

# **SYRJÄYTYMISEN EHKÄISEMISEN MAHDOLLISUUDET YLÄKOULUN MUSIIKINOPETUKSESSA**

Mika Vesalainen  
Kandidaatintutkielma  
Musiikkikasvatus  
Musiikin, taiteen ja  
kulttuurin tutkimuksen laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2023

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä</b> Mika Vesalainen	
<b>Työn nimi</b> Syrjäytymisen ehkäisemisen mahdollisuudet yläkoulun musiikinopetuksessa	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Kandidaatintutkielma
<b>Aika</b> Kevät 2023	<b>Sivumäärä</b> 36 sivua
<b>Tiivistelmä</b> <p>Tämä kandidaatintutkielma on kirjallisuuskatsaus nuorten syrjäytymiseen ja sen ehkäisemiseen. Erityisesti keskityn musiikinopettajan näkökulmaan ja siihen, kuinka yläkoulun musiikinopetuksen kautta voisi ehkäistä nuorten syrjäytymistä. Esittelen aihepiiriin liittyvät keskeisimmät tutkimukset sekä siihen liittyvää kirjallisuutta. Avaan käsitteitä: sosiaalinen vuorovaikutus, sosiaaliset taidot, vuorovaikutusilmapiiri, ryhmä, syrjäytyminen ja syrjiminen sekä syrjäytymisen riskitekijät ja ehkäiseminen. Pohdin musiikinopettajan roolia syrjäytymisen ehkäisemisessä sekä siihen liittyviä teemoja.</p> <p>Syrjäytyminen on tärkeä aihe sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta. Tässä kirjallisuuskatsauksessa havaitsin, että ystävyysuhteiden puuttuminen on syrjäytymistä lisäävä riskitekijä sekä, että myönteisillä tunnekokemuksilla on yhteys parempaan koulumenestykseen ja parempiin sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin. Lisäksi havaitsin, että emootiot joko mahdollistavat tai rajoittavat oppilaiden toimintaa esimerkiksi yhteismusisointitilanteissa. Koko luokan yhteismusisointitilanteet voivat parhaimmillaan synnyttää myönteistä vuorovaikutusta ihmisten välille ja olla mahdollistamassa sellaista ilmapiiriä, jossa on hyvä olla ja turvallista tehdä myös virheitä. Musiikkikasvatus voi kulttuurillisen moniulotteisuutensa vuoksi toimia myös asennekasvattajana ja tällä tavoin avartaa nuoren kokemusmaailmaa ja sillä tavoin myös ehkäistä syrjäytymistä.</p>	
<b>Asiasanat:</b> syrjäytyminen, musiikkikasvatus, yläkoulu, yhteismusisointi, positiivinen pedagogiikka	
<b>Säilytyspaikka:</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja:</b>	

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>NÄKÖKULMAN PERUSTELU JA AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET .....</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>TÄRKEIMMÄT KÄSITTEET .....</b>	<b>8</b>
3.1	SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS .....	8
3.2	RYHMÄ, VUOROVAIKUTUSSUHTEET JA YHTEENKUULUVUUDEN TUNNE .....	9
3.3	SYRJÄYTYMINEN, SYRJIMINEN JA SYRJÄÄN VETÄYTYMINEN .....	10
3.4	SYRJÄYTYMISEN RISKITEKIJÄT JA EHKÄISEMINEN.....	12
<b>4</b>	<b>MUSIIKINOPETTAJAN MAHDOLLISUUDET NUOREN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISEMISESSÄ .....</b>	<b>15</b>
4.1	MUSIIKINOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMA .....	15
4.2	MUSIIKINOPETTAJAN ASiantuntijuus ja kompetenssit .....	16
4.2.1	<i>Musiikillinen kompetenssi .....</i>	<i>16</i>
4.2.2	<i>Sosiaalinen kompetenssi .....</i>	<i>18</i>
4.2.3	<i>Emotionaalinen kompetenssi .....</i>	<i>18</i>
4.3	OPETTAJAN IHMIS- JA OPPIMISKÄSITYKSET .....	19
4.4	OPETTAJAN PEDAGOGIIKKA .....	21
4.4.1	<i>Oppilaslähtöisyys, inklusio ja eksklusio .....</i>	<i>24</i>
4.4.2	<i>Musiikkituntien oppimisympäristö ja työtavat .....</i>	<i>25</i>
<b>5</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>27</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>33</b>

# 1 JOHDANTO

Syrjäytyminen on sekä yhteiskunnan että yksilön itsensä kannalta haitallinen ilmiö. Itseäni kiinnostaa erityisesti se, kuinka syrjäytymistä voitaisiin ehkäistä jo yläkoulussa ja miten musiikinopetus voisi toimia edesauttavana tekijänä yksilön integroitumisessaan osaksi yhteiskuntaa. Jotta syrjäytymistä voidaan ehkäistä, tulee myös ymmärtää syrjäytymiseen liittyviä riskejä. Syrjäytymisen ehkäisemisen aihe on tärkeä ja ajankohtainen, koska useat tutkimukset osoittavat, että lasten hyvinvoinnilla on suora yhteys heidän koulumenestykseensä. Syrjiminen voi pahimmillaan johtaa siihen, että lapsi ja nuori ei pysty sopeutumaan yhteiskuntaan puhumattakaan hänelle itselleen siitä koituvasta haitasta.

Koin lapsuudessani ulkopuolisuuden tunnetta muutettuamme perheenä ulkomailta Suomeen. Kolmannelle luokalle siirryttäessä uusi asuinpaikkakunta ja uudet sosiaaliset suhteet aiheuttivat minulle alussa haastetta sopeutua ja saada ystävyysuhteita. Tämä kokemus on saanut minut pohtimaan, millä tavoin musiikinopettaja voisi vaikuttaa siihen, että kaikki oppilaat voisivat kokea kuuluvansa luokkayhteisöön.

Oman kokemukseni mukaan yhteismusisoinnin kautta voivat kulttuurisilta ja maailmankatsomuksellisilta taustoiltaankin erilaiset ihmiset kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Voisiko siis yläkoulun musiikinopetus toimia oppilaiden yhteisöllisyyden, keskinäisen arvostuksen ja kunnioituksen ilmapiirin luoja? Mahdollistaisiko musiikinopetus erilaisuuden ymmärtämistä ja arvostamista? Millaisiin seikkoihin musiikinopettajan tulisi kiinnittää huomiota, jotta oppilaat voisivat oppia näitä taitoja?

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) on huomioitu musiikillisten taitojen edistämisen lisäksi tavoite edistää oppilaan suhdetta ympäristöönsä ja muun muassa lisätä hänen ymmärrystään erilaisista kulttuureista. Voisivatko oppilaat siis oppia paremmin arvostamaan toinen toistaan musiikinopetuksessa tapahtuvan yhteisen toiminnan kautta? Mitkä ovat musiikinopetuksen mahdollisuudet taito- ja taideaineena synnyttää sellaisia oppimistilanteita, jossa kaikki opiskelijat voisivat kokea olevansa tervetulleita? Olisiko musiikinopetuksen kautta siis mahdollista ehkäistä kokoemusta ulkopuolisuudesta?

Tässä kandidaatintutkielmassani perehdyn ennen kaikkea siihen, mitkä seikat vaikuttavat syrjäytymiseen ja millä tavoin musiikinopettaja voisi vähentää oppilaan ulkopuolisuuden tunnetta ja syrjäytymisriskiä. Käsittelen myös opettajan eri kompetensseja, ryhmänhallintaitoja sekä pedagogiikkaa, koska niillä kaikilla on merkitystä luokassa mukana olevien keskinäisten suhteiden muodostumiseen ja kehittymiseen.

Opettajan pedagogiikkaan ja opetusmetodeihin vaikuttaa myös hänen ihmiskäsityksensä. Tämän vuoksi pidän ihmiskäsityksien tutkimista oleellisena osana tätä tutkielmaa. Kiusaaminen itsessään varmasti on usein osatekijänä siihen, että ihminen syrjäytyy. Käsittelen kuitenkin tässä kirjallisuuskatsauksessani kiusaamista lähinnä KiVa -kouluohjelman näkökulmasta, koska keskityn kandidaatintutkielmani rajauksen vuoksi ennen kaikkea opettajan näkökulmaan. Aihepiirin rajauksen vuoksi joudun myös jättämään vähemmälle huomiolle inklusiivisen ja eksklusiivisen opetuksen vertailun.

## 2 NÄKÖKULMAN PERUSTELU JA AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Syrjäytymistä ja sen ehkäisemistä ei juurikaan ole tutkittu musiikkikasvatuksen näkökulmasta Suomessa. Sen sijaan musiikkikasvatuksen opinnäytetöissä on tutkittu jonkin verran oppilaan minäpystyvyyteen sekä luokkayhteisön vuorovaikutusilmapiiriin liittyviä aiheita. Muiden tieteen alojen puolella syrjäytymiseen liittyvää aihepiiriä on tutkittu laajemmin.

Killen, Rutland ja Jampol (2009) tutkivat lapsuuden ja nuoruuden sosiaalista syrjäytymistä. Killenin ym. (2009) mukaan syrjäytymiseen liittyvä tutkimus on painottunut useimmiten yksilöön ja siihen, miten ja miksi yksilö kokee joutuvansa syrjityksi. Vähemmän tutkimuksia on heidän mukaansa tehty liittyen siihen, miten ryhmä vaikuttaa yksilön syrjäytymiseen. (Killen ym. 2009, 249.)

