

Terapeutisuus yläkoulun musiikintunneilla

**Musiikkiterapeuteiksi koulutettujen musiikinopettajien näkemyksiä
terapeutisuudesta ja musiikkiterapian keinoista**

Maisterin tutkielma

Syksy 2015

Linda Saari

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Terapeuttisuus yläkoulun musiikintunneilla	68 + 3
–Musiikkiterapeuteiksi koulutettujen musiikinopettajien näkemyksiä terapeuttisuudesta ja musiikkiterapian keinoista	
Tekijän nimi	Lukukausi
Linda Susanna Saari	Syksy 2015
Koulutusohjelman nimi	
Musiikkikasvatus	
Tiivistelmä	
<p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää mitkä asiat myötävaikuttavat yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuuteen ja miten terapeuttisuutta voidaan tukea musiikkiterapian keinoin. Tutkin musiikin aineenopettajien, jotka ovat myös musiikkiterapeutteja, näkemyksiä musiikintuntien terapeuttisuudesta ja sen lisäämisestä.</p> <p>Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan musiikinopettajan pätevyyttä eli kompetenssia, musiikkiterapiaa, terapeuttisuutta sekä musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian suhdetta. Lisäksi käsitellään erityismusiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian rajapintoja. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksen tapauksia ovat kolme musiikin aineenopettajaa, joilla on myös musiikkiterapeutin pätevyys.</p> <p>Tutkimusaineistoni koostui kolmen kaksoispätevyyden omaavan musiikin aineenopettajan litteroiduista yksilohaastatteluista. Aineisto on kerätty kevään 2014 aikana. Olen käyttänyt haastattelumenetelmänä teemahaastattelua. Tutkimuksen analyysimenetelmänä toimi laadullinen sisällönanalyysi.</p> <p>Musiikintuntien terapeuttisuuden nähtiin muodostuvan kahdesta päätekijästä. Näitä tekijöitä olivat musiikinopettajan kompetenssi sekä musiikillisen toiminnan mahdollistaminen. Musiikinopettajan kompetenssi koostui opettajan pedagogisista taidoista, vuorovaikutustaidoista sekä arvomaailmasta ja asenteesta. Musiikillisen toiminnan mahdollistamiseen vaikuttivat ryhmäkokoo, tilat ja toimivat tarvikkeet. Musiikin koettiin vaikuttavan musiikintuntien terapeuttisuuteen välillisesti opettajan kappalevalintojen kautta.</p> <p>Musiikkiterapian keinoja tukea yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuutta oli kahdenlaisia: käytännöllisiä keinoja ja hiljaista tietoa. Käytännöllisiin keinoihin kuuluivat musiikintuntien rakenne, selkeät ohjeet, musiikkiluokan esivalmistelu, aistien integrointi sekä kuvionuottien käyttö musiikinopetuksessa. Hiljainen tieto piti sisällään pitkän oppimisprosessin aikana opittuja vuorovaikutustaitoja sekä avointa asennetta. Yksi haastateltavista oli oppinut prosessiajattelua musiikkiterapian opintojen ja kokemuksen kautta.</p>	
Hakusanat	
Musiikkikasvatus, musiikkiterapia, terapeuttisuus, kompetenssi	
Lisätietoja	

Sisällys

1	JOHDANTO.....	5
2	MUSIIKINOPETTAJAN KOMPETENSSI	7
2.1	Musiikinopettajan pedagogiset taidot.....	9
2.2	Musiikinopettajan sosiaaliset taidot.....	10
2.3	Opettajan arvomaailma ja ihmiskäsitys	11
3	MUSIIKKITERAPIA.....	13
3.1	Musiikkiterapia ja sen tavoitteet.....	13
3.2	Transitionaaliobjektit ja self-objektit musiikkiterapiassa.....	16
3.3	Musiikkiterapian menetelmiä	17
3.3.1	Laulaminen.....	17
3.3.2	Soittaminen ja improvisointi.....	18
3.3.3	Kuuntelu.....	19
3.4	Kuvionuotit musiikkiterapian työvälineenä.....	20
4	TERAPEUTTISUUS.....	21
4.1	Musiikin elementtien terapeuttisuus	21
4.2	Musiikin terapeuttinen käyttö	22
4.3	Terapeuttisuus yläkoulun opetussuunnitelmassa.....	23
5	MUSIIKKIKASVATUKSEN JA MUSIIKKITERAPIAN SUHDE	26
5.1	Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteneväisyyksiä	26
5.2	Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian eroja.....	28
5.3	Erytispedagogiikka musiikkiterapian rajapinnassa	29
6	TUTKIMUSASETELMA	31
6.1	Tutkimusongelma	31
6.2	Laadullinen tapaustutkimus	31
6.3	Haastateltavien valinta ja esittely	33
6.4	Haastattelujen toteutus.....	34
6.5	Aineiston analyysi	35

6.6	Tutkimuksen etiikka	36
7	MUSIIKKITERAPIAN KEINOT YLÄKOULUN MUSIIKINTUNNILLA	39
7.1	Yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuus	39
7.2	Musiikinopettajan kompetenssi	41
7.2.1	Opettajan pedagogiset taidot.....	41
7.2.2	Opettajan vuorovaikutustaidot	44
7.2.3	Opettajan arvomaailma ja asenne	46
7.3	Musiikillisen toiminnan mahdollistaminen	47
7.3.1	Tarkoituksenmukainen tila ja toimivat soittimet	48
7.3.2	Ryhmäkoko	49
7.4	Musiikki	50
7.5	Musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen suhde	51
7.6	Musiikkiterapian keinot väylänä musiikintuntien terapeuttisuuteen	53
7.6.1	Käytännön keinot	53
7.6.2	Hiljainen tieto.....	54
8	POHDINTA.....	56
8.1	Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua.....	56
8.2	Luotettavuuspohdinta	60
8.3	Jatkotutkimusaiheita	62
	LÄHTEET	64
	LIITE 1	69

1 JOHDANTO

Terapeuttinen musiikkikasvatus. Mitä ihmettä se nyt sitten on? En minä osaa olla musiikinopettajan lisäksi terapeutti oppilaille. Tarvitseeko minun ollakaan, jotta musiikintunti olisi terapeuttinen?

Tällaisia ajatuksia minussa heräsi, kun kuulin ensimmäistä kertaa nämä kaksi sanaa yhdessä: ”terapeuttinen” ja ”musiikkikasvatus”. Kuulin aiheesta kolme vuotta sitten Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston opetussuunnitelman kurssilla. Aluksi näihin sanoihin liittyivät hämmennys, ärsyntyminen, neuvottomuus ja lopulta uteliaisuus. Muutaman päivän kuluttua minulla oli kristallinkirkas tutkielman aihe mielessäni. Halusin haastatella musiikinopettajia, jotka ovat suorittaneet myös musiikkiterapeutin opinnot ja saada vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Mitkä asiat myötävaikuttavat yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuuteen? Minkälaiset musiikkiterapian keinot tukevat yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuutta?

Tutkielmassani koin tärkeäksi, että haastateltavalla olisi ammattitaitoa terapeuttisuudesta. Tätä kautta päädyin valitsemaan haastateltaviksi juuri musiikkiterapeutteja, joilla olisi myös musiikin aineenopettajan pätevyys. Musiikkiterapian ala on laaja ja sitä voidaan toteuttaa hyvin monipuolisesti. Musiikkiterapian perinteisiä toiminta-alueita ovat psykiatrinen ja kehitysvammaisten kuntoutus. Nykyisin musiikkiterapian kenttä on laajentunut ja kuntoutusta voidaan antaa muun muassa päihderiippuvuuteen, neurologisiin ongelmiin sekä kipuun. (Suomen musiikkiterapiayhdistys)

Hakeuduin musiikkiterapiaopintoihin ja kävin vuoden kestävätkä syventävät opinnot ennen tutkimukseni haastattelujen toteuttamista, jotta minulla olisi yleissivistävästi tietoa musiikkiterapian toimintamalleista, näkökulmista ja metodeista. Opinnot tukivat tutkimustani ja helpottivat haastatteluissa käytettyjen käsitteiden ymmärtämistä. Toisaalta, mitä enemmän opin musiikkiterapiasta, sitä enemmän ymmärsin miten vähän siitä tiedän. Minulle käsitteistön omaksuminen oli ajallisesti yllättävän pitkä oppimisprosessi.

Musiikin terapeuttisista vaikutuksista ovat aiemmin kirjoittaneet muun muassa Petri Lehikoinen (1973) ja Kimmo Lehtonen (1989). Lehikoinen (1973) oli ensimmäisiä suomalaisia musiikkiterapeutteja, joka kirjoitti musiikkiterapian perusteista ja musiikin parantavasta luonteesta. Kimmo Lehtonen (1989) on julkaissut pitkän uransa aikana lukuisia kirjoja musiikin mahdollisuuksista hyvinvoinnin edistäjänä.

Musiikkikasvatus hyvinvoinnin tukijana on alkanut kiinnostaa tutkijoita enenevässä määrin viimeisten kymmenen vuoden aikana. Musiikkikasvatuksen terapeuttisia mahdollisuuksia ovat tutkineet Liisa-Maria Lilja-Viherlampi (2007) sekä Ulla Hairo-Lax ja Minna Muukkonen (2013). Lilja-Viherlammen (2007) väitöskirjan aihe on hyvin lähellä oman tutkimukseni aihetta. Lilja-Viherlampi (2007) tutki väitöskirjassaan *musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. Väitöskirjaansa varten Lilja-Viherlampi haastatteli yhdeksää huippuasiantuntijaa sekä perehtyi musiikkiterapian erikoistumisopintokokonaisuuden opiskelijoiden kirjoituksiin.

Ulla Hairo-Lax ja Minna Muukkonen (2013) ovat tarkastelleet artikkelissaan yläkoulun musiikinopetuksen mahdollisuuksia tukea nuorten kasvua ja hyvinvointia. Tämäkin tutkimus sijoittuu lähelle omaa tutkimustani. Suvi Saarikallio (2007) on tutkinut väitöskirjassaan sitä, miten nuoret käyttävät musiikkia tunteiden säätelyn välineenä. Saarikallion (2007) tutkimustuloksia voidaan hyödyntää musiikkikasvatuksen kentällä. Eeva Turunen (2009) on myös tutkinut musiikintuntien terapeuttisuutta pro gradu -työssään haastatteleamalla musiikin aineenopettajia.

Oma tutkimukseni sijoittuu yläkoulun musiikinopetukseen ja tutkimukseni kohteena on kolme musiikin aineenopettajaa, joilla on sekä musiikkiterapeutin pätevyys että kokemusta kummastakin alasta. Tutkimukseni alussa sana terapeuttisuus (musiikkikontekstissa) tarkoitti minulle jotain mystistä tapahtumaketjua, jonka musiikilliset voimat saavat liikkeelle ja joka johtaa jonkinlaiseen kauniiseen eheytymiseen. Tutkimukseni aikana minulle kuitenkin selkiytyi, että terapeuttisuus on hyvinvoinnin edistämistä ja tukemista. Kun jokin asia on terapeutinen, silloin tarkoitetaan sitä, että se lisää ihmisen hyvinvointia.

2 MUSIIKINOPETTAJAN KOMPETENSSI

Tutkimukseni kannalta koen tärkeäksi avata opettajan kompetenssia. Kompetenssi-sana tulee englannin kielen sanasta ”competence” ja se tarkoittaa pätevyyttä. Opettajan kompetenssilla tarkoitetaan sellaisia opettajan kykyjä ja ominaisuuksia, joilla hän suoriutuu työtehtävistään. Kompetenssi voidaan jakaa kahden tyyppiin, tiedostettuun ja tiedostamattomaan kompetenssiin. Tiedostettu kompetenssi tarkoittaa sitä, että opettaja on tietoinen taidoistaan ja kyvyistään toimia opettajana. Musiikinopettajalle tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi oman vahvuusalueensa, kuten hyvin hallitsemansa soittimen käyttöä musiikintunnilla. Vastaavasti tiedostamaton kompetenssi ilmenee tilanteissa, jossa opettaja harjoittaa opettamistaan vaistonvaraisesti. Tiedostamaton kompetenssi on käsitteenä kuitenkin vaikeaselkoisempi. Opettaja voi esimerkiksi olla tietämätön omista sosiaalisista kyvyistään, vaikka ne olisivatkin hänen vahvuutensa. (Rasehorn 2009, 268.)

Ihmisen kokonaisvaltaista osaamista on yrittänyt selittää muun muassa Benjamin Bloom, joka uskoi ihmisen kokonaisvaltaisen osaamisen tulevan tiedosta, taidoista ja asenteesta. Bloomin ajatusmallia hyödynnettiin esimerkiksi työhaastatteluisissa ihmisen osaamisen arvioinnissa. (Eisner 2000.)

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) on kehittänyt pitkäaikaisen työn ja tutkimuksen tuloksena kompetenssiajattelun, joka on uusin yritys selittää ihmisen kokonaisvaltaista osaamista. Kompetenssiajattelussa ihmisen osaaminen syntyy viidestä eri ulottuvuudesta. Kolme näistä osa-alueista on samoja, joita myös Bloom esitti omassa ajatusmallissaan. Näitä olivat tieto, taito sekä asenne. Kompetenssiajattelu ottaa kuitenkin huomioon vielä kaksi muutakin osaamiseen vaikuttavaa näkökulmaa. Näitä näkökulmia ovat ihmisen omat arvot ja kyky toimia tilanteen edellyttämällä tavalla. (Halinen 2011, 77.)

Kompetenssiajattelua ei ole kohdennettu mihinkään tiettyyn ammattikuntaan, mutta sitä voidaan hyödyntää esimerkiksi opettajuuden kehittämisessä. Tällöin opettajan kyvykkyys koostuu viidestä eri osa-alueesta, kun taas opettajan kompetenssilla tarkoitetaan opettajan yleistä kyvykkyyttä suoriutua tehtävästään.

Toisaalta opettajan kompetenssi voi muodostua näistä kompetenssiajattelun osa-alueista. Tällöin opettajan kompetenssi muodostuisi tiedosta, taidoista, asenteesta, arvoista ja tarkoituksenmukaisesta toimimisesta. Käytän tutkimuksessani sanaparia ”musiikinopettajan kompetenssi” kuvaamaan musiikinopettajan kokonaisvaltaista osaamista, joka sisältää nämä OECD:n osa-alueet.

Musiikinopetuksen tavoitteet perustuvat valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan (POPS 2014). Täten musiikinopettajan kompetenssin tulee tukea opetussuunnitelman toteutumista. Esimerkiksi jos opetussuunnitelmassa lukee ”musiikillisen keksinnän tukeminen”, opettajan tulee löytää keinoja musiikillisen keksinnän mahdollistamiseksi käyttäen hyväkseen omaa kompetenssiaan. Käsittelen opetussuunnitelmaa terapeuttisuuden näkökulmasta luvussa 4.3.

Opettajan arvot ja asenteet aktivoituvat aina toiminnassa. Musiikinopettaja saattaa esimerkiksi tiedostamattaan suosia toista sukupuolta valitessaan oppilaista kitaran soittajaa. Opettajan omat arvot ja asenteet luovat yhdessä hänen eettisen orientaationsa. Eettisesti orientoitunut opettaja on reilu ja empaattinen ja toteuttaa opetustaan tasa-arvoisesti. Opettajan eettisten periaatteiden keskeisimpiä arvoja ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus (Räsänen 2007, 36). Yksi kompetenttin toiminnan edellytyksistä onkin opettajan kyky reflektoida omaa toimintaansa eri tilanteissa. Itse-reflektio auttaa musiikinopettajaa tiedostamaan myös omia arvoja ja asenteita, jotka ohjaavat osaltaan opetusta. Opettaja voi pyrkiä parantamaan omaa eettistä orientaatiota juuri itse-reflektion kautta. (Halinen 2011, 77–80.)

Tutkielmassani jaan musiikinopettajan kompetenssin kahteen osaan. Ensimmäinen osa muodostuu opettajan pedagogisista taidoista. Toinen osa koostuu opettajan sosiaalisista taidoista. Jotta nämä taidot muodostavat toimivan kokonaisuuden, niiden tulee olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Hyvätkään opetusmenetelmät tai pedagogiset taidot eivät edistä oppimista, jos opettajan sosiaaliset taidot, kuten vuorovaikutustaidot, ovat heikot (Juvonen & Anttila 2002, 125, 147). Tällä tavalla musiikinopettajan pedagogiset taidot ja sosiaaliset taidot ovat käytännössä symbioosissa keskenään ja luovat yhdessä opettajan kompetenssin.

2.1 Musiikinopettajan pedagogiset taidot

Tämän tutkimuksen yhteydessä musiikinopettajan pedagogisilla taidoilla tarkoitetaan opetustaitoa eli taitoa siirtää omaa musiikillista osaamista oppilailleen. Pedagogiikka-sana periytyy kreikan sanasta ”paidagogos”. Paidagogos oli orja, jonka tehtävänä oli saattaa lapset turvallisesti kouluun. (Itä-Suomen yliopisto.) Pedagogiikka onkin jollakin tapaa lasten saattamista opittavien asioiden äärelle.

Musiikinopettaja opettelee koulutuksensa aikana muun muassa eri instrumenttien soittamista ja musiikin teoriaa. Tällaisista taidoista muodostuu musiikinopettajan substanssiosaaminen. Koulutuksessa opiskellaan myös erilaisia opetusmenetelmiä sekä kasvatuksellisia näkökulmia (Musiikkikasvatus). Yhdessä substanssiosaaminen sekä pedagogiikan tietämys muodostavat opettajan pedagogisen taitotiedon. Taitotietoa käyttäen opettaja kykenee suhteuttamaan opetuskeinoja päästäkseen haluttuun tavoitteeseen. Rasehorn (2009) kertoo taitotiedon (*know-how*) eroavan taidosta siten, että sitä pystytään verbalisoimaan. Taitotieto tarkoittaa käytännöllistä tietoa ja se sisältää sen, kuinka jokin asia tehdään. Viitataan pedagogisilla taidoilla jatkossa pedagogiseen tietoon, taitoon ja taitotietoon. (Rasehorn 2009, 266.)

Musiikinopettaja oppii pedagogisia taitoja sekä koulutuksessaan että kenttätöössään. Huhtinen-Hildénin ja Björkin (2013) mukaan musiikinopettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetti ja hänen ammatillinen osaamisensa muodostavat yhdessä ”amatillisen maiseman”. Jotta amatillisen maiseman tuomia tietoja ja taitoja voitaisiin käyttää opetustilanteessa, tarvitaan opettajalta pedagogista sensitiivisyyttä. Pedagogisella sensitiivisyydellä tarkoitetaan opettajan herkistymistä luokan ilmapiirille, oppilaiden tarpeille sekä opettajan oman toiminnan reflektoinnille. (Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 33–34.)

Musiikinopettajaksi opiskelevan tulee nähdä opettaminen kohtaamisena ja oppimisprosessina, joka ei koske ainoastaan oppilasta vaan myös tulevaa musiikinopettajaa. Pedagogiseen sensitiivisyyteen kuuluvat oppilaslähtöisyyden tiedostaminen ja opettajan sensitiivinen suhtautuminen. Siihen kuuluu myös tietoisuus osallisuudesta pedagogisen vuorovaikutuksen keskeisenä arvona. (Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 33–34.)

Kompetenssiajattelu tuo hiljaisen tiedon opetustilanteeseen. Hiljaisella tiedolla Huhtinen-Hildén ja Björk (2013) tarkoittavat ”tiedon muotojen integrointia, arvoja ja käsityksiä, jolla opettaja sovittaa pedagogisen toimintansa tilanteen vaatimalla tavalla”. Tällöin opettaja kykenee näkemään tilanteen kokonaiskuvan sekä sovittamaan ja ohjaamaan tilannetta tarkoituksenmukaisesti. (Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 34.)

Hiljaisella tiedolla (*tacit knowledge*) tarkoitetaan Rasehornin (2009) mukaan sosiaalisia käytäntöjä, joita on vaikea verbalisoida. Hiljainen tieto vaikuttaa olevan lähellä taitotietoa, sillä molemmat pyrkivät suhteuttamaan keinoja yltääkseen tavoitteeseen. Nämä kaksi eroavat kuitenkin siten, että hiljaista tietoa on vaikeampaa sanallistaa ja sen oppii ainoastaan tekemällä sekä harjoittelemalla, kun taas taitotietoa voidaan sanallistaa kertoen mahdollisista opetuksen etenevistavoista. (Rasehorn 2009, 266.)

