, erottaen omat kokemukset toisten kokemuksista. (Lindeberg 2011, 235).

Laulu on hyvin henkilökohtainen osa ihmistä, hänen toimiessa laulaessaan itse värähtelevänä instrumenttina. Äänen tuottamisen osa-alueet, kuten lauluasento, hengitys sekä äänentuotto lihaksistossa, yhdistyvät kehon tuntemuksien, mielikuvien, muistojen ja tunteiden kanssa. Lilja-Viherlammen (2007) mukaan laulaminen on yksi käytetyimpiä musiikkiterapian menetelmiä. Laulaessa ja äänen tuottoa harjoitellessa ihminen aktivoituu hyvin kokonaisvaltaisesti psykofyysisellä tasolla. Laulaessa ihmisellä on mahdollisuus ”löytää” oma äänensä ja uskallus itsensä ilmaisemiseen sen avulla. (Lilja-Viherlampi 2007, 115.)

Sosiaaliset tasot tulevat mukaan ihmisen laulaessa tai ääntä tuottaessa yhdessä muiden kanssa. Lilja-Viherlammen (2007, 116) mielestä tarpeeksi turvallisessa

ilmapiirissä laulaminen ja yhdessä soiminen yhdessä muiden kanssa voi olla kokemuksena varsin merkittävä. Yhdessä laulamisen myötä jaetaan niin sosiaalisia kuin kommunikaatiokokemuksia, ja sen myötä voidaan ilmaista myös tunteita. Terapeuttisen laulun kautta pystytään purkamaan tunteita, jännitystä ja ahdistusta. (Ahonen 1993, 211.) Ihmiselle itselleen merkittävä laulu tarjoaa persoonallisen merkityksen, ja se on sidoksissa ihmisen elämäntarinaa (Lilja-Viherlampi 2007, 117).

5.1.2 Soittaminen ja improvisointi

Musiikkiterapeuttisessa soittamisessa voi Ahosen mielestä painottua joko koko soittoprosessi tai vain se prosessi, jonka pyrkimyksenä on saavuttaa joku tulos. Soittaminen voi olla prosessia painottavaa improvisaatiota joko yksin tai yhdessä terapeutin tai ryhmän kanssa, orkesteritoimintaa, joka tähtää esiintymiseen, tai tavoitteellista soiton harjoittelua. Yleisesti improvisaatiossa painottuu prosessi, vaikka soiton kaikki vaiheet ovat terapiassa hyödynnettävissä. (Ahonen 1993, 199.)

Ahonen kuvaa improvisaation perusolemusta musiikkiterapian näkökulmasta vuorovaikutukseksi kahden ihmisen välillä. Improvisoinnin kautta on lupa ilmaista omia ahdistavia, ja muussa elämässä 'kiellettyjä' tunteita. Improvisaatiotilanteessa on koko persoona mukana sen ollessa luonteeltaan kokonaisvaltaista, ja kumpuavan syvältä ihmisestä itsestään. Ihminen voi saada esille hyvin voimakkaita tunnetiloja itsestään improvisoidessaan. Joskus potilaalle itselleen ei tule ymmärrystä tai tiedostamista omasta improvisaatiosta, tällöin terapeutti voi heijastaa soitollaan potilaalle soiton takaisin. (Ahonen 1993, 203.)

Ahonen (1993) kuvaa improvisaation tavoitteita seuraavin tavoin:

- ”1. luoda strukturoitu ja turvallinen ilmapiiri tunteiden ilmaisun ja sosiaalisen kanssakäymisen harjoittelua varten ja auttaa soittajia lisäämään käsitystä itsestä suhteessa toisiin,
2. auttaa soittajia lisäämään omaa itsetuntemustaan suhteessa omiin asenteisiinsa, tunteisiinsa ja varhaisemmassa kehitysvaiheessa heille merkityksellisiin objekteihin transferenssin tulkitsemisen avulla. Improvisaatiotilanne voi olla kuin näyttämö, johon

soittajat heijastelevat niitä tunteita tai reagoititapoja, jotka aikaisemmin ovat toimineet suhteessa tärkeisiin objekteihinsa, esim. vanhempiin tai sisaruksiin.

3. tunteiden purkaminen turvallisella tavalla, joka ei aiheuta syyllisyyttä ja on sosiaalisesti hyväksytty tapa ja ns. emotionaalien katarssi, jonka jälkeen energiaa, joka aikaisemmin kului ko. tunteiden hallinnassa pitämiseen, vapautuu minän rakennusaineeksi.” (Ahonen 1993, 200.)

Improvisointi, eli musiikin keksiminen paikan päällä hetkessä luoden, on Ahosen mukaan käsite, joka on syntynyt eurooppalaisessa taidemusiikissa. Kyseinen käsite ei ole tunnettu kulttuureissa, joissa musiikki ei ole kirjalliseen muotoon ”sävellettyä” – näissä kulttuureissa vain yksinkertaisesti soitetaan ja lauletaan. (Ahonen 1993; 199, 202.) Ilpo Saastamoinen kuvaa musiikin *toistavan* puolen edustavan traditioita, joiden myötä syntyy ryhmäidentiteetti ja yhteenkuuluvuuden tunne. Musiikin toistavaa puolta edustavat esimerkiksi säkeistölliset laulut ja nuotinnettu musiikki. Tämän vastakohtana Saastamoinen näkee *luovan mielen*, jota improvisoidut kappaleet kuvastavat hyvin niiden ollessa ainutkertaisia. (Saastamoinen 1990, 26.)

Toistuvuus ja luova mieli eivät Saastamoisen mukaan ole itsestään selvästi vastakohtia toisilleen. Keskeistä on se, onko luova toiminta ulos- vai sisäänpäin kääntynyttä. Hän kuvaa kirjassaan *’Keiteleen oudompi nuottikirja’* yhteiskuntaa koneiden maailmaksi, jossa sääntöjen noudattamista ja toteuttamista ihannoidaan. Tämä heijastuu myös musiikkiin, jossa poikkeavuudet nähdään kielteisenä ilmiönä sen sijaan, että ne olisivat merkinä ihmisen luovasta ajattelusta. (Saastamoinen 1990, 27.) Kurkela kuvaa nykykulttuuriamme kyltymättömänä perfektionismin työssijana. Tulos ei ole koskaan kyllin hyvä – suoriutuisi kuinka hyvin tahansa. (Kurkela 1994, s. 176-177.)

Perfektionismi sopii heikosti improvisointiin, joka Saastamoisen mielestä kumpuaa alitajuisen toiminnan tasolta (Saastamoinen 1990, 28). Improvisaatiolle keskeistä on Lilja-Viherlammen (2007) mukaan se, että se ei ole suorituskeskeistä tai suoranaisesti tavoitteellista oppimista. Liikkeelle lähdetään soittamiselle turvallisen ilmapiirin luomisesta, ja soittimiin tutustumisesta. Eri musiikin elementtejä, kuten rytmiä, voimakkuutta ja tempoa, voidaan hyödyntää ja vaihdella. Musiikkiterapeuttisessa improvisaatiossa myös kuvat, runot, mielikuvat, tunteet ja

tarinat tulevat vapaasti teemoina käytettäviksi. (Lilja-Viherlampi 2007, 118.)

Lilja-Viherlampi (2007) on laajentanut ryhmäimprovisoinnin kenttää musiikin opiskelijoiden pariin. Hän on nähnyt sen myötä oppilaissa merkittäviä vapauden ja voimaantumisen kokemuksia, ja huomannut improvisoinnin vaikuttaneen syvällisesti kaikkiin osapuoliin. Hän kuvaa ihmisen heittäytyvän improvisaatiotilanteessa musiikin virran vietäväksi. Improvisoidessa ei ole tarvetta osoittaa oman soittotaidon erinomaisuutta tai klassiselle musiikille tuttujen konventioiden toistamista. Hän on kuvannut improvisoinnin laajentaneen oppilaidensa ilmaisua ja rohkeutta ottaa oma tila muuhunkin esiintymiseen. Lilja-Viherlampi viittaa Ahosen (2000) näkemykseen, jonka mukaan improvisointi sopii musiikkiterapiasta kumpuavana työskentelymenetelmänä esimerkiksi soittotunneille. Varsinaisen musiikin opettamisen lisäksi soitonopettajan keskittyminen suuntautuu myös asiakkaan kokonaispersoonallisuuden osa-alueisiin ja niiden tukemiseen. Tällaisia osa-alueita voivat olla esimerkiksi impulssikontrolli ja ongelmaratkaisu. (Lilja-Viherlampi 2007, 119.)

Vuoden 2002 Opetussuunnitelman perusteissa improvisointi on mainittu lähinnä valinnaiskursseihin liittyen, vapaan säestyksen ja muun tarjonnan ohella (OPH 2002). Musiikin perusteissa musiikin hallittavien osa-alueiden määrä vaikuttanee jyränneen improvisaation menetelmänä usein pitkän tavoitelistan loppupäähän. Tähän vaikuttanee osaltaan musiikkioppilaitosten opettajien saaman koulutuksen määrä improvisaation toteuttamiseen. Opetussuunnitelman perusteissa (2007) improvisointi on kohonnut, yhdessä säveltämisen kanssa, yhdeksi neljästä musiikin perusteiden päätavoitteista. Linda Arola ja Ronja-Lotta Piipponen (2017) ovat tutkineet opinnäytetyössään luovia työtapoja, kuten improvisointia, klassisen musiikin perusteiden alkeisopetuksessa. Heidän mukaansa itse tehty musiikki koettiin oppilaiden parissa heille mieleisenä ja virkistävänä osana muuta opetusta. Arola ja Piipponen pitävät tärkeänä sitä, että improvisointi, muiden luovien työtapojen ohessa, on opetuksessa luontevasti mukana koko oppilaan musiikin perusteiden opintojen ajan. (Arola & Piipponen 2017; 24, 61.)

5.1.3 Musiikin kuuntelu

Kuuntelemme musiikkia monista eri syistä ja tarpeista. Näitä syitä voivat olla Ahosen (1993) mielestä esimerkiksi rentoutuminen, itsensä viihdyttäminen, tanssiminen tai laulaminen. Musiikin perusteiden opinnoissa kuuntelu painottuu usein musiikkianalyysipohjaiseen musiikin kuunteluun. Millaisia tunteita musiikki kuuntelijassaan herättää, riippuu ajasta, paikasta ja kuuntelijan mielentilasta. (Ahonen 1993, 180.)

Ahonen kuvaa musiikin kuuntelemisen olevan osa niin aktiivista kuin passiivista musiikkiterapiaa. Passiivisessa musiikkiterapiassa musiikki yksinkertaisesti tuodaan ihmisen luokse. Vaikka yksilö vaikuttaisi olevan näennäisesti passiivinen, toimii musiikki kuitenkin tahdosta riippuvien ruumiintoimintojen aktivoijana. Musiikin vaikutuksen alla on mm. hengitys, pulssi ja verenkierto. Musiikin kuuntelua käytetään Ahosen ja Lehikoisen (1993) mukaan aktiivisessa musiikkiterapiassa seuraavan neljän menetelmän mukaisesti:

- 1) erittelevä ja analyttinen kuuntelu,
- 2) eläytyvä eli tunnetasolla tapahtuva kuuntelu
- 3) mielikuvitusta stimuloiva kuuntelu sekä
- 4) motorisesti stimuloiva kuuntelu.

(Ahonen 1993, 181.)

Aika erittelevälle ja analyttiselle kuuntelulle on siinä vaiheessa, kun luottamus on yksilö- tai ryhmätoiminnassa saavutettu. Musiikkiterapiakontekstissa mennään potilaan ehdoilla, ja annetaan musiikin tehdä rauhassa omaa työtä puhutellussa kuuntelijaansa. Eläytyvän kuuntelun aikaansaamiseksi on myös merkittävää luoda turvallinen ilmapiiri, jossa ihminen uskaltaa eläytyä ja tuoda esiin todellisia tunteitaan. Musiikkia kuuntelemalla voidaan saada aikaan tunteiden purkautumista ja siihen liittyvä hyvinolon tunnetta, sekä energian vapautumista. (Ahonen 1993, 181.)

Mielikuvitusta stimuloivassa musiikin kuuntelussa voidaan esimerkiksi maalata esimerkiksi syntyneet mielikuvat, värit tai muodot paperille. Liikkeet ovat yksi

hyvä tapa tuoda esille musiikin stimuloivaa mielikuvitusta, ja Ahosen mukaan luova liikkuminen koetaankin yleensä hyvin vapauttavaksi ja paineita purkavaksi. Motorinen liikkuminen voi toimia ihmisen aktiviteettiä ja toiminnallisuutta lisäävänä työtapana, joka on musiikin kuuntelutavoista neutraalein. Se voi olla esimerkiksi vapaata liikkumista musiikin mukana. (Ahonen 1993, 181.)

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tutkimuskysymykset

Tavoittelen gradussani vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Mitä musiikin hyvinvointinäkökulma voi tarjota musiikin perusteiden opintoihin?
- 2) Kuinka musiikin terapeuttisuudesta ammentavat työtävät koettiin musiikin perusteiden tutkimusryhmissä?

Terapeuttisuuden käsite on kytkeytynyt moniin aloihin, kuten esimerkiksi sosiaali- ja terveysalaan, eri taiteen aloihin ja päivähoitoon. Musiikin perusteiden opintoihin kyseistä käsitettä ei ole aiemmin liitetty omana, itsenäisenä tutkimusalueenaan, vaikka musiikkikasvatukseen ja musiikin perusteisiin kohdistuvissa tutkimuksissa musiikin psyykkistä hyvinvointia tukeva merkitys onkin korostunut (mm. Kolehmainen 2014, 49-50; Lilja-Viherlampi 2007, 16-17). Tahdon tutkimuksellani selvittää musiikin hyvinvointivaikutusten ja musiikin perusteiden opintojen yhtymäkohtia yllä olevien tutkimuskysymysten valossa. Pyrin työlläni avaamaan terapeuttisuuden käsitteen merkitystä musiikin perusteiden oppiaineen ja sen tämänhetkisen opetussuunnitelman näkökulmasta. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka lähtökohtana on hermeneuttinen tutkimusstrategia.

Vaikka kvalitatiivinen sekä kvantitatiivinen tutkimus esiintyvät usein menetelminä erillisinä, ei niitä voi ihmistieteellisessä tutkimuksessa erottaa. Alasuutari huomauttaa kyseisten tutkimusmenetelmien jaon olevan itsessään usein ongelmallinen, sillä molempia tutkimusmenetelmiä sovelletaan usein samassa tutkimuksessa. Hän pitääkin keskeisempänä laadulliselle tutkimukselle tyypillistä "arvoituksen ratkaisemisen" luonnetta, ja määrälliselle tutkimukselle luonnontieteellistä koeasetelmaa. (Alasuutari 2007, 32.)

Alasuutarin mukaan laadullisessa analyysissä aineisto näyttäytyy kokonaisuutena. Aineiston nähdään tuovan esiin tietyn sisäisesti loogisen rakenteen. Tilastollisesta tutkimuksesta poiketen, laadullisessa analyysissä korostuu absoluuttisuus: kaikki luotettava tieto ja osana arvoituksen ratkaisua olevat seikat tulee esittää siten, ettei

siinä esiinny ristiriitaa esitetyn tulkinnan kanssa. Tilastollisessa datankeräämisessä taas sallitaan poikkeukset. Laadullisessa analyysissä tilastolliset todennäköisyydet eivät Alasuutarin mukaan sovi johtolangoiksi. (Alasuutari 2007, 32.)

