

**KOHTI Tervettä ja tasapainoista kasvua – Musiikki-  
terapian mahdollisuuksia musiikinopetuksessa  
5.–7. luokilla**

Henriikka Santamaa

Maisterintutkielma

Musiikkikasvatus

Kesä 2013

Jyväskylän yliopisto

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Santamaa Henriikka Henna Reetta	
Työn nimi – Title  Kohti tervettä ja tasapainoista kasvua. Musiikkiterapian mahdollisuuksia musiikinopetuksessa 5.–7. luokilla.	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Kesä 2013	Sivumäärä – Number of pages 75
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämä maisterintutkielma on laaja kirjallisuuskatsaus musiikkiterapian, nuoren kehityspsykologian ja musiikkikasvatuksen maailmaan. Olen luonut teoriataustan pohjalta laajan oppimateriaalin pohjautuen musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen yhdistämiseen. Oppimateriaali sisältää esimerkkejä, jotka ovat sovellettavissa kouluopetukseen. Opettajat voivat käyttää ja hyödyntää näitä esimerkkejä mahdollisuuksiensa mukaan.</p> <p>Musiikilla on tutkitusti ja todistetusti voimakas vaikutus ihmiseen monella eri alueella: tunteiden, ajatusten ja havaintojen tasolla. Musiikki voi luoda tai vaikuttaa tunnetilaan. Se voi palauttaa muistiin menneitä tapahtumia. Se voi toimia virikkeenä, apuvälineenä asioiden ja tapahtumien käsittelyyn. Sen avulla voidaan luoda turvaa tai siitä voidaan hakea mielihyvää.</p> <p>Nyky-yhteiskunta kovine arvoineen asettaa monelle lapselle ja nuorelle suuria kehityshaasteita jo varhain. Entinen maalaisperheidylli on vaihtunut moderniin kaupunkiperheeseen. Nykyään on suhteellisen yleistä, että toinen huoltajista ei ole lapsen biologinen vanhempi. Uusperheet ja suurperheet ovat tätä päivää. Lapsilla saattaa olla samanaikaisesti useampi koti.</p> <p>Lapsi viettää koulussa suuren osan päivästänsä. Usein oppilas on tekemisissä opettajan/opettajien kanssa enemmän kuin vanhempiansa. Koulun rooli on siis merkittävä oppilaan kasvatuksessa, mutta missä määrin koulussa pystytään vaikuttamaan oppilaan kasvuun ja millä keinoin?</p> <p>Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on selvittää musiikkiterapian perusteita ja niiden sovellettavuutta musiikkikasvatukseen, nuoren kasvuun liittyviä vaiheita sekä sitä, miten musiikilla voidaan tukea nuorta kohti tasapainoista kasvua.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikkiterapia, nuoruusiän kehityspsykologia, musiikkikasvatus, nuorten musiikin käyttö	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 IHMINEN MUSIIKISSA – MUSIIKKI IHMISESSÄ</b> .....	<b>4</b>
2.1 Ihminen on musiikillinen olento.....	4
2.2 Musiikki ilmaisun ja vaikuttamisen välineenä .....	6
2.3 Kuultu ääni .....	7
2.3.1 Fysiologiset vaikutukset.....	8
2.3.2 Psykologiset vaikutukset .....	9
2.4 Musiikki ja tunteet.....	10
<b>3 MUSIIKKITERAPIAN MÄÄRITELMÄ, KEINOJA JA KÄYTÄNTEITÄ</b> .....	<b>14</b>
3.1 Musiikkiterapian historiaa.....	14
3.2 Musiikkiterapian määritelmiä.....	15
3.3 Musiikkiterapian menetelmiä .....	17
3.3.1 Laulaminen.....	18
3.3.2 Soittaminen .....	19
3.3.3 Musiikin kuunteleminen .....	21
3.3.4 Musiikin mukana liikkuminen .....	22
3.4 Musiikkiterapian eri tyyppejä.....	23
<b>4 NUOREN KEHITYKSEN VAIHEET: MINÄ, IDENTITEETTI JA ITSETUNTO</b> .....	<b>25</b>
4.1 Minän rakenne .....	26
4.1.1 Minän synty ja sen osat .....	26
4.1.2 Minä nuoruusiässä.....	27
4.2 Identiteetti.....	29

4.3 Itsetunto.....	31
4.3.1 Itsetunto murrosiässä .....	32
4.3.2 Itsetunto murrosiän jälkeen.....	34
<b>5 MUSIIKKI NUORTEN ELÄMÄNELIKSIIRINÄ: KOULUN MAHDOLLISUUKSIA.....</b>	<b>35</b>
5.1 Kasvatustyö ja musiikkiterapia.....	35
5.2 Kouluopetuksen tunneköyhyys .....	37
5.3 Nuorten musiikin käyttö .....	38
5.4 Musiikki itselle annettavana terapiana .....	41
<b>6 OPETUSSUUNNITELMAN JA MUSIIKINOPETUKSEN TEHTÄVÄT .....</b>	<b>44</b>
6.1 Opetussuunnitelma kouluopetuksen ohjaajana .....	45
6.1.1 Perusopetuksen tehtävä .....	45
6.1.2 Perusopetuksen arvopohja.....	46
6.2 Musiikinopetuksen tehtävä .....	47
6.2.1 Alkuopetuksen tavoitteet .....	47
6.2.2 Ylempien luokkien tavoitteet .....	48
6.3 Musiikin tehtävä Musiikin mestarit -kirjasarjassa 5.–7. luokilla ...	49
6.3.1 Musiikin mestarit 5–6.....	49
6.3.2 Musiikin mestarit 7.....	50
6.4 Musiikin luonteesta oppiaineena .....	50
<b>7 OPETUSMATERIAALI.....</b>	<b>52</b>
7.1 Laulamisesta .....	52
7.1.1 Laulamisen aloitus ja pohjan luominen.....	53
7.1.2 Laulamisen jatkaminen .....	54
7.2.3 Omien laulujen tekeminen .....	56
7.2 Soittamisesta.....	57
7.2.1 Soittamisen aloittaminen .....	58

7.2.2 Soittamisen eteneminen .....	59
7.2.3 Improvisointi ja oman musiikin tekeminen .....	60
<b>7.3 Musiikin kuuntelusta.....</b>	<b>61</b>
7.3.1 Musiikin kuuntelemisen linkittäminen.....	62
7.3.2 Erilaisia kuuntelutehtäviä.....	63
<b>7.4 Musiikkiliikunnasta.....</b>	<b>63</b>
7.4.1 Musiikkiliikuntaharjoituksia.....	64
7.4.2 Musiikki ja tanssi .....	65
<b>8 POHDINTA .....</b>	<b>67</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>73</b>

## 1 JOHDANTO

Viime aikoina on puhuttu paljon lasten ja nuorten psyykkisestä hyvinvoinnista, tai oikeastaan paremminkin huonosti voimisesta. Anna-Liisa Lämsä (2009) arvioi lasten ja nuorten pahan olon taustatekijöiksi perhe-elämän radikaalit muutokset 1950-luvun maalaisidyllistä nykypäivän moderniin pienperheeseen, koulutus- ja työurien yksilöllistymisen sekä murtuneen vanhemmuuden ja yksilön orpoutumisen (Lämsä 2009, 21–24, 28–30). Nuorten pahoinvoinnin taustalla on toki muitakin syitä, mutta nyky-yhteiskunta luo suuria paineita elämässä menestymiselle, mikä osaltaan johtaa joidenkin nuorien kohdalla syrjäytymiseen.

Nuoren syrjäytymiseen vaikuttaa myös psyykkisen kehityksen vaiheiden saavuttamattomuus, elämän ”kolhut” ja tukiverkoston puuttuminen. Koulukiusaus on yksi pahaan oloon ja syrjäytymiseen johtava tekijä. Minua itseäni on kiusattu koulussa. Musiikintunnit olivat yksi niistä harvoista valopilkuista elämässäni yläkoulussa. Haluan tutkia, voisiko musiikin avulla tukea ja ennaltaehkäistä nuoren pahaa oloa ja syrjäytymistä.

Musiikin psyykkiset vaikutukset kiinnostavat tutkijoita, ja esimerkiksi musiikkiterapian kentällä on viime vuosina tehty paljon tutkimuksia musiikin psyykkisistä vaikutuksista nuoriin (muun muassa Saarikallio 2005, 2007 ). Minua kiinnostaa musiikin psyykkisten vaikutusten tuominen koulumaailmaan oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukena. Ajattelinkin siis tutkia, mitä musiikkiterapia on ja mitä musiikkiterapiassa tehdään. Lisäksi haluan päästä sisälle nuoren murrosikäisen ajatus- ja kokemusmaailmaan.

Aihetta on aikaisemmin tutkinut muun muassa Liisa-Maria Lilja-Viherlampi (2007) väitöskirjassaan ”Minunkin sisällä soi!”. Aiheesta on tehty myös suoraan yksi pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopistossa (Turunen Eeva, 2009. Kohti terapeutista musiikkikasvatusta). Tarkoitukseni ei ole jatkaa heidän tutkimustaan, vaan tarjota kaikille musiikinopettajille ajatuksia terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta tai pikemminkin musiikin monitasoisen luonteen tarjoamista mahdollisuuksista musiikinopetuksessa.

Tässä tutkimuksessa on laaja teoriatausta. Teoria käsittää musiikkiterapian perusteet, musiikkiterapian käyttämät keinot ja erityyppiset musiikkiterapian muodot. Toinen osuus koostuu nuoren kehityspsykologisista vaiheista. Murrosiässä minä, itsetunto ja identiteetti ovat kovimman myllerryksen edessä. Kuva itsestä alkaa vähitellen hahmottua ja identiteetti alkaa vakiintua. Aion perehtyä siihen, mikä Eeva Turuselta jäi vielä kysymysmerkiksi pro gradu -tutkielmassaan (2009): mikä tekee musiikista terapeutista ja miten tätä tietoa voisi hyödyntää koulun musiikinopetuksessa? Kun Turunen (2009) tutki musiikkikasvatuksen terapeuttisuutta opettajan näkökulmasta, oman opinnäytteeni pyrkimyksenä on selvittää musiikkiterapian perusteita ja niiden soveltuvuutta musiikkikasvatukseen, nuoren kasvuun liittyviä vaiheita sekä sitä, miten musiikilla voidaan tukea nuorta kohti tasapainoista kasvua. Tarkastelen työssäni myös niitä kehitysvaiheita, joita nuori käy läpi 5.–7. luokilla ja sitä miten musiikilla voidaan vastata näiden kehitystehtävien asettamiin haasteisiin. Lisäksi haluan myös perehtyä koulun tarjoamiin mahdollisuuksiin koulun musiikinkirjoja ja valtakunnallista opetussuunnitelmaa analysoimalla.

Tämä maisterintutkielma on laaja kirjallisuuskatsaus aiheeseen sekä taustateorioiden ja -tietojen avaamista. Keskeisinä lähteinäni toimivat erilaiset psykologian ja musiikkiterapian teokset sekä aiheesta tehdyt opinnäytetyöt. Tutkimusosuutena on Musiikin mestarit -kirjasarjan osien 5–6 ja 7 pohjalta luotu laaja oppimateriaali, jonka tar-

koituksena on avata musiikin monitasoista maailmaa ja niitä keinoja, joilla oppilasta voidaan musiikin avulla tukea. Esimerkit ovat sovellettavissa kunkin opettajan oman mieltymysten mukaisesti.



## 2 IHMINEN MUSIIKISSA – MUSIIKKI IHMISESSÄ

Musiikki on universaali ilmiö. Kaikenikäiset ihmiset eri kulttuureista kuuntelevat, esittävät, luovat ja käyttävät musiikkia siitä nauttien. Jotkin musiikkityylit ovat vaikeasti ymmärrettävissä, toiset kappaleet ovat helppoja heti ymmärtää. Osa harrastaa musiikkia itsensä vuoksi, toisin sanoen soittaa ”omaksi ilokseen”. Toiset taas saattavat säveltää ja esittää omaa musiikkiaan. Osa vain kuuntelee musiikkia ja osalle se on kiinteä osa kulttuuria tai kommunikoinnin väline. Musiikin luonne on siis monimuotoinen, moniulotteinen, ja kukin käyttäjä määrittelee itselleen sen merkityksen ja tärkeyden.

### 2.1 Ihminen on musiikillinen olento

Ihminen, niin kuin muutkin nisäkkäät, etsii ruokaa, lisääntyy, ruokkii poikasiaan, kommunikoi ja äänтелеe eri elein ja ilmein. Ihminen eroaa kuitenkin muista eläimistä esimerkiksi ajattelunsa, toimintansa ja musiikin käyttönsä puolesta. Musiikkia ei tarvita selviytymiseen, mutta se on kuitenkin olennainen osa jokapäiväistä elämää. (Davis, Geller & Thaut 1999, 36.) Musiikkia voidaan verrata ihmisten väliseen kommunikointiin. Se täyttää kaikki vaatimukset, joita kommunikaatio perusmuodossaan tarvitsee. (Lilja-Viherlampi 2007, 68.)

Ihmistä ja ihmisyyttä tarkasteltaessa kulttuurista tai syntyperästä riippumatta voimme tulla yhteen päätelmään: ihmisille yhteistä on olla äänellinen olento. Ihminen äänтелеe ja luo äänilleen emotionaalista merkitystä. Ihminen ilmaisee itseään ja olemassa oloaan omalla tavallaan – omalla äänellään. (Lilja-Viherlampi 2007, 67.) Musiikki on mukana ihmisen elämässä jo äidin kohdussa. Lehtonen (1989, 29) on todennut, että ”Ääni on ensimmäinen ja viimeinen asia, jota ympäristöstä tajuamme.” Li-

säksi ääntä luonnehditaan ihmisen ensimmäiseksi elämykseksi ja rytmiä elämysmaailman ensimmäiseksi järjestyksen tarjoavaksi elementiksi. (Ahonen 2000, 40). Ilman ääntä ei ole musiikkia, ja rytmi taas on yksi musiikin peruselementeistä.

Sikiö ei ole umpiossa elävä, muusta maailmasta ja sen äänistä erotettu olento, vaan jo varhaisessa vaiheessa hän on omalla tavallaan oppiva, kokeva, aistiva ja tunteva. On todettu, että jo kuudennella raskauskuukaudella sikiö erottaa puheen muista äänistä. (Lilja-Viherlampi 2007, 71.) Edellisessä kappaleessa mainitsemani rytmi, yksi musiikin peruselementeistä, on ensimmäinen sikiön maailmaa jäsentävä asia (Ahonen 2000, 41). Äidin sydämensyke on yksi konkreettisimmista rytmiesimerkeistä. Ihmisen olemuksessa rytmillä on muutenkin tärkeä osuus. Karkeasti ottaen kaikella on rytminsä ja järjestyksensä, ja ne jäsentävät olemistamme, päiviämme, kommunikaatiotamme ja elämäämme.

Syntyvä lapsi kokee suuren mullistuksen tullessaan äidin pimeästä kohdunmaailmasta valoisaan, äänekkääseen maailmaan. Syntymän jälkeen lapsi alkaa opetella ja oppia nopealla tahdilla erilaisia motorisia, sosiaalisia ja psykologisia taitoja. Lapsen musiikkimaailma kokee myös räjähdysmäisen kasvun ja muutoksen, sillä kohdunsisäiset, äidin kehossa kumisevat ja värisevät äänet muuntuvat nyt omiksi audittiivisiksi havainnoiksi ilman äidin kehon tarjoamaa kaikupohjaa. Vastasyntynyt näkee, kuulee, haistaa ja maistaa aivan eri tavoin kuin äidin kohdussa ollessaan. Erilaiset äänet muotoutuvat puheeksi, äidin hoivapuheeksi, lauluiksi ja loruiksi. Syntyy vastavuoroista kommunikointia, jonka myötä vauvalle kehittyy erilaisia musiikkikokemuksia ja kokemuksia itsestä. (Lilja-Viherlampi 2007, 72.)

## 2.2 Musiikki ilmaisuuden ja vaikuttamisen välineenä

Lilja-Viherlampi (2007,86) lainaa sanoja keskustelusta Jaakko Erkkilän kanssa:

”- - , halutaan jollain tavalla tuoda persoonallisuutemme ja minuutemme musiikin tekemisen kautta esiin.”

Musiikki on meissä ja me olemme musiikissa. On vaikea määritellä, miten musiikki koetaan, miten sitä tulkitaan, miten sitä käytetään ja mihin se vaikuttaa. Musiikin sanotaan olevan ”tunteiden tulkki” – sanatonta vuorovaikutusta. Se toimii esimerkiksi terapiamuotona erittäin hyvin sellaisille, joilla on kommunikoinnin kanssa ongelmia, psyykkisiä ”lukkoja” tai tunne-elämän vaikeuksia. Muusikolle taas musiikki-terapia ei välttämättä toimi, sillä hän on saattanut tulla immuuniksi musiikin vaikutuksille. Jokainen luo kuulemalleen musiikille merkitystä tai merkityksettömyyttä. Useimmiten kuultua musiikkia kuitenkin analysoidaan ja pohditaan tai sitä saatetaan käyttää esimerkiksi vaikuttamiskeinona toiseen ihmiseen.

Musiikki kertoo usein esittäjästään. Musiikin avulla halutaan ilmaista itseä, herättää tai jakaa omia tunteita ja ajatuksia, vaikuttaa tai tarjota elämyksiä. Musiikille ei ole löydetty tiettyä paikkaa aivoissa eikä sen merkitysjärjestelmää ja kulkureittejä pystytty tarkasti määrittelemään. Musiikki vaikuttaa kuitenkin samanaikaisesti aivojen monelle eri osa-alueelle, ja siksi se kiinnostaa erityisesti joitakin tutkijoita. (Lehikoinen 1973, 40; Ahonen 2000, 49.) Musiikin vaikutuksen tunnustaminen on musiikkiterapian kehittymisen kannalta ensisijaisen tärkeää. Mitä enemmän saamme tietoa musiikin vaikutuksista ihmisen psyykeen ja fysiologiaan, sitä paremmin ja tehokkaammin pystymme käyttämään musiikkia apuvälineenä.

Musiikin käyttötarkoitusten lista on loputon. Kuulemme jatkuvasti musiikkia ostoskeskuksissa, TV:n mainoksissa, työpaikoilla, elokuvateatterissa, odotushuoneissa, hississä, kotona ja koulussa (Saarikallio 2010, 279). Tämäkin lista on vain murto-osa

siitä, missä kaikkialla musiikkia soitetaan ja käytetään. Ihmiset käyttävät vuosittain erittäin runsaasti rahaa musiikkiin, äänitteisiin, konsertteihin ja soittimiin. (Davis ym. 1999, 42.) Musiikkia on kautta aikojen käytetty nostattamaan yhteishenkeä, luomaan tai tukemaan kansallista identiteettiä, yhdistämään ihmisiä yhdeksi tai vaikuttamaan ihmisten ajatteluun (Davis ym. 1999, 54; Saarikallio 2010, 280). Protestilaulut, kannatuslaulut ja yhteislaulut ovat jokaiselle tuttuja esimerkkejä, ja niiden pyrkimyksenä on osallistaa ihminen johonkin, toisin sanoen luoda hänelle tunne yhteenkuuluvuudesta johonkin tiettyyn ryhmään tai ryhmittymään.

### **2.3 Kuultu ääni**

Yksinkertaisimmillaan musiikki on jotakin ääntä, ääni taas on värähtelyä ja korvan vastaanottaessa tätä värähtelyä, aivoissamme tapahtuu tiettyjä toimintoja (Davis ym. 1999, 42). Ääni ja sen aiheuttamat reaktiot kulkevat pitkän ja monimutkaisen reitin ennen kuin se koodataan ja sille annetaan jokin merkitys. Ihminen on elämänsä aikana oppinut erottamaan erilaisia ääniä toisistaan, kuten esimerkiksi viulun ja pianon, ja antamaan näille merkityksen omassa elämässään. Äänen tunnistaminen ja sille jonkin merkityksen antaminen ovat koko prosessin loppupää. Musiikin merkityksistä on väitelty ja juuri tätä merkityskeskusta aivoissa on yritetty paikantaa lukuisin eritestein ja teorioin.

### 2.3.1 Fysiologiset vaikutukset

Ääni on värähtelyä ja ilmanpaineen muutoksia. Kuuloaistimus syntyy korviin tulevan äänenpaineen vaihtelusta, ääniaalloista. (Huotilainen 2010, 47; MUTE 2013.) Ääni on eräänlaista energiaa ja jokainen äänilähde lähettää omanlaista energiaansa. Tämän energian kohdatessa ihmisen, ja korvan vastaanottaessa ärsykkeen, niin kutsutun sensorisen stimuluksen, alkaa ärsykkeen matka kohti koodausta, organisointia, prosessointia ja lopulta merkityksen antamista. (Davis ym. 1999, 42–44; Ahonen 1999, 43.)

Eri soittimet värähtelevät eri taajuuksilla. Äänen värähtelyä käytetään musiikkiterapiassa hyödyksi. Lisäksi äänen aiheuttamia tahattomia neurologisia prosesseja voidaan hyödyntää esimerkiksi koomapotilaan hoidossa. Musiikin on todettu aiheuttavan muuten täysin eleettömän ja ilmeettömän potilaan aivoissa eriasteista toimintaa, jota ei esimerkiksi ole saatu aikaiseksi puheen tai liikkeen avulla. Huonokuuloiset tai täysin kuurot pystyvät tuntemaan äänen värähtelyn kehossaan, vaikka eivät kuulisi itse ääntä ollenkaan. (Davis ym. 1999, 40.) Tätä voi verrata esimerkiksi kuulevan kokemukseen naapurin stereoiden soitosta: kappaleen melodiaa tai laulunsanoja ei välttämättä kuulla, mutta matalataajuinen basson värähtely tunnetaan seinän läpi esimerkiksi rinnassa tai jalkapohjissa.

