

**Musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien
kokemuksia tunnekasvatuksesta alakoulun
musiikinopetuksessa**

Jenna Javanainen & Jenni Kaartinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Javanainen, Jenna ja Kaartinen, Jenni. 2023. Musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta alakoulun musiikinopetuksessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 137 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta osana alakoulun musiikinopetusta ja opetussuunnitelmaa. Tutkimusta lähestyttiin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti. Tutkimusaineisto koostui yhdeksästä ($n = 9$) musiikkiin erikoistuneen luokanopettajan haastattelusta, jotka toteutettiin Zoom-videokeskustelupalvelun välityksellä. Litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen.

Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat tunnekasvatuksen sopivan musiikintunneille. Kuitenkin vain muutama opettaja toteutti sitä tietoisesti ja suunnitellusti musiikinopetuksessaan. Opettajat kokivatkin tunnekasvattajuusosaamisen vaihtelevasti, ja enemmistö opettajista näki tunnekasvattajuutensa myös muuttuneen uransa aikana. Opettajat olivat kuitenkin kiinnostuneita lisäkouluttautumaan tunnekasvatusteemoista tai perehtymään aiheeseen itsenäisesti.

Osa opettajista koki tunnekasvatuksen sisältyvän opetussuunnitelmaan vain yksittäisenä mainintana, kun osa puolestaan näki sen olevan vahva osa opetussuunnitelmaa arvoperustasta lähtien. Opettajat kokivat myös yhdistävänsä tunnekasvatusta muutamiin musiikin sisältöihin ja tavoitteisiin, mutta todellisuudessa opettajien kertomat kokemukset voitiin yhdistää lopulta kaikkiin musiikin oppiaineen tavoitteisiin.

Asiasanat: tunnekasvatus, musiikinopetus, alakoulu, opetussuunnitelma, musiikkiin erikoistunut luokanopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	6
2 TUNTEET JA TUNNEKASVATUS.....	9
2.1 Tunteiden määrittely	9
2.2 Monikäsitteinen tunnekasvatus.....	12
2.2.1 Tunnekasvatus käsitteenä	12
2.2.2 Muita tunnekasvatukseen liittyviä käsitteitä	14
2.3 Miksi tunnekasvatusta tarvitaan?.....	16
2.4 Musiikki ja tunteet	21
3 MUSIIKKI JA TUNNEKASVATUS KOULUSSA.....	27
3.1 Musiikki oppiaineena.....	27
3.2 Opettajan merkitys musiikinopetuksessa ja tunnekasvatuksessa	30
3.2.1 Opettajan pätevyyden merkitys musiikinopetuksessa.....	30
3.2.2 Musiikkia opettava luokanopettaja tunnekasvattajana.....	34
3.3 Tunnekasvatuksen toteutuminen koulukontekstissa.....	38
3.3.1 Tunnekasvatus alakoulussa ja opetussuunnitelmassa	38
3.3.2 Tunnekasvatus osana alakoulun musiikinopetusta.....	42
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	45
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	45
4.2 Tutkimuskonteksti	45
4.3 Tutkimukseen osallistujat.....	48
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	50

4.5	Aineiston analyysi	52
4.6	Eettiset ratkaisut.....	57
5	TULOKSET.....	60
5.1	Musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemukset tunnekasvatuksesta osana alakoulun musiikintunteja.....	60
5.1.1	Opettajien kokemukset musiikin mahdollisuuksista tunnekasvatuksessa oppiaineena.....	60
5.1.2	Opettajien kokemukset tunnekasvatuksen hyödyntämisestä opetustyössä.....	64
5.1.3	Opettajien kokemukset osaamisestaan tunnekasvattajana.....	67
5.1.4	Opettajien näkemykset tunnekasvattajuuden muuttumisesta opetusuran aikana	69
5.1.5	Opettajien kokemuksiin perustuvat oppituntiharjoitteet musiikin opetussuunnitelman arviointitavoitteiden mukaan.....	71
5.2	Musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemukset tunnekasvatuksesta opetussuunnitelmassa ja osana musiikin sisältöjä ja tavoitteita	73
5.2.1	Opettajien kokemus tunnekasvatuksen roolista opetussuunnitelmassa	73
5.2.2	Opettajien kokemus tunnekasvatuksen roolista osana musiikin sisältöjä ja tavoitteita.....	74
6	POHDINTA.....	78
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	78
6.1.1	Tunnekasvatus osana alakoulun musiikintunteja.....	78
6.1.2	Tunnekasvatus opetussuunnitelmassa ja osana musiikin sisältöjä ja tavoitteita	84
6.2	Tutkimuksen arviointi.....	87

6.3 Jatkotutkimuskohteet ja käytännön sovellutukset.....	90
LÄHTEET	93
LIITTEET.....	106

1 JOHDANTO

Aika, paikka ja yhteiskunnallinen tilanne vaikuttavat siihen, millaisena kasvatus kulloinkin koetaan ja nähdään (Alasuutari ym., 2006, s. 8). Kuten Isokorpi (2004, s.13; ks. myös Goleman, 1999) toteaa, tällä hetkellä yhteiskuntamme vaatii yhä enemmän kansalaisiltaan sosiaalista pääomaa ja emotionaalista osaamista älykkyyden, koulutuksen ja työkokemuksen lisäksi. Toisin sanoen työssä ja elämässä menestymiseen tarvitaan myös tunteita, jotka ovat keskeisiä onnistuneiden ihmissuhteiden luomisprosessissa (ks. myös Bisquerra Alzina, 2003; Jalovaara, 2005; Nummenmaa, 2019; Puolimatka, 2011; Zins & Elias, 2007). Jo 1990-luvulla Goleman (1997, s. 13) on todennut, että yhteiskunnan rakenteet purkautuvat kiihtyvällä vauhdilla, ja näin ollen muun muassa itsekkyyden ja väkivalta vaikuttavat yhteiskunnan perusrakenteisiin. Tämän vuoksi tunneälyn muodostama yhteys tunteiden, luonteen ja moraalisten vaistojen välille on tärkeää.

Koulutuksen kentällä tunteita huomioiminen osana kasvatus- ja opetustyötä on yleistynyt, ja siihen myös nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS, 2014) velvoittaa. Koulukontekstin sisällä tunteita (esim. Goleman, 1999), tunnekasvatus (esim. Jalovaara, 2005; Puolimatka, 2011) ja tunneäly (esim. Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1999) ovatkin olleet suosittuja tutkimusaiheita. Muun muassa Virtanen (2013) on tutkinut väitöskirjassaan luokanopettajien sekä luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaitoja sekä niiden tärkeyttä. Lisäksi tämän pro gradu -työn kirjoitushetkellä Isopahkala (2021) on tekemässä väitöskirjaa tunnekasvatuksesta osana koulun arkea. Enemmän tutkimusta on tehty kuitenkin varhaiskasvatuksen puolella. Esimerkiksi Veijalainen (2020) on tutkinut lasten arvioidun itsesäätelyn yhteyttä tunneilmaisuuksiin. Myös Suomen Vanhempainliitto on toteuttanut Karuselli-hankkeen, jonka ydinteemoihin tunne- ja kaveritaidot liittyvät keskeisesti (Klementti, 2022). Lisäksi pro gradu -

tutkielmissa tunnekasvatus on ollut suosittu aihe viime vuosina (ks. Muhonen & Parviainen, 2018; Väливаara & Åfors, 2020).

Meidän tutkimuksessamme kiinnostus kohdistuu nimenomaan tunnekasvatukseen alakoulun musiikintunneilla sekä tunnekasvatuksen rooliin opetussuunnitelmassa (POPS, 2014). Tarkemmin sanottuna tutkimme musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta alakoulun musiikintunneilla sekä osana opetussuunnitelmaa. Musiikkiin erikoistuneella luokanopettajalla tarkoitamme luokanopettajaa, joka on suorittanut opintojensa yhteydessä musiikkikasvatuksen perusopintoja vähintään 25 opintopistettä. Tästä näkökulmasta aihetta on tutkittu melko vähän, vaikka musiikin ja tunteiden välinen yhteys on ollut suurennuslasin alla myös väitöskirjoissa. Esimerkiksi Lilja-Viherlampi (2007) on tutkinut musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Saarikallio (2007) on tutkinut puolestaan musiikin psykologisia merkityksiä nuorten tunteiden säätelyn näkökulmasta. Myös Lindström (2011) on käsitellyt väitöskirjansa pohdinta-osuudessa yhteisöllisyyden ja tunteiden merkitystä musiikkikasvatuksen keskiössä. Sen sijaan Ellilä (2019) on tehnyt pro gradu -tutkielmansa lukiolaisten käsityksistä tunnetaitojen harjoittelun soveltamisesta lukion musiikkikasvatuksessa, mikä hieman sivuaa aihettamme. Kansainvälisesti muun muassa Dingle ja kumppanit (2016) ovat esitelleet Tuned In -tunteiden säätelyintervention, jossa osallistujan valitsema musiikki herättää tunteita ja opettaa samalla tunnetietoisuutta ja säätelytaitoja.

Olemme useiden tutkijoiden (Hong & Luo, 2020; Isopahkala, 2014; Jalovaara, 2005; Kokkonen, 2017; Nussbaum; 2011; Ruokonen, 2016) kanssa samaa mieltä siitä, että taito- ja taideaineet tarjoavat hyviä tilaisuuksia tunteiden ilmaisemiseen ja työstämiseen. Kuten Saarikallio (2013, s. 37) toteaa, musiikki ei ole pelkästään kognitiivista ja motoristista taitavuutta, vaan sen ytimestä löytyvät tunteet ja elämykset. Esimerkiksi soittamiseen, laulamiseen, säveltämiseen tai musiikin kuunteluun yhdistyvät henkilökohtaiset ja kokemukselliset aspektit. Ihmisten tiedetään käyttävän arkielämän yhteydessä

musiikkia tunteiden säätelyyn sekä tunteiden kokemiseen (Saarikallio, 2010, s. 279–281). Myös Lindström (2011, s. 202) toteaa musiikin olevan tiedostamattammekin olennainen osa jokapäiväistä elämäämme ja kulttuuriamme. Kuitenkin Suomen (2019, s. 26) mukaan musiikki on oppiaineena muiden taito- ja taideaineiden tavoin joutunut kilpailemaan asemastaan peruskoulussa, eikä sen opettamiseen ole osoitettu riittävästi resursseja tavoitteiden saavuttamiseksi.

Lähestymme tutkimuksessamme tunnekasvatusta laadullisesti musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksiin perustuen. Tavoittemme on esitellä musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta alakoulun musiikintunneilla sekä tarkastella heidän näkemyksiään tunnekasvatuksesta opetussuunnitelmassa sekä yleisesti että osana musiikin opetuksen sisältöjä ja tavoitteita. Näin ollen haluamme herättää pohdintaa musiikin oppiaineen lukuisista mahdollisuuksista tukea tunnekasvatusta sekä tunnekasvattajuuden merkitystä opettajuudessa.

2 TUNTEET JA TUNNEKASVATUS

2.1 Tunteiden määrittely

Tunteet ovat läsnä kaikkialla, vaikka olemmekin suuren osan ajasta miettimättä niitä juuri lainkaan (Nummenmaa, 2019, s. 11). Nummenmaan mukaan ne syntyvät esimerkiksi hetkissä, kun juomme kitkerää kahvia, olemme raivon vallassa keskellä aamuruuhkaa, tai kun näemme rakkaan ihmisen pitkän päivän jälkeen. Kuten Kerola ja kumppanit (2007, s. 3) toteavat, tunteet kuuluvat elämään ja vaikuttavat niin ajatuksiimme, tekoihimme, oppimiseemme kuin tapaamme toimia vuorovaikutustilanteissa. Yleisemmällä tasolla Isopahkalan (2014, s. 143) ja Kokkosen (2017, s. 12) mukaan tunteet ovat osa kokemusmaailmaa ja vaikuttavat moniin havaitsemis- ja ajattelutoimintoihimme. Näin ollen tunnekokemus voi olla hyvin välitön ja tiedostamaton, minkä vuoksi niitä voi olla vaikea kuvailla. Niiden tiedostaminen auttaa kuitenkin tunteiden säätelyssä, vertailussa, luokittelussa ja arvioinnissa. (Isopahkala, 2014, s. 143; Kokkonen, 2017, s. 16.)

Tunteita voidaan määritellä esimerkiksi kognitiivisesta, sosiaalisesta, kulttuurisesta ja biologisesta näkökulmasta käsin (Isopahkala, 2014, s. 142). Johnson-Lairdin ja Oatleyn (1992, s. 209) mukaan tunteet ovat karkeiden kognitiivisten arviointien seurausta ja tuovat esiin sekä sisäisiä että ulkoisia signaaleja, kuten esimerkiksi subjektiivisia kokemuksia ja ilmeitä. Ilmeet auttavat tulkitsemaan toisten tunteita sekä aikeita toimia, ja siten lisäävät myös käyttäytymisen ennustettavuutta (Kokkonen, 2017, s. 14). Sosiaalisia tunteita ovatkin Kokkosen (2017, s. 13) mukaan esimerkiksi syyllisyys, häpeä ja kateus, jotka saavat ihmiset kehittämään itseään, edistämään sosiaalisesti myönteistä käyttäytymistä sekä toisaalta rajoittamaan sosiaalisesti kielteistä käyttäytymistä.

Tunteiden biologista määrittelyä on tutkittu paljon. Goleman (1997, s. 341) esimerkiksi määrittelee tunteet laajasti kaikenlaisina elämyksellisinä mielenliikkeinä ja ajatuksina, yllykkeinä toimintaan sekä psykologisina ja biologisina tiloina erilaisine sekoituksineen, muunnelmineen, mutaatioineen ja

alalajeineen. Nummenmaan (2019, s. 17) mukaan aivot tuottavat tunteita muun muassa ohjaamaan syömistä, juomista, seksiä, muistia ja tarkkaavaisuutta eloonjäämisen kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä on linjassa Ekmanin (1992, s. 169) ajatuksen kanssa siitä, miten tunteet ovat kehittyneet elämän perustehtäviä käsiteltäessä. Hänen mukaansa jokaisella tunteella on sekä yhteisiä että ainutlaatuisia ominaisuuksia, jotka ovat ihmisen evoluution tulosta.

Vaikka tunteita on pidetty kauan juuri evoluution viisaina ohjenuorina, evolutiivinen kehitys ei ole Golemanin (1997) ja Nummenmaan (2019) mukaan kestänyt viime vuosina nopeasti muuttuneiden yhteiskunnan vaatimusten perässä. Goleman (1997, s. 21-22) toteaa, että neurobiologiset tunneominaisuudet ovat kulkeneet ihmiseltä toiselle samankaltaisina jo 50 000 sukupolven ajan, vaikka viimeisten 10 000 vuoden aikana kulttuuri ja teknologia ovat kehittyneet ennennäkemättömällä tavalla. Hän nostaa esiin evoluution tunneperintönä pelon, joka ajaa meidät toimimaan perhettä suojaten. Onkin sanottu, että tunteet ohjaavat meitä esimerkiksi vaaratilanteissa, kun tehtävät tai vastaukset ovat niin tärkeitä, ettei niitä voi jättää pelkän järjen varaan. Nummenmaan (2019, s. 13-14, 47) mukaan järki onkin evoluutiossa tunteita myöhäisempi tulokas, minkä vuoksi järki ei voi pakottaa tunteita muuttamaan suuntaa tai vaihtumaan toisiksi, vaikka se koettaakin ohjata tunteita. Taitavaan tuntemiseen vaaditaan järjen ja tunteiden yhteispeliä, mikä ei aina ole helppoa, sillä järki ja tunteet puhuvat aivoissamme ikään kuin eri kieltä. Tomperin ja kumppaneiden (2022, s. 34) mukaan tunteiden tehtävä onkin laittaa asioita tärkeysjärjestykseen ja siten auttaa tekemään valintoja epävarmuuden keskellä.

Evoluution myötä on myös sanottu, että ihmislajin kehittyessä on muovautunut muutamia perustunteita, joilla jokaisella on oma käyttäytymisen tehtävänsä (Nummenmaa, 2019, s. 18). Johnson-Lairdin ja Oatleyn (1989, s. 105) mukaan ihmiset voivat kokea perustunteita ilman näkyvää syytä, mutta toisaalta tunteilla voi olla myös kohde, syy tai tavoite. Heidän mukaansa perustunnetilojen sisäiset signaalit voivat vaikuttaa tietoisuuteen, ja näin ollen

perustunnetilat tulisi yleisesti hyväksyä välittömän kokemuksen erotettavissa oleviksi luokiksi. He nimesivät perustunteiksi mielihyvän, surun, inhon, vihan ja pelon (ks. myös Ekman, 1992, s. 174). Joissakin listauksissa perustunteiksi on esitetty myös hämmennyksen tunnetta (ks. Nummenmaa, 2019, s. 18), sekä rakkauden ja häpeän tunnetta (Goleman, 1997, s. 341–342).

Tutkijat ovat kiistelleet perustunteiden olemassaolosta (Goleman, 1997, s. 341). Johnson-Laird ja Oatley (1992, s. 221) myöntävät, ettei perustunteiden määrittely ole vakuuttanut kaikkia tutkijoita, vaikka tutkimukset näyttäisivät vahvistaneen perustunteiden olemassaolon. Erimielisyyksiä on myös perustunteiden määrittelyjen kesken. Esimerkiksi Ekman (1992, s. 169, 172) esittää tekstissään tutkimusagendan, jossa nousee esiin ajatus tunneperheistä, joissa perustunteet eivät ole vain yksittäisiä affektiivisia tiloja vaan toisiinsa liittyvien tilojen perheitä. Jokaisella tunneperheen jäsenellä on tiettyjä ilmaisullisia, fysiologisia, tilanteellisia ja arviointiin liittyviä ominaisuuksia, jotka erottavat tunneperheet toisistaan (Ekman, 1992, s. 172, 174). Panksepp ja Watt (2011, s. 388, 390) puolestaan määrittävät perustunteiden olevan elämisen työkaluja, jotka ovat aivojen perinnöllisiä mahdollisuuksia. Nämä viittaavat “emotionaalisten tilojen prototyyppiin” eli haluun viittaavaan etsimiseen, pelkoon, raivoon, himoon, huoleen, paniikkiin ja suruun sekä kokemuksia odottavaan iloon.

Perustunteiksi väitettyjen tunteiden lisäksi olemassa on myös paljon muita tunteita ja tunnesanoja. Esimerkiksi Kerola ja kumppanit (2007) listaavat tunnetaitojen harjoituskirjassaan 104 erilaista tunnetta. Tässä listauksessa tunteita ei ole luokiteltu tai ryhmitelty mitenkään, vaan ne esitetään aakkosjärjestyksessä. Opetushallituksen (2023) verkkosivuilla täsmennetäänkin teoksen esipuheessa, että tunteiden arvottamista on pyritty tarkoituksellisesti välttämään, eikä siten tunteita ole jaettu esimerkiksi myönteisiin ja kielteisiin tunteisiin. Tässä tutkimuksessa pyrimme noudattamaan tätä Opetushallituksen linjausta, vaikka esimerkiksi Kokkonen (2017) ja Isopahkala (2014) puhuvat kuitenkin myönteisistä ja kielteisistä tunteista (ks. myös Tomperi ym., 2022, s. 27). Tämän jaon lisäksi Isopahkala (2014, s. 143) määrittelee omaksi ryhmäkseen

kipeät tunteet, jotka ovat perinteisesti vaikea kohdata, mutta niiden rakentava käsittely sittemmin lisää luottamusta ja toivoa sekä yksilön että ryhmän tasolla.

2.2 Monikäsitteinen tunnekasvatus

Tunnekasvatus käsitteenä on melko tuore (López Díaz-Villabella & Gilar-Corbí, 2018), ja kuten Muhonen ja Parviainen (2018, s. 8) toteavat, käsite ei ole vielä vakiintunut tutkimuksen parissa. Myös Salokivi ja kumppanit (2021) toteavat tutkimuskirjallisuudessa käytettyjen useiden tunnetaitoihin liittyvien termien ja käsitteiden hankaluuden. Kuitenkin jo esimerkiksi vuonna 2003 Bisquerra Alzina (2003) on tutkinut tunnekasvatuksen teemoja käyttäen espanjaksi termiä “la educación emocional” ja englanniksi “emotional education”, joka on suomennettu useissa sanakirjapalveluissa (esim. MOT sanakirjat, 2023) tunnekasvatukseksi. Monien merkityksiltään päällekkäisten termien vuoksi määrittelemme tunnekasvatuksen lisäksi myös muita siihen liittyviä käsitteitä.

2.2.1 Tunnekasvatus käsitteenä

Tomperin ja muiden (2022, s. 48) mukaan tunnekasvatuksen tavoitteena on oppilaiden kasvu rakentavaan ja toisia ihmisiä kunnioittavaan käyttäytymiseen. Puolimatka (2011, s. 42, 44) määrittää tunnekasvatuksen tavoitteen yksityiskohtaisemmin. Hänen mukaansa tunnekasvatuksen tehtävä on auttaa tunteiden tiedostamisessa, kehittämisessä ja ilmaisussa, luoda valmiuksia arvioida tunteita sekä auttaa voimakkaan tahdon kehittämisessä siten, että ihminen voi toimia elämää rakentavien tunteiden pohjalta. Samantyyllisesti tunnekasvatusta kuvaavat Zins ja Elias (2007, s. 238), joiden mukaan tunnekasvatus toteutuu parhaiten silloin, kun kasvatustilanteissa keskitytään vahvistamaan seuraavia avaintaitoja lapsessa: itsetietoisuus, sosiaalinen tietoisuus, vastuullinen päätöksenteko, itsensä johtaminen ja parisuhdetaidot. Edellisten lisäksi Bisquerra Alzina (2003, s. 8; ks. myös Jalovaara, 2005, s. 96) määrittää tunnekasvatuksen tavoitteeksi myös subjektiivisen hyvinvoinnin tukemisen. Tunnekasvatus on siis erilaisten ja monipuolisten tunneressurssien,

tunnetaitojen, kehittymisen tukemista (Góralaska, 2020, s. 121; ks. myös Bisquerra Alzina, 2003).

Tunnetaidot ovat osa ihmisen persoonallisuutta, ja ne ohjaavat ajatuksiamme, tekojamme, päätöksiämme ja unelmiamme (Haapasalo, 2016, s. 16). Salokiven ja kumppaneiden (2021, s. 76; ks. myös Tomperi ym., 2022, s. 21) tekemän käsiteanalyysin perusteella tärkeimpiä tunnetaitoja ovat kyky ilmaista, tarkkailla, tunnistaa, ymmärtää ja säädellä tunteita sekä kyky käyttää tätä tunnetietoa. Tunnetaidoiksi on myös määritetty turhautumisen ja hetken mielihohteiden käsittelykyky sekä taito kohdata ja suvaita aidosti erilaisia ihmisiä (ks. Goleman, 1999; Góralaska, 2020, s. 121; Jalovaara, 2005, s. 96; Tomperi ym., 2022, s. 57).

Tunnetaidot ja empatiakyky kehittyvät, kun lapsi ymmärtää, että myös muut kokevat samanlaisia tunteita kuin hän (Haapasalo, 2016, s. 17; Góralaska, 2020, s. 121). Tämän vuoksi on tärkeää, että lapsi oppii tunnistamaan itsessään tunteita, ja aikuisen tehtävä onkin auttaa lasta nimeämään tunteita ja tapahtumia (ks. Aro, 2011, s. 26; Haapasalo, 2016, s. 16; Nurmi, 2013, s.17). Juuri tämä on tunnekasvatuksen keskiössä. Myös Goleman (1999, s. 40, 43) korostaa, että empaattinen ihminen tarvitsee eri tunnetaitoja, kuten esimerkiksi toisten tunteiden ymmärtämistä, toisten tarpeiden tunnistamista sekä tietoisuutta tunnevirtauksista (ks. myös Jalovaara, 2005, s. 97). Haapasalo (2016, s. 17) ja Nurmi (2013, s. 17) toteavat, että lapsi tarvitsee myös vahvistusta siitä, että kaikki tunteet ovat luvallisia, ja tällöin aikuisen tehtävä on kestää lapsen tapa opetella niiden ilmaisua. Haapasalo tarkentaa, että samalla aikuisen on oltava tunnerehellinen ja ilmaistava tunteitaan hallitusti, jolloin lapsi näkee, että kaikki tunteet kuuluvat elämään, eikä ole olemassa sallittuja ja kiellettyjä tunteita. Tomperi kumppaneineen (2022, s. 23) lisää vielä, että tunteiden tunnistaminen ja oikeuttaminen antaa lapselle kokemuksen tunteen hyväksymisestä ja tunteen tyyntymisestä. Negatiivisten tunteiden oikeuttaminen onkin lopulta lasta suojaavaa mekanismi, sillä tasapainoiseen kehitykseen kuuluvat myös ristiriitaiset tunteet, joiden kautta ihminen vahvistuu kestäväksi ja kokemaan myös tuskallisia tunteita itsessä ja muissa (Schulman & Nurmi, 2013, s. 134).

Tunteiden säätelyssä on Kokkosen (2017, s. 8–9) mukaan kyse omiin tunteisiin vaikuttamisesta, jotta voisimme hyvin. Hänen mukaansa tunteita säätelemällä myönteisiä tunteita voidaan vahvistaa ja kielteisiä tunteita lieventää. Tomperi ja muut (2022, s. 22) korostavatkin, että tarkoituksena ei ole päästä tunteista eroon. Lisäksi he toteavat, että tunnesäätelyä tapahtuu myös tiedostamatta, sillä ihmisellä on luontainen tarve kokea mielihyvää ja tasapainoa (Tomperi ym., 2022, s. 34). Nummenmaan (2019, s. 277–278) mukaan tunteita voi säädellä reaktiivisesti tai ennakoivasti. Tutummassa reaktiivisessa tunteiden säätelyssä on kyse jo olemassa olevan tunteen säätelystä, kun taas ennakoivassa tunteiden säätelyssä pyritään suunnittelemaan toimintaa ennen tunteen heräämistä. Nummenmaa toteaa myös, että erilaisia säätelykeinoja on lähes rajaton määrä, mutta olennaisinta olisikin löytää ”oikeat” tavat. Esimerkiksi asioiden vältteleminen tai tunteen purkaminen väkivaltaan voi lievittää tunnetta siinä hetkessä, mutta todellisuudessa vain siirtää ja kasvattaa ongelmaa.

2.2.2 Muita tunnekasvatukseen liittyviä käsitteitä

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa tunnekasvatusta on tutkittu varsinkin viime vuosikymmeninä emotional education -käsitteen avulla, joka perustuu muun muassa tunneälyn sekä sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen käsitteisiin (ks. Bisquerra Alzina, 2003, s. 7–9; Góralaska, 2020, s. 113; López Díaz-Villabella & Gilar-Corbí, 2018). Tunnekasvatukseen liittyviä englanninkielisiä käsitteitä on useita: emotional intelligence, social and emotional learning, emotion-coaching sekä emotional literacy.

Golemanin (1999, s. 40–41) mukaan tunnetaidot ovat tunneälyn (emotional intelligence) perustuvia opittuja kykyjä, jotka voidaan ryhmittää eri tunneälyn alueisiin perustuen. Näitä alueita ovat henkilökohtaiset taidot, joihin kuuluvat itsetuntemus, itsehallinta ja motivoituminen, sekä sosiaaliset taidot, joihin kuuluvat empatia ja sosiaaliset kyvyt. Alun perin Salovey ja Mayer (1990) ovat määritelleet tunneälyn osaksi sosiaalista älykkyyttä, johon kuuluu kyky seurata ja erotella sekä omia että muiden tunteita ja käyttää tietoa ohjaamaan

ajattelua ja toimintaa (Mayer & Salovey, 1993, s. 433). Myöhemmin hekin ovat määritelleet tunneällyn eri osioiden mukaan, vaikkakin eri tavoin kuin Goleman (1999). Näitä alueita ovat kyky sallia ja käyttää tunteita ajattelun apuna, kyky ymmärtää kuormittunutta tietoa ja hyödyntää tunnetaitoja, sekä kyky hallita ja säädellä tunteita itsessä ja muissa edistämällä emotionaalista ja älyllistä osaamista ja hyvinvointia (Salovey ym., 2008, s. 535).

Saloveyn ja Mayerin (1990) sekä Golemanin (1999; ks. myös Goleman, 1997) käsite tunneällystä on perustana myös sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen eli SEL:n (social and emotional learning) käsitteelle (McCombs, 2004, s. 27). Eliaksen ja kumppaneiden (1997, s. 2) mukaan SEL on prosessi, missä kehitetään taitoja, arvoja ja asenteita, joita tarvitaan sosiaalisessa ja emotionaalisisessa osaamisessa. Sosiaaliseen ja emotionaaliseen osaamiseen kuuluu kyky ymmärtää, hallita ja ilmaista sosiaalisia ja emotionaalisia näkökohtia, mikä mahdollistaa muun muassa suhteiden luomisen sekä jokapäiväisten ongelmien ratkaisun. Koulun oppimiskontekstissa SEL on ajattelun, tunteen ja käyttäytymisen integroitumisen prosessi sosiaalisten tehtävien saavuttamiseksi (McCombs, 2004, s. 27). Yleisesti ollaankin sitä mieltä, että koulujen on tärkeää edistää lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä, sillä kyseisillä taidoilla on tärkeä vaikutus sekä oppilaiden akateemiseen suorituskyykyyn ja elinikäiseen oppimiseen että myös lasten terveyteen, turvallisuuteen ja kansalaisuuteen (Zins ym., 2004, s. 3). Reeves ja Le Mare (2017, s. 86) pitävät SEL:n sijaan kuitenkin parempana käsitteenä Social and Emotional Education (SEE) -käsitettä, sillä se korostaa enemmän prosesseja, joilla tiedot ja taidot hankitaan. Näin ollen painopiste yksittäisestä oppilaasta siirtyy konteksteihin, joissa oppilaat oppivat.

Myös emotionaalisisella lukutaidolla (emotional literacy) Steiner (2003, s. 23) on tarkoittanut tunteiden tunnistamisen ja havaitsemisen kykyä sekä itsessä että muissa. Lisäksi emotionaalisen lukutaidon avulla voi ymmärtää, mikä aiheuttaa tiettyä tunnetta ja siten myös hallita niitä. Näin ollen se parantaa suhteita, luo rakastavia mahdollisuuksia ihmisten välille, mahdollistaa yhteistyön ja helpottaa yhteisöllisyyttä.

Emotion-coaching philosophy eli tunnevalmennusfilosofia on taas Gottmanin ja kumppaneiden (1996, s. 244) esiin tuoma käsite, jolla he kuvaavat erilaisia vanhempien ryhmiä, jotka luonnehtivat vanhempien tunnetaitoja ja niiden vaikutusta kasvatuksessa. Näitä ryhmiä ovat tunteet tiedostavat vanhemmat, tunteista puhuvat vanhemmat, lapsistaan tunteet tiedostavat vanhemmat sekä lapsiaan tunteiden, kuten vihan ja surun, kanssa auttavat vanhemmat. Ja juuri nämä lapsiaan eri tunteiden kanssa auttavat vanhemmat ovat tunnevalmentajia.

2.3 Miksi tunnekasvatusta tarvitaan?

Ihmiset eivät ole täysin rationaalisia tai emotionaalisia olentoja, vaan he ovat molempia. Ihmisten kyvykkyys sopeutua ja selviytyä arkielämässä määrittyy heidän emotionaalisten ja rationaalisten kykyjensä integroidusta toiminnasta. (Salovey, Detweiler-Bedell, Detweiler-Bedell & Mayer, 2008, s. 535.) Nummenmaa (2019, s. 17–18) havainnollistaa, että genomimme tuottamat tunteet ovat merkityksellisiä, sillä ihmiset lähtökohtaisesti käyttävät enemmän aikaa nautintoon ja haluavat välttää tuskan. Kokkonen (2017, s. 133–134, 137–138) tarkentaakin, että tunteilla ja niiden säätelyllä on merkitystä mielen hyvinvoinnin lisäksi myös fyysiseen hyvinvointiin ja terveyteen. Myös Uusikylän (2005, s. 25) mukaan eheä ihmisyyys perustuu tiedon, tunteen ja tahdon tasapainoon.

Isopahkalan (2014, s. 140) mukaan yhteiskunnan moniarvoistuminen ja elämän sirpaloituminen näkyvät haasteina koulussa. Hän lisää, ettei enää ole helppoja oppilasryhmiä, vaan oppilaiden henkilökohtaisen elämän haasteita ja kipeitä tunteita joutuu kohtaamaan opettajana väistämättä. Nikkola (2013, s. 62) täsmentää, etteivät esimerkiksi viralliset kouluinstituutiot tunnusta tai edes tunnista oppimiseen liittyviä arveluttavia tunnekokemuksia. Ne eivät sisälly opetussuunnitelmiin, eikä niiden käsittelyyn ole selkeitä rakenteita tai aikaa. Myös Ruokosen (2016, s. 15) mukaan lapsen saavuttaessa kouluiän, alkaa hänen kehityksessään hahmottua ero kognition ja tunteiden välillä. Koulussa eksaktin

tiedon maailmassa tunteille jää vain vähän tilaa, eikä tähän auta se, että lapset viettävät yhä enemmän aikaa tietokoneiden ja pelien parissa. Nikkola (2013, s. 62) tarkentaakin, että suurin osa oppimisen esteistä tai ongelmista on peräisin elämismaailmasta. Oppimisen esteitä ja ongelmia ei voida ratkaista pelkästään opetuksen laatua parantamalla, sillä niiden vaikutukset heijastuvat myös opiskeluryhmän dynamiikkaan ja yksilöiden välisiin suhteisiin.

Nikkolan (2013, s. 89) mukaan koulussa ilmeneviä tunnekokemuksia olisi hyvä käsitellä, vaikka samalla on mahdotonta olettaa, että opettajilla olisi tarpeeksi kattavia keinoja käsitellä oppilaille tuntemattomaksi jäävää tunneainesta. Tärkeämpää onkin ymmärtää, että kaikilla yksilöillä on analysoimatonta tunneainesta, joka vaikuttaa toimintaamme. (Nikkola, 2013, s. 89-90) Virtasen (2015, s. 45) mukaan myös suomalaisessa työkuulttuurissa tunteista puhumista vierastetaan, ja se on puolestaan johtanut siihen, ettei tunteista puhumiseen ole kehittynyt sopivia ilmaisumuotoja. Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa määrätään kuitenkin tunnetaitojen opettamisesta sekä laaja-alaisena tavoitteena että osana oppiaineita (Kokkonen, 2017, s. 106-107; POPS, 2014, s. 22; Tomperi ym., 2022, s. 21-22). Kokkosen (2017, s. 105-106) mukaan kouluissa voidaan sekä virallisesti oppiaineiden tunneilla että epävirallisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tukea oppilaiden tunnetaitoja tai tarpeen vaatiessa korjata kotioloissa opittuja haitallisia taitoja tunteisiin liittyen.

Tunnekasvatuksen toteutuksen näkökulmasta koulun toimintakulttuurilla on merkitystä. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, s. 26) mukaan toimintakulttuurin myötä perusopetuksen yhtenäisyys toteutuu ja se muodostuu työtä ohjaavista normeista ja toiminnan tavoitteiden tulkinnoista, johtamisesta sekä työn organisoinnista, yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä, pedagogiikasta ja ammatillisuudesta sekä vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arjen käytännöistä ja oppimisympäristöistä. Opetuksen järjestäjä on olennaisessa osassa kehittäessään koulun toimintakulttuuria luotujen periaatteiden mukaiseksi. Marinin (2021, s. 186) tutkimuksesta selvisi, että yritysmaailmassa johtajan tapa johtaa organisaatiotaan tunnejohtamisen

keinoin auttoi yhteisöä saavuttamaan affektiivisen organisaatioidentiteetin. Marinin (2021) mukaan organisaation tunnesisältöjä tulisi johtaa positiivisia tunteita korostaen ja kielteisiä tunteita minimoiden, jotta tuottavuus kasvaisi organisaatiossa. Myös Virtasen (2013, s. 218) tutkimuksessa korostui esimiehen tunneälytaitoinen johtaminen rationaalisuuden sijaan. Nykyisin ymmärretään, etteivät rehtorin vallankäyttökeinot voi perustua pelotteluun ja uhkailuun, mikäli tarkoituksena on luoda positiivista ilmapiiriä työyhteisöön (Virtanen, 2013, s. 220). Aikuisten tapa toimia koulussa välittyy oppilaille arvojen, asenteiden ja tapojen myötä (POPS, 2014, s. 29). Nikkolan (2013, s. 65–66) mukaan onkin tärkeää, että etenkin koulutusorganisaatiot tarkastelisivat suojautumismenetelmiään eli defensejään, jotka uhkaavat muodostua muutoksen ja oppimisen tielle.

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna Bisquerra Alzina (2003, s. 7–9) näkee tunnekasvatuksen koulutusinnovaationa, jonka tavoitteena on vastata yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin tarpeisiin, joita ei koulutuksessa oteta muuten riittävästi huomioon. On myös havaittu, että älykkyyden kehitys on osittain riippuvainen tunne- ja sosiaalisten taitojen kehityksestä, minkä vuoksi koulun tulisi olla onnellinen paikka (López Díaz-Villabella & Gilar-Corbí, 2018). Tunnekasvatuksella pyritäänkin ennalta ehkäisemään muun muassa stressiin, masennukseen sekä aggressiivisuuteen altistumista ja niiden ilmaantumista, ja siten myös esimerkiksi huumeiden käyttöä (Bisquerra Alzina, 2003, s. 27; ks. myös Väliavaara & Åfors, 2020, s. 57). Näin ollen tunnekasvatus voi Góralskan (2020, s. 121) mukaan vähentää kärsimystä, sosiaalista eriarvoisuutta ja syrjäytymistä. Myös Golemanin (1999, s. 239–240, 285) mukaan aggressiivisten lasten elämänsänsä johtaa suurella todennäköisyydellä vaikeuksiin tulevaisuudessa. Hän tarkentaa, että aggressiivisuus on kelvottoman tunnekasvatuksen tulosta, mikä siirtyy vanhemmilta lapsille kasvatuksen myötä. Isokorpi (2004, s. 137–138) lisää, että lapsen hämmennys, avuttomuus ja omien tunteiden kaaos voivat aiheuttaa sen, että lapsi alkaa esimerkiksi kiusaamaan muita. Isopahkala (2014, s. 142) kokemukseensa perustuen sanoo,

että oppilaille erityisen haastavaa on tunteiden sanoittaminen, vaikka niiden näyttämistä ei peitellä esimerkiksi tappelutilanteissa.