Alasuutarin kuvaa laadullisen analyysin kaksivaiheiseksi: ensin on *havaintojen pelkistäminen*, sen jälkeen *arvoituksen ratkaiseminen*. Havaintoja yhdistäessä otetaan perusoletukseksi ajatus aineiston tarjoavan esimerkkejä samasta ilmiöstä. Tutkija tekee niin kutsuttuja raakahavaintoja. Raakahavaintojen lisääntyessä pyritään karsimaan havaintomäärää niitä yhdistämällä. Alasuutari muistuttaa kuitenkin, ettei havaintojen yhdistäminen merkitse tyyppitapauksen tai keskivertoyksilön määrittämistä. Laadullisessa analyysissä havaintojen yhdistämällä tuotetut havainnot ei saa sulkea pois mitään raakahavaintoa. Päinvastoin eroavaisuudet ihmisten tai havaintoyksiköiden välillä ovat tutkimuksen kannalta tärkeitä. Eriävien vastauksen seurauksena tutkija joutuu pohtimaan kysymyksenasettelua, johon hän havaintonsa kytkee. (Alasuutari 2007, 32, 40-42.) Vaikka suurin osa kyselytutkimukseen vastanneista kokisi esimerkiksi laulamisen musiikin perusteiden tunnilla helpoksi, ei toisin vastanneiden mielipidettä voi sulkea "yleisen mielipiteen" ulkopuolelle.

Hermeneuttisessa tutkimusstrategiassa keskeistä on tehdä tulkintoja sekä ymmärtää tutkimuskohdetta syvällisistä ja inhimillisistä lähtökohdista (kurssi- ja oppimateriaalipione Koppa). Siljander (1988) tiivistää hermeneuttisen kehän käsitteen kolmeen periaatteeseen. Ensimmäisen periaatteen mukaan kaiken ymmärryksen perustana on tulkitsijan oma ymmärrys, minkä vuoksi tutkintaprosessilta puuttuu absoluuttinen lähtökohta. Oma esiymmärrys muuntuu tulkinnan edetessä vaikuttaen jälleen taas uusien tulkintojen muodostumiseen. Toisena periaatteena on tutkittavan ilmiön ja kokonaisuuden välinen dialogi. Aluksi kokonaisuus hahmottuu varsinkin dialogin osa-alueiden perusteella, mutta tutkimusprosessin edetessä kokonaisuuden ymmärtäminen vaikuttaa yksityisten osa-alueiden merkityksen hahmottamiseen. Kolmantena periaatteena hermeneuttisessa kehässä on se, että siltä puuttuu myös absoluuttinen päätepiste, käsitteiden tulkinnan tapahtuvan alati jatkuvan dialektisen tiedostamisen myötä. (Siljander 1988, 115-119.)

6.2 Tutkimusasetelma ja aineistonkeruu

Toteutin tutkimuksen Jämsänjokilaakson musiikkiopiston musiikin perusteiden ryhmissä 2A, 2B ja 3 kevätkaudella 2017. Tuolloin Jämsänjokilaakson musiikkiopistossa noudatettiin vielä aiempaa paikallista opetussuunnitelmaa vuodelta 2002. Käsittelen tutkimuksessani kuitenkin tutkimusta ennen kaikkea Opetussuunnitelman perusteiden (2017) näkökulmasta, sen ollessa tällä hetkellä voimassa oleva opetussuunnitelma.

Valitsin tutkimusryhmiksi Mupe 2A-, 2B- ja 3 -kurssit oppisisältöjen ja kurssien tavoitteiden ja teemojen samankaltaisuuden vuoksi. Niistä kukin on myös musiikkiopiston perustason kursseja, aiemman Opetussuunnitelman perusteiden (2002) tasojaon mukaisesti. Olen opettanut kyseisiä musiikin perusteiden ryhmiä vähintään yhden vuoden ajan, ja oppilaat ovat minulle sen myötä tulleet tutuiksi. Tahdoin tutkimukseen oppilaita, jotka ovat lähtökohtaisesti saaneet musiikin perusteiden opetusta yhden tai useamman lukuvuoden ajan.

Jätin perustason opintojen kurssivalikoimasta Musiikin perusteet 1- ja Yleinen musiikkitieto -kurssit tutkimuksen ulkopuolelle pitääkseni kurssitavoitteet, sekä myös tutkimukseen osallistuvien ikäjakautuman, lähellä toisiaan. Musiikin perusteet 1 -kurssi koostuu yleensä lyhyen aikaa soittaneista/laulaneista oppilaista, ja Yleinen musiikkitieto -kurssin pääpaino on taas suurelta osin musiikin tyylien ja historian tuntemuksessa sekä musiikkianalyyssissä ja musiikin muodon hahmottamisessa. Tutkimusryhmissä Musiikin perusteet 2A -ryhmän oppilaat olivat 10-14 -vuotiaita, Musiikin perusteet 2B -ryhmän oppilaat enimmäkseen 11-16 -vuotiaita ja Musiikin perusteet 3 -ryhmän oppilaat 14-17 -vuotiaita.

Toteutin tutkimukseni kolmessa osassa. Ensimmäisenä keräsin oppilailta ja tarvittaessa heidän huoltajiltaan luvan tutkimukseen osallistumiseen (liite 1). Tämän jälkeen teetin oppilailla tuntien alussa kyselytutkimuksen tutkimuskohteina olevissa ryhmissä. Sen jälkeen toteutin kussakin ryhmässä kolme ääni-improvisaatioon pohjautuvaa musiikkituokiota, jotka olivat osa peräkkäisiä musiikin perusteiden oppitunteja. Kunkin musiikkituokion jälkeen pidin päiväkirjaa musiikkituokioiden sisällöstä omiin havaintoihini pohjautuen. Kunkin ryhmän ensimmäisen musiikkituokion jälkeen teetin oppilailla Jälkikysymyksiä -

kyselyn saadakseni lisätietoa siitä, kuinka he kokivat kyseiset musiikkituokiot. Ensimmäisten musiikkituokioiden jälkeen keskustelimme yhdessä musiikkituokiokokemuksista ja oppilaiden vastauksista jälkikyselyyn. Nauhoitin 2A- ja 2B -ryhmissä videokameralla yhden musiikkituokiot sekä niiden jälkeisen keskustelun. Lopulta litteroin videotuokioiden sisällön.

6.2.1 Kyselylomake

Halusin selvittää kyselylomakkeella (liite 2), kuinka oppilaat kokevat virkeytensä, heille mieleisen työskentelyn musiikin perusteiden tunnilla, ja kuinka he kokevat tunnilla käytetyt työskentelytavat. Pyrin kyselylomakkeella kartoittamaan oppilaiden saamaa mupe -kokonais kuvaa ja mieltymyksiä musiikin perusteiden tunteihin liittyen. Koska musiikin perusteiden tunneilla laulaminen kuuluu pitämieni tuntien sisältöön monin tavoin, ja koska käytin tätä työtapaa musiikkituokioissani, liittyi kaksi kysymystä oman laulamisen kokemiseen. Tämä toimi pohjustuksena terapeuttien työmenetelmien käyttämiselle.

Tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa teettämäni kyselytutkimuksen kysymykset pohjautuivat oppilaiden aiempiin kokemuksiin mupe -opinnoistaan, mikä osaltaan tuki tutkimuksen keskittymistä aloittelijoita pidemmällä oleviin mupe -ryhmiin. Käytän kyselytutkimuksen rakenteena pääasiallisesti Likert-asteikkoa, jossa kyselyyn vastaava oppilas valitsee omaa mielipidettä vastaavan asenneväittämän annetusta, yleensä viidestä vaihtoehdosta. Aaltolan & Vallin (2001) mukaan Likert-asteikkoa käytettäessä koehenkilö voi joutua ottamaan kantaa myös sellaiseen näkökulmaan, josta hänellä ei ole näkemystä lainkaan. Tämän vuoksi on tarpeen olla neutraaliluokka mittarin keskellä, jonka avulla voi olla ottamatta kantaa kumpaankaan suuntaan. (Aaltola & Valli 2001, 107.) Tämän lisäksi teettämässäni kyselytutkimuksessa oli myös kysymyksiä, jotka koskivat oppilaiden mielestä mielekkäitä työskentelytapoja. Kyselytutkimus oli samanlainen joka ryhmässä.

Laadullista kyselytutkimusta on Alasuutarin (2007) mukaan hedelmällistä tarkkailla niin kutsutun faktanäkökulman kautta. Faktanäkökulmalle tyypillinen piirre on erottaa maailma ja siitä esitetyt väitteet. Erilaisia merkkejä, joita voivat olla esimerkiksi asioiden pukeminen sanoiksi tai merkeiksi, ei voida nähdä

hyödyllisenä aineistona, sillä ne eivät edusta “tosiasioita maailmasta”. Toisena tekijänä faktanäkökulmassa näyttäytyy informaation totuudenmukaisuuden, tai tiedon tarjoajan rehellisyyden, pohtiminen. Kolmantena faktanäkökulman tunnusmerkkinä toimii tutkijan oma, arkiajatteluun ja käytännöllisyyteen pohjautuva käsitys totuudesta ja todellisuudesta. Faktanäkökulmaan toimintansa perustavaa tutkijaa kiinnostaa tutkittavan todellinen käyttäytyminen, mielipiteet tai tapahtuneet asiat. (Alasuutari 2007, 90-91.)

	Havaintojen funktio	Validiteetin lisäämisen metodi
Indikaattori	Välillisiä todisteita faktoista	Mekanistinen: reaktiivisuuden välttäminen
Todistus	Todistuksina tutkituista faktoista	Humanistinen: pyrkimys saavuttaa luottamus

Taulukko 1. Indikaattori ja todistus faktanäkökulman muunnelmista (Alasuutari 2007, 100)

Jaoin kyselylomakkeen Mupe 2A-, Mupe 2B- ja Mupe 3-ryhmien oppilaille. Kyselyyn vastasi yhteensä 30 oppilasta: 11 Mupe 2A -oppilasta, 13 Mupe 2B -oppilasta sekä kuusi Mupe 3 -oppilasta. Oppilaita oli ryhmissä yhteensä 36, täten kyselyyn vastasi noin 83 prosenttia oppilaista (83.3%). Vastanneista tyttöjä oli yhteensä 20 ja poikia 10. Olen koonnut eri ryhmien kyselytutkimusvastaukset pylväsdiagrammeiksi kysymysten mukaan. Täten pystyn analysoimaan otosta suurempien vastausmäärien valossa. Kysymyksiä kyselytutkimuksessa oli yhteensä yhdeksän, joista yksi kysymys pyrki selvittämään taustatietoa tutkimukseen osallistuvista. Näihin taustatietoihin kuului oppilaiden mupe -ryhmä, ikä ja sukupuoli.

6.2.2 Musiikkituokioiden

Toteutin kolme, noin 10-15 minuutin pituista musiikkituokiota peräkkäisten

Musiikin perusteet 2A-, 2B- ja 3- tuntien alussa. Toteuttamani tuokiosarja perustui hyväksyvän läsnäolon harjoitukselle, joka löytyy Lilja-Viherlammin (2013) toimittamasta *'Ihmisiäni musiikkiterapian työvälineenä'* -kirjasta. Kyseinen harjoitus on jaettu kirjassa kolmeen osaan, minkä jaon mukaisesti sen kussakin ryhmässä myös toteutin. Lilja-Viherlampi (2013, 8) kuvaa hyväksyvän läsnäolon harjoituksen siirtyneen hänen käyttöönsä suuresti sellaisena, kuin hän on sen omaksunut musiikkiterapeutti Lisa Sokolovin ääneen liittyvien oppien kautta.

Sisältö, tavoitteet ja tuokion kulku: tuokio 1

Ensimmäisen tuokion tavoitteena on "asettua" syvemmin kehoon, mikä merkitsee mahdollisuutta olla hetkessä omana itsenään, sellaisena kuin sillä hetkellä ajassa ja paikassa on. Lilja-Viherlampi kuvaa ensimmäisen kerran toimivan kiireettömänä pohjustuksena tulevalle toiminnalle. Lilja-Viherlampi kuvaa alkujakson sisällön olevan alisteinen kontekstiin, jossa se toteutetaan. Alkujakso voi toimia alustuksena pääasialliselle toiminnalle. (Lilja-Viherlampi 2013, 18-20.) Tällaisella toiminnalla olisi mahdollista alustaa esimerkiksi musiikin perusteiden musiikin hahmotukseen liittyviä oppimisalueita.

Tällä kerralla yksinkertaiset vokaalit uloshengityksessä toimivat konkreettisena tekemisenä, johon oppilas pystyy aktiivisesti osallistumaan. Tekemisen suorittamisesta pyritään pääsemään eroon. Lilja-Viherlampi kuvaa äänen mukaan ottamisen olevan keino vähentää painetta liialliseen hengityksen tarkkailuun ja sen muuttamiseen. Tuokion keskiössä on jokaisen ryhmäläisen oma hengitys ja ääni, joita voi tuottaa joko silmät kiinni tai auki. Joskus tarpeellista on purkaa itsestä esimerkiksi tunteita, väsymystä tai jännittyneisyyttä. Toisinaan merkityksellistä on olla näkyvämpi tai kuuluvampi toisten edessä. Kun on lähdetty aktiivisella otteella alkulämmittelyn ja rentoutumisen pariin, voidaan sen jälkeen siirtyä etsimään äänneiden 'a - o - u - m' resonanssia omassa kehossa. Lilja-Viherlampi kuvaa työskentelyjakson funktioksi kehotietoisuuden lisäämisen ja pyrkimyksen rentoutumiseen. (Lilja-Viherlampi 2013, 18-20.)

Lähdin kunkin musiikin perusteiden ryhmän ensimmäisessä tuokiossa liikkeelle Lilja-Viherlammin kuvaamasta rauhallisen tilan saavuttamisesta. Järjestin mupe -

luokan tilavaksi ja hämäräksi valaistukseltaan, jotta se tukisi rentoutumista mahdollisimman hyvin. Kaikki oppilaat saivat mennä lepäämään joko lattialle tai istumaan tuolille tai seinää vasten. Oppilaat saivat tässä vaiheessa halutessaan sulkea silmänsä. Aluksi ohjeistin oppilaita keskittämään huomionsa rauhalliseen hengitykseen, joka virtaa nenän kautta sisään ja suun kautta ulos. Neuvoin rentouttamaan koko kehon osa kerrallaan. Annoin aikaa pelkälle tilassa olemiselle hiljaa ja rauhassa muiden kanssa, mutta omaan tahtiin hengitellen. Annoin tälle osuudelle aikaa noin viisi minuuttia.