Musiikin aiheuttamia autonomisia ärsykeitä ja reaktioita ei voida helposti ennustaa. On kuitenkin selvää, että musiikki vaikuttaa ihmiseen fysiologisesti. (Davis ym. 1999, 45.) Musiikin aiheuttamat fysiologiset seuraukset ovat yhteydessä mm. vastaanottajan tilaan, sukupuoleen, ikään, terveyteen, emotionaaliseen herkkyyteen, yleiseen asennoitumiseen musiikkiin liittyen, tunnetilaan sekä musiikin laatuun ja sopivuuteen kuulijan mieltymyksistä. (Ahonen 2000, 46–47.) Lisäksi musiikki tarjoaa kuunte-

lijalleen mielihyvää, vähentää kivun tunnetta, vaikuttaa immuunijärjestelmään sekä haastaa ja parantaa muistia. (Ahonen 2000, 52–54.)

### 2.3.2 Psykologiset vaikutukset

Musiikkiin reagoidaan varsin hyvin iästä, sukupuolesta, kulttuuritaustasta, musiikillisesta koulutuksesta, terveydentilasta jne. riippumatta (Lehikoinen 1973, 40). Musiikin aiheuttamia psyykkisiä vaikutuksia on pyritty selittämään, ja yksi tällainen teoria on niin kutsuttu *Talamusteoria*. Teorian tarkoituksena on selittää, miten musiikin avulla voidaan tavoittaa ihmisen sisäinen mieli. Esittelen hieman thalamusteoriaa Ahosen (2000, 45) esimerkin innoittamana.

*Talamusteoriassa* talamus on aivoissa se osa, johon musiikin sisältämä informaatio suuntautuu ennen muita aivojen osia. Talamus stimuloituu esimerkiksi musiikista ja yllyttää automaattisesti tämän jälkeen aivokuorta aktivoitumaan. Emootioita kiihottavat musiikilliset impulssit suodattuvat ensimmäiseksi talamuksen läpi. Talamuksessa tunnekokemuksiin lisätään niiden erityislaatu, jonka jälkeen impulssit menevät ensi aivojen kuorikerrokseen ja siitä edelleen muihin ihmisen organismeihin ja lihaksistoon. Organismien saavuttaminen musiikin avulla ei kuitenkaan ole riippuvainen isoista aivoista, vaan ihminen voidaan ”saavuttaa” talamuksen avulla tuntemaan kaikenlaisia tunteita. Isot aivot aktivoituvat talamuksen aktivoitumisen myötä. Säännöllisellä musiikkistimulaatiolla voidaan aikaansaada isojen aivojen ja realistisen ympäristön välille läheisempi kontakti. (Ahonen 2000, 45.)

Talamusteoria kuulostaa osittain ontolta ja osittain hakuammunnalta. Sitä on jonkin verran kritisoitu sen todistamattomuuden vuoksi. On vaikea määrittää sellaista koetta, jolla pystyttäisiin todistamaan talamusteorian paikkansapitävyys. Vaikka teoria olisikin puutteellinen, on äärimmäisen mielenkiintoista, miten musiikki saa aikaan

sellaista elämää aivoissa, mitä mikään muu ei synnytä. Musiikin aikaansaamat assosiaatiot ovat yksi keskeisimpiä musiikkiterapian välineitä. Musiikin luomat assosiaatiot toimivat sellaistenkin tilanteiden käsittelemiseen, joihin esimerkiksi terapiapotilas ei sanallisesti olisi kykenevä. (Lehikoinen 1973, 46; Ahonen 2000, 45.)

Musiikki ruokkii ja aktivoi myös runsaasti mielikuvitusta. Jumiutuneet, mekaanisesti samaa kehää pyörivät ajatukset voidaan saada katkaistuiksi musiikin herättämän mielikuvituksen avulla. (Lehikoinen 1973, 46.) Musiikki on rakenteeltaan muuttuvaa ja se virtailee alati ajassa – ajatuksen tavoin. Musiikki on sanatonta taidetta. Ei siis ole ihme, että musiikilla on lukuisia fyysisiä ja psyykkisiä vaikutuksia. Ei myöskään ole mikään ihme, että musiikkia käyttää kaiken ikäiset ihmiset eri kulttuureista.

Musiikin käyttö riippuu paljolti iästä. Vauvat löytävät musiikista lohtua ja turvaa ikään kuin heijastuksen äidin ja vauvan välisestä kommunikatiivisesta suhteesta. Leikki-ikäiset lapset löytävät musiikista huvitusta ja leikkiä, ja perhe sekä sisarussuhteet vaikuttavat paljon musiikkiin. Nuoruusiässä musiikilla näyttäisi olevan tämänhetkisten tutkimusten mukaan suurin merkitys tunne-elämän taitojen vasta kehittyessä. Vaikka musiikilla olisi nuoruusiässä tärkeä ellei jopa tärkein tehtävä, sen merkitystä aikuis- ja vanhuusiässä ei pidä väheksyä. Musiikkia käytetään edelleen erilaisen tunnekokemuksien prosessointiin. (Saarikallio 2010, 286–287.)

## **2.4 Musiikki ja tunteet**

Ihminen on kokeva, tunteva ja ajatteleva olento. Ilman tunteita ihminen olisi kuin robotti: ohjelmoitu elämään arkea tuntematta mitään. On vaikea kuvitella, millaista tunteeton elämä olisi. Juuri näitä tunteita musiikki herättää, ruokkii, innoittaa, ja musiikin avulla tunteita voidaan tulkita ja prosessoida. Ne liittyvät erottamattomasti musiikkiin (Eerola & Saarikallio 2010, 259).

Musiikin aikaansaamien tunteiden tutkimuksessa keskitytään pyrkimykseen selittää musiikista aiheutuvia ilmiöitä ja reaktioita. Tällöin tunteesta puhuttaessa tarkoitetaan emootioiden kokemista yksityisesti eli sitä, mitä ihminen kokee sisällään, muttei välttämättä näytä sitä ulospäin. Emootio taas on tällainen ulospäin, esimerkiksi elein tai ilmein, näkyvä tunne. Mieliala on tunteita ja emootioita pysyvämpi ja pitkäaikaisempi tunteiden joukko. Emootioilla ja tunteilla on yleensä selkeä kohde ja syy. (Eerola & Saarikallio 2010, 260.)

Tutkittaessa emootioita niiden on huomattu koostuvan kolmesta eri elementistä: subjektiivisesta kokemuksesta, kehollisista reaktioista sekä toiminnallisesta ilmaisusta (Eerola & Saarikallio 2010, 261). Musiikki saa aikaan näitä emootioita, joista varmasti meillä jokaisella on jonkinlaista aikaisempaa kokemusta. Davis ym. (1999, 49) arvioivat, että ihminen reagoi tunteellisesti myös sellaiseen musiikkiin, jota hän ei ole aikaisemmin kuullut. Kaikki musiikki saa meissä aikaan jotakin liikettä – joko tunnetta tai fysiologista toimintaa.

Eerola & Saarikallio (2010) referoivat ruotsalaisten tutkijoiden tuloksia, joissa ilmeni, että musiikki synnyttää tunnekokemuksia eri mekanismien kautta. Näitä mekanismeja on seitsemän ja ne ovat: refleksit, ehdollistuminen, samastuminen, mielikuvat, muistot, musiikilliset odotukset ja tavoitteen arviointi. (Eerola & Saarikallio 2010, 265.) Davis ym. (1999) esittelevät ekspressionistisen näkökulman, jonka mukaan musiikki herättää ihmisessä erilaisia tunnekokemuksia. Musiikilla tässä näkökulmassa tarkoitetaan vain pelkkää ääntä ja musiikillisia soundeja. Tuntematonkin, epäjärjestelmällinen ja kaoottinen musiikki saavat aikaan kuulijassa negatiivisia tunteita. (Davis ym. 1999, 49.)



Mikä sitten herättää näitä tunteita? Miksi jokin tietty musiikki edustaa iloisuutta ja jokin toinen taas surua tai uhkaa? Miten ihminen kokee musiikkia ja antaa sille merkityksiä? Näihin kysymyksiin tutkijat etsivät vastauksia, mutta selviä vastauksia on vaikea saada, sillä musiikki vaikuttaa niin monenlaisten mekanismien kautta, että yhtä tiettyä syytä on äärimmäisen vaikea löytää. Yksi selitys on se, että musiikki tavoittaa ihmisen kerralla niin monitasoisesti: fysiologisista reflekseistä symbolisiin mielikuviin ja kognitiiviseen prosessointiin. (Eerola & Saarikallio 2010, 266.) Siksi esimerkiksi musiikkiterapia on verbaaleja terapioita suurempi keino saavuttaa ihmisen yksilöllisiä, emotionaalisia prosesseja (Ahonen 2000, 34).

Kuulija antaa musiikille subjektiivisia merkityksiä – merkityksiä, jotka ovat ensisijaisesti vain kuulijan omana tietona. Tällaiset koodatut kappaleet ovat tuttuja ja turvallisia kuulijalle, sillä esimerkiksi yllättävät käännteet tai yllättävän kova ääni saa aikaan ihmisessä samanlaisen reaktion kuin uhkatilanteessa: pulssi kiihtyy, adrenaliinia vapautuu elimistöön ja ihminen on valmis pakenemaan tai taistelemaan. (Ahonen 2000, 57.) Musiikin avulla voidaan myös herättää jotakin sellaista, mikä ihmisessä ajatellaan olevan ”rikki”. Silmät voi sulkea siten, ettei näe mitään ja ajatukset voi työntää pois mielestä, mutta kuulemaansa on vaikeampaa torjua. Vaikka tietynlaiset musiikilliset muodot, elementit tai harmonia edustavat esimerkiksi länsimaisessa kulttuurissa tuttuja asioita (duuri – iloinen, molli – surullinen), kuulijan reaktioita musiikkiin ei voida mitenkään ennalta ennustaa. Aiemmin mainitsemani monitasoinen tavoittaminen pätee siis tähänkin. Koska musiikki vaikuttaa samanaikaisesti ihmiseen niin monella tasolla, sen vaikutuksia kuhunkin yksilöön on vaikea ennustaa (Ahonen 2000, 57).

Musiikkia käytetään monin eri tavoin (ks. myös 5.3 Nuorten musiikin käyttö). Aikuisten musiikin käyttöä tutkittaessa he mainitsivat eri tutkimuksissa käyttävänsä musiikkia juuri erilaisten tunteiden purkuun. Tähän tarkoitukseen myös nuoret käyt-

tävät pääsääntöisesti musiikkia. Vaikka musiikkia käytetään muuhunkin, suurin syy on tunteet, niiden muuttaminen tai prosessointi. (Saarikallio 2010 280–282.) Psykologisia käyttötarkoituksia musiikille ovat muun muassa yhteenkuuluvuuden tunteen saavuttaminen, minäkuvan ja identiteetin työstäminen nuoruusiässä sekä itsehallinnan ja itsemääräämisen kokeminen. (Saarikallio 2010 283–284.)

### 3 MUSIIKKITERAPIAN MÄÄRITELMÄ, KEINOJA JA KÄYTÄNTEITÄ

Musiikki terapiamuotona on varsin uusi ja vasta viimeaikoina tunnustettu hoitomuoto. Kansaneläkelaitos korvaa Suomessa musiikkiterapiahoitoa vaikeavammaisten lasten, nuorten ja aikuisten lääkinnällisenä kuntoutuksena. Kansaneläkelaitos korvaa musiikkipsykoterapiaa aina 25 ikävuoteen asti. Musiikkiterapia soveltuu kaikille lapsesta vanhuksiin. Sitä käytetään muun muassa fyysisten ja psyykkisten oireiden ja sairauksien hoidossa. Sitä käytetään myös kehityksellisten, neurologisten tai sosiaalisten ongelmien hoidossa (Bojner-Horwitz & Bojner 2007, 131; Ala-Ruona, Saukko & Aarre 2007, 4–5). Terapia ei edellytä asiakkaalta musiikillisia taitoja (Ala-Ruona ym. 2007,5).

#### 3.1 Musiikkiterapian historiaa

Musiikkiterapian läpimurto tapahtui USA:ssa ensimmäisen maailmansodan jälkeen. Tällöin kotiutettavien sotaveteraanien mielenterveydellisten häiriöiden ja ongelmien hoidossa alettiin käyttää musiikkia kokeilumielessä. (Lehikoinen 1973,25; Ahonen 1993, 30.) Huomattiin, että musiikkia hoitomuotona käyttämällä sotaveteraanien pelkotiloja pystyttiin rauhoittamaan, tunteita kyettiin ilmaisemaan ja purkamaan sekä fyysisiä ongelmia saatiin kuntoutettua. Musiikkiterapeutteja alettiin kouluttaa jo 1940-luvulla. Musiikkiterapialla on Yhdysvalloissa tällä hetkellä monta eri suuntausta. (Ahonen 1993, 30; Bojner-Horwitz & Bojner 2007 54–55.)

Suomessa ensimmäisiä musiikkiterapiakokeiluja teki Espoossa sijaitseva Rinnekodin keskuslaitos jo vuonna 1927. Sitä käytettiin lähinnä vaikeavammaisten kuntoutuksessa. Toiminta oli tuolloin pedagogisesti suuntautunutta. Sittenmin vuonna 1966

Jyväskylän yliopisto aloitti rytmiiikan opetuksen osana erityiskasvatuksen opintoja. Petri Lehikoinen julkaisi ensimmäisen suomalaisen kirjan musiikkiterapiasta Parantava musiikki vuonna 1973. Noihin aikoihin myös Hannu Rauhala julkaisi kirjan Musiikkiterapia. (Ahonen 1993, 30–31.)

Petri Lehikoisen voidaan katsoa olevan yksi tärkeimmistä uraa uurtaneista varsinaisen musiikkiterapian aloittajista Suomessa. Hän teki musiikkiterapiakokeiluja kolmessa sairaalassa 1970-luvulla. Samoihin aikoihin alkoi myös Sibelius-Akatemiassa musiikkiterapiakoulutus. Jyväskylän yliopisto aloitti musiikkiterapeuttien täydennyskoulutuksen vuonna 1985. (Ahonen 1993, 31.) Musiikkiterapiayhdistys perustettiin Suomeen vuonna 1973 ja se toimii nykyään aktiivisesti eri paikkakunnilla. (Bojner-Horwitz & Bojner 2007, 131; Musiikkiterapiayhdistys ry.)

Nykyään musiikkiterapeutteja koulutetaan muun muassa Jyväskylän yliopistossa Eino Roiha -instituutissa, Sibelius-Akatemiassa sekä Turun ja Tampereen ammattikorkeakouluissa. Lisäksi musiikkiterapian muita opintoja on mahdollista suorittaa muun muassa Eurajoen kristillisessä opistossa, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa ja joissakin avoimissa yliopistoissa. (Musiikkiterapiayhdistys ry.)

### **3.2 Musiikkiterapian määritelmiä**

Musiikkiterapian määrittelemisen ei ole yksinkertaista. Terapiaa luonnehtiessa tai terapiaprosessia kuvailtaessa törmää väistämättä ensinnäkin musiikin monimuotoisuuden asettamiin haasteisiin ja toiseksi terapiaprosessin moniulotteisuuteen. Musiikille ei ole yhtä, tiettyä määritelmää, mikä tekee musiikkiterapiankin määrittelemisen haasteelliseksi. Musiikkiterapiaa on yritetty määritellä aina siitä lähtien, kun sen ammatti on tunnustettu. Lisäksi musiikin monipuolinen käyttö luo haastetta tyhjentävän ja tarkan määritelmän antamiselle. (Davis ym. 1999, 6.)

Musiikkiterapian pääperiaatteena on aina asiakkaan tilan paraneminen tai tavoitteen saavuttaminen. Musiikkiterapiaan tulevan asiakkaan tavoitteena voivat olla niin ikään fyysisten kuin psyykkisten, psykologisten tai kognitiivisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen tai parantaminen. (Davis ym.. 1999, 7.) Musiikkiterapian tarkoituksena ei ole kehittää asiakkaan musiikillisia taitoja, vaan hoitaa olemassa olevaa ongelmaa tai puutetta musiikkia eri tavoin käyttäen (Ahonen 2000, 31.) Musiikin käyttöä ja terapiamenetelmiä sovelletaan tapauskohtaisesti, riippuen aina asiakkaan tavoitteista (Davis ym. 1999, 6).

Musiikkiterapiassa käytetään musiikin eri elementtejä vuorovaikutuksen keskeisenä elementtinä. Terapiaa voidaan antaa sekä yksilö- että ryhmäterapiana. Se voi olla kokonaihoitomuotona tai osana muiden hoitojen rinnalla. (Bojner-Horwitz & Bojner 207, 131). Lehikoinen (1973, 37) määritteli aikanaan musiikkiterapian olevan kysymyksessä aina silloin, kun terapeuttisen avun tarpeessa olevan yksilön hoitamisessa, vammautuneen kuntouttamisessa tai psyykkisten häiriöiden ennaltaehkäisyssä käytetään musiikkia tai sen elementtejä.

Ahonen (1993) luonnehtii musiikkiterapiaa kommunikointina musiikin avulla. Toisin sanoen ollaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ilman sanoja tai puhetta. Toista voidaan ymmärtää tunnetasolla musiikkia apuna käyttäen. (Ahonen 1993, 33.) Musiikkiterapia on kokonaisvaltaista. Musiikkia käytetään välineenä siten, että sen tarkoitusperät tähtäävät aivan muualle kuin musiikillisiin tavoitteisiin. (Lehikoinen 1973, 85; Ahonen 1993, 32–33.)

Musiikkiterapiassa käytettävä tai harjoitettava musiikki voidaan luokitella kahteen ryhmään musiikin merkityksen perusteella. Nämä kaksi ryhmää ovat absoluuttinen ja referentiaalinen. *Absoluuttisesta* näkökulmasta katsottuna musiikilla itsellään on merkitys. Yksilön kokemukset rakentuvat sisäisten skeemojen ja niihin liittyvien

emootioiden pohjalta. Musiikin kokeminen on siis aiemmin opittua ja kognitiiviset prosessit luovat musiikkikokemuksia. Uutta kokemusta verrataan vanhaan ja skeema muokkautuu. (Lilja-Viherlampi 2007, 103.) Tässä näkökulmassa musiikista etsitään niin sanottuja musiikillisia merkityksiä. Esimerkiksi asiakasta voi kiehtoa jonkin kappaleen harmonia tai rytmin muuntelu. Tarkastelun kohteena on siis musiikki ja sen muutokset, ja musiikillisten aspektien herättämät ajatukset.

*Referentiaalisessa* näkökulmassa musiikilla on symboliluonne. Sillä on itsensä ulkopuolelle viittaava niin kutsuttu ulkomusiikillinen merkitys. Musiikin herättämät mielikuvat ja assosiaatiot ovat tärkeitä ja niitä työstetään terapiassa. (Lilja-Viherlampi 2007, 103.) Esimerkki tällaisesta voisi olla jokin tärkeä kappale lapsuudesta, joka herättää ajatuksia tai muistoja. Yksilö on luonut kappaleelle merkitysten joukon, jotka viriävät kappaletta kuunnellessa. Kappale symboloi tällöin jotakin. Kumpikaan näistä näkökulmista ei sulje toistaan pois. Musiikki voi välillä toimia terapiana, välillä se taas voi olla väline terapeuttiselle suhteelle. (Lilja-Viherlampi 2007, 103.)

### **3.3 Musiikkiterapian menetelmiä**

Musiikkiterapiamenetelminä käytetään musiikin kuuntelua, laulamista, soittamista, improvisointia, liikkumista musiikin mukana, laulujen tekemistä, musiikkimaalausta ja fysioakustista hoitoa. Päämenetelmiksi luetellaan soittaminen, laulaminen ja musiikin kuuntelu. Musiikkiin voidaan myös tuoda mukaan mielikuvatyöskentelyä. (Bojner-Horwitz & Bojner 2007, 131; Ala-Ruona ym. 2007, 5.)

Musiikkiterapian muotoja on erilaisia. Kullekin tapaukselle voidaan soveltaa erilaista terapiaa. Usein terapiaprosessissa käytetään yhtä aikaa eri muotoja ja monitasoista työskentelyä tilanteen vaatimalla tavalla. Kullekin asiakkaalle pyritään soveltamaan juuri hänen tarpeisiinsa vastaavaa metodologiaa (Ala-Ruona ym. 2007, 11.) Eri metodeista

puhuttaessa tarkoitetaan lähinnä painopisteen siirtymistä erillisten terapiamuotojen asemesta (Lehikoinen 1973, 85). Terapiamuodon valintaan vaikuttaa asiakkaan asettamat tai asiakkaalle tehdyt terapian tavoitteet. (Ala-Ruona ym. 2007, 11.) Seuraavassa luettelen musiikkiterapiassa käytettyjen musiikin eri keinoja ja niiden vaikutuksia sekä kunkin menetelmään sovellettavia hoitotapoja.

