

# **”Minä olen kokenut, minä olen tuntenut, minä olen tehnyt”**

**Kolmen musiikinopettajan näkemyksiä musiikkiliikunnasta yläkoulussa**

Tutkielma (Maisteri)

15.8.2022

Josefiina Paasonen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

|  |                  |
|--|------------------|
| <b>Tutkielman nimi</b>   | <b>Sivumäärä</b> |
| ”Minä olen kokenut, minä olen tuntenut, minä olen tehnyt”. Kolmen musiikinopettajan näkemyksiä musiikkiliikunnasta yläkoulussa.  | 68               |
| <b>Tekijän nimi</b>  | <b>Lukukausi</b> |
| Josefiina Paasonen   | syksy 2022       |
| <b>Aineryhmän nimi</b>   |                  |
| Musiikkikasvatuksen aineryhmä  |                  |
| <p>Tutkielmani käsittelee musiikkiliikuntaa osana yläkoulun musiikinopetusta. Tutkimustehtäväni oli selvittää, millainen rooli musiikkiliikunnalla on yläkoulun musiikinopetuksessa sekä sen mahdollisuuksia edistää nuoren hyvinvointia. Aiemman tutkimustiedon ja kirjallisuuden pohjalta muodostamassani teoriaosassa esittelen näkökulmia keholliseen oppimiskäsitykseen, musiikkiliikuntaan oppiaineena sekä nuoren hyvinvointiin. Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Millaisia musiikkiliikunnan työtapoja haastateltavat yläkoulun musiikinopettajat käyttävät opetuksessaan?</li> <li>2. Miten musiikkiliikunta osana musiikinopetusta voi haastateltavien opettajien mukaan tukea nuoren hyvinvointia?</li> </ol> <p>Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, jossa haastattelin kolmea yläkoulun musiikinopettajaa heidän kokemuksistaan musiikkiliikunnan opettamisesta. Tulosten perusteella musiikkiliikuntaa käytettiin monenlaisiin tarkoituksiin levottoman luokan hallinnasta musiikin hahmottamisen syvenemiseen ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Nuoren hyvinvoinnin kannalta kehollinen oppiminen tarjosi opettajien mukaan mahdollisuuksia onnistumisen iloon, yhdenvertaiseen muusikkouden toteuttamiseen ja hyväksytyksi tulemiseen omana itsenään.</p> |                  |
| <b>Hakusanat</b>   |                  |
| Musiikkikasvatus, musiikkiliikunta, kehollisuus, hyvinvointi   |                  |
| <b>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</b>   |                  |
| 17.8.2022  |                  |

# Sisällys

|  |    |
|--|----|
| Sisällys .....   | 3  |
| 1 Johdanto .....   | 5  |
| 1.1 Hyvinvointi opetussuunnitelmassa .....                     | 9  |
| 1.2 Kehollisuus ja musiikkiliikunta opetussuunnitelmassa ..... | 10 |
| 2 Teoreettinen viitekehys .....                                | 11 |
| 2.1 Kehollisuudesta .....                                      | 11 |
| 2.1.1 Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia .....                | 11 |
| 2.1.2 Holistinen ihmiskäsitys .....                            | 12 |
| 2.1.3 Kehollinen oppimiskäsitys musiikissa .....               | 14 |
| 2.2 Musiikkiliikunta .....                                     | 16 |
| 2.2.1 Dalcroze-pedagogiikka.....                               | 18 |
| 2.2.3 Orff-pedagogiikka.....                                   | 20 |
| 2.3 Näkökulmia nuoren hyvinvointiin.....                       | 23 |
| 2.3.1 Nuoren fyysinen hyvinvointi .....                        | 24 |
| 2.3.2 Nuoren psyykinen hyvinvointi.....                        | 26 |
| 2.3.3 Nuoren sosiaalinen hyvinvointi .....                     | 29 |
| 3 Tutkimusasetelma .....                                       | 34 |
| 3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....                        | 34 |
| 3.2 Laadullinen haastattelututkimus.....                       | 34 |
| 3.3 Menetelmä ja aineistonkeruu .....                          | 35 |
| 3.4 Analyysi .....   | 37 |
| 3.5 Tutkimusetiikka.....                                       | 37 |
| 4 Tulokset .....   | 39 |
| 4.1 Haastateltavat .....                                       | 40 |
| 4.2 Musiikin hahmottaminen ja kehollinen ilmaisu .....         | 40 |

|  |    |
|--|----|
| 4.3 Turvallinen ilmapiiri ja opettajan esimerkki.....  | 44 |
| 4.4 Onnistumisen kokemuksia kehollisuuden kautta ..... | 46 |
| 5 Pohdinta.....  | 50 |
| 5.1 Johtopäätökset .....                               | 51 |
| 5.2 Luotettavuustarkastelu.....                        | 56 |
| 5.3 Tulevia tutkimusaiheita.....                       | 58 |
| Lähteet.....   | 61 |

# 1 Johdanto

Läpi ihmiselämän ääniaistimukset ja ihmiskeho ovat ainutlaatuisesti sidoksissa toisiinsa. Jo kauan ennen syntymää ja näköaistin kehittymistä sikiö tutkii ja tulkitsee maailmaa kohdussa kuuloaistimusten kautta. Ääni, niin musiikki kuin melukin, koetaan vahvasti kehon kautta. (Bowman 2004, 37–38.) Musiikki on fyysinen ilmiö, äänen värähtelyä ilmassa, jonka vaikutuksesta ihminen resonoi fyysisesti värähdellen. Musiikin herättämien tunteiden taustalla on aina myös fysiologinen vaste kehomme reaktiossa. (Lilja-Viherlampi 2007, 94–95.) Musiikki saa aikaan muutoksia fysiologisissa, kehon sisäisissä prosesseissa, kuten sydämen sykkeessä ja hengitystiheydessä (Punkanen 2011, 53–56).

Liike on ihmisen ensimmäisiä reaktioita musiikkiin. Lapsi liikkuu spontaanisti musiikin tahtiin ja aikuinen naputtaa jalallaan tai nyökyttää päätään musiikin soidessa. (Abril 2011, 92–93.) Ympäri maailman musiikki on vahvasti yhteydessä keholliseen ilmaisuun, kuten tanssimiseen tai marssimiseen. Aivomme ja kehomme ovat virittyneitä reagoimaan ääniin, erityisesti rytmisiin elementteihin. Tutkimuksissa on havaittu, että kehon liikkeiden synkronointi musiikin rytmiin tuottaa mielihyvä kokemuksia. (Punkanen 2011, 53–59.) Musiikki myös syntyy fyysisen toiminnan kautta; laulaminen ja soittaminen vaativat kehon liikettä (Lilja-Viherlampi 2007, 95; Juntunen 2017, 118).

Musiikilla on kautta aikojen mielletty olevan terapeuttisia, lääketieteellisiä ja parantavia mahdollisuuksia. Musiikilliseen toimintaan osallistumisella on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia esimerkiksi sosiaalisiin ja kognitiivisiin tekijöihin. (Krause, Davidson & North 2018, 454–456.) Musiikkia käytetään tunteidensäätelyn tukena ja sillä voi olla merkitystä itsetunnon ja identiteetin rakentumisen kannalta (Saarikallio 2009). Erityisesti yhteyden ja kuulumisen kokemukset musiikillisen toiminnan äärellä nähdään nykytutkimuksen valossa hyvinvointia edistävinä (Krause, Davidson & North 2018, 256).

Taide vaikuttaa meihin sekä tietoisten kokemusten, että tiedostamattoman hermostollisen toiminnan tasolla. Taiteellisessa toiminnassa monien aistien kautta saatava informaatio, ajatukset ja tunteet yhdistyvät usein yhteisöllisen toiminnan kautta. (Anttila 2021.) Taiteen ja taiteellisen toiminnan yhteyttä nuorten fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin on tutkittu laajasti. Taidetoiminnan kautta nuoren itsetuntemus ja itseluottamus lisääntyvät, omien vahvuuksien tunnistaminen sekä ajattelu- ja reflektioidot

kehittyvät. (Laitinen 2017, 31.) Laadukas taidekasvatus luo osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia sekä mahdollistaa kokonaisvaltaista oppimista, kasvua ja kehitystä. Pedagogisesti laadukas opetus huomioi jokaisen oppilaan potentiaalin, yksilölliset vahvuudet ja tarpeet sekä luo rakentavaa vuorovaikutusta oppilaiden välille. (Anttila 2021.)

Nuori viettää merkittävän osan arjestaan koulussa. Koulun mahdollisuudet olla hyvinvointia edistävä instituutio olisi syytä ottaa huomioon. Hyväksyvä ilmapiiri, myönteiset ihmissuhteet sekä osallistava ja motivoiva opetus ovat kouluhyvinvoinnin kulmakiviä. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 20–23.) Tietoa suomalaisnuorten hyvinvointikokemuksista saadaan esimerkiksi kahden vuoden välein toteutettavalla kouluterveyskyselyllä (THL) sekä PISA-tutkimuksilla (Pulkkinen, Rautopuro & Välijärvi 2018, 122).

Kasvatusta ja hyvinvointia koskevassa keskustelussa kehollisuus on noussut keskeiseksi aiheeksi. Taideaineiden toiminnallinen luonne ja kehollisen toiminnan kautta tapahtuva itseilmaisuus voivat edistää yhteyden löytämistä omaan itseen. (Juntunen 2009, 254.) Kehollisuuden teema on tutkimuksessa ajankohtainen niin kasvattajien, neurotieteilijöiden, filosofien, kuin psykologienkin keskuudessa. Musiikin alalla kehollisuutta on musiikkikasvatuksen lisäksi tutkittu esimerkiksi musiikin ja tunteiden sekä esiintymisen ja musiikillisen kommunikaation näkökulmista. (Juntunen 2017, 117–118.)

Liikunnan ja oppimisen välistä yhteyttä on tutkittu runsaasti. Paljon liikkuvat lapset saavat parempia tuloksia kognitiivisia kykyjä, kuten muistia, tarkkaavaisuutta ja kielellisiä kykyjä mittaavissa testeissä. (Huotilainen & Peltonen 2017, 60.) Fyysinen aktiivisuus edistää aivojen uusiutumista muodostaen hermoyhteyksiä aivosolujen välille (Jaakkola, Sääkslahti & Liukkonen 2009, 49). Lisäksi liikunta toimii mielen hyvinvoinnin edistäjänä. Liikunta saa aikaan mielihyvää tuottavien välittäjäaineiden ja hormonien erityksen lisääntymistä aivoissa. Sen avulla voidaan lievittää masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta. (Huotilainen & Peltonen 2017, 72–73.) Vähäisen liikunnan puolestaan on todettu olevan yhteydessä niin fyysisiin, kuin psyykkisiin vaivoihin, kuten sydän- ja verisuonitauteihin, tuki- ja liikuntaelinten rappeutumiseen ja masennuksen ja ahdistuksen yleistymiseen nuorilla (Lehmuskallio & Toskala 2018, 80). Lapsen ja nuoren aivot tarvitsevat liikuntaa kehittyäkseen. Liikunnallisen toiminnan kautta saavutettavat motoriset taidot mahdollistavat kokonaisvaltaisen kehollisen itseilmaisun ja liikkeen estetiikan kokemisen. (Jaakkola, Sääkslahti & Liukkonen 2009, 49–52.)

Tästä huolimatta lasten ja nuorten fyysinen aktiivisuus ja arkiliikunta ovat dramaattisesti vähentyneet viime vuosina, erityisesti erilaisten älylaitteiden ääressä vietetyn ajan

lisääntyessä jatkuvasti. Lasten taidot liikunnassa ja hienomotoriikassa ovat heikentyneet, ja yläkoululainen saa päivän aikana keskimäärin vain 17 minuuttia reipasta liikuntaa. (Huotilainen & Peltonen 2017, 66–67.) Vain joka viides 7. -luokkalaisista ja joka kymmenes 9. -luokkalaisista saavuttaa päivittäisen liikuntasuosituksen, 1–1,5 tuntia reipasta sykettä nostavaa liikuntaa päivässä. 2000-luvulla koululaisten liikunnan lisäämiseksi on toteutettu erilaisia hankkeita, kuten Liikkuva koulu -hanke, johon osallistui yhteensä 815 suomalaista peruskoulua vuosina 2010–2015. (Lehmuskallio & Toskala 2018, 80.)

Aivotutkimus on osoittanut, että musiikin havainnoimisessa ja tulkitsemisessä kuuloalueet ja motoriset alueet ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa ja näin ollen muodostavat läheisen suhteen musiikin ja liikkeen välille. Onkin esitetty, että kehon ja liikkeen tulisi olla musiikkikasvatuksen keskiössä. (Juntunen 2020, 42.) Musiikkiliikunta musiikkikasvatuksen osa-alueena perustuu oppimiskäsitykseen, jossa ihminen nähdään kokonaisvaltaisena oppijana ja musiikin kokeminen kehollisesti oppimisen lähtökohtana. Musiikkiliikunnallisessa toiminnassa yhdistyvät laulu, liike, kuuntelu ja improvisaatio. (Juntunen 2010, 11.) Musiikin elementtien ja kehollisen ilmaisun yhdistämisen tarkoituksena on syventää oppilaan musiikillista ymmärrystä sekä kehittää vuorovaikutustaitoja ja kehonhallintaa. Kehojen yksilöllisyyden huomioiminen ja luovaan ilmaisuun kannustaminen ovat tärkeässä roolissa. (Perkiö 2010, 14; Juntunen 2010, 11.)

Oma kiinnostukseni musiikkiliikuntaan heräsi opiskellessani ensimmäistä vuotta musiikkikasvatuksen aineryhmässä Sibelius-Akatemiassa. Pakollinen musiikkiliikunnan kurssi keskiviikkoiltapäivisin oli minulle ”henkireikä” tiiviissä lukujärjestyksessä. Tunnit tanssialissa olivat elämyksellisiä, opettavaisia, riemukkaita ja koskettavia. Tunsin saavani osallistua musiikkiin aivan erityisellä lailla läheisemmin omana itsenäni, kuin esimerkiksi soittaessani jotakin instrumenttia. Maisteriopintojeni osana suorittamani musiikkiliikunnan syventävä kurssi toteutettiin pandemia-aikana suurimmaksi osaksi etäopiskeluna. Upeat opettajamme saivat aikaan inspiraatiota ja ahaa-elämyksiä jopa tietokoneen ruudun välityksellä, mutta jokin merkittävä ulottuvuus toisten fyysisen läsnäolon, yhteisen pulsin tai kosketuksen puuttuessa jäi Zoom-opetuksessa uupumaan. Kokemus saikin minut pohtimaan, mitkä tekijät ovat merkittäviä musiikkiliikunnan kautta saavutettavien myönteisten kokemusten kannalta, ja halusin tutkia musiikkiliikuntaa juuri hyvinvoinnin näkökulmasta.

Musiikkiliikunta tutkimuksen aiheena on tuottanut joitakin opinnäytetöitä. Pro gradu -tutkielmia aiheesta ovat tehneet esimerkiksi Tomi Forss kehorytmiikasta

oppimisprosessina ja opetusmateriaalina Dalcroze-pedagogiikan sovelluksena (Forss 2000), Sanna-Maria Saari musiikkiliikuntatuokioiden merkityksestä 5. luokan yhteisöllisyyden kannalta (Saari 2021) ja Heini Lehmusvaara musiikkiliikunnan oppimateriaalista yläkoulun musiikinopetuksessa (Lehmusvaara 2007). Jade Auloksen maisterintutkielma käsittelee Orff-pedagogiikkaa yläkoulussa ja lukiossa erityisesti opettajuuden näkökulmasta (Aulos 2017), ja Minna Salmelan maisterintutkielma Orff-pedagogiikan lähtökoh- tien ja kehorytmien käyttämisestä yläkoulun musiikinopetuksessa (Salmela 2006).

Lisensiaatintöitä musiikkiliikunnasta ovat tehneet Marja Ervasti (2003), joka tutki musii- killista keksimistä Orff-pedagogiikassa, liikuntapedagogiikan saralla Anu Penttinen (2007), jonka lisensiaatintyö käsittelee musiikkiliikuntaa liikunnan aineenopettajien kou- lutuksessa sekä musiikkikasvatuksessa Marja-Leena Juntunen (1999) Dalcroze-pedago- giikasta. Väitöskirjassaan Juntunen (2004) käsittelee kehollisuutta Dalcroze-rytmiikassa. Dalcroze-pohjaista musiikkikasvatusta väitöskirjatasolla on tutkinut myös Katja Sutela (2020) erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden toimijuuden tukemisessa.

Myös musiikkia ja nuoren hyvinvointia on käsitelty joissakin opinnäytetöissä ja tutki- muksissa (ks. esim. Nurmi & Silander 2020; Laiho 2002), mutta varsinaisesti musiikki- liikunnan ja hyvinvoinnin yhteyksiä käsitteleviä tutkimuksia ei juuri ole. Jotkut tutkimuk- set käsittelevät musiikkiliikuntaa inklusion ja toimijuuden rakentumisen näkökulmista (ks. esim. Sutela 2020), jotka toki osaltaan myös liittyvät hyvinvointiin. Tutkimukseni aihe on merkittävä, sillä musiikkikasvatuksen tavoitteena on mahdollistaa myönteisten musiikkikokemusten syntyminen ja musiikista nauttiminen erilaisille oppijoille. Keholli- nen oppiminen ja musiikkiliikunta voivat tarjota monipuolisuutta musiikintuntien toimin- tatapoihin ja sitä kautta yhdenvertaisempia oppimismahdollisuuksia. Lisäksi hyvinvointi on aiheena aina ajankohtainen, ja musiikkikasvattajan tulee olla tietoinen omista mahdol- lisuuksistaan edistää nuoren hyvinvointia.

Johdannon alaluvuissa tarkastelen musiikkiliikuntaa, kehollisuutta ja hyvinvointia perus- opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Tutkielmani toinen luku koos- tuu teoreettisesta viitekehystä, jossa esittelen tutkielmani keskeiset käsitteet aiemman tutkimustiedon valossa. Kolmannessa luvussa kerron valitsemastani tutkimusmetodista, esittelen tutkimustehtäväni sekä -kysymykset, raportoin tutkimusprosessin etenemisestä sekä pohdin tutkimuseettisiä näkökumia ja niiden toteutumista tutkielmassani. Neljän- nessä luvussa esittelen tutkimustulokset. Viides luku sisältää tutkimustulosten perusteella



muodostamani johtopäätökset sekä tutkielman luotettavuustarkastelua ja mahdollisten jatkotutkimusaiheiden esittelyä.

## 1.1 Hyvinvointi opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on ohjata peruskoulun kasvatusta ja opetustyötä ja varmistaa koulutuksen tasa-arvo maanlaajuisesti (POPS 2014, 9). Tutkielmani käsittelee peruskoulun vuosiluokkien 7–9 musiikinopetusta, jonka arvo ja sisältöpohjaan opetussuunnitelman perusteet vaikuttavat. Seuraavaksi käsittelem tutkielmani kannalta keskeisiä teemoja, hyvinvointia ja kehollisuutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Hyvinvointi mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 106 kertaa. On siis selvää, että koulu yhteisön ja kasvatustyön päämääränä on edistää hyvinvointia. Hyvinvointia tarkastellaan niin arjen taitojen, turvallisuuden ja oppilashuollon, vuorovaikutuksen, käytännön työtapojen ja kouluympäristön järjestelyjen, kuin oppisisältöjenkin kannalta. (POPS 2014.)

Perusopetuksen arvoperustana on käsitys jokaisen oppilaan ainutlaatuisuudesta ja merkityksellisyydestä. Koulun tehtävä on tukea lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia. Kokemukset osallisuudesta ja yhteisön hyvinvoinnin rakentamisesta ovat tärkeitä. (POPS 2014, 15.) Perusopetus tähtää tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden sekä hyvinvoinnin ja demokratian edistämiseen (POPS 2014, 16). Oppilasta ohjataan ymmärtämään toimintansa vaikutukset omaan ja muiden hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen (POPS 2014, 22). Oppivan yhteisön toimintakulttuurin rakenteilla ja käytänteillä pyritään hyvinvoinnin edistämiseen (POPS 2014, 27).

Musiikinopetuksessa toiminnallisuus nähdään tärkeänä, kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä tukevana tekijänä (POPS 2014, 422). Vuosiluokilla 7–9 musiikinopetuksen hyvinvointitavoitteena on ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin yhteys tunteisiin ja hyvinvointiin. Oppilas oppii analysoimaan musiikin herättämiä tunnekokemuksia ja niiden merkityksiä. (POPS 2014, 422.) Tämä on myös tärkeä näkökulma tutkimuksessani, jossa pyrin hahmottamaan musiikkiliikunnan yhteyksiä nuorten hyvinvointiin.

## 1.2 Kehollisuus ja musiikkiliikunta opetussuunnitelmassa

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppija nähdään aktiivisena toimijana ja kieli, kehollisuus ja eri aistit olennaisena osana oppimista (POPS 2014, 17). Kuitenkin kehollisuus mainitaan opetussuunnitelmassa ainoastaan liikunnan kohdalla. Vaikka musiikkiliikunta on opetussuunnitelman mukaan yksi musiikkikasvatuksen osa-alue, kehollinen toiminta saa musiikin opetussuunnitelmassa huomattavan vähän painoarvoa. Liikunnan opetuksen tavoitteiksi määritellään oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen ”tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon” (POPS 2014, 148; 273; 433). Kehollisuuden nähdään olevan yhteydessä hyvinvointiin, ainakin liikunnan oppiaineen kohdalla. Tutkielmassani pyrin tarkastelemaan hyvinvoinnin teemoja erityisesti kehollisuuden kautta musiikinopetuksen kontekstissa.

Yläkoulun liikunnanopetuksessa painotetaan oppilaan myönteisen minäkäsityksen vahvistamista sekä muuttuvan kehon hyväksymistä kehollisen toiminnan kautta. Myös musiikki- ja tanssiliikunta mainitaan liikunnanopetuksen osa-alueina. (POPS 2014, 433–435.) Musiikkiliikunnan osalta tavoitteeksi mainitaan ”rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemiseen ja ilmaisuun” ja päättöarvioinnin kriteereissä arvosanaa 8 vastaa musiikin perussykkeen ilmentäminen liikkeessä sekä liikeilmaisun soveltaminen musiikkiin (POPS 2014, 422). Tutkielmani tarkoituksena on tarkastella kehollisuutta musiikinopetuksessa ja selvittää, voiko musiikinopetus osaltaan olla tukemassa POPS:ssa mainittuja hyvinvointitavoitteita kehollisuuden kautta.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni olennaiset käsitteet sekä teoriataustan aiemman tutkimustiedon perusteella. Tarkastelen kehollisuutta, kehollista oppimiskäsitystä ja musiikkiliikuntaa oppiaineena. Erittelen näkökulmia nuoren hyvinvointiin sekä musiikin ja musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia hyvinvoinnin edistämisen kannalta.