Kun koin, että oppilaat olivat päässeet rauhoittumisen ja rentoutumisen tilaan, lähdimme ottamaan vuorotellen äänneitä 'a - o - u - m'. Oppilaat saivat ottaa äänneet siltä korkeudelta, joka tuntui heistä luonnolliselta. Kun olimme käyneet kaikki vokaali- ja konsonanttiäänneet läpi, neuvoin seuraavalla kerralla kokeilemaan kädellään äänneiden resonointia eri puolella kehoa, kuten esimerkiksi kaulan ja pään alueella. Ääntä sai lähteä viemään halutessaan myös ylös ja alaspäin ambitusta laajentaen, ja voimistamaan ja hiljentämään. Kun tätä oli tehty noin viisi minuuttia, tapahtui tuokion lopetus palaamalla omaan tahtiin äänneistä jälleen omaan hengitykseen keskittymiseen hiljaisessa tilassa. Lopuksi muutaman minuutin ajan oppilaat keskittyivät omaan hengitykseen, ja yhteisen tilan jakamiseen hiljaisuudessa. Ensimmäisen tuokion jälkeen annoin oppilaille täytettäväksi jälkikyselyn kaikissa ryhmissä jälkikyselyn (liite 4), jolle annoin aikaa 5-8 minuuttia.

Sisältö, tavoitteet ja tuokion kulku: tuokio 2

Lilja-Viherlampi (2013) kuvaa rentouttavan alkujakson etenevän yleensä syvenevään improvisaation hyödyntämiseen äänen ja kehon ilmaisumuodoin. Yksi tällainen ilmaisumuoto on vapaata äänen ja liikkeen assosiaatiota hyödyntävä *autenttisen äänen ja liikkeen harjoitus*. Siinä voidaan toimia pareittain, jolloin toinen toimii todistajana ja toinen päähenkilönä. Päähenkilö voi ainakin aluksi halutessaan sulkea silmänsä ja suunnata keskittymisensä omaan kehoon ja hengitykseen. Sen jälkeen hän voi alkaa tuottamaan omaan tahtiin ääntä ja/tai liikettä. Keskeistä on antaa omien liikkeiden ja/tai äänien tulla juuri sellaisena, kuin

ne siinä hetkessä luonnostaan tulevat. Improvisaatiotuokiossa on soittimen tai yhteisen soittamisen liittäminen tuokioon joskus tarpeellinen elementti. Tämän myötä keskittyminen ei kiinnity liikaa siihen, miltä oma ääni kuulostaa. (Lilja-Viherlampi 2013, 22-24.)

Kun tarpeeksi aikaa on kulunut, on todistajan vuoro kertoa päähenkilölle siitä, mitä hän on havainnut. Tässä harjoituksessa keskiössä on ajatus vuoropuhelussa, jossa kuullaan, kerrotaan, annetaan ja otetaan vastaan. Siinä harjoitellaan myös hyväksyvän katseen kohteena olemista, mitä voi Lilja-Viherlammen mukaan hyödyntää hyvin monenlaisessa työskentelyssä. Toisena vaihtoehtona harjoituksessa on toteuttaa se siten, että apuhenkilö peilaa, eli lähinnä matkii, aktiivisesti päähenkilön tuottamaa ääntä ja/tai liikettä omalla äänellään ja/tai liikkeellään. Alkuharjoituksen jälkeen on luontevaa lähteä yhdessä improvisoimiseen eri toteutustapoja hyödyntämällä sen mukaan, mikä tuntuu tarkoituksenmukaisimmalle. Voidaan kokeilla liikettä eri tasoilla, tutkailla äänen tuottamisen aiheuttamia tuntemuksia eri kehon asennoissa. Voidaan kokeilla leikkien vaihdella erilaisia musiikin ominaisuuksia, kuten äänenvoimakkuutta, dynamiikkaa, sointiväriä ja muotoa. (Lilja-Viherlampi 2013, 22-23.)

Toisen tuokion alussa lähdin ottamaan ryhmissä aiemmalta kerralta tuttuja äänneharjoituksia, tällä kertaa kantelesäestyksen kanssa. Tällä kertaa oppilaat saivat valita vapaan istumapaikan lattialta. Silmät sai halutessaan sulkea. Viritin viisikielisen kanteleen D-duuripentatoniseen viritykseen. Oppilaat saivat valita jonkun asteikon äänistä laulettavaksi aina kyseessä olevalla äänneellä. Säveleltä toiseen sai halutessaan vaihtaa seuraavalla uloshengityksellä. Kehotin harjoituksen alkuun oppilaita hengittämään rauhallisesti myös äänneitä ottaessaan, ja pyrkiä rentouttamaan tarvittaessa erilaisia jännityksiä kehostaan, kuten jännittyneet niskanseudun tai olkapäät.

Äänneharjoituksen jälkeen oppilaat saivat valita vierestä itselleen parin. Tämän parin kanssa lähdettiin toteuttamaan Lilja-Viherlammen kuvaamaa todistaja- ja päähenkilöasetelmaa. Neuvoin kutakin paria ottamaan tarpeeksi tilaa siten, että molemmilla pareista oli tarpeeksi tilaa omalle liikkumiselle. Päähenkilö sai sulkea silmänsä, ja lähteä tuottamaan omaan tahtiin sellaista liikettä ja ääntä, kuin hänestä siinä hetkessä ilmaantui. Äännet saivat olla myös muita kuin aiemmin käytettyjä

äänteitä. Näitä liikkeitä ja ääniä todistajan oli tarkoitus matkia mahdollisimman tarkasti. Säestin harjoitusta hiljaa pianolla improvisoiden melodioita duuripentatonisella asteikolla, jotta oppilaat rohkaistuisivat tekemään omia liikkeitä ja ääniään. Koin pianomusiikin vähentävän oppilaiden itsetarkkailun ja -kontrollin määrää musiikkituokioissa hiljaiseen työskentelyyn verrattuna.

Liikkeiden tai äänten vaihteluiden ei tarvinnut halutessaan olla suuria, minkä mainitsin harjoituksen alkuun - oppilaat kuitenkin saivat päättää ne aivan itse. Neuvojin jättämään kaiken puheen ja ylimääräiset kommentit pois, sekä keskittämään huomion ainoastaan oman parin kanssa työskentelyyn. Oppilaat saivat muutaman minuutin aikaa toimia kyseisessä roolissa, minkä jälkeen rooleja vaihdettiin. Tämän jälkeen keskustelimme tuokion lopuksi siitä, mille tuntui toimia niin päähenkilönä kuin todistajana.

Sisältö, tavoitteet ja tuokion kulku: tuokio 3

Työskentelyn tai istunnon kokoavan lopetuksen keskeinen teema on rentoutuminen. Kehon rentoutuessa mieli asettuu ja sen sisällöt alkavat järjestyä kuin itsestään. Se, että aistii oman kehon painon, ja “luovuttaa” sen istuimelle tai istuinalustalle, voi olla hyvin rentouttava kokemus. Lilja-Viherlampi on kuvannut ääni- ja kehotyöskentelyssä hyödyntävän omaa ääntään. Levollinen ja rauhoittava ääni otetaan vastaan vahvistavana ja positiivisena kokemuksena. Kukin osallistuja ottaa tilanteessa ääntä vastaan hyväksyvän läsnäolon periaatteiden mukaisesti turvallisessa ympäristössä: juuri sellaisin tavoin, jotka ovat hänelle ominaisia. On tärkeää, että ohjaaja, on hän sitten terapeutti, opettaja tai muu henkilö, ilmaisee kokonaisvaltaisesti esimerkiksi omalla äänellään katseellaan ja kehollaan, että läsnäolijoilla on lupa tähän itseilmaisuun. (Lilja-Viherlampi 2013, 26-27.)

Työskentelyä sulkiessa voi hyödyntää antamiseen ja vastaanottamiseen liittyviä teemoja, joita voi hyödyntää myös muissa työskentelyjaksoissa. Tätä periaatetta hän on hyödyntänyt esimerkiksi laulamalla spontaanisti jonkun hänelle mieleen tulleen laulun, tai melodian, joka on jotenkin ollut liitoksissa musiikkihetken teemoihin. Laulamisen vastaanottaminen tuo usein mielihyvää kuulijalle. Lilja-Viherlampi korostaa ääni- ja kehotyöskentelyn vievän nopeasti “syville ja laajoille

inhimillisen kokemusmaailman vesille”. Nämä kokemukset saattavat voimakkuudellaan ja arvaamattomuudellaan yllättää, sillä niiden kautta on tavoitettavissa *minuuden* ydinkokemuksia. Kokemuksiin ei kuitenkaan kannata suhtautua peläten, vaan ohjaajan oma inhimillinen kasvu ja jatkuva itsereflektio ohjaavat eteenpäin oman instrumentin, eli oman äänen ja kehon, parissa. (Lilja-Viherlampi 2013, 26-27.)

Kolmannen tuokion aloitin mielikuvaharjoituksella, jota säestin djemberummulla. Harjoitus alkoi hyvän asennon löytämisestä joko lattialla istuen tai selällään leväten. Pyysin oppilaita kuvittelemaan mielessään heille rakkaan, kesäisen paikan. Toivoin heidän kuvittelevan tuon paikan tuoksut, maisemat, värit, ympäristön ja sinne sijoittuvat muistot. Pysin ohjeistuksella viemään oppilaiden mielikuvat mahdollisimman kokonaisvaltaisesti tuohon kuviteltuun tilaan. Oppilaat saivat myös lähteä mielensä mukaan laulamaan aiemmissa musiikkituokioissa harjoitelluilla äänneillä. Tämän jälkeen aloin soittaa djembellä kevyesti improvisoitua rytmiä 4/4-tahtilajiin pohjautuen, ja hyräilemään sen mukana vapaasti improvisoiden pentatonisella asteikolla ‘a - o - u - m’ - äänneitä. Lähdin harjoituksen edetessä hiljalleen kasvattamaan ambitusta ja voimakkuutta laulussani, kuin myös voimistamaan soittoani. Pysin kuitenkin siihen, ettei rytmi ei olisi liian poukkoilevaa ja vaihtelevaa, vaan veisi mielikuvitusta ilman häiriötekijöitä eteenpäin. Annoin mielikuvaharjoitukselle aikaa noin 10 minuuttia, minkä jälkeen vielä virittäydyimme lopuksi noin viideksi minuutiksi rauhalliseen hengitykseen ja ‘a-o-u-m’ -äänneiden laulamiseen vapaasti minun säestäessä edelleen djembellä. Musiikkituokion lopuksi kävimme läpi tuokion herättämiä ajatuksia oppilaissa.

6.3 Tutkijan rooli

Olen työskennellyt musiikin perusteiden opettajana vuodesta 2012 lähtien, ja tästä ajasta työni on sijoittunut Jämsänjokilaakson musiikkiopistoon vuodesta 2015. Olen toiminut lähes kymmenen vuoden ajan myös pianonsoiton opettajana. Musiikin perusteiden opettajan työssäni minulle on syntynyt omakohtainen kokemus musiikin hyvinvointia lisäävästä vaikutuksesta oppilaiden parissa. Nämä positiiviset vaikutukset ovat usein olleet yhteydessä niihin tunnilla käyttämiini

työtapoihin, jotka olen myöhemmin ymmärtänyt olevan vahvasti sidoksissa musiikin terapeuttisuuden ja terapeuttisen opettajuuden käsitteisiin. Kyseiset käsitteet kiinnostivat minua ammatillisesta ja henkilökohtaisesta näkökulmasta, vaikka minulla ei ole musiikkiterapeutin pätevyyttä. Tavoitteeni eivät myöskään ole suoranaisesti opetuksen hoidollisuudessa, vaikka koen musiikin hoitavan ja hyvinvointia edistävän vaikutuksen tärkeänä osana tunteja. Hakeuduin musiikin hyvinvointinäkökulman pariin Iätön luovuus -opinnäytetyöni tekoprosessissa, jossa tutkimuskohteena oli opinnäytetyöparini kanssa pidetyt musiikkituokiot ikäihmisille.

Terapeuttisuuden käsitteen laaja-alaisen luonteen vuoksi oli keskeistä rajata aihe huolellisesti. Rajaustavoitteen myötä oli luontevaa hyödyntää tutkimuksessa opetusryhmiä, joiden kanssa olen soveltanut aiemminkin terapeuttisiksi tulkittavia työtapoja, kuten äänenkäyttö- ja improvisaatioharjoituksia. Näin parhaaksi tehdä tutkimuksen omissa opetusryhmissäni myös siksi, että tutkimustilanne olisi paikan ja toteuttajan suhteen oppilaille tuttu, ja siten oppilailleni turvallinen ja luonteva. Edistääkseni tutkimustulosten totuudenmukaisuutta oli tärkeää tietoisesti jättää aiemmat kokemukseni terapeuttisuuden käsitteen parista tutkimuksessa taka-alalle. Pysin tutkimukseni kaikissa vaiheissa tutkimukselliseen objektiivisuuteen. Pysin tutkimuksellani valottamaan musiikin hyvinvointivaikutusten ja terapeuttisuuden merkitystä musiikin perusteiden opetuksessa.

6.4 Tutkimus ja sen luotettavuus

Musiikkituokioiden pitäminen ja niitä alustava kyselytutkimus olivat menetelminä sopivia laadulliseen tapaustutkimukseeni. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan prosessi, jossa aineistonkeruuseen liittyvät ratkaisut muotoutuvat hiljalleen sen myötä, kuin tutkimus etenee (Valli & Aaltola 2015, 74). Työskennellessäni tutkielmassani varsin laajoja musiikin alueita koskettavien käsitteiden, kuten musiikin hyvinvointivaikutusten ja terapeuttisuuden äärellä, oli prosessiluonteisuus luonteva lähestymistapa. Kyselytutkimus tarjosi tietoa oppilaiden erilaisista kokemuksista musiikin perusteiden parissa, mikä toimi hedelmällisenä lähtökohtana lähteä toteuttamaan musiikkituokioita samojen oppilaiden kanssa.

Olen opettanut monia oppilaita usean vuoden ajan, ja vähintään yhden lukuvuoden. Tämän myötä koin luontevaksi toteuttaa tutkimukseni heidän parissaan. Oppilaat olivat vastaanottavaisia tutkimukselle, ja suhtautuivat siihen avoimesti. Sain toteutettua kyselytutkimuksen ja musiikkituokiot normaalien osana normaaleja opetustuntejani, mikä teki tutkimuksen etenemisestä sujuvaa.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Kyselytutkimus

Teetin tutkimukseni aluksi strukturoidun kyselyn Mupe 2A-, 2B- ja 3-ryhmissä Jämsänjokilaakson musiikkiopistossa. Annoin kyselyn tekemiselle aikaa kussakin ryhmässä noin 10-15 minuuttia, ja kävimme läpi kyselyn kaikki kysymykset jokaisessa ryhmässä. Pyysin oppilaita tarvittaessa kysymään minulta apua, jos joku termi tai kysymys tuntui haastavalta ymmärtää. Kuhunkin kyselylomakkeen kysymykseen vastasi yhteensä 30 oppilasta. (Mupe 2A: 11 vastaajaa, 2B: 13 vastaajaa ja Mupe 3: 6 vastaajaa)

Koska otos on suhteellisen pieni, eikä kaikki halunneet vastata ikää koskevaan kyselyyn osaan, jätän oppilaiden tarkat syntymävuodet tutkimuksen ulkopuolelle vastaajien anonymiteetin varmistamiseksi. Tarkastelen tuloksia kysymysten kautta muodostuneiden pääkategorioiden kautta, jotka ovat *virkeys*, *mieltymykset*, *haastavuus ja helppous* sekä *oppimistavoitteet*. Kyselyn kysymykset eivät mene tämän jaon vuoksi jatkossa kyselylomakkeen alkuperäisessä järjestyksessä.

