

# **Oppilaan henkinen turvallisuus yläkoulun musiikintunnilla**

Tutkielma (Maisteri)

Syksy 2015

Laura Vallenius

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<b>Tutkielman nimi</b> Oppilaan henkinen turvallisuus yläkoulun musiikintunnilla	<b>Sivumäärä</b> 108
<b>Tekijän nimi</b> Laura Vallenius	<b>Lukukausi</b> 2015–2016
<b>Koulutusohjelman nimi</b> Musiikkikasvatus	
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Tarkastelen tässä tutkielmassa oppilaan henkistä turvallisuutta kouluympäristössä ja sitä, kuinka musiikinopettaja voi tukea oppilaan henkisen turvallisuuden rakentumista yläkoulun musiikintunnilla. Henkinen turvallisuus näkyy oppilaiden kouluviihtymisenä, ja se voidaan jakaa psyykkiseen, sosiaaliseen ja pedagogiseen turvallisuuteen. Kokemukseni mukaan musiikki on oppiaineena sensitiivinen, ja musisoinnin lisäksi oppilaan kokemusmaailmaan vaikuttavat sekä opettaja, oppilasryhmä että koko koulussa vallitseva ilmapiiri. Musiikinopettajan tulisi nähdäkseni omata aineenhallinnan lisäksi syvää kasvatuksellista ammattitaitoa, jonka kautta perusopetukselle asetetut kasvatus- ja oppimistavoitteet voidaan saavuttaa. Yksi kasvatuksen osa-alueista on henkinen turvallisuus, jota tässä tutkielmassa tarkastelen.</p> <p>Työ on luonteeltaan teoreettinen ja sen näkökulma on hermeneuttinen. Aineistona olen käyttänyt muun muassa kasvatustieteen, kasvatuspsykologian, nuorisotutkimuksen, musiikkikasvatuksen, musiikkiterapian sekä musiikkipsykologian tutkimuskirjallisuutta, joiden kautta olen pyrkinyt syventämään ymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä. Tarkastelen henkistä turvallisuutta sen kolmen osa-alueen kautta luvuissa 2–4. Peilaan näiden osa-alueiden tarkastelun kautta nousseita keskeisiä teemoja musiikinopetuksen kontekstiin niin opetussuunnitelman kuin musiikkikasvatuksen, -terapian ja -psykologian tutkimuksenkin valossa.</p> <p>Tutkimuksessa käy ilmi, että oppilaan turvallisuus on kaiken kasvatus- ja opetustoiminnan perusta. Henkinen turvallisuus pohjautuu koko koulun toimintakulttuuriin, jossa musiikinopettaja voi toimia merkittävänä vaikuttajana. Turvallisuuden toteutuminen musiikintunnilla on opettajan ammattitaitoisen ja vastuullisen toiminnan seurausta. Oppilaiden psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen turvallisuuden huomiointien lisäksi musiikinopettajan on hyvä tiedostaa myös musisoinnin itsensä sisältämät turvallisuutta tukevat elementit. Keskeisimpiä tekijöitä oppilaan henkisen turvallisuuden tukemisessa näyttäisi olevan sekä opettajan että oppilaiden vuorovaikutuksen kehittäminen, ryhmänohjaus, työrauhan saavuttaminen, yhteisöllinen ja osallistava oppimisympäristö sekä opettajan taidokas pedagoginen toiminta.</p> <p>Tutkimukseni kautta musiikkikasvattaja voi tarkastella omaa opetustaan ja vuorovaikutussuhdettaan oppilaisiinsa. Tämä tutkimus tuo myös uuden kasvatuksellisen näkökulman musiikinopettajakoulutukseen ja sen sisältöihin, joissa näkemykseni mukaan olisi hyvä painottaa aineenhallinnan lisäksi vahvaa kasvatuksellista osaamista.</p>	
<b>Hakusanat</b> Musiikkikasvatus, kasvatus, turvallisuus, perusturvallisuus, psyykkinen turvallisuus, sosiaalinen turvallisuus, pedagoginen turvallisuus, vuorovaikutus, ryhmätoiminta, osallisuus, yhteisöllisyys, nuoruus	
<b>Lisätietoja</b>	

# Sisällys

Kuviot.....	5
1 Johdanto .....	6
1.1 Turvallinen yläkoulun musiikintunti? .....	6
1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen näkökulma .....	7
1.3 Henkinen turvallisuus.....	8
1.4 Nuoruus .....	12
1.4.1 Fyysinen kehitys .....	13
1.4.2 Psykykinen kehitys .....	13
1.4.3 Sosiaalinen kehitys .....	15
2 Oppilaan psyykinen turvallisuus .....	17
2.1 Perusturvallisuus ja kiintymyssuhde .....	18
2.2 Itsetunnon rakentuminen .....	19
2.3 Vuorovaikutustaidot .....	22
2.3.1 Vuorovaikutus oman itsen kanssa .....	23
2.3.2 Vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa .....	24
3 Sosiaalinen turvallisuus ryhmätoiminnassa .....	27
3.1 Ryhmän turvallisuuden rakentuminen.....	28
3.1.1 Luottamus .....	29
3.1.2 Hyväksyntä ja välittäminen .....	30
3.1.3 Haavoittuvaksi antautuminen .....	31
3.1.4 Tuen antaminen .....	31
3.1.5 Sitoutuminen.....	32
3.2 Ryhmän ohjaus .....	33
3.2.1 Ohjaajan rooli .....	33
3.2.2 Turvallisuuden tunteen signaalit.....	34
3.2.3 Ryhmätoiminnan vaiheet.....	35
3.2.4 Työrauha .....	37
3.2.5 Kiusaaminen ja häiriköinti turvallisuuden heikentäjänä.....	38
4 Pedagoginen turvallisuus .....	41
4.1 Turvallinen toimintakulttuuri .....	41
4.2 Yhteisöllinen toimintakulttuuri .....	43
4.2.1 Yhteisöllisyyden merkitys oppilaalle .....	43
4.2.2 Yhteisöllisyyden kehittäminen .....	44
4.2.3 Yhteisöllinen oppiminen.....	45
4.3 Osallistava toimintakulttuuri .....	46
4.3.1 Osallisuuden merkitys oppilaalle.....	47
4.3.1 Osallisuuden kehittäminen.....	48
5 Turvallinen musiikin oppimisympäristö .....	49
5.1 Musiikinopetus ja nuoruus .....	49
5.1.1 Musiikin merkitykset nuoruudessa .....	49
5.1.2 Nuorten maailman huomioiminen musiikintunnilla .....	53
5.2 Musiikinopetuksen työtavat .....	54
5.2.1 Laulaminen .....	54
5.2.2 Soittaminen ja yhteismusisointi .....	57

5.2.3 Musiikin kuuntelu ja rentoutuminen.....	58
5.2.4 Luova tuottaminen.....	59
5.2.5 Musiikkiliikunta.....	62
5.2.6 Produktiot ja esiintyminen.....	63
5.3 Musiikinopetuksen laaja-alaiset tehtävät.....	65
5.3.1 Yhteisön jäsenyyteen ja osallisuuteen rohkaiseva musiikintunti.....	66
5.2.2 Musiikintunti sosiaalisten suhteiden kenttänä .....	68
5.2.3 Musiikintunnin ohjaus .....	70
6 Pohdinta.....	74
6.1 Johtopäätökset .....	74
6.1.1 Psykkinen turvallisuus musiikintunnilla.....	75
6.1.2 Sosiaalinen turvallisuus musiikintunnilla .....	79
6.1.3 Pedagoginen turvallisuus musiikintunnilla.....	81
6.1.4 Musiikin ominaisuudet turvallisuuden tukijana.....	84
6.1.5 Yhteenveto .....	86
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	87
6.2.1 Ihmiskuvani ja musiikkikasvatusfilosofiani .....	87
6.2.2 Aineiston luotettavuustarkastelu.....	88
6.3 Tulevia tutkimusaiheita .....	90
Lähteet.....	92

# Kuviot

Kuvio 1. Turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö .....	9
Kuvio 2. Oppilaan itsetunnon rakentumisen malli .....	21
Kuvio 3. Vuorovaikutustaidot.....	25
Kuvio 4. Ryhmän turvallisuuden rakennuselementit.....	29
Kuvio 5. Ryhmätoiminnan vaiheet.....	35
Kuvio 6. Pedagoginen turvallisuus.....	41
Kuvio 7. Musiikin merkitykset nuorten kasvun näkökulmasta.....	51
Kuvio 8. Laaja-alaiset tavoitteet.....	65
Kuvio 9. Henkisen turvallisuuden osa-alueet musiikintunnilla.....	75
Kuvio 10. Psykykinen turvallisuus musiikintunnilla.....	76
Kuvio 11. Sosiaalinen turvallisuus musiikintunnilla.....	80
Kuvio 12. Pedagoginen turvallisuus musiikintunnilla.....	82
Kuvio 13. Musiikin luoma turvallisuus musiikintunnilla.....	85
Kuvio 14. Oppilaan henkisen turvallisuuden rakentuminen kouluympäristössä.....	86

# 1 Johdanto

## 1.1 Turvallinen yläkoulun musiikintunti?

Työskentelin viitisen vuotta sitten nuorten parissa yläkoulun koulunkäyntiavustajana. Mieleeni on painunut eräs tilanne, jossa opettaessani erästä nuorta, hän paiskasi koulu-kirjansa maahan ja tokaisi ”Mitä sä luulet, että mä opiskelisin näitä juttuja! Oon valvonu koko yön ja kuunnellu kun mun isä ja äitipuoli riitelee. Mä en nyt jaksa!” Tämä tapaus herätti minut ajattelemaan sekä omaa toimintaani tuossa tilanteessa että myös sitä, miten vähän kouluissa tiedämmekään kuinka nuoret voivat ja mitä he kullakin hetkellä, oppi-mistilanteissa ajattelevat. Samaista työtä tehdessäni opin itse ymmärtämään vuorovaiku-tuksen, oppilaiden aidon kohtaamisen sekä positiivisen palautteenannon voiman opetus-työssä. Kun osoitin olevani nuorista kiinnostunut sekä viihtyväni heidän seurassaan, vaikkakin rajoista kiinni pitäen, orientoituminen oppimiseen onnistui heiltä paremmin.

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on ”oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön” ja koulujen on suojattava oppilasta väkivallalta, kiusaamiselta sekä häirinnältä (Perusope-tuslaki 1998/628, 29 §). Nämä ovat ehdottomat lähtökohdat turvallisen opetuksen järjes-tämiseen. Tutkimukseni kohdistuu yläkoulun musiikinopetukseen, jossa oppimisproses-si tapahtuu pitkälti muun ryhmän kuullen sekä nähden. Lisäksi yläkouluikäiset nuoret ovat murrosiässä, jolloin yksilö on vahvimmin muutoksessa niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin. Murrosiän paine löytää oma itsensä sekä toisaalta paine olla osana ryhmää voivat aiheuttaa nuorelle turvattomuuden tunnetta koulussa. (Sinkkonen 2010.) Oma kokemukseni on, että erityisesti musiikintunnilla oppilaan turvallisuuden tunne voi olla uhattuna. Musiikinopetuksessa vaaditaan oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta, yhteistyötä sekä oman persoonan läsnäoloa. Ne voivat aiheuttaa pelon tai häpeän tuntei-ta, jos ryhmässä oleminen ei tunnu hyvältä.

Uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan 7.–9. luokkien musiikinopetuksessa yhteistyötaitoja ja luovuuden kehittämistä (POPS 2014). Sekä luo-vuus että yhteistyö edellyttävät turvallisuutta ja luottamusta ryhmäläisten kesken (Salovaara & Honkonen 2011). Lisäksi tavoitteisiin on kirjattu kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ja oppilaan myönteisen musiikkisuhteen vahvistuminen. Näiden kaikkien tavoitteiden saavuttaminen on riippuvainen oppilasryhmän sekä opettajan toiminnasta – siitä, miten he tulevat toimeen yhdessä. Turvallinen ilmapiiri mahdollistaa yhteistyön ja

luovuuden musiikintunnilla, kun taas turvaton ilmapiiri voi estää sen (Karjalainen-Väkevä & Nikkanen, 2013). Sosiaaliseen vuorovaikutukseen pohjautuvan työskentelyn ohjaaminen vaatii opettajalta ryhmän ohjauksen tietotaitoa sekä kykyä havaita vuorovaikutuksellisia suhteita ryhmässä.

Koen itse, että oppilaan turvallisuuden näkökulmaa sivutaan musiikinopettajakoulutuksessamme vain vähän, ja ajattelen, että musiikinopettajien olisi syytä olla tietoisia oppilaan turvallisuudentunteen merkityksestä sekä sen rakentumisesta musiikinopetuksessa. Oman opetustyöni kautta olen huomannut, että turvallisen ryhmän rakentaminen tukee myös kasvatus- ja opetustavoitteiden saavuttamista. Tästä syystä perehdyin tutkimuksessani turvallisuuden tunteen rakentumiseen musiikintunnilla sekä siihen, kuinka musiikinopettaja voi edesauttaa turvallisen ryhmän rakentumista.

## **1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen näkökulma**

Toteutan tutkimukseni teoreettisena tutkimuksena, jossa pyrin hahmottamaan käsitteellisiä malleja, selityksiä sekä rakenteita aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta (Jyväskylän yliopisto 2015c). Keskeisenä aineistonani käytän kasvatustieteen, kasvatopsykologian ja sosiaalipsykologian sekä musiikkikasvatuksen, musiikkipsykologian ja musiikkiterapian tutkimuskirjallisuutta. Tarkastelen turvallisuuden tunnetta erityisesti sosiaalisessa kontekstissa, jossa opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä ryhmän turvallisuuden kehittäminen ovat keskiössä.

Tavoitteenani on ymmärtää yläkouluikäisen nuoren turvallisuudentunteen rakentumista sekä tarkastella turvallisuuden tunteen tukemista yläkoulun musiikintunnilla. Tutkimuskysymykseni on: miten oppilaan henkistä turvallisuutta voidaan tukea yläkoulun musiikintunnilla?

Tutkimuksessani pyrin tarkastelemaan henkistä turvallisuutta käsitteleviä tutkimuksia sekä teorioita ja ymmärtämään, kuinka yläkoulun musiikinopetus ja kasvatuksen tutkimus ovat yhteydessä turvallisuuteen. Haluan tutkimuksessani selvittää kuinka musiikinopetuksessa voidaan huomioida henkisen turvallisuuden aspektit.

Tutkimukseni tieteenfilosofisena taustana on hermeneutiikka, jossa tiedon muodostumisen nähdään tapahtuvan kehämäisesti tulkitsemalla tutkimuskohdetta eri näkökulmista ja sitten jälleen uudelleen tulkitsemalla tulkintoja. Tiedon tuottamisessa tarkastelen asi-

oiden ja niiden kontekstien välisiä yhteyksiä. Pysin myös ottamaan huomioon aiheeni yhteydet samanaikaisilmiöihin sekä ilmiöiden kehitykseen. (Jyväskylän yliopisto 2015a.; Väkevä 1999)

Lähestyn tutkimuskysymyksiä analyyttis-hermeneuttisesta näkökulmasta, ja päämääränäni on ihmisen toiminnan merkityksen ymmärtäminen (Jyväskylän yliopisto 2015b). Hermeneuttisen tutkimuksen tarkoitus on eri tarkastelukulmista katsomalla pyrkiä ymmärtämään tutkittavaa kohdetta entistä syvällisemmin (Routio 2015). Tarkoitukseni on siis syventää esiyymmärrystäni turvallisuuden tunteen rakentumisesta yläkoulun musiikintunnilla. Tutkimukseni rakentuu tulkintojen tekemisen prosessista, jossa tulkitsemalla yksityiskohtia muovaan kokonaisuuden tulkintaa (Jyväskylän yliopisto 2015a). Hermeneuttisessa tutkimuksessa korostuvat tutkijan omat esitiedot, ja tulkinnat tapahtuvat aina tutkijan rajallisen ymmärryksen kautta, minkä takia aineistonvalinnan sekä -analyysin perusteet on hyvä avata (Varto 1992, 58). Avaan aineistonvalinta sekä -analyysiprosesseja tutkielmani lopun luotettavuustarkastelussa (ks. luku 6.2).

Käytän tutkielmani rakenteellisena pohjana niin Hurmeen ja Kyllösen (2014), Piispasen (2008a) kuin Hakalehto-Wainionkin (2012) käyttämää jaottelua henkisen turvallisuuden osa-alueista (ks. luku 1.3). Tutkimukseni toisessa luvussa perehdyn psyykkiseen turvallisuuteen, jonka kautta pyrin ymmärtämään, mistä seikoista oppilaan sisäinen turvallisuuden tunne rakentuu. Kolmannessa luvussa tarkastelen sosiaalista turvallisuutta ja pyrin ymmärtämään oppilasryhmän turvallisuuden rakentumista sekä sen vaikutusta yksilön turvallisuudentunteeseen. Neljännessä luvussa tarkastelen pedagogista turvallisuutta koulun opetus- ja kasvatustoiminnalle asetettuja sisältöjen sekä musiikinopetuksen arvojen, tavoitteiden sekä työtapojen näkökulmasta. Viidennessä luvussa pyrin tarkastelemaan oppilaan henkistä turvallisuutta musiikinopetuksen keskeisimpien työtapojen ja opetuksen laaja-alaisten tavoitteiden näkökulmasta.

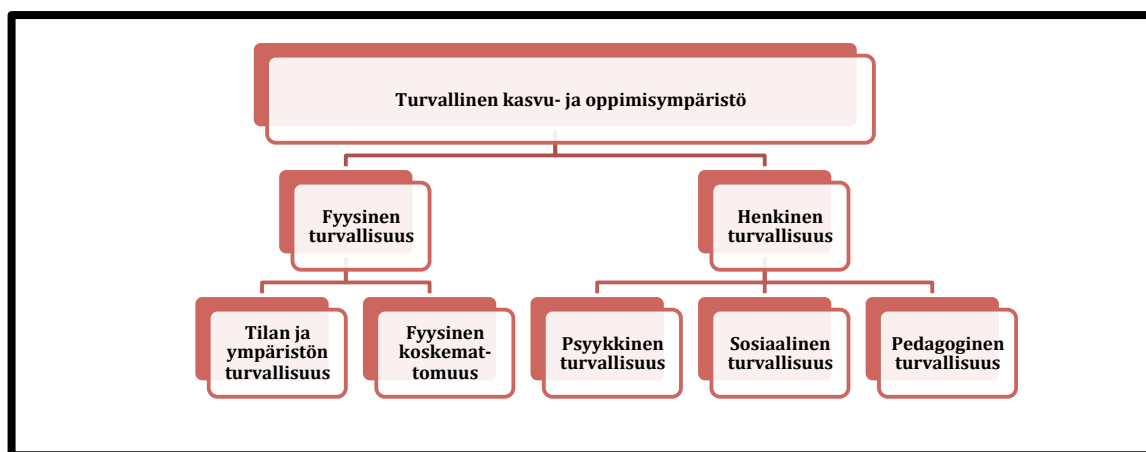
### **1.3 Henkinen turvallisuus**

*Turvallisuus* nähdään ihmisen perustarpeena, joka on tyydytetty, kun ihminen ei ole objektiivisesti tai subjektiivisesti turvaton. Subjektiivinen turvattomuus käsittää ihmisen tunnekokemuksen, kuten esimerkiksi pelon tai huolestuneisuuden sekä jopa psykosomaattisen oireilun. Objektiivinen turvallisuus taas käsittää kaikki konkreettiset ihmisen ulkopuolelta tulevat turvattomuuden tekijät, kuten perheenjäsenen menetys tai

sodan uhka. Turvattomuutta määritteleviin lähikäsitteisiin kuuluvat riski, uhka, vaara, pelko, häpeä, syyllisyys ja arvottomuus. (Aalto 2002a, 6–7; Niemelä 2000, 22–23.)

Turvallisuus voidaan nähdä myös sosiaalisena arvona, joka on yksilöllisellä tasolla sisäistä tasapainoa, ryhmän tasolla jonkin tietyn ryhmän turvallisuutta, tai kansallisella tasolla yhteiskunnan turvallisuutta sekä rauhaa. Lisäksi sen katsotaan olevan nykyaikana ihmisoikeus, joka pitää sisällään oikeuksia muun muassa terveyteen, lepoon tai turvalliseen työympäristöön. Turvallisuus on inhimillisen kasvun tärkein voimatekijä, ja sen puuttuminen horjuttaa niin yksilön kuin yhteiskunnankin toimintaa sekä kasvua. (Lilja-Viherlampi 2007, 153; Niemelä 2000, 22-31.)

Hurmeen ja Kyllösen (2014), Piispanen (2008a) sekä Hakalehto-Wainion (2012) mukaan turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö rakentuu fyysisestä turvallisuudesta sekä henkisestä turvallisuudesta (Kuvio 1; Hurme & Kyllönen 2014, 28–34). *Fyysinen turvallisuus* sisältää koulun tilojen turvallisuuden, kuten kalusteiden ja esineiden turvallisuuden, niiden sijoittelun, säilytyksen ja käyttämisen sekä fyysisen koskemattomuuden, johon liittyy oppilaan oma tila sekä näkyvillä olevat säännöt toiminnan ohjeistamiseksi (Hurme & Kyllönen 2014, 28–34; Piispanen 2008a, 176). Fyysinen turvallisuus pitää sisällään myös kouluympäristön turvallisuuden, koulukuljetukset, tapaturmien ennaltaehkäisyn sekä tietoturvallisuuden (Hakalehto-Wainio, 2012; Perusopetuksen laatukriteerit, 2012, 52).



Kuvio 1. Turvallinen kasvu- ja oppimisympäristö. (Hurme & Kyllönen 2014, 28)

*Henkinen turvallisuus*, johon tutkimuksessani keskityn, voidaan jakaa psyykkiseen turvallisuuteen, sosiaaliseen turvallisuuteen ja pedagogiseen turvallisuuteen (Hakalehto-Wainio 2012; Hurme & Kyllönen 2014, 28; Piispanen 2008a, 176). Henkisen turvallisuuden käsite on hyvin laaja-alainen, ja näkökulmasta riippuen se linkittyy yhteen esi-

merkiksi kouluhyvinvoinnin, kouluviihtyvyyden sekä työrauhan kanssa, joita voidaan pitää henkisen turvallisuuden synonyymeinä (Konu 2002, 44–46; Piispanen 2008a, 177; Virta ym. 2011, 122).

*Psyykinen turvallisuus* pitää sisällään käyttäytymiseen, vuorovaikutukseen sekä ilma-  
piiriin liittyvät tunteet. Niihin opettaja voi vaikuttaa luomalla luokkaan hyvin ohjeiste-  
tun, johdonmukaisen, rutinoituneen ja avunanto-myönteisen ilmapiirin. (Hurme & Kyllönen 2014, 29.)

*Sosiaalinen turvallisuus* syntyy kokemuksesta, että on vertaisryhmässään osallinen sekä  
vertainen ja saa mahdollisuuden kehittyä omana itsenään. Tähän kokemukseen vaikut-  
tavat oppilaan sosiaaliset taidot ja kaverisuhteet, suhtautuminen onnistumisiin ja epäon-  
nistumisiin sekä ryhmässä vaikuttamisen kokemus. (Hurme & Kyllönen 2014, 29.) So-  
siaalinen turvallisuus syntyy kouluympäristössä vuorovaikutuksen sekä kommunikoin-  
nin kautta (Hakalehto-Wainio 2012; Piispanen 2008b, 52). Kaikista merkittävimmin  
sosiaaliseen turvallisuuteen vaikuttavat Piispanen mukaan ne ihmiset, jotka toimivat  
oppimisympäristön sisällä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Piispanen 2008a, 176).  
Sen vaarantajia ovat muun muassa jatkuva kiire, kilpaileminen ja muutokset koulutyös-  
sä sekä oppilaiden väliset sosiaaliset konfliktit (Hakalehto-Wainio 2012; Piispanen  
2008b, 52).

*Pedagoginen turvallisuus* rakentuu opettajan pedagogisista valinnoista koskien oppimis-  
tilannetta. Pedagogiseen turvallisuudentunteeseen vaikuttavat muun muassa opetuksen,  
ohjauksen ja ohjeiden selkeys, palautteen kannustavuus ja rakentavuus sekä tehtävien  
vaativuus. (Hurme & Kyllönen 2014, 28–34). Hakalehto-Wainio (2012) korostaa myös  
opettajien ammattitaidon, opetusmateriaalin laadukkuuden sekä opetussuunnitelman  
mukaisen opetuksen merkitystä pedagogisen turvallisuuden rakentajana. Pedagogisen  
turvallisuuden vaarantajia ovat Piispanen mukaan koulun henkilökunnan jaksaminen ja  
pysyvyys, opettajiin ja kouluympäristöön kohdistuvat vaatimukset sekä opettajien re-  
surssit tukea oppilaiden oppimista (Piispanen 2008a, 176).

Turvallisuuden eri osa-alueet ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa ja niiden täydellinen  
jaottelu on mahdotonta (Konu 2002, 44–46; Piispanen 2008, 177; Virta ym. 2011, 122).  
Hakalehto-Wainion (2012) mukaan turvallisuutta vaarantavat koulussa muun muassa  
liiallinen opiskelustressi sekä kiusaaminen. Myös Piispanen tutkimuksessa kiusaaminen

niin oppilaan kuin koulun henkilökunnankin taholta osoittautui turvallisuutta heikentäväksi tekijäksi (Piispanen 2008a, 176).

Piispanen (2008) tutkimuksessa todetaan, että turvallisuuden ilmentymänä voidaan pitää kouluviihtyvyyttä, mikä on käytännössä tunnetta rauhallisuudesta ja pysyvyydestä. Piispanen näkee turvallisuuden tunteen saavan aikaan myös rauhallisuutta sekä tasapainoisuutta oppilaassa. Kouluviihtyvyys ja turvallisuus ovat hänen mukaansa siis oppilaan tunteita pysyvyydestä sekä rauhallisuudesta, joiden yhtenä indikaattorina on työskentelyilmapiiri. Oppilas tarvitsee turvallisuuden tunnetta sekä tunnetta pysyvyydestä pystyäkseen vastaamaan koulun tarjoamiin haasteisiin. (Piispanen 2008, 177.)

Konun (2002) kouluhyvinvoinnin mallissa kouluhyvinvointi rakentuu koulun olosuhteista, joilla tarkoitetaan päivittäisiä rutiineja, rytmejä sekä koulun fyysistä ympäristöä, sosiaalisista suhteista sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista. Lisäksi kouluhyvinvointiin vaikuttavat niin koti, terveydentila kuin ympäröivä yhteisökin ja siihen liittyy vahvasti myös kasvatus, opetus sekä oppimistulokset. (Konu 2002, 44–46.) Kouluhyvinvointia tutkittaessa sosiaalisiin suhteisiin liittyvät asiat, kuten jäsenyyden hyväksyminen ja tasa-arvo, vuorovaikutussuhdeverkostot sekä sosiaaliset arvostukset ovat tärkeitä (Konu 2002, 62; Pörhölä & Kinney 2010). Kouluhyvinvointi pitää sisällään useita näkökulmia, joista oppilaiden turvallisuus on koulukiinnittymisen ja viihtymisen lisäksi yksi näkökulma (Kalalahti 2007; Konu & Lintonen 2006; Konu & Rimpelä 2002; Kämppi ym. 2008; Lohre ym. 2010).

Virta ym. (2011) jäsentävät Konun (2002) jaottelun pohjalta *koulun olosuhteiden* vaikuttavan turvallisuuden kokemukseen siinä, kuinka tilanteet ja haasteet oppitunneilla, välitunneilla tai ruokailuissa menevät ja kuinka valvonta sekä vuorovaikutus ihmisten välillä toteutetaan. *Sosiaaliset suhteet*, pitävät turvallisuuden näkökulmasta sisällään vertaissuhteiden ja oppilaan aseman muodostumisen. Lisäksi ryhmän toimintakulttuurin luoma hyvä ilmapiiri mahdollistaa turvallisesti omana itsenä toimimisen. Virta ym. käsittelevät myös *itsensä toteuttamisen mahdollisuuksia* suhteessa turvallisuuteen, mikä pitää sisällään niin fyysisen, henkisen kuin sosiaalisen osallistumisen oppilaalle mieleisiin aktiviteetteihin kuin myös omana itsenä olemisen kokemusta. (Konu 2002, 44–46; Virta ym. 2011, 122–123.)

Piispanen (2008), Konun (2002) ja Virran ym. (2011) näkemysten läpi katsottuna turvallisuuden tunne on hyvin kokonaisvaltainen, lähes kaikkiin elämänalueisiin liittyvä asia.

Pyrin kuvaamaan tutkimuksessani keskeisimpiä henkisen turvallisuuden tunteeseen vaikuttavia ilmiöitä ja keskityn oppilaan kokeman turvallisuuden rakentamisen elementteihin musiikinopetuksen näkökulmasta. Jukaraisen ym. mukaan koulun hyvinvointiin ja turvallisuuteen on pääasiassa kiinnitetty huomiota kriisivalmiuden lisäämisen näkökulmasta, missä puututaan lähinnä olemassa olevien ongelmien hoitoon. Opettajien ja oppilaiden kokemuksiin keskittyvät turvallisuus-tutkimukset sekä käytännön ennaltaehkäisevät toimet puuttuvat. Heidän mielestään hedelmällisempää olisi keskittyä kouluissa turvallisuuden vastuulliseen ja tarkoitukselliseen rakentamiseen koko kouluyhteisöä osallistaen. (Jukarainen ym. 2012, 244–245.)

## 1.4 Nuoruus

*Nuoruus* on muutosprosessi, jossa ihminen kasvaa lapsesta aikuiseksi niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin. Mikäli nuoruus määritellään biologisesti, voidaan puhua murrosiästä tai puberteetista, jossa saavutetaan sukukypsyys. Institutionaalista näkökulmasta nuoruus voidaan nähdä koulunkäyntiin kuuluvana ajanjaksona, minkä jälkeen seuraa aikuisuus ja työssäkäynti. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta nuoruus on valmistautumista yhteiskunnallisiin tehtäviin, kuten työ tai vanhemmuus, ja juridisesta näkökulmasta nuoruus päättyy 18-vuotiaan täysi-ikäisyyteen.

Mikäli nuoruutta tarkastellaan ihmisen toiminnan sekä sosiaalisuuden kautta, sen ajatellaan olevan kokeilujen ja lyhyiden sitoumusten sekä kaveriporukoiden ja tiiviiden ystävyys-suhteiden aikaa. Laaja-alaisimmissa määritelmissä nuoruus ei liity ikään ollenkaan, vaan se käsitetään jonkinlaisena huolettomuutena ja ei-aikuisuutena. (Nivala & Saastamoinen 2010, 10–11.) Piironen-Malmin ja Strömbergin mukaan nuoruus jaotellaan tyyppillisimmin ikävuosia käyttäen varhaisnuoruuteen, johon luetaan noin 11–14-vuotiaat, keskinuoruuteen, joka pitää sisällään noin 14–18-vuotiaat sekä myöhäisnuoruuteen, johon lukeutuvat noin 19–25-vuotiaat (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 158).

Erilaisten nuoruuden määritelmien kirjo kuvaa sitä, miten eri tasoisia muutoksia ihmiselämässä tapahtuu nuoruudessa. Pyrin tässä tutkielmassa ymmärtämään nuoruutta nuoren itsensä näkökulmasta ja kuvaamaan muutosta yksilön näkökulmasta, en niinkään yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Seuraavaksi tarkastelen nuoruutta sen fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten kehitystehtävien kautta.

### 1.4.1 Fyysinen kehitys

Puberteetin aikana tapahtuva *fyysinen muutos* lapsesta aikuiseksi tapahtuu kehossa niin sisäisesti kuin ulkoisestikin. Muutos alkaa kehon sisällä aivoissa GnHR-hormonin erityksenä, joka saa aikaan sukukypsytymisen. Fyysinen kehitys alkaa kehon sisäisistä muutoksista ja etenee hiljalleen ulkoisiin muutoksiin. Kehon sisäiset muutokset alkavat tytöillä keskimäärin hieman alle 11-vuotiaana, ja pojilla ne alkavat hieman tyttöjä myöhemmin, keskimäärin 11,5 vuoden ikäisenä. (Sinkkonen, 2010, 24–27.)

Nuoren aivoissa tapahtuu puberteetin aikana suuria hermostollisia muutoksia. Nuoruuden aikainen aivojen kypsyminen käynnistyy aivojen tunto- ja liikealueilta edeten kielellisten toimintojen alueelle ja sitten avaruudellisen hahmottamisen alueelle. Vasta myöhäisessä nuoruudessa sekä varhaisaikuisuudessa kehittyvät sellaiset alueet, jotka suodattavat yllykkeitä, ennakoivat tekojen seurauksia ja säätelevät käyttäytymistä. (Sinkkonen 2010, 38–39, 42–43.)

Fyysiset muutokset ja ulkoinen kokemus itsestä naisena tai miehenä vaikuttavat merkittävästi minäkäsitykseen sekä itsetuntoon nuoruudessa. Murrosiän muutosten tuoma epävarmuus omasta itsestä vaikuttaa nuoren kokemaan turvallisuudentunteeseen. Ne nuoret, joiden fyysinen kehitys alkaa ensimmäisenä, kokevat usein enemmän epävarmuutta omasta fyysisyydestään kuin ne nuoret, jotka kehittyvät myöhemmin ikäryhmäänsä nähden. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 159–160).

### 1.4.2 Psyykinen kehitys

Kun fyysinen keho valmistuu sukukypsyyteen ja aikuisuuteen, myös nuoren psyyke valmistautuu aikuisuuteen (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 159; Sinkkonen 2010, 30–33). Nuoruusikä on psyyken kehityksen kannalta merkittävää ja kehityksen suuntaan vaikuttavat niin aikaisemmat kehityksen vaiheet kuin ympäristön vuorovakutus sekä voima, jolla kasvu ja kehitys tapahtuvat. (Aalberg & Siimes 2007, 67–68.) Psyykkiseen kehitykseen kuuluu Saarikallion (2009) mukaan muutoksia, joiden aikana nuorelle on tyypillistä pohtia identiteetin ja minuuden muutosta sekä siihen liittyviä kysymyksiä. Vähitellen käsitys itsestä muovautuu ja muodostuu aikuisiän identiteetiksi. (Saarikallio 2009, 221.)

Aalberg ja Siimes toteavat, että psyykkistä kasvua leimaa yhtäältä kehittymisen voimakkuus ja toisaalta ajoittainen psyykkisen kasvun taantuminen, jota he kuvaavat nuo-

ren ”taisteluna” saavuttaa itsenäisyys sekä oman minuuden kokemus (Aalberg & Siimes 2007, 67–68). Sinkkosen (2010) mukaan ennen nuoruutta, lapsuudessa, ovat kehittyneet ne aivojen alueet, jotka liittyvät tärkeimpien ympäristön viestien sekä sosiaalisten viestien havaitsemiseen. Varhaisnuoren tunteikas käytös johtuu osaltaan siitä, että sosiaalisen informaation emotionaalisten puolten ymmärtäminen alkaa kehittyä juuri varhaisnuoruudessa. Mielialan mataluuteen ja tyytymättömyyteen voi ajoittain vaikuttaa myös nuoren epävarmuus liittyen kehon muutoksiin. Nuoruuden edetessä psyykinen hyvinvointi paranee ja tyytyväisyys kasvaa. (Sinkkonen 2010, 30–33.)

Aivojen muuttuminen näkyy myös kognitiivisen osaamisen kehittymisenä; tiedonkäsittelyn nopeus, toimintakapasiteetti ja tietoaineksen karsiminen kehittyvät (Sinkkonen 2010, 43). Ajattelun muuttuessa entistä käsitteellisemmäksi nuori oppii yleistävää ajattelua, jonka kautta ympäröivän maailman hahmottaminen kehittyy. Tämä tuo mukanaan oman tulevaisuuden pohdinnat sekä omien moraalikäsitteiden ja -periaatteiden muutoksen (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 160). Murrosiässä muovautuneen ajattelun kehittymisen seurauksena naiset suoriutuvat keskimäärin miehiä paremmin sosiaalisen kognition toiminnoissa, kuten kielen, tunnetilojen sekä kasvojen tunnistamisessa. Miehet taas pärjäävät keskimäärin naisia paremmin matemaattisissa ja avaruudellista hahmotusta vaativissa tehtävissä. (Kettunen ym. 2009; Sinkkonen 2010, 43.)

Psyykinen kehitys näkyy myös nuoren itsetunnessa. Itsetunnon vaihtelu on tavallista murrosikäisellä ja se on voimakkainta murrosiän alkuvaiheessa, noin 12–14-vuotiaana. Ne lapset, joilla on varhaislapsuudessa hyvä itsetunto säilyttävät yleensä myös nuoruudessa hyvän itsetuntonsa. Sen sijaan nuorilla, joiden varhaislapsuuden kiintymyssuhteissa on ollut ongelmia tai joiden elämässä tapahtuu nuoruudessa suuria siirtymiä, kuten koulun vaihtaminen, paikkakunnan vaihtaminen sekä stressaavat muutokset perhesuhteissa, voi ilmetä itsetunnon heikkoutta ihmissuhteissa, läheisyyden kokemisessa, luottamuksessa, avoimuudessa tai aitoudessa. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 158–160.)

Epäonnistuminen, paha olo, pelko tai sairaus voivat vaikuttaa nuoren itsetuntoon madaltavasti (Cacciatore ym. 2008, 26–33). Myös kavereiden palaute koskien ulkonäköä vaikuttaa nuoren minäkäsitykseen sekä itsetuntoon (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 159; Sinkkonen 2010, 30–33). Mikäli nuorella on heikon itsetunnon hetkissä vahva perheen ja muun kasvattajakunnan tukiverkosto, vastoinkäymisestä selviäminen vahvistaa itsetuntoa ja uskoa omaan pärjäämiseen (Cacciatore ym. 2008, 26–33).

### 1.4.3 Sosiaalinen kehitys

Nuoruuden *sosiaalinen kehitys* on itsenäistymistä ja vastuunottoa omasta elämästä. Itsenäistyessään nuori irtaantuu kodistaan sekä perheestään ja tilalle tulee laajentuva kaveripiiri, jonka kautta nuori jäsentää ajatuksiaan sekä tunteitaan. (Sinkkonen 2010, 50–59.) Aalbergin ja Siimeksen mukaan nuoruus sisältää useita kehitystehtäviä, jotka tähtäävät nuoren itse saavutettuun autonomiaan. Kolme merkittävintä kehitystehtävää ovat heidän mukaansa vertaisryhmän puoleen kääntyminen ja irroittautuminen vanhemmista, vertaisryhmään turvautuminen kasvun sekä kehityksen aikana sekä muutoksessa olevan maailmankuvan ja seksuaali-identiteetin jäsentäminen. (Aalberg & Siimes 2007, 67–73.) Sekä Saarikallio (2009) että Aaltonen ym. (2006) näkevät, että onnistuneen itsenäistymisprosessin edellytyksiä ovat kyky tasapainottaa yksityisyyden ja läheisyyden tarpeita ihmissuhteissa, kyky oppia itsenäistä tunteiden säätelyä ja itsehallintaa, kyky löytää tasapaino omien potentiaalien ja ympäristön vaatimusten välillä sekä valmius ottaa vastuuta omasta elämästä (Aaltonen ym. 2006, 185–186; Saarikallio 2009, 221).