2.2 Musiikinopettajan sosiaaliset taidot

Tutkimuksessani opettajan sosiaaliset taidot muodostavat yhdessä pedagogisten taitojen kanssa opettajan kompetenssin. Huhtinen-Hildénin ja Björkin (2013, 20) mukaan musiikinopettajan kompetenssi onkin laajempaa kuin opettajan musiikillinen substanssiosaaminen. Opettajan sosiaalisilla taidoilla tarkoitan vuorovaikutustaitoja ja kaikkia niitä ulottuvuuksia, jotka vaikuttavat opettajan sosiaaliseen kanssakäymiseen. Näitä ulottuvuuksia ovat muun muassa opettajan maailmankatsomus, ihmiskäsitys, oppijäkäsitys, asenne ja kokemuspohja.

Kokemuspohja auttaa opettajaa vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Tällaista kokemuspohjaa saa muun muassa kenttäkokemuksista ja kohtaamalla erilaisia ihmisiä. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen ei aina tunnu opettajasta mukavalta, mutta haastavat tilanteet saattavat avata ikkunoita uusiin ratkaisuihin ja kehittymiseen. Huhtinen-Hildénin ja Björkin (2013) mukaan musiikinopettajaksi kasvaminen onkin prosessi, joka sisältää opettajan oman toiminnan ja vuorovaikutuksen reflektointia sekä uusien kokemusten herättämien tunteiden käsittelyä. Uuden kohtaaminen vaatii opettajalta itsensä haastamista, johon opettaja tarvitsee aktiivista otetta, rohkeutta ja oppimisen halua. Vuorovaikutuksen arvaamat-

tomuus saattaakin edesauttaa opettajaa uusien, luovien ratkaisujen ääreen. (Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 20, 24.)

Opettajan kompetenssi rakentuu katkeamattomassa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 20, 24). Vuorovaikutusta pidetäänkin opetuksen olennaisena piirteenä (Uusikylä & Atjonen 2005, 20–21). Opetus on oppilaalle merkityksellistä vasta sitten, kun opettaja on kyennyt luomaan oppilaaseen läheisen, myönteisen ja inhimillisen vuorovaikutussuhteen. Juvonen ja Anttila (2002) kärjistävätkin, että ”didaktiset mallit pätevät ainoastaan myönteisessä oppitunti-ilmapiiirissä”. Opettajan persoonallisuus ja tapa olla vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa vaikuttaa voimakkaasti oppilaiden kokemuksiin oppitunnin ilmapiiiristä ja siten opettajan vuorovaikutustaidoilla voi olla suuri vaikutus opetuksen onnistumiseen. (Juvonen & Anttila 2002, 125, 147.)

Yleisen vuorovaikutuksen lisäksi opettaja on myös pedagogisessa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Pedagoginen vuorovaikutus eroaa muusta vuorovaikutuksesta siten, että se sisältää aina jonkin opetuksellisen tavoitteen. Valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa raamit pedagogiselle vuorovaikutukselle. (Uusikylä & Atjonen 2005, 20–21.)

2.3 Opettajan arvomaailma ja ihmiskäsitys

Ihmisen maailmankatsomus muodostuu tiedollisista uskomuksista, arvoista ja normeista (Atjonen 2004, 23). Suomen opettajien ammattijärjestön mukaan ”opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa”, mutta opetustyössä opettajan tulee huomioida työnsä sidonnaisuus sitä määritteleviin normeihin, esimerkiksi lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmaan (OAJ).

Ihmiskäsitys on Hirsjärven (1982, 5) mukaan osa ihmisen maailmankuvaa. Ihmiskäsitys vaikuttaa ihmisen arvoihin ja tapaan kohdata toinen ihminen ja arvostaa häntä (Atjonen 2004, 23). Hirsjärven (1982, 1) mukaan ihmiskäsitys on järjestelmä, joka koskee ihmisen uskomuksia, tietoja ja arvostuksia. Yleiskielellä ihmiskäsityksellä tarkoitetaan ihmisen toisiin ihmisiin kohdistuvaa perusas-

noitumista. Tähän perusasennoitumiseen vaikuttavat ihmisen kulttuuriperinne, teoreettinen tieto ihmisestä, uskomukset ja aatteelliset arvostukset. Jopa ihmisen kokemusten tiedostamattomat sisällöt vaikuttavat ihmiskäsitykseen. (Rauhala 1988, 18.)

Ihmiskäsitys toimii kehyksenä muun muassa oppimiskäsitykselle, tiedonkäsitykselle ja musiikkikäsitykselle (Lindström 2009, 110). Ihmiskäsitys vaikuttaa ihmisen asenteisiin ja näkemyksiin antaen työlle merkityksen ja mielekkyyttä (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 79). Jokaisella ihmisellä on jonkinlainen ihmiskäsitys, on hän siitä tietoinen tai ei (Värri 2000, 119). Ihmiskäsitys kytkeytyy kaikkiin ihmisten välisiin kohtaamisiin ja vuorovaikutustilanteisiin ja on siksi tärkeä osa sekä musiikinopettajan että musiikkiterapeutin työtä.

Lindströmin (2009) mukaan musiikkikasvattaja tulee väistämättä ihmiskäsityksen peruskysymysten äärelle. Ketä kasvatan ja minkälaiseksi? (Lindström 2009, 113.) Ihmiskäsitys kytkeytyy koulumaailmassa oppimiskäsityksien kautta oppijäkäsitykseen, joka pyrkii vastaamaan kysymykseen: Miten juuri tämä ihminen käsittää tietoa ja oppii?

3 MUSIIKKITERAPIA

Tutkielmani tarkastelun kohteena ovat musiikkiterapeuttien näkemykset terapeuttisuudesta koulukontekstissa sekä musiikkiterapian keinoista yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuuden tukijana. Haluan löytää tietoa siitä, miten musiikinopettajat, joilla on myös musiikkiterapeutin tutkinto, käyttävät musiikkiterapiakoulutuksessaan saamaansa tietoa musiikkikasvatuksessa. Koen musiikkiterapiakentän avaamisen täten erityisen tärkeäksi.

3.1 Musiikkiterapia ja sen tavoitteet

Musiikkiterapialla on monia määritelmiä. Lehikoisen (1973, 37) mukaan ”musiikkiterapialla tarkoitetaan kaikkia niitä menetelmiä, joissa musiikkia (tai sen elementtejä) käytetään terapeuttisen avun tarpeessa olevan yksilön hoitamiseen, vammautuneen kuntouttamiseen tai psyykkisten häiriöiden ennaltaehkäisyä palvelemaan toimintaan”. National Association for Music Therapy (1980) linjaa musiikkiterapian olevan musiikin käyttöä terapeuttisten tavoitteiden saavuttamiseksi, ja sen tavoitteena on eheyttää, ylläpitää sekä parantaa psyykkistä ja fyysistä terveyttä (NAMT 1980, 1).

Bruscia (1998) vertaa musiikkiterapian määrittelyä musiikin määrittelyyn. Kummassakin tullaan samankaltaisten haasteiden äärelle. Musiikkia on vaikea määrittelyin erottaa esimerkiksi melusta tai kakofoniasta. Musiikkiterapian määritelmällä pyritään selventämään sen sisältöä, mutta koska musiikkiterapia on alana niin moniulotteinen, tarkkojen rajojen veto on vaikeaa. Moniulotteisuudella tarkoitan musiikkiterapian lukuisia toiminta-alueita sekä sitä, että joskus musiikkiterapia saattaa olla hyvin lähellä esimerkiksi musiikkikasvatusta. Bruscia (1998) päätyi kirjassaan *Defining Music Therapy* seuraavanlaiseen määrittelyyn: Musiikkiterapiassa musiikkiterapeutti auttaa asiakastaan edistämään omaa terveyttään, käyttäen musiikin tuomia kokemuksia ja sen yhteydessä syntynyttä terapiasuhdetta avuksi dynaamiseen muutokseen. (Bruscia 1998, 9–20.)

Bunt (1994, 8) linjaa musiikkiterapian olevan järjestyneiden äänien ja musiikin käyttöä terapeutin ja asiakkaan välille kehittyvän suhteen sisällä, mikä tukee ja

edistää asiakkaan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista ja tunne-elämän hyvinvointia. Alvin (1975, 4) määrittelee musiikkiterapian olevan musiikin hallittua käyttöä terapiatilanteessa, kuntoutuksessa, opetuksessa ja harjoittelussa sellaisten lasten tai aikuisten kanssa, joilla on joko fyysisiä tai henkisiä haasteita tai tunne-elämän häiriöitä. Bonnyn (1986, 5) määritelmä on sisällöltään sama kuin Alvinin (1975), mutta hän täsmentää musiikin hallitun käytön ohjaamisen tulevan musiikkiterapeutilta, jolloin musiikkiterapian toiminnallisuus korostuu esteettisten ja viihdyttävien näkökulmien sijaan.

Ahonen (1993, 32) toteaa musiikkiterapian olevan “musiikin käyttöä terapeuttisten päämäärien mukaisesti; fyysisen tai psyykkisen terveyden palauttamiseksi, ylläpitämiseksi tai parantamiseksi”. Musiikkiterapiassa musiikki toimii kommunikointivälineenä, jonka kautta ollaan sanattomassa vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa. Terapiaprosessi on onnistunut, kun asiakkaan tunnetilat ovat vaihtuneet prosessin aikana negatiivisista positiivisiksi. Ahosen (1993) mukaan musiikkiterapiassa käytetään musiikin terapeuttisia elementtejä välineenä hoitoprosessin tukemiseen. Musiikin terapeuttisilla elementeillä Ahonen tarkoittaa melodiaa, rytmiä, tempoa, harmoniaa ja sointiväriä. (Ahonen 1993, 32–33.) Käsittelem musiikin elementtien terapeuttisuutta lisää luvussa 4.1

Musiikkiterapian perinteisiä toimintakenttiä ovat psykiatria ja kehitysvammaisten kuntoutus, mutta nykyisin musiikkiterapian kenttä on laajempi. Uudemmat musiikkiterapian sovellusalueet koskevat muun muassa kommunikaatiohäiriöitä, neurologisia ongelmia, päihdeongelmia ja kivunlievitystä. Musiikkiterapialla voi olla suotuisa vaikutus myös työuupumukseen. (Suomen musiikkiterapiayhdistys.)

Musiikkiterapiaa voidaan toteuttaa kaiken ikäisille sekä yksilöterapiana että ryhmäterapiana. Musiikkiterapia voidaan karkeasti jaotella kahteen eri terapia-muotoon. Ensimmäinen terapiamuoto on kliininen musiikkiterapia. Kliinisen musiikkiterapian painopiste on hoidollisissa näkökulmissa ja se voi olla sekä aktiivista että passiivista musiikkiterapiaa. Passiivinen musiikkiterapia koostuu lähinnä kuuntelusta. Aktiivisen musiikkiterapian menetelminä voidaan käyttää kuuntelun lisäksi soittoa, laulua, improvisointia, keskustelua, musiikkiliikuntaa ja musiikin tuntemuksen sekä teorian opettelua. (Lehtonen 1986, 64–65.)

Toinen terapiamuoto on pedagoginen musiikkiterapia, joka luetaan kuuluvaksi aktiiviseen terapiaan. Pedagoginen musiikkiterapia painottaa oppimista ja harjoittamista. (Lehtonen 1986, 64–65.) Pedagoginen musiikkiterapia voi olla esimerkin soittotunnin kaltainen, mutta sen tavoitteet ovat hoidollisia. Soittotunnilla voidaan pyrkiä muun muassa kohentamaan asiakkaan itsetuntoa. Kliininen ja pedagoginen musiikkiterapia eivät ole erillään toisistaan, vaan sisältävät myös toistensa piirteitä (Lehtonen 1986, 64–65).

Lilja-Viherlammen (2007) mukaan musiikkiterapian tavoitteet ovat monimuotoisia. Pedagogisten menetelmien tavoitteena on auttaa asiakasta saamaan uutta tietoa, taitoa ja uusia käyttäytymistapoja, jotka tukevat itsenäistä selviytymistä ja sosiaalista sopeutumista. Lääketieteellisellä toiminta-alueella tavoite voi olla auttaa asiakasta kehittämään, saavuttamaan ja ylläpitämään fyysistä terveyttä, kun taas psykoterapeuttisella alueella tavoitteena on elämän merkityksellisyyden ja täyttymyksen löytämisen tukeminen. Musiikkiterapian tavoite voi olla virkistystoiminnallinen, jolloin fokus on nauttimisessa, viihtymisessä, sosiaalisten kontaktien luonnissa ja osallisuudessa. Musiikkiterapian tavoitteet saattaa kohdistua myös sosiaalisiin arvoihin ja asenteisiin. Tällöin musiikkiterapiaa on mahdollista toteuttaa yhteisöissä, kuten työpaikoilla. (Lilja-Viherlampi 2007, 104–106.)

Musiikkiterapian tavoitteet ja työtavat määräytyvät aina asiakkaan tarpeiden mukaan (Lilja-Viherlampi 2007; Ahonen 1993). Ahonen (1993, 34) kertookin musiikkiterapian olevan ”persoonallinen, luova foorumi työskennellä”, sillä jokainen ihminen on oma ainutlaatuinen kokonaisuutensa ja koska musiikki itsessäänkin on hyvin monitasoista. ”Musiikkiterapiassa keskeistä on musiikista saatu kokonaisvaltainen terapeutin vaikutus eivätkä niinkään puhdasoppiset metodien soveltamiset ja terapian muodot” (Lehtonen 1986, 64). Lehtosen (1989, 13) mukaan tärkeintä musiikkiterapiassa on terapeutin herkkyys ja kyky huomata, mitä terapiasuhteessa tapahtuu.

3.2 Transitionaaliobjektit ja self-objektit musiikkiterapiassa

Transitionaaliobjekti edustaa ihmiselle turvaa, lohtua ja rakkautta. Voidaankin sanoa, että transitionaaliobjekti on ikään kuin äidin korvike. Lapsuudessa transitionaaliobjektina voi toimia esimerkiksi tutti tai nalle, joka tarjoaa lapselle lohtua silloin, kun äiti on poissa näkyvistä. (Winnicott 1971, 96–97.) Myös musiikki voi toimia transitionaaliobjektina, esimerkiksi tuttu kehtolaulu saattaa rauhoittaa itkevää vauvaa. Transitionaaliobjekti auttaa ihmistä kestämään ahdistusta, jos sen hetkinen todellisuus tuntuu pelottavalta. (Ahonen 1993, 138.)

Transitionaalimaailma sekä turvallinen terapeutin ja asiakkaan välinen yhteistyöliitto mahdollistavat ongelmien kohtaamisen ja purkamisen musiikkiterapiassa. Musiikkiterapiaan tullessa asiakkaalla saattaa olla jokin mieleinen laulu, joka rauhoittaa häntä. Kun terapiassa edetään vaikeiden asioiden äärelle, on mahdollista tarvittaessa palata tähän rauhoittavaan lauluun. Kyseinen laulu toimii näin asiakkaan transitionaaliobjektina. Myös soittimet voivat toimia transitionaaliobjekteina (Lehtonen 2010, 55–56). Tällöin tietty soitin saattaa tuntua erityisen tärkeältä, siihen voi liittyä muistoja ja asiakas voi palata soittimensa luo vaikeina aikoina.

Musiikkia voidaan käyttää sekä välineenä että self-objektina musiikkiterapiassa (Ahonen 1993, 139). ”Self-objektina musiikki voi olla kuten lohduttava, lämmin ja rauhoittava äiti; tai se voi olla turvallinen, voimakas ja rohkaiseva isä” (Kurkela 1993, 461). Musiikki toimii self-objektina musiikkiterapiassa musiikkia kuuntelevan yksilön ”minän jatkeena” (Lehikoinen 1988, 106). Musiikin ominaisuudet toimivat objektina, joka luo ihmisen ja ihmiselle vaikeiden asioiden välille sopivan työstötilan. Ahonen (1993, 139) kertoo, että musiikki auttaa ihmistä etäännyttämään ahdistaviksi koettuja asioita ”sellaisen symbolisen etäisyyden päähän, jossa niiden läpityöskentely on mahdollista”. Kun musiikki toimii self-objektina, ihminen näkee itseä itsen ulkopuolella, tässä tapauksessa musiikissa. Asiakas saattaisi esimerkiksi kertoa kappaleen olevan surullinen, vaikka todellisuudessa asiakas itse on surullinen. Musiikki tarjoaa sopivaa välimatkaa omiin tunteisiin silloin, kun sitä tarvitaan. Musiikki voikin suorittaa self-

objektina ihmisen puolesta sellaista psyykkistä työskentelyä, jota hän ei yksin kykenisi tekemään (Ahonen 1993, 139).

Musiikki voi toimia myös pahana objektina, jolloin se saa asiakkaassa aikaan psyykkistä sekasortoa. ”Tällöin se nostaa ikään kuin väkivalloin esille sellaisia psyyken sisältöjä, jotka ovat ahdistavia tai pelottavia.” (Ahonen 1993, 139). Pahana objektina musiikki voi aktivoida ihmisessä ”hallitsematonta libidoa” sekä levottomuutta ihmisen mielensisäisessä maailmassa. (Ahonen, 139–140.)

3.3 Musiikkiterapian menetelmiä

Musiikkiterapiassa yleisimmin käytetyt menetelmät ovat laulaminen, soittaminen, improvisointi, psykoterapeuttinen työskentely sekä musiikin kuuntelu. Musiikkiterapiassa voidaan käyttää myös fysioakustisia ja vibroakustisia menetelmiä, kuten esimerkiksi fysioakustisen tuolin käyttö. Koska tutkin musiikkiterapian keinoja terapeuttisuuden lisäämiseksi koulukontekstissa, avaan tässä luvussa ainoastaan koulumaailman kannalta olennaisia musiikkiterapian menetelmiä. Mielestäni koulumaailman kannalta olennaisia menetelmiä ovat laulaminen, soittaminen, improvisointi ja musiikin kuuntelu. Vaikka yläkoulun musiikintunnilta tehdäänkin jo näitä mainitsemiani toimintoja, on hyvä tiedostaa niiden terapeuttisia mahdollisuuksia.

3.3.1 Laulaminen

Musiikkiterapiassa laulamista voidaan toteuttaa yksin tai ryhmässä. Yksinlaululla on mahdollisuus tukea ihmisen oman sisäisen ja ulkoisen äänen löytämistä, kun taas ryhmässä laulaminen tuo kokemuksen yhteisöön kuulumisesta, osallisuudesta, ja kehittää ryhmässä työskentelyn taitoja (Lilja-Viherlampi 2007, 115–116). Musiikkiterapiassa voidaan opetella laulamisen tekniikkaa sekä esiintymistä, mutta terapeuttinen painoarvo on laulamisessakin itse prosessilla (Ahonen 1993, 210).

Laulamisella on monia suotuisia vaikutuksia ihmiseen. Lilja-Viherlammen (2007) mukaan laulamisella voidaan vaikuttaa positiivisesti muun muassa immunipuolustukseen, stressiin sekä muistiin. Laulaminen esimerkiksi kuorossa tai ryhmämuotoisessa musiikkiterapiassa saattaa antaa laulajalle sosiaalisen kuuluvuuden tunteen. Laulamisella on mahdollista vaikuttaa myös ihmisen identiteetin kokemiseen ja sillä pystytään parantaa ihmisen kielellisiä toimintoja. Lauluilla ja laulaen voidaan tuoda näkyväksi jotain sellaista, johon ihmisen oma verbaalinen kyky ei riitä. Tämä on terapiaprosessin kannalta tärkeää, sillä vain näkyviksi tulleita tunteita, muistoja ja ajatuksia kyetään työstää. (Lilja-Viherlampi 2007, 115–117.) Musiikkiterapiassa voidaan improvisoida laulaen ja äännellen. Improvisaatiot voivat olla esimerkiksi rytmisiä, melodisia tai henkilökohtaisia, jolloin laulaja tuo omia tunteitaan, muistojaan ja mielikuviaan mukaan lauluntekoon. (Ahonen 1993, 211.)

3.3.2 Soittaminen ja improvisointi

Soittamista ja improvisointia voidaan tehdä monin tavoin. Asiakas voi soittaa yhdessä terapeutin kanssa, jolloin asiakas ja terapeutti soittavat esimerkiksi yhtäaikaaisesti tai vastavuoroisesti. Terapeutin ja asiakkaan soitto on ikään kuin keskustelu, jossa ei tarvita sanoja. Tällainen lähestymistapa antaa turvallisen tilan työstää omia tunteitaan. Musiikkiterapiassa on mahdollista soittaa myös soittoryhmässä. Tällöin terapiassa korostuisivat yhteisölliset kokemukset. Musiisointi saattaa tähdätä esimerkiksi esiintymiseen ja soiton kehittymiseen. Improvisaatiossa painopiste on lähes aina prosessilla, kun taas musiikin esittämisessä painotetaan enemmän tulosta. Tosin musiikin esittämiseen valmistautumisessakin taustalla on prosessi. (Ahonen 1993, 199, 201.)