Isokorven (2004, s. 127) mukaan varhaislapsuudessa rakennetaan pohja tunnetaitojen oppimiselle. Hän tarkentaa, että tunnetaidot ja inhimilliset tunteet ovat vaistonvaraisesti olemassa olevia jokaisessa ihmisyksilössä, mutta yksilön tulee oppia kuuntelemaan tunteitaan ja käyttämään osaamistaan hyödyksi elämässään. Myös Goleman (1999, s. 238) täsmentää, että tunne-elämän oppitunnit alkavat syntymästä ja jatkuvat lapsuuden ajan. Erityisesti alakouluikäisen lapsen koulukokemuksilla on keskeinen vaikutus omanarvontuntoon, ja niiden vaikutukset heijastuvat jopa nuoruuteen ja aikuisuuteen asti (Goleman, 1999, s. 326). Isopahkalan (2014, s. 146) mukaan tunnekasvatuksen avulla harjoitellaan tunnekokemusten käsittelyä, tunnistamista ja säätelemistä, sillä kyseiset taidot eivät ole automaattisia, vaan opeteltavissa olevia taitoja. Isokorven (2004, s. 127) mukaan tunteiden kanssa kasvamisen tueksi lapsi tarvitsee aikuisten tukea ja esimerkkejä erilaisista tunteiden tunnistus- ja hallintatilanteista. Tomperi ja muut (2022, s. 22) korostavat tunteiden säätelyn opettamisen näkökulmasta opettajan osuutta sanallistaa oppilaiden tunteita tai luokan tunneilmapiiriä. Myös hankalissa tilanteissa ratkaisevana tekijänä on lapsen tunteen huomioiminen ja nimeäminen yhdessä lapsen kanssa tai oppilasryhmän kanssa koettujen tunteiden äärelle pysähtyminen.

Isokorpi (2004, s. 127) painottaa, että lapsen elämän kannalta on erityisen tärkeää oppia tunnistamaan ja hallitsemaan tunteita. Samaa mieltä ovat myös Tomperi ja kumppanit (2022, s. 57) sekä Nussbaum (2011, s. 20), sillä heidän mukaansa ihmisten on tultava toimeen toistensa kanssa. Erityisesti demokraattisessa yhteiskunnassa korostuvat toisten kunnioittaminen ja huomioon ottaminen. Isokorven (2004, s. 127) ja Kokkosen (2017, s. 13, 104) mukaan toimiva tunnepohja on ratkaisevana tekijänä tiedolliseen osaamiseen, sillä tehokas oppiminen vaatii tunneosaamista ja tunteet helpottavat asioiden oppimista ja muistamista. Erityisesti myönteiset tunteet edistävät oppimista, sillä ne ohjaavat oppijan tarkkaavaisuutta oppimisen kannalta olennaisiin

asioihin, lisäävät opiskelumotivaatiota ja liittyvät oppijan käsityksiin siitä, mitä on tarpeellista osata ja mitä ei. Kielteiset tunteet ja vaikeudet tunteiden säätelyssä vaikuttavat negatiivisesti havaitsemis- ja ajattelutapoihin sekä oppimiseen ja vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa (Kokkonen, 2017, s. 12, 105). Isokorpi (2004, s. 127) painottaakin, että lapsen tulevaisuuden näkökulmasta tunteiden tunnistaminen ja hallinta ovat lopulta tärkeämpiä taitoja kuin tiedollinen osaaminen. Zinsin ja Elias (2007, s. 238) mukaan tunnekasvatuksen avulla voidaan myös harjoittaa vastuullista päätöksentekoa, itsensä johtamista ja yhteistyötaitoja.

Golmanin (1999, s. 145–146) mukaan yksi tärkeimmistä sosiaalisista kyvyistä on taito ilmaista omia tunteitaan. Lisäksi ihmissuhdetaitojen perustana Goleman näkee muiden tunteiden käsittelyn, mikä onnistuu yksilöltä vasta sitten, kun hän hallitsee omat tunteensa ja empatian. Isokorpi (2004, s. 128) lisää, että lapsi tarvitsee tunnetaitoja myös moraalikäsitteiden näkökulmasta, sillä ilman tunteita moraalien kehittyminen olisi mahdotonta. Hänen mukaansa moraalien kehittymiseen liittyy keskeisesti empatiakyky ja sen kehittyminen. Nämä lapsen sosiaalis-emotionaalista kasvua ja kehitystä tukevat taidot tarvitsevat osakseen riittävää vuorovaikutusta ja kokonaisvaltaista oppimista läpi lapsen kasvun. Golemanin (1999, s. 238) mukaan suurimmassa vaarassa ovatkin sellaiset lapset, joiden vanhemmat laiminlyövät ja eivät vastaa lastensa tunnetarpeisiin. Myös Kokkonen (2017, s. 94) mukaan vanhempien välinpitämätön kasvatustyyli on yhteyksissä lapsen ongelmakäyttäytymiseen, sopeutumisongelmiin ja koulunkäynnin vaikeuksiin tulevaisuudessa.

Nurmen (2013, s. 17) mukaan suomalaiseen kulttuuriin on jo kauan yhdistetty sana pidättyväisyys johtuen siitä, että suomalaisilta ovat puuttuneet kasvatustilanteissa mallit, joiden kautta harjoitella tunnetaitoja. Lapsia on kasvatettu esimerkiksi siten, ettei tunteitaan saanut ilmaista. Erityisesti vihan tunteet tuli tukahduttaa, sillä ne olivat merkki pahuudesta ja kypsymättömyydestä. (Nurmi, 2013, s. 17.) Välillä myös kasvattajien on vaikea kohdata ja kestää lasten negatiivisia tunnereaktioita, jolloin lasta voidaan tunteen kohtaamisen sijaan syyllistää tunteen ilmaisusta, ohittaa lapsen

tunnereaktio kokonaan tai siihen tarjotaan nopea ratkaisu (Tomperi ym., 2022, s. 22). Tomperin ja kumppaneiden mukaan opettajan tunnistaessa ja oikeuttaessa oppilaan tunteet saa oppilas kokemuksen siitä, että hänen tunteensa ovat hyväksytyjä. Yleensä tällöin myös oppilaan tunteet tyyntyvät ja rauhoittuvat. Lopulta oppilas oppii luottamaan omiin kokemuksiinsa, mikä vaikuttaa hänen identiteettiinsä positiivisesti. (Tomperi ym., 2022, s. 23.)

Tunteiden salliminen ei kuitenkaan ole helppoa ja siihen voivat vaikuttaa uskomukset tunteista ja niiden näyttämisestä. Voidaan esimerkiksi ajatella, etteivät kielteiset tunteet kuulu kouluun tai että oppimisen tulisi olla helppoa ja miellyttävää. (Tomperi ym., 2022, s. 23.) Kuten Isopahkala (2014, s. 149–150) toteaa, tunnekasvatus vaatii opettajalta uskallusta ottaa myös negatiiviset tunteet käsittelyyn oppilaidensa kanssa. Perinteisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen tietoinen käsittely ei ole kuulunut koulun vastuulle, mutta nykyisin tunnetaidot, kuten tunteiden säätely, ovat yhteiskunnallisestikin tarkoituksenmukaisia taitoja, joten niiden opettamiseen tulisi kaikkien kasvattajien sitoutua (Isokorpi, 2004, s. 127; Kokkonen, 2017, s. 109, 116).

2.4 Musiikki ja tunteet

Kielitoimiston sanakirjan mukaan sana musiikki tarkoittaa taidelajia, jossa ilmaisun välineenä ovat sävelet ja säveltaide (Kielitoimiston sanakirja, 2023). MOT sanakirjat -palvelun (2023) Oxford Dictionary of English -sanakirjan mukaan musiikki tarkoittaa laulu- ja/tai instrumentaaliääniä, jotka tuottavat muodon, harmonian ja tunteiden ilmaisun kauneutta. Saarikallio (2019, s. 2) toteaa musiikin olevan erityinen, sanaton, aikaan sidottu, symbolinen sekä taiteellinen ilmaisun ja kokemuksen muoto. Käsitteenä musiikin määrittely ei ole kuitenkaan näin yksinkertaista, ja osittain sitä pidetään jopa mahdottomana. Esimerkiksi antiessentialistisen näkökulman mukaan ei ole olemassa mitään tiettyä olemusta, minkä voisi liittää musiikkiin (Ahonen, 1993, s. 70). Lilja-Viherlampi (2007, s. 57) toteaa myös, että musiikin määrittelyyn vaikuttaa

vahvasti se, millaiseen elämismaailman ilmiöön musiikki perustuu tai ulottuu. Ahosen (1993, s. 70) mukaan on kuitenkin varmaa, että musiikki liittyy keskeisesti ihmisyyden perustaan. Esimerkiksi ei ole olemassa kulttuureja, joissa musiikki olisi tuntematon ilmiö.

Lilja-Viherlammen (2007, s. 58, 65) mukaan musiikin merkitys yksilöille muodostuu vuorovaikutussuhteen kautta, ja se ilmenee yksilön ja musiikin välillä musiikissa ja musisoitaessa. Hänen mukaansa musiikilla ja sen kokemisella on syvälle ulottuvat juuret yksilö- ja yhteisötasolla. Davies (2001, s. 37) nostaa esiin "ääriviivateorian" (contour theory), jossa musiikki nähdään tunteiden universaalina kielenä. Tämä perustuu siihen, että kulttuurista riippumatta tietyillä tunteilla on niille tyypilliset ilmentymät, joita voidaan havaita myös musiikin dynaamisesta luonteesta. Ihmisen kehityshistorian näkökulmasta tunteiden havaitseminen akustisten vihjeiden perusteella on ollut tärkeä selviytymiskeino elämän kannalta, kun äänensävyjen kautta on kyetty ennustamaan muun muassa käyttäytymistä (Eerola & Saarikallio, 2010, s. 259). Myös musiikissa hyödynnetään tätä ihmisen primitiivistä tunnekomunikaatiota eli kykyä havaita erilaisia tunteita eri äänensävyistä. Lehtirannan (2015, s. 100) mukaan musiikin perinteiset vaikutusalueet voidaan jakaa fysiologisiin, emotionaalisiin, mentaalisiin, terapeuttisiin ja syvähenkisiin vaikutuksiin, joihin musiikki onnistuu olemuksessamme koskettamaan.

Käsiteltäessä musiikin kokemuksellisuutta on keskeistä tarkastella myös tunteita, sillä tunteet liittyvät kokonaisvaltaisesti inhimilliseen kokemusmaailmaan (Lilja-Viherlampi, 2007, s. 65–66). Esimerkiksi Saarikallion (2013, s. 37) mukaan musiikki ei ole pelkästään kognitiivista ja motoristista taitoa, vaan sen ytimeistä löytyvät tunteet ja elämykset. Muun muassa soittamiseen, laulamiseen, säveltämiseen tai musiikin kuunteluun yhdistyvät henkilökohtaiset ja kokemukselliset aspektit. Varsinkin sävellyks- ja sanoitusvaiheessa musiikin tavoitteena on kuvata jotain tunnetilaa (Saarikallio, 2010, s. 282). Eerola ja Saarikallio (2010, s. 260) kuitenkin toteavat, että on keskeistä tehdä myös käsitteellinen jako musiikissa koettujen ja musiikissa tunnustettujen tunteiden välille (Eerola & Saarikallio, 2010, s. 260). Arkikielessä

tunteiden tunnistaminen ja kokeminen ymmärretään usein samoiksi ilmiöiksi, sillä yleensä kokemus muodostuu tunnistetun tunteen kautta. Parhaimmillaan yksilössä herää musiikin kautta erilaisia tunnekokemuksia, mutta musiikin välittämän tunteen voi myös tunnistaa ilman henkilökohtaista kokemusta kyseisestä tunteesta (Eerola & Saarikallio, 2010, s. 260).

Slobodan ja Juslinin (2001, s. 84–85) mukaan musiikilla on subjektiivisen kokemuksellisuuden lisäksi erilaisia vaikutuksia yksilöihin. Heidän mukaansa musiikki vaikuttaa tunteiden eri osiin kuten fysiologisiin reaktioihin ja käyttäytymiseen. Samanlaisia tuloksia on saanut Gabrielsson (2001), jonka tutkimuksessa tutkittavat kuvasivat musiikista saamiaan tunnereaktioita. Vahvojen positiivisten ja negatiivisten tunnereaktioiden lisäksi tutkittavat kokivat myös vahvoja ristiriitaisia tunnereaktioita kuten esimerkiksi esiintymisjännityksen muuttumisesta ilon ja inspiraation tunteiksi. Vahvoihin tunnereaktioihin liittyi usein myös fyysisiä reaktioita kuten kyyneleitä, kylmiä väreitä, hengityksen muutoksia ja sydämen sykettä, paineen tunnetta rintakehässä tai kurkussa, huimausta sekä näön sumentumista (ks. myös Sloboda & O'Neill, 2001). Musiikki vaikutti käytökseen muun muassa tanssin, laulun ja musiikin mukana huutamisen muodoissa sekä toisaalta lamautumisena (Gabrielsson, 2001, s. 439–441).

Juslin ja Västfjäll (2008) ovat muodostaneet teoreettisen viitekehyksen musiikin eri tavoista herättää tunteita yksilössä. Heidän mukaansa musiikki aiheuttaa yksilöille tunnekokemuksia kuuden eri mekanismin - refleksien, ehdollistumisen, samastumisen, mielikuvien, muistojen ja musiikillisten odotusten - kautta (Juslin & Västfjäll, 2008, s. 563). Vaikka teoriassa mekanismit erotetaan toisistaan, käytännössä ne eivät sulje pois toisiaan, vaan ennemminkin täydentävät toisiaan. Esimerkiksi Ahosen (1993, s. 53) ja Huotilaisen (2013, s. 98) mukaan musiikki vaikuttaa aivojen limbiseen järjestelmään, joka vastaa muistin ja tunne-elämän säätelystä. Tämän vuoksi ihmiset kokevat erilaisia tunteita musiikkia kuunnellen tai musisoitaessa. Eerolan ja Saarikallion (2010, s. 259) mukaan myös musiikin rakenne odotusten

ja purkausten ketjuina sekä musiikin kytkeytyminen sosiaaliseen kanssakäymiseen lisäävät musiikin yhteyttä kuulijan tunnekokemuksiin.

Myös muilla musiikillisilla piirteillä on vaikutusta tunnekokemuksiin. Esimerkiksi nuottien, sävellajien, dynamiikan ja tempon avulla voidaan ilmentää tunnetiloja, joita yksilö havaitsee kuunnellessaan musiikkia (Eerola & Saarikallio, 2010, s. 265; Mihalcea & Strapparava, 2012, s. 594). Kuulijan havainnot tunteista tarkentuvat erityisesti silloin, kun musiikin piirteisiin on yhdistetty tunnepitoista sanoitusta sen sijaan, että musiikin tunneviestintä perustuisi vain musiikkiin tai vain sanoitukseen (Mihalcea & Strapparava, 2012, s. 595, 597).

Daviesin (2001, s. 25–26) mukaan ihmetystä aiheuttavat kuuntelijoiden reaktiot musiikkiin kuten, miksi jotkut haluavat kuunnella nimenomaan negatiivisia tunnereaktioita aiheuttavaa musiikkia. Hän toteaa esimerkiksi negatiivisten reaktioiden ja niiden kokemisen näyttäytyvän ylistyksenä musiikille, joten negatiivinen kokemus vastaanotetaan aina uudelleen. Musiikki myös itsessään saattaa tarjota paljon nautinnon aihetta kuuntelijalleen, jolloin kokonaisuudessaan kokemus jää positiivisen puolelle. (Davies, 2001, s. 40–42.) Schäfer ja kumppanit (2020) tutkivat myös musiikin vaikutuksia empaattisen ystävän korvikkeena surulliselle ihmiselle. Tutkimus osoitti, että itse valittu musiikki lievitti yksinäisyyden tunnetta vahvistaen samalla empatiaa ja hyvää mieltä riippumatta siitä, oliko musiikki ”lohduttavaa” vai tunteista ”irtauttavaa” (ks. myös Sloboda & O’Neill, 2001, s. 415–428). Ihmisten tiedetäänkin Saarikallion (2010, s. 284–285) mukaan käyttävän musiikkia arkielämässä tunteiden ja mielialojen säätelykeinona.

Musiikin kuuntelun yhteys arkielämään nousi esiin myös Juslinin ja Laukan (2004) tutkimuksessa. Heidän mukaansa yleisimmin musiikkia kuunneltiin kotitöiden parissa, sosiaalisen keskustelun taustana, autolla ajettaessa, pyöräiltäessä ja käveltäessä sekä yleistesti ruokailun, kuntoilun, rentoutumisen ja matkustamisen aikana (Juslin & Laukka, 2004, s. 227). Saarikallion ja Erkkilän (2007) tutkimuksessa musiikki todettiin monipuoliseksi välineeksi nuorten mielialan säätelyssä erityisesti hyvinvoinnin lisääjänä ja

palautumisen edistäjänä. Tutkimuksesta selvisi, että musiikilla on keskeinen asema nuorten tunteiden säätelyn edistämässä, vaikka tunteiden säätely musiikin avulla ei aina ollut kovin tietoista. Nuorilla oli kuitenkin vahva käsitys siitä, millaista musiikkia he tarvitsivat tiettyyn mielialaan. (Saarikallio & Erkkilä, 2007, s. 93, 105; ks. myös Saarikallio, 2007a, s. 37.) Mielialan hallintaa ja kohenemista voidaan edistää erilaisten tunteiden säätelyn strategioiden avulla käyttämällä musiikkia viihtymiseen, elpymiseen, elämyksiin, irtautumiseen, purkamiseen, mielikuvatyöskentelyyn ja lohtuun (Saarikallio, 2007a, s. 37).

Saarikallio (2019) on myös luonut alustavan teoreettisen kehyksen musiikin mahdollisuuksista edistää sosioemotionaalista osaamista. Hänen mukaansa musiikkiin perustuvan sosioemotionaalisen osaamisen erityisluonne keskittyy musiikin mahdollisuuteen tavoittaa tunteet kehollisena jaettuna kokemuksena (access), musiikin kykyyn heijastaa ja käsitteellistää tunteita tukien siten tunnetietoisuutta (awareness) sekä musiikin tuomaan tunnetoimijuuteen kokemusten ja käyttäytymisen itsehillinnän keinona (agency). Nämä (access, awareness ja agency) muodostavat AAA-mallin (Saarikallio, 2019, s. 8).

Tunteiden ja musiikin välinen tarkastelu ei kuitenkaan ole itsestään selvää varsinkaan psykologisesta ja filosofisesta näkökulmasta. Sloboda ja Juslin (2001, s. 82) nostavat esiin oletuksia siitä, että musiikin myötä koetut tunteet olisivat jollain tavalla erilaisia kuin muut tunteet, sillä musiikin herättämiä tunnekokemuksia ei voi suoraviivaisesti liittää tunteiden biologiseen näkökulmaan. Oletus musiikin herättämien tunteiden erilaisuudesta vaikuttaa puolestaan siihen, että tunnereaktioita ei koeta aidoiksi tai niitä ei nähdä tärkeiksi tieteellisissä keskusteluissa. Monimutkaisuutta lisää myös se, että yksilöiden emotionaaliset reaktiot musiikkia kohtaan ovat hyvin henkilökohtaisia, ja sen vuoksi tunnekokemukset vaihtelevat yksilöittäin. (Sloboda & Juslin, 2001, s. 82.)

Musiikkifilosofisen tiedesuuntauksen mukaan instrumentaalimusiikki ei ilmaise tunteita, sillä se ei suoraan sellaisenaan pysty ohjaamaan tai kanavoimaan kuuntelijan mielikuvitusta (Davies, 2001, s. 34). Toisin sanoen

musiikista saatu tunnekokemus kertoo enemmän kuuntelijasta itsestään kuin musiikin ilmaisukyvystä. Musiikki ei tunne eikä myöskään kykene luomaan ilmaisullista suhdetta esiintyviin tunteisiin (vrt. Juslin & Laukka, 2004). Vain tuntevat olennot, kuten ihmiset, voivat ilmaista tunteita. Käytännössä tilanne on kuitenkin toinen, ja musiikkifilosofisessa keskustelussa ihmetystä aiheuttaakin se, miten ei tunteva asia ilmaisee tunnistettavasti esimerkiksi iloa ja surua. (Davies, 2001, s. 29, 34.) Daviesin mukaan tilannetta onkin yritetty selittää siten, että musiikista ilmentyvät tunteet perustuvat symboliikkaan. Musiikin luonnon yhteys tunteisiin perustuu lopulta viittauksiin tunnistettavista tunteista symbolisesti. Myös se, että tietynlaiseen musiikkiin sisältyy rituaaleja tai musiikkia esitetään tapahtumassa, joka sisältää vahvoja tunnereaktioita, saattaa vahvistaa yksilöiden musiikillista tunnekokemusta. Toisin sanoen esiintyviä tunteita ei ilmaista musiikkiteoksissa, vaan ne liittyvät abstraktisesti yksilöiden affektioihin ja tunne-elämään. (Davies, 2001, s. 29, 31–32.)

3 MUSIIKKI JA TUNNEKASVATUS KOULUSSA

3.1 Musiikki oppiaineena

Musiikki on keskeinen osa sekä ihmistä että ihmisyyttä, ja sen oppimiseen liittyy yksilöä syvästi koskettavia ulottuvuuksia (Eerola, 2010, s. 350; Huhtinen-Hilden, 2013, s. 159). Parhaimmillaan musiikilla voi olla erityinen ja pitkäaikainen merkityssuhde ihmisen kasvun ja elämän kannalta (Huhtinen-Hilden, 2013, s. 159). Saarikallion (2007b, s. 227) mukaan musiikki tarjoaa nuorille erinomaisen väylän identiteetin rakentamiseen, ja sen kautta on luontevaa harjoitella sekä edistää sosiaalisia taitoja. Yhdessä tekeminen on olennainen osa musiikkia. Parhaimmillaan se yhdistää erilaisia ihmisiä yhteisen päämäärän äärelle. Lindströmin (2011, s. 202) mukaan musiikin perusopetus mahdollistaa potentiaaliset lähtökohdat positiivisen yhteisöllisyyden muodostumiseen. Musiikki voidaan nähdä lisäksi keinona, jonka avulla on luonteva lähestyä yksilöitä ja samalla tukea heidän kasvuaan ja kehitystään musiikillisten kokemusten kautta (Saarikallio, 2007b, s. 227–228). Myös Ruokonen (2016, s. 12–13), Lindström (2011, s. 203) sekä Hong ja Luo (2020, s. 9) näkevät musiikkikasvatuksen tukevan lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvua ja kehitystä. Ruokonen tarkentaa, että musiikin kautta voidaan edistää lapsen mielikuvitusta, itseluottamusta, minäpystyvyyden tunnetta sekä fyysisten, psyykkisten ja sosiaalis-emotionaalisten taitojen ja vahvuuksien kehittymistä. Toisin sanoen musiikin avulla voidaan ohjata lapsia hyvän elämän ja sen hallinnan äärelle. Lisäksi lapsi voi parhaimmillaan saada musiikista nautinnon ja mielihyvän kokemuksia, mutta myös ajan ja tilan olla lapsi. Myös Hong ja Luo (2020, s. 3) kuvaavat, että musiikkikasvatuksella on persoonallisuutta herättävä, yhdistävä ja integroiva voima.

Ruokosen (2016, s. 14) mukaan nykyisin musiikki nähdään vain välinearvona yhteiskunnassamme eli sen avulla opitaan jotain merkityksellistä, mistä yhteiskunta voi tulevaisuudessa hyötyä. Tehokkuus ja

markkinavoimaisuus heijastuvat opetussuunnitelmiinkin siten, että musiikki muiden taito- ja taideaineiden lailla on joutunut säästötoimien kohteeksi. Taito- ja taideaineilla on kuitenkin paikkansa peruskoulussa yleissivistävinä ja ihmisten persoonaa sekä kansallista kulttuuria kehittävinä oppiaineina, vaikka niiden merkitys ihmisten arkielämässä vaihtelee yksilöittäin ja elämänalueittain (Jakku-Sihvonen, 2006, s. 8; Ruokonen, 2016, s. 11). Nussbaum (2011, s. 115–116) ja Uusikylä (2005, s. 25) täsmentävät, etteivät kansalaiset pärjää monimutkaisessa maailmassa pelkästään asiantietojen ja logiikan avulla, vaan tarvitsevat tähän myös humanistisia aineita ja taideaineita. Lisäksi taidekasvatus vahvistaa lapsen tunnetaitoja, mielikuvitusta sekä ymmärrystä itsestään ja muista (Nussbaum, 2011, s. 122). Suomen (2019, s. 217–218) mukaan perusopetuksen opetussuunnitelma noudattaa yhteiskunnan arvoja ja odotuksia sekä heijastaa aikakautensa yhteiskunnallisia käsityksiä oppimisen kannalta tarpeellisista asioista.

Koulun musiikkikasvatuksen yhtenä tehtävänä on kansallisen laulu- ja musiikkiperinteen ylläpitäminen, josta moni lapsi ja nuori voi olla nykyisin tietämätön (Suomi, 2010, s. 133; ks. myös POPS, 2014, s. 264). Hyvösen (2006, s. 56) mukaan oppilaalla on musiikin yksipuolistavana aikana oikeus saada tietää, että on olemassa muutakin musiikkia, kuin mitä esimerkiksi radiosta kuulee, ja tässä musiikinopettajalla on tärkeä tehtävä. Myös Sahlberg (2015, s. 138) toteaa, että opettajan ammattiin liittyy läheisesti kansallisen kulttuurin ylläpitäminen sekä avoimen ja monikulttuurisen yhteiskunnan rakentaminen. Musiikki muiden taito- ja taideaineiden tapaan tuo eri kulttuureja yhteen ja edistää näin suvaitsevaisuutta ja erilaisuuden hyväksymistä (Karppinen, Ruokonen & Uusikylä, 2005, s. 7; Ruokonen, 2016, s. 7, 11). Monikulttuurisuus musiikinopetuksessa on huomioitu myös nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 263–264). Ruokonen (2016, s. 14) muistuttaa, että yhteiskunnan näkökulmasta musiikin osuutta perusopetuksessa voidaan perustella lisäksi sillä, että moniin nykypäivän sekä tulevaisuuden työtehtäviin liittyy musiikki tavalla tai toisella.

Musiikin positiivisista vaikutuksista tiedetään, että jo sen kuuntelemisella on vaikutuksia ihmisen mieleen ja kehoon (Huotilainen, 2013, s. 98). Huotilainen (2013, s. 100–101) tarkentaa, että pitkäaikainen ja toistuva musiikinkuuntelu vaikuttaa positiivisesti muun muassa lasten ja nuorten tunnetaitoihin. Miellyttävä musiikki aktivoi aivoja aivokuoren alueelta sekä aivojen syvistä osista kuten keskiaivoista, tyvitumakkeesta, mantelitumakkeesta, hippokampuksesta, otsalohkon alaosaista sekä pihtipoimusta. Näillä alueilla sijaitsee mesolimbinen järjestelmä, jonka säätelyjärjestelmään kuuluvat muun muassa palkitsevuus, motivaatio, mielihyvä ja tunteet. Lisäksi mainitut aivojen osat ovat tärkeitä oppimisen, muistin toiminnan ja kehon toimintatilojen säätelyssä. (Huotilainen, 2013, s. 98.) Myös Ruokosen (2016, s. 14) mukaan musiikin arvoa tulisi nostaa enemmän esille sen positiivisten vaikutusten vuoksi muun muassa oppimiseen. Alkuopetuksessa musiikilla ja etenkin laululla on äidinkielen oppimiseen ja havaitsemiseen suotuisasti vaikuttavia piirteitä, kuten se, että vokaalit ja konsonantit ovat helpommin omaksuttavissa laulun kautta (Huotilainen, 2013, s. 103). Ruokonen (2016, s. 14) tarkentaakin, että erityisesti esi- ja alkuopetuksessa musiikkia on mahdollista integroida laajalti eri oppimistilanteisiin.

An, Capraro ja Tillman (2013, s. 1, 13–15) tutkimuksessaan totesivat, että musiikkia voidaan hyödyntää monipuolisesti myös matematiikan eri sisältöalueissa. Kyseisten oppiaineiden integrointi keskenään vaikutti positiivisesti oppilaiden matemaattisiin taitoihin, kuten ongelmanratkaisutaitoihin. Huotilainen (2013, s. 104–106) muistuttaa myös musiikin harrastamisen kehittävän tarkkaavaisuutta, keskittymistä, kuulemistä, hienomotorista suoriutumista, toiminnanohjausta ja tunneilmaisua. Nämä taidot tukevat muun muassa oppilaiden akateemista osaamista. Lisäksi musiikkiharrastus auttaa etenkin sellaisia yksilöitä, joilla on esimerkiksi erityistarpeita, oppimisvaikeuksia tai tarkkaavaisuuden säätelyyn liittyviä ongelmia (Huotilainen, 2013, s. 108–109).

Lindström (2011) väitöskirjatutkimuksessaan tutki oppilaiden näkökulmasta yläkoulun musiikintuntien pedagogisia merkityksiä. Tutkimustuloksista muodostui neljä teemakokonaisuutta, jotka liittyivät musiikin tärkeyteen, musiikin erilaisuuteen oppiaineena, oppimiskokemuksiin ja yhteisöllisyyteen. (Lindström, 2011, s. 168.) Myös Tuovilan (2003, s. 150) tutkimuksesta ilmenee, kuinka lapset mielsivät koulumusiikin ja yhteisöitön kaikkein arvokkaimpana osana musiikinopiskelua, kun he vertasivat koulumusiikintunteja ja musiikkioppilaitosten opetusta toisiinsa. Ruokonen (2016, s. 17) tarkentaakin, että musiikilla on laaja-alaisempia merkityksiä kuin vain sen oppiminen. Esimerkiksi yhteisöitossa soitto- ja laulutaitojen lisäksi harjoitellaan toisten kuuntelemista, oman soolovuoron odottamista ja muiden kannustamista. Ruokonen (2016, s. 11) jatkaa, että osallistavaa musiikkikasvatusta voisi pitää kulttuurisen ja sivistyksellisen lasten kasvatuksen arvoihanteena. Myös Lindströmin (2011, s. 206) mukaan yhteisöllistä kasvatusta tulisi lisätä kouluun musiikin lisäksi muidenkin oppiaineiden tunneille. Salmisen (2021) tutkimuksesta puolestaan ilmenee, kuinka musiikkiharrastuksesta saatuja osallisuuden ja hyvinvoinnin vaikutuksia on mahdollista soveltaa käytännön musiikkikasvatustyöhön. Eerola (2010, s. 350) pohtiikin, miten koulun kannattaisi ylläpitää musiikin sekä muiden taito- ja taideaineiden opetusta, sillä niiden myötä opitaan käsittelemään tunteita, jakamaan tietoa eri aistien välillä ja lisäämään yhteisöllisyyden kokemuksia. Myös Kokkonen (2017, s. 106) näkee musiikin muiden taito- ja taideaineiden lailla sopivan lasten ja nuorten tunnetaitojen harjoittamiseen koulussa.

3.2 Opettajan merkitys musiikinopetuksessa ja tunnekasvatuksessa

3.2.1 Opettajan pätevyyden merkitys musiikinopetuksessa

Opettajan ammatti nähdään professiona eli asiantuntija-ammattina, ja sen harjoittamista varten vaaditaan akateeminen koulutus (Luukkainen, 2005, s. 27,

41; Tirri & Kuusisto, 2019, s. 13). Musiikkia opettava opettaja toimii väistämättä myös musiikkikasvattajana ja hänen musiikilliset asenteensa ja arvonsa välittyvät opetuksen kautta oppilaille. Opettaja toimii esimerkillisenä musisoijana oppilailleen, ja voi toiminnallaan vaikuttaa siihen, millaisen merkityksen musiikki saa oppilaiden elämässä. (Vesioja, 2006, s. 8.)

Luokanopettajaksi kouluttautunut henkilö on virallisesti pätevä toimimaan musiikkikasvattajana alakoulun luokilla 1–6. Silloin toteutuu suurin osa oppilaiden kouluaikaisesta musiikkikasvatuksesta. (Vesioja, 2006, s. 58–59.) On kuitenkin tärkeää tarkastella sitä, pystyykö luokanopettaja koulutuksensa puolesta vastaamaan niihin vaatimuksiin, joita musiikkikasvattajalta odotetaan opetussuunnitelmankin näkökulmasta (Vesioja, 2006, s. 68). Aiheeseen liittyen Suomi (2019) on tehnyt väitöskirjatutkimuksen, jonka tuloksista selviää, että luokanopettajaopiskelijat kokivat keskimäärin pätevyytensä opettaa musiikkia alakoulussa vähäiseksi. Vain viidesosa vastanneista kokivat olevansa täysin tai melkein päteviä opettamaan musiikkia, joten suurin osa arvioi itsensä epäpäteviksi musiikinopetuksen suhteen. Opiskelijoiden suhtautuminen musiikin opettamista kohtaan jakautui Suomen tutkimuksessa siten, että puolet opiskelijoista suhtautuivat siihen myönteisesti, mutta vain kolmasosa opiskelijoista halusi opettaa sitä tulevassa työssään. (Suomi, 2019, s. 5, 174.)

Vesiojan (2006, s. 265) väitöskirjatutkimuksesta puolestaan selviää, että luokanopettajat tarvitsevat riittävää musiikin didaktista osaamista, laulu- ja soittotaitoa sekä taitoa innostaa oppilaat koulun ulkopuolisten musiikkiharrastusten pariin kokeakseen itsensä musiikkikasvattajiksi. Heikot valmiudet opettaa musiikkia aiheuttivatkin opettajissa huonoa minäpystyvyyttä, mikä heijastui myös opetuksen suunnittelun, toteutuksen, eriyttämisen, arvioinnin ja oppilaiden motivoinnin vaativuuteen. Vesiojan (2006) mukaan opettajan musiikillis-didaktista osaamista ei kompensoinut myöskään työvuosien määrä. Sen sijaan opettajan stressi, työhön kyllästyminen, resurssipula, oppilaiden heterogeenisuus tai tuntien vähyys aiheuttivat taitavallekin musiikkia opettavalle opettajalle tunteen, ettei ole musiikkikasvattaja. (Vesioja, 2006, s. 265.) Itsensä musiikkikasvattajaksi kokevia

opettajia yhdistivät työviihtyvyys, kiinnostus oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen, musiikillinen taitavuus, arvostus ja kunnioitus opettajan työtä kohtaan sekä työn haasteellisuuden tiedostaminen. (Vesioja, 2006, s. 265–266.)

Elliottin (1995) mukaan opettaja tarvitsee sekä muusikkoutta että kasvattajuutta opettaessaan musiikkia. Muusikkoutta ja kasvattajuutta ei voida sulkea toisistaan pois, sillä muuten kokonaisuus olisi riittämätön. Vesioja (2006, s. 8) tarkentaakin, että musiikkikasvatus on haasteellista kasvatustyötä, ja sen toteuttaja ymmärtää musiikin arvon, kasvatuksen merkityksen ja sitoutuu ohjaamaan musiikillisesti kasvatettaviaan. Elliottin (1995, s. 252) mukaan opettajan muusikkouteen liittyy erityisesti sellaista ainesisältötietoa, jota musiikkikasvattajana tarvitsee opetustilanteissa. Mitä enemmän opettajalla on henkilökohtaista osaamista musiikista, sitä paremmin hän pystyy opettamaan oppilaitaan. Opettajan riittämätön aineenhallinta voi johtaa toimintaan, mikä tähtää vain oppilaiden viihdyttämiseen musiikintunneilla. Oppilaiden viihdyttäminen musiikin avulla ei kuitenkaan ole Elliottin mukaan varsinaista musiikin opettamista. (Elliott, 1995, s. 252–253.) Suomi (2019, s. 219) havainnollistaa, että kouluilla ja opettajilla on laajasti mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, millaisiksi lakisääteisen opetussuunnitelman musiikin sisällöt ja tavoitteet muotoutuvat koulukohtaisesti. Vaarana onkin, että opettajan omilla taidoilla ja motiiveilla on suurempi painoarvo kuin opetussuunnitelmalla siihen, mitä musiikintunneilla tehdään. Suomi (2019, s. 217, 220) on tutkimuksensa perusteella huolissaan oppilaiden oikeudesta saada opetussuunnitelman mukaista laadukasta musiikinopetusta, sillä tutkimuksensa mukaan opettajankoulutus ei anna kaikille luokanopettajaopiskelijoille sellaisia tietoja ja taitoja, joita alakoulun musiikinopetuksen odotetaan sisältävän.

Musiikkia opettavan opettajan yksi tärkeimmistä instrumenteista on opettajuus. Opettajuus havainnollistaa kuvaa opettajan työtehtävistä, mutta käsitteeseen liittyy keskeisesti myös yhteiskuntalähtöisyys eli yhteiskunnasta nousevat odotukset opettajan työn toteuttamista kohtaan (Luukkainen, 2005, s. 18). Oppilaan kokemusmaailman ymmärtäminen sekä suhde opetettavaa

aihetta kohtaan ovat keskeisiä oppiaineessa, jonka perustana on voimakas yhteys yksilön henkilökohtaisiin kokemuksiin. Opettajan on keskeistä ymmärtää musiikin luonne ja mahdollisuus oppilaiden psyykkisten kokemusten ja ajatusten jäsentäjänä. (Jordan-Kilkki & Pruuki, 2013, s. 20; Saarikallio, 2013, s. 37.) Myös Airosmaan (2012, s. 92–93) tutkimuksessa haastateltavien mukaan hyvä musiikinopetus sisältää: musiikin elämyksellisyyden käsittelyn, oppilaiden osallistamisen opetukseen, oppituntiharjoitteiden mielekkyyden, toiminnan ja ymmärryksen keskinäisen yhteyden sekä positiivisten kokemusten ja muistojen luomisen musiikintunneilla.