### 2.1 Kehollisuudesta

Kehollisuus ja toiminnallisuus ovat nousseet keskeisiksi käsitteiksi oppimista ja opettamista käsittelevissä keskusteluissa (Juntunen 2009). Oppijan kokonaisvaltaisuuden huomioiminen opetuksessa on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tärkeä näkökulma myös muissa, kuin taideaineissa (POPS 2014).

Kehollisuuden ja kehollisen oppimiskäsityksen tausta on fenomenologisessa filosofiassa. Seuraavaksi esittelen lyhyesti kehollisuuden filosofista taustaa Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologian ja Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen näkökulmista. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu ennen kaikkea kehollisuuden käsityksiin musiikki- ja taidekasvatuksen kontekstissa. Kolmannessa alaluvussa keskityn tutkielmani kannalta olennaisimpaan, keholliseen oppimiskäsitykseen ja sen merkityksiin musiikinopetuksessa.

#### 2.1.1 Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia

Filosofit ja psykologit ovat kautta aikojen kamppailleet ruumis - sielu -ongelman kanssa pohtiessaan fyysisen suhdetta psyykkiseen tai henkisen suhdetta aineelliseen (Kuhmonen 1994, 46). Ranskalaisen fenomenologian uranuurtaja Merleau-Ponty (1908–1961) kritisoi tietoisuusfilosofiaa, jossa subjekti ymmärretään ennen kaikkea mielenä (Hotanen 2010, 134). Merleau-Pontyn filosofia pyrkii pois subjekti–objekti –asetelmasta kohti kehollisuuden monimerkityksellisyyden ymmärtämistä (Kuhmonen 1994, 54).

Merleau-Pontyn filosofian lähtökohtana on havainnon kokemus (Hotanen 2010, 134). Kehon kautta ihminen on yhteydessä maailmaan, ja kehollisuus on samaan aikaan maailmaan suuntautumista ja siellä olemista (Kuhmonen 1994, 46). Merleau-Ponty kritisoi intellektualismia, jossa havaintojen ajatellaan olevan epäluotettavia ja ainoastaan ajattelun

olevan varmaa. Merleau-Pontyn mukaan ajattelua ei voi irrottaa havainnoista, vaan ajattelun syntymiseen vaaditaan havaintoja, jotka puolestaan syntyvät kehon ollessa yhteydessä maailmaan. (Hotanen 2010, 136.)

Kehollisuus on Merleau-Pontyn filosofiassa maailmassa olemisen keino. Käsitteemme maailmasta muodostuvat ensisijaisesti liikkeen ja kosketuksen kautta. (Juntunen 2009, 247.) Merleau-Pontyn kehollisuuteen kuuluu myös tilallisuus ja ajallisuus. Kehon kautta koemme tilan ulotteisuuden. Hahmotamme subjektiivisesti koettuna, mikä on kaukana, lähellä, vasemmalla tai oikealla. Ajallinen syvyys kehossa puolestaan tarkoittaa kehon muistoja ja opittuja tapoja sekä niiden pohjalta muodostuvaa kykyä ennakoita tulevaa. (Kuhmonen 1994, 49–50.)

Merleau-Pontyn fenomenologinen filosofia on vaikuttanut myös taiteen ja taidekasvatuksen alalla. Rouhiainen (2011) on kirjoittanut taidekasvatuksesta ja oppimisesta taiteen kontekstissa fenomenologisesta näkökulmasta Merleau-Pontyn ajatuksien pohjalta. Oppimisen Merleau-Ponty ymmärsi toiminnallisena osallisuutena erilaisissa tilanteissa, jossa toimimme vuorovaikutuksessa maailman kanssa kehomme kautta. Oppiminen ei siis ole vain tiedon välittämistä tai ajattelun tulosta, vaan ruumiillisen toiminnan kautta tapahtuvaa tottumusten sopeuttamista, soveltamista tai muuttamista ja ymmärryksen laajenemista. (Rouhiainen 2011, 85.) Merleau-Pontyn filosofiaa on musiikkikasvatuksen alalla hyödyntänyt erityisesti Dalcroze-pedagogiikkaa tutkinut Marja-Leena Juntunen (ks. esim. Juntunen 2004).

### **2.1.2 Holistinen ihmiskäsitys**

Käsitys ihmisestä vaikuttaa kaiken ihmistoiminnan taustalla joko tietoisesti tai tiedostamatta, niin myös kasvatustyön päämäärien ja keinojen taustalla. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on kokonaisvaltainen olento, jonka olemassaolon eri ulottuvuudet kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa. (Lehtovaara 2007, 589, 592.) Seuraavaksi käsittelemme holistista ihmiskäsitystä suomalaisen psykologin ja filosofian tohtori Lauri Rauhalan (1914–2016) eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta, erityisesti kasvatustyön näkökulmasta.

Rauhala halusi kehittää auttamistoimintaa ja ihmistutkimusta kohti kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä ihmisen olemassaolosta. Fysikalistisen ja biologisoivan suuntauksen vallalla ollessa psyykkisiä häiriöitä ja mielenterveyden ongelmia hoidettiin pääasiallisesti

lääketieteellisin keinoin ilman ymmärrystä siitä, mitä ihminen oikeastaan kokonaisuudessaan on. Rauhalan filosofia pyrkii hahmottamaan ihmisen perusolemuksen eli sen, mitä ihminen vähintäänkin on. (Lehtovaara 2007, 587–592.)

Rauhalan mukaan ihmisen olemassaolo rakentuu tajunnallisuudesta, kehollisuudesta ja situationaalisuudesta. Tajunnallisuudella tarkoitetaan kaikkea sitä, minkä avulla ihminen uskoo, tietää ja tuntee. (Rauhala 2005, 32–34.) Tajunnallisuus on merkityssuhteiden kokonaisuuksia, joista muodostuu ihmisen olemassaolo kokemisena. Kehollisuudella puolestaan tarkoitetaan elämän aineellisuutta ja olemassaoloa orgaanisina prosesseina. (Lehtovaara 2007, 590–591.) Keholla on kuitenkin merkittävä rooli myös kokemusten synnyssä (Rauhala 2005, 56). Koivumäen (2020) mukaan holistisessa ihmiskäsityksessä tajunnallinen kokemus on aina myös kehollinen kokemus, eikä kehoa siten voida erottaa tajunnasta (Koivumäki 2020, 6). Kehon viisaus on kuitenkin ei-mielellistä, ”mykkää” ymmärtämistä (Lehtovaara 2007, 590).

Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihmistä ei voida käsittää ottamatta huomioon maailmaa, jossa hän elää. Situationaalisuudella tarkoitetaan ihmisen suhteisuutta ympäröivään maailmaan. Situationaalisuuteen kuuluvat sekä konkreettiset komponentit, kuten maantieteelliset ja ilmastolliset tekijät, ulkonaiset puitteet kodeissa ja työpaikoilla ja yhteiskunnan rakenteet, että ideaaliset komponentit, kuten arvot, normit, henkinen ilmapiiri ja uskonnolliset tai aatteelliset virtaukset. Joihinkin situationaalisuuden ulottuvuuksiin ihminen voi itse vaikuttaa, esimerkiksi valitsemalla ihmissuhteisiinsa, ammattiinsa tai harrastuksiinsa liittyviä seikkoja. Toiset puolestaan, esimerkiksi se, minkälaiseen perheeseen, mihin maahan, kansallisuuteen tai kulttuuripiiriin ihminen syntyy, ovat hänen vaikutusvaltansa ulottumattomissa. (Rauhala 2005, 42.)

Tarkasteltaessa olemassaolon eri osapuolien välisiä yhteyksiä holistisen ihmiskäsityksen mukaan Rauhala esittää, ettei syyn ja vaikutuksen suhteen eli *kausaalisuhteen* etsiminen ole paras vaihtoehto. Eri osapuolet edellyttävät toisensa ollakseen olemassa, eikä niitä näin ollen voi tarkastella toisistaan erillisinä kausaalisuhteen vaatimalla tavalla. (Rauhala 2005, 56–57.)

Rauhala ei ensisijaisesti ollut kasvatustieteen filosofi, mutta hänen ajatuksensa ovat innoittaneet myös lukuisia kasvatustieteen ja kasvatustieteen edustajia pohtimaan ihmistä kasvun ja kasvatuksen kontekstissa. Rauhalan mukaan kasvattaminen on ihmisen moninaisuuden ja kokonaisvaltaisuuden huomioimista. Kasvatuksen lähtökohtana tulee olla persoonan kunnioittaminen ja yksilöllisyyden tunnustaminen, sillä ihmisen kasvun tukemisen

edellytyksenä on hyväksytyksi tuleminen persoonana. Kasvattaminen ei siis ole pelkäämistään tiedollis-teoreettisen pääoman lisäämistä, vaan kasvamaan saattamista ja inhimillisen kokemuksen syventämistä. (Lehtovaara 2007, 598–599.)

### 2.1.3 Kehollinen oppimiskäsitys musiikissa

Kehollinen oppimiskäsitys haastaa perinteisen käsityksen oppimisesta yksilön miensisäisenä, aivoissa tapahtuvana kognitiivisena prosessina. Kehollisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on kokonaisvaltainen, kehollinen olento, jonka aistimukset, kokemukset, tunteet ja ajatukset ovat kietoutuneet toisiinsa. Oppimisen nähdään tapahtuvan kehon aistimusten ja kokemusten kautta sekä ihmisten välisessä fyysisessä ja sosiaalisessa todellisuudessa. (Anttila 2013, 31–32.)

Kehollisen oppimiskäsityksen mukaan tieto syntyy ihmisen ollessa vuorovaikutuksessa ympäristöönsä kehonsa kautta. Jokaisella ihmisellä on valtava määrä subjektiivista, henkilökohtaista kehollista tietoa, johon kuuluu esimerkiksi kehon muistot, kehonkaava, kehonkuva ja keholliset taidot ja kommunikaatio. *Kehontietoisuudella* tarkoitetaan ihmisen kykyä tulla tietoiseksi omasta kehostaan ja siinä tapahtuvista tuntemuksista. (Anttila 2013, 32–33.) Kyky havaita kehon viestejä sekä havaita ja käsitteellistää omia kokemuksia ovat olennainen osa minäkäsitystä ja itsetuntoa (Lilja-Viherlampi 2007, 165–167). Kehollinen oppiminen tähtääkin kehontietoisuuden lisääntymiseen ja kehollisen tiedon valjastamiseen oppimisen käyttöön (Anttila 2013, 32–33). Musiikin kontekstissa ajatuksena on, että oppilaiden lisääntynyt kehontietoisuus ja kyky hallita kehon liikettä auttavat saavuttamaan sulavaa musiikillista toimintaa esimerkiksi soittaen tai laulaen. Tavoitteena opetuksessa on myös tiedostaa ja kyseenalaistaa kulttuurisesti opittuja kehollisia tottumuksia ja sitä kautta löytää kehon tasapainoisia asentoja ja toimintatapoja. (Juntunen 2009, 248–249.)

Havainnoimme ympäristöämme ja omaa kehoamme eri aistien välityksellä ja muodostamme käsityksemme itsestämme ja ympäristöstämme näiden aistimusten ja kokemusten sekä niistä muodostuvien merkitysten pohjalta. Ajattelumme syntyy näin ollen jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristömme kanssa kehomme luomissa puitteissa. (Anttila 2013, 35–38; Burger, Saarikallio, Luck, Thomson & Toiviainen 2013, 519.) Liike ja vuorovaikutus ovat olennaisessa osassa oppimisen synnyssä (Sutela, Juntunen & Ojala 2020). Kehollisen oppimiskäsityksen mukaan sosiaalinen ulottuvuus on avainasemassa tarkastellessamme oppimista. Sosiaalinen ulottuvuus pitää sisällään sekä fyysisen todellisuuden,

jossa ihminen kohtaa toiset kehollisena olentona, että erilaiset näkemykset ja hiljaisen tiedon. (Juntunen 2020, 45.) Keholliset lähestymistavat musiikin oppimiseen ja opettamiseen huomioivat ihmisen kokonaisvaltaisuuden, yksilöllisyyden ja erilaiset oppimisen tarpeet ja voivat siten edistää yhdenvertaisuutta musiikkikasvatuksessa (Sutela, Juntunen & Ojala 2020).

Ihminen kokee musiikkia koko kehollaan (Fortuna 2017, 125). Musiikki saa aikaan muutoksia fysiologisissa, kehon sisäisissä prosesseissa, kuten sydämen sykkeessä ja hengitystiheydessä (Punkanen 2011, 53–56). Soittamiseen, laulamiseen ja muuhun musiikilliseen toimintaan vaaditaan kehon liikettä ja motorisia taitoja (Juntunen 2017, 118). Lisäksi musiikki koetaan fysiologisesti äänen resonoidessa tilassa ja kehossa (Lilja-Viherlampi 2007, 120). Musiikki on kokonaisvaltaista toimintaa, jossa yhdistyvät kinesteettinen aistiminen, kuuntelu, katsekontakti toisiin, koordinaatio, muisti (Lilja-Viherlampi 2007, 95; Altenmüller & Schlaug 2012). Kokonaisvaltaisen musiikillisen kokemuksen tuottamiseen osallistuvat useat aivoalueet. Musiikki aktivoi sekä aistialueita, että motorisia alueita aivoissa. (Altenmüller & Schlaug 2012, 12.) Onkin esitetty, että kuulo- ja motoristen aivoalueiden välisen voimakkaan yhteyden vuoksi kehon ja liikkeen tulisi olla musiikkikasvatuksen keskiössä (Juntunen 2020, 42). Erityisesti musiikin rytmiset elementit saavat aikaan spontaania kehon liikettä (Punkanen 2011, 59; Burger ym. 2013, 517–519). Kehon liikkeiden synkronointi musiikin rytmiin saa aikaan mielihyvää (Punkanen 2011, 59).

Sekä yksilölliset ominaisuudet, kuten persoonallisuus, että musiikin piirteet, kuten pulssein selkeys vaikuttavat liikkeen laatuun. Myös musiikin herättämät tunteet voivat vaikuttaa musiikin synnyttämään liikkeeseen. Tutkimuksissa on havaittu, että tietynlaiset kehon liikkeet, asennot ja eleet ilmaisevat tiettyjä tunteita. Erilaiset tunteet aiheuttavat nopeudeltaan, voimakkuudeltaan ja suunnaltaan vaihtelevaa liikettä. Esimerkiksi iloa ilmaistaan ylöspäin suuntautuvilla, voimakkailla liikkeillä kehon ollessa avoimessa pystyasennossa, kun taas surua ilmaisevat liikkeet ovat hitaita, alaspäin suuntautuvia ja sulkeutuneita. Kehon liikkeiden kautta ihminen voi reflektoida, imitoida tai ymmärtää paremmin musiikillisiä elementtejä, kuten rytmiä tai melodiaa sekä tunnistaa ja ilmaista musiikin tunnesisältöä. (Burger ym. 517–520.)

Anttila (2013) viittaa neurotieteilijä Antonio Damasion (2000) käsitykseen, jonka mukaan keholliset kokemukset ovat avainasemassa identiteetin muodostumisen kannalta. Suuri osa kokemuksistamme jää kielellisen tietoisuuden ulkopuolelle, mutta keholliset, ei-kielelliset kokemukset ovat silti olennaisena osana vaikuttamassa ajattelumme

taustalla. (Anttila 2013, 35–38.) Musiikkiliikunta musiikkikasvatuksen osa-alueena nojaa juuri tällaiseen käsitykseen kehollisesta tiedosta kielellistä tietoa syvempänä kokemuksena (Juntunen 2010, 11).

Myös sosiaalisen tietoisuuden kehollista perustaa on tutkittu esimerkiksi sosiaalisen neurotieteen alalla. Tutkimus peilineuroneista, joiden kautta heijastamme toisen ihmisen liikkeitä, eleitä ja ilmeitä, ovat auttaneet hahmottamaan kehollisen toiminnan yhteyttä sosiaalisen tietoisuuden kehittymiseen sekä kasvokkaisen ja reaaliaikaisen vuorovaikutuksen merkitystä kaikessa oppimisessa. (Anttila 2013, 39–40.) Peilisoluteorian avulla on tutkittu myös musiikin ja liikkeen välistä yhteyttä. Aivojen peilisolujen on havaittu aktivoituvan sekä itse toimiessa, että toisen toimintaa katsottaessa. (Punkanen 2011, 59.) Musiikkiliikunnassa oppilaita voidaan pyytää imitoimaan toisen liikettä tai liikkumaan eri tavalla, kuin joku toinen. Tällainen toiminta edellyttää kykyä reflektoida omaa kehollista toimintaa sekä havainnoida toisen ihmisen toimintaa. Myös soiton tai laulun opiskelussa ja opettamisessa kehollinen aistiminen ja toisen liikkeiden ”kuuntelu” on tärkeässä roolissa. (Juntunen 2009, 247–249.)

Huolimatta siitä, että musiikin ja ihmiskehon välinen läheinen yhteys on tunnustettu jo pitkään, musiikinopetuksella on pitkät perinteet kognitioon ja käsitteellisyyteen nojaavana oppiaineena. (Juntunen 2017, 119–121.) Musiikinopetuksessa korostuvat usein verbaliset ohjeet, abstrakti käsitteellisyys ja instrumenttien hallinta kokonaisvaltaisen ja monipuolisen musiikin oppimisen sijaan (Sutela, Juntunen & Ojala 2020). Vasta viime vuosikymmeninä kehon merkitys tunteiden, kokemuksien ja oppimisen kannalta on tunnustettu paremmin ja keholliset lähestymistavat musiikin kokonaisvaltaiseen oppimiseen ovat saaneet enemmän painoarvoa niin tutkimuksessa, kuin käytännössäkin (Juntunen 2017, 119–121.)

## **2.2 Musiikkiliikunta**

Liike on erottamaton osa musiikkia. Jotkut lähestymistavat musiikkikasvatukseen, kuten Dalcroze-pedagogiikka, Orff- pedagogiikka tai Kodaly-metodi painottavat tätä kehon liikkeen vaikutusta oppimiseen. Tällaiset keholliset lähestymistavat voivat sisältää erilaisia musiikkikasvatuksellisia työtapoja, kuten musiikin ja liikkeen yhdistämistä eri tavoin, tanssimista, laulamista, johtamista, rentoutumisharjoituksia tai kehorytmiikkaa. (Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016, 170.)



Musiikkiliikunta on musiikkikasvatuksen osa-alue, jonka keskiössä on musiikin ja liikkeen yhdistäminen. Musiikkiliikunta pedagogisena työskentelytapana pohjautuu oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena kehollisena tapahtumana, eikä ainoastaan aivoissa tapahtuvana kognitiivisena toimintana. Musiikkia aistitaan, tunnetaan ja ilmaistaan koko kehon kautta. Kehon aistimukset, kokemukset ja niistä nousevat tunteet ja merkitykset ovat erottamaton osa oppimista. Laulun, liikkeen, kuuntelun ja oman keksimisen monimuotoinen yhdistäminen tukee oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä sekä syventää musiikin kokemista ja ymmärtämistä. (Anttila 2013, 31; Juntunen 2010, 11, 15; Juntunen 2009, 245.)

Musiikkiliikunnalla voidaan tarkoittaa monenlaista musiikillista toimintaa, joka yhdistää eri aistien kautta koettavia musiikin elementtejä sekä kehollista ilmaisua (Juntunen 2010, 11). Liikettä voidaan musiikinopetuksessa käyttää non-verbaalisena keinona tehdä musiikin havainnointi ja tulkinta näkyväksi. Liikkeen avulla voidaan kehittää käsitteellistä tietämystä, musiikillisia taitoja ja ymmärrystä. (Abril 2011, 93.) Musiikkiliikunnan harjoitukset kehittävät myös oppilaan vuorovaikutustaitoja, kehonhallintaa ja eri aistien kautta tapahtuvaa havainnointikykyä. Luova tuottaminen, omien ratkaisujen keksiminen ja itseilmaisuus ovat tärkeässä roolissa. (Perkiö 2010, 14.) Jokaisen keho on erilainen ja näin ollen myös tapa liikkua on yksilöllinen. Musiikkiliikunnan tavoitteena onkin kannustaminen yksilölliseen ilmaisuun ja rohkeaan keholliseen kokeiluun. Musiikkiliikunta koulussa tarjoaa heterogeenisellekin ryhmälle mahdollisuuksia toimia ja musisoida yhdessä, sillä siihen ei vaadita erityisiä soitto- tai laulutaitoja. (Juntunen 2010, 11, 17.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että musiikin ja liikkeen yhdistämisellä on lukuisia myönteisiä vaikutuksia musiikillisten taitojen oppimisen kannalta. Esimerkiksi rytmissä pysyminen, motoriset taidot sekä kyky synkronoida liikkeitä musiikkiin kehittyivät lapsilla, joiden opettamisessa käytettiin kehollisia harjoituksia. Musiikkiliikunnan on joissakin tutkimuksissa todettu vaikuttavan positiivisesti myös ei-musiikillisten asioiden, kuten kommunikaatiotaitojen ja kielellisten taitojen kehittymiseen. (Juntunen 2020, 43–44.)

Musiikkiliikunnan termi otettiin Suomessa käyttöön 1980-luvulla, jolloin siitä tuli yksi alkuopetuksen osa-alue opetussuunnitelmassa. Sittemmin musiikkiliikunta on siirtynyt myös yläkoulun ja lukion opetussuunnitelmiin. (Penttinen 2007, 14.) Suomalaisen musiikkiliikunnan juuret ovat sveitsiläisen musiikkipedagogin Emile Jacques-Dalcrozen (1865–1950) ja saksalaisen säveltäjän ja musiikkipedagogin Carl Orffin (1895–1981)

musiikkikasvatuksellisissa periaatteissa (Juntunen 2010, 11). Seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin näitä kahta lähestymistapaa musiikin oppimiseen ja opettamiseen.

### **2.2.1 Dalcroze-pedagogiikka**

Dalcroze-pedagogiikka musiikkikasvatuksen lähestymistapana juontaa juurensa Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) ajatuksiin kokonaisvaltaisemmasta musiikinopetuksesta, jossa kehon liike ja musiikki yhdistyvät. Dalcroze-pedagogiikka pyrkii musiikillisen ymmärryksen syvenemiseen, laaja-alaiseen oppimiseen ja hyvän musiikkisuhteen syntymiseen. Liike ja kehollinen kokemus musiikista toimivat musiikillisen ymmärryksen lähtökohtana. (Juntunen 2009, 245–246; Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016, 173.) Oppimisen nähdään tapahtuvan kokonaisvaltaisten, liikkeen, tunteet ja aistimukset yhdistävien kokemusten kautta. Dalcroze-pedagogiikkaa käytetään sekä omana oppiaineenaan, että työtapana musiikkikasvatuksen eri konteksteissa. (Juntunen 2009, 245–246.)

