



Turun yliopisto
University of Turku

MUSIIKKITERAPEUTTINEN MUSIIKKIKASVATUS PERUSKOULUN MUSIIKIN OPETUKSESSA

Musiikin opettajien käsityksiä ja kokemuksia

Kaisa Ausmaa & Tuomas Hyökyranta

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

12/2019

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Ausmaa, Kaisa & Hyökyranta, Tuomas: Musiikkiterapeuttinen musiikkikasvatus peruskoulun musiikin opetuksessa. Musiikin opettajien käsityksiä ja kokemuksia Tutkielma, 54 s., 8 liites.

Kasvatustiede
Joulukuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten musiikkiterapeuttista musiikin opetusta voidaan toteuttaa peruskoulun musiikin oppiaineessa. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, minkälaisia opetuskäytänteitä musiikkiterapeuttisessa musiikin opetuksessa hyödynnetään, miten musiikkiterapeuttinen oppimisympäristö voidaan peruskoulussa mahdollistaa ja mitä oppilaiden valmiuksia musiikkiterapeuttinen opetus opettajien mielestä tukee.

Aineisto on kerätty puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla viideltä musiikin opettajalta. Tutkimuksessa käytetään fenomenografista tutkimusmenetelmää sekä aineistonkeruussa että niiden analysoinnissa. (kts. Niikko 2003). Fenomenografisessa tutkimuksessa ei tutkita tai anneta juurikaan painoarvoa haastateltaville, vaan aineiston avulla pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä.

Musiikkiterapeuttisina opetuskäytänteinä pidetään erityisesti soittamista, laulamista sekä kuuntelemista. Musiikin opettajalla on vastuu musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön luomisessa ja ylläpitämisessä. Oppilaat vastaavat ikätasolleen sopivasti oppimisympäristön turvallisuudesta ja avoimuudesta. Perusopetuksen opetussuunnitelmat (1984, 1994, 2004, 2014) perustelevat musiikkiterapeuttisen opetustavan. Sen nähdään kehittävän erityisesti oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja, josta tässä tutkimuksessa löytyi kolme osa-aluetta: yhdessä tekeminen, tunnetaidot sekä hyvinvoinnin tukeminen. Musiikkikasvatuksesta musiikkiterapeuttista tekee opetuksen paineettomuus, turvallinen ympäristö ja sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä tukevat opetuskäytänteet.

Laadullisen luonteensa ja vähäisen osallistujamääränsä vuoksi tutkimus ei ole yleistettävissä, mutta se antaa lukijalle arvokasta tietoa musiikkiterapeuttisesta musiikin opetuksesta. Tutkimuksen avulla voidaan arvioida, millä reunaehdoilla opetus voi olla terapeuttista, ja mitä terapeuttisen opetuksen avulla voidaan mahdollisesti saavuttaa.

Asiasanat: musiikkikasvatus, musiikkiterapia, musiikin opettaja, musiikkiterapeuttinen kasvatus

Sisällysluettelo

1.	JOHDANTO	1
1.1	MUSIIKKI IHMISEN KEHITYSKAARESSA.....	3
1.2	MUSIIKKITERAPIA	4
1.2.1	<i>Musiikkiterapian kehitysvaiheita</i>	<i>6</i>
1.2.2	<i>Musiikkiterapian menetelmiä</i>	<i>7</i>
1.3	MUSIIKKITERAPEUTTINEN MUSIIKKIKASVATUS	8
1.3.1	<i>Musiikkikasvatuksen ja -terapian yhtymäkohtia opetussuunnitelmissa peruskoulujärjestelmän aikana</i>	<i>11</i>
1.3.2	<i>Minäpystyvyys musiikissa.....</i>	<i>15</i>
1.3.3	<i>Musiikki koulun ulkopuolella</i>	<i>16</i>
2	TUTKIMUSKYSYMYKSET	18
3	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	19
3.1	OSALLISTUJAT	19
3.2	TIEDONKERUUMENETELMÄ.....	20
3.3	TUTKIMUSAINEISTON KÄSITTELY JA ANALYSOINTI	22
3.4	TUTKIMUKSEN KULKU	24
3.5	TUTKIMUSMENETELMÄN LUOTETTAVUUS	24
4	TULOKSET	26
4.1	MUSIIKKITERAPEUTTISESSA MUSIIKIN OPETUKSESSA HYÖDYNNETTÄVIÄ OPETUSKÄYTÄNTEITÄ	26
4.1.1	<i>Musiikin integroiminen koulun arkeen.....</i>	<i>26</i>
4.1.2	<i>Taito-osaaminen ja sen kehittäminen.....</i>	<i>28</i>
4.1.3	<i>Tieto-osaaminen ja sen kehittäminen.....</i>	<i>30</i>
4.2	MUSIIKKITERAPEUTTISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN MAHDOLLISTAMINEN	33
4.2.1	<i>Opettaja musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön mahdollistajana.....</i>	<i>33</i>
4.2.2	<i>Oppilas musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön mahdollistajana.....</i>	<i>37</i>
4.2.3	<i>Yhteiskunta musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön mahdollistajana</i>	<i>38</i>
4.3	MUSIIKKITERAPEUTTISTEN KEINOJEN AVULLA SAAVUTETTAVIA TAITOJA.....	41
4.3.1	<i>Musiikkiterapeuttinen opetus yhdessä tekemisen tukena.....</i>	<i>41</i>
4.3.2	<i>Tunnetaidot.....</i>	<i>43</i>
4.3.3	<i>Hyvinvoinnin tukeminen musiikkiterapeuttisten keinojen avulla.....</i>	<i>44</i>
4.4	YHTEENVETO TULOKSISTA	45
5	POHDINTAA	47
5.1	VERTAILUA AIEMPIIN TUTKIMUKSIIN	47
5.2	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	52
5.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	53
	LÄHTEET	55

LIITTEET	61
LIITE 1. HAASTATELUKYSYMYKSET	61
LIITE 2. PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN 2014 MUSIIKIN TAVOITTEET, SISÄLLÖT JA LAAJA-ALAISET OSAAMISALUEET	62
LIITE 3. TAULUKKO PÄÄLUOKKIEN ALLE KERÄTYISTÄ OPETTAJIEN MAINITSEMISTA ASIOISTA	65
LIITE 4. TAULUKKO PÄÄLUOKISTA (PUNAINEN), YLÄLUOKISTA (KELTAINEN) JA ALALUOKISTA (MUSTA).....	67
LIITE 5. LOPULLINEN TAULUKKO PÄÄLUOKISTA, YLÄLUOKISTA JA ALALUOKISTA SEKÄ JOKAISEN OSALLISTUJAN MAININNAT.....	68

Kuviot

Kuvio 1 Yhteenvedo tuloksista.....	46
------------------------------------	----

Taulukot

Taulukko 1 Musiikin opetuksen musiikkiterapeuttisen kasvatuksen perustelu POPS:n (2014) mukaisesti	14
Taulukko 2 Tutkimukseen osallistuneiden taustatietoja	20
Taulukko 3 Analyysiprosessi Niikkoa (2003) mukailleen	23
Taulukko 4 Opettajien käyttämiä opetuskäytänteitä musiikkiterapeuttisessa musiikin opetuksessa.....	32
Taulukko 5 Opettajien käsityksiä asioista, jotka mahdollistavat musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön	41
Taulukko 6 Opettajien käsityksiä sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta musiikin opetuksesta	45

1. JOHDANTO

Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa tulkitsemaan musiikin monimerkityksellisyyttä eri kulttuureissa sekä yksilöiden että yhteisöiden toiminnassa. Oppilaat oppivat suhtautumaan avoimesti ja kunnioittavasti toistensa kokemuksiin sekä luomaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässään. Opetuksessa pohditaan musiikin merkityksiä elämän eri tilanteissa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014.) Opetussuunnitelman perusteiden ja omien musiikin opintojemme pohjalta halusimme tutkia, miten musiikin opetusta voidaan toteuttaa peruskoulussa. Voiko musiikin opetus olla terapeutista ja sopiiko terapeuttisuus koulumaailmaan? Mitä keinoja opettajalla on kasvatuksen ja opetuksen yhdistämiseksi? Miten opettajina voimme tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua hyvinvoiviksi aikuisiksi?

Kokonaisvaltaiseen kasvuun kuuluu oman kulttuurisuhteen ja musiikillisen identiteetin muodostuminen. Musiikin opettaja toimii koulussa kulttuurin lähettäjänä, kuten vastavuoroisesti oppilaatkin. Musiikin opettaja innostaa toiminnallansa oppilaita toimimaan musiikin parissa niin koulussa kuin mahdollisesti vapaa-ajallakin. Oppilaat ja opettaja luovat yhdessä parhaimmillaan turvallisen luokkaympäristön, johon jokainen sen jäsen kokee täysvertaisesti kuuluvansa. (Kosonen 2009, 157–170.)

Nuoruusiässä musiikki on yksi monista psyykkistä tasapainoa ylläpitävistä tekijöistä. Sen avulla voidaan tavoittaa mielensisäisiä kokemuksia hyvinkin syvältä. Se tukee nuorta ja nuoren kasvua läpi kehitysvaiheiden ja auttaa monin tavoin psyykkistä itsesäätelystä haasteiden selvittämisessä. Musiikki voi toimia nuoren voimavarana ja itsesäätelyn tukena sekä antaa nuorelle keinoja käsitellä minuuden etsimistä ja vahvistamista, itsehallintaa ja itsemääräämistä sekä läheisyyden ja erillisyyden tarpeita. Musiikilla on erityinen paikka nuoruuden muutosten käsittelyssä. (Laiho 2002, 73–75.)

Lehtosen (1986) väitöskirja *Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista* on yksi merkityksellisistä ja ensimmäisistä tutkimuksista suomalaisella musiikkiterapiakentällä (Ahonen-Eerikäinen 1998). Lehtosen (1986) case-tapauksiin perustuva väitöskirja teoretisoi musiikin avulla tapahtuvaa psyykkistä työskentelyä nuorten terapiaprosesseissa. Lehtonen liitti jo tällöin terapiatyön kasvatustyöhön ja koulumaailmaan, mitä Lilja-Viherlampi (2007) jatkaa väitöskirjassaan.

Ahonen-Eerikäinen (1998) on tutkinut musiikkiterapeuttisia työskentelytapoja ja muotoja lasten kanssa tehtävässä musiikkiterapiatyössä. Hänen väitöskirjatutkimuksessaan *“Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja* kartoitetaan ja luokitellaan vaikeavammaisten lasten parissa työskentelevien musiikkiterapeuttien työtapoja. Väitöskirjassa tutkittiin musiikkia ja sen parantavia vaikutuksia sekä mahdollisuuksia lasten kanssa työskenneltäessä ja tarkastellaan musiikin roolia musiikkiterapiassa.

Lilja-Viherlampi (2007) on tutkinut musiikin terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Hänen väitöskirjatutkimuksessaan *Minunkin sisällä soi – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa* pyrittiin selvittämään musiikkikasvatuksen terapeuttisuuden ulottuvuuksia ja sijoittamaan musiikkikasvatus musiikkiterapeuttiseen viitekehykseen. Tutkimuksessa tutkittiin kasvatustieteen asiantuntijoita sekä opiskelijoita. Lilja-Viherlampi toteaa: “Samat musiikin merkityksellisyys elementit, jotka ovat läsnä vaikuttavan hoidon välineinä musiikkiterapiatyössä, ovat olemassa myös vuorovaikutustilanteissa oppilaan ja opettajan (ja ryhmän) välillä.” (Lilja-Viherlampi 2007, 312).

Tutkimusta musiikista, musiikkiterapiasta, musiikkiharrastuksesta ja musiikin opetuksesta lapsilla ja nuorilla on tehty melko kattavasti (Lehikoinen 1973; Lehtonen 1986, 1995; Huotilainen 2004; Ahonen-Eerikäinen 1998; Tuovila 2003; Lilja-Viherlampi 2007). Tutkimusta siitä, miten musiikkiterapeuttista opetusta koulumaailmassa toteutetaan ja miten opettajat sen kokevat ei kuitenkaan merkittävästi vielä ole, poikkeuksena Turusen (2009) pro gradu –tutkielma *Kohti terapeuttista musiikkikasvatusta*. Tässä tutkimuksessa otanta on Turusta (2009) hieman laajempi ja ylettyy myös alakoulun musiikin opettajiin – tuleehan työn tekijöistä sekä musiikin- että luokanopettajia.

Haluamme tutkia, miten musiikkiterapeuttista musiikin opetusta toteutetaan, mitkä eri tekijät vaikuttavat musiikkiterapeuttiseen musiikin opetukseen ja sen onnistumiseen sekä minkälaisia mahdollisuuksia musiikkiterapeuttisella opetuksella koulumaailmassa nähdään.

1.1 Musiikki ihmisen kehityskaaressa

Fysikaalisesti ajatellen musiikki on värähdysliikkeiden ja näiden tietyn väliaineen täyttämässä tilassa aiheuttamien seurausilmiöiden yhdistymistä. Musiikin värähtely havaitaan kuulo- ja vibraatioaistilla, josta se siirtyy eteenpäin aivoihin ja keskushermostoon. (Lehikoinen 1973.) Se on organisoitua ääntä, jonka ilmaisukielen perustana on sävel, sointiväri, rytmi, melodia ja harmonia. Näiden elementtien puitteissa musiikki organisoituu yhteneväiseksi kokonaisuudeksi. (Lehtonen 1986; Oksala 1971.) Musiikillinen minäkäsityksemme muodostuu musiikkiin liittyvien arvostusten, odotusten ja asenteiden pohjalta (Lehtonen 2003).

Ihmisen kehittyminen musiikilliseksi olennoksi alkaa jo kohdussa. Sikiö reagoi äitinsä puheeseen ja lauluun jo kuudennella raskauskuulla. Kun sikiölle säännöllisesti soitetaan tai lauletaan jokin tietty kappale, vauva ilmaisee synnyttyään tunnistavansa sen. (Lecaunet 2003, 20–21.) Vauvoilla on luontainen kiinnostus melodioihin ja ne myös jäävät vauvan muistiin pitkäksi ajaksi. Äidin laululla on erityisen rauhoittava vaikutus vauvan tunnetiloihin. Vauvan syljen kortisolipitoisuudet laskevat äidin pitämän lauluhetken jälkeen. Musiikin kuunteleminen on luontaista heti syntymän jälkeen, ja siihen on ihmisellä valmiudet jo sikiöaikana. (Huotilainen 2004.)

Nuoruudessa musiikin rooli hyvinvoinnin kannalta korostuu. Nuorille tehdyssä kyselytutkimuksessa nuoret nostivat itse muun muassa seuraavia teemoja esiin musiikin vaikutuksista: musiikista saa apua murheisiin, musiikki vie irti arjesta, musiikki luo iloa ja hyvää mielialaa. Nuoret kokevat musiikin hyvin merkitykselliseksi osaksi elämää ja kasvamista. (Laiho 2002; Saarikallio 2011.) Musiikin psykologinen vaikutus nuoruudessa on jaoteltu neljään kategoriaan: *itsemäärääminen, ihmissuhteet, identiteetti ja tunteet* (Laiho 2004; Saarikallio 2007, 2010). *Itsemäärääminen*-kategoria käsittää hallinnan, kykenevyyden ja osaamisen tunteet sekä itsetunnon. Musiikin avulla nuori pystyy hallitsemaan ympäristöä ja omia sisäisiä tunteita ympäristöään kohtaan. *Ihmissuhteet*-kategoria käsittää yhteenkuuluvuuden tunteen ja tarpeen yksinololle sekä itsenäisyydelle. Musiikki symbolisoi molempia *ihmissuhteet*-kategorian osa-alueita: se yhdistää vertaisia, tarjoaa pohjan yhteisille tunteille ja toisaalta tarjoaa mahdollisuuden itsereflektioon. Se helpottaa erityisesti negatiivisten tunteiden käsittelyä ja kasvattaa reflektoivaa otetta konfliktien selvittelyyn. (Saarikallio 2007, 22–24.) Musiikin avulla ihmisellä on mahdollisuus rohkaistua avoimempaan itseilmaisuun (Rechart 1991).

Musiikki luontaisesti herättää tunteita, ja aivotutkimuksessa on huomattu, että musiikki vaikuttaa ihmisen limbisen järjestelmän toimintaan. Musiikillinen mielihyvä perustuu fysiologisesti siihen, että aivoissa dopamiinin erityis aktivoi mesolimbisen palkitsemisreitit. Se on tyypillinen ihmislajin selviytymiskeino. Miellyttävimmät musiikilliset kokemukset aktivoivat samoja aivoalueita kuin esimerkiksi seksuaalisesti tai farmakologisesti tuotetut mielihyvän tunteet. (Koelsch 2014; Tervaniemi 2006.) Lamont (2011) on tutkinut yliopisto-opiskelijoilla erityisesti musiikin kuuntelun yhteyttä onnellisuuteen. Havaittiin, että itseään miellyttävän musiikin kuunteleminen lisäsi onnellisuutta ja tyytyväisyyttä elämään. (Lamont 2011, 241–244.)

Musiikin kuuntelun lisäksi myös sen tuottaminen voi lisätä mielihyvää ja tuottaa nautintoa. Laulamissa lapset kokevat tärkeäksi vapauden laulaa korvakuulolta tai nuoteista itse valitsemia kappaleita. Lapset laulavat erityisen innokkaasti, mikäli perheessä tai ystävissä on laulavia henkilöitä. (Tuovila 2003, 122–126.) Korvakuulolta tapahtuva vapaa soittelu yksin tai yhdessä kaverin kanssa koetaan myös hyvin tärkeäksi ja iloa tuovaksi toiminnaksi (Tuovila 2003, 127). Musisointi ryhmässä kasvattaa nopeasti ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Parhaimmillaan ryhmässä on avoin ilmapiiri keskustelulle, yhdessä toimimiselle ja musisoinnissa kehittymiselle, jolloin musiikin tekemisestä nautitaan yhdessä. (Criss 2010.)

Musiikki kehittää tasapainoista tunne-elämää (Lehtonen 2007). Musiikkiterapeuttisella näkökulmalla voidaan tuoda opetukseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (tästä eteenpäin käytetään lyhennettä POPS 2014) mainittua tunnekasvatusta sekä rikastaa tunnetaitojen opetusta. Lehtonen (1986) osoittaa tutkimuksessaan, että musiikin avulla ihminen voi selvitä läpi kriisien ja Niemeläinen (2013, 62) kertoo, että musiikista ihminen saa voimaa vielä saattohoidossakin.

1.2 Musiikkiterapia

World Federation of Music Therapy (2011) määrittelee musiikkiterapian näin: ”Musiikkiterapia on musiikin ja sen elementtien ammattimaista käyttöä interventioina sairaala-, kasvatusta- ja jokapäiväisissä ympäristöissä yksilöille, ryhmille, perheille tai yhteisöille, jotka etsivät elämänlaadun optimoimista ja fyysisen, sosiaalisen, vuorovaikutuksellisen, emotionaalisen, älyllisen ja hengellisen terveyden ja hyvinvoinnin kohentamista. --.”

Lilja-Viherlampi (2013) kirjoittaa, että musiikkiterapiassa äänen avulla ja sen kautta työskentelyn merkityksellisyys perustuu siihen, että ihmiset ovat “ääniohentoja”. Tämä tarkoittaa sitä, että ääni on koko ihmisolemuksen ydinosa, joka määrittää ihmisen persoonaa ja ruumiillisuutta. Ääntä voidaan pitää ihmisen ensimmäisenä aistina, ja se muodostaa syvä tietoisuuden kielen. Ihmisen varhaisimmat äänimuistot liittyvät oman äidin ääneen, sillä sikiö kokee ääntä jo raskauden ensivaiheista lähtien.

Koska ääni on osa ruumiinkieltä ja koko ruumis reagoi värähtelyjen kautta ääneen, ääntä ja kehoa voidaan käyttää minuuden ilmaisemisen instrumenttina. Äänen eri ulottuvuudet ja merkitykset mahdollistavat ääni- ja kehotyöskentelyn musiikkiterapiassa, jolloin äänellisen kokemisen juuret ja vaikutukset vaikuttavat jopa ihmisen elämäntarinaa. Terapiassa merkittävää on se, miten ihminen kokee musiikin, millaisia mielikuvia se synnyttää ja miten hän niitä tulkitsee. (Ahonen-Eerikäinen 1998.)

Lehikoisen (1973), Ahonen-Eerikäisen (1998) ja Lilja-Viherlammen (2007) mukaan musiikkiterapiassa tulee olla jokin tavoite, vaikka siihen ei liikaa kannata tukeutua. Tavoitteissa on kyse yksilöllisistä päämääristä: psyykkisen eheytyksen ja tasapainon lisäämisestä sekä voimavarojen vahvistumisesta. Vaikka terapiassa yleisesti ottaen pyritäänkin lisäämään terveyttä, on tässä yhteydessä terveys suhteellinen käsite: ennemminkin pyritään lisäämään hyvinvoinnin laatua. Kun terapiassa kaiken kaikkiaan on kyse kohtaamisesta ja vuorovaikutuksesta, musiikkiterapiassa musiikki on kohtaamisen välineenä. Lehtonen (1985) määrittelee, ettei musiikkiterapiassa tavoitella ongelmien syntytekijöiden löytämistä tai ratkaisemista, vaan musiikkiterapiassa koitetaan löytää arjessa selviytymistä helpottavia toimintamalleja. Musiikin kokemisessa nähdään olevan samoja piirteitä kuin mielensisäisten tunteiden kokemisessa (Lehtonen 1995).

Ahonen-Eerikäinen (1998) sen sijaan toteaa musiikkiterapiatyöskentelyssä usein olevan tavoitteena auttaa asiakas löytämään jokin ratkaisu ongelmaan tai terapeutin muutos. Nämä muutokset voivat liittyä esimerkiksi äänellisten, fyysisten ja ilmaisullisten ulottuvuuksien löytäminen, fyysisten ja älyllisten esteiden poistamiseen tai stressiä aiheuttavien emotionaalisten lukkojen avaamiseen. (Ahonen-Eerikäinen 1998.) Lisäksi musiikin avulla pyritään luomaan kosketus asiakkaan omiin tunteisiin (Lilja-Viherlampi 2013). Lehikoinen (1973) jakaa tavoitteet kahteen kategoriaan: kokonaisvaltaisiin tavoitteisiin ja rajattuihin tavoitteisiin. Kokonaisvaltaisiin tavoitteisiin kuuluvat esimerkiksi luovan ilmaisun kehittäminen, sosiaalisuuden parantaminen, tunne-elämän tasapainottaminen sekä persoonallisuuden eheyttäminen. Rajattuihin tavoitteisiin voivat kuulua esimerkiksi lihasjännityksen poistaminen tietystä ruumiinosasta, herkkyyden

harjoittelu, äänielinten harjoittaminen tai tiettyjen käyttäytymisen piirteiden poistaminen. Musiikkiterapiassa tavoitteet ohjaavat työskentelyä mutta terapiatyön luonteen takia ne voivat muuttua terapiajaksojen aikana.