### 3.3.1 Laulaminen

Musiikkiterapiassa voidaan käyttää laulua sellaisenaan. Se voi olla yksinlaulua, yhteislaulua, esitykseen tähtäävää laulun harjoittamista tai oman äänen käyttöä itsensä ilmaisussa. Itse laulamisen lisäksi myös laulettavilla lauluilla voidaan luoda merkityksiä. Niiden avulla voidaan työstää koettua ongelmaa tai hakea esimerkiksi turvaa. (Lilja-Viherlampi 2007, 115–117.) Lehikoinen (1973, 103) luonnehtii laulamista seuraavanlaisesti: ”Laulu on tunteiden tulkki. Laulaminen tai jopa laulun kuunteleminen antaa käsittämättömällä tavalla tunteen lämmöstä ja turvallisuudesta. Lilja-Viherlampi (2007) nostaa myös esiin Ahonen-Eerikäisen tutkimusaineistoa vuodelta 1998, jossa lapsi käytti lauluja reflektoidakseen itseään: laulut kuvasivat lasta itseään ja tämän elämää. (Lilja-Viherlampi 2007, 116).

Yhteisistunnoissa laulu voi esimerkiksi yhdistää, lohduttaa ja tukea (Lilja-Viherlampi 2007, 116). Parhaiten hyvään alkuun johdattelee huolellisesti suunniteltu yhteislaulutilaisuus (Lehikoinen 2007, 104). Tavoitteena ryhmäistunnoissa on sosiaalisten kokemusten antaminen, kommunikointikokemukset ja tunteiden ilmaiseminen (Ahonen 2000, 208). Yhteislaulun aikana lauluun osallistuva asiakas voi kokea, että joku muu jakaa hänen kanssaan olemassa olevat ongelmansa. Jo pelkkä yhteisöllisyyden tunne voi olla jollekin merkitykseltään äärimmäisen suuri. Yhteislaululla voidaan myös parantaa esimerkiksi itsetuntoa, sillä uskallus oman äänen käytöstä tai uskallus

omasta itseilmaisusta voivat viedä jotakin asiakasta tilanteessaan merkitsevästi eteenpäin. (Lilja-Viherlampi 2007, 116.)

Laulu voi olla myös yksinlaulua joko tavoitteellisesti tai kokeilullisesti. Laulaminen voi olla ”äänien päästelyä” eli satunnaista ääni-improvisaatiota. Laulua voidaan käyttää myös luovasti omien tekstien tulkintaan tai lyyrisesti improvisoiden. (Ahonen 2000, 209.) Laulun on tutkittu parantavan myös muun muassa hapenottoa, immuunipuolustusta, stressiä, kiihtymistiloja ja sosiaalista käyttäytymistä. Se voi auttaa rentoutumisessa, kielellisissä toiminnoissa, ajattelussa, ajattelun selkeydessä, osallisuuden kokemuksissa, identiteetin kokemisessa ja muistelussa. Laulamalla voidaan ilmaista tunteita; se voi olla kanava vuorovaikutuksessa ja edistää tehtävää psyykkistä työtä. (Lilja-Viherlampi 2007, 115.)

Tutuilla ja tärkeillä lauluilla on ihmisille persoonallinen merkitys. Laulut herättävät mielikuvia tai tunteita jostain aikaisemmasta tai muistuttavat kuuntelijaa tutusta ja turvallisesta. Laulut voivat myös jäädä ”soimaan päähän” niin kuin arkikielessä ilmaistaan. Tällaiset laulut voivat olla arvokkaita musiikkiterapiassa käyvälle asiakkaalle, sillä laulut muistuttavat läpikäytävästä prosessista tai tuovat terapiassa saavutetut ansiot aina uudelleen mieleen. Näin asioita työstetään myös terapiasessioiden ulkopuolella. (Lilja-Viherlampi 2007, 117.)

### **3.3.2 Soittaminen**

Ahonen (1993, 199) linjaa, että soittaminen musiikkiterapiassa painottaa joko koko prosessia tai vain sitä prosessia, jonka tavoitteena on jonkin tulos. Soittamisessa keskeistä on improvisaatio. Sen päätavoite on luoda vuorovaikutusta soittajien (yleensä asiakas/asiakkaat ja terapeutti) välille. Improvisoitaessa voidaan käydä vuoropuhelua, jossa ilmaistaan omia tunteita, jaetaan kokemuksia ja ajatuksia. Tarkoituksena on



saada aikaan luova musiikillinen prosessi. (Ahonen 1993, 200; Lilja-Viherlampi 2007, 117.)

Improvisoinnissa on olennaisinta se, että asiakas ylipäättään uskaltaa tarttua soittimeen. Tämä vaatii riittävän turvallista ilmapiiriä, joka onkin erittäin tärkeä saavuttaa. Improvisaatiolla ilmaistaan itseään – annetaan jotain omasta persoonasta. Sen avulla voi purkaa ja kokea toisen kanssa turvallisesti omia tuntemuksiaan, kuitenkin sanomatta sanaakaan. Tämä onnistuu myös yleensä sellaisilta asiakkailta, jotka eivät jostain syystä pysty tai halua kommunikoida ja ilmaista itseään sanallisesti. (Ahonen 1993 200–201; Lilja-Viherlampi 2007, 117–118.) Improvisoinnin avulla voidaan päästä eroon ei-toivotuista tunnetiloista, kuten aggressiosta tai ahdistuksesta. Aggressiivinen soittaminen luo tilaa ja ilmaisua vallitsevalle tunteelle, joka kerta toisensa jälkeen yleensä vähenee. (Lilja-Viherlampi 2007, 119.)

Ahonen (2011) pitää ilmeisenä, että kyseessä on aina jotain merkityksellistä, kun kaksi (tai useampi) ihmistä improvisoi. Improvisaatioon kuuluu etsimistä, odottamista, yhteyden löytämistä, toisen kohtaamista, matkan aloittamista, kulkemista ja perille tulemista, jännityksen kasvattamista ja purkamista. Lopulta musiikki tunnetaan ja siinä ikään kuin ollaan. On hyvin mahdollista, että ihminen tuo improvisoidessaan itsestään esille jotain paljon aidompaa kuin koskaan sanallisesti itseään ilmaistessaan. (Ahonen 2011, 29–30.)

Ryhmäimprovisaatiolla voidaan parantaa soittajien itsetuntoa. Ryhmäimprovisaatiossa niin kuin improvisaatiossa yleensä, soittajalla on vapaus tehdä mitä haluaa. Asiakas voi soittaa tai jättää soittamatta oman valintansa mukaan, jolloin hän voi itse päättää, antaako sillä hetkellä itsestään toisille jotain vai toimiiko hän vain vastaanottajana. (Ahonen 1993, 201; Lilja-Viherlampi 2007, 119.) Uskaltaminen lisää rohkeutta ja luo pystyvyyden tunnetta. Ryhmäsoitossa osallistujien on lisäksi alistettava omat

tarpeensa ryhmän tavoitteille. Ryhmän tehdessä esimerkiksi pitkään yhteistyötä tulevat mukaan myös muut aspektit kuten esimerkiksi yhteistyökyvykkyys, keskittyminen, ryhmäilmapiiri, vastuuntunto, vuorovaikutus, ohjeet ja niiden noudattaminen, rooli ja oma paikka sekä palautteen saaminen ja vastaanottaminen. (Lilja-Viherlampi 2007, 119.)

### 3.3.3 Musiikin kuunteleminen

Yksi olennaisimmista musiikkiterapian menetelmistä on musiikin kuuntelu. Sitä voidaan soveltaa monella eri tavalla ja monissa erilaisissa tapauksissa. Musiikkia kuuntelevaa ihmistä on tavallaan helppo tutkia, sillä ihminen ei pysty itse säätelemään tahdosta riippumattomia fysiologisia toimintojaan. Tämä on erittäin tärkeää esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa potilaasta ei muulla tavalla voida saada tietoa. (Lehikoinen 1973, 89.) Musiikkia kuunneltaessa on lähes aina kysymys enemmän kuin aistihavainnon rekisteröitymisestä: se on merkityksenantoa ja musiikin ”synnyttämistä” (Lilja-Viherlampi 2007, 122).

Musiikkia voidaan kuunnella eri tasoilla riippuen siitä, mitä musiikista havainnoidaan. Tämä myös vaikuttaa siihen, millä tavalla tulkitsemme kuultua musiikkia. Jokainen kuulija kuitenkin muodostaa omat käsityksensä ja mielikuvansa kuullusta musiikista – musiikki on subjektiivista ja sen merkitys on jokaiselle henkilökohtainen. (Lilja-Viherlampi 2007, 122–123.) Musiikinkuuntelua käytetään sekä aktiivisessa että passiivisessa musiikkiterapiassa (Ahonen 2000, 179).

Musiikkia voidaan käyttää terapiassa tunnelman virittäjänä. Sen avulla voidaan yrittää saavuttaa jotain tiettyä tunnetilaa. Lisäksi musiikin avulla voidaan käsitellä ja työstää kokemuksia ja tunteita monella eri tavalla. Kun ihminen huomaa, että hän voi samastaa tunnetilansa musiikkiin, hän on silloin turvallisen välimatkan

päässä tunteesta ja vähitellen käsittelemällä saattaa huomata, että tunnetila onkin hänessä itsessään. (Lilja-Viherlampi 2007, 123–124.) Musiikin terapeuttista käyttöä on siis pyrkimys säilyttää jokin tunnetila, ymmärtää itseä ja omaa tunnetilaa, purkaa jotakin tunnetta, ristiriitojen läpityöskentely ja jonkin tunnetilan muuttaminen. (Ahonen 200, 180–181.)

Musiikin kuuntelu on yksi tapa työstää tunteita ja käydä niitä läpi. Tällainen toiminta on tietoista ja se auttaa ihmistä käsittelemään omia tunteitaan musiikin avulla. Musiikki voi olla myös kuuntelijalleen ikään kuin ”apuminä”, jonka kanssa on turvallista syöksyä kokemusten syövereihin. Musiikin kuuntelu auttaa myös ongelmanratkaisussa luovana työskentelyn välineenä, ikään kuin kuunneltava musiikki sisältäisi kuuntelijan etsimiä vastauksia. (Lilja-Viherlampi 2007, 123–124.)

### **3.3.4 Musiikin mukana liikkuminen**

Musiikki ja liike ovat olleet ja ovat edelleen monissa kulttuureissa erottamattomat. (Lehikoinen 1973, 120; Ahonen 2000, 212.) Esimerkiksi afrikkalaisissa kulttuureissa ei ole erikseen sanaa musiikille ja tanssille, vaan sana musiikki sisältää aina tanssia, soittoa ja laulua. Liike on luonnollinen osa itseilmaisua. Musiikkiterapiassa käytettävä liikkuminen perustuu pitkälti siihen oletukseen, että musiikki herättää kuulijassaan jonkin tunteen, joka sitten ilmaistaan liikkumalla (Ahonen 2000, 212). Ihmisen ilmaistessa musiikkia liikkeellä voidaan ajatella, että kysymyksessä on erittäin syvälinen kokemus. Koko kehoa käytetään instrumenttina oman sisäisen tuntemuksen tai ajatuksen ilmaisemiseen. Yksi tällainen liikkeen muoto on tanssi, joka mahdollistaa myös vuorovaikutusta ja itseilmaisua. (Lilja-Viherlampi 2007, 120–121.)

Liikunta voi toimia improvisoinnin tavoin sanattomana keinona tunteiden ilmaisemisessa. Sitä voidaan myös käyttää purkautumiskeinona. Musiikin yhdistämistä

liikkeeseen voidaan käyttää muun muassa sellaisissa tapauksissa, joissa potilaan halutaan keskittyvän omaan kehoonsa ja siihen liittyviin tuntemuksiin. (Ahonen 1993, 214–215.) Oma kehontuntemus ja sen lisääntyminen kasvattavat itsetuntoa, vahvistavat omaa kehonkaavaa. Rohkeus käyttää kehoa ilmaisukeinona näkyy lisääntyneenä ilmaisun vapautena (Lilja-Viherlampi 2007, 121). Liikunta vaikuttaa myös positiivisesti koordinaatioon sekä tarkkaavuuteen ja sen säätelyyn.

### 3.4 Musiikkiterapian eri tyyppejä

Musiikkiterapia on monitahoinen ja -tasoinen terapia. Hoitomuodot pyritään valitsemaan asiakkaalle mahdollisimman sopivaksi. Terapialle asetetaan tavoitteita ja päämääriä, joita voidaan tarpeen tullen vaihtaa ja muokata prosessin edetessä. (Ala-Ruona 2007, 10.) Lehtikoinen (1973, 85–89) esitti musiikkiterapian päämuodoiksi aktiivisen – passiivisen musiikkiterapian, yksilö – ryhmäterapian sekä kliinisen – pedagogisen terapian. Hän tosin ilmaisi, että lajeja voi olla enemmänkin. Ala-Ruona ym. (2007, 10–13) jaottelevat musiikkiterapian seuraavasti: aktivoiva musiikkiterapia, toiminnallisia valmiuksia edistävä ja ylläpitävä musiikkiterapia, tukea antava musiikkiterapia, itsetuntemusta ja elämänhallintaa kehittävä musiikkiterapia ja analyttinen musiikkiterapia.

Kerron tarkemmin Ala-Ruonan ym. (2007) jaottelusta, sillä se on yksityiskohtaisempi ja konkreettisempi. *Aktivoivassa musiikkiterapiassa* musiikin ei-sanallista luonnetta ja fysiologisia vaikutuksia käytetään hyväksi. Tavallisimmin asiakkaan kanssa pyritään avaamaan kommunikointikanava ja lisäämään tämän tietoutta omasta fyysisestä ja psyykkisestä olemuksesta. *Toiminnallisia valmiuksia edistävä ja ylläpitävä musiikkiterapia* käytetään useimmin hoitomuotona silloin, kun tarkoituksena on kehittää asiakkaan kykyä hahmottaa ympäristöään ja siinä tarkoituksenmukaisesti toimimista. Ta-

voitteena voi olla esimerkiksi aistihavaintojen jäsentäminen tai kivunlievitys. (Ala-Ruona ym. 2007, 11.)

Terapian perustuessa musiikillisen vuorovaikutuksen lisäksi myös sanalliseen asioiden käsittelyyn puhutaan *tukea antavasta musiikkiterapiasta*. Tavoitteita tällaiselle terapialle voi esimerkiksi olla itseluottamuksen vahvistuminen tai kriisivaiheesta selviytyminen. *Itsetuntemusta ja elämänhallintaa kehittävän musiikkiterapian* tavoitteina voi esimerkiksi olla vastuun ottaminen omasta elämästä. Lisäksi keskeisiä tavoitteita ovat muun muassa omien tunteiden ymmärtäminen ja persoonallisuuden rakenteiden vahvistuminen. Menneisyyteen liittyvien asioiden ja tapahtumien työstämisessä käytetään taas *analyttistä musiikkiterapiaa*. Tavoitteina voivat olla muun muassa itsetuntemuksen syventäminen tai haitallisista käyttäytymistavoista vapautuminen. (Ala-Ruona ym. 2007, 11–13.)

Koulukäytössä näitä musiikkiterapian tahoja voidaan hyödyntää ja soveltaa, kuitenkin lievemmin kuin itse terapiassa. Jotkin terapian tavoitteet eivät välttämättä sovellu ollenkaan koulukäyttöön tai niillä ei välttämättä ole käyttöä kouluympäristössä. Tällaista terapiaa on juuri esimerkiksi kivunlievitykseen käytetty musiikkiterapia. Eri suuntauksista löytyy kuitenkin paljon sellaisia tavoitteita, joilla on yhteyksiä koulu maailmaan ja nuoren kasvuun. Tällaisia tavoitteita ovat muun muassa itsetuntemuksen ja elämänhallinnan kehittäminen, omien tunteiden ymmärtäminen, toisen tunteiden ymmärtäminen ja persoonallisuuden vahvistaminen. Nämä teemat ovat erittäin keskeisiä kouluopetuksessa ja nuoren maailmassa. Näitä osa-alueita on tärkeä – ja myös järkeä tukea ja kehittää.

## 4 NUOREN KEHITYKSEN VAIHEET: MINÄ, IDENTITEETTI JA ITSETUNTO

Lapsuudesta irtaantuva ala- ja yläkouluikäinen nuori käy läpi suuria muutoksia. Matkalla kohti ”omaa maata” nuori kamppailee sisäisen maailmansa, kehonkuvan ja lapsi-vanhempi-suhteen muutosten kanssa (Tervo 2003, 384). Tällöin muun muassa minäkuva on suuren inventaarion edessä, identiteettiä haetaan ja itsetunto on koe-tuksella. Ahonen (1993) on omaksunut Erik. H. Eriksonin teorian (1950) määrittäes-sään nuoruuden tärkeimpiä kehitystehtäviä. Tällaisia kehitystehtäviä nuoruusiässä ovat muun muassa kehonkuvan hahmottaminen, itsenäistyminen ja oman identitee-tin muodostaminen, johon taas liittyy kiinteästi oman seksuaalisuuden hyväksymi-nen, samastuskohteiden löytäminen, omien kykyjen tunnustaminen ja yksilön tietoi-suus siitä kuka hän on ja mitä hän haluaa (Ahonen 1993, 263).

Usein murrosiästä puhuttaessa puhutaan samanaikaisesti puberteetista. Nämä kaksi asiaa liittyvät kiinteästi toisiinsa: puberteetilla tarkoitetaan useimmiten murrosikään liittyviä fyysisiä muutoksia, kun taas nuoruusikä tarkoittaa sitä vaihetta, jolloin yksi-lö sopeutuu psyykkisesti puberteetin mukanaan tuomiin muutoksiin. (Tervo 2003, 290.) Nuoruusiän suurimmat haasteet ovat terveen itsetunnon kehittyminen sekä identiteetin vakiintuminen. Avaan tässä luvussa joitakin nuoren psykologisen kehi-tyksen keskeisimpiä käsitteitä ja vaihteita.

## 4.1 Minän rakenne

Jokaisella meistä on jonkinlainen kokemus itsestämme, omista kyvyistämme ja siitä, kuka minä olen. Kokemus voi olla vajavainen, monitasoinen, monimutkainen tai miellyttävä, mutta joka tapauksessa jokaiselta meistä löytyy jonkinlainen mielen-sisäinen ajatus omasta itsestä. Yksilön kokemat psyykkiset toiminnot, joita hän kokee tuottavansa itse omassa mielessään, kutsutaan minuudeksi (Vuorinen 1997, 49). Tämä on tietysti yksi määritelmä, eikä sellaisenaan riitä kuvaamaan minän monimutkaista rakennetta ja rakentumista.

Minään liittyy kiinteästi minäkuva, joka on opittu skeema ja joka sisältää yksilön kokemukset erilaisista ominaisuuksistaan sekä toimintojen ja päämäärien kokonaisuudesta, joilla yksilö kuvaa itseään. Minän määritteleminen on erittäin vaikeaa: on helppompaa sanoa ja todistaa sen puuttuminen kuin sen olemassaolo. (Keltikangas-Järvinen 2003, 97.) Minäkuva voidaankin rinnastaa minäkäsitykseen, jonka Risto Vuorinen (1997) on rajannut tarkoittamaan tietoista itseyttä (minäkokemusta). Tällä hän tarkoittaa sellaista tietoisuuden tasoa, jolla ihmiset yleensä arvioivat ja ajattelevat itseään. (Vuorinen 1997, 50.)

### 4.1.1 Minän synty ja sen osat

Minän kehittyminen alkaa vauvaiässä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ensimmäinen kehitysvaihe on itsensä erottaminen muista ihmisistä ja ulkomaailmasta. Tämä ei onnistu vielä vastasyntyneeltä, mutta tietoisuus omasta kehonkaavasta alkaa vähitellen kehittyä. Minän perusta eli psykologisen minän perusrakenteet syntyvät kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana ja edellyttävät aina ihmisten välistä vuorovaikutusta. (Keltikangas-Järvinen 2003, 100–101.) Minän määritteleminen ei vaadi ihmiseltä sellaista tietoisuutta itsestä, joka aikuisella yleensä on. Minä kehittyy var-

haisiässä ja lapsuudessa sen myötä, kun lapsi törmää minänsä rajoihin. Minän rajoja kokeillaan suurimmaksi osaksi yrityksen ja erehdyksen kautta. Lapsi yrittää toimia tavoilla, jotka eivät häneltä onnistu tai jotka eivät ole hänen hallinnassaan. (Vuorinen 1997, 49.)

Minä voidaan jakaa erilaisiin osiin. Näitä ovat yksityinen minä, ihanneminä ja sosiaalinen minä. *Yksityisen minän* kokemus syntyy jo varhaisessa iässä silloin, kun lapsi tajuaa, että hänessä on jotain, mitä muut eivät tiedä. Tällaista voi olla muun muassa lapsen omat toiveet ja pelot. *Ihanneminä* on taas joukko sellaisia piirteitä, joita ihminen haluaisi itsellään olevan, mutta jotka hän tiedostaa itseltään puuttuvan. Silloin, kun ihminen kokee itsensä osaksi jotakin ryhmää tai yhteisöä, puhutaan *sosiaalisesta minästä*. Jokainen näkemys itsestä riippuu aina siitä, missä ryhmässä ihminen itseään tarkastelee. (Keltikangas-Järvinen 2003, 98–99.) Esimerkiksi nuoren kouluminä on erilainen kuin hänen kotiminänsä, vaikka kummatkin ovat osa häntä itseään. Itseään tunnustelevat ja refleктоivat aikuiset varmasti tunnustavat olevansa töissä, elleivät täysin ”eri ihmisiä” niin, ainakin jokseenkin erilaisia kuin kotona.