Émile Jaques-Dalcroze oli sveitsiläinen säveltäjä, pianisti, laulaja, orkesterinjohtaja ja musiikkipedagogi. Hänen musiikkikasvatukselliset ideansa musiikin ja kehon liikkeen yhdistämisestä saivat alkunsa Geneven konservatoriossa, jossa Dalcroze aloitti työnsä harmonian ja säveltapailun opettajana vuonna 1893. Työssään Dalcroze huomasi puutteita oppilaiden musiikillisessa hahmotuskyvyssä ja ilmaisussa. Vaikka oppilaat olivat pitkällä instrumenttiopinnoissa, heiltä puuttui musiikin kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Musiikinteorian ja säveltapailun opinnot olivat mekaanisia ja teoreettisia, eivätkä yhdistyneet oppilaiden musiikilliseen ilmaisuun käytännössä. Dalcroze halusi kehittää aikansa musiikkikasvatusta kohti kokonaisvaltaisempaa oppimista ja syvällisempää ymmärrystä musiikista. (Juntunen 2010, 19; Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016, 173.)

Konservatoriossa työskennellessään Dalcroze alkoi tehdä oppilaidensa kanssa kokeiluja, joissa säveltapailuharjoituksiin yhdistettiin kehollisia elementtejä, esimerkiksi taputtamista käsillä tai kävelyä luokkahuoneessa (Juntunen 2010, 19). Aikuisten kanssa tehtyjen opetuskokeilujen perusteella Dalcroze alkoi kuitenkin kehittää menetelmiä nimenomaan lasten opettamiseen. Hänen mukaansa lasten tuli ensin kokea musiikkia kokonaisvaltaisesti kehon kautta ennen instrumenttiopintojen aloittamista. Lapselle luontainen, spontaani tapa reagoida musiikkiin liikkeellä toimi lähtökohtana Dalcrozen ajatukselle käyttää liikettä musiikin opettamisen välineenä. (Juntunen 2020, 41.)

Dalcroze-pedagogiikka koostuu kolmesta osa-alueesta: rytmikasta, säveltapailusta ja improvisaatiosta. Kaikkia kolmea elementtiä yhdistävien harjoitusten tavoitteena on syvämmän musiikillisen ymmärtämisen kehittyminen kehon ja liikkeen kautta. (Fortuna 2017, 123–124.) Lähtökohtana voi olla tietyn musiikillisen ilmiön tutkiminen erilaisten harjoitusten avulla. Harjoitukset etenevät usein prosessinomaisesti helposta vaikeampaan hyödyntäen oppimisen kumuloituvaa luonnetta, jossa uusi tieto rakentuu jo olemassa olevan tiedon pohjalta. (Juntunen 2009, 246.) Vertaisoppiminen on tärkeässä roolissa ja Dalcroze-tunneilla pari- tai ryhmätyöskentely on yleistä (Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016, 174). Dalcroze-harjoituksille tyypillistä on musiikin mukana liikkuminen, jolloin tarkoituksena on joko ilmentää tiettyä musiikillista ilmiötä tai liikkua improvisoiden (Juntunen 2009, 246). Liike toimii kuuntelun ilmentämisen välineenä; sen avulla oppilaat näyttävät, miten he kuulevat ja ymmärtävät musiikin (Juntunen 2020, 41).

Kehon käyttäminen musiikillisena instrumenttina kehittää myös oppilaan motorisia taitoja, kehonhallintaa ja kehotietoisuutta (ks. luku 2.1. kehollinen oppimiskäsitys). Tutustuminen omaan kehoon ja sen liikuttamiseen erilaisin tavoin alkaa pienten lasten kanssa tarinoista, lauluista, kuvista ja mielikuvista. Pitkällä aikavälillä tavoitteena on kehittää kehonhallintaa niin, että voidaan saavuttaa esimerkiksi instrumentin soittamiseen vaadittavia motorisia taitoja. (Juntunen 2020, 41–42.) Oppijalähtöisyys ja erilaisten oppijoiden yksilöllinen kohtaaminen on kehollisen musiikkikasvatuksen kontekstissa lähtökohtana. Opettajan on tarkkailtava oppilaita ja ryhmää ja suhteutettava tekeminen kulloistenkin tarpeiden mukaisesti. (Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016, 170–173.)

Dalcroze-pohjaisessa opetuksessa käytettävissä harjoituksissa tärkeää on liikkeen laadun ja musiikin yhteensopivuus. Lapsia ohjataan ensin tunnistamaan musiikin peruselementtejä kehon avulla. (Juntunen 2020, 41–42.) Erilaisia harjoituksia ovat esimerkiksi:

- improvisoidun musiikin ilmentäminen spontaanilla liikkeellä (juoksu, kävely, hyppely jne.)
- stop-pelit, joissa musiikin soidessa liikutaan ja musiikin lakatessa pysähdytään
- musiikin ilmentäminen sormien tai käsien eleillä ja liikkeillä
- pulssin ilmentäminen liikkeellä, esimerkiksi hyppimällä tai taputtamalla
- pulssin ilmentäminen välineiden avulla, esimerkiksi pomputtamalla palloa tai heittämällä se toiselle

- liikeimprovisaatio
- kehorytmiikka
- tanssit
- rentoutusharjoitukset (Juntunen 2020, 41–42; Sutela, Juntunen & Ojala 2020).

Nykyisin Dalcroze-pedagogiikkaa sovelletaan laajasti musiikkikasvatuksen alalla päiväkodista yliopisto-opetukseen sekä esimerkiksi gerontologiassa ja terapiassa (Juntunen 2020, 41–42; Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016). Dalcroze-pedagogiikkaa on tutkittu erityisesti erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kanssa (ks. esim. Sutela 2020; Sutela, Juntunen & Ojala 2020; Sutela, Juntunen & Ojala 2016; Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016). Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvan musiikkikasvatuksen on nähty olevan hyödyllistä oppilaille, joilla on poikkeavuuksia esimerkiksi fyysisissä, kognitiivisissa tai sosiaalisissa taidoissa (Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016, 170–172).

Musiikkikasvatus keskittyy usein esimerkiksi instrumenttien hallintaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen kustannuksella. Kehollinen lähestymistapa musiikin oppimiseen tarjoaa oppilaille yhdenvertaisen mahdollisuuden ilmaista itseään katsomatta musiikillisiä taitoja. (Sutela, Juntunen & Ojala 2020.) Verrattuna esimerkiksi instrumentin soittamiseen vaadittaviin hienomotorisiin taitoihin tai perinteisen nuottikirjoituksen hallitsemiseen vaadittaviin abstraktin hahmottamisen taitoihin oman kehon kautta musiikin kokeminen ja hahmottaminen on kaikille mahdollista. Erityisen tuen tarpeessa olevien oppijoiden kohdalla kehollisella musiikkikasvatuksella on todettu olevan kokonaisvaltaista hyötyä. Musiikin oppimisen lisäksi oppilaiden kehotietoisuus ja itsetietoisuus paranevat, mikä puolestaan laajentaa itseilmaisua ja kehittää sosiaalisia taitoja. (Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016, 170–172.)

### **2.2.3 Orff-pedagogiikka**

Orff-pedagogiikka sai alkunsa saksalaisen säveltäjän ja musiikkipedagogin Carl Orffin (1895–1982) musiikkikasvatuksellisista ideoista. Orff seurasi aikanaan tiiviisti Jaques-Dalcrozen työtä musiikkikasvatuksen saralla ja alkoi työstää omaa kokonaisvaltaista lähestymistapaansa musiikin opettamiseen. (Perkiö 2010, 32–33.) Saksankielinen Orff Schulwerk-termi on kansainvälinen nimi Orff-pedagogiikalle, ja sillä tarkoitetaan sekä musiikkikasvatuksellista lähestymistapaa, että Carl Orffin kokoamaa opetusmateriaalia

(Penttinen 2007, 18). Orff-pedagogiikka ei ole varsinaisesti musiikkikasvatuksen metodi, sillä se ei tarjoa tiettyä etenemistapaa tai järjestystä asioiden tekemiseen. Sitä voidaan ennemminkin pitää lähestymistapana, jonka puitteissa opettajan on käytettävä luovuutta ja päätettävä itse, millaisin keinoin sitä lähtee kussakin tilanteessa toteuttamaan. (Goodkin 2002, 1–2.)

Orff-pedagogiikan keskiössä on puheen, musiikin ja liikkeen yhdistävä toiminta, jota lähestytään rytmin kautta. Erilaiset lorut ja sanaleikit toimivat lähtökohtana rytmin ja sitä kautta musiikin hahmottamiseen. (Goodkin 2002, 17–21.) Alun perin lasten opettamiseen kehitetyn lähestymistavan pohjana ovat leikkimielisyys ja pelit. Toiminnallisuus ja tekeminen toimivat oppimisen perustana, ja niiden kautta voidaan lähestyä myös musiikillisten ilmiöiden käsitteellistämistä. (Penttinen 2007, 20; Goodkin 2002, 17–21.) Keskeisenä ajatuksena on, että jokaisella on oikeus musiikkiin ja mahdollisuus oppia musiikkia. Harjoitukset ovat usein prosesseja, joissa musiikin peruselementtien harjoittelu aloitetaan helpoista harjoituksista siirtyen vähitellen vaikeampiin kokonaisuuksiin. Musiikin monipuolinen kokeminen kuuntelun, liikkeen, laulun, soiton ja improvisoinnin avulla kuuluvat Orff-prosessiin, jonka tavoitteena on oppilaan musiikillisen ymmärryksen, luovuuden ja itseilmaisun kehittäminen. (Penttinen 2007, 19–20.)

### **Kehorytmiikka**

Kehorytmiikalla (*body percussion*) tarkoitetaan erilaisia kehon avulla tuotettavia perkussiivisia ääniä, kuten taputuksia käsiin, jalkoihin tai rintaan, tömistyksiä ja napsutuksia. Erilaiset kehorytmit ovat osa eri kulttuurien musiikillista ilmaisua ympäri maailman, mutta ne soveltuvat myös luokkahuoneeseen osaksi musiikinopetusta. (Goodkin 2002, 67–68.) Kehorytmejä käytetään osana monia musiikkikasvatusmenetelmiä, mutta Orff-pedagogiikkaan ne ovat juurtuneet vahvimmin (Penttinen 2007, 22). Orffin ajatuksena oli lähteä tutkimaan rytmiä lähimmästä löytyvästä instrumentista, omasta kehosta (Goodkin 2002, 71–71). Kun rytmi on koettu ensin omassa kehossa, se on sen jälkeen helppo siirtää soittimiin, vaikkapa rumpuihin (Penttilä 2007, 22).

Kehorytmiikkaa voidaan käyttää osana musisoivaa ryhmää muiden soittimien ja laulun rinnalla, tai se voi toimia itsessään koko soittimistona. Goodkinin (2002) mukaan kehorytmiikan kautta voidaan harjoitella erilaisia musiikillisiä elementtejä ja taitoja. Erilaiset taputukset tuottavat eri korkuisia ja sävyisiä ääniä, jolloin oppilaita voidaan ohjata erottamaan sävelkorkeutta ja sointiväriä. Kehorytmiikka on oivallinen tapa opetella hahmottamaan aika-arvoja ja musiikin muotoja ja rakenteita, kuten kaanon tai fraasi. (Goodkin

2002, 71–72.) Kehonhallinnan ja koordinaatiokyvyn kehittymisen lisäksi kehorytmiikka mahdollistaa oppilaan luovan ilmaisuuden ja esimerkiksi omien rytmien keksimisen soittotaitoa katsomatta (Salmela 2006, 19).

### **Tanssi ja liike Orff-pedagogiikassa**

Orff-pedagogiikassa oma keho toimii tärkeänä instrumenttina, mikä näkyy myös tanssissa ja liikeilmaisussa (Aulos 2017, 8). Tyypillistä Orff-pedagogiikassa käytettävää materiaalia ovat erilaiset kansanlaulut- ja tanssit, sillä niissä usein yhdistyvät keskeiset elementit laulun, lorun, leikin ja liikkeen kautta. Kansantanssit tarjoavat hauskan tavan oppia hahmottamaan esimerkiksi pulssia, tahtilajeja, musiikin muotoa ja rakennetta, rytmiä ja melodioita. Goodkin (2002) esittää, että oppilaiden kanssa kannattaa ensin tanssia ja vasta sitten pysähtyä pohtimaan, millaisia musiikillisia asioita tanssin kautta koettiin. Kokemus esimerkiksi 8 askelen välein tapahtuvasta suunnanvaihdosta auttaa hahmottamaan vaikkapa musiikin mittaa ja rakennetta. (Goodkin 2002, 40–46.)

Kansantanssin lisäksi myös muunlainen liikeilmaisuus on olennainen osa Orff-pedagogiikkaa. Kehon liikettä voidaan käyttää apuna abstraktien musiikillisten asioiden hahmottamiseen, esimerkiksi intervallien ilmentämiseen liikkeellä. (Goodkin 2002, 62–64.) Oppilaan rohkaiseminen musiikilliseen keksimiseen, itseilmaisuun ja improvisointiin ovat tärkeässä osassa (Perkiö 2010, 28–29). Erilaiset välineet, kuten huivi, rumpu tai kuppi voivat auttaa lasta kanavoimaan liikettä ja herättää mielikuvia, joiden kautta liikkeeseen on helpompi heittäytyä (Goodkin 2002, 64).

### **Orff-soittimisto**

Työskennellessään opettajana Orff kehitti yhdessä soitinrakentaja Karl Maenderin kanssa tietyn, liikkeen säestämiseen sopivan soittimiston. Nimestä huolimatta Orff ei itse keksinyt soittimia, vaan keräsi esimerkiksi erilaisia kansansoittimia ympäri maailman. Orff-soittimisto elää ja muuttuu jatkuvasti ajan mukana. Tänä päivänä siihen kuuluu Perkiön (2010) mukaan esimerkiksi rytmisoittimia eri kulttuureista; rumpuja, puisia soittimia, kuten clavet, marakassit ja kastanjetit sekä metallisia soittimia, kuten triangeli, kulkuset, lehmänkello. Myös melodiasoittimet, kuten laattasoittimet, puhallinsoittimet, esimerkiksi nokkahuilut ja kielisoittimet, esimerkiksi kantele ja ukulele kuuluvat nykypäivän Orff-soittimistoon. (Perkiö 2010.)

Suomeen ensimmäinen Orff-studio perustettiin vuonna 1964 suomalaisten musiikkikasvattajien Inkeri Simola-Isakssonin ja Erkki Pohjolan toimesta. Vuonna 1985 perustettiin Suomen Orff-yhdistys, joka nykyisin toimii nimellä JaSeSoi Ry. Yhdistys järjestää esimerkiksi opettajien täydennyskoulutusta ja seminaareja. (Perkiö 2010, 36.)

## 2.3 Näkökulmia nuoren hyvinvointiin

Hyvinvointi on laaja ja moniulotteinen käsite, jota on tutkittu erilaisista näkökulmista erityisesti ihmis- ja yhteiskuntatieteiden saralla. Hyvinvointi on aina sidoksissa vallitsevaan yhteiskuntarakenteeseen ja kulttuuriin ja näin ollen myös sen tutkimus on vaihdellut eri aikoina voimassa olevien hyvinvointikäsitteiden mukaan. Hyvinvointia on tutkittu niin ulkoisten elinolojen, kuin yksilön subjektiivisten kokemusten kautta. (Janhunen 2013, 14–15.) Erilaisiksi hyvinvoinnin ulottuvuuksiksi on tutkimuksissa määritelty esimerkiksi fyysinen, psykologinen, kognitiivinen ja taloudellinen ulottuvuus. Eri ulottuvuudet ovat osittain monin tavoin yhteyksissä toisiinsa. (Pulkkinen, Rautopuro & Välijärvi 2018, 121; 123.) Hyvinvoinnin lähteet ovat sekä aineellisia mahdollisuuksia, kuten toimeentulo, asuminen tai koulutus, että aineettomia, kuten luovuus ja luottamus. Taide, kulttuuri ja luonto voivat myös olla hyvinvoinnin lähteitä sijoittuen aineellisten ja aineettomien tekijöiden välimaastoon. (Isola ym. 2017, 3.)

Hyvinvoinnilla voidaan siis tarkoittaa erilaisia kokemuksellisia tarpeita, kuten yhteisöllisyyden ja merkityksellisyyden sekä hyväksytyksi tuleminen ja sosiaalisen turvan kokemukset (Lehikoinen & Vanhanen 2017, 15). Pulkkinen, Rautopuro ja Välijärvi (2018) ovat tutkineet nuorten kokemuksia kouluhyvinvoinnista PISA-tutkimuksen ja Nuorisobarometrin valossa. Tutkimuksessa hyvinvointi määriteltiin psykologisen, sosiaalisen, kognitiivisen ja fyysisen ulottuvuuden kautta. Fyysisellä hyvinvoinnilla tarkoitetaan oppilaiden fyysistä aktiivisuutta eli sitä, kuinka aktiivisesti nuoret harrastavat liikuntaa. Kognitiivinen hyvinvointi pitää sisällään esimerkiksi osaamiseen liittyvät käsitykset, eli minäpystyvyyksikäsitteen. Sosiaalinen hyvinvointi tarkoittaa ihmissuhteita, esimerkiksi vuorovaikutusta opettajien ja muiden oppilaiden välillä sekä yhteenkuuluvuuden tunteita kouluyhteisössä. Psykologiseen hyvinvointiin kuuluu esimerkiksi tyytyväisyys elämään sekä koulutusta tai uraa koskevat odotukset. (Pulkkinen, Rautopuro & Välijärvi 2018, 121–122.)

Nuoruusikä määritellään lapsuuden ja aikuisuuden väliin sijoittuvaksi kehitysvaiheeksi, johon kuuluu merkittäviä fyysisiä ja psyykkisiä muutoksia yksilön elämässä. Nuoruuden ikävuosiin 12–22 liittyy erilaisia kehitystehtäviä, jotka nuoren tulee ikään kuin ratkaista matkalla kohti aikuisuutta. Tärkeimpiä kehitystehtäviä ovat vanhemmista irtaantuminen ja itsenäistyminen, identiteetin muodostaminen sekä vertaistuen ja yhteenkuuluvuuden löytäminen ikätovereiden keskuudesta. (Aalberg & Siimes 2007, 15, 68.) Kehitystehtävien ratkaiseminen nuoruusiässä on merkittävää yksilön myöhemmän kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta (Saarikallio 2009, 221; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2009, 131).

Tässä tutkielmassa tarkastelen nuoren hyvinvointia fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta. Hyvinvoinnin eri osa-alueet ovat monin tavoin yhteydessä toisiinsa ja limittäin, minkä vuoksi niiden erottelu voi olla keinotekoisia. Pysin kuitenkin jaottelun pohjalta hahmottelemaan erilaisia kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä sekä musiikkia ja musiikkikasvatusta hyvinvoinnin edistämisen kannalta.

### **2.3.1 Nuoren fyysinen hyvinvointi**

Nuoruusiän alkuvaiheeseen kuuluva biologinen ja fysiologinen kehitysvaihe, murrosikä, kestää 2–5 vuotta. Murrosiässä nuoren keho muuttuu lapsen kehosta aikuisen, sukukypsän yksilön kehoksi. Fyysisiin ja biologisiin muutoksiin vaikuttavat monet hormonit, tärkeimpinä sukupuolihormonit, joiden erityisalku alkaa murrosiässä sekä kasvuhormoni, jonka erityisalku lisääntyy voimakkaasti murrosiän alkaessa. (Aalberg & Siimes 2007, 16; 34–36.) Keskeisiä kehon muutoksia murrosiässä ovat kiihtynyt pituuskasvu, lihasten kasvaminen, rasvan määrän lisääntyminen elimistössä, sukupuolielinten kehittyminen, tytöillä rintojen kasvu ja pojilla äänenmurros (Aalberg & Siimes 2007, 15–16; Nurmi ym. 2009, 126). Muutokset tapahtuvat yksilöllisesti, jokaisella omaan tahtiin. Murrosikä onkin aikaa, jolloin esimerkiksi samalla luokka-asteella koulussa on oppilaita, jotka ovat hyvin eri vaiheissa nuoruuden kehityksessä. (Aalberg & Siimes 2007, 11.)

Murrosiässä tapahtuvat fyysiset muutokset voivat herättää nuorella hämmennystä (Aalberg & Siimes 2007, 68). Muuttuva keho saattaa tuntua vieraalta ja vastenmieliseltäkin. Ennen pituuskasvun nopeutumista tapahtuva raajojen nopea kasvu muuttaa ruumiin mitasuhteita ja vaikeuttaa liikkeen koordinaatiota. Nuori saattaa tuntea itsensä kömpelöksi ja haluaa välttää huomiota. (Aalberg & Siimes 2007, 34; Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 34.) Muutokset kehossa vaikuttavat myös minäkuvaan eli nuoren käsitykseen itsestään.



Nuoren saama palaute esimerkiksi ulkonäöstään, kyvyistään ja heikkouksistaan sekä ikätovereiden hyväksyntä muovaavat minäkuvaa nuoruudessa. (Nurmi ym. 2009, 128; 142–143.) Myös seksuaalisuus herää nuoruudessa. Nuori voi kokea epävarmuutta omasta seksuaalisuudestaan ja erilaiset kokeilut seurustelusuhteiden tai itsetyydytyksen muodossa ovat tärkeitä seksuaalisuuden rakentumisessa. (Aalberg & Siimes 2007, 70.)

Murrosiän ajoittuminen ikätovereihin verrattuna on yhteydessä myös nuoren käytökseen. Joissakin tutkimuksissa on havaittu, että aikaisin kehittyvät tytöt ovat keskimääräistä tyytymättömämpiä painoonsa ja kehonkuvaansa ja heillä voi esiintyä emotionaalisia ongelmia, kuten ahdistusta. Murrosiän alkamisajankohdaksi tytöillä katsotaan kuukautisten alkaminen. Pojilla samanlaista selkeää kehityksen alkamisen mittaria ei ole, minkä vuoksi murrosiän alkamisajankohdan vaikutuksia hyvinvointiin ja käyttäytymiseen on tutkittu enemmän naisilla. On kuitenkin esitetty, että aikaisin kehittyvät miehet ovat keskimääräistä tyytyväisempiä kehoonsa, tuntevat olonsa viehättävämmiksi ja ovat suosittumia ja itsevarmempia, kuin myöhään kehittyvät miehet. (Dick & Mustanski 2006, 108–109.)