1.2.1 Musiikkiterapian kehitysvaiheita

Musiikin käytöstä eri kulttuureista löytyy yhteneviä piirteitä jo historiassa. Musiikkia on käytetty erilaisissa uskonnollisissa rituaaleissa yhteytenä henkimaailmaan ja taikuuden moninaisissa muodoissa. Musiikkia on käytetty myös parannusseremonioissa apuna sairauksien taltuttamiseen vetoamalla henkiolentoihin. (Ahonen-Eerikäinen 1998; Lehikoinen 1973.) Bruscia (2018) mukaan musiikkiterapiassa voidaan nähdä kaksi parantavaa ulottuvuutta: musiikki itsessään sekä sen herättämät reaktiot terapiatyöskentelyn tukena. Ahonen-Eerikäisen (1998) mukaan musiikkiterapeutti sekä asiakas määrittelevät yhdessä tavat toteuttaa musiikkiterapiaa.

Antiikin Kreikan filosofi Pythagoras käytti musiikkiliikuntaa vahvistamaan tunne-elämän terveyttä ja tasapainoa. Hänen teoriansa mukaan ”vastakohtat parantavat toisensa”, eli kiihtynyttä mieltä pystyttiin hoitamaan rauhoittavalla musiikilla ja toisaalta yhtäläisyysperiaatteen mukaan musiikin piti vastata mielentilaa. Alakuloista ihmistä pystyttiin hoitamaan parhaiten surumielisellä musiikilla. Nykyään musiikkiterapiassa käytetään molempia lähtökohtia. Terapian alkuvaiheessa pyritään luomaan yhteys hoidettaviin, jolloin musiikki valitaan vastaamaan hoidettavan tunne-elämän tasoa. Kun terapiaprosessi etenee, pyritään muuttamaan vallitsevaa tilannetta, jolloin musiikki valitaan vastakohtaisuusperiaatteen mukaan. (Lehikoinen 1973.)

Viimeisen kuudenkymmenen vuoden aikana musiikkiterapia on vakiinnuttanut asemansa terveydenhuollon hoitokeinona. Musiikkiterapiassa käytetään hoitokeinona niitä musiikin tuottamia vaikutuksia, jotka ovat olleet ihmiselle tuttuja niin kauan kuin musiikkikin. (Ahonen-Eerikäinen 1998, 6–8.) Koska musiikki jo itsessään Lehikoisen (1973) mukaan sisältää kosmista voimaa, voidaan se musiikkiterapian avulla kohdentaa auttamaan ihmisen elämän alueita, joissa on häiriöitä.

Musiikkiterapiaa alettiin käyttää metodina 1960-luvulla erityiskasvatuksen opetuksessa. Ennen sitä musiikkia oli käytetty terveydenhuollollisena keinona harrastustoimintana erilaisissa laitoksissa. (Ahonen-Eerikäinen 1998, 7.) Myös jo peruskoulun ensimmäisestä opetussuunnitelmasta (1970) voidaan nähdä musiikkiterapeuttisia piirteitä (Komiteanmietintö 1970). Musiikkiterapia ja

musiikkikasvatus ovat olleet lähellä toisiaan musiikkiterapeuttisen työskentelytavan kehittymisen alusta asti. Musiikkiterapiassa tavoitteena pidetään musiikin sisältöjen ulkopuolista muutosta, kun musiikkikasvatuksessa tavoitteena on nimenomaan musiikillisten osa-alueiden kehittäminen. Musiikkiterapeutti toimi alussa yhtä aikaa opettajana sekä terapeuttina työskennellen erityisopetuksessa ja kuntoutuskeskuksissa. (Ahonen-Eerikäinen 1998.)

Suomalaisen musiikkiterapiajärjestelmän kanta-isänä pidetään Petri Lehikoista ja hänen kirjaansa *Parantava musiikki: johdatus musiikkiterapian peruskysymyksiin* (1973). Tutkimusta ja kirjallisuutta on Lehikoisen jälkeen tuottanut ainakin Lehtonen (1984, 1986, 1989, 1995, 1996), Ahonen (1993), Ahonen-Eerikäinen (1998), Saarikallio (2005, 2006, 2007) ja Lilja-Viherlampi (2007, 2013).

1.2.2 Musiikkiterapian menetelmiä

Musiikkiterapiaistunnossa asiakkaalta ei edellytetä musiikillisia taitoja, vaan prosessi on aina luovaa (Suomen musiikkiterapiayhdistys 2015). Musiikkiterapian eri tekniikoissa ideana on, että musiikkia käytetään eri tavoin terapeutin ja asiakkaan näkökulmista. Tavat ovat riippuvaisia terapeutin teoreettisista näkemyksistä ja asiakkaan tarpeista. (Ahonen-Eerikäinen 1998.) Musiikkiterapiassa on vaikeaa eritellä eri muotoja toisistaan musiikin kokonaisvaltaisten ilmiöiden ja vaikutusten vuoksi. Musiikkiterapiatyöskentely voidaan jakaa kolmeen keskeiseen ulottuvuuteen:

1. *aktiivinen – passiivinen*
2. *yksilöterapia – ryhmäterapia*
3. *kliininen – pedagoginen.*

Passiivisella musiikkiterapialla tarkoitetaan sitä, että asiakas ei itse hakeudu hoitoon tai vaikuta terapian alkamiseen. Musiikki alkaa kuitenkin vähitellen vaikuttaa häneen ärsykemateriaalien kautta, jolloin terapia muuttuu aktiiviseksi. Aktiivisessa vaiheessa asiakas alkaa itse tietoisesti esittää musiikkiin liittyviä kysymyksiä, arvosteluja ja toivomuksia. Aktiivisessa musiikkiterapiassa musiikkiin liittyy tietynlaista näkyvää toimintaa, esimerkiksi asiakas valitsee, mitä hän haluaisi kuulla. (Lehikoinen 1973.)

Lehikoinen (1973) ja Suomen musiikkiterapiayhdistys (2015) määrittelevät musiikkiterapian olevan yksilö- tai ryhmäterapiaa. Tavallisimmin musiikkiterapia on

kuitenkin ryhmämuotoista. Ajatellaan, että musiikkia on olemassa, koska on kuuntelijoita. Tällöin soittaminen on toiselle esiintymistä. Vaikka ketään ei olisi kuuntelemassa, on soittaminen ikään kuin kohdennettua ja tavoitteena loppujen lopuksi on esittää kappale jollekin. Musiikkiterapia on yksilöterapiaa silloin, kun työskennellään yhden ainoan ihmisen kanssa vain hänen tavoitteitaan ja tarpeitaan huomioiden. (Lehikoinen 1973.)

Kliinisen ja pedagogisen musiikkiterapian ero on häilyvä. Kliinisessä musiikkiterapiassa käytetään musiikkia hoitokeinona, kun taas pedagogisessa musiikkiterapiassa pääpaino on opettamisessa ja harjoittamisessa. Tässä tutkimuksessa keskitytään pedagogiseen musiikkiterapiaan.

Musiikin kuunteleminen on yksi pedagogisen musiikkiterapian tärkeimmistä menetelmistä, ja tätä voidaan myös hyödyntää koulumaailmassa. Oppilaalle pyritään saamaan mahdollisimman selviä ja välittömiä vaikutuksia löytämällä musiikillista materiaalia, joka soveltuu oppilaan tunnetilaan. Musiikin kuuntelu jakaantuu kahteen ryhmään: levyjen ja nauhojen kuuntelu sekä elävän musiikin kuuntelu. Elävän musiikin on todettu olevan tehokkaampaa kuin pelkän nauhoitetun musiikin kuuntelu. Musiikin kuuntelun valitsemisessa ongelmaksi muodostuu usein tyyliä. Kuunnelmat voivat olla melkein mitä vain klassisesta musiikista jazz- ja popmusiikkiin. Toisinaan voidaan kysyä myös oppilailta, minkä tyylistä musiikkia he haluavat kuunnella, mutta siinä ongelma voi muodostua, että tietyt musiikkityylit painottuvat huomattavasti. Oleellista on painottaa kuuntelu monipuolisesti eri tyyliin. Muita pedagogisessa musiikkiterapiassa käytettäviä menetelmiä ovat kehosoitimet, rytmiorkesteri, laulu (yksinlaulu sekä lauluyhtyeet), Orff-soittimet, musiikkileikit, improvisointi, musiikki ja maalaus, fysioakustinen hoito, musiikkisadut, musiikkiteatteri, nukketeatteri sekä liikunta ja tanssi. (Ahonen-Eerikäinen 1998; Lehikoinen 1973; Lilja-Viherlampi 2013; Suomen musiikkiterapiayhdistys 2015.)

1.3 Musiikkiterapeuttinen musiikkikasvatus

Musiikkikasvatuksella pyritään tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia ja välineitä päästä musiikin maailmaan: innostua musiikista ja löytää sen mahdollisuuksia oppilaan omassa elämässä. Toisaalta musiikkikasvatuksen tehtävänä koulussa on kasvattaa oppilasta musiikkiin, toisaalta opettaa musiikillisten kokemusten käsittelemistä. (Lilja-Viherlampi 2007, 209–210.) Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan musiikkia

opettamalla pyritään kehittämään oppilaiden luontaista herkkyyttä ja opastaa heidät esteettisten kokemusten äärelle (Sihvonen 2005, 154–155).

Musiikkikasvatuksen olemassaoloa yleissivistävässä koulutuksessa voidaan Kovasen (2010, 57–58) mukaan perustella seuraavin argumentein. Musiikki:

1. on arvokasta ja inhimillisen elämän sekä kulttuurin erottamaton osa-alue,
2. on yhteydessä ihmisten tunteiden kautta arvoihin ja kehittää ihmisen arvotietoisuutta,
3. edistää oppimista ja tiedonkäsittelyn prosesseja,
4. on oleellinen itsen kasvun, itsetunnon ja persoonan kehityksessä,
5. kuuluu kulttuurisen ja sivistyneen ihmisen yleissivistykseen,
6. on ihmisen kokonaisvaltaisen ja tasapainoisen olemisen kannalta välttämätöntä,
7. edistää merkityksellisyyden kokemista ja ymmärtämistä,
8. kehittää yhteisöllisyyttä ja luo positiivisia riippuvuussuhteita yksilöiden välille.

Lilja-Viherlampi (2007) määrittelee musiikkikasvatuksen terapeuttisuudelle neljä aspektia. Oppilaan suhde musiikkiin ja musiikillinen vuorovaikutus ovat:

1. rikastavana elementtinä oppilaan elämässä,
2. monipuolisesti (musiikin) oppimista ja kasvua mahdollistavana, motivoivana ja tukevana elementtinä oppilaan elämässä,
3. elämäntaitoja, identiteettiä ja elämänhallintaa tukevana ja vahvistavana elementtinä oppilaan elämässä,
4. kasvamisen ongelmia ehkäisevänä, auttavana ja korjaavana elementtinä oppilaan elämässä.

Kovasen (2010) argumentit yhtenevät osin Lilja-Viherlammen (2007) musiikkikasvatuksen terapeuttisuuden aspektien kanssa. Lilja-Viherlampi määrittelee enemmän oppilaan terapeuttista suhdetta musiikkiin, kun Kovanen argumentoi musiikkikasvatuksen olemassaolon puolesta. Musiikkikasvatus yhdistää kulloinkin voimassa olevan opetussuunnitelman Kovasen argumenttien kanssa, muttei välttämättä edellytä Lilja-Viherlammen terapeuttisuutta. Terapeuttinen kasvatus voidaan myös nähdä vain opettajan ajattelun työvälineenä opetusta toteuttaessa. Sen ei tarvitse suoraan näkyä oppilaille. (Lilja-Viherlampi 2007, 312.)

Oppimisprosessia painottavasta musiikkiterapiamenetelmästä voidaan saada tukea koulumaailmaan. Tavoitteena on, että lapsi oppii ymmärtämään itseensä, ympäristönsä tapahtumiin ja omaan toimintaan liittyviä käsitteitä. Tämän seurauksena lapsi alkaa ilmaista itseään enemmän, jäsentää ympäristöään ja muokata toimintaansa haluamaansa suuntaan tietoisemmin, jolloin oma-aloitteisuus, itsenäisyys ja vastuun kokeminen omista toiminnoista lisääntyy. (Ahonen-Eerikäinen 1998.)

Musiikkiterapiassa ja -kasvatuksessa autetaan molemmissa lasta saavuttamaan jotain tietoa tai taitoa. Kaikki kasvatusta ei ole terapiaa eikä kaikki terapia ole kasvatusta – tavoitteet ja toteuttajat määrittelevät näiden eron. Musiikkikasvatuksen tavoitteina voidaan nähdä musiikkiin liittyvien tietojen ja taitojen kehittäminen (Ahonen-Eerikäinen 1998; Kovanen 2010) kun taas terapian tavoitteena pidetään yleisen hyvinvoinnin ja terveyden saavuttamista (Ahonen-Eerikäinen 1998; Lehtonen 1986).

Turvallista ympäristöä pidetään edellytyksenä sille, että oppilaat uskaltavat avata itseään ja jakaa henkilökohtaisiakin asioita muille ryhmän jäsenille. Klemolan (2003) yliopisto-opiskelijoihin kohdistuvassa tutkimuksessa isoksi osa-alueeksi sosioemotionaalisten taitojen opettamisessa nousi ryhmän turvallisuus ja ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus. Turvallisuutta lisäävinä tekijöinä mainittiin avoimuus, henkilökohtaisen elämän tuominen opetustilanteeseen niin opettajan kuin opiskelijan toimesta, yhteiset säännöt ja ohjatut tutustumisleikit. Opettaja on isoin yksittäinen tekijä turvallisen oppimisympäristön luomisessa. (Klemola 2003, 100–106.) Häärä (2004, 105) kirjoittaa, että hyväksytyksi tuleminen vertaisryhmässä ennustaa lapsen tulevaa mielenterveyttä.

Opettaja on osaltaan yhteiskunnan arvojen ja roolien edustaja. Opettajan tehtävästä ei voi selvitä vain pedagogisen ja didaktisen tiedon varassa. Opettajuuteen kuuluu vahvasti omien voimavarojen ja persoonan käyttö. (Laine 2004; Väisänen & Silkelä 2003.) Kososen (2009) mukaan opettajan tehtävä on olla aikuinen asiantuntija, jonka tietoihin ja taitoihin luottaen oppilas voi kehittää omia tietojaan ja taitojaan, kun taas Lilja-Viherlampi (2007) tarkentaa musiikkiterapeuttisessa opetuksessa opettajan tehtävää: tarjota oppilaille mahdollisuus tutustua musiikkiin ja sisäistää se keinoksi käsitellä tunteita. Terapeuttinen opetus ja terapeuttisuus voi opettajalle olla pienimmilläänkin vain tapa ajatella ja toteuttaa laadukasta musiikkikasvatusta (Lilja-Viherlampi 2007, 311–312). Lehtonen (1986) kuvailee opettajan terapeuttisuuden näkyvän oppilaisiin suhtautumisessa ja Lehikoisen (1973) mukaan opettajan ei tarvitse jatkuvasti ajatella terapeuttisuutta ollakseen kuitenkin terapeuttinen opettaja. Toisaalta opettajat eivät halua

määritellä tai kokea itseään terapeuteiksi, vaikka opetuksessa tapahtuisikin terapeuttisia asioita. He kokevat itsensä mieluummin kasvattajiksi ja musiikin tekemisen koordinaattoreiksi. (Turunen 2009, 59.)

1.3.1 Musiikkikasvatuksen ja -terapian yhtymäkohtia opetussuunnitelmissa peruskoulujärjestelmän aikana

Erityisesti laululla on ollut suuri merkitys niin seurakunnan kuin valtionkin järjestämässä kasvatuksessa. Vuoden 1866 kansakoulunasetuksessa seminaariin pyrkijältä vaadittiin hyvä sävelkorva, jotta opettajalla olisi taidot opettaa laulua oppilaille sekä soittaa urkuja. (Pajamo 2009.)

Laulu pysyi varsin pitkään ainoana musiikkiin liittyvänä opetettavana asiana kansakoulussa. Laulun tärkeyttä perusteltiin kulttuuritietoisuudella, vahvalla nationalismilla ja kristillisyydellä sekä suomalaisilla arvoilla. (Pajamo 2009, 5–6.) Cygnaeuksen mietinnöistä lähtien mainintana on ollut myös musiikkitietouden opetus, mutta se oli heikkoa eikä sitä saatu integroitua käytäntöön (Pajamo 2009, 44). Vuonna 1952 julkaistussa kansakoulun opetussuunnitelmassa mainittiin lauluinnon ylläpitäminen ja laulun virkistävä merkitys. Opetussuunnitelman mukaan kaikille oppilaille tuli tarjota tilaisuuksia musiikista nauttimiseen. Mukaan opetukseen tuli ”musiikkitaito ja -tieto” sekä ”kuuntelu” ja ”sepittely”, eli laulujen tekeminen. (Komiteanmietintö 1952, 183–184.)

Suurena vaikuttajana suomalaisen koulujärjestelmän musiikin opetukseen on ollut vuonna 1953 perustettu kansainvälinen musiikkikasvatuksen järjestö International Society for Music Education (jatkossa käytetään lyhennettä ISME). ISME toi tullessaan kansainvälisiä vaikutteita hieman eristyksessä olleeseen suomalaiseen musiikkikasvatukseen. (Louhivuori 2005, 8.) Carl Orff loi 1960-luvulla Jaques-Dalcrozen rytmikasvatuksen ajatusten pohjalta käytännön musiikkiopin, jonka ideana oli lapsilähtöinen aktiivisuus ja yhteissoitto. Orffin ajatusten mukaan musiikin opetus tuli liittää tanssiin, teatteriin, lauluun, puheeseen, soittimiin ja liikkeeseen. (Suomi 2019, 73–74.)

1960-luvun kehityksen ja 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen myötä musiikin opetussuunnitelma laajeni laulupainotteisuudesta huomattavasti monipuolisemmaksi. Uutena sisältöalueena tuli mahdollisuus järjestää koulun ulkopuolinen musiikkikerho,

jossa koulussa virinnyt kiinnostus saisi jatkoa. (Musiikinopetustoimikunnan mietintö 1975.)

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmassa musiikin oppiaineen tavoitteena on:

1. ohjata oppilaat luonnolliseen äänenkäyttöön puheessa ja laulussa,
 2. perehdyttää oppilaat ajankohtaiseen lauluaineistoon ja antaa heille ohjausta soittimien käytössä,
 3. perehdyttää oppilaat musiikin teoriaan ja nuottimerkintöihin,
 4. kehittää oppilaiden sävelaistia,
 5. tarjota mahdollisuus musiikin keinoin tapahtuvaan luovaan ilmaisuun,
 6. tutustuttaa oppilaat suurten säveltäjien tunnetuihin teoksiin ja erityisesti oman maan musiikkikulttuuriin,
 7. totuttaa oppilaat musiikilliseen yhteistoimintaan koulussa ja sen ulkopuolella,
 8. ohjata oppilaat harrastamaan musiikkia koulunkäynnin päätyttyä.
- (Komiteanmietintö 1970, 274.)

Komiteanmietinnössä (1970, 282–283) määritellään, että koulussa tapahtuva luova ilmaisu on yksilön persoonallisuuden kehityksen perusedellytyksiä ja vapaan ilmaisun tulee olla musiikin opetuksen lähtökohtana. Lisäksi mainitaan, että opettajan tulee kaikilla luokka-asteilla pyrkiä luomaan mahdollisuuksia oppilaille, jotta he voivat kokea musiikin henkisesti vapauttavana ja rikastuttavana. Keinoina luovaan ilmaisuun esitetään esimerkiksi improvisointia. (Komiteanmietintö 1970, 282–283.) Keinot yhtenevät vahvasti Lehikoisen (1973) esittelemien musiikkiterapeuttisten keinojen kanssa. Lehikoisen mukaan esimerkiksi emotionaalisesti häiriintyneet lapset voivat pystyä tulkitsemaan tunteitaan instrumenttien avulla. Peruskoulun alkuaikoina on siis jo ollut nähtävillä musiikkiterapeuttinen ajatus musiikkikasvatuksessa.

Peruskoulu-uudistuksen jälkeen *Musiikin didaktikka* -kirjat (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 1988) ovat vaikuttaneet keskeisesti suomalaiseen musiikkikasvatukseen. Näiden kirjojen keskeinen käsitys lapsen musiikillisen ajattelun kehittymisestä pohjautuu Brunerin (1963) teoriaan: toiminnallisessa vaiheessa kehitetään tottumuksia ja oivalletaan asioita konkreettisesti sekä intuitiivisesti kokonaisvaltaisesti työskennellen; ikonisessa vaiheessa asiat organisoidaan aistihavaintojen avulla; symbolisessa vaiheessa

mukana on sanat, merkit ja kuvat. *Musiikin didaktiikka* -kirjojen myötä äänen peruskäsitteet moninaistuivat ja musiikkia alettiin tarkastella eri osiin pilkottuina koulumaailmassa. Ajatus pohjautui Marshin (1970) ajatuksiin musiikin ja äänen muodoista. (Linnankivi ym. 1981.)

Peruskoulun opetussuunnitelmissa (1985, 1994 ja 2004) on musiikin opetuksen tavoitteina mainittu oppilaiden luovan musiikillisen ilmaisun kehittyminen, musiikillisen yhteistoiminnan kykyjen parantaminen sekä musiikillisten elämyksien ja myönteisten kokemusten tarjoaminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 musiikkikasvatusta pyritään tavoittelemaan yhdessä toimimisen ja oppilaan oppimisen tukemisen kautta. Oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä kehitetään säännöllisillä äänen ja musiikin parissa tekemisillä sekä luovalla musiikin tuottamisella. Musiikkia opiskellaan monipuolisesti, jolloin oppilaiden ilmaisutaidot kehittyvät. Hargreaves ja North (1999) ovat todenneet erityisesti musiikin tekemisen olevan suuressa roolissa itseilmaisun ja minäkuvan kehittymisessä, kun taas Flanagan (1996, 5) pohtii onnistuneen itseilmaisun antavan jopa kokonaisvaltaisen merkityksen elämälle.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa luokkatasot ovat jaettu kolmeen ryhmään, joista jokaiselle ryhmälle on omat tavoite- ja sisältöalueet sekä laaja-alaiset osaamisalueet. Vuosiluokilla 1–2 musiikin opetuksen tavoitteena on luoda iloa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta oppilaille. Musiikin opetus liittyy luontevasti integroitavaan opiskeluun koulun arjessa ja juhlassa. Vuosiluokilla 3–6 musiikin opetuksessa tavoitellaan oppilaiden oppivan suhtautumaan avoimesti ja kunnioittavasti toisten kokemuksiin sekä kehittämään yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässään. Vuosiluokilla 7–9 opetuksessa edistetään oppilaiden musiikillisen osaamisen ja maailmankuvan laajentamista. Oppilaat oppivat jäsentämään musiikkiin liittyviä tunteita ja kokemuksia, jotka myös auttavat kohtaamaan elämässä vastaantulevia ongelmia. (POPS 2014.) Opetussuunnitelma jakautuu tavoitteisiin (T), sisältöalueisiin (S) sekä laaja-alaisiin osaamisalueisiin (L).