Itsenäistymisen ja siihen kuuluvien yksinäisyyden tai ahdistuksen tunteiden tukena varhaisnuorella on ikätoverit (Aalberg & Siimes 2007, 67–73; Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 161). Ystävyysuhteiden kautta nuori saa paljastaa sisimpänsä, saa kokemuksia avoimuudesta, uskoutumisesta, luottamuksesta, kunnioituksesta, emotionaalisesta tuesta ja lojaaliudesta. Vastavuoroisen kiintymyksen ja välittämisen kautta nuori oppii monia sosiaalisia taitoja. (Salovaara & Honkonen 2011, 53.) Vertaisryhmään kuulumisen ja ikätovereidensa hyväksymäksi tuleminen kokemus ovat tärkeitä identiteettiään rakentavalle nuorelle (Niemi ym. 2012). Ryhmän avulla nuori saa ensin ryhmässä muodostuneen jaetun identiteetin, jonka kautta nuori löytää vähitellen yksilöllisen identiteettinsä (Aalberg & Siimes 2007, 89–90). Yläkouluun siirtymiseen liittyvistä haasteista selviytyminen voikin helpottaa, mikäli nuorella on hyvät ystävyysuhteet (Aikins ym. 2005; Erath ym. 2008). Arjen kokemuksia ja ajatuksia jaetaan nuoruusvuosina enemmän ikätovereiden kuin vanhempien kanssa (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 161).

Halutessaan kuulua ryhmään, nuori voi toisaalta kokea ryhmän sosiaalisen paineen pakottavan häntä mukautumaan ryhmän arvoihin, asenteisiin sekä normeihin (Aaltonen ym. 2006, 94–95). Nuoren mielipiteiden muotoutumiseen vaikuttavatkin pitkälti kavereiden mielipiteet, ja nuorten ryhmässä muotoutuu yleensä yksi kollektiivinen mielipide, ei niinkään demokraattisesti, vaan ryhmän vaikutusvaltaisimman mielipidejohtajan toi-

mesta (Sinkkonen 2010, 50–59). Mikäli nuori ei koe turvallisuutta kavereittensa kanssa tai ei osaa lähestyä kavereitaan, voi hän kokea sisäistä yksinäisyyttä, mikä voi aiheuttaa pahaa oloa ja tuskaa (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 161).

Varhaisnuorilla on tarve sekä itsenäistyä että olla edelleen voimakkaassa vuorovaikutuksessa lapsuuden kodin ja perheen kanssa. Tämä ristiriitaisuus voi näkyä vaihtelevana, lapsenomaisena käytöksenä vanhempia kohtaan, jos nuori kokee vanhempansa itsenäistymisyrittänsä esteenä (Aalberg & Siimes 2007, 67–73). Toisaalta aikuisuuteen valmistautuessaan nuori myös tarkkailee jatkuvasti ympärillään olevien aikuisten käytöstä. Lupausten pitäminen, nuoreen luottaminen sekä uskominen, tulevien tapahtumien suunnittelu ja tilanteiden ennakointi ovat Piironen-Malmin ja Strömbergin (2008) mukaan parasta huolenpitoa ja kasvatusta, mitä aikuinen voi antaa. Aikuisen malli voi jäädä hyvin heikoksi, mikäli luottamussuhde aikuisen ja nuoren välillä katkeaa. Aito välittävä suhtautuminen välittyy myös nuorelle asti aitoina välittämisen tekoina, eleinä ja sanoina. (Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 161.) Sinkkonen toteaa, että turvalliset aikuissuhteet nuoruudessa tukevat sosiaalista kehitystä ja nuori kaipaakin edelleen myös vanhempien huomiota, kiitosta, hyväksyntää, läheisyyttä ja turvallisia rajoja (emt. 162; Sinkkonen 2010, 50–59).

Nuoren itsetunto, minäkuva ja turvallisuuden tunne vahvistuvat, kun nuori saa myönteistä tukea ja kannustusta tekemisistään sekä persoonastaan. Aikuisen vakaus, johdonmukaisuus ja kärsivällisyys antavat nuorelle mahdollisuuden purkaa suuria tunteitaan ja aikuisen ymmärrys sekä välittävä läheisyys mahdollistavat myös heikkouden tunteiden näyttämisen. Turvallisuuden tunne ja hyvä itsetunto säilyvät sekä kehittyvät parhaiten, kun nuori kokee, että hänet hyväksytään, oli hän sitten tunteikas tai tasainen, mukava tai hankala. (Cacciatore ym. 2008, 262–263; Saarikallio 2009, 221–222.)

## 2 Oppilaan psyykkinen turvallisuus

Tutkielmani tarkasteluympäristönä ovat perusopetuksen kasvu- ja oppimisympäristöt, joiden monilla eri tasoilla turvallisuuden tulisi toteutua (Perusopetuslaki 628/1998, 29 §). Opetussuunnitelmassa turvallisuus nähdään oppilaan oikeutena, ja opettajalla tulisi olla vastuu turvallisuuden toteutuksesta:

*Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa työrauha ja opiskelun esteettön sujuminen on varmistettu. Työrauhaan voidaan vaikuttaa monilla koulun keinoilla, joista keskeisiä ovat opettajan antama ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito. Pedagogisia ratkaisuja kehittämällä sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla luodaan edellytykset hyvän työrauhan rakentumiselle. (POPS 2014, 36.)*

Hurme ja Kyllönen määrittelevät turvallisuudentunteen yksilön myönteiseksi käsitykseksi nykyhetkestä sekä tulevaisuudesta. Turvallisuus toteutuu koulussa, kun oppilas kokee pärjäävänsä koulupäivän tehtävissä sekä tilanteissa hyvin ja pystyy näin suuntaamaan voimavaransa oppimiseen sekä opetukseen. (Hurme & Kyllönen 2014, 24.)

Useiden tutkimusten mukaan riittävä turvallisuuden kokeminen on edellytys kasvulle, oppimiselle ja osallisuudelle, minkä takia turvallisuus on hyvän kasvatus- ja opetustoiminnan perusta ja ydinasia (Fontaine ym. 2006; Hurme & Kyllönen 2014, 31; Kääriäinen 1997; Lilja-Viherlampi 2007, 153; Piispanen 2008a, 183.) Valtioneuvoston asetuksen mukaisesti (2012) peruskoulun ensimmäisenä tehtävänä on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Tähän pyritään edistämällä oppilaan hyvinvointia sekä tukemalla oppilaan kasvua, tasapainoiseksi ja terveen itsetunnon omaavaksi ihmiseksi. (Valtioneuvosto 422/2012, 2§.)

Tärkeimpänä ihmisen turvallisuudentunteen rakennusosana on perusturvallisuus, joka on välttämätöntä tasapainoiselle kasvulle. Yksilön perusturvallisuus muotoutuu jo varhaislapsuudessa. (Erikson, 1982; Hongisto-Åberg ym. 2001, 41; Karling ym. 2008, 100, 158.) Luvussa 2.1 tarkastelen perusturvallisuuden perusrakenteita varhaislapsuuden turvallisuudentunteen suhteen ymmärtämiseksi.

Koska oppilaan itsetunnon tukeminen on opetussuunnitelmassa keskeinen tavoite, tarkastelen luvussa 2.2 itsetuntoa ja sen yhteyttä turvallisuuden tunteeseen. Käytän ymmärtämisen pohjana Borban kehittämää oppilaan itsetunnon tukemisen mallia (Borba 2003).

Luvussa 2.3 tarkastelen tunne- ja vuorovaikutustaitoja, jotka ovat osa psyykkistä turvallisuuden tunnetta (Hurme & Kyllönen 2014; Payton ym. 2000). Vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä on Ahon ja Laineen mukaan tärkeä. Opettajalta vaaditaan oikeudenmukaisuutta, aitoutta sekä rehellisyyttä lapsia kohtaan, mikä tarkoittaa muun muassa oppilaisiin kohdistuvien realististen odotusten kertomista sekä rakentavan palautteen antamista. (Aho & Laine 2002, 49.) Vuorovaikutustaidot ovat psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden rakentumisen perusta (ks. luvut 3 ja 4).

## **2.1 Perusturvallisuus ja kiintymyssuhde**

Piispasen (2008) mukaan turvallisuuden kokeminen tai kokemattomuus lapsuudessa vaikuttaa pitkäaikaisesti ihmisen elämään (Piispanen 2008a, 177). Perusturvallisuuden toteutuessa ihminen tuntee olonsa turvalliseksi sekä mukavaksi monenlaisissa tilanteissa ja voi luottaa muihin ihmisiin. Ihminen voi kokea olonsa perusturvalliseksi, kun hän tietää erilaisten tilanteiden toimintamalleja, niiden sääntöjä sekä ymmärtää mitä häneltä odotetaan. (Merisuo-Storm & Soininen 2013, 82-97.)

Perusturvallisuus, eli luottamus ulkomaailmaan sekä kanssaihmiin, muovautuu jo varhaislapsuudessa pääasiassa lapsen ensimmäisen ikävuoden aikana rakentuen lapsen ja häntä hoitavan aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Kun lapsen perustarpeet, kuten uni, hygienia ja nälkä huomioidaan ja niihin vastataan, perusturvallisuus kehittyy normaalisti. Se vahvistuu, kun lapsi saa kasvaa positiivisessa sekä rakastavassa ilmapiirissä. Lapsen perustarpeiden hoitamisen sekä hyvän kasvuilmapiirin seurauksena on perusturvallisuus. (Erikson, 1982; Hongisto-Åberg ym. 2001, 41; Karling ym. 2008, 100, 158.)

Perusturvallisuuden rakentumiseen lapsi tarvitsee sosiaalisesti, psyykkisesti sekä fyysisesti turvallisen sekä huolenpidollisen ympäristön, jonka kautta hän oppii sekä positiivista kommunikointia ja vuorovaikutusta että käsittelemään negatiivisia tunteitaan. Nämä taidot tukevat lapsen myöhempää tasapainoista ja positiivista kehitystä. (Fontaine ym. 2006, 159.)

Perusturvallisuus rakentuu kiintymyssuhteen pohjalle, jossa lapsi tuntee olonsa turvalliseksi, hyväksytyksi sekä hoidetuksi (Erikson, 1982; Hongisto-Åberg ym. 2001, 41; Karling ym. 2008, 100, 158). John Bolwbyn luoman ja myöhemmin useiden tutkijoiden

hyväksymän kiintymyssuhdeteorian mukaan kolmen ensimmäisen ikävuoden aikana muotoutuvassa lapsen ja vanhemman välisessä kiintymyssuhteessa lapsi löytää käsityksen itsestään, käsityksiä muista suhteesta itseensä sekä ihmissuhteisiin liittyviä tunteita. Varhainen kiintymyssuhde voi Bowlbyn mallien mukaan muotoutua joko turvalliseksi, turvattomaksi ja vältteleväksi, turvattomaksi ja ristiriitaiseksi tai jäsentymättömäksi. Mallit kuvaavat lapsen ja vanhemman välisen varhaisen vuorovaikutuksen yhteyttä lapsen myöhempään kehitykseen. (Karling ym. 2008, 156–158; Lyytinen ym. 2001, 61–65.)

Kiintymyssuhde muotoutuu turvalliseksi lapsen kokiessa omat tunteensa ja tarpeensa merkityksellisiksi sekä lapsen uskaltaessa näyttää tunteitaan. Kiintymyssuhdemallien syntymisen ratkaisevimmissa roolissa on lasta hoitava vanhempi. Mikäli vanhempi ei jostain syystä huomioi lapsen tunteita ja lapsi jää tunteineen yksin sekä oppii välttelemään tunteiden näyttämistä, hänelle muotoutuu turvaton ja välttelevä kiintymyssuhde. Jos taas vanhempi reagoi epäjohdonmukaisesti lapsen tunteisiin, lapsi alkaa korostaa tunteitaan, jotta hänen tarpeensa huomioitaisiin. Tätä kutsutaan turvattomaksi ja ristiriitaiseksi kiintymyssuhteeksi. Mikäli lapsi ei saa vanhemmaltaan fyysistä eikä psyykkistä hoivaa, lapsi alkaa kokea, ettei kukaan ymmärrä tai huomioi häntä. Tällöin lapsen kiintymyssuhteesta muodostuu jäsentymätön. (Bowlby 1988; Karling ym. 2008, 156–158.)

## 2.2 Itsetunnon rakentuminen

Itsetunto on ihmisen elämään vaikuttavista tekijöistä vahvimpia, ja jo lapsen varhainen ympäristö vaikuttaa itsetuntoon kouluiässä ja sen jälkeen (Cole & Cole 2001, 570–573). Lapsen itsetunnon kehittymisen tukeminen edellyttää aikuisilta sekä kotona että koulussa tervettä ja vahvaa itsetuntoa (Merisuo-Storm & Soininen 2013, 82–97). Lapsi on pienestä pitäen tarkkaavainen ja huomaa nopeasti, millainen asema hänellä on ympäristössään (Cole & Cole 2001, 570–573). Salovaaran ja Honkosen mukaan itsetunnolla on vahva yhteys kaikkeen hyvinvointiin sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ja sen tärkein ulottuvuus on perusturvallisuus (Salovaara & Honkonen 2011, 88–89).

Reasoner (1992) jaottelee itsetunnon rakennuselementit kolmeen osaan. Ensimmäinen osa on *kognitiiviset puolet*, missä ihminen vertailee tietoisesti ihanteellista ja käytännöllistä minäänsä. Toinen osa on *affektiiviset puolet*, eli vertailun herättämät tunteet. Kol-

mas osa on *käyttäytymiseen liittyvät puolet*, joihin lukeutuvat itsevarmuus, sinnikkyys, joustavuus, päättäväisyys sekä muiden huomioiminen. (Reasoner 1992.)

Turvallisessa ilmapiirissä kasvaneelle lapselle ja nuorelle muodostuu terve itsetunto. Terve itsetunto on nuoren sisäinen kokemus siitä, että hän riittää omana itsenään ja että hänellä on realistinen minäkuva sekä itsensä tunteminen. Terveeseen itsetuntoon kuuluu itsensä pitäminen arvokkaana ja ainutlaatuisena sekä muiden arvostaminen. Hyvän itsetunnon omaava nuori suhtautuu itseensä, ympäristöönsä sekä tulevaisuuteensa toiveikkaasti ja luottavaisesti. (Cacciatore ym. 2008, 14–17.)

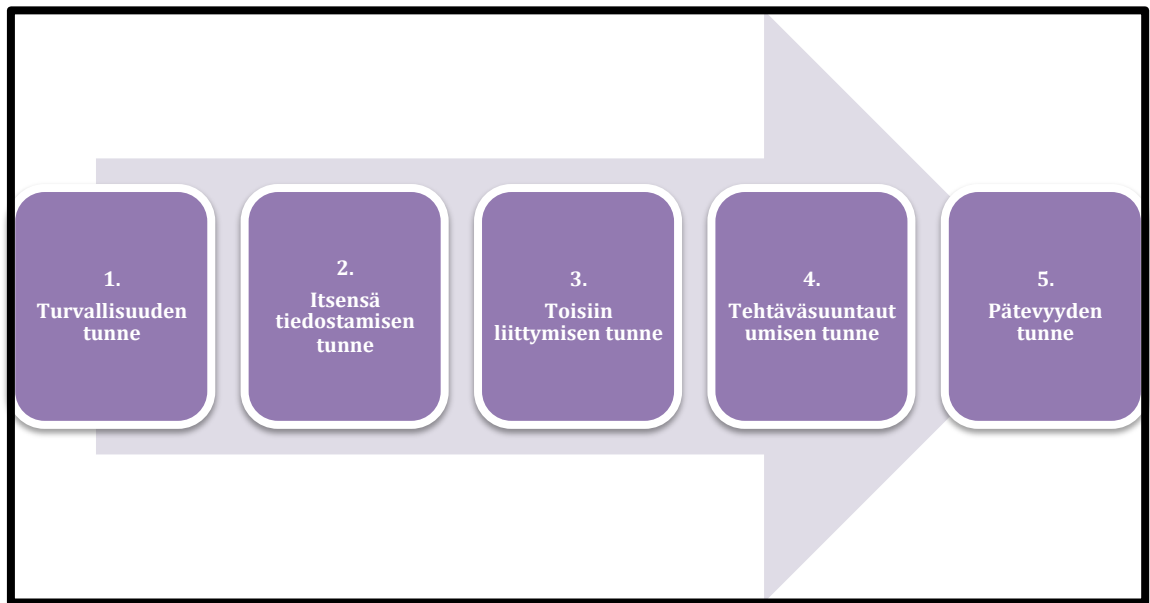
Suomalaisen koulukasvatuksen yhtenä tärkeimmistä tavoitteista on vahvistaa oppilaan itsetuntoa, mihin pyritään tarjoamalla vahvistavia osaamisen sekä onnistumisen kokemuksia, ja ohjaamalla oppilasta näkemään omat vahvuutensa, kehityskohteensa sekä oman erityislaatuisuutensa (POPS 2014, 281).

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) itsetunnon nähdään liittyvän koulutoimintaan keskeisesti. Sen kehittymisen tukeminen on yksi kasvatuksen päätavoitteista:

*Erityisen tärkeätä on luoda mahdollisuuksia itsetuntoa vahvistaviin osaamisen ja onnistumisen kokemuksiin sekä ohjata jokaista oppilasta tunnistamaan oma erityislaatunsa ja omat vahvuutensa ja näkemään realistisesti myös kehittymistarpeensa (POPS 2014, 281).*

*Oppilaan minäkuva sekä pystyvyyden tunne ja itsetunto vaikuttavat siihen, millaisia tavoitteita oppilas asettaa toiminnalleen. Oppimisprosessin aikana saatava rohkaiseva ohjaus vahvistaa oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa. Monipuolisen myönteisen ja realistisen palautteen antaminen ja saaminen ovat keskeinen osa sekä oppimista tukevaa että kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta. (POPS 2014, 17.)*

Maslown tarvehierarkiassa ihmisen kokema turvallisuus on heti fyysisten tarpeiden, kuten ruoka ja juoma, jälkeen toiseksi tärkein ihmisen tarve. Fyysisten tarpeiden ja turvallisuuden tarpeen jälkeen Maslown tarvehierarkiassa ovat rakkauden tarve, itsensä arvioimisen tarve ja viimeisenä itsensä ilmaisun tarve. Teorian mukaan ihmisellä on perustarpeita, jotka täytyvät tulla tyydytetyiksi ennen kuin he voivat tyydyttää korkeampia tarpeita, kuten itsensä toteuttamisen tai arvonannon tarpeita. (Borba 2003, 49; Maslow 1987, 56–57; Vuorinen & Tuunala 1997, 149-150.) Näihin korkeampiin tavoitteisiin lukeutuu myös koulun sisällä tapahtuva kasvatus- ja opetustoiminta. Teorian perusteella voidaan ajatella, että mikäli oppilas ei koe oloaan koulun musiikintunnilla turvalliseksi, on hänen vaikeaa keskittyä opettelemaan uuden laulun sanoja tai toimimaan vuorovaikutuksessa muun ryhmän kanssa.



Kuvio 2. Oppilaan itsetunnon rakentumisen malli (Borba 2003, 6–10).

Borba (2003) on kehittänyt Maslown (1987) tarvehierarkian pohjalta kouluympäristöön sovelletun oppilaan itsetunnon tukemisen mallin, jossa hän on hyödyntänyt muun muassa Reasonerin (1982) näkemyksiä itsetunnon rakentumisesta (Aho 1996, 56; Kuvio 2). Borban mallissa on viisi vaihetta, jotka pohjustavat aina seuraavaa vaihetta: 1) turvallisuuden tunne (*sense of security*), 2) itsensä tiedostamisen tunne (*sense of selfhood*), 3) toisiin liittymisen tunne (*sense of affiliation*), 4) tehtäväsuuntautumisen tunne (*sense of mission*) ja 5) pätevyyden tunne (*sense of competence*) (Borba 2003, 6–10; Kuvio 2). Hänen mukaansa itsetunnon osa-alueista tärkein on turvallisuus, joka on edellytys kaikkien muiden osa-alueiden kehittymiselle. Borban näkemys on, että ilman turvallisuuden tunnetta, vahvan ja terveen itsetunnon kehittyminen rajoittuu. Tästä syystä oppilaiden tulisi hänen mukaansa kokea olonsa turvalliseksi, jotta he voisivat opiskella täysivaltaisesti ottaen vastaan haasteita ja riskejä. (Borba 2003, 49–50.)

Aho on perehtynyt Borban itsetuntokäsitykseen muiden tutkijoiden kanssa (Aho 1996; 2005; Aho & Heino 2000; Aho & Laine 2002; Aho & Tarkkonen 1999), ja hän näkee turvallisuuden toteutumisen oppilaan avoimena informaation vastaanottamisena, puolustautumattomuutena sekä avoimena mielipiteen ilmaisuna. Ahon mukaan turvallisuus on luottamusta sekä hyvän olon tunnetta suhteessa toisiin ihmisiin, eikä se sisällä pelkoa toisten nolaamisen tai vähättelyn kohteeksi joutumisesta. (Aho 2005, 26, 49.) Aho ja Tarkkonen toteavat, että oppilaan kasvaminen ja oppiminen voivat tapahtua Borban

itsetunto-mallin mukaisesti vain psyykkisesti turvallisessa ilmapiirissä (Aho & Tarkkonen 1999, 6). Psyykkinen turvallisuus on siis edellytys kaikelle koulutoiminnalle.

## 2.3 Vuorovaikutustaidot

Opettajan hyvät vuorovaikutustaidot sekä niiden jatkuva kehittäminen luovat perustan turvallisen ryhmän rakentumiselle. Kun opettaja toimii vuorovaikutuksessa itsensä kanssa, hänellä on edellytykset kehittää itsensä ja ryhmän välistä vuorovaikutusta. Toimivan opettajan ja ryhmän välisen vuorovaikutussuhteen kautta myös oppilaiden vuorovaikutus oman itsensä sekä muiden ryhmäläisten kanssa kehittyy, mikä lisää turvallisuutta entisestään. (Aalto 2002b, 7, 12.) Opettaja voi siis omien vuorovaikutustaitojensa avulla tukea myös oppilaidensa vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Aalto 2002b, 7, 12), mikä Denhamin ja Brownin (2010) mukaan liittyy kiinteästi oppilaan hyvinvointiin sekä pärjäämiseen myöhemmin elämässä sekä yhteiskunnassa (Denham & Brown 2010).

Hyvät vuorovaikutussuhteet näkyvät ryhmässä hyvänä yhteishenkenä sekä sujuvana yhteistyönä. Kouluryhmän turvallisuus, oppimistulokset, työskentely, osallisuusaktiivisuus ja ryhmässä viihtyvyys paranevat, kun ryhmä toimii vuorovaikutteisesti. (Aalto 2002b, 12; Leskinen 2009, 13; Salovaara & Honkonen 2011, 142.) Vuorovaikutteisuus on sekä kasvu- ja oppimisympäristöjen rakentumisen että itse oppilaan kasvun ja oppimisen kannalta merkittävä tekijä (Kauppila 2001, 48). Vuorovaikutustaitoja opettamalla voidaan vahvistaa nuoren itsetunnon rakentumista (Lonka 2011, 356; Salovaara & Honkonen 2011, 88–89).

Useiden tutkimusten mukaan heikot sosiaaliset taidot ja aikaisemmat negatiiviset vertaissuhdekokemukset suurentavat yksinäisyyden, sosiaalisen ahdistuneisuuden sekä torjutuksi tulemisen riskiä (Davidson ym. 2010; Junttila ym. 2010; Junttila ym. 2012). Perehdyn seuraavaksi sosiaalisiin taitoihin tunne- ja vuorovaikutustaitojen näkökulmasta. Käsittelen ensin oman itsen kanssa vuorovaikutuksessa olemista (3.2.1), minkä keskiössä on omien tunteiden tunnistaminen. Tunteiden tunnistaminen on osa tunnetaitoja, jotka pitävät sisällään niin omien kuin muidenkin tunteiden tunnistamisen sekä säätelyn (Payton ym. 2000).

Payton ym. (2000) näkevät tunne- ja vuorovaikutustaitojen liittyvän vahvasti yhteen, ja vuorovaikutustaitoja ovat heidän mukaansa kuuntelu, kertominen, vuorottelu, neuvottelu, avun pyytäminen, toisten kunnioittaminen sekä yhteisten sääntöjen noudattaminen.

Vuorovaikutustaitoihin, joita käsittelen luvussa 3.2.2, kuuluu Paytonin ym. (2000) mukaan myös ongelmien tunnistamisen sekä ratkaisun taito ja realististen tavoitteiden asettamisen taito (Payton ym. 2000).

### **2.3.1 Vuorovaikutus oman itsen kanssa**

Vuorovaikutustaidot oman itsen kanssa (engl. *intrapersonal skills/ intelligence*) ovat omien tunteiden tunnistamisen, erottamisen sekä ymmärtämisen taitoja, joiden kautta ihminen voi vaikuttaa omaan toimintaansa (Gardner 2006, 17). Mikko Aallon (2002) mukaan vuorovaikutus itsen kanssa on ihmisten välisen vuorovaikutuksen olennaisin ja ensimmäinen asia. Yhteys ja keskustelu oman persoonan eri ulottuvuuksien kanssa on hänen mukaansa kaikkien muiden vuorovaikutustaitojen perusta. Aallon mukaan näitä ulottuvuuksia ovat ihmisen tunteet, tarpeet, arvot, moraalit, mielipiteet, ominaisuudet, luovuus, sisäinen lapsi, traumat ja yksilön ”pimeät puolet”. (Aalto 2002b, 7–32.)

Aalto korostaa, että tunteiden tunnistaminen sekä ilmaiseminen on väylä muiden persoonan ulottuvuuksien tavoittamisessa, sillä yleensä prosessin esteenä on ihmisen omat kielteiset tunteet. Persoonan ulottuvuuksiin liittyvät kielteiset tunteet, pelko, syyllisyys, häpeä sekä arvottomuuden tunne, ovat Aallon mukaan itseilmaisun ”tunnetulppia”. Kun ihminen kohtaa persoonansa ulottuvuuden, johon liittyy kielteisiä tunteita, tilanteeseen liittyy usein myös suuri turvattomuuden tunne sekä usko omasta ulkopuolisuudesta ryhmässä. Tällainen turvattomuuden tunne estää ihmisen itseilmaisua ryhmässä. (Aalto 2002a, 12–15.) Vasta oman persoonan tunnistamisen sekä tunnustamisen kautta ihmisellä on edellytykset toimivaan vuorovaikutukseen muiden kanssa (Aalto 2002b, 7). Myös Gardnerin mukaan hyvät vuorovaikutustaidot itsensä kanssa mahdollistavat itsensä ymmärtämisen ja sitä kautta vaikuttavan itseilmaisun muille ihmisille. Itseilmaisua taas puolestaan parantaa Gardnerin mukaan vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. (Gardner 2006, 17–18.)

Aallon mukaan ryhmän toimivan vuorovaikutuksen peruselementtejä ovat kyky olla erimieltä ja kuunnella toisin ajattelevaa ja kyky helpottaa toisen pahaa oloa sekä osallistua toisen hyvään oloon. Myös kyky ilmaista omaa pahaa ja hyvää oloa, omien virheiden sekä onnistumisien myöntäminen sekä kyky antaa ja vastaanottaa korjaavaa tai myönteistä palautetta ovat ryhmän vuorovaikutuksen peruselementtejä. (Aalto 2002, 8–9.) Hänen mukaansa vuorovaikutuksen ja turvallisuuden paras lopputulos on sellainen

ryhmä, joka mahdollistaa ryhmäläisille rehellisen ”omaksi itseksi tulemisen”. Omaksi itseksi tuleminen on Aallon mukaan oman persoonansa tunnistamista, hyväksymistä sekä ilmaisemista. Oma itsenä toimiessaan ihminen voi kokea hänen mukaansa tyytyväisyyttä, kun jännittyneisyyden sekä tarpeettomien roolien väistyminen vapauttaa energiaa. (Aalto 2002a, 14–15.)

### **2.3.2 Vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa**

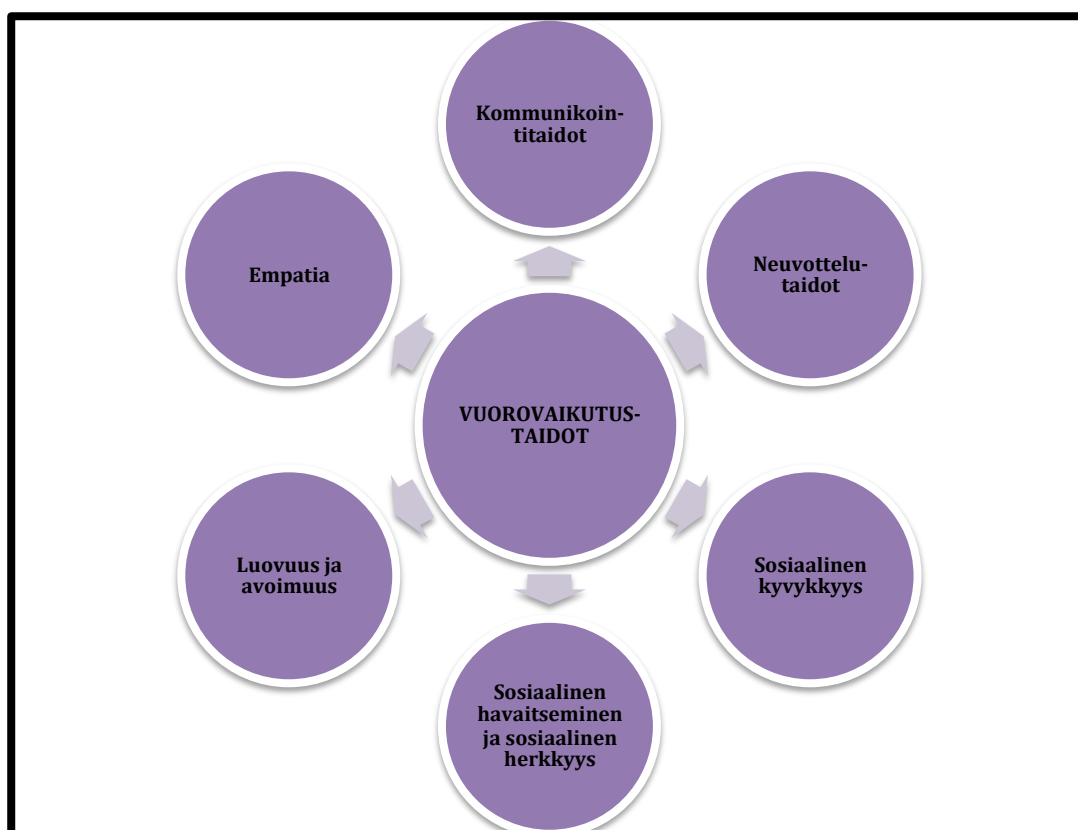
Gardnerin mukaan hyvät vuorovaikutustaidot (engl. *interpersonal skills/ intelligence*) ovat ihmisen taitoa lukea muita ihmisiä, erityisesti tunnetilojen, temperamenttien, motivaation sekä kiinnostuksen alueilla. Hänen mukaansa ihmisille on ollut aina luontaista toimia yhteistyössä, mikä kehittää automaattisesti vuorovaikutusta. (Gardner 2006, 15–16.)

Opettajalla on Aallon (2002) mukaan keskeinen rooli luokan vuorovaikutuksen luoja ja ylläpitäjänä. Hän korostaa opettajan hyvien vuorovaikutustaitojen merkitystä, sillä vain niiden avulla opettaja voi opettaa oppilailleen vuorovaikutustaitoja (Aalto 2002, 7–12), jotka tukevat hyvinvoinnin sekä itsetunnon rakentumista merkittävästi (Salovaara & Honkonen 2011). Kososen mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen edellytyksenä on perusluottamus (Kosonen 2009, 165–166). Samalla kun vuorovaikutustaidot tukevat psyykkisen turvallisuuden rakentumista, myös Fontaine korostaa, että niiden oppimisen, kuten itsetunnonkin rakentumisen, edellytyksenä on turvallinen oppimisympäristö (Fontaine ym. 2006, 159).

Kauppila (2007) jakaa vuorovaikutustaidot kuuteen osa-alueeseen. Ne kehittyvät hänen mukaansa kouluympäristössä yhteisöllisen ja osallistavan oppimisen kautta. Nämä osa-alueet ovat: kommunikointi eli viestintätaidot, sosiaalinen kyvykkyys eli kyky tulla toimeen ihmisten kanssa, neuvottelutaidot, sosiaalinen havaitseminen ja herkkyys, luovuuden ja avoimuuden kehittäminen sekä empatia eli kyky ymmärtää ja osallistua tunnetasolla toisen tilanteeseen. (Kauppila 2007, 167–170; Kuvio 3.) Koska hyvillä vuorovaikutussuhteilla on suuri merkitys turvallisuudentunteen rakentumisessa (Salovaara & Honkonen 2011), tarkastelen seuraavaksi kuutta vuorovaikutuksen osa-aluetta.

*Kommunikointitaito* on kykyä ilmaista omia ajatuksiaan sekä kykyä kuunnella ja ymmärtää toisten ajatuksia sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kommunikointi tapahtuu sekä sanallisen viestinnän että kehollisen ja toiminnallisen viestinnän kautta. Hyvällä kom-

munikoinnilla voidaan ilmaista arvioita sekä mielipiteitä ilman, että se loukkaa toisia. (Kauppila 2007, 167–172.) Toisen kuunteleminen ja sitä kautta vastavuoroinen kommunikointi vaatii taitoa ymmärtää tilanne puhujan lähtökohdasta käsin. Usein kuulija odottaa vain vuoroaan oman mielipiteensä ilmaisemiseksi ja rakentava ajatusten kehittäminen yhdessä katkeaa. (Lonka 2011, 355.) Erimielisyystilanteissa osapuolet usein provosoituvat omista tunnereaktioistaan ja rakentava kommunikointi vaikeutuu. Kommunikointia kehittämällä voi opetella kohtaamaan eriävän mielipiteen omaavia aidosti kuunnellen sekä ymmärtäen toisen henkilön ajattelun taustoja. (Aalto 2002b, 8.)



Kuvio 3. Vuorovaikutustaidot (Kauppila 2007, 167–172).

*Sosiaalinen havaitseminen* ja *sosiaalinen herkkyys* ovat toisen tilanteen ja aseman havaitsemiskykyä sosiaalisessa kentässä, ja *sosiaalinen kyvykkyys* on taas kykyä toimia sosiaalisessa kanssakäymisessä ja yhteistyössä. Yhteistyö vaatii kykyä luoda hyviä ihmissuhteita. Sosiaalinen kyvykkyys on palveluallttiutta, huomaavaisuutta, reiluuutta ja rehellisyyttä toisia kohtaan. Se sisältää kyvyn havaita sosiaalista vuorovaikutusta, kyvyn liittyä sosiaaliin tilanteisiin sekä kyvyn hillitä ja hallita omia taipumuksia. (Kauppila 2007, 167–172.)

*Neuvottelutaitoihin* kuuluu itsensä ilmaisu sekä omien oikeuksien edustaminen, mutta myös riittävä joustavuus ja toisten huomioonotto. Neuvottelutaidot pitävät myös sisälleen käsityksen oikeudenmukaisuudesta ja valmiuden ottaa palautetta vastaan muilta ihmisiltä. (Kauppila 2007, 167–172.)

*Luovuuden ja avoimuuden* kehittäminen edistää yhteistoimintaa ja hyödyntää alitajunnan voimavaroja mahdollistaen uudenlaisen tuottamisen sekä mielikuvituksen hyödyntämisen. Avoimuuden kehittäminen vähentää ennakkoluuloja toisia ihmisiä kohtaan ja lisää sitä kautta kiinnostusta toisia ihmisiä kohtaan. (Kauppila 2007, 167–172.) Avoimuus muiden positiivisten ominaisuuksien tai tekojen suhteen vaatii rehellisyyttä ja aitoutta (Lonka 2011, 355–356).

*Empatia* on kykyä asettautua toisen asemaan ja ihmisten erilaisuuden hyväksymistä sekä ymmärtämistä tunnetasolla (Kauppila 2007, 167–172). Oppilaan kokemus turvallisuudesta on subjektiivinen ja ainutkertainen, mutta opettajan empatiakyky sekä halu ymmärtää oppilasta ovat tärkeitä yhteyden luoja (Kosonen 2009, 165–166). Ristiriitatilanteissa toisen osapuolen tunteiden ymmärtäminen sekä hyväksyminen voivat auttaa kohtaamaan erilaisessa tilanteessa olevaa ihmistä. Lisäksi toisen tilanteen ja siihen liittyvien tunteiden sanallinen purkaminen ja paha olo aiheuttaneiden olosuhteiden muuttaminen osoittavat empatiaa toista ihmistä kohtaan. (Aalto 2002b, 52–53.)

### 3 Sosiaalinen turvallisuus ryhmätoiminnassa

Sosiaalinen turvallisuus pitää sisällään ihmissuhteisiin liittyviä turvallisuustekijöitä sekä uhkia (Nieminen 2000, 31). Koulunkäynnin sosio-emotionaalinen ilmapiiri on oppilaan turvallisuuden tunteen kannalta keskeinen tekijä. Se syntyy sosiaalisista suhteista niin oman luokan ihmisten kuin koulun muiden ihmisten kanssa sekä koulu- ja luokkayhteisöiden kiinteydestä. (Virta ym. 2011, 124.) Sosiaalisen turvallisuuden toteutumista koulussa voidaan tarkastella monesta näkökulmasta (Salovaara & Honkonen 2011, 130), ja esimerkiksi Piispasen (2008) tutkimuksessa sosiaalinen ja psyykinen turvallisuus ilmeni henkisenä hyvänä olona, tunteena turvallisuudesta sekä kokemuksena välittämisestä. Siihen liittyi myös kiusaamattomuus kaikissa eri muodoissaan sekä oppimisympäristön antama riittävä aika ja tuki yksilön kasvulle. (Piispasen 2008a, 176.)

Niemi ym. (2012) muistuttavat, että ryhmässä toimivien murrosikäisten voi olla vaikeaa ilmaista omia mielipiteitään (ks. 2.4.3), sillä heidän vahva tarpeensa tulla vertaistensa hyväksymäksi sekä epävarmuus omasta itsestä voivat aikaansaada painetta olla yhdenmukainen muun ryhmän kanssa. Tämä saattaa näkyä nuoren vetäytymisenä ryhmätyöskentelystä, mikäli hän kokee ryhmässä olevan dominointia tai häiritsevää käyttäytymistä. Optimaalinen ryhmä on sellainen, jossa häiriökäyttäytymiseen osataan puuttua, eikä erilaisuutta koeta ongelmana vaan monipuolistavana tekijänä. Oppilaiden empatiakyky, interpersoonallinen ymmärrys sekä valmius auttaa kaikkia luokkalaisia rakentavat erilaisuutta hyväksyvää luokkaa. (Niemi ym. 2012, 393–394.) Summersin ja Voletin mukaan tutustuminen ja erilaisuuden hyväksyminen vievät yleensä sitä enemmän aikaa mitä heterogeenisempi ryhmä on kyseessä (Summers ja Volet 2008).