Musiikinopettajan toimintaan vaikuttaa Ruokosen (2016, s. 9–10) sekä Westerlundin ja Väkevän (2011, s. 93–94) mukaan myös se, kannattaako opettaja esteettistä vai praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa toteuttaessaan opetustaan. Ruokonen tarkentaa, että musiikkikasvatuksen filosofia jakautuu kahteen pääsuuntaukseen, esteettiseen ja praksiaaliseen musiikkikasvatukseen. Tämä jakaa myös musiikkikasvattajia keskenään riippuen siitä, kumpaa pääsuuntausta he edustavat vai kuuluvatko välimaastoon. Asiaa voidaan tarkastella musiikinopetuksen kautta esimerkiksi siten, painottaako musiikkikasvattaja opetuksessaan tunteita, ilmaisua, improvisaatiota ja säveltämistä vai kenties oppijan aktiivista toimijuutta, musiikkikasvatuksen välinearvoisuutta, toimintaprosessia ja valmista tuotosta. Ruokosen (2016, s. 10) mukaan suomalaisten koulujen musiikkikasvatus on nykyisin pääosin praksiaalista, mutta toisaalta myös yhteisöllistä ja osallistavaa eli huomioi musiikin esteettisyyden aktiivisen musisoinnin ja yhteistoiminnan lisäksi.

Mäkisen (2020) tutkimuksen mukaan oppilaiden mielestä hyvä musiikinopettaja on ennen kaikkea tunnetaitoinen opettaja. Oppilaat eivät odota opettajakseen huippumuusikkoa, vaan henkilön, jolla on pedagogista osaamista ja inhimillinen persoona. (Mäkinen, 2020, s. 75, 77) Sen sijaan luokanopettajaksi opiskelevien näkemykset hyvästä musiikinopettajasta olivat paljon vaativammat. Opiskelijat painottivat vastauksissaan opettajan ammattitaitoon ja monipuolisuuteen liittyviä osa-alueita, kuten eri

instrumenttien soittotaitoa, laulutaitoa, vahvaa pedagogista osaamista ja luokanhallintataitoja. (Mäkinen, 2020, s. 73, 77–78) Mäkisen (2020) mukaan opetussuunnitelma asettaa laajat tavoitteet musiikinopetuksen suhteen, minkä vuoksi opettajilta odotetaan yhä monipuolisempaa osaamista musiikkikasvattajina (Mäkinen, 2020, s. 76). Sen sijaan Lindström (2011, s. 202) muistuttaa, ettei musiikinopetus ala perusopetuksesta eikä lopu siihen, vaan lapsi elää musiikkia täynnä olevassa kulttuurissa jo ennen peruskoulua ja sen jälkeenkin. Musiikki on läsnä jokapäiväisessä elämässämme, joten sen tuominen lapsen ja nuoren elämään ei ole ainoastaan musiikinopettajan vastuulla.

3.2.2 Musiikkia opettava luokanopettaja tunnekasvattajana

Tomperi ja muut (2022, s. 21) näkevät tunnetaidot kasvattajan keskeisimpinä taitoina. He tarkentavat, että opettajat tarvitsevat niitä jatkuvasti työssään, sillä työn sosiaalisuuden lisäksi opettajien tulee opettaa ja mallintaa tunnetaitoja oppilailleen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Myös Virtasen (2015, s. 183) mukaan opettajalta odotetaan työssään hyviä ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja. Hän täsmentää, että tunnekasvattajana toimiminen vaatii opettajalta emotionaalista osaamista ja tunneälyä, jotta kyseisten taitojen opettaminen on mahdollista myös oppilaille. Opettajan vakaus ja johdonmukaisuus oppimis- ja vuorovaikutustilanteissa vahvistavat oppilaiden tunnetaitoja. Lisäksi selkeät rajat, säännöt ja rutiinit tekevät oppilaille näkyväksi sen, mitä heiltä odotetaan, edesauttavat oppilaiden rauhallista käytöstä ja luovat tunnetta turvallisuudesta. Tärkeintä on kuitenkin opettajan taito olla läsnä oppilaidensa kanssa, sillä emotionaalisesti toimiva vuorovaikutussuhde lisää luottamusta opettajan ja oppilaiden välille, mikä puolestaan helpottaa opettajan työtä. (Virtanen, 2015, s. 14–15.) Tomperin ja muiden (2022, s. 22) mukaan, mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä tärkeämpää on, että opettaja osallistuu yhdessä lapsen kanssa esimerkiksi säätelemään lapsen tunteita.

Lindström (2011, s. 206) muistuttaa, että musiikkia opettava opettaja on taiteilijuuden ja muusikkouden esimerkkinsä lisäksi myös esimerkkinä

oppilailleen empaattisesta oppijasta. Hän tarkentaa, että opetettavan oppiaineen lisäksi opettajan vastuulle jää yhtä lailla opettaa toisten ihmisten huomioimista ja kunnioittamista musiikkiryhmässä. Erityisen tärkeää opettajana on puuttua sellaisiin tilanteisiin, joissa oppilaiden välinen arvostus ei toteudu toivotulla tavalla. Kunnioitus ja arvostus toimiakseen vaativat vastavuoroisuutta opettajan ja oppilaiden välillä. Opettajan toimintatavat ja ohjaustyyli ovat olennaisessa osassa myös silloin, kun tarkastellaan oppilaiden yhteisöllisyyden kokemuksia oppitunneilla tai suhtautumista opetettavaa ainetta kohtaan. (Lindström, 2011, s. 193, 206.) Isopahkala (2014, s. 144–145) tulevan väitöskirja-aineistonsa avulla havainnollistaa sitä, kuinka helposti oppilaiden toiminta muuttuu toisiaan haavoittavaksi, ellei opettajana puutu siihen. Isopahkalan mukaan myönteisen tunneilmapiirin avulla voidaan muuttaa ihmisiä haavoittava toiminta ihmisiä suojelevaksi toiminnaksi.

Opetussuunnitelmassa musiikin yhtenä tavoitteena on oppilaiden kannustaminen tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen (POPS, 2014, s. 263). Lindström (2011, s. 206–207) korostaa, että musiikinopetuksen kautta voidaan harjoittaa tietoista tunnekasvatusta. Samaa mieltä ovat Hong ja Luo (2020, s. 3, 9), ja he näkevät koulun musiikinopetuksen erinomaisen väylänä tunnekasvatuksen toteuttamiseen ja oppilaiden kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseen. Myös Isopahkala (2014, s. 143) toteaa kokemuksensa perusteella oppilaiden tarvitsevan aisteja aktivoivaa tunnekasvatusta, sillä vain sanatasolle jäävä tunnekasvatus ei kehitä tarpeeksi oppilaiden itsereflektiota. Hong ja Luo (2020) korostavatkin opettajan merkitystä tunnekasvatuksen toteutuksen suhteen. Myös Laine (2008, s. 266) sekä Ruokonen (2016, s. 11) täsmentävät opettajan pedagogisten valintojen liittyvän arvotavoitteisiin ja perustuvan esimerkiksi kysymyksiin: mitä hyvää haluan toiminnallani edistää tai miksi ja miten opetan oppilailleni musiikkia. Olisi tärkeää, että musiikinopettaja myös tunnekasvattajana ymmärtää opetusmenetelmiensä vaikutuksen tavoitteiden saavuttamisessa oppilaidensa kanssa (Hong & Luo, 2020, s. 1).

Lindström (2011, s. 203–204) näkee peruskoulun musiikinopetuksen olevan ensisijaisesti yhteismusisointia, eli kaikki oppilaat osallistuvat musisoimiseen yhdessä soittaen, tanssien, laulaen, improvisoiden ja säveltäen. Tässä opettajan rooli varsinkin alussa on iso, sillä kun opettaja tarttuu rohkeasti eri instrumentteihin ja tehtäviin, hän antaa oppilaille mallin, että yhteismusisointi vaatii heittäytymistä ja rohkeutta, ja että jokainen on hyvä jossain. Hän tarkentaa olennaiseksi sen, ettei yksikään oppilas jää yhteismusisoinnissa ulkopuolelle. (Lindström, 2011, s. 203–206.) Isopahkalan (2014, s. 147) mukaan opettajan tehtävänä on myös miellyttävän ilmapiirin luominen ryhmään, minkä lisäksi hänen tulee näyttää omalla esimerkillään, miten ryhmässä toimitaan. Laine (2008, s. 271) huomauttaa, että opettaja vaikuttaa keskeisesti siihen, millainen ilmapiiri ryhmään lopulta muodostuu. Opettajan olisi tärkeä tunnistaa, luoko hän toiminnallaan yksisuuntaista vai vastavuoroisuuden ilmapiiriä. Yhteyden syntyminen ja sen ylläpito vaativat osakseen ilmaston, jossa ei ilmene yksisuuntaisuutta kuten vallankäyttöä, intresseihin pakottamista tai motiivia muuttaa toista. (Laine, 2008, s. 271–272.)

Kouluarjessa muodostuu väistämättä epämääräisiä tunteita sisältäviä tilanteita (Isopahkala, 2021). Nikkola (2013, s. 60) tarkentaa, että niiden ilmenemistä ryhmässä kavahdetaan, ja kasaantuessa ne vaikeuttavat oppimista. Kun ryhmän toimintaan muodostuu ongelmia, alkaa ryhmäläisten energia vähitellen suuntautua itsensä suojaamiseen ja sosiaalisiin peleihin, jotka vievät tilaa ja aikaa uuden oppimiselta. (Nikkola, 2013, s. 60.) Opetuksen laadun lisäksi opettajan tulisi kiinnittää huomiota myös oppimiseen liittyvien tunteiden ilmaisemiseen ja käsittelyyn ryhmässä (Nikkola, 2013, s. 62). Musiikin opettamista varten opettajalla tulee olla riittävästi herkkyyttä ja sensitiivisyyttä oppilaiden kohtaamiseen, sillä musiikin oppiminen parhaimmillaan tarjoaa yksilöä kokonaisvaltaisesti koskettavia ulottuvuuksia (Huhtinen-Hilden, 2013, s. 159).

Tunteet kuuluvat keskeisesti opettajan ammattitaitoon ja myös opettajan kokemilla tunteilla on merkityksellinen asema työtehtävistä suoriutumisen sekä oman roolin ja odotusten hyväksymisessä. (Virtanen, 2015, s. 13.) Lopulta

koettu kokonaisuus vaikuttaa jopa opettajan suhteisiin kollegoiden, esimiehen ja muiden sidosryhmien kanssa (Virtanen, 2015, s. 13). Isopahkala (2014, s. 152) toteaa, että opettajana on tärkeä myöntää itselleen oma haavoittuvuus ja kipu, ja oppia käsittelemään niitä, sillä rehellisyys opettajana myös itseä kohtaan on hyvän tunnekasvatuksen perusta. Nikkolan (2013, s. 82) mukaan ohjaajan avoimuus omille tunteilleen ryhmätilanteissa voi auttaa ymmärtämään paremmin ryhmää. Tästä hän käyttää esimerkkinä ohjaajalle aiheutuvaa ahdistusta ryhmästä, mikä voi antaa olennaista tietoa ryhmän tilanteesta siinä tapauksessa, jos ohjaaja on avoin tunteilleen ja pystyy liittämään tunnekokemukset tilanteeseen, jossa ne muodostuivat. Laine (2008, s. 272–273) kehottaa opettajaa kuuntelemaan opiskelijoitaan myös sen vuoksi, jotta voisi ymmärtää paremmin opiskelijoiden näkökulmaa opiskeltavaa asiaa kohtaan ja suunnitella opetuksensa paremmin vastaamaan opiskelijoiden tarpeisiin. Välivaaran ja Åforsin (2020, s. 67) tutkimusaineistosta puolestaan ilmeni opettajan roolin olevan keskeinen tunteiden näyttämässä, sillä sen nähtiin kannustavan oppilaita näyttämään tunteitaan ja vaikuttamaan näin positiivisesti luokan ilmapiiriin. Sen sijaan opettajan ilmaistessa suuttumustaan malttinsa menettämällä tai tunteensa tukahduttamalla ei ole Jingwenin (2019, s. 5–6, 36–37) tutkimuksen mukaan suositeltavaa, vaan hyödyllisempää on, että ongelmista keskustellaan suoraan oppilaiden kanssa.

Virtanen (2015, s. 183) tarkentaa, että vaativassa ihmissuhdetyössä luonteva toimiminen vaatii opettajalta normaalia enemmän omien tunteiden ja ilmaisujen säätelykykyä. Isokorven (2004, s. 16) mukaan tunneälytaitoinen ihminen on sinut itsensä kanssa, kykenee luottamaan itseensä ja osaa ajatella asioita muiden näkökulmasta. Hän ymmärtää, miten erilaiset tunnekokemukset vaikuttavat omaan ajatteluun ja toimintaan sekä tiedostaa omien tunteidensa vaikutukset muiden toimintaan. Tunteiden tunnistamisen myötä kyetään yleisesti parempaan tunteiden hallintaan sekä niiden hyödyntämiseen myös työssä. (Isokorpi, 2004, s. 16.) Virtasen (2013) tutkimuksessa opettajat arvioivat omien tunneälytaitojensa olevan lähinnä keskitasoa. Tutkimuksesta ilmenee erityisesti opettajien tarve kehittää omia tunneälytaitojaan, sillä tutkittavat

arvioivat esimerkiksi omat tunneälytaitonsa alhaisemmiksi kuin kokemuksensa tunneälytaitojen tärkeydestä opettajan työssä. Vastauksissa korostui myös opettajien tarve kehittyä sosiaalisissa tunneälytaidoissa. (Virtanen, 2013, s. 222.) Virtanen näkeekin opettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta tärkeänä kyvyn tunnistaa tunteiden merkitys myös rationaalisen toiminnan näkökulmasta. Lisäksi tunneälytaidot voidaan nähdä keskeisinä opettajan työn voimavaratekijöinä, mutta ne jäävät hyödyntämättä silloin, mikäli niitä ei opita tiedostamaan. (Virtanen, 2013, s. 222–223.)

3.3 Tunnekasvatuksen toteutuminen koulukontekstissa

3.3.1 Tunnekasvatus alakoulussa ja opetussuunnitelmassa

Tunnekasvatus on Isokorven (2004, s. 128, 140) mukaan siirtynyt koulumaailman vastuulle työelämän tehokkuus- ja yksilökeskeisyysvaatimusten korostumisen myötä. Vaatimusten vuoksi perheellisten mahdollisuudet perheen ja työn yhteensovittamiseen ovat vaikeutuneet ja siten aikuisten läsnäolo ja tunnekasvatus kärsineet. Haapasalon (2016, s. 16) mukaan vanhemmat antavat kuitenkin vuorovaikutuksellaan lapselleen mallin tunteiden hyväksymisestä, ilmaisemisesta ja hallinnasta, minkä vuoksi koti on kaikesta huolimatta hyvä paikka tunnetaitojen oppimiselle. Toisaalta Hintikka (2016, s. 157; ks. myös Nussbaum, 2011; Väliavaara & Åfors, 2020, s. 68) toteaa, että oppilaat viettävät koulussa useita tunteja, minkä vuoksi on luonnollista, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen korostuu koulussa. Tunteisiin ja niiden ilmaisuun liittyviä tavoitteita ja sisältöjä on veloitettu myös opettamaan ainakin jo vuonna 2004 laaditussa opetussuunnitelmassa (POPS, 2004), vaikka tunnetaidot käsitteenä mainitaan laajemmin vasta vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (POPS, 2014).

Bisquerra Alzinan (2003, s. 27) mukaan tunnekasvatuksen tulisi olla jatkuva ja pysyvä koulutusprosessi sekä näkyä opetussuunnitelmassa. Suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004; ks. myös POPS 2014) tunnekasvatus näkyy eritasoisina mainintoina. Itsessään käsitettä

“tunnekasvatus” opetussuunnitelmassa ei ole mainittu, mutta siihen ohjataan epäsuorasti opetussuunnitelman (POPS, 2014, s. 15–16) perusopetuksen arvoperustasta lähtien esimerkiksi seuraavasti:

Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. [...] Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. [...] Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen.

Lisäksi muun muassa tämänhetkisen opetussuunnitelman oppimiskäsityksen määrittämisessä (POPS, 2014, s. 16) todetaan oppilaan oppivan refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan.

Tunnekasvatus ilmenee nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) myös osana laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, joita ei vielä ollut vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (POPS, 2004). Esimerkiksi Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -laaja-alaisessa tavoitteessa mainitaan vuosiluokkien 1–2 kohdalla (POPS, 2014, s. 100) oppilaiden harjoittelevan tunteiden tunnistamista ja ilmaisemista sekä kehittävän tunnetaitojaan esimerkiksi leikkien ja draaman avulla. Vuosiluokkien 3–6 kohdalla samassa tavoitteessa (POPS, 2014, s. 156) mainitaan oppilaiden kehittävän tunnetaitojaan yhteisessä työskentelyssä. Lisäksi kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -laaja-alaisessa tavoitteessa vuosiluokkien 3–6 kohdalla todetaan seuraavasti: “Oppilaita kannustetaan arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoa ja käyttämään sitä tunteiden ja näkemysten, ajatusten ja ideoiden ilmaisemiseen”, (POPS, 2014, s. 156).

Oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa tunnekasvatus ilmenee vaihtelevasti. Se on huomioitu eri oppiaineiden – kuten ympäristöopin, uskonnon, kuvataiteen, liikunnan ja suomi toisena kielenä – kohdalla muun muassa tunteiden tunnistamiseen, ilmaisuun ja säätelyyn liittyen (ks. POPS, 2014). Esimerkiksi uskonnon kohdalla tunnekasvatus on esitetty osana oppiaineen tehtävää vuosiluokilla 1–2: “Oppilaita rohkaistaan tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteitaan ja omia mielipiteitään sekä harjaantumaan toisten tunteiden tunnistamisessa ja mielipiteiden huomioon ottamisessa”, (POPS, 2014, s. 134). Sama toistuu tavoitteessa (T5). Myös vuosiluokilla 3–6 uskonnon

oppiaineen tehtävän kohdalla mainitaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu. Tämä näkyy tavoitteena (T11) luoda keskusteluita, joissa oppilas voi ilmaista rakentavasti tunteitaan (POPS, 2014, s. 247).

Vaikka tunnekasvatus on huomioitu opetussuunnitelmassa, jää sen tärkeys ja asema opettajan ja koulun tulkinnan varaan. Opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 17) itsessään todetaan, että opetuksen järjestäjä, kunta, päättää ja kuvaa paikallisessa opetussuunnitelmassaan, miten esimerkiksi arvoperustan toteutumista seurataan ja arvioidaan. Kuten Vällivaaran ja Åforsin (2020, s. 69) tutkimuksessa todetaan, vastuu tunnetaitojen opetuksesta jää pitkälti yksittäiselle opettajalle. Tutkimuksessa selvisi myös, että luokanopettajat kaipaivat selkeämpää ja yhtenäisempää linjaa, mitä ja miten sisällyttää tunnetaitoja opettamiseen, sillä tunnetaitojen opettamisen koettiin myös vievän aikaa oppiainekohtaiselta opetukselta (ks. myös Jalovaara, 2005, s. 95). Tomperin ja kumppaneiden (2022, s. 22, 27) mukaan tunteiden sanoittaminen ääneen koulupäivän aikana kuitenkin opettaa jo tunteiden säätelyn perustaitoja, minkä lisäksi tunteiden tunnistaminen ja salliminen usein riittävät koulun arjessa.

Bisquerra Alzinan ja Hernández Paniellon (2017, s. 59) mukaan tunnekasvatusta voi soveltaa kaikissa oppiaineissa. Tomperin ja kumppaneiden (2022, s. 35) mielestä olisikin tärkeää, että tunnetaitoja opetettaisi toistuvasti ja järjestelmällisesti ”pala kerrallaan”, eikä vain tiettyinä teemapäivinä. Myös Vällivaaran ja Åforsin (2020, s. 58, 61) mukaan tunnetaitojen tarve näkyy läpi koulupäivän jokaisessa oppiaineessa, mutta varsinkin liikunnan tunneilla. Liikunnan tunneilla koetut aidot ja toiminnalliset tilanteet toimivatkin hyvin sosioemotionaalisten taitojen opetustilanteina (Kuusela & Lintunen, 2010, s. 120; Muhonen & Parviainen, 2018, s. 46). Muita toiminnallisia tapoja käsitellä tunteita voivat olla muun muassa erilaiset tervehtimisharjoitukset, ryhmäkeskustelut ja leikit (Kampanen, 2010, s. 204–205) sekä erilaiset tunteiden ilmaisu- ja tunnistamisharjoitukset (Jalovaara, 2005, s. 97) kuten draama- ja tanssitehtävät sekä elokuvaan ja sarjoihin liittyvät tehtävät (Cacciatore, 2007). Myös opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 100) ehdotetaan esimerkkinä leikin

ja draaman keinoja tunnetaitojen opetuksessa. Joronen ja Häkämies (2010, s. 138, 154) tuovat esiin draaman helposti lähestyttävän leikittelevän muodon, vaikka tavoitteena onkin vakavien asioiden käsittely. Heidän mukaansa eläytyminen johonkin rooliin luo turvallisen kontekstin kokeilla vaihtoehtoisia ratkaisuja ja pohtia, miten roolihenkilö toimisi erilaisissa tilanteissa. Tomperi kumppaneineen (2022) esittää myös vaihtoehtoina muun muassa erilaisia kertomusharjoituksia, tietoisuus- eli mindfulness-harjoituksia, myötätunto- ja itsemyötätuntoharjoituksia sekä turvapaikkaharjoituksia.

Vaikka taito- ja taideainepohjaiset työskentelytavat tarjoavat hyviä tilaisuuksia sekä ilmaista että työstää tunteita (Jalovaara, 2005, s. 97), usein tunnekasvatus on kuitenkin yhdistetty terveystietoon (ks. Cacciatore, 2007, s. 164; ks. Jalovaara, 2005, s. 95). Alakoulussa terveystietoa oppiaineena ei ole, vaan se on yhdistetty osaksi ympäristöopin sisältöjä, joissa myös tunnekasvatuksen tavoitteita esiintyy (ks. POPS, 2014). Nykyään puhutaan myös paljon oppiaineiden integroinnista toisiinsa, jolloin yhtä ilmiötä voidaan käsitellä oppiainerajat ylittävästi kokonaisuutena (Lindström, 2011, s. 203; POPS, 2014, s. 31; Suomi, 2019). Suomi (2019, s. 207) toteaaakin, että musiikin integroiminen historian oppiaineeseen avaa oppilaille esimerkiksi historian tyylikaudet aivan eri tavalla, kun musiikki on opetuksessa läsnä. Alkuopetuksessa laulamista integroidaan monella tavalla myös äidinkielen ja matematiikan oppimateriaaleihin (Suomi, 2019, s. 214). Lindströmin (2011, s. 203) mukaan oppiaineiden välisen yhteistyön myötä musiikista tulee osa myös muuta kouluopetusta. Musiikin arvostaminen ja ylläpitäminen onkin koko kouluyhteisön tehtävä.

Tunnekasvatuksen opettamiseen on saatavilla myös erilaisia työkaluja. Hintikan (2016, s. 70) mukaan suomalaiseen perusopetukseen soveltuvia tunnetaitojen opettamisen interventio-ohjelmia on kehitetty useita. Esimerkiksi Kuusela ja Lintunen (2010) nostavat tekstissään esiin Lions Questin yhdessä kasvamisen ohjelman. Lions Quest (2023) on tarjonnut Suomessa opettajille jo 30 vuotta muun muassa erilaisia tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksia ja materiaaleja. Kampanen (2010, s. 197–198) puolestaan esittelee YHTEISPELI-

hankkeen, jossa kehitettiin erilaisia työvälineitä yhdessä toimimisen taitojen, eli muun muassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen, kehittämiseen luokanopettajille ja rehtoreille. Myös Cacciatoren (2007) Aggression portaat -aineisto on tarkoitettu tunnekehityksen harjoitteluun tarjoamalla työkaluja lasten ja nuorten aggressiokasvatukseen. Aggressiokasvatuksella Cacciatore (2007, s. 88) tarkoittaa haasteellisten tunteiden avulla tapahtuvaa itsenäistymiskasvua omasta lapsuuden perheestä sekä aggressioenergian saamista voimavaraksi omaan käyttöön. Uudempien materiaalien joukosta löytyy Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen julkaisema tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaaliteos (Lajunen ym., 2020), jossa on monipuolisesti konkreettisia harjoituksia ja tehtäviä tunne- ja turvataitojen opetukseen, sekä Opetushallituksen julkaisema opas (Tomperi ym., 2022) dialogi- ja tunnetaitojen opetukseen.

3.3.2 Tunnekasvatus osana alakoulun musiikinopetusta

Tunnekasvatus sopii osaksi musiikkikasvatusta, sillä esteettinen kasvatus on tärkeä tunnekasvatuksen muoto, ja musiikkikasvatus taas on esteettistä kasvatusta (Hong & Luo, 2020, s. 3). Dingle ja muut (2016) tutkivat Tuned In -tunteiden säätelyn interventio-ohjelmaa, joka on suunniteltu nuorten tunnetietoisuuden, säätelyn ja tunnistamisen tukemiseen musiikin avulla. Siinä musiikin kuuntelua käytetään tunteiden herättäjänä. Tulosten mukaan tämä ohjelma paransi nuorten tunnetaitoja, paransi nuorten itseluottamusta tunteiden säätelyssä sekä lisäsi tunnetietoisuutta. (Dingle ym., 2016, s. 1-2, 8.) Myös Lindström (2011, s. 199) vahvistaa, että taide tarjoaa tunnereaktioita ja siten myös mahdollisuuksia samaistumiseen, itsetutkiskeluun sekä suhteiden kartoittamiseen osana muita ihmisiä ja ympäristöä. Hänen tutkimuksensa mukaan myös oppilaat kokevat musiikin tärkeänä sekä henkilökohtaisesti että kouluaineena (Lindström, 2011, s. 169).

Opetussuunnitelmasta (POPS, 2014, s. 263), vuosiluokkien 3-6 musiikin kohdalta, tunnekasvatuksen teemoja löytyy useammasta kohdasta. Esimerkiksi musiikin oppiaineen tehtävässä kuvataan toiminnallisen musiikin opetuksen

edistävän muun muassa oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Ohessa mainitaan, että musiikin opetuksessa tulee huomioida esimerkiksi oppilaiden kiinnostuksen kohteet sekä muut oppiaineet. Musiikillisten oppimisen kuvausten lisäksi oppilaiden tulisi oppia suhtautumaan avoimesti ja kunnioittavasti toisten kokemuksiin. Musiikin tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet on jaettu opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 264) neljään ryhmään: S1 Miten musiikissa toimitaan, S2 Mistä musiikki muodostuu, S3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa sekä S4 Ohjelmisto. Tunnekasvatukseen liittyen ensimmäisen sisältöalueen kuvauksessa todetaan, että musisointitilanteissa kiinnitetään huomiota musisoivan ryhmän jäsenenä toimimiseen. Myös toisen sisältöalueen kuvauksessa mainitaan, että musiikillisessa toiminnassa kiinnitetään huomiota tulkinnallisiin ja ilmaisullisiin keinoihin. Kuitenkin sisällöt esitetään melko yleisellä tasolla, kuten Suomi (2019, s. 45) toteaa. Näin ollen opettajalle jää rajaton mahdollisuus toteuttaa opetustaan (Suomi, 2019, s. 45).

Musiikin oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa (POPS, 2014, s. 264) korostuvat tunnekasvatukseen liittyen oppimisen ilo sekä luovaan ajatteluun rohkaiseminen ennakkoluulottomassa ilmapiirissä sekä myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset. Oppiaineen opetuksen tavoitteissa (POPS, 2014, s. 263–264) tunnekasvatus ja tunteiden käsittely ilmenee suoraan ainoastaan kolmannen tavoitteen (T3) kohdalla seuraavasti: ”kannustaa oppilasta keholliseen [...] tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen.” Muissa tavoitteissa tunnekasvatuksen teemat esiintyvät tulkinnallisesti myönteisessä yhteishengessä (T1), musiikin elämyksellisessä kuuntelussa (T4), improvisointiin rohkaisemisessa ja pienimuotoisten sävellysten toteuttamisessa (T5), musiikillisten kokemusten ja esteettisyyden tarkastelussa (T6) sekä musiikin hyvinvoinnillisten vaikutusten tunnistamisessa (T8).

Konkreettisia tunnekasvatuksen opetuksen esimerkkejä musiikintunneilla on tutkittu opinnäytetöiden tasolla, kuten kandidaatintutkielmissa ja pro gradu -tutkielmissa. Esimerkiksi Sällinen (2018, s. 21; myös esim. Muhonen &

Parviainen, 2018, s. 47) toteutti osana pro gradu -tutkimustaan oppitunteja, joiden aikana oppilaat pääsivät pohtimaan ja käsittelemään tunteita kuvan, liikkeen sekä soittamisen kautta. Muun muassa ensimmäisellä oppitunnilla oppilaat kuuntelivat viittä kappaletta ja samalla ympyröivät tunnesanalistasta muutaman sanan, jotka kuvastivat heidän mielestään kappaleen välittämää tunnetta. Tämän lisäksi oppilaat piirsivät jokaisesta kappaleesta ja siitä heränneistä tunteista kuvan sekä kirjoittivat selvennyksen, mitä olivat piirtäneet.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena on tuoda esiin musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksia liittyen tunnekasvatukseen ja tunnekasvattajuuteen alakoulun musiikintunneilla. Lisäksi tarkastelemme opettajien kokemuksia tunnekasvatuksen roolista osana opetussuunnitelmaa sekä osana musiikin oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita. Tarkemmat tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisena musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat kokevat tunnekasvatuksen osana alakoulun musiikintunteja?
2. Millaisena musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat kokevat tunnekasvatuksen opetussuunnitelmassa ja osana musiikin sisältöjä ja tavoitteita?

4.2 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksemme keskeisenä ilmiönä on musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemukset tunnekasvatuksesta alakoulun musiikintunneilla. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, miten opettajat kokevat nykyisen peruskoulun opetussuunnitelman (POPS, 2014) ohjaavan tunnekasvatukseen osana musiikinopetusta. Tutkimuksen kannalta on merkityksellistä, että tutkimukseen osallistuvat toimivat luokanopettajina ja opettavat musiikkia alakoulussa. Meitä kiinnostavat nimenomaan tutkittavien kokemukset, joten on olennaista, että tutkittavilla olisi sellaisia tutkimastamme ilmiöstä. Laineen (2018, s. 32) mukaisesti tarkoituksenamme ei ole löytää universaaleja yleistyksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan ymmärtää yksittäisten ihmisten merkityks maailmaa tutkimusilmiömme kehyksissä.

Tutkimuksessa meitä kiinnostavat jokaisen haastateltavan rehelliset kokemukset, joten näemme tutkittavien subjektiivisuuden ainutlaatuisena uutta tietoa rakentavana osana tutkimuksessamme. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 189) mukaan subjektiivisuus korostuu laadullisen tutkimuksen arvokysymyksenä, ja se liittyy käsitteisiin, havaintoihin ja tulkintoihin. Laine (2018, s. 30) tarkentaa, että ihmisyksilöt ovat vastavuoroisessa suhteessa maailmaan, ja sitä tarkastellaan yksittäisten ihmisten perspektiivistä. Hän lisää, että jokaisella yksilöllä on oma ainutlaatuinen suhde elämänpiiriinsä kuuluviin osioihin, jotka koostuvat elämänhistorian myötä rakentuneista kokemuksista, käsityksistä, arvoista ja tuntemuksista. Tärkeää on muistaa huomioida myös ihmisten yhteisöllisyys. Todellisuutta rakentavat merkitykset perustuvat yhteisöön, jossa kasvamme ja johon meidät kasvatetaan eli ne ovat subjektien välisiä ja subjekteja yhdistäviä. (Laine, 2018, s. 31–32.) Myös tutkimuksessamme haastateltavien vastauksista välittyy yhteisöllinen puoli, johon vaikuttavat esimerkiksi työpaikan toimintakulttuuri, kollegat, opetussuunnitelman linjaukset ja koulutus.

Lähestyimme aihetta laadullisten eli kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien puitteissa. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 13) toteavat, laadullinen tutkimus terminä on eräänlainen sateenvarjo, jonka alle mahtuu useita erilaisia tutkimuksia. Juutin ja Puusan (2020a, s. 9) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä ja ollaan kiinnostuneita tutkittavien henkilöiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja heidän antamistaan merkityksistä tutkittavalle ilmiölle. Tarkemmin lähestyimme tutkimusta fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 41) mukaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli nostaa tietoiseksi ja näkyväksi ilmiö, joka on huomaamaton, josta on tullut itsestään selvä tai jota ei olla vielä tietoisesti ajateltu. Tunnekasvatus on ollut puheenaiheena viime vuosina paljon, mutta terminä sitä ei löydy sellaisenaan esimerkiksi opetussuunnitelmasta (ks. POPS, 2014), joka toimii opetuksen perustana.

Itsessään fenomenologiassa Pattonin (2002, s. 104) mukaan on keskeistä, miten ihmiset ymmärtävät omat kokemuksensa sekä miten he tulevat tietoisiksi kokemastaan. Hermeneutiikassa puolestaan ollaan kiinnostuneita tulkinnoista sekä niistä syntyvästä ymmärryksestä ja merkityksistä tietyssä kontekstissa (Laine, 2018, s. 33; Patton, 2002, s. 114). Gadamer (2005, s. 38–39) tarkentaa, että hermeneutiikassa ymmärtäminen alkaa siitä, kun jokin puhuttelee meitä. Tämän vuoksi on tärkeää tiedostaa ja pidättäytyä ennakkoluuloista, sillä muuten uudet näkökulmat jäävät huomaamatta. Gadamerin mukaan hermeneuttinen kriittisyys perustuu ajalliseen etäisyyteen ennakkoluulojen tiedostamisen vuoksi. Myös Varto (2000, s. 63) näkee ajan keskeisenä osana tiedettä, sillä muutos ja aika perustuvat vastavuoroisuuteen. Hermeneuttisessa tarkastelussa sanotun ymmärtäminen on olennaisinta ja siinä kieli on vain ennakkoehtona (Gadamer, 2005, s. 221). Mutta kuten Laine (2018, s. 31) toteaa: ”kokemukset rakentuvat olennaisesti merkityksistä”, eli fenomenologia ja hermeneutiikka ovat lähellä toisiaan. Yleisesti voidaankin ajatella, että fenomenologiseen tutkimukseen sisältyy hermeneutiikka siinä vaiheessa, kun on tarve tulkita aineistoa. Laine tarkentaakin, että fenomenologisella ja hermeneuttisella tutkimuksella on myös molemmilla kaksi tasoa. Ensimmäinen taso perustuu tutkittavan kokemuksiin ja niihin liittyvään ymmärrykseen aidosti tutkittavan ilmaisemalla tavalla. Toisella tasolla tapahtuu se tutkimus, kun tutkija käsitteellistää tutkittavan merkityksiä. (Laine, 2018, s. 33–34.)

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne sopii tutkimukseemme, sillä tutkimme ihmisten kokemuksia. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkimme tutkittavien omia kokemuksia tunnekasvatuksesta eli painotus on vähän enemmän fenomenologian suuntaan. Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkimme tutkittavien kokemusta tunnekasvatuksesta opetussuunnitelman kontekstissa, mikä liittyy keskeisesti fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen.

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksemme osallistui yhteensä yhdeksän ($n = 9$) musiikkiin erikoistunutta luokanopettajaa. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta haastateltavien määrä on sopiva, sillä tarkoituksena ei ole pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tutkittavan ilmiön kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Sen vuoksi laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrää tärkeämpää on tarkastella tutkittavien tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98.) Haastattelun edun mukaisesti meidän oli mahdollista valita tutkimukseen osallistujat tarkoituksenmukaisesti, harkinnanvaraisesti ja kriteeriotantaan perustuen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 86; Puusa, 2020a, s. 106; ks. Patton, 2002, s. 238). Kriteeriotannan ideana on tarkastella sellaisia henkilöitä, jotka täyttävät tutkijoiden asettamat kriteerit tutkimusilmiön syvällistä ymmärtämisen varten (Patton, 2002, s. 238). Tässä tutkimuksessa tutkittavien kriteereinä olivat luokanopettajatutkinto ja suoritettut musiikin erikoistumisopinnot, joihin sisältyvät vähintään musiikkikasvatuksen perusopinnot 25 opintopistettä. Pätevyysvaatimusten lisäksi tutkittavien tuli toimia musiikkia opettavana luokanopettajana alakoulussa. Tämän tutkimuksen tuloksissa ei huomioitu tutkittavien alueellisia eroja, ikää tai sukupuolta, sillä tutkittava ilmiö on tarpeeksi laaja näinkin.

Laadimme tutkittaville tarkat kriteerit tutkimuksemme onnistumisen kannalta ja tutkittavan ilmiön syvällistä ymmärtämistä varten. Pidämme tärkeänä, että haastateltavilta löytyy kiinnostusta, kokemusta ja halua opettaa musiikkia alakoulussa. Uskomme, että opettajan suhtautuminen koulumusiikkia kohtaan on parempi silloin, kun sitä ei ajatella pakollisena velvoitteena, vaan musiikin opettamiseen on vapaaehtoisesti erikoistuttu opiskeluaikana. Tällöin tietämys musiikista ja musiikin opettamisesta on oletettavasti laajempi ja kokonaisvaltaisempi kuin opettajalla, joka on suorittanut opiskeluaikanaan vain musiikin pakolliset pedagogiset opinnot. Luokanopettajataustaa vaadimme haastateltavilta, sillä luokanopettajat opettavat muitakin oppiaineita kuin musiikkia koulussa. Oletamme, että tällöin tunnekasvatuksen yhdistämisestä musiikkiin löytyisi joitain sellaisia osioita,

jotka eroavat muiden oppiaineiden tunneilla harjoitetusta tunnekasvatuksesta. Myös opetussuunnitelman tarkastelun näkökulmasta luokanopettajilla on oletettavasti monipuolisempi näkemys oppiaineiden sisällöistä ja tavoitteista, sillä heidän tulee perehtyä musiikin lisäksi muidenkin opettettävien oppiaineiden sisältöihin ja tavoitteisiin.