#### **4.1.2 Minä nuoruusiässä**

Minän kehitys etenee fyysisestä tietoisuudesta havaintoihin perustuvaan tietoisuuteen ja siitä edelleen yksilöitymiseen. Yksilöityminen ja sisäisen maailman eriytyminen kehittyvät noin kuudesta ikävuodesta murrosikään asti. Tällöin lapsi/nuori kykenee jo eriyttämään oman mielensisäisen ja ulkoisen maailman sekä kykenee ymmärtämään, että varsinainen todellisuus on hänessä itsessään eikä sitä voi nähdä ulkopuolelta. (Keltikangas-Järvinen 2003, 110.) Lapsi siis käsittää, että vaikka hän näki si ihmisen hymyilevän, tämä voi olla todellisuudessa erittäin surullinen tai onneton.



Peter Blos (1962) on luetellut nuoruusiän neljä kehitysvaihetta. Nämä kehitysvaiheet on jaoteltu selkeästi eri ikäkausiin, mutta vaiheiden rajat ovat häilyvät eikä niiden tarkkoja rajoja pystytä selkeästi määrittelemään. Prosessit ovat eri yksilöillä eri ikävaiheissa. Ne voivat olla myös päällekkäisiä. Vaiheet ovat esinuoruus, varhaisnuoruus, varsinainen nuoruus ja myöhäisnuoruus.

*Esinuoruus* ajoittuu ikävuosille 10–12, jolloin puberteetti käynnistyy. Tämä muutos vaatii nuorelta paljon. Hänen kehominuutensa on suuren myllerryksen keskellä. Havainnot eivät vastaa entisiä mielikuvia vuorovaikutustilanteista osittain siksi, että kehon muutokset sekä anatomisesti että fysiologisesti ovat erittäin suuria.

*Varhaisnuoruus* (12–14 v) on psyykkisen murroksen vaihe. Tämä näkyy selkeästi myös muille, sillä nuori kokeilee irtautumista ja etäntymistä vanhemmistaan, yleensä arvostelemalla ja hakeutumalla kodinulkopuolisiin ihmissuhteisiin. Kavereilla on tässä ikävaiheessa suuri merkitys varsinkin roolien kokeilun näkökulmasta katsottuna.

Seuraavassa vaiheessa vanhemmista pyritään tunteiden tasolla eroon, mikä näkyy ärtyisyytenä, negatiivisuutena ja itsekeskeisyytenä. *Varsinainen nuoruus* ajoittuu 14 ja 16 ikävuoden väliin. Ystävyysuhteet saavat tässä vaiheessa syvemmän merkityksen, sillä ne tukevat nuorta hänen muodostaessaan vanhemmistaan riippumatonta sisäistä maailmaansa.

Nuoruuden loppuvaiheessa, *myöhäisnuoruudessa* (16–20/22 v), nuori tasaantuu, tunne-elämä vakiintuu ja itsearvostus kasvaa ja vahvistuu. Omakohtaiset kokemukset edesauttavat seksuaalisuuden haltuun saamista. Identiteetin selkiytyttyä nuori on valmis aikuisuuteen. (Blos 1962; Vuorinen 1997, 202.)

Nuoruusikä on vaativa kehitysvaihe, jolloin nuori elää jatkuvan muutoksen ja muuntauksen keskellä. Minän voidaan katsoa kuitenkin kehittyneen viimeiselle tasolle silloin, kun lapsi/nuori kykenee täsmällisesti havainnoimaan itseään ja käyttäytymistään. Hän on oppinut, että tunteet ovat yksityisiä (niin omat kuin muidenkin). Hänellä on myös keinoja käsitellä ja torjua tunteita muun muassa psyykkisiä puolustusmekanismeja apunaan käyttäen. (Keltikangas-Järvinen 2003, 110–111.)

## 4.2 Identiteetti

Erik H. Erikson esitti ensimmäisenä identiteettikäsitteen olemassaolon (Fadjukoff 2009, 179). Identiteetin etsintä, muokkaaminen ja vakiintuminen ajoittuvat puberteetin alkamisesta aina nuoruusiän loppuun. Identiteetin etsintä pohjautuu aluksi pitkälti samastumiseen. Lapsi peilaa ja mallintaa vanhempiensa tapoja ja ajatuksia; nuoruusiässä samastumiskohteet tulevat vähitellen myös perheen ulkopuolelta. (Keltikangas-Järvinen 2003, 112; Vuorinen 1997, 216.)

Identiteetti ja sen muodostaminen liitetään useimmiten nuoruuteen, mutta sen pohja on varhaislapsuudessa syntyneessä kokemuksessa itsestä erillisenä muusta maailmasta ja muista ihmisistä (Fadjukoff 2009, 186). Nuoruuden todellisiksi itsensä etsimisvuosiksi Vuorinen (1997) määrittää ikävuodet 15–18. Tällöin nuorella on tarve kokeilla erilaisia asioita (esim. vaihto-oppilaaksi lähteminen). Nuori kokee myös paljon suuria tunteita mielialojen ja tunnetilojen heitellessä laidasta laitaan. (Vuorinen 1997, 218.)

Identiteettiään etsivä nuori käy läpi monta muutosta ja vaihetta, tunnetilat voivat heitellä laidasta laitaan ja kaverit sekä kiinnostuksenkohteet saattavat vaihtua päivittäin. Tämän myllerryksen keskellä nuori pohtii vakavasti itseään, ominaisuuksiaan, tapojaan ja sitä, minkälaiseksi hän haluaa tulla ja kasvaa. Minäkuva muuttuu nuo-

ruudessa radikaalisti mukautuen eri vaatimusten valossa ja eri ihmisten seurassa (Keltikangas-Järvinen 2003, 116).

Yksi suurimmista kehitystehtävistä nuoruusiän identiteetin etsinnässä ja vakiinnuttamisessa on omakohtaisen maailmankuvan ja elämäkatsomuksen luominen. Tämä kuuluu yleensä nuoruusiän viimeiseen vaiheeseen. Siitä onkin käytetty myös nimitystä ”ideologinen kriisi”. (Vuorinen 1997, 220.) Marcia (1966; 1980) on jakanut identiteetin neljään tasoon, jotka juontavat juurensa kahdenlaisesta identiteetin rakennuspalikasta: erilaisten vaihtoehtojen pohdinnasta ja sitoutumisesta omiin valintoihin ja arvoihin. Nämä neljä tasoa ovat selkiintymätön identiteetti, omaksuttu identiteetti, etsivä identiteetti ja saavutettu identiteetti. Kaikki näitä tasoja löytyy myös aikuisiällä, joten ne eivät ole toisiaan poissulkevia tai tiukkarajaisia käsitteitä. (Marcia 1966, 1980; Fadjukoff 2009, 181.)

Identiteetin etsinnän, kokeilun ja vakiinnuttamisen päätepisteenä on pysyvä minuuden tunne. Tämä pohjautuu esimerkiksi siihen, että yksilö kokee olevansa tyytyväinen itseensä, valintoihinsa ja siihen, mitä on ollut ja mitä tulee olemaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kehitys päättyisi, sillä elämäntaivalta on kulkematta vielä pitkä matka nuoruusiänkin jälkeen. Eriksonin teoriassa minä on pohjana nuoren aikuisen kehitystehtävässä, keski-ikänsä generatiivisuudessa ja vanhuudessa. Ratkaistavia kehitystehtäviä ovat läheisyys – eriytyneisyys, generatiivisuus – lamautuminen ja eheys – epätoivo, joista aina parin ensimmäinen on seurausta onnistuneesta kehityksestä. (Erikson 1982, 250–254.)

Erilaiset elämäntilanteet ja muutokset yksilön niin fyysisissä kuin psyykkisissäkin ominaisuuksissa muokkaavat minäkuvaa ja identiteettiä. Nuoruudessa on kuitenkin saavutettu tietynlainen vakaus siitä, mitä olen ja kuka olen. Muutokset eivät ai-

kuisiässä ole enää suuria eivätkä varsinkaan niin radikaaleja kuin nuoruudessa. (Keltikangas-Järvinen 2003, 118–119.)

### 4.3 Itsetunto

Itsetunnosta puhutaan arkikielessä yleensä rohkeutena ja itsevarmuutena. Artisteilla ja esiintyjillä ajatellaan olevan hyvä itsetunto. Vahvat ihmiset vaikuttavat olevan itsevarmoja ja perusoletus onkin, että heille on sattunut ”tulemaan” hyvä itsetunto. Itsetunto mielletään yhdeksi ominaisuudeksi – kokonaisuudeksi, joka näkyy päällepäin. Se on kuitenkin paljon monitahoisempi. Itsetunnossa voidaan katsoa olevan monta osa-aluetta. Toinen yleensä harhaanjohtava seikka on se, mitä ihminen itsestään haluaa muille näyttää. Tarkoitin tällä sitä, että ihminen voi tietoisesti tai tiedostamattaan johtaa harhaan näyttämällä muille itsestään vain jonkin tietyn puolen, esimerkiksi vain vahvat ominaisuutensa.

Liisa Keltikangas-Järvinen (2003) on luetellut teoksessaan Hyvä itsetunto kaksi itsetunnon lajia: yksityinen ja julkinen itsetunto. Näiden kahden lisäksi itsetunnosta voidaan erottaa eri osa-alueita, kuten esimerkiksi suoritusitsetunto, tunne sosiaalisesta selviytymisestä ja vanhemmuuteen liittyvä itsetunto. (Keltikangas-Järvinen 2003, 24–25.) Itsetunnon osa-alueiden määrä riippuu tarkasteltavasta teoriasta, mutta kaikissa itsetunnon perusajatuksena on luottamus omaan itseen, pystyvyyteen ja selviytymiseen yleisesti elämässä. Itsetunto ei siis ole vain yksi ominaisuus, vaan se rakentuu itseluottamuksesta monilla eri elämäalueilla. (Keltikangas-Järvinen 2003, 26–27.)

Itsetuntoa voisi luonnehtia minäkuvan positiivisuuden määränä. Se on sisäinen tunne siitä, että olen hyvä ja arvokas tällaisena ja pohjimmiltaan siksi, että vain olen olemassa. Kyky luottaa itseensä ja kykyihinsä, pitää ja arvostaa itseään heikkouksista huolimatta sekä kyky nähdä elämänsä ainutkertaisena ja tärkeänä voidaan luokitella

itsetunnon määrittäjiksi. (Lilja-Viherlampi 2007, 165.) Itsetunto koostuu siis monesta osa-alueesta, jotka kaikki ovat mielensisäisiä ja subjektiivisia. Ei siis ole ihme, että itsetunnon heikkoutta voi olla vaikea parantaa ja että huonosta itsetunnosta aiheutuvat ongelmat heijastuvat usein sosiaalisen elämän tai oman psyyken ongelmina.

”Jokainen on hyvä jossain.” Tämä pätee myös itsetuntoon. On vaarallista ja haitallista luokitella itsetunto yhdeksi ominaisuudeksi. Vielä haitallisempaa on sanoa, että sitä joko on tai ei ole. Jokaisella on jollakin alueella hyvä itsetunto. Heikompia alueita voi vahvistaa löytämällä ensiksi omat vahvuutensa ja sitä kautta kehittää muita, heikompia alueitaan. (Keltikangas-Järvinen 2003, 28.) Ihminen on, elää ja toimii. Itsetunto vaikuttaa ihmisen toimintaan ja niihin liittyviin ratkaisuihin, ja näiden seuraukset taas vaikuttavat itsetuntoon (Lilja-Viherlampi 2007, 110).

Itseluottamus on minäkuvaa muokkautuvampi ja muutoksille alttiimpi osa ihmisessä. Itsetunnon ”heilahteluja” sallitaan enemmän kuin esimerkiksi minäkuvan muutoksia ilman, että se luettaisiin jonkinasteiseksi häiriöksi. Itseluottamus saattaa vaihdella eri aikoina, mikä on täysin normaalia. Vaihtelu voi olla päivittäistä tai kausittaista. Tähän vaihteluun vaikuttavat aikaisemmat kokemukset ja tapahtumat. On puhuttu ns. ”ilmapuntari-itsetunnosta”, joka luetaan yhdeksi itsetunnon osa-alueeksi. Tästä johtuen itsetunnon tutkimista ja määrittelemistä onkin luonnehdittu erittäin haastavaksi. Psykologian kirjallisuus kuitenkin katsoo itsetunnon enemmänkin saavutetuksi tasoksi kuin esimerkiksi synnyntäiseksi ominaisuudeksi, jollaiseksi temperamentti määritetään. (Keltikangas-Järvinen 2003, 30–31.)

#### **4.3.1 Itsetunto murrosiässä**

Haluan eritellä vielä hieman erikseen nuoren, murrosikäisen itsetuntoa. Yleinen esitys nuoruusiän itsetunnosta on, että se on erittäin haavoittuva ja varmuuden koke-

mus on erittäin ailahteleva. Itsetunto vaihtelee eniten ikävuosien 12 ja 14 välillä. Suuret vaihtelut voivat johtua siitä, että itsetunto ikään kuin hakee paikkaansa, sillä perusitsetunto alkaa vakiintua yleensä 13–14-vuotiaana (Lilja-Viherlampi 2007, 165). On kuitenkin tutkittu, että niillä joilla on lapsuudessa hyvä itsetunto, on sellainen myös nuoruudessa ja myöhemmin aikuisuudessa. Itsetunnon mittaamiseen ja määrittämiseen taas liittyy oma problematiikkansa, sillä tulokset riippuvat siitä, mitä itsetunnon aluetta on tutkittu. Perusitsetunto, joka on ilmapuntari-itsetuntoa pysyvämpi ominaisuus, muotoutuu vasta murrosiässä mitattavalle tasolle. Ilmapuntari-itsetunto taas liitetään usein kiinteästi päivittäisiin tai hetkittäisiin tunne- ja mielentiloihin. (Keltikangas-Järvinen 2003, 32–34.)

Itsetunto on siis muokkautumisalttiimpi, horjuvaisempi ja herkempi kuin minäkäsitys. Sen eri osa-alueet voivat olla keskenään eri vahvuisia, mutta muodostavat yhdessä monirakenteisen kokonaisuuden. Itsetunto vaikuttaa hyvin paljon ihmisen tilanteista tekemiin tulkintoihin, jotka taas vaikuttavat itsetuntoon. Itsetunto puolestaan on kiinteässä yhteydessä mielialoihin ja tulkintoihin omista tunteista. Koska itsetunto liittyy niin kiinteästi ja läheisesti yksilön tekemisiin ja niistä suoriutumiseen, on sen puute yksi suurimmista selittävästä tekijöistä huonossa koulumenestyksessä ja varhaisessa syrjäytymisessä. (Keltikangas-Järvinen 2003, 35–36, 40–41.) Vaikka itsetunto on osittain kuin säätila, aina jonkinlainen, mutta päivästä riippuen välillä täysin päinvastainen, sen tukemiseen lapsuus- ja nuoruusiässä riittää vain yksi turvallinen ihminen, joka viestittää lapselle tämän olevan arvokas ja hyvä (Lilja-Viherlampi 2007, 110).

Nuoret oikuttelevat ja heidän mielialansa vaihtelee. On tärkeää tunnistaa sellaiset yksilöt, joiden ongelmakäyttäytyminen johtuu huonosta itsetunnosta. Kokemus itsestä ja pystyvyyden tunne ovat tärkeitä ihmisen hyvinvoinnin ja psyyken kannalta,

sillä suorituskeskeinen yhteiskuntamme arvostaa hyvin selviytyvää ja menestyvää yksilöä yhä enemmän.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2004, 14) määrittelee koulun yhdeksi tehtäväksi (lisää koulun muista tehtävistä luvussa 5) nuoren terveen itsetunnon kehittämisen tukeminen. Koulu on siis sitoutunut tukemaan nuorta tämän kehityshaasteissa. Arjen kiireellisyys, stressaavuus ja tietopainotteisuus kuitenkin tekevät tästä tuki- ja kasvatustehtävästä koululle varsin haasteellisen. Musiikinopetus on yksi harvoista aineista, joka todella tarjoaa aikaa ja tilaa nuoren terveen ja tasapainoisen kasvun tukemiseen.

#### **4.3.2 Itsetunto murrosiän jälkeen**

Itsetunto, identiteetti ja minäkuva vakiintuvat tietyssä määrin murrosiän loppuun mennessä ja aikuisuuden alkaessa. Silti mikään ihmisen mielensisäinen ajatus, ajatusmaailma tai käsitys ei ole kiinteä, vakaa ja niin vakiintunut, ettei sitä voisi muuttaa tai ettei se voisi muuttua. Moni kasvatustehtävä tai -tavoite ja niiden saavuttaminen on jonkin ikävaiheen mielenmyllerryksen, havaintojen, ideoiden ja päätelmien tuotosta. Ei ole sanottua, ettei tuota myllerrystä voisi kokea tai järjestää uudelleen myös aikuisiässä.

Itsetunnon kehittyminen ei ole yksinkertainen, kerralla valmis prosessi. Mikään ikävaihe ei ole yksinään niin ratkaiseva, ettei sen vaurioita voisi myöhemmin korjata. (Lilja-Viherlampi 2007, 110.) Tämä tarkoittaa siis sitä, että nuoruusiässä kolhuja saaneen nuoren loppuelämä olisi ennustettavissa. Huonoa itsetuntoa, rakentumatonta identiteettiä tai vääristynyttä minäkäsitystä voidaan korjata ja paikata myöhemmällä iällä, joskin prosessi on työläämpää kuin itse kehitysvaiheen aikana.

## 5 MUSIIKKI NUORTEN ELÄMÄNELIKSIIRINÄ: KOULUN MAHDOLLISUUKSIA

Wais (2005) vertaa nuorta murrosikäistä kävelevään opettelevaan lapseen. Murrosiässä lapsen sielu yrittää ottaa ensiaskeleitaan ollakseen riippumaton perheensä elämästä ja arvomaailmasta. (Wais 2005, 93.) Miksi näitä pyrkimyksiä torutaan, moititaan ja yritetään tukahduttaa? Niin kuin kävelemään opettelevaa lasta tuetaan ja kannustetaan ilon kyyneleet silmissä (varsinkin lapsen ottaessa ensimmäiset askeleet), pitäisi nuorta, vanhemmistaan eroon pyrkivää lasta huomioida, suojella ja kannustaa. Nuoren maailmaa varjostaa jatkuva häpeän tunne, sillä tuo uusi, tuntematon minä on vielä kovin paljas ja alaston. (Wais 2005, 94.)

### 5.1 Kasvatustyö ja musiikkiterapia

Lilja-Viherlampi (2007, 274) pohtii terapiaa ja terapeuttisuutta seuraavanlaisesti:

*”Haluaisin assosoida terapeuttisuuden elämän tukemisena ja kasvatettavan hoitamisena enemmänkin puutarhan kuin potilaiden hoitamiseen. Eli käsitin tuolloin hoitamisen kasvun vaalimisen ja kasvuedellytysten varmistamisena ja parantamisena.”*

Ajatusta voi soveltaa hyvin myös koulun kasvatustehtävään. Tällainen opetus- ja kasvatustyö tosin vaatii opettajalta paljon. Jokaisen nuoren kohdalla on erikseen mietittävä, miten opettaja voisi vaalia ja tukea tämän kasvua. Opettajan voimavarat ja nimenomaan terapeuttiset voimavarat ovat näissä kysymyksissä erittäin tärkeitä, sillä miten antaa toisille jotain sellaista, mitä itsellä ei ole. Opettajan terapeuttisuuteen vaikuttavat muun muassa opettajan omat kasvatusasenteet ja -etiikka, omat tunteet ja itsetuntemus sekä opettajan oma suhde musiikkiin (Turunen 2009, 32–35).

Terapeuttinen lähestymistapa on opettajalta valinta siinä, missä mikä tahansa muukin pedagoginen lähestymistapa on. ”Musiikki koskettaa kaikkia minuutemme puo-



lia, sillä sen rytmiset muodot ovat kehittyneet jo ennen syntymää” (Lehtonen 2011, 73). Tällä Lehtonen viittaa Daniel Sternin 1985 teoriaan, jonka mukaan vauvan kokemusmaailma on täynnä virittyviä ja purkautuvia rytmisiä jännitteitä niin sanottuja vitaaliaffekteja.

Musiikki voi toimia monenlaisena kasvatuksen välineenä: sen avulla voidaan käsitellä nuorten vaikeiksi kokemia asioita, se voi yhdistää, se voi luoda suhteita, sen avulla voidaan kasvattaa itsetuntoa, rohkaista, tukea minuuden kasvua ja identiteettiä, sen avulla voidaan hakea ja kokea hyväksyntää ja ennen kaikkea se voi tarjota nuorelle oppilaalle tunteen välittämisestä ja hyväksynnästä. Jokainen (musiikillinen) ääni aktivoi aivoja jollakin tasolla puhumattakaan tunteista tai kokemuksista. Musiikki aktivoi aivoja voimakkaasti ja monipuolisesti. (Huotilainen 2011, 38–39.) Musiikin herättämät emotionaaliset reaktiot saavat alkunsa aivoissa. Ihminen antaa näille kokemuksille merkityksen ja nimen. (Heal & Wigram 1999, 118.) Musiikin kuuleminen siis herättää ihmisessä subjektiivisen kokemuksen (Huotilainen 2011, 38–41).