Laursen, Bukowski, Aunola ja Nurmi (2007) tutkivat ystävyysuhteiden merkitystä syrjäytymistä ehkäisevänä tekijänä. He havaitsivat, että ystävyysuuhde voi toimia syrjäytymistä ehkäisevänä tekijänä (Laursen ym. 2007, 10). Ystävyysuhteiden puuttumisen merkitystä toisista lapsista eristäytyvän tai ulkopuolisuutta kokevan lapsen elämässä tutkivat puolestaan Bukowski, Laursen ja Hoza (2010). He havaitsivat, että lapset, jotka välttelevät vertaistensa kohtaamista ja myös joutuvat heidän syrjimäkseen ovat merkittävästi riskialttiimpia ajan kuluessa kokemaan masennusta verrattuna niihin, joilla on yksi tai useampia ystävyysuhteita (Bukowski ym. 2010, 754).

KiVa -kouluohjelma (Kiusaamista Vastaan -ohjelma) on mielenkiintoinen tämän kandidaatintutkielman kannalta siinä mielessä, että siinä pyritään pureutumaan ennen kaikkea kiusaajien ylläpitämään statusasemaan saamalla luokan oppilaat

ymmärtämään, että kiusaajan toiminnassa ei ole mitään ihailtavaa. KiVa - kouluohjelman sisältämät oppitunnit käsittelevät myös sosiaalisten ja tunneviestinnän taitojen kehittämistä. Siksi se on minusta erityisen hyödyllinen opettamaan lapsille sellaisen ilmapiirin synnyttämistä, jonne kaikki ovat tervetulleita. KiVa -kouluohjelman pitempiaikaisia vaikutuksia ovatkin tutkineet Herkama, Kontio, Sainio, Turunen, Poskiparta ja Salmivalli (2022). He havaitsivat tutkimuksessaan muun muassa, että KiVa -kouluohjelman kiusaamista ehkäisevä vaikutus näkyi oppilaiden hyvinvoinnin paranemisena sekä heidän kokemuksenaan turvallisuuden tunteen lisääntymisestä koulussa (Herkama ym. 2022, 8).

Jellison, Draper ja Brown (2017) tutkivat haastattelututkimuksessaan inklusion ja vertaisoppimisen hyötyjä musiikkikasvatuksessa. He havaitsivat, että musiikinopetuksessa vertaisoppimisesta on erityisesti hyötyä inklusiivisissa luokissa, joissa eritasoiset oppilaat toimivat yhdessä. He esittävät, että parhaimmillaan vertaisoppimiseen liittyvät kokemukset lisäävät lasten myönteisiä asenteita toisiaan kohtaan ja tällä tavoin mahdollistavat hyväksyvän ilmapiirin syntymisen luokkayhteisöön. (Jellison ym. 2017, 19.) Tutkiessaan nuorten kokemien emootioiden välistä yhteyttä heidän saavutuksiinsa, Pekrun puolestaan (2017, 219) havaitsi, että myönteiset emootiot edesauttoivat tavoitteiden saavuttamisessa.

Stolp, Moate, Saarikallio, Pakarinen sekä Lerkkanen (2022a; 2022c) tutkivat koululuokassa tapahtuvaa yhteismusisointia sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Samaisessa tutkimuksessa he tutkivat myös opettajan uskomuksia liittyen oppilaiden yhteismusisointiin luokassa (Stolp, Moate, Saarikallio, Pakarinen & Lerkkanen 2022b). He havaitsivat muun muassa, että emootiot ovat vahvassa yhteydessä ihmisen toimintaan joko edistäen tai rajoittaen sitä (Stolp ym. 2022c, 12). Seuraavaksi avaan tutkielmani kannalta keskeisiä käsitteitä aloittaen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja siihen liittyvistä teemoista.

## 3 TÄRKEIMMÄT KÄSITTEET

### 3.1 Sosiaalinen vuorovaikutus

Ihmisten välistä toimintaa kutsutaan sosiaalisesti vuorovaikutukseksi (Kauppila 2006, 19). Se pitää sisällään sanallisen (*verbal*) ja sanattoman (*non-verbal*) viestinnän. Sanallisella viestinnällä tarkoitetaan kielellistä ilmaisua ja sanattomalla viestinnällä ihmisen kehonkieltä eleineen. (Kauppila 2006, 19-20.) Kauppila (2006, 33) toteaa, että Non-verbaalilla eli sanattomalla viestinnällä on arvioitu olevan noin kuudenkymmenen prosentin osuus viestinnästä. Haastavissa viestintätilanteissa sanattoman viestinnän on todettu olevan luotettavampaa kuin sanallisen. Hyvässä vuorovaikutustilanteessa sanallinen ja sanaton viesti ovat yhdenmukaisia keskenään. (Kauppila 2006, 33.)

Kauppila (2006) esittää, että ihmisen kasvojen ilmeet ovat helpoimmin tulkittavissa. Hänen mukaansa ihminen viestii myös hymyllään joko paljastamalla tunnetiloja tai peittämällä niitä. (Kauppila 2006, 35.) Itse aasialaisessa kulttuuriympäristössä lapsuuttani viettäneenä ymmärrän, että eri kulttuureissa hymyllä on usein erilainen merkitys. Esimerkiksi thai -kulttuurissa hymyllä voidaan ilmaista hyvin monenlaisia erilaisia tunnetiloja. Siinä missä suomalainen tulkitsee aasialaisen vain hymyilevän, ainoastaan aasialaiseen kulttuuriin perehtynyt saattaa ymmärtää mitä hymyllä missäkin tilanteessa tarkoitetaan. Viestintä voi siis myös vääristyä. Kauppila (2006, 30) esittääkin, että osa ihmisten välisten suhteiden haasteista johtuu viestintään liittyvistä virhetulkinnoista. Osa näistä viestinnän vääristymistä on tahallisia ja osa tahattomia. Ihmisten tietoiset ja tiedostamattomat puolustusmekanismit tulevat esille ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Kauppila 2006, 30.) Näillä Kauppila (2006) viittaa esimerkiksi minäkuvan ja itsetunnon häiriöihin. Esimerkiksi sosiaalisissa tilanteissa



koetut kielteiset kokemukset saattavat saada ihmisen pelkäämään uusien ihmisten kohtaamista tai tulkitsemaan väärin heidän tarkoituksensa. (Kauppila 2006, 32.)

### **3.2 Ryhmä, vuorovaikutussuhteet ja yhteenkuuluvuuden tunne**

Laine (2005) toteaa ihmisten kuuluvan erilaisiin pienryhmiin kuten perheeseen, kaveriporukkaan tai koululuokkaan. Myös poliittisia puolueita, kouluyhteisöjä tai ihmisten kansalaisuuksia voidaan pitää ryhminä. (Laine 2005, 186.) Sitä, että ihminen kehittyi osaksi yhteiskuntaa, kutsutaan sosialisatioprosessiksi (Kauppila 2006, 19). Kun puhutaan pienryhmästä, viitataan joukkoon ihmisiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja heillä on yhteisiä päämääriä tai tavoitteita ja ryhmän jäsenet tietävät kuuluvansa kyseiseen ryhmään. Ryhmän jäsenten välisiä käyttäytymisen piirteitä voidaan kutsua sosiaalisiksi kulttuuriksi. Ryhmän sisälle voi myös muodostua erilaisia suosio- ja valtasuhteita. (Laine 2005, 186.) Killen ym. (2009, 251) puolestaan esittelevät termin ryhmädynamiikka, jolla tarkoitetaan ryhmän sisäistä vuorovaikutusta, sekä sitä, miten ryhmä toimii suhteessa sen ulkopuolisiin ihmisiin.

Laine (2005) toteaa, että olipa ryhmä suuri tai pieni sen, jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa syntyy sosiaalisia normeja. Ne ovat ryhmän jäseniä kohtaan kohdistettuja odotuksia, jotka ovat yhteydessä asenteisiin siitä, miten tulisi ajatella, toimia ja käyttäytyä. Sellaisia saattavat olla esimerkiksi koulun järjestyssäännöt tai perheen sovitut kotiintuloajat. Hän jatkaa, että sosiaalisilla rooleilla tarkoitetaan ryhmän jäsenten tapaa toimia. Ryhmän sisällä olevat roolit saattavat olla erilaisia. Esimerkiksi opettajan rooli luokassa on erilainen kuin oppilaan, ja näin opettajalta ryhmän jäsenenä odotetaan erilaisia asioita kuin oppilaalta. Ihminen voi kokea ristiriitoja roolien suhteen, jos hänen rooliinsa ja asemaansa kohdistuu toisistaan

poikkeavia odotuksia. Laine (2005) esittääkin, että jokaiseen ryhmään muodostuu sosiaalinen rakenne. Tällä hän viittaa ryhmän jäsenten tarpeeseen arvioida omaa statustaan suhteessa toinen toisiinsa. Sitä, että yksi ryhmän jäsen on pidetympi kuin toinen, voidaan kutsua sosiaalisesti asemaksi. Hänen mukaansa esimerkiksi koululuokan keskinäinen arvojärjestys muodostuu tällaisista sosiaalisten asemien rakenteesta. (Laine 2005, 186-189, 195-197.)