Taulukko 1 Musiikin opetuksen musiikkiterapeuttisen kasvatuksen perustelu POPS:n (2014) mukaisesti

POPS:n (2014) mukaan musiikkiterapeuttisen opetuksen perustelut:	Tavoitealueet	Sisältöalueet	Laaja-alaiset osaamisalueet
Luokilla 1–2	T1 T2 T3 T4 T5 T8	S1, S3, S4 S1, S3, S4 S1, S3, S4 S1, S3, S4 S1, S3, S4 S1, S3, S4	L2, L7 L1, L2 L1 L6 L2 L1
Luokilla 3–6	T4 T6 T8	S1–S4 S1–S4 S1–S3	L2 L2 L3
Luokilla 7–9	T5 T6 T10	S1–S4 S1–S4 S1–S4	L2 L1, L2, L6 L3, L4

Liitteissä 1, 2 ja 3 on esitelty POPS:n (2014) mukaiset musiikin tavoitteet, sisältöalueet sekä laaja-alaiset osaamisalueet vuosiluokkakokonaisuuksittain 1–2, 3–6 sekä 7–9. Taulukosta 1 nähdään, että musiikkiterapeuttista opetusta voidaan perustella POPS:lla (2014) useiden eri tavoitteiden, sisältöjen ja laaja-alaisten osaamisalueiden mukaan eri luokkatasoilla. Terapeuttinen ote opetukseen on valtakunnallisesti säädetty. Opetuksessa oppilaille tulee järjestää mahdollisuuksia omien tunteiden ja sosiaalisten taitojen kehittämiseksi. (POPS 2014, 22.) Tunnetaitojen opettelu musiikin keinoin koetaan motivoivaksi ja luovaksi tavaksi oppia. Musiikki tarjoaa vahvan pohjan tunteiden käsittelylle ja ymmärtämiselle. (Sällinen 2018, 81–82.) Musiikin kuuntelu voi olla vahva keino oppilaan rentoutumiseen jopa aggressiivisen tilanteen keskellä (Hintikka 2016, 115).

POPS:n (2014) mukaan oppimisympäristöjen tulisi tukea yksilön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Kaikki yhteisön jäsenet voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa oppimisympäristöihin. Onnistumisen kokemukset ja elämykset oppimistilanteissa innostavat oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen. Myös oppilaat osallistuvat oppimisympäristön kehitykseen omalla toiminnallaan.

Musiikin oppimisympäristöissä korostetaan luovaa ja iloista ilmapiiriä, jossa myönteiset musiikkikokemukset ja musiikillinen elämyksellisyys motivoivat oppilaita ja saavat heidät kehittämään musiikillista osaamistaan erilaisia työtapoja ja vuorovaikutustilanteita hyödyntäen. Näitä tavoitteita pyritään toteuttamaan keskeisillä sisältöalueilla, joissa musiikillisten tietojen ja taitojen oppiminen tapahtuu musisoiden

(mm. improvisoiden). Monipuoliset työtavat luovat oppilaille iloa ja onnistumisen kokemuksia. Kokemuksellisuus ja eri aistien käyttö lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä, motivaatiota sekä ryhmään kuulumisen tunnetta. (POPS 2014, 29–30, 424.) Nämä kaikki tavoitteet nivoutuvat musiikkiterapeuttisen opetuksen ympärille, jossa juuri kokemuksellisuus ja elämyksellisyys sekä onnistumisen kokemukset auttavat oppilasta kehittymään sekä yksilöllisesti että osana ryhmää.

Musiikilla ja musiikkiharrastuksella on todettu olevan yhteys oppimismotivaatioon. Ne kehittävät minäkuvaa, minäpystyvyyden tunnetta ja sisäistä motivaatiota. Musiikin oppiaine voidaan nähdä tasapainottavana elementtinä tietopainotteisten oppiaineiden joukossa. Musiikin oppiaine tarjoaa itseilmaisuun ja tunteisiin liittyviä taitoja, jotka auttavat jaksamaan muissakin oppiaineissa. (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012.)

1.3.2 Minäpystyvyys musiikissa

Minäpystyvyys on alkujaan Albert Banduran (1977) luoma käsite. Yksilön arviot minäpystyvyydestä riippuvat siitä, mitkä hänen tunnetilansa, motivaationsa ja toimintansa tietyissä tilanteissa ovat (Bandura 1995, 2). Merkittävimpiä minäpystyvyyden lähteitä ovat aiemmat onnistumis- tai epäonnistumiskokemukset. Vaatimustason tulee olla tarpeeksi korkea, muuten yksilön pitkäjänteisyys alkaa kärsiä. (Bandura 1997, 80.) Omiin sosiaalisiin taitoihin sekä opinnoissa menestymiseen luottavat oppilaat menestyvät sekä koulussa että ihmissuhteissa paremmin kuin ne oppilaat, jotka omaavat alhaisen minäpystyvyyden (Bandura 1997).

Musiikin vaikutuksia minäpystyvyyteen ovat tutkineet esimerkiksi Ritchie ja Williamon (2011) sekä McCormick ja McPherson (2003). Ritchien ja Williamonin tutkimuksessa selvisi, että aika, joka käytetään musiikin kuunteluun korreloi positiivisesti musiikillisen oppimisen tehokkuuteen. Musiikin harrastuneisuudella on vaikutusta oppilaan elämään, sen vaikuttaessa positiivisesti fyysisiin urheilulajeihin osallistumisessa. Myös musiikillisen minäpystyvyyden ja lukutaidon taustalla olevien prosessien väliltä löydettiin heikko positiivinen yhteys. Sekä Ritchien ja Williamonin että McCormickin ja McPhersonin tutkimuksissa löydettiin yhteys musiikillisen harjoittelun ja tehokkaan oppimisen välillä. Lisäksi McCormick ja McPhersonin löysivät minäpystyvyyden ja musiikkiesitysten laadun olevan yhteydessä muuhun akateemiseen menestykseen. Koska musiikillisella minäpystyvyydellä on löydetty yhteys muihin akateemisiin aineisiin, voidaan perustella musiikkikasvatus koulussa. Musiikin

tuottaminen voi parhaimmillaan nostaa itsetuntoa, itsevarmuutta sekä kasvattaa yksilön pitkäjänteisyyttä (Hallam 2010).

1.3.3 Musiikki koulun ulkopuolella

Musiikki näyttää olevan luontaisesti isossa osassa lasten elämää myös koulun ulkopuolella. Tuovilan (2003) tutkimuksessa lapset kertoivat ”hyräilevänsä”, ”lauleskelevansa”, ”hoilottavansa” ja ”viheltelevänsä” hyvin usein. He myös kokevat sen tärkeäksi (Tuovila 2003, 122–130). Koulun tehtävä on tukea lasten harrastuneisuuden syntyä ja tarjota uusia harrastusideoita (POPS 2014). Tuovilan (2003, 147) mukaan koulun musiikin opetuksella onkin suuri vaikutus musiikin harrastamisessa ja toisaalta Nikali (2003) mainitsee, että musiikkia harrastavat musiikin opettajat kokevat opetustaitonsa musiikkia harrastamattomia opettajia paremmaksi. Viime vuosituhannen lopulla yleistynyt uusi musiikkipedagogiikka painottaa, että musiikki ja sen harrastaminen kuuluvat kaikille, ei vain musikaalisesti lahjakkaille lapsille. Sundinin (1995) mukaan harrastuksella nähdään olevan muutakin arvoa kuin ammattiin tähtääminen, ja leikki, luovuus sekä lapsen omat tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ovat keskiössä. (viitattu lähteessä Lilja-Viherlampi 2007, 280.) Musiikin opetusta musiikkioppilaitoksissa ei ole ehkä mielletty musiikkikasvatukseksi (Lilja-Viherlampi 2007) ja toisaalta Lehtonen (2003) kritisoi kirjassaan *Maan korvessa kulkevi...* musiikkioppilaitosten toimintaa: se ei ota huomioon lasta yksilönä tai tarjoa lapselle mahdollisuuksia musiikillisiin elämyksiin ja kokemuksiin. Kuitenkin musiikin opetus on aina kasvatusta, myös peruskoulujärjestelmän ulkopuolella, ja lapsen ja nuoren kokonaispersoonan kasvamisen tukemista (Lilja-Viherlampi 2007, 196).

Harrastus antaa tavallisesti yksilölle tyydytystä ja sosiaalista hyväksyntää (Lehtonen 1982). Vaikka Tuovilan (2003) mukaan lapsi käsittää vapaa-ajaksi ajan, jolloin kukaan aikuinen ei ohjaa hänen toimintaansa, voidaan Lehtosen (1982) mukaan harrastus nähdä keinona irtautua kouluarjesta ja mahdollisuutena toteuttaa itseään henkilökohtaisilla osaluilla.

Musiikin harrastus perustuu musiikin kuuntelun, esittämisen ja tuottamisen aiheuttamiin mielihyvän tuntemuksiin. Musiikkiharrastuksessa yksilön aktiviteetit ja mieltymykset ilmenevät sekä laadullisesti että määrällisesti. (Lehtonen 1982.) Päämääränä hyvälle musiikkiharrastukselle mainitaan usein rakkaus musiikkiin. Kokemukset hyvästä vuorovaikutuksesta ja oman olemassaolon vahvistuksesta musiikin

parissa mahdollistavat lämpimiä ja eläviä suhteita sekä musiikkiin että toisiin ihmisiin. (Lilja-Viherlampi 2007, 313.)

Lehtosen (1982, 1986) mukaan musiikin harrastaminen voidaan jakaa kolmeen tasoon: ensimmäisen tason harrastaja vastaanottaa satunnaisesti, passiivisesti musiikkia siihen itse vaikuttamatta; toisella tasolla harrastaja kuuntelee musiikkia ja valikoi sen itse sekä tavoittelee tyydytystä musiikin kuuntelusta ja mahdollisesti sen tuottamisesta; kolmannella tasolla harrastaja pystyy luomaan sävellyksiä tai musiikkia koskevia kirjoituksia omien tietojensa pohjalta. Musiikin harrastaminen voi olla omaehtoista ja strukturoimatonta tai se voi olla esimerkiksi musiikkiopistossa tapahtuvaa, ohjattua harrastamista. (Lehtonen 1982, 1986.)

Vastaavasti musiikkiopistossa musiikkia harrastavien lasten tavoitteista on eroteltu neljä teemaa: soittamisessa kehittyminen, soittamisen tuoma nautinto, hyöty tulevaisuudessa sekä harrastaminen (Tuovila 2003, 154–156). Musiikin harrastaminen musiikkiopistossa parhaimmillaan tukee lapsia pärjäämään koulussa sekä kehittää lapsen musiikillista minäpystyvyyden tunnetta. Musiikin harrastajat pitävät musiikin oppiaineesta huomattavasti ei-harrastajia enemmän ja musiikkia harrastavat oppilaat uskovat itseensä liikuntaa lukuun ottamatta muissa aineissa selvästi eniten. (Juvonen ym. 2012.) Näiden havaintojen ja opetussuunnitelman perusteella koulun ulkopuoliset harrastukset ovat vahvasti yhteydessä koulunkäyntiin.

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa musiikin opettajien mietteitä musiikkiterapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Millaisia musiikkiterapeuttisia käytänteitä musiikkiterapiaa opetuksessaan jo käyttävät opettajat hyödyntävät opetuksessaan? Elämykselliset ja kokemukselliset työtavat ovat POPS:ssa (2014) määriteltäviä. Tutkimuksessa selvitetään, ilmeneekö opettajien opetuksessa opetus suunnitelman mukaisia elämyksellisyyteen ja kokemuksellisuuteen ohjaavia opetuskäytänteitä.

POPS:ssa (2014) tavoitteena ovat toimivat oppimisympäristöt, jotka tukevat yksilön ja yhteisön kasvua. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, mitä asioita vaaditaan musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön mahdollistumiseen opettajien mielestä.

Lilja-Viherlampi (2007) kirjoittaa terapeuttisesta opetuksesta. Hän perustelee terapeuttisen kasvatusajattelun tärkeyttä toisaalta lisääntyvillä oppimisvaikeuksilla ja toisaalta kokonaisvaltaisella kasvatuksella. Kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa tavoitteena ei ole lisätä pelkästään oppilaiden kognitiivisia tietoja ja taitoja, vaan tukea koko persoonan kasvamista. (Lilja-Viherlampi 2007, 142.)

Tutkimuskysymykset luotiin Lehtosen (1986), Ahonen-Eerikäisen (1998) sekä Lilja-Viherlammen (2007) väitöskirjatutkimusten innoittamina. Tutkimuskysymyksissä halutaan tuoda esille erityisesti opettajien kokemuksia ja ajatuksia musiikkiterapeuttisesta musiikkikasvatuksesta sekä sen toteutusmahdollisuuksista peruskoulussa.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia opetuskäytänteitä musiikin opettajat hyödyntävät musiikkiterapeuttisessa musiikin opetuksessa?

2. Miten musiikkiterapeuttinen oppimisympäristö voidaan mahdollistaa musiikin tunnilla?

3. Mitä valmiuksia musiikkiterapeuttinen opetus tukee opettajien mielestä?

3 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tämä tutkimus on fenomenografinen tutkimus. Tutkimuksessa selvitetään musiikin opettajien käsityksiä ja kokemuksia musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen ilmiöistä. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla.

3.1 Osallistujat

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukoksi valikoitui viisi musiikin opettajaa, jotka käyttävät opetuksessaan musiikkiterapiaa ja jotka ovat käyneet musiikkiterapiaan liittyviä opintoja. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole määrä vaan laatu (Eskola & Suoranta 1998).

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastateltavat eivät itsessään ole tutkimuksen mielenkiinnon kohteena, vaan ilmiötä pyritään ymmärtämään tutkittavien kautta. Tutkittavat toimivat tutkimuksen informantteina. (Niikko 2003.)

Tutkimukseen haluttiin saada osallistujiksi musiikin opettajia, joilla olisi kokemusta musiikkiterapeuttisesta opetuksesta. Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisistä piirteistä on, että tutkimusjoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 1997, 164). Ensisijaisesti pyysimme mahdollisesti tutkimukseemme sopivien henkilöiden yhteistietoja Liisa-Maria Lilja-Viherlammelta, joka on opettanut musiikkiterapian erikoistumisopinnot –opintokokonaisuudessa Turun ammattikorkeakoulussa. Lisäksi lähestyimme haastateltavia Facebookin välityksellä *“Mitä tehdä musatunnilla...”* –ryhmässä. Ryhmässä oli julkaisumme aikaan n. 9600 jäsentä. Päädyimme laittamaan tutkimuspyynnön tähän ryhmään, koska oletimme ryhmästä valikoituvan musiikin opettajia, joilla olisi kokemusta musiikkiterapiasta. Ryhmän kautta saimme yhden osallistujan. Koska tutkittavia ei tullut julkisen kanavan kautta tarpeeksi, päätimme lähestyä musiikin opettajia kohdennetusti sekä Turun yliopiston musiikkikasvatuksen aineopintojen kouluvierailujen kautta että saamiemme yhteystietojen pohjalta. Lähestyimme tutkimuksen kannalta varteenotettavia haastateltavia sähköpostiviestillä. Tutkimuksen moniulotteisuuden sekä luotettavuuden kannalta toivottavaa on, että osallistujat olisivat heterogeenisesti eri kouluista ja eri luokka-asteilla opettajina. Osallistujien keskimääräinen työkokemus opettajana oli 10 vuotta.

Taulukko 2 Tutkimukseen osallistuneiden taustatietoja

	Osallistuja 1	Osallistuja 2	Osallistuja 3	Osallistuja 4	Osallistuja 5
Koulutus	– kasvatustieteen maisteri – musiikin aineopettaja	– kasvatustieteen maisteri – erityisopettaja – musiikkiterapian erikoistumisopinnot	– kasvatustieteen maisteri – musiikin aineopettaja	– kasvatustieteen maisteri – varhaisiän musiikkikasvattaja	– kasvatustieteen maisteri – musiikkipedagogi
Tämän hetkinen työ	– alakoulun luokan- ja musiikin opettaja	– yläkoulun erityisluokanopettaja – alakoulun erityisryhmien musiikin opettaja	– yläkoulun musiikin opettaja	– erityisluokanopettaja alkuopetuksessa	– yläkoulun musiikin opettaja

Tutkimushaastattelu oli vapaaehtoinen eikä osallistujia palkittu aineellisesti haastatteluun osallistumisesta. Osallistujien anonymiteetti säilytettiin koko tutkimuksen ajan. Litteroinnit anonymisoitiin välittömästi niiden kirjoittamisen yhteydessä.

3.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tässä tutkimuksessa käytetään fenomenografista otetta läpi tutkimuksen. Toiset pitävät fenomenografista tutkimustapaa pelkästään analyysimenetelmänä, mutta se on tänä päivänä yleistynyt ja käytössä oleva tyyli kasvatustieteen kentällä koko laadullisen tutkimuksen toteuttamiseen (Niikko 2003, 7). Fenomenografiassa tarkoituksena on kuvata todellista maailmaa tutkittavien käsitysten ja ajatusten perusteella, kun taas fenomenologiassa elämismaailmaa tarkastellaan lähinnä tutkijan näkökulmasta (Niikko 2003, 15–16). Tutkimustavan avulla voidaan kuvata todellisen elämän ilmiöitä, mikä on laadullisen tutkimuksen ja erityisesti fenomenografisen tutkimuksen lähtökohta (Hirsjärvi ym. 1997, 161; Niikko 2003, 14). Erilaiset tavat kokea ympäröivä todellisuus nähdään arvokkaana lähtökohtana, eikä kokemusten tieteellisyydellä ole fenomenografisessa tutkimuksessa painoarvoa. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita osallistujien käsitysten sisällöistä, ei niinkään siitä, miten ne ovat muodostuneet tai mikä niihin vaikuttaa. (Niikko 2003, 16.)

Fenomenografiassa keskeinen käsite on kokemus-termin ohella käsitys. Kokemus (noesis) on prosessi, joka tavoittelee käsitystä (noema). Martonin (1986) mukaan käsitys on mielen sisältöä, josta voidaan nähdä ihmisen aiemmin kokemat tapahtumat. (viitattu

lähteessä Niikko 2003, 25.) Fenomenografiassa ei tavoitella yleisten periaatteiden tai selkeiden syy-seuraussuhteiden muodostamista, vaan tarkoituksena on kuvata spesifien ilmiöiden esiintymistä ja merkitystä tietyille ihmisille, eli tutkimuksen tutkittaville (Barnard, McCosker & Gerber 1999, 213).

Fenomenografiassa yleisin tiedonhankintamenetelmä on avoin haastattelu, jossa kuvataan yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Haastattelun tavoitteena on ymmärtää yksilön näkemys ilmiöstä. Haastattelu toteutetaan ennalta määrätyillä kysymyksillä, joiden tarkoitus on herättää pohdintaa ja keskustelua haastateltavassa. Fenomenografisessa tutkimuksessa merkityksellistä ei ole se, esitetäänkö kysymykset kaikille tutkittaville samassa järjestyksessä tai saman laajuisina, vaan merkityksellistä on se, että tutkija reagoi tutkittavan vastauksiin ja pyrkii saamaan selkeän kuvan tutkittavan ajatuksista. (Niikko 2003, 31–32.)

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna, eli teemahaastatteluna. Teemahaastattelussa edetään edeltä valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Tuomi & Sarajärvi 2009, 76). Teemahaastattelussa halutaan saada selville tiettyjä teemoja ja ottaa huomioon se, että ihmisten tulkinnat ja heidän antamat merkitykset ovat merkityksellisiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Haastattelua varten luotiin kyselypohja, mikä ohjasi haastattelun kulkua yhdessä tutkimukseen osallistujien vastausten ja reaktioiden kanssa. Haastattelukysymykset luotiin osittain aiempien tutkimusten teemoja hyödyntäen niin, että tässä tutkimuksessa haluttiin nostaa esille sosioemotionaalinen näkökulma, vuorovaikutustaidot sekä käytännön tilanteet koulumaailmassa.

Tutkimusaineisto kerättiin maaliskuun 2019 aikana haastattelemalla musiikkiterapeuttisia menetelmiä käyttäviä musiikin opettajia. Haastattelut tehtiin yhdessä molempien tutkijoiden voimin tutkimukseen osallistujien työpaikoilla ja kotona. Haastattelut kestivät kahdestakymmenestä minuutista tuntiin. Haastattelut äänitettiin kahdella eri äänityslaitteella aineiston säilymisen turvaamiseksi.

Tutkimuskysymyksiin lähdettiin etsimään vastauksia aineiston teemoittelulla. Aineistosta listattiin ydinasioita, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin, ja ne yhdisteltiin suuremmiksi kokonaisuuksiksi.

3.3 Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi

Litteroinnit tehtiin äänitettyjen haastattelujen pohjalta. Aineistoa lähdettiin analysoimaan litteraattien valmistuttua. Taulukosta 3 löytyy tutkimusaineiston käsittely- ja analysointivaiheet. Ensimmäiseksi analysointi aloitettiin lukemalla aineisto huolellisesti läpi kokonaiskuvan muodostumiseksi.

Toisella lukukerralla aineistosta eroteltiin haastattelukysymykset sekä niiden vastaukset eri väreillä, jotta litteraattien tutkiminen jatkossa helpottuisi ja ydinkohdat löytyisivät nopeasti. Aineistoa lukiessa tekstiä pelkistettiin, jolloin olennaiset haastattelukysymyksiin vastaavat kohdat saatiin esille.

Kolmannella lukukerralla tekstistä alettiin etsiä väritetyistä kohdista useasti toistuvia ja opettajien musiikkiterapeuttiseen opetukseen liittämiä asioita, kuten ”ryhmähenki”, ”tunteiden herättäminen/käsittely”, ”musiikkituokiot” ja ”onnistumisen kokemus”. Näistä sanoista muodostettiin käsitekartta, jonka ilmaisut värikoodattiin kolmella eri värillä, jokainen ryhmä vastaamaan tutkimuskysymyksiä. Näistä muodostuivat alustavat ryhmät, joiden pohjalta myöhemmin saatiin pääluokat.