Kyselytutkimus (N=30)	Tyttöjä	Poikia	Ei halua vastata
Mupe 2A (11 hkl)	8	3	0
Mupe 2B (13 hkl)	9	4	0
Mupe 3 (6 hkl)	3	3	0
Kaikki ryhmät	20	10	0

Taulukko 1. Kyselytutkimuksen sukupuolijakauma

Virkeys (kysymykset 1 & 2)



Kaavio 1. ”Kuinka virkeä olen yleensä musiikin perusteiden tunnilla?”

Puolet oppilaista (50 %) kokee olonsa yleensä aika virkeäksi musiikin perusteiden tunneilla. Noin kolmasosa (30 %) kokee itsensä joko aika väsyneeksi tai hyvin väsyneeksi tunnilla. Tässä oppilaiden vastauksia kysymykseen ”Kuvaa lyhyesti, mitkä asiat vaikuttavat virkeyteesi” (kysymys 1):

”Virkeyteni vaihtelee paljon esim. koulupäivän mukaan, mutta yleensä olen aika virkeä.” (2A)

”Unet, eväät ja koulupäivä.” (2A)

”Nukkuminen.” (2A)

”Koska harkat.” (2B)

”Maanantai päivä koulussa on rasittava, se väsyttää vähän vielä illalla” (3)

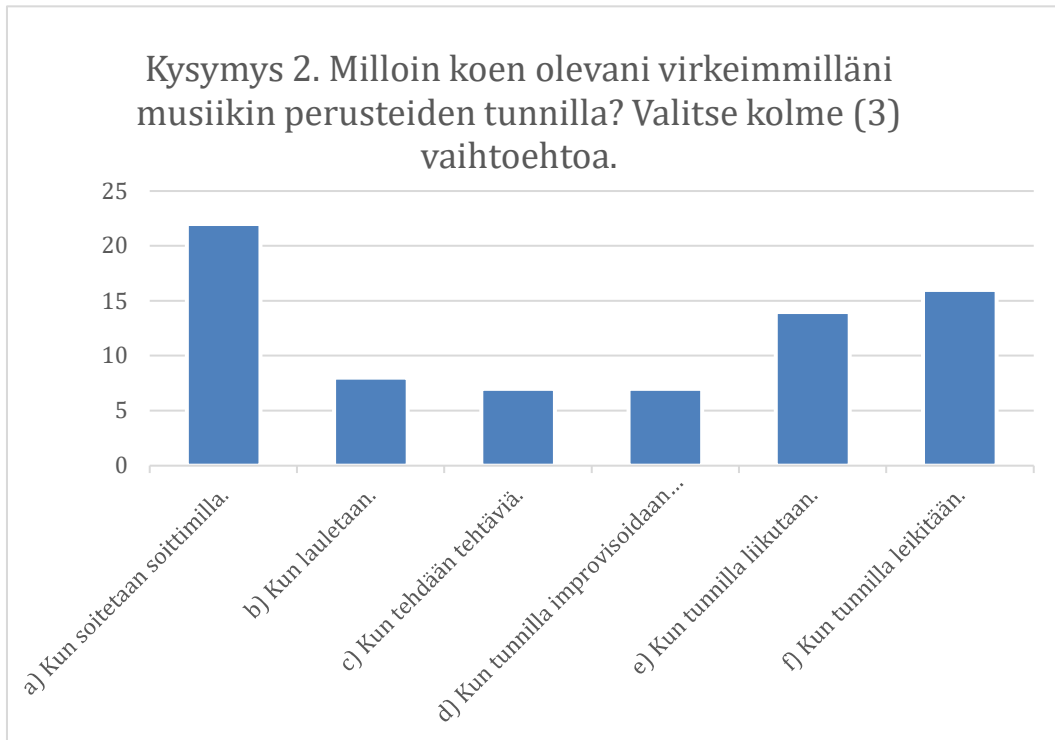
”Tunnin mielenkiintoisuus, yöunet.” (2B)

”Virkeyteeni vaikuttaa se, kun tunnilla asioista en oikein ymmärrä ja asiat menevät toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos.” (2B)

”Pitkä päivä takana” (2B)

Koulupäivän pituus mainitaan useimmiten vaikuttavaksi tekijäksi, mitä tulee

tuntien aikana koettuun virkeyteen. Myös lyhyeksi jääneet yöunet vaikuttavat vastausten perusteella virkeyden kokemukseen. Virkeyteen vaikuttaviksi tekijöiksi mainittiin myös tunnin mielenkiintoisuus, ja kuinka paljon tunnin sisällöstä ymmärtää. Oppilaan kokema motivaatio opinnoistaan voi olla merkittävä tekijä virkeyden kokemuksen taustalla.



Kaavio 2. ”Milloin koen olevani virkeimmilläni musiikin perusteiden tunnilla?”

Oppilaat antoivat kysymykseen 2 yhteensä 76 vastausta. Näistä yksi oppilas oli jättänyt vastaamatta kysymykseen (vastattu pelkällä viivalla). Oppilaat kokivat itsensä kysymyksen tulosten mukaan olonsa virkeimmäksi silloin, kun soitetaan soittimilla (28.9 % vastauksista), kun tunnilla leikitaan (21.1 %) ja kun tunnilla liikutaan (18.4 %). Laulaminen, tehtävien tekeminen ja improvisointi olivat saaneet työskentelytapoina myös keskenään melko samansuuruiset vastausmäärät. Kysymyksen aikana selitin improvisointi -käsitteen merkityksen, mutta se saattoi siitä huolimatta olla varsinkin nuoremmille oppilaille sisällöltään haastava termi.

Vastauksia kysymyksen 2 lopussa olevaan ”Jotain muuta, mitä” -osion vastauksia:

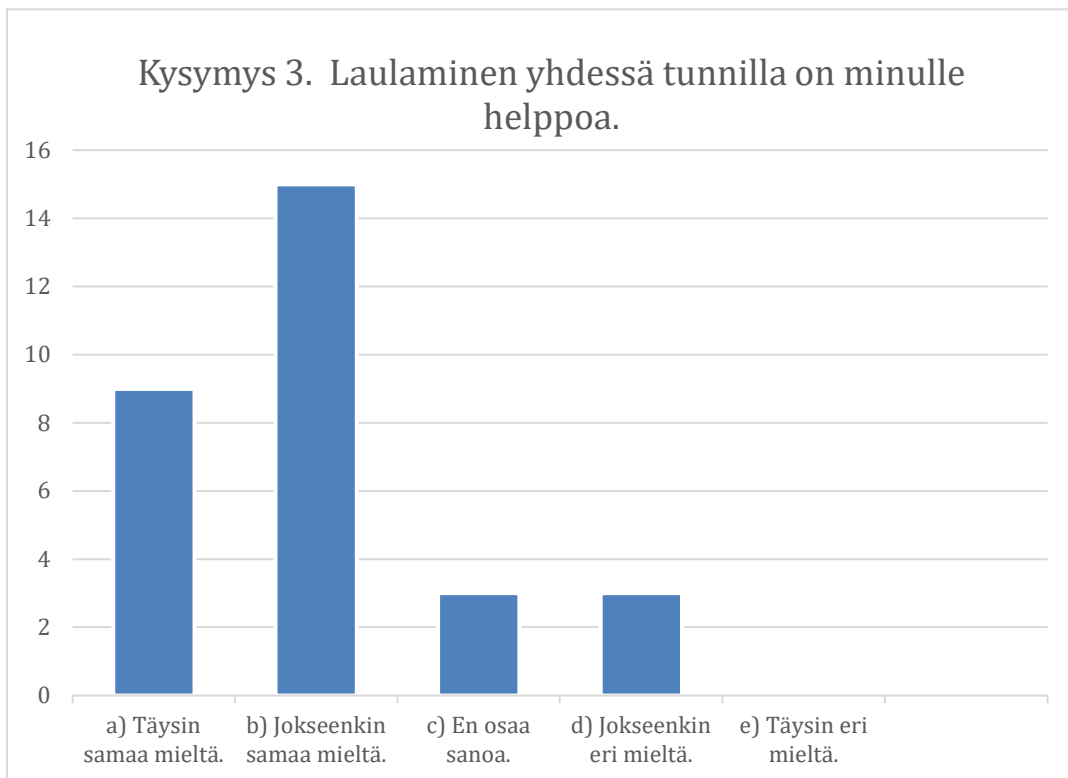
”Kun tunnilla piirretään jotain.” (2A)

“Kun pääsen itse soittamaan jotain muita soittimia kuin omaani.” (2A)

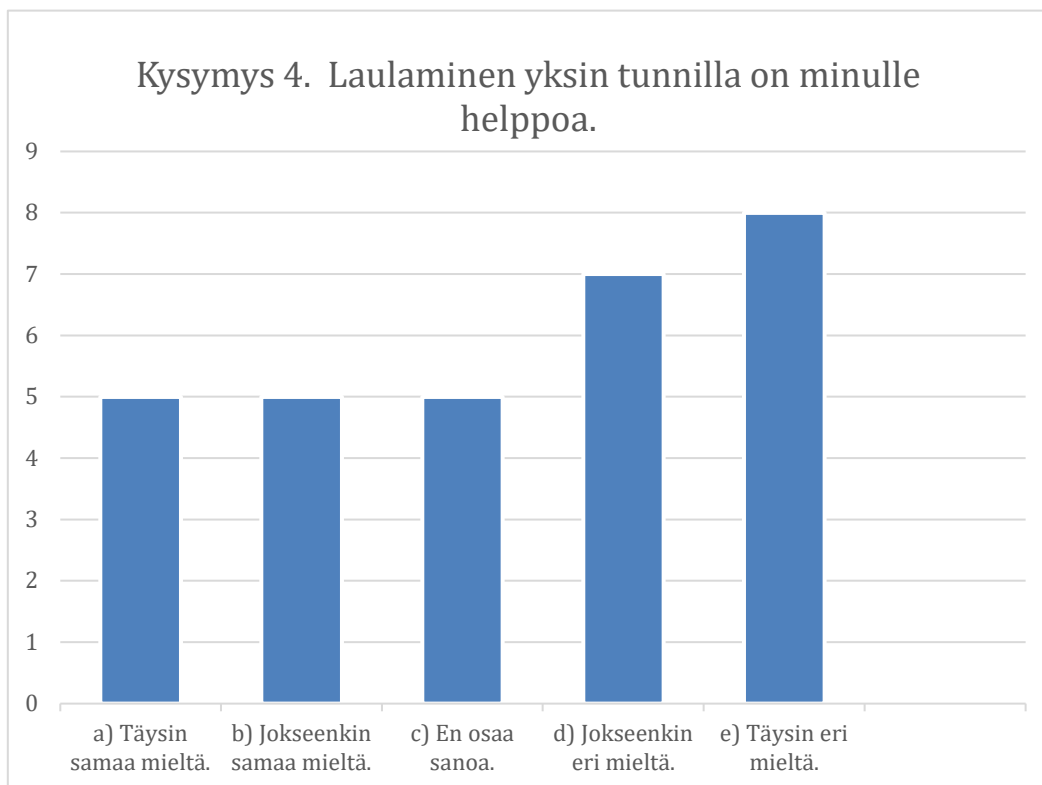
“Kun kaikki syventyvät oppiaineeseen.” (2B)

Mupe -tunneillani on toteutettu aiemmin kuunteluharjoituksia, joissa kuunnellaan musiikkia, ja tämän kuuntelukokemuksen pohjalta piirretään paperille musiikkia kuvaava asia tai ilmiö. Piirtämistoive voi viitata tähän tuntiaktiiviteettiin.

Haastavuus ja helppous (kysymykset 3 & 4)



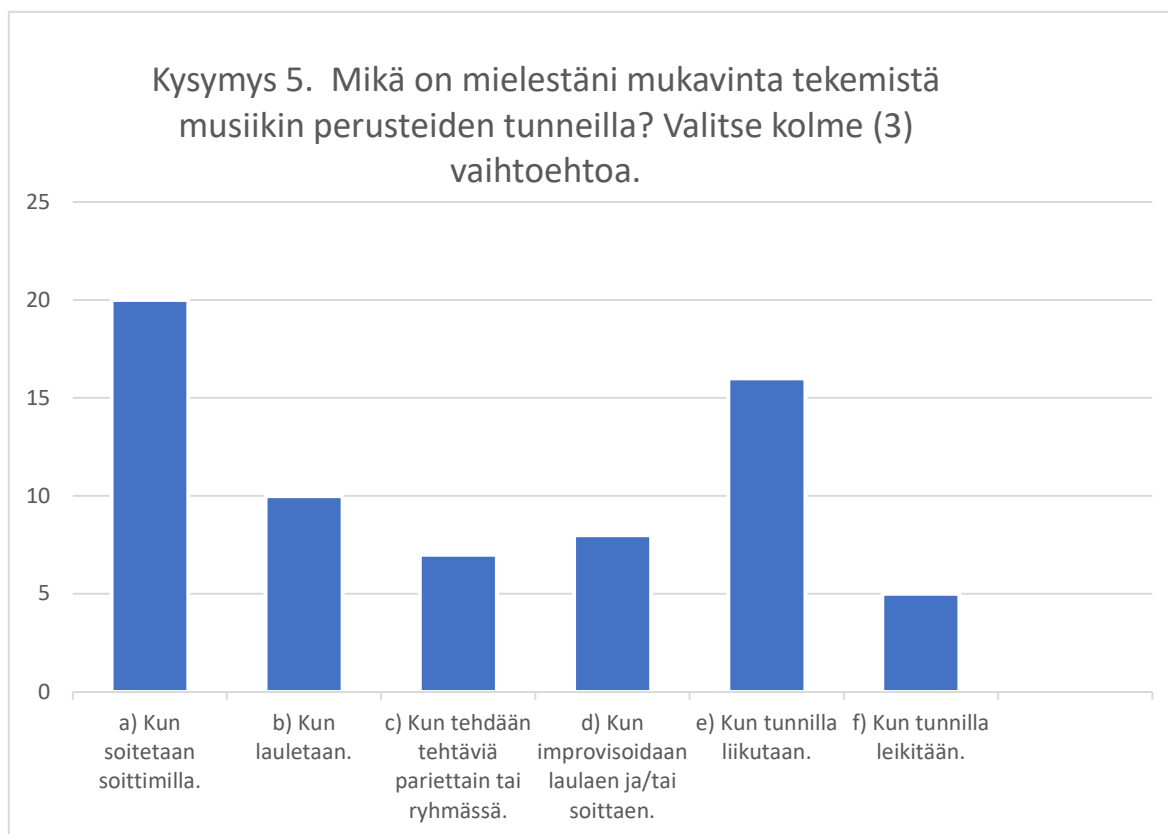
Kaavio 3. ”Laulaminen yhdessä tunnilla on minulle helppoa.”



Kaavio 4. ”Laulaminen yksin tunnilla on minulle helppoa.”