Turvallisuuden tunne rakentuu ryhmän kiinteydestä ja sosiaalisista suhteista sekä niistä syntyvän keskinäisen luottamuksen varaan. Vastaavasti, mikäli nämä tekijät aiheuttavat huolta tai turvattomuutta, turvallisudentunne heikkenee, ja se vaikuttaa suoraan myös oppimistilanteisiin heikentäen työrauhaa. (Virta ym. 2011, 124.) Sosiaalista turvattomuutta kouluympäristössä voivat siis aiheuttaa esimerkiksi oppilaiden tai henkilöstön väliset laiminlyönnit, fyysinen, henkinen ja sosiaalinen väkivaltaisuus tai ilkeävaltaisuus. (Hurme & Kyllönen 2014, 52–53.)

Ryhmän halu työskennellä vaihtuvissa ryhmissä tai halu hajaantua voi aiheutua huonosta ilmapiiristä, ratkomattomista ongelmista sekä työnjaon epätasaisuudesta (Zeff ym.

2006; Lou ym. 2000). Ryhmää välttelevän suhtautumisen lisäksi myös vahva yhteenkuuluvuuden tunne ryhmässä voi aiheuttaa ongelmia, mikäli ryhmässä vallitsee negatiivisia ajatusmalleja koulunkäyntiin liittyen (Klassen & Krawhuk 2009; Roseth ym. 2008). Ryhmän rauhattomuus tai jopa aggressiivinen käyttäytyminen viestivät ryhmän turvattomuudesta (Bar-Tal ym. 2007).

Se miten luokkayhteisö huomioi, kuulee, hyväksyy, kannustaa, rohkaisee, ravitsee tai torjuu yksittäisen oppilaan luovuuden tai vaivannäön, on merkityksellistä oppilaalle ja varsinkin silloin, jos negatiivinen suhtautuminen muuttuu pitkäaikaiseksi ja vallitsevaksi ryhmän käyttäytymiseksi (Muhonen 2014, 197). Gardnerin mukaan tällaiset kasvatus-tilanteet haastavat opettajan pohtimaan vaihtoehtoja, toimimaan hienotunteisesti sekä vastuullisesti ja kysyvät opettajalta sekä itsensä refleктоimisen taitoa että vuorovaikutustaitoja (Gardner 2006, 113–122).

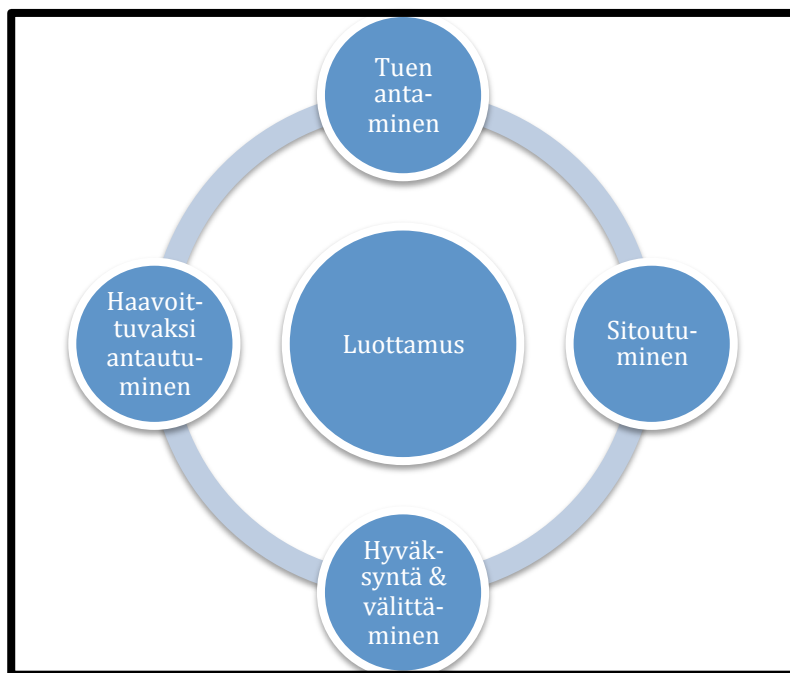
### **3.1 Ryhmän turvallisuuden rakentuminen**

Oppimista tukevan ilmapiirin tulee olla turvallinen, jotta oppilaat uskaltavat kokeilla ja ottaa riskejä (Barret & Baker 2012, 256–257; Borba 2003, 49). Turvallisuuden lisäksi oppilaan halu oppia sekä itsevarmuuden ja luottamuksen tunteet sitouttavat oppilaan tekemään töitä myös oman mukavuusalueensa ulkopuolella (Blair 2009, 181). Eikilpailullinen ilmapiiri, jossa opetus tapahtuu keskustellen ja esimerkein, tukee turvallisuuden tunnetta oppimistilanteessa. (Barret & Baker 2012, 256–257.)

Ollikaisen ym. (2012) mukaan oppilaiden hyvinvointia tukevat eniten ryhmään kuulumisen kokemus ja ryhmään hyväksytyksi tuleminen kokemus (Ollikainen ym. 2012). Se, kokeeko oppilas olevansa turvassa, arvostettu ja kohdeltu kunnioittaen sekä reilusti, riippuu oppimisilmapiirin käyttäytymiskulttuurista (Peterson & Skiba 2001, 155–163).

Johnson ja Johnson esittävät ryhmän sosiaalisen ja psyykkisen turvallisuuden rakennusaineiksi luottamuksen, hyväksynnän ja välittämisen, haavoittuvaksi alistumisen, tuen antamisen sekä sitoutumisen (Johnson & Johnson 2009, 122–129; Kuvio 4). Luottamus on tärkein turvallisuuden osatekijä ja kaikki muut tekijät rakentuvat kehämäisesti, toinen toistaan tukien, sen kautta. Luottamus vahvistuu, kun kaikki tuntevat olevansa hyväksytyjä ja luotettuja sekä saavat käytännössä osoittautua luotettaviksi. (Johnson & Johnson 2009, 124; Salovaara & Honkonen 2011, 18–19.) Seuraavassa tarkastelen sosi-

aalisen turvallisuudentunteen rakentumista ryhmässä turvallisuuden viiden osatekijän kautta.



Kuvio 4. Ryhmän turvallisuuden rakennuselementit (Johnson & Johnson 2009, 124).

### 3.1.1 Luottamus

Luottamus rakentuu ryhmässä vähitellen, ja se saa ryhmäläiset jakamaan ajatuksiaan, tunteitaan, reaktioitaan, mielipiteitään sekä ideoitaan toistensa kanssa (Johnson 2006; Johnson & Johnson 2009, 122; Salovaara & Honkonen 18–19). Luottamus rakentuu luottamisesta sekä luotettavaksi osoittautumisesta (Aalto 2002a, 6; Johnson & Johnson 2009, 125). Luotettavaksi osoittautuminen tapahtuu hyväksymällä ja tukemalla toisten ideoita sekä osoittamalla yhteistyöhalukkuutta ja sitä kautta pääsemällä toisen ihmisen luottamuksen piiriin (Johnson & Johnson 2009, 125). Esimerkiksi silloin, kun opettaja luottaa oppilaaseen jonkin asian suhteen ja oppilas osoittautuu siinä vastavuoroisesti luotettavaksi, heidän keskinäinen luottamuksensa kasvaa (Salovaara & Honkonen 2011, 18–19). Sellaisessa oppimisympäristössä, jonka perustana on luottamus, sekä opettajan ja oppilaan että oppilaiden kesken, oppilaat uskaltavat ylittää pelkojaan ja ottaa riskejä (Blair 2009, 181).

Luottaminen on riskinottoa; se on haavoittuvaksi antautumista ryhmän muille jäsenille, avoimuutta ryhmäläisiä kohtaan sekä heidän tukensa vastaanottamista. Luotettavaksi osoittautuminen on vastuullisesti toimimista ryhmässä. Se on toisten kunnioittamista,

eikä pidä sisällään toisten luottamuksen hyväksikäyttöä. Turvallisuuden tunne herää, kun luottamus on molemminpuolista. Luottamus voi rikkoutua herkästi juuri haavoittuvaksi antautumisen johdosta. (Aalto 2002a, 6–7; Johnson & Johnson 2009, 124–125.)

Luottamuksen pettäminen yhdenkin kerran heikentää luottamusta, ja se näkyy ryhmässä sitoutumisen vähenemisenä, kilpailun lisääntymisenä sekä vähentyneenä haluna tavoitella ryhmän päämääriä. Epäluottamus voi syntyä vitsailusta toisen kustannuksella, toisille nauramisesta, käytöksen kommentoinnista, hiljaisuudesta ja kommunikoimattomuudesta tai torjumisesta. (Johnson & Johnson 2009, 126.)

Luottamusta on myös tutkittu useissa työyhteisöissä, ja sen on havaittu toistuvasti vaikuttavan sekä työhyvinvointiin että työsuorituksiinkin ja näiden kautta koko työyhteisön menestymiseen (Connell ym. 2003; Dirks & Ferrin 2002; Mayer & Gavin 2005; Mayer & Tan 2000; Tan & Tan 2000). Rangaistukset ja ulkoinen järjestyksen pito eivät luo samalla lailla luottamusta opettajaa kohtaan, kuin se, että opettaja käyttää aikaansa, tukeansa, tuttuuttansa, arvostustansa, läheisyyttänsä ja vastuuntuntoansa oppilaan tai ryhmän kohtaamiseksi (Ilmonen & Jokinen 2002, 95, 192; Salovaara & Honkonen 2011, 20). Opettaja voi vahvistaa luottamusta oppilaaseen kiinnittämällä huomiota oppilaan positiiviseen käytökseen ja jättämällä vähemmälle huomiolle puutteet sekä epäkohdat (Salovaara & Honkonen 2011, 18–22).

### **3.1.2 Hyväksyntä ja välittäminen**

Hyväksyntä on Johnsonin ja Johnsonin (2009) mukaan toisen ryhmäläisen persoonan ja työpanoksen kunnioittamista sekä huomioimista (Johnson & Johnson 2009, 124). Turvallisuuden tunne on sitä suurempi, mitä haavoittuvammille alueille ryhmän sisäinen hyväksyntä kohdistuu (Aalto 2002a, 7). Opettaja voi osoittaa hyväksyntää ja välittämistä hyväksymällä oppilaan sellaisena kuin hän on (Salovaara & Honkonen 2011, 18–19; Lonka 2011, 352). Hyväksymällä oppilaiden keskenään erilaiset oppimistyylit, näkemällä kunkin oppilaan hyvät ominaisuudet sekä vahvistamalla niitä tuomalla ne koko ryhmän yhteiseksi hyödyksi, hän voi vahvistaa jokaisen oppilaan kokemusta itsestään hyväksyttynä ryhmän jäsenenä (Lonka 2011, 353; Salovaara & Honkonen 2011, 112–113).

Myös oppilaiden välinen hyväksyntä ja välittäminen ovat jokaiselle tärkeitä kokemuksia. Oppilaan kokemus, että hänestä huolehditaan ja että hän on läheinen ystävä jollekin

rakentavat tätä kokemusta. (Salovaara & Honkonen 2011, 53.) Hyväksyntää ja välittämistä voi osoittaa huomioimalla, kuuntelemalla, olemalla kiinnostunut, lohduttamalla, rohkaisemalla, kannustamalla, opettamalla, auttamalla sekä jakamalla suruja. Olemalla aktiivisesti läsnä koulun arjessa kokonaisuudessaan, opettaja voi madaltaa oppilaan kynnystä tulla juttelemaan haastavien tilanteiden ilmaantuessa. Hän voi konkreettisesti osoittaa välittämistään oppilasta kohtaan luomalla kontaktia myös luokkahuoneen ulkopuolella. (Salovaara & Honkonen 2011, 22.)

Myönteiset vuorovaikutuskokemukset ja sosiaalisten taitojen kehittyminen auttavat nuorta toimimaan vertaistensa joukossa, mikä mahdollistaa nuoren kokemukset hyväksytyksi tulemisesta ryhmässä. Vastaavasti, jos nuori kokee, ettei häntä hyväksytä ryhmässä, hän voi jäädä yksin ja kokea olevansa torjuttu. (Buhs ym. 2006; Erath ym. 2008; Juvonen 2007.) Torjutuksi tuleminen voi aiheuttaa häiriökäyttäytymistä, ja niinpä sellaisissa luokissa, joissa turvallinen ilmapiiri ei toteudu, on suurempi riski syrjäytymiseen, ongelmakäyttäytymiseen sekä vieraantumiseen kouluyhteisöstä (Niemi ym. 2012).

### **3.1.3 Haavoittuvaksi antautuminen**

Haavoittuvaksi antautuminen on Johnsonin ja Johnsonin mukaan avoimuutta sekä jakamista omien tunteiden, ajatusten, toiveiden ja ideoiden suhteen (Johnson & Johnson 2009, 124). Turvallisessa ilmapiirissä oppilas voi olla avoin ja uskaltaa ilmaista itseään ”minuuden eri tasoilla” eli hän uskaltaa alistua haavoittuvaksi muun ryhmän edessä (Aalto 2002a, 7; Salovaara & Honkonen 2011, 18–19).

Haavoittuvaksi antautuminen näkyy käytännössä siinä, että oppilas osallistuu ryhmän toimintaan omana itsenään sekä ilmaisee omia ajatuksiaan muiden kuultavaksi. Riittävän turvallisessa ilmapiirissä oppilas uskaltaa olla esillä muiden edessä ja kun oppilas kokee saavansa olla mukana toiminnassa, olevansa osallinen, hänen turvallisuuden tunteensa vahvistuu edelleen (Aalto 2002a, 7; Hurme & Kyllönen 2014; Salovaara & Honkonen 2011, 68–82.)

### **3.1.4 Tuen antaminen**

Neljäs sosiaalisen turvallisuuden osatekijä on tuen antaminen, jolla tarkoitetaan luottamuksen viestimistä toiselle henkilölle. Tukea antaessaan henkilö viestii toiselle luottavansa sekä huomaavansa toisen taidot ja kyvyt selviytyä tai toimia. (Johnson & Johnson

2009, 124.) Luottamus ja turvallisuus lisääntyvät tuen antamisen kautta. (Aalto 2002a, 7.) Opettaja voi antaa tukeaan viestimällä luottavansa oppilaan kykyyn selviytyä kouluun liittyvistä erilaisista tehtävistä (Salovaara & Honkonen 2011, 18–19). Opettajan tuki on tarpeellista, sillä kouluun tullessaan oppilas odottaa opettajaltaan aikuisen tukea, ohjausta, kannustusta sekä oppimisympäristön turvallisia rajoja (Harjunen 2011b; Salovaara & Honkonen 2011, 21).

Se, mitä koulusta jälkeenpäin muistetaan, on useimmiten juuri oppimisympäristö ja sen tuoma kokemus omasta itsestä toimijana. Kannustuksen ja rohkaisun sanojen avulla opettaja voi tukea oppilaan itsetunnon rakentumista, vaikkei tietäisi oppilaan muusta kasvutaustasta. (Salovaara & Honkonen 2011, 9; Uusikylä & Atjonen 2007, 9.) Sinkkonen mukaan opettajan sanat ja teot voivat olla hyvin merkittäviä sekä mieleenpainuvia oppilaan hyvinvoinnin tukijana (Sinkkonen 2010, 59). Tässä opettajan kannustava ja tietoinen dialogi sekä kohtaamisen taidot oppilaan kanssa ovat tärkeässä roolissa (Nurmi 2009).

Oppilaan tunnetilojen ja tarpeiden aistiminen vaatii opettajalta herkkyyttä, mutta palkitsee opettajan sitten kun hän löytää keinot tukea jokaista oppilasta hänen tarvitsemallaan tavalla (Hurme & Kyllönen 2014; Salovaara & Honkonen 2011, 21; Uusikylä & Atjonen 2007). Opettaja voi antaa tukeaan pienissäkin asioissa kehumalla, kiittämällä sekä välittämällä (Salovaara & Honkonen 2011, 90–91).

### **3.1.5 Sitoutuminen**

Kun luottamus ja turvallisuus lisääntyvät, halu tehdä yhteistyötä sekä saavuttaa päämääriä kasvaa (Salovaara & Honkonen 2011, 18–19). Johnsonin ja Johnsonin mukaan sitoutuminen pitää sisällään odotuksen siitä, että aikoo itse toimia yhteistyössä muiden kanssa ja että jokainen jäsen ryhmässä tekee yhteistyötä yhteisen tavoitteen hyväksi (Johnson & Johnson 2009, 124). Sitoutuminen viestii luottamuksesta juuri kyseistä ryhmää kohtaan (Aalto 2002a, 7). Oppilaan sitoutuminen yhteistyöhön opettajan kanssa on turvallisen oppimisympäristön tulosta (Salovaara & Honkonen 2011, 130).

Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan yksi ryhmän turvallisuuden osoittaja on työrauha, joka on oppilaan ja koko ryhmän sitoutumisen tulosta. Luokassa, jossa on hyvä työrauha, on todettu olevan motivoituneet oppilaat, vuorovaikutteiset suhteet opettajan ja oppilaiden kesken, yhteinen toimintakulttuuri, yhteiset normit sekä oikeudenmukainen ilmapiiri. (Salovaara & Honkonen 2011, 130.)

## 3.2 Ryhmän ohjaus

### 3.2.1 Ohjaajan rooli

Opettaja voi säädellä koulussa oppilasryhmän toimintaa sekä sen turvallisuutta omalla käyttäytymisellään (Hurme & Kyllönen 2014, 33; Keltikangas-Järvinen 2010; Salovaara & Honkonen 2011, 51). Opettajalla on käytössään kaksi roolia: *opettajan rooli*, joka vastaa asiataavoitteista sekä oppiaineiden opettamisesta ja *ryhmän ohjaajan rooli*, joka vastaa tunnetavoitteista, ryhmän turvallisuudesta sekä ryhmäprosesseista. Kun turvallisuuden tunne, ryhmähenki sekä ryhmän yhteisöllisyys ovat muotoutuneet toimiviksi ryhmän ohjaajan roolin kautta, voi opettaja keskittyä paremmin opettajan roolin toteuttamiseen ja ainesisältöjen opettamiseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 50–52.)

Jotta opettaja yhdessä työyhteisön kanssa saavuttaisi kaikki kasvatustavoitteet, tarvitaan häneltä paljon muitakin taitoja kuin vain opetettavan oppiaineen asia- ja opetussisällöt (Uusikylä & Atjonen 2005, 109). Virta ym. (2011) painottavatkin kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemisen tärkeyttä oppiaineiden opetuksen rinnalla (Virta ym. 2011, 132). Tällaisia kokonaisvaltaista kasvua tukevia asioita ovat Salmonin ja Freedmanin mukaan esimerkiksi ryhmässä toimimisen ja opettamisen, sosiaalisen kompetenssin ja tunnetaitojen opettaminen (Salmon & Freedman 2002).

Myös Borba korostaa opettajan vastuuta luokan turvallisen ilmapiirin luomisessa (Borba 2003, 49–50). Hänen mukaansa oppilaiden turvallisuuden tunnetta voi rakentaa opettajan toimesta kolmella toimenpiteellä. Borban mukaan turvallisuuden tunnetta voidaan vahvistaa ensimmäiseksi lisäämällä ihmisten välistä luottamusta. Toisena toimenpiteenä hän pitää käyttäytymisen rajojen ja sääntöjen sopimista yhteisesti ja kolmantena välittävän ja positiivisen ilmapiirin luomista. (Borba 2003, 50.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettajalta veloitetaan oppilaiden työskentelyyn, oppimisen sekä hyvinvoinnin seuraamista sekä edistämistä, jokaisen oppilaan arvostamista, ohjaamista, tukemista sekä oikeudenmukaista kohtelua (POPS 2014, 34). Opettaja toimii koulussa sekä tiedon että tunteen välittäjänä (Salovaara & Honkonen 2011, 20). Tiedon ja tunteiden oppimisen edellytyksinä ovat oppilaan ”kunnossa olevien” kotilojen lisäksi ”turvallinen oppimisympäristö, jossa vuorovaikutussuhteet toimivat”. Tiedon ja tunteiden oppimisen edellytyksenä ovat myös luokan ja opettajan antama tuki sekä oppimistoiminnan kokeminen merkitykselliseksi. (emt. 107.)

Opettajan taito pitää yllä sekä havaita tilannekohtaisesti turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä on keskeisin ryhmän fyysisen ja henkisen turvallisuuden ylläpitäjä (Hurme & Kyllönen 2014, 32–35). Atria ym. toteavat, että ryhmän johtaminen ja kiusaamisen määrä ovat yhteydessä toisiinsa (Atria ym. 2007). Opettaja voikin vaikuttaa sosiaaliseen turvallisuuteen kehittämällä ryhmän vuorovaikutusta ja luomalla ryhmään selkeät säännöt sekä toiminnan sopimukset. (Hurme & Kyllönen 2014, 32–35.)

Vaikka lähipiirissä koettu turvallisuus sekä luotettavien ihmisten läsnäolo on turvallisuuden tunteen kannalta merkittävää ja oppilaat kokevat keskimäärin voivansa helposti kääntyä lähipiirin puoleen mieltä painavissa asioissa, olisi Virran ym. mukaan tärkeää kiinnittää lisää huomiota myös siihen, kuinka koulun aikuisten puoleen kääntymistä voitaisiin helpottaa. Niille oppilaille, joilla on kotitaustassa ongelmia tai perheen tuki on muuten riittämätön, koulun tuki voi olla erityisen tärkeää. (Virta ym. 2011, 126–127.) Kuitenkin tukea tarvitsevien oppilaiden tunnistaminen koulun kiireisessä ja moninaisessa arjessa, voi olla haasteellista (Virta & Kurikka 2001; Virta ym. 2011, 127).

### **3.2.2 Turvallisuuden tunteen signaalit**

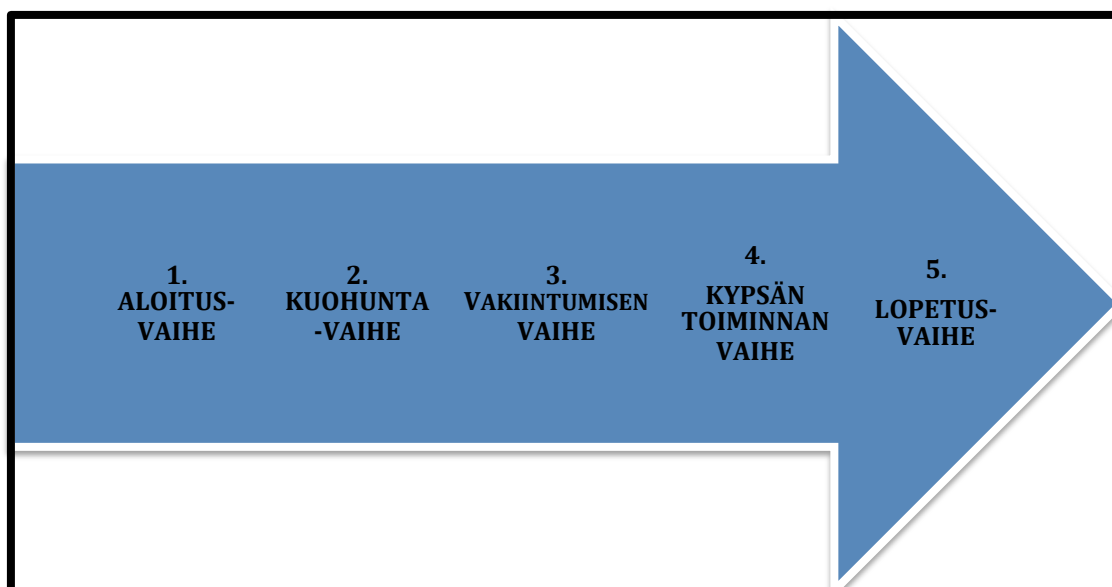
Opettajan vuorovaikutustaidot ovat Kososen (2009) mukaan keskeisessä roolissa oppilaiden havainnoinnissa (Kosonen 2009, 164). Kommunikoinnin lisäksi Borba (2003) esittää muutamia tunnusomaisia merkkejä turvallisuuden toteutumisen havainnoimisesta luokassa. Hänen mukaansa turvallisuuden tunteet oppilaissa näkyvät luottamuksena muihin ihmisiin, ja kokiessaan olevansa turvassa oppilaat myös uskaltavat toimia itsenäisesti ryhmässä. Turvalliseksi olonsa kokevat oppilaat eivät myöskään ole merkittävästi stressaantuneita tai hermostuneita. Samoin merkityksellisten ja henkilökohtaisten ihmissuhteiden luominen sekä fyysinen läheisyys muiden luokkalaisten kanssa ovat merkki turvallisuuden tunteesta. Turvallisuuden tunne auttaa oppilaita myös pärjäämään muutoksessa ja spontaaneissa hetkissä. (Borba 2003, 50.)

Oppilaan turvattomuus taas näkyy Borban mukaan ihmisten ja tilanteiden välttelynä, jolloin oppilas ei luo henkilökohtaisia kontakteja toisiin eikä luota heihin. Sisäinen hermostuneisuus ja stressi voivat ilmetä Borban mukaan ulkoisesti esimerkiksi kynsien pureskeluna, hiusten haromisena, tärinänä tai itkuna ilman näkyvää syytä. Myös auktoriteetin haastaminen on yksi turvattomuuden merkki, samoin kuin uusien tilanteiden kokeminen epämiellyttävänä. (Borba 2003, 50.)

### 3.2.3 Ryhmätoiminnan vaiheet

Ryhmätoiminnan kaari voidaan jakaa viiteen jaksoon (Tuckman & Jensen 1977, 419–427; Kuvio 5), jotka kuvastavat sosiaalisen rakenteen muutoksia ryhmän sisällä. Kaaren eri jaksoissa *opettajan ja ohjaajan roolit* näyttäytyvät erilaisessa suhteessa ryhmän tarpeiden vaikutuksesta. Koska ohjaajan rooli on ryhmän turvallisuuden kannalta merkittävä (ks. 3.2.1), tarkastelen ryhmätoiminnan jaksoja ohjaajan roolin näkökulmasta.

Ensimmäinen jakso on *aloitusvaihe*, jonka aikana ryhmän uskomukset ja toimintatavat muotoutuvat. Oppilaat ovat kiinnostuneita, mutta samalla epävarmoja toisistaan. (Salovaara & Honkonen 2011, 46.) Aloituskvaiheessa opettajan tehtävä on vahvasti ohjaajan roolin käyttämisestä, kuten tutustuttamista, pelisääntöjen asettamista ja ryhmän johtajuuden sekä auktoriteetin ottamista (Lehtonen & Salovaara 2009, 79; Niemistö 2007, 179; Salovaara & Honkonen 2011, 47). Opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen vahvistuessa heidän välilleen syntyy tunneside, jonka kautta opettaja voi toteuttaa kasvatustyötään. Tunneside rakentuu, kun opettaja viestii oppilaalle välittävänsä hänestä ja pitävänsä häntä tärkeänä. Aidon läsnäolon kautta opettajasta alkaa tulla merkityksellinen ihminen oppilaalle, ja sitä kautta oppilas pyrkii käyttäytymään niin, että opettajan hyväksyntä säilyy. (Hurme & Kyllönen 2014, 81–82.)



Kuvio 5. Ryhmätoiminnan vaiheet (Tuckman & Jensen 1977).

Toisessa jaksossa, *kuohuntavaiheessa*, ryhmän yhteinen päämäärä on selkeä. Oppilaat tuntevat toisensa sekä luottavat toisiinsa, mikä lisää rohkeutta sekä avoimuutta heidän välillään. Luottamuksen ansiosta oppilaat uskaltavat tuoda vahvojakin ajatuksiaan esiin, mikä voi aiheuttaa heidän välilleen myös konflikteja. Niitä saatetaan joskus hävetä tai piilotella luokassa. Opettajan tulisi ottaa *ryhmän ohjaajana* vastuu ristiriitojen käsitteilyssä, vaikka hänen taitonsa sekä auktoriteettinsa joutuisivatkin koetukselle. Opettajalta vaaditaan kaaoksen sietämistä sekä pyrkimystä tasapuolisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen (Salovaara & Honkonen 2011, 47). Niemen, Asannin ja Seppäsen mukaan ryhmä voi päästä kuohuntavaiheen hankaluuksista yli, jos sitä tuetaan ongelmien ratkaisussa, eriävien mielipiteiden ja ajatusten ilmaisemisessa sekä toisten kuuntelemisessa (Niemi ym. 2012, 403).

Ristiriitoihin tai kiusaamiseen puuttumalla opettaja viestii oppilailleen välittämistä sekä toisen kunnioittamista. Osoittamalla omalla toiminnallaan selkeästi, missä menee hyväksyttävän käytöksen rajat, opettaja luo ryhmään ilmapiiriä, jossa turvattomuutta tai kiusaamista ei hyväksytä. (Hurme & Kyllönen 2014, 128–129.) Haastavat ryhmätilanteet tulisi käsitellä mahdollisimman nopeasti, jotta ne eivät jää heikentämään pysyvästi ryhmädynamiikkaa (Salovaara & Honkonen 2011, 148). Jotta puuttuminen on mahdollista opettajan tulisi omata kyky tunnistaa kiusaamista sekä luottaa menetelmiin, joita hänellä on käytössään (Ahtola ym. 2012, 857–858; Salmivalli 2010, 47). Virta ym. muistuttavat, että usein vain yksittäisen oppilaan käytökseen puuttuminen ei saa aikaan pysyvää lopputulosta, vaan opettajan tulisi keskittyä ryhmän kaveriverkostoihin ja niiden toimintaan suhteessa yksittäiseen oppilaan toimintaan (Virta ym. 2011, 131).

Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen opettaa oppilaille myös neuvottelutaitoja, sovittelua, sopimista, kompromisseja sekä pettymysten sietämistä (Salovaara & Honkonen 2011, 148). Hankaluuksien selvittäminen tukee myös ryhmäläisten intersoonallista ymmärtämistä luokkatovereita kohtaan, mikä lujittaa ryhmän sisäistä pysyvyydentunnetta. Tunne pysyvyydestä taas puolestaan edistää ryhmän omaa vastuunottoa ja vähentää opettajan ohjauksen tarvetta. (Druskat & Kayes 2000; Kutnick ym. 2005a.)

*Vakiintumisen vaihe* on kolmas ryhmätoiminnan jakso, jolloin ryhmäläisiin kohdistuvat käyttäytymisen odotukset, *normit*, ovat kaikkien tiedossa. Myös ryhmän oma työskentelytapa on syntynyt ja ryhmässä vallitsee vahva *me-henki*, mikä näkyy oppilaiden avoimuutena ryhmädynamiikasta sekä työskentelystä. Opettajan paikka ryhmässä on selkiytynyt, ja se voi muuttua ryhmäläisiä kannustavaksi sekä tukevaksi (Salovaara & Honko-

nen 2011, 48). Jaetut kokemukset luovat ryhmään kuulumisen ja keskinäistä ymmärtämisen tunnetta ja yhteenkuuluvuudentunne näkyy haluna toimia yhdessä. Kosonen näkee, että tällöin opettajan tehtäväksi jää yhdessä toimimisen mahdollistaminen. (Kosonen 2009, 165–166.)

Neljäs jakso on *kypsan toiminnan vaihe*, jossa ryhmän tehtäväkeskeisyys lisääntyy ja turvallinen ilmapiiri auttaa keskittymään oppimiseen. Oppilaat ovat aiempaa tyytyväisempiä luokkaan, ja kaikkien ajatukset sekä oleminen hyväksytään. Opettaja voi sen tähden keskittyä ryhmän vuorovaikutuksen, turvallisuuden sekä yhteisöllisyyden tukemiseen. Opettaja voi tukea niitä antamalla palautetta oppilaiden toiminnasta ja kannustamalla oppilaita reflektoivaan itsearviointiin. (Salovaara & Honkonen 2011, 48–49.)

Viimeiseksi ryhmätoiminnassa on *lopetusvaihe*, jossa opettajan tehtävänä on huolehtia ryhmän lopetuksesta ja toiminnan selkeästä päättämisestä. On tärkeää, että opettaja antaa oppilaille mahdollisuuden käsitellä ryhmän loppumiseen liittyviä tunteita sekä itsekseen että ryhmässä (Salovaara & Honkonen 2011, 49). Opettajasuhteesta ja ryhmästä irtautuminen muuttaa aina oppilaan sosiaalista kenttää sekä vuorovaikutussuhteita. Hyvin lopetettu ryhmä saa oppilaan luottamaan myös tuleviin opettaja- ja ryhmäsuhteisiin ja helpottaa myös turvallisuuden kokemista uudessa ryhmässä. (Hurme & Kyllönen, 2014.)

### **3.2.4 Työrauha**

Työrauha sisältää kaksi ulottuvuutta: opettajan käyttäytymisen sekä oppilaiden käyttäytymisen (Saloviita 2009, 98). Niiden rakentamisessa ja ylläpitämisessä päävastuu on opettajalla, jonka selkeällä ohjeistuksella, suunnitelmallisuudella sekä huumorintajulla on todettu olevan paljon vaikutusta työrauhaan (Holopainen ym. 2009, 51–52; Salovaara & Honkonen 2011, 130).

Jotta oppilas kokisi osallisuutta työrauhan suhteen, yhteiset säännöt tulisi tehdä ryhmän kanssa ja myös johdonmukaisista seuraamuksista olisi hyvä sopia yhdessä. Lisäksi olisi hyvä keskustella syvällisesti sääntöjen merkityksestä ja luoda myös myönteisiä sääntöjä. Kun oppilas pääsee luomaan yhteisiä toimintatapoja muiden kanssa, hänen on helpompaa kokea ne omikseen, ja sitä kautta hän sitoutuu niihin entistä todennäköisemmin. (Salovaara & Honkonen 2011, 128–129.)

Kososen tutkimuksen mukaan yksi musiikintunnin tärkeimmistä elementeistä on hyvä työrauha (Kosonen 2009, 165), jonka saavuttamisen Salo näkee musiikinopettajan työn tärkeänä sekä haastavana osana (Salo 2000). Salovaara ja Honkonen (2011, 130) näkevät työrauhan olevan ryhmän turvallisuuden yksi osoittaja ja työrauhaa häiritsevää käytös on Erkkilän mukaan heijastusta turvattomasta ilmapiiristä (Erkkilä 1998, 12–14). Harjusen (2002) mukaan opettaja tarvitsee tiedollista, ohjaavaa ja moraalista auktoriteettia suhteessa oppilaisiinsa, jotta työrauha voitaisiin saavuttaa (Harjunen 2002, 209–317). Kun oppilas asettuu edistämään yhteistä toimintaa, hän hyväksyy opettajan pedagogisen auktoriteetin (Tainio & Harjunen 2005), mutta osallistumishalukkuus vuorovaikutustilanteisiin voi oppilailla vaihdella tilannekohtaisesti (Sahlström 2001). Mikäli oppilas kritisoi esimerkiksi opettajan tehtävänantoa, hän haastaa samalla opettajan auktoriteettia (Joutseno 2007; Lemke 1990). Opettajan ammatilliseen neutraaliuteen kuuluu, ettei hän ota itseensä kohdistuvaa arvostelua henkilökohtaisesti (Salmela 2004).

Hurme ja Kyllönen toteavat, että opettaja vaikuttaa sosiaaliseen turvallisuuteen kehittämällä ryhmän vuorovaikutusta ja luomalla ryhmään selkeät säännöt sekä sopimukset siitä, kuinka erilaisissa tilanteissa toimitaan (Hurme & Kyllönen 2014, 32–35). Myös Borban mukaan opettaja voi lisätä ryhmän turvallisuutta asettamalla yhdessä luokan kanssa toiminnalle yhteiset säännöt (Borba 2003, 50). Luukkainen painottaa, että opetuksen ja kasvatuksen ammattitaidon lisäksi opettajan tehtävänä on toimia turvallisenä, luotettavana sekä oikeudenmukaisena aikuisena (Luukkainen 2005). Työrauhan ylläpidon haastavuus voi johtua siitä, että luokat ovat nykyään entistä heterogeenisempiä ja suurempia, mistä seuraa opettajien kokemus, ettei heillä ole tarvittavaa osaamista ja mahdollisuuksia käsitellä kaikkia kohtaamiaan tilanteita (Virta & Kurikka 2001, 59, 195).

### **3.2.5 Kiusaaminen ja häiriköinti turvallisuuden heikentäjänä**

Koulu on määriteltyjen arvojen sekä normien yhteisö, jonka monet säännöt lisäävät parhaimmillaan kouluviihtyvyyttä sekä turvallisuutta, mutta pahimmillaan ne aiheuttavat ongelmakäyttäytymistä, mikäli joidenkin oppilaiden on vaikea toteuttaa sääntöjä (Sigfrids 2009, 92–93). Holopaisen ym. (2009) tutkimuksen mukaan häiritsevää käyttäytymistä voi olla esimerkiksi äänekäs luokkaan tuleminen, luvaton puhuminen, melskaaminen, vaeltelu luokassa tai työskentelyyn osallistumattomuus. Tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät työrauhaongelmien johtuvan pääasiassa kasvatuksesta, luokan

ilmapiiristä ja luokan hengestä, kun taas oppilaat kokivat rauhattomuuden liittyvän opettajan opetustapaan ja persoonaan. (Holopainen ym. 2009.)

Sigfridsin (2009) mukaan ongelmakäyttäytymisen syynä eivät usein ole vain haastavat oppilaat, vaan myös opettaja, joka omalla toiminnallaan muovaa luokan toimintakulttuurin selkeine sääntöineen sekä ennakoitavine seuraamuksineen (Sigfrids 2009, 92–93). Elina Harjunen on tutkinut pedagogista auktoriteettia, joka mahdollistaa koulutyön tavoitteiden toteutumisen (Harjunen 2002; 2011a, 305). Se pitää sisällään opettajan vastuun ja velvollisuuden aikuisen vastuusta, yhteisistä säännöistä kiinnipitämisestä, nuoren keskeneräisyyden sietämisestä sekä tarvittavien rajojen asettamisesta (Harjunen 2011a, 306). Opettajan tiedollis-ohjaava-moraalinen auktoriteetti rakentuu kehämäisesti vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaiden välillä. Oppilaiden arvostus opettajaa kohtaan syntyy opettajan tietojen, taitojen sekä toiminnan perusteella. Kun opettaja osoittaa luottamustaan ja kunnioitustaan oppilaisiin, myös oppilaat arvostavat opettajaa enemmän ja sitoutuvat opiskelemaan opettajan auktoriteetin johdolla (Harjunen 2011a, 307–309). Jotta vuorovaikutus ja suhde oppilaisiin rakentuisi, opettajalta vaaditaan pitkäjänteisyyttä sekä uskoa omiin näkemyksiin, vaikka arkinen toiminta ei aina vastaisi opettajan ihannetta (emt. 309).