Hännikäinen (2006, 126) esittää, että yhteenkuuluvuus on sidoksissa hyviin keskinäisiin suhteisiin ja myönteisiin emootioihin. Hän mainitsee yhteisen motiivin olevan ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen tärkeä perustus (Hännikäinen 2006, 127). Rasku-Puttonen (2006) puolestaan korostaa, että hyvän yhteisön tunnuspiirteinä on välittämisen ja keskinäisen kunnioittamisen ilmapiiri. Sen pohjana toimivat hänen mukaansa ryhmän jäsenten keskinäinen kuunteleminen, jakaminen ja keskustelu. (Rasku-Puttonen 2006, 112-113.) Hyvä vuorovaikutusilmapiiri syntyy edellä mainittujen lisäksi kokemuksesta, että ihminen pystyy vaikuttamaan omaan ympäristöönsä ja toimintaansa (Saarikallio, 2010, 283). Rasku-Puttonen (2006) toteaa, että jos ihminen kokee olevansa tarpeellinen, hänen kokemuksensa ryhmään kuulumisesta vahvistuu (Rasku-Puttonen 2006, 113). Mikä sitten saa ihmisen kokemaan ulkopuolisuutta ryhmästä? Seuraavassa luvussa käsitellään ulkopuolisuuteen ja syrjäytymiseen liittyviä teemoja.

### **3.3 Syrjäytyminen, syrjiminen ja syrjään vetäytyminen**

Syrjäytymisellä tarkoitetaan tapahtumaketjua, missä haasteet ihmisen sosiaalisessa elämässä saattavat hänet syrjään muun yhteiskunnan elämästä, määrittää Laine (2005, 207). Useimmiten prosessiin liittyy yksilön kokemusmaailmaan ja elämänhallintaan

liittyviä haasteita. Kun lapsi altistuu useammalle syrjäytymisen riskitekijälle, käytetään termiä syrjäytymisriski. (Laine 2005, 207.)

Syrjäytymisen syitä voidaan tutkia sekä syrjityn että syrjijän näkökulmasta. Syrjitty tai ulkopuoliseksi itsensä kokeva voi itse vetäytyä syrjään omasta tahdostaan tai niin, että muut jättävät hänet jonkin ryhmän ulkopuolelle (Laine 2006, 210). Syrjijät puolestaan voivat syrjiä jotakuta joko sen vuoksi, että kokevat toisessa piirteitä, joista eivät pidä, tai sen vuoksi, että kokevat itsessään epävarmuutta tai pelkoa.

Laineen (2006, 211) mukaan toisia syrjivät lapset eivät välttämättä tiedosta syitä sille miksi syrjivät toisia. Killen ym. (2009) esittävätkin, että syrjäytymisen syy voi usein olla jokin muu tekijä kuin ihmisen persoonallisuuteen liittyvät piirteet. Esimerkiksi sukupuoli, etninen tai kulttuurillinen tausta voivat olla syynä ryhmän kohdistamalle syrjinnälle yksilöä kohtaan. (Killen ym. 2009, 249.) He jatkavat, että syrjittävä kohde usein vaikuttaa siihen, miten lapset oikeuttavat itselleen toisen syrjimisen (Killen ym. 2009, 251). He esittävät, että lapset valitsevat stereotypiaa suosivan ryhmän jäsentä valitessaan. He mainitsevat esimerkkinä balettianssiryhmään osallistumishalukkuutta ilmaisevan pojan saavan tyttöön (stereotypia) verrattuna heikomman vastaanoton ryhmän jäseniltä. Toisaalta he havaitsivat, että lapset olisivat ottaneet mukaan stereotypiasta poikkeavan motivoituneisuutta ilmaiseen yksilön silloin, kun kilpailuasetelmaa stereotypiaa ja ei-stereotypiaa edustavan välillä ei ollut. (Killen ym. 2009, 255.) Laine (2006, 211) esittääkin, että torjujille ei välttämättä muodostu riittävän selkeää kuvaa torjutun persoonallisuudesta ja esittää, että tällainen jäsentymätön käsitys toisesta voi synnyttää kielteisen suhtautumisen ja johtaa toisen torjumiseen. Hän jatkaakin, että valitettavasti torjuttuja kohtaan koetut ennakkoluulot ovat voimakkaampia ja ohjaavat myös heistä tehtyjä tulkintoja kielteisemmiksi (Laine 2006, 211-212).

Osa syrjään vetäytyneistä on vetäytynyt vapaaehtoisesti syrjään ja osa taas haluaisi mukaan ryhmään, mutta ei syystä tai toisesta uskalla pyrkiä osaksi sitä (Laine 2006, 210). Laine (2006, 215) lisääkin, että syrjään vetäytyvät lapset kokevat tavallista enemmän epäonnistumista sosiaalisissa tilanteissa. Hän pohtii, että mikäli lapsi tai nuori on sekä ujo että syrjään vetäytyvä ja kokee lisäksi tulevansa torjutuksi, on hänen verrattain paljon haasteellisempaa sopeutua sosiaalisesti. Hän jatkaa, että syrjään vetäytyvillä lapsilla alkaa jo kouluikässä muodostua käsitys roolistaan sivussa olijana ja tämä puolestaan lisää heidän ahdistustaan sekä kokemustaan yksinäisyydestä. Myös heidän itsearvostuksensa heikkenee. (Laine 2006, 216.)

### **3.4 Syrjäytymisen riskitekijät ja ehkäiseminen**

Lapsen ja nuoren sosiaalisen vuorovaikutuksen suhteilla sekä niiden kehittämisellä saattaa olla hänen aikuisikänsä saakka kestäviä vaikutuksia. Riskitekijät lisäävät syrjäytymisriskiä ja suojaavat tekijät puolestaan vähentävät sitä. (Laine 2005, 207.) Laine (2005) esittääkin syrjäytymiseen liittyvien ongelmien usein kasautuvan. Tällä hän viittaa erilaisten kaverisuhteisiin liittyvien ongelmien esiintymiseen samanaikaisesti. (Laine 2005, 223.) Hän jatkaa, että moniongelmaisten lasten kohdalla myös heidän sosiaaliset haasteensa ovat suurempia. Esimerkiksi torjutuilla ja syrjään vetäytyvillä lapsilla on usein ongelmia kaverisuhteissaan (Laine 2005, 223-224). Laine (2005) esittääkin, että häiriöiden kasautumisella ja jatkumisella on selvä vaikutus lapsen ja nuoren syrjäytymiseen aikuisena. Silti hän muistuttaa, että suotuisatkin kasvuolosuhteet omaavat lapset saattavat kohdata haasteita kehityksessään ja vastaavasti monet vaikeista lähtökohdista tulevat lapset saattavat välttyä näiden haasteiden myötävaikuttavalta syrjäytymiseltä (Laine 2005, 226).

Laine (2005) esittelee ajatuksen kielteisen vuorovaikutuksen kehästä. Hän toteaa monien tutkimusten osoittaneen, että myönteiset vuorovaikutuskokemukset lapsen perheessä vahvistavat tämän sosiaalisia vuorovaikutustaitoja ja kielteiset kokemukset puolestaan heikentävät niitä. Kielteisen vuorovaikutuksen kehä siis vahvistaa lapsen ja nuoren jo ennestään kielteisiä kokemuksia olemalla itseään vahvistava ilmiö. (Laine 2005, 226-227.) Myös Bierman (2004, 11) esittää, että vertaissuhteissaan ongelmia kokeneilla lapsilla on suurempi riski myöhemmin elämässään kokea ahdistusta, masennusta tai antisosiaalista häiriötä. Jos esimerkiksi lapsi tai nuori on kokenut tulleensa torjutuksi, se voi lisätä hänen arkuuttaan muodostaa vuorovaikutussuhteita vertaistensa kanssa. Bukowski ym. (2010, 756-757) esittävätkin, että syrjään vetäytymisestä ja ulkopuolisuudesta kehittyvä lumipalloefektin tavoin kasvava kielteinen kehä voi katketa, mikäli lapsi saa ystävyysuhteita. He korostavatkin ystävyysuhteiden merkitystä syrjäytymisen ja ulkopuolisuuden tunteen vähentämisessä (Bukowski ym. 2010, 757). Syrjään vetäytyvät ja syrjityt lapset kokivat Bukowski ym. (2010, 756) tutkimuksen mukaan surumielisyyttä ja masennusta pitkällä aikavälillä mitattuna enemmän kuin ei-syrjityt. He havaitsivat myös, että syrjäytymisen pitkäkestoiset vaikutukset pahenivat ajan myötä, etenkin jos lapsella ei ollut ystäviä. Mikäli lapsi sen sijaan löysi itselleen myöhemmin ystäviä, syrjään vetäytymisestä johtuneet kielteiset vaikutukset eivät olleet niin pitkäkestoisia (Bukowski ym. 2010, 757). Kiuru (2018, 133) lisääkin, että jos nuorella on edes yksi ystävä, sillä voi olla jo suuri merkitys syrjäytymisen ehkäisemisessä.

Kiuru (2018) jatkaa, että kaverisuhteilla on suuri merkitys nuoren kouluviihtyvyydelle, koska kiinnostuksen kohteet ja arvot muokkaantuvat sosiaalisten suhteiden kautta. Kaverisuhteiden haasteista johtuva stressi voi haitata koulutyöskentelyä. Hän esittääkin, että motivaatioon ja sopeutumiseen liittyvät ongelmat liittyvät usein haasteisiin sosiaalisissa suhteissa. (Kiuru 2018, 124.) Hän

jatkaa, että ystävien puuttumisesta johtuva heikko oppimismotivaatio voi johtaa opintojen keskeyttämiseen (Kiuru 2018, 134). Myös Laursen ym. (2007) toteavat, että opiskelutovereiltaan saatuja myönteisiä oppimiskokemuksia vaille jääneet toisten syrjivät lapset ovat oppimismotivaation heikkenemisen vuoksi riskialttiimpia keskeyttämään opintonsa (Laursen ym. 2007, 10.) Opintonsa keskeyttänyt jää vaille opiskelussa tapahtuvaa opiskelutovereiden välistä vuorovaikutusta ja sen vuoksi on vaarassa syrjäytyä. Laine (2005) muistuttaakin, että ikätovereiden väliset suhteet suojelevat nuorta syrjäytymiseltä (Laine 2005, 208). Kiuru (2018) puolestaan pohtii, että vanhemmilta ja opettajilta saatu tuki saattaa kompensoida kavereilta saadun tuen puutteellisuutta (Kiuru 2018, 136). Seuraavaksi käsittelenkin opettajan mahdollisuuksia nuoren syrjäytymisen ehkäisemisessä.