Neljännellä lukukerralla aineistosta etsittiin asioita kolmeen pääluokkaan, jotka esitetään punaisina liite-osion taulukoissa. Huomasimme aineistosta esiin nousseiden asioiden kuuluvan muuhunkin, kuin vain muodostettuihin kolmeen pääluokkaan, joten jaoimme pääluokat kuuteen ryhmään: konkreettisia keinoja, taitojen tukeminen, ilmapiirin/kokemusten mahdollistaminen, mitä saavutetaan (tavoitteet), muu kategoria sekä musiikin käyttö musiikin tuntien ulkopuolella (liite 3). Pääluokkien alle keräsimme asioita, jotka nousivat tekstistä esiin. Näistä muodostuivat alaluokat. Taulukkoa yksinkertaistettiin yhdistämällä toistuvia teemoja ja pääluokiksi muodostuivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaava ”konkreettiset keinot”, toiseen tutkimuskysymykseen vastaavat ”taitojen tukeminen” ja ”mitä saavutetaan”, sekä kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaava ”ilmapiirin mahdollistaminen”. Alaluokissa huomattiin yhteneviä suurempia kokonaisuuksia, joista saatiin muodostettua yläluokat ja jaoteltua alaluokat kunkin yläluokan alaiseksi (liite 4). Yläluokat on värjätty liitteiden taulukoissa keltaisiksi.

Viidennellä lukukerralla aineistosta etsittiin alaluokkia, jotta löydettiin mahdollisesti huomaamatta jääneitä asioita. Samalla aineisto väritettiin neljällä värillä pääluokkien mukaan, jotta myöhemmässä vaiheessa lainauksien etsiminen kunkin tutkimuskysymyksen kohdalla helpottuisi: konkreettiset keinot (keltainen), taitojen

tukeminen (punainen), mitä saavutetaan (sininen), ilmapiirin mahdollistaminen (vihreä). Havaitimme taulukon pääluokkien ”taitojen tukeminen” sekä ”mitä saavutetaan” sisältävän hyvin saman kaltaisia asioita, joten päätimme yhdistää nämä pääluokat yhdeksi luokaksi (liite 5). Lisäksi pääluokkien termejä muokattiin, jolloin lopullisiksi pääluokiksi muodostuivat ”opetuskäytänteet”, ”sosioemotionaalisten taitojen tukeminen” sekä ”oppimisympäristön mahdollistajat”.

Viimeisen kerran kävimme aineiston läpi tarkistamalla, minkä alaluokan kukin osallistuja oli maininnut. Tässä vaiheessa saimme vielä kerran karsittua tulostaulukosta pois ne asiat, joita tekstistä ei löytynyt tarkistuskerralla. Järjestimme taulukon (liite 5) alaluokat eniten mainituista asioista vähiten mainittuihin. Jätimme yläluokan ”huonon ilmapiirin luominen” kokonaan pois tuloksistamme, sillä se ei vastaa tutkimuskysymyksiin.

Tulososiossa lainatuissa osallistujien teksteissä on ilmoitettu osallistujan tunnus, joka ei tavallisesti kuulu fenomenografiseen tutkimukseen (Niikko 2003). Tulososiossa tarjotaan lukijalle mahdollisuus yhdistää teksti osallistujaan, sillä osallistajat opettavat hyvin eri luokkatasoja erilaisissa kouluissa. Lukijalla on mahdollisuus pohtia, onko sillä merkitystä työn tulkitsemisen kannalta. Tulososion lainauksien yhteydessä sekä tulostaulukoissa jokainen osallistuja sai numerotunnuksen sattumanvaraisessa järjestyksessä. Tunnukset ovat O1–O5 (kts. taulukko 2).

Taulukko 3 Analyysiprosessi Niikkoa (2003) mukaillen

1. analyysivaihe	2. analyysivaihe	3. analyysivaihe	4. analyysivaihe
<ul style="list-style-type: none"> – aineiston lukeminen – tutkittavien kokonaiskäsityksen hahmottaminen – analyysiyksikön valinta (sana, lause, kappale, puheenvuoro jne.) – aineistosta ilmenevien merkityksellisten ilmausten etsiminen 	<ul style="list-style-type: none"> – merkityksellisten ilmausten ryhmittely tai teemoitus --> vertaillen --> etsien samanlaisuuksia, erilaisuuksia, harvinaisuuksia, rajatapauksia --> etsien olennaisuuksia 	<ul style="list-style-type: none"> – kategorioiden (luokkien) rakentaminen merkitysryhmistä tai teemoista (alataason kategorioiden joukko) 	<ul style="list-style-type: none"> – kuvauskategorioiden muodostaminen kategorioita yhdistämällä (ylätason kategorioiden joukko) – kuvauskategorioista muodostetaan kuvauskategoriasysteemi tai –avaruus (horisontaalinen, vertikaalinen, hierarkkinen)

3.4 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen tekeminen aloitettiin tutkimussuunnitelman hahmotelmalla joulukuussa 2018, jolloin lähetettiin tutkimuspyynnöt sähköpostilla Liisa-Maria Lilja-Viherlammelta saaduille yhteystiedoille. Sopivia osallistujia kartoitimme myös helmikuun 2019 aikana käydyillä kouluvierailuilla. Vierailimme eri yläkouluissa Turun seudulla seuraamassa musiikin tunteja ja joidenkin koulujen musiikin opettajia pyysimme mukaan haastatteluihin. Helmikuun 2019 aikana luotiin tutkimuskysymykset, joita muokattiin ennen haastatteluja saadun palautteen perusteella. Tutkimuskysymyksiä muokattiin tutkimuksen eri vaiheissa ja lopullisen muotonsa ne saivat tulososion valmistuttua. Kaikki haastattelut tehtiin maaliskuun 2019 aikana, jonka jälkeen haastattelut litteroitiin analysoitavaan muotoon. Keväällä 2019 alkoi varsinainen aineiston käsittely eli litteroidut haastattelut kategorisoitiin eri teemoihin. Toukokuussa 2019 alustava tuloskooste saatiin valmiiksi. Syyskuussa 2019 tutkimusraportin kirjoittamista jatkettiin tulosten syvemmällä analysoinnilla sekä tulososion suunnittelulla.

3.5 Tutkimusmenetelmän luotettavuus

Haastattelukysymykset laadittiin tätä tutkimusta varten. Muutamien kysymysten kohdalla pohjana käytettiin aikaisempia tutkimuksia, joista saatiin ajatuksia kysymysten aiheisiin. Haastattelukysymykset esitettiin muutamalla luokanopettajaopiskelijalla, joille aihealueet olivat tuttuja. Esitestauksen jälkeen lisättiin vielä kysymyksen 21 (liite 1) ”Onko jotain, mitä haluaisit itse tuoda esille aiheeseen liittyen”, jotta osallistujille annettiin mahdollisuus vapaamuotoiseen vastaukseen aiheeseen liittyen.

Haastattelun aikana kaikilta osallistujilta kysyttiin haastattelurungon pääkysymykset. Haastattelun aikana osallistujien vastauksiin reagoitiin esittämällä kohdennettuja kysymyksiä, jotka tarjosivat syventävää näkökulmaa aiheesta. Näin saatiin tutkimusongelmiin tarvittavat vastaukset, mutta osallistujille tarjottiin myös mahdollisuus kertoa lisää omia käsityksiä ja kokemuksia, mikä on fenomenografisessa tutkimustavassa oleellista (Niikko 2003).

Tutkimukseen haluttiin vastaajiksi mahdollisimman eri tyyppisiä musiikin opettajia. Siksi vastaajiksi valikoitui opettajia eri ikäluokista sekä eri kouluasteilta alakoulusta yläkouluun. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa kerätessä voidaan käyttää harkinnanvaraista otantaa, jolloin aineiston hankintaa ohjaa vahvat teoreettiset perusteet

(Eskola & Suoranta 1998). Tässä tutkimuksessa harkinnanvarainen otanta näkyi siinä, että osallistujat on valittu tutkimukseen taustojensa perusteella. Osallistujia tutkimuksessa oli viisi, mikä voi alhaisen otantansa takia olla luotettavuutta heikentävä, mutta toisaalta se on perusteltua fenomenografisessa tutkimuksessa, jossa tutkitaan ilmiötä, eikä tutkittavia. Haastatteluissa käytetty termistö oli osallistujille tuttua, jolloin aihepiirejä ei erikseen tarvinnut avata heille.

Tutkimusta tehdessä on noudatettu hyviä tieteellisen tutkimuksen käytäntöjä (Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta 2019). Haastatteluun osallistuminen oli täysin vapaaehtoista ja koko tutkimuksen ajan vastaajien anonymiteetti pyrittiin takaamaan. Osallistujista kerrotaan heidän opettamansa luokkataso. Sen kertomista perustellaan haluna tulkita opettajan taustaa musiikkiterapian ja ylipäätään musiikkikasvatuksen parissa. Tutkimukseen osallistuneille oli selvää, että vastauksia käytetään pro gradu – tutkielmassa ja sen tekoprosessin aikana eri kurssien tehtävissä. Haastattelujen äänittämiseen pyydettiin lupa vielä haastatteluhetkellä ja osallistujilla oli täysi oikeus jättää vastaamatta tai keskeyttää koko tutkimus. Näin pidettiin huolta tutkimuksen eettisyydestä (Kuula 2006, 107).

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi myös tutkijatriangulaatio, jolloin tutkijoita oli kaksi luokittelemassa samaa aineistoa ja käymässä koko prosessin ajan läpi koko materiaalia. Kategorisointi- ja teemoitteluvaiheessa käytiin perusteellisesti läpi, kuinka moni opettaja oli sanonut tiettyyn teemaan kuuluvan ilmiön, jolloin huomattiin, että aikaisemmin muodostetut ilmiöt eivät välttämättä sittenkään toteutuneet haastatteluissa. Näin pystyttiin karsimaan ja yhdistelemään teemojen alaluokkia, jolloin teemoittelun validiteetti kasvoi ja samalla varmistuttiin siitä, että osallistujien vastauksista todella kävi ilmi kategorisoidut teemat, eivätkä ne olleet tutkijoiden ennakko-oletuksia.

4 TULOKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia opetuskäytänteitä musiikin opettajat hyödyntävät musiikkiterapeuttisessa musiikin opetuksessa ja miten voidaan mahdollistaa oppimisympäristö, joka on musiikkiterapeuttinen. Lisäksi tutkittiin opettajien ajatuksia siitä, mitä valmiuksia musiikkiterapeuttinen opetus tukee.

Tulokset esitellään tutkimuskysymys kerrallaan vastausten loogisuuden mahdollistamiseksi. Kappaleiden lopussa on esitetty taulukoissa jokaiseen tutkimuskysymykseen haastatteluiden perusteella muodostetut luokat, ja kappaleissa on avattu tärkeimpinä pidettyjä tekijöitä. Tuloksien tukena käytetään opettajien lainauksia aineistosta.

4.1 Musiikkiterapeuttisessa musiikin opetuksessa hyödynnettäviä opetuskäytänteitä

Musiikkiterapeuttisessa musiikin opetuksessa hyödynnettäviä opetuskäytänteitä esitetään taulukossa 4. Opetuskäytänteet jaetaan kolmeksi yläluokaksi: musiikin integroiminen koulun arkeen, taito-osaaminen ja sen kehittäminen sekä tieto-osaaminen ja sen kehittäminen. Yläluokat ovat muodostettu tutkimusaineistosta yhdistelemällä ja analysoimalla. Yläluokat ja alaluokat löytyvät kokonaisuudessaan taulukosta 4.

4.1.1 Musiikin integroiminen koulun arkeen

Osallistuja 4 tiivisti hyvin kaikkien osallistujien käsitykset musiikin integroinnin mahdollisuuksista kouluarjessa:

“musiikin käyttö pitäis kouluissa nähdä enemmän ku se musiikin tunti ja musiikin opetus. Että se on niinku, että sillä on niinku mahdollisuudet olla niinku koko ajan läsnä.” (O4)

Musiikin integrointiin löytyy useita eri keinoja. Niiden tavoitteena on luoda oppilaiden koulupäivästä ja -arjesta eheä kokonaisuus, missä oppilaiden on mahdollisuus itsensä toteuttamiseen sekä elämässä tarvittavien taitojen harjoitteluun. Musiikista koetaan olevan apua tunnetilojen käsittelemisessä sekä niiden opettamisessa ja aggression hallinnassa.

“mä pukkasin [laitoin] sen [oppilaan] aina niinkun kuuntelee musiikkia sit. Et valitse joku lempibiisi ja käyt kuuntelee sen, ja kuuntele toinenki perään ja tuut sitte takasi ja katotaan tää juttu sitte. Eli saa lapsi, niinku pystyy purkamaan ittensä sen musiikin kautta siinä. Eikä niin, et hän käy tinttaamassa jotain.” (O4)

Musiikki on hyvä keino opetella vieraita kieliä. Se voi toimia apuna kielellisistä haasteista kärsivän oppilaan opetuksessa. Toisaalta taustamusiikin käyttäminen motivoi oppilasta tehtävien tekemiseen.

“englannin tunneilla ni sit tulee niinku sit tulee siinä käytetty musiikkia, ku siel on, kirjassa on valmiita hyviä biisejä, joilla opetella niitä, sellasia fraaseja ja muita” -- ku mennää vaiks johonki ATK-luokkaan (meen koulus on ATK-luokka), ensimmäinen kysymys on aina et saaks kuunnella jotain musiikkii samal ku tekee. -- He kokee sen ainakin palkintona. En mä tiedä, ei se, en mä tiä auttaaks se jotain.” (O1)

“kielen opetuksessa ja just semmosissa kielellisissä haasteissa se musiikki on ihan loistava työkalu” (O4)

Musiikkia käytetään myös musiikin tuntien ulkopuolella. Erityisesti luokanopettajilla on siihen hyvä mahdollisuus, sillä he opettavat pääsääntöisesti kaikki tunnit samalle oppilasryhmälle.

Juhlat

Juhlat nähdään tilaisuuksina opettaa ja oppia vastuunkantoa sekä esiintymistaitoja. Niiden avulla oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia onnistumisiin ja uusiin kokemuksiin, sekä yhdessä tekemiseen. Juhliin liittyy esitykseen valmistautuminen ja sen jännittäminen, mikä koetaan positiivisena asiana kouluarjessa. Juhlien ja esitysten valmistelu aloitetaan mahdollisesti jo hyvin aikaisin ja niihin liitetään tietynlaisten käytöstapojen opettelu. Oppilaat onnistuvat pääsääntöisesti ylittämään itsensä juhlaesityksissä. Ylivilkkaudesta ja keskittymishäiriöistä kärsivät lapset rauhoittuvat ja antavat parastaan. Oppilaat pääsevät järjestämään juhlaa ja kantavat vastuuta esiintymisestä sekä ala- että yläkoulussa:

“aika liikuttavan kivoi täällä koulussa noi etenki tommoset juhlat, vaik kyse ois jostain niinku adventtihartaudesta, et me todettiin just niinku et, vitsit ku tääl ois piilokamerat, et näitten lasten vanhemmat tai kotikoulujen opettajat näkis sen, että miten he pystyy niinku olemaan siellä rauhassa” (O2)

“Et jos ollaan, valmistellaan vaiks juhlaa varten biisi, ni siin joutuu sit iha eri tavalla jo miettimään jokaisen roolin siinä niinku just ryhmässä ja viedään soittimet sinne yhdessä ja kannetaan vastuu siit kaikin puolin loppuun asti ni.” (O3)

Ajoissa oppilaiden kanssa sovittu yhteinen tavoite, kuten oppilaskonsertti tai juhla koetaan positiivisena ja musiikkiterapeuttiseen musiikkikasvatukseen oleellisesti kuuluvana asiana. Juhlat ja juhlissa esiintyminen yhdistyvät kaikkiin kolmeen pääluokkaan: opetuskäytänteet, oppimisympäristön mahdollistajat ja sosioemotionaalisten taitojen tukeminen.

4.1.2 Taito-osaaminen ja sen kehittäminen

Soittaminen

Soittamista pidetään erityisen terapeuttisena toimintana kontekstista ja taitotasosta riippumatta. Se nähdään olevan yksi merkittävä keino purkaa ajatuksia sekä tunteita.

“No tietenki soittaminen itessään on terapeuttista monelle. Et sit huomaa oikee et siel on niitä jotka sormet syyhyten niinku et nyt pakko päästä jo soittamaan. Et sit se on heille niinku semmonen juttu selvästi.” (O3)

Huoli soittoharrastusten ja soittotaidon vähenemisestä käy esiin tässä tutkimuksessa. Soittotaidon harjoittaminen nähdään ensisijaisesti musiikkiopistojen ja muiden, koulun ulkopuolisten tahojen, tehtävänä. Koulun tehtävänä pidetään erityisesti soittamiseen kannustamista. Erityisesti O5 nosti painokkaasti esille koulun ja opettajan roolin soittoharrastukseen innostamisessa ja tukemisessa.

“Että semmonen niinku tietynlainen soitto- ja laulukulttuuri on niinku vieraampaa. Et oppilaillaki on varmaan isompi kynnys siihen ja se esimerkiks niinku, et semmonen luontainen laulaminen on vähentynyt.” (O2)

“Se on hurjaa miten soittaminen on kadonnu. Mä en tiää, mä oon koittanu mieltii sitä et miksi --. Annat niit avaimii siihen, et joku innostuu soittamisest ja sit se huomaaki et kato, fajjal onki kitara tuol sängy al ja sit se tuleeki sanoo et ”mä harjotteli näit tabsei vähä kotoo”, sit sä oot iha sillai. [onpa hyvä juttu] -- nyt se tyyppi on tehny jotain muuta ku ollu ig:s [Instagramissa] ja snäpis [Snapchatissa]. ” (O5)

Soittamista pidetään hyvin kokonaisvaltaisena toimintana, joka tukee oppilaan fyysistä ja henkistä kehittymistä. Se tarjoaa mielihyvän ja yhdessä tekemisen kokemuksia. Soittaminen ja soittamiseen kannustaminen on tämän tutkimuksen mukaan erittäin tärkeää myös elämässä pärjäämisen takia. Soittaminen nähdään hyvin musiikkiterapeuttisena ja sen avulla on mahdollista opettaa oppilaille paljon uusia taitoja oman osaamisen ulkopuolelta. Soittotaidon ei tarvitse välttämättä olla kovin kehittynyt, vaan äänen muodostaminen soittimella ja sen kuuleminen riittää onnistumisen kokemuksiin.

*“(Tutkija: Millaiset harjoitukset ovat tukeneet yhdessä tekemisen tuottamaa mielihyvää?)
Osoittaja: Mää sanoisin et se soitto ylipäänsä se että kaikki saa mahdollisuuden niinku toteuttaa itseään, et ja yleensä myös tosi paljon yritän lähtee siitä et, mikä ketäkin kiinnostais, mut sit myös se et pääsis vähä silt omalt mukavuusalueelt niinku pois päin...”
(O3)*

“Siinä [soittamisessa] niinku korostuis semmonen, kuitenkin se, et semmonen oma toimius, et mä pystyn tekemään jotain. Vaik se ois painaa sitä yhtä ääntä tai mä pystyn siirtymään paikalta pianon ääreen tai mä pystyn rämpäyttää tällä plektralla tota ukulelee ku avustaja pitää kädellä...kättä siinä sointuotteessa. Ihan tämmösiä pieniä asioita.” (O2)

Musiikki ja soittaminen voivat parhaimmillaan toimia fyysisen kuntoutumisen välineenä jopa paremmin, kuin esimerkiksi fysioterapia:

“hemiplegiadiagnoosipoika [toispuolihalvaantunut] pystyi niinku kehittymään sillä, et sen sijaan et se kerran viikossa nelkyt viis minuuttia fyssarin kanssa venyttelee jotain tiettyjä juttuja, ku se soittaa tuntikausia [rumpuja] päivällä ja käyttää kaikkia neljää raajaansa.” (O2)

Soittamisen tärkeys, merkitys ja kokonaisvaltaisuus korostuvat osallistujilla erityisen paljon. Sen nähdään olevan malliesimerkki musiikkiterapeuttisesta musiikkikasvatuksesta ja toisaalta kaikkien haastattelujen yhteydessä käy ilmi, että tutkimukseen osallistujat käyttävät itse soittamista omien tunteiden käsittelyyn. Soittamisen ei tarvitse tapahtua fyysisillä soittimilla, vaan myös tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden käyttöä soittamiseen ja musiikin tuottamiseen pidetään suotavana. Musiikkiterapeuttiseen ajatusmaailmaan perustuvassa musiikkikasvatuksessa tärkeintä on se, että jokainen oppilas pääsee onnistumaan. Soittaminen, oli se sitten millä välineellä tahansa, on yksi tehokkaimmista keinoista onnistumisen kokemusten kerryttämiseen.

4.1.3 Tieto-osaaminen ja sen kehittäminen

Tieto-osaaminen ja sen kehittäminen ovat olennainen osa musiikkikasvatuksen luonnetta oppiaineena. Musiikkiterapeuttisessa musiikkikasvatuksessa pyritään tarjoamaan oppilaille keinoja kohdata, käsitellä ja oppia keskustelemaan elämässä vastaan tulevista asioista. Tieto-osaamisen kategoriaan liitetään tässä tutkimuksessa musiikin kuuntelutaidot, musiikillisen yleissivistyksen kehittäminen sekä tieto- ja viestintäteknologiset taidot. Näiden taitojen avulla oppilas voi oppia refleктоimaan omaa ajatusmaailmaansa ääneen, pohtimaan asioiden oikeudenmukaisuutta ja löytämään uusia keinoja omien tunteiden käsittelyyn. Keinona näiden päämäärien saavuttamiseen pidetään esimerkiksi opetuskeskusteluja, musiikin kuuntelu ja ajankohtaisten uutisten esille tuomista luokkaympäristössä sekä tieto- ja viestintäteknologiset taitojen kehittämistä ja hyödyntämistä.