Yhteensä 24 (80 %) kaikista vastaajista koki yhdessä laulamisen (kysymys 3) heille helppona työtapana. 3 vastaajaa (10 %) olivat jokseenkin eri mieltä laulamisen helppoudesta. Yksin laulamisen helppoudesta olivat täysin tai jokseenkin samaa mieltä 10 oppilasta (33.3 %), kun taas 15 oppilasta (50 %) ovat yksin laulamisen helppoudesta jokseenkin tai täysin eri mieltä. Laulaminen voi musiikin perusteiden tunneilla esiintyä monenlaisissa työtavoissa aina yhteislaulusta improvisoituun tai solmisaationimillä laulamiseen, joten yksin tai yhdessä laulamisen tilanteet tunnilla voivat olla hyvin erilaisia. Kysymykseen 4 vastasivat 5 oppilasta (16.7 %) ”En osaa sanoa” -vaihtoehdon: tämän taustalla saattaa olla epäselvyys siitä, minkälaista laulutilannetta kysymyksessä tarkoitetaan.

Mieltymykset (kysymykset 5, 6 & 7)



Kaavio 5. ”Mikä on mielestäni mukavinta tekemistä musiikin perusteiden tunneilla?”

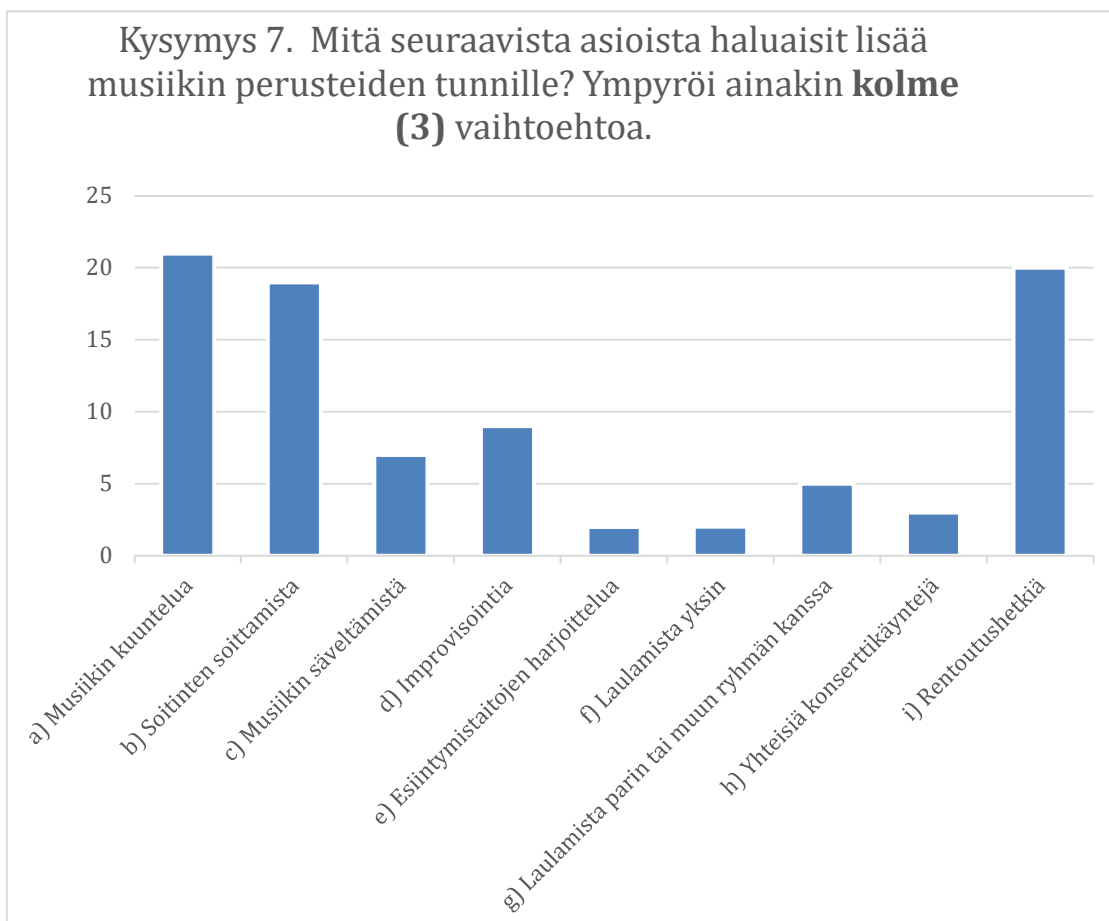
Kysymykseen viisi tuli kaikkien mupe -ryhmien oppilailta yhteensä 71 työtapavalintaa. Soitinten soittaminen (28.2 %) koettiin ylivoimaisesti mukavimmaksi työtavaksi. Tunnilla liikkuminen (22.5 %) oli myös oppilaiden suosiossa. Nämä olivat myös samat työtapavalinnat, jotka oppilaat valitsivat kysymykseen 2 liittyen työtapoihin, joissa oppilaat kokivat itsensä virkeimmäksi tunnilla. Laulaminen oli kolmanneksi mukavaksi koettu vaihtoehto (14.1 %). Valintoja tuli myös tehtävien tekemiseen pareittain tai ryhmässä (9.9 %), improvisointiin soittaen ja/tai laulaen (11.3 %) sekä tunnilla leikkimiseen (7 %).

Oppilaat saivat vastata vapaasti kysymyksen lopussa olevaan ”Jotain muuta, mitä”-osioon, johon vastattiin seuraavasti:

”Tehdään tehtäviä” (2A)

“Opitaan leikkien/pelien avulla” (2B)

“Kuunnellaan musiikkia ja syödään herkkuja” (3)



Kaavio 6. ”Mitä seuraavista asioista haluaisit lisää musiikin perusteiden tunneille?”

Tähän kysymykseen tuli vastauksia oppilailta yhteensä 95 kappaletta. Vastausten joukosta toivottiin musiikin perusteiden tunneille eniten musiikin kuuntelua (22.1 %), rentoutushetkiä (21.1%) sekä soitinten soittamista (20 %). Näiden vaihtoehtojen jälkeen musiikin säveltäminen (7.4 %) ja improvisointi saivat eniten ääniä (9.5 %).

“Jotain muuta, mitä” -kenttään tuli esimerkiksi seuraavia toiveita:

“Tehtäviä!” (2A)

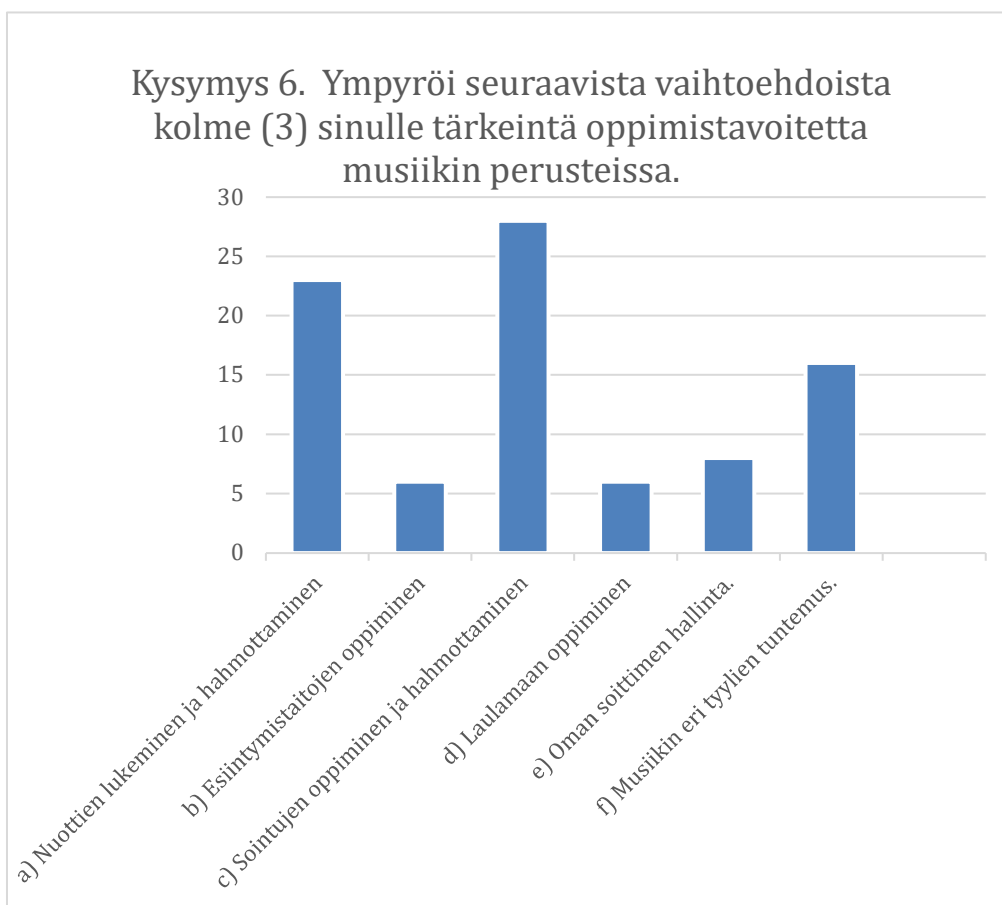
“Happihyppelyjä.” (2A)

“Piirtämistä” (2A)

“Soitinesitelmiä” (2A)

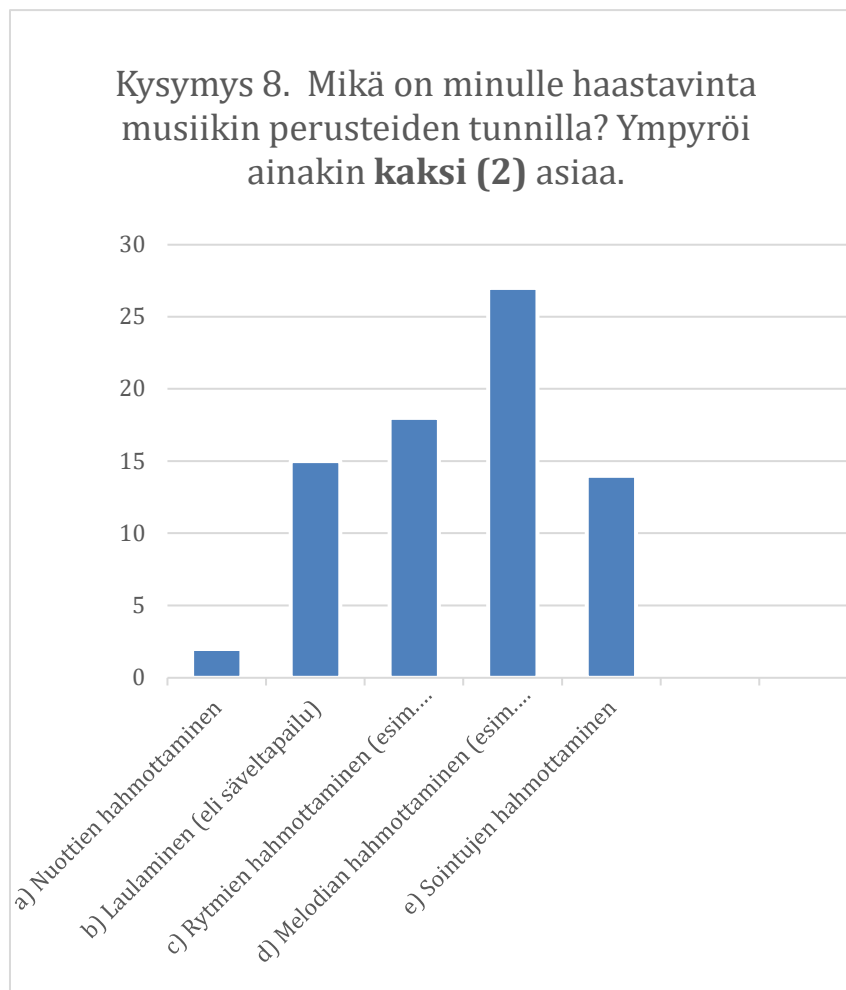
“Pelien kautta oppimista.” (2B)

Oppimistavoitteet (kysymys 6)



Kaavio 7. ”Ympyröi seuraavista vaihtoehdoista kolme (3) sinulle tärkeintä oppimistavoitetta musiikin perusteissa.”

Kysymykseen 6 tuli yhteensä 87 vastausta. Tärkeimmiksi oppimistavoitteiksi nousi vastausten perusteella soitujen oppiminen ja hahmottaminen (32.2 %), nuottien lukeminen ja hahmottaminen (26.4 %) sekä musiikin eri tyylien tuntemus (18.4 %). Oman soittimen hallintaa, esiintymistaitojen oppimista ja laulamaan oppimista pidettiin myös tärkeinä oppimistavoitteina, mutta ne saivat selvästi vähemmän ääniä.



Kaavio 8. ”Mikä on minulla haastavinta musiikin perusteiden tunnilla? Ympyröi ainakin kaksi (2) asiaa.”

Kysymykseen 8 tuli yhteensä 72 vastausta. Musiikin perusteiden tuntien oppilaille haastavimmiksi asioiksi koettiin melodian hahmottaminen (34.7 %) ja rytmien hahmottaminen (25 %). Rytmien, laulamisen (20.8 %) ja sointujen hahmottamisen (26.4 %) väliset erot eivät olleet kovin suuret. Nuottien hahmottaminen ei taas saanut tässä työtapojen joukossa kuin kaksi vastausta (2.8 %).

7.2 Jälkikysymykset ensimmäisen tuokion jälkeen

Ensimmäisen musiikkituokion jälkeen annoin kaikissa ryhmissä oppilaille täytettäväksi Jälkikysymyksiä -monisteen (liite 4). Pyrin monisteen avulla selvittämään oppilaiden omaa kokemusta tuokiosta, ja miettimään omaa oloansa

ennen ja jälkeen tuokion. Kysymyksiin tuli kuhunkin yhteensä 26 vastausta kaikkien ryhmien vastaukset mukaan lukien. Olen jaotellut oppilaiden antamat vastaukset niiden esiin tuomien teemojen mukaisesti.

7.2.1 Kysymys 1

Mille kyseinen harjoitus tuntui sinusta kokonaisuudessaan?

Mukavaa

Enemmistö oppilaista (69.2 %) kuvasi harjoitusta mukavaksi, kivaksi tai hyväksi:

“Siitä tuli hyvä olo ja loppua kohden parani”

“Hyvältä. Raskaan ja touhukkaan päivän jälkeen oli hyvä levätä hetki. Nyt jaksaa illan loppuun.”

“Se oli tosi kivaa.....”

“Mukavalta rentoutukselta, näitä voisi olla useamminkin.”

Oppilaiden vastausten perusteella tuokio koettiin enimmäkseen tervetulleeksi ja eri tavoin positiiviseksi kokemukseksi. Tähän vaikutti joidenkin vastausten perusteella mupe -tuntia aiemmin ollut raskas koulupäivä.

Rentouttavaa

Puolet oppilaista (50 %) vastasi harjoituksen tuntuneen ennen kaikkea rentouttavalta:

“Se oli erittäin rentouttavaa.”

“Hyvä rentoutusharjoitus, oikeesti - rentoutui, rauhoittui ja jopa lepäsi päivän päätteeksi.”

“Rentouttavalle ja rauhalliselle. Kivalle”

Tuokio toi suurelle osalle oppilaita tunteen rentoutumisesta. Usein pitkän koulu- tai työpäivän jälkeen voi mahdollisuus kehon ja mielen rentouttamiseen, ja “tähän hetkeen” pysähtymiseen, olla hyvin tervetullut aktiviteetti.