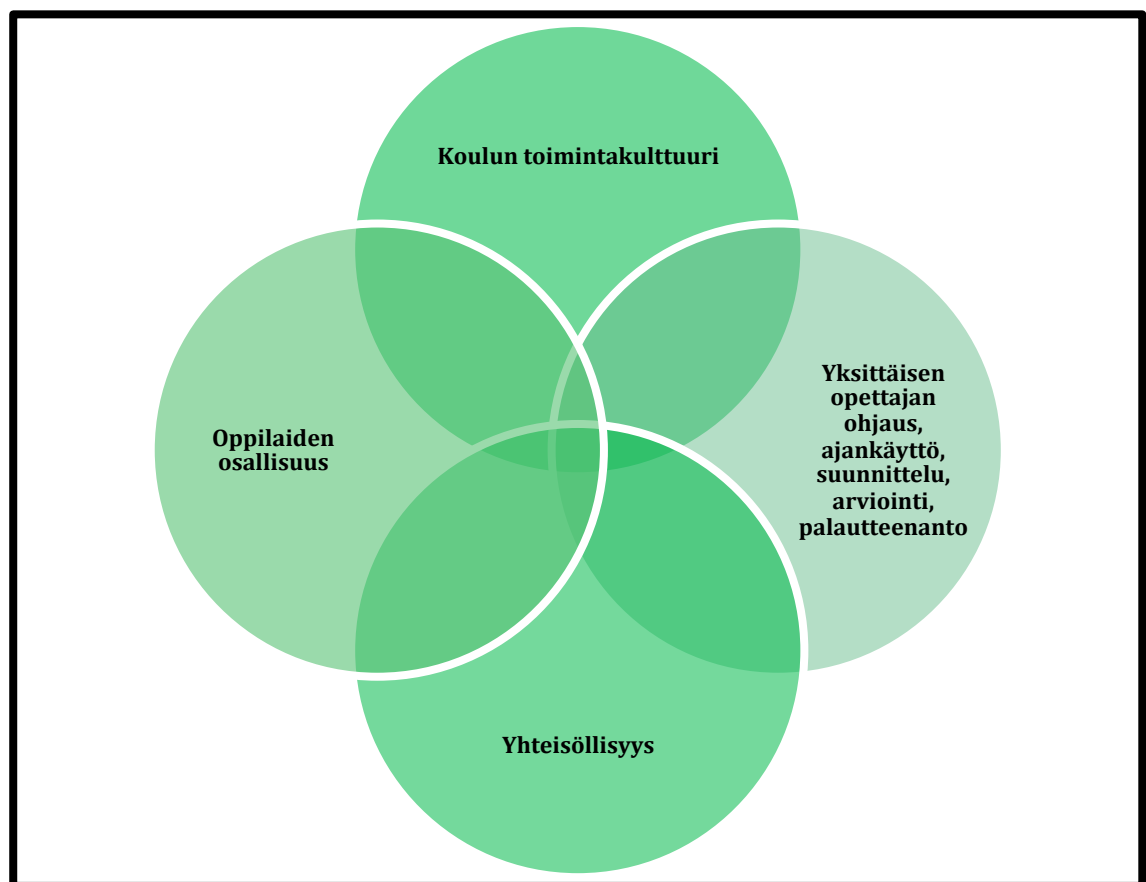
Ongelmakäyttäytymisen yksi muoto on kiusaaminen, jonka käsittelyyn sekä yksittäisten opettajien että koulun johdon tulisi sitoutua (Hamarus 2006; 2009; Salmivalli ym. 2005). Ainoastaan opettajien sitoutumisen sekä toiminnan kautta voidaan muuttaa koulun toimintakulttuuria ja ehkäistä kiusaamista (Macklem 2003, 115). Rimpelä ja Karvonen toteavat, että mikäli edes osalla oppilaista on huonot välit opettajiin, vaikuttaa se hyvinvointiin myös niillä oppilailla, joilla välit opettajiin ovat hyvät (Rimpelä & Karvonen 2010, 37). Kun opettajat ottavat todesta oppilaiden huolet ja käsittelevät kaikki kiusausepäilyt, oppilaat voivat kokea olevansa turvassa. Vastaavasti aikuisten puuttumattomuus ja välinpitämättömyys lisäävät turvattomuuden kokemusta koulussa. (Jukarainen ym. 2012; Ukskoski 2013, 363–364.)

Honkanen ja Suomala näkevät, että turvallisuudesta huolehtimisen tulisi olla ennaltaehkäisevää ja sen tulisi painottua varhaiseen puuttumiseen, jotta kouluviihtyvyys sekä motivaatio oppimiseen voisivat syntyä sekä kasvaa (Honkanen & Suomala 2009, 9). Salovaara ja Honkonen korostavat, että turvallisen ilmapiirin luominen luokassa on aina

opettajan vastuulla, mutta vähitellen nuoretkin voivat oppia huolehtimaan siitä (Salovaara & Honkonen 2011, 18).

## 4 Pedagoginen turvallisuus

Pedagoginen turvallisuus on sekä koko koulun toimintakulttuurin että erityisesti opettajan pedagogisen osaamisen muodostama kokonaisuus. Tässä luvussa tarkastelen koko koulun pedagogista turvallisuutta yhteisöllisyyden ja osallisuuden kautta. Ne tulevat olemaan uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) merkittävimmät pedagogiset linjaukset (Kuvio 6). Keskityn musiikinopetuksen pedagogiseen turvallisuuteen tarkemmin sekä luvussa 5 että tutkimuksen pohdinta-osiossa.



Kuvio 6. Pedagoginen turvallisuus.

### 4.1 Turvallinen toimintakulttuuri

Uusien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä halutaan painottaa oppilaslähtöisyyttä ja kouluyhteisön toimintakulttuurin merkitystä hyvinvoinnin sekä kasvun edistäjänä (Opetushallitus 2014). Yhteisön käytännöt ovat toimintakulttuurin selvin ilmenemismuoto, ja perusopetuksen käytännöt on rakennettu tukemaan opetus- ja kasvatustyön tavoitteita. Toimintakulttuurin avulla pyritään tukemaan tavoitteisi-

in sitoutumista, ja sen kehittymisen perusedellytyksenä on arvostava, avoin, vuorovaikutteinen sekä kaikkia osallistava keskustelu. Koulun toimintakulttuuri on sen kulttuurin ja historian muovaama tapa toimia. Niin tiedostetut kuin tiedostamattomatkin asiat muuttavat toimintakulttuuria, joka vaikuttaa sen piirissä oleviin ihmisiin. Yksi koulun toimintakulttuurin osa-alue on kouluyhteisön sisäinen vuorovaikutus, ilmapiiri, arkikäytännöt sekä oppimisympäristöt. (POPS 2014, 26.)

Rimpelän ja Karvosen (2010) mukaan koulun toiminta ja kulttuuri, erityisesti sosiaalisesta näkökulmasta, ovat yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin (Rimpelä & Karvonen 2010, 37). Opettajan mahdollisuuksiin luoda pedagogisesti turvallinen ilmapiiri vaikuttaa Christensenin ym. (2006) mukaan koulun visio ja opetussuunnitelma, henkilökunnan työsuhteet, kommunikaatiotavat, rehtorin toiminta ja johtamisen tyyli sekä henkilökunnan luottamus ja turvallisuus suhteessa johtoon (Christensen ym. 2006, 74). Tubbs ja Garner näkevät, että koulun kehittyminen ei ole mahdollista ilman taidokasta ja tiedostavaa johtajuutta, joka toimii vastuullisesti opettajien ja oppilaiden tarpeiden hyväksi (Tubbs & Garner 2008, 25). Peltonen näkee, että oppimisympäristön turvallisuutta tulisi edistää henkilökunnan ohella myös oppilaiden kanssa yhdessä (Peltonen 2009, 209).

Virta ym. (2011) korostavat, että turvallisuuden kokemuksen kannalta yhteisöllisyyden edistäminen koulun arjessa on tärkeää. Koulu- ja luokkayhteisön vallitseva ilmapiiri määrittävät suurimmaksi osaksi sen, kokevatko oppilaat olonsa koulussa turvalliseksi. Yhteisön keskinäiset toimintatavat sekä arvostukset vaikuttavat siihen, voivatko oppilaat olla turvallisesti omia itsejään koulussa, ja oppilaan kokemus siitä, pitävätkö yhteisön jäsenet toistensa puolia vai ei, vaikuttaa hänen halukkuuteensa ilmaista ajatuksiaan. (Virta ym. 2011, 129–130.)

Oppilaiden kouluhyvinvoinnista on tehty useita tutkimuksia oppimisympäristöjen fyysisen turvallisuuden sekä toimintakulttuurin näkökulmista (Kämppe ym. 2008; Rimpelä ym. 2009; Rimpelä ym. 2010). Nämä laajat tutkimukset ja selvitykset ovat käsitelleet pääosin organisaatioiden näkökulmasta hyvinvointia sekä turvallisuutta, mutta niissä ei ole juurikaan huomioitu yksittäisten tunti- tai luokkatilanteiden vaikutuksia hyvinvointiin (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 29).

Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand määrittelevät turvallisen oppimisympäristön hyvin laajasti. Heidän mukaansa se on kokonaisvaltainen toimintakulttuuri, joka on kaikin puolin turvallinen oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta. Turvallisen oppimisympäris-

tön tulisi heidän mukaansa antaa virikkeitä sekä mahdollisuuksia kehityksen etenemisel-  
le. (Kääriäinen ym. 1997, 95, 107.) Soini, Pietarinen ja Pyhältö toteavat hieman tar-  
kemmin, että sosiaalisen ympäristön tulisi olla turvallinen sekä hyväntahtoinen, jotta  
oppimisympäristö olisi optimaalinen (Soini ym. 2008, 244–246).

Suomalaisoppilaiden kouluhyvinvoinnin uhkana ovat Kämpin ym. (2008) mukaan yksi-  
näisyys, viihtymättömyys sekä heikko kuuluvuudentunne koulussa (Kämpin ym. 2008).  
Oppilaan terveys, oppimisura sekä sopeutuminen koulu yhteisöön ovat vaarassa, mikäli  
hänellä on sosio-emotionaalisia ongelmia tai hän saa kielteisiä vertaissuhdekokemuksia  
(Buhs ym. 2006; Erath ym. 2008; Juvonen 2007; Junttila ym. 2010). Terveiden ja hy-  
vinvoinnin laitoksen (2011) selvityksen mukaan oppilaiden sekä huoltajien osallisuutta  
koulun toiminnassa sekä päätöksenteossa tulisi lisätä huomattavasti, jotta yhteisöllisyys  
lisääntyisi (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2011).

## **4.2 Yhteisöllinen toimintakulttuuri**

Kouluun osallistuva oppilas kuuluu moniin eri yhteisöihin kuten pienryhmiin, luokkaan,  
opetusryhmään, koko kouluun, kasvattajayhteisöön koulun ja kodin piirissä sekä koulun  
lähiympäristön tarjoamiin yhteisöihin. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan yksilön tai yhtei-  
sön kokemusta siitä, että kaikki voivat osallistua ja kaikilla on hyvä olla. (Salovaara &  
Honkonen 2011, 41.) Se ei ole automaatio, vaan se kehittyy vähitellen vaatien jatkuvaa  
ylläpitoa (Hännikäinen & Rausku-Puttonen 2006, 15; Kivistö 2005, 39; Mustikkamäki  
2004, 101; Sarha 2005, 25).

### **4.2.1 Yhteisöllisyyden merkitys oppilaalle**

Oppilaan näkökulmasta yhteisöllisyys saa aikaan koulussa viihtymistä ja sellaisen tun-  
teen, että kouluun on mukava tulla. Yhteisöllisyyden kautta oppilas voi kokea kuulu-  
vansa yhteisöön, ja kuulumisen tunteen kautta hän kokee olonsa yhteisössä turvalliseksi.  
(Salovaara & Honkonen 2011, 41–42.) Isojen yläkoulujen riskinä on, että kokemus yh-  
teisöllisyydestä heikkenee, mikäli kontaktit omiin ryhmäläisiinsä ja opettajiin jäävät etäi-  
siksi. Erityisesti yläkouluun siirtymisen vaihe on tälle altis, sillä nuoren on sopeuduttava  
niin uuteen sosiaaliseen, fyysiseen kuin pedagogiseenkin ympäristöön. (Aikins ym.  
2005; Pietarinen 2000; Zeedyk ym. 2003.)

Ollikaisen, Ratisen ja Lehtosen tutkimuksen (2012) keskeiseksi tulokseksi nousi koulun yhteisöllisyyden ja oppilaan hyvinvoinnin yhteys. Oppilaiden keskinäiset suosiohierarkiat ja luokan verkostoissa osallisena oleminen vaikuttivat oppilaan hyvinvointiin. Tärkeimmässä asemassa näyttäisivät heidän mukaansa olevan ryhmään kuulumisen sekä hyväksytyksi tulemisen tunteet. (Ollikainen ym. 2012, 181.) Myös Virran ym. tutkimus tukee tätä tulosta, sillä oppilaat, joilla oli yksi tai useampi ystävä samalla luokalla, kokivat luokan ilmapiirin myönteisempänä, ja tällaiset oppilaat halusivat aktiivisesti osallistua luokan toimintaan (Virta ym. 2011, 128).

Ollikainen ym. näkevätkin, että yhteistoiminnallisuus voisi lisätä ryhmään kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen tunnetta. He kuitenkin muistuttavat, että yhtä tärkeää olisi ottaa huomioon ryhmässä vallitsevat epäviralliset suosiohierarkiat, jotka vaikuttavat suuresti oppilaiden ryhmään mukaan ottamiseen. (Ollikainen ym. 2012, 181.) Ystävyys-suhteet vaikuttavatkin suuresti oppilasryhmittymien muodostumiseen (Kutnick ym 2005a). Huomattavaa on, että ystävyys-suhteiden perusteella muodostuneet ryhmittymät ovat esimerkiksi koulu-suoriutumisen suhteen verrattain homogeenisiä (Kiuru 2008; Juvonen 2007). Useiden tutkimusten mukaan samankaltaisten oppilaiden muodostamien ryhmien oppimistulokset eivät ole taattuja, vaan tärkeimmät ryhmätyön onnistumisen elementit ovat keskinäinen luottamus, ryhmätyötaidot sekä sosiaaliset taidot (Arvaja ym. 2002; Kutnick ym. 2005a; Prichard ym. 2006; Summers & Volet 2010).

#### **4.2.2 Yhteisöllisyyden kehittäminen**

Yhteisöllisyyttä voidaan kehittää muodostamalla ja jakamalla yhteiset arvot, normit sekä tavoitteet. Yhteisön kesken jakaminen ja työskentely antaa jäsenilleen enemmän kuin jos jokainen toimisi yksittäin yhteisen päämäärän hyväksi. (Hoikkala 2008, 7–9; Salovaara & Honkonen 2011, 42.) Tällaisia yhteisiä päämääriä voivat koulussa olla erilaiset juhlat ja yhteiset kokemukset, mutta myös pitkäjänteisemmät toimintakulttuuriin liittyvät asiat, kuten välituntien yhteisaktiviteettien luominen. Hyvä koulu-yhteisö saa kokemuksien, perinteiden, tapahtumien sekä yhteisen tekemisen kautta jäsenissään aikaan ”me yhdessä” -tunteen, minkä kautta yksittäinenkin oppilas voi saada ryhmästä voimaa, hyvinvointia sekä turvallisuutta. (Salovaara & Honkonen 2011, 42–43.)

Yhteisöllisyys kehittyy prosessinomaisesti, ja se on alituisesti muuttuva ilmiö (Jäppinen 2012a; Jäppinen 2012b), jota kehittää yhteisen ajan, paikan, rutiinien sekä pysyvyyden tavoittelu. Nämä luovat mahdollisuudet yhteisön avoimuudelle, luottamukselle, keskus-

telulle, vuorovaikutukselle sekä osallistumiselle. (Salovaara & Honkonen 2011, 42.) Virta ym. toteavat yhteisöllisyyden kehittämisen olevan haastavaa, mutta pitävät kuitenkin tärkeänä, että koulun eri yhteisöissä kehitetään ilmapiiriä, edistetään välittämisen kulttuuria sekä tunnistetaan ongelmia (Virta ym. 2011, 131).

Joissain yhteyksissä on esitetty, voitaisiinko yläkouluissa tukea oppilaiden yhteisöllisyyttä rakentamalla pysyviä pienryhmiä. Heti yläkoulun alussa koottavat ryhmät voisivat tukea nuorten keskinäistä vertaisvuorovaikutusta ja pitkäaikaisissa ryhmissä oppilaan turvallisuuden tunne sekä kuuluvuuden tunne voisivat kehittyä myönteisesti. (Davidson ym. 2010; Osterman 2000; Rowe ym. 2007; Solomon ym. 2000.) Kutnick ym. (2005) näkevät pysyvien pienryhmien tarkkailun myös opettajan kannalta helpommaksi kuin kokonaisen luokan tarkkailun, jossa huomio kiinnittyy usein vain yksittäisten oppilaiden toimintaan. Heidän mukaansa opettajan on helpompi sekä havaita että puuttua pienryhmissä tapahtuvaan torjuntaan, klikkiytymiseen ja kiusaamiseen. (Kutnick ym. 2005b.)

Myös Niemi, Asanti ja Seppinen ovat tutkineet yläkoulun oppimisyhteisöjä käsittelevässä tutkimuksessaan oppilaiden turvallisuudentunteen, sosiaalisten suhteiden ja taitojen sekä kodin ja koulun kasvatustehtävän tukemista pienryhmätoiminnan kautta (Niemi ym. 2012). Tutkimuksessa yläkoulun oppilaat toimivat samoissa 4–7 henkilön ryhmissä sekä istuivat näissä opettajan ennalta valitsemissa ryhmissä kahden vuoden ajan. Ryhmiin oli sijoitettu mahdollisimman erilaisia oppilaita sukupuolen, koulumenestyksen, temperamentin sekä sosiaalisten suhteiden perusteella. Tutkimuksen tulosten perusteella pysyvät pienryhmät voisivat edistää yläkoulun oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta sekä sosiaalisten taitojen oppimista. (Niemi ym. 2012, 400–401.)

### **4.2.3 Yhteisöllinen oppiminen**

Uudistuva opetussuunnitelma suuntaa opetuksen painopisteen yhteisölliseen oppimiseen (POPS 2014). Yhteisöllisen oppimisen perusajatuksena on, että oppilaat rakentavat sekä pyrkivät ymmärtämään tietoa yhdessä kuunnellen, keskustellen ja kriittisesti pohtien (Arvaja ym. 2002; Johnson & Johnson 2009, 44–65). Se haastaa opettajan ryhmätyöskentelyn suunnitteluun sekä ohjaamiseen, mikä voi viedä huomattavasti enemmän aikaa kuin koko luokan opettaminen tai parityöskentelyt (Juvonen 2007; Kutnick ym. 2005b). Yhteisöllinen oppimisprosessi vaatii Huhtinen-Hildénin (2012) mukaan aktiivista osallisuutta sekä vastavuoroisuutta oppilaiden kesken. Ryhmäprosessi auttaa oppijoita opitun

sanoittamisessa, todentumisessa sekä koostamisessa, ja lisäksi se tukee sekä kannattelee yksittäisen oppilaan oppimisprosessia. (Huhtinen-Hildén 2012, 165.)

Huhtinen-Hildénin (2012) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen eräs hyöty on oppilaiden erilaisuus; erilaiset temperamentit ja luonteenpiirteet ryhmässä edellyttävät jäseniltä vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Huhtinen-Hildén 2012, 166). Huhtinen-Hildén toteaa vertaisprosessoinnin olevan myös tärkeä ryhmäilmiö, jossa oppilaat saavat uskallusta ja rohkeutta haastaa itseään kun he kokevat olevansa hyväksytyjä ryhmässä. Etenkin luovuutta vaativissa tehtävissä on tärkeää, että ryhmän luottamusta rakennetaan aktiivisesti yhteistyön sujumiseksi. (Emt. 168.) Lisäksi ryhmä altistaa oppilaat ristiriitatilanteille sekä ristiriitaisille tunteille. Toiveet ja odotukset ryhmään sitoutumisen ja vertaisryhmän tuen suhteen voivat herättää monia tunteita, ja niistä puhuminen voidaan kokea haastavana. Ryhmäläisiltä vaaditaan läsnäoloa, yhteisten sääntöjen noudattamista, ajoissa olemista sekä tehtäviin sitoutumista. (Emt. 169–170.)

Ryhmän toimiva vuorovaikutus on olennainen väline, jolla oppilaiden erilaiset sosiaaliset taidot, näkemykset ja tiedot voivat rikastuttaa oppimista (Cheng ym. 2008; Lou ym. 2000; Summers & Volet 2008). Opettajan kannalta heterogeenisten ryhmien muodostaminen voi olla aluksi haastavaa, sillä pelkkä ryhmän yhdistäminen ja oppilaiden istuttaminen vierekkäin ei riitä yhteistyön syntymiseen (Arvaja ym. 2002; Kutnick ym. 2005a; Prichard ym. 2006; Summers & Volet 2010). Oppilaat, jotka eivät ole tottuneet ryhmätyöskentelyihin voivat ensin jopa vastustaa ryhmässä työskentelyä (Lou ym. 2000).

Oppimisyhteisön turvallisuus saa kuitenkin aikaan motivoituneisuutta oppimiseen ja sitä kautta oppilaat kykenevät hyödyntämään taitojaan sekä osaamistaan optimaalisesti yhteistyössä muiden kanssa (Laine 2005, 192). Yhteisöllisyys lujittaa siis myös oppimisen edellytyksiä (Hännikäinen 2006, 127; Salovaara & Honkonen 2011, 43). Itsensä haastamisen ilmapiiri syntyy, kun oppilaita kannustetaan yrittämiseen, eikä epäonnistumisista rankaista – näin ongelmanratkaisu voidaan kokea positiivisena haasteena (Hakkarainen ym. 2005, 81).

### **4.3 Osallistava toimintakulttuuri**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät osallisuuden ja kuulluksi tulemisen koulutyön järjestämisen perustaksi. Koulutyön tulisi sen mukaan tarjota oppi-

laille kokemuksia yhteistyöstä, demokratiasta, koulutoiminnan ja koulun oppimisympäristöjen suunnittelusta sekä opetussuunnitelmaan ja koulun järjestyssääntöihin liittyvästä suunnittelusta. (POPS 2014, 35.)

Osallisuudella tarkoitetaan vaikuttamista lähiympäristöä sekä itseä koskeviin päätöksiin. Kouluympäristössä se tarkoittaa esimerkiksi omien näkemysten kertomista, päätöksentekoon osallistumista, resursseista sekä toiminnasta päättämistä tai toiminnan järjestämistä sekä sen arvioimista. (Salovaara & Honkonen 2011, 69–73.)

Vaikutusmahdollisuuksien lisäksi kasvatusteoreettisessa kirjallisuudessa osallisuudella tarkoitetaan oppilaiden maailman huomioimista oppimisympäristössä. Se tarkoittaa käytännössä oppilaiden aktiivisuutta, reflektointia, keskustelua sekä omien teorioiden luomista ja testaamista tukevaa toimintakulttuuria. Lisäksi osallistavassa pedagogiassa oppiminen tapahtuu vastavuoroiseen kunnioitukseen perustuvassa dialogissa, jossa sekä opettaja että oppilaat jakavat tietoaan ja kokemuksiaan perustellen näkemyksiään. (Brophy 2002; Kiilakoski 2007; Niemi ym. 2010; Suoranta 2000, 4; Wells 1999, 335–336.) Keskustelun lisäksi oppimisen ilmaisun apuna käytetään usein kehollista ilmaisua, päiväkirjoja sekä piirroksia (Brophy 2002; Niemi ym. 2010; Nuthal 2002; Suoranta 2000, 4; Wells 1999, 335–336).

#### **4.3.1 Osallisuuden merkitys oppilaalle**

Osallisuus vahvistaa oppilaan kokemusta itsestään tärkeänä osana koulua. Se vahvistaa myös itseluottamusta, uskallusta asettaa tavoitteita sekä uskoa omiin kykyihin. Osallistava koulutoiminta parantaa oppilaiden motivaatiota ja parantaa heidän toimintansa tuloksia. Opettajan tukeman osallisuuden kautta oppilas oppii omien oikeuksien puolustamista, vakuuttavuutta sekä samalla kompromissien tekoa. Osallistava kouluympäristö voi myös kannustaa ja auttaa nuorta jaksamaan elämän eri osa-alueilla, mikäli hän ei saa kotiympäristöstään riittävästi tukea. (Salovaara & Honkonen 2011, 68–71.)

Osallisuus on tärkeä koulutoiminnan väline, mutta senkin tulisi toteutua opettajien vastuulla. Virta ym. selvittivät tutkimuksessaan (2011) koululaisten ajatuksia osallistavasta ja oppilasvetoisesta toiminnasta. Oppilaat uskoivat melko paljon oman luokkansa yhteisvastuullisen toiminnan kykyyn, mutta osa heistä epäili joidenkin luokkatovereiden sysäävän vastuunsa muille. Oppilaat pitivätkin tästä syystä tärkeänä, että opettajat ohjaisivat yhteisvastuullista toimintaa jakamalla jokaiselle henkilökohtaisia tehtäviä tai vastuunalueita. (Virta ym. 2011, 129.)

### 4.3.1 Osallisuuden kehittäminen

Opetussuunnitelman laaja-alaisissa tavoitteissa osallisuuden nähdään kehittyvän yhteistyö- ja neuvottelutaitoja harjaannuttamalla (POPS 2014, 24). Jotta jokainen oppilas kokisi saavansa olla osallinen, tarvitaan yhteisöllisyyttä ja turvallisuuden tunnetta. Nämä tunteet oppilaassa mahdollistavat hänen halunsa ja uskalluksensa ilmaista omia ideoitaan ja ajatuksiaan. Osallisuus rakentuu oppilaaseen luottamisen kautta; häntä tulisi huomioida ja hänen tulisi kokea opettajan myönteinen asenne sekä teot häntä kohtaan positiivisina. (Salovaara & Honkonen 2011, 68–71.)

Oppilaiden osallisuuden mahdollistaminen on koulun työyhteisölle työläämpää ja riskialttiimpaa kuin koulun henkilöstön toimesta suunniteltu toiminta. Opettajalta osallistaminen vaatii muuntautumiskykyä johtajaroolin sekä vertaisroolin välillä. Lisäksi yhdessä rakennettu tehtävä ja tehtävänanto vievät enemmän aikaa kuin opettajan tarkkaan johtama toiminta, mutta parhaimmillaan osallistaminen on aito väline toimia oppilaiden parissa rakentaen turvallista ryhmää. (Salovaara & Honkonen 2011, 74–75.)

Työyhteisön tuki, kannustus ja yhteinen jakaminen ovat tärkeitä osallisuuden, turvallisuuden ja opettajan tunne- sekä vuorovaikutustyön rakentamisessa (emt. 93). Virta ym. pitävätkin tärkeänä, että koulut suunnittelisivat koulun arkipäivinä toteutuvia yhteisvastuullisia hankkeita, joissa kaikki koululaiset voisivat olla mukana ideoimassa, suunnittelemassa sekä toteuttamassa (Virta ym. 2011, 129).

## 5 Turvallinen musiikin oppimisympäristö

Tässä luvussa pyrin ymmärtämään musiikinopiskelun keskeisiä piirteitä henkisen turvallisuuden näkökulmasta. Tarkastelen ensin nuoruuden ja musiikin yhteyttä, ja sen jälkeen opetussuunnitelmassa mainittuja musiikinopetuksen työtapoja sekä musiikinopetuksen laaja-alaisia tavoitteita (POPS 2014). Käsittelen opetussuunnitelmaa musiikkikasvatuksen tutkimuksen valossa, ja nostan esiin sellaisia turvallisuuden elementtejä, jotka liittyvät kiinteästi yläkoulun musiikinopetukseen. Koska turvallisuus rakentuu kaikkien osatekijöidensä summana, sivuan musiikinopetusta niin psyykkisen ja sosiaalisen kuin pedagogisenkin turvallisuuden toteutumisen näkökulmasta.

Vuonna 2016 voimaan tuleva musiikin opetussuunnitelma korostaa kauttaaltaan oppilaan omaan toimintaan, ajatteluun sekä kokonaisvaltaiseen kasvuun ohjaavaa musiikinopetusta. Musiikinopetuksen työtapojen pääpaino opetussuunnitelmassa on *toiminnallisuudessa*. Oppilaita osallistetaan oman oppimisen suunnitteluun ja arviointiin huomioiden oppilaiden omat mielenkiinnonkohteet, muut aineet sekä koulun juhlat. Samoin musiikin työtavat, opiskeluvälineet, soittimistot sekä ryhmätyöskentely päätetään oppilaita kuullen. Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden tulisi harjoittaa oppimaanoppimista musiikissa luomalla tavoitteita, harjoittelemalla sekä arvioimalla edistymistään. (POPS 2014, 422.)

### 5.1 Musiikinopetus ja nuoruus

#### 5.1.1 Musiikin merkitykset nuoruudessa

Nuorten elämässä musiikki toimii merkittävässä roolissa; he kuluttavat musiikkia paljon ja kokevat musiikin heille merkityksekkäänä (North ym. 2000). Populaarimusiikin ihannointia pidetään jopa yhtenä nuoruuden tunnusmerkeistä (Christenson & Roberts 1998). Lähes kaikki peruskoulun oppilaat kuuntelevat musiikkia, joista suurin osa populaarimusiikkia (Lamont ym. 2003; Anttila 2010). Northin, Hargreaven ja O'Neillin (2000) tutkimuksen mukaan englantilaiset teini-ikäiset kuuntelevat musiikkia lähes kolme tuntia päivässä (North ym. 2000).

Saarikallio (2007) on määritellyt psyykkisiä toimintamalleja, joihin nuoret käyttivät musiikkia. Näitä ovat musiikin käyttäminen viihdykkeenä ja voimakkaiden tunne-

elämysten kokemisen väylänä, koulupäivästä toipumisen välineenä, väylänä suuttumuksen purkamiseen, apuna yksinäisyyden hetkissä, murheiden unohtamiseen musiikillisen toiminnan kautta sekä omien ristiriitojen sekä kokemusten käsittelyyn (Saarikallio 2007). Näiden toimintamallien perusteella Saarikallio katsoo musiikin tukevan nuorten 1) yhteenkuuluvuuden tunteen, yksityisyyden sekä erottautumisen alueita ihmissuhteissa, 2) tunne- ja mielihyvänkokemusten sekä tunteiden säätelyssä, 3) identiteetin ja minäkuvan rakentumista sekä vahvistumista ja 4) hallinnan, kykenevyyden, itsemääräämisen sekä osaamisen tunteiden rakentumista ja sitä kautta itsetunnon vahvistumista (Saarikallio 2009, 222–223; Kuvio 7).

Musiikki on läsnä monissa sosiaalisissa tilanteissa yhdistävänä tekijänä ja harrastuksena tai elämyksenä se antaa yhteisiä kokemuksia. Kokemusten kautta sosiaalinen vuorovaikutus yhteisten keskusteluaiheiden sekä kuuluvuudentunteen kautta vahvistuu. (Saarikallio 2009, 225–226.) Musiikin kuuntelu on nuorille tapa kuluttaa aikaa sekä lievittää tylsyyttä (North ym. 2000).

Arett näkeekin, että musiikki tukee kehittyvän nuoren sosialisatiota toimimalla viihdykkeenä ja voimallisten kokemusten tarjoajana (Arnett 1995). Ruudin mukaan musiikki voi symboloida nuorelle sekä yhteenkuuluvuutta joidenkin ihmisten kanssa että erottautumista joistakin ihmisistä (Ruud 1997), ja sitä kautta nuori voi käyttää musiikkia kummankin tarpeen tyydyttämiseen (Saarikallio 2009, 225). Musiikki voi yhdistää nuoren myös välimatkan päässä oleviin ihmisiin, esimerkiksi läheisiin tai lauluntekijään, mielikuvien kautta. (Saarikallio 2009, 225–226.)

Musiikin ja nuoruuden vahvaa yhteyttä saattaa Saarikallion (2007) mukaan selittää myös se, että musiikki on vahva tunteiden kokemisen, ymmärtämisen, muokkaamisen sekä ilmaisemisen väline. Musiikki toimii hänen mukaansa sekä väylänä suuttumuksen purkamiseen että omien ristiriitaisten tunteiden ja kokemusten käsittelyyn. (Saarikallio 2007.) Musiikki voi vaikuttaa tunteisiin joko suoraan parantaen mielialaa (Saarikallio & Erkkilä 2007) tai välillisesti vaikuttamalla parantavasti nuoren johonkin muuhun elämän osa-alueeseen, mikä tuottaa hyviä tunteita (Saarikallio 2009, 226–227).

Nuori voi kokea hiljaisuuden joskus ahdistavana, mistä suojautumiseen musiikki voi toimia välineenä. Toisaalta musiikki voi myös luoda oman yksityisen tilan musiikin kuuntelemisen tai oman soittamisen kautta. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 32–33.) Kuuntelemalla luotu yksinäinen tila, tarjoaa nuorelle mahdollisuuden rakentaa omaa minuutta, pohtia ihmissuhteita sekä käsitellä tunteita (Larson 1995). Saarikallion ja

Erkkilän mukaan musiikki voi kasvattaa valmiuksia tunteiden hallintaan ja impulssien kontrollointiin (Saarikallio & Erkkilä 2007).



**Kuvio 7. Musiikin merkitykset nuorten kasvun näkökulmasta (Saarikallio 2009, 222–223).**

Huotilaisen (2010) mukaan myös musiikki itsessään synnyttää tehokkaasti ja nopeasti tunnevaikutuksia, jotka tuottavat vaikutuksia yksilön koko kehoon ja käyttäytymiseen erittäin nopeasti (Huotilainen 2011, 2–3). Musiikki vaikuttaa vahvasti kolmeen keskeisimpään tunteiden osa-alueeseen: fysiologiaan, kokemukseen sekä ilmaisuun (Erkkilä 1996; Scherer 2004; Sloboda & Juslin 2001). Wells ja Hakanen uskovatkin, että nuorille musiikin tunne-elementit voivat olla erityisen tärkeitä, sillä heidän tunnemaailmansa on voimakas sekä ailahtelevainen (Wells & Hakanen 1991).

Tervon (2003) mukaan nuoret ovat herkkiä kokemaan rock-musiikille tyypillisiä elementtejä (Tervo 2003, 292), joita Hairo-Laxin ja Muukkoson mukaan ilmenee myös rockiin pohjautuvan nykymusiikin muissakin trendeissä, kuten popissa (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 36). Tervon mukaan rockin musiikilliset elementit melodia, korostettu rytmi, soundi ja volyyymi luovat fyysisiä kokemuksia. Rockin tasainen ja luja pulssi on hänen mukaansa yhtä aikaa turvallinen sekä kiihottava, ja suuri volyyymi luo kehoon vibraatiota. (Tervo 2003, 292–301.)

Nuorten kuunteleman musiikin on todettu ilmentävän nuorten minuutta, sillä nuoret usein määrittelevät tarkasti mielimusiikkinsa, joka sopii heidän arvoihinsa sekä tyyliinsä

(Hargreaves & North 1999), ja lempimusiikin on ajateltu tuovan nuorille pysyvyyttä murrosiän muutoksien keskellä (DeNora 1999; Larson 1995). Populaarimusiikin lyriikat ovatkin teemoiltaan usein nuorten maailmaan viittaavia. Tällaisia teemoja ovat esimerkiksi rakkauteen, seksuaalisuuteen, arvoihin, päihteisiin tai itsenäisyyteen ja vapauteen liittyvät tekstit. (Wells & Hakanen 1991.)

Tervo (2003) näkee rockin lyriikoiden ja ulkoisten tekijöiden, kuten pukeutumisen, tuomien mielikuvien vahvistavan nuoren itsenäistymistä sekä fantasioimista. Lisäksi nuoruusiän tunnevaihteluissa musiikin ja lyriikan yhdistelmä toimii hänen mukaansa tulkinnan välineenä. (Tervo 2003, 298–301.) Myös Lehtonen (2011) näkee laululyriikat metaforina, jotka tuovat kielen sanattomalle tasolle kunkin laulajan tai kuulijan tulkittavaksi (Lehtonen 2011, 240).

Useissa tutkimuksissa on todettu, että musiikin kuuntelu tukee nuoren identiteetinrakentamista sekä tunteiden säätelyä (Campbell ym. 2007; Christenson & Roberts 1998; DeNora 1999; Kurkela 1996; North ym. 2000). Saarikallion mukaan nuoruudessa tapahtuvien muutosten tähden kokemus identiteetistä on usein epävarma. Musiikki voi auttaa minuuteen liittyvissä pohdinnoissa tarjoamalla rakenteen, johon minuuteen liittyviä kokemuksia sekä merkityksiä voi heijastaa. (Saarikallio 2009, 224.) Myös Lehtonen (2010) näkee, että musiikin kautta, heijastamalla musiikkiin merkityksiä ja musiikin heijastaessa niitä takaisin, on mahdollista käsitellä sekä muotoilla erilaisia psyykkisiä tapahtumia (Lehtonen 2010, 242, 248).

Nuorelle tärkeä itsemääräämisen tunne on kokemus omasta pysyvyydestä, osaamisesta ja onnistumisesta (Kosonen 2009, 225) sekä siitä, että voi itse vaikuttaa oman elämänsä alueisiin (Schaffer 1996, 464; Vuorinen 1998, 141–150). Itsehallinnan ja kykenevyyden kokemuksia voi saada musiikin kautta esimerkiksi soittamalla haluamaansa musiikkia haluamallaan voimakkuudella (DeNora 1999). Itsenäinen vastuunotto, oma päätäntävalta sekä tasapainon löytäminen omien toiveiden ja ympäristön vaatimusten välillä ovat tärkeitä kehittymiseen liittyviä asioita. (Kosonen 2009, 225.) Tasapaino voi löytyä uusissa tilanteissa esimerkiksi tutun musiikin kuuntelemisen tuoman varmuuden kautta (Sloboda & O'Neill 2001). Soiton kautta nuori voi puolestaan saada monia onnistumisen kokemuksia (Kosonen 2009, 225).

### 5.1.2 Nuorten maailman huomioiminen musiikintunnilla

Musiikin merkitykset ovat moninaiset; musiikki vaikuttaa ihmisen identiteetin muodostuksessa, tunne-yhteyksissä, elämäntaitojen ja persoonan kehityksessä sekä sosiaalisissa yhteyksissä. Mahdollisesti tästä syystä myös koulun musiikintuntien kokemukset ovat tutkimuksien mukaan monille merkityksellisiä. (Campbell ym. 2007; North ym. 2000; Saarikallio 2009.) Ruismäen ja Tereskan (2008) mukaan musiikin keskeisestä roolista huolimatta, koulumusiikin suosio laskee suomalaisessa peruskoulussa luokka-asteiden kasvaessa. Siirtyminen yläkouluun on monien muutosten, kuten uusien luokkalaisten ja opettajien sekä uuden ympäristön, takia oppilaille haastava ja sen vaikutukset näkyvät merkittävästi myös musiikintunnilla. Tämä voi osaltaan vaikuttaa siihen, miksi suomalaisten oppilaiden negatiivisuus musiikinopiskelua kohtaan lisääntyy aina lukioon asti. (Ruismäki & Tereska 2008, 36.)