Improvisaatiolla voidaan tukea soittajan sosiaalista ajatteluprosessia. Kun luodaan strukturoitu ja turvallinen ilmapiiri, soittaja kykenee kuulemaan oman soiton suhteessa muihin. Oma soitto voidaan nähdä omana itsenä, jolloin soittaja näkee itsensä suhteessa muihin ryhmän jäseniin. Soittajat tuovat improvisaatiotilanteisiin omat tunteensa heille tärkeistä objekteistaan, kuten vanhemmistaan. Näin tunteet tulevat näkyviksi, konkreettisiksi ja käsiteltäviksi. (Ahonen 1993, 200.)

Musiikkiterapiaa voidaan antaa myös soittotuntien muodossa. Soittotunneille on kuitenkin asetettu tavoitteita, jotka tukevat yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia. Musiikkiterapeutti asettaa tavoitteet aina yksilöllisesti vastaamaan asiakkaan tarpeita. Tällaisia tavoitteita ovat esimerkiksi vuorovaikutustaitojen parantaminen ja impulssien kontrolloiminen. Soittotunneilla voidaan myös parantaa asiakkaan motorisia kykyjä. (Ahonen 1993, 220, 274.) Musiikkiterapiassa voidaan esimerkiksi auttaa henkilöä, jonka käsien liikeradat ovat tavallista pienemmät. Liikeratojen suppeus hankaloittaa asiakkaan arkielämää, ja hänellä saattaa olla vaikeuksia esimerkiksi itsenäisen syömisen kanssa. Tällöin pyrittäisiin laajentamaan asiakkaan käsien liikeratoja muun muassa harjoittelemalla rumpujen soittamista.

3.3.3 Kuuntelu

Ahosen (1993) mukaan musiikin kuuntelua käytetään sekä aktiivisessa että passiivisessa musiikkiterapiassa. Passiivisessa kuuntelutilanteessa musiikki vaikuttaa aktiivisesti asiakkaan hengitykseen, pulssiin ja verenkiertoon, vaikka potilas näyttäisi olevan ulospäin passiivinen. Aktiivisissa kuuntelutilanteissa voidaan käyttää neljää eri menetelmää. Erittelevässä ja analyttisessä kuuntelussa keskustellaan musiikin herättämistä tunteista ja symboleista. Tämän tyyppinen kuuntelu tarvitsee hyvin luottamuksellisen terapiasuhteen. (Ahonen, 1993, 181–182.)

Eläytyvä kuuntelu on lähellä erittelevää ja analyttistä kuuntelua, mutta symbolien tulkinnan sijaan siinä keskitytään asiakkaan tunteisiin sekä niiden purkamiseen. Mielikuvitusta stimuloiva kuuntelu on turvallinen tapa aloittaa musiikkiterapia. Musiikin kuuntelun aikana tai jälkeen voidaan maalata syntyneitä mielikuvia, mutta tarkoituksena ei ole analysoida niitä, vaan pikemminkin mielikuvitusmaailman aktivointi. Motorisesti stimuloivalla kuuntelulla tarkoitetaan esimerkiksi erilaisia musiikkiliikunnallisia harjoitteita, joissa osallistujat voivat liikkua tilassa musiikin mukaan. Musiikin kuuntelu tukee ihmistä tunteiden prosessoinnissa. Musiikin kuuntelulla voidaan säilyttää, voimistaa, purkaa ja muuttaa ihmisen tunnetilaa. (Ahonen 1993, 182–184.)

3.4 Kuvionuotit musiikkiterapian työvälineenä

Musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalo kehitti kuvionuotit kehitysvammaisten musiikkiterapiaan ”löytääkseen uuden tavan kohdata terapiassa olevan ongelmat” (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 62). Kuvionuotit ovat omiaan alentamaan soittamisen kynnystä ja niitä käytetäänkin paljon työvälineenä musiikkiterapiassa. Kun oppilas tai asiakas, jolla on hahmotuskykyyn liittyviä haasteita pääsee nopeammin kiinni soittamiseen, häntä alkaa motivoida onnistumisen kokemus. (Kaikkonen & Uusitalo 1999, 5, 62.) Vikmanin (2001, 6) mukaan soittaja ei tarvitse yhtä paljon tietoa ja taitoa soittaessaan kuvionuoteista, kuin mitä hän tarvitsisi soittaessaan perinteisestä nuottikuvasta.

Kaikkonen ja Uusitalo selittävät kirjassaan *Soita mitä näet* (2005) miten kuvionuottijärjestelmä toimii. Perinteiseen nuottijärjestelmään verrattuna kuvionuottijärjestelmässä hyödynnetään muotoja ja värejä sävelten tunnistamiseen. Kuvionuottien oktaavialat, sävelet, aika-arvot sekä tauot löytyvät liitteestä 1. Värillinen nuottikuva toimii välivaiheena kuljettaessa kohti perinteistä notatiojärjestelmää. Soveltuvia soittimia kuvionuottimenetelmän käyttöön ovat kaikki ne, joihin on mahdollista kiinnittää kuviotarra, esimerkiksi piano, laattasoittimet, kantele, harmonikka, kitara, basso ja lyömäsoittimet. (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 44–45.)

Koska kuvionuotteja on helpompi hahmottaa kuin perinteistä nuottikuvaa, kuvionuottimenetelmästä hyötyvät ne oppilaat, joilla on keskittymiseen tai hahmotamiseen liittyviä haasteita. Täten yläkoulussa varsinkin erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saattaisivat päästä helpommin mukaan musisointiin, jos perinteisen notaation sijaan käytettäisiin kuvionuotteja. Kuvionuotteja onkin sisällytetty jonkin verran musiikin oppikirjojen opettajien versioihin.

4 TERAPEUTTISUUS

Ahonen (1993) pohtii terapia-sanankäytön merkitystä. Alkujaan terapia-sana on muodostunut kreikan kielen sanasta “therapeia”, joka on merkinnyt lääketieteellisen hoidon lisäksi myös läsnäoloa ja palvelua. Ahosen mukaan läsnäolo pitää sisällään vuorovaikutusta, kärsivällisyyttä, välittämistä ja tukemista. Läsnäolo viestii kunnioitusta ja hyväksyntää toista kohtaan, ja antaa samalla tilaa sille, mitä toinen haluaa purkaa. Nykyisin terapia-sanankäsite on laajentunut tarkoittamaan kaikenlaista toimintaa, joka edistää ihmisen hyvinvointia tavalla tai toisella. Musiikin harrastaminenkin on terapeuttista toimintaa, sillä se saattaa kohottaa itse-tuntoa, auttaa rentoutumaan ja antaa mahdollisuuden ilmaista omia tunteitaan. (Ahonen 1993, 22–24.)

4.1 Musiikin elementtien terapeuttisuus

Ahosen (1993) mukaan musiikin eri elementtejä (rytmi, tempo, harmonia ja melodia) voidaan käyttää musiikkiterapiasessiossa välineinä. Hoidollisen aspektin vuoksi niitä voidaan kutsua terapeuttisiksi elementeiksi. Hänen mukaansa musiikki ja sen elementit stimuloivat ihmistä yhtä aikaa sekä psyykkisesti että fyysisesti. Musiikilla voi olla niin neurofysiologisia kuin psykologisia vaikutuksia ihmiseen. (Ahonen 1993, 43–44.)

Rytmillä voidaan vaikuttaa ihmiskehon toimintaan. Rytmillä on mahdollista pyrkiä sekä aktivoimaan että passivoimaan esimerkiksi ihmisen sydämen sykettä. Rytmillä kyetään vaikuttaa myös muihin ihmiskehon toimintoihin kuten hengitykseen tai verenkiertoon. (Ahonen 1993, 43–44.) Yhtä lailla musiikin tempolla on mahdollista pyrkiä vaikuttamaan ihmisen tunnemaailmaan. Nopea tempo yhdistetään muun muassa aktiivisuuteen, iloon, kiukkuun ja pelkoon, kun taas hidasta tempo yhdistetään rauhallisuuteen, surullisuuteen, ikävystymiseen ja juhallisuuteen. (Lindström 2010, 270.) Nopeutuva tempo liitetään Ahosen (1993, 43–44) mukaan hallinnan menetykseen ja paniikkiin, kun taas hidastuva tempo saa aikaan rauhoittumista ja rentoutumista. Hidastuvalla tempolla voidaan vaikuttaa ihmisen sydämen sykkeeseen ja saada aikaan sykkeen hidastumista. Sy-

dämen sykkeen hidastuminen koetaan rentouttavana. Erkkilä (1997, 37) arvelee, että musiikin säännöllisen rytmien korostaminen tuottaa mielihyvää.

Musiikin dissonansseilla ja konsonansseilla voidaan myös vaikuttaa ihmisen tunnemaailmaan. Dissonanssit ovat riitasointuja, jotka pyrkivät aina purkautumaan konsonansseille. Ne pitävät sisällään energiaa, joka purkautuessaan liitetään esimerkiksi ilon tunteeseen ja rentoutumiseen. Tämän takia harmonian konsonanssit liitetään iloon, kun taas dissonoivat harmoniat yhdistetään tunnekuohuun, kiukkuun ja suruun. (Lindström 2001.)

Kun ihminen kuulee omaa tunnetilaa vastaavan kappaleen, tunne tulee näkyväksi ja kohdatuksi. Mollisointu on kuulokuvaltaan surullinen ja se voikin helpottaa surussa. Musiikin duurisoinnuilla voidaan taas luoda rohkeuden ilmapiiriä. Ahosen (1993) mukaan melodiat sen sijaan vaikuttavat ihmisen ajatuksiin. (Ahonen, 1993, 43–44.)

4.2 Musiikin terapeuttinen käyttö

Tässä kappaleessa käsittelen musiikin terapeuttista käyttöä. Musiikkia on käytetty terapeuttisesti jo antiikin Kreikan ajoilta asti. Aristoteles ymmärsi, että musiikin ihmisessä herättämät tunnetilat auttoivat tunteita purkautumaan. (Lehtonen 1986, 62.)

Musiikkikasvatuksessa ja musiikkiterapiassa käytetään musiikkia terapeuttisesti. Musiikinopetus ja musiikin harrastus voivat saada terapeuttisia merkityksiä, mutta ne eivät ole musiikkiterapiaa. Musiikin terapeuttisen käytön keskeisimpänä tekijänä Lehtonen (1986) pitää musiikin ”transitionaalimaailmaa”. Transitionaalimaailma on kuin lapsen leikki, jossa lapsi käsittelee sisäistä ulkoisena. Mielenmaisemien teemat nousevat esiin lapsen leikkiessä ja tulevat näin ulkoisiksi. Samalla tavalla voidaan musiikin avulla käsitellä ihmisen sisäisiä tunteita tuoden ne näkyviksi ja käsiteltäviksi. Transitionaalimaailman kautta ihminen kykenee ilmaisemaan nonverbaaleja merkityskokemuksia. (Lehtonen 1986, 13, 106.)

Jokainen voi käyttää musiikkia omassa arjessaan terapeuttisesti. Musiikkia voi käyttää itsehoidollisena keinona tunnistaa ja työstää omia tunteita sekä kokemuksia. Ihmisen tiedetään käyttävän musiikkia säädelläkseen tunteitaan ja mieli-

alojaan. Tunteiden säätely onkin yksi tärkeimmistä syistä musiikilliselle toiminnalle. (Saarikallio 2010, 284.) Musiikin kuuntelulla voidaan myös hakea tunnekokemuksia (Eerola & Saarikallio 2010, 259).

Musiikki voi toimia välineenä erilaisissa psyykkisten toimintamallien strategioissa. Musiikilla luodaan mukavaa ilmapiiriä. Sillä ylläpidetään ja vahvistetaan jo olemassa olevaa positiivista ilmapiiriä ja tunnetilaa. Tällöin strategia on viihdykkeellinen. Muun muassa mukava taustamusiikki voisi toimia viihdykkeellisenä strategiana. Musiikista voi ammentaa voimavaroja stressin tai surun aikana, jolloin sillä on elvyttävä vaikutus ihmiseen. Elämyksellisessä strategiassa musiikin kautta haetaan voimakkaita tunnekokemuksia, kun taas irtautumisstrategiassa ihminen pyrkii unohtamaan ikäviä tunteita musiikin avulla. (Saarikallio 2010, 286.)

Lehtosen (1986) mukaan musiikinopetuksella voisi parhaimmillaan olla terapeuttisia vaikutuksia oppilaan tunnekäyttäytymiseen ja itseilmaisuuun. Tunnekäyttäytymisellä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, miten ihminen käsittelee ärsytyksen tunnetta ja miten hän tuo tätä tunnetta esille ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Lehtonen 1986, 29.)

Saarikallion (2010) mukaan musiikilla on suuri merkitys nuoruudessa, jolloin nuori kohtaa erilaisia kehityshaasteita. Näitä haasteita ovat identiteetin muodostaminen, vanhemmista irtautuminen ja vaikeiden tunteiden käsittely. Negatiivisia tunteita voidaan purkaa esimerkiksi kuuntelemalla tunnetta vastaavaa musiikkia. Tästä syystä monet nuoret kuuntelevatkin raskaampaa musiikkia, kuten metallimusiikkia. Kevyt musiikki edistää taas myöhäisnuoruuden kehitystehtävien käsittelyä. Myöhäisnuoruuden kehitystehtävät liittyvät ihmissuhteisiin ja läheisyyteen. (Saarikallio 2010, 286–287.)

4.3 Terapeutisuus yläkoulun opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelman (POPS 2014) arvoperustasta löytyy lukuisia lasten ja nuorten hyvinvointia edistäviä linjauksia. Opetussuunnitelman lähtökohtana pidetäänkin sekä oppimisen että oppilaan hyvinvoinnin tukemista. Koska terapeutti-

suus on hyvinvoinnin tukemista, voitaisiin sanoa opetussuunnitelman pyrkivän oppimisen lisäksi myös terapeuttisuuden tukemiseen.

Opetussuunnitelma linjaa yhdeksi tavoitteekseen perusopetuksen kehittämisen kohti inklusiota. Inklusiolla tarkoitetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta ja esimerkiksi kehitysvammaisten oikeutta olla osallisina tavallisissa yhteisöissä. Opetuksen saavutettavuus ja esteettömyys ovat tärkeitä tavoitteita inklusioperiaatteen toteutumiselle. (POPS 2014, 15–18.)

Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden kasvua ihmisyyteen tuetaan kannustamalla, antamalla oppilaalle yksilöllistä tukea sekä kuuntelemalla häntä. Oppilasta arvostetaan juuri sellaisena kuin hän on ja hänen oppimisestaan sekä hyvinvoinnistaan välitetään. On tärkeää, että oppilas voi rakentaa yhteisönsä toimintaa yhdessä muiden oppilaiden sekä opettajan kanssa ja olla osallisena yhteisön hyvinvoinnin rakentumisessa. Opetussuunnitelmassa koulun ja kodin välillä olevaa yhteistyötä sekä arvopohjaa pidetään tärkeänä ja sitä vaalitaan, jolloin se edistää oppilaiden hyvinvointia ja luo turvallisuutta. (POPS 2014, 15–18.)

Opetussuunnitelmassa (POPS 2014) oppilaita ohjataan tulkitsemaan musiikin merkityksiä erilaisissa konteksteissa. Oppimisen ja osaamisen kasvu nähdään opetussuunnitelmassa tukevan niin myönteistä musiikkisuhdetta kuin elinikäistä musiikin harrastamista. Toiminnallisuutta pidetään väylänä oppimiseen, motivaation kasvamiseen sekä osallisuuteen. ”Toiminnallinen musiikin opetus ja opiskelu edistävät oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa” (POPS 2014, 422). Oppilaslähtöiset kappalevalinnat, muiden oppiaineiden huomioiminen, eheyttävät teemat, koulun juhlat sekä tapahtumat koulun sisällä ja ulkopuolella tukevat näitä päämääriä. (POPS 2014, 422.)

Opetussuunnitelman (POPS 2014, 422) mukaan ”opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin merkityksiä ja jäsentämään musiikkiin liittyviä tunteita ja kokemuksia”. Tulkitsen terapeuttiseksi sen, että oppilasta ohjataan tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin.

Musiikinopetuksen toiminnallisuus korostuu opetussuunnitelmassa. Musiikillisia tietoja ja taitoja opetetaan musisoiden. Opetussuunnitelmassa musisoinnin kerrotaan olevan laulamista, soittamista, kuuntelua, liikkumista, improvisointia ja

musiikillista keksintää. Musisoinnissa pyritään hyödyntämään teknologiaa sekä taiteidenvälistä työskentelyä. Musiikin opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 422–424) kerrotaan monipuolisen työskentelyn tukevan oppilaiden ilmaisutaidon kehittymistä. Ilmaisutaito on mielestäni yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin, sillä ilmaisemalla itseään oppilas pääsee mukaan oppilaan ja opettajan väliseen dialogiin. Vaikka opettajan keskeinen tehtävä onkin opettaa, opettaja kykenee dialogin ansiosta olemaan tietoisempi oppilaan mielenmaisemasta ja mahdollisista haasteista. Tällöin opettajan on helpompi toimia ja opettaa tilanteen vaatimalla tavalla.

5 MUSIIKKIKASVATUKSEN JA MUSIIKKITERAPIAN SUHDE

Vaikka musiikkia on käytetty terapeuttisesti jo monia vuosisatoja, alkoi varsinainen musiikkiterapiatoiminta Suomessa vasta 1970-luvulla. Musiikkiterapiassa hyödynnettiin musiikkikasvatuksen kentältä tuotuja musisointitapoja ja niitä kehitettiin vastaamaan asiakkaan tarpeita. (Ahonen 1993, 30–33.) Tutkimukseni katsoo tätä asetelmaa nyt ”pöydän toiselta puolen”. Mitä musiikkiterapian keinoja voitaisiin käyttää yläkoulun musiikintunneilla terapeuttisuuden lisäämiseksi tai tukemiseksi?

Tässä luvussa käsittelen musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhtäläisyyksiä ja eroja. Rajanveto näiden kahden välillä ei ole helppoa, sillä kumpikin omaa jotain samaa kuin toinen. Musiikkiterapiatyöskentelyssä voidaan hetkittäin mennä hyvinkin lähelle musiikkikasvatusta ja musiikin erityisopetuksessa voidaan pitää lähtökohtana oppimisteoreettisesti suuntautunutta musiikkiterapiaa (Ahonen-Eerikäinen 1998, 143–165).

5.1 Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteneväisyyksiä

Musiikkikasvatuksella ja musiikkiterapialla on jo nimiensä puolesta yksi yhtäläisyys: musiikki. Musiikintunnilla ja musiikkiterapiassa voidaan kummassakin soittaa, laulaa, improvisoida, tehdä musiikkiliikuntaa ja kuunnella musiikkia. Musiikkiterapia onkin saanut paljon vaikutteita musiikkikasvatuksesta ja sen menetelmistä (Ahonen 1993, 30–33). Musiikkiterapeutin antamia soittotunteja voidaan pitää musiikkiterapiana, jos soittotunneilla voidaan vaikuttaa asiakkaaseen toivotulla tavalla. Musiikkikasvattajan antama soittotunti ei ole musiikkiterapiaa, mutta saattaa käytännössä olla samanlaista toimintaa kuin musiikkiterapeutin antama soittotunti.

Lehtonen (1998) linjaa musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteiseksi tavoitteeksi itseilmaisun ja kasvun edistämisen. Musiikkikasvatuksella on suuri merkitys ennaltaehkäisevässä mielenterveystyössä, jolloin se täydentää musiikkiterapiaa. (Lehtonen 1998, 14.)