Nuorten fyysinen aktiivisuus yläkouluiässä vähenee merkittävästi. Vain joka viides 7. -luokkalaisista ja joka kymmenes 9. -luokkalaisista saavuttaa päivittäisen liikuntasuosituksen, 1–1,5 tuntia reipasta sykettä nostavaa liikuntaa päivässä. Yläkoululainen saa keskimäärin vain 17 minuuttia reipasta liikuntaa päivässä. Vähäisen liikunnan on todettu olevan yhteydessä niin fyysisiin, kuin psyykkisiin vaivoihin, kuten sydän- ja verisuonitauteihin, tuki- ja liikuntaelinten rappeutumiseen ja masennuksen ja ahdistuksen yleistymiseen nuorilla. (Lehmuskallio & Toskala 2018, 80.) Liikkumisen positiiviset vaikutukset puolestaan liittyvät niin terveyden ylläpitoon, kuin oppimisen edistämiseenkin. Oppitunnin lomaan sijoitetun liikunnallisen tuokion on todettu edistävän oppilaiden kognitiivisia toimintoja, keskittymistä ja osallistumista opetukseen. (Anttila ym. 2019; Lehmuskallio & Toskala 2018.)

Ihmisen aivot muokkautuvat merkittävästi 15–30-vuotiaana sekä rakenteellisesti että toiminnallisesti. Murrosikäisen aivoissa erityisesti tarkkaavaisuuden säätelystä ja oman toiminnan ohjauksesta vastaava etuotsalohkojen alue muuttuu, minkä seurauksena nuori ei välttämättä kykene hillitsemään impulsiivista käytöstä. Myös kasvojen ja ilmeiden tunnistamisesta vastaava alue aivoissa muuttuu noin 11–13-vuotiaana. Teini-ikäisen voi olla vaikea tunnistaa erityisesti negatiivisia tunteita ilmeiden perusteella, mistä saattaa seurata ristiriitoja ja väärinymmärryksiä. (Huotilainen & Peltonen 2017, 86–94.)

Nuori voi kokea olonsa muuttuvassa kehossa epämukavaksi ja epävarmaksi. Tunne siitä, ettei pysty hallitsemaan kehoaan haluamallaan tavalla, voi tehdä liikkumisesta ja kehollisesta ilmaisusta hankalaa. Hairo-Laxin ja Muukkosen (2013) mukaan musiikki voi helpottaa kehollista toimintaa tarjoten ikään kuin raamit liikkeelle. Musiikin avulla liikkeestä tulee tarkoituksenmukaisempaa ja luontevampaa. Erilaisia kehollisia prosesseja, kuten kehon liikettä, koreografisia tanssiaskeleita tai psykologisia tiloja, kuten iloa tai turhautumista, voidaan peilata ja muovata musiikin kautta. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 34.)

### 2.3.2 Nuoren psyykinen hyvinvointi

Mielenterveydellä tarkoitetaan psyykkisen hyvinvoinnin tilaa, joka on muuttuva ja muovautuva voimavara ihmisen elämässä. Mielenterveyttä on tarkasteltu väestötutkimuksessa erityisesti sairauksien ja mielenterveyden oireiden kautta. Positiivisella mielenterveydellä tarkoitetaan mielen hyvinvointia, joka on muutakin kuin sairauksien puuttumista. Positiivinen mielenterveys nähdään yhdistelmänä erilaisia ominaisuuksia ja resursseja, kuten kyvyt, mahdollisuudet ja vahvuudet, positiiviset tunteet, tunneäly, subjektiivinen hyvinvointi ja sopeutumiskyky (*resilienssi*), joita voidaan pitää kehittyvänä voimavarana. (Appelqvist-Schmidlechner ym. 2016, 1759–1760.)

Subjektiivista hyvinvointia on tutkimuksissa käsitelty lähinnä kahdesta näkökulmasta. Hedonistinen näkökulma tarkastelee yksilön onnellisuuden ja hyvinvoinnin kokemuksia ja sitä tutkitaan esimerkiksi kysymällä ihmisen tyytyväisyyttä elämäänsä ja sen osa-alueisiin. Eudaimonistinen näkökulma puolestaan näkee hyvinvoinnin autonomiaan ja pysyvyyteen liittyvinä tekijöinä ja tarkastelee mielen hyvinvointia psyykkisen toimintakyvyn kautta. (Appelqvist-Schmidlechner ym. 2016, 1760.)

Nuoruusiän kehitystehtäviin kuuluu irrottautuminen vanhemmista, identiteetin kehitys ja merkityksellisten vertaissuhteiden muodostaminen (Aalberg & Siimes 2007, 68). 11–12-vuotiaana nuoren ajattelutaidot alkavat kehittyä konkreetista kohti abstraktimpaa hahmottamista. Ajattelun kehittyminen on merkittävä tekijä niin minäkuvan ja identiteetin muodostumisen, kuin tulevaisuuden suunnittelun ja maailmankuvan rakentumisen kannalta. Lapsi kuvaa itseään usein konkreettisten, ulkoisten tekijöiden kautta, kun taas nuoruudessa minäkuva alkaa hahmottua yleisemmällä tasolla. Erilaisten sosiaalisten roolien ja ideologioiden merkitys kasvaa ja nuori luo itsestään kuvan aktiivisena toimijana suhteessa ympäristöönsä. (Nurmi ym. 2009, 128–129, 143.)

Identiteetillä tarkoitetaan yksilön käsitystä itsestään. Nuoruusiän identiteetti kehittyy oman toiminnan ja siitä saatavan palautteen sekä omien tavoitteiden ja niiden toteutumiseen tai toteutumattomuuteen sopeutumisen kautta. (Nurmi ym. 2009, 132, 142–143.) Musiikin avulla nuori voi rakentaa ja ilmaista kehittyvää identiteettiään. Musiikkiin on mahdollista peilata omaan minuuteen liittyviä kokemuksia, reflektoida ajatuksiaan ja sitä kautta vahvistaa itsetuntemustaan. Nuorelle lempimusiikki on usein herkkä asia, johon aikuisen tulee suhtautua arvostavasti ollakseen haavoittamatta minuuden kokemuksia. Musiikki on myös väylä identiteetin ilmaisemiselle. (Saarikallio 2009, 224.)

Itsetunnolla tarkoitetaan ihmisen tunnetta siitä, että on arvokas. Kyky luottaa itseensä ja arvostaa itseään vaikuttavat yksilön valintoihin ja toimintaan, ja toiminnan seuraukset puolestaan vaikuttavat itsetuntoon. (Lilja-Viherlampi 2007, 110, 165.) Yksi itsetunnon osa-alue on itseluottamus eli ihmisen usko omiin kykyihinsä. Itseluottamus vaihtelee eri aikoina ja eri elämän osa-alueilla. Yksilön arvomaailma vaikuttaa siihen, mitä pidetään tavoittelemisen arvoisena ja millaiset asiat nousevat itsetunnon rakentumisen kannalta merkittäviksi. Nuoren itseluottamus rakentuu hänen käsityksistään esimerkiksi koulu- tai harrastusmenestyksestä, ikätovereiden suosioista tai läheisten ihmissuhteiden laadusta, kuten mahdollisista seurustelusuhteista. (Leskisenoja & Sandberg 2019, 75–76.)

Itsetunto syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja luo perustan tunteiden ilmaisulle. Itsetunnolla on merkittävä kehollinen perusta. Kehontietoisuus eli kyky havaita ja prosessoida kehon viestejä, kyky työskennellä omien tunteiden kanssa sekä omien kokemusten havaitseminen ja käsitteellistäminen ovat olennainen osa minäkäsitystä ja itsetuntoa. (Lilja-Viherlampi 2007, 165–167.) Musiikilla on itsetuntemuksen kehittymisen kannalta merkittävä rooli myös sen kehollisen luonteen vuoksi. Musiikki on kehollista toimintaa motorisella tasolla esimerkiksi soittaessa tai laulaessa. Sen lisäksi musiikki koetaan fyysisesti äänen resonoidessa tilassa ja kuulijan kehossa. Osallistuminen musiikkiin kehollisesti voi tuottaa syviä kokemuksia ja syventää itsetuntemusta. Lisääntynyt kehontuntemus puolestaan kasvattaa ilmaisun vapautta ja itsetuntoa. (Lilja-Viherlampi 2007, 120–121.)

Palautteen tehtävänä on antaa oppilaalle tietoa hänen toiminnastaan suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin. Kouluympäristössä erilaisia palautteen antamisen tapoja on monia; kirjallisen ja suullisen palautteen lisäksi opettaja viestii sanattomasti kehonkielellä, eleillä ja ilmeillä. Lapsen ja nuoren myönteisen minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen kannalta positiivisen palautteen saaminen on tärkeää. Kasvattajan tehtävänä on mahdollistaa

jokaiselle oppilaalle onnistumisen kokemuksia ja huomioida onnistumiset myönteisellä palautteella. (Hurme & Kyllönen 2014, 105–106.) Tutkimusten mukaan lasten minäkäsitysten positiivisuus ja itsetunto heikkenevät kouluvuosien aikana ja heikoimmillaan itsetunto on pojilla viidennen luokan ja tytöillä kuudennen luokan aikana. Pohja itsetunnon kehittymiselle on varhaisen lapsuuden luottamussuhteissa, mutta koululla on merkittävät mahdollisuudet tukea ja vahvistaa lapsen ja nuoren itsetuntoa. (Lilja-Viherlampi 2007, 165.)

Tunteilla on merkittävä rooli sekä yksilön, että yhteisön hyvinvoinnin kannalta. Tunnekasvatuksella tarkoitetaan ohjaamista esimerkiksi tunteiden tunnistamiseen, ilmaisemiseen ja sanallistamiseen. Tunnekasvatus on osa koulujen kasvatustehtävää. (Lilja-Viherlampi 2007, 168; POPS 2014.) Musiikki herättää voimakkaita tunnekokemuksia ja vaikuttaa tunteisiin sekä fysiologisella, kokemuksellisella, että ilmaisullisella tasolla. Nuori kokee usein voimakkaita ja nopeasti vaihtelevia tunteita, ja musiikilla voikin olla nuoren elämässä merkittävä rooli tunteidensäätelyn välineenä. (Saarikallio 2009, 222; Saarikallio & Erkkilä 2007.)

Tunteidensäätelyllä tarkoitetaan prosesseja, joiden tarkoituksena on synnyttää, ylläpitää tai muokata mielialojen ja tunteiden kestoa tai intensiteettiä. Lapsen tunteidensäätely on usein ulkoisten tekijöiden, kuten hoitajan ja konkreettisten toimien varassa. Nuoruudessa tunteidensäätely muuttuu vähitellen enemmän itsenäiseksi, sisäiseksi prosesseiksi. (Kokkonen & Kinnunen 2006, 197–199.) Saarikallio ja Erkkilä (2007) tutkivat musiikkia suomalaisten nuorten tunteidensäätelyn keinona. Erilaisia musiikillisia aktiviteetteja, kuten kuuntelua, soittamista, laulamista ja säveltämistä käytettiin halutun tunnetilan saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi, yksin ja yhdessä. Tärkeää oli toiminnan vapaaehtoisuus ja yhteensopivuus mielentilan kanssa. Musiikki auttaa nuoria jäsentämään omia ajatuksiaan ja tunteitaan, sen avulla vahvistetaan positiivisia ja hälvennetään negatiivisia tunteita ja pyritään vaikuttamaan tunnetilan voimakkuuteen. Musiikki vaikuttaa myös fysiologisesti muuttamalla energiatasoa ja innostamalla tanssiin ja liikkeeseen. (Saarikallio & Erkkilä 2007, 94–100.)

Tärkeää nuoren psykososiaalisen kehityksen kannalta on kokemus itsemääräämisestä, eli omasta pystyvyydestä ja osaamisesta sekä vaikutusmahdollisuuksista omaan toimintaansa, tunteisiinsa ja ympäristöönsä. Musiikillisen toiminnan kautta nuori voi saada onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat itsemääräämisen tunnetta. Musiikkikasvattajan tärkeänä tehtävänä on asettaa sopivan haastavia tehtäviä kullekin yksilölle ja ryhmälle

itsehallinnan tunteiden saavuttamiseksi. Myös realististen tavoitteiden asettaminen, selkeä ja myönteinen palaute sekä nuoren mahdollisuuksia oman toimintansa suunnitteluun edistävät itsehallinnan tunteiden syntymistä. (Saarikallio 2009, 227.)

Nuoruus on myös haavoittuvaista aikaa ja erilaisia mielenterveyden ongelmia, kuten masennusta, ahdistusta tai syömishäiriöitä esiintyy myös nuorilla. Stressaavat tapahtumat tai suuret muutokset elämässä saattavat altistaa mielenterveyden ongelmille. (Nurmi 2009, 151). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen joka toinen vuosi toteuttaman kouluterveyskyselyn mukaan vuonna 2021 jopa 30 prosenttia 8. ja 9. luokkalaisista tytöistä kertoi kohdallisesta tai vaikeasta ahdistuneisuudesta. Pojista kahdeksan prosenttia oli kokenut ahdistuneisuutta. (Helakorpi & Kivimäki 2021.) Vuonna 2021 toteutetun kyselyn aikaan maailmanlaajuinen Covid-19 –pandemia oli kestänyt Suomessa jo yli vuoden ja sen aiheuttamien poikkeusolojen seurauksena peruskoulut ja toisen asteen oppilaitokset olivat olleet välillä etäopetuksessa. Kouluterveyskyselyn tulosten mukaan pandemia-aika on vaikuttanut negatiivisesti nuorten mielenterveyteen, mikä näkyy heikentyneenä positiivisena mielenterveytenä, lisääntyneenä ahdistusoireiluna ja yksinäisyytenä. Etäopetus ja sosiaalisten kontaktien rajoittaminen ovat saattaneet olla erityisen vaikeita nuorille, joilla ikätovereiden seura ja vertaisryhmät ovat tärkeitä. (Aalto-Setälä ym. 2021, 3–4.)

Nuorten pelot ja huolet liittyvät keskeisten kehitystehtävien ratkaisemiseen, läheisiin ihmissuhteisiin ja erilaisiin maailmanlaajuisiin tai yhteiskunnallisiin ongelmiin. Nuoria huolettavat esimerkiksi koulumenestykseen tai työllistymiseen liittyvät seikat tai vanhempia tai muita läheisiä kohtaavat negatiiviset asiat. Yhä useampi nuori on myös huolestunut maailman tulevaisuudesta ekokriisin keskellä. Myönteinen minäkuva ja optimistinen suhtautuminen saattavat ehkäistä mielenterveyden haasteita nuoruudessa. (Nurmi ym. 2009, 138, 151–152.) Nuoren myönteistä kehitystä edistävät myös sosiaalinen tuki, vahva itsetunto ja itsehallinnan tunne sekä mahdollisuudet kasvua tukeviin harrastuksiin (Saarikallio 2009, 221–222).

### **2.3.3 Nuoren sosiaalinen hyvinvointi**

Nuoruusiässä sosiaalinen ympäristö muuttuu nopeasti ja vertaissuhteiden merkitys korostuu (Nurmi ym. 2009, 130–131). Nuori hakee ikätovereiden hyväksyntää ja vertaa itseään muihin samanikäisiin. Samaan aikaan, kun vertaissuhteiden merkitys kasvaa, nuoren aivot muokkaantuvat voimakkaasti murrosiässä. Nuoren voi olla vaikea asettua toisen

asemaan ja kontrolloida tunteitaan, mikä voi aiheuttaa sosiaalista kömpelyyttä. (Huotilainen & Peltonen 2017, 95–97.)

Tyypillisiä nuorten vertaissuhteita ovat erilaiset toveriryhmät, joiden koko ja jäsenten välinen läheisyys voivat vaihdella. Ryhmän jäsenet toimivat malleina toisilleen ja ikätoverien vaikutus nuoren käyttäytymiseen ja toimintaan on suuri. (Nurmi ym. 2009, 148–149.) Vertaisryhmä tarjoaa nuorelle tukea vanhemmista irtaantumiseen ja oman identiteetin muodostamiseen (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 35). Ryhmässä nuori rohkaistuu ja voi saada helpotusta ahdistuksen ja yksinäisyyden kokemuksiin (Aalberg & Siimes 2007, 72). Toisaalta ryhmään kuulumisen tarve voi myös aiheuttaa paineita sopeutua tiettyihin arvoihin ja normeihin (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 35). Nuoren sosiaalinen asema vertaisryhmässään on vahvasti yhteydessä koettuun hyvinvointiin. Ikätoverien suhtautuminen nuoreen sekä se, millaisia vertaissuhteita nuori muodostaa, ovat tärkeässä roolissa minäkuvan ja identiteetin muodostumisen ja sitä kautta hyvinvoinnin kannalta. (Nurmi ym. 2009, 142, 148–149.) Ryhmän ulkopuolelle jääminen tai kiusatuksi tuleminen voivat olla esteenä nuoren psyykkiselle kehitykselle (Aalberg & Siimes 2007, 73).

Jokainen tarvitsee kokemuksia siitä, että tulee nähdyksi ja tunnustetuksi omana itsenään (Lilja-Viherlampi 2007, 159). Kasvattajan työssä vuorovaikutukseen liittyvät tekijät ovat avainasemassa niin oppimisen kuin lapsen ja nuoren hyvinvoinninkin kannalta. Onnistuneen vuorovaikutuksen seurauksena oppilaan ja opettajan välille syntyy luottamuksellinen suhde, jossa nuori kokee tulevansa kohdatuksi. (Hurme & Kyllönen 2014, 77–79.) Kasvatustilanteen vuorovaikutus pohjautuu opettajan ihmiskäsitykseen, arvomaailmaan ja asenteeseen. Rakkautta vuorovaikutussuhde ja hyväksyvä asenne luovat mielekkyyden kokemuksia ja pohjan sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Kasvattajan aitous ja luotettavuus edesauttavat nuoren kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja hyvinvointia. (Lilja-Viherlampi 2007, 111, 173–176.)

Vuorovaikutukseen sisältyy sekä sanallinen viestintä, että sanaton viestintä. Sanattomaan viestintään kuuluu esimerkiksi tilankäyttö, kehollinen ilmaisu, kasvojen ilmeet, katseen kesto ja suuntautuminen sekä äänen käyttö, kuten äänen voimakkuus ja paino. (Hurme & Kyllönen 2014, 77–79.) Vuorovaikutusta ei koskaan tapahdu ilman tunteita ja vallitsevat tunnetilat niin opettajan, kuin oppilaankin puolesta vaikuttavat vuorovaikutustilanteeseen. (Lilja-Viherlampi 2007, 170; Hurme & Kyllönen 2014, 102.)

Tutkimusten mukaan tunteilla on merkittävä rooli oppimisen kannalta. Positiivinen ilmapääri tehostaa oppimista ja palkitsemiseen perustuva koulutus tuottaa parempia

oppimistuloksia, kuin pelkoon ja rankaisemiseen perustuva. (Huotilainen & Peltonen 2017, 209–212.) Kannustavassa ympäristössä oppilas voi keskittää voimavaransa uuden oppimiseen, kun taas ahdistava ilmapiiri vie ajatukset pois opiskeltavasta aiheesta (Hurme & Kyllönen 2014, 15; Piispanen 2008, 145). Kuten oppimisen, myös luovan toiminnan edellytyksenä on hyväksyvä ilmapiiri, jossa oppilaan on mahdollista vapautua kokeilemaan ja heittäytymään (Juntunen 2010, 15).

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan puitteita, joissa oppiminen tapahtuu. Tähän sisältyy niin fyysinen ympäristö, kuin erilaiset vuorovaikutukseen ja pedagogisiin ratkaisuihin liittyvät tekijät. (Piispanen 2008, 15–18.) Perusopetuslain mukaan jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön, jonka luomiseen koulun ja kasvatustajien tulee sitoutua (Hurme & Kyllönen 2014, 23–24; Perusopetuslaki 2014). Turvallinen oppimisympäristö koostuu sekä fyysisestä, että henkisestä turvallisuudesta. Fyysinen turvallisuus tarkoittaa tilaturvallisuutta, esimerkiksi huonekalujen ja irtonaisten tavaroiden asettelua luokassa sekä fyysistä koskemattomuutta. Henkisen turvallisuuden katsotaan pitävän sisällään psyykkisen turvallisuuden, esimerkiksi ilmapiiriin, vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen liittyvät seikat, pedagogisen turvallisuuden, eli oppimistilanteeseen vaikuttavat pedagogiset ratkaisut sekä sosiaalisen turvallisuuden, kuten vertaisryhmään kuulumisen, osallisuuden ja oikeudenmukaisuuden tunteet. (Hurme & Kyllönen 2014, 28–29.) Näiden kaikkien osa-alueiden pohjalta oppilaalle muodostuu turvallisuuden tunne, joka on edellytys oppimiselle, kasvulle ja kehittymiselle (Hurme & Kyllönen 2014, 28–29; Lilja-Viherlampi 2007, 153).

Ihmisellä on luontainen tarve liittyä toisiin ihmisiin ja kokea kuuluvansa ryhmään (Salminen 2021, 31). Ryhmän turvallisuuden tunne on yksi tärkeimmistä kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä sekä onnistuneen ryhmätoiminnan edellytys. Ryhmän jaettu turvallisuuden tunne muodostuu fyysisestä ja henkisestä turvallisuudesta, aikuisen kyvystä johtaa ryhmän toimintaa sekä kunkin ryhmän jäsenen subjektiivisesta turvallisuuden kokemuksesta. (Hurme & Kyllönen 2014, 15; 32–33.) Opettajan tehtävä on ohjata toimintaa ja luoda toiminnalle rajat, joiden sisällä jokaisen oppilaan on turvallista toimia (Lilja-Viherlampi 2007, 153).

Osallisuuden käsitettä voidaan pitää sateenvarjokäsitteenä, jonka alle mahtuu erilaisia näkökulmia. Sillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi yhdenvertaisia palveluita ja aktiivista kansalaisuutta, demokratiaa ja ihmisoikeuksia tai mahdollisuuksia ja merkityksellisyyden kokemuksia. (Isola ym. 2017, 3.) Salmisen (2021) mukaan osallisuutta voidaan tarkastella

yksilön mahdollisuuksina osallistua yhteiskuntaan, mutta usein etenkin sosiaalinen osallisuus nähdään yksilön kokemusmaailmaan liittyvänä, subjektiivisena ilmiönä. Esimerkiksi tunne ryhmään kuulumisesta ja mahdollisuudet vaikuttaa oman elämän kulkuun nähdään tärkeinä osallisuuden kokemusten syntymisen kannalta. Kohtaamisten ja nähdyksi tulemisen kautta syntyvät tunnekokemukset ja niiden jakaminen lisäävät sosiaalista osallisuutta. (Salminen 2021, 26–28.)