Lehikoinen kritisoi jo vuonna 1973 sitä, että musiikin oppiaineen luonnetta koulussa pidetään jotenkin terapeuttisena. Hän ajatteli, että koululaitoksessa on jokin pahasti vialla, jos yhden aineen tehtäväksi jää purkaa se kaikki paha olo, mitä nuoret tuntevat. (Lehikoinen 1973, 157.) Tällä hetkellä on valitettavasti niin, että musiikinopetuksen leikkauksia tai tuntimäärien lisäämistä perustellaan juuri lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntymisellä. Suomen koulujen oppilaiden osaamistaso on kansainvälisesti huippuluokkaa, mutta kouluviihtyvyys on vuosien aikana huonontunut merkittävästi. Lisäksi muun muassa kouluampumiset ja muunlaiset väkivaltatapaukset kouluissa ovat lisääntyneet huolestuttavan paljon. Onko siis kyse siitä, ettei tämän päivän vanhempi osaa tai jaksaa tukea noita murrosikäisen ensiaskeleita? Eivätkö nuoret saa vastakaikua pahanolon huutoihinsa?

Lehikoinen (1973, 157) painotti opettajan suhtautumista oppilaisiin ristiriitojen välttämisen näkökulmasta. Opettajan tulisi kiinnittää huomiota omiin asenteisiinsa ja välttää persoonakohtaista kitkaa oppilaan ja itsensä välillä. Lisäksi opettajan omalla asenteella, ja juuri nimenomaan terapeutisella asenteella, on suuri merkitys kouluopetuksen vaikutuksissa. Ensimmäisenä asiana Lehikoinen listasi lasten hyväksymisen sellaisenaan kuin he ovat. Toisena listalla on oppilaiden huomioiminen yksilöinä. Oppilaiden henkisen tasapainotilan huomioiminen on listassa kolmantena ja neljäntenä opettajan tulisi hoitaa myös itseään, eli huolehtia omien musiikkitarpeidensa tyydyttämisestä ja omien tunteidensa purkamisesta. (Lehikoinen 1973, 157–158.)

Samoihin päätelmiin on päässyt Lilja-Viherlampi (2007) tutkiessaan musiikkiterapian vaikutuksia musiikkikasvatukseen opettajien näkökulmasta. Hän viittaa Tulamon tutkimukseen (1993), jonka tuloksena selvisi, että neljäsluokkalaisten musiikillinen minäkuva riippuu paljon opettajasta. Lilja-Viherlampi (2007) painottaa erityisesti opettajan omaa asennetta ja lähestymistapaa. Terapeuttinen asenne näyttäytyy hänelle pedagogisen rakkauden valintoina kohtaamis- ja vuorovaikutustilanteissa. (Lilja-Viherlampi 2007, 278.) Anttila (2010) on huomannut omissa tutkimuksissaan täysin samoja piirteitä opettajan asenteeseen oppilaita ja musiikinopetuksen tarkoitusta kohtaan kuin Lehikoinen ja Lilja-Viherlampi.

## **5.2 Kouluopetuksen tunneköyhyys**

Luvussa kaksi esittelemäni musiikin ja tunteen yhteydet lienevät ilmiselvät. Musiikki on tunteiden tulkki, musiikki on puolestapuhuja, musiikki on ajatusten herättäjä ja tarjoaja. On kuitenkin surullista, että tämä niin tunnepitoinen asia ja esimerkiksi koulun oppiaine voi olla jonkin sellaisen käsissä, joka ei juuri tunteista piittaa tai niiden näyttäminen ei ole sallittua. Anttila (2010) suree artikkelissaan Problems with school music in Finland tutkimuksiensa tuloksia, jossa oppilaat kokevat, että opettajat eivät

näytä oppilaille tunteitaan. Hän nimittää kouluja ”tunteiden erämaaksi”. (Anttila 2010, 248.)

On erittäin valitettavaa, että oppilas ei koe opettajan näyttävän hänelle tunteita eikä myöskään hyväksy, että luokassa näytetään tunteita. Anttilan (2010) tutkimuksesta käy myös ilmi, että ne oppilaat, jotka eivät pitäneet opettajasta, eivät myöskään pitäneet opettajan opettamasta oppiaineesta. Yksi syistä, jonka vuoksi oppilaat kokivat, ettei opettaja pidä heistä, oli persoonakysymys. Oppilaat kokivat, että opettajalla oli jotain ”henkilökohtaista heitä vastaan”. Muita syitä oppiaineen mielettömyyteen olivat oppilaan kokema oma epämusikaalisuus sekä opettajan surkeat pedagogiset taidot. (Anttila 2010, 243–245.)

On selvää, että sääntöjä pitää olla ja niitä täytyy noudattaa. Jos murrosikäinen nuori on kuitenkin verrattavissa kävelevään opettelemaan lapseen, eikö joitakin poikkeuksia voisi tehdä? Koulun arki on kiireistä ja aikaa erilaisten ongelmien selvittelyyn on vähän. On kuitenkin kyse näiden nuorten tulevaisuudesta ja siitä, kokevatko he olevansa turvassa kouluympäristössä. Musiikinopettaja on etulyöntiasemassa muihin opettajiin nähden: musiikin avulla on helppo tarjota kanava purkaa omia tunteitaan, löytää hyväksyntää ajatuksilleen ja kokemilleen tunteille sekä kehittää itseään, luovuuttaan ja uskallustaan, jotka kaikki omalta osaltaan vaikuttavan terveeseen itsetuntoon, minäkuvan myönteiseen kehittymiseen ja vakiintuvaan identiteettiin.

### **5.3 Nuorten musiikin käyttö**

Nuoret kuuntelevat paljon musiikkia. Nuoret käyttävät tietämättään ja tiedostetusti musiikkia purkaakseen pahaa oloaan, käsitelläkseen kokemuksia, säädelläkseen tunnetilojaan, virittäytyäkseen tunnelmaan, rentoutuakseen, kerätäkseen energiaa tai tsemppiä tai ihan vain viihdykkeenä (Saarikallio 2005, 18). Anttila (2010) on jakanut

nuorten musiikinkäytön tärkeyden viiteen pääteemaan: identiteetin muodostuminen musiikissa ja musiikin kautta, musiikin avulla roolin rakentaminen ja elämäntaitojen opetteleminen, sosiaalinen hyöty ja musiikinopetuksen negatiiviset ja positiiviset vaikutukset kouluopetukseen. Lehtonen (2011) tuo esille saman asian lainatessaan laulaja ja lauluntekijä Heikki Harman toteamusta siitä, että nuorisomusiikki kertoo ahdistuksesta. Sanoitukseen kiteytyy ahdistus, jonka kautta sitä voidaan käsitellä. (Lehtonen 2011, 75.)

Luvussa kolme luetteleman musiikkiterapian käyttämät keinot kuten laulaminen, soittaminen, musiikin kuunteleminen ja musiikin mukana liikkuminen soveltuvat hyvin koulumaailmaan, sillä sitähan koulujen musiikinopetus pääperiaatteissaan on. Nuoren minän terveen ja tasapainoisen kasvun kannalta on erittäin tärkeää tukea nuorta tämän pyrkiessä kokeilla uutta ja uskaltaa. Toisaalta on myös tärkeää yrittää sulkea pois tai sammuttaa sellaista käytöstä, joka ei sovi kouluun eikä yhteiskuntaan. Rajat luovat rakkautta – ja juuri rakkautta nämä kehittyvät lapset ja nuoret tarvitsevat.

Nuoreen voi valaa uskoa esimerkiksi soiton yhteydessä: oppilasta voi rohkaista improvisoimaan. Yleensä nuori uskaltaa improvisoida, jos hänen ei tarvitse tehdä sitä yksin ja siten, että kaikki kuulevat. Parhaimmassa tapauksessa kahden oppilaan tai koko ryhmän välille voi syntyä sanaton yhteys, joka luo vastavuoroisuutta ja jopa kokemuksia empatiasta (Lehtonen 2011, 76). Tärkeintä improvisoinnissa on kannustaa ja rohkaista, sillä uskaltaminen iässä, jolloin ”kaikki on noloa”, on tärkeä kasvua tukeva tekijä.

Musiikin avulla on turvallista ilmaista minuutta (Saarikallio 2009, 224). Nuoret jakavat keskenään mielipiteitä kuuntelemastaan musiikista ja keskustelevat yleensä samanhenkisten ja samantyylistä musiikkia kuuntelevien kanssa omista lempikappa-

leistaan. On helpompi tunnustaa pitävänsä jostakin, jos tietää toisen jakavan samaa ajatusmaailmaa. Esimerkiksi reaktiomme kuultuun musiikkiin tai mielipiteemme jostain kappaleesta kertovat paljon meistä: ajatusmaailmastamme ja tunne-elämästämme (Lehtonen 2011, 82). Opettajan tai luokkatoverin loukkaavat kommentit voivat olla erittäin haitallisia, sillä toisen musiikkimakua arvosteleva ihminen arvostelee yleensä myös toisen koko persoonaa ja minuutta. Musiikki muodostaakin meille psyykkisen merkitysverkoston, jonon kuuluvat tärkeät ihmiset, vuorovaikutustilanteet, kokemukset ja asiat. Musiikki muistuttaa meitä näistä asioista. (Lehtonen 2011, 83.)

Opettaja voi teoillaan luoda luokkaan yhteisen ymmärryksen siitä, mikä on sallittua ja mikä ei. On erittäin tärkeää, että opettaja puuttuu heti esimerkiksi toisen musiikkimakua koskeviin kielteisiin kommentteihin. Luokassa ei tule sallia minkäänlaisia pilkkahuudahduksia tai pienintäkään loukkaavaa elettä tai kommenttia. Nuoren itseilmaisun kannalta on silti tärkeää, että hän saa sanoa myös sen, mistä ei pidä. Tällaiseen ilmaisuun täytyy osata antaa keinoja ja välineitä, jotta palaute on rakentavaa eikä loukkaa toista. Opettaja voi antaa eväitä tällaiseen keskustelutyylisiin puuttumalla luokan tilanteisiin ja opastamalla niissä oppilaita. On tärkeä saada nuori ymmärtämään, miltä pilkkakommentit tuntuvat. Silloin, kun osaa kuvitella, miltä toisesta tuntuu, ei tee mieli tehdä hänelle sellaista oloa.

Saarikallio (2009) tähdentää, että nuori voi musiikin avulla lisätä itsemääräämisen eli itsehallinnan tunnetta. Tällöin hän saa kokemuksia myös omasta pystyvyydestään, osaamisestaan ja onnistumisestaan. Yksinkertaisin muoto hallinnasta on esimerkiksi se, että nuori saa itse valita, mitä musiikkia hän soittaa. Musiikki voi myös tarjota tukea ihmissuhteiden muutoksiin: se voi joko yhdistää tai auttaa erottautumaan. Sen avulla voi myös vahvistaa ryhmäidentiteettiä identifioitumalla vertaisryhmään. Li-

säksi kaverit, jotka jakavat saman musiikkimaun, voivat luoda ja vahvistaa musiikin avulla keskinäistä suhdettaan. (Saarikallio 2009, 224–225).

Musiikin käyttö ei ole nuorilla aina tietoista. He eivät välttämättä kuuntele jotakin kappaletta siksi, että haluavat käsitellä jotakin ongelmaa tai mieltä askarruttavaa asiaa. (Saarikallio 2009, 227.) He eivät välttämättä myöskään ymmärrä idoleihin samastumista ”toisen minän” löytymisenä tai ihanneminän peilauskohteena. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että musiikilla sekä sen esittäjillä on suuri merkitys nuoruusiässä. Siinä missä musiikin avulla voi purkaa aggressiota, ilmaista vihaa tai suuttumusta, sen avulla voidaan myös ilmaista suurta kiintymystä ja jopa rakkautta. Itseään etsivälle nuorelle on tervettä löytää joitakin peilauskohteita, joista hän voi ammentaa itselleen ajatuksia ja toimintatapoja – tai yksinkertaisimmillaan pukeutumistyyliä.

#### **5.4 Musiikki itselle annettavana terapiana**

Musiikin mahdollisuudet kouluopetuksessa ovat rajattomat. Musiikki on olemassa, niin kuin musiikkiterapiassakin, kolmantena osapuolena siinä sosiaalisessa tilanteessa, joka koululuokassa vallitsee. Musiikkiterapia käyttää musiikkia välineenä: ”avain, joka avaa ovet”; terapiana itsessään: ”ovi, josta yhdessä astutaan sisään”; vuoroin välineenä ja vuoroin terapiamuotona (Ahonen-Eerikäinen 1998, 287). Tätä musiikin terapeuttista mahdollisuutta avata ovia tai antaa avaimia voi käyttää myös itse itselleen, niin sanottuna itselle annettavana terapiana.

Musiikinopettaja voi tarjota nuorille keinoja käyttää musiikkia muuallakin kuin koulussa. Musiikkia harrastavat oppilaat pitävät usein soittoharrastustaan tärkeänä. Osa syy tähän voi olla se, että musiikin kautta käsitellään esimerkiksi päivän tapahtumia, stressiä, ahdistusta, sanomatonta pahaa oloa tai muuten vain ”kasvukipuja”. Usein toiminta on tiedostamatonta, mutta tunteiden käsittelyyn voi tarjota erilaisia välinei-

tä. Lehikoinen on huomionnut jo vuonna 1973, että itselle annettavaa terapiaa voi tehdä tiedostetusti siten, että valitsee kuhunkin ongelmaan sopivaa musiikkia ja kuuntelee tätä aina silloin kuin tilanne sitä vaatii. (Lehikoinen 1973, 163). Tällaiseen musiikilliseen toimintaan opettajakin voi rohkaista omia oppilaitaan.

Ihminen voi musiikin avulla koskettaa jotakin tiedostamatonta tai unohdettua. Se on välittäjä ihmisen tunteisiin tai erilaisiin mieleen painettuihin ajatuksiin. Musiikki itsessään on ikään kuin psyykinen prosessi ja toimii sellaisenaan terapiana (Ahonen-Eerikäinen 2008, 290; Ahonen 2000, 57). Se sisältää jännitystiloja, purkautumista, odotusta... aivan kuten ihmisen psyyke muutenkin. (Ahonen 2000, 58.) Pelkkä musiikin esteettisyys voi saada aikaan muutoksia ihmisessä. Musiikin esteettisyyden näkeminen ja kokeminen voivat vaikuttaa parantamaan itsetuntoa (Davis, Gfeller & Thaut 1999, 55). Vaikka oppilas ei täysin tiedostaisi mainittuja musiikin vaikutuksia, opettaja voi tarjota oppilaalle mahdollisimman monipuolista musiikillista tarjontaa lisätäkseen oppilaan esteettisiä kokemuksia tai kanavan purkautua.

Ihminen voi löytää musiikista jotakin sellaista, jota hän juuri sillä hetkellä elämässään kokee. Musiikin symbolisuus voi olla ulkomusiikillista eli ajatukset voivat kummuta kappaleen sanoituksesta tai laulajan tulkinnasta. Toisaalta musiikin absoluuttisuus eli musiikki itsessään saattaa auttaa jonkin tilanteen käsittelyssä: esimerkiksi omaa hermostuneisuutta voi hoitaa pauhaavalla tai päinvastaisesti rauhallisella musiikilla.

Musiikin avulla voidaan myös saavuttaa turvallisuuden tunnetta. Tämä on tärkeää kehittyvän nuoren elämässä varsinkin silloin, kuin aikuisilta tai muilta ympärillä olevilta ihmisiltä ei tunnu saavan tukea. Musiikki voidaan kokea tuolloin niin sanotusti transitionaalisesti eli musiikki toimii tuolloin turvallisuuden tuojana (Ahonen 2000, 59). Tällaisessa tilanteessa musiikkia voidaan verrata esimerkiksi lapsuusajan rakkaaseen leluun, jonka saatuaan pieni lapsi nukahtaa turvallisesti sänkyynsä, vaik-

ka hetki sitten olisi itkenyt poissa olevaa äitiä tai isää. Tällaisena transitionaaliobjektina voi toimia myös jokin soitin: sillä voi soittaa kuinka vihaisesti tahansa, mutta se ei loukkaannu (Ahonen 2000, 60). Tällainen tunteiden käsittely on turvallista ja toimivaa ja liike itsessään voi myös laukaista jännitystiloja (Lehikoinen 1973, 163).

Opettajan tai kenen tahansa, joka neuvoo muita käyttämään musiikkia itsensä hoitamiseen, on hyvä tiedostaa se fakta, että jokainen ihminen on ainutlaatuinen ja tunteilla ja koetuilla asioilla on jokaiselle ihmiselle oma, subjektiivinen merkityksensä. Siksi esimerkiksi musiikin käyttöön voi antaa vinkkejä, muttei kenellekään voi tarjota jotakin tapaa yhtenä ainoana. Esimerkiksi ikä ja sukupuoli vaikuttavat paljon yksilöiden välisiin eroihin käyttää musiikkia. Naiset käyttävät miehiä enemmän musiikkia tunteiden säätelyyn ja henkilökohtaisten kokemusten ja ongelmien työstämiseen. Naiset yleisesti ottaen kokevat musiikin tunnetasolla voimakkaammin kuin miehet. Lisäksi tunnekokemuksiin vaikuttavat esimerkiksi persoonallisuus, kulttuuritausta, elämäkokemukset ja musiikillinen harrastuneisuus. (Saarikallio 2010, 287–288.)



## 6 OPETUSSUUNNITELMAN JA MUSIIKINOPETUKSEN TEHTÄVÄT

Koulumaailma luo haasteita niin oppilaille, vanhemmille kuin opettajillekin. Koulun tehtävänä on sivistyksen ja kulttuuriperinnön jakamisen ja jatkamisen lisäksi myös kasvattaa. Oppilas elää sekä koulu- että kotimaailmassa, joissa pätevät osittain eri säännöt, osittain myös samat. Joillekin koulu on ainoa paikka, jossa on turvallisia aikuisia. Toisille koulusta on välineellistä hyötyä heidän pyrkiessään eteenpäin elämässään.

Koulun ja kodin antamat kasvatukset pitäisivät olla mahdollisimman yhteneväiset nuoren kokonaisvaltaisen ja terveen kasvun tukemiseksi. Vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet linjaakin, että koulun tehtävä on tukea kotien kasvatustehtävää (POPS 2004, 8). Vaikka ensisijainen kasvatustehtävä on kodilla ja vanhemmilla, koulun merkitys nuoren kasvattamisessa on lisääntynyt. Pirstoutunut vanhemmuus ja muuttuvat perhesuhteet saattavat luoda nuorelle erityisen tarpeen kiinteään aikuissuhteeseen, varsinkin silloin, kun omien huoltajien tarjoama vanhemmuus on puutteellista (Lämsä 2009, 31). Jos koti ja koulu eivät hoida kasvatustehtäväänsä riittävän hyvin, nuori etsii malleja elämäänsä kaveripiiristä ja mediasta. Nämä eivät ole kuitenkaan oikeita väyliä kasvun ohjaamisessa, ja vaikutukset voivat olla nuoren kannalta enemmän kuin haitallisia.

## 6.1 Opetussuunnitelma kouluopetuksen ohjaajana

Opetussuunnitelma ohjaa koulujen, päiväkotien, aikuiskoulutuskeskusten sekä harrastotoiminnan opetuksen suuntaa ja suuntaviivoja. Se laaditaan aina tietyin väliajoin uudelleen, yhteiskunnan tarpeista tai muista syistä johtuen. Koulu pyritään pitämään kiinni yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin ja niiden muutoksiin. Opetussuunnitelmatyö on kuitenkin hidasta, sillä prosessi on pitkä ja monivaiheinen eivätkä uudistukset aina ehdi ajallaan vastaamaan juuri niihin kasvatuksellisiin ja yhteiskunnallisiin haasteisiin ja muutospaineisiin, joihin olisi tarvetta. Opetussuunnitelmaan liittyy kiinteästi myös opetuksen kansallinen sekä kansainvälinen lainsäädäntö. Tämänhetkinen opetussuunnitelma otettiin käyttöön 1.8.2004. Se on ensimmäinen opetussuunnitelma, joka ei ole vain suositus, vaan se velvoittaa opetuksenjärjestäjää toimimaan asettamiensa ehtojen mukaisesti.

### 6.1.1 Perusopetuksen tehtävä

Perusopetuksen opetussuunnitelmaan (POPS 2004, 14) on listattu sekä perusopetuksen tehtävä että koulun edustama arvopohja. Perusopetuksen tehtäväksi yksilön näkökulmasta ja karkeasti jaoteltuna luokitellaan yleissivistyksen hankkiminen ja oppivelvollisuuden suorittaminen. Yhteiskunnallinen näkökulma on, että koulun tehtävänä on lisätä sekä yhteisöllisyyttä että tasa-arvoa ja "antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa" (POPS 2004, 14).

Yhteiskunnallisten ja yksilöllisten tavoitteiden lisäksi koulun on tarjottava oppilaalle mahdollisuus oppimiseen, monipuoliseen kasvuun ja terveen itsetunnon kehittämiseen, jotta oppilaalla olisi mahdollisuus jatkossakin kehittää itseään, edetä opinnoissaan ja kehittää demokratiaa osallistuvana kansalaisena. Jokaisen oppilaan kulttuuri-

identiteettiä on kehitettävä ja jokaisen äidinkielen kehitystä on tuettava. Myös halu elinikäiseen oppimiseen on tavoitteena herättää. (POPS 2004, 14.)

