



Minkkinen Loviisa & Wunsch Niina

“Eräänlainen käyttämätön voimavara” – Musiikkikasvattajien kokemuksia
musiikkiterapiakoulutuksen vaikutuksista musiikinopetukseen

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatus

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Eräänlainen käyttämätön voimavara” – Musiikkikasvattajien kokemuksia

musiikkiterapiakoulutuksen vaikutuksista musiikinopetukseen (Loviisa Minkkinen, Niina Wunsch)

Pro gradu -tutkielma, 75 sivua, 3 liitesivua

Helmikuu 2021

Tässä tutkimuksessa keskitymme musiikkikasvattajien kokemuksiin musiikkiterapiakoulutuksen vaikutuksista heidän musiikinopetukseensa. Tutkimme myös sitä, miten musiikkiterapian opinnot ovat vaikuttaneet musiikkikasvattajiin itseensä ja menetelmiin musiikinopetuksessa sekä yleisesti musiikin näkökulman laajentumiseen. Tutkimus pyrkii siis tekemään näkyväksi terapeutin musiikkikasvatuksen ilmenemistapoja käytännön musiikkikasvatuksessa.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu kahdesta luvusta. Ensimmäisessä luvussa avaamme aiheen filosofista viitekehystä sekä sen ilmenemistä musiikkikasvatuksen kentällä. Toinen luku käsittelee musiikkiterapian menetelmiä ja tavoitteita sekä musiikkikasvatuksen menetelmiä ja tavoitteita uusimman perusopetuksen opetussuunnitelman valossa. Nämä yhdessä musiikin moniaistillisen hahmottamisen ja kehollisuuden kanssa avaavat musiikin hahmottamisen tapoja sekä musiikkiterapiassa että musiikkikasvatuksessa. Kappaleessa terapeutin musiikkikasvatus avaamme aiempia tutkimuksia musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen rajapinnalta.

Tutkimus on toteutettu kerronnallisella lähestymistavalla haastatellen neljää (N=4) musiikkikasvattajaa, joista jokaisella on sekä musiikkikasvatuksen pätevyys, että musiikkiterapian opintoja. Musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen välillä on edellisten tutkimusten mukaan nähty varsin tarkka raja. Tämän rajan molemmilta puolilta näkemystä omaavat musiikkikasvattajat tuottavat uuden näkökulman terapeutin musiikkikasvatuksen tutkimukseen. Aineiston keräsimme teemahaastattelulla, jonka tuloksia analysoimme narratiivien analyysillä.

Terapeutin musiikkikasvatus ilmenee erityisesti opettajan oman herkistymisen ja tietoisuuden lisääntymisessä sekä yksilön tarpeiden korostamisessa opetuksen lähtökohtana. Tutkimus tarjoaa myös näkökulmia ja pohdintaa erilaisten käytänteiden taustalta sekä sivutuotteena konkreettisia käytänteitä ja harjoitteita, joiden avulla terapeutista musiikkikasvatusta toteutetaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä, jonka toteutus musiikkikasvatuksen piirissä vaatii opettajalta työtä. Aineistomme terapeutista orientoituneet opettajat näyttävät edustavan nostaessaan yksilön kehityksen tukemisen keskiöön musiikkia välineenä käyttäen. Tällä tutkimuksella haluamme luoda tietoutta musiikin terapeutista luonteesta ja antaa mahdollisesti uusia näkökulmia pohdintaan siitä, mitä musiikkikasvatuksella halutaan saavuttaa.

Avainsanat: musiikkikasvatus, musiikkiterapia, terapeutin musiikkikasvatus, narratiivinen tutkimus, teemahaastattelu, narratiivien analyysi

Sisällys

1	Johdanto.....	4
2	Filosofinen viitekehys musiikkiterapiassa ja -kasvatuksessa.....	8
2.1	Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia	9
2.2	Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia	12
2.3	Filosofia terapeuttisen musiikkikasvatuksen käytännössä	15
3	Musiikkiterapia ja musiikkikasvatus	19
3.1	Musiikin kehollisuus ja moniaistillisuus	19
3.2	Musiikkiterapian käytännöt ja tavoitteet.....	21
3.3	Musiikkikasvatus oppiaineena	22
3.4	Terapeuttinen musiikkikasvatus.....	24
4	Tutkielman metodologinen toteutus.....	29
4.1	Narratiivinen tutkimus.....	29
4.2	Tutkimukseen osallistujat.....	32
4.3	Aineiston keruu	33
4.4	Narratiivien analyysi	35
5	Tulokset.....	39
5.1	Terapeuttisen musiikkikasvatuksen filosofia	39
5.2	Terapeuttinen musiikkikasvattaja.....	45
5.3	Terapeuttiset harjoitteet musiikkikasvatuksessa	51
6	Pohdinta	59
6.1	Keskeisimmät tulokset	59
6.2	Tulosten pohdinta.....	60
6.3	Johtopäätökset	62
6.4	Luotettavuus ja eettisyys	64
6.5	Lopuksi.....	66
	Lähteet.....	67
	Liitteet.....	73

1 Johdanto

Uusin opetussuunnitelma (2014, s. 20–24) nosti keskiöön lapsen laaja-alaisen osaamisen ja kokonaisvaltaisen kasvun. Samaan aikaan tähänastinen musiikkikasvattajan koulutus on tuntunut keskittyvän opettajan omiin musiikillisiin taitoihin ja musikaalisuuteen, ei niinkään siihen, miten valjastaa nämä taidot lapsen parasta ajatellen. Tämä näkyy omassa kokemuksessamme, keskusteluissa opiskelijoiden keskuudessa sekä haastateltaviemme kokemuksissa. Musiikkikasvattajan käsite pitää tässä tutkimuksessa sisällään musiikin kautta tapahtuvan kasvatustyön: musiikinopettajan, musiikkia opettavan luokanopettajan, erityisluokanopettajan ja varhaiskasvattajan toteuttaman musiikkikasvatustyön. Käyttämällä käsitettä musiikkikasvattaja haluamme korostaa musiikin opetuksen tehtävää osana kasvatusta, lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemista.