Tutkittavien löytäminen tutkimukseemme oli hankalaa. Laitoimme ensin ilmoituksen Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmään, jotta tutkimuspyyntö tavoittaisi mahdollisimman monen opettajan laajasta internet-opettajayhteisöstä. Emme kuitenkaan löytäneet vapaaehtoisia tutkittavia kyseisestä ryhmästä, joten päätimme jatkaa tutkittavien etsimistä hyödyntäen edelleen apuna sosiaalista mediaa. Laitoimme seuraavan ilmoituksen tutkimuksestamme Facebookin Mitä tehdä musatunnilla? -ryhmään, jonka kautta saimme kaksi tutkittavaa tutkimukseemme. Lähestyimme opettajia myös Instagramissa laittamalla viestiä sellaisille opettajille, joiden profiilista selvisi heidän opettavan musiikkia alakoulussa. Saimme sitä kautta yhden tutkittavan lisää tutkimukseemme. Loput tutkittavat löytyivät pro gradu -ohjaajamme kautta, kotipaikkakuntiemme opettajista, ja yliopistoaikaisista tutuista, jotka ovat jo valmistuneet. Huolehdimme siitä, etteivät kotipaikkakuntien opettajat ole meidän entisiä opettajiamme ja etteivät yliopistotutut ole meille läheisiä kavereita. Eskolan ja Suorannan (2008, s. 55) mukaan tutkijan ja tutkittavan välillä ei saa olla riippuvuussuhdetta, joka vaikuttaisi negatiivisesti tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. Huomioimme tämän tutkittavien valinnassa, eli meillä ei ollut tutkittaviin opettaja-oppilassuhteen kaltaista riippuvuussuhdetta.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat muodostivat hyvin heterogeenisen tutkimusjoukon. Mukana oli vastavalmistuneita opettajia sekä pitkään, jopa 20 vuotta opettajan työtä tehneitä. Haastateltavat opettajat ovat pätevöityneet luokanopettajiksi ja erikoistuneet musiikkiin seuraavien kaupunkien yliopistoissa: Helsinki, Joensuu, Jyväskylä, Oulu ja Tampere. Osalla opettajista on taustalla enemmänkin musiikinopintoja kuin 25 opintopistettä. Jokainen haastattelemamme opettaja kertoi harrastavansa musiikkia aktiivisesti vapaa-ajallaan opetustyönsä lisäksi.

Tutkimukseen osallistujien kannalta on keskeistä, että tutkittavien anonymiteetti säilyy tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 2001, s. 56). Tästä olemme huolehtineet koko tutkimuksen ajan. Tutkimuksessa ei paljastu tutkittavien nimi, asuinpaikka tai koulu. Anonymisoimme aineiston arpomalla tutkittaville numerot väliltä 1-9. Tutkittaviin viitataan tutkimuksessa haastateltava x tai lyhenteellä Hx, jossa x tarkoittaa tutkittavalle arvottua numeroa väliltä 1-9. Eskolan ja Suorannan (2001, s. 57) mukaan periaatteena on, että tutkittavien henkilöllisyyden paljastuminen on mahdotonta tutkimuksessa.

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Keräsimme aineistomme haastattelemalla yhdeksää (n = 9) musiikkiin erikoistunutta luokanopettajaa kevään ja kesän aikana vuonna 2022. Valitsimme haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, sillä haastattelu on Hirsjärven ja Hurmeen (2015, s. 34) mukaan hyvin joustava menetelmä, ja haastattelutilanteessa se mahdollistaa tiedonhankinnan suuntaamisen haluttuun suuntaan. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 85) pitävät haastattelun etuna mahdollisuutta toistaa kysymys haastattelun aikana tai korjata väärinkäsityksiä ja selventää ilmausten sanamuotoja.

Valitsimme haastattelumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun, sillä se antaa mahdollisuuden vaihtaa kysymysten järjestystä, muuttaa kysymysten sanamuotoja ja esittää haastateltavalle lisäkysymyksiä haastattelun kuluessa, vaikka haastattelijalla olisikin listaus tai opas kysyttävistä kysymyksistä (Robson & McCartan, 2015, s. 286). Näin pystyimme varmistamaan, että haastateltava vastasi juuri kysymykseemme ja me haastattelijoina ymmärsimme hänen vastauksensa oikein. Koimme myös tärkeäksi pohtia kysymykset etukäteen melko tarkasti, jotta pystyimme pitämään haastattelut johdonmukaisina (Patton, 2002, s. 346), jos ja kun molemmat haastattelijat eivät pystyneet osallistumaan haastatteluun. Haastattelukysymykset löytyvät liitteistä (liite 7).

Toteutimme haastattelut Zoom -videokeskustelupalvelua hyödyntäen, ja tallensimme haastattelut Jyväskylän yliopiston ulkoisen verkkolevyn henkilökohtaiselle U-asemalle. Zoom-palvelu todetaan turvalliseksi Jyväskylän yliopiston verkkosivuilla (2020), ja siellä kerrotaan, että palvelun asetukset on säädetty tietosuoja-asiat huomioiden. Halusimme tarjota haastateltaville mahdollisuuden osallistua haastatteluun etäyhteyden välityksellä, sillä näin meillä oli parempi mahdollisuus haastatella muualla kuin Jyväskylässä asuvia opettajia. Tutkimuksemme kannalta alueelliset erot eivät olleet oleellisia, ja näemme etähaastattelumahdollisuuden monipuolistaneen aineistoamme, sillä tutkimukseen osallistujat työskentelevät eri puolella Suomea.

Ennen oikeita haastatteluja toteutimme koehaastattelun, jolla varmistimme Zoom-palvelun toimivuuden, nauhoituksen periaatteet sekä tallentamisen onnistumisen. Näin pyrimme ennakoimaan mahdollisia ongelmia tekniikan kanssa. Koska Zoom toimii kuitenkin internetyhteydellä, varsinaisissa haastatteluissa koimme pieniä yhteysongelmia, mutta aina haastattelu pystyi jatkumaan. Koehaastattelulla testasimme myös haastattelurunkoa, kysymysten asettelua ja haastattelun kestoa (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 72).

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tavoitteenamme oli, että haastateltavat kertovat nimenomaan omista kokemuksistaan eivätkä pohjaa vastauksiaan muiden haastateltavien vastauksiin. Yksilöhaastattelu sopii tutkimukseemme myös sen vuoksi, että se estää haastateltavien välisen vertailuun ja kilpailuun keskenään, mikä on mahdollista ryhmähaastattelussa (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 63).

Haastattelujen kestot vaihtelivat laajalti: lyhyin haastattelu kesti 18,35 minuuttia ja pisin 47,47 minuuttia. Haastattelut kestivät keskimäärin 31 minuuttia ja neljä sekuntia. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 94 sivua, kun fonttikoko on 12 ja riviväli 1,5.

4.5 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä hyödynnettiin laadullista sisällönanalyysiä (ks. Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Ennen varsinaista analyysia, kuuntelimme haastattelut ja litteroimme ne (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 138). Jo haastatteluvaiheessa jaoin haastattelut siten, että toinen tallensi neljä haastattelua omalle verkkolevyilleen ja toinen viisi omalleen. Litteroimme siis molemmat omille verkkolevyillemme tallennetut haastattelut ja lopuksi yhdistimme litteroinnit kokonaiseksi aineistoksi.

Litteroinnin jälkeen jaoin aineiston vielä uudelleen alkuperäisten tutkimuskysymysten mukaan. Sovimme, että toinen lukee ja koodaa aineistoa kahden vähän suppeamman tutkimuskysymysten mukaan, ja toinen lukee ja koodaa aineistoa yhden laajemman tutkimuskysymyksen mukaan. Molemmat kuitenkin lukivat koko aineiston jo tässä vaiheessa. Koodasimme aineiston värejä hyödyntäen, jotta sen hallinta olisi helpompaa (Eskola & Suoranta, 1998, 197).

Koodauksen yhteydessä aloitimme samalla jo Milesin ja Hubermanin (1994) kuvaaman aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäistä vaihetta, redusointia, eli aineiston pelkistämistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122 mukaan). Järjestelimme haastattelukysymyksittäin koodatut ilmaukset allekkain, jonka jälkeen aloimme pelkistämään ilmauksia. Pelkistimme koodatut kohdat aineistosta karsimalla ilmauksista epäolennaiset asiat pois (Puusa, 2020b, s. 149; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Kun olimme koodanneet ja pelkistäneet koko aineistosta omat osuutemme, vaihdoimme osia eli koodasimme ja pelkistimme molemmat koko aineiston. Lopuksi kävimme kaikki pelkistetyt ilmaukset yhdessä läpi ja arvioimme tehtyjä huomioita. Tässä siis hyödynsimme Denzin (1978; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 167–168 mukaan) määrittämää tutkijaan liittyvää triangulaatiota, jolla pyrimme lisäämään luotettavuutta tuomalla analyysiin moninäkökulmaisuuksia ja siten vähentää henkilökohtaisten ennakkoluulojen vaikutusta analyysissä (ks. myös Patton, 2002, s. 247–248).

Kun kävimme koodaamiamme kohtia ja niiden pelkistettyjä ilmauksia yhdessä läpi, huomasimme, että olimme pääosin poimineet aineistosta samoja kohtia ja pohtineet samojen kohtien huomiotta jättämistä. "Millaisena musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat kokevat tunnekasvatuksen osana alakoulun musiikintunteja?" -tutkimuskysymyksen kohdalla olimme nostaneet aineistosta muutamia eri ilmauksia. Esimerkiksi toinen meistä oli poiminut kohdan "se (tunnekasvatus) tulee sieltä niinku semmosen niinku kokonaisvaltasan opettajuuden niinku mukana ja opetuksen mukana", (haastateltavan 3), mikä oli jäänyt toiselta huomaamatta.

Aineiston laajuuden vuoksi karsimme aineistosta muutaman haastattelukysymyksen vastaukset pois. Olimme jo koodausvaiheessa molemmat pohtineet, mitä aineistosta voisi jättää huomioimatta. Yhteisen pohdinnan päätteeksi päädyimme jättämään seuraavien haastattelukysymyksiensä vastaukset pois: mikä on musiikinopetuksen tavoite; oletko huomannut vaikutuksia oppilaiden käytöksessä tunnekasvatustilanteiden jälkeen; mitä tunnekasvattajuus vaatii sinulta opettajana alakoulun musiikintunneilla; koetko, että tunnekasvatustilanteet ovat pois muusta opetuksesta; onko joidenkin oppiaineiden tunneille luontevampaa yhdistää tunnekasvatusta. Päädyimme juuri näiden kysymysten vastausten huomiotta jättämiseen, sillä koimme, että nämä kysymykset vastauksineen eivät suoraa vastanneet tutkimuskysymyksiimme (ks. Puusa, 2020b, s. 155).

Kun olimme pelkistäneet eli redusoineet aineiston, siirsimme pelkistetyt ilmaukset taulukkoon ja aloitimme niiden ryhmittelyn eli klusteroinnin (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Taulukoita muodostaessamme kävimme vielä pelkistetyt ilmaukset tarkoin läpi. Ryhmitellessä siirtelimme samankaltaiset ilmaukset allekkain, jolloin niistä syntyi alaluokkia. Taulukossa 1 (ks. myös liite 1; liite 5) on kuvattu esimerkki analyysin pelkistämisestä ja pelkistettyjen ilmausten klusteroinnista alaluokkiin.

Taulukko 1

Esimerkki pelkistämävaiheesta ja ilmausten klusteroinnista alaluokkiin.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
"ehkä siellä musiikin tunteilla sit se semmonen oma henkilökohtainen ilmaisu korostuu vielä enemmän ja semmonen.. oman minäkuvan rakentuminen" (H6)	Musiikintunneilla oppilaiden oma henkilökohtainen ilmaisu ja minäkuvan rakentaminen korostuu enemmän musiikissa kuin muissa oppiaineissa	Tunnekasvatus oppilaiden ilmaisun tukijana
"Niin on siinä sekä, että sitten toisaalta varmaan se musiikki auttaa sikäli että se voi olla oppilaille sikäli helpompaa, että ei tarvii välttämättä niinku omista lähtökohdista kertoa asioita vaan voi jotenkin sen niinku musiikin kautta tuoda tämmösiä omia ajatuksia ja muuta." (H1)	Oppilaiden on mielekästä ilmaista tunteita musiikin kautta	
"musiikissa just jos sua ohjataan siihen että sun pitää miettiä, että millainen tunnelma teidän ryhmässä tehtävässä sävellyksessä on, tai miten sä ilmaiset niin ku, vaikka siinä improvisaatiota jotakin tunnetilaa, niin kyllähän se on ihan erilaista työskentelyä kuin muissa oppiaineissa [...] mun mielestä musiikin tunnilla on niinku mahdollisuus ilmaista niitä tunteita ihan eri tavalla, koska kylhän suomen kielessä tai tai uskonnossa ni se yleensä tapahtuu draamaan tai.. tai niinku keskustelun kautta, mut musiikissa se voi tapahtua myös sen soittamisen tai laulamisen kautta" (H5)	Ohjattuna musiikissa tunteiden ilmaisullinen ja improvisaatioon liittyvä työskentely erilaista	

Kun kaikki ilmaukset oli ryhmitelty alaluokkiin, yhdistimme niistä yläluokkia. Tässä kohtaa ongelmaksi muodostui ryhmittely, sillä kaikille alaluokille ei löytynyt sopivaa ryhmää. Päädyimme muokkaamaan tutkimuskysymyksiä lopulliseen muotoonsa, jolloin asetelma mahdollisti joustavamman analyysin. Lopuksi yläluokat abstrahoituvat yhdistäviksi luokiksi. Näin aineistomme alkoi löytää käsitteellistä muotoaan. (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–126.) Esimerkistä (ks. taulukko 2; ks. myös liite 2; liite 6) saa selvemman kuvan aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista.

Taulukko 2

Esimerkki aineiston klusteroinnista ja abstrahoinnista ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysistä.

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistetty luokka
Tilanteisiin liittyvää kasvatusta	Oppilasryhmän vaikutus	Kokemus musiikin mahdollisuuksista tunnekasvatuksessa oppiaineena
Oppilailta nousevat keskustelut		
Oppilasryhmän koko ja tarpeet		
Määrä suhteessa muihin oppiaineisiin	Oppiaineen olemus	
Tunnekasvatus oppilaiden ilmaisun tukijana		
Musiikin oppiaineen piirteitä		

Toinen kohta analyysissä, joka aiheutti suurta päänvaivaa, oli haastateltavien konkreettisten kokemusten – miten he olivat hyödyntäneet tunnekasvatusta alakoulun musiikintunnilla – analysointi. Kokeilimme aluksi tässäkin samaa Milesin ja Hubermannin (1994) kuvaamaa aineistolähtöistä analyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127, mukaan), mutta se ei tuntunut toimivalta ratkaisulta. Päädyimme kokeilemaan tässä tilanteessa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, joka Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 133) mukaan etenee lähtökohdiltaan aineiston ehdoilla samoin kuin aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Heidän mukaansa ero on abstrahoinnissa, sillä silloin teoreettiset käsitteet ovat jo olemassa. Muodostimme alaluokat aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin, mutta yläluokat toimme taulukkoon valmiiksi. Tässä päätimme käyttää ohjaavana teoriana musiikin vuosiluokkien 3–6 opetussuunnitelmaa (POPS, 2014), sillä se on valtakunnallinen ohjenuora opetuksen toteuttamisessa, ja tarkastelemme sitä muutenkin toisessa tutkimuskysymyksessämme. Valitsimme yläluokat opetussuunnitelmasta (POPS, 2014, s. 265–266) musiikin arviointikriteerit 6. vuosiluokan päätteeksi - taulukosta, tarkemmin Arvioinnin kohteet oppiaineessa -sarakkeesta. Alla

olevassa taulukossa (taulukko 3) on kuvattu esimerkki teoriaohjaavasta analyysistä.

Taulukko 3

Esimerkki aineistolähtöisestä analyysistä.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistetty luokka
"sit vielä semmoisia, että lauletaan jotain helppoa lastenlaulua eri tunnetiloissa" (H6)	Lastenlaulun laulaminen eri tunnetiloissa	Laulaminen yhdistettynä tunnekasvatukseen	Laulaminen ja soittaminen ryhmän jäsenenä (T2)	Opettajien kokemuksiin perustuvat oppituntiharjoitteet musiikin opetussuunnitelman arviointitavoitteiden mukaan
"ja sit ollaan myöskin tehty semmosia harjoituksia, että vaikka joku Jaakko kulta, tämmöinen helppo laulu ja sitä lauletaan eri tunnetiloilla ja sitten miten se ääni muuttuu" (H1)	Helpon laulun laulaminen eri tunnetiloilla ja pohtiminen, miten ääni muuttuu			
"Sitten no kyllähän niinku kuorolaulussa kun me harjoitellaan esiintymään niin siinä on just tämä opetan et sehän on tunteiden välittämistä yleisölle että että jo siinäkin tulee se minkälainen tunne me halutaan välittää." (H9)	Kuorolaulussa harjoittelun laulun kautta tunteiden välittämistä yleisölle			
"ja äänimaisemien tekoa ni ja että luodaan sitä tunnelmaa äänien avulla" (H1)	Äänimaiseman tekeminen	Erilaisten äänien yhdistäminen tunnekasvatukseen		

Kaikki aineiston analyysitaulukot löytyvät liitteistä (liitteet 1–6).

4.6 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa noudatimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) määritelmää hyvästä tieteellisestä tutkimuskäytännöstä. Pyrimme tutkimuksessamme rehellisyyteen, huolellisuuteen ja olimme tarkkoja tutkimuksen työstön eri vaiheissa, kuten tulosten tallentamisessa ja raportoinnissa sekä tutkimuksen arviointiin liittyvien aihealueiden kanssa. Huomioimme tutkimuksessamme muiden tutkijoiden tutkimustöitä ja saavutuksia asianmukaisella ja kunnioittavalla tavalla viitaten tarkasti heidän julkaisuihinsa. (TENK, 2012). Halusimme tutkimuksessa parhaalla mahdollisella tavalla huomioida aikaisempia tutkimuksia, sillä ne ovat antaneet pohjan tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen muodostumiseen. Sovelsimme tieteellisen tutkimuksen kriteeristön mukaisesti eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä tutkimuksessamme sekä toimimme tiedeviestintätilanteissa avoimesti ja vastuullisesti.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 155) mukaan ihmisoikeuksien kautta voidaan määritellä eettisyys ihmisiin liittyvissä tutkimuksissa. Tutkittavien suojaan kuuluu, että tutkittavat tietävät ennen tutkimukseen osallistumista tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit, joita osallistuminen voi aiheuttaa. Tutkittavien tulee osallistua täysin vapaaehtoisesti tutkimukseen, ja heillä on oikeus kieltäytyä tai keskeyttää tutkimus milloin vain. Tutkittavien tulee tietää, mistä tutkimuksessa on kyse sekä heidän oikeutensa ja hyvinvointinsa tulee turvata. (Kuula, 2006, s. 106–108; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 155–156.) Edellä kuvatun mukaisesti tutkimukseemme osallistuminen oli vapaaehtoista, ja haastateltavien oli mahdollista keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin vain. Ennen tutkimukseen osallistumista tutkittavat allekirjoittivat suostumuslomakkeen, jotta he tiesivät, millaiseen tutkimukseen olivat osallistumassa. Huolehdimme myös siitä, ettei tutkimukseen osallistuminen aiheuttanut tutkittaville vahinkoa, mahdolliset ongelmat huomioimme tarpeeksi ajoissa ja tutkittavien hyvinvointi nähtiin tärkeimpänä osana tutkimusta (Eskola & Suoranta, 2008, s. 56; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Tutkimukseen osallistuvat henkilöt olivat aikuisia koulutuksen kentällä

työskenteleviä ja päteviä musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia, eli aineistomme ei koostunut alaikäisistä henkilöistä. Emme myöskään koe, että tutkimamme ilmiö uhkasi tutkittavien fyysisistä tai psyykkistä terveyttä tai että tutkimukseemme liittyisi arkaluontoista ja salaista materiaalia, mikä vaatisi tarkempaa tarkastelua eettisestä näkökulmasta.

Tutkimuksen yhteydessä emme voineet välttää käsittelemästä tutkittavien henkilötietoja, joten suostumuslomakkeen lisäksi tutkittavat allekirjoittivat myös tietosuojailmoituksen (ks. liite 9). Tietosuojailmoitukseen sisältyi selvitys siitä, millaisia tietoja tullaan keräämään tutkimuksessa, miksi tietoja kerätään, mitä tiedoille tehdään tutkimuksen aikana ja sen jälkeen sekä miten tiedot turvataan. Eskolan ja Suorannan (2006, s. 56–57), Kuulan (2006, s. 88–90, 200–201) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 156) mukaan tutkimustietoja ei saa luovuttaa muille, tietoja käytetään vain tutkimustarkoitukseen ja tutkittavien henkilötiedot eivät saa paljastua tutkimuksesta. Tutkittavilla on myös oikeus olettaa, että tutkijat ovat vastuuntuntoisia, noudattavat sovittuja sopimuksia ja toimivat rehellisesti tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 156). Tutkimusaineistossamme käsitelimme muun muassa tutkittavien nimiä, asuinalueita ja osassa haastatteluissa paljastui myös tutkittavien työpaikka. Lisäksi äänitetyistä haastatteluista tallentuivat ääninauha ja videokuva, joten ne olivat osana aineistoa ennen litterointia. Litteroinnin jälkeen anonymisoimme aineiston eli poistimme tutkittavien henkilötiedot aineistosta ja arvoimme tutkittaville numerot väliltä 1–9. Tutkittavien numerotunnukset ovat osa tutkimusraporttia, jotta kokonaisuus pysyy selkeänä ja tietosuojalain edellyttämien säännösten mukaisena. Aineistonkeruun yhteydessä luvatusista tutkittavien nimettömyydestä on pidettävä kiinni myös silloin, kun tulokset julkaistaan (Eskola & Suoranta, 2008, s. 57; Kuula, 2006, s. 88–90, 200–201).

Jyväskylän yliopiston ohjeistuksen (2022a) mukaisesti suojelimme tutkittavien henkilötietoja noudattamalla suojatoimenpiteitä, kuten tietojen minimointia sekä dokumentoimalla henkilötietojen käsittelyn. Pidimme kirjaa, missä henkilötietoja säilytimme ja mitä olemme sopineet tutkittavien kanssa. Säilytimme tutkimusaineistoa Jyväskylän yliopiston U-aseamalla, joka on

suojattu paikka aineistollemme. U-asema on automaattisesti varmuuskopioitu, mutta teimme omat varmuuskopioimme ennen aineiston käsittelytoimenpiteitä. Käsittelimme aineistoamme vain suojatussa verkossa VPN-yhteydellä. Tiedostot nimesimme sisältöä kuvaavasti ja vain me pääsimme käsittelemään aineistoa. Tutkimuksen valmistuttua hävitämme aineistomme tietoturvallisesti ylikirjoittamalla.

Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 153–154) mukaan tutkimusaiheen valinta on jo eettinen kysymys ja sitä tulisi pohtia kriittisesti tuoden esille sen, kenen mukaan tutkimusaihe on valittu ja miksi tutkimus ylipäätään toteutetaan. Eskolan ja Suorannan (2008, s. 17) pohdintojen mukaan objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisesta, johon tulisi tutkijana pyrkiä. Tutkimuksemme aihe valikoitui yhteisen pohdintamme ja mielenkiintomme kautta, joten täydellistä objektiivisuutta tutkimuksessamme emme pysty valitettavasti saavuttamaan. Meitä molempia miellyttää musiikki ja sen opettamiseen liittyvät alueet sekä tunnekasvatus, joten päätimme yhdistää kaksi meitä kiinnostavaa ilmiötä eli musiikin opettamisen ja tunteet. Aiheemme myötä halusimme selvittää kentällä toimivien musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksia siitä, miten kentällä musiikinopetuksen yhteydessä toteutetaan tunnekasvatusta ja kokevatko opettajat sen ylipäätään mahdollisena. Tutkijoina meitä kiinnosti myös se, mihin kaikkeen musiikkia voi hyödyntää koulukontekstissa edistämään oppilaiden kasvua ja hyvinvointia.

5 TULOKSET

Tulokset-pääluku jakautuu kahteen alalukuun tutkimuskysymysten mukaisesti. Lukuun 5.1 sisältyvät musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemukset tunnekasvatuksesta alakoulun musiikintunneilla. Lukuun 5.2. sisältyvät musiikkiin erikoistuneiden opettajien kokemukset tunnekasvatuksesta opetussuunnitelmassa ja osana musiikki oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita. Molemmat alaluvut jakautuvat analyysissa saatujen yhdistettyjen luokkien mukaan. Tuloksissa käytämme musiikkiin erikoistuneista luokanopettajista lyhennettä opettajat, jotta teksti olisi mahdollisimman sujuva ja selkeä lukijalle.

5.1 Musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemukset tunnekasvatuksesta osana alakoulun musiikintunteja

Opettajien kokemukset tunnekasvatuksesta musiikintunneilla jakaantuivat aineiston mukaan kokemuksiin musiikin mahdollisuuksista tunnekasvatuksen toteuttamiseen, kokemuksiin tunnekasvatuksen hyödyntämiseen opetustyössä, kokemuksiin omasta osaamisesta tunnekasvattajana sekä näkemyksiin tunnekasvattajuuden muuttumisesta opetusuran aikana. Lisäksi opettajat mainitsivat kokemuksiinsa perustuvia oppituntiharjoitteita, jotka yhdistimme opetussuunnitelman arviointitavoitteisiin.

5.1.1 Opettajien kokemukset musiikin mahdollisuuksista tunnekasvatuksessa oppiaineena

Opettajien kokemukset musiikin oppiaineen mahdollisuuksista tunnekasvatuksen toteuttamiseen perustuivat aineistossa oppiaineen olemukseen sekä oppilasryhmän vaikutukseen. Musiikin oppiaineen olemus jakautui tarkemmin musiikin oppiaineen piirteisiin, tunnekasvatuksen rooliin oppilaiden ilmaisun tukijana sekä tunnekasvatuksen määrään suhteessa muihin oppiaineisiin. Opettajat kuvasivat laajasti musiikin oppiaineen piirteitä, jotka

tukevat tunnekasvatuksen mahdollisuuksia. Esimerkiksi haastateltava 6 totesi, että musiikin opetuksen työtavat tukevat paremmin tunnekasvatusta: ”No mä aattelen että se (tunnekasvatus) sopii sinne musiikin tunneille jotenkin tosi hyvin [...] musiikin tunneilla ne musiikin työtavat nyt vaan on erilaisia kun muissa aineissa, niin ne jotenkin tukee sitä tunnekasvatusta ehkä paremmin”. Haastateltavan 8 mukaan musiikintunneilla on myös enemmän vapautta toteuttaa tunnekasvatusta:

Mun mielest musiikin tunneilla on semmonen niinku.. tai tuntuu että siellä on vapaus toteuttaa sitä niinku niissä raameissa, miten mä oon tunnin suunnitellu, mutta sitten taas joidenkin muiden oppiaineiden, siis opsin sisältöjä, jos kattoo niin sehän [...] se on tosi tiukka niinku se opsi [...] tulee niinku se paine siitä et nyt tunteet sivuun, ja nyt tää asia, (haastateltava 8).

Musiikin koettiin myös vahvasti liittyvän tunteisiin. Haastateltava 2 vertasi esimerkiksi musiikkia ja matematiikkaa seuraavasti: ”jos vertaisi sitä vaikka siihen matikkaa niin aika paljonhan siinä musiikissa on enemmän tunnetta”. Myös haastateltava 1 korosti musiikin ja tunteiden sidoksisuutta: ”Kun kumminkin minusta musiikki ja tunteet ne on silleen hyvin sidoksissa toisiinsa niin se on luontevaa minusta ottaa tunnekasvatusta myös musatunneilla”. Haastateltavan 4 mukaan musiikilla on myös iso potentiaali tunnekasvatuksen tukemiseen, ja sen kautta on mahdollista vahvistaa jo opittuja tunnetaitoja:

mun mielestä se musiikinopetus on tai että niinku siinä ois tosi iso potentiaali siihen tunnekasvatukseen myös niinku tavallaan käymiseen tai tukemiseen. [...] musiikki antaa niinku sitten tavallaan lisää mahdollisuuksia tai sitä että sitä pystyy vahvistamaan sitä jo opittua tavallaan tai jo opittuja taitoja jo niistä tunne, tunneasioista. Se on ehkä semmonen mikä sillä musiikilla on niinku mahdollisuus”, (haastateltava 4).

Musiikin ja tunteiden yhteys kuului myös haastateltavan 3 vastauksesta: ”must tuntuu et siel musiikintunneilla tai että ne semmoset niinku oppilaista ja heidän toiminnasta lähtevät spontaanit tilanteet tapahtuvat ehkä ennemmin viel miust just muilla tunneilla kuin musiikintunneilla. Et ehkä musiikintunneilla se saattaa just kummuta siitä niinku musiikista jotenki aiheena”. Samaa ajatusta havaittiin myös tunnekasvatuksen roolissa oppilaiden ilmaisun tukijana luokassa. Esimerkiksi haastateltavan 1 mukaan oppilaiden on helpompi ilmaista tunteita musiikin kautta: ”Niin on siinä sekin, että sitten toisaalta varmaan se musiikki auttaa sikäli, että se voi olla oppilaalle sikäli helpompaa,

että ei tarvii välttämättä niinku omista lähtökohdista kertoa asioita vaan voi jotenkin sen niinku musiikin kautta tuoda tämmösiä omia ajatuksia ja muuta.” Haastateltava 5 nostaa puolestaan esiin ohjauksen tärkeyden ilmaisuun liittyvässä työskentelyssä:

Musiikissa just jos sua ohjataan siihen että sun pitää miettiä, että millainen tunnelma teidän ryhmässä tehtävässä sävellyksessä on, tai miten sä ilmaiset niin ku, vaikka siinä improvisaatiota jotakin tunnetilaa, niin kyllähän se on ihan erilaista työskentelyä kuin muissa oppiaineissa [...] mun mielestä musiikin tunnilla on niinku mahdollisuus ilmaista niitä tunteita ihan eri tavalla, koska kylhän suomen kielessä tai uskonnossa ni se yleensä tapahtuu draamaan tai.. tai niinku keskustelun kautta, mut musiikissa se voi tapahtua myös sen soittamisen tai laulamisen kautta, (haastateltava 5).

Henkilökohtainen ilmaisu sekä minäkuvan rakentuminen korostuivat myös haastateltavan 6 vastauksessa.

Oppiaineen olemukseen liittyen tunnekasvatuksen määrä musiikissa suhteessa muihin oppiaineisiin koettiin hyvin vaihtelevasti. Osa opettajista koki toteuttavansa tunnekasvatusta enemmän musiikintunneilla kuin muissa oppiaineissa. Esimerkiksi haastateltava 1 koki tunnekasvatuksen luontevammaksi musiikintunneilla: ”No mun mielestä se eroaa sikäli, että kun se jotenkin luontevammin tulee siellä ja spontaanistikin että sikäli ehkä mulla on enemmän sitä musiikintunneilla mitä muilla tunneilla”. Haastateltava 9 totesi tunnekasvatuksen olevan jopa koko ajan läsnä musiikintunnilla: ”musiikki on soivaa tunnetilaa niin se on läsnä niin monessa niinku musiikkiasiassa et taas niinku jossain ympän asioissa niin ei kaikis oo sitten tunnekasvatus läsnä niin kyllä on se niinku monipuolisempaa ja niinku koko ajan mukana musiikintunneilla”.

Osa opettajista koki kuitenkin, että tunnekasvatusta on vähemmän musiikintunneilla kuin muissa oppiaineissa. Muun muassa haastateltavan 4 kokemuksen mukaan tunnekasvatusta on musiikintunneilla vähemmän, koska musiikintunteja on myös vähemmän: ”määrän suhteen vois sanoo, että ehkä joo koska musiikkia on niin kun määrällisesti vähemmän, kun muita oppiaineita, et jos on suunniteltu jotain siihen musiikintunneille niin sitten jotenkin ajattelee, että no näitä pitää käydä”. Haastateltava 5 kertoi, että heidän koulussaan käytössä olevien vuorovaikutustuntien vuoksi tunnekasvatusta on vähemmän musiikissa ja muissa oppiaineissa. Haastateltavat 2 ja 7 kokivat

tunnekasvatuksen musiikintunneilla lähinnä sivutuotteena, mutta eivät kuitenkaan kieltäneet tunteiden olemassaoloa musiikissa. Haastateltavan 2 kommentti täsmentää hänen kokemustaan: ”näen sen ehkä enemmänkin semmoisena sivutuotteena tai sitä ei tule mietittyä sillo sorvin ääressä, että tässä sitä annetaan tunnekasvatusta, mutta kun musiikki on tällöinen elämyksellinen aine, se aiheuttaa jo sinällään, kaikki musisoiminen niin aiheuttaa jonkinlaisia tuntemuksia”.

Tunnekasvatuksen tilannesidonaisuus näyttäytyi myös tilanteisiin liittyvänä kasvatuksena oppilasryhmän vaikutus -yläluokassa, kun tunnekasvatuksesta puhuttiin yleisesti. Muun muassa haastateltavan 4 mukaan ”se (tunnekasvatus) toteutuu ehkä silleen enemmän tilannetasoisesti, että jos tulee joku tilanne missä sitä tarvitaan niinku et missä pitää sit pohtii sitä”. Myös esimerkiksi haastateltava 5 toteaa, että tunnekasvatus tulee annettua tilanteissa, joissa syntyy erilaisia tunteita: ”tunnekasvatus tulee annettua niissä tilanteissa, missä lapsilla tulee niitä erilaisia tunteita tai ristiriitoja, ja varmaan erityisesti niinku ryhmä- ja paritöissä niitä tulee... niin ne on aika semmosia spontaaneja tilanteita”. Muutkin opettajat kertoivat, että tunnekasvatusta tapahtuu paljon myös esimerkiksi liikunnantunneilla spontaaneissa tilanteissa.

Tilanteisiin liittyvän kasvatuksen lisäksi oppilasryhmän vaikutukseen liittyen opettajat kertoivat kokemuksia oppilailta nousseista tunnekokemuksista ja keskusteluista. Esimerkiksi haastateltava 9 kertoi kokemuksesta, jossa musiikin kautta heränneet muistot ovat avanneet keskusteluyhteyksiä oppilaan kanssa: ”on ihan oppilailla niinku heränny ihan muistoja tai niinku jotain sieltä omasta perheestä et on päästy ihan niinku sen musiikin avulla, se nyt ei oo suoraan siihen musiikintuntiin liittyvää, mutta se on avannu keskusteluyhteyksiä oppilaiden kanssa”. Myös haastateltavalla 3 oli samantyylinen kokemus, jossa oppilaan musiikista syntynyt tunnekokemus herätti keskustelun musiikin vaikutuksista muistojen heräämiseen:

yhtä lasta alkoi siellä tosi kovin itkettämään ja sitten hän kertoi, että hänen koira on kuollu vasta ja niinku se kuolema aiheena sen koiran kuoleman kautta oli vielä aika lähellä sillä hetkellä ni sit me keskusteltiin siitä et miten musiikilla on sellanen vaikutus et se voi niinku just meissä herättää niitä tunteita ja muistoja ja jotain asiayhteyksiä löytyy, (haastateltava 3).

Haastateltava 8 totesi keskustelelevansa oppilaiden kanssa paljon tunteista, vaikka koki sen olevan vaikeaa oppilailleen. Hän myös korosti, että kaikki oppilaissa heräävät tunnekokemukset ovat tärkeitä ottaa keskusteluun:

Mä puhun siitä aika paljon oppilaiden kanssa, mutta sitten mä huomaan, että sieltä helposti et se on oppilaille vaikeeta. [...] Et mä vaikka monesti oppilaiden kanssa puhun siitä, et jos tulee vaikka jotai tiettyä musiikkityyliä kohtaa sellane tää on ihan hirveetä, tää on niinku.. ja sille naureskellaa ja huudellaa kaikkee, et tää on ihan syvältä ja kaikkee, sitte mä sit mä aina niinku niitä hetkiä pyrin myös jotenkin toisaalta maadottamaan ja ottamaan keskusteluun, että joo että toi on sun tunnekokemus tästä kappaleesta, (haastateltava 8).

Oppilasryhmän koettiin vaikuttavan tunnekasvatuksen toteutumiseen myös ryhmän koon ja tarpeiden kautta. Haastateltava 5 mainitsi ison ryhmän rajaavan mahdollisuuksia tunnekasvatuksen toteuttamiseen musiikintunnilla määrän ja syvyyden näkökulmasta: ”mun oma kokemus on se että, ku on iso ryhmä niin se rajaa tosi paljon sitä, et miten paljon tai miten syvällä tavalla sitä musiikkii voi siinä niinku tunneyöskentelyssä ikään kun käyttää, et se iso ryhmä rajaa jo joitakin mahdollisuuksia ehkä”. Haastateltava 1 nosti esiin puolestaan eri ryhmien erilaiset tarpeet: ”Ja sit toisaalta kyllähän se niinku riippuu oppilasryhmästäkin, että toiset tarvii enemmän preppausta näitten asioitten suhteen ja toisilla homma toimii ilman että niinku siihen tarvii niin paljoo tietoisesti käyttää aikaa”.

5.1.2 Opettajien kokemukset tunnekasvatuksen hyödyntämisestä opetustyössä

Opettajien kokemukset tunnekasvatuksen hyödyntämisestä opetustyössä perustuivat tunnekasvatuksen tietoisuuteen ja suunnitelmallisuuteen sekä pedagogisiin ja kasvatuksellisiin valintoihin opetustilanteissa. Tunnekasvatuksen tietoisuuteen liittyi haastateltavan 9 kokemus tunnekasvatuksen toteuttamisesta, mutta sen lisäksi ymmärrys siitä, että musiikintunneilla tunnekasvatusta tapahtuu tiedostamattakin: ”Koen että se on mun opetuksessa kyllä läsnä et mä oon sekä tietosesti sitä just näitten materiaalien avulla käyny eri oppiaineissa mut sit ku se musiikki on niin vahvasti sitä tunnekasvatusta mun mielestä niin koen että sitä tapahtuu paljon siellä koulussa mun tunneilla tiedostamatta ja tiedostetustikin”. Myös

haastateltava 6 koki tunnekasvatuksen toteuttamisen työssään olevan osittain tietoista eri oppituntiharjoitteiden kautta ja osittain tiedostamatonta: "ne on ehkä ollu just tämmöisiä osittain tietoisia eli että on tehty musiikkiliikuntaa tai kuuntelukasvatusta mutta osittain varmasti myös semmosta tiedostamatonta ja suunnittelematonta". Haastateltavan 3 mukaan tunnekasvatuksen toteuttaminen ei ole kovin tietoista, sillä hän kokee sen perustuvan osaksi kokonaisvaltaista opettajuutta ja opetusta:

Ehkä tavallaan se tunnekasvatuksen käyttäminen ei oo semmosta niin tietoista et mie en niinku ajattele et nyt miä tässä tilanteessa käytän tunnekasvatusta, vaan ehkä se tulee sieltä niinku semmosen kokonaisvaltaisen opettajuuden mukana ja opetuksen mukana, (haastateltava 3).