Nuorta askarruttavilla elämänskysymyksillä sekä kehityksellisillä haasteilla nähdään olevan monia yhteyksiä musiikkiin, ja tämän takia musiikinopetuksessa on potentiaali tukea nuoria (Saarikallio 2009, 221–222). Samaan aikaan kun musiikki on musiikkikasvattajien toimiva väline lähestyä nuoria helpolla tavalla (Saarikallio 2009, 230–231), Csikszentmihalyin ja Larsonin mukaan nuorten kanssa työskennellessä aikuisen tulisi tiedostaa nuoren identiteetin ja musiikin herkkä yhteys, jotta hän ei suhtautuisi loukkaavasti tai välinpitämättömästi nuoren mielimusiikkiin uhaten samalla koko nuoren minuutta (Csikszentmihalyi & Larson 1984, 140).

Kuitenkin DeNoran (2000) mukaan musiikki tarjoaa nuorille kouluympäristössä tärkeän kanavan emootioiden säilömiseen sekä kannattelemiseen (DeNora 2000). Hairo-Laxin ja Muukkosen mukaan valppaus tunnelatausten havaitsemisessa auttaa musiikinopettajaa mahdollistamaan sellaisen ilmapiriin, jossa tunteita voi reflektoida (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 32). Sinkkonen (2010) näkeekin tunteiden liittämisen oppimiseen erityisen tärkeänä juuri nuorten kohdalla, sillä tunteet synnyttävät hänen mukaansa nuorissa luovuuden sekä motivation (Sinkkonen 2010, 38–39, 42–44). Tätä kautta nuoren kosketus tunteisiinsa, samoin kuin hänen itsetuntemuksensa ja itseymmärryksensä voivat vahvistua. Itsensä kanssa vuorovaikutuksessa oleminen mahdollistaa itseilmaisun, identiteetin esiintuonnin sekä vahvistamisen. Saarikallio toteaaakin musiikin olevan ryhmässä ilmaisukeinona turvallinen, sillä aina voi vedota omaan ilmaisuun viitaten, että ”sehän oli vain musiikkia”. (Saarikallio 2009, 224.) Hairo-Lax ja Muukkonen kui-

tenkin muistuttavat, että tunteiden paljastamisen tulisi olla vapaaehtoista, sillä oppilaalla on lupa yksityisyyteen (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 32).

Muusiikintunnilla itsetuntoa voidaan tukea opetussuunnitelman mukaisesti mahdollistamalla osaamisen sekä onnistumisen vahvistavia kokemuksia sekä ohjaamalla oppilasta näkemään omat vahvuutensa sekä oman erityislaatuisuutensa (POPS 2014, 281). Fontainen ym. mukaan oppilas oppii itsetuntemusta kun musiikin oppimisympäristö on turvallinen (Fontaine 2006, 159). Tämä näkemys on samansuuntainen Borban oppilaan itsetunto-mallin kanssa, missä turvallisuuden tunne on ensimmäinen asia, joka tarvitaan terveen itsetunnon rakentumiseksi (Borba 2003, 49–50). Hairo-Lax ja Muukkonen toteavat myös samansuuntaisesti: kun musiikinopetuksen oppimisympäristö on turvallinen, oppilas voi saada välineitä ilmaista itseään, oppia tervettä itsekriittisyyttä, oppia hallitsemaan kehoaan sekä ymmärtämään tunnekokemusten merkityksiä henkilökohtaisella tasolla. Yhteistoiminnallisuus opettaa nuorelle muiden ymmärtämistä sekä sen kautta itsensä ymmärtämistä, ja musiikintunti voi toimia myös nuoruuden psykofyysisten sekä vuorovaikutuksellisten prosessien alustana. (Hairo-Lax & Muukkonen 2011, 42.)

## **5.2 Musiikinopetuksen työtavat**

### **5.2.1 Laulaminen**

Laulun osalta opetussuunnitelman tavoitteisiin on kirjattu oman äänenkäyttö- ja laulutaidon ylläpitäminen sekä sen kehittäminen. Laulun nähdään kehittyvän yhteismusisoinnissa, musisoivan ryhmän jäsenenä olemisen kautta. (POPS 2014, 422.)

Muukkosen (2010) tutkimuksen mukaan koulun musiikintunneilla laulaminen on tuttujen laulujen laulamista sekä uusien opettamista. Opettajat kokevat sen olevan tärkeä osa musiikinopetusta, ja kuuluvan vahvasti jokaiseen musiikintuntiin. Opettajat kertoivat, että laulut opetellaan ensin koko ryhmän laulaessa ja myöhemmin oppilaat saavat halutessaan laulaa muiden säestyksen päälle. Osa opettajista pitää oppilailleen myös yksityisiä laulutapaamisia, joissa he opastavat oppilaitaan lauluasioissa, kuten esimerkiksi hengityksessä tai vahvemman äänen löytämisessä. Opettajat näkevät kahdenkeskisen tilanteen mahdollisuutena kuulla oppilaansa äänialaa, äänenkäyttöä sekä sävelkorvaa, ja se tarjoaa myös mahdollisuuden tutustua oppilaisiin. (Muukkonen 2010, 168–170.)

Laulaminen on musiikinopettajien puolelta nähty hyvin tärkeänä sekä samanaikaisesti haastavana osana yläkoulun musiikinopetusta (Muukkonen 2010, 169; Ray 2004, 200). Muukkosen tutkimuksessa osa opettajista laulatti uusia seitsemäsluokkalaisia vasta myöhemmin lukuvuoden aikana, sillä laulaminen, erityisesti poikien kohdalla, koettiin herkäksi ja vaikeaksi asiaksi (Muukkonen 2010 169). Lindeberg vahvistaa tätä näkemystä tutkimuksillaan, jotka käsittelevät oppilaiden ja etenkin poikien laulamista. Äänenmurroksessa pojat kokevat laulamisen usein hankalaksi, sillä ääntä voi olla vaikea hallita ja laulun puhtaus kärsii. Monille äänen sekä kehon samanaikaiset muutokset voivat aiheuttaa kiusallisia tunteita muiden nähtävänä oltaessa, eikä oleminen tunnu luonnolliselta. Tästä syystä laulaminen voi joidenkin osalta jopa kokonaan loppua. (Lindeberg 2005; 2009.)

Mitchellin (2008) mukaan ääni on oman identiteetin ilmentymä, joka on autenttisesti oppilaan oma, kuten sormenjälki tai käsiala (Mitchell 2008, 47). Koulumuisoinnissa erityisesti laulaessa oppilaan oma persoona on vahvasti mukana ja se mahdollistaa äänen monipuolisen käytön sekä oman persoonan esille tuomisen. Instrumentin soittoon verrattuna laulamissa minuus sekä oma persoona ovat enemmän paljastettuina. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 37.) Lamontin (2011) tutkimus osoittaa, että etenkin kouluympäristössä laulaessa tai laulukoeilanteissa koettu taitojen tai lahjakkuuden ”tuomitseminen”, vaikuttaa aikuisuuden kaikkeen musiikkikäyttäytymiseen vähentävästi (Lamont 2011, 384). Nähdäkseni, laulukokemukset muovaavat siis oppilaan musiikillista minäkuvaa ja musiikkikäyttäytymistä hyvin kokonaisvaltaisesti, mikä voi osaltaan johtua siitä, että oma ääni on hyvin vahvasti yhteydessä omaan identiteettiin (Numminen 2005, 70–71).

Numminen (2005) kuvaa ihmisten laulukokemusten sisältävän tunteita uhasta, ahdistuneisuudesta sekä onnesta ja ilosta, yhtäaikaaisesti ja erikseen. Hänen mukaansa ääni paljastaa laulamissa jotain yksityisestä minästä, mikä osaltaan selittää laulukokemuksiin liittyviä vahvoja tunteita. (Numminen 2005, 70–71.) Myös Lindeberg korostaa laulamisen ja tunteiden yhteyttä liittäessään laulamisen vahvasti emotionaalisiin kokemuksiin, joiden positiivisena voimana on usein yhteisöllisyys. Lindeberg tuo esiin myös laulukokeiden ja soololaulamisen aiheuttamia kielteisiä kokemuksia suomalaisten vokaalisessa minäkuvassa. Murrosiälle tyypillinen kiusaantuneisuus esillä olemisesta sekä oman äänen henkilökohtaisten piirteiden vuoksi hän painottaakin vahvasti, että laulun arviointiin tähtäävä kontrollointi ei kuulu enää nykypäivän musiikinopetukseen. (Lindeberg 2009,

242–243.)

Mills (2000) näkee koulun musiikinopetuksen kannalta merkityksellisenä, että laulaminen saataisiin jälleen normalisoitua sosiaalisesti ”tavalliselle tasolle”, joka kuuluu mieluummin yhteisölliseen toimintaan kuin koulutetulle musiikin “elittijoukolle” (Mills 2000, 61–66). Mills painottaa myös, että opettajan olisi tärkeää keskittää huomiota jokaisen oppilaan laulamiseen ja laulun kehittämiseen yksitellen, jotta laulumotivaatio kasvaisi (Mills 2005, 49).

Lindebergin näkemyksen mukaan opettajien tulisikin innovoida uudenlaisia menettelytapoja, jotka tukisivat lauluhalukkuutta (Lindeberg 2009, 243). Myös Numminen (2005) esittää, että niin itsensä laulamissa epävarmoiksi tuntevien sekä nuotilleen laulamisen vaikeaksi kokevien kuin kaikkien muidenkin tulisi saada mahdollisuus oman laulutaitonsa kehittämiseen koulussa. Hän tarjoaa improvisoinnin, ilmaisun ja liikkeen työmuotoja avuksi moniulotteisen laulutaidon omaksumiseen. (Numminen 2005, 70–71, 260–261.)

Yhteisöllisiä laulamisen hyötyjä voidaan vahvistaa kuorotoiminnan kautta. Kuorolaulun on tutkittu (Casals ym. 2011; Hallam 2010; Stacey ym. 2002) saavan aikaan fyysisistä rentoutumista ja fyysisten kireystilojen purkautumista. Sen on todettu vapauttavan laulajia myös emotionaalisesti sekä vähentävän stressin tunnetta. Lisäksi kuorolaulu voi lisätä positiivisia tunteita sekä tukea hyvinvointia. Kuorolaulun on todettu nostavan energisyyden tunnetta, kognitiivisen kapasiteetin ja keskittymisen tasoa, kehittävän muistia ja oppimista sekä nostavan itsevarmuutta ja itsetuntoa. Sen on todettu pidemmällä aikavälillä ehkäisevän myös psykologisia ja sosiaalisia ongelmia sekä lisäävän tunnetta merkityksellisyydestä ja motivaatiosta silloin, kun kuoroon osallistuminen koetaan hyödylliseksi. (Casals ym. 2011, 257–258; Hallam 2010, 281; Stacey ym. 2002.)

Parkerin (2010) mukaan kuoro voi toimia rentoutumisen ja ”helpotuksen” paikkana, jossa jaetaan sekä ystävyys että laulut. Sellaisessa kuorossa, jossa on terveen hyväksyvän ja huolehtiva ilmapiiri, voi hänen mukaansa toimia omana itsenään. Koulun kuoro turvallisenä ympäristönä voi vähentää huomattavasti stressiä. Parker näkeekin merkityksellisenä, että kilpailuun tähtäävässä koulumaailmassa lisättäisiin koulun musiikkiyhtyeiden toimintaa, sillä sitä kautta voitaisiin lievittää kilpailusta ja menestyspaineista syntyvää stressiä. (Parker 2010, 344–350.)

## 5.2.2 Soittaminen ja yhteismusisointi

Opetussuunnitelmaan on kirjattu tavoitteeksi kehittää edelleen keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoja sekä yhteismusisointitaitoja. Oppilasta tulisi kannustaa toimimaan rakentavasti erilaisien musisoivien ryhmien ja yhteisöjen jäsenenä. (POPS 2014, 422.)

Muukkosen tutkimuksessa opettajat kokivat laulamisen rinnalla soittamisen yläkoulun musiikinopetuksen pääasiaksi. Yhteismusisointi tapahtui heidän kertomansa mukaan pääasiassa luokassa tapahtuvana bändisoittona, jossa on keskeistä, että koko luokka osallistuu saman kappaleen soittoon (Muukkonen 2010, 171–172). Nuorten suosiman musiikin kautta on usein helpointa aloittaa yhteissoittoa ja saada kaikki mukaan soittamaan (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 36–37). Muukkosen tutkimuksessa musiikinopettajat korostivat yhteismusisoinnin edellytyksenä olevan turvallinen ilmapiiri sekä hyvä ryhmädynamiikka. He näkivät yhteisöllisyyden tärkeänä osana musiikinopetusta, etenkin yhteismusisoinnissa, joka osallistaa koko ryhmää. (Muukkonen 2010, 167.)

Koska oma ääni koetaan nuoruudessa hyvin henkilökohtaisena ja äänenmurroksessa usein haasteellisena, soitin voidaan kokea laulua turvallisempaa ilmaisun välineenä. Soittaminen ja instrumentin hallinta voivat tuottaa oppilaalle egon hallinnan kokemuksia sekä kehollisia kokemuksia, joiden kautta nuori voi löytää kehonsa potentiaaleja, saada tukea fyysiseen toimintaansa sekä jopa ”unohtaa” kehonsa musiikillisessa toiminnassa. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 36–37.) Lehtosen (2010) mukaan turvallinen ympäristö mahdollistaa uusien asioiden kokeilemisen sekä epäonnistumisten sietämisen. Hänen mukaansa mielihyvän ja oivaltamisen kokemuksia syntyy, kun vaatimustaso on asetettu oikein. (Lehtonen 2010, 250–251.)

Yhteismusisoinnin kautta oppilaat oppivat oman paikan ottamista sekä toisten huomioimista (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 37). Toisten huomioiminen pitää sisällään esimerkiksi luottamuksen (Camilleri 2002), empatian (Levine 1997) sekä toisten ymmärtämisen ja kunnioittamisen (Kim 2004; Palmer 2001). Lisäksi yhteismusisoinnin on todettu opettavan yhteistyötaitoja (Palmer 2001) ja luovaa ongelmanratkaisua (Sawyer 1999).

Muukkosen (2010) tutkimuksessa opettajat kertovat yhteismusisoinnin käytäntöjen luovan rakennetta musiikintuntien toimintakulttuurille. Opettajat näkivät tärkeänä, että soitonopiskelussa opettajan tuki ja ohjaus ovat alussa vahvasti läsnä, minkä jälkeen musi-

sointi voi edetä kohti itsenäisempää toimintaa. Strukturoitu oppimisen ohjaus, jonka vaiheiksi musiikinopettajat jäsensivät 1) kappaleen kuuntelun, 2) soittimien opettelun erikseen sekä viimeiseksi 3) opitun yhdistämisen kokonaiseksi kappaleeksi, koettiin tärkeänä osana sujuvaa tuntia. (Muukkonen 2010, 172.) Yläkoulun musiikinopettajat korostavat, että koko ryhmän yhteissoiton saa toimimaan vain, kun käytössä on yhteiset pelisäännöt, joissa on neuvoteltu luottamuksesta sekä toiminnan rajoista (emt. 167).

Muukkonen (2010) tutkimuksessa opettajat kokivat oppilaiden osallistamisen tärkeänä. Osa opettajista kertoi antavansa oppilailleen vastuutehtäviä ja tukivat sekä arvostivat oppilaan omatoimisuutta. Eräs musiikinopettaja näkikin bändikurssin tavoitteekseen luoda täysin itsenäinen yhtye, joka osaa itse ”blokata” kappaleensa, sovittaa, harjoitella sekä lopuksi esiintyä. (Muukkonen 2010, 173.)

### **5.2.3 Musiikin kuuntelu ja rentoutuminen**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin kuuntelun tulisi mahdollistaa ääniympäristöjen ja musiikin elämyksellisen kuuntelun sekä havainnoinnin. Opetuksen tulisi ohjata oppilasta keskustelemaan havainnoistaan. (POPS 2014, 422.)

Musiikinopettajat tiedostivat Muukkonen (2010) tutkimuksessa musiikin olevan hyvä väline tunteiden sekä mielentilojen säätelyyn, ja monet puhuivatkin musiikin emotionaalaisesta vaikutuksesta ihmiseen. Opettajat käyttivät etenkin kuuntelua rentoutumisen ja hyvän olon hakemiseen. Positiivisten tunteiden synnyttämisen kautta he halusivat rohkaista oppilaita käyttämään musiikkia oman hyvinvointinsa edistämiseksi. Opettajat kokivat toimivansa tunteiden välittäjänä rohkaisemalla nuoria kiinnittämään huomiotaan mielikuviin ja tunteisiin kuuntelemisen yhteydessä. (Muukkonen 2010, 191–192, 196.)

Musiikin kuunteleminen sallii oppilaille koulupäivän keskellä hetken, jolloin hän voi viettää jonkin aikaa mielensä sisäisessä maailmassa (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 37–39). Leppäsen, Ahon, Harjun ja Gockelin (1999) tutkimuksessa musiikin todettiin parantavan keskittymis- ja suorituskyykyä sekä eheyttävän, rauhoittavan sekä virkistävän itseluottamusta (Leppänen ym. 1999, 26). Musiikin käyttäminen rentoutumiseen luo hyvän olon tunnetta endorfiinien tuotannon kautta, aktivoi aivoja (Wigram ym. 2002) sekä vähentää lihasjännityksiä ja laskee verenpainetta (Punkanen 2012). Rentoutumiseen vaikuttaa kuitenkin musiikkimaku, erityisesti yläkouluiässä (Wigram ym. 2002, 138). Aivotutkimuksissa on havaittu, että kuunneltaessa oman maun mukaista, miellyttävää musiikkia, stressitaso laskee (Huotilainen 2011, 40–41) ja musiikilla on ominai-

suus sekä käynnistää että helpottaa psyykkisiä prosesseja (Lehtonen 2011, 249). Parhaimmillaan kuuntelun tuoman rentoutumisen kautta voi luokan ilmapiirikin rakentua positiiviseen suuntaan (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 37–39).

Hairo-Lax ja Muukkonen uskovat oman lempimusiikin tai suosikkiartistin esittelyn musiikintunnilla, esimerkiksi levyraadin muodossa, olevan nuorille mieleinen tapa avata omaa sisäistä maailmaansa (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 38–39). Yksityisen kokemusmaailman ja musiikillisten mielikuvien jakaminen muiden nuorten keskuudessa voi saada Tervon (1991) mukaan jopa nuorisokulttuurisen muodon. Sinkkonen toteaa, että lempimusiikkityyliin identifioituminen ja siihen jopa ”riippuvaisena” oleminen voi toimia nuorten väylänä ”kuulla itsensä musiikissa” (Sinkkonen 2010, 19). Myös DeNora (2000) tukee tätä näkemystä toteamalla, että mielimusiikkiinsa samaistuminen on nuorelle identiteettityöskentelyä, jossa musiikkiin sijoitetaan oma ”musiikillinen minä”. Hairo-Lax ja Muukkonen (2013) näkevät, että koulun musiikintunnilla kuuntelu voi tukea tätä nuorten keskistä yhteyttä. Lempimusiikkien esittely antaa myös opettajalle mahdollisuuden ymmärtää oppilaiden musiikkisuhteita sekä persoonia (Erkkilä 1998).

Uusia musiikin lajeja ja tyylejä kuunneltaessa nuoren musiikillinen maailmankuva laajenee (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 38). Muukkonen tutkimuksen mukaan musiikinopettajat kokevat tehtäväkseen oppilaiden ”musiikillisen paletin” laajentamisen, joka aloitetaan nuorille tutusta musiikista (Muukkonen 2010, 185).

Koska musiikintunneilla kohdataan subjektiiviseen kokemiseen ja mieltymyksiin kuuluvia hienovaraisia asioita, tarvitaan ilmapiiri, jossa kaikilla on tilaa oppia, ilmaista ja oivaltaa itselleen subjektiivisesti tärkeitä asioita. Opettajan ja oppilaan toimiva dialogi vaatii molemmilta avoimuutta sekä pyrkimystä toistensa kunnioittamiseen. (Kosonen 2009, 165.) Musiikkikasvattajalta vaaditaan Saarikallion mukaan nuoren identiteetin ja kokemusmaailman kunnioittamista, mutta samanaikaisesti opettaja voi olla avaamassa uusia näkökulmia uusien musiikkityylien, toisten mielipiteiden kunnioittamisen sekä argumentointiin rohkaisemisen kautta. (Saarikallio 2009, 227–231.)

#### **5.2.4 Luova tuottaminen**

Luovalla tuottamisella tarkoitetaan opetussuunnitelmassa oppilaan oman luovuuden, säveltämisen sekä luovan musiikkisuhteen mahdollistamista improvisoinnin, sovittamisen, säveltämisen sekä taiteiden välisen toiminnan kautta. Lisäksi luovan tuottamisen nähdään toteutuvan tieto- ja viestintäteknologian kautta tapahtuvassa luovassa ilmaisus-

sa. Oppilaan nähdään tarvitsevan realistista, kannustavaa sekä rohkaisevaa palautetta, jonka tulisi olla ohjaavaa erityisesti luovan tuottamisen prosesseissa. (POPS 2014, 422–423.)

Improvisoinnin ja säveltämisen on tutkittu tukevan yhteisöllisten tiedonrakentamistaitojen kehittymistä (Muhonen 2014, 196; Paavola ym. 2004) sekä yleisen opetussuunnitelman tavoitteita itseluottamuksen, sosiaalisten taitojen sekä luovuuden kehittämisestä (Muhonen 2014; POPS 2014). Luova yhteistyö, kuten säveltäminen, esiintyminen ja musiikin äänittäminen, pitää sisällään vuorovaikutusta, riskienottoa sekä itsevarmuuden rakentamista, jotka ovat myös hyvinvoinnin ja persoonallisen kasvun avaintekijöitä. Luovan yhteistyön kautta voidaan luoda oppilaille turvallinen ja huolehtiva ympäristö, jossa he uskaltavat ilmaista mielipiteitään, rakentaa itsekunnioitustaan sekä toisten kunnioittamista ja oppia kunnioittamaan tasa-arvoa niin musiikissa kuin elämässään. (Linklater & Forbes 2012, 106–107.)

Casals, Vilar ja Ayats toteavat tutkimuksessaan (2011), että luovasta toiminnasta saatu kannustava palaute nostaa oppilaiden itsetuntoa, mikä oli merkityksellistä etenkin niille oppilaille, jotka eivät normaalisti erottuneet oppilasryhmästä edukseen. Tutkimukseen osallistunut musiikinopettaja totesi improvisointiin perustuvan toiminnan asettavan oppilaat ”samalle viivalle”, haastaen akateemisesti taitavat oppilaat samalla tavalla kuin heikommin koulussa menestyvät oppilaat. Toisaalta lukuaineissa menestyvät oppilaat kokivat improvisoinnin oman luokkansa kuullen jopa muita oppilaita haastavammaksi. Tutkimukseen osallistuneet opettajat arvelivat, että akateemisesti taitavat saattoivat tuntea olonsa epävarmaksi ja turvattomaksi, kun he eivät pystyneet kontrolloimaan tilannetta tavalla, johon he olivat tottuneet. Heidän mukaansa menestyvät oppilaat saattoivat kokea improvisoinnin ja mahdollisten virheiden tekemisen muiden edessä myös liian isona riskinä maineellensa. (Casals ym. 2011, 255–256.)

Yläkouluikäisen nuoren mielelle on tyypillistä luovuus sekä fantasiointi, jotka Hairo-Lax ja Muukkonen näkevät voimavarana musiikintuntien puitteissa tapahtuvalle luovalle musiikin tuottamiselle. Opettaja voi tukea ja rohkaista oppilasta uuden luomiseen mahdollistamalla erilaisia luovia opetustilanteita. Heidän mukaansa säveltäminen ja improvisointi ovat myös väylä vuorovaikutukseen, ja he puhuvatkin vahvasti musiikintunneilla tapahtuvan luovan toiminnan lisäämisen puolesta. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 39; Muukkonen 2010.)

Myös Muhonen totesi tutkimuksessaan Laven ja Wengerin tutkimuksen mukaisesti, että luova tuottaminen tukee yhteistyötä, yhteisoppimista sekä osallisuutta (Lave & Wenger 1991; Muhonen 2014, 196). Muhosen keskeisinä tuloksina olivat, että musiikillinen vuorovaikutus ja yhteistoiminnallinen luovuus lisäävät yhteenkuuluvuuden ja yhteyden tunnetta toimintaan osallistuvien kesken sekä sitouttavat osallistujia toimintayhteisöön (Muhonen 2014, 196). Hän katsookin, että luovassa toiminnassa toisten ymmärrys sekä keskinäinen tukeminen lisääntyvät kouluympäristössä. Luovuuden kautta voitaisiin mahdollisesti luoda myös uudenlaista yhteistyötä koulun ja perheiden välille (Muhonen 2010b; 2014, 196).

Sinkkonen painottaa luovan toiminnan merkitystä nuoren mielenterveydelle ja väittää sen antavan jopa näkymiä toiseen todellisuuteen, minkä jälkeen nuori ei enää ole entisensä (Sinkkonen 2010, 247, 251). Taiteesta saadut elämykset voivat kohottaa nuoren arjen yläpuolelle (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 39), ja nämä toiminnalliset ja käytännölliset hetket ovat Skinnarin mukaan vastapainoa älyllisesti suuntautuneelle koulutoiminnalle (Skinnari 2004, 111–114).

Erilaisia soittimia, tiettyjä asteikoita tai musiikillisiä elementtejä valitsemalla voidaan rakentaa improvisointia, ja sävellettyä musiikkia voidaan hioa sekä työstää ryhmän kesken. Kouluimprovisointi toteutuu optimaalisesti, kun oppilaat osallistuvat tasavertaisina tekemiseen ja saavat esittää omia ideoitaan. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 39.) Lehtosen mukaan improvisointi voi olla ulkoisena kokemuksena jopa musiikillisesti kaoottista, mutta yleensä rakentuessaan se saa jonkinlaisen muodon ja jäsentyy vähitellen. Improvisointi pitää sisällään jopa musiikkiterapiaa läheneviä ilmiöitä, joissa omaa musiikkia tuottava henkilö ulkoistaa sisällään tapahtuvia prosesseja itsensä ja jopa muiden kuultavaksi. (Lehtonen 2011, 254.) Improvisointi voi saada aikaan mielikuvaketjuja, jotka aktivoivat mielikuvitusta sekä muuttavat soittajan mielentilaa leikkisäksi tai aktiiviseksi (Erkkilä 2007, 77–78).

Improvisoitua musiikkia voi käyttää myös ryhmän häiriötilanteiden ymmärtämisessä ja ratkaisemisessa (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 41). Mikäli improvisoidun musiikin luoma ilmapiiri on tunnilla enemmän levoton kuin rakentava, voi opettaja Erkkilän (1998) mukaan joko luottaa siihen, että luova työskentely yleensä järjestäytyy ja löytää muotonsa tai sitten palauttaa rauhan luokkaan. Hän näkee, että improvisoinnin kautta opettaja pääsee tarkastelemaan oppilaiden sisäistä maailmaa. (Erkkilä 1998, 18–21.)

Muhosen mukaan opettajalla on luovassa työskentelyssä kaksijakoinen rooli sekä sensitiivisenä ryhmänjäsenenä että vastuullisena kasvattajana, mikä voi tuottaa opettajalle haasteita. Hän painottaakin, että oppilaiden *kanssa* ja *heiltä* oppimalla opettaja voi löytää yhteistyön sekä luovuuden mahdollistavan roolin, jonka kautta toimiessa luova työskentely on palkitsevaa myös opettajalle. (Muhonen 2014, 196.)

Hairo-Lax ja Muukkonen toteavat, että opettajan tieto ja tiedostava toiminta improvisoinnin vaikutuksista mahdollistavat oppilaiden emootioiden ja tunteiden musiikillisen ilmaisun sekä omien asenteiden ja reagoititapojen tunnistamisen. Improvisointi on myös väline rakentaa oppilaiden välistä vuorovaikutusta, joka parhaimmillaan tuottaa oppilaalle kokemuksen kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta. Musiikin kautta oppilas voi ilmaista itsestään puolia, joita ei ehkä muun vuorovaikutuksen kautta tule ilmaiseksi. Muiden tulkitessa sekä kehittäessä oppilaan musiikillisia keksintöjä, oppilas saa kannustusta toimivista ja hyvän kuuloisista ideoista sekä tukea kehitettäviin ideoihin (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 40.)

Luokan ilmapiirissä keskeistä näyttäisi Muukkosen (2010) tutkimuksen mukaan olevan tärkeää ”mukava”, ”vapaa” sekä ”rento” tunnelma, jonka kautta oppilaat uskaltavat heittäytymään. Hyvän ilmapiirin rakennusvälineinä he pitivät oman esimerkkinsä lisäksi kiitoksen sanomista sekä äidillistä, rakastavaa ja samaan aikaan vaativaa otetta. Opettajat kokivat vahvasti, että heidän oma esimerkkinsä heittäytymisestä on oleellinen tekijä, jonka kautta opettajat osoittavat, ettei virheitä tarvitse pelätä ja että aina kannattaa yrittää. (Muukkonen 2010, 167–168.)

### **5.2.5 Musiikkiliikunta**

Musiikkiliikunnan osalta opetussuunnitelma ohjaa rohkaisemaan oppilaita monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemukseen ja ilmaisuun. (POPS 2014, 422–423.) Dalcroze-rytmiikkaan ja Orff-pedagogiikkaan pohjautuva musiikkiliikunta on Juntusen (2009) mukaan kehollista musiikin kokemista ja ilmaisua. Musiikkiliikunnan työvälineitä ovat musiikkia ja liikettä yhdistävät menetelmät, joissa huomioidaan myös oppilaan tunteet, ajattelu sekä aistiminen. Musiikkiliikunnan avulla voi oppia ymmärtämään musiikkia, itseä sekä toisia. (Juntunen 2009, 246.)

Murrosiän fyysisten muutosten keskellä oppilas voi kokea kehonsa vaikeasti hallittavaksi. Musiikki voi kuitenkin laajentaa kehon toimintakykyä toimien kontrastisena rakenteena, jonka kautta kehon hahmotusta voi kehittää. Musiikkia voi käyttää myös mo-

tivaation nostamisessa, energiatason ja kestäkyvyn nostamisessa sekä olotilan tunnistamisessa, havainnoinnissa ja ilmentämisessä. (DeNora 2000, 98.) Musiikin ja liikkeen yhdistäminen voi antaa murrosikäiselle sekä turvaa että palkitsevaa palautetta oman kehon hallinnasta (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 34).

Musiikkiliikunnan kautta voidaan parantaa oppilaan itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja sekä yhteistoimintaa. Jotta musiikkiliikunnan hyödyt toteutuisivat, tarvitaan riittävästi aikaa. Kun ryhmän lämmittelyyn ja virittäytymiseen käytetään tarpeeksi aikaa ja musiikkiliikunta voidaan toteuttaa siihen tarvittavassa tilassa sekä työrauhassa, on musiikkiliikunta yksi harvoista menetelmistä, joissa oppilaalla on mahdollisuus toimia sekä yhteisöllisesti että kokonaisvaltaisesti tunteiden, kokemusten sekä ilmaisuuden tasolla. (Juntunen 2009, 253–254.)

### **5.2.6 Produktiot ja esiintyminen**

Muukkonen (2010) tutkimuksessa opettajat totesivat esiintymisten olevan luontevia tavoitteita yhteismusisoinnille, ja opettajat pitivät erilaisia projekteja musiikinopiskelun kiinteinä osina. Vaikka projektit olivat opettajien näkökulmasta ylimääräistä aikaa, vaikeaa ja voimia vaativia, he näkivät ne tärkeänä osana musiikin toimintakulttuuria. Monille opettajille oli tärkeää, että kaikki oppilaat olivat mukana ja että kaikkilla oli oma rooli esityksessä. Kaksi opettajaa mainitsivat jopa esitysten merkityksen siinä valossa, että esiintyminen voi olla ainutkertainen koulussa onnistumisen hetki jollekin oppilaalle. (Muukkonen 2010, 176–177.)

Barretin ja Bakerin tutkimuksessa (2012) musiikkiprojektiin osallistuneiden nuorten itsetunnossa, itsevarmuudessa sekä sinnikkyudessa tapahtui kehitystä (Barret & Baker 2012, 252). Musiikkiesitykseen valmistautuminen voi Ylijoen (1998) mukaan pitää sisällään monia emootioita, kuten riemua, onnea ja ylpeyttä tai toisaalta syyllisyyttä, nöyryytystä tai häpeää. Se, miten luokkayhteisö tukee näiden tunteiden tulkinnaissa, ilmaisussa sekä selittämisessä, vaikuttaa oppilaan oman emootiotyöskentelyn pohjana. (Ylijoki 1998, 142.) Oppilaan kehityksen tukemisessa Barret ja Baker (2012) näkevät musiikinopetuksessa tärkeiksi selkeiden oppimistavoitteiden ja ohjeiden esittämisen, riittävän ajan antamisen tehtävien suorittamiseen, yksilöiden tarpeiden huomioimisen, oppilaan ja opettajan välisen positiivisen suhteen rakentamisen sekä palautteen ja kannustuksen antamisen (Barret & Baker 2012, 257).

Myös Nikkasan (2014) mukaan niin itse musiikkiesitys kuin siihen kuuluva valmistelukiin muodostavat oppilaan kokemuksen musiikkiesityksestä (Nikkanen 2014, 257). Tästä syystä musiikkiesitystä tulisi tarkastella pidempänä jatkumona. Oppilaan kokemuksen kannalta merkityksellistä ei ole vain esityksen onnistuminen, vaan ennen kaikkea valmistautumisprosessin kasvatuksellinen mielekkyys. (Emt. 167–168.)

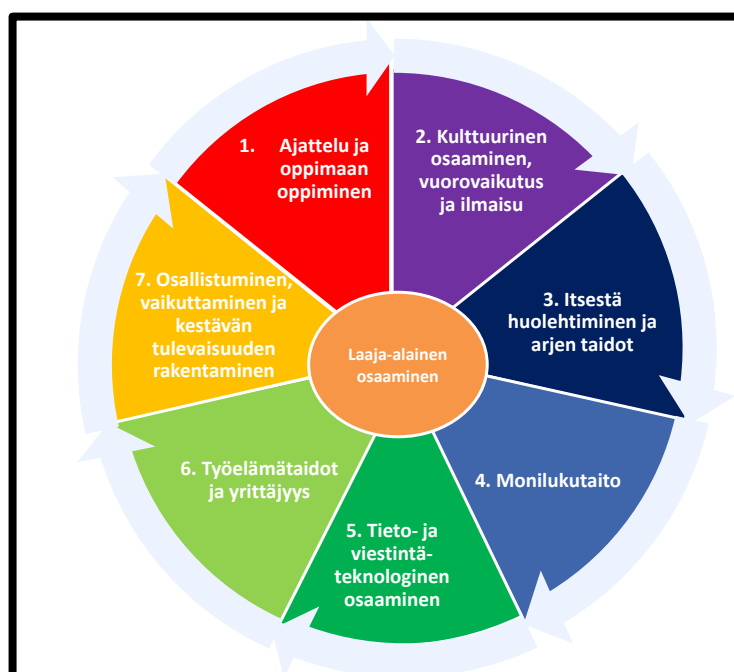
Kurkelan mukaan esiintyminen on rohkea teko ja sen kautta ihminen samanaikaisesti yhtäältä altistuu arvioinnin kohteeksi ja toisaalta luo itsessään jotain todellisuutta. Esiintyessään ihminen ilmentää itseään motorisesti, esteettisesti sekä koko olemuksellaan, minkä takia esiintyminen on hyvin kokonaisvaltainen itseyden ilmenemismuoto. (Kurkela 1993, 269–274.) Musiikkiproduktiot mahdollistavat oppilaiden oman roolin löytämisen yhteistoiminnassa, esiintymistaitojen oppimisen sekä omien vahvuuksien hyödyntämisen kouluyhteisössä. Opettajalta vaaditaan kuitenkin sensitiivisyyttä, jotta hän osaa antaa kaikille oppilailleen sellaisen esiintymistehtävän, josta he varmasti selviytyvät. Sitä kautta oppilaat voivat saada mukana olemisen kokemuksen ilman, että he kokevat tulleen nolatuiksi kouluyhteisön edessä. (Muukkonen 2010, 176.)

Toisaalta olisi myös tärkeää, että musiikkia saisi opiskella koulussa ilman esiintymispakkoa (Muukkonen 2010, 122; Nikkanen & Westerlund 2009, 32), vaikka parhaimmillaan esiintyminen mahdollistaakin esiintyjien välisen sekä esiintyjää ja yleisöä yhdistävän kokemuksen syntymisen (Hairo-Lax & Muukkonen 2009, 40). Esiintymisestä seuraavat myönteinen palautte ja ihailu voivat Sinkkosen mukaan tyydyttää nuoren narsistista puolta (Sinkkonen 2010, 264).

Henley, Caulfield, Wilson ja Wilkinson toteavat, että projektityöskentelyssä yhteiset säännöt luovat osallistujille tunteen, että he ovat turvallisessa ympäristössä (Henley ym. 2012, 513). Musiikin luovan piirteensä takia musisointi ja musiikillinen tekeminen sisältävät aina yksityisyyden aspektin, jonka huomioiminen on tärkeää musiikinopettajan työssä. Yksityisyyden kunnioittaminen ja turvallinen ilmapiiri mahdollistavat sen, että oppilas voi kehittää musiikillista persoonaansa. Tähän liittyy myös esiintyjänä kypsyminen, mihin koulun musiikinopetus tarjoaa mahdollisuuden. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013.)

### 5.3 Musiikinopetuksen laaja-alaiset tehtävät

Uudistuvassa opetussuunnitelmassa otetaan käyttöön uusi tavoitekokonaisuus, laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Laaja-alainen osaaminen on tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostama kokonaisuus, jota uudessa opetussuunnitelmassa pyritään vahvistamaan kauttaaltaan opetuksessa. (POPS 2014, 20.) Laaja-alaisen osaamisen alueet on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jaettu seitsemään osa-alueeseen, joiden kautta laaja-alaisuuden nähdään kehittyvän (Kuvio 8).



Kuvio 8. Laaja-alaiset tavoitteet. (Opetushallitus 2015)

Musiikinopetuksen laaja-alaisia tavoitteita ovat oppilaan kulttuurisen musiikinymmärryksen, monilukutaidon sekä keskustelun tukeminen. Opetussuunnitelma mainitsee selkeästi myös hyvinvoinnin ja tunteiden yhteyden sekä ympäristön ja kuulon turvallisuuden käsittelemisen. Myös vuorovaikutustilanteet yhteismusisoinnissa sekä muussa yhteistoiminnassa nostetaan keskeisiksi laaja-alaisiksi tavoitteiksi. (POPS 2014, 422–425.) Väkevä ja Westerlund näkevät opetussuunnitelman mukaisesti, että yleissivistävässä musiikkikasvatuksessa tavoitteet ovat eettisiä, minkä takia musiikkikasvattajan vastuu on laajempi kuin vain musiikkisisältöihin liittyvien teemojen hallitseminen (Väkevä 2003; Väkevä & Westerlund 2009; Westerlund 2003).