Lähdimme avartamaan kuvaamme musiikista ja sen vaikutuksista musiikkiterapian perusopintojen pariin ja pian huomasimme musiikkiterapian lähtökohtien olevan aina ensisijaisesti terapian kohteessa, potilaassa. Musiikkiterapian opinnot tuntuivat inspiroivan meitä kumpaakin musiikkikasvatuksen suhteen ja löysimmekin itsemme pohtimasta: miksi musiikkikasvatus ei ota enempää huomioon musiikin terapeuttisia vaikutuksia oppilaaseen ja musiikkiterapian mahdollisuuksia kasvatustyössä? Miten voisimme musiikkikasvatuksella tukea parhaiten lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä? Pohtimalla musiikkiterapian potentiaalia kasvatuksessa, ankkuroimme tutkimuksen musiikkikasvatuksen kenttään.

Esitellessämme tutkimusaihettamme musiikkikasvattajille kentällä olemme kohdanneet lähes poikkeuksetta vastareaktion: musiikkiterapiaa ja musiikkikasvatusta ei haluta sekoittaa keskenään. Sama ajatus nousee esiin myös aiemmista tutkimuksista aiheen parissa. Tämän tuntuu aiheuttavan terapeuttisuuteen ja terapiaan liittyvä epävarmuus ja ajatus terapeuttipotilas-suhteesta, joka on opettaja-oppilas-suhteeseen verrattuna erilainen. Se, että musiikkikasvattajat toteuttaisivat työssään terapiaa, ei ole tutkimuksemme tarkoitus tai päämäärä. Toivomme tämän tutkielman avartavan musiikkikasvattajan maailmankuvaa ja antavan uusia ideoita ja välineitä kohdata arkipäiväiset haasteet musiikkikasvatuksen kentällä. Kuten eräs haastateltavamme totesi: “Mielen hyvinvoinnin tuen tarpeet kasvavat koko ajan, musiikin avulla asioita voi käsitellä ei-verbaalisesti ja saada myös käyttöönsä itsehoitokeinoja.” Tutkimuksemme tarkoitus onkin avartaa musiikkikasvattajan ymmärrystä musiikin terapeuttisen luonteen potentiaalista kasvatuskentällä.

Tässä tutkielmassa selvitämme, miten musiikkiterapian opintojen on koettu vaikuttavan musiikkikasvattajaan, tämän ajatusmaailmaan ja toimintaan musiikkikasvattajana. Haluamme tietää, ovatko musiikkiterapian opinnot ja musiikin terapeuttisten vaikutusten ymmärtäminen avannut musiikkikasvattajien ajatuksia musiikkikasvatuksesta ja omasta kasvatustyöstään. Meitä kiinnostaa myös se, mikä on musiikin merkitys musiikkikasvatuksessa ja antaako opetussuunnitelma tilaa terapeuttisten vaikutusten huomioimiseen musiikin opetuksessa. Tutkimuskysymyksiämme esitämmekin nyt:

1. Miten musiikkiterapian opinnot ovat vaikuttaneet musiikkikasvattajaan?
2. Miten terapeuttista musiikkikasvatusta toteutetaan käytännössä?

Tarkastelemme tässä pro gradu -tutkielmassa musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen rajapintoja: terapeuttisen musiikkikasvatuksen käsitettä. Sitä varten avaamme aluksi musiikin hahmottamisen tapoja eri musiikkikasvatusfilosofisissa suuntauksissa. Näillä pyrimme tarjoamaan kaksi erilaista näkökulmaa lähestyä musiikkikasvatuksen merkitystä ja päämääriä. Esittelemämme esteettisen musiikkikasvatuksen filosofia (Reimer, 1989, 2002; Swanwick, 1979) sekä praksiialisen musiikkikasvatusfilosofia (Elliott, 1995) eroavat toisistaan selkeimmin musiikin merkityksen ja oppilaan position suhteen. Nämä ovat ne piirteet, jotka mielestämme näkyvät musiikkikasvattajan käytännön työssä selkeimmin ja siksi keskitymme näihin kahteen vahvaan suuntaukseen.

Lisäksi avaamme musiikin moniaistillista hahmottamista. Musiikkikasvatuksen professori Juntunen (2004) on tutkinut väitöskirjassaan kehollisuuden ilmenemistä yhdessä musiikkikasvatuksen lähestymistavassa, Dalcroze-pedagogiikassa. Musiikin moniaistillisuutta ja kehollisuutta hyödynnetään musiikkiterapian käytänteissä ja näemmekin moniaistillisuutta ja kehollisuutta korostavan lähestymistavan musiikkikasvatuksen ja -terapian rajapintana. Juntusen (2004, s. 84–85) tavoin haluamme tällä tutkimuksella haastaa musiikkikasvattajien näkökulmia ja lähestymistapoja niin, että kehollisuus ja oppilaan kokonaisvaltainen kasvu sekä kehitys huomioitaisiin opetuksessa yhä enemmän.

Seuraavaksi avaamme musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen käsitteitä, käytänteitä ja tavoitteita. Musiikkikasvatusta avaamme uusimman perusopetussuunnitelman sisältöjä musiikin osalta käsitellen. Opetussuunnitelmasta (2014) ammennamme myös tutkielmamme sydämen: “Toiminnallinen musiikin opetus ja opiskelu edistävät oppilaiden - - kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa” (s. 141).

Musiikkiterapian käytänteistä ja tavoitteista esittelemme pääpiirteet ja perusajatukset niiden taustalla.