Hyvät vuorovaikutustaidot tukevat niin musiikkiterapiaa kuin oppimista. Takalan (2010) mukaan hyvä vuorovaikutus oppilas–opettaja-suhteessa syntyy opettajan kyvystä ottaa erilaisia rooleja tilanteen vaatiessa. Tällöin opettaja toimii joustavammin ja tarkoituksenmukaisemmin. (Takala 2010, 114.) Ahonen (1993, 155–156, 166) määrittelee musiikkiterapian olevan tyypistetyksi kahden ihmisen välinen vuorovaikutusprosessi, jossa musiikkiterapeutti ottaa erilaisia rooleja. Musiikkiterapiaan sisältyy aina terapeutin ja asiakkaan vuorovaikutusta, olivat tavoitteet mitkä hyvänsä (Bruscia 1998, 63). Musiikkia voidaan Ahosen (1993, 38) mukaan hyödyntää vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin välineenä. Yhteis- soitto ja musiikin kuuntelu ovatkin luontaisia tapoja liittyä toiseen (Bruscia 1998, 63).

Luvussa 4 käsittelin musiikkiterapiaa ja sen mahdollisuuksia tukea sekä lisätä ihmisen hyvinvointia. Myös musiikkikasvatuksella on mahdollisuus toimia hyvinvointia tukevana toimintana. Hairo-Laxin ja Muukkosen (2013) mukaan musiikintunnilla voi olla nuorelle merkittävä sosiaalinen merkitys. Musiikintunnilla yhteisöllisyys korostuu varsinkin yhteissoitossa sekä laulussa. Nuoren kehitystehtäviin kuuluu itsenäistyminen vanhemmista. Tällöin musiikintunnin yhteisöllisyys saattaa auttaa muodostamaan tarvittavan vertaisryhmän, joka tukee nuoren kehitystehtävää. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 35.)

Ahonen-Eerikäisen (1998, 143) mukaan sekä terapiassa että kasvatuksessa pyritään tukemaan lasta taitojen ja tietojen oppimisessa. Musiikkiterapiassa voidaan musiikkikasvatuksen tavoin käyttää pedagogisia menetelmiä. Kummassakin lauletaan, soitetaan, kuunnellaan, sävelletään ja improvisoidaan. Musiikkiterapiassa näihin toimintoihin liittyy Hairo-Laxin ja Muukkosen (2013) mukaan monia psyykkisiä ja fyysisiä prosesseja. Näitä musiikkiterapeuttisia prosesseja voi ta- pahtua myös yläkoulun musiikintunnilla. Psyykkisillä ja fyysisillä prosesseilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi ikätasoon kiinnittymistä nuorisomusiikin avulla tai rentoutumisen harjoittamista musiikin kuuntelun avulla. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 36–38.)

Hairo-Lax ja Muukkonen (2013) lainaavat Lilja-Viherlammen (2007) ilmaisua ”terapeuttisesti suuntautunut kasvatusasenne”, joka tarkoittaa tiedostettua tai tiedostamatonta kasvua tukevaa suhtautumista oppilaisiin. Musiikkikasvattaja voi musiikkiterapeutin lailla tukea nuoren prosesseja musiikintunneilla luomalla

oppilailleen turvallisen ja lämpimän työstötilan. Turvallisella työstötilalla tarkoitetaan sekä psyykkistä että fyysistä turvallisuutta, jossa on hyvä olla ja kokeilla musiikillista toimintaa. Opettaja voi tukea nuorta myös antamalla aikaa oppilaiden musiikillisten prosessien kehittymiselle. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 41.)

5.2 Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian eroja

Musiikkiterapiassa musiikki toimii välineenä asiakkaan hyvinvoinnin edistämiseksi. Musiikki ei ole musiikkiterapiassa itsetarkoitus. Musiikkiterapiaa ja musiikkikasvatusta erottavat erilaiset tavoitteet. (Ahonen 1993, 24–25.) Musiikkikasvattajan tavoitteita ohjaa opetussuunnitelma, kun taas musiikkiterapiassa tavoitteena on aina yksilön tai terapiaryhmän tarpeisiin vastaaminen.

Musiikkiterapialla tähdätään parantamaan ihmisen kehityksen osa-alueita tai ennaltaehkäisevään hoitoon. Musiikkiterapiassa keskeisintä on prosessi, jonka aikana ihminen tulee tietoisemmaksi omista tunteistaan, kokemuksistaan ja havainnoistaan. Prosessi mahdollistaa pinnalle tulleiden tunteiden läpityöskentelyn. (Ahonen 1993, 24–25.)

Musiikkikasvatuksen tavoitteet ovat enemmän musiikillisia, esimerkiksi soittotaidon kehittäminen, uuden tiedon oppiminen ja musiikkikokemusten saaminen. Toisaalta Ahonen (1993, 24) toteaa, että ”musiikkikasvatuksessakin on musiikkia varten asetettu monia yleisinhimillisiä tavoitteita, kuten esteettinen nautinto, itseilmaisu tai ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittyminen”. (Ahonen 1993, 24–25.)

Hairo-Laxin ja Muukkosen (2013) mukaan musiikkiterapiassa painopiste on symbolisissa merkityksissä. Musiikkiterapiaa voi antaa vain musiikkiterapiakoulutuksen saanut henkilö (Ahonen 1993, 24–25). Musiikkikasvatus painottaa enemmänkin tulkintaa ja musiikin substanssiosaamista (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 39). Musiikkikasvattaja voi kuitenkin käyttää musiikkia terapeuttisesti esimerkiksi koulun musiikintunnilla (Ahonen 1993, 24–25).

Lehtosen (1989, 13) mukaan ihmisten välinen vuorovaikutus ja hoitopäämäärät erottavat musiikkiterapian musiikkikasvatuksesta. Toisaalta musiikin oppiaineessa ja opetussuunnitelmassa korostetaan nykyään enemmän vuorovaikutuksellisuutta kuin vuonna 1989 (ks. luku 4.3) ja hyvät vuorovaikutustaidot tukevat sekä oppimista (ks. Takala 2010, 114) että terapiaprosessia (ks. Ahonen 1993, 155–156, 166). Epäselväksi jää, tarkoittiko Lehtonen (1989, 13) vuorovaikutuksen olevan perusluonteeltaan musiikkiterapiassa erilaista kuin musiikkikasvatuksessa. Musiikkikasvatuksessa tapahtuva pedagoginen vuorovaikutus (ks. luku 2.2) saattaa olla Lehtosen (1989, 13) mainitsemien vuorovaikutuksien laadullisen eron takana.

5.3 Erityispedagogiikka musiikkiterapian rajapinnassa

Tutkiessani yläkoulun musiikinopetuksen terapeuttisuutta otin huomioon myös musiikin erityisopetuksen, joka on osa yläkoulun musiikinopetusta. Tutkimuksessani varsinkin musiikin erityisopetus yläkoulussa sijoittuu musiikkiterapian kanssa lähekkäin. Musiikin erityispedagogiikassa voidaan hyödyntää monia musiikkiterapian toimintatapoja, kuten kuvionuotteja. Ahonen-Eerikäinen (1998, 143–165) kertookin musiikkiterapian oppimisteoreettisen lähestymistavan olevan mahdollinen lähtökohta musiikin erityisopetuksessa.

Erityiskasvatuksen taustafilosofiaan ja tavoitteeseen kuuluu inkluusio, joka tarkoittaa yhdenvertaisuutta, oikeutta olla osallinen tavallisissa yhteisöissä. Jokaisella lapsella on oikeus käydä omaa lähikoulua riippumatta lapsen fyysisestä, älyllisestä, sosiaalisesta, emotionaalista, kielellisestä tai muusta seikasta. (Takala 2010, 13.)

Erityispedagogiikan tavoite on tukea erityistä tukea tarvitsevia henkilöitä pedagogisin keinoin (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 17). Erityisopetusta annetaan oppilaille, joilla on oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia. Oppilaiden haasteet saattavat olla tilapäisiä, kuten esimerkiksi perhetilanteesta johtuvat haasteet. Joskus erityisoppilaan haasteena on motivaation puute tai huono opetus. Erityisoppilaita on sekä yleisopetuksen luokilla että erityisluokilla. (Takala 2010, 5.)

Erityisopetuksessa on kolme tuen muotoa: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Kun oppilaan edistymisessä huomataan haasteita, niihin puututaan ensin yleisen tuen kautta. Opetusta voidaan eriyttää ja oppilaalle voidaan laatia oma oppimissuunnitelma, jonka lisäksi konsultoidaan erityisopettajaa. Yleisen tuen opetus tapahtuu edelleen yleisopetuksena. Tehostetussa tuessa opetusjärjestelyt koostuvat muun muassa eriyttämisestä, tuki-, tiimi- ja samanaikaisopetuksesta sekä osa-aikaisesta erityisopetuksesta. Eriyttämisellä tarkoitetaan opetussuunnitelman oppiaineiden sisällön opettamista varioiduilla opetusmenetelmillä. Musiikintunneilla voitaisiin esimerkiksi käyttää vaihtoehtoisia nuotinnusmenetelmiä tai yhdistää eri aisteja, kuten näkö- ja kuuloaistia. Erityisen tuen oppilaille laaditaan henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, ja opiskelu tapahtuu erityisluokalla tai -koulussa tai yleisopetuksen yhteydessä. (Takala 2010, 22–23.)

Erityispedagogiikan perustana on ihmiskäsitys, johon kuuluu neljä peruskäsitettä: ihmisarvo, integriteetti, itsemääräämisoikeus ja osallisuus. Ihmisarvolla tarkoitetaan sitä, että kaikki ihmiset ovat yhtä arvokkaita ihmisen ominaisuuksiin ja suoriin katsomatta. Integriteetti on ihmisen kokonaisvaltaista loukkaamattomuutta ja ihmisen fyysisen sekä henkisen puolen muodostaman ehjän kokonaisuuden kunnioittamista. Itsemääräämisoikeudella tarkoitetaan ihmisen oikeutta olla aktiivisesti mukana vaikuttamassa omaan elämäänsä. Osallisuus on ihmisen oikeutta olla osana tavallista yhteisöä. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 79–81.)

Musiikkia erityiskoulussa opettava Juha Salo (2009, 194) kertoo lähestymistapansa olevan ”terapeuttisesti suuntautunutta musiikkikasvatusta”, mutta toteaa kuitenkin musiikintuntien päätavoitteiden olevan musiikillisia. Salon mukaan musiikintuntien terapeuttisuus voi syntyä kognition, motoriikan tai emotionin kautta. Erityisoppilaiden kanssa työskentelevällä musiikinopettajalla tulisi Salon mielestä olla kattava tietämys musiikin terapeuttisista vaikutuksista. (Salo 2009, 194–195.) Hairo-Lax ja Muukkonen (2013, 30) pitävät myös tärkeänä sitä, että musiikinopettaja on tietoinen musiikinopetuksen terapeuttisista mahdollisuuksista.

6 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka kohteena ovat kolme musiikinopettajaa, joilla on kokemusta yläkoulussa opettamisesta ja jotka ovat suorittaneet musiikkiterapeutin koulutuksen. Tutkimukseni haastattelut on toteutettu teemahaastatteluina. Analysoin tutkimusaineistoani laadullisen sisällönanalyysin avulla.

6.1 Tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuutta sekä musiikkiterapian keinoja terapeuttisuuden lisäämiseksi. Lisäksi yksi tutkimukseni haastattelukysymys koski sitä, miten haastateltavat ymmärtävät terapeuttisuuden yleisesti ja yläkoulukontekstissa. Terapeuttisuus-käsitteen avaaminen on tärkeää, koska eri ihmiset saattavat mieltää terapeuttisuuden eri tavoin.

Tutkimuskysymyksiäni ovat:

- 1) Mitkä asiat myötävaikuttavat yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuuteen?
- 2) Minkälaiset musiikkiterapian keinot tukevat yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuutta?

6.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jonka perusluonteeseen kuuluu kokonaisvaltaisen tiedon hankinta. Laadullinen tutkimus toteutetaan mahdollisimman aidossa ja todellisessa tilanteessa ja se kuvaa todellista elämää. Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesien tai teorian testaamista keskeisempää on tutkia sitä mikä on tärkeää. Ihminen toimii laadullisessa tutkimuksessa tiedonkeruun ”instrumenttina”, mutta laadullista tutkimusta voidaan kuitenkin täydentää lomakkein ja testein. Kohdejoukkoa ei valita satunnaisotoksella vaan tarkoituksenmukaisesti samalla suosien sellaisia tutkimusmenetelmiä, jotka tuovat haasta-

teltavien näkökulmat ja ”äänet” esille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 161–164.)

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana pidetään sitä, että tutkija ja tutkittava kuuluvat molemmat ”ihmisen maailmaan”, jossa ihminen antaa ilmiöille ja tapahtumille merkityksiä. Laadullisen tutkimuksen tulee olla eettisesti hyväksyttävä ja tutkimustulosten tulee liittyä suoraan kokemustodellisuuteen. Esineellistämällä, idealisaatioon tai pitkälle vietyyn rationalisointiin turvautumalla tutkija hävittää tutkittavan kohteen ainutlaatuisen merkityksen ja yhteyden tutkittavan omiin merkityksiin. (Varto 1992, 13–28.)

Tutkimukseni on tapaustutkimus eli case study, jonka kohteena on kolme kaksoistutkinnon suorittanutta musiikin aineenopettajaa. Tapaustutkimuksessa pyritään hahmottamaan tutkimuksen aihetta ensisijaisesti miten- ja miksi-kysymyksillä. Tutkimuksessani haastattelukysymykset alkoivatkin usein sanalla ”miten”. Tapaustutkimuksessa pyrkimyksenä ei ole yleistettävän tiedon kerääminen, vaan tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimuksen tapauksista. Tutkimustuloksiani ei voida yleistää koskemaan kaikkia kyseisen kaksoistutkinnon suorittaneita henkilöitä, vaan tutkimustulokset kertovat kolmen eri tapauksen näkemyksistä. Tapaustutkimuksen olemukseen kuuluu myös pyrkimys kohteen syvälliseen ymmärtämiseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Haastattelu on yksi käytetyimmistä tiedonhankinnan menetelmistä käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteissä. Keskustelu on luonnollisin tapa hankkia tietoa ihmisen mielipiteistä, käsityksistä, uskomuksista ja kun halutaan ymmärtää ihmisen toimintatapoja ja arvomaailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 11.)

Käytin tutkielmassani puolistrukturoitua haastattelua, toiselta nimeltään teema-haastattelua, joka kuuluu laadullisten tutkimusmenetelmien piiriin. Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä, että osa haastattelun teemoista on päätetty etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) Tutkija päättää itse esittääkö kaikkia suunniteltuja kysymyksiä kaikille haastateltaville, missä järjestyksessä hän esittää kysymykset ja kuinka sanatarkasti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tutkimuksessani lähetin haastateltaville heidän pyynnöstään aihealueet ja tarkentavia kysymyksiä etukäteen. Haastattelutilanteessa oli tilaa puhua niin tarkoista tutki-

muskysymyksistäni kuin sen ympärillä olevasta laajemmasta teemasta. Teema-haastattelussa litteroitu tekstimassa järjestellään teemoihin, jonka jälkeen tutkija pyrkii kiteyttämään teemojen keskeisintä antia omin sanoin linkittämällä mukaan tulkintoja ja teoriaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

6.3 Haastateltavien valinta ja esittely

Haastattelin tutkielmaani varten henkilöitä, joilla on työkokemusta yläkoulun musiikinopetuksesta, musiikin aineenopettajan pätevyys sekä musiikkiterapeutin tutkinto. Tutkiessani yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuutta koin tärkeäksi, että haastateltavalla olisi taitotietoa nimenomaan terapeuttisuudesta. Siksi päädyin haastattelemaan musiikkiterapian opinnot suorittaneita musiikinopettajia. Kaikki haastateltavat ovat toimineet jo pidemmän aikaa musiikkikasvatuksen parissa, vaikka heillä onkin musiikkiterapeutin opinnot. En halua tuoda esille haastateltavien tarkkoja iäkiä muuten kuin kertomalla heidän omaavan pitkäaikaisen kenttäkokemuksen musiikkikasvatuksen alalta.

Musiikkiterapian ja psykologian tutkimuksen puolella haastateltavien henkilöllisyyden peittäminen on olennaista. Haastateltavien henkilöllisyyden peittääkseni käytän heistä nimikkeitä A, B ja C. Haastateltavista kaksi on miehiä ja yksi on nainen.

A toimii musiikinopettajana sekä yläkoulussa että erityiskoulussa ja hän tekee instrumenttiopettajan töitä sivutyönään. A on opiskellut musiikin aineenopettajan opinnot, instrumenttiopettajan opinnot sekä musiikkiterapeutin opinnot. A ei toimi haastattelujen toteuttamisen aikaan (kevät 2014) musiikkiterapeutina.

[Työkuvanani on]Opettaa musiikkia peruskoulussa 3-9-luokkalaisille, sekä erityiskoulussa, jossa on, on kehitysvammaisia, syvästi kehitysvammaisia, on autisteja, ja on erilaisia neurologisia sairauksia sairastavia lapsia. He ovat 6-17-vuotiaita ja kuuluvat tähän pidennetyn perusopetuksen piiriin. Niin ja sit opetan siellä musiikkiopistossa yhtenä iltana viikossa. (A)

B toimii haastattelujen aikaan musiikinopettajana erityiskoulussa. Hän on suorittanut sekä musiikin aineenopettajan että musiikkiterapeutin opinnot. B toimi pitkään yläkoulun musiikinopettajana ja koki "leipääntyneensä" siihen, minkä

johdosta hän opiskeli musiikkiterapeutiksi. Hän toimi sivutoimisena musiikkiterapeuttina neljä vuotta, toisena työnään hän opetti erityiskoulussa, mutta koki opettajan työn hankaloittavan terapeuttina toimimista. Hän koki olevansa enemmän opettaja, kuin terapeutti. B kertoo rooliensa limittäisyydestä:

Et tässä on vähän tällöinen näkemyspuolet, mikä tulee ihan lainsäätäjän taholta, et mitä mitä, on niinku tehty rajanveto näin, mutta kun on vaikka erityiskoulussa opettajana ni huomaa et on hyvin vaikea vetää [rajaa], et huomaan olevani aika usein niinku terapeutin roolissa, koska meil on hyvin haastavia lapsia. (B)

C on suorittanut musiikin aineenopettajan opinnot, musiikkiterapeutin opinnot sekä erityisopettajan opinnot. C kertoo työkuvansa vaihtelevan erityisoppilaiden opettamisesta asiantuntijapalveluihin sekä kehittämistoimintaan. Hän toimii haastattelujen aikaan erityiskoulun johtotehtävissä. Hänellä on kokemusta musiikin opettamisesta yläkoulusta, mutta kertoo yläkoulutyöskentelystä olevan jo aikaa.

- -mä toimin tässä talossa niin johtotehtävissä, mutta käytännössä mä toimin tällöisissä asiantuntijapalveluissa eli mä teen kehittämistoimintaa, kokeilutoimintaa, koulutustoimintaa, materiaalinlaadintaa, tän tapasta aika lailla tällöisessä kansallisessa ja kansainvälisessä verkostossa, et hyvin vaihteleva työnkuva, mut keskeisesti koko ajan se, mitä mä teen, niin se kohdistuu erilaisten oppijointen opettamiseen. (C)

6.4 Haastattelujen toteutus

Haastateltavien löytäminen oli vaikeaa, sillä en aluksi tiennyt, mitä kautta tavoitaisin haastateltavia, joilla olisi tutkinto sekä musiikkikasvatuksesta että musiikkiterapiasta. Haastateltavalla piti olla myös kokemusta yläkoulussa opettamisesta, sillä rajasin tutkimukseni koskemaan ainoastaan yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuutta. Tuttavani suositteli kysymään Suomen musiikkiterapiayhdistykseltä voisivatko he välittää viestini haastateltavien etsinnästä eteenpäin. Aluksi haastattelupyynnöni ei vastannut kukaan, mutta lopulta sain ehdotuksen mahdollisesta haastateltavasta ja laitoin hänelle haastattelupyynnön. Hän ei valitettavasti voinut osallistua, mutta osasi kertoa muutamia henkilöitä, joita voisin kysyä haastatteluun. Tätä kautta löysin lopulta kaikki kolme haastateltavaa.

Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina. Neuvottelin joustavasti haastatteluiden toteuttamispaikat jokaisen haastateltavan kanssa erikseen. Kerroin, että käytän nimien sijaa kirjaimia A, B ja C, jolloin haastateltavien henkilöllisyys pysyy salassa. Osa haastatteluista toteutettiin haastateltavien työpaikoilla ja osa Sibeliuksen-Akatemian tiloissa keväällä 2014.