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista koki toteuttavansa tunnekasvatusta musiikintunneilla sekä suunnitellusti että suunnittelemattomasti. Haastateltava 9 kuvasi kokemustaan seuraavasti: "Se (tunnekasvatus) on molempia mut et osaan nimetä niitä mitä on niinku suunnitellu mutta tiedostan että sitä tapahtuu muutenkin joo". Haastateltava 1 puolestaan erotteli suunnitellun ja suunnittelemattoman tunnekasvatustoiminnan musiikintunneilla seuraavasti: "spontaanimpaa on just se, et jos me mietitään vaikka niitä no kuunnellaan vaikka joku kappale ja mietitään millanen tunnelma siinä on ja niitä sanotuksia ja muita tämmösiä, mutta sitten pidän myös semmosia suunniteltuja". Haastateltavien verratessa suunnitellun ja suunnittelemattoman tunnekasvatustoiminnan suhdetta toisiinsa, korostui vastauksissa suunnittelemattoman toiminnan osuus. Haastateltava 7 mukaan tunnekasvatuksen toteuttamisessa painottui suunnittelematon toiminta, mutta joskus harvoin tunteihin sisältyi suunniteltuja harjoitteita esimerkiksi ääninäytteiden kuuntelun yhteydessä. Haastateltava 3 kertoi sen sijaan harjoittavansa tunnekasvatusta lähinnä tilannesidonnaisesti tai oppilaiden toimintaan perustuen: "se niinku ilmenee ehkä pitkälti vain silloin kun se niinku kumpuaa just jostain tilanteesta tai jostain mitä oppilaat sanoo tai tekee". Haastateltava 4 koki toteuttavansa tunnekasvatusta musiikintunneilla pääosin suunnittelemattomasti sekä huomioi tunnekasvatuksen toteutuvan ylipäättään kouluympäristössä hetkiin

sidosteisena: "joo tällä hetkellä kyl ainakin ihan niinkun spontaania, että hyvin harvassa se on ainakin, mikä ois tosi suunniteltua ja ehkä yleensäkin mä näkisin, että tunnekasvatus on niin kun muussakin koulun arjessa enemmänkin semmosta niinkun spontaanimpaa". Haastateltava 2 ei sen sijaan kokemukseensa perustuen ajattele tunnekasvatuksen toteuttamista työssään juuri ollenkaan.

Opettajat mainitsivat pedagogisten ja kasvatuksellisten valintojen liittyvän kokemuksiinsa tunnekasvatusosaamisesta. Haastateltava 9 koki hyödyntäneensä tunnekasvatusta opetuksessaan siten, että käsiteltävät asiat jäävät oppilaille paremmin mieleen. Haastateltava 8 yhdisti tunnekasvatuksen yhteissoittotilanteisiin:

Yhteissoitto on mulle yks semmonen suuri hetki jollon mä niinku yritän välittää oppilaille paljon tunteita sen kappaleen kautta ihan niinku omilla ilmeillä ja eleillä, et se mä nään sen silleen että mä aikuisena tulkitsen heille valmiiksi sitä musiikkia ja sitten välitän niitä, ohjaan heitä soittamaan sitä kappaletta, (haastateltava 8).

Haastateltavat 7 ja 9 painottivat pedagogisena keinona halunsa luoda oppilaille ilon ja onnistumisen tunteita musiikintunneilla sekä edistää myönteisen musiikkisuhteen rakentumista siten, että harjoitteet tehdään kunnolla ja hyvässä hengessä. Haastateltava 4 koki musiikinopetuksessaan painottavan enemmän soittamista: "toi kokemus on just se et se (tunnekasvatus) helposti jää siihen sivuun just sillä verukkeella, että se on vaik aina ollu sellasta soittamista eikä niinkään sitä et se itseilmaisuu osio tavallaan siinä korostuis". Haastateltavat ovat käyttäneet tunnekasvatusta oppilaidensa tunteiden säätelynä apuna rauhoittumiseen, innostumiseen ja keskittymiseen. Tätä avasi tarkemmin haastateltava 3:

Tunnekasvatusteemaan on ollut, ihan sellanen että niinku vaikka meitä ei ain kiinnostas ja huvittas, niin me maltetaan nyt keskittyä tähän aiheeseen ja niinku yritetään ja osallistutaan vaik tää ei ois meistä niin kivaa. Et tavallaan semmosta innostuneisuuden löytämisestä siihen juttuun, (haastateltava 3).

Haastateltava 8 mainitsi musiikin arvottamisen välttämisen, mutta sallivansa kuitenkin oppilaiden kielteiset tunteet ja niiden käsittelyn hänen musiikintunneillaan.

5.1.3 Opettajien kokemukset osaamisestaan tunnekasvattajana

Opettajien koettu osaaminen tunnekasvattajana toimimisesta jakautui haastateltavien mukaan seuraavasti. Osa haastateltavista koki tunnekasvatukseen olevan osaamista, osa koki sen olevan vielä alkutekijöissään sekä haastattelutilanteen aikana opettajat oivalsivat jotain tärkeää omasta osaamisestaan tunnekasvattajana. Haastateltava 8 mainitsi tunnekasvatuksen olevan vahva osa hänen musiikintuntejaan. Haastateltava 4 koki tunnekasvattajuuden vahvuutenaan, mutta musiikintunneille tunnekasvatuksen yhdistämisen hän koki olevan vielä alkutekijöissä:

Et se on vielä silleen prosessissa, et miten sitä (tunnekasvatusta) sais lisättyä siihen (musiikinopetukseen) ja että pystyis käyttämään sitä enemmän sellai hyväksi sitä et millasii biisejä soitetaan tai mitä mietitään et sillä on myös tavoitteita niissä muuta kuin vain se et osataan soittaa tai laulaa, (haastateltava 4).

Haastateltava 3 puolestaan koki tunnekasvattajuuden olevan alkutekijöissä, sillä se perustui hänen mukaansa pääosin tilannesidonnaisuuteen, mutta hän pystyi kuitenkin erottelemaan vahvuuksia tunnekasvattajuudestaan:

Et mie ajattelen et se on vielä hyvin alkutekijöissään ja just se että se niinku ilmenee ehkä pitkälti vain silloin kun se niinku kumpuaa just jostain tilanteesta tai jostain mitä oppilaat sanoo tai tekee [...] opettajana mie koen et olen sensitiivinen ja mie paljon haistelen sitä tilannetta ja oppilaiden tunteita ja vuorovaikutusta ja sellasta, et mie omasta mielestäni aika herkästi pystyn reagoimaan ja huomaamaan semmoset ärsykkeet, (haastateltava 3).

Haastateltava 5 koki musiikin osalta tunnekasvattajuuden olevan myös alkutekijöissä sen suhteen, miten hyödyntää tunnekasvatusta musiikinopetuksessa paremmin: "musiikin osalta niin olis vielä niinku opeteltavaa siinä, et miten sitä vois ottaa viel paremmin huomioon".

Haastattelun aikana haastateltavat tekivät seuraavia havaintoja omasta tunnekasvatusosaamisestaan. Haastateltava 6 huomasi haastattelun aikana käyttäneensä monia työtapoja, jotka sopivat tunnekasvatukseen. Myös haastateltava 3 teki samanlaisia havaintoja haastattelutilanteessa: "nytkin tässä keskustellessa tästä aiheesta niin sen huomaa et niin kylhän mie toteutan sitä tunnekasvatusta aika paljonkin miun työssä mut se ei oo vaan ollu niin tietosta". Haastateltava 8 sen sijaan huomasi sallivansa musiikinopetuksen yhteydessä kaikenlaiset tunteet sekä oppilailta että itseltään opettajana: "itse

asiassa nyt ku rupesin miettimään, ni musta tuntuu että mun opetuksessa se kyl keikahtaa sillee, et musiikki on mulle semmonen, tavallaan niinku semmonen väylä myös oppilaille tuntee ihan kaikenlaisia tunteita siellä”. Haastateltavan 5 havaitsi, että tunnekasvatusta voi tehdä musiikintunneilla ja jatkossa voisi tehdä sitä jopa enemmänkin.

Opettajat kokemukseensa perustuen mainitsivat tunnekasvattajuutta edistäviksi tekijöiksi koulutuksen, lisätiedon hankkimisen aiheesta itsenäisesti, tunnekasvatusta tukevat materiaalit ja lisäkouluttautumisen. Haastateltava 1 koki, että hänen yliopisto-opintonsa ovat antaneet hyvät lähtökohdat tunnekasvatuksen toteuttamiseen:

Musta kyllä tuntuu, että meidän opinnot painottui hyvin paljon tai siis siellä niinku ihan tosi paljon puhuttiin tunnekasvatuksesta ja tehtiin siihen liittyviä harjoituksia ja suunniteltiin oppimiskokonaisuuksia, että kyllä sikäli niinku minun koulutus on kyllä antanut siihen hyvät lähtökohdat, (haastateltava 1).

Haastateltava 8 on ollut itse oma-aloitteinen ja perehtynyt vapaa-ajallaan tunnekasvatusteemoihin sekä käynyt koulutuksissa, joiden myötä tieto aiheesta on lisääntynyt. Haastateltavan 5 koulussa on järjestetty puolestaan koulutus tunnekasvatukseen liittyen, minkä myötä hän kokee taitojensa kehittyneen: “kyl mä nyt koen, että mun omat taidot siin on kehittyne, ja just meijänkin koulussa oli tämmönen koulutus, missä saatiin sinne materiaalia, käytiin läpi mite sitä voi käyttää, niin kyl mää koen et siitä sai ihan hyviä konkreettisia välineitä siihen”.

Osan haastateltavien mukaan materiaalien merkitys ja monipuolisuus helpottivat tunnekasvatuksen toteuttamista opetuksessa. Haastateltava 1 kuvasi kokemustaan seuraavasti: “tunnekasvatuksen puolelta on tosi paljon niinku hyviä materiaaleja saatavilla, että ennemminkin niistä on semmoinen runsaudenpula, että kun koitat valikoida jotain valmiita sopivia materiaaleja niin se auttaa kyllä paljon ainakin itseäni”. Myös haastateltava 9 mukaan tunnekasvattajuuden kehittymistä on tukenut uran lisäksi hyvät materiaalit, joita hyödyntää tunnekasvatuksessa.

Osa opettajista mainitsi kokevansa tarvetta lisäkoulutukseen tunnekasvatusteemoista. Haastateltavan 6 kuvasi kokemustaan seuraavasti:

“vaikka tavallaan tieto asiasta on kasvanu viimeisen parin vuoden aikana hirveesti niin, koen kyllä, että tarvisin ja kaipaisin vielä ehkä jotain täydennyskouluttautumista tai ehkä omaa syventymistä asiaan. Tulis semmoista tietoisempaa ehkä siitä tekemisestä”. Myös Haastateltava 3 koki tarvitsevansa lisäkouluttautumista tunnekasvatuksen tietoisempaan hyödyntämiseen osana musiikkikasvatusta: “Haluisin kyl siit saada lisää tietoa ja jotain lisäkoulutusta, miten sitä vois tietosemmin hyödyntää musiikkikasvatuksessa ja niinku lisää semmosia työkaluja siihen koska se on hirveen tärkeä aihe”. Lisäksi Haastateltavat 1 ja 7 kannattivat lisäkouluttautumista tunnekasvatusteemoihin liittyen.

Tunnekasvatuksen toteuttaminen osana opetusta nähtiin myös kouluyhteisötasoisena ilmiönä. Haastateltavan 8 kokemuksen mukaan tunnekasvatuksen toteuttaminen osana koulun toimintakulttuuria vaatii vielä työtä, vaikka yksittäiset opettajat osaisivatkin hyödyntää tunnekasvatusta opetuksessa:

Mä ehkä sanoisin että siinä on vielä paljon tekemistä et miten se tunnekasvatus tulee käytännön tasolle siinä koulun toimintakulttuurissa että me opettajat osataan kyllä teorian tasolla opettaa sitä asiaa ja tiedetään mitä on hyvä tunnekasvatus, mutta sit miten se näkyy siin koulun toimintakulttuurissa, ni se on sit eri asia, (haastateltava 8).

Haastateltava 9 puolestaan koki tunnekasvatuksen laajana käsitteenä läpäisevän koko koulun opetusta.

5.1.4 Opettajien näkemykset tunnekasvattajuuden muuttumisesta opetusuran aikana

Osa opettajista näki tunnekasvattajuuden muuttuneen opetusuran aikana, ja osa taas ei havainnut siinä suuria muutoksia. Tunnekasvattajuuden muutokseen ovat vaikuttaneet haastateltavien mukaan tiedon lisääntyminen, opettajana kehittyminen ja tunnekasvatuksen tärkeys. Esimerkiksi haastateltavan 6 mukaan tiedon lisääntyminen työn ulkopuolelta on muuttanut hänen näkemystään tunnekasvattajuudesta: “vaikka pari vuotta sitten tiennynt ihan hirveesti mitä se tunnekasvatus nyt sitten on ja näin niin ehdottomasti. [...] Se että onko se tullut sieltä työn kautta vai enemmän muualta niin ehkä

muualta kuitenkin”. Opettajana kehittymisen mainitsivat haastateltavat 9 ja 2, joiden vastaukset liittyivät kehittymisen tuomaan rentouteen opettajana. Haastateltavan 9 mukaan opettajakokemuksen myötä rohkeus ja rentous ovat lisääntyneet, ja hän pitää nykyisin tärkeänä läsnäoloa oppilaiden kanssa, tilanteidenlukutaitoa sekä uskallusta olla oma itsensä opettajana:

No varmaan sellanen rohkeus ja rentous on tullu niinku jos mä mietin ihan sitä et ku on sen ensimmäisen oman luokan saanu. Nykyään on tärkeetä se läsnäolo siellä luokassa ja niinku että osaa lukee niitä tilanteita ja uskaltaa olla oma itsensä ja niinku, (haastateltava 9).

Haastateltava 2 mukaan rentous sen sijaan auttaa huomaamaan pieniä yksityiskohtia luokkatilanteissa. Haastateltava 3 puolestaan näki, että kokemuksen myötä on tullut luottamus siihen, että tärkeät asiat tulevat tehdyksi työssä, vaikka niitä ei tietoisesti ajattelisikaan.

Haastateltava 5 mainitsi näkemyksensä muuttuneen tunnekasvattajuuteen liittyen oppilaiden tarpeiden vuoksi:

Ainaki sen myötä, että mun omalla luokalla on tunteiden säätelyssä haasteita useammallaki oppilaalla, niin kyl se on ehkä alleviivannu sitä, että niit tunteiden säätelykeinoja ja tunteista ylipäättään puhumista ja niiden ilmaisun harjoittelua on hyvä oppitunneilla käydä läpi, ja ihan tavoitteellisesti harjoitella. Niin sikäli vois ajatella, että mun ajatus siit on muuttunu sitä kohtaan et se on tärkeämpää, koska mä oon nähny että siinä on oppilailla vielä haasteita, (haastateltava 5).

Tunnekasvatuksen tärkeydestä ja siihen liittyvistä muutoksista omassa tunnekasvattajuudessaan mainitsivat myös haastateltavat 4 ja 8. Haastateltavan 4 mukaan varsinkaan alussa hän ei nähnyt tunnekasvattajuutta niin tärkeässä osassa opetustaan kuin nyt. Hänen tunnekasvattajuuttaan ovat muuttaneet tietoisuus tunnekasvattajuudesta, käytännön kokemukset ja niiden positiiviset vaikutukset. Myös haastateltava 8 kertoi yllättyneensä siitä, kuinka suuressa roolissa tunnekasvattajuus näyttäytyy opetustyössä, mutta sen tärkeys korostuu myös koulun toimintakulttuurin näkökulmasta:

Siis en olis todellakaan arvannut, miten suuressa roolissa se on, ja just nimenomaan niinku koko koulun toimintakulttuurin näkökulmasta, et se ei riitä jos yksi opettaja tekee sitä taikka kaksi, vaan sen pitää olla ihan siinä koulun toimintakulttuurissa yhteisesti sovittu et miten tätä asiaa niinku edistetään, (haastateltava 8).

Osa opettajista puolestaan ei havainnut tunnekasvattajuutensa muuttuneen merkittävästi opetusuransa aikana. Haastateltava 1 koki jo opintojensa aikana

nähneen sen tärkeänä ja on edelleen samaa mieltä asiasta. Hänen mukaansa konkretia tunnekasvatuksen toteuttamista kohtaan on puolestaan lisääntynyt ymmärryksenä siitä, että tunnekasvatuksen toteuttamiseen on varattava lukujärjestyksestä aikaa, sillä muutoin se unohtuu arjen kiireissä. Haastateltavan 7 mukaan tunnekasvattajuus ei ole olennaisesti muuttunut, mutta se on korostunut: ”No ei se oikeestaan oo sillä tavalla muuttunu, mutta ehkä vielä korostunut [...] musiikki tuo niinku hyvinvointia tai voi tuoda hyvinvointia. Mutta en mä nyt tiedä sitten onko se sillä tavalla varsinaisesti muuttunu”.

5.1.5 Opettajien kokemuksiin perustuvat oppituntiharjoitteet musiikin opetussuunnitelman arviointitavoitteiden mukaan

Opettajat kertoivat kokemustensa mukaan esimerkkejä, miten he ovat toteuttaneet tunnekasvatusta alakoulun musiikintunneilla. Taulukkoon (taulukko 4) on koottu oppituntiharjoitteista esimerkki-ilmaukset, ja ne on yhdistetty opetussuunnitelman (POPS, 2014, s. 265–266) musiikin tavoitteisiin. Se on siis pelkistetty liitteiden 3 ja 4 taulukoista, ja siihen on lisätty musiikin opetuksen kokonaiset tavoitteet niiden arvioinnin kohteen sijaan (POPS, 2014, s. 263–264).

Taulukko 4

Opettajien kokemuksista nousseet oppituntiharjoitteet yhdistettynä musiikin oppiaineen tavoitteisiin.

Oppituntiharjoitteet	Opetuksen tavoite
”Ryhmän yhteistoimintaharjoitukset eli muiden kuuntelu ja kunnioittaminen”, (H6).	T1 rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin ja rakentamaan myönteistä yhteishenkeä yhteisössään
Laulaminen eri tunnetiloilla 2x: ”Lastenlaulujen laulaminen eri tunnetiloissa”, (H6). (Myös H1) ”Kuorolaulussa harjoitellaan laulun kautta tunteiden välittämistä yleisölle”, (H9).	T2 ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen sekä kehittämään keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä

Opettajien kokemuksista nousseet oppituntiharjoitteet luokiteltuna musiikin oppiaineen tavoitteisiin

Musiikkiliikunta 3x: "Kuvaillaan kappaleen tunteita eri tavoin esimerkiksi tuntemalla kappaleen syke kehossa ja liikkumalla musiikin mukaan", (H8). (Myös H6; H1)	T3 kannustaa oppilasta keholliseen musiikin, kuvien, tarinoiden ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen
Kuuntelukasvatus 8x: "Kuvaillaan kuunnellun kappaleen herättämiä tunteita eri tavoin", (H8). (Myös H3; H6; H2; H4; H7; H1) "Äänimaiseman tekeminen", (H1).	T4 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata häntä jäsentämään kuulemaansa sekä kertomaan siitä
Musiikkipiirustus 3x: "Piirretään erilaisen musiikin tahtiin ja mietitään, millainen tunnelma on", (H5). (Myös H8; H1)	T5 rohkaista oppilasta improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tietoja viestintäteknologiaa käyttäen
Säveltäminen 2x: "Eri tunnetilojen säveltäminen [...] pohtimalla millaisia tunteita eri sävelet, sävelkulut ja harmonia tuottavat", (H6). (Myös H5)	
"Opettaja rohkaisee itseilmaisuun ja improvisointiin", (H6).	
Musiikkisadut 2x: "Musiikkisatujen improvisointi erilaisten hahmojen ja tunnetilojen avulla", (H9). Myös H8)	
Sanoitusten pohtiminen 2x: "Kappaleen sanoitusten ja tarinan tutkimista", (H3). (Myös H1)	
"Isommat yhteistyöprojektit eri kulttuuritoimijoiden kanssa ovat olleet myös tunteita herättäviä kokemuksia", (H9).	T6 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikillisia kokemuksiaan ja musiikillisen maailman8, [...] kulttuurista [...] monimuotoisuutta
"Musiikkikäsitteiden opettaminen tunnesanojen avulla", (H9).	T7 ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä [...] musisoinnin yhteydessä
"Oppilaiden ohjaaminen soittimien käsittelyyn ja arvostamiseen", (H8).	T8 ohjata oppilasta [...] huolehtimaan musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta
"Oppilaan itsearvio oppitunnin kulusta esimerkiksi piirtäen tunnetta kuvaavan säätilan", (H9).	T9 ohjata oppilasta [...] osallistumaan tavoitteiden asettamiseen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin

Huom. Oppituntiharjoitteissa vain yksi esimerkki aina yhtä erilaista harjoitetta kohden. Harjoitteen kohdalla on mainittu, jos se on esiintynyt aineistossa useammin. Esimerkki-ilmauksen perään on lisätty viittaus myös muihin haastateltaviin, jotka ovat maininneet samanlaisen harjoitteen. Kaikki alkuperäisilmaukset liitteissä (liite 3).

Taulukosta nähdään, että opettajien kertomat tunnekasvatukseen liittyvät oppituntien harjoitteet voidaan yhdistää kaikkiin musiikin opetuksen

tavoitteisiin. Osa opettajien ilmauksista voisi olla yhdistettävissä toiseenkin musiikin oppiaineen tavoitteeseen.

Taulukosta voidaan huomata, että kaikki opettajat mainitsivat yhdistävänsä tunnekasvatusta kuuntelukasvatukseen. Haastateltavan 5 maininta on yhdistetty taulukossa musiikkipiirrustukseen, sillä kuuntelu ja musiikkipiirrustus ovat yhdistetty samaan harjoitukseen: ”Piirretään erilaisen musiikin tahtiin ja mietitään, millainen tunnelma on”, (haastateltava 5). Voidaan myös huomata, että oppiaineintegraation viittaaviin tavoitteisiin (T3) ja (T5) yhdistyvät oppituntiharjoitteet olivat monipuolisesti edustettuina opettajien kokemuksissa.

5.2 Musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemukset tunnekasvatuksesta opetussuunnitelmassa ja osana musiikin sisältöjä ja tavoitteita

5.2.1 Opettajien kokemus tunnekasvatuksen roolista opetussuunnitelmassa

Tunnekasvatus koettiin vaihtelevasti osaksi opetussuunnitelmaa. Osa opettajista koki, että opetussuunnitelma ohjaa kattavasti monen oppiaineen ja näkökulman kautta tunnekasvatukseen. Esimerkiksi haastateltava 5 totesi seuraavasti: ”kyllä mun mielestä se on hyvä et OPS siihen ohjaa monen eri oppiaineen kohdalla”. Haastateltava 1 koki, että tunnekasvatus on havaittavissa kaikissa oppiaineissa: ”tässä opetussuunnitelmassa se on kyllä, niinku tunnekasvatus on silleen huomioitu kaikissa oppiaineissa jollain tasolla”. Haastateltavan 8 mukaan tunnekasvatus näkyy opetussuunnitelmassa arvopohjasta lähtien: ”tää nykyinen opetussuunnitelma ohjaa sen pariin monesta näkökulmasta [...] tää nykyinen opetussuunnitelma ohjaa hyvin vahvasti, hyvin vahvasti ihan jo arvoperustalta lähtien siihen tunnekasvatuksen pariin”.

Osa opettajista puolestaan koki, että tunnekasvatus on opetussuunnitelmassa enemmänkin yksittäisenä mainintana tai epäselvästi

havaittavissa. Esimerkiksi haastateltavan 3 mukaan tunnekasvatus on luettavissa opetussuunnitelmassa rivien välistä ja toivoisikin, että se olisi selkeämmin esillä:

Käsittääkseni ei taida tunnekasvatusta niinku käsitteenä edes olla kauheen vahvasti siellä niinku ihan näin suoraan et se on siellä niinku rivien välissä [...] toivoisin et se ois siel niinku selkeemmin vielä et tuntuu, että arki työelämässä nää käsitteet niinku vaikka tunnekasvatus käsitteenä ni saattaa olla monille opettajille silleen et öö mitäs se on mutta sitten käytännössähän sitä tapahtuu ja toteutetaan siellä mut ei vaan niin tietoisesti, (Haastateltava 3).

Haastateltavan 4 mukaan tunnekasvatus on kyllä mainittu opetussuunnitelmassa, mutta sen toteuttaminen jää, koska se ei ole suoraan osana tavoitteita: "No mä sanoisin, että siellä on sanottu ja se on niinkun mainittu siellä et se vähän niinkun kuuluu siihen mutta sen toteuttaminen on jäänyt niinkun tai et koska se ei selkeesti oo niinkun tavoitteissa". Myös haastateltava 1 koki, ettei opetussuunnitelma anna konkreettisia ohjeita tunnekasvatuksen toteuttamiseen, vaikkakin kannustaa siihen: "Ehkä se, että tietysti opetussuunnitelma, se nyt ei anna niin semmosia konkreettisia, että tee näin tee tätä, mutta kyllä se siihen kannustaa".

Haastateltava 2 ei osannut kertoa kokemuksestaan, sillä hän paljasti meille, ettei lue opetussuunnitelmaa: "Vaikea sanoa, ei tule luettua sitä (opsia)".

5.2.2 Opettajien kokemus tunnekasvatuksen roolista osana musiikin sisältöjä ja tavoitteita

Opettajien kokemukset tunnekasvatuksen roolista osana musiikin oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita vaihteli aineistossa kokemuksista, että tunnekasvatusta on sopivasti musiikin sisällöissä ja tavoitteissa, kokemuksiin, että tunnekasvatuksen huomioiminen vaatii muutosta. Opettajat kertoivat myös, mihin sisältöihin ja tavoitteisiin he ovat kokemustensa mukaan yhdistäneet tunnekasvatusta.

Tunnekasvatuksen rooli musiikin oppiaineen sisällöissä ja tavoitteissa koettiin pääosin sopivaksi. Esimerkiksi haastateltava 6 totesi seuraavasti: "No mä mä koen että sitä on niin kun.. ihan riittävästi ehkä tuolla tavoitteissa". Myös haastateltava 5 koki tunnekasvatuksen roolin melko sopivaksi musiikin

tavoitteissa ja sisällöissä: ”No kyl mä ite oon.. kokemu et se on ollu sillee ihan sopivassa määrin”, (haastateltava 5). Samaa mieltä oli myös haastateltava 1. Hän koki myös hyväksi, että opettajille on jätetty vapaus toteuttaa sitä opetuksessaan omalla tavallaan:

Koen kummiskin, että se on hyvä, että se opetussuunnitelma ei niinku turhaan jotenki tarkkoja tavoitteita ja rajauksia tee ja että miten niinku tommosia määriä, että miten paljon pitää mitäki olla, että koska kummiski se on se niinku opettajan työn vapaus, että saat ite sitten suunnitella ja toteuttaa sen opetuksen niinku haluaa, (haastateltava 1).

Haastateltava 9 koki kysymyksen haastavaksi:

Toiki on vaikee kysymys, koska jokainen opettaja opettaa omalla tavallaan sitä musiikkia [...] Ainaki on hyvä jossain koulutuksen vaiheessa et käydään läpi sellasta, ettei tuu sitten tai ne voi olla aika vaikeitakin ne tilanteet et siellä joku oppilas alkaa riehumaan, (haastateltava 9).

Osa opettajista olikin sitä mieltä, että tunnekasvatuksen rooli tarvitsee muutosta opetussuunnitelmassa. Opettajat kokivat muun muassa, että tunnekasvatus tai siihen liittyvät teemat voisivat olla vahvemmin ja selkeämmin mainittu. Esimerkiksi haastateltava 3 totesi seuraavasti: ”se (tunnekasvatus) voisi olla siellä vahvemmin ja näkyvämmiin esillä”. Hänen mukaansa tunnekasvatus on tärkeämpi asia musiikintunneilla, kuin mitä opetussuunnitelmassa määritetään ja on osa musiikinopetuksen tehtävää:

Tärkeämpi asia ehkä mitä opsi antaa niinku tavallaan ymmärtää, et se on tosi keskeinen, ja ehkä kun siin taustakysymyksissä oli myös niistä tavoitteista, mikä on musiikinopetuksen tavoite, niin siihen liittyy just vahvasti tää tunnekasvatusaspekti [...] Et ehkä se semmonen niinku tunteiden käsittely, tunnistaminen ja ilmaisu on niinku se alakoulun musiikinopetuksen tehtävä niinku tunnekasvatuksen näkökulmasta”, (haastateltava 3).

Myös haastateltavan 7 mukaan musiikin tavoitteissa ja sisällöissä ”ois voinu korostaa sitten niinku musiikin taitojen tai sitä musiikin yhdessä tekemisen iloa ja sitä kautta saavutettavaa tunnetta”. Haastateltava 8 puolestaan nostaa opetuksen viikkotuntimäärät esiin, sillä kokee, ettei tunnekasvatuksen rooli ole riittävää opetuksen näkökulmasta: ”Mä ajattelen, et ei se tietenkään niinku musiikinopetuksen näkökulmasta ole riittävää, koska musiikinopetuksen tuntimäärät on minimissään [...] ei niihin opsin tavoitteisiin päästä enää näillä tuntimäärillä, et sielt on pakko jättää jotain pois”.

Haastateltava 9 ei ottanut kantaa, onko tunnekasvatusta musiikin tavoitteissa ja sisällöissä sopivassa määrin, mutta hänen kokemuksensa mukaan tunnekasvatukseen liittyvät sisällöt ovat kuitenkin lisääntyneet opetussuunnitelmassa edellisiin opetussuunnitelmiin verrattuna: ”Toiki on vaikea kysymys, koska jokainen opettaja opettaa omalla tavallaan sitä musiikkia [...] No ainaki mitä nyt musiikin opetussuunnitelma niinku mitä oon kattonu sitä kehitystä niin yhä enemmän niinku sinne on tullu sitä omaa improvisointia, omaa tuottamista, säveltämistä”.

Opettajat yhdistivät tunnekasvatuksen musiikin sisältöihin ja tavoitteisiin ilmaisun, oman tuottamisen, kuunteluharjoitteiden sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kautta. Haastateltava 8 toteaa, että ”No kyllä se on ihan siis, sehän on niinku kaiken ydin, miten sä pystyt ilmaisemaan yhtään mitään siellä, jos se ei ole yhteyttä omiin tunteisiin”. Myös muun muassa haastateltava 9 toteaa, että ”kehollinen ilmaisu, se on tunteiden esittämistä”. Haastateltava 4 puolestaan kokee tunnekasvatuksen sisältyvän ilmaisuun, vaikka toisaalta toteaa sen jäävän koulumusiikissa taka-alalle:

No ehkä mä näkisin sen juurikin siinä ilmaisullisessa näkökulmassa tai että jotenkin siinä, että mitä sä voit sillä musiikilla ilmaista tai niinkun lähtökohtasestihan kaikki musiikki on jonkun tiiäkkö silleen et vois karrikoidusti sanoo silleen et jonkun tunteen ilmaisemista, että kaikki biisihän on silleen et no tämä kertoo rakkaudesta tai tämä kertoo pettämisestä tai niinku että monihan on niinkun että sitähan se on, vaikka sitten helposti se koulumusiikki onki jotain ihan muuta, (haastateltava 4).

Ilmaisun merkitys tunnekasvatuksessa yhdistyi myös omaan tuottamiseen luovan keksinnön ilmaisussa: ”kyl mä aattelen että varmaan siinä ainakin kun luova keksintöhän on opetussuunnitelmassa, niin kylhä niissä tilanteissa ainakin se oma tunteiden ilmaisu yleensä tulee”, (haastateltava 5). Omaan tuottamiseen yhdistettiin lisäksi säveltäminen ja improvisointi: ”Ja sit se ite säveltäminen niin tunteita tuodaan siihen tai improvisoidaan joku satu niin siellä tuodaan se tunne niinku ääneksi, rytmiksi”, (haastateltava 9). Haastateltava 9 mainitsi yhdistävänsä tunnekasvatusta myös elämykselliseen kuunteluun.

Tunnekasvatuksen yhdistäminen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin liittyviin sisältöihin ja tavoitteisiin ilmeni toisten huomioimiseen, empatiaan ja

kulttuuriseen hyväksymiseen sekä yhteishenkeen liittyen. Esimerkiksi haastateltavan 6 kertoi yhdistävänsä tunnekasvatusta toisten huomioimiseen liittyvään tavoitteeseen: ”Nii esim. tää muitten huomiointi mainittiin just sen yhteismusisoinnin yhteydessä, mutta aattelin että se liittyy myös siihen et esimerkiksi, kun muut esittää, niin sä kuuntelet, eli harjoittelet hyvänä yleisönä olemista”. Myös haastateltavan 9 kokemukset tunnekasvatuksesta yhdistyivät empatian harjoittelun kautta hyvän yhteishengen luomiseen sekä eri kulttuurien hyväksymiseen ryhmässä.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta ja tunnekasvattajuudesta alakoulun musiikintunneilla. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös tunnekasvatuksen osuutta opetussuunnitelmassa ja osana musiikin oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita opettajien kokemuksiin perustuen. Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen päätuloksia tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Luvun lopuksi teemme johtopäätökset tutkimuksesta, arvioimme tutkimuksen luotettavuutta, rajoituksia ja eettisyyttä, sekä esitämme potentiaalisia jatkotutkimusaiheita ja käytännön sovelluksia.

6.1.1 Tunnekasvatus osana alakoulun musiikintunteja

Opettajien kokemukset musiikin oppiaineen mahdollisuuksista tunnekasvatuksen toteuttamiseen perustuivat aineistossa oppiaineen olemukseen sekä oppilasryhmän vaikutukseen. Kaikki haastateltavat kokivat musiikin herättävän erilaisia tunteita (ks. Eerola & Saarikallio, 2010, s. 260) ja siten olevan mahdollinen konteksti tunnekasvatuksen toteuttamiselle. Musiikin työtapojen koettiin myös tukevan tunnekasvatusta, sekä helpottavan tunteiden käsittelyä. Tätä tukee myös Saarikallion (2019) määrittämä AAA-malli, jonka mukaan musiikin avulla voi tavoittaa tunteita, lisätä tunnetietoisuutta sekä säädellä itse toimijana tunteitaan.

Toisaalta haastateltavat kokivat musiikin herättävän oppilaissa myös tunteellisia muistoja, joiden avulla he pääsivät keskustelemaan tunteista vielä syvemmin. Ahonen (1993, s. 53) vahvistaakin, että musiikki vaikuttaa aivojen limbiseen järjestelmään, jossa myös muistot sijaitsevat. Limbinen järjestelmä vastaa myös tunteiden säätelystä, ja näin ollen musiikki herättää erilaisia tunteita eri ihmisissä. Kokkosen (2017) mukaan toimiva tunnepohja ja tunteet

itsessään vaikuttavat myös oppimiseen, minkä vuoksi tunteita tulee käsitellä avoimesti.

Osa haastateltavista tunnisti tunnekasvatuksen toteutuksen riippuvan myös oppilasryhmästä – toiset ryhmät tarvitsevat enemmän tunnekasvatusta kuin toiset. Esimerkiksi Isopahkala (2014, s. 140) nostaa esiin yhteiskunnan moniarvostumisen, minkä vuoksi ongelmat ja kipeät tunteet ovat oppilasryhmässä lisääntyneet. Tämän myötä tarve tunnekasvatukselle lisääntyy. Haastateltavat mainitsivat myös ryhmäkoon tuomat haasteet. Esimerkiksi haastateltava 5 puhui ison ryhmäkoon sulkevan pois mahdollisuuksia syventää tunnekasvatusta.

Opettajien kokemukset tunnekasvatuksen hyödyntämisestä opetustyössä perustuivat tunnekasvatuksen tietoisuuteen ja suunnitelmallisuuteen sekä pedagogisiin ja kasvatuksellisiin valintoihin opetustilanteissa. Tunnekasvatuksen tietoisuus ja suunnitelmallisuus olivat toisiinsa verrattavissa opettajien vastauksissa. Jos tunnekasvatuksesta oltiin tietoisia, sitä myös toteutettiin musiikinopetuksessa enemmän suunnitellusti. Toisaalta myös haastateltavat, jotka kokemukseensa perustuen tiedostivat toteuttavansa tunnekasvatusta suunnitellusti musiikinopetuksessaan, ymmärsivät sen, että sitä tapahtuu musiikintunneilla tiedostamatta ja suunnittelemattakin (ks. Ruokonen, 2016, s. 9–10). Erityisesti haastateltava 9 korosti, kuinka kokee musiikin olevan vahvasti tunnekasvatusta, minkä vuoksi tunnekasvatusta tapahtuu hänen musiikinopetuksessaan paljon myös tiedostamatta.

Suurin osa haastateltavista kuitenkin koki tunnekasvatuksen yhdistämisen musiikinopetukseen vieraana ja epätyypillisenä itselleen. Ennemminkin tunnekasvatuksen koettiin olevan osa kokonaisvaltaista opettajuutta ja opetusta sekä ilmenevän tarpeen vaatiessa kouluarjen kasvatustilanteissa. Haastateltava 2 myönsi kuitenkin, ettei ajattele tunnekasvatusta työssään juuri lainkaan. Tämä on mielenkiintoista, sillä esimerkiksi Tomperi ja muut (2022, s. 21) sekä Virtanen (2015, s. 183) näkevät tunnetaidot opetus- ja kasvatustilanteissa keskeisimpinä taitoina, joita vaativassa ihmissuhdetyössä tarvitaan päivittäin. Todennäköisesti tilanne

on se, ettei osa haastateltavista ole tiedostanut toteuttavansa opetus- ja kasvatustyönsä ohessa myös tunnekasvatusta. Tätä tukee myös tutkimusaineistomme, sillä haastattelutilanteessa osa tutkittavista oivalsi tunnekasvatuksen käsitteen laajuuden ja ymmärsi sen myötä käyttäneensä opetuksessaan tunnekasvatusta tukevia työtapoja. Isopahkala (2021) uskookin, että aina on ollut tunnekyvykkäitä opettajia, jotka ovat harjoittaneet opetusryhmänsä kanssa monipuolista tunnekasvatusta, vaikka tunnekasvatuksen teoriaa ei vielä nykyäänkään tunneta kovin hyvin. Ehkä se onkin teema, jonka äärelle tulisi opettajana pysähtyä, jotta sen voisi tiedostaa osana työtään.