Avataksemme terapeuttisen musiikkikasvatuksen käsitettä kokoamme siihen liittyviä aiempia tutkimuksia. Erkkilä (1998) kirjoitti taiteen tehtävästä yhteiskunnassa opetuksen ja terapian näkökulmasta. Ahonen (2000) halusi tehdä myöhemmin selkeän eron musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian välille vedoten musiikin välineellisyyteen terapiassa (Ahonen, 2000, s. 22). Lilja-Viherlammen (2007) väitöskirjan keskusteluissa Erkkilä toteaa, että täsmälleen sama toiminta voi olla musiikinopetusta ja musiikkiterapiaa, mutta luonnollisesti terapiatyö on perustehtävältään erilaista kuin opetustyö (Lilja-Viherlampi, 2007, s. 127). Myös Hairo-Lax ja Muukkonen (2013) totesivat, että musiikki on musiikkiterapiassa kasvun väline, kun taas musiikkikasvatuksessa se voi olla sekä väline, että päämäärä. Myös Westerlund (2003) korostaa tätä todetessaan, että musiikkikasvatuksessa “välineiden ja päämäärien tulee integroitua” (s. 6). Kaikki tutkimukset tuntuvat allekirjoittaman samaa asiaa: musiikkikasvatuksen tulee jatkossakin säilyttää esteettiset päämääränsä, mutta se ei estä musiikin terapeuttisuuden huomioon ottamista opetustyössä.

Mitchell (2016) kokoaa, että musiikkikasvatus ja musiikkiterapia eroavat toisistaan tavoitteissa, sisällössä, suhteessa (terapeutti-potilas versus opettaja-oppilas) sekä koulutuksessa. Hänkin korostaa, että musiikkiterapiaa toteuttaa hoitotyönä alansa ammattilainen, mutta musiikin terapeuttinen potentiaali on hyvä tunnustaa ja tuoda kasvatuskontekstiin. Tutkimuksensa tuloksena hän esittää ajatuksen siitä, että kaikkea kasvatustyötä voidaan rikastuttaa lisäämällä ymmärrystä musiikin terapeuttisuudesta (Mitchell, 2016). Tämän ymmärryksen ja potentiaalın ymmärtäminen on vaikeaa musiikkikasvattajalle, joka säikähtää terapeuttisuuden termiä. Siksi koemme, että aiemmasta tutkimuksesta poikkeava tutkimusasetelmamme tarjoaa parhaan käsityksen tämän potentiaalın käytäntöönpanossa.

Koska kiinnostuksen kohteenamme ovat opettajien kokemukset musiikkiterapiakoulutuksen vaikutuksista heihin itseensä ja heidän musiikinopetukseensa, valitsimme tutkimukselle kerronnallisen lähestymistavan. Jollain tapaa kyseessä voisi siis olla Heikkisen (2018, s. 148) esittelemä elämäkerrallinen tutkimusote, jossa tarinan taustalla tapahtuva tapahtumakulku on mielenkiinnon kohteena. Elämäkerrallisuus näkyy tutkimuksessamme haastateltavien opettajuuden, sen arvojen ja työtapojen, kehityksessä sekä muutoksessa. Heikkinen (2018, s. 143) toteaa, että kerronnallinen tutkimus, narratiivinen tutkimus, on luonteva tutkimusote ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi. Yhdistämällä kerronnallinen tutkimus vielä

teemahaastatteluun koemme luovamme haastateltavalle tarpeeksi turvallisen ja väljän tilan heittäytyä kertomaan kokemuksistaan. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 48) toteavat teemahaastattelun tuovan tutkittavan äänen kuuluviin.

Haastateltavat valitsimme eliittiotannalla kuuluttamalla musiikkikasvattajia, joilta löytyy myös musiikkiterapian opintoja taustaltaan. Löytämässämme tutkimuksissa on haastateltu musiikinopettajia tai musiikin opiskelijoita, joten koemme haastateltaviemme olevan raikas tuulahdus terapeuttisen musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Tämä on myös oikoreittimme siihen, ettei terapeuttisuuden tai terapian käsite olisi este vaikutusten analysoimiseen. Haastateltavamme tuntuivat olevan yhtä mieltä kanssamme siitä, että musiikkiterapiaa toteuttavat koulutetut terapeutit ja musiikkikasvatusta musiikkikasvattajat, mutta tämä ei estä meitä pohtimasta terapeuttisuuden potentiaalia musiikkikasvatustyössä.

Terapeuttisessa musiikkikasvatuksessa nähtiinkin hurjasti potentiaalia. *“Eräänlainen käyttämätön voimavara”* – kuten eräs haastateltavamme totesi. Musiikkikasvatuksen kentällä nähtiin olevan vahva opetussuunnitelmaorientoitunut ajatus siitä, mitä musiikin tunneilla opetetaan. Sen sijaan terapeuttisesti orientoitunut opettaja näki opetussuunnitelmassa valtavasti väljyyttä ja tilaa terapeuttisen otteen huomioimiseen. Terapeuttisuus näyttäytyi opettajissa erityisesti kuulostelevuutena ja haluna kohdata oppilaat yksilöinä ja muovata musiikinopetusta kutakin ryhmää ja yksilöä palvelevaksi opetuksiksi, joka tarjoaa onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta tukee lapsen kehitystä ja kasvua. Terapeuttista musiikkikasvatusta yhdisti myös ajatus musiikista välineenä. Tuloslukumme kokoaa lukijalle kattavan kuvan musiikkiterapian vaikutuksista musiikkikasvattajaan, sekä konkreettista pohdintaa ja menetelmiä terapeuttisen musiikkikasvatuksen takaa.