Monet kouluttajat, kasvattajat, opettajat ja yhteiskunnan vaikuttajat mieltävän koulun ikään kuin ”yhteiskunnaksi pienoiskoossa.” Sitä varten ja varmistaakseen yhteiskunnan jatkuvuuden ja tulevaisuuden rakentamisen koko perusopetuksen pitäisi jatkaa ja siirtää kulttuuriperintöä eteenpäin, sukupolvelta toiselle. Koulun pitäisi välittää oppilaalle yhteiskunnan keskeisimmät arvot ja toimintatavat sekä lisätä yhteiskunnan kannalta tarvittavaa tietoisuutta ja osaamista. Kulttuuriperinnön siirtämisen ja tietotaitojen jatkamisen lisäksi koulun tarkoituksena on herättää kriittisyyttä, luoda kulttuurisesti jotain uutta ja uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. (POPS 2004, 14.)

### **6.1.2 Perusopetuksen arvopohja**

Perusopetus välittää vallitsevia arvoja ja niitä arvoja, jotka katsotaan yhteiskunnan menestymisen ja tasapainoisuuden kannalta tärkeiksi. Vuonna 2004 laaditussa opetussuunnitelmassa painotetaan ihmisoikeuksia, tasa-arvoa, demokratiaa, luonnon monimuotoisuutta ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämistä sekä monikulttuurisuutta ja sen hyväksymistä. Lisäksi perusopetuksen tarkoituksena on ”edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.” (POPS 2004, 14.)

Suomalainen kouluopetus perustuu suomalaiseen kulttuuriin, sen toimintatapoihin, arvojärjestelmään, yhteiskuntarakenteeseen. Sen lisäksi erilaiset kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet on otettava opetuksessa huomioon, mikäli niitä ilmenee. Vaikka opetus perustuukin suomalaisuuteen ja suomalaiseen kulttuuriin, monikulttuuriset oppilaat on otettava huomioon ja heidän kulttuuri-identiteettiään tulee vahvistaa ja tukea. Erilaisten kulttuurien hyväksymisellä on tarkoitus lisätä ta-

sa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Lisäksi tyttöjä ja poikia on kohdeltava samoin tavoin suomalaisessa koulujärjestelmässä. (POPS 2004, 14.)

## **6.2 Musiikinopetuksen tehtävä**

Koulun musiikinopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle kokemuksia, elämyksiä, onnistumista sekä kehittää hänen musiikillisia tietotaitojaan. Musiikinopetuksen tulisi tarjota oppilaalle välineitä ilmaisuun sekä tukea kokonaisvaltaiseen kasvuun. Musiikin aika- ja tilannesidonnaisuuden ymmärtäminen sekä musiikin henkilökohtaisuus ovat myös osa musiikinopetuksen tehtävää. Sosiaalisia taitoja tulisi kehittää yhteissoitossa. Yhteissoiton tarkoituksena on myös kehittää vastuullisuutta ja rakentavaa kriittisyyttä sekä lisätä eri kulttuurien hyväksymistä ja arvostamista. (POPS 2004, 232.)

### **6.2.1 Alkuopetuksen tavoitteet**

Alkuopetuksen tavoitteet keskittyvät varsin konkreettisiin asioihin. Musiikinopetus toteutetaan kokonaisvaltaisesti ja leikin avulla. Alkuopetuksessa musiikin avulla on tarkoitus lisätä oman mielikuvamaailman ilmaisemista, rohkeutta sekä tarjota monenlaista äänimaailmaa. Keskeisimpiä toimintatapoja ovat erilaiset äänenkäytön harjoitukset ja omaan ääneen tutustuminen, musiikkiliikunta, musiikin kuuntelu sekä yhteismusisointia valmentavat harjoitukset. Tavoitteena on, että oppilas oppii käyttämään omaa ääntään luontevasti, toimii vastuullisena jäsenenä ryhmässä musisoitaessa tai musiikkia kuunnellessa sekä käyttämään musiikin eri aineksia mielikuvituksensa apuna. (POPS 2004, 232.)

## 6.2.2 Ylempien luokkien tavoitteet

Ylempien luokkien musiikilliset tavoitteet ja musiikinopetuksen tehtävä perustuu enemmän tietotaitojen karttumiseen kuin oppilaan tietoiseen asenne-, arvo- ja tapakasvattamiseen. Tarkoituksena on, että oppilas oppii ymmärtämään ja käyttämään musiikin eri elementtejä, käyttää ääntään monipuolisesti, soittaa ryhmässä sujuvasti monipuolista ohjelmistoa sekä kokeilee omia ideoitaan improvisoiden, säveltäen ja sovittaen. (POPS 2004, 233–234.)

Yläluokkien musiikin tavoitteet ja sisällöt on jätetty vuoden 2004 opetussuunnitelmassa varsin tieto- ja taitopainotteisiksi. Toki siellä puhutaan yhteissoitosta, luovuudesta ja oman äänen käyttämisestä, mutta ne ominaisuudet, joita tuossa iässä on tarpeen kehittää ja tukea, jäävät kokonaan huomiotta. Alaluokkien tavoitteissa lukee omaan ääneen tutustumisesta, yhteissoiton perusteiden ymmärtämisestä ja niihin kuuluvien sääntöjen omaksumisesta sekä siitä, mitä niiden tulisi kehittää. (POPS 2004, 232–234.) Rohkenen väittää, ettei vuosiluokilla 5.–9. nämä sosiaaliset säännöt ja tavat ole vielä vakiintuneet eivätkä jäsentyneet, ja yhtäläillä yläluokilla tarvitaan eri psyykkisten ja sosiaalisten taitojen opettelua.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät ota musiikista sitä hyötyä irti, mitä yhteiskunta tällä hetkellä kipeästi tarvitsisi. Opetussuunnitelma jättää jokaisen opettajan omaksi valinnaksi sen, miten kukin opettaja tahtoo oppilaitaan opettaa ja mitä he musiikinopetuksen kautta tarjoavat lapsille ja nuorille – musiikillista tietoa ja taitoa, psyykkistä tukea vai turvaa. POPS velvoittaa opetuksenjärjestäjää juridisesti. Uutta opetussuunnitelmaa miettiessä olisikin hyvä puuttua niihin epäkohtiin, joita tällä hetkellä yhteiskunnassa on ilmennyt. Näin ollen jokaisen opettajan tulisi toimia opetuksessaan samansuuntaisesti, ja nuorilla voisi olla paremmat mahdollisuudet saada juuri sitä tukea, jota he tarvitsevat.

### **6.3 Musiikin tehtävä Musiikin mestarit -kirjasarjassa 5.–7. luokilla**

Nostan tähän erikseen esiin Musiikin mestarien kirjasarjan, sillä tämän työn opetusmateriaali pohjautuu tuohon kirjasarjaan, 5.–7. luokka-asteilta. Musiikin mestarit on paljon käytetty kirjasarja ala- ja yläkouluissa. Vaikka sarjan kirjojen nimi on sama, on yläkoulujen kirjoilla eri tekijät kuin alakoulujen kirjoilla.

#### **6.3.1 Musiikin mestarit 5–6**

Musiikin mestarit kirjasarjan 5–6 (Mali, Puhakka, Rantaruikka & Sainomaa 2011) luokan musiikinkirjan tekijät painottavat alkupuheessaan musiikin nauttimista, kokemista, kokeilemista ja tuntemista. Opettajan kirjaa luonnehditaan ”eväsrepuksi”, josta voi ammentaa haluamansa määrän ideoita ja ajatuksia. Tärkeintä on saada lapsi innostumaan musiikista ja musiikin tekemisestä.

Musiikin maailmaa kuvaillaan turvalliseksi ja monialaiseksi. Alkupuheen ensimmäinen lause kertoo kirjan kasvatustajatuksista kohti musiikin mestaruutta. Jokainen, joka osaa nauttia musiikista, voi ajatella itseään eräänlaisena mestarina. Kirjan esipuhe huokuu paljolti sellaista kasvatustajatuksia, jota kasvavan nuoren psyyke tarvitsee tuekseen.

Kirja sisältää monta erilaista osa-aluetta: suomalaista kansanmusiikkia, muiden kulttuurien musiikkia, lastenlauluja, pop-musiikkia, taidemusiikin historiaa, soittoharjoituksia, joululauluja, osittain klassisia lauluja, moniäänisiä lauluja ja kehorytmejä. Kirjan tarjoama aineisto on monipuolista ja tukee myös musiikkiterapian käyttämiä osa-alueita kuten soittoa, laulua, improvisointia, musiikin kuuntelua ja musiikkiliikun-

taa. Kirjaan painetut kappaleet eivät suinkaan ole ainoita, joita musiikin tunneilla voi soittaa. Ne ovat kuitenkin hyvä turva, kun opettajalta loppuvat omat ideat.

### **6.3.2 Musiikin mestarit 7**

Evijärvi, Nikander & Oksanen (2003) ovat tehneet Musiikin mestarit 7 kirjan. Kirjan tehtävänä on rohkaista jokaista musisoimaan. Kirja sisältää soittamista, laulamista, improvisointia, säveltämistä ja musiikin kuuntelua. Musiikkia käsitellään suomalaisesta ja länsimaisesta näkökulmasta eli kirjassa on paljon samaa kuin 5.–6. luokkien Musiikin mestarit kirjassakin.

Kirja on tehty helposti soitettavaksi erilaisten värien, kuvioiden ja helpotettujen soitin-  
tujen kautta. Monet kappaleet ovat monipuolisesti sovitettuja ja ne sisältävät paljon erilaisten taitojen opetteluun tarkoitettua materiaalia. Kirjan kappaletarjonta ei todennäköisesti ole nykypäivän 7. luokkalaiselle tuttua, kun suurinta osaa en itsekään tunne. Lapsille ja nuorille on yleensä erittäin tärkeää, että kappaleilla on heille jokin merkitys. Päälisin puolin kirja keskittyy enimmäkseen erilaisten tietotaitojen hankkimiseen, kartuttamiseen ja harjoittamiseen. Niin sanottu terapiaote ei kovin paljon kirjasta tule esille. Valinta jää siis opettajalle eikä materiaali hirveästi tarjoa ideoita ja ajatuksia terapeuttista musiikkikasvatusta ajatellen.

## **6.4 Musiikin luonteesta oppiaineena**

Musiikki on aineena oivallinen, sillä musiikintunneilla on mahdollista päästä oppilaan maailmaan – nopeasti ja lähelle. Jokaisen musiikinopettajan tulisi huomioida musiikin vaikutusten tarjoamat hyödyt nimenomaan kasvatustehtävässä. Lehikoinen (1973) mainitsikin, ettei opettajan tarvitse olla syvällisesti koulutettu musiikkitera-

peutti käyttääkseen musiikkiterapiaa koulun oppitunneilla. Hän painotti myös, että koulun tulisi käyttää mahdollisuus vaikuttaa oppilaan persoonaan, niin kauan kuin se on vielä mahdollista. Tällaisiksi keinoiksi hän luettelee muun muassa oppilaan hyväksymisen sellaisenaan, turhien ristiriitojen välttämisen ja kehittyvien mielenterveyshäiriöiden havaitsemisen. (Lehikoinen 1973, 160.)

Anttila ja Hietapakka (1999, 38–39) mainitsevat koulun musiikkiterapian tavoitteiksi lapsen tunne-elämän kehittämisen, minäkäsityksen lujittamisen ja sosiaalisten taitojen sekä keskittymiskyvyn lisäämisen. On ilmeistä, että musiikin avulla voidaan kehittää näitä osa-alueita, mutta rohkenen epäillä, että isot ryhmäkoot, ainainen kiire ja tuntien vähyys yläkoulussa eivät jätä tarvittavaa tilaa oppilaan sisäisen kasvun kehittymisen tarkkailulle ja pohtimiselle.

On kuitenkin tärkeää yrittää vaikuttaa nuoren kasvuun kaikilla mahdollisilla tavoilla. Anttila ja Hietapakka (1999, 40) mainitsevat musiikin käyttötavoista käytännön opetustyössä esimerkiksi välejä ja asioita selvitettäessä. Musiikki herättää tunteita ja kirvoittaa mielipiteitä, mutta on jossain määrin riskialtista, varsinkin uuden ryhmän kanssa, lähteä käyttämään musiikkia tunteisiin ja ajatuksiin vaikuttavana. Ryhmään on luotava ensiksi jonkinlainen side ja ilmapiiri on tehtävä turvalliseksi siten, että jokaisen itseilmaisulle ja jokaisen ajatuksille on luokassa turvaa ja tilaa.



## 7 OPETUSMATERIAALI

Musiikkiterapian soveltaminen kouluopetukseen vaatii opettajalta paljon. Emme voi oikeastaan puhua terapiasta, vaan ehkä musiikin voimasta ja tämän voiman tarjoamista vaikutuksista. Oppilaan tukeminen musiikin avulla vaatii opettajalta tietynlaisia orientoitumista ja asennetta, joka ei välttämättä ole helpoin tie eikä helpoin valinta. Uskon silti, että terapeutin lähestymistapa ala- ja yläkoulun musiikinopetuksessa ovat vaivan arvoista. Musiikkiterapian yhdistäminen musiikkikasvatukseen ei tarkoita musiikillisten tietotaitojen opettelemisen hylkäämistä. Musiikinopetus painottuu aina sille osa-alueelle, mitä on tarpeen vahvistaa. Toisinaan se voi olla yksinkertaista ääntelyä, toisinaan taas se voi olla spesifien taitojen tai tietojen opettelua.

Seuraavassa olen koonnut opetusmateriaalia pohjautuen osittain musiikkiterapian käyttämiin keinoihin, osittain taas kouluopetuksessa totuttuihin tapoihin ja käytänteisiin. Käytän myös apunani ja ideapankkinani Musiikin mestarit -kirjasarjan osia 5–6 opettajan kirjaa sekä 7. luokan oppilaan kirjaa.

### 7.1 Laulamisesta

Laulaminen musiikintunneilla ei välttämättä ole terapeutista. Opettaja voi tuoda lauluun mukaan terapiaa oman harkintansa mukaan. Laulaminen täytyy markkinoida ”hyvänä juttuna”, sillä alkava murrosikä näkyy koululuokassa laulun hiljaisuutena, hihittelynä tai tympeinä ilmeinä. Opettajan tehtävänä on saada oppilaat käyttämään rohkeasti ääntään – rohkaista heitä itsensä ilmaisemiseen. Merkityksellisten laulujen avulla voidaan käsitellä sellaisia asioita, jotka askarruttavat nuoria.

Oppilaat voivat myös itse ehdottaa laulettavia lauluja. Usein nuori saattaa tiedostamattaan näyttää jotain itsestään omien valintojensa kautta. On hyvä, että heillä on

paikka, jossa ilmaista itseään, ajatuksiaan ja tarpeitaan ja jossa heidät hyväksytään sellaisenaan. Opettajan on helpompaa olla innostunut jostakin laulusta, kuin hyppiä riemusta oikean vastauksen antamisesta matematiikan tunnilla. Lauluihin liittyy aina myös tunteita, joita on paljon helpompi näyttää ja jakaa – sanattomasti. Laulujen herättämiä tunteita voi tietoisesti tai tiedostamatta käsitellä laulun aikana. Yhteys oppilaan ja opettajan sekä oppilaan ja muun luokan välillä voi syntyä ja vahvistua huomaamatta tällaisten tärkeiden laulujen ja yhdessä laulamisen kautta.

### 7.1.1 Laulamisen aloitus ja pohjan luominen

Laulua voidaan lähteä käsittelemään omaan ääneen tutustumalla ja ääniä päästelemällä. Jokainen saa esimerkiksi esitellä itsensä jollakin äännähdyksellä. Opettaja aloittaa ja esimerkiksi päästää niin hassun äänen, että oppilaiden on helpompi sen jälkeen keksiä omia, ”ei-niin-noloja” ääniä. Samalla tutustutaan muiden ääneen ja luodaan tilaa itseilmaisulle.

Laulaminen voi sitten seuraavanlaisesti: alla oleva kappale *Watu o* on senegalilainen kansansävelmä. Sanojen tilalle voidaan vaihtaa Harri Setälän käyttämät suomalaiset sanat:

*”Sinä oot, sä kaveri oot. Sinä oot, sä kaveri oot.*

*Sinä oot, sä kaveri oot. Sinä oot sä kaveri oot.*

*Sinä kaveri oot, sinä kaveri oot,*

*sinä oot sä kaveri oot.”*

Kappale on hyväntuulinen ja helppo osata sanojensa ja melodiansa puolesta. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 200.) Tekstillä luodaan ilmapiiriä ”sinä olet kiva, minä olen kiva – me kelpaamme”. Oppilaita voi laulun opetteluun jälkeen pyytää korvaamaan

sana kaveri jollain muulla positiivisella sanalla, kuten esimerkiksi ihana tai mukava. Laulaminen voi jatkua, ja laulun voi myös osoittaa jollekin luokkatoverille.

Vaikka osasta laulu tuntuisi lapselliselta, viesti menee varmasti perille. Hyvin usein murrosikäisen ulosanti ja ulkoinen olemus johtavat harhaan. Oppilaan sisäinen maailma voi olla tyytyväinen ja helpottunut, mutta sosiaalisen paineen vuoksi on pakko esittää, että jokin on ihan tyhmää tai lapsellista. Opettajan tehtävänä on rohkaista oppilaita heittäytymään mukaan ja sammuttaa ajatukset lapsellisuudesta tai muusta seillaisesta. Myös yksi innostunut oppilas saattaa tartuttaa innostuksensa toiseen oppilaaseen. Näin ollen oppilaat itse luovat hyväksynnän ilmapiiriä.

Tunnelmaa ja laulamisen iloa voi luoda aluksi mahdollisimman paljon hyväntuulisilla ja mukaansatempaavilla kappaleilla. Omassa opetuksessa olen huomannut, että tutut kappaleet innostavat laulamaan, vaikka muuten oppilaista kuuluisi vain pientä pihinää. Motivaatio laulun opetteluun sekä mukavat kappaleet luovat positiivisen kuvan laulamisesta. Lisäksi laulutekniikkaa on tarpeen harjoitella aina kun lauletaan. Tässä voikin olla hyvä käyttää jotakin tuttua kappaletta. Tällöin oppilaiden ei tarvitse hallita liian montaa muuttuvaa osaa kerralla. Ei voi olettaa, että oppilaat osaavat laulaa, jos heitä ei opasta eikä heille anna eväitä siihen. Kylmiltään laulaminen on kuin olisi istutettu lentokoneen ohjaimiin ja tehtävänä olisi lentää Suomesta Kanariansaarille ilman ohjeita – vähemmästäkin menee paniikkiin.

### **7.1.2 Laulamisen jatkaminen**

Laulukappaleissa laulutekniikan lisäksi voi keskittyä laulettavaan tekstiin. Opettaja voi pyytää tulkitsemaan jotakin laulun sanoja tai pyytää oppilaita kertomaan, mitä ajatuksia laulu heissä herättää. Oppilasta ei saa koskaan pakottaa puhumaan vaikeis-

ta teemoista. Ilmapiiri on luotava sellaiseksi, että oppilas tietää varmasti voitavansa puhua ja jakaa omia ajatuksiaan. Pakkoa ei ole, mutta mahdollisuus on hyvä tarjota. ”Eikä sanotuksi sitä vain saa” on yksi hyvä esimerkki kappaleesta, jonka avulla voidaan käsitellä nuoren maailmaa koskettavia teemoja. Murrosikäisen mieltä askarruttavat erilaiset, uudet tunteet, joita kropassa jylläävät hormonit aiheuttavat. (Musiikin mestarit 5–6, 14–15a.)

Kun kappaletta on laulettu jokusen kerran, opettaja voi uudelleen avata keskustelun laulun sanojen merkityksestä tai oppilaiden tuntemuksista. Jotkin ryhmät lähtevät helpommin mukaan kuin toiset. Jos ryhmä on kovin vastahakoinen, opettajan on hyvä miettiä, mistä se voisi johtua. Löytynyttä ongelmaa kannattaa vähitellen alkaa työstää. Lisäksi jotkin asiat vain tuntuvat murrosikäisistä erittäin noloilta, mutta se ei saa estää opettajaa yrittämästä tuoda näitä ajatuksia oppilaiden tietoon. Tykkäämisajatusten ilmaantuessa oppilaat hihittelevät, punastelevat, nolostuvat, innostuvat tai hiljentyvät, muttei se tarkoita, etteivätkö he haluaisi tietää niistä asioista. Silloin opettajan on hyvä olla ryhmästä ”se aikuinen”, joka auttaa ja neuvoa nuoria mieltä askarruttavissa asioissa.