“Ne niinku odottaa joka tunti ku mä alotan, et “jaaha, mitkä on uutiset? --Nyt esim jos te ootte kattonu Cardi B:n Money-biisin et nyt ku me ollaan paljon puhuttu tätä, et tavallaan, miten musabisnekses on toi niinku seksuaalisuuden korostaminen. -- tää on just sitä kasvatusta ja sitä semmost musiikkiterapeutist. Musa on hieno aine siitä, et se on vähän vaikeempi jostai matematiikan funktiolaskuopittunnist jotenki juontaa sitä elämään. Mutku musiikki on niinku aina sidoksis jollai taval ja populaarikulttuuri elämään. Se on kyl tosi kivaa, niinku se on ja sit se on niinku parhaimmillaan se. Et sit ku heittää niit täkyi, nii sit huomaa ku ne oppilaat niinku rupee keskenään keskustele. Sit sä vaa ohjaat sitä keskusteluu ja se on niinku, se on hedelmällist.” (O5)

Kuuntelutaitojen kehittäminen liitetään vahvasti musiikkiterapeuttiseen musiikkikasvatukseen. Kuuntelutaidon harjoittamisessa korostuu erityisesti tietoisesta kuuntelemisesta, musiikista keskustelemisesta ja keskustelutaitojen kehittämisen, kappaleiden analysointi ja toisaalta opettajan roolin uusien musiikkikappaleiden tarjoajana. Siinä korostuu toisen ihmisen asemaan asettuminen. Kappaleiden kuunteleminen on keino päästä käsiksi historiaan, menneeseen, ja lisätä toisaalta sitä kautta musiikillista tietämystä, mikä on yksi musiikin oppiaineen tavoitteista. Kuuntelutaitojen nähdään olevan myös tärkeä keino opetella tunnetaitoja. Musiikkikappaleiden kuuntelemisessa ja sen harjoittelussa kappalevalinnalla ajatellaan olevan iso rooli. Ei ole aivan sama, mitä kappaleita kuunnellaan, kuten osallistuja 5 toteaa. Yksi tapa harjoitella kuuntelutaitoja on esimerkiksi levyraati:

“Semmonen niinku teijän aiheeseen ehkä sopiva juttu mitä mä teen ni lapset pyytää levyraatia. -- Mä teen levyraadit silleen, et sielt saadaan, [oppilaat] saa tota ehdottaa biisiä sit kuunnellaan siitä eka säkeistö ja kertsii yleensä suurin piirtein ja sit sä saat sen jälkeen jos tahdot ni kertoa et miks sä valitsit sen biisin ja mitä se sulle merkitsee ja näi. Ja sitte tota muilla on sen jälkeen vapaa sana ja sanon siihen kans et saa sanoa ihan kans et jos tää ei ollu sun makuun mut sit sanoo kans sielt et “tää on ihan huono” ni nää kommentit jätetään pois ja koitetaan opettaa siihen et miten niinku, koska se on kauheen herkkä asia se et mistä musiikista tykkää. Ja on hyvin paljon erilaista musiikkia, mistä ihmiset tykkää. Ja sit semmosen niinku opettaminen lapsille et ne tajuis sen et monet, et on niin paljon erilaisia asioita, mistä voi tykkätä ja sit et se voi olla kauheen loukkaavaa toisia kohtaan et sä lähet pilkkaamaan sitä mistä toi ei tykkää.” (O1)

“Lähetään siitä, et musiikissa kuuntelutaito on se tärkein taito. Se, et vaikka soittaisit kuin kovaa heviä, niin siin se kuuntelu ja keskittyminen on se.” (O2)

“Tutkija: Mitkä käytännön tilanteet musatunneilla kehittää oppilaiden tunteiden hallintaa?

Haastateltava: Mitkä käytännön tilanteet? -- No, no erityisesti kuuntelu, ja ja ihan siis semmonen herkistyminen siihen jotenkin sen toisen tilaan ja siihen --.” (O4)

“aika monii niinku fiiliksii käy [oppilaille, kun kuunnellaan musiikkia] ja yleensä nyt niinku -- se läppä musa, se on ihan sietämätöntä et kyl siel on nii paljo niit ihmisii ketkä ettii vaa sitä läppä musaa. Et jos ne käyttäis aikansa niinku oikeesti niinku hyvän musan

ettimiseen nini. Sit mä annan joskus kotiläksyn et ”nyt [oppilas], sun tehtävä on viikon aikana keksii joku oikeesti iha hyvä biisi ja ens tunti alotetaan sil”. Sit se jätkä mähkäilee siel viikon verran ku se etti, ku se kaikki on niinku semmost läppäläppää. -- Et niinku et täs maailmas on oikeesti ihan hyvää musaa. Et sit ku ne rupee löytää sitä, -- ni sit ne tulee niinku kiittää monesti sillai et ”vitsi oli siistiä, mä kuuntelin viikonloppuna Another brick in the wallii niinku sata kertaa et se oli iha sairaa hyvä”, et noni, et sit käydää vähä läpi et mist se biisi kertoo ja käydää kapinaa läpi ja kaikkee sielt nousee tuolt niitten maailmasta.” (O5)

Musiikin kuuntelulla, musiikista keskustelemisella ja musiikin kautta asioiden opettamisella tuntuu olevan suuri rooli opettajan jokapäiväisessä työssä. Musiikkia pidetään keinona motivoida. Sen avulla voidaan tukea oppilaiden hyvinvointia ja se on luonnollinen tapa siirtää tietoa eteenpäin. Tutkimuksessa löydetyt yläluokat musiikin integroiminen koulun arkeen, taito-osaaminen ja sen kehittäminen sekä tieto-osaaminen ja sen kehittäminen muodostavat yhdessä yhden näkemyksen siitä, mitä opetuskäytänteitä voi ja mahdollisesti kannattaa musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen mahdollistamiseksi käyttää.

Taulukko 4 Opettajien käyttämiä opetuskäytänteitä musiikkiterapeuttisessa musiikin opetuksessa

	Musiikin integroiminen koulun arkeen	Taito-osaaminen ja sen kehittäminen	Tieto-osaaminen ja sen kehittäminen
Opetuskäytännöt	<ul style="list-style-type: none"> • Juhlat O2, O3, O5 • Kuvionuotit O2, O4 • Kielelliset haasteet/erityisopetus O2, O4 • Musiikkituokiot O4 • Aggression purku O4 • Päiväohjelman strukturointi O2 • Tunnetilan löytäminen O4 • Vieraiden kielten opettelu O1 • Musiikin kuuntelu muuta tehdessä O1 	<ul style="list-style-type: none"> • Soittaminen O1, O2, O3, O4, O5 • Tuottaminen O1, O3, O4, O5 • Tekemällä oppiminen O1, O3, O4, O5 • Toisto ja matkiminen O1, O4 • Rentoutuminen/rauhoituminen O2 	<ul style="list-style-type: none"> • Musiikin kuuntelu O1, O2, O4, O5 • Musiikillinen yleissivistys O3, O5 • Opetuskeskustelu O1, O5 • Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen O1, O5

4.2 Musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön mahdollistaminen

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää opettajien käsityksiä siitä, mitkä asiat mahdollistavat musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön synnyn. Tutkimusmateriaalista löytyi kolme tasoa, joissa musiikkiterapeuttinen oppimisympäristö syntyy: opettajan taso, oppilastaso sekä yhteiskunnan taso. Tärkeimpänä pidetään opettajan tasoa ja opettajan rooli musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön synnyssä nähdään merkittävänä. Sen lisäksi mukana musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön synnyn mahdollistavina osaluokina ovat oppilastaso ja erityisesti oppilaiden suhtautuminen musiikkiin, sekä yhteiskunnallinen taso, erityisesti opetussuunnitelman näkökulmasta. Taulukkoon 5 on koottu tässä tutkimuksessa löydetty, musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön mahdollistavat tekijät.

“se [turvallisen ilmapiirin luominen] on yks tärkeimpiä tehtäviä mitä opettajalla ehkä on” (O2)

“millä ihmeellä me voidaan tota työtä tehdä niin, että se nuori ton kolmen vuoden aikana kasvais niinku jossain turvallis olosuhteis.” (O5)

4.2.1 Opettaja musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön mahdollistajana

Yhtenä opettajan tärkeimmistä tehtävistä on turvallisen oppimisympäristön luominen ja ylläpitäminen koulupäivän aikana. Siitä koetaan riittämättömyyden tunnetta, kuten O5:n edellä olevasta lainauksesta voi päätellä, ja sen eteen pyritään tekemään kaikki mahdollinen. Osallistujat korostivat, että vasta turvallisessa ympäristössä oppilaat uskaltavat heittäytyä ja kokea asioita syvemmälläkin tasolla. Turvallisen ympäristön syntymiseksi oppilaita tulee kohdella tasapuolisesti, puuttua häiriköimiseen ja epäasialliseen käytökseen sekä osoittaa kiinnostusta oppilaita ja heidän elämäänsä kohtaan. Opettajan tärkeä tehtävä on olla turvallinen kasvattajana ja aikuinen läpi peruskoulun, sekä toisaalta tarjota oppilaille mahdollisimman paljon keinoja elämässä pärjäämiseen. Musiikkiterapeuttisessa opetuksessa tärkeänä pidetään sitä, että oppilaita kuunnellaan ja oppituntien ulkopuolisiakin asioita käsitellään opettajan johdolla. Mekäsite ohjaa osaltaan työn tekemistä: opettaja korostaa ymmärtävänsä oppilaita ja haluaa luoda mahdollisimman tasapuolisen asetelman oppilaiden ja opettajan välille.

Mahdollisuus turvallisen ympäristön syntyyn paranee, kun osapuolet käyvät toisillensa tutuiksi ja tottuvat työtapoihin.

“Ehkä ilmapiiri on viel nyt jotenki sit ku määki oon heille tuttu, ni seki on auttanu siinä et he uskaltaa olla avoimia ja puhutaan muistaki asioista ku niinku pelkästään musiikista ja, tai no siihen mä oon tosi paljon kannustanu ihan alusta asti -- et ja myös osoitan että mä ymmärrän heitä.” (O3)

“nyt ku on niinku syksy jo taplattu [ohi], nii huomaa et kaikki pystyy rohkeesti kertomaan juttuja. Et sielt puuttuu nyt se, mut on siin duuniiki tehty sen eteen, et saa semmosen hyvän hengen, et kaikki uskaltaa.” (O5)

”Osallistuja: Oli aika huono ryhmähenki -- se oli kyl aika useesti todella vaikeeta ja haastavaa -- et saatiin ylipäänsä se työrauha pysymään yllä ja kaikki tekemään jotakuinkin sitä mitä piti. --

Tutkija: Muokkautuks se sun mielestä niinku parempaan suuntaan?

Osallistuja: Kyllä ne tottu sit mun työtapoihin, sanotaan näin.” (O1)

Taide- ja taitoaineisiin, kuten musiikkiin, liittyy oppilailla paljon tunnelatausta, pelkoa ja mahdollisia kokemuksia epäonnistumisesta ja itsensä nolaamisesta. Opettajalla on suuri vastuu siitä, minkälainen ympäristö ja ilmapiiri oppitunneilla vallitsee. Keinoina viihtyisään ja turvalliseen ilmapiiriin nähdään olevan oppilaan onnistuminen ja muiden oppilaiden hyväksyvä ja kunnioittava käytös. On tärkeää havaita se, mitä keneltäkin oppilaalta voi vaatia ja toisaalta kehua sekä antaa positiivista palautetta pienistäkin onnistumisista.

Musiikin tuottaminen nähdään osittain myös itsensä avaamisena. Tekemiseen pakottamista pidetään vahvassa ristiriidassa musiikkiterapeutisuuden kanssa. Toiset oppilaat tarvitsevat tukea toiminnanohjauksessa, mutta opettajan tulee tehdä se hienovaraisesti kannustamalla. Sopivan vaatimustason avulla päästään parhaimmillaan luomaan paineeton oppimisympäristö, jossa oppilaita kannustetaan oppimaan, mutta väkinäistä tekemistä ei vaadita.

“taideaineisiin liittyy kauheesti semmosta tunnelatausta, ja et vielä semmosta, semmosta, paljon semmosia nolouden ja epäonnistumisen kokemuksia on voinu kokee juuri nimenomaan niillä tunneilla. --. Mä koitan niinku yksilöllisesti jokaisen huomioida, että, en nyt sano et sataprosenttisesti joka kerta mut melkein ku tulee se -- nii mää käyn

jokaisen kyykkytasolla siinä jokaisen kanssa juttelemassa jotain, ja koitan etunimeltä puhutella, ihan tämmösestä alkaen. Ja sitte, ja sitte lopputunnista antaa palautetta, että missä onnistui ja sit me aikuiset kehutaan ja taputetaan kauheesti siellä.” (O2)

“Et niinku et kaikki saa olla omia ittejään ja soittaa sen verran ku osaa. Toki sit helposti jotku jäis sinne niinku vähä lusmuilemaan, et ei tee mitään, mut et sit mä yritän kannustaa, mut en ainakaan aina pakota sitte soittamaan mitään.” (O3)

“just ehkä se, että mä en halua pakottaa ketään musiikkitunnilla soittamaan. Et sen mä vaadin, et on läsnä siinä ku toinen tuottaa. Mut sitä mä en vaadi, et hän ite tuottaa sitä, koska se on aika paljon pyydetty, et sä jotenki avaat ittees siinä tilanteessa” (O4)

Vaikka osallistujat toimivat hyvin eri-ikäisten lasten kanssa, kaikki näkevät opettajan olennaisena tekijänä musiikkiterapeuttisen musiikintuntikokemuksen ja -ympäristön synnyssä. Alkuopetuksessa käytettävät opetuskäytänteet näyttävät toimivan myös hieman eriyttynä yläkoulussakin. Ryhmähengen luominen, paineettomaan tekemiseen kannustaminen ja oppilaiden tunteminen ovat olennaisia osia musiikkiterapeuttisessa opetuksessa. Jokainen haastateltavamme näkee musiikkiterapeuttisen opetuksen tarpeen ja hyödyt, ja on valmis työskentelemään oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin eteen. Musiikkiterapeuttinen opetus nähdään keinona tukea oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja sen ajatellaan tarjoavan välineitä itsenäiseen tunteiden käsittelyyn. Alla olevissa lainauksissa tiivistyy hyvin se, mikä opettajan asema musiikkiterapeuttisen musiikin opetuksen synnyssä on ja mitä sillä voidaan saada aikaiseksi.

“Tutkija: Kuuluuko musiikkiterapeuttinen näkökulma ottaa huomioon musiikin opetuksessa ja miksi tai miksi ei?”

”Mun mielestä se on se lähtökohta. Et sit ku sä luot sille, ku sä tunnet sen oppilaas tai sen ryhmäs, ja ku sä luot sinne semmosen, niinku mun mielest se on se, et minkä lasien läpi tätä koko hommaa katsotaan. Niin sillon ku ne perusasiat siellä on kohdallaan, niin sun on helpompi niitä yksittäisiä kognitiivisia tavoitteitaki saavuttaa.” (O2)

”mun mielestä kyllä, tai mä vastaisin et kaikil opettajil on vähän jopa velvollisuus niinku ajatella silt kannalta et miten vois toimia niinku sen oppilaan psyyken hyväksi -- ni kyl se mun mielest on ja varsinki musiikilla on erittäin hyvät mahdollisuudet siihen ku on vähä semmone vapaampi oppiaine ja, mut se on paljon opettajasta kiinni mun mielestä, et

miten sitä toteutetaan ja osaaks sen sit niinku tavallaan huomioida ne oppilaiden taidon tarpeet.” (O3)

Suurimpana riskinä musiikkiterapeuttisessa opetuksessa pidetään sitä, että opettaja kadottaa oman työtehtävänsä rajat opettajana ja koittaa harjoittaa terapiatyötä tai parantaa oppilaita ilman siihen vaadittavaa koulutusta ja ammattiasemaa. Koulumaailmassa pyritään käyttämään musiikkiterapeuttisia keinoja työvälineinä oppilaiden kasvattamisessa ja opettamisessa, mutta terapiatyötä ei oppilaiden kanssa tehdä, muistuttaa O2. Terapeuttista opetusta ei kaikkien tarvitse harjoittaa ja jokaisella opettajalla ymmärretään olevan omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Musiikkiterapeuttisessa musiikkikasvatuksessa oppilaita ei pakoteta tekemään mitään ja opettajan täytyy toteuttaa sitä vapaaehtoisesti ja paineettomasti. Terapeuttinen musiikkikasvatus on yksi keino muiden joukossa tukea oppilaita heidän aikuisiksi kasvamisen ja kehittymisen aikana.

“Se on joillekin luontainen tapa ja sitä kannattaa ruokkia, mut se ei oo ainoo keino et kaikkien ei tarvitse, kaikkien ei tarvitse harjoittaa terapeuttista musiikkikasvatusta. Et monelle sopii, ja just se nimenomaan, et se terapiasana on semmonen et sitä ehkä pelätään ja toisaalta sillon ku on kyse lääketieteellisestä kuntoutuksesta ja kunnan terapiasta, nii se onki eri asia. Siel on eri vastuut. Et en yritäkään leikkiä musiikkiterapeuttia enkä lääkäriä, mut se että jos tuntuu luontevalta ja huomaa semmosia hyviä juttuja, mitä musiikin avulla tekee, nii sitä ehkä kannattaa käyttää.” (O2)

“ei meidän tartte ruveta terapioimaan ketään, mutta myös se, että jos mietitään kuinka paljon hallaa on entisajan musiikkiopetus on tehnyt, niin ehdottomasti se pitää se ihmisen niinku kunnioitus huomioida ja semmonen. Et et aika monelta on katkastu siivet siellä omassa musiikin tunnis., musiikin tunnilla. Kerottu et sä et osaa laulaa ja susta ei ikinä tuu mitään, nii nii ehdottomasti siinä mielessä kasvattajan pitää huomioida se kokonaisvaltaisuus.” (O3)

“Jos sit niinku musiikin opettaja lähtee luulemaan et se voi oikeesti terapoida jotain siellä ja jos joku ehkä tunnustaaki, tai niinku joltain tuleeki sit, joku avautuu jostain traumastaan ni sit sä koitat siinä lähtee niinku täysin ilman mitään koulutusta tai loppujen lopuks tietoo ni, koittaa lähtee terapioimaan sitä traumatisoitunutta henkilöä, ni se voi olla aika sen henkilön kannalt aika huono juttu.” (O1)

4.2.2 Oppilas musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön mahdollistajana

Edellä on esitelty laajasti sitä, millä tavalla opettaja voi mahdollistaa musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön. Vaikka tässä tutkimuksessa on haastateltu opettajia, voidaan aineistosta löytää suuntaviivoja siihen, mitä oppilaalta edellytetään musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön syntymiseen. Esiin nousi seuraavat käsitteet: oppilaiden suhtautuminen musiikkiin, oppilaan tehtävä turvallisen ympäristön luomisessa, innostuminen ja osallistuminen opetukseen.

Oppilaat suhtautuvat musiikkiin oppiaineena pääsääntöisesti positiivisesti, mutta oppiaineeseen liittyy etenkin vanhemmilla oppilailla myös negatiivisia tunteita ja kokemuksia. Näitä negatiivisia tunteita ja kokemuksia käydään läpi tarvittaessa oppilaalle sopivalla tasolla. Oppilaat myös kuluttavat vapaa-ajallaan paljon musiikkia.

“Pääosin ihan innostuneesti, mut etenki jotkut, isompien kanssa siel saattaa olla semmosia ahdistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia joukossa.” (O2)

“mul on ainaki semmone mielikuva et aika positiivisesti. Tietty siel on sit niitä jotka sanoo et ‘ei tää oo yhtää mun juttu ja emmää osaa mitään’, mut niinku mun mielest silti meil, me tullaa hyvin juttuu” (O3)

“Must tuntuu et jotenki, kyl niinku siihen nähde mitä itse ollu alakoulussa ni semmone musiikin kuluttaminen noinkin nuorella on lisääntyny.” (O1)

Turvallisen oppimisympäristön eteen tarvitaan opettajan toimien lisäksi oppilaan panosta. Turvallisen oppimisympäristön synnyn voi estää toisten haukkuminen ja toisille nauraminen. Jo yksi tai kaksi oppilasta voi aikaansaada negatiivisen ilmapiirin. Opettajan tehtävänä on puuttua kaikkeen häiriökäyttäytymiseen eikä oppilailta voi vaatia ikä- ja kehitystasoaan enempää. Osallistuja 1 kertoo eräästä luokasta, jossa negatiivinen ilmapiiri näkyi varsin voimakkaasti ja oppilaat pelkäsivät kasvojensa menettämistä luokkatovereiden edessä. Oppituntien ilmapiiri vaihteli riippuen tiettyjen oppilaiden läsnäolosta.

“ne ei uskaltanu tehdä mitään ku ne pelkäs et toiset luokkatoverit sit napauttaa sieltä et kuka sä luulet olevas, semmosella meiningillä, et se oli aika ikävää kattoo sitä touhuu ja sitä koitti aina painottaa sitä että täällä ollaan oppimassa ja niinku nyt valitettavasti

itsensä täytyy musiikin tunnilla laittaa vähän likoon ja tehdä vähän hassuja asiota mut se et niinku kukaan ei oo ammattilainen ja varmasti kaikki laulaa ja soittaa väärin jossain kohtaa. Sen ryhmän kanssa ne pelkäs tosi paljon sitä kasvojensa menettämistä. -- . Siihen vaikutti kans välillä se et siel oli poissa joku vahva dominoiva henkilö sielt, sit niiku ketä sitä ryhmää sai niinku sit sillä huonolla käytöksellään ni sit tavallaan niinku hallittuu ja vähän niinku syötyy muilta sitä niinku tekemisen iloa --.” (O1)

Oppilaat pystyvät toisaalta rakentamaan ja ylläpitämään turvallista oppimisympäristöä ja toisaalta myös estämään sen synnyn. Opettaja vastaa luokasta ja toimii ryhmässä vastuullisena aikuisena. Oppilaiden rooli musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön luomisessa on merkittävä, mutta oppilaat eivät välttämättä tietoisesti valitse tehtävänsä, vaan opettajan tulee ohjata oppilaita musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön luomisessa ja ylläpidossa vaadittavaan käytökseen. Tuntien suunnittelussa huomioidaan motivointi ja motivaation ylläpito, jotta oppilaiden orientaatio pysyy opetettavassa asiassa.

“-- pyrin ite pitää semmosii tuntei missä ite haluais olla. Se on aika hyvä lähtökohta niinku siihe, et miettii aina et minkälaisella tunnilla olis niinku ite nastä olla. Ja sit koittaa pitää semmosen tunnin. No sit todennäkösesti ei voi kauheesti mennä seinään.” (O5)

Oppilastaso on erityisen oleellinen, kun mietitään, miten opettaja voi luoda turvallisen ja innostavan oppimisympäristön. Turvallisen ympäristön syntyyn vaaditaan kaikkien siellä osallistuvien panosta ja luokkatasosta riippuen se on hyvä sanoittaa oppilaille. Oppilaat tarvitsevat opettajan ohjausta ja tukea roolinsa löytämiseksi. Oppilaat eivät yksistään voi estää musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön luomista tai syntymistä, mutta tiettyjen oppilasryhmien kanssa opettaja joutuu työskentelemään enemmän sen onnistumiseksi.

4.2.3 Yhteiskunta musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön mahdollistajana

Musiikin opetuksen tulee perustua kulloinkin voimassaolevaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tätä tutkimusta tehdessä on voimassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Yhteiskunnallisina tekijöinä musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen syntymiseksi pidetään opetussuunnitelman lisäksi muuta

tutkimustietoa sekä resursseja opetuksessa niin opetustilojen, välineiden kuin ryhmäkokojen ja opetustuntienkin osalta.

Opetussuunnitelmalla voidaan perustella musiikkiterapeuttinen näkökulma musiikin opetuksessa. Se korostaa oppilaiden hyvinvoinnin tukemista ja musiikkiterapeuttiset osa-alueet nähdään osana sitä.