2 Filosofinen viitekehys musiikkiterapiassa ja -kasvatuksessa

Tässä luvussa käsittelemme musiikkikasvatuksen ja -terapian filosofista viitekehystä. Sekä musiikkiterapiassa että musiikkikasvatuksessa filosofisen näkökulman tehtävänä on pyrkiä pohtimaan ja ymmärtämään musiikkia, löytää järkiperaisii perusteita sen olemassaololle, minkä kautta taas pystymme tarkastelemaan sen ilmenemistapoja. Viemme tarkastelun musiikkikasvatuskontekstiin ankkuroidaksemme tutkimuksemme musiikkikasvatuksen tutkimuskenttään. Siksi puhumme siis myöhemmin musiikkikasvatusfilosofioista. Seuraavaksi avaamme kahta eri filosofista musiikkikasvatuksen näkökulmaa, esteettistä- ja praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa.

Filosofia-sana viittaa kreikan kielen sanaan “philéo” (rakastaa) ja “sophía” (tieto ja viisaus). Filosofi siis rakastaa tiedon ja viisauden etsimistä (Rowell, 1983, s. 2). Filosofia ei siis etsi suoria ratkaisuja, vaan esittää kysymyksiä tarjoten erilaisia tutkiskelumahdollisuuksia aiheeseen. Ahosen (2000) mukaan taiteen filosofiset juuret ulottuvat antiikkiin. 1700-luvulla Alexander Baumgarten otti käyttöön termin estetiikka. Musiikki nähtiin tuolloin puhdasta luontoa jäljittelevänä taiteena. Se kuvasi luontoa, inhimillisiä tunteita sekä intohimoa panematta itseään niille alttiiksi. Myöhemmin musiikilta edellytettiin yksilöllisyyttä, eläytymistä ja pian näiden jälkeen keskiöön nousi puhtaat musiikilliset ainekset, kuten tekniikka ja muoto. Tekniikan ja esteettisyyden suhde onkin puhuttanut säveltäjiä kautta aikain. Musiikin vaikutus ihmiseen tunteisiin on nähty pitkään ulkoesteettisenä tosiasiana. Filosofinen estetiikka keskittyy taiteen olemuksen selittämiseen (Ahonen, 2000, s. 67–68).

Musiikkiterapian kirjoitettu historia ja teoria on peräisin jo antiikin Kreikasta; viitteitä musiikin terapeuttisesta käytöstä on löydetty lääkäreiden ja merkittävien filosofien, kuten Aristoteleen, Pythagoraan ja Platonin, kirjoituksista (Alanne, 2014, s. 16). Alanteen (2014) mukaan eri tieteenalat, teorit, mukaan lukien terapiat ja niiden tutkimus “etsivät edelleen suurta kaiken kattavaa teoriaa ja pyrkivät luomaan omalta tieteenalaltansa yhtenäistä ja/tai puhdasta teoriaa. Tieteellisen tutkimuksen ja filosofian avulla pyritään täyttämään aukkoja ikään kuin teorian ja kosmologian suuressa kuvassa” (s. 106). Musiikki onkin verbaalisesti vaikea määrittellä, jonka vuoksi filosofinen tarkastelu on tärkeää. Toisin sanoen musiikkifilosofian kaksi päätehtävää ovat ihmettely sekä käsitteellistäminen (Alanne, 2014, s. 106). Tämä musiikkifilosofinen ydin – ihmettely ja käsitteellistäminen – on yhteistä sekä musiikkiterapialle että musiikkikasvatukselle.

Koska musiikkiterapian lähtökohtana ovat potilas ja tämän tarpeet, pyritään terapiassa tiedostamaan ja tunnistamaan erilaisia olemassa olevia tapoja hahmottaa musiikkia. Näin ollen sillä ei ole selvää filosofista teoriaa, mutta sen taustalla ovat samat pohdinnat musiikista, kuin yleisillä musiikkifilosofioilla. Musiikkikasvatuksen filosofia syntyi tarpeeseen kehittää vahvempi teoreettinen perusta musiikin merkityksen perustelemiseen koulun opetussuunnitelmassa. (McCarthy & Goble, 2002.) Tämä tuo musiikkikasvatuksen filosofiaan oman kasvatusorientoituneen näkökulmansa. Musiikki on perinteisesti sijoitettu peruskoulun opetussuunnitelmassa esteettisen kasvatuksen osa-alueeseen (Anttila & Juvonen, 2006, s. 12). Täten siinä on korostettu esteettisten arvojen kokemista ja elämyksien merkitystä. Niinpä musiikkifilosofian pohdinta musiikin esteettisyydestä ja merkityksestä on yhteistä sekä musiikkikasvatuksen että -terapian tutkimuskentillä. Vaikka kumpaakin ohjaa oman alansa kiinnostuksen kohteet, painopisteet ja päämäärät, voimme väittää, että molempien pohjalla on yhteinen filosofisen tutkimuksen ydin: musiikki.

2.1 Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia

Musiikkikasvatusfilosofian kentällä on kaksi vahvaa perussuuntausta. Näistä ensin syntyi esteettisen musiikkikasvatuksen filosofia, jonka keskeisimpinä hahmoina tunnetaan Bennet Reimer ja Keith Swanwick. Suuntaus sai alkunsa kun Reimer julkaisi kirjansa *A Philosophy of music education* 1970-luvulla. Myöhemmin David Elliotin ja Thomas Regalskin praksiaalisen filosofian näkemys on kyseenalaistanut esteettisen filosofian ajatuksia. Selkein ero esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatuksen näkökulmissa on käsitys musiikista, kun taas yhteistä pohjaa löytyy musiikin opetuksen päämääristä ja lähtökohdista. Molemmat suuntaukset lähtevät liikkeelle siitä, että musiikki voi edesauttaa inhimillistä kasvua. (Westerlund, 1997.)