Kaikenikäisille on tärkeää tulla hyväksytyksi. Tämä hyväksytyksi tuleminen korostuu eniten lapsuus- ja nuoruusiässä. Nuori on hukassa itsensä kanssa ja hakee ympäristöltään hyväksyntää. Musiikintunneilla tätä teemaa voidaan käsitellä erilaisen laulukappaleiden myötä. Yksi esimerkki me-hengen luomisesta sekä itsensä ja toisen hyväksymisestä on Kylki kyljessä. (Musiikin mestarit 5–6 2011, 30–31a)

Joskus teksti ja kappaleen soundi voivat vaikuttaa lopputulokseen. Oppilas voi saada paljon irti jostakin rock- tai pop-kappaleesta, vaikka sanoitus ei olisikaan kovin merkityksellinen tai syvälinen. Rock musiikki on sen syntymästä lähtien vedonnut nuorisoon. On välillä hyvä hengähtää itse ja antaa musiikin hoitaa sisällä jylläävää ag-

gressiota ja mielenmyllerrystä. Esimerkki tällaisesta kappaleesta, joka sekä soundillisesti että sanoituksellisesti saattaa herättää ajatuksia, on Pidä huolta. (Musiikin mestarit 5–6 2011, 118–119.)

### 7.2.3 Omien laulujen tekeminen

Laulamisen tullessa tutuksi ja helpommaksi uskalluskin lisääntyy. Tämän siivittämänä oppilaille voi antaa tehtäväksi keksiä omia kappaleita aluksi esimerkiksi ryhmissä ja myöhemmin yksinään. Tehtävänanto voi keskittyä tekstin sisältöön tai tunnelman luomiseen, riippuen opettajan tarkoituksista. Liika vapaus saattaa aiheuttaa sen, että oppilaiden on vaikea keksiä, joten opettajan kannattaa ”luoda rajat luovuudelle”. Yksi esimerkki tehtävänannosta löytyy Musiikin mestarit 5–6 opettajan kirjasta (Musiikin mestarit 5–6 2011, 186–187).

Kappaleet esitetään koko luokalle. Tehtävänantona voisi olla jokaisella ryhmällä esimerkiksi keksiä kolme positiivista asiaa esityksestä. Näin opeteltaisiin antamaan toiselle hyvää palautetta ja näkemään toisen työssä jotakin arvokasta. Oppilaat saisivat myös rohkaisua ilmaisulleen ja varmuutta omaan musiikin tekemiseen.

Musiikkitekstejä ja -lajeja valitessa on hyvä muistaa, että oppilaita on luokassa monta. Kaikki eivät pidä samoista asioista, eivätkä kaikki kappaleet herätä samoja ajatuksia oppilaissa. On kuitenkin tärkeää tarjota nuorille uusia ajatuksia ja luoda turvallista pohjaa omalle minuudelle. Tärkeintä on näyttää, että täällä kelpaa juuri sellaisena kuin on. Lisäksi eri mahdollisuuksien ja kokemuksien tarjoaminen oppilaalle saattaa auttaa oppilasta löytämään ”oman juttunsa”.

## 7.2 Soittamisesta

Luokassa soittaminen voi olla jossain määrin helpompaa kuin laulaminen. Soitettaessa musiikin ja itsen välillä on jokin instrumentti, välikappale, jonka avulla itseä ilmaistaan. Soundi tai sen väri eivät välttämättä ole oppilaan toiminnasta kiinni, joten soittaminen ei tunnu niin henkilökohtaiselta. Oppilaan on turvallista ilmaista itseään soittamalla varsinkin silloin, kun soitin on kaikille uusi ja sitä vain kokeillaan.

Opettaja voi myös omalla esimerkillään ja toiminnallaan rohkaista nuoria yrittämään ja kokeilemaan. Ei ole mitään palkitsevampaa kuin rohkaistua toteuttamaan itseään ja kokea onnistuneensa siinä. Tämä on selkeä viesti nuorelle: kelpaat itsenäsi tähän tilaan, näiden ihmisten seuraan. Opettajan tehtävänä on tukea ja huolehtia, että ilmapiiri on turvallinen eikä missään nimessä saa sallia negatiivisia kommentteja tai kielteistä käyttäytymistä. Oppilaat monesti myös huomaavat itse, jos he onnistuvat jossakin. Usein myös tervehenkisessä luokassa vertaispalaute on myönteistä. Välillä tosin joku saattaa sanoa, että "Sä soitat ton ihan väärin." tai että "Äijä ei osaa hei yhtään!" Omassa opetuksessa olen huomannut, kuinka paljon enemmän sillä on vaikutusta, jos vertainen kehuu tai moittii toista kuin sillä, että opettaja on koko ajan neuvomassa tai tsemppaamassa.

Opettaja voi myös oivallisesti ja luovasti käsitellä soittamisen avulla oppilaiden kanssa sellaisia sosiaalisia tilanteita, jotka nousevat koulun arjesta ja joissa yleensä syntyy konflikteja. Näitä ei kuitenkaan pidä hakea tietoisesti, vaan nostaa esille silloin, kun niitä tapahtuu luokassa musiikintunneilla. Tällainen tilanne voisi vaikka olla, kun oppilaat pitävät kovaa meteliä tai yrittävät keskustella keskenään, niin opettaja alkaa pitää kovaa meteliä. Oppilaiden ihmetellessä opettaja voi nostaa esille, että tältä muista ihmisistä/hänestä tuntuu, kun hän yrittää opettaa, mutta muut juttelevat keskenään. Tietysti tähän sisältyy riskinsä, sillä joidenkin luokkien kohdalla

opettajan toiminta voi provosoida nuoria häiriökäyttäytymiseen, joka taas voi johtaa kaaokseen.

### 7.2.1 Soittamisen aloittaminen

Soittaminen kannattaa aloittaa mahdollisimman helpoista asioista, vaikka luokassa olisikin oman instrumenttinsa taitajia ja musiikkia paljon harrastaneita oppilaita. Jokaiselle on tarjottava mahdollisuus yrittää ja onnistua. Omassa opetuksessani olen huomannut, että mieluummin aluksi liian helppo tehtävä kuin liian vaikea. Erilaiset soittimet saattavat olla motorisesti niin haastavia, ettei oppilas kykene samanaikaisesti keskittymään soittimella soitettavaan musiikilliseen sisältöön. Soittaminen voidaan sisällyttää johonkin kappaleeseen, jota on jo laulettu tai muuten käsitelty. Tärkeintä on tutustua ensin kunnolla kaikkiin soittimiin, jotta oppilas tietää suurin piirtein, mihin on ryhtymässä, millainen soundi soittimessa on ja miten sitä soitetaan.

Eräänlaisia ohjemerkkejä on hyvä pitää luokassa aina esillä. Muistan omilta yläkouluajoilta, kun harjoittelimme kitaransoittoa ja eri sointujen vaihtoja, kuinka paljon helpotti luokan seinälle ripustetut sointuotetaulukota. Bassoa soittaessa oli myös helppo löytää kappaleessa tarvittavat äänet, kun ne olivat luokan seinällä kaikkien nähtävillä. Musiikin mestarit 7 tarjoaa hyviä esimerkkejä ja ohjeita oppilaille. Niistä voisi vaikka tarvittaessa ottaa mallia ja ripustaa basson kielten järjestyksen, rumpujen osien, kitaran kielten ja tiettyjen perussointujen sekä koskettimien sävelet ja soinnut koulun seinälle. (Musiikin mestarit 7 2003, 34–42).

Soittaminen voi aloittaa helpolla kappaleella. Kappaleen ei tarvitse olla hittibiisi, vaikkakin se voi edesauttaa oppilaita oppimaan. Esimerkki helposti soitettavasta kappaleesta on vanha rock-kappale Knockin' on heavens door. (Musiikin mestarit 7

2003, 74.) Kappale on hidas, joten soinnut eivät vaihdu nopeaan. Lisäksi kaikki soinnut ovat avosointuja, jotka voidaan myös ottaa ”helpotetusti”.

### 7.2.2 Soittamisen eteneminen

Soittimet alkavat vähitellen lukuvuoden mittaan tulla oppilaille tutuksi. Opettajan on hyvä muistaa, että jokainen soitin on erilainen ja niihin tarvittavat motoriset toiminnot ovat erilaisia. Kitara voi olla jollekin aluksi ylitsepääsemättömän vaikeaa, toiselle taas sormien taipuminen pianon koskettimistolle voi tuntua mahdottomalta tehtävältä. Tärkeintä on, että soittimiin tutustutaan huolella, mokaaminen on sallittua ja että tehtävät ovat tarpeeksi yksinkertaisia.

Soittaminen kannattaa kasvattaa pienestä suureksi. Aluksi totutellaan siihen, miten kitaraa pidetään ja miten soinnut vaihtuvat. Opetuksessa on hyvä muistaa, ”ettei Roomaakaan päivässä rakennettu”. Perussoittimien lisäksi kannattaa hyödyntää kaikki mahdolliset kouluun hankitut soittimet. Uuden soittimen soittaminen ja siinä onnistuminen tukevat oppilaan minää ja vahvistavat itsetuntoa. Opettajan on myös hyvä antaa positiivista palautetta pienimmästäkin onnistumisesta. Se viestittää oppilaalle, että hänet on huomattu. Näin onnistumisen kokemus ei jää vain oppilaan omaan tietoon.

Koulusoittimia on monenlaisia. Jokainen ääni ja jokaisen osallistuminen on tärkeää. Yksi esimerkki, jossa harjoitellaan erilaisilla rytmisoittimilla, löytyy Musiikin mestarit 5–6 kirjasta (Musiikin mestarit 5–6 2011, 18c).



### 7.2.3 Improvisointi ja oman musiikin tekeminen

Soittaminen on hyvä tapa luoda uutta ja purkaa itseään. Soitin ei loukkaannu, vaikka sillä soittaisi minkälaista musiikkia ja kuinka kovaa tahansa. Se ei myöskään kerro kenellekään, mitä olet sen kanssa kokenut. Soittimien tullessa tutuiksi oppilasta voi rohkaista tekemään myös omaa musiikkia sekä improvisaatiota. Joskus opetuksessa näkee tekemiseensä uppoutuneen oppilaan jonka luovuuden purkausta ei tohdi millään keskeyttää. Usein myös muut oppilaat jäävät hämmästelemään ”omia juttuja” keksivää oppilasta. Näin ollen nuori itse esimerkillään rohkaisee muita.

Rock-musiikki on hyvää improvisoinnin pohjalle. Rock-kierto on yksinkertaisimmillaan äärimmäisen simppeleitä eikä vääriä ääniä sinänsä ole olemassa. Yksi nuottiesimerkki löytyy Musiikin mestarit 5–6 -kirjasta (Musiikin mestarit 5–6 2011, 164–165). Jos oppilas ei ole aiemmin soittanut tai jos oppilas ei koe taitojensa riittävän improvisointiin, opettaja voi antaa oppilaille esimerkiksi xylofonin, josta on irrotettu ”väärät äänet”. Näin virheitä ei voi tulla, koska kaikki äänet sopivat. Sama juttu pätee pianoon: opettaja voi merkitä koskettimistoon ne äänet, joita voi käyttää improvisoinnissa.

Omaa musiikkia voidaan tehdä aivan kuten omia laulun sanoja. Itse asiassa nämä kaksi tehtävää voidaan esimerkiksi yhdistää. Opettaja voi antaa oppilaille tehtäväksi luoda sointukierron, johon itse tehty teksti sitten lauletaan, rapataan tai huudetaan (ks. 7.2.3 Omien laulujen tekeminen). Oma sointukierto voidaan soittaa soittimilla ja äänittää. Tämä on omalta osaltaan erittäin kasvattava mutta myös pitkä ja raskas prosessi. Toinen tapa on hyödyntää teknologiaa ja linkittää oman laulun tekeminen musiikkiteknologian perustaitojen opetteluun. Musiikissa moni asia kytkeytyy toisiinsa, joten yhtä taitoa harjoitellessa opetellaan samalla välttämättä myös toista tai useampaa taitoa.

### 7.3 Musiikin kuuntelusta

Musiikkia kuuntelemalla voidaan koululuokassa pysäyttää oppilas miettimään. Opettaja voi tehdä esimerkiksi rentoutumisharjoituksen siten, että oppilaat makaavat patjoilla lattialla ja vain kuuntelevat musiikkia. Tämän jälkeen voidaan jakaa kokemuksia siitä, mitä ajatuksia musiikki tai suoritettu harjoitus herätti. Vaikka nuori ei välttämättä kertoisikaan aivan rehellisesti, mitä hänen mielessään liikkui, kokemus jää kuitenkin muistiin. Joku voi jopa saada keinon oppia selviytymään huomattessaan rentoutushetkellä olevan vaikutusta omaan olotilaan. Varsinkin yläkoulussa täytyy kuitenkin olla tarkka tämän luonteisten harjoitusten kanssa, ettei tuokio mene pelkästään hihittelyksi tai toisen hännämiseksi. Oppilaat tulee asetella sopivalle etäisyydelle toisistaan ja opettajan tulee painottaa, mistä tehtävässä on kysymys. Jos kokemus on onnistunut, sen on oppilaan elämysmaailman kannalta erittäin arvokas, suurimmaksi osaksi ehkä siksi, että hän jakaa sen vertaistensa kanssa.

Oppilas voidaan virittää tiettyyn tunnetilaan musiikkia kuuntelemalla tai sitä voidaan ainakin yrittää. Ei ole sanottua, että oppilas nopeatempoista duurimusiikki kuullessaan muuttuisi iloiseksi ja pirteäksi. Musiikin avulla voidaan kuitenkin yrittää luoda mielikuvia, joita voidaan opettaa havainnoimaan. Tärkeintä on ajatusten jakaminen keskenään ja esimerkiksi huomioiminen, että kaikki eivät tunne samalla tavoin samanlaista musiikkia kuunnellessaan. Muistan omassa opetuksessani erään tapauksen, jossa soitin 5. luokkalaisille klassista musiikkia. Itse pidin teosta kaunnina ja mielenkiintoisena, mutta puolet luokasta pitivät ääninäytettä pelottavana ja karmivana. Osa ei oikein saanut siitä tolkkua ja osa taas piti sitä erikoisena. Opettaja voi tarjota oppilaille keinoja käyttää musiikkia tai pikemminkin hän voi nostaa esille musiikin vaikutukset oppilaan tunnetilaan. Tämä voi auttaa jotakin nuorta jatkossa selviytymään jostakin ongelmasta. Oppilas voi myös saada keinoja vaikuttaa omaan tunnetilaansa.

### 7.3.1 Musiikin kuuntelemisen linkittäminen

Musiikin kuuntelun avulla voi tarjota oppilaille elämyksiä. Kokemusmaailman rikastuttaminen ja hetkeen pysähtyminen ovat yksi keino tarjota nuorelle tilaisuus pysähtyä ja vain olla. Kuuntelussa ei tarvitse suorittaa mitään, lähinnä tarvitsee tarkastella itseään. Kuuntelu on kuitenkin oiva tapa linkittää musiikin luomat mielikuvat ja musiikin herättämät ajatukset esimerkiksi musiikin historian opiskeluun. Klassisesta musiikista nousee varmasti erilaisia teemoja kuin pop- ja rock-musiikin historiasta.

Yksi esimerkki mielikuvien herättämisestä musiikin kuuntelun avulla löytyy Musiikin mestarit 5–6 –kirjasta. Teoksena toimii Anssi Tikanmäen Maisemakuvia Suomesta (Musiikin mestarit 2011 5–6, 8–9a). Kappaleeseen voi linkittää tarinan kertomista, musiikkimaalaamista tai tarinan itse luomista.

Opettaja voi heijastaa taululle kuvan tai laittaa vain musiikin soimaan. Tehtävän tarkoituksena on ”kaivaa” nuorista esiin musiikin herättämiä mielikuvia tai tuntemuksia. Lisäksi erilaisia näytteitä ja niiden luomia tunnetiloja voidaan verrata keskenään. Tämä luo myös hedelmällisen pohjan musiikin vaikutuksista keskustelemiselle.

Tehtävän kanssa kannatta edetä varoen, varsinkin silloin, kun opettaja yrittää tämänkaltaista kuuntelutehtävää ensimmäistä kertaa. Ei kannata odottaa, että oppilaat olisivat heti valmiita keskustelemaan tai että heissä edes viriäisi mitään mielikuvia tai että he osaisivat heti ilmaista itseään niin kuin tuntevat. Kuunteluun voi antaa tehtäväksi esimerkiksi miettiä, sopiiko kuunneltava musiikki taululla näkyvään kuvaan. Tällöin oppilas tulkitsee ikään kuin vahingossa musiikin aiheuttamia mielikuvia ja vertaa niitä näkemänsä kuvan assosiaatioihin.

### 7.3.2 Erilaisia kuuntelutehtäviä

Kuuntelukertojen edetessä ja oppilaiden harjaantumisen kasvaessa opettaja voi tehdä kuuntelutehtävistä monimutkaisempia tai suurempia. Tällöin voidaan myös esimerkiksi kokeilla aikaisemmin ehdottamaani rentoutumisharjoitusta tai jotakin muuta mielikuvaharjoitusta. Lisäksi sitten, kun tarpeeksi vankka pohja on luotu, oppilaat voivat maalata musiikkia eli maalata paperille musiikin herättämiä mielikuvia. He voivat myös keksiä oman tarinan kuulemansa musiikin pohjalta – vain mielikuvitus on rajana.

Musiikilla vaikuttaminen ja musiikin kuuntelu voidaan kääntää myös toisinpäin. Opettaja voi lukea oppilaille jonkin tarinan, johon sitten musiikin avulla luodaan erilaisia tunnetiloja ja musiikkimaisemia. Tarinana voi toimia esimerkiksi jonkin kappaaleen sanat, jotka eivät ole oppilaille tuttuja. Lopuksi kuunnellaan jokaisen ryhmän tulkinta kappaleesta sekä alkuperäinen versio. Tässä on hedelmällinen pohja huomauttaa oppilaille jokaisen ihmisen subjektiivisuudesta. Voi olla myös hyvä muistuttaa oppilaita, että olemme kaikki erilaisia, mutta toisen tapa tehdä ei ole yhtään sen oikeampi kuin oma tapa – se on vain erilainen.

## 7.4 Musiikkiliikunnasta

Yläkouluikäisiä on vaikea saada liikkumaan musiikin mukana. Se tuntuu oppilaista usein nololta. Omassa opetuksessa olen huomannut, että jos luokassa on jotakin ongelmia, ne näkyvät eniten laulun ja musiikkiliikunnan osa-alueilla. Pilkkakomentit ja naurahdukset ilmentävät usein luokan ongelmia. Tällaisissa tilanteissa pienikin kädenheilautus on opettajalle kuin lottovoitto. Kehonkaava muuttuu rajusti nuoruusiässä, sillä murrosiässä nuoren keho ja mieli ovat suuren inventaarion alla. Vuorinen (1997) kuvaa tätä muutosta mielen kalusteiden vaihdokseksi – nuori sisustaa lähes

kokokaan mielensisäisen kotinsa uusiksi. Olisi tärkeää, että nuori saisi tutustua uuteen kehoonsa ja oppia vähitellen hyväksymään tapahtuvat muutokset. Opettajan tehtävänä on rohkaista nuorta tällaiseen kokeiluun.

Luokassa liikkuminen voi alkaa pienestäkin asiasta: ”näytä kädellä, millainen liike musiikissa mielestäsi on”. Kaikki hölmöt ja hassut harjoitukset saattavat myös saada oppilaat innostumaan, sillä tietyn rajan ylittyttyä harjoituksesta tuleekin oppilaiden mielestä ”siistiä”. Outo saa olla, kunhan on tarpeeksi outo. Tämän olen myös huomannut omassa opetuksessani. Tarpeeksi hauska tai outo tehtävä antaa luvan olla hieman vapaammin ja oppilas saa hassutella rauhassa. Ehkä tehtävän omituisuus on oppilaalle tällöin peruste päästää hetkeksi irti siitä kontrollista, joka hänellä normaalisti on käytössä. Opettaja voi käyttää tätä ”hulluutta” hyväkseen ja kehittää musiikkiliikuntaa pienestä liikkeestä aina rohkeampaan itseilmaisuun. Tärkeintä on luoda turvallinen ilmapiiri tämänkaltaiselle toiminnalle.

#### **7.4.1 Musiikkiliikuntaharjoituksia**

Musiikkiliikuntaa kannattaa soveltaa heti alusta asti, sillä liikkuminen musiikin mukana on erittäin henkilökohtaista ja voi tuntua yhtäkkiä kesken lukuvuotta vaikealta, jos se tehdään silloin ensimmäistä kertaa. Musiikkiliikunta on järkevää aloittaa pienistä liikkeistä, yksinkertaisimmillaan taputuksista. Esimerkiksi laulukappale ”Sinä oot, sä kaveri oot” (ks. 7.1.1 Laulamisen aloittaminen ja pohjan luominen) luo oivan pohjan erilaisille kehorytmeille. Taidot harjaantuvat, mitä enemmän niitä harjoitellaan.

Musiikkiliikuntaa voi pienien alkukokeilujen jälkeen syventää monimutkaisemmaksi kehorytmiharjoitteluksi. Yksi esimerkki mukaansatempaavasta bodypercussion-kappaleesta, johon voi hyvin myös yhdistää laulun sekä kehosoitinimprovisoinnin,

on Move your body (Musiikin mestarit 7 2003, 12). Kokeilin tätä seitsemännen luokan musiikintunnilla. Vaikka luokassa oli jonkin verran ongelmaa, he lähtivät harjoitukseen innokkaasti mukaan. Asiaa saattoi helpottaa se, että kaikki olivat omilla paikoillaan ja opettaja oli edessä. Toisaalta esimerkiksi liikuntasali voisi tällaisessa tapauksessa toimia oivana tilana. Oppilaat voisi asettaa riviin, niin etteivät he näkisi, mitä edessä oleva tekee. Rivissä vierustoveriakaan ei ole niin helppo tarkkailla.