“Mun mielestä nykyisen OPSin alkuosa on täysin sen [musiikkiterapeuttisen näkökulman] henkinen. Mä -- tutkin opetussuunnitelman kuntoutumisen ja musiikkiterapian tavoitteiden, hyvinvointitavoitteiden yhdyspitoa, nehän on ihan samat. Et jos niinku ei lueta opsista vaan sitä oppiaineosioo, vaan luetaan se alkuosa ja ymmärretään, nii näissä hommissa pärjää ihan mukavasti.” (O2)

Osallistujat viittaavat useasti eri kohdissa olemassa oleviin tutkimuksiin musiikin ja taiteen positiivisista vaikutuksista hyvinvointiin. Tutkimustietoa tulee tästä aiheesta jatkuvasti lisää. Opettajat haluavat olla omassa opetuksessaan hyvin tietoisia tutkimustuloksista ja kehittävät omaa ammatillista osaamistaan sen saralla. He ovat tyytyväisiä siitä, että ovat saaneet teoreettista tietoa ja tukea omille opetusmetodeilleen ja ovat valmiita perustelemaan näitä menetelmiä myös muille. Ilmaisutyylien perusteella näyttää tosin siltä, että opettajat ovat ensin luoneet opetusmetodinsa ja vasta sen jälkeen legitimoineet sen tutkimuksilla.

“kyllä siit on tullu paljon tutkimuksiiki onneks et miten paljon niinku musan kans voi tota omaa koteloas [aivot] hoitaa oikeesti. Hyvässä ja pahassa.” (O5)

“kyllä sen niinku tutkimusten mukaan niinku kaikkienensa niinku siihen aivojen kehittymiseen niinku vaikuttaa” (O4)

“nyt on tehty niin paljon tutkimusta, et se puhuu puolestaan -- tutkimukset puhuu jo siitä, näistä fysiologisista jutuista, saatikka sitte se mitä ne ei pysty, mitä ei vielä pysty aivotutkimuskaan selittää, et mitä se aiheuttaa niinku tunnemaailmassa.” (O2)

Resursseista ja niiden vähenemisestä olivat erityisesti O4 ja O5 huolissaan. Esiin nousee opetustuntien väheneminen ja ryhmäkoon kasvaminen, jolloin oppilaan henkilökohtaiselle kohtaamiselle jää vähemmän aikaa. Opettajan kasvava työmäärä sekä välineistön puute herättivät huolta ja keskustelua. Välineistön, erityisesti soittimien puute

ei suoraan estä musiikkiterapeuttisen opetuksen toteutumista, mutta hankaloittaa sitä. Toisaalta osallistuja 4 viittaa resursseilla myös opettajan taitoihin ja motivaatioon käyttäen musiikkiterapeuttisia keinoja opetuksessaan.

“Kyllähän perusryhmät on, perusseiskat on sit kahtakolmee kahtaneljää. Ne on vaa ikävä, toi money talks ja ryhmät kasvaa, ja se on kurjaa toi, toi homma. Mut sille ei maha mitään. Resurssei leikataan jokapuolelt. Sit se näkyy tollasena. Eihän se oo kivaa, ei se oo kivaa oikeesti se, on työlästä niinku tai työlästä vaan niinku vaatii aika paljon et sä saat kaikki työllistetty musatunnit jos niit on kaksytneljä.” (O5)

“Ja siis se, että mahdollisuudet käyttää sitä musiikkia koulussa ois ihan todella laajat. Että se että jos sulla vaan resurssit ja mahdollisuudet ja olis esimerkiks soittimia siellä luokassakin, niin sekin olis kiva.” (O4)

Musiikkiterapeuttista musiikin opetusta voidaan perustella niin opetussuunnitelmalla kuin muillakin musiikin ja taiteen saralla tehdyillä tutkimuksilla. Musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön suurin yksittäinen mahdollistaja on tutkimuksemme perusteella opettaja. Oppilasryhmästä riippuen tavoitteet täytyy asettaa sopivalle tasolle, ja yhteiskunnan tutkimusten avulla opettajat pystyvät perustelemaan musiikkiterapeuttista musiikin opetusta ja resurssien avulla luomaan sitä, mutta opettajan motivaatio ja taidot ovat edellytys musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön luomiselle. Taulukossa 5 on kaikki ylä- ja alaluokat, joita tämän tutkimuksen mukaan liitetään musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön syntyyn.

Taulukko 5 Opettajien käsityksiä asioista, jotka mahdollistavat musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön

	Opettajan taso	Oppilastaso	Yhteiskunnan taso
Oppimisympäristön mahdollistajat	<ul style="list-style-type: none"> • Turvallinen ympäristö <i>O2, O3, O4, O5</i> • Positiivisen ilmapiirin luominen <i>O1, O2, O3, O4, O5</i> • Oppilaiden osallistaminen <i>O2, O4</i> • Koulun/oppituntien ulkopuoliset tapahtumat <i>O3, O5</i> • Tietotaito, psykologinen ymmärrys <i>H3</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaiden suhtautuminen musiikkiin <i>O1, O2, O3, O4, O5</i> • Turvallinen ympäristö <i>O1, O2, O4, O5</i> • Innostuminen <i>O1, O2</i> • Osallistuminen <i>O3, O4</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiede/tutkimukset/oppitussuunnitelma <i>O2, O4, O5</i> • Resurssit <i>O4, O5</i>

4.3 Musiikkiterapeuttisten keinojen avulla saavutettavia taitoja

Musiikkiterapeuttinen opetus tukee erityisesti oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä. Sosioemotionaaliset taidot jakautuvat yhdessä tekemiseen, tunnetaitoihin sekä hyvinvoinnin tukemiseen.

4.3.1 Musiikkiterapeuttinen opetus yhdessä tekemisen tukena

Yhdessä tekemiseen kuuluu ryhmähenki, ryhmässä toimiminen, yhdessä toimiminen ja vastuun kantaminen sekä omana itsenä oleminen ja omalle minuudelleen hyväksynnän saaminen. Osallistuja 2 kertoo, miten pienillä asioilla saadaan luotua yhdessä tekemisen kokemus.

“nyt se [soitto] alko, nyt me lähettiin tämä yhdessä ja nyt se loppu yhdessä. Nii se on ihan tämmönen pieni asia, mutta siitähän tulee jo se wau, et hienosti meni.” (O2)

Vertaisten tukeminen ja ryhmähenki

Musiikkiterapeuttisessa musiikin opetuksessa oppilaille voidaan tarjota mahdollisuus kehittyä vertaisten tukemisessa ja toisen tilaan asettumisessa. Musiikin tunneilla opetellaan kuuntelemaan muita ja antamaan toisille mahdollisuus olla esillä, ja toisaalta opetellaan antamaan palautetta ja ottamaan sitä vastaan. Parhaimmillaan musiikin tunneilla oppilailla on tilaa kokeilla, onnistua ja epäonnistua. Erilaiset tehtävät tarjoavat mahdollisuuksia mielekkääseen oppimiseen yhdessä muiden kanssa, minkä nähdään kehittävän luokan ryhmähenkeä. Yhdessä onnistuminen liittyy myös juhlat-alaluokkaan, mistä on tarkemmin kirjoitettu kappaleessa 4.1.1. Hyvä ryhmähenki kantaa lisäksi musiikin tuntien ulkopuolella ja luo oppilaalle koulusta paikan, missä voi turvallisesti olla oma itsensä.

“herkistyminen siihen jotenkin sen toisen tilaan ja siihen, kun hän esimerkiksi tuottaa ja tota, siis ihan kaikki mun mielestä.” (O4)

“et joutuu odottamaan vuoroaan ja huomioimaan toiset, ei voi alkaa rämistelemään oman soittimen kanssa siellä ihan miten vaan” (O3)

“yleensä tuntuu et ne [musiikin tunnit] on semmosii hauskoja ja hilpeit tilanteit et ne välillä ne karkaa käsistäki aika helposti. Isompien kans on, tai kyl pienenpienkin kans, tehty sit niinku garagebandillä omia tuotoksia ni ne on kans yleensä semmosia niinku hauskoja tilanteita.” (O1)

“Ku huomaa, et pääsee osallistumaan ja pystyy, et ku ylittää itsensä ja se ku porukalla onnistutaan [mikä tarjoaa parhaat hetket oppilaalle]”. (O2)

“Sit ku ne rohkaistuu siihen [yhdessä tekemiseen]. Koska siel on kuitenkin aina olemas niinku paljon sitä piilo-opsia. Kaikkee sitä mitä tapahtuu välitunnit ja viikonloppun. Ja nyt tääl on nää tyypit ketkä on ehkä lauantain ottanu tos jotain pientä yhteenottoo tuol. Ja sit tavallaan kuitenkin nyt ollaan koulus ja nyt tääl ollaa ettei se jännitä se toinen.” (O5)

Musiikkiterapeuttisia keinoja ja musiikin opetusta käytetään oppilaiden sosiaalisten taitojen tueksi. Näitä taitoja tukemalla ja sopivia harjoitteita teettämällä oppilaiden

koulunkäynnistä saadaan turvallisempaa ja sujuvampaa, ja vaikutukset voivat näkyä niin musiikin tunneilla kuin muissakin oppiaineissa.

4.3.2 Tunnetaidot

Erityisesti omien tunteiden käsittely ja herättäminen nähdään vahvana positiivisena voimana musiikkiterapeuttisessa musiikin opetuksessa. Itsessään jo musiikki ja musiikin opetus tarjoavat parhaimmillaan oppilaille keinoja omien tunteiden käsittelyyn ja säätelyyn, ja opettajan musiikkiterapeuttinen opetustyyli luo tunneille mahdollisuuksia tunteista puhumiseen ja niiden hallinnan opetteluun. Musiikin tunteihin kuuluvat tilanteet, kuten esiintyminen, oman vuoron odottaminen ja toiselle vuoron tarjoaminen näyttävät haastattelujen perusteella olevan toimiva alusta näiden taitojen opetteluun.

“semmonen asia et mitä tapahtuu varmaa joka tunti et sit on niinku just et miten pääsee yli niist jostai epäonnistumisist tai muista, ku joillaki on aika kova semmonen niinku itsekritiikki” (O1)

“just se semmonen niinku hienovaraisuus siinä et annetaan kaikilla mahdollisuus ja vaikei aina meniskää oikein ni ei oo väliä, et annetaan niinku tasapuolisesti kaikille se mahdollisuus ja just se et sit määhjeistan siihen just myös siihen että miten sit niinku tavallaan käsitellään sitä et miten sä osoitat ymmärtäväsi ja niinku annetaan se jokaiselle se mahdollisuus.” (O3)

Musiikin käyttö musiikin tuntien ulkopuolella nähdään mahdollisuutena oppilaiden tunnetaitojen kehittämisessä, kuten luvussa 4.1.1 kerrotaan. Musiikkia voidaan käyttää tunnetilojen löytämiseen ja päiväohjelman läpikäymiseen.

Osallistujat pitävät tärkeänä opettaa musiikista keskustelemisen taitoa. Tähän voidaan käyttää erilaisia harjoitteita, kuten levyraatia (luku 4.1.2). Musiikkikappaleiden ja niiden tietoisesta kuuntelemisesta avulla oppilaat voivat saavuttaa taitoja tunteiden käsittelyyn. Opettajan avulla oppilas voi löytää musiikista keinon purkaa omia tunteita. Koulun tarkoituksena O1 näkee myös oppilaiden tietouden lisäämisen.

“et “tää on ihan huono” ni nääh kommentit jätetään pois ja koitetaan opettaa siihen et miten niinku, koska se on kauheen herkkä asia se et mistä musiikista tykkää. Ja on hyvin paljon erilaista musiikkia, mistä ihmiset tykkää. Ja sit semmosen niinku opettaminen

lapsille et ne tajuis sen et monet, et on niin paljon erilaisia asioita, mistä voi tykätä ja sit et se voi olla kauheen loukkaavaa toisia kohtaan et sä lähet pilkkaamaan sitä mistä toi ei tykkää.” (O1)

4.3.3 Hyvinvoinnin tukeminen musiikkiterapeuttisten keinojen avulla

Taulukosta 6 nähdään, että musiikkiterapeuttisilla keinoilla voidaan saavuttaa useita eri hyvinvoinnin tukemisen osa-alueita. Musiikkikasvatuksella ja sen terapeuttisuudella nähdään olevan paikka niin itsensä ilmaisun kehittämiseksi, onnistumisen kokemusten tarjoamisessa kuin virkistävyden, hauskuuden ja elämyksellisyyden tavoittelemiseksi. Musiikkiterapeuttisen opetuksen erityisyys on siinä, että opetuksen alusta asti mietitään, miten tällä voidaan tukea oppilaan hyvinvoinnin kehittymistä koulupolun ja sen ympärillä tapahtuvan kasvamisen aikana.

Itsensä ilmaisu ja onnistumisen kokemukset

Koulupäivän aikana koetaan tärkeäksi tarjota oppilaille hetkiä itsensä ilmaisuun ja onnistumisen kokemuksiin ja musiikki nähdään yhdeksi keinoksi siinä. Nämä hetket kehittävät oppilaan minäkuva ja minäpystyvyyden tunnetta. Onnistumisen kokemusten saavuttamiseksi suoritusten ei tarvitse olla taidollisesti haastavia, mutta niiden tulee olla hieman oppilaan mukavuusalueen ulkopuolella ja tapahtua ilman opettajan painostamista mahdollisesti luokan aikuisten apua hyödyntäen.

“mä aattelen et siinä [musiikissa] niinku korostuis semmonen, kuitenkin se, et semmonen oma toimius, et mä pystyn tekemään jotain. Vaik se ois painaa sitä yhtä ääntä tai mä pystyn siirtymään paikalta pianon ääreen tai mä pystyn rämpäyttää tällä plektralla tota ukulelee ku avustaja pitää kädellä...kättä siinä sointuotteessa. Ihan tämmösiä pieniä asioita.” (O2)

“sanoisin et se soitto ylipäänsä, se että kaikki saa mahdollisuuden niinku toteuttaa itseään, et ja yleensä myös tosi paljon yritän lähteä siitä et, mikä ketäkin kiinnostais, mut sit myös se et pääsis vähä silt omalt mukavuusalueelt niinku pois päin” (O3)

Musiikkiterapeuttinen musiikin opetus nähdään kokonaisuudessaan oppilaiden sosioemotionaalaisia taitoja kehittävänä, mahdollisuutena tarjota oppilaille keinoja

asioiden käsittelyyn ja sille nähdään olevan paikka tukemassa myös muiden oppiaineiden opiskelua. Erityisesti musiikkiterapeuttinen musiikin opetus koetaan edistävän ryhmän toimintaa ja ryhmäytymistä. Tämän tutkimuksen mukaan edellytyksenä sen syntymiselle on tulokappaleissa esitetyt alaluokat, mutta erityisen tärkeänä pidetään paineetonta ja turvallista oppimisympäristöä. Taulukossa 6 on esitetty, mitä kaikkia sosioemotionaalisen osaamisen alueita musiikkiterapeuttisella musiikin opetuksella voidaan saavuttaa.

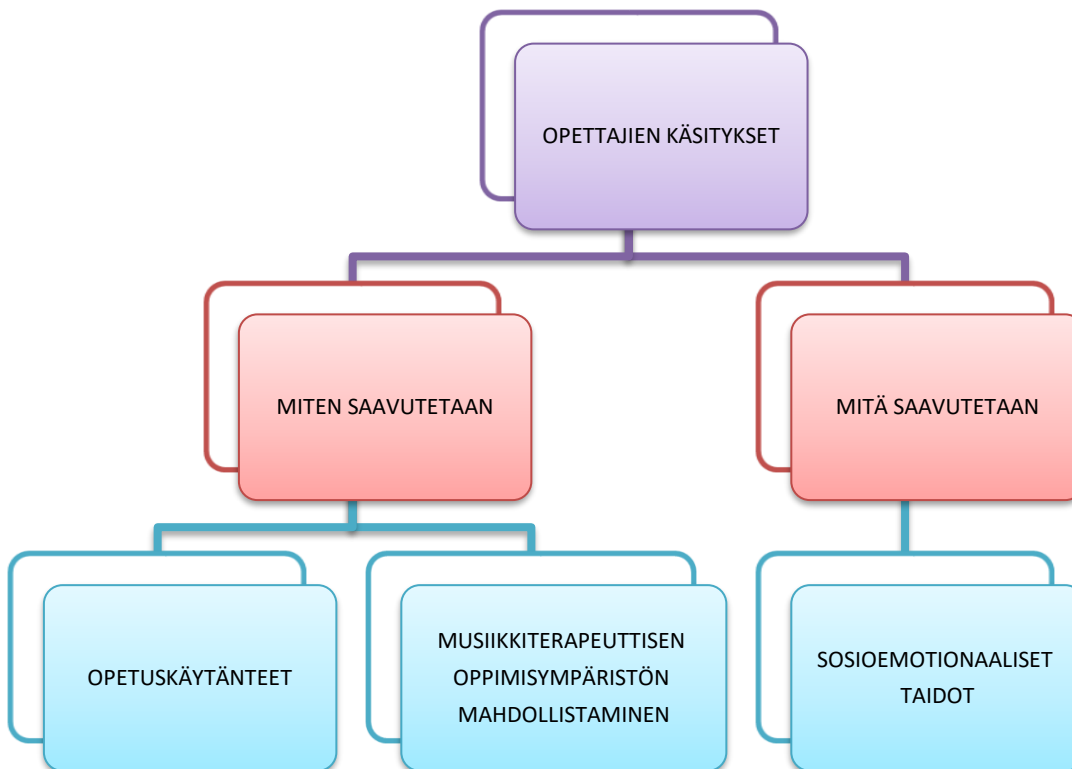
Taulukko 6 Opettajien käsityksiä sosioemotionaalisten taitojen tukemisesta musiikin opetuksesta

	Yhdessä tekeminen	Tunnetaidot	Hyvinvoinnin tukeminen
Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen	<ul style="list-style-type: none"> • Vertaisten tukeminen <i>O1, O2, O3, O4</i> • Ryhmähenki <i>O1, O2, O4, O5</i> • Ryhmässä toimiminen <i>O1, O3</i> • Yhdessä toimiminen ja vastuun kantaminen <i>O2, O5</i> • Omana itsenä oleminen <i>O4</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Omien tunteiden hallinta/herättäminen /käsittely <i>O1, O2, O3, O4, O5</i> • Itsensä ylittäminen <i>O1, O2, O5</i> • Empatiataidot <i>O1, O4</i> • Yhteenkuuluvuuden tunne <i>O1, O2, O4</i> • Itsenäinen toimiminen <i>O3</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Itsensä ilmaisu <i>O1, O3, O4, O5</i> • Onnistumisen kokemukset <i>O2, O3, O4, O5</i> • Virkistävyys <i>O2, O3</i> • Hauskuus <i>O1, O2, O4</i> • Elämyksellisyys <i>O2, O4</i>

4.4 Yhteenveto tuloksista

Opettajat ajattelevat musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen tukevan ja kehittävän oppilaan sosioemotionaalisia taitoja. Näitä taitoja harjoitellaan opetuskäytänteiden, kuten soittamisen avulla. Jokainen opettaja toteuttaa opetuskäytänteitä omalla tavallaan. Musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön syntymiseksi vaaditaan oppilaiden kokemus turvallisesta luokkaympäristöstä. Tulokset näkyvät kuviossa 1. Opettajien opetuskokemuksella ei näytä olevan yhteyttä musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen

toteuttamisessa. Jokainen opettaja mainitsi, että musiikkiterapeuttisilla opetuskäytännöillä voidaan kehittää oppilaiden tunteiden hallintaa. Neljä viidestä opettajasta mainitsi oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen tukemisessa ja kehityksessä olevan avainroolissa vertaisten tukeminen, ryhmähenki luokassa sekä itsensä ilmaisu. Näitä taitoja saavutetaan soittamisen (kuten yhteissoitto, yksinsoitto, improvisointi), tekemällä oppimisen kautta sekä yksinkertaisesti musiikkia kuuntelemalla. Jokainen opettaja näki positiivisen ilmapiiri luomisen olevan yhteydessä avoimeen ilmapiiriin opetuksessa, jolloin opettajan tehtävänä on olla välittävä ja läsnä oleva. Sekä oppilaiden että opettajan tehtävä on luoda turvallista ympäristöä, jotta paineettomassa tilassa päästään onnistumisen kokemuksiin.



Kuvio 1 Yhteenveto tuloksista

5 POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää musiikin opettajien käsityksiä ja kokemuksia musiikkiterapeuttisista opetuskäytänteistä musiikin opetuksessa: miten musiikin opettajien mielestä voidaan mahdollistaa musiikkiterapeuttinen kokemus musiikin tunnilla, mitä musiikkiterapeuttisia opetuskäytänteitä opettajat käyttävät musiikin tunneilla, ja mitä taitoja musiikkiterapeuttinen opetus musiikin opettajien käsitysten mukaan tukee. Tulosten mukaan musiikkiterapeuttisen kokemuksen syntyyn edellytetään oppiympäristön paineettomuutta ja turvallista ympäristöä. Opettajat käyttävät useita eri opetuskäytänteitä, joista tärkeimpinä pidetään laulamista, kuuntelemista, soittamista sekä musiikista puhumista. Musiikkiterapeuttinen opetus tukee oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymistä sekä tarjoaa keinoja tunteiden käsittelyyn.

5.1 Vertailua aiempiin tutkimuksiin

Musiikkiterapeuttisessa musiikin opetuksessa voidaan käyttää useita eri opetuskäytänteitä. Tärkeänä pidetään musiikin integroimista muihin oppiaineisiin, erilaisiin juhliin valmistautumista sekä niissä esiintymistä. Soittaminen, kuunteleminen ja laulaminen luovat perustan musiikin opetukselle. Paineeton tekeminen ja toimiminen nähdään musiikkiterapeuttisen opetuksen lähtökohtana. Lievää ristiriitaa voidaan nähdä teoriaopetuksen ja musiikkiterapeuttisen opetuksen välillä, kuten myös Lilja-Viherlampi (2007, 282) pohtii. Nikalin (2003, 67) mukaan musiikin teorian opetusta integroidaan vahvasti käytännön musisointiin ja tämän tutkimuksen mukaan teorian opettamista voidaan yhdistellä terapeuttisen opetuksen elementtien kanssa juuri käytännön integroinnilla.

Monipuoliset työtavat tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia sekä tukevat oppilaiden luovaa toimintaa. Työtavoissa tulee huomioida oppiaineen sisällöt sekä laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. (POPS 2014, 30.)

Behavioristinen musiikkiterapianäkemykset tukee ajatusta siitä, että musiikkia integroidaan muihin oppiaineisiin. Musiikki on keino vahvistaa lapsen haluttua käytöstä. Musiikkia käyttäen lasta voidaan ohjata toimimaan tietyssä tilanteessa tietyllä tavalla. Esimerkiksi hiljaisen musiikin soidessa lapsi tai ryhmä hiljenee, ja kovaäänisen musiikin soidessa lapsi tai ryhmä voi pitää kovempaa ääntä. (Ahonen-Eerikäinen 1998, 147–150.)

Musiikin avulla voidaan rytmittää päivää ja luoda tuttu ja turvallinen toimintatapa kouluympäristöön. Juhlat tarjoavat oppilaille mahdollisuuden toimia yhdessä ja opetella esiintymistä. Sovittu esiintyminen tarjoaa selkeän päämäärän pitkäjänteiselle työskentelylle.