Ruokosen (2016, s. 9–10) mukaan musiikkipedagogit jakaantuvat toisiinsa nähden sen mukaan, kannattavatko he praksiaalista vai esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa vai sijoittuvatko kenties suuntausten välimaastoon. Myös Laine (2008, s. 266) näkee opettajan pedagogisten valintojen liittyvän keskeisesti arvotavoitteisiin. Näihin peilaten osa tutkittavista edusti vastaustensa perusteella enemmän praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa, mikä näkyi esimerkiksi soittamisen korostamisena verrattuna ilmaisuun. Haastateltavista löytyi kuitenkin opettajia, joiden pedagogiset kokemukset sopivat enemmän esteettisen musiikkikasvatusfilosofiaan, eli he hyödynsivät selvästi enemmän tietoista ja suunniteltua tunnekasvatusta musiikinopetuksessaan. Konkreettisesti tämä näkyi aineistossa muun muassa musiikkisuhteen korostumisena opetuksessa sekä tunneilmaisun mallintamisena oppilaille. Osa haastateltavista oletettavasti sijoittui Ruokosen (2016, s. 9) määrittelemien musiikkikasvatusfilosofioiden välimaastoon, sillä he kertoivat suunnittelevansa välillä tunnekasvatusta tukevia harjoitteita musiikintunneille. Heidän vertaillessaan suunnitellun ja suunnittelemattoman tunnekasvatustoiminnan suhdetta toisiinsa pääpaino oli kuitenkin suunnittelemattomassa toiminnassa.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemukset tunnekasvatuksen hyödyntämisestä musiikintunneilla perustuivat pedagogiikan lisäksi myös kasvatustilanteisiin. Musiikki muiden taito- ja taideaineiden tapaan herättää

yksilöissä erilaisia kokemuksia, tuntemuksia, kokonaispersoonallisuuden kasvua ja kehitystä, sekä auttaa ymmärtämään muita ihmisiä (Jalovaara, 2005, s. 97; Kuusela & Lintunen, 2010, s. 120; Lindström, 2011, s. 199; ks. myös POPS, 2014). Jo musiikin arvottamisesta (ks. Opetushallitus, 2023; Lindström, 2011, s. 204) keskustelemalla päästään käsiksi elämisen taitojen kannalta tärkeisiin teemakokonaisuuksiin luontevasti oppilaiden kanssa. Haastateltava 8 kertoikin sallivansa opettajana myös oppilaiden kielteiset tunteet musiikinopetuksessaan, mikä saattaa Isopahkalan (2014, s. 149) mukaan olla edelleenkin koulussa kyseenalaistettavaa toimintaa ja vaativan opettajalta rohkeutta. Nikkola (2013, s. 62) huomioi myös, ettei oppimiseen liittyvien arveluttavien tunnekokemusten käsittelyyn ole tarpeeksi aikaa tai selkeää rakennetta kouluarjessa.

Toisaalta opettajilla ei välttämättä Isopahkalan (2014, s. 149) mukaan ole tietoa, miten käsitellä oppilaiden negatiivisia tunnekokemuksia ja pahaa oloa kouluympäristössä. Osa tutkimukseen osallistuneista koki tunnekasvatukseen olevan osaamista, mutta osa kokikin sen olevan vielä alkutekijöissään. Osa puolestaan oivalsi haastattelutilanteen aikana jotain tärkeää omasta osaamisestaan tunnekasvattajana. Jos tunnekasvattajuuteen oli opettajien mukaan osaamista, he sovelsivat sitä oppiaineisiin, kuten musiikinopetukseen tai kasvatustilanteisiin. Osalle haastateltavista selkeää epävarmuutta tunnekasvattajuudestaan aiheutti tilanne, jossa tunnekasvattajuus oli vahva osa kasvatustilanteita ja omaa opettajuutta, mutta sen tietoinen ja suunniteltu toteutus esimerkiksi musiikinopetuksen yhteydessä olikin vierasta. Tällöin tunnekasvattajuuden koettiin olevan vielä alkutekijöissään.

Virtasen (2015, s. 14–15) mukaan opettaja tarvitsee tunnekasvattajana emotionaalista osaamista ja tunneälyä sekä taitoa olla läsnä oppilaidensa kanssa. Lindström (2011, s. 206) peräänkuuluttaa myös opettajan tärkeyttä puuttua sellaisiin oppilaiden välisiin tilanteisiin, joissa arvostus ei toteudu. Lisäksi Isopahkalan (2014, s. 144–145) mukaan oppilaiden toiminta muuttuu helposti toisiaan haavoittavaksi toiminnaksi, ellei opettajana puutu siihen ajoissa. Ehkä olennaisinta haastateltavien koetun tunnekasvattajuusosaamisen

suhteen on se, että opettajat tiedostaisivat tekevänsä työssään tunnekasvatusta sekä ymmärtäisivät toimintansa opettajana vaikuttavan oppilaisiin ja ilmapiiriin luokassa. Opettajien ei tulisi rajata itseään päteviksi tai epäpäteviksi tunnekasvattajiksi sen mukaan, liittyykö opettajan harjoittama tunnekasvatus kasvatustilanteiden lisäksi myös oppiaineisiin.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan omaan tunnekasvattajuuteen vaikuttivat positiivisesti koulutustausta, perehtyminen aiheeseen itsenäisesti, lisäkouluttautuminen, tunnekasvatusmateriaalit ja kouluyhteisö. Haastateltava 1 oli ainoa tutkimukseen osallistunut, joka mainitsi opintojensa painottuneen tunnekasvatukseen, minkä vuoksi hän koki saaneensa hyvät edellytykset tunnekasvatuksen toteuttamiseen opettajana. On mielenkiintoista tarkastella sitä, miten opettajankoulutus tukee esimerkiksi tunnekasvattajuuden kehittymistä ja sen toteuttamista tulevassa työssä, sillä haastateltavan 1 kokemus on ilmeisen positiivinen. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma rakentuu ilmiölähtöisyyteen eli oppimiseen liittyvien ilmiöiden ja ongelmien monipuoliseen ymmärtämiseen (Jyväskylän yliopisto, 2022b). Näitä ilmiöitä ovat oppiminen ja ohjaus, vuorovaikutus ja yhteistyö, osaaminen ja asiantuntijuus, tieteellinen tieto ja ajattelu sekä kasvatus, yhteiskunta ja muutos. Vuorovaikutus ja yhteistyö -ilmiön yhteydessä mainitaan tunnetaidoista ja osaaminen ja asiantuntijuus -ilmiön yhteydessä mainitaan omien tunteiden tiedostamisesta. Kuitenkaan minkään ilmiön yhteydessä ei mainita tunnekasvatuksesta ja siihen perehtymisestä. Tämä siis ilmeisesti jää tulevan luokanopettajan omalle vastuulle joko opiskeluaikana tai työelämässä, mihin myös aineistomme viittaa. Myöskään esimerkiksi Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen perusopintoihin ei sisälly kurssia tunnekasvatuksen käsittelystä musiikinopetuksen yhteydessä (Jyväskylän yliopisto, 2023). Teemaa saatetaan kuitenkin sivuta musiikinopetuksen työvälineitä -kurssin yhteydessä musiikkiliikunnassa ja kuuntelukasvatuksessa. Lindströmin (2011, s. 206–207) mukaan musiikinopetusta voidaan tietoisesti toteuttaa myös tunnekasvatuksena esimerkiksi musisoinnin yhteydessä koettujen tunteiden

käsittelyn myötä. Aineistomme mukaan muutamit haastateltavat mainitsivat kiinnostuksensa lisäkoulutusta tunnekasvatukseen tietoisempaan hyödyntämiseen musiikkikasvatuksessa, sillä he näkivät aiheen tärkeänä. Noin puolet opettajista kokivat tarvitsevänsä lisäkoulutusta ylipäättään tunnekasvatusteemoista. Ehkä tämä kertoo jotain aiheen ajankohtaisuudesta nykypäivänä.

Myös valmiiden tunnekasvatusmateriaalien ja koulun toimintakulttuurin koettiin helpottavan tunnekasvatuksen toteuttamista koulutuksen, lisäkoulutautumisen ja itsenäisesti tunnekasvatusteemoihin perehtymisen lisäksi. Valmiissa materiaaleissa koettiin positiivisena ongelmana se, että niistä on jopa runsaudenpula. Sen sijaan haastateltavat 8 ja 9 mainitsivat kouluyhteisön ja toimintakulttuurin merkityksen tunnekasvatuksen toteuttamisessa opettajana. Nikkola (2013, s. 66) huomauttaa, että koulutusorganisaatioilla on tapana hyödyntää suojautuvia menetelmiä, jotka lopulta haittaavat uuden oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 26) mainitaan toimintakulttuurin myötä toteutuvan perusopetuksen yhtenäisyys ja sen kehittämisessä opetuksen järjestäjällä on keskeinen vastuu. Kuten opetussuunnitelmassakin mainitaan, aikuisten tapa toimia koulussa välittyy oppilaille, jotka omaksuvat aikuisten esimerkistä kouluyhteisön arvot, asenteet ja tavat. On täysin ymmärrettävää, että tunnekasvatuksen toteuttamista opettajana helpottaa tai vaikeuttaa koulun toimintakulttuuri. Tässäkin tapauksessa koulun aikuisilla tulisi olla riittävästi tunneälyä toimiakseen yhdessä samoja sääntöjä ja periaatteita noudattaen lasten parhaaksi.

Opettajien näkemykseen tunnekasvattajuuden muuttumisesta opetusuran aikana ovat vaikuttaneet tiedon lisääntyminen, opettajana kehittyminen ja tunnekasvatuksen tärkeys. Haastateltavien vastauksissa painottuivat erityisesti opettajana kehittyminen ja tunnekasvatuksen tärkeyden ymmärtäminen oppilaiden kannalta. Opetustyössä rohkeus ja rentous ovat lisääntyneet, jolloin on helpompi olla oma itsensä myös opettajana, havainnoida paremmin luokkatilanteita ja työn yksityiskohtia. Haastateltavan 3 mukaan

opettajakokemus on tuonut luottoa siihen, että tärkeät asiat tulevat työssä tehdyksi, vaikka niitä ei aina tietoisesti ajattelisikaan. Tunnekasvatuksen tärkeyttä sen sijaan ovat korostaneet oppilaiden tarpeet sekä lisääntynyt tieto ja käytännön positiiviset kokemukset. Erityisesti haastateltavan 5 mukaan hänen luokallaan on oppilaita, joilla on haasteita tunteiden säätelyssä ja niistä puhumisessa, joten tunteiden ilmaisun harjoittelu on ollut tarpeellista oppilaiden kanssa myös oppitunneilla. Myös haastateltava 8 myöntää, ettei ole aiemmin ymmärtänyt, kuinka tärkeässä osassa tunnekasvatus on sekä opettajan työkuvaan että osana koko koulun toimintakulttuuria. Luukkaisen (2005, s. 171–172) mukaan opettajan ammatti perustuu asiantuntijuuteen, jossa kehittyminen on keskeinen osa työnkuvaan. Käytännön opetustyö vaatii jatkuvaa innostusta, innovatiivisuutta ja kykyä liikkua oppilaiden toiveiden, tarpeiden, etujen ja yhteiskunnan sekä opetuksen tavoitteiden välillä. Onkin naiivia olettaa, että opettajat saisivat koulutuksestaan sellaiset tietotaidot, joilla selviytyä opetusurastaan. Opetustyön työtehtävät muuttuvat jatkuvasti, jolloin hyvänkin koulutuksen saanut opettaja huomaa väistämättä jossain vaiheessa, että häneltä vaaditaan osaamista, johon ei ole saanut koulutusta. Luukkainen (2005, s. 172) tarkentaakin, että opettajan pääasiallinen kasvu tapahtuu koulutuksen sijaan työelämässä, eikä sille ole ylärajaa. Valmius uuden oppimiseen on välttämätöntä opetus- ja kasvatusalalla.

6.1.2 Tunnekasvatus opetussuunnitelmassa ja osana musiikin sisältöjä ja tavoitteita

Toisena tarkoituksena tässä tutkimuksessa oli tutkia musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta osana opetussuunnitelmaa ja tarkemmin osana musiikin oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita. Opettajien kokemukset tunnekasvatuksen roolista opetussuunnitelmassa vaihtelivat hyvin laajasti, eikä ihme, sillä se on ripoteltu sinne paloittain eri kohtiin. Tunnekasvatuksen teemat esiintyvät opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) useiden oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa sekä opetussuunnitelman arvoperustassa, oppimiskäsityksen määrittämisessä ja laaja-alaisissa tavoitteissa.

Itsessään tunnekasvatuksen käsitettä ei myöskään ole opetussuunnitelmassa. Useat haastateltavat kokivatkin tunnekasvatuksen olevan enemmänkin yksittäinen maininta opetussuunnitelmassa, vaikka toisaalta osa koki opetussuunnitelman ohjaavan tunnekasvatukseen monissa oppiaineissa. Haastateltava 8 oli myös ainut, joka mainitsi opetussuunnitelman ohjaavan tunnekasvatukseen myös oppiaineiden ulkopuolelta arvoperustasta lähtien.

Mielestämme onkin huolestuttavaa, että näin tärkeässä aiheessa valtakunnallinen opetussuunnitelma (POPS, 2014, s. 17) antaa opetuksen järjestäjille päätösvallan, miten esimerkiksi arvoperustan toteutumista seurataan ja arvioidaan. Samalla opettajat kaipaisivat selkeämpää linjaa, sillä tällä hetkellä vastuu tunnekasvatuksen toteutuksesta jää pitkälti yksittäisen opettajan vastuulle (ks. Jalovaara, 2005, s. 95; Väliavaara & Åfors, 2020, s. 69). Haastateltava 4 toivoikin, että tunnekasvatus näkyisi selkeämmin oppiaineiden tavoitteissa, jotta jokainen opettaja olisi velvollinen ottamaan sen huomioon opetuksessa. Haastateltava 3 puolestaan toivoi tunnekasvatuksen selkeämpää käsittelyä opetussuunnitelmassa, sillä käsitteen tasolla tunnekasvatus voi olla vieras, vaikka käytännössä sitä hänen mukaansa toteutetaan koulussa (ks. Isopahkala, 2021).

Sama vastakkainasettelu näyttäytyi aineistossa, kun kysyttiin tarkemmin tunnekasvatuksen roolia musiikin oppiaineen sisällöissä ja tavoitteissa. Musiikin sisällöissä ja tavoitteissa tunnekasvatus on yhdistettävissä useaan kohtaan (POPS, 2014, s. 263–264). Kuten Suomi (2019, s. 45) toteaa, musiikin sisällöt esitetään kuitenkin melko yleisellä tasolla, jolloin opettajalle jää rajaton mahdollisuus toteuttaa opetustaan. Osa haastateltavista koki tunnekasvatuksen osuuden sopivana musiikin oppiaineessa, mitä perusteltiinkin juuri esimerkiksi opettajan vapauden ja oman tavan opettaa säilymisellä (ks. Suomi, 2019). Haastateltava 9 mainitsi myös oman kokemuksensa mukaan tunnekasvatuksen lisääntyneen nykyiseen opetussuunnitelmaan. Tämä näkyy tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) esimerkiksi tunnetaitojen käsitteen esiintymisellä, mitä ei ollut vielä edellisessä opetussuunnitelmassa (POPS, 2004).

Osa haastateltavista koki kuitenkin, että tunnekasvatuksen pitäisi olla selkeämmin esillä, sillä tunnekasvatus koettiin muun muassa tärkeämmäksi, mitä opetussuunnitelma antaa ymmärtää (haastateltava 3). Musiikinopetuksen näkökulmasta koettiin, ettei tunnekasvatuksen rooli ole riittävä, kun tavoitteisiin ei enää päästä minimiviikkotuntimäärällä ja näin ollen jotain on jätettävä pois. Opettajan pitää siis priorisoida, mitkä tavoitteet kaipaavat hänen mielestään enemmän aikaa, mikä Väливаaran ja Åforsin (2020, s. 69; ks. myös Jalovaara, 2005, s. 95) tutkimuksessa näyttäytyi siten, että tunnetaitojen opetuksen koettiin vievän aikaa oppiainekohtaiselta opetukselta. Tätä ajatusta vahvisti myös haastateltava 4, jonka kokemuksen mukaan tunnekasvatus jää helposti soittamisen ja laulamisen varjoon. Nussbaum (2011) kuitenkin toteaa, että opetussisällöt eivät yksinään ole tunnekasvatusta, vaan katse tulee kääntää opetusmenetelmiin.

Kysyimmekin haastateltavilta konkreettisia kokemuksia, miten he ovat hyödyntäneet tunnekasvatusta musiikintunneilla. Luokittelimme vastaukset teoriaohjaavan analyysimenetelmän avulla, johon toimme opetussuunnitelmasta (POPS, 2014, s. 265–266) musiikin arviointikriteereistä jokaisen tavoitteen Arvioinnin kohteet oppiaineessa -sarakkeen kuvaustekstit. Loppujen lopuksi haastateltavien kertomat kokemukset jakoutuivat kaikkiin musiikin oppiaineen tavoitteisiin (ks. Taulukko 4). Tämä onkin mielenkiintoista, kun tulos rinnastetaan haastateltavien kokemuksiin siitä, miten opetussuunnitelma ohjaa tunnekasvatukseen. Haastateltavat totesivat opetussuunnitelman ohjaavan tunnekasvatukseen ilmaisun, kuuntelun, oman tuottamisen sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen kautta. Todellisuudessa opettajat siis hyödynsivät tunnekasvatusta paljon laajemmin rinnastettuna musiikin sisältöihin ja tavoitteisiin, kuin mitä kokivat opetussuunnitelman ohjaavan (vrt. Virtanen, 2013, s. 223). Esimerkiksi haastateltava 6 kertoi opetussuunnitelman ohjaavan tunnekasvatukseen osana vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Hänen kokemuksensa konkreettisista oppituntiharjoitteista oli kuitenkin jaettavissa opetussuunnitelman tavoitteisiin T1, T2, T3, T4 ja T5 (ks. liite 3). Tämä voi selittyä myös sillä, että kaikkia harjoitteita suunniteltaan tai

toteuttaessaan hän ei ole tiedostanut harjoitteiden yhteyttä tunnekasvatukseen, vaan se on tullut ”vahingossa” mukana ”sivutuotteena”, kuten esimerkiksi haastateltavat 2 ja 7 totesivat (ks. liite 1; vrt. Ruokonen, 2016).

Tarkasteltaessa edelleen haastateltavien konkreettisia kokemuksia tunnekasvatuksen hyödyntämisestä musiikintunneilla (ks. taulukko/liite), huomattiin, että kaikilla haastateltavilla oli kokemuksia kuuntelukasvatukseen liittyvistä harjoitteista. Lisäksi oppiaineintegraation hyödyntäminen tunnekasvatuksessa oli yleistä ja monipuolista. Oppiaineiden kautta toteutettava tunnekasvatus onkin yksi ennaltaehkäisevä keino vähentää oppilaiden pahaa oloa, ongelmakäyttäytymistä tai koulukiusaamista (ks. Bisquerra Alzina, 2003, s. 27; Goleman, 1997, s. 285; Goralska, 2020, s. 121; Isokorpi, 2004, s. 137–138; Väливаara & Åfors, 2020, s. 57). Aineistomme mukaan musiikkia oli esimerkiksi yhdistetty liikuntaan (musiikkiliikunta), kuvataiteeseen (musiikkipiirustus) sekä äidinkieleen ja kirjallisuuteen (musiikkisadut, sanoitusten pohtiminen) tunnekasvatusta opetettaessa (ks. liite 3). Myös opetussuunnitelma (POPS, 2014, s. 31, 263–264) kannustaa oppiaineiden integroimiseen, mikä näkyy myös musiikin oppiaineen tavoitteissa (T3 ja T5). Suomi (2019) ja Lindström (2011) tukevat myös oppiaineiden integraatiota oppimiseen ja musiikin oppiaineen arvotukseen vedoten.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen moninaisuuden vuoksi myös käsitykset tutkimuksen luotettavuuteen liittyen ovat hyvin erilaisia, eikä tutkimuksen arviointiin olekaan näin ollen olemassa yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 134, 140). Juutin ja Puusan (2020b, s. 175) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin arvioida uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden mukaan. Käsitteitä on kuitenkin hankala määritellä yksiselitteisesti, mutta sen huomaa tutkimuksen laadussa, jos ne eivät toteudu toivotulla tavalla. Eskola ja Suoranta (1998, s. 211) tarkentavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa

keskeisenä luotettavuuden kriteerinä nähdään tutkija itse, minkä vuoksi luotettavuuden arviointi liittyy koko tutkimusprosessiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan tulee jatkuvasti pohtia ratkaisujaan ja sen myötä huomioida myös analyysin kattavuus sekä tutkimuksen luotettavuus (Eskola & Suoranta, 1998, s. 209).

Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 136–137) mukaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden käyttöä on kritisoitu ja ehdotettu korvattavan toisilla käsitteillä laadullisen tutkimuksen parissa. Myös Aaltio ja Puusa (2020, s. 179) kirjoittavat, että validius ja reliaabelius käsitteinä eivät täysin sovellu laadullisen tutkimuksen uskottavuuden arvioinnin perusteiksi. Käsitteitä voidaan kuitenkin soveltaa laadulliseen tutkimukseen, kunhan tutkija on sisäistänyt tutkimuksen luonteen ja käsitteiden poikkeavuuden verrattuna käsitteiden käyttöön määrällisessä tutkimuksessa. Aaltio ja Puusa (2020, s. 180–181) jatkavat, että laadullisen tutkimuksen arvioinnissa mietitään myös siirrettävyyttä eli ovatko tutkimustulokset mahdollisia jossain toisessa ympäristössä ja voisiko aihetta tutkia uudelleen kenties siellä. Tässä tutkimuksessa olemmekin pyrkineet raportoimaan tarkasti tutkimuksen eri vaiheet sekä tuoneet avoimesti esille muun muassa tulosten analyysiprosessia ja tulkintoja (ks. Aaltio & Puusa, 2020, s. 181; ks. Kiviniemi, 2018, s. 85; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 141). Tämän tutkimuksen liitteistä (ks. liitteet 1–6) löytyivistä analyysitaulukoista selviävät kaikki haastateltavien alkuperäisilmaukset, joita olemme sisällyttäneet myös tutkimuksen tuloslukuun. Aaltion ja Puusan (2020, s. 184) mukaan on tavallista, että tutkimusraportti sisältää lainauksia aineistosta, jotta lukija voi seurata tutkijoiden päättelyprosessia. Lisäksi sitaatit antavat tekstiin dokumenttien merkityksen.

Validiteetin ja reliabiliteetin tarkastelemisen sijaan Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 163–165) kehottavat arvioimaan tutkimusta kokonaisuutena sen sisäisen johdonmukaisuuden eli koherenssin kautta. Näin ollen tutkimuksen eri osatekijöiden – tutkimuksen kohde, tutkijan sitoutuminen, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto,

aineiston analyysi, luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi – tulee vastata johdonmukaisesti toisiaan.

Tutkimuksemme kohteena on tunnekasvatus alakoulun musiikinopetuksessa, sillä koemme tutkijoina aiheen hyvin mielenkiintoiseksi ja ajankohtaiseksi. Olemme molemmat myös opiskelleet musiikkikasvatusta luokanopettajaopintojen ohella. Tiedostamme tässä myös tutkimuksemme heikon kohdan, sillä ymmärrämme, ettemme ole pystyneet täydelliseen objektiivisuuteen esimerkiksi tulosten analysoinnissa (ks. Eskola & Suoranta, 2008, s. 17). Toisaalta Aaltion ja Puusan (2020, s. 181–182) mukaan meillä on tutkimusaiheestamme tietynlainen esiymmärrys, mikä ohjaa tiedonhankintaa ja voi toimia myös tutkimuksen eduksi sen vuoksi, että konteksti on jo tuttu. Esimerkiksi tutkimuskysymysten ja teoriaosuuden muodostamista esiymmärryksemme on helpottanut, vaikka samalla olemme kuitenkin pyrkineet tiedostamaan ja sulkemaan pois omat ennakkokäsityksemme ja tulkintamme aiheesta (ks. Gadamer, 2005, s. 38–39; Kiviniemi, 2018, s. 86). Aaltion ja Puusan (2020, s. 182) mukaan vasta tutkijan kriittisyys esitietoaan ja siihen yhdistyviä uusia havaintoja kohtaan johdattaa tutkijan huomion asioihin, jotka muutoin vaikuttaisivat itsestään selviltä ja merkityksettömiltä. Koemme, että olemme pystyneet vähentämään tulkinnan mahdollisuutta myös Denzin (1978; Patton, 2002, s. 247–248 mukaan; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 167–168 mukaan) määrittämän tutkijaan liittyvän triangulaation avulla, sillä teemme tutkimusta yhdessä kahden tutkijan voimin.

Haastattelimme yhteensä yhdeksää opettajaa, ja aineistostamme tulikin melko laaja, vaikka tutkittavien määrää tärkeämpää laadullisessa tutkimuksessa on tutkittavien kokemus tutkittavasta aiheesta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Olimme tarkkoja, että tiedonantajat vastasivat haluamaamme ryhmää. Vaadimme haastateltavilta luokanopettajan opintoja ja minimimääräisesti musiikkikasvatuksen opintoja sekä työtä musiikkia opettavana luokanopettajana, jotta haastateltavilla olisi riittävästi tutkimuksen kohteeseen vaadittavaa kokemusta. Tiedostamme myös, että osa tiedonantajista oli meille tuttuja, mutta heidän kommenttinsa eivät muuttaneet tutkimuksen

tuloksia, eivätkä he ole lukeneet tutkimuksen tuloksia tai saaneet muutakaan tietoa tutkimuksesta ennen sen julkaisua (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 141).

Aineiston keruuseen liittyen pohdimme pitkään myös haastattelukysymyksiä. Arvioimme niiden objektiivisuutta sekä tutkimukseen vastaavuutta koehaastattelun avulla (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 72). Aineiston analysointivaiheessa huomasimme oman kokemattomuutemme tutkijoina, kun osa haastateltavista oli vastannut joihinkin haastattelukysymyksiin hyvin pintapuolisesti tai vähän kysymyksen vierestä. Pessoaan ja kumppaneiden (2019) mukaan on tavallista, että haastattelun aikana ei aina ymmärretä, ettei haastateltava vastaa täysin tutkimuskysymyksiin. Onnistuimme kuitenkin ajoittain huomaamaan vastaavanlaiset tilanteet ja kysymään tarkentavia kysymyksiä haastattelun aikana. Tutkimuksen luotettavuutta olisi kuitenkin lisännyt esimerkiksi Aaltion ja Puusan (2020, s. 183–184) esittämä tapa varmistaa joko haastattelun aikana tai sen jälkeen, että tutkittavat ja tutkija ovat ymmärtäneet keskustelun sisältöä yhteneväisesti.

Yhtenä tutkimuksemme suurimpana vahvuutena koemme tutkimukseen käyttämämme ajan (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 141). Olemme työstäneet tutkimusta vuoden sijasta kaksi, jolloin meillä on ollut aikaa paneutua tutkimukseen huolellisesti. Koimme riittävän ajan tärkeänä myös selkeän teoreettisen viitekehyksen luomisen näkökulmasta. Aiempaa vastaavaa tutkimusta emme onnistuneet löytämään muutamaa pro gradu -tutkielmaa (esim. Ellilä, 2019; Sällinen, 2018) lukuun ottamatta, mikä estää tulosten suoran vertailun, mutta koemme kuitenkin teoriataustan tukevan hyvin tutkimuksemme tuloksia muilta osin.

6.3 Jatkotutkimuskohteet ja käytännön sovellutukset

Tutkimusprosessin aikana meille heräsi useita potentiaalisia jatkotutkimuskohteita, jotka sivuavat tätä tutkimusta. Jouduimme luopumaan muutamista aiheista ja tutkimuskysymyksistä tutkimuskohteen rajauksen vuoksi, joita olisikin mielenkiintoista tutkia tulevaisuudessa lisää. Muun

muassa haastattelukysymyksissä meillä oli kysymys opettajille siitä, kuinka tunnekasvatus on vaikuttanut oppilaiden käytökseen. Tätä olisikin mielenkiintoista tutkia laajemmin tulevaisuudessa esimerkiksi seuraamalla oppilasryhmää tietyn ajan verran samalla, kun ryhmä osallistuu tunnekasvatusta sisältävään musiikinopetukseen. Lisäksi aihetta voisi tutkia oppilaiden kokemukseen perustuen, millaisena alakoulun oppilaat kokevat musiikinopetuksen, johon on yhdistetty tunnekasvatusta. Tutkittaessa opettajien kokemusta, tulevissa tutkimuksissa voisi käsitellä opettajan tunteiden ja jaksamisen yhteyttä opetustyöhön tai opettajien omien tunteiden vaikutuksia tunnekasvatuksen opettamiseen.

Sekä teoriakirjallisuudestamme että tutkimusaineistostamme ilmenee huoli taito- ja taideaineiden osuudesta nykyisessä peruskoulussa. Musiikki on muiden taito- ja taideaineiden lailla joutunut säästötoimien kohteeksi (Ruokonen, 2016, s. 14). Myös musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien huoli kohdistui musiikinopetuksen alhaiseen viikkotuntimäärään, minkä vuoksi osa opettajista koki muut musiikin sisältötavoitteet tunnekasvatusta tärkeämmäksi. Toisaalta opettajien kokemukset tunnekasvatuksen roolista opetussuunnitelmassa (ks. POPS, 2014) vaihtelivat suuresti, mikä heijastui myös opettajien kokemuksiin tunnekasvatuksen soveltamisesta musiikinopetuksessa. Tutkimuksemme vahvistikin näkemystä siitä, että jokaisella opettajalla on oma tapansa toteuttaa opettajuuttaan, ja siihen sisältyy myös tunnekasvattajuus tavalla tai toisella.

On selvää, että tunnekasvatusta tarvitaan ja opettajien tulisi olla enemmän tietoisia sen mahdollisuuksista koulussa. Tämä tutkimus vahvistaa aiempaa tutkimusta siitä, että musiikilla oppiaineena on hyvät edellytykset tunnekasvatuksen tukemiseen, mutta aineistomme mukaan vain osa opettajista toteutti sitä tietoisesti ja suunnitellusti musiikinopetuksessaan. Haluammekin Lindströmin (2011, s. 207) tavoin herättää keskustelua siitä, missä määrin ja miten tunnekasvatus tulisi huomioida opetuksessa. Tulisiko tunnekasvatusta lisätä opetussuunnitelman oppiainetavoitteisiin, jolloin se olisi selkeämpi osa jokaisen opettajan työtehtäviä; tulisiko kouluihin lisätä tunnekasvatusta varten

oma oppitunti; tulisiko tunnekasvatus integroida vahvemmin osaksi oppiaineita vai kenties jättää sen toteutus kokonaan vain opettajien vastuulle.

Tämän tutkimuksen myötä koemme, että tunnekasvatus voisi olla yhtenä ratkaisuna nykypäivän vaikeuksiin koulussa, mutta sen suunniteltu ja tietoinen toteutus osana arkipäivää ei ole vielä kovin yleistä. Onneksi tilanne on kuitenkin muuttumassa. Esimerkiksi Yle (Mansikka, 2023) uutisoi, kuinka ensi syksystä lähtien Tampereen alakouluissa lisätään tunne-, vuorovaikutus- ja turvataitojen opetusta neljännen ja kuudennen luokan oppilaille. Myös Ojamies (2023) kirjoitti Opettaja-lehdessä siitä, kuinka tunnetaitojen opetukseen varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa testataan erilaisia opetustapoja teknologiaa, musiikkia ja sarjakuvia hyödyntäen. Tutkimuksemme myötä toivomme, että tunnekasvatuksen sisältöjä käsiteltäisiin enemmän myös tulevien opettajien koulutuksessa, jotta tulevilla opettajilla olisi riittävästi työkaluja sen toteutukseen. Lisäksi mielenkiinnolla odotamme seuraavaa opetussuunnitelmaa ja tunnekasvatuksen roolia siinä, sillä tietoisuus tunnekasvatuksesta ja sen mahdollisuuksista tukea oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia tulisi lisääntyä tavalla tai toisella.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon?. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Ahonen, H. 1993. *Musiikki, sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. Finn Lectura Ab.
- Airosmaa, K. (2012). *Viisi vuotta viisaampi? Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66871/978-951-44-8738-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aro, T. 2011. Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 20–41). Niilo Mäki Instituutti.
- Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K., Nummenmaa, A.R. & Rasku-Puttonen, H. (2006). Esipuhe. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 7–16). Vastapaino.
- An, S., Capraro, M.M. & Tillman, D. (2013). Elementary Teachers Integrate Music Activities into Regular Mathematics Lessons: Effects on Students' Mathematical Abilities. *Journal for Learning through the Arts*, 9 (1), 1–19.
<https://doi.org/10.21977/D99112867>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa* 21(1), 7–43.
https://www.researchgate.net/publication/41570276_Educacion_emocional_y_competencias_basicas_para_la_vida
- Bisquerra Alzina, R. & Hernández Paniello, S. (2017). Positive Psychology, Emotional Education and the Happy Classrooms Program. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58–65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>

- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille*. Opetushallitus.
- Davies, S. (2001). Philosophical perspectives on music's expressiveness. Teoksessa P.N. Juslin & J.A. Sloboda (toim.) *Music and emotion. Theory and research* (s. 23-44). Oxford University Press.
- Dingle, G. A., Hodges, J. & Kunde, A. (2016). Tuned In Emotion Regulation Program Using Music Listening: Effectiveness for Adolescents in Educational Settings. *Frontiers in Psychology* 7:859. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00859>
- Eerola, T. (2010). Evoluutiopsykologia ja musiikki. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 343-353). Atena.
- Eerola, T. & Saarikallio, S. (2010). Musiikki ja tunteet. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 259-278). Atena.
- Ekman, P. (1992). An Argument for Basic Emotions. *Cognition and Emotions*, 6 (¾), 169-200. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02699939208411068>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ellilä, J. (2019). *Tunnetaitojen harjoittelu lukion musiikkikasvatuksessa. Lukiolaisten käsityksiä tunnetaitojen harjoittelun soveltumisesta osaksi lukion musiikkikasvatusta*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63632>
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A new philosophy of music education*. Oxford university press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. Teoksessa P.N. Juslin & J.A. Sloboda (toim.) *Music and emotion. Theory and research* (s. 431-449). Oxford University Press.
- Gadamer, H. G. (2005). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa* (2. painos). Vastapaino.

- Goleman, D. (1997). *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Otava.
- Goleman, D. (1999). *Tunneäly työelämässä*. Otava.
- Góralaska, R. (2020). Emotional Education Discourses: Between Developing Competences and Deepening Emotional (Co-)Understanding. *Qualitative sociology review: QSR*, 16(1), 110–125. <http://dx.doi.org/10.18778/1733-8077.16.1.08>
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1996). Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology* 10(3), 243–268. <https://www.johngottman.net/wp-content/uploads/2011/05/Parental-meta-emotion-philosophy-and-the-emotional-life-of-families-Theoretical-models-and-preliminary-data.pdf>
- Haapasalo, T. (2016). Lapsen tunnekasvatus. Teoksessa T. Haapasalo, K. Kirkkopelto & L. Repo (toim.) *Mun ja Sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä* (s. 16–17). Lasten keskus ja Kirjapaja Oy.
- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta*. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/119941/Annales%20C%20416%20Hintikka%20VK.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hong, H. & Luo, W. (2020). The method of emotional education in music teaching. *International Journal of Electrical Engineering & Education* 0(0), 1-9. <https://doi.org/10.1177/0020720920983559>
- Huhtinen-Hilden, L. (2013). Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (2. painos, s. 159–174). Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Opetushallitus.

- Huotilainen, M. (2013). Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (2. painos, s. 97–110). Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Opetushallitus.
- Hyvönen, L. (2006). Musiikki -kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä* (s. 46–59). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39.
- Isokorpi, T. (2004). *Tunneoppia. Parempaan vuorovaikutukseen*. PS-kustannus.
- Isopahkala, S. (2014). Opettaja tunnekasvattajana luokkatilanteessa. Teoksessa P. Atjonen, H. Happonen, J. Korkki, T. Lehikoinen-Suviranta, R. Patrikainen & E. Vähä (toim.), *Ohjausta, harjoittelua ja oppimista. Teoria ja käytäntö ohjatussa harjoittelussa* (s. 140–153). Joensuun normaalikoulu, Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1591-7>
- Isopahkala, S. (25.5.2021). Tunnekasvatus pitäisi saada osaksi koulujen arkea. Kvs Säätiö. <https://kansanvalistusseura.fi/blogi/tunnekasvatus-pitaisi-saada-osaksi-koulujen-arkea/>
- Jalovaara, E. 2005. *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Pilot-kustannus Oy.
- Jakku-Sihvonen, R. (2006). Johdanto: Omaperäinen ja taitavasti toteutettu. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä* (s. 6–9). Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39.
- Jingwen, J. (2019). *Teachers` emotions and beliefs: intertwined with teachers` support for students` psychological needs* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/148150/diss2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Johnson-Laird, P.N. & Oatley, K. (1989). The language of emotions: An analysis of a semantic field. *Cognition and Emotion*, 3, 81–123. <https://doi.org/10.1080/02699938908408075>
- Johnson-Laird, P.N. & Oatley, K. (1992). Basic Emotions, Rationality, and Folk Theory. *Cognition and Emotion*, 6 (¾), 201–223. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/02699939208411069>

- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. (2013). Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (2. Painos, s. 18–27). Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Opetushallitus.
- Joronen, K. & Häkämies, A. (2010). Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä* (s. 138–159). Tampereen yliopistopaino Oy.
- Juslin, P. N. & Laukka, P. (2004). Expression, Perception, and Induction of Musical Emotions: A Review and a Questionnaire Study of Everyday Listening. *Journal of New Music Research* vol. 33(3), 217–238.
<https://doi.org/10.1080/0929821042000317813>
- Juslin, P.N. & Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and brain sciences* 31(5).
<http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X08005293>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan?. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 175). Gaudeamus.
- Jyväskylän yliopisto. (2020). Tietosuoja Zoom -palvelussa. Luettu 15.3.2023.
<https://www.jyu.fi/digipalvelut/fi/ajankohtaista/arkisto/2020/tietosuoja-zoom-palvelussa>
- Jyväskylän yliopisto. (2022a). Tietosuojaohjeet opiskelijoille. Luettu 15.3.2023.
<https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille#autotoc-item-autotoc-0>
- Jyväskylän yliopisto. (2022b). Opetussuunnitelmat. Luettu 15.3.2023.
<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulukutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjalmat>

- Jyväskylän yliopisto. (2023). MKAPER Musiikkikasvatuksen perusopinnot (30 op). Luettu 15.3.2023. <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/moduuli/mkaper/>
- Kampanen, M. (2010). YHTEISPELI-hankkeen kautta tukea sosioemotionaaliseen kehitykseen koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä* (s.197–218). Tampereen yliopistopaino Oy.
- Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (2005). Esipuhe. Taide on ihmisen elämän ilmausta. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.), *Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta* (s. 7–13). FINN LECTURA Ab.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. (2007). *Tunteesta tunteeseen - ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin*. Opetushallitus. Otavan Kirjapaino Oy.
- Kielitoimiston sanakirja. (2023). Musiikki. *Kotimaisten kielten keskus*. Luettu 15.3.2023. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/musiikki?searchMode=all>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). PS-Kustannus.
- Klementti, L. (19.9.2022). Taide tekee tunteet tutuiksi. Suomen Vanhempainliitto. <https://vanhempainliitto.fi/blogi/taide-tekee-tunteet-tutuiksi/>
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito* (3. painos). PS-kustannus.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. (2010). Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä* (s. 119–137). Tampereen yliopistopaino Oy.