6.5 Aineiston analyysi

Käytän tutkimuksessani laadullista sisällön analyysiä, jolla tarkoitetaan pyrkimystä kuvata dokumenttien, tutkimukseni tapauksessa litteroinnin sisältöä sanallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2012, 106). Laadullisessa sisällönanalyysissä fokuroidaan siihen ”mikä aineistossa kiinnostaa”. Tämän jälkeen aineistosta etsitään tähän fokukseen liittyviä asioita, jonka jälkeen tutkija valitsee jonkun tarkasti rajatun ilmiön aineistosta, vaikka siitä löytyisikin useita kiinnostavia fokusointikohteita. Kaikki muu jätetään pois aineistosta. Laadullisen aineiston haasteeksi Eskola ja Suoranta (2001) kertovat aineiston moniulotteisuuden. Samasta aineistosta voitaisiin tehdä useita tutkimuksia eri näkökulmista lähtien. Siksi on hyvä rajata aineisto niin, että sen analysointi on perusteltua ja mielekästä. (Eskola & Suoranta 2001, 19). Tuomen ja Sarajärven (2012) mukaan tämän jälkeen aineistoa pelkistetään ja teemoitellaan. Viimeiseksi tutkija kirjoittaa aineistosta yhteenvedon. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 92, 109.) Kärjistettynä laadullisessa tutkimuksessa on kaksi vaihetta: pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen (Alasuutari 2011, 50).

Laadullista sisällönanalyysiä voidaan lähestyä kolmella tavalla, teorialähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai aineistolähtöisesti (Eskola 2001, 136; Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–117). Tutkimuksessani käytin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Teoriasidonnainen tutkimus kuuluu Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan ”teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastoon”. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineiston analyysi sisältää kytkentöjä teoriaan, mutta se ei suoranaisesti perustu siihen. Teoriaa voidaan käyttää teoriasidonnaisessa tutkimuksessa vahvistuksena aineistosta tehdyille tuloksille. Teoriasta voidaan myös saada selityksiä tulosten tulkinnoille. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa johtoaajatukseksi voikin olla ”muotoutumaton intuitiivinen käsitys, jonka avulla

havainnot voidaan kohdistaa tiettyihin tärkeiksi oletettuihin seikkoihin”. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Aineistona tutkimuksessani toimivat litteroidut haastattelut. Tutustuin aineistoon litteroimalla ja kuuntelemalla haastatteluja useamman kerran. Aloitin aineiston analyysin etsimällä terapeuttisuuteen vaikuttavia asioita. Tulostin litteroidut tekstit ja väritin kaikki terapeuttisuuteen liittyvät kohdat keltaisella värillä. Tämän jälkeen kirjoitin värittämäni kappaleen viereen tyypistetyistä mistä haastattelu puhuu. Väritin kunkin teeman eri värillä. Tämä auttoi aineiston pelkistämässä ja tuki sitä kautta kokonaiskuvan hahmottamista. Tämän jälkeen tein pelkistetyistä kohdista yläkäsitteitä, joista oli helpompi lähteä kirjoittamaan tulososaa.

Kun haastattelussa ilmenee yllättäviä aihealueita, voidaan niiden suhteen toimia joustavasti sisällyttäen kyseisiä aihealueita teoreettiseen viitekehykseen (Eskola & Suoranta 2001, 19). Analysoituani tutkimustuloksia huomasin teoreettisesta viitekehyksestä puuttuvan tutkimukselle olennaista taustatietoa ja tätä kautta palasin sen täydentämiseen.

6.6 Tutkimuksen etiikka

Arkielämässä monet eettiset kysymykset koetaan subjektiivisina. Tutkimuksen eettiset kysymykset pyrkivät vastaamaan siihen, mikä on hyvää tai pahaa, oikeaa tai väärää. Tutkijan onkin otettava monia eettisiä kysymyksiä huomioon tehdessään tutkimusta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23.) Tutkimustyössä tutkija kohtaa lukemattomia määriä kysymyksiä, joihin ei ole aukottomia yksioikoisia vastauksia. Tutkija tekee ratkaisut itse, mutta jo eettisen problematiikan tunnistaminen on askel kohti eettisesti asiallista tutkimusta. (Eskola & Suoranta 2001, 52.)

Tutkimus on eettisesti hyvä silloin, kun se noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tähän käytäntöön kuuluu se, että tutkija noudattaa rehellisyyden periaatetta, huolellisuutta ja tarkkuutta jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23–24.) Tutkimuksessani olen ottanut huomioon mahdolliset

eettiset kysymykset ja olen toiminut hyvän tieteellisen käytännön periaatteen mukaan. Olen pitänyt kiinni haastateltaville lupaamistani asioista; olen lähettänyt ajoissa haastattelukysymykset ja teemat, häivyttänyt mahdolliset murteet jo litterointivaiheessa ja pyrkinyt anonymiteettisuojaan säilyttämiseen tutkimustyönsäni.

Tutkijan tulee soveltaa eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimustuloksia julkaistaessa tärkeää on avoimuus, joka on osa tieteellisen tiedon perusluonnetta. (TENK 2012.) Eettisesti hyvä tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu tarkasti noudattaen tieteelliselle kirjoitukselle yleisesti hyväksytyjä periaatteita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23–24).

Tutkija kunnioittaa muita tutkijoita antamalla heidän työnsä ja saavutuksilleen niille kuuluvan arvon omassa tutkimuksessaan. Jokaisella tutkijalla on oikeus omaan tekstiinsä ja oikeus saada arvostusta omasta työstään. Kaikki lainaukset on osoitettava tarkasti asiaankuuluvilla lähdemerkinnöillä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23–24.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt tuomaan muiden tutkijoiden töitä esiin kunnioittavalla tavalla.

Ihmisen itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan antamalla tutkittavalle päätäntävaltaa tutkimukseen osallistumisesta. ”Tutkimuksessa on noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta” (Eskola & Suoranta 2001, 56). Tutkimuksessani kysyin haastateltavilta suostumusta haastatteluun sähköpostiviestillä, johon sain kaikilta haastateltavilta selkeän, myöntävän vastauksen. Otin huomioon haastateltavien huolenaiheet tutkimukseeni liittyen ja kerroin etukäteen, minkälaisia aiheita haastattelussa käydään läpi. Näin haastateltavilla oli selkeämpi käsitys tutkimuksesta, johon he olivat osallistumassa.

Eskola ja Suoranta (2001) linjaavat, että aineiston käsittelyn keskeisimpiä käsitteitä ovat tutkittavien anonymiteettisuoja sekä tutkimuksen luottamuksellisuus. Tutkija pitää huolta luottamuksen ja anonymiteettisuojaan säilymisestä myös tutkimustuloksia julkaistaessa. (Eskola & Suoranta 2001, 56–57.) Tutkimuksessani yksi haastateltavista oli huolissaan anonymiteetistaan. Sovimme, että käytän haastateltavista vain kirjaimia A, B ja C ja että mahdolliset murteet häivytetään jo litterointivaiheessa, jotta anonymiteetti säilyy. ”Periaatteena on oltava se, että henkilöllisyyden paljastuminen tehdään mahdollisimman vaikeaksi” (Eskola &

Suoranta 2001, 57). Tutkijan tulee ottaa tutkimuksessaan huomioon myös ihmisarvo ja arvokkuus (Eskola & Suoranta 2001, 58).

Tutkimukseni haastatteluissa kävin haastateltavien kanssa aluksi läpi haastattelurungon ja kerroin, että sitten kun nauhoitus alkaa, sanon ensimmäisenä päivämäärän sekä kerron selkeästi nauhoituksen alkamisesta. Vielä ennen nauhoitusta kysyin, onko haastateltavalla kysyttävää tutkimukseeni tai muuhun liittyen. Tätä kautta mahdolliset epäselvyydet saatiin käsiteltyä ennen haastattelua.

7 MUSIIKKITERAPIAN KEINOT

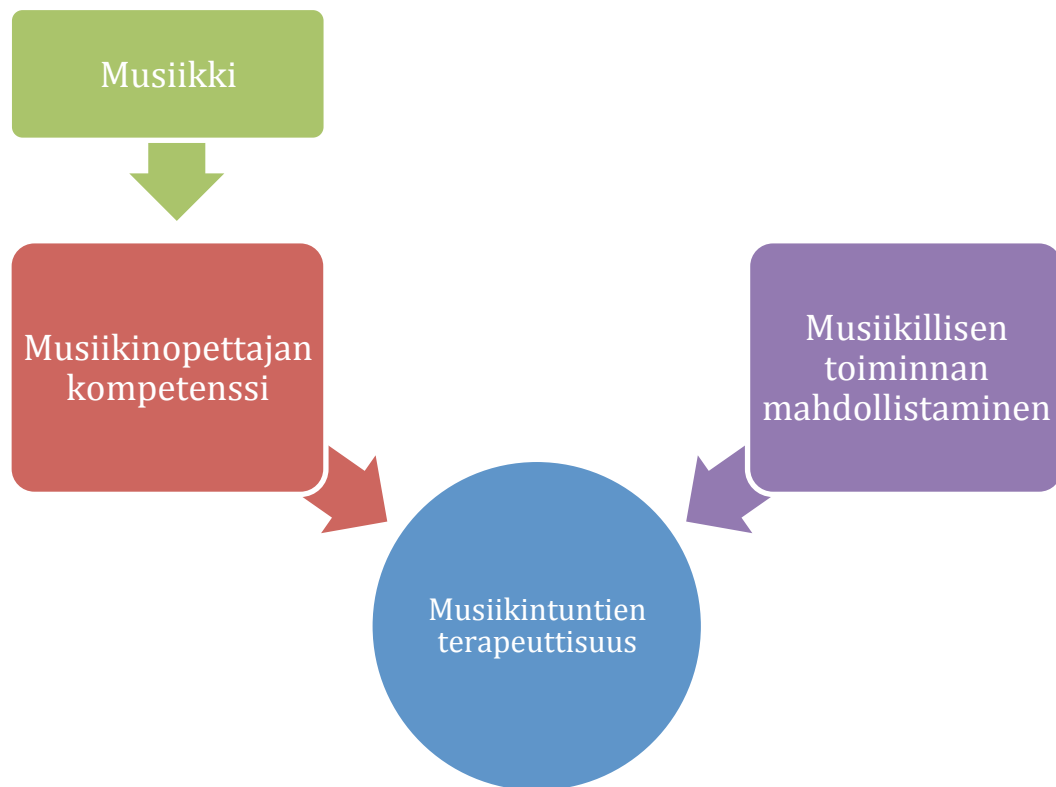
YLÄKOULUN MUSIIKINTUNNILLA

7.1 Yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuus

Tutkimuksessani haastateltavat A ja C ymmärsivät yleisen terapeuttisuuden hoidollisena, hyvinvointia edistävänä asiana (ks. Ahonen 1993, 22–24). A:n mukaan terapeuttisuus-sanana määrittely oli kuitenkin hankalaa. B ei ottanut yleiseen terapeuttisuuteen kantaa, vaan kertoi konkreettisilla esimerkeillä, kuinka yläkoulun musiikintunti voi olla terapeuttinen. C ei pitänyt terapeuttisuus-sanana ympärille kietoutuneesta mystiikasta, vaan halusi B:n tavoin kertoa konkreettisesti, miten hyvinvointia voidaan edistää musiikintunnilla.

Haastateltavien välillä ei ollut huomattavia ristiriitoja koskien musiikintuntien terapeuttisuutta. Haastateltavat ymmärsivät yläkoulun terapeuttisuutta samankaltaisesti, mutta painotuksissa oli jonkin verran eroja. C ja B painottivat enemmän opettajan pedagogisten taitojen tärkeyttä terapeuttisuuden kannalta, kun taas A painotti enemmän opettajan sosiaalisten taitojen tärkeyttä terapeuttisuuden lisäämisessä.

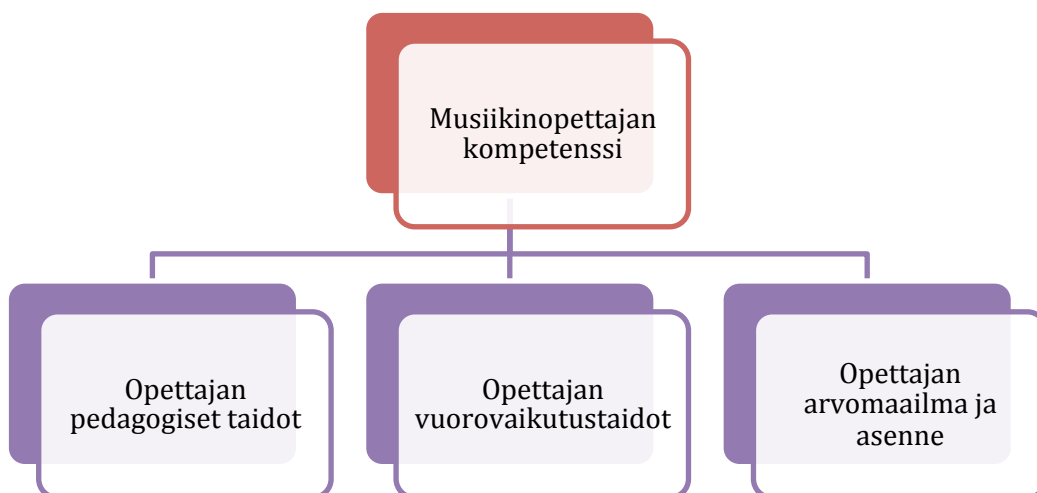
Alla oleva yleiskuva vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: Mitkä asiat myötävaikuttavat haastateltavien mukaan yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuuteen?



Kuva 1. Musiikintuntien terapeuttisuus

Yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuuteen vaikuttivat haastateltavien mukaan musiikinopettajan kompetenssi, musiikillisen toiminnan mahdollistaminen sekä välillisesti musiikki. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen tarkemmin näitä terapeuttisuuteen vaikuttavia osia.

7.2 Musiikinopettajan kompetenssi



Kuva 2. Musiikinopettajan kompetenssi

Haastateltavien mukaan opettajan kompetenssi on suorassa yhteydessä terapeutisuuteen. Tähän kompetenssiin kuuluvat opettajan pedagogiset taidot, opettajan vuorovaikutustaidot sekä opettajan arvomaailma ja asenne. Opettajan pedagogiset taidot jakautuvat työkokemukseen sekä koulutukseen.

7.2.1 Opettajan pedagogiset taidot

C:n mielestä kaikkein suurin yläkoulun musiikintuntien terapeutisuuteen vaikuttava tekijä oli opettajan pedagoginen kyvykkyys. Kun opettaja löytää keinoja saada kaikki oppilaat soittamaan, terapeutiset vaikutukset toteutuvat automaattisesti. Mitä enemmän opettajalla on pedagogista osaamista ja vaihtoehtoja toimia luokkaympäristössä erilaisten oppijoiden kanssa, sitä enemmän musiikintunti voi olla terapeutinen.

- - ne terapeutiset linjat pääsevät toteutumaan, jos me löydetään keinoja siihen, miten kaikki pääsee ja pystyy osallistumaan musiikin tekemiseen ja silloin se kysymys onkin pedagoginen, koska kysymys on pedagogiikasta, miten se soitto alkaa soimaan, jos soitto alkaa soimaan niin jo alkaa tapahtua. (C)

Opettajan ei C:n mukaan tarvitse olla terapeutti oppilailleen tai yrittää käyttää erikoisia menetelmiä, jotta musiikintunti olisi terapeuttinen. Soittamiseen ja sen mahdollistamiseen keskittyminen lisää terapeuttisuutta C:n mielestä automaattisesti. C:n mukaan on myös tärkeää, että kynnykset soittamisen tieltä raivataan pois. Hän tarkoitti kynnyksillä sitä, että luokkatilanteessa on jokin asia tai asioita, jotka hankaloittavat musisointia. Tällaisia kynnyksiä saattavat olla esimerkiksi liian vaikean notaation käyttö tai vaikkapa vasenkätiselle tarkoitettun kitaran puuttuminen musiikkiluokasta.

- - tää on ehkä semmonen riski, et jos aletaan, jos hommat menee höpsiks niin sit on menty vähän liian pitkälle. Soittakaa, soittakaa ihmisten kanssa, antakaa ihmisten soittaa ja semmoset keinot ja keinovarot ja menetelmät, joitten avulla ihmiset pääsee siihen soittamaan niin käyttäkää niitä, että toi... se on se opettajan tehtävä, et kynnykset sen soittamisen tieltä, musiikin tekemisen tieltä täytyy poistaa. Jos on olemassa niitä keinoja, joilla se onnistuu niin heti käyttöön, et kaikki pääsee tekemään, sillon niinku... rock 'n' roll. (C)

Kysyttäessä B:ltä yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuudesta hän antoi monta konkreettista esimerkkiä sellaisista opetustoiminnoista, jotka hän koki terapeuttiseksi. B piti tärkeänä, että opettaja löytää sellaisia pedagogisia keinoja, joilla hän voi auttaa oppilasta saamaan musiikin ”liepeestä kiinni”. Jotta musiikinopetus tukisi terapeuttisuutta, kannattaa musiikkikappaletta B:n mielestä opettaa siten, että ensin opettaja jakaa kappaleen vaikeat kohdat niin pieniin osiin, että oppilas pystyy ja uskaltaa lähteä niitä harjoittelemaan. Kappaletta voidaan B:n mukaan lähestyä aluksi myös kehorytmiikan kautta.

Ni se on taas hyvä kokemus sit, et tavallaan poimii vaikeet paikat ja ne niinkun sitte ottaa luupin alle ja kattoo ja mitens tää opetetaan, et tätä on terapeuttinen musiikin opetus mun mielestä että. (B)

Kaikki haastateltavat käyttivät omaa pedagogista sensitiivisyyttään (ks. Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 33–34) esimerkiksi kappalevalintoja tehdessään. He kokivat terapeuttiseksi sen, että opettaja antaa joko oppilaidensa valitettavan kappaleen tai valitsee itse oppilaan ikätasolle sopivaa musiikkia. C:n mukaan nuorisomusiikki auttaa nuorta kiinnittymään hänen ikätasoiseen kehittymiseensä (ks. Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 36–38; Saarikallio 2010, 286–287).

Haastateltavat kokivat sopivien kappalevalintojen edistävän oppilaan hyvinvointia ja täten myös musiikintuntin terapeuttisuutta.

Se [musiikintunti] voi olla terapeuttinen sen nuorisokulttuurin ja nuorisomusiikin avulla ja ikään kuin sen oman nuoriso-teinitunnemaailman kohtaamisen ja käsittelyn kautta (A).

Kaikki haastateltavat kokivat opettajan kyvyn luoda musiikintunnille yhteisöllinen ja osallistava tunnelma hyvinvointia lisääväksi asiaksi. Osallisuuden tiedostamista pidetäänkin osana opettajan pedagogista sensitiivisyyttä (Huhtinen-Hildén 2013, 33-34). Tätä kautta myös opettajan kyky ottaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita huomioon koettiin terapeuttiseksi.

- - se että saat jonkun kappaleen menemään sä osallistut siihen, sit tulee sellanen yhteisöllinen kokemus - - (B)

Sil (musiikintunnilla) on iso sosiaalinen merkitys, se voi ryhmäyttää, sitä kautta voi olla terapeuttinen. (A)

- - kysymys on nimenomaan siitä, että ne (erityisoppilaat) pääsee mukaan siihen tekemiseen, et se musa soi ja niin sen jälkeen alkaakin ne positiiviset ilmiöt ja ne terapeuttiset vaikutukset, mitä sä etsit, niin ne alkaa tapahtua ja tää on se, mikä opettajalla on valtavan hieno juttu, et jos me vaan pidetään huolta, et musiikki soi ja kaikki soittaa, niin silloin maailma muuttuu hyväks.(C)

B ja C korostivat, että opettajan tulee löytää sellaisia keinoja, jotka edesauttavat oppilasta osallistumaan musiikkiin. B ja C käyttivät kuvionuotteja yhtenä keinona osallistaa kaikki soittamaan. Palaan kuvionuotteihin musiikkiterapian keinojaluvussa 7.6.

A koki pohtivansa musiikintuntien ja musiikkiterapian yhtymäkohtia työssään yksin, sillä musiikkiterapian koulutuksen saaneiden musiikinopettajien määrä on pieni. Hänkin piti tärkeänä opettajan pedagogisia taitoja ja erityisesti pedagogisten taitojen yhdistämistä opettajan sosiaalisiin taitoihin. Näitä taitoja hän oli oppinut koulutuksissa, työkokemuksen kautta ja kohtaamalla muita ihmisiä.