## **4 MUSIIKINOPETTAJAN MAHDOLLISUUDET NUOREN SYRJÄYTYMISEN EHKÄISEMISESSÄ**

### **4.1 Musiikinopetuksen opetussuunnitelma**

Perusopetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan musiikin tehtävä oppiaineena on mahdollistaa oppilasta kulttuuriseen osallisuuteen ja musiikilliseen toimijuuteen. Opetuksessa autetaan oppilaita tulkitsemaan musiikin merkityksiä sekä kulttuurisia, yksilöllisiä ja yhteisöllisiä toimintoja. Myönteinen suhde musiikkiin edistää oppilaiden musiikillista osaamista ja rohkaisee myös sen elinikäiseen harrastamiseen. Musiikin opetus voi myös edistää arvostavaa ja uteliasta asennetta musiikkia ja kulttuurista monimuotoisuutta kohtaan. (POPS 2014.) Musiikinopetuksen opetussuunnitelma antaa siis hyvät suuntaviivat tasa-arvoisen, yhteisöllisen ja yksilön tarpeet huomioivan musiikin opetuksen järjestämiseen.

Nostan yläkoulun musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmasta (POPS 2014) seuraavat tavoitteet esille. Tavoitteella T1 kannustetaan oppilasta musisoimaan osana musiikillista ryhmää tai yhteisöä. T5 puolestaan kannustetaan oppilasta tutustumaan musiikin äänympäristöihin kuuntelemalla ja havainnoimalla sekä keskustelemaan havainnoistaan. T8 autetaan oppilasta näkemään musiikkia taiteenlajina ja käsittämään miten musiikkia käytetään vaikuttamiseen ja viestimiseen eri kulttuurillisissa konteksteissa. (POPS 2014.) Näiden arvojen pohjalta opettajan on mahdollista opettaa erilaisten kulttuurien arvostamista ja ymmärtämistä. Musiikkikasvatuksen perusopetuksen suunnitelmassa siis korostetaan oppilaan omien taitojen kehittämisen lisäksi olemista osana ryhmää tai yhteisöä sekä vuorovaikutusta toisten kanssa (POPS 2014). Musiikinopetuksen tavoitteena ei siis enää olekaan vain oppilaan omien taitojen kehittäminen vaan myös hänen

vuorovaikutuksensa suhteessa ympäristöönsä. Tämä on mielestäni asia, jota tulisi enemmän painottaa musiikkikasvatuksen koulutuksessa.

## **4.2 Musiikinopettajan asiantuntijuus ja kompetenssit**

Käsittelen seuraavaksi musiikinopettajan asiantuntijuuteen vaikuttavia tekijöitä. Opetushallitus (2023) määrittelee musiikinopettajan muodollisen pätevyyden vaatimukset seuraavasti: aineenopettajan kelpoisuutena on ylempi korkeakoulututkinto, jossa on vähintään 60 tai vähintään 120 opintopisteen laajuiset opetettavien aineiden opinnot sekä opettajan pedagogiset opinnot (Opetushallitus 2023). Musiikkikasvatuksen aineopinnot pitävät sisällään muun muassa musiikillisten ja pedagogisten valmiuksien sekä musiikillisen tietämyksen opettamista (Opinto-opas 2023).

Nykyään korostetaan mukautuvaa (*adaptive*) asiantuntijan osaamista. Tällä tarkoitetaan, että pysyvien ominaisuuksien osaamisen sijaan painotetaan ihmisen kykyä sopeutua tilanteisiin ja hyödyntää osaamistaan niissä. (Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 32). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että musiikinopettajan on oltava halukas kehittämään omia taitojaan ja osattava soveltaa niitä erilaisissa opetustilanteissa. Huhtinen-Hildén & Björk (2013, 23) pohtivatkin, että musiikinopettajan ammatti-identiteetti voidaan nähdä koko ammatillisen uransa mittaisena kehityskulkuna. Musiikinopetustilanteet vaativatkin paitsi musiikillista osaamista myös sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin taitoja. Seuraavaksi käsittelen näitä kompetensseja tarkemmin.

### **4.2.1 Musiikillinen kompetenssi**

Musiikinopettajan on kyettävä antamaan sekä yksilö- että ryhmäopetusta. Peruskoulusoittimista kuten piano, kitara, basso sekä rummut tulee opettajalla olla



riittävä taitotaso. Myös laulunopetus on osa musiikinopetusta. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa opetetaan kaikkia edellä mainituista. (Opinto-opas 2023.) Pelkkä soitto- tai laulutaito ei kuitenkaan vielä tee ihmisestä pätevää musiikinopettajaa.

Stefani (1985, 9) esittää, että musiikillisen kompetenssin voidaan ennen kaikkea ajatella olevan kykyä tuottaa musiikillisiä merkityksiä. Tämä nostaa kiintopisteen pelkästä musiikillisesta suorituksesta myös musiikillisen kokemusmaailman rikastuttamiseen. Mikä voikaan olla parempi motivoinnin lähde oppilaalle kuin musiikillisen merkityksen kokemana noussut kiinnostus opiskella tiettyä instrumenttia tai laulua. Itse esimerkiksi kiinnostuin opiskelemaan pianon soittoa sen vuoksi, että tykästyin akustisen pianon äänimaisemaan ja sen luomiin mahdollisuuksiin.

Musiikillinen kompetenssi on siis musiikinopettajalle tärkeä paitsi kykynä opettaa oppilaille musiikillisiä taitoja, mutta myös siksi, että opettajan sanaton viestintä heijastaisi luottamusta ja osaamista. Tällä tarkoitan sitä, että jos opettaja kokee epävarmuutta osaamisestaan, se saattaa heijastua oppilaisiin siten, että he kokevat opetettavan asian liian vaikeana. Kun opiskelin toisen asteen oppilaitoksessa sosiaali- ja terveysalaa, eräällä lääkelaskuihin liittyvällä kurssilla opetti henkilö, joka vaikutti kokevan suurta epävarmuutta yläkoulun tasoisen matematiikan opettamiseen. Havaitsin monen opiskelutoverini tämän myötä tulevan yhä epävarmemmiksi matemaattisten taitojensa suhteen sen sijaan, että he olisivat vahvistuneet itseluottamuksessaan. Sen sijaan, että opettaja olisi osannut opetettavan asiansa ja tällä tavoin viestittänyt oppilaille, että asiat ovat opittavissa, hän heijastikin omaa epävarmuuttaan oppilaisiin, jotka sen myötä kokivat opetettavan asian vaikeampana kuin se olikaan. Opettajan olisi siis kyettävä luomaan sellaisia musiikillisiä

merkityksiä, että oppilas paitsi innostuisi soittimien soittamisesta, myös uskoisi pystyvänsä kehittämään taidoissaan sopivan harjoittelun avulla.

#### **4.2.2 Sosiaalinen kompetenssi**

Jotta oppilas voisi kehittyä vuorovaikutustaidoissaan, on opettajalla oltava kykyä ymmärtää vuorovaikutusta ja siihen liittyviä tekijöitä. Tällaista kykyä kutsutaankin sosiaalisesti kompetenssiksi (Kauppila 2006, 19). Sosiaaliset taidot ovat rakentavaa ja hyväksyttäväksi havaittua käyttäytymistä toisten ihmisten kanssa. Tällainen käyttäytyminen tuottaa myönteisiä tuloksia ja vastaavasti heikentää kielteisiä. (Kauppila 2006, 125.) Sosiaalinen kompetenssi pitää sisällään taidon tulla toimeen toisten ihmisten kanssa sekä kyvyn toimia osana erilaisia ryhmiä tai neuvottelutilanteita (Kauppila 2006, 23) Laine (2005) lisää, että sosiaaliset taidot ovat ihmisen opittavissa eivätkä niinkään ole ihmisen synnynnäisiä ominaisuuksia, vaikkakin ihmisen luonteella voi olla jotakin vaikutusta niihin. Hän korostaa, että sosiaalisen kompetenssin taidot ovat yhteydessä emotionaalisen kompetenssin taitoihin sekä empatiakykyyn. (Laine 2005, 114-116.)

#### **4.2.3 Emotionaalinen kompetenssi**

Emotionaalisella kompetenssilla viitataan ihmisen kykyyn ymmärtää omaa emotionaalista tilaa sekä kykyä tunnistaa toisten emootioita. Lisäksi emotionaalisten ilmausten itsesäätelyä ja ilmaisukykyä voidaan pitää osana emotionaalista kompetenssia. (Laine 2005, 64.) Laine (2005, 70) toteaaakin, että ihmisillä on yksilöllisiä eroavaisuuksia edellä mainittujen taitojen suhteen. Kauppila (2006, 186) puolestaan lähestyy emotionaalisten taitojen kehittämistä empatian oppimisesta käsin. Hän toteaa empatian taitojen tärkeänä osa-alueena kyvyn nimetä ja eritellä toisten tunteita,

kykyä ymmärtää toisten ihmisten rooleja ja näkökulmia sekä kykyä emotionaaliseen vuorovaikutukseen muiden kanssa. Hän jatkaakin, että kyky nähdä asioita toisen näkökulmasta on mahdollista vain, jos pystyy asettumaan hänen asemaansa. (Kauppila 2006, 187.)