- Laine, T. (2008). Filosofiaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.), *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*, (s. 266–282). Niin & näin.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, s. 29–50). PS-Kustannus.
- Lajunen, K., Andell, M. & Ylenius-Lehtonen, M. (toim.) (2020). *Tunne- ja turvataitoja lapsille. Tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaali*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL).
- Lehtiranta, E. (2015). *Musiikki, henkisyys ja hyvinvointi. Kuinka musiikki voi muuttaa elämäsi*. Basam Books.
- Lilja-Viherlampi, L.M. (2007). *”Minunkin sisälläni soi” -musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
<https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522166647.pdf>
- Lindström, T. (2011). *Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1182553>
- Lions Quest. (2023). Elämisentaidot keskiössä joka päivä.
<https://www.lions.fi/lions-quest/>
- López Díaz-Villabella, S. & Gilar-Corbí, R. (2020). Design, implementation, and evaluation of an emotional education programme in Primary Education. *Early child development and care*, 190(14).
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1567505>
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. PS-kustannus.
- Mansikka, H. (2023, 19. huhtikuuta). Tampere alkaa opettaa alakoululaisille laajasti tunne-, vuorovaikutus ja turvataitoja. *Yle*. <https://yle.fi/a/74-20027842>
- Marin, J. (2021). *Tunteet osana organisaation identiteettiä. Organisaatioidentiteetin affektiivisuuden merkitys pääomasijoitteen yrityskaupan luomassa*

omistajamuutostilanteessa [Väitöskirja, Turun yliopisto].

<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/151113/AnnalesE72Marin.pdf?sequence=1>

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence.

Intelligence 17, 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

McCombs, B. L. (2004). The Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic Achievement and Social-Emotional Learning Outcomes. Teoksessa J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (toim.) *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does the Research Say?* (s. 23-39). Teachers College Press.

Mihalcea, R. & Strapparava, C. (2012). Lyrics, music and emotions. *Association for Computational Linguistics*. <https://aclanthology.org/D12-1054.pdf>

MOT Sanakirjat. (2023). MOT kielipalvelu. MOT Sanakirjat.

<https://www.sanakirja.fi/>

Muhonen, P & Parviainen, R. (2018). *Tunnekasvatus alakoulun luokkatilanteissa*.

[Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto].

<https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201805291810>

Mäkinen, M. (2020). *“Se ei ragee ja popittaa meidän kaa” Matkalla monipuoliseksi musiikinopettajaksi*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto].

https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/22556/urn_isbn_978-952-61-3323-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nikkola, T. (2013). Miksi ryhmä ei ryhdy työhön? Teoksessa T. Nikkola, M.

Rautiainen & P. Räihä (toim.), *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa* (s. 59–91). Vastapaino.

Nummenmaa, L. (2019). *Tunnekartasto. Kuinka tunteet tekevät meistä ihmisiä*.

Tammi.

Nurmi, P. (2013). Lupa tunteisiin. Teoksessa P. Nurmi (toim.), *Lapsen ja nuoren viha* (s. 15–27). PS-kustannus.

Nussbaum, M. (2011). *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Gaudeamus.

- Ojamies, M. (14.4.2023). Kun tunteet kuohahtavat, ovat hyvät neuvot tarpeen. *Opettaja*, 7.
- Opetushallitus. (2023). Tunteesta tunteeseen - ihmismielen tarina kuvin ja sanoin. Esipuhe. <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen/esipuhe>
- Panksepp, J. & Watt, D. (2011). What is Basic about Basic Emotions? Lasting Lessons from Affective Neuroscience. *Emotion Review*, vol. 3 No. 4, 387–396. <https://doi.org/10.1177/1754073911410741>
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. edition). Sage.
- Pessoa, A.S.G., Harper, E., Santos, I.S. & M.C. da S., Gracino. (2019). Using Reflexive Interviewing to Foster Deep Understanding of Research Participants' Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods Volume 18*. <https://doi.org/10.1177/1609406918825026>
- POPS = Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus
- POPS = Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.
- Puolimatka, T. (2011). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Suunta-kirjat.
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Reeves, J. & Le Mare, L. (2017). Supporting Teachers in Relational Pedagogy and Social Emotional Education: A Qualitative Exploration. *The International Journal of Emotional Education*, 9(1), 85–98. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1137978>
- Robson, C. & McCartan, K. (2015). *Real World Research* (4. painos). Wiley.
- Ruokonen, I. (2016). *Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka* (1. painos). Finn Lectura.

- Saarikallio, S. (2007a). Music as Mood Regulation in Adolescence. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/13403>
- Saarikallio, S. (2007b). *Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys*.
<https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Musiikki-ja-nuoren-psykososiaalinen-kehitys-Saarikallio.pdf>
- Saarikallio, S. (2010). Musiikin tunnemerkit arkielämässä. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s. 279–293). Atena.
- Saarikallio, S. (2013). Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (2. painos, s. 37–45). Ooppaat ja käsikirjat 2012:12. Opetushallitus.
- Saarikallio, S. (2019). Access-Awareness-Agency (AAA) Model of Music-Based Social-Emotional Competence (MuSEC). *Music & Science vol. 2*, 1–16.
<https://doi.org/10.1177/2059204318815421>
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of music*, 35 (1), 88–109.
<https://doi.org/10.1177/0305735607068889>
- Sahlberg, P. (2015). *Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voisivat siitä oppia* (2. painos). Into.
- Salminen, S. (2021). *Musiikkiharrastuksella osallisuuteen*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/75396/978-951-39-8639-1_vaitos22052021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salokivi, M., Salanterä, S. & Ala-Ruona, E. (2021). Scoping review and concept analysis of early adolescents' emotional skills: Towards development of a music therapy assessment tool. *Nordic Journal of Music Therapy*, vol. 31, no. 1, 63-88. <https://doi.org/10.1080/08098131.2021.1903977>
- Salovey, P., Detweiler-Bedell, B. T., Detweiler-Bedell, J. B. & Mayer, J. D. (2008). Emotional Intelligence. Teoksessa M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (toim.), *Handbook of Emotions* (s. 533-547). The Guilford Press.

- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schulman, M. & Nurmi, P. (2013). Lapsen vihaan reagoiminen. Teoksessa P. Nurmi (toim.), *Lapsen ja nuoren viha* (s. 133–147). PS-kustannus.
- Schäfer, K., Saarikallio, S. & Eerola, T. (2020). Music May Reduce Loneliness and Act as Social Surrogate for a Friend: Evidence from an Experimental Listening Study. *Music & Science* vol. 3. <https://doi.org/10.1177/2059204320935709>
- Sloboda, J.A. & Juslin, P.N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. Teoksessa P.N. Juslin & J.A. Sloboda (toim.) *Music and emotion. Theory and research* (s. 71–104). Oxford University Press.
- Sloboda, J.A. & O'Neill, S.A. (2001). Emotions in everyday listening to music. Teoksessa P.N. Juslin & J.A. Sloboda (toim.) *Music and emotion. Theory and research* (s. 415–429). Oxford University Press.
- Steiner, C. (2003). *Emotional Literacy; Intelligence with a Heart*. Personhood Press. <https://dgek.de/wp-content/uploads/2015/09/Steiner-Emotional-Literacy.pdf>
- Suomi, H. (2010). Musiikinopetuksella yhä keskeinen rooli kansallisen kulttuurin tuntemuksessa. Teoksessa H. Mouhu, A. Murtorinne & K. Nukarinen (toim.), *Opettajankouluttaja työnsä kehittäjänä. Jyväskylän normaalikoulun vuosikirja 2010* (s. 127–135). Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 11.
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63739/978-951-39-7765-8_vaitos18052019.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Sällinen, S. (2018). *Tunteita kuunnellen, soittaen, liikkuen ja piirtäen. Musiikki kolmasluokkalaisten tunnetaitokasvatuksessa*. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201806203289>

- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. *Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK)*.
<https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2019). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tomperi, T., Hanki, K., Hämeenniemi, K., Hämäri, S., Isopahkala, S., Rissanen, I. & Saurama, A. (2022). *Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2022:1*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/dialogi-ja-tunnetaidot-opetuksessa>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuovila, A. (2003). "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta [Väitöskirja, Sibelius-Akatemia].
- Uusikylä, K. (2005). Luova koulu, rokote kouluviihtymättömyyteen. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.), *Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta* (s. 23–32). FINN LECTURA Ab.
- Varto, J. (2000). *Uutta tietoa. Väritykirja tieteen filosofiaan*. Tampere University Press.
- Veijalainen, J. (2020). *Lasten itsesäätely lasten kuvaamien hallintakeinojen ja tunneilmaisun näkökulmasta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6498-8>
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana* [Väitöskirja, Joensuun yliopisto].
https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8514/urn_isbn_952-458-810-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68112/978-951-44-9108-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. PS-kustannus.
- Välivaara, S & Åfors, M. (2020). "Tunnetaidot on avain siihen oikeaan oppimiseen" 5. ja 6. luokanopettajien käsityksiä tunnetaitojen merkityksestä koulussa. [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202005263482>
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2011). Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 93–105). Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H., J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. Teoksessa J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (toim.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does the Research Say?* (s. 3–22). Teachers College Press.
- Zins, J.E., & Elias, M.J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal of educational and psychological consultation* 17 (2&3), 233-255.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10474410701413152>

LIITTEET

Liite 1. Taulukko opettajien kokemuksista tunnekasvatuksesta alakoulussa, analyysin pelkistämisvaihe ja ilmausten klusterointi alaluokkiin.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
<p>"Tunnekasvatus.. no ehkä se on ennemminkin just siitä no siitä johtuen että se on semmonen missä se toteutuu ehkä silleen ennemmin tilannetasoisesti, että jos tulee joku tilanne missä sitä tarvitaan niinku et missä pitää sit pohtii sitä" (H4)</p> <p>"tunnekasvatus tulee annettu niissä tilanteissa, missä lapsilla tulee niitä erilaisia tunteita tai ristiriitoja, ja varmaan erityisesti niinku ryhmä- ja paritöissä niitä tulee.. niin ne on aika semmosia spontaaneja tilanteita" (H5)</p> <p>"sit toki liikunnan tunnilla yleensä tunteet helposti vähän kuumenee ja kaveri tekee hölmösti ja minä en tee ikinä mitään väärää" (H3)</p>	<p>Tunnekasvatus koetaan tilannesidonnaisena ilmiönä oppiaineesta riippumattomana x5</p>	<p>Tilanteisiin liittyvää kasvatusta</p>
<p>"on ihan oppilailta niinku heränny ihan muistoja tai niinku jotain sieltä omasta perheestä et on päästy ihan niinku sen musiikin avulla, se nyt ei oo suoraan siihen musiikintuntiin liittyvää, mutta se on avannu keskusteluyhteyksiä oppilaiden kanssa" (H9)</p> <p>"yhtä lasta alkoi siellä tosi kovin itkettämään ja sitten hän kertoi että hänen koira on kuollu vasta ja niinku se kuolema aiheena sen koiran kuoleman kautta oli vielä aika lähellä sillä hetkellä ni sit me keskusteltiin siitä et miten musiikilla on sellanen vaikutus et se voi niinku just meissä herättää niitä tunteita ja muistoja ja jotain</p>	<p>Musiikista heräneet muistot avaa keskusteluyhteyksiä oppilaiden kanssa</p>	<p>Oppilailta nousevat keskustelut</p>

asiayhteyksiä löytyy” (H3)		
”Mä puhun siitä aika paljon oppilaiden kanssa, mutta sitten mä huomaan että sieltä helposti niinku.. jotenki.. se et se on oppilaille vaikeeta” (H8)	Oppilaiden vaikeaa puhua tunteista	
”Et mä vaikka monesti oppilaiden kanssa puhun siitä, et jos tulee vaikka jotai tiettyä musiikkityyliä kohtaa sellane tää on ihan hirveetä, tää on niinku.. ja sille naureskellaa ja huudellaa kaikkee, et tää on ihan syvältä ja kaikkee, sitte mä sit mä aina niinku niitä heitkiä pyrin myös jotenkin toisaalta maadottamaan ja ottamaan keskusteluun, että joo että toi on sun tunnekokemus tästä kappaleesta” (H8)	Musiikista syntyvät erilaiset oppilaiden tunnekokemukset ja niistä keskusteleminen	
”mun oma kokemus on se että, ku on iso ryhmä niin se rajaa tosi paljon sitä, et miten paljon tai miten syvällä tavalla sitä musiikkii voi siinä niinku tunnetyöskentelyssä ikään kun käyttää, et se iso ryhmä rajaa jo joitakin mahdollisuuksia ehkä” (H5)	Iso oppilasryhmä rajaa mahdollisuuksia, kuinka paljon tai syvällisesti musiikin avulla työskennellään tunteiden parissa	Oppilasryhmän koko ja tarpeet
”Ja sit toisaalta kyllähän se niinku riippuu oppilasryhmästäkin, että toiset tarvii enemmän preppausta näitten asioitten suhteen ja toisilla homma toimii ilman että niinku siihen tarvii niin paljoo tietoisesti käyttää aikaa” (H1)	Tunnekasvatuksen määrä riippuu oppilasryhmän tarpeista	

<p>”No mun mielestä se eroaa sikäli, että kun se jotenkin luontevammin tulee siellä ja spontaanistikin että sikäli ehkä mulla on enemmän sitä musiikintunneilla mitä muilla tunneilla” (H1)</p>	<p>Tunnekasvatus on luontevaa ja spontaania musiikintunneilla, minkä vuoksi sitä on määrällisesti enemmän musikintunneilla kuin muissa oppiaineissa</p>	<p>Määrä suhteessa muihin oppiaineisiin</p>
<p>”määrän suhteen vois sanoa että ehkä joo koska musiikkia on niinkun määrällisesti vähemmän kun muita oppiaineita että et jos on suunniteltu jotain siihen musiikintunneille niin sitten jotenkin ajattelee että no näitä pitää käydä” (H4)</p>	<p>Musiikin viikkotuntimäärä vaikuttaa siihen, että määrällisesti tunnekasvatusta on musiikissa vähemmän kuin muissa oppiaineissa</p>	
<p>”No kyl mä koen, että mulla määrällisesti sitä tunnekasvatusta on ehdottomasti eniten suomen kielen tunneilla just sen vuorovaikutustunnin takia” (H5)</p>	<p>Muiden oppiaineiden tunneilla tunnekasvatusta on enemmän kuin musiikissa</p>	
<p>”musiikki on soivaa tunnetilaa niin se on läsnä niin monessa niinku musiikkiasiassa et taas niinku jossain ympän asioissa niin ei kaikis oo sitten tunnekasvatus läsnä niin kyllä on se niinku monipuolisempaa ja niinku kokoajan mukana musiikintunneilla” (H9)</p>	<p>Tunnekasvatus on läsnä musiikissa koko ajan</p>	
<p>”näen sen ehkä enemmänkin semmoisena sivutuotteena tai sitä ei tule mietittyä sillo sorvin ääressä että tässä sitä annetaan tunnekasvatusta, mutta kun musiikki on tämmönen elämyksellinen aine, se aiheuttaa jo sinällään, kaikki musisoiminen niin aiheuttaa jonkinlaisia tuntemuksia” (H2)</p>	<p>Näkee tunnekasvatuksen sivutuotteena, mutta ymmärtää musiikin elämyksellisyyden ja yhteyden tunteisiin</p>	
<p>”no se rooli ei oo mikään niinku se on ehkä niinku sanottu sellanen sivutuote tavallaan tai lopputuote” (H7)</p>	<p>Tunnekasvatus on sivutuote, eikä keskeinen osa musiikinopetusta</p>	

<p>”ehkä siellä musiikin tunneilla sit se semmonen oma henkilökohtainen ilmaisu korostuu vielä enemmän ja semmonen.. oman minäkuvan rakentuminen” (H6)</p>	<p>Musiikintunneilla oppilaiden oma henkilökohtainen ilmaisu ja minäkuvan rakentaminen korostuu enemmän musiikissa kuin muissa oppiaineissa</p>	<p>Tunnekasvatus oppilaiden ilmaisun tukijana</p>
<p>”Niin on siinä sekin, että sitten toisaalta varmaan se musiikki auttaa sikäli että se voi olla oppilaalle sikäli helpompaa, että ei tarvii välttämättä niinku omista lähtökohdista kertoa asioita vaan voi jotenkin sen niinku musiikin kautta tuoda tämmösiä omia ajatuksia ja muuta.” (H1)</p>	<p>Oppilaiden on mielekästä ilmaista tunteita musiikin kautta</p>	
<p>”musiikissa just jos sua ohjataan siihen että sun pitää miettiä, että millainen sunnelma teidän ryhmässä tehtävässä sävellyksessä on, tai miten sä ilmaiset niin ku, vaikka siinä improvisaatiota jotakin tunnetilaa, niin kyllähän se on ihan erilaista työskentelyä kuin muissa oppiaineissa [...] mun mielestä musiikin tunnilla on niinku mahdollisuus ilmaista niitä tunteita ihan eri tavalla, koska kylhän suomen kielessä tai tai uskonnossa ni se yleensä tapahtuu draamaan tai.. tai niinku keskustelun kautta, mut musiikissa se voi tapahtua myös sen soittamisen tai laulamisen kautta” (H5)</p>	<p>Ohjattuna musiikissa tunteiden ilmaisullinen ja improvisaatioon liittyvä työskentely erilaista</p>	
<p>”must tuntuu et siel musiikintunneilla tai että ne semmoset niinku oppilaista ja heidän toiminnasta lähtevät spontaanit tilanteet tapahtuvat ehkä enemmän vielä miust just muilla tunneilla kuin musiikintunneilla. Et ehkä musiikintunneilla se saattaa just kummuta siitä niinku musiikista jotenki aiheena” (H3)</p>	<p>Musiikintunneilla tunnekasvatus kumpuaa musiikista itsestään eikä oppilaiden spontaanista toiminnasta</p>	<p>Musiikin oppiaineen piirteitä</p>
<p>”No mä aattelen että se sopii sinne musiikin tunneille jotenkin tosi hyvin [...] musiikin tunneilla ne musiikin työtavat nyt vaan on erilaisia kun muissa aineissa, niin</p>	<p>Musiikin työtavat tukevat tunnekasvatusta paremmin</p>	

<p>ne jotenkin tukee tukee sitä tunnekasvatusta ehkä paremmin” (H6)</p>		
<p>”mun mielestä se musiikinopetus on tai että niinku siinä ois tosi iso potentiaali siihen tunnekasvatukseen myös niinku tavallaan käymiseen tai tukemiseen.” (H4)</p>	<p>Musiikilla on iso potentiaali tunnekasvatuksen tukemiseen</p>	
<p>”Kun kummiskin minusta musiikki ja tunteet ne on silleen hyvin sidoksissa toisiinsa niin se on luontevaa minusta ottaa tunnekasvatusta myös musatunneilla.” (H1)</p>	<p>Liittyy luontevasti musiikintunneille, koska musiikki ja tunteet sidoksissa toisiinsa</p>	
<p>”Mun mielest musiikin tunneilla on semmonen niinku.. tai tuntuu että siellä on vapaus toteuttaa sitä sitä niinku niissä raameissa miten mä oon tunnin suunnitellu, mutta sitten taas joidenkin muiden oppiaineiden, siis opsin sisältöjä jos kattoo niin sehän siis, no nyt mä taas nostan matikan, mut se on tosi tiukka niinku se opsi et mitä kaikkea pitää oppia missäkin ajassa ja eihän siis osa oppilas tippuu siltikin pois kyydistä...tulee niinku se paine siitä et nyt tunteet sivuun, ja nyt tää asia.” (H8)</p>	<p>Musiikintunneilla on enemmän vapautta toteuttaa tunnekasvatusta</p>	
<p>”musiikki antaa niinku sitten tavallaan lisää mahdollisuuksia tai sitä että sitä pystyy vahvistamaan sitä jo opittua tavallaan tai jo opittuja taitoja jo niistä tunneasioista. Se on ehkä semmonen mikä sillä musiikilla on niinku mahollisuus.” (H4)</p>	<p>Musiikin kautta on mahdollista vahvistaa jo opittuja tunnetaitoja</p>	
<p>”jos vertaisi sitä vaikka siihen matikkaa niin aika.. aika paljonhan siinä musiikissa on enemmän tunnetta, mutta sitten taas johonki muuhun taito- ja taideaineeseen niin verraten ehkä ne on samankaltasia” (H2)</p>	<p>Musiikissa ja muissa taito- ja taideaineissa on enemmän tunteita verrattuna matematiikkaan</p>	

<p>”ne on ehkä ollu just tämmöisiä osittain tietoisia eli että on tehty musiikkiliikuntaa tai kuuntelukasvatusta mutta osittain varmasti myös semmosta tiedostamatonta ja suunnittelematonta” (H6)</p>	<p>Osittain tietoista eri harjoitteiden kautta, osittain tiedostamatonta</p>	<p>Tietoisuus ja tiedostamattomuus tunnekasvatuksen toteuttamisesta opettajana</p>
<p>”ehkä tavallaan se tunnekasvatuksen käyttäminen ei oo semmosta niin tietoista et mie en niinku ajattele et nyt miä tässä tilanteessa käytän tunnekasvatusta, vaan ehkä se tulee sieltä niinku semmosen kokonaisvaltasen opettajuuden mukana ja opetuksen mukana.” (H3)</p>	<p>Ei ole niin tietoista, vaan perustuu kokonaisvaltaiseen opettajuuteen ja opetukseen</p>	
<p>”koen että se on mun opetuksessa kyllä läsnä et mä oon sekä tietosesti sitä just näitten materiaalien avulla käyny eri oppiaineissa mut sit ku se musiikki on niin vahvasti sitä tunnekasvatusta mun mielestä niin koen että et sitä tapahtuu paljon siellä koulussa mun tunneilla tiedostamatta ja tiedostetustikin.” (H9)</p>	<p>Tietoisesti hyödyntänyt tunnekasvatusmateriaaleja eri oppiaineissa, mutta musiikissa tunteet ovat vahvasti esillä, joten tunnekasvatusta tapahtuu tiedostamattakin</p>	
<p>”toi kokemus on just se et et se helposti jää siihen sivuun just että sillä verukkeella että se on vaik aina ollu sellasta soittamista eikä niinkään sitä et se itseilmaisu osio tavallaan siinä korostuis” (H4)</p>	<p>Tunnekasvatus jää helposti soittamisen sivuun</p>	<p>Opettajan pedagoginen ja kasvatuksellinen näkökulma</p>
<p>”mun mielestä se on se tunnekasvatus myöski semmosia kokemuksia [...] että on niinku suonu sit niinku tuntemuksia iloa tai onnistumisen tunnetta tai tällasta” (H7)</p>	<p>Opettajana suonu oppilaille ilon ja onnistumisten tunteita</p>	
<p>”Ensinnäkin siis mulla tulee musiikista mieleen et pitäis saada sellanen myönteinen suhde sille lapselle siihen musiikkiin. Ja mun mielestä se tulee siitä että se mitä me tehään me tehään kunnolla mut me tehään se niinku tietysti hyvässä hengessä ja niinku huumorin kautta mut sit tavoitteellisesti ja niinku välittää</p>	<p>Myönteisen musiikkisuhteen luominen oppilaalle, harjoitteet tehdään kunnolla hyvässä hengessä</p>	

semmosta arvostusta siihen musiikkiin." (H9)		
"musiikinkuuntelussa no nyt tuli noista soinnuista mieleen vähennetty kvintti et ku se on niinku toiselta nimeltään paholaisen intervalli et miten vaikka joku Tsaikovsky on käyttäny sitä Dans macabre - teoksessa sitä niinku luurankojen tanssissa mmmm ja jäis oppilaille mieleen paremmin ne asiat niin tunteen kautta tuoda" (H9)	Tunteen kautta käsitellään asioita, jotta ne jäisivät oppilaiden mieleen	
"yhteissoitto on mulle yks semmonen suuri hetki jollon mä niinku yritän välittää oppilaille paljon tunteita sen kappaleen kautta ihan niinku omilla ilmeillä ja eleillä, et se mä nään sen silleen että mä aikuisena tulkitseen heille valmiiksi sitä musiikkia ja sitten välitän niitä, ohjaan heitä soittamaan sitä kappaletta" (H8)	Yhteissoitossa opettaja tulkitsee ja välittää musiikin tunteita ilmein ja elein samalla kun ohjaa oppilaita soittamaan kappaletta	
"et mä pyrin välttämään semmosta musiikin arvottamista että.. et tämä on hienompaa musiikkia kuin joku toinen ja tästä pitäisi kaikkien tykätä" (H8)	Musiikin arvottamisen välttäminen oppilaiden kanssa	
"mut musta se on tärkeätä että myös ne tavallaan ne niinku negat.. kielteiset tunteet niin et niitä käsitellään siellä myös avoimesti, että ne saa tulla, ne saa kokee jostain musiikista" (H8)	Myös kielteiset tunteet käsitellään avoimesti	
"tunnekasvatusteemaan on ollut ihan sellanen että et niinku vaikka meit ei ain kiinnostas ja huvittas niin me maltetaan nyt keskittyä tähän aiheeseen ja niinku yritetään ja osallistutaan vaik tää ei ois meistä niin kivaa. Et tavallaan semmosta innostuneisuuden löytämistä siihen juttuun." (H3)	Innostumisen ja keskittymisen löytäminen epämieluisiin aiheisiin	
"sitten rauhoittumiseen käytetään musiikkia" (H9)	Rauhoittuminen tunnilla	

<p>"Kyllä mä sanosin että se on se on niinku sekä että.. ehkä se on ollut niin kun itsellä suunnittelematonta tähän asti" (H6)</p>	<p>Sekä että mutta enemmän ehkä suunnittelematonta tähän asti</p>	<p>Tunnekasvatus on sekä suunniteltua että spontaania</p>
<p>"No se on sekä että. Että spontaanimpaa on just se et jos me mietitään vaikka niitä no kuunnellaan vaikka joku kappale ja mietitään millanen tunnelma siinä on ja niitä sanotuksia ja muita tämmösiä, mutta sitten pidän myös semmosia suunniteltuja" (H1)</p>	<p>Spontaania on ollut kappaleiden kuuntelu ja sanoitusten pohtiminen tunteiden näkökulmasta, mutta pitää myös suunniteltuja tunnekasvatuksen harjoituksia</p>	
<p>"Se (tunnekasvatus) on molempia mut et osaan nimetä niitä mitä on niinku suunnitellu mutta tiedostan että sitä tapahtuu muutenkin joo." (H9)</p>	<p>Se on molempia, mutta osaa nimetä niitä mitä on suunniteltu tiedostaen kuitenkin sen, että tunnekasvatusta tapahtuu tiedostamatta</p>	
<p>"No kyl se varmaa enemmän on spontaania, mut onha se toki myös suunniteltuaki." (H5)</p>	<p>Enemmän spontaania mutta on myös suunniteltua</p>	
<p>"On se paljon myös suunniteltua [...] Mutta tota.. toki se on paljon myös spontaania." (H8)</p>	<p>Paljon suunniteltua mutta paljon myös spontaania</p>	
<p>"Spontaania [...] ei sitä tunnekasvatusta tule tuossa työssä ehkä ajateltua" (H2)</p>	<p>Spontaania, sillä tunnekasvatusta ei ajatella työn toteutuksen yhteydessä</p>	<p>Tunnekasvatus pääosin spontaania</p>
<p>"se niinku ilmenee ehkä pitkälti vain silloin kun se niinku kumpuaa just jostain tilanteesta tai jostain mitä oppilaat sanoo tai tekee [...] No se on spontaania juurinkin noiden aiempien juttujen perusteella" (H3)</p>	<p>Ilmenee silloin, kun se kumpuaa jostain tilanteesta eli spontaania</p>	
<p>"Mun mielestä spontaania nimenomaan [...] ja sitten etsiä joku ääninäyte mikä yhdessä kuunnellaan niin ehkä silloin se on vähän ehkä semmosta suunniteltua" (H7)</p>	<p>Spontaania, mutta joskus harvoin kuuntelun yhteydessä suunniteltua</p>	
<p>"Joo tällä hetkellä kyl ainakin ihan niinkun spontaania että tai hyvin harvassa se on ainakin mikä ois tosi suunniteltua ja ehkä</p>	<p>Tällä hetkellä enemmän spontaania eli hyvin harvassa se mikä olisi suunniteltua</p>	

yleensäkin mä näkisin että tunnekasvatus on niin kun muussakin koulun arjessa enemmänkin semmosta niinkun spontaanimpaa" (H4)		
"musta kyllä tuntuu että meidän opinnot painottui hyvin paljon tai siis siellä niinku ihan tosi paljon puhuttiin tunnekasvatuksesta ja tehtiin siihen liittyviä harjoituksia ja suunniteltiin oppimiskokonaisuuksia, että kyllä sikäli niinku minun koulutus on kyllä antanut siihen hyvät lähtökohdat." (H1)	Koulutus on antanut hyvät lähtökohdat tunnekasvatukseen	Kouluttautuminen ja lisätiedon hankkiminen aiheesta itsenäisesti
"mä oon lukuun paljon tästä aiheesta ja käyny koulutuksissa, et mul pitäis olla tietotaitoo" (H8)	Tunnekasvatukseen on perehdytty vapaa-ajalla ja käyty koulutuksissa, joten tietotaitoa on	
"kyl mä nyt koen, että mun omat taidot siin on kehittyneet, ja just meidän koulussa oli tällöinen koulutus, missä saatiin sinne materiaalia, käytiin läpi mite sitä voi käyttää, niin kyl mä koen et siitä sai ihan hyviä konkreettisia välineitä siihen." (H5)	Koulun kautta on järjestetty koulutus, josta sai konkreettisia välineitä tunnekasvatuksen toteuttamiseen	
"tunnekasvatuksen puolelta on tosi paljon niinku hyviä materiaaleja saatavilla että ennemminkin niistä on semmoinen runsaudenpula, että kun koitat valikoida jotain valmiita sopivia materiaaleja niin se auttaa kyllä paljon ainakin itseäni" (H1)	Tunnekasvatukseen on tosi paljon hyviä materiaaleja, jotka auttavat sen toteuttamista	Materiaalit auttavat tunnekasvatuksen toteuttamista
"No se on kehittyneet mun mielestä tässä niinku uran aikana et nykyään on tosi hyviä materiaaleja mitä niinku hyödyntää tunnekasvatuksessa" (H9)	Tunnekasvattajuus on kehittynyt uran aikana ja lisäksi nykyään on hyviä materiaaleja tunnekasvatukseen	
"mä ehkä sanoisin että siinä on vielä paljon tekemistä et miten se tunnekasvatus tulee käytännön tasolle siinä koulun toimintakulttuurissa että me opettajat osataan kyllä teorian tasolla opettaa sitä asiaa ja	Tunnekasvatuksen tuleminen käytännön tasolle koulun toimintakulttuurissa vaatii vielä paljon tekemistä	Koulu yhteisötasoinen ilmiö

tiedetään mitä on hyvä tunnekasvatus, mutta sit miten se näkyy siin koulun toimintakulttuurissa, ni se on sit eri asia." (H8)		
"Se on niin laaja käsite nyt kun mä rupesin miettiä tarkemmin toi tunnekasvatus että. Siihen liittyy kaikki empatia ja tämmönenki et miten et kyllähän se silloin on tosi monessaki niinku läpäisee sitä koko koulun niinkun opetusta." (H9)	Ymmärrys tunnekasvatuskäsitteen laajudesta siten että se läpäisee koko koulun opetusta	
"Ainahan siitä lisäkoulutuksesta hyötyis" (H1)	Ainahan lisäkoulutus olisi hyödyllistä	Tarve lisäkoulutukselle
" haluaisin kyl siit saada lisää tietoa ja jotain lisäkoulutusta, miten sitä vois tietosemmin hyödyntää musiikkikasvatuksessa ja niinku lisää semmosia työkaluja siihen koska se on hirveen tärkeä aihe" (H3)	Haluaisi saada lisäkoulutusta tunnekasvatuksen tietoisempaan hyödyntämiseen musiikkikasvatuksessa	
"No aika vajavaisena vielä että vaikka tavallaan niinku tieto asiasta on kasvanu viimeisen parin vuoden aikana hirveesti niin, koen kyllä että tarvisin ja kaipaisin vielä ehkä jotain täydennyskouluttautumista tai ehkä omaa syventymistä asiaan. Tulis semmoista niinku tietoisempaa ehkä siitä tekemisestä" (H6)	Osaaminen melko vajavaista, vaikka tieto on kasvanut viime vuosina, kokee edelleen tarvitsevansa täydennyskouluttautumista tunnekasvatuksen tietoisempaan toteuttamiseen	
"en mä varmaan mikään huippuhyvä et varmaan pitäis käydä jotain kursseja" (H7)	Ei koe olevansa huippuhyvä, joten kurssit olisivat tarpeellisia	
"No mä koen kyllä että se on nimenomaan ehkä mun vahvuus opettajana" (H4)	Oma vahvuus opettajana	Tunnekasvattajuuteen on osaamista
"No se on kyllä vahva osa mun musiikin tunteja" (H8)	Vahva osa musiikintunteja	
"Kai mie nyt vastaan et ihan OK" (H2)	Ihan ok	

<p>”nyt ehkä niinku huomaa huomaa sitä että moni työtapa mitä on käyttänyt niin on ollut.. ollut sitä niin sitten voi jatkossa ehkä tehdä sitä vähän tietoisemmin ja suunnitelmallisemmin.” (H6)</p>	<p>Huomaa käyttäneensä joitain tunnekasvatuksen työtapoja joita pohtii käyttävänsä jatkossa tietoisemmin</p>	<p>Haastattelun aikana tehdyt oivallukset omasta tunnekasvattajuudesta</p>
<p>”nytkin tässä keskustellessa tästä aiheesta niin sen huomaa et niin kylhän mie toteutan sitä tunnekasvatusta aika paljonkin miun työssä mut se ei oo vaan ollu niin tietosta.” (H3)</p>	<p>Toteuttaa tunnekasvatusta työssään aika paljonkin, mutta se ei ole ollut vaan niin tietoista</p>	
<p>”itse asiassa nyt ku rupesin miettimään, ni musta tuntuu että mun opetuksessa se kyl keikahtaa sillee, et musiikki on mulle semmonen, tavallaan niinku semmonen väylä myös oppilaille tuntee ihan kaikenlaisia tunteita siellä.” (H8)</p>	<p>Musiikki on väylä tuntea kaikenlaisia tunteita niin opettajana kuin oppilaana</p>	
<p>” musiikin tunneilla sitä tunnekasvatusta toki voi tehdä ja itsekin varmasti voisinkin tehdä sitä siellä enemmän.” (H5)</p>	<p>Tunnekasvatusta voisi tehdä enemmän musiikintunnilla</p>	
<p>”musiikin osalta niin olisi vielä niinku opeteltavaa siinä, et miten sitä vois ottaa vielä paremmin huomioon” (H5)</p>	<p>Musiikin osalta olisi vielä opeteltavaa siinä, miten tunnekasvatusta hyödyntää oppiaineessa</p>	<p>Tunnekasvatusosaaminen alkutekijöissä</p>
<p>” et se on vielä silleen prosessissa et miten sitä saisi lisättyä siihen ja että pystyis käyttämään sitä enemmän sillai hyväksi sitä et millasii biisejä soitetaan tai mitä mietitään et sillä on myös tavoitteita niissä muuta kuin vain se et osataan soittaa tai laulaa” (H4)</p>	<p>Vielä prosessissa, miten hyödyntää tunnekasvatusta musiikintunneilla</p>	
<p>”et mie ajattelen et se on vielä hyvin alkutekijöissään ja just se että se niinku ilmenee ehkä pitkälti vain silloin kun se niinku kumpuaa just jostain tilanteesta tai jostain mitä oppilaat sanoo tai tekee [...] opettajana mie koen et olen</p>	<p>Vielä alkutekijöissä, sillä tunnekasvatus on pääosin tilannesidonnaista toimintaa, mutta kokee opettajana olevansa sensitiivinen ja pystyvän herkästi reagoimaan tunnekasvatusta vaativiin ärsykkeisiin</p>	

<p>sensitiivinen ja mie paljon haistelen sitä tilannetta ja oppilaiden tunteita ja vuorovaikutusta ja sellasta, et mie omasta mielestäni aika herkästi pystyn reagoimaan ja huomaamaan semmoset ärsykkeet” (H3)</p>		
<p>”no siis tietenkun niinku kun jo tietoa on tullut lisää niin siinä mielessä joo... että jos ei oo vaikka pari vuotta sitten tiennyt ihan hirveesti mitä se tunnekasvatus nyt sitten on ja näin niin.. ehdottomasti. [...] Se että onko se tullut sieltä työn kautta vai enemmän muualta niin ehkä muualta kuitenkin.”(H6)</p>	<p>Näkemyks tunnekasvattajuudesta on muuttunut tiedon lisääntyessä työn ulkopuolelta</p>	<p>Tiedon lisääntyminen</p>
<p>”jos joku ois sanonu miulle et hei muista sit toteuttaa tunnekasvatusta musiikinopetuksessa niin ois tullu sellane olo et apua nyt miun tulis tehdä sellanen tarkka suunnitelma ja olla tosi perillä et mitä se tunnekasvatus on, mitä kaikkee siihen liittyy ja näin [...] Et ehkä semmonen niinku luotto siihen et kyl ne tärkeet asiat siel työssä tulee tehtyä vaikka niitä ei tietosesti ajattelisikaan.” (H3)</p>	<p>Luotto siihen, että tärkeät asiat tulevat tehtyä työssä</p>	<p>Opettajana kehittyminen</p>
<p>”No varmaan sellanen rohkeus ja rentous on tullu niinku jos mä mietin ihan sitä et ku on sen ensimmäisen oman luokan saanu. Nykyään on tärkeetä se läsnäolo siellä luokassa ja niinku että osaa lukee niitä tilanteita ja uskaltaa olla oma itsensä ja niinku” (H9)</p>	<p>Rohkeus ja rentous lisääntynyt, osaa lukea tilanteita ja olla oma itsensä paremmin</p>	
<p>”Vaikea sanoa kun ihminenhan kasvaa ja viisastuu ja toivon mukana mieki oon tässä pikkuhiljaa kehittynyt opettajana [...] ehkä silleen tässä ammatissakin kehittyä että kun rentoutuu ni pystyy aina paremmin huomaamaan tämmösiä pieniä yksityiskohtia.</p>	<p>On kehittynyt ihmisenä kasvun ja opettajuuden kehityksessä</p>	

<p>Katsosin siinä suhteessa vähän kehittyneeni." (H2)</p>		
<p>"ainaki sen myötä että mun omalla luokalla on tunteiden säätelyssä haasteita useammallaki oppilaalla, niin kyl se on ehkä alleviivannu sitä että niit tunteiden säätelykeinoja ja tunteista ylipäättään puhumista ja niiden ilmaisun harjoittelua on hyvä oppitunneilla käydä läpi, ja ihan tavoitteellisesti harjoitella. Niin sikäli vois ajatella että mun ajatus siit on muuttunu sitä kohtaan et se on tärkeämpää, koska mä oon nähny että siinä on oppilailla vielä haasteita." (H5)</p>	<p>Huomannut tunnekasvatuksen tärkeyden oppilaiden tarpeesta</p>	<p>Tunnekasvatuksen tärkeys lisääntynyt</p>
<p>"en mä nähny sitä jotenki yhtään niin tärkeenä tai ehkä en ollu niinku tietoinenkaan niistä asioista mut sitten mitä enemmän niistä lukee ja mitä enemmän niitä käytännössä kokeilee ja huomaa niistä niinku niitten vaikutukset niin kyl se vaan niinku on tavallaan semmonen mikä on niinku voimistunu ja noussu kokoajan vain tärkeämmäksi asiaksi" (H4)</p>	<p>Tullut yhä tärkeämmäksi osaksi omaa opetusta ja kasvatusta, alussa ei nähnyt olennaisena eikä ollut tietoa</p>	
<p>" Siis en olis todellakaan arvannut, miten suuressa roolissa se on, ja just nimenomaan niinku koko koulun toimintakulttuurin näkökulmasta, et se ei riitä jos yksi opettaja tekee sitä taikka kaksi, vaan sen pitää olla ihan siinä koulun toimintakulttuurissa yhteisesti sovittu et miten tätä asiaa niinku edistetään." (H8)</p>	<p>Ehdottomasti muuttunut, ymmärtää sen tärkeyden sekä yksilön että toimintakulttuurin näkökulmasta</p>	

<p>”No ei se nyt varmaan sikäli, että mä koin sen jo silloin opiskeluaikoina, et se on tärkeätä ja niinku yhäkin koen että se on tärkeää siellä koulun arjessa muistaa [...] semmonen konkretia niinku tullu itelle siitä, että kun sille ei oo varattu semmosta aikaa, että sit just se, että niin että mun pitää ite järjestää lukujärjestyksestä aikaa sille” (H1)</p>	<p>Tunnekasvatus tärkeää jo opiskeluaikana, ei muuttunut muuten kuin konkretian tasolla.</p>	<p>Ei suurta muutosta</p>
<p>”No ei se oikeestaan oo sillä tavalla muuttunu, mutta ehkä vielä korostunut[...] musiikki tuo niinku hyvinvointia tai voi tuoda hyvinvointia. Mutta en mä nyt tiedä sitten onko se sillä tavalla varsinaisesti muuttunu” (H7)</p>	<p>Ei ole muuttunut, ehkä korostunut</p>	

Liite 2. Taulukko opettajien kokemuksista tunnekasvatuksesta alakoulussa, analyysin klusterointi ja abstrahointi.