Opettajan on hyvä näyttää esimerkkiä ja esimerkiksi tahallaan tehdä väärin luokan edessä. Virheisiin tulee suhtautua itselle nauraen ja hyväntahtoisesti. Näin opettaja viestittää oppilaille, että tekemisen ei tarvitse olla täydellistä ja erehtyminen on sallittua. Näin ollen oppilaan on helpompi lähteä kokeilemaan ja yrittämään itse. Lisäksi on tärkeää muistuttaa oppilaille, ettei toisten tekemiä virheitä saa pilkata eikä niistä tarvitse huomauttaa.

Bodypercussioiden käyttö on varsin kiitollista ja helppoa, sillä oppilaille on aina oma soittimensa mukanaan, nimittäin itsensä. Kehorytmejä voi yhdistää lähes mihin tahansa kappaleeseen ja se on oiva tapa tutustua esimerkiksi muiden maiden musiikkiin. Afrikkalaiset rytmit tai samban svengi jäävät helpoimmin mieleen, kun ne on itse tuntenut kehossaan.

#### **7.4.2 Musiikki ja tanssi**

Tanssi on yksi vanhimmista musiikkiliikuntamuodoista. Paritanssi ei välttämättä murrosiässä ole houkuttelevin musiikkiliikunnan muoto. Sitä varten musiikkiliikunnan voi piilottaa eri musiikkikulttuureihin. Esimerkiksi afrikkalaista musiikkia käsiteltäessä opettaja voi perustella tanssin musiikin ”pakolliseksi” osaksi. Tanssi-sanan käyttäminen ei ole välttämätöntä, vaan opettaja voi todeta, että Afrikassa ”liikutaan” aina musiikin mukana. Liikunnan tullessa enemmän tutuksi opettaja voi laajentaa

musiikkiliikuntaa suomalaiseen kansantanssiin, rivitanssiin, sambaan tai mihin ikinä oppilaat vain lähtevät mukaan. Esimerkiksi afrikkalaisesta kappaleesta, johon voi liittää laulun (myös moniäänisesti), soiton ja tanssin – aivan kuten afrikkalaiseen musiikkikulttuuriin kuuluu, on Ziwele mama (Musiikin mestarit 5–6 2011, 82–83).

Kevyen aloittelun ja kokeilun jälkeen tanssia voi vähitellen alkaa yhdistää muihin osa-alueisiin. Opettaja voi erilaisten harjoitusten myötä lähteä rohkeammin kokeilemaan oppilaiden rajoja itsensä ilmaiseen kehonsa avulla. Onnistuneessa kokeilussa oppilaat kykenevät ja uskaltavat lopulta ilmaista itseään luovasti erilaisten musiikkinäytteiden tahtiin. Tämä linkittyy myös musiikin kuunteluun ja musiikin herättämiin mielikuviin. Omalta kohdalta minulla on kokemusta juuri kyseisen kappaleen opetuksesta, tosin lukioikäisille. Liike auttoi oppilaita oppimaan kappaleen poljennon huomattavasti nopeampaa kuin ilman liikettä. Liike usein konkretisoi kappaleen tunnetta tai svengiä, joten se on siksikin perusteluta yhdistää kappaleeseen.

Kaiken kaikkiaan musiikki on niin kokonaisvaltaista, ettei sen eri osa-alueita voi erottaa toisistaan. Soitettaessa kuunnellaan ja lauletaan, laulaessa mietitään tekstiä, jota voidaan soittaessakin kuunnella. Tekstit saattavat itsessään herättää oppilaissa jotakin ajatuksia, mutta opettaja voi myös nostaa esiin erilaisia teemoja, joita hän haluaa oppilaidensa kanssa käsitellä. Musiikki on oiva väline kasvattaa ja tukea oppilaan minää. Sen avulla voidaan vahvistaa itsetuntoa ja saada oppilaat kokemaan erilaisia elämyksiä, jotka osaltaan rikastavat oppilaan kokemusmaailmaa ja mielikuvitusta. Musiikin moninaisuutta kannattaa ehdottomasti hyödyntää, sillä koulun tärkein tehtävä on kasvattaa lapsista ja nuorista yhteiskuntakelpoisia, terveitä ja tasapainoisia yksilöitä.

## 8 POHDINTA

Lähtiessäni tutkimaan terapeutista musiikkikasvatusta ajattelin, että tämä aihe on jotain elämää suurempaa, jota toteuttaakseen opettajan pitää lukea itselleen vähintään toinen ammatti. Tutkiessani eri lähteitä, tutustuessani terapian keinoihin ja musiikin merkitystä miettiessäni aloin vähitellen vakuuttua siitä, ettei kysymys ole mistään salatieteestä – pikemminkin asenteesta.

Musiikinopettaja on erikoisasemassa muihin opettajiin nähden: musiikki on luonteeltaan sellainen oppiaine, jossa on helppo näyttää ja antaa itsestään jotain. Musiikin avulla on mahdollista päästä paljon lähemmäksi oppilasta kuin esimerkiksi opettamalla matematiikkaa. Musiikinopettaja voi tarjota oppilaalle sellaista turvaa ja läheisyyttä, mitä vaikeassa kasvuvaiheessa oleva nuori juuri tarvitsee. Välittäviä aikuisia ei koskaan voi olla liikaa. Opetustyön ohella tehtävä kasvatustyö tosin kuormittaa henkisesti. Ainakin omalta kohdaltani voin sanoa, että huolehdin ja huolestun helposti, jos näen jonkun voivan huonosti. Mietin kovasti, miten voisin mahdollisimman paljon olla avuksi.

Musiikkiterapiasta lukiessani tulin entistä enemmän vakuuttuneeksi niistä lukemattomista keinoista, joita musiikki tarjoaa ihmisen psyyken tukemiseen. Musiikki tavoittaa ihmisen kerralla niin monitasoisesti, että vaikutuksia on lähes mahdotonta määritellä tarkkaan. Voimme huomata musiikin aiheuttamat fysiologiset vaikutukset, mutta samalla voimme epäonneksemme unohtaa kognitiivisen puolen tai musiikin aikaansaamat tunnevaikutukset.

Musiikkia käytetään iästä, kulttuurista, sosiologisesta taustasta tai sukupuolesta riippumatta. Se on keino vaikuttaa muihin tai sen avulla voidaan luoda yhteishen-



keä. Musiikkia esittävät taitelijat haluavat ilmaista itseään ja antaa näin kuulijalleen osan niistä kokemuksista, joita hän itse tuntee musiikkia esittäessään. Musiikki herättää mielikuvia, virkistää muistia, musiikin harrastaminen parantaa sekä fyysistä että psyykkistä olotilaa ja se on monelle kanava prosessoida omia ongelmia ja tunteita. Musiikki vetoaa ja vaikuttaa ihmiseen ja jokaisella on oma subjektiivinen suhtautumisensa musiikkiin.

Nuori kokee valtavan määrän mullistuksia tullessaan murrosikään. Kehitystehtäviin kuuluu oman identiteetin vakiintuminen ja oman minän määrittäminen. Usko itseeseen on hatarassa, sillä alati muuttuva kroppa ja ajatukset saavat murrosikäisen mielen keskelle massiivista myllerrystä. Vanhemmista irtautuminen tuottaa tuskaa niin kotona kuin koulussakin. Kaverit ovat entistä tärkeämpiä ja uusia tuntemuksia toista ihmistä kohtaan alkaa herätä. Ei siis ole mikään ihme, että nuori kapinoi ja voi pahoin. Varsinkin silloin, jos hänellä ei ole ketään, johon purkaa tuon kaiken pahan olon, joka sisällä jyllää.

Koulu on kuin yhteiskunta pienoiskoossa. Se on kodin lisäksi sellainen paikka, jossa opetellaan elämään ja olemaan toisten kanssa. Moni oppilas on koulussa enemmän opettajien kanssa koulussa kuin vanhempiansa kanssa kotioiloissa. Opettaja ei siis ole vain joku ihminen nuoren elämässä, vaan esimerkki turvallisesta aikuisesta, johon pitäisi pystyä luomaan turvallinen kiintymyssuhde. Näin ei kuitenkaan aina ole. Siksi niiden opettajien, joilla on mahdollisuus päästä lähelle nuoren elämää, tulisi kaikin tavoin tukea oppilaita kohti tasapainoista ja tervettä kasvua.

Halusin tutkia musiikkiterapian mahdollisuuksia musiikinopetuksessa koulussa. Tulin aiheeseen syvällisesti tutustumalla siihen tulokseen, että musiikkikasvatus kouluissa ei ole kaukana musiikkiterapiasta. Kouluissa tosin ei paneuduta niin syväle joihinkin ongelmiin kuin terapiassa eikä ole tarvettakaan. On kuitenkin tärkeää

muistaa, että – niin hyvässä kuin pahassakin – musiikki vaikuttaa ja musiikilla voidaan vaikuttaa ihmiseen.

Laatimani oppimateriaali on laaja, muttei kovin tarkka. Musiikin rajattomien mahdollisuuksien vuoksi, on erittäin vaikea määritellä sellaisia spesifejä ohjeita, joiden mukaan olisi kenen tahansa helppo toimia. Laulamissa olen keskittynyt oman äänen rohkeaan käyttöön, laulutekniikan harjoitteluun ja tekstien sisältöihin. Löyhät ohjeistukset saattavat osaltaan jäädä kauaksi siitä ajatuksesta, joka niiden takana piilee. Uskallus omaan äänenkäyttöön on jo itsessään itsetuntoa vahvistavaa. Olen omassa opetuksessani huomannut, miten pienen taivuttelun jälkeen oppilas on uskaltanut kokeilemaan jotakin uutta. Seuraukset ovat selvästi havaittavissa, eikä ole mitään sen palkitsevampaa kuin nähdä oppilaan oma innostus ja ylpeys siitä, että hän on uskaltanut. Tällaisessa tilanteessa luokkatoverit usein myös antavat myönteistä palautetta.

Laulamiseen rohkaiseminen ja laulamisen sujuminen ovat oma lukunsa. Annan esimerkeissä ymmärtää, että näissä asioissa voi olla vaikeuksia, mutten välttämättä osaa tarjota niihin ratkaisuja. Tässä tilanteessa ”voi”-sanon kannattaisi ehkä korvata sanalla ”on”, sillä vaikeuksia tulee varmasti olemaan. On kuitenkin paljon kiinni ryhmän dynamiikasta, miten ongelmat saadaan ratkaistuiksi – vai saadaanko.

Oman kokemusmaailman jakaminen voi myös olla pelottavaa ja tuntua oppilaasta ahdistavalta. Paneudun opetusmateriaalissani laulujen sanojen ja sisältöjen merkitykseen. Nämä ovatkin tärkeitä, joskin myös herkkiä aihealueita. En voi taata, että oppilaat koskaan saavat kokemusta siitä, että kappale kosketti heitä jotenkin tai että he pystyisivät työstämään omia tunteitaan koulun musiikintunneilla. On sanomattakin selvää, ettei kaikki voi tavoittaa eikä jokainen tehtävä aina onnistu.

Oppilaan näkökulmasta musiikkiterapian tuominen musiikinopetukseen tuskin välittyy selkeästi – ja hyvä niin. Oppilasta ajatellen pelkkä yhdessä tekeminen voi olla itsetuntoa vahvistavaa ja minuutta tukevaa. Lisäksi yhdessä tekemisen tasapuolisuus kaikessa, mitä musiikin tunneilla tehdään, luo oppilaaseen turvallisuuden tunnetta. Oppilaille on tärkeää tuntea itsensä samanarvoiseksi kuin muut. Sen vuoksi tasapuolinen kohtelu on eriarvoisen tärkeää. Tämä näkyy myös siinä, että jokaisella on oltava mahdollisuus osallistua yhtä paljon opetukseen ja opettajan antamiin tehtäviin. Näin esimerkiksi harjoittelussa sellaisia luokkia, joissa muutama oppilas istui tunnista toiseen luokan perällä tekemättä mitään. He katselivat kaksoistunnin kengänkärkiään tekemättä mitään. Tätä en halua omassa opetuksessani tapahtuvan, ja siksi esimerkiksi painotan opetusmateriaalissani mieluummin liian helppoja kuin liian vaikeita tehtäviä.

Aina ei tarvitse keskittyä tekemään terapeutista musiikkikasvatusta. Uskon, että se olisi sekä opettajalle että oppilaille äärimmäisen raskasta. Musiikin tarjoamat ilot ja kokemukset voivat varsin hyvin toteutua aivan tavallisella musiikin tunnilla ilman terapeutista päämäärää. Joskus pelkkä tekeminen ja hetkessä oleminen on rentouttavaa ja terapeutista ilman siihen pyrkimistä. Lisäksi oppilaiden näkökulmasta jatkuva analysoiminen ja merkitysten hakeminen voi tuntua ikävältä ja työläältä. Opetusmateriaalini tarjoaa ideoita, joita voi opetuksessaan toteuttaa, mutta tarkoituksenani ei ole, että jokaiseen musiikintuntiin ahdettaisiin jokin terapeutista sisältöä tai tietty terapeutin päämäärä.

Joskus on myös vaikea tai oikeastaan mahdotonta tietää, mitä ongelmia kouluissa todella on. Kukin tapaus on omanlaisensa ja jokaisella ryhmällä on omat kompastuskivensä. Uskon kuitenkin vahvasti, että nuorten kasvua voidaan tukea ja eri opetusryhmien ongelmia voidaan korjata musiikin avulla. Tämä vaatii musiikin lisäksi halua ja tahtoa vaikuttaa, pitkäjänteistä työtä nuorten kanssa sekä välittämistä ja kärsi-

vällisyyttä. En väitä, että kehittämäni materiaali on ainoa oikea tapa. Olen huomannut itse opetuksessani ja osittain näitä terapeuttisia elementtejä mukaan ujuttamalla, että oppilailla on todellinen tarve purkaa itseään ja sisintään. Joillekin tämä purkautuminen voi tapahtua vaikka liikuntatunnilla. Pyrin omalta osaltani tarjoamaan oppilaille kaikkea sitä, mitä minulla on annettavana. Olen huomannut, että läsnäolo ja välittäminen ovat tärkeitä asioita kehittyvälle nuorelle. Haen opetusmateriaalissani erilaisten tehtävien kautta luomaan sellaista ilmapiiriä ja asennetta luokkaan, että jokainen voisi tuntea itsensä tärkeäksi ja kelpaavaksi.

Musiikkiterapian yhdistäminen musiikkikasvatukseen on opettajalta tietoinen valinta, joka vaatii opettajalta paljon, mutta antaa myös sitä vastoin varmasti paljon. Kysymymerkiksi jäi vielä kaiken tutkimisen, mikä musiikissa loppujen lopuksi on se, mikä vaikuttaa. Miksi jokin saa meissä aikaan tietynlaisia mielikuvia? Miksi joku toinen kokee saman musiikin ahdistavan, kun joku toinen pitää sitä hienona ja viihdyttävänä? Miksi juuri musiikilla on näitä vaikutuksia? Voiko olla, ettei terapeuttista musiikkikasvatusta oikeasti ole? Onko kyse vain opettajan asenteesta vai ovatko tietyt perusasiat (yhdessä tekeminen, tasapuolisuus, osallistaminen) luokassa itsessään terapeuttisia?

Musiikki on edelleen minulle ratkaisematon mysteeri. Tuntuu siltä, että monelle tutkijallekin musiikki on tutkimusaiheena loputtomien uusien tulosten kenttä. Esimerkiksi musiikkia ja tunteita on viime aikoina alettu tutkia enemmän. Vielä on kuitenkin suhteellisen hämärää, miksi juuri musiikki vaikuttaa eniten tunteisiin ja miksi se on tehokkain keino prosessoida erilaisia kokemuksia ja elämäntilanteita. Urheilullakin on tunnetusti positiivisia vaikutuksia ihmisen psyykeen, mutta musiikki tuntuu olevan useimmissa tutkimuksissa kuitenkin tehokkain keino. Tällaiset tulokset ja ajatukset kiehtovat kovasti. Toivon, että saan elämäni aikana edes hieman lisää vastauksia mieltäni askarruttaviin kysymyksiin.

Haluaisin olla tulevaisuudessa sellainen opettaja, jonka oppilaat kokevat lämpimäksi ja välittäväksi. Haluaisin tarjota heille turvaa ja apua, jos he sellaista tarvitsevat. Uskon pystyväni luomaan oppilaisiin turvallisen suhteen musiikkiterapian keinoja käyttämällä tai pikemminkin musiikin moninaisen luonteen ymmärtämällä ja rajoittomia käytötapoja hyödyntämällä. Aion omassa opetuksessani keskittyä kehittämäni opetusmateriaaliin ja kerätä kokemuksia terapeutisesta musiikkikasvatuksesta. Voi olla, etten koskaan saa vastausta kysymyksiini, mutta aion kuitenkin yrittää. Toivon kovasti, että oppilaat pystyvät lähestymään minua asiassa kuin asiassa. Haluan myös kovasti rikastuttaa oppilaiden kokemusmaailmaa ja tarjota heille mahdollisuuksia nauttia musiikista ja käyttää sitä monipuolisesti omaa elämäänsä värittämään.

## LÄHTEET

- Ahonen, H. (1993). *Musiikki. Sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, H. (2011). Improvisaatio – itsen toteuttamista ja ihmisen ikävää toisen luo. Teoksessa L-M. Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 57, 12–34.
- Ahonen-Eerikäinen, H. (1998). *”Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Ala-Ruona, E. Saukko, P. & Aarre, T. (2007). *Musiikkiterapiapalvelut*. Suomen musiikkiterapiayhdistys ry.
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *Cambridge university press* 27 (3), 241–253.
- Anttila, S. & Hietapakka, K. (1999). *Musiikki työvälineenä kokonaisvaltaisessa opetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Pro gradu.
- Bojner-Horowitz, E. & Bojner, G. (2007). *Mielihyvää musiikista*. Helsinki: WSOY.
- Davis, W. B., Gfeller, K. E. & Thaut, M. H. (1999). *An Introduction to Music Therapy. Theory and Practice*. (2. painos). Boston : McGraw-Hill.
- Eerola, T. & Saarikallio, S. (2010). Musiikki ja tunteet. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 259–279.
- Erikson, E. H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta*. (E. Huttunen käänt.) Jyväskylä: Gummerus. Alkuperäisjulkaisu 1950.
- Evijärvi, P., Nikander, L. & Oksanen, T. *Musiikin mestarit 7*. Helsinki: Otava.
- Fadjukoff, P. (2009). Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa R-L Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–193.

- Heal, M. & Wigram, T. 1999. *Musiikkiterapia. Hoitotyöstä kasvatukseen*. Helsinki: Oy UNIPress Ab.
- Huottilainen, M. (2010). Kuulojärjestelmä. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 47–56.
- Huottilainen, M. (2011). Aivotutkimus tunnistaa musiikin erityisen merkityksen ihmiselle. Teoksessa L-M. Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 57, 35–52.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2003). *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Kivelä-Taskinen, E. & Setälä, H. (2006). *Rytmikylpy*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kiviniemi, L. 2009. Nuorten omat kokemukset psyykkisestä pahoinvoinnista ja paranemisesta. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 111–120.
- Lehikoinen, P. (1973). *Parantava musiikki*. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Lehtonen, K. (1989). *Musiikki terveyden edistäjänä*. Helsinki-Porvoo: WSOY.
- Lehtonen, K. (2011). Musiikki ja mielikuvat. Teoksessa L-M. Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 57, 71–94.
- Lilja-Viherlampi, L-M. (2007). *"Minunkin sisällä soi!" – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Lämsä, A-L. (2009). Yhteiskunnan muutos ja elämän riskit. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 21–32.
- Lämsä, A-L., Kiviniemi, L. & Pönkkö, M-L. (2009). Kiusatun leima ja itsetuhoinen elämäntapa. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Mun on paha olla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 97–109.
- Mali, M., Puhakka, T., Rantaruikka, T. & Sainomaa, K. 2011. *Musiikin mestarit 5–6. Opettajan kirja*. Helsinki: Otava.

Musiikkiterapiayhdistys ry. Haettu 5.4.2012 osoitteesta

[http://www.musiikkiterapia.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=56&Itemid=67](http://www.musiikkiterapia.net/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=67).

MUTE. Musiikin teoriaa verkossa. Ääni. Tampereen yliopisto. Haettu 6.6.2013 osoitteesta

<http://www15.uta.fi/arkisto/mustut/mute/aai01.htm>

Opetushallitus. Säädökset ja ohjeet. Haettu 3.6.2013 osoitteesta

[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*, POPS (2004). Helsinki: Opetushallitus.

Saarikallio, S. (2005). Musiikki nuorten tunteiden säätelyn keinona. *Musiikkiterapia* 2005(2), 14–24.

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

Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.

Saarikallio, S. (2010). Musiikin tunnemerkit arkielämässä. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 279–293.

Tervo, J. (2003). *Teräskitarra – musiikkiterapia nuoruusiässä*. Oulu: Kajo.

Turunen, E. (2009). *Kohti terapeutista musiikkikasvatusta*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.

Vuorinen, R. (1997). *Minän synty ja kehitys*. Helsinki: WSOY.

Wais, M. (2005). *Lapsuus ja nuoruus nykyaikana – kasvatuksen mielekkyydestä ja mielettömyydestä*. (A. Kiefer & A. Eklund-Schöpper käänt.) Suomen antroposofinen liitto. Alkuperäisjulkaisu 2000.