Koulun toimintakulttuurin näkökulmasta musiikinopettajalla näyttäisi olevan keskeinen rooli; esimerkiksi Nikkasen (2014) mukaan musiikki on vahva sosiaalisen vaikuttami-

sen keino, jonka kautta erilaiset arvot ja ihanteet välittyvät musisointiin osallistuville. Musiikkikasvattajan rooli ja vastuu koulun toimintakulttuurista on merkittävä juuri musiikkiesitysten johdosta. Musiikkiesitykset ilmentävät, rakentavat sekä tarkastelevat koulun sosiaalisen elämän eri puolia. Ne voivat tuoda esille myötäilevän, vahvistavan tai vaihtoehtoisesti ihanteita sekä uskomuksia haastavan näkökulman koulun toimintakulttuurista. (Nikkanen 2014, 270–272.)

Myös Muukkonen (2010) näkee, että koulun musiikinopettajilla on mahdollisuus vaikuttaa vahvasti koulunsa toimintakulttuuriin. Toisaalta itsenäinen työ, jossa voi muovata omat opetuskäytännöt ja näin ollen koko koulun musiikin toimintakulttuurin, on myös yksinäistä. Muukkonen näkeekin, että toimintakulttuurin rakentaminen on pitkäjänteistä ja kärsivällisyyttä vaativaa työtä, jossa vähitellen luodaan yhteistoimintaa sekä olosuhteita. (Muukkonen 2010, 166.)

### **5.3.1 Yhteisön jäsenyyteen ja osallisuuteen rohkaiseva musiikintunti**

Musiikinopetuksessa oppilaiden osallisuus ja musisoivan ryhmän jäsenenä toimiminen muodostavat opetuksen yhden keskeisimmän tavoitteen. Niiden kautta oppilaan ajatellaan oppivan huolehtimaan omasta osuudestaan sekä kannustamaan toisia (POPS 2014, 423). Juuri yhteisöllisyys musiikinopetuksessa vaikuttaisi olevan niin opetussuunnitelmassa kuin tutkimustenkin perusteella musiikinopetuksen keskeinen asia, ja sen lisääminen tukee niin musiikillista työskentelyä, kasvatuksen tavoitteita kuin myös turvallisuuden tunteen lisäämistä (ks. 4.1). Lindströmin tutkimuksessa (2011) myös oppilaat kokivat yhteisöllisyyden koulun musiikinopetuksen tärkeimmäksi asiaksi (Lindström 2011, 175–176).

Yhteisölliset oppimistilanteet sekä yhteisön kesken koetut onnistumiset näyttäisivät tukevan sosiaalista turvallisuutta. Luottamuksellisen yhteistyön kautta myönteinen vertaisvuorovaikutus lisääntyy (Borba 2003, 50–53; Roseth ym. 2008), ja musiikillinen toiminta voi parhaimmillaan yhdistää kaksi täysin erilaista ihmistä (Saarikallio 2009, 227–231). Yhteisöllisen musisoinnin onkin tutkittu tukevan oppilaiden välistä inklusiivista yhteistoimintaa, mikä vähentää oppilaiden kokemuksia itsestään erilaisena muista. Eri kulttuuritaustoista tulevien ihmisten yhteinen musisointi voikin kasvattaa hyvinvoinnin kokemusta. Hyvä olo itsestä sekä muista näyttäisi vahvistuvan ryhmäläisten yhteisen aktiviteetin kautta. (Linklater & Forbes 2012, 108.)

Musiikki toimii siis vuorovaikutuksen väylänä, joka vahvistaa ryhmän yhteisöllistä kokemusta. Lilja-Viherlampi kuvailee musisointia tapahtumaksi, jossa musiikki, sisäinen maailma sekä vuorovaikutussuhteet kohtaavat toisensa ja synnyttävät monimutkaisen suhdeverkoston läsnä olevien ihmisten välillä (Lilja-Viherlampi 2007, 297–298). Kososen (2009) mukaan toimivassa vuorovaikutuksessa opettaja antaa tilaa myös oppilaan osaamiselle ja toimii itse oppijana. Tässä vuorovaikutteisudessa ovat apuna opettajan sosiaaliset ja empaattiset luonteenpiirteet. (Kosonen 2009, 166.)

Toisaalta voidaan myös ajatella, että ryhmän yhteisöllisyys on edellytys musisoinnille. Linin (2015) tutkimuksessa musisoivan ryhmän jäsenet tunsivat olonsa turvalliseksi vasta sitten, kun he kokivat tulleensa kulttuurisesti ymmärretyiksi. Tähän liittyivät yhteisten ajatusmaailmojen sekä asenteiden jakaminen, mikä loi yhteyttä ryhmäläisten välille. (Lin 2015, 7.) Westerlund (2002) näkee puolestaan, että yhteisöllisessä musiikinoppimisessa yhteisiä ajatuksia ei vain jaeta, vaan muiden ryhmäläisten arvot sekä asenteet välittyvät oppijalle. Ryhmän suosimat ajatukset muovaavat oppilaan käsitystä opittavasta asiasta, ja sitä kautta oppimisympäristön sosiaalisella ilmapiirillä on Westerlundin mukaan merkittävä vaikutus musisointiin. (Westerlund 2002, 36–37.)

Yhteisöllisyys näyttäisi tukevan myös itse musiikin oppimista. Lindströmin tutkimuksessa oppilaat kokivat musiikintuntien yhteisöllisyyden mahdollistavan kehittymisen musiikissa osana yhteisöä (Lindström 2011, 175–176), eli oppiminen ei tapahtunut yksilöllisesti vaan yhteisön jäsenenä ollessa. Sen sijaan yhteisön sisäinen kilpailullinen ilmapiiri saa ryhmässä aikaan epäluottamusta, tietojen salaamista sekä heikompia oppimistuloksia. (Borba 2003, 50–53; Roseth ym. 2008.)

Myös musiikissa voi olla vaara kilpailuasetelmaan. Esimerkiksi Anttilan tutkimuksessa todettiin, että sellaiset oppilaat, jotka kokevat itsensä epämusikaaliksi, voivat kokea oppimisilmapiirin kielteiseksi tai opetusmenetelmät vieraita. Tätä kautta he saattavat kokea koulun koko musiikinopetuksen kielteisenä ja suhtautua siihen kriittisesti (Anttila 2010, 246.) Tästä syystä Hairo-Lax ja Muukkonen korostavatkin oppilaiden aidon huomioimisen merkitystä. Osoittamalla mielenkiintoa oppilaan persoonaa sekä hänen omaa maailmaansa kohtaan, oppilaille voidaan antaa kokemus henkilökohtaisesta huomiosta ja tätä kautta suhtautuminen musiikinopetukseen voi muuttua. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 42.) Henkilökohtaisen suhteen merkitys korostuu myös Anttilan (2010) tutkimuksessa, jossa oppilaat odottivat musiikinopettajan luovan hyvän ja inhimillisen vuorovaikutussuhteen jokaisen ryhmän oppilaan kanssa (Anttila 2010, 250–251).

Osallistamisen kulttuuri on yksi väline oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen (ks. 4.1.2). Oppilaiden valinnan mahdollisuus, esimerkiksi soitinvalinnoissa tai yksittäisissä tehtävissä, tukee Kososen (2009, 166) mukaan osallisuutta. Nikkanen (2014) painottaa kuitenkin, että oppilaiden toiveiden kuunteleminen tulee tapahtua opettajan vastuulla. Tärkeää on, että näissä tilanteissa turvallisuus ja oikeudenmukaisuus toteutuu kaikkien oppilaiden kannalta. Opettajan olisikin hyvä tiedostaa, että oppilaat vasta opettelevat vastuullista osallisuutta, ja opettajalla on edelleen kasvatuksellinen vastuu toiminnasta. (Nikkanen 2014, 288.)

Useat tutkijat näkevät, että osallistavassa toimintaympäristössä on keskeistä turvallisuus ja tuen antaminen. Oppilaan osallistuessa yhteistoimintaan, hän antautuu aina haavoittuvaksi tuodessaan itsensä näkyväksi. (Freire 2002; Greene 1995; Noddings 2003.) Jotta vertaisvuorovaikutus olisi myönteistä ja osallisuus tukisi oppilaiden sosio-emotionaalista kehitystä, ryhmässä tulisi vaalia luottamusta sekä molemminpuolista auttamista sen jäsenten kesken (Borba 2003; Roseth ym. 2008).

Osallistavassa kulttuurissa opettajan kasvatuksellinen vastuu ja auktoriteetti rakentuvat Kososen mukaan ennen kaikkea opettajan työn ja siitä tulevan arvostuksen, ei kurinpidon tai alistamisen kautta. Musiikinopettaja luo omalla asiantuntijuudellaan ja aikuisuudellaan turvallisen ilmapiirin, jonka kautta oppilas voi kehittää omia tietojaan ja taitojaan luottaen opettajan tietoihin ja taitoihin. (Kosonen 2009, 169.)

Osallisuuden periaatteita voidaan käyttää myös arvioinnissa. Hoodin (2012) mielestä oppilaiden tulisi voida vaikuttaa sekä arviointikriteerien asettamiseen että itsensä arvioimiseen. Hän näkee tämän kasvattavan oppilaiden itsevarmuutta ja itsemääräämisen tunnetta, jolla voi olla vaikutuksia jopa pitkälle myöhempisiin opintoihin. (Hood 2012, 476.)

### **5.2.2 Musiikintunti sosiaalisten suhteiden kenttänä**

Musiikintunnilla turvallisuuden tunne on parhaimmillaan oppilaan kokemus siitä, että hän on tärkeä, kuuluu ryhmään ja saa olla esillä sen verran, mihin on valmis (Kosonen 2009, 165). Erkkilä (1998) näkee, että mikäli musiikintunnin ympäristö on turvallinen, koulussa on mahdollista saavuttaa hedelmällisiä vuorovaikutustilanteita kun oppilas uskaltaa heittäytyä tilanteeseen luottaen ryhmäläisiinsä (Erkkilä 1998, 12–14).

Opetussuunnitelman laaja-alaisissa tavoitteissa arjen taitojen oppiminen pitää sisällään oppilaan ohjausta vastuuseen niin itsestään kuin muistakin ihmisistä. Esimerkiksi ihmissuhdetaidot nähdään keskeisenä oppimisen tavoitteena. (POPS 2014, 22.) Musiikki näyttäisi olevan oivallinen oppiaine tukea oppilaiden sosiaalista kehitystä, ja sosiaalisten taitojen, itsevarmuuden sekä käyttäytymisen opettaminen nähdäänkin kuuluvan kiinteästi musiikkikasvatukseen (Henley 2011, 5; Lamont 2011, 384). Useissa tutkimuksissa musiikkikasvatuksen on todettu edistävän sosiaalista koheesiota, eli yhteenkuuluvuutta ja yhtenäisyyttä, sekä sosiaalisten taitojen kehittymistä. Nämä kehittyvät luontaisesti musiikilliseen toimintaan kuuluvan osallistumisen ja yhteistyön kautta. (Blandford & Duarte 2004; Hairo-Lax & Muukkonen 2013; Humpal 1991; Peretz 2005.)

Muukkonen (2010) tutkimuksessa opettajat näkivät koulumusiikin, etenkin yhteisösoiton ja laulun, tukevan nuorten sosiaalista kehitystä. Opettajat kokivat tärkeänä, että yhteisösoitossa kaikille löytyy oma rooli, ja sitä kautta oppilaat voivat kokea olevansa merkittäviä. Opettajat kokevat hyvän ryhmädynamiikan edellytykseksi yhteismusisoinnin onnistumiseen ja painottavat, että eteneminen ryhmän omilla ehdoilla on tärkeää. (Muukkonen 2010, 192–193.)

Ryhmän aloitusvaiheen kannalta on tärkeää, että musiikinopettaja tutustuttaa oppilaita toisiinsa, asettaa pelisääntöjä sekä ottaa ryhmän johtajuuden (Lehtonen & Salovaara 2009, 79; Niemistö 2007, 179; Salovaara & Honkonen 2011, 47). Muukkonen (2010) tutkimuksen mukaan rohkaisevassa ilmapiirissä toteutetut erilaiset lämmittelyharjoitukset kehittävät oppilaiden vuorovaikutustaitoja sekä luovat turvallista ilmapiiriä (Muukkonen 2010, 192–193, 196).

Virta ym. näkevät opettajan ja oppilaiden keskusteluyhteyden tärkeänä sosiaalista turvallisuutta edistävänä tekijänä (Virta ym. 2011, 132). Yksi oppilaan ja opettajan suhdetta rakentava elementti on oppilaiden kokemus siitä, että opettajaa kiinnostaa heidän tekemisensä ja tuntemisensä juuri sillä hetkellä. Toinen on oppilaan ja opettajan välinen sitoutuminen ja luottamus, jossa oppilaan turvallisuuden tunteen täytyy olla niin vahva, että oppilas uskaltaa toimia vapautuneesti omana itsenään. Tämä tarkoittaa suojamuurien ja rakennettujen roolien poissaoloa. (Csikszentmihalyi 2005, 137; Kosonen 2009, 166.)

Haavoittuvuus voi yhtäältä rajoittaa musiikillista toimijuutta, mutta toisaalta sen kautta musisointiin voi saada herkkyyttä sekä avoimuutta, jotka ovat musiikillisen toimijuuden komponentteja. Kun heikkous ja haavoittuvuus hyväksytään, oppilaat uskaltavat näyttää

haavoittuviakin puoliensa. Opettajalta vaaditaan kuitenkin viisautta siinä, kuinka avoimet ja herkät tilanteet tukevat opetusta ja milloin liikutaan oppilaiden kanssa niin herkällä alueella, että oppilaille on riski tulla loukatuksi tavalla tai toisella. (Wiggins 2012, 364.)

Suomalaisessa kasvatustraditiossa oppilaiden tarpeista käsin kumpuava välittäminen, huolehtiminen sekä auttaminen ovat opettajan työn ydintä (Viskari 2003, 155). Lilja-Viherlampi tarkastelee oppilaan tukemista musiikinopetuksen kontekstissa ”ymmärtävänä auttamisena”, jolla viitataan haluun ottaa todesta oppilaan koko persoonan kasvu, oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä musiikin ja hyvinvoinnin yhteys (Lilja-Viherlampi 2007, 278, 312). Opettajan kyky rohkaista, kannustaa sekä vastata oppilaan tarpeisiin, näyttävät olevan myös vanhempien mielestä tärkeämpää kuin muoto, jolla musiikkia opetetaan (Lilledahl & Georgii-Hemming 2009, 264).

Kososen (2009) mukaan juuri opettajan intuitiivinen taito huomioida jokaisen oppilaan tarpeet on musiikinopettajalle tärkeä persoonallisuuden piirre, ja vasta sen jälkeen merkityksellisiä puolia ovat opettajan muusikkous ja musiikillinen monipuolisuus (Kosonen 2009, 164). Myös monissa muissa tutkimuksissa on todettu opettajien kokevan oppilaiden auttamisen keskeisenä musiikinopettajan tehtävänä (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 30; Kauppinen 2010, 134, 147; Muukkonen 2010, 178, 226; Viskari 2003, 155). Toisaalta oppilaiden ymmärtävään auttamiseen ei opettajan työssä löydy aina mahdollisuutta. Esimerkiksi Virran ja Kurikan tutkimuksessa (2001) opettajat kokivat koulun resurssit liian vähäisinä, jotta he voisivat riittävästi tukea oppilaitaan (Virta & Kurikka 2001, 58–61).

Sosiaalisesti turvallisessa oppimisilmapiirissä riittävä aika näyttäisi olevan myös yksi tärkeä elementti. Nikkasen (2014) mukaan opettajan ja oppilaiden välisen luottamussuhteen ja turvallisen ilmapiirin rakentaminen vievät aikaa, ja ne liittyvät vahvasti yhteen opettajan opetustyylin sekä musiikintunnin toimintakulttuurin omaksumisen kanssa. Musiikinopetuksen jatkuvuus vuosiluokalta toiselle olisi tärkeää, jotta oppimisilmapiirillä olisi riittävästi aikaa rakentua turvalliseksi. (Nikkanen 2014, 222.)

### **5.2.3 Musiikintunnin ohjaus**

Opettajan pedagogiset valinnat luovat osaltaan pedagogista turvallisuutta. Esimerkiksi tuntisuunnittelu näyttäisi luovan oppilaille turvallisuuden tunnetta. Rausku-Puttosen ym. mukaan oppilaan toiminta saa turvalliset raamit tuntien rakenteen sekä tehtävien struk-

turoinnin avulla (Rausku-Puttonen ym. 2003, 53.) Myös Pulman näkee opetuksen huolellisen valmistelun ja sitä kautta selkeän tuntirakenteen luovan luottamusta sekä rehellisyyttä yksilöiden välille ja näin edistävän ryhmähenkeä (Pulman 2009, 133). Kososen mukaan opettajan ja oppilaiden välillä pitäisi vallita selkeys – oppilas tietää mitä opettaja odottaa häneltä ja toisinpäin (Kosonen 2009, 166).

Suunnittelu pitää sisällään myös ajankäytön, jonka puitteissa oppilaan ja opettajan kiireetöntä ja arvostavaa kohtaamista dialogisuutena on nostettu esiin viime aikojen musiikkikasvatuskeskusteluissa (Arho & Kontturi 2013; Jordan-Kilkki & Pruuki 2013; Unkari-Virtanen & Vainio 2013, 28). Jotta oppilas saisi tilaa omalle merkityksensä rakentavalle pohdinnalle, kohtaamisia ei tulisi rajoittaa arvioinnilla, suorittamisella tai vertaamisella (Unkari-Virtanen 2013, 28).

Musiikinopetuksessa tulisi löytää sopiva haasteellisuus, millä tarkoitetaan musiikinopettajan kykyä muuttaa oletuksiaan tai suunnitelmiaan sopivan haasteellisen tehtävän antamiseksi (Csikszentmihalyi 2005, 137; Kosonen 2009, 166). Saarikallio (2009) painottaa, että musiikinopettajan täytyisi osata asettaa sopivan vaikeita tehtäviä niin yksilölle kuin ryhmällekkin ja tavoitteiden tulisi olla realistisia. Musiikinopetuksessa painopiste tulisi olla myönteisen palautteen antamisessa, nuorten osallisuuden tukemisessa sekä keskittymisessä ilmaisuun sekä elämyksiin, ei virheisiin. Nämä saavat oppilaissa aikaan itsehallinnan sekä kykenevyyden kokemuksia. (Saarikallio 2009, 227–231.)

Pedagoginen turvallisuus on myös aineenhallintaa. Vesiojan (2006) tutkimuksessa todettiin, että mikäli opettaja ei koe varmuutta aineenhallinnassa, opetustyö on epävarmaa ja opetuksen suunnittelu epämotivoivaa, mikä saattaa estää monipuolisten työtapojen käytön sekä oppilaiden innostamisen (Vesioja 2006, 205).

Muukkosen (2010) haastattelututkimuksessa musiikinopettajat kokivat seitsemännelle luokalle asetetut asiasisällöt liian suurina suhteessa käytettävissä olevaan aikaan, ja he valikoivatkin opetusmateriaalia omien kiinnostuksen kohteiden sekä sen käsityksen mukaan mitkä asiat kiinnostavat oppilaita. Opettajat painottivat käytännön tekemistä ja kritisoivat nykypäivän kiireisyyttä, minkä vastineeksi he pyrkivät aika-ajoin myös rauhallisiin, ”pysähtymisen hetkiin”. (Muukkonen 2010, 174–175.) Myös Hood esittää (2012), että musiikinopettajan tehtävä on kehittää oppilaiden sitoutumista musiikkiopintoihin luomalla henkilökohtaisia yhteyksiä eritasoisten oppilaiden kanssa (Hood 2012, 458).

Opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaan sisäisen maailman, kuten kiinnostuksen kohteiden, arvostusten, tunteiden sekä kokemusten ja käsitysten itsestä ohjaavan oppimisprosessia sekä motivaatiota. Oppilaan ajatellaan asettavan tavoitteita sen mukaan, minkälainen minäkuva ja pystyvyyden tunne hänellä on. Tämän takia opetussuunnitelma korostaa opettajan palautteenannon merkitystä vuorovaikutuksessa. Myönteisen ja realistisen palautteen nähdään tukevan oppimista sekä laajentavan oppilaan kiinnostuksen kohteita. (POPS 2014, 17.)

Hurme ja Kyllönen (2014) korostavat palautteenannon merkitystä oppilaan toiminnan ohjaamisessa. Toteavan, ohjaavan, kannustavan, korjaavan sekä rakentavan palautteen avulla oppilas saa tietoa itsestään sekä pystyy vertailemaan omaa toimintaa ja opettajan asettamia toiveita keskenään. (Hurme & Kyllönen 2014, 105–115.) Rungas positiivinen palaute säilyttää oppimismotivaatiota ja lisää oppimisen iloa. Toimintaan ja tekemiseen, ei persoonaan, kohdistuva rakentava, konkreettinen, perusteltu ja ratkaisukeskeinen palaute luo tavoitteellisuutta sekä haasteita omaan oppimisprosessiin (Salovaara & Honkonen 2011, 116–117).

Palaute ja kannustus ovat myös merkittäviä oppilaan kasvun tukijoita (Salovaara & Honkonen 2011, 116). Oppilaan itsetunnon sekä minäkuvan rakentuminen ovat myös vahvassa yhteydessä palautteen antamiseen (Hurme & Kyllönen 2014, 105–115). Myös Hoodin mukaan positiivinen palaute ja rohkaisu kasvattaa oppilaan itsevarmuutta, jonka vaikutus ulottuu niin persoonan kehitykseen kuin musiikin taidoissakin kehittymisen. Antamalla arvostusta oppilaille musiikinopettaja pystyy luomaan luokkaan ilmapiirin, jossa oppilaat kokevat oman panoksensa vaikuttavan heidän omaan oppimiseensa. (Hood 2012, 458.)

Turusen (2009) tutkimuksen mukaan oppilaalle annetun palautteen ajoitus on tärkeä ja palautteen tulisi olla oikean laatuista; rohkaiseva palaute tukee oppilaan itsetunnon vahvistumista kun taas toisten oppilaiden antama negatiivinen palaute voi heikentää itsetuntoa (Turunen 2009, 50–51). Positiivisen palautteen vaikutus oppilaan toimintaan on myös suurempi kuin negatiivisen palautteen. Lowen mukaan musiikintunnilla tapahtuva vertaileva arviointi voi heikentää oppilaan itsetuntoa (Lowe 2012, 240). Hurme ja Kyllönen (2014) korostavatkin opettajan vastuuta luoda jokaiselle oppilaalle onnistumisen kokemuksia sekä myönteisen palautteen tilanteita, joiden kautta oppilas vahvistuu henkisesti ja hänen käyttäytymisensä muuttuu toivotumpaan suuntaan (Hurme & Kyllönen 2014, 105–115).

Opettaja on perinteisesti ollut ehdottoman auktoriteetin omaava persoona, mutta toisaalta myös turvallisuutta luova sekä arvoja välittävä kasvattaja (Kosonen 2009, 164). Hairo-Lax ja Muukkonen näkevät, että musiikinopettajalta vaaditaan oikeudenmukaisuutta, demokraattisuutta, valppautta, herkkyyttä sekä nopeaa reagointikykyä. Kun opettaja tiedostaa oman merkityksensä turvallisenä, elämönhallintaa tukevana aikuisena ja antaa kaikille mahdollisuuden osallistua musisointiin omine kykyineen, musiikki voi vaikuttaa monella tavalla oppilaiden elämässä. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 41–42.) Myös Kososen mukaan opettajat toimivat suorastaan yhteiskunnallisina vaikuttajina, jotka voivat oman työnsä ja persoonansa kautta antaa oppilaille ainutlaatuisia muistoja (Kosonen 2009, 164).

# 6 Pohdinta

## 6.1 Johtopäätökset

Pyrkimykseni on ollut lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, oppilaan henkisestä turvallisuudesta yläkoulun musiikintunnilla. Tutkimuksen esitietona oli, että oppilaan henkinen turvallisuus rakentuu psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen turvallisuuden kokonaisuudesta (Hakalehto-Vainio 2011; Hurme & Kyllönen 2014; Piispanen 2008).

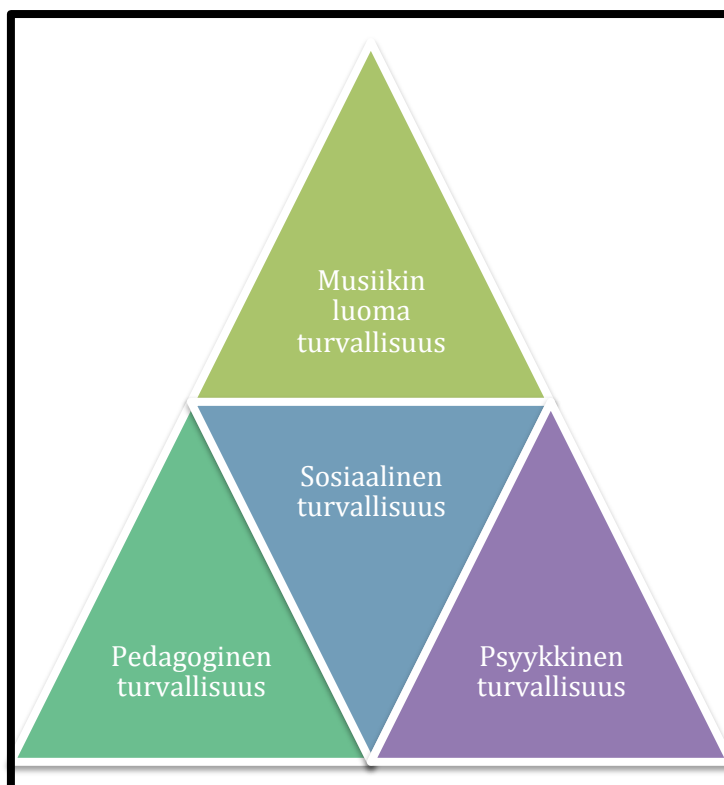
Tämän tutkimuksen myötä olen tarkastellut kuinka musiikinopettaja voisi tukea yläkoulun oppilaan turvallisuuden tunnetta, sillä kokemukseni mukaan musiikki on oppiaineena hyvin sensitiivinen; sen sisältöalueet koskettavat yksityisiä elämänalueita ja musiikinopetuksen toimintatavat vaativat oppilaalta oman persoonan avaamista. Tämän takia oppilaan turvallisuuden kokemus voi käsitykseni mukaan olla uhattuna musiikintunnilla. Tutkimuskysymykseni oli: Kuinka oppilaan turvallisuuden tunnetta voidaan tukea yläkoulun musiikintunnilla?

Tutkimuksessa selvisi, että yläkoulun oppilaan kokemaan turvallisuuteen vaikuttavat hänen taustoistaan tulevan perusturvallisuuden sekä itsetunnon pohjan lisäksi opettajan ja oppilaiden suhde sekä oppilasryhmän sisäiset suhteet. Näiden lisäksi koko koulun ilmapiiri ja toimintakulttuuri vaikuttavat oppilaan henkiseen turvallisuuteen ja sen rakentumiseen. Keskeistä henkisessä turvallisuudessa on siis ihmisten välinen kanssakäyminen. Henkisen turvallisuuden tekijöiden tarkastelu on osoittanut, että turvallisuuden elementit näyttäisivät liittyvän toisiinsa hyvin limitteisesti sekä vuorovaikutteisesti. Turvallisuuden elementtejä on siis mahdotonta erottaa toisistaan täysin.

Lisäksi turvallisuuden rakentuminen ja ylläpitäminen on jatkuva prosessi, josta opettajalla on päävastuu. Tutkimukseni perusteella henkinen turvallisuus on sekä oppimisen edellytys että asia, joka kehittyy oppimistoiminnan lomassa. Ei siis riitä, että opettaja luo ryhmätoiminnan alussa hyvän ilmapiirin ja turvallisen ryhmän. Ryhmätoimintaa ja sen sosiaalisia verkostoja tulisi tarkkailla opettajana jatkuvasti.

Lisäksi musiikkikasvatusta ja musiikkia käsittelevistä tutkimuksista nousi vahvasti esille myös musiikille itselleen ominaiset piirteet, jotka tukevat turvallisuutta. Musiikintunnin turvallisuudesta puhuttaessa ei näin ollen voida puhua vain henkisen turvallisuuden osa-alueista, vaan opettajan on hyvä olla tietoinen myös musiikin ja turvallisuuden eri-

tyisestä yhteydestä. Käsittelen seuraavaksi tutkimustuloksiani tutkimuksessa muodostuneen näkemykseni pohjalta, missä oppilaan henkinen turvallisuus musiikintunnilla muodostuu neljästä elementistä: psyykkisestä, sosiaalisesta, pedagogisesta ja musiikin luomasta turvallisuudesta (Kuvio 9).

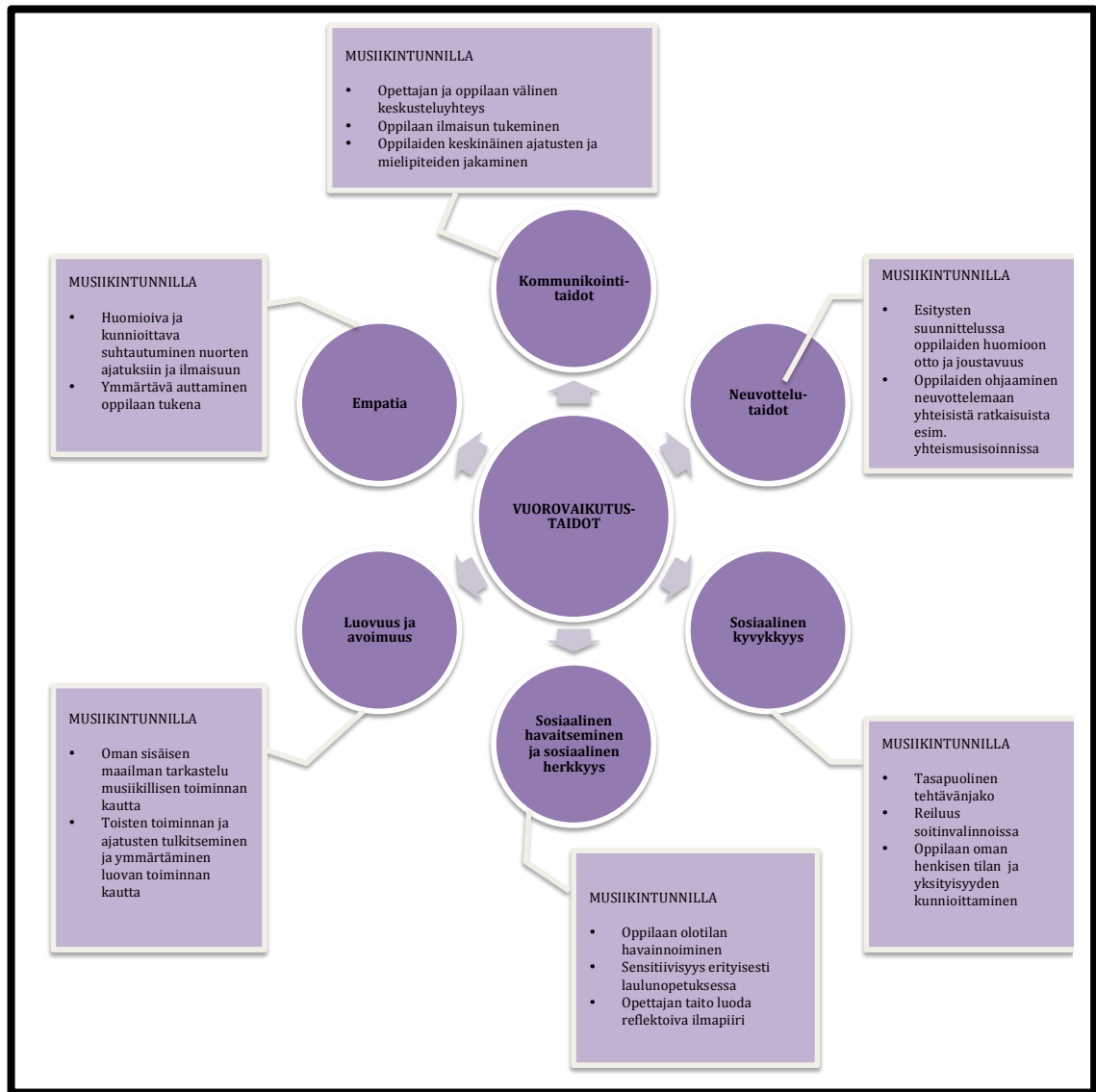


Kuvio 9. Henkisen turvallisuuden osa-alueet musiikintunnilla.

### 6.1.1 Psyykinen turvallisuus musiikintunnilla

Psyykinen turvallisuus musiikintunnilla näyttäisi liittyvän vahvasti oppilaan itsetunnon tukemiseen. Vaikka psyykkiseen turvallisuuteen vaikuttavat eniten nuoren perusturvallisuus ja kotoa saatu itsetunto, voi musiikinopettaja huomioida osaltaan psyykkiseen turvallisuuteen vaikuttavia seikkoja musiikinopetuksessa.

Siinä missä sosiaalisen turvallisuuden keskiössä on ryhmän toiminnan tukeminen, psyykkisen turvallisuuden keskiössä on tukea oppilaan positiivista kokemusta omasta itsestä. Tätä näyttäisi tukevan hyvän oppimisilmapiirin rakentaminen sekä oppilaan itsetuntoa tukevien elementtien huomioiminen. Merkityksellisin työväline kaikkien näiden asioiden kehittämisessä näyttäisi olevan opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidot. Kokoan seuraavaksi yhteen oppilaan psyykkiseen turvallisuuteen vaikuttavat seikat, ja tarkastelen niitä vuorovaikutuksen elementtien kautta (Kuvio 10).



Kuvio 10. Psykkinen turvallisuus musiikintunnilla.

Opettajan vuorovaikutustaidot ovat tärkeä oppilaiden vuorovaikutustaitojen edistäjä. Siksi olisikin tärkeää, että opettaja osaisi *kommunikoida*, eli ilmaista itseään ja kuunnella sekä ymmärtää oppilaitaan. Musiikintunnilla näyttäisi olevan tärkeää juuri opettajan ja oppilaan välinen keskusteluyhteys, jonka kautta oppilaat kokevat tullensa aidosti huomioiduiksi (Anttila 2010, 250–251; Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 42; Hood 2012, 458; Virta ym. 2011, 132). Opettaja pääsee tutustumaan oppilaisiin keskustelemalla oppilaidensa kanssa ja antamalla oppilaalle tilaa ilmaista itseään.

Esimerkiksi oppilaan mieleisen musiikin esitleminen muulle luokalle voi toimia tutustumisen väylänä ja avata oppilaan sisäistä maailmaa niin opettajalle kuin muullekin luokalle. (Erkkilä 1998; Muukkonen 2010, 168–170; Tervo 1991.) Musiikin kuunteluun liittyvä kommunikointi, kuten keskustelu tai mielipiteiden kertominen voivat olla ryh-

mää yhdistävä tekijä, ja ajatusten sekä arvomaailman jakaminen näyttäisikin olevan myös koetun turvallisuuden edellytys.

Musiikinopettajalle on hyötyä myös *sosiaalisen havaitsemisen ja herkkyyden taidosta*, jolla hän osaa havaita yksittäisen oppilaan aseman tai tilanteen ryhmän sosiaalisessa kentässä. Erityisesti laulaminen murrosiässä on hyvin sensitiivinen työtapa, sillä se liittyy vahvasti nuoren identiteettikäsitteeseen. Tämän takia musiikinopettajan tulisi aistia herkästi laulamiseen liittyviä tilanteita. (Lindeberg 2009; Mitchell 2008; Muukkonen 2010; Numminen 2005.) Myös luovissa työmuodoissa näyttäisi olevan merkittävää, että opettaja toimii kasvattaja-roolinsa lisäksi ryhmän jäsenenä. Opettajan yksi tärkeimmistä persoonallisuuden piirteistä vaikuttaisi olevan intuitiivinen taito havainnoida oppilaita ja havaita oppilaiden tunnelatauksia. Havainnoinnin kautta opettajan on mahdollista luoda musiikintunnilla ilmapiiri, jossa on tilaa tunteiden reflektoinnille.

Opettajan huomaavaisuus ja reiluus oppilaita kohtaan on osa *sosiaalista kyvykkyyttä*. Reiluus näkyy esimerkiksi opettajan tasapuolisessa ja sensitiivisessä tehtävänjaossa musiikkiesityksiä valmisteltaessa tai soitinvalintojen tasapuolisuudessa. Useissa lähteissä viitattiin oppilaan yksityisyyden huomioimiseen, millä tarkoitettiin erityisesti musiikkiin liittyvien tunteiden kunnioittamista ja henkilökohtaisen tilan antamista. Koska musisointi koskettaa useita elämänalueita, opettajan on tärkeä muistaa, että oppilaan tulisi saada pitää haluamansa asiat yksityisinä ja ilmaista sen verran itseään kuin tuntuu hyvältä. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013; Kosonen 2009; Muukkonen 2010; Nikkanen 2014.)

Opettajalta kysytään myös riittävää joustavuutta sekä oppilaiden huomioonottamista, ja valmiutta ottaa palautetta vastaan. Nämä ovat osa *neuvottelutaitoja*, jotka pitävät toisaalta sisällään myös omien oikeuksien edustamista ja itsensä ilmaisua. Musiikinopettaja tarvitsee neuvottelutaitoja esimerkiksi esitysten suunnitteluun liittyvässä vuorovaikutuksessa oppilaiden välillä (Nikkanen 2014). Samoin oppilaat oppivat neuvottelutaitoja, kun heitä rohkaistaan argumentoimaan esimerkiksi musiikin kuuntelun yhteydessä (Saarikallio 2009).

Yhteismusisoinnissa oppilaiden neuvottelutaidot kehittyvät yhteisen ongelmanratkaisun ja muiden yhteistyötaitojen kehittymisen kautta. Oppilaat oppivat yhteismusisoinnissa myös omista oikeuksista kiinni pitämistä oppimalla ottamaan oman roolinsa ryhmätöinnissä, ja toisaalta he oppivat toisten huomioimista, ymmärtämistä ja kunnioittamista.

Musiikintunnilla ainutlaatuisen kehyksen vuorovaikutustaitojen kehitykselle saavat *luovuuden ja avoimuuden* kehittäminen. Luovuutta ja avoimuutta tukemalla voidaan vähentää oppilaiden ennakkoluuloja ja lisätä kiinnostusta toisia ihmisiä kohtaan. Oppilaiden avoimuutta voi kehittää esimerkiksi kuunteluttamalla erilaisia musiikkityylejä ja keskustelemalla niistä (Hairo-Lax & Muukkonen 2013; Muukkonen 2010). Luovan musiikillisen toiminnan kautta oppilas voi ensinnäkin olla vuorovaikutuksessa itsensä ja omien tunteidensa kanssa. Toisekseen, luovassa toiminnassa opettajalla sekä muilla oppilailta on mahdollisuus ymmärtää toistensa sisäistä maailmaa. (Erkkilä 1998; Juntunen 2009; Muhonen 2014; Muhonen 2010b; Saarikallio 2009.)

Luovassa toiminnassa kaikki oppilaat ovat omina itsenään samalla viivalla, mikä lisää tasavertaista kunnioitusta ryhmässä. Lisäksi improvisoinnin ja itsensä ilmaisun kautta oppilas voi parhaimmillaan saada kokemuksen kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisesta, ja luovuudesta annettu positiivinen palaute voi tukea oppilaan itsetunnon rakentumista. (Casals ym. 2011; Hairo-Lax & Muukkonen 2013.)