Väsyttävää tai tylsää

Rentouttavan olotilan lisäksi kuvattiin harjoituksen olleen väsyttävä tai tylsä (molemmissa 15.4 % vastauksista):

“Tylsälle? Väsyttävä? Levollinen?”

“Rennolta ja väsyttävältä”

“Kiva ja väsynyt (koska nukuin melkein)”

“Hieman tylsältä, mutta levolliselta. Se oli ehkä myös vähän kummallista/hassua.”

“Tylsä kun oli aika energinen filis uinnin jälkeen.”

Oppilaiden kuvaamien kokemusten taustalla voi olla hyvin monenlaisia tekijöitä. Yksi näistä voi olla esimerkiksi samana päivänä ollut koulu- tai työpäivä, joka on jo saattanut olla täynnä erilaisia aktiviteetteja täynnä oppimista, liikkumista, keskittymistä ja sosiaalisia tilanteita. Myös unen laatu ja määrä, ravinto ja yleinen vireystila varmasti osaltaan vaikuttavat tuokion aiheuttamiin yksilöllisiin kokemuksiin. Oppilaan oma temperamentti voi myös vaikuttaa siihen, kuinka tämän tyylliset rentoutustuokioiden otetaan vastaan. Toinen oppilas on voinut kokea tuokion virkistävällä tavalla rentouttavana, kun toisella vaikutus on ollut taas eritoten väsyttävä.

7.2.2 Kysymys 2

Mikä tuntui helpolta tai haastavalta? Tarkenna mahdollisimman paljon.

Olemisen helppous

Musiikkituokion sisältö koettiin enimmäkseen eri tavoin helppona toteuttaa. Oppilaat kokivat erityisesti makaamisen (27 %) ja äänten tuottamisen (19.2 %) harjoituksessa helpoksi. Muutama kuvasi kaiken olevan harjoituksessa helppoa.

“Se oli helppoa olla paikoillaan ja hengitellä.”

“Paikalla oleminen oli helppoa. Äänten tekeminen ja resonanssin löytäminen oli helppoa.”

“Hengittely ja ääntäminen oli helppoa, tuli levollinen, rauhoittunut olo”

“Kaikki oli helppoa”

“Kaikki tuntui helpolta. Tai välillä oli vaikea olla nauramatta jostain syystä.”

“Hyräily tuntui aika helpolta, koska mulla oli mielessä siitä elokuvasta pari laulua niin hyräilin niitä.”

Rauhoittuminen yhteiseen tilaan muiden kanssa ja äänteiden tekeminen yhdistettynä hengitysharjoituksiin koettiin ensimmäisten kysymysten perusteella varsin rentouttavaksi tekemiseksi. Oppilaiden naurureaktiot saattoivat olla osoitus niin yhteisestä kuin jokaisen omasta jännityksen purkautumisesta musiikin ja hengitysharjoituksen kautta. Oppilaiden oma musiikkisuhde, ja kenties myös vahva mielikuvitusmaailma, kuvastuivat myös siinä mitä laulaessa mietittiin. Yhdelle oppilaalle tuli ääniharjoituksesta vahvasti mieleen hänelle tärkeän fantasiaelokuvan musiikki, jota hän hyräili harjoituksen aikana.

Haasteena rauhoittuminen

Suurin osa mainituista musiikkituokion haasteista liittyi tilanteeseen rauhoittumiseen ja hengittämiseen (yht. 23.1%).

“Laulaminen kutitti kurkkua, joten se oli vaikeaa. Makaaminen oli kivaa ja helppoa.”

“Oli aluksi vaikeaa päästä kikatuksesta ja kaikesta pois vain olemaan. Loppua kohden olo parantui ja oli helppo unohtaa kaikki asiani.”

“Tuntui haastavalta yrittää koko ajan hengittää ulos ja sisään. Välillä sen unohti.”

“Hengittämisen tasaaminen oli alussa vaikeaa.”

“Haastavinta oli mennä lattialle selälleen (likaantui).”

“Hengitys muuttui välillä itsekseen normaalimmaksi kuin harjoituksessa piti olla.”

“Haastavaa oli hyvän asennon etsiminen, helppoa oli melkeinpä kaikki muu.”

Useampi oppilas koki vastauksen perusteella hengityksen rauhoittamisen vaikeaksi, ja ainakaan aluksi ei löytynyt itselle luonnolliselta tuntuvaa hengitysrytmiä. Tähän voi liittyä myös hengityksen “suorittaminen” erityisesti harjoituksen alkuvaiheessa, jossa ollaan yhä tietoisia omasta hengityksestä. Tässä vaiheessa keho, hengitys ja mieli vielä hakevat rentoutumisen tilaa. Jotkut oppilaista kokivat hengityksen rauhoittuneen jo tuokion loppua kohden. Uskon rauhallisen hengityksen saavuttamisen helpottuvan hengitys- ja rentoutusharjoitusten säännöllisyyden myötä.

Yksi oppilas kuvasi, että musiikkituokion loppua kohden hänen olonsa parani, ja että oli helppo unohtaa “kaikki asiat”. Tämä vastaus saattaa kuvastaa saavutettua rentouttavan hengityksen ja äänen tuottamaa rauhallista tilaa, jossa siirrytään ikään kuin musiikin vietäväksi - kauaksi arkisista asioista. Opettajana oli mielenkiintoista huomata, kuinka lyhyessä ajassa siirtyminen täyteen rentoutumisen tilaan voi luokkatilassa tapahtua.

7.2.3 Kysymys 3

Millainen olotilasi on harjoituksen jälkeen aiempaan verrattuna?

Rauhallista ja rentouttavaa

Valtaosa oppilaista kokivat harjoituksen jälkeisen olotilan rauhalliseksi (46.2 %) ja/tai rentoutuneeksi (46.2 %):

“Energinen ja rentoutunut fiilis. Tuntui, että huolet meni pois”

“Rauhallisempi ja rentoutuneempi.”

“Paljon rauhallisempi, parempi.”

“Rento, rauhallinen ja tyyni.”

“Tosi rento ja rauhallinen ja niin onnellinen, koska se toi mieleeni Taru sormusten herrasta - elokuvan. Siinä on semmosia haltijoita jotka aina hyräilee tollasta samanlaista haltijamusiikkia. Se on tosi kiva, koska tykkään niistä elokuvista ihan super paljon.”

Oppilaat kuvasivat olotilansa muuttuneen musiikkituokion myötä erityisesti rauhallisemmaksi ja/tai rennommaksi. Kiinnostavaa on, ettei kukaan oppilaista kuvannut olonsa olleen samanlainen kuin ennen musiikkituokiota. Edellisen kysymyksen tavoin myös tässä tuli esille musiikin laulamisen ja kuuntelun mielikuvitusta ja mielikuvia stimuloiva vaikutus. Äänimaailma toi yhdelle oppilaalle vahvana mielikuvana Taru sormusten herrasta -elokuvasta tutun maailman haltijahahmoineen. Musiikkituokion jälkeistä olotilaa kuvattiin myös suoranaisesti positiivisin tavoin, tosin vastauksiin vaikutti monenlaiset syyt. Se, että tunnilla sai "vain olla", saattoi tuoda mukavaa vaihtelua tuntien sisältöön, kun ei työskennelty suoranaisesti jonkun mupe -aiheen parissa.

"Ihan hyvä, joskin raukea. Piristi kuitenkin aivotoimintaa."

"Kivempi kun tuntia meni, ihan kiva"

Väsyttävää

Moni oppilaista koki musiikkituokioiden jälkeen olonsa väsyneemmäksi (46,2 %), joista kaksi oli kuvauksia unisemmasta olost. Neljässä vastauksessa näistä kuvauksista jompikumpi oli yhdistetty yhdeksi vastaukseksi yhdessä levollisuuden tai rentoutumisen kokemuksen kanssa.

"Rauhallinen ja väsynyt"

"Väsynyt."

"Uninen? Normaali? Levollinen?"

"Paljon rentoutuneempi ja väsyneempi!"

Jälkikysymyksiä -monisteen vastauksissa vahvistui musiikkituokion sisältöjen tuomien kokemusten voimakas henkilökohtaisuus, ja niiden yksilöllinen merkitys kunkin oppilaan elämässä. Uskon oppilaiden henkilökohtaisten ominaisuuksien ja kokemusmaailman vaikuttaneen oppilaiden saamiin kokemuksiin musiikkituokioista. Niihin saattoivat vaikuttaa myös esimerkiksi aiempi

koulupäivä, unen määrä, yleinen vireystila ja luokassa ollut ryhmädynamiikka. Oppilaiden kokemalla motivaatiolla ja musiikkituokioiden merkityksen löytämisellä lienee myös oma merkityksensä musiikkituokioon uppoutumisessa. Tällainen tuokio voi olla myös tuntityöskentelyn kannalta monipuolisuutta lisäävää hengähdyshetki musiikin perusteiden tunneilla. Toisaalta musiikkituokiossa käydyt hengitysharjoitteet ja improvisointihetket eivät olleet täysin oppiaineen sisällöstä erilliset, vaan nivoutuivat monin tavoin myös musiikin perusteiden opintojen sisältöihin.

Monet vastaukset poikkesivat keskenään paljonkin ja oppilailla oli joskus suurikin ikähajonta. Vaikka kokemus oli kullekin henkilökohtainen, he olivat kukin luokkatilassa muodostamassa kollektiivisesti yhteistä hetkeä äänen parissa. Tässä näkyy parhaiten musiikin voima: sen kyvyssä vuorotella yhteisen ja henkilökohtaisen välillä.

7.3 Havaintoja musiikkituokioiden videointien pohjalta

Musiikkituokio 1 (Musiikin perusteet 2B -ryhmä)

Videoin 2B-ryhmässä ensimmäisen tuokion jälkikeskusteluineen. Tuokion aikana huomasin rauhoittumisen hengittämiseen, äänteiden tuottamiseen - ja ylipäättänsä uudessa tilanteessa muiden kanssa olemiseen vievän aluksi aikaa. Aluksi jotkut oppilaat nauroivat ja leikkivät käytetyillä äänneillä, mitä odotinkin tapahtuvaksi suuressa ja energisessä mupe -ryhmässä. Tämä reagoititapa saattoi olla myös totuttautumista muiden kanssa uudella tavalla tilassa olemiseen, minkä tuomaa jännitystä oli tarve purkaa jollain tavalla. Hiljalleen nauru ja levottomuus alkoivat hiljentyä ryhmässä, ja oppilaat pääsivät uppoutumaan äänneiden tuottamisen tilaan. Opettajana koin yllättäväksi sen, kuinka oppilaiden rentoutunut tila ja tekemät äänneet loivat luokkaan rauhallisuudessaan intensiivisen “tilan” ja tunnelman. Nämä vaikuttivat myös itseeni hyvin rauhoittavasti ja rentouttavasti.

Musiikkituokion jälkeen kysyin oppilailta kysymyksiä tuokioon liittyen. Moni viittasi tehneensä samantyyllisiä harjoituksia myös koulussa. Vastauksia siihen, miltä harjoitus tuntui:

Oppilas 1: No tässä koulupäivä takana

Oppilas 2: No ainakin se oli silleen rentouttavaa

Oppilas 3: Oudolta

Harjoituksen aikana neuvoin oppilaita hengittämään nenän kautta sisään ja suun kautta ulos. Hengittäminen ja äänteiden tuotto toi joillakin haastetta harjoitukseen:

Oppilas 4: Unohtu välillä että piti hengittää

Oppilas 5: Ei se että rauhottus vaan se, että hengittäis sisään nenän kautta ja ulos suun kautta, normaalisti mä rauhallisesti hengitän pelkästään nenän kautta

Kysyin oppilailta eri äänteiden ('a-o-u-m') tuntemuksista kehossa:

Oppilas 5: Vähän, tai vähän eri voimakkuuksisina

Oppilas 2: Joo tai sitten jos oli matala tai muutenkin voimakkaammin

Oppilaat olivat mielestäni hyvin tietoisia jälkikeskustelussa siitä, että heitä videoidaan. Mielestäni tämä vaikutti hieman heidän vastauksiinsa ja halukkuuteen keskustella asioista ainakaan ääneen. Nyökkäilyä tai pään pudistelua tuli vastauksina huomattavasti tätä enemmän.

Musiikkituokio 2 (Musiikin perusteet 2B-ryhmä)

Musiikin perusteet 2A-ryhmä oli videointipäivänä varsin pieni, minkä vuoksi tilaa oli käytettävissä luokassa paljon. Kyseinen tuokio koostui ääniharjoituksista sekä päähenkilö -todistaja - liikeimprovisaatioharjoituksesta. Kysyessäni kokemuksia siitä, mille tuokion harjoitukset tuntuivat, sain seuraavia vastauksia:

Oppilas 1: Aika hauskalta tuntu se

O: Mikä siinä oli hauskaa erityisesti?

Oppilas 1: No se kun piti toista matkia

Oppilas 2: Pikkusen oli vaikeuksia aluks mutta sitten oli muuten ihan helppoo

Oppilas 2: Aika rentouttavaa minusta

Harjoitus tehtiin luokan lattialla, mitä myös kommentoitiin jälkikeskustelussa:

Oppilas 1: Pää alussa tuntu kun se alusta oli niin kova

Kysyin lopuksi oppilailta myös siitä, millainen oma olo oli ennen tuokiota ja sen jälkeen:

Oppilas 2: No ehkä nyt on vähän rauhottuneempi

Oppilas 1: Ehkä vähän rauhottuneempi ja niinku silleen rentoutunu - ja vähän väsynyt - sillä lailla Musiikkituokion jälkeen jatkuva mupe -tunti tapahtui hyvin rauhallisessa ilmapiirissä. Musiikkituokion vaikutus oli ennen kaikkea rentouttava, ja oppilaat lähtivät mukaan todistaja/päähenkilö -liikeimprovisaatioharjoitukseen energisesti mukaan. Kyseinen harjoitus herätti aluksi paljon huvittuneisuutta ja naurua, mutta pian uudenlainen työskentely parin kanssa muuttui keskittyneeksi työskentelyksi. Kyseinen harjoitus sopii niin pieneen kuin suureen ryhmään, ja se on muokattavissa esimerkiksi liikkeen tasojen (esimerkiksi ylhäällä/alhaalla), käytettyjen äänten ja eri henkilöiden roolien mukaan.

8 POHDINTA

Tahdoin tutkimuksellani selvittää, mitä musiikin hyvinvointinäkökulma voisi tarjota musiikin perusteiden opintoihin. Tämän lisäksi tutkimuskohteenani oli, kuinka terapeuttisuudesta ammentavat työtavat otettiin vastaan tutkimuskohteena olleissa mupe -ryhmissä.