Esteettinen filosofia keskittyy tutkimaan musiikkia kohteena, objektina. Musiikkikasvatuksen arvo on tällöin musiikin itseisarvossa: musiikki esteettisenä ilmiönä pitää sisällään merkityksellisiä ominaisuuksia. Näitä ominaisuuksia on musiikin rakenteissa ja muodoissa ja tunnekylläisyydessä. (Reimer, 1989, s. 1, 27–29.) Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan musiikkikasvatuksen päämäärä on esteettisen herkkyyden kehittäminen ja sen kautta esteettisen kokemuksen saavuttaminen. Esteettisen ilmiön äärellä oleminen jalostaa ihmisen tunteita ja on sitä kautta osa ihmisen kasvua. Harjoittelemalla tunnistamaan musiikin lainalaisuuksia, voimme ymmärtää musiikin merkityksellisyyttä. (Honkanen, 2001, s. 54–55; Reimer 1989, s. 54.)

Reimer (1989) esittää Leonard B. Mayerin teorian taiteen arvosta ja merkityksestä. Se jakaa käsitykset referentialismiin, jossa musiikin merkitys viittaa sen ulkopuolella olevaan ja formalismiin, jossa musiikin merkitys on ainoastaan taideobjektissa itsessään. Musiikinopetuksessa Reimer näkee käyttökelpoisemmaksi formalismin, jossa taiteellisen kokemuksen rajaaminen tiukasti ainutlaatuisiksi ilmiöksi irrottaa sen muusta ja tekee siitä esteetikkojen eliitin asian. Taiteen arvo ja merkitys ovat siis musiikin sisäisiä ominaisuuksia, mutta viittauksia muihinkin elämän ei-taiteellisiin ilmiöihin voi olla. Taiteen sisäiset ominaisuudet ovat kuitenkin niiden yläpuolella ja muokkaavat näitä viittauksia (Reimer, 1989, s. 14–29).

Swanwick (1979) kuvaa esteettistä kokemusta niin, että se on itsessään oleellinen ja sen arvo on sisäsyntyistä. Täten kokemus itsensä tähden erottuu muista inhimillisen kokemuksen muodoista. Se voidaan saavuttaa, kun esteettinen havainto tuottaa esteettisen reaktion. Tämä reaktio kohdistuu kokemuksen ominaisuuksiin, joko sen merkityksestä itsessään tai merkityksestä ihmiselle itselleen. (Swanwick, 1979, s. 60–61). Swanwick haluaa vielä täsmentää, ettei musiikki ole ristiriidassa sellaisten aineiden kanssa, joiden päämäärinä on loogisen ajattelukyvyyn kehittäminen, vaan päinvastoin musiikki jakaa näiden yhteisen päämäärän: kehittää inhimillistä tietoutta (Swanwick, 1979, s. 60–61). Keskeistä Reimerin (1989, s. 168) ja Swanwickin (1979, s. 54–57) mukaan esteettisen kokemuksen saavuttamisessa on musiikillinen toiminta sävellyksen, kuuntelun ja esiintymisten muodoissa sekä asioiden käsitteellistäminen ja analysointi. Reimer (2002, s. 39) korostaakin myöhemmissä teoksissaan musiikin tekemisen merkitystä.

Musiikin ja tunteiden kytkeytymisestä toisiinsa Swanwick (1979) kuvaa tunnekylläisyydeksi (feelingfulness). Reimer (1989) taas kuvaa musiikkia symboliseksi järjestelmäksi, joka kantaa merkityksiä. Säveltäjän tuntemukset, pyrkimykset ja ajatukset välittyvät kuulijalle sävellyksen kautta. Esteetikkojen mukaan tämän saavuttaminen vaatii kuulijalta erityistä esteettistä tapaa kuunnella ja hahmottaa musiikkia. Pohjimmiltaan kysymys onkin yksilön ja esteettisen objektin välisestä suhteesta (Reimer, 1989, s. 131). Musiikkikasvatuksen päämääränä on siis musiikillisen toiminnan kautta tiedostaa musiikin esteettisiä ominaisuuksia, saavuttaa siten esteettinen kokemus, jonka kautta yksilö voi käsitellä tunteitaan symbolisella tasolla. Tarkoitus on siis lisätä oppilaan herkkyyttä ja tietoisuutta musiikin sisältämistä ominaisuuksista ja täten saavuttaa kasvu, kehitys ja oppiminen musiikin tarjoaman symbolisen tason kautta.

Swanwickin (1994) mukaan musiikki on diskurssin muoto, jonka keskiössä on prosessi, joka tapahtuu kolmella tavalla: äänistä tulee säveliä/eleitä, nämä kehittyvät muodoiksi, jotka taas synnyttävät merkityksellisiä kokemuksia siten, kuin ne löytävät kosketuspintaa kuulijan henkilökohtaisista kokemuksista. Täten musiikinopettajan kolme pääperiaatetta tulisi Honkasen (2001) mukaan olla “musiikillisesta diskurssista huolehtiminen, oppilaan musiikillisesta diskurssista välittäminen ja musiikillisesta sujuvuudesta huolehtiminen” (s. 43). Esteettisessä musiikkikasvatuksessa opettajan vastuulle jää oppilaan saattaminen syvemmälle musiikilliseen diskurssiin. Tämä on tärkeää siksi, että musiikki on yksi tärkeimmistä diskursseista, joilla määrittelemme ihmisyyttä (Swanwick, 1994, s. 105–109).

Swanwick (1979) jakaa musiikinopetuksen päämäärät kolmeen kategoriaan, joiden yhteisenä tavoitteena on esteettisen kokemuksen saavuttaminen. Nämä päämäärät ovat 1) esteettinen arviointi: oppilaan tulee pystyä tuottamaan ja tunnistamaan teoksen ekspressiivisiä ominaisuuksia ja tunnistamaan normien ja poikkeusten funktionaalinen toiminta musiikissa, 2) tekninen osaaminen, joka sisältää musiikkitiedon ja musiikin historian, 3) inhimillinen kanssakäyminen, oppilaiden tulisi kyetä toimimaan yhteistyössä ja nauttimaan saavutetuista ja jaetuista kokemuksista (Swanwick, 1979, s. 66–67). Opettajalta vaaditaan tässä sekä monipuolisia musiikillisia että pedagogisia taitoja. Opetuksen tuotos voi siis olla monenkirjavaa, mutta sen tulisi olla rakennettuna esteettisen kokemuksen päämäärä edellä.