*Empaattisen* musiikinopettajan halu ymmärtää oppilasta on tärkeä yhteyden luoja opettajan ja oppilaan välillä. Empaattisuuden kautta opettaja voi viestiä oppilaalle, että hän ymmärtää tunnetasolla oppilasta ja hänen tilannettaan. Näyttäisi siltä, että varsinkin esityksiin liittyvän luonnollisen jännityksen ja paineen takia, opettajan olisi hyvä toimia empaattisesti esityksiä valmisteltaessa (Nikkanen 2014). Esityksen valmistamisessa syntyvät tunteet olisi hyvä huomioida ja käsitellä (Ylijoki 1998, 142).

Suhtautumalla kunnioittavasti sekä huomioivasti nuorten suosimaan musiikkiin, opettaja voi osoittaa ymmärtävänsä oppilaan maailmaa, ja ymmärtävän auttamisen kautta oppilaat voivat kokea tulevansa huomioituksi omana itsenään. Kun opettaja toimii esimerkkinä empattisesta suhtautumisesta, myös oppilaat voivat oppia empaattisuutta ja toisten huomioon ottamista yhteismusisoinnissa.

Musiikintunnin toiminta voi parhaimmillaan tukea myös oppilaan *vuorovaikutusta itsensä kanssa*. Musisoidessa oppilas voi opetella tunteiden tunnistamista, erottamista sekä niiden ymmärtämistä. Vuorovaikutus oman itsen kanssa on musiikintunnilla oman persoonan tunnistamista, hyväksymistä sekä ilmaisemista. (Saarikallio 2007; 2009.) Kun nuori kykenee toimimaan itsensä kanssa vuorovaikutuksessa, tunteille on tilaa, ja luova toiminta mahdollistuu musiikintunnilla (Sinkkonen 2010).

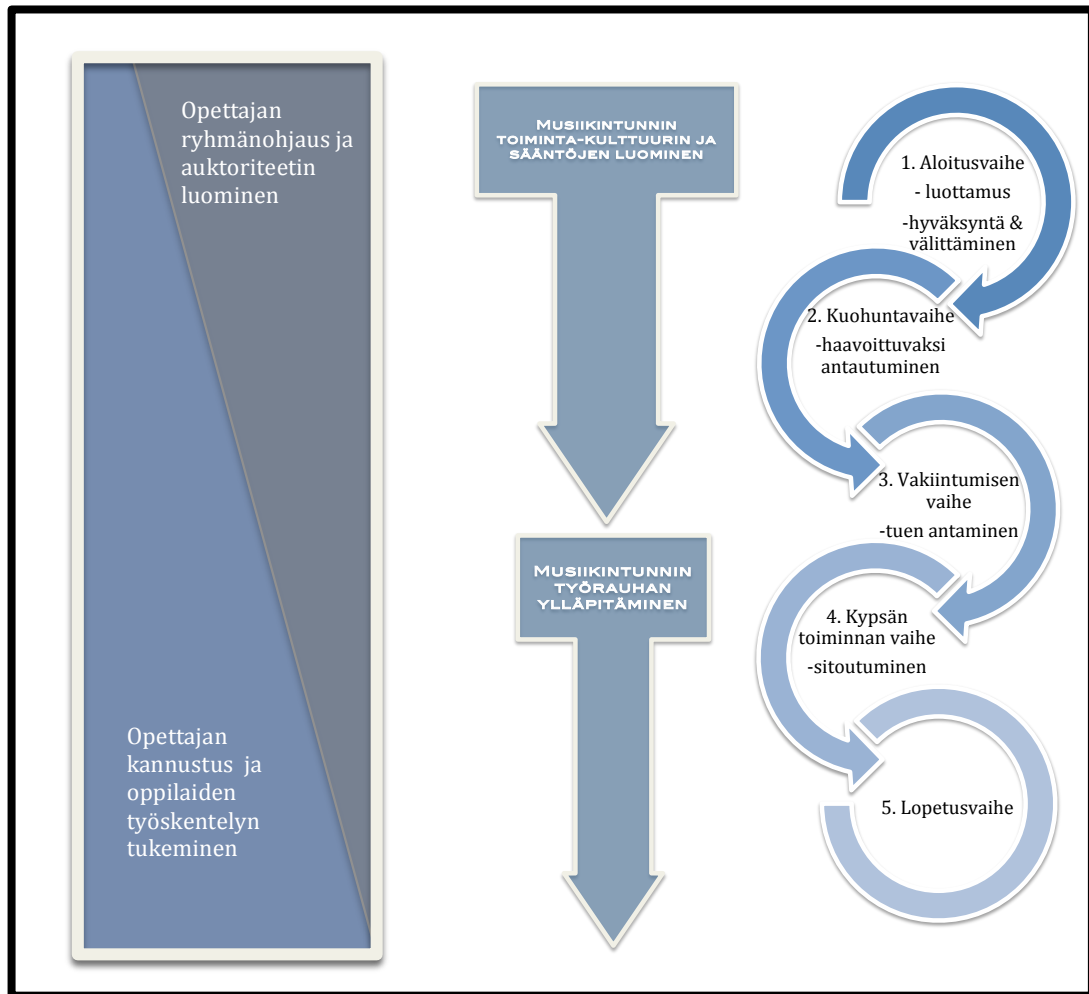
## 6.1.2 Sosiaalinen turvallisuus musiikintunnilla

Tarkastelen sosiaaliseen turvallisuuteen liittyviä johtopäätöksiäni kronologisesti, ryhmän vaiheiden näkökulmasta. Tuckmanin ja Jensenin (1977) ryhmävaiheiden teorian tarkastelun kautta näyttäisi siltä, että Johnsonin ja Johnsonin (2006) ryhmän turvallisuuden rakentuminenkin voitaisiin nähdä myös kronologisena jatkumona. Siinä luottamus rakentuu vähitellen muiden turvallisuuden elementtien rakentuessa. Nähdäkseni turvallisuuden kannalta ryhmätoiminnan kaaren keskeisimmät vaiheet ovat ryhmän aloitus- ja kuohuntavaiheet, joissa opettajan rooli ryhmän ohajajana on merkittävä. Kun ryhmän toiminta ja työrauha alkavat vakiintua, ohjauksen rooli pienenee. Ajan kuluessa oppilaat alkavat myös itse ottamaan vastuuta ryhmätoiminnasta sekä turvallisuuden ylläpidosta, kun sitoutuminen ryhmään kasvaa. (Kuvio 11.)

Musiikinopetuksen alkaessa tulisi kiinnittää siis huomiota ryhmän luottamuksen rakentumiseen, jotta seuraaville turvallisuuden rakentumisen tasoille päästäisiin. Ryhmän *aloitusvaiheessa* opettajan ohjauksessa näyttäisi olevan tärkeää luoda toiset hyväksyvä sekä arvostava toimintakulttuuri, jonka perustana toimivat yhdessä muovatut toiminnan säännöt. Yhdessä oppilaiden kanssa neuvotellut toiminnan ja luottamuksen rajat edistävät yhteistoimintaa.

Sääntöjen luomisen lisäksi keskeistä näyttäisi olevan ryhmän tutustuttaminen niin toisiinsa kuin musiikinopetuksen käytäntöihin. Positiivisen vuorovaikutuksen luominen ryhmässä vaikuttaisi olevan väylä monen turvallisuuden elementin rakentamiseen. Esimerkiksi musiikilliset, vuorovaikutusta sisältävät lämmittely- ja virittäytymisleikit edistävät ryhmäytymistä, ja niiden kautta oppilaat voivat osoittaa myös hyväksyntää sekä välittämistä toisiaan kohtaan. Helppojen luovuutta ja improvisointia hyödyntävien tehtävien kautta oppilaat voivat päästä ilmaisemaan itseään sekä tutustumaan toisiinsa. Yhteistoiminnallinen luovuus lisää oppilaiden yhteenkuuluvuuden ja yhteyden tunnetta (Muhonen 2014). Yhteistoiminnan kautta opettaja voi välittää toisten työn kunnioittamisen ja arvostamisen kulttuuria oman esimerkkinsä ja ohjaajan roolinsa kautta.

Aloitusvaiheen jälkeen oppilaat uskaltavat usein olla avoimempia ja tuoda erilaisia ajatuksiaan muiden ryhmäläisten kuultavaksi, eli he uskaltavat antautua haavoittuvaksi. Opettajan tulisi olla sensitiivinen siinä, kuinka avoimet ja herkät tilanteet ovat eduksi musiikinopiskelulle. (Wiggins 2012.) Yhtäältä avoimuus on musiikillisen toimijuuden komponentti, mutta toisaalta oppilaat voivat tulla loukatuiksi antautumalla haavoittuvaksi.



Kuvio 11. Sosiaalinen turvallisuus musiikintunnilla.

Kun ryhmän avoimuus kasvaa, oppilaiden keskinäiset mielipiteet ja ajatukset saattavat olla ristiriidassa, mikä saattaa aiheuttaa konflikteja ryhmässä. Ryhmän *kuohuntavaiheessa* keskeistä on opettajan taito toimia auktoriteettina ja puuttua ristiriitatilanteisiin. Yhdessä luotujen toiminnan sääntöjen kertaaminen ja tarkentaminen sekä johdonmukainen opettajan toiminta auttavat ryhmää pääsemään vaikeuksien yli. Ristiriitatilanteissa musiikilliset improvisointiharjoitteet voivat toimia sekä tunteiden purkamisen että käsittelyn väylänä (Erkkilä 1998).

Mikäli vaikeuksista selvitään, ryhmän toiminta alkaa hiljalleen *vakiintua* ja ryhmäläiset oppivat luottamaan toisiinsa entistä enemmän. Opettaja voi hiljalleen vähentää ohjauksensa määrää ja alkaa keskittyä oppilaiden kannustamiseen sekä tukemiseen, kun oppilaat oppivat itse antamaan tukeaan toisilleen ja työskentelemään hyvässä työrauhassa. Vakiintumisen vaiheessa musiikinopettajalla alkaa olla enemmän aikaa huomioida yksilöitä ja rakentaa henkilökohtaista suhdetta oppilaiden kanssa. Henkilökohtaisen huomiointin kautta opettaja voi herättää motivaatiota sekä itseluottamusta musiikinopiskelua

kohtaan, jolloin oppilaan sitoutuminen ryhmän tavoitteisiin vahvistuu (Muukkonen 2010; Hood 2012).

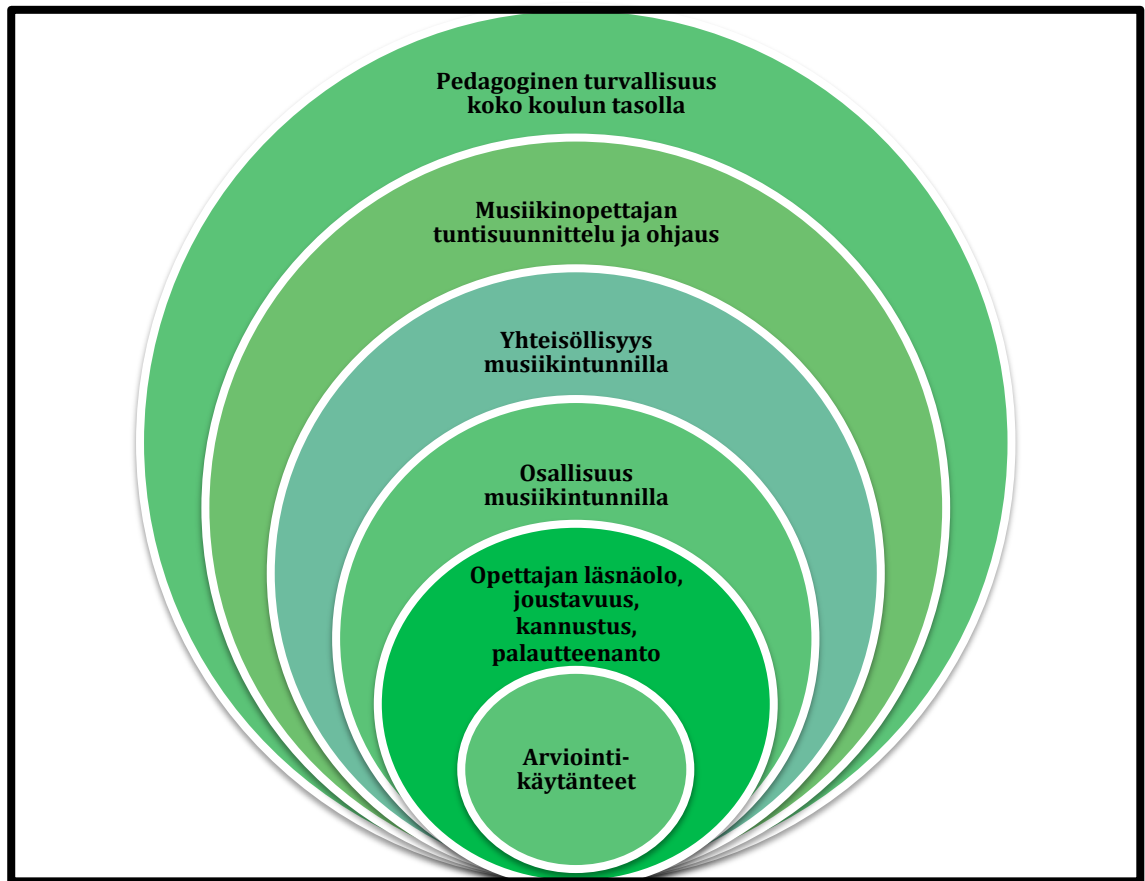
*Kypsan toiminnan vaiheessa* ryhmän luottamus on kasvanut vahvaksi, ja oppilaat alkavat myös itse sitoutua työskentelyyn sekä tekemään töitä yhteisen päämäärän hyväksi. Työrauhan ollessa hyvä, tietojen ja taitojen oppiminen tapahtuu tässä vaiheessa parhaiten, ja opettaja voikin keskittyä muita vaiheita enemmän musiikillisten sisältöjen opettamiseen, esitysten valmistamiseen tai projektityöskentelyyn. Opettajan alkuvaiheen ohjauksen ja tuen jälkeen ryhmä voi toimia hyvinkin oma-aloitteisesti, jolloin musiikinopettajalla on entistä enemmän aikaa henkilökohtaiseen oppilaiden huomioimiseen ja tukemiseen (Muukkonen 2010).

Kun *ryhmän loppuminen* tai jonkun spesifin ryhmätehtävän loppu alkaa lähestyä, opettajan olisi hyvä huomioida ryhmäläisten tunteet ja ottaa ne huomioon yhteisessä toiminnassa (Tuckman & Jensen 1977). Jotta ryhmäläiset suhtautuisivat luottavaisin mielin myös tuleviin ryhmätyöskentelyihinsä, on ryhmän lopetus merkittävässä roolissa positiivisen jatkumon takaamisessa.

### **6.1.3 Pedagoginen turvallisuus musiikintunnilla**

Pedagoginen turvallisuus on koulun toimintakulttuurin ja opettajan pedagogisen toiminnan muodostama turvallisuuden alue, jossa koulun ja opetuksen käytänteiden kautta luodaan oppilaalle turvallinen ympäristö. Pedagogisessa turvallisuudessa merkittävää näyttäisi olevan opettajan pedagoginen toiminta, jonka kautta yhteisöllisyys, osallisuus sekä muut turvallisuutta tukevat käytänteet muovautuvat (Kuvio 12). Pedagogiseen toimintaan kuuluvat opettajan suunnittelu, ajankäyttö, tehtävän anto- ja ohjauskulttuuri sekä palautteeseen ja arviointiin liittyvät käytänteet.

Näyttäisi siltä, että tuntien suunnittelu edistää musiikintuntin turvallisuutta ja työrauhan toteutumista. Musiikintuntien suunnittelussa opettajan olisi hyvä luoda musiikintunnille selkeä rakenne. Rakenne luo pedagogista turvallisuutta, kun tunti etenee oppilaiden näkökulmasta loogisesti ja selkeästi. Samoin tunnin kulun johdonmukainen ilmaisu oppilaille luo osaltaan turvallisuutta, kun oppilaat tietävät mitä heiltä odotetaan. Ohjeistus luo yksittäiselle oppilaalle turvaa myös niin, että oppilas pystyy aiempaa paremmin enakoimaan luokkatoveriensä toimintaa, kun kaikilla on yhteinen toimintaohje. (Kosonen 2009; Pulman 2009; Rausku-Puttonen ym. 2003.)



Kuvio 12. Pedagoginen turvallisuus musiikintunnilla.

Suunnittelemalla tunteja, opettaja voi järjestelmällisesti vaikuttaa myös siihen, kuinka paljon hän antaa aikaa minkäkin asian oppimiselle. Erityisesti luovassa tuottamisessa ja musiikkiliikunnassa näyttäisi olevan tärkeää, että ilmapiiri olisi rento, ja lämmittelyyn sekä virittäytymiseen käytettäisiin tarpeeksi aikaa (Juntunen 2009; Muukkonen 2010). Hyvän ilmapiirin kautta oppilas voi kokea oppimistilanteen mielekkäänä ja sitä kautta uskaltaa paremmin ilmaista itseään vuorovaikutuksessa.

Suunnittelun lisäksi opettajan kyky olla läsnä luokkatilanteessa vaikuttaa olevan merkittävä pedagogisen turvallisuuden luoja. Oppilasryhmän omaksumistason aistiminen ja sitä kautta ohjeistuksen sekä vaatimustason muovaaminen ovat musiikinopettajan väline säädellä oppimisen kuormittavuutta, ja sitä kautta sitoutumista oppimiseen (Kosonen 2009; Saarikallio 2009). Mikäli oppilas kokee esimerkiksi jonkun soittotehtävän mahdottomana, eikä luota oppivansa sitä, hän saattaa luovuttaa tehtävän suhteen. Tästä voi seurata sekä oppilaan passiivisuutta että vääränlaista aktiivisuutta, kuten esimerkiksi työrauhan häiriköintiä. Tämän välttääkseen opettajan tulisi nähdäkseen pyrkiä luomaan

asteittain vaikeutuva oppimisprosessi, jossa keskitytään nuorten osallistamiseen ja kannustamiseen, ja sitä kautta oppilasta rohkaistaan luottamaan omiin kykyihinsä.

Oppimistilanteessa tapahtuva palautteenanto näyttäisi olevan merkittävä pedagogisen turvallisuuden elementti, jolla on vaikutusta myös oppilaan persoonan kasvuun ja musiikin oppimiseen. Oikean laatuinen ja oikeaan aikaan annettu ratkaisukeskeinen palaute voi vahvistaa oppilaan itsetuntoa ja itsevarmuutta (Salovaara & Honkonen 2011; Turunen 2009), minkä takia olisi tärkeää, että opettaja osaisi luoda sellaisen toimintakulttuurin, jossa oppilas voisi onnistua ja saada myönteistä palautetta niin opettajalta kuin vertaisryhmältäkin. Opettajan vastuulla on myös pitää huolta siitä, että vertaisryhmän palaute on rakentavaa, jottei oppilas kokisi tullessa torjutuksi tai arvostelluksi.

Samoin arvioinnissa voidaan oppilaita osallistamalla luoda kannustava kulttuuri sen sijaan, että yksinomaan numerolla määriteltäisiin oppilaan taitotaso. Opetussuunnitelmassakin esitetään, että oppilaiden tulisi saada osallistua sekä oppimisen suunnitteluun että sen arviointiin. Itsearviointilla voidaan vahvistaa oppilaan itsevarmuutta sekä itse-määrittämisen tunnetta, ja sitä kautta vahvistaa turvallisuuden kokemusta. (Hood 2012; POPS 2014; Salovaara & Honkonen 2011.)

Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tukevaa pedagogiikkaa, ja sen takia tarkastelen pedagogisen turvallisuuden toteutumista myös yhteisöllisyyden ja osallisuuden näkökulmasta. Yhteisöllisyyden yhteys kouluhyvinvointiin ja turvallisuuteen näyttäisi olevan merkittävä, ja erityisesti sellainen yhteisöllisyys, joka tukee oppilaiden osallisuutta, näyttäisi vahvistavan oppilaiden kokemaa turvallisuutta.

Musiikinopetuksen merkitys yhteisöllisyyden lisäämisessä on merkittävä. Koulun juhlassa on yleensä musiikkiesityksiä, jotka parhaimmillaan lisäävät sekä esiintyvän ryhmän kuin koko esitykseen osallistuvan yhteisön keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta ja me-henkeä (Nikkanen 2014). Yhteisöllisyyttä, ei ainoastaan esityksen näyttävää lopputulosta, vaalivassa oppimisprosessissa voidaan tukea myös oppilaan henkistä turvallisuutta; oppilaan mahdollisuus tuoda itsensä ja omat lahjansa yhteiseen käyttöön osana ryhmää toimien tukee niin psyykkisen, sosiaalisen kuin pedagogisenkin turvallisuuden rakentumista.

Yhteisöllisessä musiikinopetuksessa voidaan huomioida myös oppilaiden osallisuuden toteutuminen. Koska musiikillisen tehtävän toteuttaminen vaatii ongelmanratkaisua, kommunikointia ja neuvottelua, opettajan on mahdollista valmiiden ratkaisujen sijaan

tukea oppilaiden osallistumista. Yhteistoiminnallisesti suunnittelemalla, kokeilemalla ja keksimällä oppilaat voivat ilmaista omia musiikillisia ideoitansa sekä tukea toistensa ilmaisua. Musiikinopettaja toimii siis tällöin oppilaiden toimintaa tukevassa ja työrauhaa, joka sisältää toisten kunnioittavan ja arvostavan kohtelemisen, ylläpitävässä roolissa. Asiantuntijana sekä vastuullisena aikuisena toimiminen rakentavat musiikinopettajan pedagogista auktoriteettia, joka luo osaltaan turvallisen oppimisilmapiirin luokkaan (Kosonen 2009).

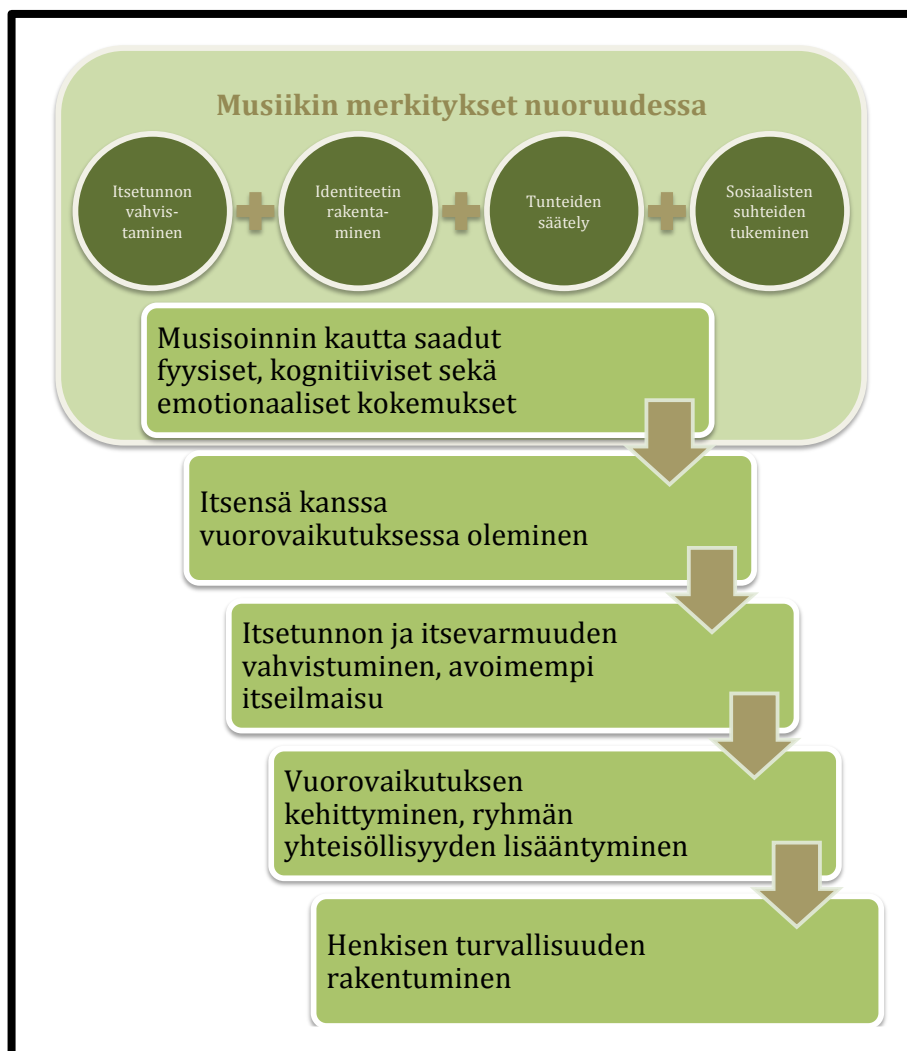
#### **6.1.4 Musiikin ominaisuudet turvallisuuden tukijana**

Musiikintunnin ohjauksellisten, sosiaalisten ja vuorovaikutuksellisten elementtien lisäksi musiikilla itsessään näyttäisi olevan ominaisuuksia, jotka luovat henkisen turvallisuuden edellytyksiä. Sen lisäksi, että opettaja ottaa opetuksessaan huomioon vuorovaikutukselliset elementit ja sosiaaliset verkostot, hän voi musisoinnin ja musiikillisen toiminnan kautta parantaa turvallisuuden elementtien toteutumista. Yläkouluikäisten nuorten elämässä musiikilla on merkittävä rooli tunteidensäätelyn, identiteetin rakentamisen, itsetunnon vahvistumisen sekä sosiaalisten suhteiden tukijana (Saarikallio 2009). Musiikillinen toimijuus voi vahvistaa nuoren itsevarmuutta ja antaa jopa egon hallinnan kokemuksia, minkä takia musiikin kanssa tekemisissä olo voi tukea myös nuoren turvallisuuden tunnetta, eli kokemusta siitä, että on hyväksytty omana itsenään ja että pärjää tehtävissä (Kuvio 13).

Musiikki näyttää vaikuttavan nuoren toimintaan vahvimmin silloin, kun musiikki on nuorille mieleistä ja henkilökohtaisesti tärkeää (Huotilainen 2011; Muukkonen 2010). Siksi opettajan ei tulisi ymmärtääkseni sivuuttaa nuorille itselleen merkityksellistä musiikkia, vaan juuri sen kautta lähteä rakentamaan oppilaiden musiikillista toimijuutta, yhteismusisointia ja henkilökohtaista vuorovaikutussuhdetta oppilaiden kanssa. Kun oppilaat kokevat, että heidän ”musiikillinen minänsä” hyväksytään, he voivat hyväksytyksi tulemisen kokemuksen jälkeen antautua haavoittuvaksi ja toimia omana itsenään, kunnioittaa toisia ja antaa heille tukeaan sekä oppia toisilta musiikintunnilla ja sitoutua ryhmän tavoitteisiin (Johnson & Johnson 2009).

Myös laulaminen ja soittaminen voivat tukea nuoren elämää niin fyysisesti, kognitiivisesti kuin emotionaalisestikin (Casals ym. 2011; Hallam 2010; Palmer 2001). Musiikin työtavoista myös kuunteleminen ja siitä keskusteleminen sekä luovassa vuorovaikutuksessa tapahtuva musisointi näyttäisivät olevan nuorelle merkittäviä. Niiden kautta nuori

voi prosessoida tunteitaan ja järjestää mielensisäistä maailmaansa (DeNora 2000; Lehtonen 2011).



Kuvio 13. Musiikin luoma turvallisuus musiikintunnilla.

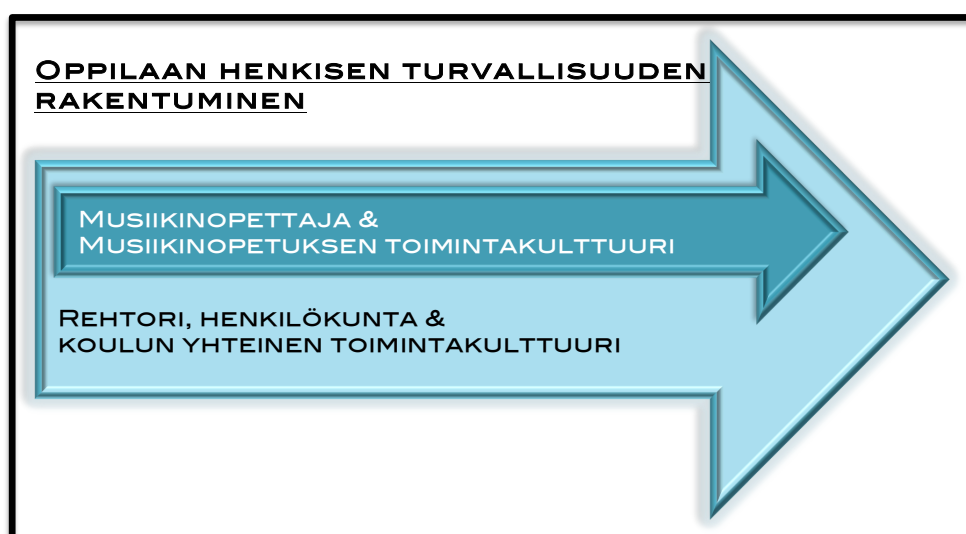
Kuunteleminen ja luova musisointi tarjoavat nuorelle siis mahdollisuuden itsensä kanssa vuorovaikutuksessa toimimiseen. Oman itsensä ja omien tunteiden ymmärtäminen ja niiden ilmaisu edistävät myös vuorovaikutusta vertaisryhmässä, mikä puolestaan edistää turvallisuuden kokemusta. Improvisoinnin kautta rakentuva musisointi on siis itsessään vuorovaikutusta, jossa oppilaille on mahdollisuus ilmaista itseään toisten kuultavaksi. Luovan toiminnan kautta voidaan tutkitusti vaikuttaa niin ilmapiiriin, vuorovaikutteisuuden kuin oppilaiden aktiivisuustasoonkin (Erkkilä 1998; Juntunen 2009; Lehtonen 2011).

### 6.1.5 Yhteenveto

Olen pohdinnassa tarkastellut tutkimuksen keskeisimmiksi nousseita teemoja, joiden kautta oppilaan henkistä turvallisuutta voidaan tukea musiikintunnilla. Tutkimuksellani olen pyrkinyt tarkastelemaan sekä turvallisuuden tunteen merkitystä että opettajan roolia oppilaan henkisen turvallisuuden rakentamisessa. Näkemykseni mukaan musiikinopettajalta vaaditaan vankan aineenhallinnan lisäksi vahvaa pedagogista otetta, joka tukee koulun ja opetussuunnitelman laajoja kasvatustavoitteita.

Westerlundin (2003) mukaan hyvä musiikkikasvatus on parhaimmillaan sekä kasvun päämäärä, että kasvun väline, missä oppilasta autetaan toimimaan mielekkäästi niin musiikillisessa ympäristössään kuin omassa elämässään (Westerlund 2003, 6–8). Myös tämän turvallisuuteen keskittyneen tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että musiikkia voidaan käyttää turvallisuuden kehittämisen välineenä ja toisaalta, turvallisuuden tulisi olla väline, jolla musiikkikasvatuksen päämääriä voidaan tavoitella.

Samansuuntaisiin ajatuksiin on päätyneet myös Wiggins, joka toteaa, että musiikin oppimisympäristön tulisi hoivata ja tukea oppilaan tarkoituksellisuuden tunnetta, autonomiaa, itsevarmuutta, itsetuntoa sekä minäpystyvyyttä, mutta sen tulisi tukea myös oppilaan musiikillista toimijuutta itsessään (Wiggins 2012, 362–364). Tästä syystä henkisen turvallisuuden rakentaminen juuri musiikillisten toimintojen kautta on nähdäkseni merkityksellistä, jotta musiikkikasvatuksen musiikilliset päämäärät voitaisiin myös saavuttaa.



Kuvio 14. Oppilaan henkisen turvallisuuden rakentuminen kouluympäristössä.

Musiikinopetusta on yläkouluissa tuntimäärällisesti suhteellisen vähän, ainoastaan kaksi vuosiviikkotuntia luokilla 7–9 (Perusopetuksen tuntijako 2012). Tämän takia on syytä huomioida, että koko koulun toimintakulttuuri on suuressa roolissa oppilaiden henkisen turvallisuuden rakentajana, ja musiikinopettaja voi vain omalta osaltaan olla tukemassa sen rakentumista (Kuvio 14). Kuten neljännessä luvussa todettiin, koko koulun visio, henkilökunnan toiminta ja rehtorin taidokas johtaminen vaikuttavat merkittävästi opettajan mahdollisuuksiin luoda pedagogisesti turvallinen ilmapiiri (Christensen ym. 2006, 74; Tubbs & Garner 2008, 25).

## **6.2 Luotettavuustarkastelu**

Tutkimuksen luotettavuustarkastelu liittyy empiirisissä töissä yleensä tutkimukseen liittyneiden ihmisten, paikkojen sekä tapahtumien kuvauksiin (Janesick 2000, 393). Tässä työssä luotettavuustarkastelu kohdistuu aineiston luotettavuuden, eli kirjallisuuden sekä sen analyysiprosessin tarkasteluun (Varto 1992, 58).

Tutkimukseni on ollut kauttaaltaan syvenevä prosessi, jossa olen pyrkinyt ymmärtämään henkistä turvallisuutta hermeneuttisen lähestymistavan kautta. Hermeneutiikan perinteen mukaisesti olen uutta tietoa tulkitsemalla pyrkinyt syventämään esiymmärrystäni oppilaan henkisestä turvallisuudesta. Aineistoni koostuu suuresta määrästä lähteitä, joista olen omien tulkintojeni kautta muovannut käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä musiikintunnilla.

Koska tutkimukseni tulkinnat ovat tapahtuneet oman ymmärrykseni rajoissa, avaan ensin omaa ihmiskäsitystäni sekä musiikkikasvatusfilosofiaani luvussa 6.2.1, sen jälkeen pyrin mahdollisimman tarkasti kuvailemaan aineiston valinta- sekä analyysiprosessejani luvussa 6.2.2.

### **6.2.1 Ihmiskuvani ja musiikkikasvatusfilosofiani**

Oma ihmiskuvani pohjautuu pitkälti holistiseen ihmiskäsitykseen, ja sisältää myös humanistisia piirteitä. Ajattelen, että ihminen on kokonaisvaltainen kokonaisuus, johon vaikuttavat niin tajunnallisuus, kehollisuus kuin situationaalisuus. Holistisen käsityksen mukaan ihminen tulisi aina kohdata kaikkine puolineen, huomioiden myös ne sosiaaliset yhteydet, jossa ihminen toimii. (Rauhala 1989.) Toisaalta humanistisen ihmiskäsityksen näkökulmasta ajattelen, että ihmisellä on täysi valinnanvapaus elämästään, johon kuuluu

myös vastuu omista valinnoistaan. Uskon kasvattajana humanistisen käsityksen mukaisesti siihen, että toisiin ihmisiin tulisi suhtautua avoimesti, uskoen heidän mahdollisuuksiinsa sekä piileviin kykyihinsä.

Musiikkikasvatuksen filosofiani perustuu ajatukselle musiikin yhteisöllisyydestä ja hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Tämä johtuu paljolti siitä, että musiikki on itselleni juuri hyvinvoinnin sekä yhteisöllisen toiminnan väline. Näkemykseni mukaan musiikki voi parhaimmillaan tukea muuta elämää ja tuoda lisäarvoa sille, mukavana tekemisenä, yhteisöllisyytenä, oppimisen ilona tai hengähdystaukona. Vaikka sinänsä musiikilliset oppimistavoitteet, tiedot ja taidot, eivät mielestäni ole arvottomia, pidän erityisen tärkeänä sitä, ettei opetuksessa jätetä huomioimatta yhteisöllisyyden tai yksilön hyvinvoinnin kokemuksia musiikinoppimisen kustannuksella. Kyseenalaisilla motiiveilla toteutettu musiikinopetus voi myös toimia väärällä tavalla sitouttavana tai dominoivana vallankäyttönä suhteessa oppilaaseen, johon liittyvät tunteet siitä, ettei ole riittävä tai hyväksytty. Mielestäni tässä opettajalta, tai oikeastaan kasvattajalta, kysytään oppilaslähtöisyyttä; sellaista opetusta, joka antaa kaikille mahdollisuuden kehittyä ja palvelee oppilaiden omaa kasvua.

Ajattelen, että musiikin yhteisöllinen ja hyvinvointia tukeva oppimisympäristö on musiikinopetuksen keskeisin asia. Kun oppimisympäristö on mielekäs, itse musiikin oppiminen mahdollistuu ja myös oppimiskokemuksesta tulee mielekäs. Kun opettaja muo-  
vaa opetustaan ja haluaa sen olevan oppilaalle merkityksellistä, olisi tärkeää käydä dialogia oppilaan tai ryhmän kanssa ja luoda merkityksiä erilaisille musiikillisille sisällöille ja toimintatavoille. Näen musiikin kaikkia koskettavana mahdollisuutena, joka voi tukea musiikillisten oppimiskokemusten lisäksi esimerkiksi kokonaisvaltaista kehitystä, minäpystyvyyttä ja yhteisöllisyyttä.

Aineiston analyysi sekä tulkinta ovat tapahtuneet oman ymmärrykseni ja käsityksieni rajoissa. Pyrin seuraavaksi selvittämään aineiston keräämisen ja sen analyysin yksityiskohtaisesti sekä läpinäkyvästi.

## **6.2.2 Aineiston luotettavuustarkastelu**

Kuten aikaisemmin totean, turvallisuuden teemaa on suomalaisessa koulututkimuksessa käsitelty lähinnä laajoista strategisista näkökulmista, ei niinkään oppilaan sisäisenä kokemuksena. Tämän takia olen tarkastellut tutkimuksessani turvallisuustutkimusten li-

säksi myös kouluhyvinvointia sekä -viihtyvyyttä käsitteleviä tutkimuksia, jotka perehtyvät varsinaisia turvallisuustutkimuksia enemmän oppilaan sisäiseen kokemusmaailmaan ja tunteisiin.

Musiikkikasvatuksen tutkimuskentällä ei ole tehty yksinomaan turvallisuutta käsitteleviä tutkimuksia. Musiikkiterapian ja musiikkipsykologian tutkimukset sisältävät kuitenkin useita viittauksia musisoinnin turvallisuuteen sekä sen rakennuselementteihin liittyen. Samoin koulun musiikinopetusta käsittelevissä tutkimuksissa sivuttiin turvallisuutta ja sen lähikäsitteitä, joiden kautta tein tulkintoja ja syvensin ymmärrystäni.

Sen sijaan, että käytössäni olisi ollut muutama hyvin keskeinen lähde, olen pyrkinyt monien eri lähteiden tietoa yhdistämällä luomaan käsitykseni oppilaan henkisen turvallisuuden tukemisesta. Eri tieteenalojen tutkimuksia yhdistämällä olen saanut laajemman ymmärryksen tutkimuskohteesta. Toisaalta tieteenalojen käsitteistö ja tarkastelukulmat ovat turvallisuuden suhteen olleet hyvin vaihtelevia, minkä takia tiedon yhdistäminen on haastanut minut tutkijana luovaan tiedonkäsittelyyn. Tässä työskentelyssä olen pyrkinyt hermeneuttisen perinteen mukaisesti ymmärtämään eri tietolähteiden konteksteja yksityiskohtaisesti, jonka kautta olen taas luonut syvemmän sekä moniulotteisemman ymmärryksen tutkimuskohteestani (Jyväskylän yliopisto 2015a).