Subjektiivisten kokemusten lisäksi osallisuuteen voidaan nähdä kuuluvan myös ihmisen toimintakyvyt (*capabilities*), eli ihmisen mahdollisuudet tehdä ja olla (Nussbaum 2011). Nussbaumin (2011) mukaan toimintakyvyillä tarkoitetaan yksilön vapautta valita toimia kyvykkyyksiensä mukaan. Toimintakyvyt ovat merkittäviä ihmisen hyvinvoinnin kannalta. Hyvinvointi syntyy, kun ihminen kykenee muuttamaan käytössä olevat resurssit elämänlaaduksi. Olennaista on sitoutuminen hyvinvointia lisääviin toimintaan ja vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. (Nussbaum 2011, 20–23; Salminen 2021, 31.) Leikki, pelit, mielikuvituksen käyttäminen ja luova toiminta auttavat ihmistä oman potentiaalinsa löytämiseen ja vahvistavat sitä kautta toimintakykyä ja hyvinvointia (Isola ym. 2017, 18).

Huhtinen-Hildén ja Isola (2018) esittävät, että luovuus ja luova toiminta voivat edistää hyvinvointia laajentamalla osallisuuden tilaa (Huhtinen-Hildén & Isola 2018, 8). Luova ryhmätoiminta tarjoaa mahdollisuuksia jakaa ajatuksia, tunteita ja kokemuksia kielellisin ja ei-kielellisin keinoin. Kuulumisen kokemukset ja omien voimavarojen löytäminen ja hyödyntäminen vahvistavat osallisuutta. (Huhtinen-Hildén & Isola 2019, 2.) Luovuus, leikki ja ilmaisu nähdään uusien ulottuvuuksien avautumisen mahdollistajana. Luovan ilmaisun kautta saavutettu nähdyksi ja hyväksytyksi tuleminen tuottaa merkityksellisyyden kokemuksia. (Huhtinen-Hildén & Isola 2018, 8, 11.)

Henkilökohtaisella toimijuudella tarkoitetaan omien tarpeiden ja voimavarojen tunnistamista ja kykyä käyttää niitä sekä vapautta tavoitella arvostamia asioita (Isola ym. 2017, 32). Toimijuuden käsitettä on käytetty myös musiikin ja musiikkikasvatuksen kontekstissa. Musiikillisella toimijuudella tarkoitetaan ihmisen käsityksiä mahdollisuuksistaan ja rajoistaan musiikillisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Musiikillista toimijuutta voidaan tarkastella sekä yksilöllisenä että kollektiivisena ominaisuutena. (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 7–8.)

Yksilöllisellä tasolla musiikillinen toimijuus voi tarkoittaa esimerkiksi musiikillisten taitojen kehittämistä, tunteiden ja tunnetilojen työstämistä tai oman identiteetin rakentamista



musiikin avulla sekä musiikin käyttämistä reflektion, ajattelun tai keskittymisen välineenä. Kollektiivista toimijuutta puolestaan on esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden tunnelmaan vaikuttaminen musiikin avulla, kehollisten kokemusten jakamista toisten kanssa musiikillisessa ympäristössä ja erilaisten juhlien tai muiden yhteisten rituaalien kautta tapahtuvaa yhteisen identiteetin vahvistumista. Musiikillisen toimijuuden kollektiiviseen ulottuvuuteen kuuluu myös yhteisten tavoitteiden ja toimintakulttuurin kautta rakentuva pohja yhteistoiminnalliselle musiikilliselle tekemiselle, kuten säveltäminen, soittaminen ja laulaminen tai musiikin tuottaminen ryhmissä. (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 7–8.)

Musiikki luo yhteisöllisyyttä ja yhteyksiä ihmisten välille. Musiikintuntien toiminnallisuus ja yhdessä tekeminen tarjoavat mahdollisuuksia kommunikaatioon, kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen. (Lilja-Viherlampi 2007, 215–216.) Yhteisyyden kokemukset vahvistuvat yhdessä soittaessa ja laulaessa (Huhtinen-Hildén & Isola 2019, 2). Musiikinopetuksessa yhteisöllisyydellä onkin merkittävä asema nuoren hyvinvoinnin edistämisen kannalta. Yhteismusisoinnin kautta voidaan saavuttaa yhteisiä oppimiskokemuksia ja onnistumisia, kokea yhteenkuuluvuuden tunteita sekä opetella sallivaa ja kunnioittavaa käyttäytymistä toisia kohtaan. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 35.) Toimiminen kokonaisuuden osana, jaettu toiminta ja tavoite liittävät ihmisiä toisiinsa (Huhtinen-Hildén & Isola 2019, 3). Ryhmään kuulumisen ja ryhmässä toimimisen on nuorelle tärkeää ja yksi tapa saavuttaa kuulumisen tunteita (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 17). Parhaimmillaan musiikillisen toiminnan kautta erilaiset ihmiset toimivat yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi (Saarinen 2009, 227).

## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja -kysymykset. Kerron laadullisesta tutkimuksesta tutkimusmenetelmänä sekä aineistonkeruun ja analysoinnin vaiheista. Pohdin myös tutkimuseettisiä näkökulmia tutkielmani toteutuksessa.

### 3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkielmani käsittelee musiikkiliikuntaa osana yläkoulun musiikinopetusta. Tutkimustehtäväni on selvittää, millainen rooli musiikkiliikunnalla on yläkoulun musiikinopetuksessa ja miten musiikkiliikunta voi olla tukemassa nuoren hyvinvointia. Sivuan myös musiikkiliikunnallisen työskentelyn mahdollistavia ja estäviä tekijöitä musiikintunneilla.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia musiikkiliikunnan työtapoja haastateltavat yläkoulun musiikinopettajat käyttävät opetuksessaan?
2. Miten musiikkiliikunta osana musiikinopetusta voi haastateltavien opettajien mukaan tukea nuoren hyvinvointia?

### 3.2 Laadullinen haastattelututkimus

Toteutan tutkimukseni laadullisena haastattelututkimuksena. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii hahmottamaan tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Keskeistä on yksilön kokemusmaailman sekä ihmisten asioille antamien merkitysten tutkiminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 156–157.) Aineistonkeruun menetelminä laadullisessa tutkimuksessa voidaan käyttää esimerkiksi haastatteluja, päiväkirjoja tai kirjeitä, joiden avulla pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä tutustumalla syvällisesti yksilön kokemuksiin. Suhteellisen pienet aineistokoot ovat laadullisessa tutkimuksessa perusteltuja, sillä sen tehtävänä ei olekaan luoda yleistettävissä olevia johtopäätöksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkielmassa aineistonkeruun menetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä sen kautta on mahdollista saada haluttua tietoa musiikinopettajien kokemuksista ja näkemyksistä aiheesta.

Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on tutkittavien subjektiuden tunnustaminen ja arvostaminen. Tutkittavat eivät ole persoonattomia tutkimuksen kohteita, vaan henkilöiden persoona, kokemukset ja ajatukset ovat tutkimuksessa keskeisessä osassa. Myös tutkijan subjektiuden tunnistaminen kuuluu laadullisen tutkimuksen piirteisiin. (Juhila 2021.) Tutkijan rooli laadullisessa tutkimuksessa on merkittävä, sillä tutkimuksen tulokset ovat pitkälti tutkijan muodostamia tulkintoja aineistosta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkija ei koskaan ole vapaa omasta arvomaailmastaan, jolloin myös tulkinnat syntyvät suhteessa jo tiedettyyn. Tietty subjektiivisuus on siis läsnä laadullisen tutkimuksen tekemisessä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.) Tutkijan subjektiuden tunnustaminen ja reflektointi on osa tutkimuksen luotettavuustarkastelua (Juhila 2021).

Tutkimukseni empiirinen aineisto on kolmen musiikinopettajan haastattelut, joita analysoin aiemman tutkimustiedon ja muodostamani teoreettisen viitekehyksen valossa. Laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti pyrin aiheen syvälliseen ymmärtämiseen tutkittavien tapausten perusteella, eikä tarkoitukseni ole luoda yleistettävissä olevaa tietoa. Tällöin myös suhteellisen pieni aineistokoko on perusteltu.

### **3.3 Menetelmä ja aineistonkeruu**

Teemahaastattelulla tarkoitetaan puolistrukturoitua haastattelumenetelmää, joka tutkimushaastattelujen kentällä sijoittuu strukturoidun lomakehaastattelun ja strukturoimattoman syvähaastattelun väliin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 44). Teemahaastattelu etenee keskustelunomaisesti tiettyjen, ennalta mietittyjen teemojen ympärillä, mutta ei tarkkojen ja yksityiskohtaisten kysymysten mukaan tai tiettyssä järjestyksessä. Haastateltavan vapaalle puheelle annetaan tilaa. Haastatteluja voidaan analysoida teemoittain, kuitenkin huomioiden, etteivät aineistosta keskeisiksi nousevat teemat välttämättä ole samat, kuin tutkijan etukäteen määrittelemät teemat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimukseni haastattelujen toteutukseen valitsin teemahaastattelun, sillä tavoitteenani on tutkia yksilön kokemuksia ja ajatuksia antaen tilaa tutkittavien omille tulkinnoille tutkitavasta aiheesta. Teemahaastattelussa olennaista ovat juuri vuorovaikutuksessa syntyvät merkitykset. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.)

Haastatteluaineiston pohjalta tarkoitukseni on pystyä tekemään tutkittavaa aihetta koskevia luotettavia päätelmiä. Haastattelujen huolellinen suunnitteleminen on olennaista sen kannalta, että aineisto vastaa mahdollisimman hyvin tutkimuksen tarkoitusta. (Hirsjärvi

& Hurme 2001, 65–66.) Ennen haastatteluja laadin haastattelurungon, joka haastattelutilanteessa toimi muistilistana ja keskustelun kiintopisteenä. Vaikka etukäteen määritellyt teemat pohjaavat tutkimukseni teoriaosaan, on kuitenkin huomioitava, että haastatteluista nousevat teemat tarkentuvat sen mukaan, miten kukin haastateltava aihetta tarkastelee. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat, etteivät tutkijan etukäteen muodostamat teemat välttämättä vastaa haastateltavien esiin tuomia asioita. Näin ollen teorialukua voi olla tarpeen muokata paremmin aineistoa vastaavaksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 65–66.) Kaikki haastattelut etenivät suurin piirtein samalla kaavalla teemarunkoni mukaisesti, mutta välillä tein tarkentavia kysymyksiä sen mukaan, mitä haastateltavat puhuivat. Haastatteluaineiston pohjalta täydensin ja muokkasinkin tutkimukseni teoriaosaa. Tutkielmani tuloksissa sekä johtopäätöksissä luon vuoropuhelua teorian ja haastatteluaineiston tulkinnan välille.

Haastattelujen suunnitteluun kuuluu myös käytännön seikkojen suunnittelu, kuten haastateltavien valinta, ajankohdasta ja paikasta sopiminen ja haastattelujen tallentamiseen tarvittavien välineiden hankinta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 65–66). Haastateltaviksi valikoitui kolme musiikinopettajaa, joilla on kokemusta musiikkiliikunnan opettamisesta yläkoulussa. Haastateltavien valinnassa sukupuoli, iällä tai paikkakunnalla ei ollut merkitystä. Löysin tuntemieni opettajien kautta sähköpostitse kyselemällä sopivat haastateltavat ja sovimme haastatteluun osallistumiseen liittyvistä seikoista etukäteen sähköpostin välityksellä.

Haastattelut toteutettiin yksilohaastatteluna tammikuussa 2022 etäyhteydellä Zoom-sovelluksen kautta. Tein opiskelijakollegani kanssa harjoitushaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja ja pyysin palautetta haastattelurungosta ja -kysymyksistä. Aikaa jokaiseen haastatteluun oli valittu puolitoista tuntia, mutta lopulta haastattelujen kesto vaihteli puolesta tunnista tuntiin. Olin lähettänyt haastateltaville hyvissä ajoin haastattelukutsun ja Zoom-linkin sekä tietosuojalomakkeen, johon he saivat halutessaan etukäteen tutustua. Haastattelun aluksi pyysin kultakin haastateltavalta suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta ja tietosuojalomakkeen allekirjoittamisesta. Nauhoitin haastattelut Zoomin nauhoitustoiminnolla. Analyysin helpottamiseksi litteroin, eli muutin aineiston kirjalliseen muotoon (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Litteroin haastattelut sanatarkasti, mutta koska en tutkimuksessani toteuta diskurssianalyysiä, erilaiset äänenpainot, tauot tai muut puheen tuottamiseen ja vuorovaikutukseen liittyvät tekijät eivät litteroinnissa saaneet painoarvoa. Seuraavassa luvussa käsitelen tarkemmin aineiston analyysia.

### 3.4 Analyysi

Analyysilla tarkoitetaan yksinkertaisimmillaan aineiston huolellista tarkastelua, järjestelyä, jäsentämistä ja pohtimista. Analysoidessaan aineistoa tutkija pyrkii selkeyttämään ja tiivistämään lähdemateriaalia. Aineistoa voidaan esimerkiksi luokitella eri aiheiden ja teemojen mukaan. Tutkimustehtävä ja -kysymykset ohjaavat analyysin näkökulmaa ja menetelmiä. Analyysissä tutkija käy vuoropuhelua aineistonsa kanssa ja tekee siitä tulkintoja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Analyysia varten on tärkeää rajata selkeästi, mitä aineistossa esiintyviä asioita tutkimuksessa käsitellään. Kaikkea mielenkiintoista ei välttämättä ole mahdollista mahduttaa yhteen tutkielmaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.) Ennen analyysin aloittamista koodasin aineistossa esiintyviä asioita niin, että merkkasin tutkimukseni kannalta mielekkäät asiat, ja muun aineiston rajasin analyysin ulkopuolelle. Käytin aineiston analyysissä välineenä teemoittelua, eli ryhmittelin aineistoa tiettyjen aiheiden mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105.) Teemoittelun avulla voidaan tarkastella ja vertailla tiettyjen aiheiden esiintymistä aineistossa sekä nostaa esiin juuri tutkimusongelman kannalta olennaisia teemoja (Eskola & Suoranta 2008, 174). Aineiston analyysi kannattaa aloittaa mahdollisimman pian aineiston keruun jälkeen, jolloin aineistoa voidaan tarpeen vaatiessa vielä täydentää (Hirsjärvi ym. 2007, 219).

Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tarkoituksena ole niinkään todistaa tutkijan muodostamia hypoteeseja, vaan pikemminkin luoda niitä aineiston pohjalta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Analyysi voi olla aineistolähtöistä tai teorialähtöistä. Tässä tutkimuksessa käytin *teoriaohjaavaa analyysia*, jossa aiemman tiedon merkitys uusien havaintojen syntymisessä ja tulkintojen muodostumisessa tiedostetaan ja sitä hyödynnetään analyysissa. Analyysi ei ole sidoksissa teoriaan, mutta teoreettinen viitekehys voi ohjata ja auttaa analyysin tekemisessä. Tarkoituksena ei siis ole testata tiettyä teoriaa, vaan tulkita aineistoa ennalta hankittuun tutkimustietoon nojaten. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.)

### 3.5 Tutkimusetiikka

Eettisellä ajattelulla tarkoitetaan kykyä peilata toimintaa omien ja yhteisön arvojen kautta ja siten arvioida, mikä on oikein ja mikä väärin. Tutkimusetiikka on tutkijayhteisössä yhteisesti sovittuja periaatteita ja normeja, jotka toimivat ohjenuorana tutkijalla kertoen,

mikä on tutkimuksen teossa suositeltavaa ja eettisesti hyväksyttävää. (Kuula 2006, 21–26.) Esimerkiksi kysymykset siitä, millaisia aiheita on hyväksyttävää tutkia ja millaisia keinoja tutkimuksen teossa voi käyttää kuuluvat tutkimusetiikan piiriin (Tuomi & Sara-järvi 2018, 148). Tutkimuseettinen pohdinta on välttämätöntä, jotta tutkimus on luotettavaa ja eettisesti hyväksyttävää (TENK 2012, 6).

Toteutan tutkimuksessani hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaisesti (TENK 2012). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu avoimuus, rehellisyys ja huolellisuus tutkimuksen kaikissa vaiheissa tutkimuksen toteuttamisesta tulosten esittämiseen ja arviointiin. Tutkielmassani kunnioitan toisten tutkijoiden tekemää työtä viittaamalla asianmukaisesti aiempiin julkaisuihin. Tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmäni ovat eettisesti kestäviä ja olen hankkinut tutkielmaani tarvittavat tutkimusluvut. (TENK 2012, 6.) Olen myös tutustunut oman yliopiston eettisiin ohjeisiin. Taideyliopistossa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistuksia tieteellisen ja taiteellisen tutkimustyön toteutuksessa. Tekstuaalisen plagioinnin välttämiseksi Taideyliopistolla on käytössä plagioinnintunnistusjärjestelmä, johon tutkielmani on syötetty. (TaiYo eettinen ohjeistus 2016, 6.)

Kuulan (2006) mukaan ihmisen kunnioittamiseen liittyvät normit ovat lähtökohta tutkimuseettisille normeille. Tutkimuksen teossa tulee aina kunnioittaa ihmisen yksityisyyttä ja itsemääräämisoikeutta sekä välttää tuottamasta fyysistä tai henkistä vahinkoa. Tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä tulee olla tarvittavat ennakkotiedot tutkimuksesta, jolloin he voivat tehdä vapaaehtoisen päätöksen siihen osallistumisesta. Tutkittavilla tulee olla käsitys siitä, mihin heiltä kerättyjä tietoja käytetään ja luottamus tietojen käyttöön ja säilytykseen liittyvien seikkojen pitämisestä. (Kuula 2006, 60–64.)

Tutkielmaani osallistuvat haastateltavat olivat mukana vapaaehtoisesti, ja heillä oli oikeus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa työn tarkastettavaksi jättämiseen saakka. Haastateltavat ovat antaneet suullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, ja heillä on tieto siitä, mitä osallistuminen heiltä edellyttää. Heidän kanssaan on myös sovittu aineiston pseudonymisoinnista sekä aineiston säilytykseen ja jatkokäyttöön liittyvistä seikoista. Aineistoa säilytettiin tutkijan henkilökohtaisella, salasanalla suojatulla tietokoneella sekä varmuuskopiona ulkoisella kovalevyllä. Pysin tutkimuksessani avoimuuteen ja luotettavuuteen myös haastateltavien kohdalla. Kukin haastateltavista sai luettavakseen oman osuutensa tulososion tekstistä ja heillä oli mahdollisuus kommentoida tekstiä tai esittää korjausehdotuksia, mikäli he kokivat tulleen väärin ymmärretyiksi. Kaikki

haastateltavat vastasivat sähköpostitse ja olivat myös tyytyväisiä haastattelujensa pohjalta kirjoittamaani tekstiin.

## **4 Tulokset**

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Ensin kerron lyhyesti haastateltavieni taustoista opettajina sekä musiikkiliikunnan parissa. Teemahaastattelujen analyysin pohjalta

jaottelen tulokset kolmeen alalukuun, joissa käsittelen opettajien kokemuksia musiikkiliikunnan käyttämisestä yläkoulun musiikinopetuksessa, sen edellytyksistä ja musiikkikasvatuksen mahdollisuuksista hyvinvoinnin edistäjänä.

## 4.1 Haastateltavat

Tutkielmani aineistona toimii kolmen musiikinopettajan haastattelut. Opettajat työskentelevät eri puolilla Suomea eri kokoisissa kouluissa ja myös heidän taustansa musiikkiliikunnan parissa vaihtelevat. Kriteerinä haastateltavien valinnalle oli ainoastaan kokemus musiikkiliikunnan opettamisesta yläkoulussa. Haastateltavien erilaisuus toi yhtäältä mielekästä variaatiota tutkimustuloksiin ja toisaalta siitä huolimatta haastateltavilla oli myös yhteneviä näkemyksiä.

H1 on opettanut musiikkia yläkoulussa yli 20 vuotta. Hän harrastaa monenlaista liikuntaa vapaa-ajallaan, mutta mitään erityistä suhdetta musiikkiliikuntaan hänellä ei omien sanojensa mukaan ole. Opetuksessaan käyttämiinsä musiikkiliikunnan materiaaleihin H1 on tutustunut esimerkiksi musiikin oppikirjojen esittelytilaisuuksissa.

H2 on opettanut musiikkia yläasteella erityiskoulussa ja hänen suhteensa musiikkiliikuntaan on ollut läheinen opiskeluajoista lähtien. H2:lla oli sekä liikunnallinen että musiikillinen tausta, jotka opiskeluaikana yhdistyivät juuri musiikkiliikunnan kautta. Hän onkin opiskellut musiikkiliikuntaa sekä omassa yliopistokoulutuksessaan, että ulkomailta Dalcroze-opettajien opissa. H2 on opettanut musiikkiliikuntaa yläkoulun ja lukion musiikinopetuksen lisäksi yliopistotasolla.

H3 on opettanut pitkään yläkoulussa sekä musiikkia että liikuntaa. Hänen suhteensa musiikkiliikuntaan on ollut intohimoinen opiskeluajoista lähtien, jolloin hän teki musiikkiliikunnan erikoistumisopinnot. Erityisesti maailmanmusiikkiin liittyvä liikunta on H3:lle mieluista, vaikka hän käyttääkin sellaista yläkoulun opetuksessaan verrattain vähän.

## 4.2 Musiikin hahmottaminen ja kehollinen ilmaisu

Kaikki haastateltavat mainitsivat yleisimpänä käyttämänään musiikkiliikunnan työtapana kehorytmiikan. Esimerkiksi rumpukomppien opettelu tai yhteisen pulssin harjoittelu kehorytmien kautta oli yleistä. H3 kertoo soittavansa oppilaiden kanssa kaikki rumpukomppit kehorytmeillä ennen rumpuihin siirtymistä. Hänen mukaansa kehorytmeillä harjoittelu



auttaa hahmottamaan käsi-jalka-koordinaatiota sekä tukee soittamista ja laulamista erityisesti rytmin hahmottamisen kannalta.