Swanwickin yllä esittämät päämäärät tuntuvat myös melko määrällisiltä tavoitteilta, joiden keskiössä on musiikin itseisarvo: musiikkia opiskellaan musiikillisten tietojen ja taitojen vuoksi. Tämä ei tällaisenaan täysin istu terapeuttisen musiikkikasvatuksen maailmankuvaan. Samoin esteetikkojen esittämä musiikkikasvatuksen päämäärä kuulostaa käytännön työn tasolla haastavalta. Esteettisellä musiikkikasvatuksella pyritään siis musiikillisen toiminnan kautta lisäämään oppilaan herkkyyttä ja tietoisuutta huomaamaan musiikissa piileviä esteettisiä ominaisuuksia. Näin oppilas saavuttaa esteettisen musiikkikasvatuksen tavoitteleman esteettisen kokemuksen, joka tarjoaa oppilaalle väylän kasvaa ja kehittyä sekä käsitellä tunteitaan symbolisella tasolla.

Me tunnustamme ajattelevamme musiikkia esteettisenä taiteena ja koemme, että esteettiselle kokemukselle antautuminen voi symbolisella tasolla kehittää ja kasvattaa, olemmehan itsekkin kasvaneet esteettisten kokemusten äärellä elämässämme ja uskomme musiikin läpitunkevaan voimaan. Esteettinen kokemus vaatii esteetikkojen mukaan kuitenkin myös esteettisyyttä kuulijalta, mitä mielestämme ei vielä peruskoulun oppilaalta voida harjoittelematta vaatia. Alati

kasvavat ryhmäkoot ja erityisen tuen tarpeet luovat tästä näkökulmasta katsottuna vielä omat haasteensa. Jos oppilaalla on oppimisen haasteita, on käytännön tasolla esteettisen kokemuksen saavuttaminen yhdellä vuosiviikkotunnilla melko haastavaa. Samaan aikaan symbolisen tason kautta saavutettu kasvu on vaikea yksilötasolla havaita ja arvioida. Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian painottuessa musiikin itseisarvoisuuteen, on sitä haastavaa yhdistää suoraan musiikkiterapiaan ja täten terapeuttiseen musiikkikasvatukseen. Estetiikan aatteille ja estetiikan käsitteelle annetaan kyllä painoarvoa, mutta terapeuttiset musiikkikasvattajat tuntuvat taittuvan enemmän praksiialisen musiikkifilosofian ajatuksiin, mitä avaammekin seuraavaksi.

2.2 Praksiialinen musiikkikasvatusfilosofia

Praksiialinen filosofia syntyi kritisoimaan esteettistä filosofiaa. Selkein pesäero näiden välillä tapahtuu esteettisyyden käsitteessä. Esteettisyys määrittelee Regelskin (1996, s. 23) kritiikin mukaan musiikkikasvatuksen ja musiikin liian kapea-alaisesti jättäen monet musiikit määritelmänsä ulkopuolelle. Esteettinen näkökulma sisältää Regelskin mukaan myös määritelmän ”hyvästä musiikista” ja ”mestari-teoksista” jotka erottuvat vähemmän esteettisestä musiikista. Tällainen rajaveto musiikin oikeuden ja hyvyyden suhteen on musiikkikasvatuksen kentällä onneksi jo melko vanhentunut.

Elliott (1995) avaa praksiialista filosofiaa. Sen esittämän kritiikin kohteena on kolme teesiä: esteettinen objekti, esteettinen hahmottaminen sekä esteettinen kokemus. Esteettisen objektin ongelmana on musiikin esittämisen ja esiintymisen heikko määrittely sekä luovuuden hankaluus. Esimerkiksi kuuntelun ja esittämisen välinen yhteys jää Elliottin mukaan vaillinaisesti määritellyksi. Esteettinen hahmottaminen taas on praksiialisen kritiikin mukaan liian suppea tulkinta musiikin kuuntelusta; kun muut, kuin esteettiset arvot ovat ulkomusiikillisia, on todellista musiikinkuuntelua tavoitella ainoastaan esteettisiä arvoja. Esteettinen kokemus taas nähdään ristiriitaisena. Se on yhtäaikaan itsenäinen ja välineellinen tunteiden säätelyn kehittämisessä ja asettaa musiikin kokijan passiiviseen rooliin (Elliott, 1995, s. 18–38).

Elliottin (1995) praksiialisen näkökulman mukaan musiikissa on neljä ulottuvuutta: tekijä (doer), tekeminen (some kind of doing), tuotos (something done) ja konteksti (the complete context). Hän kontekstoi ensimmäiset kolme ulottuvuutta musiikin käsitteillä: musisoija (musicer), musisointi (musicing), musiikki (music). Hän myös lisää käsitteistöön

kuuntelemisen. Tähän pragmaattista luonnetta korostavaan moniulotteiseen musiikin määrittelmän varaan praksiaallinen musiikkikasvatuksen filosofia nojaa. Praksiaalisessa filosofiassa musiikki ei ole objektien tai teosten kokoelma. Musiikki on jotain, mitä ihmiset tekevät. Se on intentionaalista ja kontekstisidonnaista toimintaa, jonka arvo on kytköksissä siihen, mitä musiikillinen toiminta tuottaa elämään ylipäänsä. Eli siihen, millaista hyötyä tai lisäarvoa musiikillinen toiminta tuo. Musiikin arvo määräytyy siis pyrkimysten ja käyttötarkoitusten mukaan (Elliott, 1995, s. 39; Regelski, 1996). Tämä ajatusmalli on jo aika lähellä musiikkiterapian ajatusta terapian kohteen, eli potilaan, lähtökohdista ja ehdoin toimimisesta. Musiikissakin tärkeintä on löytää yksilölle oma hyöty ja lisäarvo musiikista ja kehittää sitä, jotta musiikki parhaiten tukisi lapsen kokonaisvaltaista kasvua.