Opettaja tarvitsee emotionaalista kompetenssia kyetäkseen arvioimaan luokassa tapahtuvia oppilaiden välisiä tilanteita. Opettaja voi vaikuttaa luokan vuorovaikutusilmapiiriin tunnistamalla oppilaiden kaverisuhteita sekä tarvittaessa puuttumalla tilanteisiin ja ilmiöihin, jotka heikentävät luokan ilmapiiriä ja oppimistuloksia (Kiuru 2018, 135). Myös Rasku-Puttonen (2006) pitää tärkeänä sitä, että opettaja puuttuu asioihin, jotka estävät ryhmän toimintaa. Hänen mukaansa myös ristiriidat ja niiden käsittelemisen opettelu ovat tärkeä osa ryhmän kehitysvaiheita. (Rasku-Puttonen 2006, 112.) Laine (2005, 71) pohtiikin, että opettajan esimerkki emootioidensa hallitsemisesta haastavassa luokkatilanteessa on oppilaille vahva malli siitä, miten heidän tulisi itse toimia vastaavassa tilanteessa. Opettajan on myös tärkeää oppia tiedostamaan omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan ja suhtautua niihin rakentavalla tavalla. Opettajan ihmis- ja oppimiskäsityksellä on merkitystä siihen, miten hän suhtautuu paitsi itseensä mutta myös oppilaisiinsa ja heidän mahdollisuuksiinsa. Seuraavaksi käsittelemkin hieman näitä teemoja.

### **4.3 Opettajan ihmis- ja oppimiskäsitykset**

Lindström (2009, 107) toteaa opettajan ihmiskäsityksen vaikuttavan siihen, millä tavoin hän näkee kasvatuksen ja kasvatuksen kohteena olevan ihmisen sekä sen mitä kasvatuksen tulisi saada aikaan hänessä. Hänen mukaansa ihmiskäsityksen voidaan nähdä toimivan pohjana esimerkiksi oppimiskäsitykselle ja musiikkikäsitykselle. Hän

lisääkin, että musiikkikasvatuksen tulisi perustua käsitykseen ihmisestä. (Lindström 2009, 110-113.)

Eri tieteenaloista nouseva käsitys ihmisestä ei kuitenkaan ole yhtenäinen ja siksi siihen tarvitaan myös filosofiaa (Lindström 2009, 114). Esimerkiksi dualistisessa ihmiskäsityksessä ihminen nähdään kahden osan, ruumiin ja hengen, kokonaisuutena. Naturalistisen filosofian mukaan ihminen puolestaan nähdään ainoastaan olentona muiden luonnonolentojen joukossa. (Lindström 2009, 111.) Ihmiskäsitykset voidaan siis nähdä jonkinlaisena eri tieteenalojen ja filosofioiden yhdistelmänä ja sen vuoksi niissä on jonkin verran eroavaisuuksia.

Lähestyn tässä kandidaatintutkielmassani aihepiiriä humanistisesta ihmiskäsityksestä käsin. Sitä kutsutaan myös holistiseksi ihmiskäsitykseksi. Holistinen ihmiskäsitys näkee ihmisen olemassaolon kolmena todellisuuden perusmuotona: tajunnallisuutena, kehollisuutena sekä situationaalisuutena (Perttula 1995, 16). Tajunnallisuus voidaan nähdä kokemisen eri asteina, kehollisuus puolestaan orgaanisena olemassaolona ja situationaalisuus kontekstina eli ympäröivänä maailmana, johon ihminen on suhteessa (Perttula 1995, 16-17). Perttulan (1995, 16) mukaan käsite holistisuus sisältää ajatuksen siitä, että kaikki edellä mainitut perusolomuodot kuuluvat siihen. Holistinen ihmiskäsitys toimii hyvänä pohjana musiikkikasvatuksen tapaiselle tieteenalalle, koska siinä otetaan huomioon ihmisen tajunnallisuuden lisäksi myös ympäröivä konteksti. Käsittelenkin seuraavaksi oppimiskäsityksiä.

Siinä missä oman lapsuuteni koulumaailmassa 1980- ja 90-luvuilla korostui usein behavioristinen oppimiskäsitys, jossa opettaja nähtiin aktiivisena toimijana oppilaan ollessa passiivinen vastaanottaja nykyisissä kognitiivisissa ja yksilökonstruktiivisissa oppimiskäsityksissä oppilas nähdäänkin aktiivisena toimijana. Tämä näkyy Partti ym.

(2013) mukaan esimerkiksi siinä, että opettaja ei enää ajattele niinkään siirtävänsä tietoa oppilaalle vaan ymmärtää, että oppilaan taito rakentuu heidän välisensä vuorovaikutuksen tuloksena (Partti ym. 2013, 58). Oppimiskäsitysten kehittyminen luo muutospainetta myös pedagogiikalle. Seuraavaksi käsitellenkin tarkemmin opettajan pedagogiikkaa.

#### **4.4 Opettajan pedagogiikka**

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan yläkoulun musiikin opetuksen pedagogisena tavoitteena on luoda iloon, myönteisiin kokemuksiin sekä rohkaisemiseen perustuva ilmapiiri. Erilaiset musiikilliset työtavat, yhteismusisointi, vuorovaikutustilanteet sekä kaikki muu musiikkiin liittyvä yhteistoiminta kuuluvat myös yläkoulun musiikin opetuksen pedagogisiin tavoitteisiin (POPS 2014).

Jyrhämä (2016) esittää, että Suomessa koulukasvatus on kehittynyt yhä enemmän suuntaan, jossa oppilaan vastuu suhteessa omaan oppimisympäristöönsä lisääntyy. Hän esittää, että samalla korostuu opettajan vastuu oppilaan motivoimisessa, koska opiskelijoilla on erilaiset kiinnostuksen kohteet, jotka vaikuttavat myös heidän opiskelumotivaatioonsa eri kouluaineiden suhteen. (Jyrhämä 2016, 145-146.) Jyrhämä (2016) ehdottaakin, että opettajan tulisi saada oppilas ymmärtämään ja hyväksymään opiskelunsa tavoitteet osaksi omaa ajatteluaan. Tällä tavoin hän olisi sitoutuneempi tavoitteisiinsa, koska hän ymmärtää opiskelevansa itsensä tähden. (Jyrhämä 2016, 147.) Varsinkin musiikin opetuksessa tämä voi mahdollistua, koska Saarikallio (2010, 283) esittää, että musiikin kautta ihminen voi kokea itsemääräämisen ja hallinnan kokemuksia, eli kokemusta siitä, että hän pystyy vaikuttamaan ympäristöönsä ja omaan toimintaansa. Jyrhämä (2016, 140) lisää, että auttamalla oppilasta tulemaan tietoiseksi oppimistavoitteestaan, myös hänen motivointinsa opiskelua ja oppimista

kohtaan on helpompaa. Stolp ym. (2022b) pohtivatkin, että oppilaan motivaatioon yhteismusisointi tilanteessa vaikuttaa kokemus siitä, että hänellä on itse mahdollisuus vaikuttaa asioihin esimerkiksi valitsemalla mitä soitinta soittaa (Stolp ym. 2022b, 10).

Lehtinen ym. (2016, 75) esittelevät Vygotskyn (1935/1994) lähikehityksen vyöhykkeen mallin, jonka mukaan haastetason tulisi olla sopiva ihanteellisen oppimistuloksen saavuttamiseksi. Sillä tarkoitetaan ennen kaikkea lapsen oppimista sekä tämän aikuiselta saatua tukea oppimiseensa. Ajatuksena on, että lapsi tarvitsee ulkopuolisen avun saavuttaakseen uuden opittavan asian. Myöhemmin lapsi oppii asian ja suoriutuu siitä jo itsenäisesti. (Lehtinen ym. 2016, 77; Vygotsky 1935/1994.) Varsinkin musiikinopetuksessa voisi soveltaa hyvin Vygotskyn lähikehityksen vyöhykettä. Saarikallio (2010, 284) pohtiikin, että musiikkiharrastus voi tuoda nuorelle myönteisiä oppimisen ja onnistumisen elämyksiä. Monenlaiset uudet musiikilliset taidot opitaan parhaiten jonkun kokeneemman ohjaamina. Jos esimerkiksi yhteismusisointitilanteessa ohjeet eivät ole riittävän selkeitä tai tehtävä on liian haasteellinen, voi oppilas lannistua (Stolp ym. 2022b, 8). Haasteellisuuden vähäisyys ei juurikaan edistä oppimista, ja voi sen vuoksi myös toimia oppimismotivaatiota heikentävänä tekijänä. Toisaalta Juntunen (2014, 164) esittää, että varsinkin musiikin instrumenttiopetuksessa opettaja tulisi nähdä enemmän valmentajan kuin mestarin roolissa. Tällä hän ilmeisesti viittaa ajatukseen, että oppiminen tapahtuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ja, että tällä tavoin myös haasteisiin voidaan etsiä yhdessä ratkaisuja. Näin oppilas voi saada kokemuksen siitä, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa enemmän.