Musiikin terapeuttisesta näkökulmasta ammentavat musiikkituokioiden koettiin musiikin perusteiden ryhmässä suurimmaksi osaksi positiivisena ja vaikuttavana kokemuksena. Jälkikysymyksiä -kysymysmonisteen, oman havainnoinnin ja videointien perusteella jo lyhyilläkin hengitys-, improvisaatio- ja lauluharjoituksilla oli merkittävästi rentouttava vaikutus oppilaisiin, ja ne saivat oppilaissa aikaan monen tasoisia vaikutuksia. Mielenkiintoista oli, ettei kukaan kuvannut ensimmäisten musiikkituokioiden jälkeen olotilaansa samanlaiseksi kuin niitä ennen. Jotkut oppilaat kuvasivat tuotetun äänimaailman myötä mielikuvituksensa lähteneen lentoon, kun taas jotkut kuvasivat musiikkituokion avulla päässeensä eroon hetkeksi arjen kiireistä. Jotkut kokivat itsensä virkeämmiksi, ja jotkut myös väsyneemmäksi. Oppilaat kokivat musiikkituokioiden harjoitteet ryhmässä keskenään monin tavoin. Musiikkituokioiden yhteinen avaaminen keskustelemalla ryhmässä toi esille kunkin omia ominaisuuksia, toiveita ja kokemuksia. Kyselylomakkeen pohjalta oppilaat toivoivat tunneille eniten lisää musiikin kuuntelua, rentoutushetkiä ja soitinten soittamista - kaikki näistä ovat työtapoja, joiden parissa on erinomainen mahdollisuus hyödyntää monenlaisia musiikin terapeuttisuudesta ammentavia ja toiminnallisia työskentelytapoja.

Kyselylomakkeen ja Jälkikysymyksiä -monisteen vastauksissa ilmeni arjen kiireiden vaikuttavan oppilaiden illan jaksamiseen. Moni oppilas kokee itsensä väsyneeksi siinä vaiheessa, kun pitkä koulu- tai työpäivä ja muut askareet ovat takanapäin. Kokemukseni mukaan monet oppilaat kokevat aika ajoin jo pelkän harrastusten määrän heitä uuvuttavaksi. Aikuisoppilailla saattavat myös työ- ja perhe-elämän kiireet vaikuttaa jaksamiseen. Tässä kontekstissa voivat erilaiset terapeuttiset työtavat olla mitä parhain työväline edistämään oppilaiden jaksamista, hyvinvointia ja rentoutumista. Niiden avulla voi myös lievittää uupumusta,

väsymystä ja herätellä oppilasta läsnä omaan kehoonsa, mieleensä ja omiin, sen hetkisiin tunteisiin. Musiikkituokioharjoitteissa kaikilla oli lupa osallistua mukaan juuri omalla tavallaan ja tyylillään, tehden kullakin hetkellä itsestä kumpuavia ratkaisuja – laulanko esimerkiksi nyt samaa äännettä kuin vierustoveri, vai lähtisinkö muuttamaan sävelkulkua ylöspäin. Tämänkaltainen työskentely voi tehdä tuntityöskentelyä monipuolisemmaksi varsinkin musiikin perusteissa, joissa monet tehtävät saattavat painottua kirjan kanssa työskentelyyn ja niiden tarjoamiin, usein yksiselkeisiin ratkaisuihin.

Oppilaan oma motivaatio opintoihinsa on tärkeässä asemassa musiikin perusteiden tunneilla. Terapeuttisten työtapojen kautta voidaan tarjota tunneille mielekästä musiikillista sisältöä, jonka avulla voidaan tarjota oppilaalle mahdollisuus uppoutua musiikilliseen hetkeen yhdessä toisten oppilaiden kanssa. Terapeuttisuudesta ammentavissa musiikkiharjoituksissa oppilaat osallistuivat harjoitukseen lähtien omista, sen hetkisistä kokemuksistaan, ominaisuuksistaan ja vireystilastaan. Lilja-Viherlammen nimeämä *hyväksyvän läsnäolon* merkitys oli yksi musiikkituokiotyöskentelyn keskeisistä lähtökohdista. Se voi toimia väylänä musiikillisten elämyksille ja oppimiselle, vaikka esimerkiksi nuottien kirjallinen hahmotus tai muut musiikin perusteiden opinnoissa käytävät alueet tuottaisivatkin haastetta. Toisaalta tutkimus osoitti, ettei esimerkiksi hetkeen asettuminen ole itsestäänselvyys, vaan oppilaiden hengitys tasaantui pitkän päivän jäljiltä verkkaiseen tahtiin. Tämänkaltaisten harjoitteiden runsaampi toistuvuus, vaikkapa esimerkiksi kestoaltaan eripituisina tuokioina opetuksen tavoitteiden mukaisesti, voisi kenties helpottaa oppilaan fyysisistä ja psyykkistä hetkeen asettumista pidemmällä aikavälillä.

Soittoharrastuksessa motivaation tärkeänä vahvistajana nähdään soittokokemusten tuottamat kokemukset, joissa oman harjoitteluun ja toimintaan keskittymisen myötä uppoudutaan täysin musiikin vietäväksi. Tätä tilaa voi kuvata myös Csikszentmihalyin (2008) käsitteellä *flow*, joka kuvaa tavoitteeseen orientoituneen, keskittyneen ja mielekkään työskentelyn tarjoamaa nautinnon, luovuuden ja läsnäolon tilaa. (Csikszentmihalyi 2008, 208-213.) Musiikin terapeuttisuudesta ammentavat työtavat voivat tarjota näitä uppoutumisen hetkiä myös ryhmätunnille. Ne voivat tarjota vaihtelua tunnin muuhun työskentelyyn, tai niiden sisältöjä voi

nivoa yhteen tunnin teemojen kanssa. Työtapoja voi käyttää monin tavoin omien pedagogisten tavoitteiden mukaisesti joko lyhyempänä tai pidempikestoisena osana tuntia. Merkityksellistä on myös se, kuinka niiden on mahdollista limittyä monin eri tavoin musiikin perusteiden sisältöihin ja tavoitteisiin. Lilja-Viherlammen äänityöskentelysarjan pohjalta tekemäni musiikkituokiot toimivat paitsi rentoutushetkenä, myös tarjosivat lähtökohdan musiikin elementtien monitasoiseen lähestymiseen ja oppimiseen. Äänituokioiden myötä tulivat tutuiksi esimerkiksi pentatoninen asteikko, kuunteluun keskittyminen, improvisointi sekä hengityksen ja äänteiden kokeminen kehossa. Kokonaisvaltainen ja oman tekemisen kautta tapahtuva lähestyminen harjoiteltavaan teemaan voi tukea pidempikestoista asian oppimista ja tuo opeteltavan asian oppikirjasta parhaimmillaan musiikilliseksi elämykseksi.

Huomattavaa on se, että musiikin terapeuttisuutta on monenlaista ja monen tasoista. Se ei ole käsitteenä tyypistettäväksi ainoastaan sarjaksi työtapoja, eikä sen toteuttamiseen ole yhtä ainoa ratkaisua. Sen ei tarvitse toimia muunlaisen työskentelyn korvaajana, vaan enemmänkin filosofiana työskentelyn taustalla. Terapeuttisen näkökulman myötä tulee Lilja-Viherlammen (2004, 277-280) erityisen merkittäväksi oppilaan kokonaisvaltainen huomioiminen kaikkine ominaisuuksineen, ja oppilaan omanlaiset tarpeet löytää musiikista asioita omaan elämään. Hän kuvaakin terapeuttisuuden merkitsevän ennen kaikkea asennetta ja lähestymistapaa omaan opettamiseen.

Opettajan *terapeuttinen asenne* merkittävä tekijä opetustilanteessa (Lilja-Viherlampi 2007, 277). Opettaja ei ole "hallitsemassa" opetettavaa sisältöä, vaan elää oppilaidensa tavoin kulttuurisessa vuorovaikutustodellisuudessa. Sen myötä oma minuus rakentuu kohtaamalla toiseutta ja palaamalla tästä toiseudesta takaisin itseen. (Toiskallio 1993, 90-95.) Tutkimustulosten perusteella uskon opettajana juuri vuorovaikutuksellisuuden olevan merkityksellisin elementti toteuttamissani harjoitteissa. Tuokioiden pitäminen vaati heittäytyvää, jännittävää ja pelottavaakin opettaja-oppilas -roolien riisumista, jolloin oppilas kohdataan ilman oppikirjoja, ja jossa lopputulos ei välttämättä ole ennakoitavissa. Tämänkaltaisen toiminnan merkittävyys on tunnilla luovassa prosessissa, jonka mahdollistumista opettaja herkin tuntosarvin seuraa ja vie eteenpäin.

Opetussuunnitelman perusteet (2017) tarjoavat vapaat puitteet musiikkioppilaitosten toiminnalle. Varsinainen opetuksen toteutus on kuitenkin monen asian summa, joka muokkautuu muun muassa musiikkioppilaitoksen omista perinteistä sekä toisaalta opettajalle ominaisesta tavasta toimia oppilaiden kanssa. Terapeuttisuus toimii konkreettisenä välineenä opetustavoitteiden ja oppilaan kohtaamisen välillä: on eri asia puhua itsetunnosta kuin saada itse ilon kokemuksia omasta itsestään ja toiminnastaan (Lilja-Viherlampi 2007, 287). Kokemuspohjaisen työskentelyn harjoittaminen vaatii armollisuutta itselle sekä itsereflektiota liittyen työskentelyn vaikutuksiin itsessä ja oppilaissa. Opettajana voi pohtia sitä, mitä musiikin hyvinvointia edistävä näkökulma merkitsee omassa tavassa opettaa ja luoda opetuksen sisältö. Tutkimuksen musiikkituokioiden myötä koin opettajana työskentelyn rauhan, tekemisen merkityksellisyyden ja läsnäolon lisääntyneen. Tunnit sujuivat harjoitusten jälkeen huomattavan rauhallisessa ilmapiirissä.

Musiikkiterapiatyöskentelystä tutut musiikin merkityksellisyyden elementit ovat Lilja-Viherlammen (2007, 312) mielestä läsnä paitsi musiikkiterapiatyössä, myös oppilaan, opettajan ja ryhmän välillä. Musiikin perusteiden opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa monipuolisesti oppilaan oppimisen ja musiikkisuhteen lisäksi kokonaisvaltaiseen ihmiseksi kasvamiseen ja hyvinvoinnin edistämiseen. Näiden tavoitteiden toteutumisen kannalta uskon uskalluksen erilaisten työtapojen kokeiluun olevan ratkaisevassa asemassa. Lehtonen (2004) kuvaa musiikkikasvatuksen teoreettisen taustan perustuvan *erityistieteiden teoreettisen aineksen integroivaan soveltamiseen*, johon voi kuulua esimerkiksi psykologia, kasvatustiede tai erityiskasvatus (Lehtonen 2004, 13). Musiikin perusteiden opetuksessa tämä voi näyttäytyä musiikin kokonaisvaltaisuuden ja sen tunnekasvatuksellisen merkityksen huomioimisena.

Tutkimusprosessin myötä rohkaistuin ottamaan erilaisia työtapoja mukaan opetukseeni siten, että oppilaan oma tapa tehdä näkyisi aiempaa enemmän tunnilla ja kotona tekemisessä, oli kyse sitten sävellystehtävistä tai erilaisten musiikillisten ratkaisujen etsimisestä vaikkapa kappaletta soinnuttaessa. Kokeilevuus, taiteenalojen yhdistäminen ja prosessipainotteiset työtavat tulivat tuntityöskentelyn lähtökohdaksi. Musiikin terapeuttisuudesta ammentavia työtapoja voi laajentaa opettajan kiinnostuksen ja hänellä käytössä olevien työvälineiden mukaan.

Moninaisuudessaan ne ovat yhdistettävissä kaikkiin musiikin perusteiden opetuksen sisältöihin.

8.1 Jatkokysymyksiä

Tutkimukseen sisältyneet musiikkituokiot koettiin ryhmissä monin tavoin. Harjoitukset koettiin enimmäkseen rentouttaviksi, mutta toiset kuvasivat niiden myötä olonsa aiempaa väsyneemmäksi. Jatkokysymysten kannalta mielenkiintoinen tutkimuskohde olisi terapeuttien työskentelytapojen vaikuttavuuteen liittyvät muuttajat. Näitä ovat esimerkiksi oppilaiden ikä, sukupuoli, temperamentti, oppilaan opetuspäivän aikana olleet tapahtumat ja ryhmän sisäinen dynamiikka. Pidemmän ajan tutkimus terapeutista näkökulmaa painottavasta opetuksesta avaisi myös sen vaikuttavuutta oppilaiden jaksamiseen ja hyvinvointiin pitkällä aikavälillä. Musiikkikasvatuksen ja musiikin hyvinvointivaikutusten yhteydestä on tehty viime vuosina runsaasti tutkimusta (Louhivuori 2011, 14). Olisi mielenkiintoista saada lisää tutkimusta käytännön työtavoista, joiden avulla musiikin perusteiden opettajat voisivat tarjota oppilaan hyvää oloa, virkistymistä ja rentoutumista edistävää toimintaa oppitunneilla.

LÄHDELUETTELO

- Aalto, E. (2015). *Säveltäminen musiikin perusteiden opiskelun työtapana: oppilaan kokemusmaailma lähtökohtana sävellyspedagogiikalle* (pro gradu -tutkielma, Sibelius-Akatemia). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018050923738>
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Bookwell Oy, Juva.
- Adenius-Jokivuori, M. (2001). *Esi- ja alkuopetusluokkien oppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyvä erityisen tuen tarpeen kartoitus* (selvitystyö; Jyväskylän yliopisto, Lapsitutkimuskeskus, Jyväskylän seudun kunnat & Niilo Mäki Instituutti).
- Ahonen, H. (1993). *Musiikki - sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. Loimaan Kirjapaino.
- Ahonen, H. (1994). *Löytöretki itseen. Musiikki, kuva ja liike itseilmaisun välineenä ja itsetuntemuksen lisääjänä*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Finn Lectura.
- Ala-Keiteleen musiikkiopisto (10.7.2019). Haettu 9.8.2019 osoitteesta <https://www.akmo.fi/musapajat-1-10>
- Alasuutari, P. (2007). *Laadullinen tutkimus*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Arola, L. & Piipponen, R.-L. (2017). *Luovien työtapojen käyttö klassisen musiikin perusteiden alkeisopetuksessa* (opinnäytetyö, Jyväskylän ammattikorkeakoulu). Haettu 20.10.2019 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2017112918909>
- Bruscia, K. (2014). *Defining Music Therapy*. Third Edition. Barcelona Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins Publishers.
- Erkkilä, J. (1996). Musiikin sisäinen rakenne merkitysten ja emotionaalisten

kokemusten muodostajana musiikkiterapian näkökulmasta. Teoksessa Ahonen-Eerikäinen, H. (toim.), *Taide psykososiaalisen työn välineenä* (s. 35-39). Pohjois-Karjalan ammattikoulu.

Finlex (21.8.1998/633). Laki taiteen perusopetuksesta. Haettu 9.2.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>

Holkkola, M. & Ilomäki L. Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. & Westerlund, H. (toim.), *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 204-224). PS-kustannus

Huotilainen, M. & Fellman, V. (2009). *Sitä äitiä kuuleminen jonka kohdussa asunto*. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 125(23). Haettu 13.2.2020 osoitteesta <https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2009/23/duo98456>

Jurvanen, H. (2005). *Musiikin teoriaa vai käytäntöä - musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta*. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma, Sibelius-Akatemia. Tutkielma. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20051778>

Jämsänjokilaakson musiikkiopiston opetussuunnitelma (2014). Haettu 9.7.2018 osoitteesta <https://docplayer.fi/29152821-Jamsanjokilaakson-musiikkiopiston-opetussuunnitelma-alkaen.html>

Jämsänjokilaakson musiikkiopiston opetussuunnitelma (2018). Haettu 9.7. & 13.7.2018 osoitteesta <http://www.jamsa.fi/images/Opetussuunnitelmamusiikkiopisto.pdf>

Järvelä, M. & Huntus, A. (toim.). (2014). *Näppäripedagogiikka*. Kansanmusiikki-instituutti.