Mä oon ehkä tehnyt tätä [työtä] jo niin kauan et mä en enää mieti sitä [terapeuttisuutta opetustyössä], mut kyl mä niinku nään siin tilanteessa et oon hyvä luotsi et mä nään niinku siin kyl tosi nopeesti sen niinku et jos siel luokas, et mihin se, et mihin se atmosfääri menee ja mä oon hyvä niin veivaan, viemään sitä, koska mul on niin paljon sitä työkokemusta. Mä oon hyvä niinku luovimaan ja luotsaamaan sitä keikkuvaa laavaa siellä hyvälle vesille ja semmoselle et tulee niitä oivalluksia, tulee nit semmosii positiivisii [oivalluksia] - - (A)

Työkokemus on B:n mukaan tuonut tullessaan paljon sellaista pedagogista opetusmateriaalia, josta on helppoa valita varsinkin erityisoppilaiden ryhmälle sopivia kappaleita. B kertoi myös saaneensa musiikkiterapiakoulutuksesta ideoita ja asennetta musiikinopetukseensa. A kertoo oppineensa musiikinopettajalle tärkeitä asioita sekä musiikkikasvatuksen- että musiikkiterapian opinnoista.

Kokemuspohja auttaa Huhtinen-Hildén ja Björkin (2013, 20, 24) mukaan opettajaa vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. A kertoikin työkokemusten tuoneen varmuutta omaan opettamiseensa ja ihmisten kohtaamiseen. A koki musiikkiterapian harjoittelut ahdistavina, mutta koki oppineensa juuri näistä harjoitteluista eniten vuorovaikutus- ja ihmisenlukutaitoja.

Siit mä opin kaikkein eniten etku mut vaan heitettiin ja mä, ilman mitään pelastusrengasta sinne mer, myrskyävälle merelle [harjoitteluun ilman käsikirjoja] et noniin katopas nyt mimmi miten pärjääät ni siit, se kehitti semmosen hyvän luotsin taidon. (A)

Huhtinen-Hildénin ja Björkin (2013) mielestä vuorovaikutuksen arvaamattomuus saattaa edesauttaa opettajaa uusien, luovien ratkaisujen ääreen. Täten erilaiset vuorovaikutustilanteet voivat lisätä opettajan vuorovaikutustaitoja ja toimintatapojen vaihtoehtoja. (Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 20, 24.)

7.2.2 Opettajan vuorovaikutustaidot

Kaikki haastateltavat pitivät yhtenä musiikinopettajan tärkeimmistä kyvyistä opettajan vuorovaikutustaitoja. Uusikylä ja Atjonen (2005, 20–21) pitävätkin vuorovaikutusta opetuksen olennaisena piirteenä.

- -varsinkin tänä päivänä, kun niit erityisoppilait integroidaan sinne normaaliluokkiin eli kun sulle tulee se normaaliluokka niin sul saattaa olla siel semmost erityisen tuen päätökselläm niinku omalla hoiksilla opiskelevia vaikka kaks kolme [oppilasta] ni miten viel hirveen paljon tärkeempää olis se, että että olis sitä musiikkia ja että musiikinopettajille opetettais sitä sitä vuorovaikutusta. (A)

Katsekontakti on hirveen tärkeä, et se pitäs olla aina ja mennä oppilaan tasolle. Mä oon hirveen paljon polvillani luokassa et niinku tavallaan se, että jos katsekontakti on, niin silloin se kontakti on ja se on mun mielestä terapeutista hirveen pitkälle tää että on tää vuorovaikutus. (B)

- - se on niin valtavan merkittävä hetki pedagogille oikeestaan kaikessa yhteistyössä, et miten me löydetään se vuorovaikutus, se yhteistyö sen ihmisen kanssa, että on se kontakti, et nyt ollaanki tässä. (C)

Sosiaalinen taidokkuus musiikinopettajan työssä koettiin hyvänä kykynä soveltaa pedagogisia taitoja. Opettajan hyvät vuorovaikutustaidot auttoivat haastateltavien mielestä opettajaa löytämään ryhmälle ja oppilaalle sopivia keinoja päästä musiikin tekemiseen mukaan. Täten nämä kyvyt olivat yhteydessä toisiinsa ja muodostavat yhdessä opettajan kompetenssin. Hiljainen tieto auttaa Huhtinen-Hildénin ja Björkin (2013, 34) mukaan opettajaa sovittamaan pedagogisen toimintansa tilanteen vaatimalla tavalla. Hiljainen tieto saattaa näin ollen olla osa haastateltavien vuorovaikutustaitoja.

C:n mukaan taitava opettaja käyttää herkkyyttään, ”ihmisenlukutaitojaan” ja hyviä vuorovaikutustaitojaan seuratessaan, mitä opetusryhmässä tapahtuu, mihin suuntaan toiminta on menossa ja millä keinoin edetään. Myös musiikkiterapiassa on tärkeää terapeutin herkkyyys ja kyky huomata, mitä terapiasuhteessa tapahtuu (Lehtonen 1989, 13).

- - mä osaan ikään kun lukea sitä oppilasryhmää sillä tavalla, et mä löydän sille ryhmälle siihen tilanteeseen sopivia keinoja ja pedagogisia ratkasuja, et ne innostuu siitä, et se soitto alkaa toimii - -(C)

Ryhmän lähtötason huomioonottaminen oli B:n ja C:n mielestä tärkeä osa terapeuttisuutta. Kun opettaja kykenee ottamaan ryhmän lähtötason huomioon, hän kykenee paremmin löytämään juuri sille ryhmälle sopivia opetusmenetelmiä ja keinoja. Lähtötason huomioiminen vaati opettajalta hyvää havainnointikykyä sekä vuorovaikutustaitoja.

- - hirveen paljon lähetään ryhmästä liikkeelle, että mikä on ryhmän taitotaso ja kyky ja millasii soittajii siel on, miten ne niinkun pystyy toimimaan yhdessä. (B)

- - pitää löytää niit keinoja, jotka lähtee sen ryhmän siitä lähtötasosta, osaamisesta ja sit siitä, et se todellaki se motivaatio saadaan synnytettyä sieltä ryhmän sisältä eikä siitä, et se opettaja ikään kun pakottaa, mut tietenkin opettaja on auktoriteetti ja se johtaa sitä tilaa. (C)

A kertoi toimivansa luokkadyynamiikan ”ilmapuntarina” ja suhteuttavansa oman toimintansa luokkadyynamiikan mukaan. OECD:n mukaan yksi kompetenssin osa-alueista onkin kyky toimia tilanteen edellyttämällä tavalla (Halinen 2011, 77). Sosiaalinen taidokkuus on A:n mielestä kykyä ennakoita erilaisia ryhmätilanteita ja olla tilanteen tasalla siitä, mitä ryhmässä milloinkin tapahtuu.

- - tietysti hyvä opettaja, ööh, tuntee sen luokkansa ryhmädynamiikan ja on tietysti tavalla siin silleen niinku yläpuolel, et näkee ne kuviot ja on semmosena ilmapuntarina, ihan niinku vois sanoa tavallaan et musiikkiterapeutti voi olla ryhmäterapiasella tietynlainen ilmapuntari, et mikä siel, siel on meneillään, ni hyvällä musiikinopettajalla on se sama taito, niinku luotsata keikkuvaa laivaa aallokossa. Olla sellanen hyvä hiljanen, rauhallinen kapteeni. (A)

Ryhmädynamiikan tunteminen auttaa A:n mielestä opettajaa ohjaamaan oppilaitaan paremmin, mikä taas vaikuttaa suotuisasti musiikintunnin terapeuttisuuteen. Vuorovaikutustaitoja oppii A:n mukaan parhaiten ihmistyössä mahdollisimman erilaisten ihmisten parissa.

7.2.3 Opettajan arvomaailma ja asenne

Koska opettajan arvot ja asenteet aktivoituvat toiminnassa (ks. Halinen 2011, 77–80), ne ovat osa opettajan kompetenssia. Arvot ja asenne voidaan nähdä ikään kuin laseina, joiden läpi ihminen katsoo maailmaa ja toista ihmistä. Opettajan arvot ja asenne vaikuttavat täten myös opetukseen ja opetuksen terapeuttisuuteen. B kertoi omaavansa avoimen ja kannustavan asenteen oppilaitaan kohtaan.

No semmonen tietynlainen avoin asenne mitä oppilas ajattelee tarjota, niin ei torpata sitä heti vaan miettiä sitä asiaa ja kannustaa sitten oppilasta. (B)

A koki opettajan kyvykkyyden tukipilareiksi työkokemuksen, koulutuksen ja opettajan maailmankatsomuksen. Huhtinen-Hildénin ja Björkin (2013, 20, 24) mukaan opettajan arvomaailma, perusasenne sekä koulutus vaikuttavat opettajan sosiaalisiin taitoihin ja liittyvät näin myös opettajan kokonaisvaltaiseen kyvykkyyteen. Työkokemus ja koulutus ovat kumpikin osa opettajan kokemuspohjaa, kun taas maailmankatsomus on osa opettajan arvomaailmaa, joka vaikuttaa myös opettajan asenteeseen.

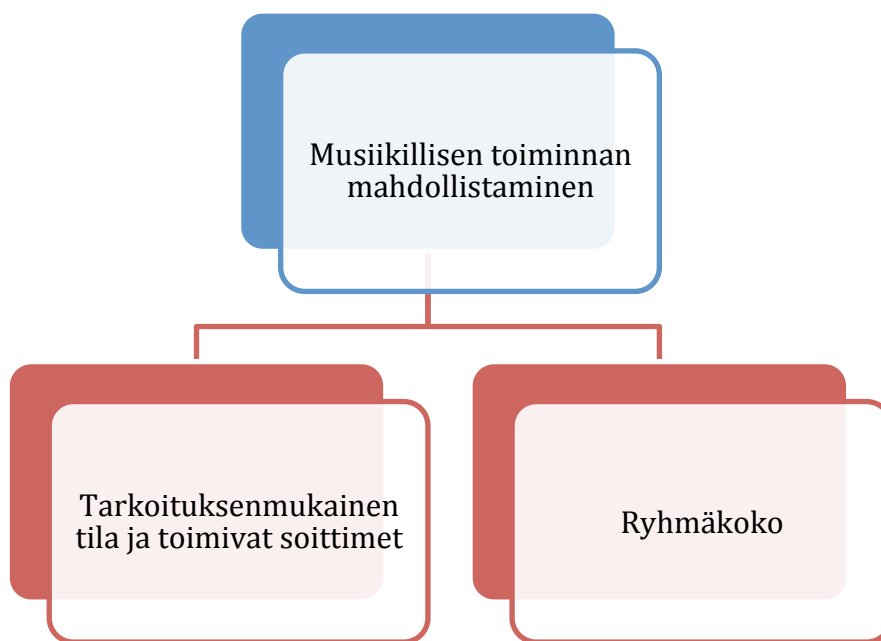
Kaikki haastateltavat painottivat tasa-arvoa ja olivat kertomansa perusteella empaattisia oppilaitaan kohtaan. Tällöin voitaisiinkin sanoa, että haastateltavat olivat eettisesti orientoituneita opettajia (ks. Halinen 2011, 77–80) ja että opettajan eettinen orientoituminen vaikuttaa myönteisesti musiikintunnin terapeuttisuuteen. Opettajan arvot ja asenne ovat myös OECD:n kehittämän kompetenssiajattelun osa-alueita.

A kertoi humanistis-eksistentiaalisen ihmiskäsityksen olevan olennainen osa hänen tapaansa nähdä toinen ihminen. Opettajan ihmiskäsitys vaikuttaakin Atjosen (2004, 23) mukaan opettajan arvoihin ja hänen tapaansa kohdata toinen ihminen.

Et se on vaan niinku mun semmonen tapa kat, mun maailm, mun niinku maailmankuva. Mun tapa katsoa maailmaa ja toisia ihmisiä ja ihmistyötä ja vuorovaikutusta on tällänen [humanistis-eksistentiaalinen] ja tietysti tätä samaa, nyt mitenkään itseäni kehumatta niin tämmöstä samaa niinku ihmisläheistä ja vahvasti vuorovaikutteista asennetta toivoisin kaikille opettajille. (A)

C ja B kertoivat asenteidensa vaikuttavan opetukseensa ja sitä kautta musiikin-tunnin terapeuttisuuteen. Palaan asenteeseen musiikkiterapian keinoja- luvussa (7.6.2).

7.3 Musiikillisen toiminnan mahdollistaminen



Kuva 3. Musiikillisen toiminnan mahdollistaminen

Yksi yläkoulun terapeuttisuuteen vaikuttava asia oli musiikillisen toiminnan mahdollistaminen. Musiikillista toimintaa mahdollistivat tutkimuksen mukaan

tarkoituksen mukainen tila, toimivat soittimet ja ryhmäkoko. Avaan näitä terapeuttisuuteen vaikuttavia asioita luvuissa 7.3.1 ja 7.3.2.

7.3.1 Tarkoituksenmukainen tila ja toimivat soittimet

Jotta kaikki oppilaat pääsisivät osallistumaan musiikin tekemiseen ja jotta terapeuttisuus lisääntyisi, luokan ja koulun tulisi olla C:n mielestä esteetön. Valta-kunnallista opetussuunnitelmaa kehitetään inklusioperiaatteen mukaan (POPS 2014, 15–18), jolloin esteettömyyden tärkeys korostuu myös poliittisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Kaikki mahdolliset kynnykset soiton tieltä tulisi C:n mukaan raivata pois. Näitä kynnyksiä voivat olla esimerkiksi liian pieni luokka, liian suuri ryhmäkoko tai liian vaikeat opetusmenetelmät. C:n mukaan keskeisin luokkatiloja koskeva tekijä on se, että tilat eivät sulje ketään pois. Tällä C tarkoitti esimerkiksi sitä, että soittimet ovat saavutettavissa pyörätuolilla kulkeville, tiloissa ei ole homeongelmia, jolloin tilaan ei voida tulla, ja että valaistus on riittävä.

- - kaikkien pitää päästä mukaan musiikkiopetukseen ja silloin me aletaanki puhua aivan toisenlaisesta kysymyksestä, me puhutaan silloin esteettömästä yhteiskunnasta, ja yksilön tasolla tai oppilaan tasolla me puhutaan saavutettavuudesta ja silloin me puhutaan siitä, että miten se ihminen pääsee sen musiikin luokse, et miten se musiikki on saavutettavissa niin aistivaraisesti, tiedollisesti, taloudellisesti, asenteellisesti, fyysisesti - - C)

B:n mielestä terapeuttisuutta lisää myös opettajan mahdollisuus vaikuttaa äänentason voimakkuuteen. Esimerkiksi sähkörummut antavat B:n mukaan soittajalleen mahdollisuuden soittaa rennosti, ilman meluhaittaa. B piti tärkeänä, että opettajan ääni ja täten myös ohjeet kuuluvat hyvin oppilaille. A painotti myös tilan tarkoituksenmukaisuutta, mutta oli sitä mieltä, että vähälläkin soittimistolla voidaan ylläpitää ja lisätä terapeuttisuutta.

Mul on siis hyvä musaluokka täällä mis on siis äänentoisto riittävän hyvä ja sitte perus bändisetti, se on hyvä ku on sähkörummut esimerkiks, et pystyy potjakasta pistää sille voimakkuudelle kun on hyvä ja rumpali voi kuitenkin soittaa silleen aika vapautuneesti, se on hyvä juttu, et sä saat syntikat pois päältä noin kun ne sählää siel ja sit mä pystyn puhumaan siellä, opettamaan(B)

- - jos oot miettinyt et okei, tänään vedetään sitä knockin on heavens dooria, hyvä mul on se basisti, mul on se rumpali, mul on se. Sit saattaa kuitenkin olla et sul ei oo sinä päivänä vaikka, tai sul on basson kielet katki ja sul ei oookkaan yhtään kielii varastos tai se sähköpiano mitä siel soitat onki siirretty jonnekki ihan muualle ku siel

on joku muu tapahtuma. Sul ei oo mitään millä soittaa. Kaikki tämmönen on niinku mahdollista, et sit siin tarvitaan just sitä niinku nyhjää tyhjistä taitoo ja asennetta. (A)

Toisaalta soittimien huono kunto saattoi A:n mielestä asettaa haasteita opettajan toiminnalle. A piti tärkeänä terapeuttisuutta lisäävänä asiana myös sitä, että musiikintuntiin ei tule keskeytyksiä.

7.3.2 Ryhmäkoko

Ryhmäkoon koettiin osittain vaikuttavan terapeuttisuuteen. A:n mielestä ryhmäkoon terapeuttisuus riippuu siitä millaista terapeuttisuutta haetaan. A kertoi opettavansa erikokoisia ryhmiä. Pienemmissä ryhmissä on A:n mukaan todennäköisemmin helpompi keskustella musiikin herättämistä tunteista ja jakaa noloiksikin koettuja lempikappaleita toisten oppilaiden kanssa.

- - Meil on sellasii tuntei, jotka on todella hauskoii, koska pienis, pienis ryhmis myöskin niin, ni lapset, pääsee jo keskenäänki tutustuu niin paljo paremmin, että ne uskaltaa sitte kans sanoo et mun mielest tää ”I Wil Always Love You” on ihanin , vaikka se on jonkun toisen mielestä ihan nössö. (A)

Ryhmäkoko vaikuttaa B:n mielestä myös melun määrään ja siihen miten paljon opettajalla on käytettävissä aikaa oppilaiden yksilöohjaukseen. Tällöin esimerkiksi bändisoitto ison ryhmän kanssa voi olla hankalaa, kun oppilaat joutuvat odottamaan vuoroaan.

No sä näit äsken kun käytiin siin luokas, siin oli 25 oppilasta, eli se on pakosti koska hällinää tulee, siin joutuis hirveen kovaa niinku jöötä pitämään ja se vaatis kyllä avustajan sinne sitten - - tai sanotaan et se terapeuttisuus katoaa äkkiä siihen odottamiseen ja nyhjäämiseen - - (B)

C:n mielestä ryhmäkoko vaikuttaa suoraan opettajien vaihtoehtoihin toimia luokassa. Isossa ryhmässä mahdollisten opetusmenetelmien määrä vähenee, jolloin opettaja saattaa joutua valitsemaan vähemmän terapeuttisen vaihtoehdon. Pienissä ryhmissä vaihtoehtoja on C: mukaan enemmän.

7.4 Musiikki

Musiikki vaikutti haastateltavien mielestä välillisesti musiikintunnin terapeuttisuuteen. Terapeuttisia vaikutuksia koettiin olevan sillä, miten opettaja käyttää musiikkia. Opettaja pystyi valitsemaan ryhmälle ja ikätasoon sopivaa musiikkia ja siten toimimaan välikätenä musiikin terapeuttisten vaikutusten aikaansaamisessa. Musiikin terapeuttisiksi vaikutuksiksi A koki musiikin mahdollisuuden toimia hyvänä self-objektina. Musiikkia käytetään self-objektina myös musiikki-terapiassa (Ahonen 1993, 139).

Että musiikki sinällään on jo semmosen, on jo niinku semmosen objektiivisen, tavallaan etäi, tai se on helppo laittaa semmosen objektiivisen etäisyyden päähän, että mä en usko että, että kellekkään vois tulla turvaton olo. (A)

Toisaalta jollakin musiikilla saattoi B:n mukaan olla joihinkin oppilaisiin negatiivinen vaikutus. Tällöin musiikki toimii pahana self-objektina, jolloin se saa asiakkaassa tai oppilaassa aikaan psyykkistä sekasortoa (Ahonen 1993, 139). Jos oppilas kokee jonkin musiikin pahana objektina, A pitää tilannetta mahdollisuutena käyttää omaa ammattitaitoaan oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi.

Se terapeuttisuus on yks sellanen ulottuvuus kans et ymmärtää et joillekin se musiikki vaan nostaa jotakin semmosta pintaan että se vaan tuntuu tosi kipeältä. Sit miettii et oisko se nyt hyvä sitten että mä annan sen mahdollisuuden, muistutan aina että ole hyvä, kokeile, mutta jos ei niin okei, ei sit, kuuntele vaan, mut oo siinä mukana seuraamassa - - (B)

Toisaalta, jos jollekin tuleekin turvaton olo, niin sehän vois olla vaan niinku, jos on hyvä opettaja ni se voi olla periaatteessa vaan hyvä juttu, sithän sielt voi niinku hyvin luotsata turvallisille vesille ja selittää että hei, että tää on semmosta musaa, et täst tulee aika monelle, saattaa tulla semmonen ranteet auki-fiilis, et että, että pystyy niinku ajatella, no huh okei, että tää ei ollukkaan mun oma angsti pelkästään, vaan et jes tän kuuluukin vaikuttaa näin. (A)

C kertoi tiedostavansa musiikin terapeuttiset vaikutukset työssään. Hänkin toi esille musiikin aseman self-objektina. C:n mukaan oppilaat saattoivat hämmästyä kappaleiden tarinoista ja purkaa tunnettaan itkun kautta. C kertoikin suhtautuvansa tällaiseen purkautumiseen rennosti, ilman että tunteiden näyttämisestä tehdään ”suurempaa numeroa”.