Kaikki rakentuu ku legopalikat päällekkäin ja mä oon sitä mieltä että joku ainakin siitä hahmottaa vähän enemmän, että ne niinku tukee, kaikki mitä tehään keholla nii tukee myös sitä soittamista. Ja laulun rytmissäki pysymistä jopa. -H3

H1:n mukaan musiikkiliikunnalla on tärkeä rooli opetuksen monipuolistajana ja piristäjänä. Musiikkiliikunnallisten elementtien käyttäminen opetuksen osana tuo vaihtelua opetusmenetelmiin ja toimii myös oppilaiden motivoijana. H1 käyttää musiikkiliikuntaa usein pieninä ”interventioina” muun tekemisen lomassa. Levottoman luokan saa helposti hallintaan liikunnallisella tekemisellä, jolloin nouseaan penkistä ja keskitytään yhdessä liikkeeseen. Oppilaiden aktivoiminen fyysisesti on myös tapa saada ryhmä paremmin mukaan tekemiseen ja sitä kautta edistää muuta tunnilla tapahtuvaa toimintaa, kuten soittamista ja laulamista.

Mä teen sillee et mä lyön sen biisin poikki kesken niinku aivan yhtäkkiä yllättäen ja sit kaikki ylös ja tehdään joku ihan lyhyt semmonen minuutin mittane pää-olkapää-peppu-polvvet-varpaat-tyyppinen juttu, sen verran et pulssi nousee ja vähän lähtee veri kiertyä ja sit ilman mitää heti niinku jatketaan sitä biisiä ja sit se laulamisen teho ja innokkuus siihen osallistumiseen nousee älyttömästi, ihan hirvittävän paljon. -H1

Muun toiminnan ohessa tapahtuvien liikuntahetkien lisäksi H1 opettaa seitsemäsluokklaisille aina jonkin kehorytmiikkakuvion, jonka päälle saatetaan ryhmästä riippuen lisätä vielä laulu. Toisille ryhmille laulamisen yhdistäminen kehorytmiikkaan on liikaa, mutta toisilta se onnistuu. H1 mainitsee myös tiettyyn kappaleeseen opeteltavan rivitanssikoreografian. Matalan kynnyksen tekemiseen saa kaikki mukaan ja kappaletta voidaan soittaa myös vaikkapa kitaroilla. Myös Juntusen (2010) mukaan musiikkiliikunta syventää ja monipuolistaa kokemusta opeteltavasta kappaleesta ja tarjoaa kokemuksellisen lähtökohdan musiikin ymmärtämiseen (Juntunen 2010, 11).

H3:n mielestä kehon käyttäminen kaikin puolin on todella tärkeää. Hän näkee kehon monipuolisen käyttämisen hyödyttävän ihan kaikkea myös musiikintuntien ulkopuolella, esimerkiksi oppimista muissakin oppiaineissa. H3 perustelee myös oppilaille kehon käyttämistä sillä, että kehonhallinnasta ja esimerkiksi kitaransoitossa vaadittavan

hienomotoriikan kehittämisestä on hyötyä elämässä, vaikkei kitaristiksi ryhtyisikään. Esimerkiksi lääkärin tai laborantin ammatissa tarvitaan hienomotoriikkaa, joten hukkaan keuhonhallinnan harjoittelu ei mene. Kuten Juntunen (2009) esittää, kehon taitojen harjoittelu ja kehon liikkeen hallinta tukee musiikillista tekemistä, kuten soittamista ja laulamista (Juntunen 2009, 248).

Mie oon sitä mieltä että... teen edelleen ihan sen takia et ajattelen et siitä on hyötyä sille tyypille, sille kokonaisuudelle et se luokka toimii paremmin ja voila, saamme enemmän valmiiksi. -H3

H2 koki omassa työssään erityiskoulun opettajana musiikkiliikunnan olevan aivan olennainen väline musiikinopetuksessa. Monilla H2:n oppilaille oli haasteita esimerkiksi hahmotustaidoissa, motorisissa taidoissa tai yhteistyötaidoissa. Yhteisessä pulssissa pysyminen tai komppilapun seuraaminen taululta ja instrumentin hallinta samanaikaisesti saattoivat olla oppilaille todella haastavia. H2 huomasi, että hänen musiikinopettajan koulutuksessaan saamansa työkalut eivät sellaisenaan toimineetkaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisessa. Vähitellen H2 alkoi käyttää opetuksessaan yhä enemmän liikkeellisiä harjoituksia, joiden hän huomasi helpottavan musiikillisten asioiden hahmottamista.

Niin mä rupesin ottamaan niitä musiikkiliikunnan keinoja silleen vähitellen siihen mukaan siihen opetukseen, että niinku itselle sillä (musiikkiliikunnalla) on ollu merkittävä rooli koko ajan. -H2

H2 käytti opetuksessaan liikettä sekä musiikillisten, että ei-musiikillisten asioiden opeteluun. Harmonian kuuntelua opeteltiin näyttämällä tietty liike duurin ja tietty mollin kohdalla. Erilaisia välineitä, kuten palloja H2 käytti paljon esimerkiksi tahtilajien hahmottamiseen ja pulssin opeteluun. Musiikkiliikunnan harjoitusten avulla opeteltiin myös vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoja. Esimerkkinä H2 mainitsee hernepussiharjoituksen, jossa hernepussi heitetään ensin oppilaalta toiselle niin, että se käy kerran jokaisella. Tämän jälkeen tehdään sama heittokierros kävellen ympäri luokkaa. Tarkoituksena on ottaa hernepussin avulla kontakti toiseen ja säilyttää se myös liikkeen lomassa.

H2:n mukaan musiikkiliikunnan elementtien käyttäminen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa sai aikaan merkittäviä muutoksia oppilaiden vuorovaikutustaidoissa ja itseluottamuksessa. H2 on havainnut, että oppilaiden kyky työskennellä ryhmässä tai

pareittain parani huomattavasti erilaisten kommunikaatio- ja vuorovaikutusharjoitusten myötä.

Että pystyy olemaan vaikka vuorovaikutuksessa, jos on haasteita ollu aikaisemmin olla vaikka parityöskentelyssä tai ryhmätyöskentelyssä nii nämä kehitty. -H2

Kehollinen toiminta myös rohkaisi monipuoliseen itseilmaisuun ja sitä kautta toi lisää luottamusta omaan tekemiseen ja vastuun ottamiseen ryhmässä. Musiikkiliikunnalliset harjoitukset voivatkin H2:n mukaan tarjota vaihtoehtoisia tapoja musiikilliseen ilmaisuun etenkin niille oppilaille, joilla ei välttämättä muuten ole mahdollisuuksia tai valmiuksia musiikin harrastamiseen. Oman kehon kautta jokaisella on mahdollisuus kokea ja ilmaista musiikkia.

Kaikilla ei oo sitä vaikka soittotaitoa tai vanhempia jotka tukee instrumenttiopinnoissa tai rahaa edes opiskella mitään nii se että kun on niitä vaihtoehtoisia tapoja osottaa sitä omaa muusikkouttaan, tai musiikillista osaamistaan niin minusta se tuki monen oppilaan semmosta toimijuutta että minä uskallan ottaa vastuun tästä tilanteesta ja vetää vaikka tätä jonotanssia tässä. -H2

Soittaminen ja laulaminen ovat H1:n mukaan luonnollisesti asioita, joita musiikintunnilla tehdään ylivoimaisesti eniten. Jonkin verran musiikkiliikunnallista tekemistä rajoittaa tilan puute; musiikkiluokkia ei useinkaan ole suunniteltu liikunnallista toimintaa ajatellen, ja tilaa voi olla hyvin rajallisesti. Myös H2 mainitsee tilanpuutteen yhdeksi rajoittavaksi tekijäksi. Hän meni välillä oppilaidensa kanssa liikuntasaliin tekemään esimerkiksi harjoituksia pallon kanssa.

Myös H3:n opetuksessa bändi-instrumenttien soittaminen on pääosassa. H3 kertoo, että vuosien saatossa paljon musiikkiliikunnallista sisältöä ja tekemistä on jäänyt tunneilta syystä tai toisesta pois. Ideaali tilanne H3:n mukaan olisi, että jokaisella musiikintunnilla olisi liikettä, joka vie tunnin aihetta eteenpäin. Tämä toteutuikin hänen opetuksessaan alkuaikoina, mutta paljon on jäänyt vuosien varrella pois resurssien ja ajan puutteessa. Kaikkiin oppisisältöihin hän ei ole keksinyt liikunnallista lähestymistapaa, eikä pakollisella seitsemännen luokan kurssilla ehdikään ihan kaikkea. Erityisen hankalina nykyään H3 kokee erilaiset kansanmusiikkiin ja maailmanmusiikkiin liittyvät loru- ja laululeikit, joita hän on ennen käyttänyt paljon.

Ne on niitä kivirekiä nykyisin -- jotenkin sitä vaan kuunnellaan sitä laulua, että se on tosi työlästä saaha tekemään nuoriso silleen asioita että ne laulais ja tekis vielä jotain muutakin että se laulaminen lähtis niinku niin luonnostaan. -H3

H3 näkee nuorten fyysisen aktiivisuuden vähentyneen hänen opettajan uransa aikana dramaattisesti. Yhä harvempi nuorista harrastaa liikuntaa ja se näkyy haluttomuutena liikkua ja liikuttaa kehoa sekä fyysisen kunnan heikentymisenä, mikä näkyy erityisesti H3:n opettamassa liikunnan oppiaineessa. H3:n mielestä tällä kehityskululla voi myös olla vaikutusta oppilaiden alhaiseen motivaatioon käyttää kehoa vaikkapa musiikintunnilla. Kun kehoa ei käytä, sen käyttäminen tuntuu varmasti epämukavalta ja kynnyksellä keholliseen toimintaan kasvaa.

### **4.3 Turvallinen ilmapiiri ja opettajan esimerkki**

Musiikkiliikunnan työtapojen käyttäminen musiikinopetuksessa on H2:n mukaan paljon opettajasta kiinni. Vaaditaan ensinnäkin omaa kiinnostusta ja innostuneisuutta asiaan. Jos opettajasta itsestään tuntuu vaivaannuttavalta ohjata joitakin harjoituksia, on vaikea saada oppilaitakaan motivoitumaan niistä. Myös hyvä ryhmänhallinta ja oppilaiden tunteminen ovat edellytyksenä onnistuneelle toiminnalle. H2:n mukaan tärkeää on tietää, millä keinoilla saa oppilaat innostumaan. Esimerkiksi musiikkivalinnalla on suuri merkitys motiivoinnin kannalta.

Mä saatoin teinipoikien kans tehä sillä tavalla et mä laitoin Rammsteinia soimaan niihin meidän palloharjotuksiin. -H2

Kuten Juntunen (2010) toteaa, luovan tekemisen ja omalla keholla ilmaisun äärellä toimiessa turvallisen ilmapiirin luominen on avainasemassa (Juntunen 2010, 15). Kukaan ei saa tuntea joutuvansa nolatuksi toisten edessä. H2:n mukaan opettajalta vaaditaan herkkyyttä aistia luokan ilmapiiriä ja luoda tilanteesta turvallinen kaikille oppilaille. Olenaisista on lähteä liikkeelle sellaisesta toiminnasta, johon kaikki pystyvät osallistumaan. Musiikkiliikunnan kohdalla kynnyksiä voi H2:n mukaan madaltaa tekemällä harjoituksia ensin esimerkiksi selät vastakkain tai silmät kiinni. Tärkeää luottamuksellisen ilmapiirin rakentamisvaiheessa on, ettei kenenkään tarvitse tulla yksin esille. H2 ottaa esille murrosiän muutokset, kuten äänenmurroksen ja muutokset kehossa, jolloin nuori voi olla

erityisen haavoittuvainen ja muiden katseille altistuminen voi olla jännittävää ja pelotta-  
vaakin.

Koska yläasteikäellä myös se keho muuttuu, ääni muuttuu, siis koko se  
hormonimyllerrys on käynnissä, niin tavallaan siinä täytyy olla hyvin sen-  
siitiivinen sille että kukaan ei niinku koe että mulle nauretaan. -H2

Opettajan rooli esimerkkinä on tärkeää turvallisen ilmapiirin rakentamisessa ja oppilaiden  
kannustamisessa musiikkiliikunnalliseen toimintaan. H2:n mielestä opettajana on tärkeää  
itse heittäytyä mukaan toimintaan ja näyttää mallia myös tilanteista, joissa sattuu mokia.

Että ei oo se että mä jostain jalustalta huutelen teille mitä teidän pitää tehdä  
vaan tekee aina mukana, ja jos tekee jotakin hassua tai erehtyy niin kertoo  
sen, elikkä tavallaan vähän avaa itsestäänkin myös. -H2

Myös H3:n mielestä opettajan toimiminen mallina on avainasemassa hyvän ja rennon  
tunnelman luomisessa. Hän itse luonnehtii itseään ”pöljäksi” hassuttelijaksi, joka pyrkii  
omalla olemisellaan olemaan esimerkkinä siitä, että musiikinluokassa voi välillä jopa  
nauraa ja pitää hauskaa. H3 ei juuri koskaan istu opettaessaan, vaan on kaikin tavoin itse  
mallina kehon käyttämisestä ja liikuttamisesta. Hän mainitsee myös ilmeet, eleet ja liike-  
kielen, joiden tulisi olla linjassa sanallisen informaation kanssa tukeakseen sitä.

Mie oon kova heilumaan niin sitä liikekieltä. Mut mie varmaan ite ilmasen  
tosi paljon sillä kehollani, eli oon niinku semmonen malli täällä. -H3

Nuorelle ikätovereiden hyväksyntä on tärkeää ja kavereiden malli on merkittävä tekijä  
nuoren toiminnan ja käyttäytymisen kannalta (Nurmi ym. 2009; Huotilainen & Peltonen  
2017). H3:n mielestä opettajalta vaaditaan tietynlaista periksiantamattomuutta ja sinnik-  
kyyttä rohkaista oppilaita keholliseen toimintaan, vaikeivat kaikki heti lähtisi mukaan.  
Opettajan on tärkeää korostaa, ettei kukaan joudu muiden arvostelevan katseen alle, kun  
kaikki keskittyvät opettajan esimerkin mukaan toimimiseen.

Satavarmasti sanoo ensimmäisenä niistä seiskoistaki puolet että no ei, ei, ei  
ja sitte ne kattelee niitä toisiaan tälleen näin että ei voi tehdä -- että eiku kat-  
tokaa minua vaan, kukaan ei nää muuta ku kavereiden takaraivoja ja *minut*.  
-H3

Oppilaiden motivoimisen ja toimintaan osallistumisen kannalta olennaista myös H1:n mukaan on hyvän tunnelman luominen ja kontakti luokkaan. H1:llä on myönteinen kokemus oppilaiden osallistumisesta keholliseen toimintaan ja liikkumiseen. Toiset tekevät tunneilla aina intensiivisemmin, kun taas toisia saa kannustaa enemmän kaikkeen toimintaan, mutta kehon käyttäminen erilaisissa harjoituksissa ei H1:n kokemuksen mukaan ole ollut erityisen haastavaa murrosikäisten oppilaiden kanssa.

Jos siihen luokkaan saa vaan ekast tunnist lähtien sellasen hyvän ja tarpeeks rennon ja humoristisen ilmapiirin nii kyl siin sit menee melkee mikä vaan läpi. -H1

Seitsemäsluokkalaisten pakollisilla musiikintunneilla H1 painottaa, että jokainen osallistuu kaikkeen toimintaan. Tämä luo sosiaalista turvaa, kun toiminta on kaikille yhteistä ja pakollista, eikä oppilaan tarvitse itse päättää, onko vaikkapa johonkin harjoitteeseen osallistuminen noloa. Myös H1:n mukaan liikkeelle tulee lähteä niin matalalla kynnyksellä, että jokainen pääsee mukaan toimintaan. H1 uskoo, että opettajan oma tausta liikunnan parissa voi madaltaa kynnystä ottaa liikunnallisia elementtejä myös osaksi opetusta.

#### **4.4 Onnistumisen kokemuksia kehollisuuden kautta**

H1:n mukaan musiikinopetuksen luonteeseen kuuluva kehollisuuden läsnäolo on tärkeä tekijä työn mielekkyyden kannalta ja helpottaa opetustyötä. H1 vertaa musiikinopetusta niin sanottuihin lukuaineisiin, joiden opettajat etenkin sähköisten oppimateriaalien käyttöönoton jälkeen kilpailevat oppilaiden huomiosta ja keskittymisestä nettisivujen ja sosiaalisen median kanssa.

Se että se on fyysistä toimintaa niin se tekee siitä, niinku et ei kukaan kerkee sählätä siinä tai et ei pysty kattoo Netflixiä soittaessaan kitaraa vaik haluais, et se tekee tästä työstä helpompaa ja mielekkäämpää se että siinä on koko ajan tavalla tai toisella niit kehollisii elementtei. -H1

H2:lle kehollisuus on musiikinopetuksessa kaiken lähtökohta. Kaikki musiikillinen tekeminen, kuten soittaminen, laulaminen tai liikkuminen ovat kehollista toimintaa. H2 ajattelee oppimista kokonaisvaltaisena tapahtumana, jossa ajattelu, tunteet ja kehon toiminnat yhdistyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. H2 mainitsee myös perusopetuksen opetussuunnitelman, jossa kehollisuus ja toiminnallisuus ovat oppimisen lähtökohtana.

POPS:in oppimiskäsityksen mukaan ”kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia” (POPS 2014, 17). Toiminnallisuus musiikinopetuksessa nähdään oppilaiden musiikillista ymmärrystä ja taitoja kasvattavana sekä kokonaisvaltaista kasvua ja yhteistyökykyä kehittävänä tekijänä (POPS 2014, 42 2).

Se että minä olen kokenut, minä olen tuntenut, minä olen tehnyt, on minusta kaiken lähtökohta sille oppimiselle. -H2

H2:n mukaan kehontietoisuuden lisääminen voi tasoittaa kehossa tapahtuvien muutosten aiheuttamaa myllerrystä läpi elämän, myös murrosiässä. Olennaista on yhteyden säilyminen omaan kehoon. Paras keino ylläpitää yhteyttä kehoon on H2:n mukaan sen aktiivinen käyttäminen. Kehon tuntemusten havainnointia ja niiden tiedostamista voi harjoitella esimerkiksi hengitysharjoituksilla, myös muilla kuin musiikintunneilla. Yläkouluikäisten kanssa H2 on käyttänyt paljon esimerkiksi tennispallohierontaa niin, että tunnin lopuksi pareittain hierotaan paria tennispallolla. Kosketuksen kautta tietoisuus oman kehon olemassaolosta ja rajoista konkretisoituu. Pallo on H2:n mukaan erinomainen väline teini-iässä, jolloin seksuaalisuus herää, epävarmuus muuttuvasta kehosta kasvaa ja kynnys olla toista ihmistä lähellä voi olla suuri. Pallon avulla suoraa kosketusta ei tarvita, ja samalla voidaan harjoitella lähellä olemista ja koskettamista luontevalla ja turvallisella tavalla ilman seksuaalista sävyä.

Että siellä tunnilla turvallisesti voi olla vaikka selät vastakkain, tai että tennispallohierontaa tai käsi kädessä tai ihan niinku tämmösetki niinku että minä oon olemassa toisille tällasena kehona nii vahvistaa varmasti myös sitä omaa tuntemustaki ja hyväksyntää siitä omasta kehosta. -H2

H3 pohtii kehollisuutta musiikinopetuksessa erityisesti murrosikässä tapahtuvien muutosten kautta. H3:n mukaan kehon muutokset voivat olla nuorelle hankala asia, mikä näkyy erityisesti liikunnan tunneilla. Kuten Aalberg & Siimes toteavat, muuttuva keho saattaa tuntua nuoresta vieraalta (Aalberg & Siimes 2007, 34). Nuori voi tuntea itsensä kömpelöksi ja haluaa välttää huomiota (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 34). H3 näkee kehollisen toiminnan edistävän oman kehon hahmottamista ja hyväksymistä ja sitä kautta myönteisen kehonkuvan muodostumista.

Ihana kattoo se muutos siitä seiskaluokkalaisesta sinne ysiluokkalaiseen, joka pääsee jo vähän eroon näistä kaikista asioista, mitä tossa yläkoulun aikana tapahtuu nii sitte huomata semmonen tietynlainen kehopositiivisuus

ja se semmonen hyväksyntä ja sitten huomata kuinka tavallaan se vaikuttaa siihen mieleen sillä nuorella sit ku se on sinut enemmän sen kehonsa kanssa.

-H3

H3:n mielestä myös erilaisten musiikkiliikunnan harjoitusten kautta voi saavuttaa onnistumisen kokemuksia, jotka osaltaan edistävät positiivista suhtautumista omaan kehoon. Esimerkkinä hän käyttää kehorytmiikkaa, jossa harjoituksen eri elementit rakentuvat usein peräkkäin ja päällekkäin. Oivaltamisen iloa syntyy, kun onnistuu yhdistämään palaset.

Huomaat että aaa nyt tää oikee käsi tulee tähän mukaan et mie en mee enää sekasin, tai sit semmonen joka jo sen on heti saman tien handlannu, mut pystyyki laulamaan siihen päälle

--

pannaan rullaamaan joka on tuttu periaatteessa ja sitte onki se kehorytmiikka siinä mukana ja sitte joku nappaa, että sä pystyt tekemään yhen asian lisää, niitä lamppuja syttyy ja ne on herkkuhetkiä aina. -H3

Pieniä tapoja edistää hyvinvointia musiikkiliikunnan keinoin on H1:n mukaan yksinkertaisesti se, että välillä nostaa takapuolta penkistä kesken tunnin ja saa sykkeen nousemaan ja veren kiertämään. Liikkuminen edistää sekä fyysistä että psyykkistä hyvinvointia (Lehmuskallio & Toskala 2018). Tärkeintä hyvinvoinnin edistämisen kannalta on kuitenkin onnistumisen kokemusten tarjoaminen musiikintunneilla.

Et oppilaalle tulee semmonen olo et saa kiinni siitä asiasta mitä tehdään ja saa onnistumisen kokemuksii nii se on sitä korkeinta hyvinvointia, mitä koulu voi tarjota. -H1

Olennaista onnistumisen kokemusten saavuttamisessa on lähteä liikkeelle niin helposta tehtävästä, että aivan jokainen oppilas pystyy siitä suoriutumaan. Vähitellen haastavuutta voi lisätä, mutta kenellekään ei pitäisi tulla heti aluksi tunnetta, että ei pysty tai osaa. Musiikintunneilla on H1:n mukaan valtavasti mahdollisuuksia tarjota onnistumisen kokemuksia ja se on myös opettajan velvollisuus. Oppilaiden kohtaaminen yksilöllisesti on oiva mahdollisuus antaa myönteistä palautetta ja sitä kautta vahvistaa oppilaan myönteistä minäkäsitystä. Myös Hurme & Kyllönen (2014) esittävät, että positiivinen palaute on nuoren myönteisen minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen kannalta tärkeää.