Erityisen oleellisina musiikkiterapeuttisina opetuskäytänteinä pidetään soittamista ja laulamista eli musiikin tuottamista sekä musiikin aktiivista kuuntelua. Kiviranta (2009) on tutkinut musiikkiterapiaa lasten ja nuorten koulunkäynnin tukena. Kivirannan tutkimus tukee tämän tutkimuksen tuloksia erityisesti opetuskäytänteiden osalta. Laulaminen tarjoaa kanavan tunteiden ilmaisuun ja vuorovaikutukseen, kun taas soittamisella vahvistetaan itsensä ilmaisemista. (Kiviranta 2009, 55.) Myös Nikali (2003, 61) mainitsee, että opettajat pitävät laulamista ja soittamista kaiken musiikin opetuksen lähtökohtana.

Kuuntelua pidetään keskeisenä tekijänä konstruktivistisessa opetuskäsityksessä (Klemola 2003), ja musiikin kuuntelu on merkittävä keino nuorelle käsitellä tunteita (Saarikallio, 2007). Toisaalta Suomen (2019) tutkimuksessa kuuntelutehtäviä musiikin opiskelussa ei pidetty mieluisina tai niitä ei mainittu olleen, ja opettajankoulutuksen musiikin monialaisissa opinnoissa kuunteluun liittyviä sisältöjä oli opetettu vähän. Suomen (2019) tutkimuksen perusteella voidaan pohtia, onko musiikkiterapeuttinen musiikin opetus vain pienen, harrastuksien tai muun toiminnan kouluttamien opettajien etuoikeus.

Opettaja voi tarjota oppilaille mahdollisuuden eheyttää aikaisempia kokemuksia ja uusia asioita yhteen opetuskeskustelujen ja avoimen, toimivan vuorovaikutuksen avulla. Kuuntelutaitojen opettamista voidaan pitää keinona kehittää sosioemotionaalisia taitoja (Klemola 2003) ja musiikin kuuntelua voidaan pitää perustana musiikkiterapeuttiselle toiminnalle (Lilja-Viherlampi 2007, 122). Lähes kaikki lapset kuuntelevat musiikkia, mutta vain harva keskittyy kuunnellessaan vain siihen. Useimmiten musiikki on soimassa taustalla muuta tehdessä. (Tuovila 2003.) Musiikkiterapeuttisena opetuksena pidetään sitä, että jokainen saa harjoitella omien mielipiteiden muodostamista ja sanomista ääneen. Mielipide saa olla negatiivinen tai positiivinen. Samalla harjoitellaan kohteliasta sekä toiset huomioivaa vuorovaikutusta. Musiikkia kuunnellessa kiinnitetään huomiota eri asioihin, ja se saa aikaan yksilöllisiä mielikuvia ja tunteita (Lilja-Viherlampi 2007, 122; Saarikallio 2007), ja tämän ymmärtäminen tukee oppilaiden vertaistaitojen kehittymistä. Tämän tutkimuksen mukaan peruskoulua pidetään erinomaisena paikkana opettaa tietoista musiikin kuuntelua. Klemolan (2003) mukaan kuuntelutaitoja tulee harjoitella

vielä korkeakoulussakin, ja Saarikallion (2007) mukaan musiikista on apua tunteiden säätelyssä erityisesti musiikin harrastajilla.

Musiikkiterapeuttisen oppimisympäristön syntymiseksi tarvitaan opettajan tietopohjaa ja voimakasta motivaatiota sekä oppilaiden myönteistä suhtautumista tai ainakin valmiutta vastaanottaa musiikkiterapeuttista opetusta. Onnistunut musiikin tunti edellyttää myönteistä ilmapiiriä (Suomi 2019, 117). Musiikkiterapeuttisen opetuksen toteuttamisen oikeuttavat opetussuunnitelmat sekä muut, musiikin puolesta tehdyt tutkimukset. O1 muistutti Saarikallion (2010) todenneen, että musiikki ainoana tunteiden käsittelyn keinona ei tosin ole menestyksestä elämässä selviämisen kannalta. Musiikkiterapia ja -kasvatus yhtenevät siten, että molemmissa yhdistyy tavoite auttaa lasta saavuttamaan jotain tietoa ja taitoa (Ahonen-Eerikäinen 1998, 143). Pätevän musiikin opettajan ominaisuuksina pidetään kykyä luoda myönteinen ja kannustava ilmapiiri sekä taitoa toteuttaa monipuolisia ja motivoivia oppitunteja (Suomi 2019, 117). Tämän tutkimuksen mukaan opettajat itse yhdistävät pätevän musiikin opettajan ominaisuuksiksi kyvyn luoda turvallinen ja positiivinen ilmapiiri oppitunneille. Resurssien yhteys käytettäviin oppisisältöihin, soittimiin ja opettajan taitoihin sekä haluihin mainitaan myös Nikalin (2003, 61) tutkimuksessa.

American Music Therapy Associationin (2019) lausunnon mukaan musiikkiterapiassa yleensä pyritään edistämään erityisopetuksen tarpeessa olevien oppilaiden motorisia, viestinnällisiä, kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja. Musiikkiterapialla voidaan saavuttaa yhteistyön sekä sosiaalisen käyttäytymisen lisäämistä että itsetunnon ja itseluottamuksen kohoamista. Luomalla, laulamalla, liikkumalla ja kuuntelemalla musiikkia keskitytään monenlaisiin kognitiivisiin, emotionaalisiin sekä fyysisiin taitoihin. Pätevän musiikkiterapeutin ohjauksessa musiikkiterapiaympäristössä opitut uudet taidot voidaan siirtää oppilaan elämän muille alueille. (American Music Therapy Association 2019.) Tämän tutkimuksen mukaan musiikkiterapeuttista työtapaa voidaan käyttää myös yleisopetuksessa olevien oppilaiden kanssa eikä sen toteuttamiseen tarvita muodollisesti pätevää musiikkiterapeuttia. Tutkimuksessa ei noussut esille näkemyksiä siitä, pitäisikö musiikkiterapeuttista opetusta toteuttaa musiikkiterapeutti. Toisaalta huolta opettajan ammatin rajojen hälvenemisestä tai omien voimavarojen riittämisestä ei esiintynyt. Toki American Music Therapy Associationin (2019) lausunnossa puhutaan musiikkiterapiasta koulumaailmassa, kun tässä tutkimuksessa tutkitaan musiikkiterapeuttista kasvatusta, ei parantavaa terapiatyötä. Työskentelykenttä on kuitenkin sama.

Ilmapiirin ollessa riittävän turvallinen, kuunteluun ja työskentelyyn voidaan eläytyä tunnetasolla (Lilja-Viherlampi 2007, 123). Tämän tutkimuksen mukaan oppiympäristöstä tekee turvallisen erityisesti paineettomuus, toisin kuin Klemola (2003, 104), joka mainitsee turvallisen oppiympäristön tekijänä yhteiset säännöt. Oppilasta ei pakoteta toimimaan tietyllä tavalla, vaan terapeuttisessa opetuksessa oppilaalle annetaan mahdollisuus avata itseään musisoinnilla niin kuin hän itse haluaa. Oppilaita ohjataan haluttuun toimintaan pakottamatta. Kivirannan (2009) mukaan lapselle tuttu ja turvallinen ympäristö luo pohjan toimivalle terapiasuhteelle. Tämän tutkimuksen ja Häärän (2004) mukaan toimiva opettaja-oppilassuhde antaa mahdollisuuden turvallisen ympäristön rakentumiselle. Ryhmän turvallisuudesta ja opettaja-oppilassuhteesta riippuu paljon, millaisia asioita oppilaat kokevat voivansa luokassa jakaa. Toisaalta yhteisesti jaetut asiat lisäävät turvallisuuden tunnetta ryhmässä. (Häärä 2004, 105.) Lilja-Viherlampi (2007, 282) kirjoittaa, miten musiikkikasvatuksessa ”olennaisinta ei ole oikeat vastaukset, vaan asioiden jakaminen yhdessä” ja Nikali (2003, 63) pohtii, kuinka paljon oppilaiden omat toiveet voivat vaikuttaa oppiaineen sisältöihin. Musiikki on koulun oppiaine ja siihen kuuluu taitojen opettelu ja harjoittelu (Nikali 2003, 63). Tämän tutkimuksen mukaan musiikin taidolliset tavoitteet ja terapeuttiset aspektit ovat yhdistettävissä opetuksessa, ja oppilaslähtöisyyttä voidaan ylläpitää esimerkiksi oppilaalle itselleen tärkeän musiikin kuuntelemisen avulla. Kuuntelua pidetään keinona avata itseään opettajalle ja muille vertaisille.

Opettajan rooli musiikkiterapeuttisessa opetuksessa ja sen synnyssä on merkittävä. Oppilailla ja yhteiskunnalla on myös oma, oleellinen osansa musiikkiterapeuttisessa opetuksessa, mutta opettajaa pidetään siinä aloitteen tekijänä ja käytännön toimijana. Kaikkien opettajien ei tarvitse harjoittaa terapeuttista opetusta ja voidaankin pohtia, mikä tekee musiikin opetuksesta laadukasta ja opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista. Tuovilan (2003, 149) mukaan musiikin opettajan viitseliäisyydellä ja ammattitaidolla on ratkaiseva merkitys siihen, miten oppilaat kokevat musiikin oppiaineen.

Musiikkiterapeuttista musiikkikasvatusta harjoitetaan hyvin tietoisesti. Sitä harjoittavilla opettajilla näyttää olevan laaja kiinnostus ja perehtyneisyys aiheeseen. Perusteet musiikkiterapeuttiseen musiikin opetukseen tai musiikkiterapeuttisiin työtapoihin musiikin opetuksessa löytyvät sekä nykyisestä että edellisistä peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (POPS 1994, 2004, 2014). Opetuksen tavoitteina mainitaan niin oppilaan hyvinvoinnin tukeminen, elämyksien tarjoaminen kuin tunnetaitojen opettaminen. Musiikkiterapeuttista opetusta tarjoavan opettajan on syytä

tietää terapian ja opetuksen lähtökohtaiset erot. Tässä tutkimuksessa musiikkiterapeuttisen opetuksen riskeiksi nousi se, että opettaja alkaa harjoittaa jonkinlaista terapiatyötä oppilaiden parissa. Se ei kuitenkaan ole koulun tehtävä. Lilja-Viherlampi (2007) pohtii sitä, onko terapeuttisuus opetuksessa edes mitään näkyvää vai pelkästään opettajan ajatuksia ja lähtökohtia opetuksen suunnittelussa.

Musiikkiterapian toimivuus perustuu ajatukseen siitä, että ääni on koko ihmisolemuksen ydinosa ja se kuvastaa minuutta. Sitä pidetään ihmisen ensimmäisenä aistina ja sen tuottamista ja laulamista pidetään hyvin musiikkiterapeuttisena keinona. (Lilja-Viherlampi 2013.) Tässä tutkimuksessa selvisi, että opettajat pitävät musiikkiterapeuttista musiikin opetusta keinona oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen. Sosioemotionaalisten taitojen osa-alueita ovat yhdessä tekeminen, tunnetaidot ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen. Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) olevat laaja-alaiset osaamisalueet velvoittavat opettajaa suunnittelemaan opetusta myös niiden taitojen näkökulmasta, ja hyvinvoinnin tukeminen on yksi laaja-alaisista osaamisalueista. Musiikkiterapeuttinen musiikkikasvatus voi olla keino päästä näihin tavoitteisiin.

Musiikkiterapiassa asiakkaan on mahdollista tutkia itseään vuorovaikutustilanteessa sekä omia defensessejä (Ahonen-Eerikäinen 1998, 209). Tämän tutkimuksen mukaan sama pätee myös koulukontekstissa. Yhdessä tekeminen ja muiden kuuntelu ovat tärkeitä osia sosioemotionaalisten taitojen kehittämisessä ja siihen musiikkiterapeuttinen musiikkikasvatus tarjoaa toimivia välineitä. Herkistyminen toisen tilaan nähdään keinona kehittää omia tunnetaitoja ja toisen ymmärtämistä. Musiikki on toimintaa, joka houkuttelee ja stimuloi kontakteihin. Sen avulla on mahdollisuus rohkaistua ja uskaltaa avata itseään (Rechart 1991), ja tämä tutkimus tukee väitettä. Koulumaailmassa musiikilla on paikkansa myös turvallisten epäonnistumisten opettamisessa.

Ahonen-Eerikäinen (1998, 204) mainitsee musiikillisen toiminnan tarjoavan lapselle impulssikontrollien hallintaa, mikä nousi myös tässä tutkimuksessa esiin. Lilja-Viherlampi (2007, 230) tukee tämän tutkimuksen havaintoa siitä, että musiikkiterapeuttinen musiikkikasvatus auttaa oppilaita ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja tunteitaan monenlaisia ilmaisukanavia käyttäen, kuten soittamalla tai kuuntelemalla ja keskustelemalla. Terapeuttisessa kasvatusajattelussa oppilasta ei Lilja-Viherlammen (2007, 292) mukaan nähdä opettamisen objektina, vaan oppilas on oman kasvunsa subjekti. Musiikin kokemisen ja oppimisen lähtökohta on oppilaassa sisällä, ja opettajan

tehtävänä on tämän tutkimuksen mukaan ruokkia motivaatiota siihen, ei katkaista oppilaan musiikillisia siipiä arvostelemalla ulkoista suoriutumista tai taitotasoa.

Musiikkiterapeutista musiikin opetusta yhdistää tämän tutkimuksen perusteella soittaminen, laulaminen, turvallisuus, paineettomuus ja yhdessä tekeminen. Nämä osa-alueet nousevat esiin useasti niin tässä kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa. Lilja-Viherlampi (2007, 280) tiivistää musiikkikasvatuksen terapeutisuuden tavoitteet: ”lähtökohtana on, että musiikki kuuluu kaikille, ja kaikilla ihmisillä on sekä omanlaisensa mahdollisuus että omanlaisensa tarpeet löytää musiikista jotain omaan elämäänsä”. Tämän tutkimuksen perusteella tavoitteeseen voidaan lisätä mahdollisuus yhdessä tekemiseen ja yhdessä onnistumisiin. Musiikkiterapeuttinen musiikin opetus ei vaadi musiikkiterapeutin pätevyyttä, mutta opettajan omaa kiinnostusta ja tietotaitoa oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseksi pidetään suotavana. Musiikkiterapeutista musiikin opetusta toteuttaessa on mahdollista siirtyä opettajan ammattiroolista parantavan terapeutin rooliin, mikä ei ole tarkoituksenmukaista opetuksen kannalta. Musiikkiterapeuttisessa musiikin opetuksessa toteutustavat ovat opettajan valittavissa. Niitä näyttää yhdistävän perusajatus siitä, miten opetuksella voidaan tukea oppilaan hyvinvointia nyt ja tulevaisuudessa. (kts. myös Lilja-Viherlampi 2007, 290.)

5.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkein tekijä oli tutkijatriangulaatio. Kun koko tutkimuksen ajan päätökset tehtiin yhteisymmärryksessä ja kaikki tarkistettiin kahden tutkijan silmin, voidaan päätyä korkeampaan validiteettiin ja reliabiliteettiin. Tutkimusaineistoon ja -raporttiin on ollut pääsy vain tutkijoilla. Tutkimusaineistoa on luettu useaan otteeseen koko tutkimuksen teon aikana, jotta olettamuksia tai muistinvaraisia tuloksia ei raportoida.

Haastatteluissa tutkimuksen tulokset ovat aina osittain tutkijan tulkintaa. Haastatteluiden positiivisina puolina voidaan pitää sekä nopeaa reaktiota tutkittavien vastauksiin että vuorovaikutusta tutkijoiden sekä tutkittavan välillä. Osa haastateltavista saattoi vastata aivan ohi aiheen, joten tutkijoiden tehtävänä oli etsiä aineistosta tutkimuskysymyksiin vastaavat sanotut asiat. Vastaukset olivat osittain yksipuolisia, mikä ei välttämättä tuo tutkimukseen erilaisia näkökulmia. Toisaalta se kuuluu tutkimusmetodiin, sillä tutkimukseen oli valikoitunut spesifi joukko musiikkiterapiaa opetuksessa hyödyntäviä musiikin opettajia.

Haastatteluja tehdessä ei voida aina varmistaa ymmärtääkö tutkija todella, mitä tutkittava on tarkoittanut sanomallaan. Osa tutkimukseen osallistujista oli tuttuja tutkijoille, jolloin heistä saattoi muodostua ennako-odotuksia tutkijoiden mielessä. Tätä voidaan pitää heikentävänä tekijänä luotettavuudelle. Aineiston tulkitsemisen väärinymmärryksiä on ehkäisty sillä, että aineistoa on tutkinut jatkuvasti kaksi tutkijaa.

Vaikka tulokset eivät ole yleistettävissä, voidaan tästä tutkimuksesta saada arvokasta tietoa musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen toteutuksesta opetuksessa. Luotettavuutta kasvattaa tutkimukseen osallistuneiden perusteelliset haastattelut ja aineiston pitkäjänteinen analysointi.

Luotettavuuden arviointi voi toisinaan olla hankalaa, vaikka tässä tutkimuksessa on eettiset ja hyvän tieteellisen käytännön lähtökohdat. Luotettavuuden arvioinnin haasteet voivat johtua siitä, että monet luotettavuutta käsittelevät termit ovat alun perin tarkoitettua palvelemaan määrällistä tutkimusta. Tällöin tutkimusta arvioidaan pikemminkin kokonaisuutena, kuin yksiselitteisten ohjeiden mukaan. Luotettavuutta lisää hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen kaikessa tutkimuksen tekemisessä. Läpinäkyvyys on ollut osa tätä tutkimusta seminaarien ja ohjauksien kautta, jolloin työtä on käsitelty ja siitä on keskusteltu yhdessä muiden pro gradu –tutkielmien tekijöiden sekä ohjaajan kanssa. Tämän tutkimuksen tutkijoiden tietämyksen musiikkikasvatuksesta ja musiikillisista ilmiöistä vuosien kokemuksella voidaan olettaa tuovan tutkimukseen lisää syvyyttä.

Eettisesti tutkimusaihe ei ole erityisen arveluttava. Siinä ei tutkita henkilökohtaisia tai arkaluonteisia asioita. Tutkimuksen osallistujat ovat täysi-ikäisiä henkilöitä, joille on annettu mahdollisimman tarkat tiedot tutkimuksesta etukäteen. Osallistujilla oli oikeus keskeyttää haastattelu milloin tahansa. Haastatteluilmapiiri koettiin rennoksi ja avoimeksi. Arkaluonteisia tietoja, kuten oppilaiden nimiä ei paljastunut haastatteluissa.

5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Jatkossa voisi tutkia oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia musiikkiterapeuttisesta musiikin opetuksesta. Onko musiikkiterapeuttinen musiikkikasvatus yhteydessä oppilaiden oppimiseen? Miten oppilaiden minäkuva sekä tässä tutkimuksessa käsitellyt sosioemotionaaliset taidot ovat kehittyneet? Näyttääkö musiikkiterapeuttisella musiikinopetuksella olevan oppilaiden näkökulmasta yhteyttä sosioemotionaalisten

taitojen kehittymiseen? Tutkimus voisi olla luonteeltaan vertaileva seurantatutkimus ja tutkimusotannan laajentamiseksi siihen voisi ottaa tueksi määrällisen tutkimuksen.

Voiko musiikkiterapeuttinen musiikin opetus olla yhteydessä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisemiseen sekä niiden vähentämiseen? Tästä on tehty tutkimusta aiemminkin (Jordan-Kilkki, Kokko & Rissanen 1999) erityisesti toiminnallisen musiikkiterapiamenetelmän näkökulmasta. Musiikkiterapeuttisen opetuksen ja oppimisvaikeuksien yhteyden tutkiminen voisi mahdollisesti tuoda arvokkaita keinoja opettajille yleisopetukseen integroitujen oppilaiden tukemiseen.

Määrällisesti voitaisiin tutkia, mitä muita kuin sosioemotionaalisia taitoja musiikkiterapeuttinen musiikkikasvatus kehittää. Sen etuina olisi laajempi otanta ja yleistettävyyys suurempaan joukkoon. Lisäksi olisi mielenkiintoista nähdä, miten tietyt musiikkiterapeuttiset opetuskäytänteet tukevat oppilaiden oppimista. Eri luokka-asteita voisi erotella tarkemmin jatkotutkimuksissa, vaikka tämän tutkimuksen mukaan eroa ei löydetty.

Oppilaita voisi tutkia heidän musiikillisten mielenkiinnon kohteidensa kautta: miten he kuuntelevat musiikkia ja millainen suhde heillä on musiikkiin. Entä onko näillä yhteyksiä oppilaiden itsetuntoon?

Musiikkiterapeuttisen musiikin opetuksen oppimisen kannalta olisi tärkeää tutkia opettajankoulutusta ja sen opettajille tarjoamia valmiuksia musiikinopetukseen. Miten terapeuttisuus liitetään opetustyöhön? Näin saataisiin laajemmin selville, millä eri tavoin opettajia voidaan tukea musiikkiterapeuttisen opetuksen käytössä ja sen käyttöön ottamisessa. Luokanopettajien koherenssia musiikin opetukseen ja opintojen antamia valmiuksia on tutkinut mm. Suomi (2019) väitöskirjassaan. Kansainvälisesti voisi tutkia Suomen sekä muun maailman välisiä eroja musiikin opetuksessa ja musiikkiterapeuttisessa musiikin opetuksessa.

LÄHTEET

Ahonen, H. 1993. Musiikki – sanaton kieli, musiikkiterapian perusteet. Helsinki: Finnlectura oy.

Ahonen-Eerikäinen, H. 1998. ”Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 45.

American Music Therapy Association, Inc. 2019. Music therapy and music education. Meeting the needs of children with disabilities. https://www.musictherapy.org/assets/1/7/MT_Music_Ed_2006.pdf (Luettu 11.11.2019.)

Bandura, A. 1977. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. 1995. Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. 1999. Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*. 9 (2), 212–267.

Bruscia, K. 2018. An introduction to music psychoteraphy. https://www.researchgate.net/publication/325205825_AN_INTRODUCTION_TO_MUSIC_PSYCHOTHERAPY (Luettu 13.11.2019.)

Criss, E. 2010. Teamwork in the Music Room. *Music Educations Journal*. 97 (1), 30–36.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Flanagan, O. J. 1996. Self expressions: Mind, morals, and the meaning of life. New York: Oxford University Press.

Hallam, S. 2010. The power of music. Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*. 28 (3), 269–289.

Hargreaves, D. J. & North, A. C. 1999. The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the Social in Music Psychology. *Psychology of Music* 27 (1), 71–83.

Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. Väitöskirja. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C:416.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.

Huotilainen, M. 2004. Sikiöaikainen oppiminen valmistaa tien syntymänjälkeiseen elämään. Tieteessä tapahtuu 22 (4), 14–16.

Häärä, K. 2004. Sosioemotionaalisten taitojen opetus peruskoulussa – kognitiivisen psykoterapian tarjoamia virikkeitä opetukselle. Kognitiivisen psykoterapian verkkolehti 1 (2), 75–109.