7.5 Musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen suhde

Tutkimuksessani koin tärkeäksi tietää, miten haastateltavat ymmärtävät musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen eroja sekä yhtäläisyyksiä. Musiikkiterapiassa hyödynnetään musiikkikasvatuksen kentältä tuotuja musisointitapoja (ks. Ahonen 1993, 30–33), jolloin on tärkeää erottaa mitkä keinot ovat peräisin musiikkiterapiasta ja mitkä musiikkikasvatuksesta. Tutkielmani toinen tutkimuskysymys onkin: Minkälaiset musiikkiterapian keinot tukevat yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuutta?

A:n mukaan musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen erottavat erilaiset tavoitteet (ks. Ahonen 1993, 24–25). Musiikintuntin tavoite on pedagoginen, jolloin terapeuttiset elementit ovat ”bonusta”. Musiikkiterapiassa tärkeintä on A:n mielestä prosessi. Oppiminen tulee ”bonuksena”. Musiikintunnille tulee oppivelvollinen luokka, kun taas musiikkiterapiaan asiakkaat tulevat omasta tahdostaan.

A käyttää musiikkia välineenä musiikkiterapiassa ja musiikkiterapiaa välineenä musiikintunnilla ja kertoi opettavansa kaikkia kuin erityisoppilaita. Oppimisteoreettisesti suuntautunutta musiikkiterapiaa pidetään Ahonen-Eerikäisen (1998, 143–165) mukaan yhtenä musiikin erityisopetuksen lähtökohtana. A kertoi pohjineensa musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian eroja reflektoidakseen omaa toimintaansa opettajana ja terapeuttina. Reflektointia pidetäänkin yhtenä kompetentin toiminnan edellytyksenä (Halinen 2011, 77–80).

Mut että mun on ollu pakko, mulle on ollu tosi tärkeä, niinku selkeyttää itelleni mitä ne on, koska mä oon tehny molempia, jotta mä tiedän sillä hetkellä ku se on se tilanne, et mitä mä teen, mikä on mun rooli, mihin mä tässä pyrin, ja millä keinoin. Mitkä on mun tavoitteet, niin sen takii mul on ehkä tämmöset tosi niinku tiukat [lokerot], siel mun pään sisäl, mut niinku mä sanoin niin sit käytännös kuitenkin ne tiettyllä tavalla seilaa siel niitten lokeroitten välissä, mut että se painotus on aina se, et aina on niinku niis lokerois ni enemmän sitä mitä pitääkin. (A)

C:n mielestä musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen erottelu on vaikeaa. Kummassakin musisoidaan, mutta toiminnan tarkoitukset ovat erilaiset. Musiikinopettajan toiminnan tarkoitus on C:n mukaan opettaa musiikkia, kun taas musiikkiterapeutin toiminnan tarkoituksena on antaa terapiaa. Käytännössä mu-

siikkiterapiassa saatetaan C:nkin mielestä mennä ajoittain lähelle musiikkikasvatusta (ks. Ahonen-Eerikäinen 1998, 143–165).

- - jos mietitään sitä, että mitä sitten siellä käytännön kentällä tapahtuu, niin on paljon musiikkiterapeutteja, jotka käytännössä niin hyvin pitkälle tekee vähän niinkun soiton opetusta, et se on semmonen ja sit siihen vaan halutaan jollain tavalla liittää se, että tää on musiikkiterapiaa, mut se ei nyt tietenkään minulle kuulu, että miten se määritellään, mutta käytännössä se työ voi olla hyvinkin paljon sen tyyppistä. (C)

A:n mielestä sekä musiikkiterapia että musiikkikasvatus ovat ihmistyötä. A kertoi opettavansa musiikintunnilla esimerkiksi musiikin historiaa, kun taas musiikkiterapiassa hän ei luennoinut lainkaan erityistilanteita lukuun ottamatta.

- - jos asiakkaalle tulee joku hyvin vahva fiilis niin mun on turvallista vaikka just sitte siinä vaiheessa sanoo että kansallisromanttisessa musiikissa usein tarkoitus oli vedota niihin tunteisiin että haluttiin semmosta tunteitten vellontaa et se on niinku se, et mä pystyn siin sit heittää jotkut tsaikovskit ja muut siihen niinku hädissäni kehiin, kun toinen on ihan tunteittensa syövereissä järsii ranteit niin mä pystyn niinku sa, selittää et mist se johtuu ja sit se tilanne rauhoittuu ja se on se ainoa luennointi mikä siel terapias tapahtuu mut se on, se on tärkeä hetki sitte jos semmonen tulee. (A)

Myös B:n mielestä musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian erot ovat tavoitteissa. Musiikintuntien tavoitteet määrittelee opetussuunnitelma, mutta työtavat päättää opettaja. B:n mukaan terapia on kuntoutusta, kun taas opetus on opetusta. Erityisluokkien opettaminen on B:n mielestä kuitenkin hyvin lähellä musiikkiterapiaa (ks. Ahonen-Eerikäinen 1998, 143–165).

7.6 Musiikkiterapian keinot väylänä musiikintuntien terapeuttisuuteen



Kuva 4. Musiikkiterapian keinot

Musiikkiterapian keinot jakautuivat tutkimuksessani kahteen ryhmään: käytännölliset keinot ja hiljainen tieto. Hiljainen tieto sisältää sellaista oppimisprosessien kautta opittua tietoa ja taitoa, joita haastateltavien oli vaikea verbalisoida (ks. Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 34). Hiljaisen tiedon keskeisimpiä osia olivat vuorovaikutustaidot, prosessiajattelu, asenne ja maailmankatsomus.

7.6.1 Käytännön keinot

A on siirtänyt musiikkiterapiasta musiikinopetukseen rakennetta korostavia ja käytännöllisiä toimintatapoja. Hän piti tärkeänä, että musiikintunnilla on selkeä rakenne sekä alku ja loppu. A kertoi siirtäneensä musiikkiterapiasta opetukseen myös luokan esivalmistelun. Ennen terapiatapaamista terapeuteilla on tapana laittaa terapiatila käyttövalmiiksi, jotta siihen ei kulu aikaa terapiatapaamisen aikana. Samoin A laittaa musiikkiluokassa kaikki piuhat ja soittimet valmiiksi ennen musiikintuntin alkua. Myös B:n mielestä yksi tärkeimmistä musiikkitera-

piasta opetukseen siirretyistä keinoista on selkeä rakenne ja selkeät ohjeet. Rakenne auttaa oppilasta hahmottamaan ja jäsentämään omaa elämää.

- - se on terapias hirveen tärkeä ni tää pointti että on niinku semmonen ku monella elämä on hyvin jäsentymätöntä, monella lapsella, varsinkin meidän (erityis)oppilaat joil on ihan sekasin asiat ni tavallaan se että tiedät jotakin ja sä teet yhdessä sen. Siin tulee se yhteinen kokemus plus sit se, että mä ite teen ja osaan tehdä sen ja mä tiedän että se alko nyt ja se loppu nyt niin se voi olla sit hirveen semmonen hyvä juttu. (B)

A käyttää musiikinopetuksessaan musiikkiterapiaa yhtenä työvälineenään. Tällä hän tarkoittaa sekä käytännöllisiä keinoja että hiljaista tietoa. A:n mukaan musiikkiterapian keinoihin kuuluu muun muassa eri aistien yhdistäminen. Hän käyttää tätä keinoa myös omassa musiikinopetuksessaan.

- - sitä semmost niinku taiteiden inte- tai sanotaan näin, aistien integrointi, et mä teen aika paljon sitä, just näitä että, että vaikka kahta eri aistia yhdistää tyyliin tuoksu-musiikki, kuva-musiikki, liike-musiikki, ni ihan samanlailla, et hirveesti samoja[kuin musiikkiterapiassa]. (A)

B:n mukaan terapeuttisuutta lisää se, että kappaleiden oppiminen tehdään kaikille oppilaille mahdolliseksi. Tästä syystä B ja C käyttävät omassa musiikinopetuksessaan kuvionuotteja. Kuvionuotit kehitettiin alun perin kehitysvammaisten musiikkiterapian apuvälineiksi (Kaikkonen & Uusitalo 2005, 62). Myöhemmin kuvionuottien käyttö on laajentunut myös peruskouluun. B:n ja C:n mielestä kuvionuotteja kannattaakin käyttää myös yläkoulun normaaliopetuksessa, kun taas A ei kokenut kuvionuottien käyttöä yläkoulun normaaliopetuksessa tarpeelliseksi.

7.6.2 Hiljainen tieto

Kaikki haastateltavat kertoivat musiikkiterapian koulutuksesta ja kenttäkokemuksesta saaduiksi keinoiksi vuorovaikutuksen ja avoimen asenteen. A kertoi oman ihmiskäsityksensä olevan humanistis-eksistentiaalinen ihmiskäsitys. Hän koki ihmiskäsityksensä ohjaavan toimintaansa sekä terapeuttina, että opettajana.

- - sitä samaa asennetta, ja just sitä toisen ihmisen kunnioittamista, vapaata valintaa ja sit viel et mä uskon siihen kehittymisen mahdollisuuteen, sitä ihan samaa, mä oon se ihan sama tyyppi opettajana, mul on se ihan sama asenne. (A)

No semmonen tietynlainen avoin asenne mitä oppilas ajattelee tarjoaa, muuta niin ei torpata sitä heti vaan miettiä sitä asiaa ja kannustaa sitten oppilasta. (B)

-- [kysyttäessä asenteista] terapiassahan on nimenomaan se, mitä siellä, mikä siellä on terapiaprosessissa on niin tärkeä nimenomaan se vuorovaikutus ja tavallaan tää on semmonen tapa. Tai se on ehkä se, mikä sieltä terapiasta on. (C)

B täsmensi, että kannustaminen on eri asia kuin perusteeton kehuminen. Kannustaminen tukee oppilaan turvallisuuden tunnetta ja rohkeutta lähteä musiikkiin mukaan. Hyvä turvallisuuden ja hallinnan tunne auttaa oppilasta rohkaistumaan lähtemään musiikin tekemiseen mukaan. Hallinnan ja turvallisuuden tunne tulee B: mukaan tunnin rakenteesta ja kappaleen vaikeiden osien pilkkomisesta niin pieniin osiin, että asiaan voidaan tarttua. Musiikkiterapian opinnot ja kokemus olivat auttaneet häntä ymmärtämään myös oppimisen prosessinomaisen luonteen. Rakennetta korostavat keinot ovat osittain käytännöllisiä keinoja, mutta koska ne tuntuvat olevan osa B:n prosessiajattelua, luen tämän kuuluvan hiljaisen tiedon piiriin.

-- et pitäs niinkun kannustaa. Kannustus, rohkasu, sellanen niinkun, nimenomaan rohkasu tarttua soittimeen ja tehdä, esittää, se vaatii sen että on se hyvä turvallisuuden tunne tai tämmönen niinkun hallinnan tunne taustalla. (B)

Musiikinopettaja voi musiikkiterapeutin lailla tukea nuorta antamalla hänelle aikaa musiikillisten prosessien kehittymiselle (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 41). B kertoikin käyttävänsä aikaa asioiden ja tehtävien loppuun viemiseksi ja lisäsi erityisoppilaiden oppimisprosessin olevan tavallista pidempi.

-- se on ehkä se isoin juttu mitä mä oon tehny täs et varata ihan oikeesti, mä vaan käytän tunteja piste. [...] me laulettiin ja piirrettiin [erityisoppilaiden ryhmän kanssa] siellä sellasen varmaan kuukauden musatunnit käytettiin siihen, kun mä en taas tykkää lopettaa kesken kun me ruvetaan tekemään näin ni kyllä meil joku pointti pitää olla siinä että vähän piirrellään. (B)

Musiikkiterapiasta tuttu prosessien tiedostaminen vaikuttaa siirtyneen B:llä myös musiikinopetukseen. Hän oli kärsivällinen opetuksessaan ja tuntui tiedostavan oppimisprosessien vaativan aikaa. B: prosessien tiedostamiseen liittyi myös olennaisesti oppilaiden lähtötason tuntemus ja heidän henkilökohtaisten haasteidensa tiedostaminen. Ilman lähtötason tietämistä, opettajan on B:n mielestä hankalaa hahmottaa opetuksen loogista etenemistä.

8 POHDINTA

8.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Haastattelin kolmea musiikkiterapian opinnot käyttänyttä musiikinopettajaa, sillä halusin haastateltavien omaavan tietoa terapeuttisuudesta ja sen edistämisestä. Musiikkiterapiassa terapeuttisuus ja hyvinvoinnin edistäminen ovat keskeisiä lähtökohtia (ks. NAMT 1980, 1). Tutkimuskysymyksiäni olivat: Mitkä asiat myötävaikuttavat yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuuteen? Minkälaiset musiikkiterapian keinot tukevat yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuutta?

Aineistona tutkielmassani toimi kolme litteroitua haastattelua, joita analysoin laadullisen sisällönanalyysin mukaan. Laadullisessa sisällönanalyysissä keskitytään sekä fokusoidaan siihen mikä aineistossa kiinnostaa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 92, 109). Tämän jälkeen kävin aineiston läpi etsien fokukseen liittyviä asioita. Seuraavaksi pelkistin, teemoittelin ja tyypittelin aineistoa. Tämä auttoi minua hahmottamaan aineistosta nousseita suurempia kokonaisuuksia.

Tutkimuksessani yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuuteen vaikuttivat kaksi päätekijää. Näitä tekijöitä olivat musiikinopettajan kompetenssi ja musiikillisen toiminnan mahdollistaminen. Musiikinopettajan kompetenssiin kuuluivat musiikinopettajan arvomaailma ja asenne sekä pedagogiset ja sosiaaliset taidot. Pedagogisia taitoja edistävinä asioina nähtiin koulutus, ja työkokemus. Pedagogisesti taitava opettaja osaa haastateltavien mukaan soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä tilanteen ja oppilaiden lähtötason mukaan käyttäen hyväkseen opettajan pedagogista sensitiivisyyttä (ks. Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 33–34). Vaikuttaa siltä, että opettajan pedagoginen sensitiivisyys tukee musiikintuntien terapeuttisuutta. Myös opettamisen etenemisen tahdikkaus koettiin tärkeäksi.

Kompetenssiajattelun mukaan opettaja tuo opetukseen mukaan oman ”hiljaisen tiedon” (ks. Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 34). ”Hiljainen tieto” auttaa opetta-

jaa sovittamaan pedagogista toimintaansa tilanteen vaatimalla tavalla. Kaikki haastateltavat kokivat saaneensa koulutusten ja työkokemusten kautta sellaista tietoa ja taitoa, joka auttoi heitä tukemaan oppilaidensa hyvinvointia musiikintunnilla. Opettajan hiljaisen tiedon koettiin aktivoituvan vuorovaikutus- ja opetustilanteissa ja näin ollen olevan yhteydessä myös musiikinopettajan kompetenssiin ja musiikintunnin terapeuttisuuteen. Vuorovaikutustaitoja voi kehittää A:n mukaan olemalla vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Tällöin työkokemuksella voi olla suuri vaikutus myös opettajan sosiaalisten taitojen kehittymiseen.

Musiikkiterapian opinnot ja työkokemus koettiin musiikinopettajan kompetenssia tukeviksi tekijöiksi. Haastateltava B oli omaksunut musiikkiterapiasta tutun prosessiajattelun ja osasi olla kärsivällinen erityisoppilaiden hitaiden oppimisprosessien edessä. A kertoi omaan ihmiskäsitykseensä kuuluvan uskon toisen ihmisen kehittymiseen. Tämä on mielestäni tärkeä osa hiljaista tietoa samoin kuin B:n prosessiajattelu.

Musiikin koettiin vaikuttavan terapeuttisesti oppilaisiin opettajan kompetenssin kautta. Jos opettaja kykenee valitsemaan hetkeen, ikätasoon ja tavoitteisiin sopivaa musiikkia, musiikilla voi olla terapeuttisia vaikutuksia oppilaisiin. Täten musiikki toimi haastateltavien mielestä välillisesti terapeuttisuutta lisäävänä asiana.

Yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuuteen vaikutti myös musiikillisen toiminnan mahdollistaminen. Tällä tarkoitan tiloja, tarvikkeita ja ryhmäkokoja.

Jos ryhmäkoot pysyvät maltillisina, opettajalla on paremmat mahdollisuudet huomioida erityisoppilaita, neuvoa yksittäisiä oppilaita soittamisessa ja johtaa yhteissoittoa. B:n mielestä isoissa ryhmissä yhteissoitto bändisoittimilla ja yleinen musisointi on vaikeampaa kuin pienryhmissä. A:n mukaan pienemmissä ryhmissä on helpompi keskustella esimerkiksi musiikin herättämistä tunteista ja ajatuksista. C:n mielestä iso ryhmäkoko vaikuttaa suoraan opettajien vaihtoehtoihin toimia luokassa, jolloin terapeuttisuuden toteutuminen hankaloituu. Mielestäni musiikillisen toiminnan mahdollistamiseen voidaan vaikuttaa yhteiskunnalliselta tasolta, sillä tiloja, tarvikkeita sekä ryhmäkokoja voidaan säädellä ra-

hoituksen avulla. Tämän väylän kautta voidaan tällöin vaikuttaa yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuuteen yhteiskunnallisella tasolla.

B kertoi äänentason hallintamahdollisuuden lisäävän oppilaiden hyvinvointia ja tukevan musiikinopetusta. Tällä hän tarkoitti esimerkiksi sähkörumpuja tai syntetisaattorien äänentason hallintaa mikserin kautta. A:n mielestä tarvikkeilta ei tarvita muuta kuin sen, että ne toimivat. C:n mukaan tilat eivät saa sulkea ketään opetustilanteesta pois. Hänen mukaansa tilat toimivat terapeuttisuutta edistävänä asiana, jos ne tukevat inklusioperiaatetta.

Kaikki haastateltavat kokivat musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen erojen sanoittamisen vaikeaksi. A:n ja B:n mukaan musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen suurin ero on tavoitteissa, kun taas C:n mielestä musiikkikasvatuksella on erilainen toiminnan tarkoitus kuin musiikkiterapialla. Toisaalta kysyessämme toiminnan tarkoitusta palaamme väistämättä kysymykseen tavoitteista. Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että käytännössä musiikkiterapia on ajoittain musiikkikasvatusta ja musiikkikasvatus on ajoittain musiikkiterapiaa. Nämä kaksi alaa vaikuttavat kulkevan joustavasti osittain limittäin, osittain erillään.

Musiikkiterapian opinnot edesauttoivat haastateltavia tukemaan nuorten hyvinvointia yläkoulun musiikintunnilla. Haastateltava C piti musiikkiterapiaopintojen lisäksi tärkeänä erityisopetuksen opintoja. Musiikkikasvatuksen koulutuksessa olisikin hyvä ottaa huomioon musiikkiterapian keinojen hyödyntäminen ja musiikkiterapian koulutuksen vaikutus musiikinopettajan kompetenssiin. Koska peruskoulua kehitetään inklusioperiaatteen mukaan (POPS 2014), erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä nousee normaaliluokissa. Tällöin myös erityisopetuksen koulutus auttaisi musiikinopettajaa vastaamaan paremmin työn vaatimuksiin. Musiikkiterapiaopinnoilla sekä erityisopetuksen koulutuksen lisäämisellä voitaisiin mahdollisesti lisätä myös musiikinopettajan hiljaista tietoa.

Tutkimustulosten valossa näyttää siltä, että myös uusi Valtakunnallinen opetussuunnitelma (ks. POPS 2014) tukee yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuutta. Tähän viittaavat esimerkiksi peruskoulun kehittäminen inklusioperiaatteen mukaan, toiminnallisuus, oppilaslähtöisyys sekä se, että opetussuunnitelma ei ole

ristiriidassa tutkimustulosten kanssa. Haastateltavat vaikuttivat opettavan uuden opetussuunnitelman hengen mukaan jo ennen sen julkaisua.