Esteettisen kokemuksen käsitteen Elliott (1995) korvaa musiikillisen kokemuksen käsitteellä. Siinä musiikin arvo ja merkitys syntyy itsen kasvusta ja nautinnosta, mikä on musiikin tekemisen ja kuuntelun kautta saavutettavissa. Musiikilla voi myös olla muitakin merkityksiä, kuten kognitiivisia ja kulttuurisia. Musiikki on siis kytköksessä käytäntöihin ja musiikin välilliseen vaikutukseen. Musiikin merkitykset eivät Elliottin mukaan praksiaalisessa filosofiassa ole sisäsyntyisiä, vaan ne ovat suhteessa johonkin, kuten sosiaaliseen kontekstiin, kulttuuriseen kontekstiin sekä hiljaiseen ja verbaaliin tietoon (Elliott, 1995, s. 124–128). Esteettinen kokemus, musiikillinen kokemus sisältää siis esteettisen kuulokuvan lisäksi kaiken sen, mikä kuuntelu- tai soittokokemukseen liittyy. Eteenkin nuoret saattavat identifioida itsensä musiikin kautta ja heille musiikkiin liittyvät kontekstit ovat isossa roolissa. Tiktok-sovelluksen kautta nousevat hitit ja musiikillinen nautinto on yksi hyvä esimerkki siitä, ettei kyse ole aina hyvästä kappaleesta itsestään.

Elliottin (1995) mukaan praksiaalisessa musiikkikasvatuksen filosofiassa musiikki merkitsee inhimillistä, kulttuurisidonnaista toimintaa. Erilaiset musiikkiteokset ja niihin sidottu muusikkous perustuu siis sosiokulttuurisiin konteksteihin. Musiikissa ei koskaan ole kyse sisäisistä rakenteista, vaikka aktiivinen kuuntelija kiinnittääkin huomionsa teoksen rakenteisiin. Musiikkiteokset ovatkin monikerroksisia konstruktioita. Kaikkea musiikkia ei siis voi kuunnella samalla tavalla. Elliottin musiikkikäsitteessä kuuntelun ja musiikin tekemisen rinnalle on syytä nostaa muitakin musiikin tekemiseen liittyviä toimintoja, kuten liike, tanssi ja ylistys (Elliott, 1995, s. 128–129). Elliott (1995, s. 55) korostaakin proseduraalisen luonnon merkitystä musiikillisessa tekijässä. Musiikillinen toiminta ei siis ole vain tietojen ja taitojen kerryttämistä, vaan kaikkea kehon toimintaa. Small (1998) ehdottaa samalle musiikilliselle

toiminnalle käsitettä *musicking*. Hän määrittelee sen seuraavasti: “Musiikilla tarkoitetaan osallistumalla musiikkiesitykseen missä tahansa ominaisuudessa joko esiintymällä, kuuntelemalla, harjoittelemalla, säveltämällä tai tanssimalla” (Small, 1998, s. 50).

Musiikkikäsitystä voidaankin laajentaa liikkeen, tanssin ja kehollisuuden kautta esimerkiksi Dalcroze-pedagogiikassa. Dalcroze-pedagogiikka, josta voidaan käyttää myös nimityksiä Dalcroze-rytmiikka, eurytmiikka ja Dalcrozen menetelmä, on olennainen osa suomalaista musiikkiliikuntaa, jossa hyödynnetään kehollisuutta musiikin rytmin, rakenteiden ja muun musiikillisen tietämisen eri osa-alueiden laaja-alaiseen oppimiseen. Dalcrozen menetelmä pohjautuu myös vahvasti improvisaatioon ja se pyrkii myös muusikkouden kehittämiseen. (Juntunen, 2009, s. 245–246.) Näemme Dalcroze-pedagogiikan yhtenä siltana musiikkiterapian ja -kasvatuksen välillä. Dalcroze-pedagogiikkaa avaamme lisää luvussa 3.1 musiikin kehollisuus ja moniaistillisuus.

Mitä tulee musiikin tunnepitoisuuteen, Regelski (1981) toteaa, että musiikki ei praksiialisen filosofian mukaan viittaa sen sisältämiin tunteisiin, vaan saa niitä meissä aikaan. Praksiialisen musiikkikasvatuksen tärkeimpiä päämääriä on nautinto, itsen kasvu ja itsetuntemus. Elliott (1995, s. 27–28) haluaa erottaa mielihyvän (pleasure) nautinnosta (enjoyment). Mielihyvää koetaan tyydyttäessä sosiaalisia tai biologisia perustarpeita. Nautinto taas syntyy ponnistellessa kohti korkeaa tavoitetta ja sen saavutettua. Toiminta, jota tehdään sen itsensä vuoksi, tuottaa tämän nautinnon. Tämä eroaa esteettisen filosofian itseisarvon käsitteestä siinä, että nautinnon saavuttaminen ei liity musiikin ominaisuuksiin vaan toimintaan itseensä. Tätä nautintoa ja itsen kasvua haettaessa tarvitaan haaste, joka motivoi ja saa prosessin liikkeelle. Sen lisäksi tarvitaan tietotaito. Kun haaste ja tietotaito kohtaavat, syntyy parhaimmassa tapauksessa flow-kokemus. Tämä kokemus tuo nautintoa, joka taas johtaa itsen kasvuun, itsetunnon kohoamiseen sekä onnellisuuteen. Näitä Elliott pitääkin oleellisimpina musiikkikasvatuksen tavoitteina. Burnard (2005, s. 269) toteaa, että praksiialinen musiikkikasvatus kehittää onnistuessaan omaperäisten ideoiden ja toimintamallien kapasiteettia ja näin sitouttaa positiivisesti oppilaita monimutkaistuvaan ja monimuotoisempaan maailmaan. Positiivinen pedagogiikka tuntuukin olevan eräs tämän päivän kasvatuksessa valloillaan olevista trendeistä, eikä syyttä.