<https://kognitiivinenpsykoterapia.fi/sites/kognitiivinenpsykoterapia.fi/files/inline-files/kt2kimmohaara.pdf>

Jordan-Kilkki, P., Kokko, J. & Rissanen, H. 1999. Toiminnallinen musiikkiterapiamenetelmä ja oppimisvaikeudet – näkökulmia oppimisvaikeuksien kuntouttamiseen. Teoksessa J. Erkkilä & K. Lehtonen. 1999. Musiikkiterapian monet kasvot. Jyväskylä: Suomen musiikkiterapiayhdistys. 25–48.

Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. 2012. Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa: Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. Musiikkikasvatus, 15 (1), 7–23.

Kansakoulun Opetussuunnitelmakomitean Mietintö 2. 1952. Varsinaisen Kansakoulun Opetussuunnitelma. Helsinki: Valtion julkaisutoimisto. 183–184.

Kiviranta, K. 2009. Musiikkiterapia lasten ja nuorten koulunkäynnin tukena. Kokemuksia ja näkemyksiä musiikkiterapian käytöstä lasten ja nuorten syrjäytymisen ennalta ehkäisijänä. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Licensiaatintutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Koelsch, S. 2014. Brain correlations of music-evoked emotions. Nature Reviews Neuroscience 15(3), 170–180.

Kosonen, E. 2009. Musiikki koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä. Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja

- tutkimukseen. 2009. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FISME ry. 157–170.
- Kovanen, T. 2010. Kaikki paitsi musiikkikasvatus on turhaa. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laiho, S. 2002. Musiikki nuorten kehityksen ja psyykkisen itsesäätelyn tukena. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laiho, S. 2004. The psychological functions of music in Adolescence. *Nordic journal of music therapy* 13 (1), 47–63.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy.
- Lamont, A. 2011. University students’ strong experiences of music: pleasure, engagement and meaning. *Musicae Scientiae* 15(2), 229–249.
- Lecaunet, J.-P. 2003. Prenatal auditory experience. Teoksessa I. Deliège & J. Sloboda (toim.). *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Toinen painos. Oxford: Oxford University Press. 3–34.
- Lehikoinen, P. 1973. Parantava musiikki. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Lehtonen, K. 1982. Musiikin harrastus eri tekijäryhmien yhteistuloksena. Julkaisematon lisensiaatintyö. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, K. 1984. Musiikki psykoanalyttisessä viitekehyksessä. *Psykologia: tiedepoliittinen aikakauslehti*, 19 (5), 330–336.
- Lehtonen, K. 1985. Musiikkiterapian teoriaa kohti. Teoksessa K. Lehtonen (toim.) *Musiikin symboliset ulottuvuudet*. 2007. Hyvinkää: Suomen musiikkiterapiayhdistys. 36–42.
- Lehtonen, K. 1986. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja C:56.
- Lehtonen, K. 1989. Musiikki terveyden edistäjänä. Juva: WSOY. 9–88.
- Lehtonen, K. 1995. Mietteitä musiikkiterapian tutkimuksesta. Teoksessa J. Erkkilä, Y. Heinonen. *Avaa mielesi musiikille!* : kohti tutkimuspohjaista musiikkiterapiaa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 11–32.

Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 17.

Lehtonen, K. 2003. Maan korvessa kulkevi...johdatusta postmodernin musiikkipedagogiikan uudenlaiseen ymmärtämiseen. Turun yliopiston julkaisuja.

Lehtonen, K. 2007. Musiikin symboliset ulottuvuudet. Hyvinkää: Suomen musiikkiterapiayhdistys.

Lilja-Viherlampi, L.-M. 2007. Minunkin sisällä soi! Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24.

Lilja-Viherlampi, L.-M. 2013. Äänen ja kehon kautta läsnäoloon, itseilmaisuun ja muutokseen: lähtökohtia ja työskentelyn tapoja. Teoksessa L.-M. Lilja-Viherlampi (toim.) Ihmisääni musiikkiterapian työvälineenä. Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 86. 6–29.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka uudistettu laitos. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.

Louhivuori, J. 2005. Musiikkikasvatuksen vuosikirja 2002–2004. Jukka Louhivuori (toim.) Saarijärvi: Suomen musiikkikasvatusseura – FISME r.y. 8.

McCormick, J. & McPherson, G. 2003. The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1). 37–51.

Musiikinopetustoimikunta. 1975. Musiikinopetustoimikunnan mietintö. Helsinki: Opetusministeriö.

Niemeläinen, V. 2013. Ääni siltana kuolemaan – äänityöskentely saattohoidossa. Teoksessa L.-M. Lilja-Viherlampi (toim.) Ihmisääni musiikkiterapian työvälineenä. Turku: Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 86. 60–80.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nikali, E. 2003. Musiikinopetuksen nykytila ala-asteella: Turun ala-asteiden musiikinopettajien näkökulma. Lisensiaatintyö. Turku: Turun yliopisto.

Oksala, Y. 1971. Musiikin perusteet: 1. osa, nuottikirjoitus. Helsinki: Musiikki Fazer.

Pajamo, R. 2009. Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen ja L. Väkevää (toim.) Musiikkikasvatus, näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. 2009. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FISME ry. 37–41.

Peruskoulun Opetussuunnitelmakomitean Mietintö 2. 1970. Oppiaineiden Opetussuunnitelmat. Helsinki. Opetusministeriö.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1985. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Rechardt, E. 1991. Minuuden kokeminen musiikissa. *Musiikkitiede* 2, 19–33.

Ritchie, L. & Williamon, A. 2011. Primary School Children's Self-Efficacy for Music Learning. *Journal of Research in Music Education* 59 (2), 146–161.

Saarikallio, S. 2005. Regulation and Gratification: The Emotional Meanings of Music in Adolescence. *Proceedings of the First European Conference on Developmental Psychology of Music*. Jyväskylä. 17–19.

Saarikallio, S. 2006. The Strategies for Regulating Mood by Musical Activities in Adolescence. *Proceedings of the 21st International Seminar on Research in Music Education*. Bali, Indonesia.

Saarikallio, S. 2007. Music as Mood Regulation in Adolescence. Väitöskirja. Humanistinen tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Saarikallio, S. 2010. Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Julkaisussa Psychology of Music* 39 (3). 307–327.

Saarikallio, S. 2011. Mitä musiikki nuorelle merkitsee? Teoksessa S. Laitinen ja A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arvioita. 2011. Helsinki: Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011:11. 53–60.

Sihvonen, M. 2005. Musiikillinen tieto multimediaoppimateriaalissa. Teoksessa T. Eerola ja P. Toivainen (toim.) Suomen musiikintutkijoiden symposiumin satoa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 152–153.

Suomen musiikkiterapiayhdistys ry. 2015.
<http://www.musiikkiterapia.net> (Luettu 14.3.2019).

Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Sällinen, S. 2018. Tunteita soittaen, kuunnellen, liikkuen ja piirtäen. Musiikki kolmasluokkalaisten tunnekasvatuksessa. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tervaniemi, M. 2006. Musiikin havaitseminen. Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen, A. Revonsuo. (toim.) Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja. 2006. Turku: Turun yliopisto. 185–189.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi.

Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!": Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia, DocMus-yksikkö.

Turunen, E. 2009. Kohti terapeutista musiikkikasvatusta. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Väisänen, P. & Silkelä, S. 2003. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Verkkojulkaisu.

http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/Vaisanen_Silkela.htm#Opettajan%20ammatillisen%20kehityksen%20tukemisen%20ja%20tutkimisen%20menetelmi%C3%A4 (Luettu 11.11.2019).

World Federation of Music Therapy. 2011. Definition of Music Therapy. http://www.wfmt.info/WFMT/President_presents..._files/President%20presents...5-2011.pdf (Luettu 27.2.2019).

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelukysymykset

TAUSTAKYSYMYKSET

1. Nimi
2. Valmistumisvuosi
3. Työkokemus
4. Koulutus (kurssit mukaan lukien)
5. Mitä opetat nyt?
6. Jos sinulla on oma luokka, kuinka kauan olet opettanut heille musiikkia?
7. Opetusryhmän koko?

VARSINAISET KYSYMYKSET

8. Miten oppilaasi toimivat ryhmänä?
9. Millaisia vahvuuksia olet huomannut oppilaiden ryhmässä toimimisessa?
10. Millaisia heikkouksia olet huomannut oppilaiden ryhmässä toimimisessa?
11. Millaisia oppimismetodeja käytät tunti-ilanteessa?
12. Mitä olette opiskelleet musiikissa viime aikoina?
13. Mitkä menetit olet havainnut tälle ryhmälle toimiviksi? Miksi ne toimivat?
14. Musiikki ja tunteet (emotionaalinen). Mitkä käytännön tilanteet kehittävät oppilaiden tunteiden hallintaa musiikkitunneilla?
15. Miten oppilaat mielestäsi suhtautuvat musiikin tunteihin ja musiikkiin yleensä?
16. Missä tilanteissa ryhmätyöskentely luo positiivista ilmapiiriä?
17. Millaiset harjoitukset tukevat yhdessä tekemisen tuottamaa mielihyvää?
18. A) Mitä on mielestäsi musiikkiterapeuttinen musiikkikasvatus?
B) Miten sen voi mielestäsi ottaa huomioon opetuksessa?
19. Kuuluuko musiikkiterapeuttinen näkökulma ottaa huomioon musiikin opetuksessa? Miksi/miksi ei?
20. A) Jos koulutuksesi on tukenut musiikkiterapeuttisten keinojen käyttöä, miten se on niitä tukenut?
B) Jos koulutuksesi ei ole tukenut musiikkiterapeuttisten keinojen käyttöä, pitäisikö koulutuksen tukea sitä jotenkin? Mistä olet itse löytänyt aiheesta tietoa?
21. Onko jotain, mitä haluaisit itse tuoda esille aiheeseen liittyen?

LIITE 2. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 musiikin tavoitteet, sisällöt ja laaja-alaiset osaamisalueet

POPS (2014) mukaiset musiikin tavoitealueet	Vuosiluokilla 1–2	Vuosiluokilla 3–6	Vuosiluokilla 7–9
T1	Ohjata oppilasta toimimaan musiikillisen ryhmän jäsenenä oppilaan myönteistä minäkuvaa rakentaen	Rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin ja rakentamaan myönteistä yhteishenkeä yhteisössään	Kannustaa oppilasta rakentavaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä
T2	Ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön sekä laulamaan ja soittamaan ryhmän jäsenenä	Ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen sekä kehittämään keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä	Ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä
T3	Kannustaa oppilasta kokemaan ja hahmottamaan ääniympäristöä, ääntä, musiikkia ja musiikkikäsitteitä liikkuen ja kuunnellen	Kannustaa oppilasta keholliseen musiikin, kuvien, tarinoiden ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen	Kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytm-, melodia-, ja sointusoittimin
T4	Antaa tilaa oppilaiden omille musiikillisille ideoille ja improvisoinnille sekä ohjaa heitä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai muita kokonaisuuksia käyttäen äänellisiä, liikunnallisia, kuvallisia, teknologisia tai muita ilmaisukeinoja	Tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata häntä jäsentämään kuulemaansa sekä kertomaan siitä	Rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemukseen ja ilmaisuun
T5	Innostaa oppilasta tutustumaan musiikilliseen	Rohkaista oppilasta improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja	Tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja

	kulttuuriperintöön­sä leikkien, laulaen ja liikkuen sekä nauttimaan musiikin esteettisestä, kulttuurisesta ja historiallisesta monimuotoisuudesta	toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen	havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan
T6	Auttaa oppilasta ymmärtämään musiikin merkintätapojen peruseriaatteita musisoinnin yhteydessä	Ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikillisia kokemuksiaan ja musiikillisen maailman esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta	Kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn
T7	Ohjata oppilasta toimimaan vastuullisesti musisoinnissa	Ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä	Ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia
T8	Tarjota oppilaille kokemuksia tavoitteiden asettamisen ja yhteisen harjoittelun merkityksestä musiikin oppimisessa	Ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin sekä huolehtimaan musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta	Ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa
T9		Ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, osallistumaan tavoitteiden asettamiseen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin	Rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa
T10			Ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin
T11			Ohjata oppilasta huolehtimaan kuulostaan sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta
T12			Ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, asettamaan tavoitteita musiikilliselle oppimiselleen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin

POPS (2014) mukaiset musiikin sisältöalueet		Sisältö
S1	Miten musiikissa toimitaan?	Kehosoittimet, ilmaisutaitojen monipuolinen kehittäminen
S2	Mistä musiikki muodostuu?	Tulkinnan merkitys musiikillisessa ilmaisussa
S3	Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa	Musiikin merkitys elämän eri tilanteissa eri aikoina ja aikakausina
S4	Musiikillinen ohjelmisto	Äänikokeilut ja -harjoitteet oppilaiden omien, luovien tuotosten avulla

POPS (2014) mukaiset laaja-alaiset osaamisalueet	
L1	Ajattelu ja oppimaan oppiminen
L2	Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu
L3	Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot
L4	Monilukutaito
L5	Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen
L6	Työelämätaidot ja yrittäjyys
L7	Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen

LIITE 3. Taulukko pääluokkien alle kerätyistä opettajien mainitsemista asioista

Konkreettisia keinoja – musiikkiterapeuttiset käytännön keinot – aktiivinen/passiivinen toimija – opettajan rooli/oppilaan rooli	Taitojen tukeminen – sosiaalinen – pääoma/kompetenssi/emotionaalinen – kompetenssi	Ilmapiirin/kokemusten mahdollistaminen	Mitä saavutetaan (tavoitteet)	Muu kategoria	Musiikin käyttö musiikin tuntien ulkopuolella – integrointi/musiikillinen elämäntapa
Musiikin historia	Ryhmässä toimiminen	Opettajan rooli – läsnäolo – välittäminen – kohtaaminen – koulun/oppituntien ulkopuoliset tapahtumat – ohjaaminen – sensitiivisyys – kannustaminen – tasa-arvoisuus – eriyttäminen – oppilaslähtöisyys – oppilaiden/ilmapiirin havainnointi	Hyvinvoinnin tukeminen	Tekemisen taitotasot (relevanttia?)	Kielelliset haasteet
Soittaminen	Tunteiden hallinta/heittäminen /käsittely	Avoin ilmapiiri	Elämyksellisyys	Juhlat (yhdistykäisissä)	Erytisopetus
Tuottaminen	Empatiakyky	Resurssit	Hauskuus		Loruttelu
Musiikin kuuntelu	Vertaisten tukeminen	Tiede/tutkimukset	Virkistävyys		Rummuttelu
Keskustelu	Ryhmähenki	Kasvatus	Itsensä ilmaisu		Laululeikit
Osallistuminen/osallistaminen	Itsensä ylittäminen	Oppilaiden suhtautuminen musiikkiin	Yhdessä tekeminen, vastuunkantaminen		Kuvionuotit
Yksinsoitto	Käytöstavat	Innostuminen	Turvallinen ympäristö --> paineettomuus --> Onnistumisen kokemukset		Aggression purku

Yhteissoitto	Itsenäinen toimiminen	Ryhmähenki	Hyvä fiilis --> positiiviset kokemukset --> mielekkyys		Englannin tunnit
Loruttelu, rummuttelu, laululeikit, kuvionuotit --> musiikkituokio		Huonon ilmapiirin luominen – Itsekritiikki – Buuaaminen muille – Suorituspainotteisuus – Itsensä nostaminen muita korkeammalle	Flow-tila		Taustamusiiikki tekemisessä
Toisto/matkiminen		Omana itsenä oleminen on sallittua	Omana itsenä oleminen on sallittua		Rauhoittuminen
Kosketus					Päiväohjelman strukturointi
Yhdessä tekeminen					Tunnetilan löytäminen
Levyraati					Motoriset taidot
Kehorytmit					
Tieto- ja viestintäteknologian käyttö					
Ryhmätyöskentely					
Piirtäminen					
Improvisointi					
Tekemällä oppiminen					
Esiintyminen					
Musavisa					
Rentoutumisharjoitukset					

LIITE 4. Taulukko pääluokista (punainen), yläluokista (keltainen) ja alaluokista (musta)

Musiikkiterapeuttinen opetus käytännössä:	Opettajien käsityksiä musiikkiterapeuttisesta musiikkikasvatuksesta:	Opettajien käsityksiä musiikkiterapeuttisesta musiikkikasvatuksesta:	Musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen mahdollistaminen:
Konkreettiset keinot	Taitojen tukeminen	Mitä saavutetaan (L1–L3, L7 OPS)	Ilmapiirin mahdollistaminen
Yhdessä tekeminen <ul style="list-style-type: none"> Osallistuminen Ryhmässä toimiminen Vertaisten tukeminen Ryhmähenki 	Yhdessä tekeminen <ul style="list-style-type: none"> Osallistuminen Ryhmässä toimiminen Vertaisten tukeminen Ryhmähenki 	Elämyksellisyys <ul style="list-style-type: none"> Hauskuus Yhdessä tekeminen 	Oppilaiden rooli musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen mahdollistajana (mikrotaso): <ul style="list-style-type: none"> Oppilaiden suhtautuminen musiikkiin Turvallinen ympäristö --> paineettomuus --> Onnistumisen kokemukset Osallistuminen
Eheyttäminen (myöhemmin integroiminen) <ul style="list-style-type: none"> Loruttelu rummuttelu laululeikit kuvionuotit musiikkituokit kielelliset haasteet/erityisopetus 	Tunnetaidot <ul style="list-style-type: none"> Tunteiden hallinta/herättäminen/käsitteily Empatiataidot Itsensä ylittäminen 	Hyvinvoinnin tukeminen <ul style="list-style-type: none"> Virkistävyys Itsensä ilmaisu 	Opettajan rooli musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen mahdollistajana (mikrotaso): <ul style="list-style-type: none"> Läsnäolo Välittäminen Kohtaaminen Koulun/oppituntien ulkopuoliset tapahtumat Opetusmenetelmät (toisto/matkiminen) Oppilaiden osallistaminen --> oppilaat osallistuvat --> tavoitteet toteutuvat Avoin ilmapiiri Turvallinen ympäristö --> paineettomuus --> Onnistumisen kokemukset
Taito-osaamisen (oppilas): <ul style="list-style-type: none"> Soittaminen Yksinsoitto Yhteissoitto musiikkituokit 			Yhteiskunnan rooli musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen mahdollistajana (makrotaso): <ul style="list-style-type: none"> Resurssit Tiede/tutkimukset Kasvatusfilosofiat/-tyylit
Tieto-osaaminen <ul style="list-style-type: none"> Musiikillinen yleissivistys Musiikin kuuntelu Keskustelu 			Huonon ilmapiirin luominen <ul style="list-style-type: none"> Itsekritiikki Buuaaminen muille Suorituspainotteisuus Itsensä nostaminen muita korkeammalle

LIITE 5. Lopullinen taulukko pääluokista, yläluokista ja alaluokista sekä jokaisen osallistujan maininnat

Musiikkiterapeuttinen opetus käytännössä:	Opettajien käsityksiä musiikkiterapeuttisesta musiikkikasvatuksesta:	Musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen mahdollistaminen:
Opetuskäytännöt	Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen	Oppimisympäristön mahdollistajat
Eheyttäminen (myöhemmin integroiminen) koulun arkeen <ul style="list-style-type: none"> Juhlat <i>O2, O3, O5</i> kuvionuotit <i>O2, O4</i> kielelliset haasteet/erityisopetus <i>O2, O4</i> musiikkituokiot <i>O4</i> Aggression purku <i>O4</i> Päiväohjelman strukturointi <i>O2</i> Tunnetilan löytäminen <i>O4</i> Vieraiden kielten opettelu <i>O1</i> Musiikin kuuntelu muuta tehdessä <i>O1</i> 	Yhdessä tekeminen <ul style="list-style-type: none"> Vertaisten tukeminen <i>O1, O2, O3, O4</i> Ryhmähenki <i>O1, O2, O4, O5</i> Ryhmässä toimiminen <i>O1, O3</i> Yhdessä toimiminen ja vastuun kantaminen <i>O2, O5</i> Omana itsenä oleminen <i>O4</i> 	Oppilaiden rooli musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen mahdollistajana (mikrotaso): <ul style="list-style-type: none"> Oppilaiden suhtautuminen musiikkiin <i>O1, O2, O3, O4, O5</i> Turvallinen ympäristö --> paineettomuus --> Onnistumisen kokemukset <i>O1, O2, O4, O5</i> Innostuminen <i>O1, O2</i> Osallistuminen <i>O3, O4</i>
Taito-osaaminen (oppilas): <ul style="list-style-type: none"> Soittaminen <i>O1, O2, O3, O4, O5</i> --> yhteissoitto, yksinsoitto, improvisointi, kehorytmit Tuottaminen <i>O1, O3, O4, O5</i> Tekemällä oppiminen <i>O1, O3, O4, O5</i> Toisto ja matkiminen <i>O1, O4</i> Rentoutuminen/rauhoituminen <i>O2</i> 	Tunnetaidot <ul style="list-style-type: none"> Omien tunteiden hallinta/herättäminen/käsittely <i>O1, O2, O3, O4, O5</i> Itsensä ylittäminen <i>O1, O2, O5</i> Empatiataidot <i>O1, O4</i> Yhteenkuuluvuuden tunne <i>O1, O2, O4</i> Itsenäinen toimiminen <i>O3</i> 	Opettajan rooli musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen mahdollistajana (mikrotaso): <ul style="list-style-type: none"> Turvallinen ympäristö --> paineettomuus --> Onnistumisen kokemukset <i>O2, O3, O4, O5</i> Positiivisen ilmapiirin luomiseen <i>O1, O2, O3, O4, O5</i> --> avoin ilmapiiri, kohtaaminen, läsnäolo, välittäminen Oppilaiden osallistaminen --> oppilaat osallistuvat --> tavoitteet toteutuvat <i>O2, O4</i> Koulun/oppituntien ulkopuoliset tapahtumat <i>O3, O5</i> Tietotaito, psykologinen ymmärrys <i>O3</i>
Tieto-osaaminen <ul style="list-style-type: none"> Musiikin kuuntelu <i>O1, O2, O4, O5</i> --> levyraati <i>O1</i> Musiikillinen yleissivistys <i>O3, O5</i> Opetuskeskustelu <i>O1, O5</i> Tieto- ja viestintä teknologinen -osaaminen <i>O1, O5</i> 	Hyvinvoinnin tukeminen <ul style="list-style-type: none"> Itsensä ilmaisu <i>O1, O3, O4, O5</i> Onnistumisen kokemukset <i>O2, O3, O4, O5</i> Virkistävyys <i>O2, O3</i> Hauskuus <i>O1, O2, O4</i> Elämyksellisyys <i>O2, O4</i> Hyvä fiilis --> positiiviset kokemukset --> mielekkyys 	Yhteiskunnan rooli musiikkiterapeuttisen musiikkikasvatuksen mahdollistajana (makrotaso): <ul style="list-style-type: none"> Tiede/tutkimukset/opetus suunnitelma <i>O2, O4, O5</i> Resurssit <i>O4, O5</i>