Positiivinen pedagogiikka kumpuaa positiivisen psykologian ajatuksesta, jossa ihmisen hyvinvointia pyritään lisäämään etsimällä ihmisen vahvuuksia ja keskittymällä niiden vahvistamiseen. Se pitää sisällään myös ajatuksen oppimisen yhteydestä kulttuuriseen, sosiaaliseen ja emotionaaliseen ulottuvuuteen. (Uusitalo-

Malmivaara 2015, 19; Kumpulainen ym. 2015, 227). Kumpulainen ym. (2015, 227) jatkavatkin, että tällä tavoin oppiminen kiinnittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja osallisuuteen yhteisöstä. Rausku-Puttonenkin (2006, 112) pohtii, että lapsen osallisuuden tukeminen on tärkeä tekijä hyvän vuorovaikutusilmapiirin synnyttämisen kannalta yhteisössä. Hännikäisen (2006, 145) mukaan opettajan tehtävä onkin ennen kaikkea edistää oppilaiden muodostamaa yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Putnam (2001) esittelee sosiaalisen pääoman (*social capital*) käsitteen. Sillä hän tarkoittaa sosiaalisia verkostoja ja yhteyksiä yksilöiden välillä sekä niistä nousevaa luotettavuutta ja vastavuoroisuutta. (Putnam 2001, 19.) Wright (2012) pohtii voisiko Putnamin esittämää sosiaalista pääomaa rakentaa musiikin kautta. Hän jatkaa, että musiikin kautta ihmiset voisivat yhdessä rakentaa uutta identiteettiä ja löytää yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Wright 2012, 13.)

Myös Saarikallio (2010, 283) esittää, että musiikin on mahdollista edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Stolp ym. (2022a, 9; 2022b, 12) lisäävätkin, että luokassa tapahtuvassa yhteismusisoinnissa oppilaan on parhaimmillaan mahdollista tuntea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Positiivisen pedagogiikan ajatus keskittyä ihmisen vahvuuksiin sopii hyvin musiikinopetukseen, koska myönteisen palautteen antamisella ja myönteisten oppimiskokemusten kokemisella on todettu olevan myönteinen vaikutus oppimiselle (Pekrun 2017, 219). Jyrhämä (2016) muistuttaakin myönteisen minäkäsityksen edistävän oppilaan suorituksia. Hän myös toteaa, että jokaisen oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien havainnointi ja hyödyntäminen on haasteellista, mutta tärkeää opettajalle. (Jyrhämä 2016, 140.) Opettajalta vaaditaankin kykyä pedagogiseen joustavuuteen hyvin erilaisista lähtökohdista tulevien oppilaiden kanssa (Stolp ym. 2022b, 11). Seuraavaksi käsittelemkin lisää erilaisten oppilaiden huomioimista opetuksessa.

#### 4.4.1 Oppilaslähtöisyys, inkluusio ja ekskluusio

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan yläkoulun musiikin opetuksessa pyritään huomioimaan oppilaiden erilaiset tarpeet, kiinnostuksen kohteet sekä aiemmin opitut asiat (POPS 2014). Jyrhämä (2016, 57) toteaa, että viimeisen vuosikymmenen ajan on Suomen perusopetuksessa ollut käytössä niin sanottu kolmiportainen tuki. Sillä tarkoitetaan sitä, että oppilaalle annettavaa yleistä, erityistä sekä tehostettua tukea. Hän lisää, että nykyään erityinen tuki järjestetään oppilaalle siten, että tämä on useimmiten mukana yleisopetuksen ryhmässä. (Jyrhämä 2016, 57.) Hän korostaakin, että jotta opetuksessa voidaan huomioida sekä yksilön että yhteisön tavoitteet, opetuksen eriyttäminen on välttämätöntä (Jyrhämä 2016, 135). Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi lukivaikeudesta kärsivälle värillisiä nuotti- tai sointulappuja.

Termillä inkluusio viitataan kouluopetuksessa siihen, että taustaltaan ja kyvyiltään eri tasoiset (usein saman ikäiset) oppilaat opiskelevat samassa ryhmässä sen sijaan, että heidät laitettaisiin eri tasoihin ryhmiin (Kaikkonen & Laes 2013, 107). Termillä inkluusio viitataan siihen, että osallisuus yhteiskunnasta on tarkoitettu kaikille sen jäsenille (Kaikkonen & Laes 2013, 107; Saarinen 2012, 109). Yksi inklusion haasteista on eri tasoisten opiskelijoiden huomioiminen ilman, että opetuksen laatu kärsii (Savolainen 2009, 122). Ollakseen onnistunutta inkluusio vaatiikin sekä opettajalta että kouluinstituutiolta enemmän opetuksen suunnittelua (Kaikkonen & Laes 2013, 108).

Ekskluusio vastaavasti tarkoittaa erityistä tukea vaativien oppilaiden rajaamista muista oppilaista poikkeavaan ryhmään. Omasta ala- ja yläasteajasta muistankin, kuinka erityistä tukea tarvitsevat oppilaat usein joutuivat erilliseen erityisoppilaiden ryhmään, jossa he sitten saivat tukea niihin oppiaineisiin, jotka tuottivat heille vaikeuksia. Mainitussa ryhmässä ollessaan he olivat pois oppitunnilta, jossa muu luokka oli. Rasku-Puttonen (2006, 111) toteaa, että jokaisen lapsen on tärkeä saada



kokea kuuluvansa ryhmään. Hän esittääkin, että ihmisen toimijuus kasvaa, jos hän kokee osallisuutta ryhmään. Hän lisää, että sosiaalisissa suhteissa opitaan taitoja, jotka ovat edellytyksenä osallisuuden kokemiselle. (Rasku-Puttonen 2006, 113.) Nämä seikat puoltavat ajatusta inklusiivisesta opetuksesta.

Kiuru (2018) toteaa, että kaverisuhteilla koulussa on sellainen toisiinsa vaikuttava merkitys, että taitavat ystävykset saavat aikaan molempien suoritusten parantumista ja heikoimmilla taas päinvastoin (Kiuru 2018, 134). Myös Peterson ja Hittie (2010, 43) toteavat, että lahjakkaat ja taitavat oppilaat toimivat hyvänä roolimallina heikommin pärjääville, ja siksi heidän läsnäolonsa luokassa on eduksi. Vertaisoppimisen kannalta olisi siis tärkeää, että mukana olisi eritasoisia oppijoita (Kiuru 2018, 134). Hännikäinen (2006, 128) vahvistaa Kiurun esittämää ajatusta toteamalla, että lapset ymmärtävät opitun asian paremmin opiskellessaan yhdessä muiden kanssa verrattuna yksinopiskeluun. Jellison ym. (2017, 20) esittävätkin, että inklusiivinen opetus erityisesti musiikkikasvatuksessa voi parhaimmillaan synnyttää sellaisen ilmapiirin, jossa jokaisella läsnäolijalla on hyvä olla.

#### **4.4.2 Musiikkituntien oppimisympäristö ja työtavat**

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) esittää, että musiikinopetus on pedagogisesti joustava ja monipuolinen opiskelukokonaisuus, jossa mahdollistuu monenlainen musiikillinen yhteistoiminta (POPS 2014). Sellaista voi olla esimerkiksi musiikkikappaleiden harjoittelu yhdessä kitaroilla soittaen tai vastaavasti eri soittimia käyttäen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainittu kulttuurinen osallisuus voidaan puolestaan toteuttaa vaikkapa musiikkiesitysten valmisteluna erilaisiin juhlatapahtumiin kalenterivuoden aikana koulussa. Suomalaisessa musiikinopetuksessa korostuu musiikillinen yhteistoiminta (POPS 2014). Toki yksilöllisten musiikillisten taitojen kehittäminen on myös tärkeää, mutta

perusopetuksen opetussuunnitelman perusteella (2014) yhä enemmän painotetaan oppilaan kykyä toimia yhdessä ympäristönsä kanssa (POPS 2014). Tällainen suunta kehittää musiikin harjoittamisessakin tärkeitä vuorovaikutuksen taitoja.

Nostan näistä erilaisista musiikinopetustavoista erityisesti esille yhteismusisoinnin, koska sitä harjoiteltaessa oppilaat joutuvat olemaan enemmän vuorovaikutuksessa keskenään. Opettaja on haasteellisessa tilanteessa joutuessaan yhteismusisointitapahtuman keskellä samanaikaisesti tarkkailemaan ja johtamaan luokkaa oppilaita yksilöllisine kykyineen ja taitotasoineen (Stolp ym. 2022b, 2). Stolp ym. (2022c, 12) jatkavatkin, että musiikinopettajalta vaaditaan sekä korkeaa musiikillista taitotasoa että pedagogisia kykyjä, jotta hän voi mahdollistaa oppilaille myönteisen kokemuksen yhteismusisoinnista. He korostavat, että yhteismusisointiin ryhtyminen on joka kerta ainutlaatuinen kokemus ja ikään kuin yhdessä tapahtuvaa hyppäämistä kohti tuntematonta ja sen vuoksi se vaatii myös erityisen halukkuuden ryhtyä siihen. (Stolp ym. 2022c, 12.) He esittävätkin, että yhdessä tekeminen voi parhaassa tapauksessa luoda sellaisen ilmapiirin, jossa oppilas uskaltaa tehdä myös virheitä (Stolp ym. 2022c, 8). Opettajan rooli luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksen laatuun on siis merkittävä.

## 5 POHDINTA

Tässä kandidaatintutkielmassa esittelemieni tutkimusten perusteella voidaan todeta, että yksi nuorten syrjäytymiseen vaikuttava tekijä on se, onko nuorella ystävyys-suhteita vai ei. Syrjäytymiseen liittyvässä luvussa esittelin tutkimuksia, joiden mukaan yksi syrjymiseen liittyvä tekijä on ennakkoluulo toisia kohtaan (Laine 2006, 212). 7-9 -luokkalaisten musiikkikasvatuksen perusopetussuunnitelmassa (POPS 2014) todetaankin yhtenä oppiaineen tavoitteena, että oppilasta kannustetaan mukaan rakentavaan toimintaan osana musisoivaa ryhmää tai yhteisön jäsenyyttä (POPS 2014).