Kasvattajan tehtävänä onkin mahdollistaa onnistumisia ja huomioida niitä myönteisellä palautteella. (Hurme & Kyllönen 2014, 105–106.)

Myös H3 näkee onnistumisen kokemukset olennaisina nuoren hyvinvoinnin edistämisen kannalta. Musiikintunnilla on mahdollista saavuttaa paljon ja ylittää itsensä. Opettajan on ensiarvoisen tärkeää muistaa antaa aiheesta positiivista palautetta ja huomioida onnistumisia. Musiikkiliikunnan kontekstissa H3:n mukaan on helppo luoda monia vaikeustasoja ja sitä kautta tarjota mahdollisuuksia onnistumisiin eri tasoisille oppijoille.

Kun nuoret on tosi tosi kehu perään niinku kaikki, se on aivan sama oletko vitosen oppilas vai kymppin oppilas vai mikä ikinä oletkaan -- niin se kehu minen ja se semmoinen että saavutat jotain ja muistat sen sanoa niin se on äärettömän tärkeä, sen näkee oikein niinku ne silleen sulaa sinun edessä kun aiheesta, ei turhaan mutta aiheesta kehuu. -H3

H2 pohtii musiikkikasvatuksen merkitystä hyvinvoinnin edistäjänä erityisesti musiikin kokonaisvaltaisen luonteen kautta. Musiikissa yhdistyvät monet aistit, vuorovaikutus ja tunteet ja sen vuoksi musiikilla on H2:n mukaan kaikki mahdollisuudet tukea hyvinvointia. Kuten Lilja-Viherlampi (2007) toteaa, musiikillinen toiminta tarjoaa mahdollisuuksia yhteenkuuluvuuteen, kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen (Lilja-Viherlampi 2007, 215–216).

Musisoidessa just se semmonen yhteys toisiin ihmisiin ja porukkaan kuullu minen ja näkyväksi tuleminen ja kuulluksi tuleminen ja niinku semmonen että nehän ne sen musiikin parhaimpia keinoja on siihen hyvinvoinnin edistämiseen, että mä oon olemassa muille. -H2

Musiikki oppiaineena tarjoaa mahdollisuudet yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksiin (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 35). Yhdessä toimiminen ja yhteenkuuluvuuden tunteet lisäävät osallisuuden kokemuksia ja sitä kautta hyvinvointia (Huhtinen-Hildén & Isola 2019, 2). Musiikissa ryhmänä toimiminen voi edistää hyvinvointia juuri näiden yhteisten onnistumisen kokemusten kautta. H1:n mukaan musiikki oppiaineena on otollinen ryhmäytymisen ja ryhmähengen luomiseen.

Ryhmäytyminenhan tarkoittaa sitä et tulee hyviä kokemuksia sillä porukalla yhdessä ja musiikissa on aika tosi paljon sellasia asioita mistä näitä kokemuksia voi oppilaille antaa. -H1

Kuten Huhtinen-Hildén ja Isola (2018) esittävät, ihminen voi saavuttaa merkityksellisyyden kokemuksia luovan ilmaisun ja hyväksytyksi tulemisen kautta (Huhtinen-Hildén & Isola 2018, 8, 11). H2:n mukaan musiikkiliikunnallisen toiminnan kautta tapahtuva nähdyksi tuleminen voi olla aivan erityislaatuista. Kun välistä puuttuu esimerkiksi instrumentti, on ilmaisu jollakin tavalla paljaampaa ja sitä kautta myös saavutettu hyväksyntä syvempää.

## **5 Pohdinta**

Tässä luvussa palaan tutkimukseni teoreettisiin lähtökohtiin ja tarkastelen tutkimukseni tuloksia niiden valossa. Pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta metodikirjallisuuden pohjalta sekä esittelen joitakin jatkotutkimusaiheita.

## 5.1 Johtopäätökset

Tulosten tulkinnalla tarkoitetaan analyysin pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä, niiden merkitysten jäsentämistä ja pohtimista. Tuloksien pohdinnassa tuon esille, miten ja missä tutkimuskysymyksiin tai -ongelmiin on vastattu sekä pyrin selkiyttämään tulosten pääkoh-  
tia. (Hirsjärvi ym. 2007, 224–225.)

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Millaisia musiikkiliikunnan työtapoja haastateltavat yläkoulun musiikinopettajat käyttävät opetuksessaan?
2. Miten musiikkiliikunta osana musiikinopetusta voi haastateltavien opettajien mukaan tukea nuoren hyvinvointia?

Kehollisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on kokonaisvaltainen olento, jonka aistit, tunteet, ajattelu ja keholliset kokemukset ovat kietoutuneet toisiinsa. Ihminen oppii kehonsa kautta ja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Anttila 2013; Juntunen 2017.) Musiikkiliikunnassa musiikin kokemisen ja oppimisen nähdään tapahtuvan juuri kehollisen toiminnan kautta (Juntunen 2010). Haastattelujen perusteella kehorytmiikka oli yleisin musiikinopettajien käyttämä musiikkiliikunnan työtapana. Kehorytmien avulla voidaan harjoitella musiikillisen yhteistoiminnan kannalta välttämättömiä taitoja, kuten yhteistä pulssia ja rytmin hahmottamista. Opettajat käyttivät paljon esimerkiksi rumpukomppien opettelua ensin kehorytmeihin. Goodkinin (2002) mukaan rytmit on helpompi siirtää soitimiin, kun niitä on ensin tutkinut oman kehon kautta (Goodkin 2002). Kehonhallinta, koordinaatiokyky ja sitä kautta soittamisessa vaadittavat motoriset taidot kehittyvät kehollisen toiminnan kautta (Juntunen 2020, 41–42).

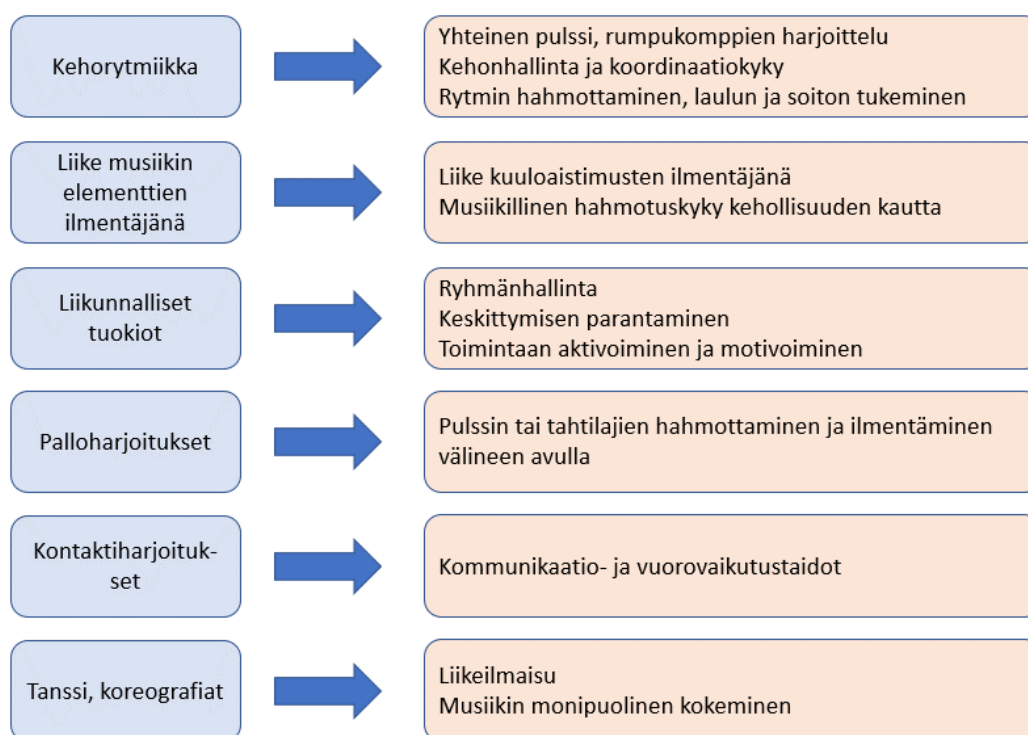
Liikunnalliset tuokioiden lomassa parantavat oppilaiden keskittymiskykyä ja opetukseen osallistumista (Anttila ym. 2019; Lehmuskallio & Toskala 2018.) Tutkielmani tulosten perusteella musiikkiliikuntaa voidaan käyttää paitsi pedagogisena työtapana, myös levottoman luokan energian purkamiseen tai vastaavasti passiivisen luokan energiatasojen nostamiseen.

Liikettä voidaan käyttää myös ilmentämään musiikin eri elementtejä. Haastatteluissa yksi opettaja kertoi harjoituksesta, jossa oppilaat tekivät tietyn liikkeen kuullessaan duurisoinnun ja tietyn liikkeen kuullessaan mollisoinnun. Tällöin liike toimii kuuntelun

ilmentämisen välineenä ja oppilaat näyttävät sen avulla, miten he ymmärtävät kuulemansa musiikin (Juntunen 2020, 41).

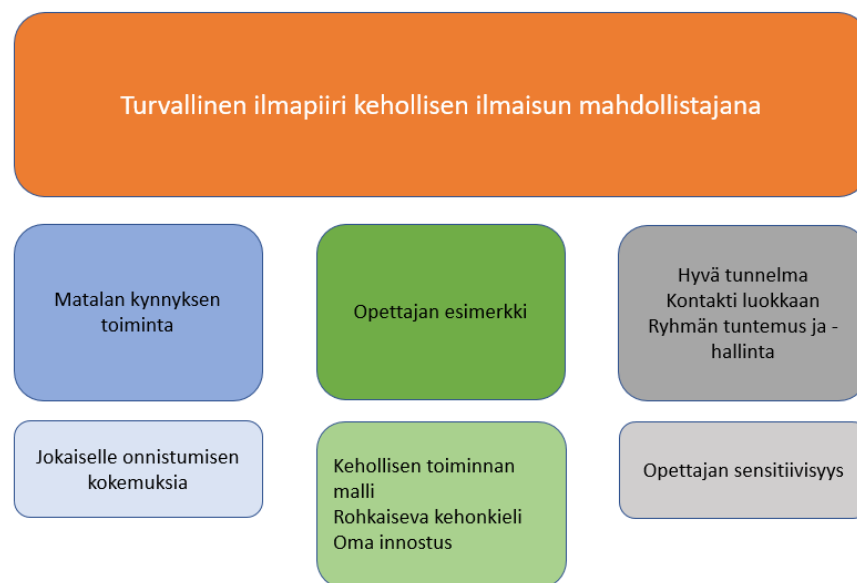
Liike ja erilaiset välineet, kuten pallot, voivat niin ikään toimia tahtilajien tai pulssin opettelussa. Oppilaita voidaan pyytää esimerkiksi pomputtamaan palloa aina tahdin ensimmäisellä iskulla musiikin soidessa. Erilaiset välineet voivat tarjota myös turvallisen tavan harjoitella kosketusta. Tennispallohieronta oli yhden opettajan mukaan erinomainen tapa ottaa kontaktia ikätoveriin ja harjoitella luontevaa lähellä olemista ja koskettamista ilman seksuaalista sävyä.

Musiikillisessa toiminnassa yhteys toisiin ja yhdessä tekeminen ovat suuria voimavaroja. Yhteissoitossa tarvitaan toisten kuuntelua, katsekontaktia ja kommunikaatiota. Musiikkiliikuntaa voidaan käyttää kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Esimerkiksi kontaktin ottaminen toiseen liikkeellisten harjoitusten avulla voi tarjota turvalliset raamit kohtaamisen ja kommunikaation harjoitteluun. Kontaktiharjoituksissa voidaan käyttää myös esimerkiksi palloja tai hernepusseja kontaktin välineenä. Seuraavassa kaaviossa hahmottelen opettajien käyttämiä työtapoja ja niiden pedagogisia tavoitteita.



**Kuvio 1: Musiikkiliikunnan harjoitukset haastateltavien opettajien vastauksissa.**

Opettajan rooli kehollisen toiminnan esimerkkinä nähtiin merkittävänä musiikkiliikunnallisen tekemisen näkökulmasta. Opettajan oma asenne ja innostus ovat olennaisia oppilaiden motivoimisen kannalta. Kehollisen ilmaisun, kuten kaiken luovan toiminnan ja oppimisen edellytyksenä on turvallinen ilmapiiri, jossa kukaan ei tunne joutuvansa naurunalaiseksi (Juntunen 2010). Murrosikäiselle kehon muutokset voivat olla hämmentäviä ja jopa ahdistavia (Aalberg & Siimes 2007, 68). Opettajalta vaaditaan tuntosarvia ja herkkyyttä aistia luokan ilmapiiriä ja tarjota kaikille turvallinen tila tehdä ja toimia (Lilja-Viherlampi 2007; Hurme & Kyllönen 2014). Omalla esimerkillään ja osallistumisellaan harjoituksiin yhtenä ryhmän jäsenenä opettaja voi rohkaista oppilaita keholliseen ilmaisuun. Aluksi musiikkiliikunnan harjoituksia voi tehdä esimerkiksi silmät kiinni tai selin muihin, jolloin kukaan ei joudu yksin toisten katseen alle. Tarpeeksi matalan kynnyksen tehtävät tarjoavat kaikille mahdollisuuden osallistua ja onnistua. Hyvä kontakti luokkaan, ryhmän tuntemus ja hallinta auttavat turvallisen ilmapiirin luomisessa sekä oppilaiden motivoimisessa mukaan toimintaan.



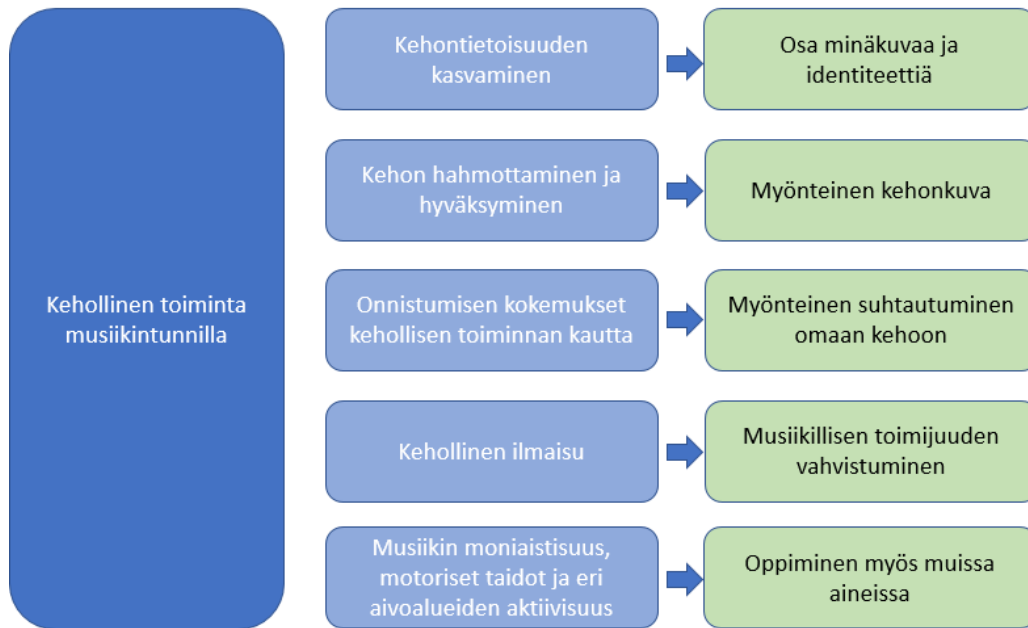
**Kuvio 2: Turvallinen ilmapiiri kehollisen ilmaisun mahdollistajana**

Nuorten hyvinvoinnista puhuttaessa haastatellut opettajat tunnistivat oman asemansa musiikin ammattilaisina ja ulkopuolisina tarkkailijoina, jotka eivät voi puhua nuorten kokemuksista heidän puolestaan. Kuitenkin kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että

musiikinopetuksella on runsaasti mahdollisuuksia olla tukemassa nuoren hyvinvointia. Erityisesti musiikin kokonaisvaltainen luonne nähtiin hyvinvoinnin edistämistä mahdollistavaksi tekijäksi. Musiikki tarjoaa kokonaisvaltaisia kokemuksia ja tekemisen iloa sekä mahdollisuuksia osallistua ja onnistua (Lilja-Viherlampi 2007, 215–216).

Juuri onnistumisen kokemusten mahdollistaminen ja henkilökohtaisen, myönteisen palautteen antaminen nousi haastatteluissa merkittävimmäksi tekijäksi nuoren hyvinvoinnin tukemisen kannalta. Myönteinen palaute vahvistaa nuoren myönteisen minäkuvan kehittymistä, mikä puolestaan edistää hyvinvointia (Hurme & Kyllönen 2014, sivut). Haastattelvat opettajat kokivat musiikinopetuksen mahdollistavan eri haastetasojen luomisen ja onnistumisen kokemusten tarjoamisen eri tasoisille oppijoille. Musiikkiliikunnassa kehollisen toiminnan kautta on mahdollista saavuttaa onnistumisen kokemuksia, jotka edistävät nuoren myönteistä suhtautumista omaan kehoon.

Murrosikäisen suhde omaan kehoon voi olla ristiriitainen tai etäinen, ja muuttuva keho voi aiheuttaa hämmennystä (Hairo-Lax & Muukkonen 2013). Haastattelujen mukaan kehon käyttäminen eri tavoin musiikintunneilla voi auttaa säilyttämään yhteyden omaan kehoon ja sen tuntemuksiin muutostenkin keskellä. Lisääntynyt kehontuntemus edistää myönteisen kehonkuvan kehittymistä ja sitä kautta myös kokonaisvaltaista hyvinvointia. Suurin osa yläkoululaisen koulupäivästä kuluu pulpetin ääressä istuessa, ja musiikintunnit ovatkin tärkeitä mahdollisuuksia pitää yllä yhteyttä omaan kehoon toiminnallisuuden keinoin. Kehontuntemusta voi kuitenkin harjoitella esimerkiksi hengitysharjoituksilla myös muualla, kuin musiikintunneilla.



**Kuvio 3: Kehollinen toiminta musiikintunnilla**

Kehollisuus musiikinopetuksessa nähtiin tärkeänä työn mielekkyyden kannalta. Musiikinopetuksen toiminnallinen luonne edesauttaa läsnäoloa hetkessä ja yhteisen tekemisen kautta on helpompi saavuttaa ryhmähenkeä, yhteenkuuluvuutta ja kontaktia oppilaisiin. Keho nähdään musiikissa kaiken tekemisen, kuten soittamisen ja laulamisen edellytyksenä (esim. Juntunen 2017, 118). Keholliset elementit ovat siis jollakin tapaa läsnä musiikin tekemisessä ja kokemisessa, mutta varsinainen musiikkiliikunnan opetus on yläkoulun musiikinopetuksessa haastattelujen mukaan varsin pienessä osassa. Kuten myös Juntunen (2009) esittää, kouluissa musiikkia opetetaan usein suurille ryhmille ahtaissa tiloissa ja rajallisten tuntimäärien puitteissa, mikä voi olla haasteena liikunnallisen toiminnan kannalta (Juntunen 2009, 254). Tutkielmassani tarkastelemat musiikkiliikunnan mahdollisuudet hyvinvoinnin edistämiseen koulukontekstissa ovat siten myös sangen rajalliset.

Musiikillisen toiminnan kautta syntyvät yhteenkuuluvuuden tunteet ovat usein nuorille merkittävä hyvinvointia tukeva tekijä musiikintunneilla (Hairo-Lax & Muukkonen 2013). Nuorelle vertaissuhteet ja ikätovereiden hyväksyntä on tärkeää (Nurmi ym. 2009, 130–131; Aalto-Setälä ym. 2021). Kehollisen toiminnan kautta saavutettava hyväksyntä voi olla jollakin tapaa vielä syvempää, kun instrumenttina ja ilmaisuvälineenä toimii oma

keho. Tällaiset kehollisen ilmaisun kautta saavutettavat hyväksynnän kokemukset voivat olla merkittäviä minuuden rakentumisen tekijöitä.

Musiikkiliikunnalla voi olla tärkeä rooli yhdenvertaisuutta edistävänä musiikillisen toiminnan muotona. Oman kehon kautta musiikin oppiminen, kokeminen ja ilmaisu on kaikille mahdollista taloudellisesta tilanteesta, musiikillisista taidoista ja kyvyistä tai kehon ominaisuuksista huolimatta. Musiikkiliikunta tarjoaa siis väylän oman muusikkouden toteuttamiseen ja ilmentämiseen myös niille, joilla ei välttämättä ole mahdollisuuksia esimerkiksi musiikkiharrastukseen.

## 5.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on mahdollisuudet suunnitella ja toteuttaa tutkimusta joustavasti. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista on avoimuus tutkimuksen kaikissa vaiheissa sekä tutkimusprosessin tarkka kuvaus. Erilaiset tutkimusprosessin aikana tehdyt valinnat esimerkiksi tutkimusmenetelmiin tai aineiston rajaamiseen liittyen on syytä raportoida ja perustella lukijalle. Aineiston analyysin ja tulosten tulkinnan taustalla tehtyjen päätösten tulee olla läpinäkyviä. Henkilöiden, paikkojen tai tapahtumien kuvausten ja niiden pohjalta tehtyjen tulkintojen on oltava uskottavia ja yhteensopivia luotettavuuden saavuttamiseksi. Toisin sanoen olen pyrkinyt tutkimustekstissäni kuvaamaan sekä tutkimuskäytänteitä, että tutkimuskohdetta mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 227–228; Eskola & Suoranta 2008, 20, 210.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on syytä pohtia tutkijan roolia suhteessa tutkimuksen aiheeseen ja toteutukseen. Tutkijan muodostamien tulkintojen taustalla vaikuttavat aina aikaisemmat tiedot, arvot ja asenteet, joiden tunnistaminen ja tunnustaminen on tärkeää. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuutta synnyttää tutkijan kyky reflektoida omia esioletuksiaan ja arvostuksiaan ja niiden merkitystä tutkimuksen kannalta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157; Juhila 2021; Eskola & Suoranta 2008, 17–18.) Seuraavaksi pohdinkin omaa suhdetani tutkimuksen aiheeseen, omaa ihmiskäsitystäni ja ennakko-oletuksiani sekä niiden mahdollisia vaikutuksia tutkimustyöhön.