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistetty luokka
Tilanteisiin liittyvää kasvatusta	Oppilasryhmän vaikutus	Kokemus musiikin mahdollisuuksista tunnekasvatuksessa oppiaineena
Oppilailta nousevat keskustelut		
Oppilasryhmän koko ja tarpeet		
Määrä suhteessa muihin oppiaineisiin	Oppiaineen olemus	
Tunnekasvatus oppilaiden ilmaisun tukijana		
Musiikin oppiaineen piirteitä		
Tietoisuus ja tiedostamattomuus tunnekasvatuksen toteuttamisesta opettajana	Tunnekasvatuksen tietoisuus ja suunnitelmallisuus	Kokemus tunnekasvatuksen hyödyntämisestä opetustyössä
Tunnekasvatus on sekä suunniteltua että spontaania		

Tunnekasvatus pääosin spontaania		
Opettajan pedagoginen ja kasvatuksellinen näkökulma	Opettajan pedagogiset ja kasvatukselliset valinnat opetustilanteissa	
Kouluttautuminen ja lisätiedon hankkiminen aiheesta itsenäisesti	Tunnekasvattajuutta edistävät tekijät	Kokemus omasta osaamisesta tunnekasvattajana
Materiaalit auttavat tunnekasvatuksen toteuttamista		
Kouluyhteisötasoinen ilmiö		
Tarve lisäkoulutukselle		
Tunnekasvattajuuteen on osaamista	Oma koettu osaaminen tunnekasvattajana tällä hetkellä	
Haastattelun aikana tehdyt oivallukset omasta tunnekasvattajuudesta		
Tunnekasvatusosaaminen alkutekijöissä		
Tiedon lisääntyminen	Näkemykset tunnekasvattajuudesta muuttunut uran aikana	Näkemykset tunnekasvattajuuden muuttumisesta opetusuran aikana
Opettajana kehittyminen		
Tunnekasvatuksen tärkeys lisääntynyt		
Ei suurta muutosta	Näkemykset tunnekasvattajuudesta ei ole muuttunut merkittävästi	

Liite 3. Taulukko opettajien kokemuksista tunnekasvatuksesta musiikintunneilla, teoriaohjaava analyysi

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
---------------------	--------------------	-----------

"osittain varmasti myös semmosta tiedostamatonta ja suunnittelematonta, eli juuri sitä semmoista ryhmän yhteistoiminnan kautta tai sen kautta että harjoitellaan sitä muitten kuuntelua ja muitten kunnioittamista" (H6)	Ryhmän yhteistoimintaharjoitukset eli muiden kuuntelu ja kunnioittaminen	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen
"sit vielä semmoisia, että lauletaan jotain helppoa lastenlaulua eri tunnetiloissa" (H6)	Lastenlaulujen laulaminen eri tunnetiloissa	Laulaminen yhdistettynä tunnekasvatukseen
"ja sit ollaan myös tehty semmosia harjoituksia, että vaikka joku jaakko kulta, tämmöinen helppo laulu ja sitä lauletaan eri tunnetiloilla ja sitten miten se ääni muuttuu" (H1)	Helpon laulun laulaminen eri tunnetiloilla ja pohtiminen, miten ääni muuttuu	
"Sitten no kyllähän niinku kuorolaulussa kun me harjoitellaan esiintymään niin siinä on just tai mä opetan et sehän on tunteiden välittämistä yleisölle että että jo siinäkin tulee se minkälainen tunne me halutaan välittää." (H9)	Kuorolaulussa harjoitellaan laulun kautta tunteiden välittämistä yleisölle	
"ja äänimaisemien tekoa ni ja että luodaan sitä tunnelmaa äänien avulla" (H1)	Äänimaiseman tekeminen	Erialaisten äänien yhdistäminen tunnekasvatukseen
"tai liikutaan sen musiikin mukaan ja pyritään tuntemaan siis syke täällä omassa kehossa, ja mitä se herättää" (H8)	Kuvaillaan kappaleen tunteita eri tavoin esimerkiksi tuntemalla kappaleen syke kehossa ja liikkumalla musiikin mukaan	Musiikin ja liikunnan integrointi tunnekasvatukseen
"on tehty tätä musiikkiliikuntaa" (H6)	Musiikkiliikunta	
"sitten siellä ollaan kuunneltu musiikkia ja sitten liikuttu sen mukaan, et vähän keho näyttää että miltä se tuntuu se kappale" (H1)	Musiikin kuuntelu ja sen tahtiin liikkuminen siten että tunteet näkyvät kehossa	
"kuunteluharjoituksia, pyritty tunnistamaan mitä tunnetilaa tää musiikki vois ilmentää" (H3)	Kuunteluharjoitukset	Kuunteluun liittyvät harjoitteet

<p>"tai sitä kuuntelukasvatusta" (H6) " Ehkä kuuntelukasvatus." (H2)</p>	<p>Kuuntelukasvatus</p>	
<p>"ja sitten toki paljon myös sitä että tota kuvaillaan kappaleen herättämiä tunteita eri tavoin" (H8)</p>	<p>Kuvaillaan kuunnellun kappaleen herättämiä tunteita eri tavoin</p>	
<p>"et noissa kuuntelujutuissa et on vaik et mä oon vaik tehny sillai et on ollu aamubiisit ja sitten on että no kenen aamu kuulosti enemmän tältä tai kenen tältä et että niinkun sitä et ne lapset miettii sitä et no millasella fiiliksellä on herätty tai millasella tunteella tai mikä biisi niinku sopis siihen omaan tunteeseen... et pitää kuvailla vaik jotain niinku kappaletta tai soitinta tai et millasta ääntä pitää tai näin niin ehkä tommoset on ollu." (H4)</p>	<p>Kuunnellaan ja kuvaillaan kappaletta ja siinä olevia soittimia sekä niiden sointiväriä</p>	
<p>"kuunnellaan musiikkia ja sitä minkälaisia fiiliksiä se musiikki tuo" (H7)</p>	<p>Kuunnellaan musiikkia ja mietitään millaisia tunteita se herättää</p>	
<p>"ollaan esimerkiksi kuunneltu, no sitä nyt ehkä tapahtuu enemmän ihan silleen arjessakin, että jos me otetaan joku uus kappale vaikka ja kuunnellaan sitä tai mikä tahansa kuuntelutehtävä, niin monesti mä aina vähän kyselen, että millainen tunnelma tässä on ja millaisesta tilanteesta tämä kappale voisi kertoa." (H1)</p>	<p>Kappaleiden kuuntelun yhteydessä kysellään oppilailta sen tunnelmaa</p>	
<p>"jokainen oppilas on saanut esitellä jonkun kappaleen niin mun mielestä just joku tällainenkin, että he saa sitä että, no tällaista musiikkia minä kuuntelen että. Ja sitten siinä on ollu nimenomaan ne perustelut tärkeet, että miksi on halunnut tämän esitellä muille, niin siinä on just antanut esimerkkiä, että millaisia tunteita se sinussa herättää tai mikä siinä kappaleessa on sellaista mistä sä tykkäät" (H1)</p>	<p>Oppilas saa esitellä muille tärkeän kappaleen ja perustella valintansa omien kokemusten ja tunteiden kautta</p>	<p>Oppilas toimijana kuunteluharjoitteiden valitsemisessa</p>

"oppilas valinnut lempimusiikkia ja sitten niinku voidaan niinku kuunnella se ja sit mieltii minkäläistä tunnetilaa täs kappalees vaikka oli" (H9)	Oppilaan lempimusiikin kuunteleminen ja tunnetilan miettiminen yhdessä muun luokan kanssa	
"kuunnellaan jotakin eri näytteitä ja sit sen aikana pitää piirtää jotakin, esimerkiksi et mitä siit tulee mieleen tai millanen tunnelma siinä on" (H5)	Piirretään erilaisen musiikin tahtiin ja mietitään millainen tunnelma on	Kuvaamataidon integrointi kuunteluharjoitteisiin
"vaikka musiikkipiirretään niin niiden muotojen avulla sitä, et millasta tunnetta tää kappale nyt ehkä saattaa herättää et yhdistetään myös sitä niinku muotoajattelua" (H8)	Musiikkipiirustus yhdstettyinä muotoajatteluun	
"no joskus jotain musiikkipiirustusta" (H1)	Musiikkipiirustus	
"pyritään vaikka improvisoimaan jossain tietyssä tunnetilassa, eli nyt että nyt tehdään vaikka surullinen sävellys tai tehdään iloinen sävellys." (H6)	Eri tunnetilojen säveltäminen	Sävellysharjoitukset
"siis kun me ollaan vaikka sävelletty, ni sitten me puhutaan siitä että miten kun säveliä laittaa eri tavalla, järjestää, niin miten erilaisia tunteita ne erilaiset melodiat herättää ja harmoniat" (H6)	Sävellysharjoitukset pohtimalla millaisia tunteita eri sävelet, sävelkulut ja harmonia tuottavat	
"esimerkiksi mäkin oon tehnyt vaikka semmoisia että on 3 kuvaa ja sitte sun pitää päättää, että mistä niistä semmosista ikään kun tunnekuvasta sä sävellät, ja sitten muut yrittää arvata että no mistäköhän kuvasta sä sävelsit just jotakin." (H5)	Tunnekuvista säveltäminen	
"rohkaistaan itseilmaisuu ja esimerkiksi improvisointiin ja tämmöseen" (H6)	Opettaja rohkaisee itseilmaisuuun ja improvisointiin	Opettajana rohkaiseminen
"musiikkisatuja on improvisoitu sinne erilaisia hahmoja ja niille erilaisia tunnetiloja" (H9)	Musiikkisatujen improvisointi erilaisten hahmojen ja tunnetilojen avulla	Kielten ja musiikin integrointi tunnekasvatukseen

"ja sit tietysti tarinoiden, musiikkitarinoiden kautta" (H8)	Musiikkitarinat	
"tutkittu sanoituksia ja pohdittu että miten niinku et mikä tarina täs tekstissä on ja tavallaan sit et mitkä tunteet siihen voi liittyä" (H3)	Kappaleen sanoitusten ja tarinan tutkimista	
"Ja niinku vaikka laulun sanotuksia mietitään, että mistä ne vois tarkemmin kertoa ja näin niin sitä nyt tapahtuu ihan silleen arjessa silleen." (H1)	Laulujen sanoitusten pohtiminen	
"koulut tekis rohkeesti ja opettajat ottais niinku selvää et mitä voi tehdä muiden kulttuuritoimijoiden kans ku pelkästään siellä koulun sisällä... ne on ollu siis sellasii ihan mahtavia ja oppilaat on sanonu et tätä vois vaan jatkaa ja jatkaa ku ne on päässy eläytymään siihen niinku et päivän olla joku tämmönen lavatähti ja niinku ja siinä projektissa me käytiin paljon niinku et miten liikkeillä erilaisia niinku tunnelmia sai luotua ja niitä sit oli siinä esityksessä." (H9)	Isommat yhteistyöprojektit eri kulttuuritoimijoiden kanssa ovat olleet myös tunteita herättäviä kokemuksia	Yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa
"sekin tavallaan tunnetila että kun mulla on duuri, molli, vähennetty duuri on niinku iloinen niin siitä on tehty tämmönen aurinko ku kuuluu duurisointu tai mollisointu niin on menty pieneksi et niinku käytän paljon semmosia niinku kehollisuutta sitte tommosissa teoriakäsitteissä mmm et siihen tulee se tunne mukaan" (H9)	Musiikkikäsitteiden opettaminen tunnesanojen avulla	Opetustapa
"mä joudun heille paljon puhumaan siitä et joku on valmistanu itse nää soittimet ja tää on todella tärkeää, et me kohdellaan niitä hyvin." (H8)	Oppilaiden ohjaaminen soittimien käsittelyyn ja arvostamiseen	Soittimien käsittely ja arvostaminen
"No ykshän on mitä on et niinku arvioi sitä miten tunti on menny että miten se omasta mielestä meni. Pienillä voi tai oon piirittäny niinku että millanen säätily on nyt et onko aurinko paistaako tunnin jälkeen vai onko ukkosta vai näin." (H9)	Oppilaan itsearvio oppitunnin kulusta esimerkiksi piirtäen tunnetta kuvaavan säätilyä	Oppilaan ohjaaminen oman oppimisen ja käyttäytymisen arviointiin

Liite 4. Taulukko opettajien kokemuksista tunnekasvatuksesta musiikintunneilla, teoriaohjaavan analyysin toinen osa

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistetty luokka
Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen	Musiikilliset yhteistyötaidot (T1)	Opettajien kokemuksiin perustuvat oppituntiharjoitteet musiikin opetussuunnitelman arviointitavoitteiden mukaan
Laulaminen yhdistettynä tunnekasvatukseen	Laulaminen ja soittaminen ryhmän jäsenenä (T2)	
Erilaisten äänien yhdistäminen tunnekasvatukseen		
Musiikin ja liikunnan integrointi tunnekasvatukseen	Musiikkiliikunta (T3)	
Kuunteluun liittyvät harjoitteet	Musiikinkuuntelu (T4)	
Oppilas toimijana kuunteluharjoitteiden valitsemisessa		
Kuvaamataidon integrointi kuunteluharjoitteisiin	Luovan musiikillisen ajattelun ilmaiseminen eri keinoin (T5)	
Sävellysharjoitukset		
Opettajana rohkaiseminen		
Kielien ja musiikin integrointi tunnekasvatukseen		
Yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa	Musiikin merkitysten havainnointi (T6)	

Opetustapa	Musiikin merkintätapojen ymmärtäminen (T7)	
Soittimien käsittely ja arvostaminen	Välineiden ja laitteiden turvallinen käyttö (T8)	
Oppilaan ohjaaminen oman oppimisen ja käyttäytymisen arviointiin	Oppimaan oppiminen ja työskentelytaidot (T9)	

Liite 5. Taulukko opettajien kokemuksista tunnekasvatuksesta opetussuunnitelmassa ja osana musiikin sisältöjä ja tavoitteita, analyysin pelkistämisvaihe ja ilmausten klusterointi alaluokkiin.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
"No mä sanoisin että siellä on sanottu ja se on niinkun mainittu siellä et se vähän niinkun kuuluu siihen mutta sen toteuttaminen on jäänyt niinkun tai et koska se ei selkeesti oo niinkun tavoitteissa" (H4)	Mainittu, ei selkeästi tavoitteissa	Mainittu
"kuitenkin tuntuu, että aika suppeasti toisaalta [...] Mut kylhän se tunnekasvatus on enemmän semmonen, vois sanoa et yksittäinen maininta opetussuunnitelmassa" (H5)	Suppeasti, yksittäinen maininta	
"Ehkä se että tietysti opetussuunnitelma, se nyt ei anna niin semmosia konkreettisia, että tee näin tee tätä, mutta kyllä se siihen kannustaa." (H1)	Ei konkreettisia ohjeita, kannustaa	Epäselvästi
"käsittääkseni ei taida tunnekasvatusta niinku käsitteenä edes olla kauheen vahvasti siellä niinku ihan näin suoraan et se on siellä niinku rivien välissä" (H3)	Ei suoraan mainittu	
"Niin tota sillä tavalla aika ympäripyöreästähän ne oli sillä tavalla [...] mut siis ei ainakaan hirveesti ohjaa ainakaan musiikin osalta" (H7)	Ympäripyöreästi	

<p>"mun mielestä se ehkä selkeemmin (tavoitteissa) niinku pitäis olla sit silleen et siihen myös jokainen opettaja ois velvollinen sitä toteuttamaan tai niinkun ottamaan huomioon siin opetuksessa." (H4)</p>	<p>Pitäisi olla selkeämmin, jotta opettajat olisivat velvollisia huomioimaan osana opetustaan</p>	<p>Selkeämmin esillä</p>
<p>"toivoisin et se ois siel niinku selkeemmin vielä et tuntuu että arki työelämässä nää käsitteet niinku vaikka tunnekasvatus käsitteenä ni saattaa olla monille opettajille silleen et öö mitäs se on mutta sitten käytännössähän sitä tapahtuu ja toteutetaan siellä mut ei vaan niin tietoisesti." (H3)</p>	<p>Toive että selkeämmin esillä, tietoisuus tunnekasvatuksesta lisääntyisi</p>	
<p>"kyllä mun mielestä se on hyvä et OPS siihen ohjaa monen eri oppiaineen kohdalla." (H5)</p>	<p>Ohjaa monen oppiaineen kohdalla</p>	<p>Ohjaa hyvin</p>
<p>"tässä opetussuunnitelmassa se on kyllä niinku tunnekasvatus on silleen huomioitu kaikissa oppiaineissa jollain tasolla." (H1)</p>	<p>Kaikissa oppiaineissa jollain tasolla</p>	
<p>"kyllä sieltä selvästi niinku löytyy löytyy niinku kohtia jotka jotka on mun mielestä selvästi yhteydessä tähän tunnekasvatukseen" (H6)</p>	<p>Löytyy kohtia, mitkä on yhteydessä tunnekasvatukseen</p>	
<p>"kyllä se mun mielestä ohjaa. [...] Kuitenki jos aattelee, että osallisuus, tai niinku että saadaa sellanen hyvä yhteishenki niin sehän on siis tunnekasvatusta . Öö kehollinen ilmaisu, se on tunteiden esittämistä. Elämyksellinen kuuntelu, se on tunteiden herättämistä, tarinoiden kautta, liikkeen kautta." (H9)</p>	<p>Ohjaa monesta näkökulmasta</p>	
<p>"tää nykyinen opetussuunnitelma ohjaa sen pariin monesta näkökulmasta [...] mun mielestä tää nykyinen opetussuunnitelma niin ohjaa hyvin vahvasti, hyvin vahvasti ihan jo arvoperustalta lähtien siihen tunnekasvatuksen pariin." (H8)</p>	<p>Paremmiin kuin aiemmat, arvopohja muuttunut</p>	
<p>"Vaikea sanoa, ei tule luettua sitä (opsia)." (H2)</p>	<p>Ei lue opsia</p>	<p>Ei kokemusta</p>
<p>"No mä mä koen että sitä on niin kun.. ihan riittävästi ehkä tuolla tavoitteissa" (H6)</p>	<p>Ihan riittävästi</p>	<p>On sopivasti</p>

"Kyllä se miulle on riittäny ihan mainiosti tämmösenää." (H2)	Riittävää	
"Minusta se on ihan silleen sopivassa määrä ilmaistu tuolla opetussuunnitelmassa." (H1)	Sopivassa määrin	
"No kyl mä ite oon.. kokenu et se on ollu sillee ihan sopivassa määrin." (H5)	Ihan sopivassa määrin	
"nää on ehkä niinku realistiset nää tavoitteet" (H6)	Realistiset tavoitteet	Sopivat tavoitteet, mahdollistaa opettajan vapauden
"Koen kummiskin, että se on hyvä, että se opetussuunnitelma ei niinku turhaan jotenki tarkkoja tavoitteita ja rajauksia tee ja että miten niinku tommosia määriä, että miten paljon pitää mitäki olla, että koska kummiski se on se niinku opettajan työn vapaus, että saat ite sitten suunnitella ja toteuttaa sen opetuksen niinku haluaa." (H1)	Hyvä, että ei ole turhan tarkkoja tavoitteita ja rajauksia, opettajan vapaus	
"Toiki on vaikee kysymys, koska jokainen opettaja opettaa omalla tavallaan sitä musiikkia.[...] Ainaki on hyvä jossain koulutuksen vaiheessa et käydään läpi sellasta ettei tuu sitten tai ne voi olla aika vaikeitakin ne tilanteet et siellä joku oppilas alkaa riehumaan." (H9)	Opettajan oma tapa opettaa musiikkia	
"No ainaki mitä nyt musiikin opetussuunnitelma niinku mitä oon katonu sitä kehitystä niin yhä enemmän niinku sinne on tullu sitä omaa improvisointia, omaa tuottamista, säveltämistä" (H9)	Kokee tunnekasvatusteemojen lisääntyneen opsissa	Lisääntynyt ops-kehityksen myötä
"se voisi olla siellä vahvemmin ja näkyvämmiin esillä [...] tärkeämpi asia ehkä mitä opsi antaa niinku tavallaan ymmärtää, et se on tosi keskeinen, ja ehkä kun siin taustakysymyksissä oli myös niistä tavoitteista, mikä on musiikinopetuksen tavoite, niin siihen liittyy just vahvasti tää tunnekasvatusaspekti [...]Et ehkä se semmonen niinku tunteiden käsittely, tunnistaminen ja ilmaisu on niinku se alakoulun musiikinopetuksen tehtävä niinku tunnekasvatuksen näkökulmasta" (H3)	Voisi olla vahvemmin ja näkyvämmiin esillä, tärkeämpää mitä ops antaa ymmärtää, jopa osa musiikinopetuksen tehtävää	Pitäisi olla selkeämmin sisällöissä ja tavoitteissa

"Ehkä siinä ois voinu korostaa sitten niinku musiikin taitojen tai sitä musiikin yhdessätekemisen iloa ja sitä kautta saavutettavaa tunnetta" (H7)	Voisi korostaa yhteismusisoinnin iloa ja onnistumisen tunteita	
"Mä ajattelen, et ei se tietenkään niinku musiikinopetuksen näkökulmasta ole riittävää, koska musiikinopetuksen tuntimäärät on minimissään [...] ei niihin opsin tavoitteisiin päästä enää näillä tuntimäärillä, et sielt on pakko jättää jotain pois" (H8)	Ei tarpeeksi musiikinopetuksen näkökulmasta	Ei tarpeeksi aikaa
"No ehkä mä näkisin sen juurikin siinä ilmaisullisessa näkökulmassa tai että jotenkin siinä, että mitä sä voit sillä musiikilla ilmaista tai niinkun lähtökohtasestihan kaikki musiikki on jonkun tiäkö silleen et vois karrikoidusti sanoo silleen et jonkun tunteen ilmaisemista, että kaikki biisithän on silleen et no tämä kertoo rakkaudesta tai tämä kertoo pettämisestä tai niinku että monihan on niinkun että sitähan se on, vaikka sitten helposti se koulumusiikki onki jotain ihan muuta." (H4)	Ilmaisun näkökulmasta, mutta yleensä koulumusiikissa ollaan kaukana tunnekysymyksistä	Ilmaisu
"Mut just se et se on siellä rivien välissä et puhutaan siit itseilmaisusta" (H3)	Itseilmaisu	
"kehollinen ilmaisu, se on tunteiden esittämistä" (H9)	Kehollinen ilmaisu	
"No kyllä se on ihan siis sehän on niinku kaiken ydin, miten sä pystyt ilmaisemaan yhtään mitään siellä jos jos se ei ole yhteyttä omiin tunteisiin." (H8)	Ilmaisun näkökulma	
"Elämyksellinen kuuntelu, se on tunteiden herättämistä" (H9)	Elämyksellinen kuuntelu	Kuunteluharjoitteet
"Ja sit se ite säveltäminen niin tunteita tuodaan siihen tai improvisoidaan joku satu niin siellä tuodaan se tunne niinku ääneksi, rytmiksi" (H9)	Säveltäminen ja improvisointi	Oma tuottaminen
"kyl mä aattelen että varmaan siinä ainakin kun luova keksintöhän on opetussuunnitelmassa, niin kylhä niissä tilanteissa ainakin se oma tunteiden ilmaisu yleensä tulee" (H5)	Näkee tunnekasvatuksen luovuuden tavoitteen kautta musiikintunneilla	

"Ni esim. tää muitten huomiointi mainittiin just sen yhteismusisoinnin yhteydessä, mutta aattelin että se liittyy myös siihen et esimerkiksi kun muut esittää niin sä kuuntelet, eli harjoittelet hyvänä yleisönä olemista." (H6)	Toisten huomiointi yhteismusisoinnissa ja esitystilanteissa	Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot
"nii jos miettii tätä empatian näkökulmaa niin musiikki antaa mahdollisuuksia sellaseen eri kulttuurienkin hyväksymiseen" (H9)	Empatian harjoittelun yhteys eri kulttuurien hyväksymiseen	
"tai niinku että saadaan sellanen hyvä yhteishenki niin sehän on siis tunnekasvatusta" (H9)	Hyvä yhteishenki	

Liite 6. Taulukko opettajien kokemuksista tunnekasvatuksesta opetussuunnitelmassa ja osana musiikin sisältöjä ja tavoitteita, analyysin klusterointi ja abstrahointi.

Alaluoka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
Mainittu	Mukana jollain tasolla/kevyesti, mutta voisi olla myös selkeämmin	Kokemus tunnekasvatuksen roolista opetussuunnitelmassa
Epäselvästi		
Selkeämmin esillä		
Ohjaa hyvin	Ohjaa kattavasti monen oppiaineen ja näkökulman kautta	
Ei kokemusta	Ei kokemusta	
On sopivasti	On sopivasti musiikin sisällöissä ja tavoitteissa	Kokemus tunnekasvatuksen roolista osana musiikin sisältöjä ja tavoitteita
Sopivat tavoitteet, mahdollistaa opettajan vapauden		
Lisääntynyt opskemityksen myötä		
Pitäisi olla selkeämmin sisällöissä ja tavoitteissa	Tarvitsee muutosta	

Ei tarpeeksi aikaa		
Ilmaisu	Sisällöt ja tavoitteet	
Kuunteluharjoitteet		
Oma tuottaminen		
Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot		

Liite 7. Haastattelukysymykset?

Taustakysymyksiä:

- Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
- Kuinka kauan olet opettanut musiikkia?
- Missä yliopistossa olet suorittanut musiikkikasvatuksen perusopinnot?
- Millainen on musiikkitaustasi?
- Millaisena koet musiikin opettamisen alakoulussa?
- Millaisena opetettavana oppiaineena koet musiikin alakoulussa?
- Mikä on musiikinopetuksen tavoite? (Jätetty pois analyysistä)*

1. Tunnekasvatus musiikintunneilla

- Millaisena näet tunnekasvatuksen alakoulun musiikintunneilla?
- Millaisia kokemuksia sinulla on tunnekasvatuksesta alakoulun musiikintunneilla?
- Miten hyödynnät tunnekasvatusta musiikinopetuksessasi? / Onko sinulla antaa esimerkkejä tilanteista, joissa olet musiikintunneilla käyttänyt tunnekasvatusta?
- Oletko huomannut vaikutuksia oppilaiden käytöksessä tunnekasvatustilanteiden jälkeen esim. Musiikintunneilla tai jonkin muun oppiaineen tunneilla? (Jätetty pois analyysistä)*

*-Mitä tunnekasvattajuus vaatii sinulta opettajana alakoulun musiikintunneilla?
(Jätetty pois analyysistä)*

-Millaisena koet oman osaamisesi tunnekasvattajana?

2. Tunnekasvatus opetussuunnitelmassa sekä osana musiikkioppiaineen sisältöjä ja tavoitteita

-Onko musiikintunneilla(si) tapahtuva tunnekasvatus suunniteltua vai spontaania? Entä miten tunnekasvatus ilmenee muiden oppiaineiden tunneilla?

*-Koetko, että tunnekasvatustilanteet ovat pois muusta opetuksesta? Miksi ei, miksi joo?
(Jätetty pois analyysistä)*

-Miten yhdistät/ yhdistätkö tunnekasvatuksen eri oppiaineisiin?

-Onko joidenkin oppiaineiden tunneille luontevampaa yhdistää tunnekasvatusta? (Jätetty pois analyysistä)

-Eroaako musiikintunnilla tapahtuva tunnekasvatus jollain tavalla muiden oppiaineiden tunneilla tapahtuvasta tunnekasvatuksesta? Esim. määrä/laatu

-Miten opetussuunnitelma ohjaa kokemuksesi perusteella tunnekasvatukseen?

-Millaisena koet tunnekasvatuksen roolin musiikin tavoitteissa ja sisällöissä opetussuunnitelmassa? Onko se riittävää vai pitäisikö sitä olla lisää?

-Onko näkemyksesi tunnekasvatusta kohtaan muuttuneet opetusurasi aikana?
Miten?

-Onko lisättävää ja tarkennettavaa johonkin kysymykseen?

Liite 8. Tiedote tutkimuksesta



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

25.4.2022

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

1. Tutkimuksen nimi ja pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan pro gradu -tutkielmaan: *”Musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta alakoulun musiikintunneilla”*, jonka tavoitteena on tutkia, millaisia kokemuksia musiikkiin erikoistuneilla luokanopettajilla on tunnekasvatuksesta alakoulun musiikintunneilla.

Rekisterinpitäjät: Jenna Javanainen ja Jenni Kaartinen (pro gradu -tutkielman tekijät)
Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjät ovat tahoja, jotka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Keskeisiä tutkimuksen teemoja ovat kokemukset:

- Tunnekasvatuksesta musiikintunneilla
- Tunnekasvatuksesta opetus suunnitelmassa sekä osana musiikkioppiaineen sisältöjä ja tavoitteita

Kerättyä aineistoa tullaan käyttämään Jenna Javanaisen ja Jenni Kaartisen pro gradu -tutkielmassa *”Musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta alakoulun musiikintunneilla”*. Sinun kohdallasi täytyvät kriteerit: olet suorittanut luokanopettajatutkinnon ohella myös vähintään musiikkikasvatuksen perusopinnot (25–30 opintopistettä), toimit luokanopettajana ja opetat musiikkia alakoulussa.

Tutkimukseen osallistuu *noin* 6–8 tutkittavaa, jotka ovat täysi-ikäisiä.

Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.

2. Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta, milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

3. Tutkimuksen kulku

Haastatteluissa tutkitaan haastateltavan kokemuksia tunnekasvatuksesta alakoulun musiikintunneilla. Haastattelut järjestetään toukokuun 2022 aikana. Jokainen haastattelu kestää arviolta noin 30–45 minuuttia. Haastattelut tallennetaan äänitallenteiksi, jotka tutkijat litteroivat kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen äänitallenteet tuhotaan. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi erityistä valmistautumista.

Haastattelut toteutetaan etänä käyttämällä Jyväskylän yliopiston Zoom palvelua.

4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epämukavuudet

Tutkimukseen osallistumisesta ei aiheudu sinulle mitään riskejä, haittoja tai epämukavuuksia.

5. Tutkimuksen kustannukset ja rahoitus

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

6. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu yksi pro gradu -tutkielma, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa: <https://jyx.jyu.fi/>

7. Tutkittavien vakuutusturva

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla.

8. Lisätietojen antajan yhteystiedot

Lisätietoja tutkimuksesta antavat tutkimusentekijät: Jenna Javanainen, maisteriopiskelija, Jyväskylän yliopiston Opettajakoulutuslaitos, jeaie1ja@student.jyu.fi sekä Jenni Kaartinen, maisteriopiskelija, Jyväskylän yliopiston Opettajakoulutuslaitos, jenmarka@student.jyu.fi

Liite 9. Tietosuojailmoitus



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Pvm 25.4.2022

TIETOSUOJAIMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016))

1. Tutkimuksessa: *"Musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta alakoulun musiikintunneilla"* käsiteltävät henkilötiedot

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Haastatteluiden avulla kerättyjä tietoja käytetään Jenna Javanaisen ja Jenni Kaartisen pro gradu- tutkielman *"Musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien kokemuksia tunnekasvatuksesta alakoulun musiikintunneilla"* aineistona. Tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, miten musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat kokevat tunnekasvatuksen osana alakoulun musiikintunteja.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, sähköpostiosoite, kyselyvastaukset, äänitallenne, videotallenne. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojain 4 §:n 3 kohta). Tutkimustulokset ovat julkisesti saatavilla yliopiston julkaisuarkistosta (JYX).

3. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

4. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (Pro Gradu) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan taikka välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradua voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston litterointivaiheessa eli tutkittavaa koskeva ääni/kuvatallenne tuhotaan. Myös sähköpostiosoitteet hävitetään, kun haastattelu on tehty. Tutkimustuloksista ei ilmene, minkä koulun opettajaa on haastateltu.

Tutkimuksessa käsiteltävien henkilötietojen suojaaminen

Zoom tallenne tallentuu Jyväskylän yliopiston verkkolevylle (U-asema). Litteraatit tallennetaan tutkijan omalle tietokoneelle. Sähköpostiosoitteet osallistumispyyntöjä ja haastattelukutsuja varten säilytetään tutkijan tietokoneella niin kauan kuin haastattelu on tehty, jonka jälkeen ne poistetaan. Tutkija ei lähetä tutkittaville sähköpostia siten, että muiden tutkimuksiin osallistuvien tiedot näkyisivät vastaanottajakentässä, eikä muutoinkaan toimi niin, että ulkopuolisilla olisi pääsy tutkittavan tietoihin. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta sen elinkaaren aikana ja tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä Ei, koska tutkija on tarkastanut, ettei vaikutustenarvointi ole pakollinen.

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTÄMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään viimeistään pro gradu -tutkielman valmistuttua (arvio 31.12.2022).

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Rekisterinpitäjät, pro gradu- tutkielman suorittajat ja yhteyshenkilöt: Jenna Javanainen, Maisteriopiskelija, jeaielja(at)student.jyu.fi ja Jenni Kaartinen, Maisteriopiskelija, jenmarka(at)student.jyu.fi. Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjät ovat tahoja, jotka ovat vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Tutkimuksen ohjaaja: Lehtori Katri-Helena Rautiainen, Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos
Yliopistonlehtori Matti Itkonen, Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos,
<https://www.jyu.fi/fi/yhteystiedot>

Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuojasetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuojasetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuojasetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuojasetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuojasetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin rekisterinpitäjä ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajiin [jeaielja\(at\)student.jyu.fi](mailto:jeaielja@student.jyu.fi) tai [jenmarka\(at\)student.jyu.fi](mailto:jenmarka(at)student.jyu.fi)

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>