Opettajalla on hyvin suuri vaikutus siihen, millainen ilmapiiri luokkaan voi syntyä. Hän voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, että oppilaat joko kokevat olevansa arvokkaita ja kykeneviä tai sitten kokevat epäonnistumisen tunnetta ja huonommuutta. Turvallisen ja kannustavan ilmapiirin synnyttäminen on siis ensiarvoisen tärkeää. Uskon musiikinopetuksella olevan oivat mahdollisuudet luoda sellaista vuorovaikutusilmapiiriä, jossa vallitsee yhteenkuuluvuuden tunne sekä keskinäinen luottamus ja kunnioitus. Tällaisen ilmapiirin synnyttäminen myös antaa tärkeitä kokemuksia niille, jotka muutoin helposti jäävät syrjään luokan toiminnasta.

Opettajalta vaaditaan tarkkaavaisuutta huomioida oppilaan lähtökohdat. Tällöin hän voi ymmärtää paremmin mitä seikkoja kunkin kohdalla tulee vahvistaa. Yksi voi olla ylioptimistinen omien taitojensa suhteen ja toinen taas hyvin epävarma, vaikka hän osaisikin jo hyvin. Opettajan on siis tärkeä luoda myönteisiä oppimiskokemuksia, jotta oppilas voisi kokea, että hänellä on mahdollisuutta vaikuttaa asioihin ja, että hän kokisi kykenevänsä saavuttamaan opettajan ja opetuksen vaatimat tavoitteet. Pekrun (2017) esittääkin, että opettajien ja vanhempien tulisi kiinnittää enemmän huomiota

myönteisten emootioiden synnyttämiseen, koska niillä on todettu olevan oppimissaavutuksia edistävä vaikutus (Pekrun 2017, 219).

Itselleni arvokas kokemus turvallisuuden tunteesta oli yliopiston musiikkiliikunnan kursseilla musiikkikasvatuksen opintojeni alkuvaiheessa, kun heti ensimmäisillä tunneilla opiskelimme kehorytmiikkaa. Se tuntui kovin vieraalta ja huomasinkin, että minun oli vaikeaa pysyä muiden mukana. Aloin kokea huonommuuden tunnetta, kunnes yksi ennestään minulle vieraampi opiskelija tuli auttamaan minua tekemällä kanssani. Hänen tavassaan toimia oli jotakin, joka teki minun oloni turvalliseksi. Tuntui kuin olisin ollut matkalla ja jäänyt jälkeen muista ja sitten tämä yksi opiskelutoverini olisi tullut kulkemaan kanssani. Jos hän ei olisi tullut, olisin varmasti luovuttanut, koska aloin epäillä, etten onnistuisi lainkaan. Opiskelutoverilta saamani avun myötä opin kuitenkin vähitellen ja motoriset taitoni kehorytmiikan suhteen alkoivat kehittyä pikkuhiljaa. Tämän kokemuksen myötä ymmärrän, miten tärkeää on, että opettaja pitää oppilasta arvokkaana riippumatta siitä, onnistuuko oppilas siinä, mitä tämä yrittää tehdä. Ihmisen sanaton viestintä eli kehonkieli on aistittavissa ja siksi minusta on erityisen tärkeää, että opettaja ei keskity pelkästään suorittamiseen ja suoriutumiseen vaan myös siihen, että oppilas voisi kokea turvallisuuden tunnetta opetustilanteissa. Opettaja ei voi havaita oppilaan vaikeaa tunnekokemusta, ellei hänellä ole riittävästi emotionaalista kompetenssia. Mielestäni tämä turvallisuuden tunteen kokeminen oppilaalla voi nousta ainoastaan siitä kokemuksesta, että opettaja todellisesti näkee arvokkaana itse tilanteen ja siinä olevan ihmisen, eikä keskity ainoastaan suoriutumisen päämäärään.

Musiikkituntia viidesluokkalaisille pitäessäni havahduin siihen, että huomasin ajatuksissani pitäneeni opetustuokiota onnistuneena, sillä perusteella, että oppilaiden yhdessä soittama kappale kuulosti hyvältä. Ymmärsin, että antaessani oppilaiden valita itse soittimet, oppilaat usein valitsivat sen, mitä osaavat parhaiten. Tässä

kuitenkin piilee se vaara, että samat opiskelijat päätyvät aina soittamaan samoja soittimia ja ne, jotka eivät koe osaavansa soittaa esimerkiksi rumpuja eivät välttämättä uskalla ehdottaa, että pääsisivät niitä kokeilemaankaan. Varsinkin jos harjoitellaan jotakin esiintymistä varten, on tietenkin tärkeää tavoitella laadukkuutta. Peruskoulun musiikinopetuksessa tulisi kuitenkin jokaisella oppilaalla olla mahdollisuus kokeilla tarjolla olevia instrumentteja. Opettajalla onkin siis haaste varsinkin suurten ryhmäkokojen ollessa kyseessä olla tasapuolinen kaikkia kohtaan. Tässä hänen tuleekin tunnistaa omia motiivejaan ja ymmärtää, että aina onnistuminen ei ole sitä, että soitto kuulostaa hyvältä vaan onnistumista voi olla sekin, että joku oppilas saa kokea soittamisen iloa, vaikka ei vielä hallitsisikaan instrumenttia niin hyvin. Kokemus osallisuudesta yhteiseen soittoon voi auttaa syrjäytymisvaarassa olevaa nuorta kokemaan yhteenkuuluvuutta muiden oppilaiden kanssa.

Kun ajattelen ryhmätyöskentelyä, ymmärrän, että se voi toimia joko syrjäytymistä ehkäisevänä tai edistävänä asiana. Olen havainnut yllättävän usein opettajien suosivan sitä, että oppilaat saavat itse muodostaa mieleisensä ryhmät. Oman kokemukseni perusteella ymmärrän, että ulkopuolisuuden tunnetta kokeva ei haluaisi joutua tilanteeseen, jossa oppilaat valitsevat itse ryhmänsä, koska tällöin hän usein jää "ylimääräiseksi", kun kukaan ei pyydä häntä ryhmäänsä ja tällä tavoin hänen kokemuksensa ulkopuolisuuden tunteesta vahvistuu entisestään. Ajattelen, että tällainen kokemus voi johtaa hänet vastaavissa tilanteissa valitsemaan itse syrjään vetäytymisen, koska se antaa edes jonkinlaisen tunteen tilanteen hallinnasta. Mikäli opettaja ei pysty havaitsemaan tilannetta oikein, hän saattaa tulkita oppilaan vetäytymisen piittaamattomuutena tai motivaation puuttumisena. Eli siinä missä toiset oppilaat kokevat myönteisenä mahdollisuutensa valita ryhmänsä, syrjäytymisvaarassa olevat saattavatkin kokea vastaavat tilanteet ahdistavina, koska ymmärtävät, että heidän mahdollisuutensa vaikuttaa siihen pääsevätkö he osaksi

haluamaansa ryhmää ovat olemattomat. Pidänkin erityisen tärkeänä sitä, että opettaja harkitsee tarkoin millä tavoin jakaa oppilaita ryhmiin erilaisissa opetustilanteissa.

Hännikäinen (2006, 165) pohtiikin opettajan roolia siinä tulisiko opettajan väkisin laittaa yhteisön hylkimä lapsi joukkoonsa vai kunnioittaa yhteisön rajoja. Ollessani ala-asteella 1980-luvun lopulla, kun olin muuttanut ulkomailta Suomeen kolmannelle luokalle koulussa, elämäntaustani oli hyvin erilainen muihin oppilaisiin verrattuna. Muistan pitkään kokeneeni tunnetta, että en ollut todellisesti tervetullut muiden joukkoon. Sitä tunnetta vahvisti tieto siitä, että opettajani oli poissa ollessani kehottanut muita opiskelijoita ottamaan minut mukaan joukkoonsa. Olisikin tärkeää, että opettaja saisi oppilaat itse ymmärtämään ja löytämään sellaisen tahtotilan, jossa he haluaisivat ottaa kaikenlaiset lapset mukaan ryhmäänsä. Mukaan ottamisen asenne olisi hyödyllinen oppia kaikenikäisille ihmisille, koska oman kokemukseni mukaan yhtä lailla työelämässä aikuisten ihmisten kesken tapahtuu syrjimistä ja ulkopuolelle jättämistä. Näin ollen sosiaalisten vuorovaikutustaitojen sekä emotionaalisen kompetenssin taitojen opettelu jo kouluiässä ehkäisisi monien ihmissuhdehaasteiden kehittymistä myöhemmin elämässä.

KiVa -kouluohjelma onkin työkalu, josta on paitsi hyötyä kiusaamisen ehkäisemiseen myös asennekasvatukseen. Sen kautta tehtävä kiusaamista ennaltaehkäisevä työ on hedelmällistä ennen kaikkea sen vuoksi, että siinä annetaan sekä opettajille että oppilaille työkaluja siihen, miten kiusaamista voitaisiin vähentää. Tämä voi myös madaltaa opettajan kynnystä puuttua oppilaiden välisiin ristiriitatilanteisiin. (Herkama ym. 2022, 6.) KiVa -kouluohjelman oppilaille suunnatut emotionaalisten- sekä vuorovaikutustaitojen kehittämiseen liittyvät oppitunnit voisivat olla yksi työkalu syrjäytymistä ehkäisevien asenteiden luomiseen, koska kuten tässä tutkielmassa on jo aiemmin todettu monet ihmisten väliset haasteet liittyvät juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojen puuttumiseen.