Ihmisen kokonaisvaltaisuus on laajalti tunnustettu ja jo opetussuunnitelman tasolla tiedetty asia. Oma ihmis- ja oppimiskäsitykseni pohjautuu juuri kokonaisvaltaiseen



ajatteluun aistivasta, tuntevasta ja kokevasta ihmisestä. Oppimiseen ja hyvinvointiin liittyvät seikat ovat monisyisesti yhteydessä toisiinsa ajattelun, tunteiden, kehollisten kokemusten ja vuorovaikutuksen kautta. Iän ja tiedon karttuessa olen alkanut ymmärtää itseäni paremmin kehollisena olentona, nähdä ja tunnistaa kehoni tarpeet ja voimavarat sekä merkityksen minuuteni rakennuspalana. Keho on ollut aiemmin väline jonkin toiminnan toteuttamiseen, nyt koen kehon lähtökohtana maailmassa olemiseen, tuntemiseen, ajatteluun ja oppimiseen.

Henkilökohtaiset kokemukseni musiikkiliikunnasta ovat olleet omaa hyvinvointiani edistäviä. Olen kokenut, että musiikin aistiminen, ilmentäminen ja tulkitseminen kehon kautta ovat tuottaneet voimakkaita mielihyvän kokemuksia. Olen saanut tuntea osallistuvani musiikkiin aivan erityisellä lailla läheisemmin omana itsenäni, kuin esimerkiksi soittaessani jotakin instrumenttia. Motivaationi tutkia aihetta kumpusikin omista myönteisistä kokemuksistani ja halusta tutkia aihetta laajemmin. Osaltaan myönteiset ennakkokäsitykseni ovat mahdollisesti ohjanneet ajatteluani, valintojani ja tulkintojani tutkimuksen edetessä, vaikka olenkin pyrkinyt objektiivisuuteen. Olen kuitenkin pyrkinyt avoimuuteen myös omista käsityksistäni poikkeavien tulosten tulkinnessa ja raportoinnissa.

Toinen tutkimuskysymykseni olettaa, että musiikkiliikunnan ja hyvinvoinnin välillä on jonkinlainen yhteys, ja tarkoituksenani oli selvittää, millainen yhteys voisi olla. Pyrin kuitenkin olemaan avoin myös sellaiselle vaihtoehdolle, ettei tällaista yhteyttä haastateltavien mielestä välttämättä ole. Haastattelutilanteessa pyrin lähestymään aihetta avoimesti ja antamaan tilaa haastateltavien omille tulokulmille. Kaikki haastateltavat puhuivatkin sekä yleisemmin musiikin oppiaineen mahdollisuuksista edistää hyvinvointia, että vaihtelevasti juuri musiikkiliikunnan näkökulmasta.

Koska en tuntenut haastateltavia etukäteen, varauduin siihen, että haastattelut voivat olla hyvin erilaisia, eivätkä haastateltavat välttämättä tarkastele aiheita samoista näkökulmista. Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä Zoom-sovelluksen kautta, mikä on pandemian aikana keväästä 2020 lähtien yleistynyt merkittävästi. Etäyhteyden välityksellä vuorovaikutus saattaa olla jäyhempää ja esimerkiksi kasvojen ilmeiden tai äänenpainojen tunnistaminen ruudun välityksellä ei välttämättä ole samalla tasolla, kuin kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa. Kuitenkaan tarkoituksenani ei ollut analysoida sitä tapaa, jolla haastateltavat aiheesta puhuivat, vaan asiasisältöä, joten koin etäyhteyden riittäväksi informaation välittämisen tavaksi. Kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa spontaania keskustelua ja jouhevampaa vuorovaikutusta olisi saattanut helpommin syntyä. Koin

kuitenkin haastattelutilanteet melko luonnollisiksi ja rennoiksi tilanteiksi ja kommunikation riittävän sujuvaksi luotettavan aineiston keräämisen kannalta.

Hyvinvointia ei ollut määritelty etukäteen haastattelutilanteessa, sillä halusin nimenomaan saada selville, miten haastateltavat itse mieltävät musiikin ja musiikkiliikunnan suhteen hyvinvointiin. En halunnut antaa liikaa valmiita ajatuksia tai johdatella haastateltavia tietynlaisiin vastauksiin. Myöskään musiikkiliikuntaa ei ollut mitenkään erityisesti määritelty, sillä pyrin juuri haastateltavien vastausten pohjalta hahmottamaan myös heidän käsityksiään siitä, mitä musiikkiliikunta yläkoulussa voi tarkoittaa ilman, että heillä olisi paineita vastata tietyllä tavalla toteuttaakseen joitain ennakko-oletuksia.

Validiteetin tai validiuden (*pätevyyden*) käsitteen käyttöä kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kritisoitu ennen kaikkea sen vuoksi, että alun perin käsite on kehitetty vastaamaan kvantitatiivisen tutkimuksen kysymyksiin luotettavuudesta. Yksinkertaisuudessaan sillä kuitenkin tarkoitetaan tutkimuksen kykyä tutkia sitä, mitä on tarkoituskin. (Hirsjärvi ym. 2007, 226–227; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Tutkimuksen validiteetti voidaan jakaa sisäiseen validiteettiin, eli johdonmukaisuuteen teoreettisten lähtökohtien, käsitteellisten määrittelien sekä menetelmällisten ratkaisujen välillä, ja ulkoiseen validiteettiin, jolla tarkoitetaan aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen välistä yhteyttä (Eskola & Suoranta 2008, 213). Tutkielmani tarkoituksena oli tutkia musiikkiliikuntaa yläkoulun musiikinopetuksessa ja sen mahdollisuuksia nuoren hyvinvoinnin edistämiseen opettajien näkökulmasta. Tutkielmani pystyi vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja -tehtävään. Luotettavuutta lisää tutkimuksen avoin ja yksityiskohtainen raportointi, jossa olen totuudenmukaisesti kertonut tutkimusprosessin etenemisestä ja sen eri vaiheista sekä niihin liittyvistä valinnoista.

### **5.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Tässä tutkielmassa tarkastelin musiikkiliikuntaa osana yläkoulun musiikinopetusta ja sen mahdollisuuksia edistää nuoren hyvinvointia. Tutkielmani toteutettiin opettajien haastattelututkimuksena, jolloin näkemykset nuorten hyvinvoinnista tulivat opettajilta. Tulevaisuudessa olisikin mielekästä tutkia aihetta juuri nuorten itsensä näkökulmasta. Toimintatutkimuksilla, joissa toteutetaan musiikkiliikunnallinen jakso koulun musiikintunneilla ja pyydetään sen jälkeen oppilaita kertomaan kokemuksistaan voisi antaa arvokasta tietoa sekä oppimisen että hyvinvoinnin kokemuksista musiikkiliikunnan kontekstissa.

Erityisesti haluaisin tutkia musiikkiliikunnan kautta syntyviä tunnekokemuksia ja musiikkiliikuntaa tunneilmaisun välineenä nuorilla.

Musiikkiliikuntaa ja erityisesti Dalcroze-pedagogiikkaa on tutkittu erityisesti erityisten tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettamisessa (Sutela 2020; Sutela, Juntunen & Ojala 2020; Sutela, Juntunen & Ojala 2016; Kivijärvi, Sutela & Ahokas 2016). Haluaisin tutkia, voiko musiikkiliikunnalla olla yhdenvertaisuutta edistäviä merkityksiä myös muualla, kuin erityispedagogiikan saralla. Olen opiskellut ja opettanut musiikkia niin sanotusti tavallisissa ryhmissä, joiden oppilailla ei ole erityisen tuen tarpeita. Vaikka tavoitteena on tarjota kaikille mahdollisuuksia kehittyä musiikillisissa taidoissa ja itseilmaisussa, löytyy jokaisesta ryhmästä oppilaita, jotka jäävät helpommin syrjään, eivätkä ainakaan näkyvästi pääse toteuttamaan potentiaaliaan musiikillisina toimijoina. Haluaisin tutkia, tarjoaako musiikkiliikunnallinen toiminta myös niin sanotusti tavallisessa yläkoulun tai lukion luokassa mahdollisuuksia musiikilliseen itseilmaisuuksiin ja musiikin tekemiseen yhdenvertaisesti katsomatta musiikilliseen kyvykkyyteen tai esimerkiksi soitto- tai laulutaitoon ja sitä kautta oppimisen ja onnistumisen kokemuksia erilaisille oppijoille.

Musiikkiliikunnan mielletään olevan usein osa erityisesti lasten musiikkikasvatusta (mm. Juntunen 2020). Halusin tässä tutkielmassa ottaa näkökulmaksi juuri yläkouluikäiset nuoret, sillä minua kiinnosti, millaisia mahdollisuuksia musiikkiliikunnalla on teini-ikäisten oppilaiden musiikkikasvatuksessa. Nuoret ovat myös jatkotutkimusaiheena mielestäni tutkimuksen arvoinen, sillä käsitykseni mukaan kehollisen oppimisen mahdollisuuksia voisi hyödyntää yläkoulun ja lukion opetuksessa vielä enemmän. Usein leikki ja liike jäävät musiikinopetuksessa vähemmälle yläkoulussa, kun opetus painottuu enemmän esimerkiksi instrumenttien hallintaan. Kuitenkin luokat ja oppimisympäristöt kouluissa ovat yhä moninaisempia, ja oppimisen ja onnistumisen kokemusten mahdollistaminen erilaisille oppijoille vaatii monia erilaisia keinoja ja työtapoja. Tässä musiikkiliikunnalla voisi olla tärkeä rooli.

Tutkielmani perusteella kehollinen toiminta musiikintunnilla ja kehon monipuolinen käyttäminen voivat tukea kehontietoisuuden lisääntymistä ja yhteyden säilymistä omaan kehoon myös murrosiän muutosten keskellä. Minäkuva ja käsitykset itsestä ovat olennainen osa kokonaisvaltaista hyvinvointia. Jatkotutkimusaiheena juuri musiikkiliikunnan yhteys kehonkuvan muodostumiseen olisi mielenkiintoinen. Laadullisella tapaustutkimuksella voitaisiin tutkia, millainen musiikkiliikunnallinen toiminta tuottaa nuorille

myönteisiä tunteita ja onnistumisen kokemuksia ja millainen yhteys niillä oli nuoren käsityksiin itsestään ja omasta kehostaan.

Olen itse opiskellut ja opettanut musiikkiliikuntaa hyvin homogeenisissä ryhmissä, joissa kaikki tai suurin osa ryhmän jäsenistä on monen kehollisen ominaisuutensa puolesta normien mukaisia, esimerkiksi valkoisia ja vammattomia. Moninaisuuden ja marginaalisten kehojen teema on mielestäni mielenkiintoinen ja tutkimisen arvoinen musiikkikasvatuksen kentällä. Voiko musiikkiliikunta tarjota yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua oppimiseen, kokemiseen ja ilmaisemiseen erilaisille kehoille? Miten erilaiset kehot näkyvät musiikinopetuksessa? Keho on musiikintunneilla väline kaikkeen tekemiseen, kuten soittamiseen ja laulamiseen. Miten musiikkikasvattaja voi huomioida kehojen moninaisuuden ja tarjota yhdenvertaisuutta tukevia toimintamalleja musiikintunneilla?

## Lähteet

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. 1999/2007. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Aalto-Setälä, T., Suvisaari, J., Appelqvist-Schmidlechner, K. & Kiviruusu O. 2021. Pandemia ja nuorten mielenterveys - Kouluterveyskysely 2021. Tutkimuksesta tiiviisti 55/2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.
- Abril, C. R. 2011. Music, movement and learning. Teoksessa R. Colwell & P. Webster (toim.) MENC Handbook of Research on Music Learning. Vol. 2. New York: Oxford University Press. 92–129.
- Altenmüller, E. & Schlaug, G. 2012. Music, Brain, and Health: Exploring Biological Foundations of Music's Health Effects. Teoksessa R. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (toim.) Music, Health, & Wellbeing. New York: Oxford University Press. 12–24.
- Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluuyhteisössä. Acta Scenica 37. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/42322>
- Anttila, E. 2021. Tasa-arvo peruskoulun taidekasvatuksessa: Avaimia kestäviin ratkaisuihin. Musiikkikasvatus, 24(2), 104–126. <https://sites.uniarts.fi/fi/web/fjme/>
- Anttila, E., Jaakonaho, L., Kantomaa, M., Siljamäki, M. & Turpeinen, I. 2019. Tanssi liikuttaa. ArtsEqual toimenpidesuositus. 1/2019. [https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/PB\\_Tanssi+liikuttaa+1\\_2019/d27f1e7d31b8-4727-9aff-18499dd90539](https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/PB_Tanssi+liikuttaa+1_2019/d27f1e7d31b8-4727-9aff-18499dd90539).
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Tuisku, K., Tamminen, N., Nordling, E. & Solin, P. 2016. Mitä on positiivinen mielenterveys ja kuinka sitä mitataan? Suomen lääkärilehti, 71 (24), 1759–1764. <http://www.fimnet.fi/cl/laakarilehti/pdf/2016/SLL242016-1759.pdf>. Luettu 15.6.2022.
- Aulos, J. 2017. Orff-pedagogiikka yläkoulussa ja lukiossa. Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Bowman, W. 2004. Cognition And The Body: Perspectives from Music Education. Teoksessa L. Bresler (toim.) Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 29–50.

- Burger, B., Saarikallio, S., Luck, G., Thompson, M. R., & Toiviainen, P. 2013. Relationships Between Perceived Emotions in Music and Music-induced Movement. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 30(5), 517–533. <https://doi.org/10.1525/mp.2013.30.5.517>
- Dick, D. M. & Mustanski, B. S. 2006. Pubertal Development and Health-Related Behavior. Teoksessa L. Pulkkinen, J. Kaprio & R. J. Rose (toim.) *Sosioemotionaalinen Kehitys ja Terveystieteet Nuoruudesta Täysikäisyyteen*. New York: Cambridge University Press. 108–125
- Ervasti, M. 2003. Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen. Musiikillinen keksintä osana sovellettua Orff-pedagogiikkaa. Lisensiaattintyö. Oulun yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Forss, T. 2000. Kehorytmiikka Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena, oppimisprosessina ja opetusmateriaalina. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Fortuna, S. 2017. Embodiment, sound and visualization: A multimodal perspective in music education. *Zbornik radova Akademije umetnosti*, (5), 120–131.
- Goodkin, D. 2002. *Play, Sing and Dance. An Introduction to Orff Schulwerk*. Miami: Schott Music Corporation.
- Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. 2013. Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena. *Musiikkiterapeuttinen näkökulma. Musiikkikasvatus*, 16 (1), 29–46.
- Helakorpi, S. & Kivimäki H. 2021. Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2021: Iso osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä - yksinäisyyden tunne on yleistynyt. Tilastoraportti 30/2021, 17.9.2021. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091446139>. Luettu 20.3.2022.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hotanen, J. 2010. Merleau-Ponty ja ruumiillinen subjekti. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.), Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus. 134–150.
- Huhtinen-Hildén, L. & Isola, A-M. 2019. Luova ryhmätoiminta lisää hyvinvointia. Tutkimuksesta tiiviisti 13, Huhtikuu 2019. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137914/URN\\_ISBN\\_978-952-343-329-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/137914/URN_ISBN_978-952-343-329-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Luettu 17.6.2022.
- Huhtinen-Hildén, L. & Isola, A-M. 2018. Luovuus osallisuuden tukena – luovan ryhmätoiminnan malli. Teoksessa L. Huhtinen-Hildén & M. Lamppu (toim.) Ilmaisua, leikillisyyttä ja luovaa toimintaa ryhmässä. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisuja. 8–13.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. 2014. Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., Ketotokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpapereita 33/2017. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0>. Luettu 10.6.2022.
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Liukkonen, J. 2009. Koulun liikuntakasvatus oppimisvalmiuksien luojana sekä lasten kasvun ja kehityksen tukena. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) Taide ja taito - kiinni elämässä! Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2009. Helsinki: Opetushallitus. 49–54.
- Janhunen, K.-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Dissertations in Social Sciences and Business Studies 52. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>. Luettu 30.3.2021.

- Juntunen, M-L. 2010. Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa M-L. Juntunen & S. Perkiö & I. Simola-Isaksson Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro. 18–27.
- Juntunen, M.-L. (1999) Dalcroze-rytmiikka – kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa. Lisensiaatintyö. Oulun yliopisto.
- Juntunen, M-L. 2004. Embodiment in Dalcroze Eurhythmics. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Juntunen, M-L. 2017. Embodiment in music teaching and learning. Musiikkikasvatus, 20, 1, 117–126.
- Juntunen, M-L. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Johdatus musiikkikasvatukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME ry. 245–257.
- Juntunen, M-L. 2020. Ways to enhance embodied learning in Dalcroze-inspired music education. International Journal of Music in Early Childhood 15 (1), 39–59.
- Kivijärvi, S., Sutela, K. & Ahokas, R. 2016. A conceptual discussion of embodiment in special music education: Dalcroze Eurhythmics as a case. Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy. Special Issue 8 (2), 169–178. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54209/7approaches822016kivijarvi20161211.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 6.6.2022.
- Koivumäki, P. 2020. Kehollisuuden ulottuvuudet Lauri Rauhalan holistisessa ihmiskäsityksessä - esimerkkinä addiktio. Psykoterapia, 39(4), 318-332. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/74220/Final\\_Draft\\_Kehollisuuden\\_ulottuvuudet\\_Lauri\\_Rauhalan\\_ihmisk%25C3%25A4sityk-sess%25C3%25A4\\_esimerkkin%25C3%25A4\\_additkio.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/74220/Final_Draft_Kehollisuuden_ulottuvuudet_Lauri_Rauhalan_ihmisk%25C3%25A4sityk-sess%25C3%25A4_esimerkkin%25C3%25A4_additkio.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Luettu 10.6.2022.
- Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. 2006. Emotion Regulation and Well-Being. Teoksessa L. Pulkkinen, J. Kaprio & R. J. Rose (toim.) Sosoemotional Development and Health from Adolescence to Adulthood. New York: Cambridge University Press. 197-208.



- Kuhmonen, P. 1994. Kehollisuudesta Merleau-Pontyilla. Teoksessa T. Laine (toim.) Ihmisen mallit. Symposiumi filosofisesta antropologiasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 44–66.
- Kuoppamäki, A & Vilmilä, F. 2017. ”Musta tuntui, että mulla on ohjat” – nuoret musiikillisen toimijuuden sanoittajina. Nuoristotutkimus 35 (1–2), 5–25. Saatavilla: [https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6012/nuorisotutkimus1\\_2\\_2017kuoppamakivilmilavalmis.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6012/nuorisotutkimus1_2_2017kuoppamakivilmilavalmis.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Luettu 2.6.2022.
- Kuula, A. 2008. Tutkimusetiikka. Helsinki: Vastapaino.
- Krause, A. E., Davidson, J. W., & North, A. C. 2018. Musical Activity and Well-being: A New Quantitative Measurement Instrument. Music Perception: An Interdisciplinary Journal 35(4), 454–474. <https://www.kjstor.org/stable/26417420>
- Laiho, S. 2002. Musiikki nuorten kehityksen ja psyykkisen itsesäätelyn tukena. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, L. 2017. Taide, taiteellinen toiminta ja Nuorten hyvinvointi. Teoksessa K. Lehikoinen & E. Vanhanen (toim.) Taide ja hyvinvointi: Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen. Kokos 1. Helsinki: Taideyliopisto. [https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7104/Kokos\\_1\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7104/Kokos_1_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Luettu 23.6.2022.
- Lehikoinen, K. & Vanhanen, E. 2017. Johdanto. Teoksessa K. Lehikoinen & E. Vanhanen (toim.) Taide ja hyvinvointi: Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen. Kokos 1. Helsinki: Taideyliopisto. [https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7104/Kokos\\_1\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7104/Kokos_1_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Luettu 23.6.2022.
- Lehmuskallio, M. & Toskala, J. 2018. Yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä koulupäivien liikunnallistamisesta. Liikunta & Tiede 55 (6), 79–87.
- Lehmusvaara, H. 2007. Perusrhythmistä polyrytmiikkaan: musiikkiliikuntaoppimateriaali ja sen testaus peruskoulun seitsemännellä luokalla. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Lehtovaara, M. 2007. Lauri Rauhalan filosofinen näkökulma ihmisen kasvattamiseen. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura. 587–611.

- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. ”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Väitöskirja. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2009. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, K. & Silander, I. 2020. Musiikki yläkouluikäisten nuorten elämässä: Erään satakuntalaisen yläkoulun oppilaiden ajatuksia musiikin merkityksestä nuorten arkeen ja hyvinvointiin. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Nussbaum, M. 2011. Creating capabilities. The human development approach. Cambridge, MA & Lontoo: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Penttinen, A. 2007. Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan. Toimintatutkimus musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävistä kursseista liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Liikuntatieteiden laitos Jyväskylän yliopisto.
- Perkiö, S. 2010. Orff-pedagogiikka. Teoksessa Teoksessa M-L. Juntunen & S. Perkiö & I. Simola-Isaksson Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro. 28–36.
- Perusopetuslaki. 1999/2014. Opetusministeriö.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Piispanen, M. 2008a. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Pulkkinen, J., Rautopuro, J. & Välijärvi, J. 2018. Kaikki hyvin? Suomalaisnuorten hyvinvointi Nuorisobarometrin ja PISA-tutkimuksen tulosten valossa. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) Opin polut ja pienareet: Nuorisobarometri 2017. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja, 200. Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö. 121–132. Saatavilla: [nuorisobarometri2017web.pdf](#) luettu 30.3.2022.

- Punkanen, M. 2011. Musiikki, keho ja liike. Teoksessa L-M. Lilja-Vihrelampi (toim.) Ihminen ja musiikki: musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Rouhiainen, L. 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–94.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkójulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto (ylläpitäjä ja tuottaja). Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>, luettu 5.2.2021.
- Saari, S-M. 2021. Musiikkiliikuntatuokioiden vaikutus alakoulun 5. luokan yhteisöllisyyteen. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. 2007. The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music* 35(1), 88–109.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME ry. 221–231.
- Salmela, M. 2006. Keho käyntiin ja musisoimaan. Tutkimus kehorytmiikan ja Orff pedagogisten lähtökohtien soveltuvuudesta peruskoulun yläluokkien musiikinopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Salminen, S. 2021. Musiikkiharrastuksella osallisuuteen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/75396>.
- Sutela, K. 2020. Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs: A practitioner inquiry in a special school. Väitöskirja. E 190. Oulun yliopisto.
- Sutela, K., Juntunen, M.-L., & Ojala, J. 2020. Applying music-and-movement to promote agency development in music education: A case study in a special school. *British Journal of Music Education*, 37(1), 71–85. <https://doi.org/10.1017/S026505171900018>

Sutela, K., Juntunen, M.-L., & Ojala, J. 2016. Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches: An Interdisciplinary Journal for Music Therapy*, 8(2), 134–146. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022053141535>. Luettu 12.6.2022.

Taideyliopiston eettiset ohjeet. 2016. luettu 5.2.2021.

TENK 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanta>. Luettu 9.3.2021.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.