Tutkimustuloksissa musiikinopetuksen terapeuttisuutta lisäävinä asioina tulivat ilmi myös kaikki OECD:n mainitsemat kompetenssin osa-alueet. Näitä osa-alueita ovat opettajan tieto, taito, arvot, asenne ja kyky toimia tilanteen edellyttämällä tavalla (Halinen 2011, 77). Kaikki haastateltavat pitivät tärkeinä opettajan asennetta, arvoja, taitoja, tietoa sekä tarpeen mukaan toimimista. Haastateltavat painottivat kuitenkin keskenään eri osa-alueiden tärkeyttä terapeuttisuutta lisäävänä asiana.

A erottui joukosta painottamalla asennetta ja opettajan arvoja. A:n mielestä hänen maailmankatsomuksensa ja ihmiskäsityksensä ovat kaksi tärkeimmistä terapeuttisuutta lisäävä tekijä hänen musiikintunneillaan. Toisaalta B:inkin haastattelussa tuli useasti esille musiikkiterapiasta tuttu prosessiajattelu, mutta B painotti enemmän käytännöllisyyttä kuin A. C oli haastateltavista käytännönläheisin ja piti tärkeimpänä musiikinopetuksen terapeuttisuuteen vaikuttavana asiana sujuvaa yhteissoittoa. Jotta yhteissoitto olisi sujuvaa, se vaatii C:n mielestä opettajalta pedagogista tietoa ja taitoa sekä kykyä toimia tilanteen vaatimalla tavalla.

Musiikkiterapian keinoja oli kahdenlaisia: käytännölliset keinot ja hiljainen tieto. Musiikkiterapian käytännöllisiä keinoja olivat A:n mielestä eri aistien yhdistäminen, tunnin selkeä rakenne sekä luokan esivalmistelu. A kertoi käyttävänsä musiikkiterapiaa työvälineenä musiikintunnilla. A ja B pitivät tärkeinä kappaaleen sekä musiikintunnin selkeää alkua ja loppua. B ja C käyttivät musiikkiterapian keinona kuvionuotteja, jotka auttoivat heidän mielestään varsinkin erityisoppilaita saamaan musiikin ”liepeestä kiinni”.

Musiikkiterapiakoulutuksessa haastateltavat ovat todennäköisesti käyneet läpi oman oppimisprosessinsa, jota on vaikea verbalisoida musiikkiterapian keinoksi. Yksi musiikkiterapian keinoista onkin ”hiljainen tieto” (ks. Huhtinen-Hildén & Björk 2013, 34), jota on vaikea verbalisoida. Musiikkiterapian hiljaista tietoa ei voi saada ainoastaan lukemalla, vaan oppimisprosessin kautta, johon kuuluu koulutusta, ohjausta sekä harjoittelua ja itsereflektointia. Ikään kuin haastateltavat olisivat saaneet koulutuksensa ja työkokemuksensa kautta enemmän ihmisymmärrystä. Ihmisymmärryksellä tarkoitan ihmisen oppimisprosessien ymmärrystä, empatiaa toista kohtaan, tietoa ihmiskohtaisista etenemistavoista sekä

avointa asennetta. Suurin yhteinen nimittäjä haastateltaville oli halu auttaa, ymmärtää sekä opettaa.

Pidän terapeuttisuutta painottavaa musiikinopetusta synonyyminä hyvälle musiikinopetukselle ja pohdin tutkimustulosten hahmottumisen jälkeen omaa opettajuuttani. Olenko minä hyvä musiikinopettaja? Jos opettajan kompetenssi on suurin terapeuttisuuteen vaikuttava tekijä, oppituntieni terapeuttisuus on kiinni lähinnä minusta itsestäni. Toisaalta, niin kuin haastateltavat, minäkin haluan auttaa, ymmärtää sekä opettaa. Kenties siinä on jo tarpeeksi suuri siemen aloittaakseni elämänmittaisen oppimisprosessin kohti terapeuttisuutta tukevaa opettajuutta. Koen kasvaneeni tutkimuksen aikana opettajana ja saaneeni uutta tietoa tutkimukseni aiheista. Tutkimusaiheeni valinnan takana on oma subjektiivinen näkemykseni hyvästä opetuksesta. Hyvä opetus tukee oppilaan hyvinvointia. Hyvä opetus on terapeuttista.

8.2 Luotettavuuspohdinta

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ottaa huomioon, ettei tutkijan oma subjektiivinen näkemys tai ominaisuus ohjaisi tutkimusta. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa näin tapahtuu väistämättä, sillä tutkimusasetelma ja sen tulkinta ovat lähtöisin tutkijasta. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 136.) Tutkimusta tehdessäni olin hyvin kiinnostunut yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuudesta, lähinnä siksi, että en itse ymmärtänyt, mistä terapeuttisuus musiikintunnilla koostuu. Tämän vuoksi minulla ei ollut ennakko-oletuksia tuloksista, pikemminkin uteliaisuus haastateltavien vastauksia kohtaan. Tutkimustani eivät ole täten vieneet eteenpäin omat hypoteesini. Sen sijaan olen pyrkinyt analysoimaan haastateltavien vastauksia puolueettomasti ja uteliaasti.

Musiikkiterapian opinnot käyneiden musiikinopettajien löytäminen tutkimukseeni oli haastavaa, koska kyseistä kaksoistutkintoa omaavia henkilöitä oli vähän. En epäile tutkimusaineistoni todenmukaisuutta, sillä uskon haastateltavieni vastanneen rehellisesti tutkimuskysymyksiini. Tutkimus voitaisiin mahdollisesti toistaa samoilla haastateltavilla, mutta uutta tietoa haastateltavilta tuskin saatai-

siin. Kävimme haastateltavien kanssa kaikki kysymykset huolella läpi ja toistin haastattelukysymyksen jos vaikutti siltä, että haastateltava on sen unohtanut. Sain tästä kiitosta haastateltavilta, sillä muutamaan otteeseen haastateltavat ”rönsyilivät” aiheeni ulkopuolelle unohtaen alkuperäisen kysymyksen. Jos samoja haastateltavia tutkitaan kahdesti ja päädytään samaan tulokseen, voi tutkimusta pitää reaabelina (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 231). Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetin todentamisesta on kuitenkin ristiriitaisia näkemyksiä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksessani olen pyrkinyt kertomaan avoimesti käyttämästäni tutkimusmenetelmästä, tutkimuksen etenemisvaiheista sekä mahdollisista haasteista.

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää kolmen musiikkiterapeutin näkemyksiä terapeuttisuudesta yläkoulun musiikintunneista ja musiikkiterapian keinoista tukea musiikintuntien terapeuttisuutta. Koin teemahaastattelun parhaaksi lähestymistavaksi tutkimukselleni. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina haastateltavien valitsemassa paikassa. Valitsemillani tutkimusmetodeilla sekä haastattelumuodolla saatiin vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Kaksi haastateltavaa halusi toteuttaa haastattelut omilla työpaikoillaan ja yksi haastattelu toteutettiin Musiikkitalossa Sibelius-Akatemian harjoitustilassa. Koin hieman ongelmalliseksi sen, että yksi haastattelu toteutettiin tilassa, jossa oli haastattelun aikana hetken haastateltavan kollega. Kollegan läsnäolo ei tosin näyttänyt vaikuttavan haastateltavan rentouteen vastata. Saimme mahdollisuuden siirtyä tekemään haastattelu loppuun toiseen tilaan ilman keskeytyksiä tai muita läsnäolijoita kuin haastateltava ja haastattelija. Siirtyminen kollegoiden kuuloetäisyydestä pois ei vaikuttanut haastateltavan olemukseen tai vastaustyyliin.

Toisessa työpaikalla toteutetussa haastattelussa haastattelu keskeytyi kaksi kertaa työtoverin kysymysten takia, mutta se ei näyttänyt vaikuttavan haastateltavan vastauksiin. Kyseinen haastateltava kertoi, ettei tarvitsisi anonymiteettisuoja ja että hänen haastattelunsa saisi videoidakin. Oletan, että kyseistä haastateltavaa ei siis haitannut, että kollega keskeytti haastattelun kahteen kertaan noin minuutin ajaksi.

Jotta kaikkien haastateltavien anonymiteetti säilyisi, käytin heistä nimikkeitä A, B ja C. Haastattelut kestivät noin tunnista puoleen toista tuntiin. Koin haastatte-

lujen olleen luontevia tilanteita. Litteroin kaksi haastattelua sanatarkasti sisällyttäen litterointiin myös oman myötäilyän. Tilasin Spoken Oy:ltä kolmannen haastattelun litteroinnin. He eivät sisällyttäneet litterointiin kaikkia haastattelijan myötäilyjä, mutta uskon, että tämä ei vaikuttanut tutkimustuloksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää se, että tutkija kertoo tarkasti tutkimuksen eri vaiheista. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät myös tutkijan tarkka selostus ja avoimuus aineiston keräämisen kulusta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 232.) Olen pyrkinyt tutkimuksessani kertomaan yksityiskohtaisesti kaikista tutkimukseni vaiheista. Tutkimukseni luotettavuutta lisää tulosaan lisätyt suorat haastatteluotteet (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 233).

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Olisi mielenkiintoista laajentaa musiikintuntien terapeuttisuuden tutkintaa esimerkiksi alakoulun puolelle. Mikä lisää alakouluikäisten hyvinvointia musiikintunnilla? Toisaalta näkökulmaa vaihtamalla voitaisiin saada mielenkiintoisia tutkimustuloksia. Tutkimusta voitaisiin tehdä esimerkiksi haastatteleamalla oppilaita musiikintuntien terapeuttisuudesta. Tällöin tulisi pohtia sopivia sanavalintoja haastattelukysymyksiä esittäessään. Alakouluikäiselle sekä yläkouluikäiselle voisi olla hankalaa sanoittaa musiikintuntien terapeuttisuutta, mutta jos terapeuttisuus on hyvinvointia, voitaisiin kysyä: *Mikä musiikintunnilla on kivaa?*

Yksi tutkimuksestani nousseista pohdinnan kohteista oli: Voiko yläkoulun musiikin erityisopetus olla musiikkiterapiaa, jos ryhmää opettavalla musiikinopettajalla on myös musiikkiterapeutin koulutus? Tätä voitaisiin käyttää jatkotutkimuksen aiheena, jolloin tutkittaisiin kaksoistutkinnon käyneiden musiikinopettajien opetusta empiirisin keinoin.

Jatkossa voitaisiin tutkia myös Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston opettajien näkemyksiä musiikinopetuksen terapeuttisuudesta. Haastattelu voitaisiin toteuttaa myös ryhmähaastatteluna, jolloin keskustelusta voisi tulla uusia

näkökulmia esille. Toisaalta yksilöhaastattelu voisi olla turvallisempi lähestymistapa aiheeseen.

Lisätutkimusta voitaisiin tehdä myös haastattelemalla musiikkiterapeutteja, joka eivät ole musiikkikasvattajia, musiikkiterapian keinoista yläkoulun musiikintuntien terapeuttisuuden tukijana. Toisaalta yläkoulun musiikinopetuksen tunteminen tuo realistisuutta mahdollisiin keinoihin, mutta ”ulkopuolisella” saattaisi olla uusi lähestymistapa terapeuttisuuden lisäämiseen.

Tutkimusta voitaisiin tehdä myös tutkimalla yläkoulun musiikinopettajien ajatuksia musiikintuntien terapeuttisuudesta. Tällöin musiikkiterapian keinot terapeuttisuuden lisääjänä olisi jätettävä pois, sillä vastaajilla ei olisi tietoa musiikkiterapian kentältä.

Voitaisiin tutkia myös Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelman terapeuttisuutta. Miten musiikkikasvatuksen koulutusohjelma tukee opiskelijan hyvinvointia? Koska kyseisessä koulutusohjelmassa opiskelee aikuisia, heidän on helpompaa verbalisoida omia ajatuksiaan ja tunteitaan koulutusohjelmasta. Tässä tapauksessa haastattelisin siis opiskelijoita. Tutkimusta voitaisiin laajentaa muihin musiikkikasvatuksen yksiköihin, kuten Oulun ja Jyväskylän yliopistojen opiskelijoihin. Olisi mielenkiintoista tietää miten eri koulutusohjelmat tukevat opiskelijan hyvinvointia ja millä keinoilla.

Eräs mahdollinen tutkimusaihe voisi olla kuvionuottien käyttö yläkoulun normaaliopetuksessa. Olisi kiehtovaa saada tutkimustietoa siitä, edistääkö kuvionuottien käyttö musiikintunnilla yläkouluikäisten hyvinvointia. Tutkimus olisi mahdollista toteuttaa empiirisen tutkimuksen keinoin. Tutkija voisi seurata kuvionuottien käyttöä yläkoulun musiikintunneilla ja tehdä havaintoja edistymisestä. Hyvinvointiaspektin saisi mukaan haastattelemalla oppilaita.

LÄHTEET

Ahonen-Eerikäinen, H. 1998. ”Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Ahonen, H. 2000. Musiikki – sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Helsinki: FinnLectura.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Alvin, J. 1975. Music Therapy. Lontoo: John Clare Books.

Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Bonny, H. 1986. Music and Healing. Music Therapy: Journal of the American Assosiation for Music Therapy 6, 1, 3–12.

Bruscia, K. 1998. Defining Music Therapy, 2. PAINOS. US: Barcelona Publishers.

Bunt, L. 1994. Music Therapy: An art beyond Words. New York: Routledge.

Eerola, T. & Saarikallio, S. 2010. Musiikki ja tunteet. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena Kustannus, 259–278.

Eisner, E. 2000. Benjamin Bloom. International Bureau of Education. www-sivusto <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bloome.pdf>, luettu 12.8.2015.

Erkkilä, J. 1997. Musiikin merkitystasot musiikkiterapian teorian ja kliinisen käytännön näkökulmista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Eskola, A. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. 2013. Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena. Musiikkiterapeuttinen näkökulma. Musiikkikasvatus 16, 1, 29–46.

Halinen, I. 2011, Opetushallituksen nettijulkaisu. www-sivusto >http://www.oph.fi/download/138412_Koulu_kohtaa_maailman.pdf<, luettu 12.8.2015.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: Werner Söderström Oy

Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteessä. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 1/1982. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. 2013. Musiikin opettamisen ammattilaiseksi – Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa M. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim) Musiikkikasvattaja -kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-kustannus, 20–37.

Itä-Suomen yliopiston www-sivusto ><http://www2.uef.fi/fi/educate/keskeisimmat-kasitteet>< luettu 12.8.2015

Juvonen, A. & Anttila, M. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Joensuu University Press.

Kaikkonen, M & Uusitalo, K. 1999. Kuvionuotit, Kehitysvammaliitto. Helsinki: Kehitysvammaliitto Oy.

Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. 2005. Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikkaa. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisuja 11. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Lehikoinen, P. 1973. Parantava musiikki. Helsinki: Musiikki-Fazer.

Lehikoinen, P. 1988. Musiikki avaa väyliä syvälle ihmiseen. Terveys 9, 106.

Lehtonen, K. 1986. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.

Lehtonen, K. 1989. Musiikki terveyden edistäjänä. Juva: WSOY.

Lehtonen, K. 2010. Musiikki ja psykoanalyysi. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena Kustannus, 237–258.

Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. ”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeutteja merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Lindström, T. 2009. Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehyksenä. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim) Musiikkikasvatus. Näkökulmia opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: FISME, 107–120.

Musiikkikasvatus. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opinto-opas ><http://www5.siba.fi/documents/10157/1f42dc00-ee6b-4ba9-ab69-aa100ba68b6e>< luettu 13.8.2015.

National Association for Music Therapy (NAMT). 1980. A Career in Music Therapy. Washington, DC: Author.

OAJ, Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet:

>http://content.oaj.fi/cs/idcplg?IdcService=GET_FILE&dDocName=UCM_CLUSTER1-004988&RevisionSelectionMethod=LatestReleased< luettu 23.6.2015.

POPS 2014, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014:

>http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf< luettu 15.6.2015.

Rasehorn, K. 2009: Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim) Musiikkikasvatus: Näkökulmia opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: FISME, 259–288.

Rauhala, L. 1988. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Räsänen, R. 2007. Arvot opettajan työn tienviittona. Teoksessa E. Estola, T. Heikkinen & R. Räsänen (toim) Ihmisen näköinen opettaja. Oulu: Oulu University Press, 29–44.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> luettu 22.05.2015.

Saarikallio, S. 2010. Musiikin tunne merkitykset arkielämässä. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena Kustannus, 279–294.

Salo, J. 2009. Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta? Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim) Musiikkikasvatus: Näkökulmia opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: FISME, 189–202.

Suomen musiikkiterapiayhdistyksen www-sivusto

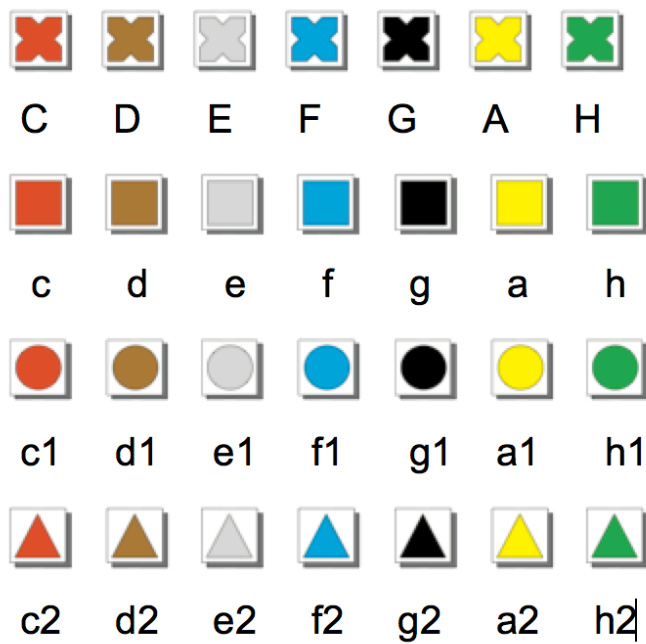
<http://musiikkiterapia.net/index.php/mita-musiikkiterapia-on> luettu 4.6.2015.

- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta) 2012 www-sivusto:
<http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>, katsottu 14.6.2015.
- Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Palmenia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, E. 2009. Kohti terapeutista musiikkikasvatusta. Pro gradu -työ.
>https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21249/URN_NBN_fi_jyu-200906161734.pdf?sequence=1< luettu 21.8.2015.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005 Didaktiikan perusteet. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Winnicott, D. W. 1971/2001. Playing and Reality. Neljäs painos. Hove: Brunner Routledge.
- Vikman, K. 2001. Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Värri, V. 2000. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

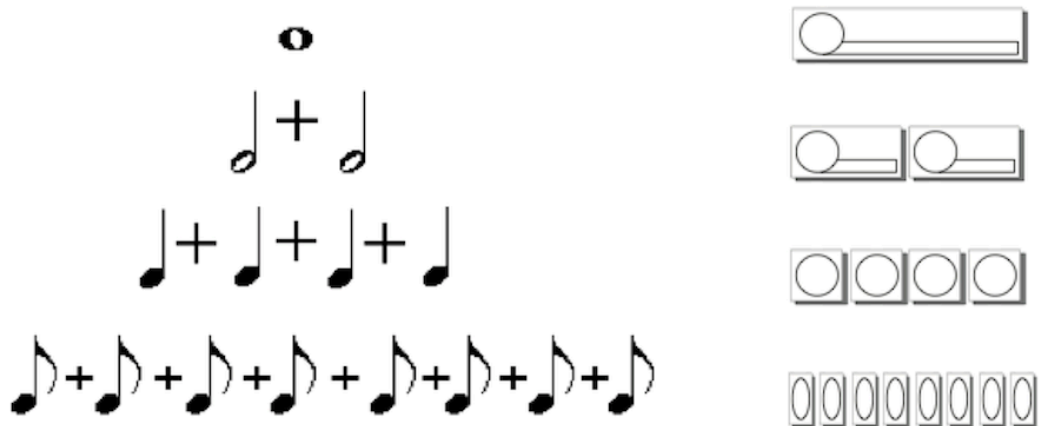
LIITE 1



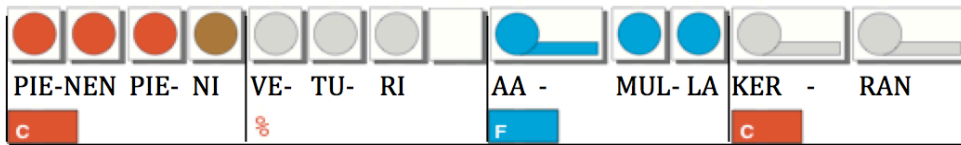
Kuva 1. Kuvionuottien oktaaviaiat



Kuva 2. Sävelten värit ja muodot



Kuva 3. Aika-arvot



Kuva 7. Esimerkki kuvionuoteista