Sosiaaliset taidot ja niiden oppiminen liittyvät myös yhteismusisointiin koulussa. Yhteismusisoinnissa kun on tärkeää, että ihminen osaa kuulla ja kuunnella myös toisten soittoa. Kysymyksessä ei ole vain keskittyminen omaan soittoon, vaan myös oman soittamisen tai laulamisen sijoittamiseen osaksi muuta musiikillista tapahtumaa.

Tässä kandidaatintutkielmassa ei saatu varsinaista tutkimustietoa suoraan musiikinopetuksen vaikutuksista syrjäytymisen ehkäisemiseen. Toisaalta kuitenkin Stolp ym. (2022a) havaitsivat tutkimuksessaan, että yhteismusisointi voi parhaimmillaan tuoda oppilaille ja opettajille kokemuksen yhdessä tekemisestä ja keskinäisestä yhteydestä yhteisen musiikillisen kokemuksen kautta (Stolp 2022a, 9). Kun ihmiset tällä tavoin kokevat yhteenkuuluvuutta myös ulkopuolisuuden tunteen ja syrjään vetäytymisen olettaisi vähenevän. Toisaalta opettajalta vaaditaan riittävää musiikillista kompetenssia, joustavaa pedagogiikkaa, emotionaalista ja sosiaalista kompetenssia sekä ryhmänhallintataitoja, jotta hän voi olla mahdollistamassa sellaisen ilmapiirin synnyttämistä, jossa jokainen luokassa olija voisi kokea riittävää turvallisuutta uskaltaakseen olla omana itsenään osa yhteisöä. Tulevaisuutta ajatellen olisi erittäin hyödyllistä, jos musiikinopetuksen myönteisiä vaikutuksia suoraan syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyen tutkittaisiin enemmän.

Syrjäytyminen sinänsä, kuten tässä tutkielmassani aiemmin on tullut ilmi, ei synny hetkessä, vaan se on seurausta ulkopuolelle jäämisestä tai jättäytymisestä. Niinpä kaikki musiikinopetuksessa tapahtuva ulkopuolisuuden kokemusta ehkäisevä työ voi osaltaan vähentää oppilaan riskiä syrjäytyä. Yhteisen musiikillisen toiminnan kautta voi syntyä myös ystävyysuhteita, jotka saattavat itsessään jo vähentää oppilaan syrjäytymisriskiä. Ajattelen syrjäytymisen ehkäisemisen musiikinopetuksessa kulminoituvan ennen kaikkea myönteisten tunne-elämysten, yhteisöllisen vuorovaikutusilmapiirin sekä erilaisuuden arvostamisen kulttuurille. Stolp ym. (2022c, 9) toteavat, että oppilaat kokevat heidän opettajansa olevan ennen kaikkea

luokan kesken tapahtuvan yhteismusisoinnin mahdollistaja. Musiikinopettajan olisikin tärkeää myös itse ymmärtää oma roolinsa oppilaidensa potentiaalin ja myönteisten musiikillisten kokemusten mahdollistajana.



## LÄHTEET

- Bierman, K., L. (200). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies.* The Guilford Press.
- Bukowski, W.-M., Laursen, B., & Hoza, B. (2010). *The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children.* *Development and Psychopathology*, 22, (s. 749-757).
- Elliot, J., Dweck, C., S., Yeager, D., S. (toim.) (2017). *Handbook of Competence and Motivation. Second Edition. Theory and Application.* Guilford Press.
- Herkama, S., Kontio, M., Sainio, M., Turunen, T., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2022). *Facilitators and Barriers to the Sustainability of a School-Based Bullying Program.* *Prevention Science.* Julkaistu 25.4.2022. Haettu 2.2.2023 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/80786/herkamaym.pdf?sequence=1>
- Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. (2013). *Musiikin opettamisen ammattilaiseksi.* Teoksessa M.-L. Juntunen ym. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 20-37). Bookwell Oy.
- Hännikäinen, M. (2006). *Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen.* Teoksessa K. Karila (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 126-146). Vastapaino.
- Jellison, J. A., Draper, E. A., & Brown, L. S. (2017). *Learning Together: The Instinct to Do Good and Peer-Assisted Strategies That Work.* *Music educators journal*, 104(2), 15-20. Haettu 28.1.2023 osoitteesta: <https://doi.org/10.1177/0027432117713823>
- Juntunen, M.-L., (2014). *Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland.* *B. J. Music Ed.* 31(2), 157-177. Cambridge University Press.
- Juntunen, M.-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (2013). *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä.* Bookwell Oy.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen P. (2016). *Opettajan didaktiikka.* Bookwell Oy.

- Kaikkonen, M. & Laes, T. (2013). *Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä*. Teoksessa M.-L. Juntunen ym. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 105-115). Bookwell Oy.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) (2006). *Kasvatusvuorovaikutus*. Vastapaino.
- Kauppila, R.-A. (2006). *Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot*. 2. painos. WS Bookwell Oy.
- Killen, M., Rutland, A., Jampol, N., S., (2009). *Social Exclusion in Childhood and Adolescence*. Teoksessa K. H. Rubin ym. (toim.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. The Guilford Press.
- Kiuru, N. (2018). Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Oppiminen ja motivaatio*, (s. 123-140). PS-Kustannus.
- Kumpuvaara, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppo, J. & Lipponen, L. (2015). *Positiivisen pedagogiikan jäljillä*. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) (2015): *Positiivisen psykologian voima*, (s. 224-242). PS-Kustannus.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otava.
- Laursen, B., Bukowski, W., Aunola, K., Nurmi, J.-E. (2007). *Friendship Moderates Prospective Associations Between Social Isolation and Adjustment Problems in Young Children*. *Child Dev.*, 78(4), s. 1395-1404. Haettu 2.2.2023 osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65631/nihms135875.pdf?sequence=1>
- Lehtinen, E., Vauras, M., Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. 3. uudistettu painos. Bookwell Oy.
- Lindström, T., E. (2009). *Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehyksessä*. Teoksessa J. Louhivuori ym. (toim.) (2009) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, (s. 107-115). FisMe r.y.
- Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.) (2009). *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. FISME r.y.
- Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) (2010). *Musiikkipsykologia*. Atena.

- Opinto-opas (2023). *Musiikkikasvatuksen kandidaatti- ja maisterikoulutus*. Jyväskylän Yliopisto.
- Opetushallitus (2023). *Aineenopettajan pätevyys*. Haettu 30.3.2023 osoitteesta: <https://www.suomi.fi/palvelut/aineenopettajan-patevyys-opetushallitus/663860b8-fcc6-41f8-b3cf-9f9b64352176>
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. (2013). *Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina*. Teoksessa M.-L. Juntunen ym. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 54-70). Bookwell Oy.
- Pekrun, R. (2017). *Emotion and Achievement during adolescence*. *Child Development Perspectives*, 11(3), (s. 215-221).
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. SUFI.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) (2014). Opetushallitus. Haettu 25.1.2023 osoitteesta: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/oppiaineet/466343>
- Peterson, J., M. & Hittie, M., M. (2010). *Inclusive teaching: The Journey Towards Effective Schools for All Learners*. Second Edition. Pearson.
- Putnam, R., D. (2001). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). *Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys*, teoksessa K. Karila ym. (toim.) (2006) *Kasvatusvuorovaikutus*, (s. 111-125). Vastapaino.
- Rubin, K., H., Bukowski, W., M., Laursen, B. (toim.) (2009). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. The Guilford Press.
- Ryan, R., M., & Deci, E., L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Saarikallio, S. (2010). *Musiikin tunnemerkit arkielämässä*, teoksessa J. Louhivuori (toim.) *Musiikkipsykologia*, s. 279-289. Atena.

- Saarinen, M. (2012). *Sosiaalisen elämän kehyykset. Kampus-ohjelman opiskelijoiden sosiaalinen asema tuetussa aikuisopetuksessa ja vapaa-ajalla*. *Studies in Education, Psychology and Social Research*: 432. Jyväskylän Yliopisto.
- Savolainen, H. (2009). *Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin*. *Kasvatus* 40(2): 121-130.
- Stefani, G. (1985). *Musiikillinen kompetenssi: Miten ymmärrämme ja tuotamme musiikkia*. Jyväskylän Yliopiston monistuskeskus.
- Stolp, E., Moate, J., Saarikallio, S., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M.-K. (2022a). *Exploring agency and entrainment in joint music-making through the reported experiences of student and teachers*. *Frontiers in Psychology*, 13, article 964286. Haettu 2.2.2023 osoitteesta:  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/84099/stolpym.pdf?sequence=1>
- Stolp, E., Moate, J., Saarikallio, S., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M.-K. (2022b). *Teacher beliefs about student agency in wholeclass playing*. *Music Education Research*, julkaistu 11.7.2022. Haettu 2.2.2023 osoitteesta:  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/82631/14613808.2022.pdf?sequence=1>
- Stolp, E., Moate, J., Saarikallio, S., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M.-K. (2022c). *Students' experiences of their agency in wholeclass playing*. *International Journal of Music Education*, 1(14). Haettu 2.2.2023 osoitteesta:  
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/83698/02557614221130419.pdf?sequence=1>
- Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) (2015). *Positiivisen psykologian voima*. PS-Kustannus.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (toim.) (1994). *The Vygotsky reader*. Blackwell.
- Vygotsky, L. (1935/1994). *The problem of the environment*. Teoksessa R. van der Veer & J. Valsiner (toim.), *The Vygotsky reader* (s. 338-354). Blackwell. (Alkuperäisjulkaisu vuodelta 1935).
- Wright, R. (2012). *Music Education and Social Transformation: Building Social Capital through Music*. *Canadian Music Educator*, Spring 2012, s. 12-13.