Tutkimukseni lähteinä olen käyttänyt sekä suomalaisia, että kansainvälisiä tutkimuksia kattavan ymmärryksen saamiseksi. Suomalaisten tutkimusten kautta olen käsitellyt muun muassa koulun toimintakulttuuriin ja koulun musiikinopetukseen liittyviä tutkimuksia, joiden kautta olen voinut liittää turvallisuuden teeman opetussuunnitelman sekä käytännön kehyksiin. Kansainvälisten kasvatus- ja musiikkialan tutkimusten kautta laajensin näkökulmani sekä syvensin ymmärrystäni niin kasvatukseen kuin musiikkikasvatukseenkin liittyen.

Koska tutkimukseni käsittelee aihetta, jota ei ole musiikkikasvatuksessa tutkittu aikaisemmin, olen hyödyntänyt lähteitä laajasti monilta tieteenaloilta. Käytin lähteinäni aiheeni kannalta keskeistä *kasvatustieteen* (mm. Kauppila 2007; Lonka 2011; Ruismäki & Tereska 2008; Virta ym. 2011; Virta ym. 2009; Virta & Kurikka 2001), *kasvatuspsykologian* (mm. Borba 2003; Gardner 2006; Reasoner 1992; 2010), *nuorisotutkimuksen* (mm. Kiilakoski 2007; Kivistö 2005; Nivala & Saastamoinen 2010), *musiikkikasvatuksen* (mm. Muukkonen 2010; Nikkanen 2014; Parker 2010; Väkevä 2004; 2003; Westerlund 1999; 2002; 2003), *musiikkiterapian* (mm. Erkkilä 1998; Hairo-Lax & Muukkonen 2011; Mitchell 2008; Saarikallio 2007; 2009; Tervo 2003;), sekä *musiikkipsykologian*

(mm. Davidson & Good 2002; Hargreaves & North 1999; Ruud 1997; Sawyer 1999) tutkimuskirjallisuutta. Lisäksi olen hyödyntänyt myös opetus- ja kasvatusalan ammattikirjallisuutta laajemman sekä käytännönläheisemmän ymmärryksen saamiseksi (mm. Aalto 2002; Cacciatore 2008; Hurme & Kyllönen 2014; Keltikangas-Järvinen 2010; Salovaara & Honkonen 2011; Sinkkonen 2010; Skinnari 2004; Uusikylä & Atjonen 2007;).

Aloitin tutkimustyöni käytännönläheisesti lukemalla opetusalan ammattikirjallisuutta liittyen turvallisuuteen. Sen kautta pyrin hahmottamaan tutkimukseni aihepiiriä ja tärkeitä asiakokonaisuuksia. Keskeisimmäksi teokseksi nousi Hurmeen ja Kyllösen (2014) kirjoittama kattava teos koulun turvallisuudesta, jonka jäsentelyn pohjalta jaottelin myös oman tutkielmani aihepiirejäni. Ammattikirjallisuuden kautta perehdyin turvallisuutta käsitteleviin tutkimuksiin, joita koulukontekstissa on tehty 2000-luvulla useita.

Analysoin aineistoani eniten teemoittelemalla sitä yhteisten tekijöiden avulla. Tutkimusprosessini syvetessä aloin löytämään entistä useampia yhteyksiä eri teemojen välillä. Kokonaisuutena koin aineiston teemoittelun haastavana. Aineiston monitasoisuus ja monet ilmaisutavat, joilla turvallisuutta kuvailtiin, vaativat minulta tutkijana analyttistä otetta tutkimuskirjallisuuteen. Koin tutkimukseni kirjoittamisen kannalta haastavana sen, että turvallisuus liittyy moneen koulutyön osa-alueeseen, ja turvallisuuden osa-alueet ovat vuorovaikutteisia keskenään. Tästä syystä käytin paljon aikaa sen pohtimiseen, minkä käsitteiden ja yhteyksien kautta esitän minkäkin teeman.

Ensimmäisessä tutkimuksen vaiheessa teemoittelin tutkimustietoa henkisen turvallisuuden osa-alueiden mukaan, sillä jaottelin tutkimustani niiden mukaisesti. Koin jaon olevan toimiva ja pitäydyin siinä tutkimukseni loppuun asti. Toisessa tutkimuksen vaiheessa tein musiikkikasvatuksen aineiston suhteen useamman analysointiprosessin järjestellen tutkimustietoa ensin henkisen turvallisuuden, sitten musiikin työtapojen ja viimeiseksi keskeisimpien teemojen mukaan. Tavoitteenani oli löytää mahdollisimman käytännönläheinen tapa ilmaista tutkimustieto lukijalle.

### **6.3 Tulevia tutkimusaiheita**

Tämä tutkimus on ollut lajissaan ensimmäinen, joka käsittelee yläkoulun musiikinopetuksen ja henkisen turvallisuuden yhteyttä. Olen pyrkinyt esittämään erilaisia näkökulmia, joiden kautta musiikinopettaja voi kehittää omaa turvallisuutta tukevaa työsken-

telyään musiikillisen toiminnan puitteissa. Hairo-Lax ja Muukkonen toteavat, että koulun musiikinopetuksen sekä hyvinvoinnin yhteydestä on keskusteltu toistaiseksi vähän ja sekin on tapahtunut musiikkiterapian repertuaarin kautta. He näkevät, että erityisesti yläkoulun musiikinopetuksessa tulisi nykyistä laajemmin ottaa huomioon nuorten hyvinvoinnin näkökulma. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 29.) Näen itse, että tällaisen hyvinvointinäkökulman vaaliminen yläkoulun musiikinopetuksessa lisäisi osaltaan oppilaan henkistä turvallisuutta koulun musiikintunneilla.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2011) teettämän selvityksen mukaan oppilaiden turvallisuuden seuranta ei toteudu kouluissa terveydenhuoltolain eikä valtioneuvoston asetusten mukaisesti (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2011). Turvallisuuteen liittyvää tutkimusta sekä seurantaa tarvittaisiin nähdäkseni lisää, eikä vain musiikissa, vaan koko koulun toimintakulttuurin tasolla. Turvallisuuskoulutuksille ja turvallisuustiedolle vaikuttaisi olevan kysyntää, sillä viime vuosina on ilmestynyt lukuisia oppaita kasvatuksen turvallisuuteen liittyen (Hurme & Kyllönen 2014; Kyllönen & Rickman 2011; Salovaara & Honkonen 2011;). Koska henkinen turvallisuus sivuaa useita ihmisen elämänalueita ja sitä kautta useiden tieteenalojen aihepiirejä, ajattelen, että poikkitieteelliset tutkimukset voisivat tarjota entistä kattavampaa tietoa henkisen turvallisuuden aihepiiristä kuin yksinomaan kasvatustieteen tai musiikkikasvatuksen tutkimukset.

Mielestäni olisi tärkeää, että entistä heterogeenisempien ja suurempien luokkien opettajien tulisi olla yhä valveutuneempia kasvatuksellisesti, jonka yksi osa on turvallisuus. Oman kokemukseni mukaan esimerkiksi musiikinopettaja-koulutuksessa keskitytään hyvin yleisellä tasolla ja verrattain vähän kasvatuksellisiin teemoihin, vaikka ne kuitenkin vaikuttavat olevan keskeisessä osassa musiikinopettajan arkityötä. Hairo-Laxin ja Muukkosen (2013) mukaan musiikinopettajan hyvinvointia edistävä kasvatustieteellinen ja tietämys voivat auttaa oppilaan ymmärtämisessä sekä tukemisessa, minkä takia he näkevätkin ryhmädynamiikan keskeisiä ilmiöitä sekä murrosiän kehitysvaiheita ja musiikkiterapiaa yhdistävän opettajakoulutuksen tärkeänä (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 43). Ajattelen tämän tutkimuksen perusteella samoin, että musiikinopettajakoulutuksessa tulisi käsitellä ryhmän toiminnan, vuorovaikutuksen sekä ryhmän ohjaamisen keskeisiä ilmiöitä. Näin voitaisiin edistää sitä, että musiikinopettajilla olisi sekä tieto-taitoa että taustakirjallisuutta, joiden avulla hän voisi tukea oppilaan henkisen turvallisuuden rakentumista musiikintunnilla.

## Lähteet

- Aalberg, V. & Siimes, M. 1999/2007. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Aalto, M. 2002a. Turvallinen ryhmä. Forssa: Aseman Lapset ry.
- Aalto, M. 2002b. Vuorovaikutustaidot. Forssa: Aseman Lapset ry.
- Aaltonen, M. & Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 2006. Nuoren aika. Porvoo Helsinki: WSOY.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa K. Laine (toim.) Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava, 20–57.
- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa: Jos minulla olisi siivet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 191. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Aho, S. & Tarkkonen, H. 1999. Itsetuntoharjoituksia esi- ja alkukasvatusikäisille. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C: 9. Turku: Turun opettajan koulutuslaitos.
- Ahtola, A. & Haataja, A. & Poskiparta, E. & Salmivalli, C. 2012. For children only? Effects of the KiVa anti-bullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 28, 6, 851–859.
- Aikins, J. & Bierman, K. & Parker, J. 2005. Navigating the transition to junior high school: the influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development* 14, 1, 42–60.
- Anttila, M. 2010. Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education* 27, 3, 241–253.
- Arnett, J. 1995. Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence* 24, 5, 535–549.
- Arvaja, M. & Häkkinen, P. & Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2002. Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46, 2, 161–179.
- Atria, M. & Strohmeier, D. & Spiel, C. 2007. The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology* 4, 4, 372–387.

- Barret, M. & Baker, J. 2012. Developing learning identities in and through music: A case study of the outcomes of a music programme in an Australian juvenile detention centre. *International Journal of Music Education* 30, 3, 244–259.
- Bar-Tal, D. & Halperin, E. & Rivera, J. 2007. Collective emotions in conflict situations: Societal implications. *Journal of Social Issues* 63, 2, 441–446.
- Blair, D. 2009. Learner agency: To understand and to be understood. *British Journal of Music Education* 26, 2, 173–187.
- Blandford, S. & Duarte, S. 2004. Inclusion in the community: A study of community music centres in England and Portugal, focusing on the development of musical and social skills within each centre. *Westminster Studies in Education* 27, 7–25.
- Bowlby, J. 1988. *A Secure Base. Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. London: Routledge
- Borba, M. 2003. *Esteem builders. AK-8 Self Esteem Curriculum for Improving Student Achievement, Behavior and School climate*. Second edition. Torrance, California: Jalmar press.
- Brophy, J. 2002. Introduction. Teoksessa J. Brophy (toim.) *Social constructivist teaching*. *Advances in teaching*. 9. Amsterdam: Elsevier Science, 9–22.
- Bruscia, K. 1987. *Improvisational models of music therapy*. Illinois, USA: Charles C. Thomas Publisher.
- Buhs, E. & Ladd, G. & Herald, S. 2006. Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology* 98, 1, 1–13.
- Camilleri, V. 2002. Community building through drumming. *The Arts in Psychotherapy* 29, 261–264.
- Campbell, P. & Connell, C. & Beegle, A. 2007. Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research in Music Education* 55, 3, 220–236.
- Casals, A. & Vilar, M. & Ayats, J. 2011. 'I'm not sure if I can...but I want to sing!' Research on singing as a soloist through the art of improvising verses. *British Journal of Music Education* 28, 3, 247–261.
- Cheng, R. & Lam, S. & Chan, J. 2008. When high achievers and low achievers work in the same group: The roles of group heterogeneity and processes in project based-learning. *British Journal of Educational Psychology* 78 2, 205–221.
- Christensen, C. & Marx, M. & Stevenson, H. 2006. The tools of cooperation and change. *Harvard Business Review* 84, 10, 72–80.

- Christenson, P. & Roberts, D. 1998. It's not only rock & roll popular music in the lives of adolescents. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Cole, M. & Cole, S. 2001. *The Development of Children*. New York: Donnelley.
- Connell, J. & Ferres, N. & Travaglione, T. 2003. Engendering trust in manager-subordinate relationships. Predictors and outcomes. *Personnel Review* 32, 569–587.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. 1984. *Being adolescent. Conflict and growing in teenage years*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. *Flow–Elämän virta – Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suom. R. Hellsten. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Davidson, A. & Gest, S. & Welsh, J. 2010. Relatedness with teachers and peers during early adolescence: an integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology* 48, 6, 483–510.
- Davidson, J. & Good, J. 2002. Social and musical co-ordination between members of a string quartet: An exploratory study. *Psychology of Music* 30, 186–201.
- Denham, S. & Brown, C. 2010. “Plays nice with others”: social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development* 21, 5, 652–680.
- DeNora, T. 1999. Music as a technology of the self. *Poetics: Journal of Empirical Research on Literature, the Media, and the Arts* 26, 1–26.
- DeNora, T. 2000. *Music in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Dirks, K. & Ferrin, D. 2002. Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology* 87, 611–628.
- Druskat, V. & Kayes, D. 2000. Learning versus performance in short-term teams. *Small Group Research* 31, 3, 328–353.
- Erath, S. A. & Flanagan, K. & Bierman, K. 2008. Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development* 17, 4, 853–870.
- Erkkilä, J. 1996. Musiikki ja tunteet musiikkiterapiassa. Musiikin emotionaalisten vaikutusten kolmidimensiomalli. Hankasalmi: Havusalmen kirjapaino.
- Erkkilä, J. 1998. Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja. *Musiikkikasvatus* 3, 3, 7–23.
- Erkkilä, J. 2007. Improvisaatiopainotteisen musiikkipsykoterapiakoulutuksen kokempohjaisia sisältöjä. *Musiikkiterapia* 22, 2, 76–88.

- Fontaine, N. & Dee Torre, L. & Grafwallner, R. & Underhill, B. 2006. Increasing quality in early care and learning environments. *Early Child Development and Care* 76, 2, 157 – 169.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizon*. New York, NY: Basic Books.
- Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. 2013. Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena. *Musiikkiterapeuttinen näkökulma*. *Musiikkikasvatus* 16, 1, 29–46.
- Hakalehto-Wainio, S. 2012. Turvallisen oppimisympäristön toteutumisen oikeudellisista haasteista peruskoulussa. *Lakimies* 2, 238–258.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WSOY.
- Hallam, S. 2010. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28, 3, 269–289.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 288.
- Hamarus, P. 2009. Koulukiusaaminen yhteisön näkökulmasta. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus: Pauli Kaikkosen juhlaKirja*. Helsinki: Okka, 222–236.
- Hargreaves, D. & North, A. 1999. The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of music* 27, 1, 84–95.
- Harjunen E. 2002. *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettaja arjesta*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Harjunen, E. 2011a. Pedagoginen auktoriteetti ja rakkaus, erottamattomat? Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin, kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 301–312.
- Harjunen, E. 2011b. Student demands for granting consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 08/2011, 55, 403-424. [http://www.researchgate.net/publication/233251260\\_Students'\\_Consent\\_to\\_a\\_Teacher's\\_Pedagogical\\_Authority](http://www.researchgate.net/publication/233251260_Students'_Consent_to_a_Teacher's_Pedagogical_Authority). Luettu: 21.3.2015.
- Henley, J. & Caulfield, L. & Wilson, D. & Wilkinson, D. 2012. Good vibrations: positive change through social music-making. *Music Education Research* 14, 4, 499–520.
- Higgins, L. 2012. *Community Music In Theory and Practice*. New York: Oxford University Press.

- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. 2008. Yhteisöllisyyden hyötyjä. Kilpailuyhteiskunta Suomi ja kasvuyhteisöjen repeilevät ketjut. Nuorisotyö-lehti 8, 7–9.
- Holopainen, P. & Järvinen, R. & Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Hood, A. 2012. Whose responsibility is it? Encouraging student engagement in the learning process. *Music Education Research* 14, 4, 457–478.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Humpal, M. (1991). The effects of an integrated early childhood music program on social interaction among children with handicaps and their typical peers. *Journal of Music Therapy* 28, 3, 161–177.
- Huutilainen, M. 2011. Musiikki ja aivot. Aivotutkimus tunnistaa musiikin erityisen merkityksen ihmiselle. Teoksessa L.-M. Lilja-Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 35–52.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. 2014. Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin. Juva: PS-kustannus.
- Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila & M. Alasuutari & M. Hännikäinen & A. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 126–146.
- Hännikäinen M. & Rausku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Karila & M. Alasuutari & M. Hännikäinen & A. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. 2002. Luottamus modernissa maailmassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Janesick, V. 2000. The coreography of qualitative research design. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. London: Sage, 379–399.
- Johnson, D. 2006. Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization. 9. Painos. Boston: Allyn & Bacon.

- Johnson D. & Johnson F. 2009. Joining together. Group theory and group skills. 10. PAINOS. (Alkuperä. 1975). New Jersey, USA; Pearson Education
- Joutseno, J. 2007. Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Yliopistopaino, 181-209.
- Jukarainen, P. & Syrjäläinen, E. & Värri, V. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43, 3, 244–253.
- Junttila, N. & Laakkonen, E. & Niemi, P. M. & Ranta, K. 2010. Modeling the interrelations of adolescents' loneliness, social anxiety and social phobia. *Scientific Annals of the Psychological Society of Northern Greece* 8, 69– 99.
- Junttila, N. & Vauras, M. & Niemi, P. M. & Laakkonen, E. 2012. Multisource assessed social competence as a predictor for children's and adolescents' later loneliness, social anxiety, and social phobia. *Journal for Educational Research* 4, 1, 73–98.
- Juvonen, J. 2007. Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist* 42, 4, 197–208.
- Jyväskylän yliopisto 2015a. Hermeneutiikka. Luettu 4.8.2015.  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/hermeneutiikka>
- Jyväskylän yliopisto 2015b. Hermeneuttinen analyysi. Luettu 4.8.2015.  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/hermeneuttinen-analyysi>
- Jyväskylän yliopisto 2015c. Teoreettinen tutkimus. Luettu 5.8.2015.  
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tutkimusstrategiat/teoreettinen-tutkimus>
- Jäppinen, A. 2012a. Distributed pedagogical leadership in support of student transitions. *Improving Schools* 15, 1, 23–36.
- Jäppinen, A. 2012b. Onnistu yhdessä! Työyhteisön kehittämisen 10 avainta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalalahti, M. 2007. Opiskeluympäristöstä koulumyönteisyyttä. *Kasvatus* 38, 5, 417–429.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. 2013. Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.). Säveltäjäksi kasvataminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Helsinki: Opetushallitus, 64–82.

- Karling, M. & Ojanen, T. & Sivén, T. & Vihunen, R. & Vilén, M. 2008. Lapsen aika. Helsinki: Wsoy.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Musiikin ja matematiikan opettajien opettajuus ja elämänkulku. Acta Universitatis Tamperensis 1522.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kettunen, K. & Lindeberg, N. & Castaneda, A. & Tuulio-Henriksson, A. & Autti, T. 2009. Aivojen kehityksen sukupuolierot – korrelaatio psykiatristen häiriöiden kirjoon. Duodecim 125, 1185-1193.
- Kiilakoski, T. 2007. Kasvu moneen suuntaan – kriittinen pedagogiikka ja nuorisotyö. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 76, 57–78.
- Kim, C. 2004. Nurturing students through group piano lessons. American Music Teacher 54. 28–31.
- Kiuru, N. 2008. The role of adolescents' peer groups in the school context. Jyväskylä: Studies in Education, Psychology and Social Research 331.
- Kivistö, S. 2005. Nuorisotyöntekijänä koulussa; yksilö- vai yhteistyötä. Teoksessa M. Sarha (toim.) Nuorisotyötä koulussa. Suolahti: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 39–44.
- Klassen, R. & Krawchuk, L. 2009. Collective motivation beliefs of early adolescents working in small groups. Journal of School Psychology 47, 2, 101–120.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis, 887.
- Konu, A. & Lintonen, T. 2006. Theory-based survey analysis of wellbeing in secondary schools in Finland. Health Promotion International 21, 27–36.
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: a conceptual model. Health Promotion International 17, 79– 87.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori & P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: FiSME ry, 157–170.
- Kroger, J. 2007. Identity development. Adolescence through adulthood. London: Sage Publications.
- Kurkela, K. 1996. Nuoren aggressiivisuus ja musiikki. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltonen (toim.) Näin nuoret. Pieksämäki: Kirjapaino Raamattutalo, 328–257.

- Kutnick, P. & Blatchford, P. & Baines, E. 2005a. Grouping of pupils in secondary school classrooms: possible links between pedagogy and learning. *Social Psychology of Education* 8, 4, 349–374.
- Kutnick, P. & Blatchford, P. & Clark, H. & MacIntyre, H. & Baines, E. 2005b. Teachers' understanding of the relationship between within-class (pupil) grouping and learning in secondary schools. *Educational Research* 47, 1, 1–24.
- Kyllönen, T. & Rickman, A. 2011. Henkilöturvallisuus koulussa. Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys: WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: WSOY.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Lamont, A. 2011. The beat goes on: music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research* 13, 4, 369–388.
- Lamont, A. & Hargreaves, D. & Marshall, N. & Tarrant, M. 2003. Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education* 20, 3, 229–241.
- Larson, R. 1995. Secrets in the bedroom. Adolescents private use of media. *Journal of Youth and Adolescence* 24, 5, 535–549.
- Lehtonen, K. 2011. Musiikki ja psykoanalyysi. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio, S. (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Bookwell Oy, 237–258.
- Lehtonen, M. & Salovaara, R. 2009. Kouluttajan opas. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Lemke, J. 1990. Talking science: Language, learning and values. New York: Ablex.
- Leskinen, E. 2009. Ryhmä toimimaan! Vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Levine, D. 1997. Someday that might be me. *Educational Leadership*. 55. 33–35.
- Lilja-Viherlampi, L. 2007. ”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Lin, Y. 2015. Understanding the benefits of an Asian music therapy student peer group. *The Australian Journal of Music Therapy* 25, 28–44.
- Lindeberg, A. 2005. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No 104.

- Lindeberg, A. 2009. Opiskelijan vokaalinen minäkuva. Teoksessa J. Louhivuori & P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: FiSME ry, 233–244.
- Lindström, T. E. 2011. Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Väitöskirja. *Jyväskylä Studies in Humanities* 158.
- Linklater, H. & Forbes, L. 2012. Cross-Cultural Collaboration as Community Growth and Integration: Children's Music Projects in Bosnia-Herzegovina and Scotland. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education* 4, 2, 101–109.
- Lohre, A., Lydersen, S. & Vatten, L. 2010. School wellbeing among children in grades 1–10. *BMC Public Health* 10, 1, 526–532.
- Lonka, K. 2011. Oppiminen ja opetus tulevaisuudessa: bulimia-oppimisesta hyvään oppimiseen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin, kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 301–312.
- Lou, Y. & Abrami, P. & Spence, J. 2000. Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research* 94, 2, 101–112.
- Lowe, G. 2012. Lessons for teachers: What lower secondary school students tell us about learning a musical instrument. *International Journal of Music Education* 30, 3, 227–243.
- Luukkainen, O. 2005. *Opettajän matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lyytinen, P. & Korhonen, M. & Lyytinen, H. (toim.) 2001. *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: Wsoy.
- Macklem, G. 2003. *Bullying and teasing: social power in children's groups*. New York: Springer.
- Maslow, A. H. 1987. *Motivation and personality*. Late, Brandeis University: Harper Collins Publishers.
- Mayer, R. C. & Gavin, M. B. 2005. Trust in management and performance: Who minds the shop while the employees watch the boss? *Academy of Management Journal* 48, 874–888.
- Merisuo-Storm, T. & Soininen, M. 2013. Esi- ja alkuopetuksen poikien itsetunto, lukemisasenteet, lukemisminäkuva ja lukemisen taidot. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen & T. Hämäläinen & P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) *Maailman osavain kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset. Helsinki: Opetushallitus,

- 82–97. Luettu 16.6.2015.  
[http://www.tutkintotoimikunnat.fi/download/151447\\_maailman\\_osaavin\\_kansa\\_2020.pdf#page=82](http://www.tutkintotoimikunnat.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020.pdf#page=82)
- Mills, J. 2000. Secondary singing inspected. *British Journal of Music Education* 17, 1, 61–66.
- Mills, J. 2005. *Music in the School*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, E. 2008. Therapeutic Music Education: An Emerging Model Linking Philosophies and Experiences of Music Education with Music Therapy. *Sound Effects* 5, The Laurier Center for Music Education, 42– 51. Luettu 18.6.2015  
[http://www.soundeffects.wlu.ca/newsletter/vol\\_05\\_issue\\_01.pdf](http://www.soundeffects.wlu.ca/newsletter/vol_05_issue_01.pdf)
- Muhonen, S. 2014. Songcrafting: A teacher’s perspective of collaborative inquiry and creation of classroom practice. *International Journal of Music Education* 32, 2, 185–202.
- Mustikkamäki, N. 2004. Näkökulmia yksilöiden sitoutumiseen ja alueiden kehityksen väliseen suhteeseen. Teoksessa M. Sotarauta & K.-J. Kosonen (toim.) *Yksilö, kulttuuri ja innovaatioympäristö. Avauksia aluekehityksen näkymättömään dynamiikkaan*. Tampere: Tampere University Press, 88–103.
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. *Studia Musica* 42. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Niemelä, P. 2000. Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa P. Niemelä & A. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tallinna: Vastapaino.
- Niemi, P. & Asanti, R. & Seppinen, H. 2012. Pysyvät pienryhmät oppimisyhteisöinä yläkoulussa – oppilaiden ja opettajien arvioita kehittämishjelmasta. *Kasvatus* 43, 4, 391–405.
- Niemi, R. & Heikkinen, H. & Kannas, L. 2010. Osallisuus koulupedagogiikan lähtökohdanna. *Kasvatus* 41, 1, 53–62.
- Niemistö, R. 2007. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Helsinki: Palmenia.
- Nikkanen, H. 2014. *Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina*. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Nivala, E. & Saastamoinen, M. 2010. Nuorisokasvatuksen teorian kohde ja konteksti. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja*. Helsinki: Yliopistopaino, 8–27.
- North, A. & Hargreaves, D. & O’Neill, S. 2000. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 2, 255–272.

- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja. *Studia Musica* 25. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalipsykologian laitos.
- Nuthal, G. 2002. Social constructivist teaching and the shaping of students' knowledge and thinking. Teoksessa Brophy, J. (toim.) *Social constructivist teaching. Advances in teaching*. Amsterdam: Elsevier Science, 43–79.
- Ollikainen, T. & Ratinen, I. & Lehtonen, O. 2012. Heikkojen sidosten merkitys kouluhyvinvoinnin kannalta – kolmen koululuokan sosiaalisten verkostojen tarkastelu. *Terra* 124, 3, 171–183.
- Opetushallitus. 2014. Opetussuunnitelmasta opettajille. Mikä muuttuu ja miksi? Luettu 15.5.2015.  
[http://www.oph.fi/download/155459\\_opetussuunnitelmasta\\_opettajille\\_mika\\_muuttuu\\_ja\\_miksi\\_25012014.pdf](http://www.oph.fi/download/155459_opetussuunnitelmasta_opettajille_mika_muuttuu_ja_miksi_25012014.pdf)
- Opetushallitus. 2015. Laaja-alaiset tavoitteet. Luettu 12.9.2015 Lähde:  
[http://www.oph.fi/download/166437\\_Laaja-alainen\\_grano.pdf](http://www.oph.fi/download/166437_Laaja-alainen_grano.pdf)
- Perusopetuslaki. 1998/628 Luettu 13.5.2015  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>
- Osterman, K. 2000. Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research* 70, 3, 323–367.
- Palmer, H. 2001. The music, movement and learning connection. *Young Children* 56, 13–17.
- Parker, E. 2010. Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study. *Music Education Research* 12, 4, 339–352.
- Payton, J. & Wardlaw, D. & Graczyk, P. & Bloodworth, M. & Tompsett, C. & Weissberg, R. 2000. Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health* 70, 5, 179–185.
- Peltonen, H. 2009. Muut ongelmatilanteet koulussa. Teoksessa M. Rimpelä & S. Fröjd & H. Peltonen (toim.) *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009*. Perusraportti. Opetushallitus. Luettu 31.7.2015.

- [http://www.oph.fi/download/124847\\_Hyvinvoinnin\\_ja\\_terveyden\\_edistaminen\\_perusopetuksessa\\_2009.pdf](http://www.oph.fi/download/124847_Hyvinvoinnin_ja_terveyden_edistaminen_perusopetuksessa_2009.pdf)
- Peretz, I. 2005. The nature of music. *International Journal of Music Education* 23. 103–105.
- Perusopetuksen laatukriteerit. 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Luettu: 11.6.2015.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm29.pdf?lang=fi>
- Perusopetuksen tuntijako. 2012. Valtioneuvoston asetus 422/2012. Luettu 18.8.2015.  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus\\_1\\_2.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf)
- Peterson, R. & Skiba, R. 2001. Creating school climates that prevent school violence. *The Clearing House* 74, 3, 155–163.
- Pietarinen, J. 2000. Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: developing schools on the basis of pupil's experiences. *International Journal of Educational Research* 33, 4, 383–400.
- Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. 2008. *Välittämisen pedagogiikka*. Helsinki: Tammi.
- Piispanen, M. 2008a. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa. Väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Piispanen, M. 2008b. Hyvä oppimisympäristö ja yhtenäinen perusopetus. Teoksessa P. Johnson & K. Tantt (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 41–60.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. 2004. Luettu 15.5.2015 [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. 2014. Luettu 15.5.2015  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Prichard, J., Bizo, L. & Stratford, R. 2006. The educational impact of team-skills training: preparing students to work in groups. *British Journal of Educational Psychology* 76, 1, 119–140.
- Pörhölä, M. & Kinney, T. 2010. *Bullying: contexts, consequences, and control*. Barcelona: Editorial Aresta.

- Pulman, M. 2009. Seeing yourself as others see you: developing personal attributes in the group rehearsal. *British Journal of Music Education* 26, 2, 117–135.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutus-säätiö.
- Rausku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. & Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 34, 1, 43–55.
- Ray, J. 2004. Musikaliska möten man minns. Om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikupplevelser. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Reasoner, R. 1982. Building self-esteem in the elementary schools. Second edition. California: Consulting psychologist press.
- Reasoner, R. 1992. Building Self-Esteem in the Elementary Schools. Teacher's Manual. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Reasoner, R. 2010. The true meaning of self-esteem. Fulton: National Association for self-esteem. Luettu 16.6.2015. <http://www.self-esteem-nase.org/what.php>
- Rimpelä, A. & Karvonen, S. 2010. Koulun ja asuinalueen vaikutus oppilaiden hyvinvointiin. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.) Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010? Geotieteiden ja maantieteiden laitoksen julkaisuja B1. Helsinki: Helsingin yliopisto, 31–37.
- Rimpelä, M. & Fröjd, S. & Peltonen, H. (toim.) 2010. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Perusraportti. Koulutuksen seurantaraportti 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Rimpelä, M. & Rigoff, A. & Kuusela, J. & Peltonen, H. (toim.) 2009. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa – perusraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus.
- Roseth, C. & Johnson, D. & Johnson, R. 2008. Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin* 134, 2, 223–246.
- Routio, P. 2015. Hermeneuttinen tulkinta. Luettu 4.8.2015. [http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html\\_files/120\\_kirjallisuus.html#herm](http://www.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/120_kirjallisuus.html#herm)
- Rowe, F. & Stewart, D. & Patterson, C. 2007. Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education* 107, 6, 524–542.

- Ruismäki, H. & Tereska, T. 2008. Students' assessments of music learning experiences from kindergarten to university. *British Journal of Music Education* 25, 1, 23–39.
- Ruud, E. 1997. Music and Identity. *Nordic Journal of music Therapy* 6, 1, 3–13.
- Saarikallio, S. 2007. Musiikki on nuorille keino säädellä tunteita. *University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Humanities* 67.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori & P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: FiSME ry, 221–231.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. 2007. The Role of Music in Adolescents' mood regulation. *Psychology of Music* 35, 1, 88–109.
- Sahlström, F. 2001. Likvärdigheens produktionsvillkor. Teoksessa S. Lindblad & F. Sahlström (toim.) *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Liber: Stockholm, 91–110.
- Salmela, M. 2004. Ammatilaisen tunteet – aitoja vai keinotekoisia? Teoksessa M. Salmela & J. Lemetti (toim.) *Perversio, moraali ja ironia*. Helsinki: Helsingin yliopiston käytännöllisen filosofian laitos.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. 2005. Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Psychological Society* 75, 465–487.
- Salmivalli, C. 2010. *Koulukiusaamiseen puuttuminen: kohti tehokkaita toimintamalleja*. (2. uud. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmon, D. & Freedman, R. 2002. Facilitating interpersonal relationships in the classroom. *The relational literacy curriculum*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salo, P. 2000. Koululuokan työhäiriöiden ehkäiseminen, käsittely ja korjaaminen. Joensuu: Joensuun yliopisto Savonlinnan normaalikoulun julkaisuja 3.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarha, M. 2005. Nuorisotyöntekijänä peruskoulussa Teoksessa M. Sarha (toim.) *Nuorisotyötä koulussa*. Suolahti: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 19–38.
- Sawyer, R. 1999. Improvised conversations: Music, collaboration, and development. *Psychology of Music* 27, 192–216.
- Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–109.

- Sinkkonen, J. 2008. Nuoruusiän monet haasteet. Teoksessa S. Karppinen & I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Nuoret ja taide – ilolla ja innolla, uhmalla ja uhalla – Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finnlectura. 23–28.
- Sinkkonen, J. 2010. Nuoruusikä. Helsinki: WSOY.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus ja ihmisen idea aikuiskasvatuksen haasteina. *Aikuiskasvatus* 2, 154–163.
- Sloboda, J. & Juslin, P. 2001. Psychological perspectives on music and emotion. Teoksessa P. Juslin & J. Sloboda (toim.) *Music and Emotion: Theory and Research*. New York: Oxford University Press. 71–104.
- Soini, T. & Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4, 244–257.
- Solomon, D. & Battistich, V. & Watson, M. & Schaps, E. & Lewis, C. 2000. A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education* 4, 1, 3–51.
- Summers, M. & Volet, S. 2008. Students' attitude towards culturally mixed groups on international campuses: impact of participation in diverse and non-diverse groups. *Studies in Higher Education* 33, 4, 357–370.
- Summers, M. & Volet, S. 2010. Group work does not necessarily equal collaborative learning: evidence from observations and self-reports. *European Journal of Psychology of Education* 25, 4, 473–492.
- Suoranta J. 2000. Kohti kriittisen aistimellisuuden mediapedagogiikkaa. *Nuorisotutkimus* 18, 3, 51–61.
- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytännöt kahden metodin valossa. *Kasvatus* 36, 3, 172–186.
- Tan, H. & Tan, C. 2000. Toward the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* 126, 241–260.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2011. Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa 2011. Luettu 31.7.2015. [https://www.thl.fi/documents/10531/98904/THL\\_Tiedä\\_ja\\_toimi\\_terveys\\_peruskouluissa.pdf](https://www.thl.fi/documents/10531/98904/THL_Tiedä_ja_toimi_terveys_peruskouluissa.pdf)
- Tervo, J. 1991. Autiotalo – varhaisnuoruusikäisen tytön musiikkikokemuksen tarkastelua. *Nuorisotutkimus* 2, 39–47. Luettu: 30.7.2015. [http://www.jukkatervo.com/Jukka\\_Tervo/AUTIOTALO\\_-](http://www.jukkatervo.com/Jukka_Tervo/AUTIOTALO_-)

- Tervo, J. 2003. Teräskitarra: musiikkiterapia nuoruusiässä. Jyväskylä: Gummerus.
- Tubbs, J. & Garner, M. 2008. The Impact Of School Climate On School Outcomes. *Journal of College Teaching & Learning* 5, 9, 17–26.
- Tuckman, B. & Jensen, M. A. 1977. Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies* 2, 4. 419–427.
- Turunen, E. 2009. Kohti terapeutista musiikkikasvatusta. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Unkari-Virtanen, L. & Vainio, A. 2013. Musiikinhistoriaa musiikkioppilaitoksissa – opetussuunnitelmien pedagoginen tausta-ajattelu. *Musiikkikasvatus* 16, 2, 19–33.
- Ukskoski, T. 2013. Kohti kouluhyvinvoinnin yhteisöllistä asiantuntijuutta – koulu- kiusaamisen ehkäisemisen interventio perusopetuksessa. *Kasvatus* 44, 4, 352–366.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Porvoo–Helsinki: WSOY
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113.
- Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulu opettajan kokemana. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa?* Turku: Publications of the Faculty of Education at the University of Turku A.
- Virta, M. & Asanti, R. & Junttila, N. & Koivusilta, L. & Koski, P. & Virta, A. & Oittinen, A. 2009. Aktiivinen ja turvallinen koulupäivä. Turkulaisten viidesluokkalaisten päivittäinen aktiivisuus ja kokemukset turvallisuudesta, koulun ilmapiiristä ja yhteisöllisyydestä. Turku: Turun opetuspalvelukeskus.
- Virta, M. & Asanti, R. & Junttila, N. & Koivusilta, L. & Koski, P. & Virta, A. 2011. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa E. Lindfors (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuus- kasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita.* Tampereen yliopisto. *Kasvatustieteiden yksikkö*, 120–134.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski & S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta.* Tampere: Vastapaino, 155–177.
- Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY.
- Vuorinen, R. & Tuunala, E. 1997. *Psykologiset perusteet, aivot ja psyyke.* Helsinki: Otava.

- Väkevä, L. 1999. Hermeneutiikka tieteellisenä lähestymistapana. Luettu 4.8.2015.  
<http://wwwedu oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri/HERMENEU.HTM>
- Väkevä, L. 2003. Music Education as Critical Practice: A Naturalist View. *Philosophy of Music Education Review* 11, 2, 141–156.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis Series E, Scientiaerum socialium, 68. Luettu 25.7.2015  
<http://herkules oulu.fi/isbn9514273109/isbn9514273109.pdf>
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori & P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: FiS-ME, 93–106.
- Wells, A. & Hakanen, E. 1991. The emotional use of popular music of adolescents. *Journalism Quarterly* 68, 3, 445–454.
- Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry: toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westerlund, H. 2002. Bridging experience, action, and culture in music education. *Studia* 16. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Luettu 25.7.2015.  
<http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9529658982.pdf>
- Westerlund, H. 2003. Musiikki päämääränä ja välineenä. Deweyn kasvun ja kokemuksen käsitteet musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 4, 5–21.
- Wiggins, J. 2011. Vulnerability and agency in being and becoming a musician. *Music Education Research* 13, 4, 355–367.
- Ylijoki, O. 1998. *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tampere: Vastapaino.
- Zeedyk, S. & Gallagher, J. & Henderson, M. & Hope, G. & Husband, B. & Lindsay, K. 2003. Negotiating the transition from primary to secondary school: Perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International* 24, 1, 67–79.
- Zeff, L.A. & Higby, M.A. & Bossman, L.J. 2006. Permanent or temporary classroom groups: a field study. *Journal of Management Education* 30, 4, 528–541.