Kauppila, R. (2007). *Ihmisen tapa oppia: johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. PS-kustannus.

Kolehmainen, T. (2014). *Musiikin perusteiden ja musiikkioppilaitosten kehityssuuntia 2000-luvun ensineljänneksellä*. Musiikkitiede, Jyväskylän yliopisto. Pro gradu. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201406091963>

Koppa. (29.1.2018). Kurssi- ja oppimateriaalipilone. Jyväskylän yliopisto. Hermeneuttinen tutkimus. Haettu 4.2.2020 osoitteesta <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/hermeneuttinen-tutkimus>

- Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.), *Musiikkipsykologia* (s.295-309).WS Bookwell Oy.
- Kosonen, E. (2011). *Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen*. Teoksessa J. Louhivuori; P. Paananen; L. Väkevä (toim.): Musiikkikasvatus, Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry.
- Kurkela, K. (1994). *Mielenmaisemat ja musiikki: musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynamiikka*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kälviä, J. (2018). *Mupe -integrointi. Musiikin perusteet soittotunnilla* (pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu 18.8.2019 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201805252777>
- ”Lapsen elämä on monimutkaistunut ja psykiatrasta hoitoa haetaan enemmän kuin koskaan.” 2018. YLE.fi, julkaistu 28.11.2018. Haettu 16.4.2019 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10527451>
- Lehtonen, K. (2004). *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Painosalama Oy, Turku.
- Lehtonen, K. *Musiikki, kieli ja kommunikaatio. (1998). Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta*. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja. Kopi-Jyvä Oy, Jyväskylä. Painettu ensimmäisen kerran 1996.
- Lilja-Viherlampi, L-M (toim.). (2013). *Ihmisiäni musiikkiterapian työvälineenä*. Turun ammattikorkeakoulu. Suomen yliopistopaino - Juvenes Print Oy, Tampere.
- Lilja-Viherlampi, L-M. (2007). ”Minunkin sisällä soi” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24.
- Lindeberg, A-M. (2011). *Opiskelijan vokaalinen minäkuva*. Teoksessa J. Louhivuori; P. Paananen; L. Väkevä (toim.): Musiikkikasvatus, Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry.
- Louhivuori, J. (2011). *Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin*. Teoksessa J. Louhivuori; P. Paananen; L. Väkevä (toim.): Musiikkikasvatus, Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry.

- Miettinen, V. (2013). *Iätön luovuus - monipuoliset työtavat ikäihmisiä aktivoivassa musiikkitoiminnassa*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2013. Opinnäytetyö. Haettu 11.8.2018 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2013121921935>
- OPH (2002). Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Haettu 22.3.2018 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- OPH (2017). Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 20.9.2017. Haettu 13.3.2019 & 9.5.2019 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/taiteen-perusopetuksen-laajan-oppimaaran-opetussuunnitelman>
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. (2013). Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 54-70). Jyväskylä, PS-kustannus.
- Palonen, M (1999). *Musiikinteorian ja säveltapailun opiskelemisen mielekkyys ja oppilaiden motivoituminen teoriaopintoihin peruskursseilla* (pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu 18.8.2019 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/9908>
- Pohjannoro, U (2010). *Soitonopiskelua joustavasti ja yhteisöllisesti - musiikkioppilaitosten kehitysnäkymiä rehtoreiden arvioimana*. Osaraportti, Sibelius-Akatemia. Haettu 20.8.2019 osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/186251/Soitonopiskelua_joustavasti.pdf?sequence=1
- Saarikallio, S. (2007.) *Music as Mood Regulation in Adolescence* (väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2731-8>
- Saarikallio, S. (2013). Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen E. (toim.). Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Saastamoinen, I. (1990). *Keiteleen oudompi nuottikirja. Johdatus luovaan musiikinopetukseen*. Tampere. Tampereen yliopisto: kansanperinteen laitos. Keiteleen kunta: koululautakunta.
- Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulun

yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

- Siljander, P. (toim.) (2000). *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus – Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Small, C. (1998). *Musicking – The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press.
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books, Inc.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto. (2013). *Musiikin perusteiden sisällöt ja tasosuoritusohjeet*. Haettu 2.7.2019 osoitteesta <http://www.musicedu.fi/ladattavat-materiaalit/>
- Tikkanen, O. (2016). *Musiikin perusteiden portfolio* (opinnäytetyö, Metropolia Ammattikorkeakoulu). Haettu 20.8.2019 osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:fi:amk-201605239215>
- Toiskallio, J. (1993). *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus: opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa*. Turku: Painosalama Oy.
- Tuovila, A. (2003). ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta (väitöskirja, Sibelius-Akatemia). Haettu 4.12.2019 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:952-9658-95-8>

LIITTEET

Liite 1 - Tiedote gradututkimukseen osallistumisesta

TIEDOTE GRADUTUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Suoritan pienimuotoisen tutkimuksen Musiikin perusteet 2A-, 2B- ja 3-ryhmissä liittyen pro graduni aiheeseen ”Musiikkiterapeuttiset menetelmät musiikin perusteiden opetuksessa”. **Tutkimus koostuu pienistä kyselyistä ja kolmesta musiikkituokiosta (n. 15-20 min./tuokio) viikoilla 14, 15, 17 ja 20/21 (kevään viimeinen kerta).**

Tuokioiden sisällöt ovat osa musiikin perusteiden tunteja, eikä ne hidasta tuntien työskentelyä. Videoin tuokiot, ja ne tulevat ainoastaan omaan käyttööni eikä niitä levitetä mihinkään eteenpäin. **Jos haluatte jäädä pois tutkimuksesta, ilmoitattehan siitä ilmoittamalla minulle joko tunnilla, tekstiviestitse, puhelimitse tai sähköpostilla.**

Ystävällisin terveisin,

Veera Miettinen

KYSELYTUTKIMUS

Veera Miettinen, kevät 2017

Kerään kyselytutkimuksen liittyen pro graduuni ”Musiikkiterapeuttiset menetelmät musiikin perusteiden opetuksessa”. Pyydän Sinua ystävällisesti vastaamaan alla oleviin kysymyksiin mahdollisimman tarkasti. Ympyröi sinulle sopiva vaihtoehto.

1. Kuinka virkeä olen yleensä musiikin perusteiden tunnilla?

a) Koen oloni hyvin virkeäksi.
b) Koen oloni aika virkeäksi.
c) En osaa sanoa.
d) Koen oloni aika väsyneeksi.
e) Koen oloni hyvin väsyneeksi.
Kerro lyhyesti, mitkä asiat vaikuttavat virkeyteesi:

2. Milloin koen olevani virkeimmilläni musiikin perusteiden tunnilla?

Valitse kolme (3) vaihtoehtoa.

a) Kun soitetään soittimilla.
b) Kun lauletaan.
c) Kun tehdään tehtäviä.
d) Kun tunnilla improvisoidaan laulamalla tai soittamalla.
e) Kun tunnilla liikutaan.
f) Kun tunnilla leikitään.
Jotain muuta, mitä:

3. Laulaminen yhdessä tunnilla on minulle helppoa.

a) Täysin samaa mieltä
b) Jokseenkin samaa mieltä
c) En osaa sanoa
d) Jokseenkin eri mieltä
e) Täysin eri mieltä

4. Laulaminen yksin tunnilla on minulle helppoa.

a) Täysin samaa mieltä
b) Jokseenkin samaa mieltä
c) En osaa sanoa
d) Jokseenkin eri mieltä
e) Täysin eri mieltä

3. Mikä on mielestäni mukavinta tekemistä musiikin perusteiden tunneilla? Valitse kolme (3) vaihtoehtoa.

a) Kun soitetaan soittimilla.
b) Kun lauletaan.
c) Kun tehdään tehtäviä pareittain tai ryhmässä.
d) Kun improvisoidaan laulaen ja/tai soittaen.
e) Kun tunnilla liikutaan.
f) Kun tunnilla leikitään.
g) Jotain muuta, mitä:

4. Ympyröi seuraavista vaihtoehdoista kolme (3) sinulle tärkeintä oppimistavoitetta musiikin perusteissa.

a) Nuottien lukeminen ja hahmottaminen
b) Esiintymistaitojen oppiminen
c) Sointujen oppiminen ja hahmottaminen
d) Laulamaan oppiminen
e) Oman soittimen hallinta
f) Musiikin eri tyylien tuntemus
Jokin muu, mikä:

5. Mitä seuraavista asioista haluaisin lisää musiikin perusteiden tunneille? Ympyröi ainakin kolme (3) vaihtoehtoa.

a) Musiikin kuuntelua
b) Soitinten soittamista
c) Musiikin säveltämistä

d) Improvisointia
e) Esiintymistaitojen harjoittelua
f) Laulamista yksin
g) Laulamista parin tai muun ryhmän kanssa
h) Yhteisiä konserttikäyntejä
i) Rentoutushetkiä
j) Jotain muuta, mitä:

6. Mikä on minulle haastavinta musiikin perusteiden tunnilla?

Ympyröi ainakin kaksi asiaa.

a) Nuottien hahmottaminen
b) Laulaminen (eli säveltapailu)
c) Rytmien hahmottaminen (esim. rytmidiktaatin

kirjoittaminen)
d) Melodian hahmottaminen (esim. melodiadiktaatin kirjoittaminen)
e) Sointujen hahmottaminen
f) Tunnilla käytyjen teemojen löytäminen muusta musiikista
g) Jokin muu, mikä:

Syntymävuoteni:
Olen: a) mies b) nainen
Musiikin perusteet -ryhmäni:
a) MUPE 2A
b) MUPE 2B
c) MUPE 3

Kiitos vastauksista!

Liite 3 - Kokoava taulukko kyselytutkimuksen vastauksista

1. Kuinka virkeä olen yleensä musiikin perusteiden tunnilla?

N=30

Vaihtoehdot	Mupe 2A	Mupe 2B	Mupe 3
a) Koen oloni hyvin virkeäksi.	0	0	0
b) Koen oloni aika virkeäksi.	7	4	4
c) En osaa sanoa.	3	2	1
d) Koen oloni aika väsyneeksi.	1	4	1
e) Koen oloni hyvin väsyneeksi.	0	3	0
Kerro lyhyesti, mitkä asiat vaikuttavat virkeytesi:			

2. Milloin koen olevani virkeimmilläni musiikin perusteiden tunnilla? Valitse kolme (3) vaihtoehtoa.

N=30

Vaihtoehdot	Mupe 2A	Mupe 2B	Mupe 3
a) Kun soitetaan soittimilla.	6	10	6
b) Kun lauletaan.	2	4	3

c) Kun tehdään tehtäviä.	3	3	1
d) Kun tunnilla improvisoidaan laulamalla tai soittamalla.	1	4	2
e) Kun tunnilla liikutaan.	8	4	2
f) Kun tunnilla leikitään.	7	8	1
g) Jotain muuta, mitä:			

Tunnilla laulaminen

3. Laulaminen yhdessä tunnilla on minulle helppoa.

N=30

Vaihtoehdot	Mupe 2A	Mupe 2B	Mupe 3
a) Täysin samaa mieltä.	3	3	3
b) Jokseenkin samaa mieltä	8	5	2
c) En osaa sanoa	0	2	1
d) Jokseenkin eri mieltä	0	3	0
e) Täysin eri mieltä	0	0	0

4. Laulaminen yksin tunnilla on minulle helppoa.

N=30

Vaihtoehdot	Mupe 2A	Mupe 2B	Mupe 3
a) Täysin samaa mieltä.	1	3	3
b) Jokseenkin samaa mieltä	1	5	1
c) En osaa sanoa	3	2	0
d) Jokseenkin eri mieltä	2	3	1
e) Täysin eri mieltä	4	0	1

Omat mieltymykset ja haasteet

5. Mikä on mielestäni mukavinta tekemistä musiikin perusteiden tunneilla?

Valitse kolme (3) vaihtoehtoa.

N=

Vaihtoehdot	Mupe 2A	Mupe 2B	Mupe 3
a) Kun soitetään soittimilla.	6	10	5
b) Kun lauletaan.	2	5	3
c) Kun tehdään tehtäviä pareittain tai ryhmässä.	2	3	2
d) Kun improvisoidaan laulaen ja/tai soittaen.	1	4	3
e) Kun tunnilla liikutaan.	9	5	3

f) Kun tunnilla leikitään.	8	6	1
g) Jotain muuta, mitä:			

6. Mitä seuraavista asioista haluaisit lisää musiikin perusteiden tunneille?

Ympyröi ainakin kolme (3) vaihtoehtoa.

N=29

Vaihtoehdot	Mupe 2A	Mupe 2B	Mupe 3
a) Musiikin kuuntelua	10	7	4
b) Soitinten soittamista	7	7	5
c) Musiikin säveltämistä	2	3	2
d) Improvisointia	0	5	3
e) Esiintymistaitojen harjoittelua	1	0	1
f) Laulamista yksin	0	1	1
g) Laulamista parin tai muun ryhmän kanssa	2	2	2
h) Yhteisiä konserttikäyntejä	1	2	0
i) Rentoutushetkiä	8	10	2
j) Jotain muuta, mitä:	5	2	0

7. Mikä on minulle haastavinta musiikin perusteiden tunnilla? Ympyröi ainakin kaksi (2) asiaa.

N=30

Vaihtoehdot	Mupe 2A	Mupe 2B	Mupe 3
a) Nuottien hahmottaminen	0	1	1
b) Laulaminen (eli säveltapailu)	6	5	3
c) Rytmien hahmottaminen (esim. rytmidiktaatin kirjoittaminen)	7	8	2
d) Melodian hahmottaminen (esim. melodiadiktaatin kirjoittaminen)	9	12	6
e) Sointujen hahmottaminen	0	6	3
f) Jokin muu, mikä:	0	0	0

Oppimistavoitteet

8. Ympyröi seuraavista vaihtoehdoista kolme (3) sinulle tärkeintä oppimistavoitetta musiikin perusteissa.

N=30

Vaihtoehdot	Mupe 2A	Mupe 2B	Mupe 3
b) Nuottien lukeminen ja hahmottaminen	7	11	5

b) Esiintymistaitojen oppiminen	3	2	0
c) Sointujen oppiminen ja hahmottaminen	9	13	6
d) Laulamaan oppiminen	2	1	3
e) Oman soittimen hallinta	2	6	0
f) Jokin muu, mikä:	7	5	4

Liite 4 - Tehtävämoniste oppilaille musiikkituokion jälkeen

POHDINTAA TUOKION JÄLKEEN

Mille kyseinen harjoitus tuntui sinusta kokonaisuudessaan?

1. Millaisia kokemuksia/tuntemuksia sinussa heräsi harjoituksen edetessä? Erittele mahdollisimman tarkasti.
2. Mikä tuntui helpolta tai haastavalta? Tarkenna mahdollisimman paljon.
3. Millainen olotilasi on harjoituksen jälkeen aiempaan verrattuna?