Yllä esiteltyjen lisäksi Elliottin (1995) mukaan praksiialisen musiikkikasvatuksen keskiössä on musisointi ja kuuntelu. Musiikkikasvatuksen päämäärät tavoitetaan siis musiikillisen toiminnan kautta. Musiikillisen toiminnan tuleekin olla mahdollisimman autenttista ja se vaatii monia tiedon muotoja. Elliott listaakin ne seuraavasti: kielellinen tieto (formal musical knowledge),

hiljainen tieto (informal musical knowledge), intuitiiviseksi tiedoksi (impressionistic musical knowledge) ja metatieto (supervisory musical knowledge). Oleellista musisoinnissa hänen mukaansa on, että se tuottaa nautinnon ja itsetuntemuksen lisäksi konstruktivistista tietoa (Elliott, 1995, s. 53–76, 260). Tässä tapauksessa siis musiikin määrällinen tietotaito kuten tekniikka ja teoria ei siis ole poissuljettua, vaan ne syntyvät musiikillisen toiminnan rinnalla. Dalcroze-pedagogiikassa esimerkiksi musiikin teoriaa pyritään upottamaan opetuksen sisälle. Musiikillisen toiminnan ja kehollisuuden kautta opitaan musiikillinen taito, joka saa myöhemmin termistönsä.

2.3 Filosofia terapeutin musiikkikasvatuksen käytännössä

Kiinnostavaksi eri musiikkikasvatusfilosofioista nousee mielestämme se, miten musiikin arvo nähdään ja mikä on oppilaan positio musiikkikasvatuksessa. Esteettinen filosofia näkee musiikin tekemisen välineenä musiikillista ymmärrystä ja esteettistä kokemusta tavoitellessaan. Praksiaalisessa filosofiassa taas musiikki itsessään on väline ja musiikillinen toiminta on musiikkikasvatuksen tärkeimpiä päämääriä. Esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa oppilas on ulkopuolinen tarkkailija tavoitellessaan musiikin ymmärrystä ja praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa oppilas on osa prosessia. Sekä esteettinen että praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia jakavatkin saman ajatuksen siitä, että musiikki voi kasvatuksessa tukea yksilöllistä, inhimillistä kasvua ja lisätä itsetuntemusta. Ero musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian välillä nähdään kuitenkin juuri tässä musiikin funktiossa. Musiikkiterapian kirjallisuus korostaa, että terapiassa musiikki on väline. “Musiikkiterapiassa musiikki on väline, eikä itseisarvo” (Ahonen, 2000, s. 33). Sen sijaan musiikkikasvatuksessa selvää kannanottoa ei ole tunnustettu. Me väitämme musiikin olevan sielläkin enenevässä määrin väline, jonka kautta saavutetaan kasvua ja myös musiikillisia taitoja.

Lauri Väkevä ja Heidi Westerlund (2009) esittävät suomalaisten musiikkikasvattajien suhdetta musiikkikasvatuksen filosofioihin. Elliottin teos *Music Matters* esiteltiin suomalaisille välittömästi sen julkaisun jälkeen aikana, jolloin opetussuunnitelma oli muuttunut avoimempaan, joustavampaan ja käytännöllisempään suuntaan. Suomalaiset musiikkikasvattajat tiedostivat käytäntöjen merkitykset ja vaatimuslista musiikintuntien suhteen oli pitkä. Tämä tuki käytännönläheistä tekemällä oppimisen lähestymistapaa ja praksialismi sai täten jalansijaa suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Elliottin praksiaalinen musiikkikasvatus sai osakseen myös kritiikkiä. Suomalaiset musiikkikasvattajat eivät

jakautuneet täten yksioikoisesti praksialismin kannattajiin ja esteettisen musiikkikasvatuksen leiriin, vaan pyrkivät hahmottamaan musiikillisen kokemuksen ja käytännön monimuotoisuutta (Väkevä & Westerlund, 2009).

Väkevä ja Westerlund (2009) esittävät, että yleisellä tasolla suomalainen musiikkikasvatusdiskurssi noudattaa kahta strategiaa: ainekeskeistä lähestymistapaa, jonka painopiste on musiikin arvossa ja merkityksessä sekä pedagogista lähestymistapaa, jossa keskiössä on musiikin asema oppijan elämässä. Ensimmäisen mukaan musiikin arvo ja merkitys määritellään ennen pedagogisia merkityksiä. Kasvattajan tehtävä on tutustuttaa oppilas musiikillisen merkityksen ja arvon alueeseen ja opettaminen on oppiainekeskeistä. Jälkimmäisessä strategiassa oletetaan, ettei pedagogisia näkökulmia voi erottaa oppiaineen käsityksistä. Musiikki on osa oppilaiden kokemusta ja musiikin oppiminen on sitä, että ymmärrämme sen suhteessa kokemuksen ja kulttuurisen elämän dynamiikkaan. Erottelu näiden strategioiden välillä ei edellytä Väkevän ja Westerlundin mukaan erottelua esteettisen ja utilitaristisen arvon, eli musiikin itseisarvon ja seuraamusten sekä hyötyjen korostamisen välille. Tämä vain näyttää kaksi eri lähestymistapaa kokemukseen, tietoon ja oppimiseen (Väkevä & Westerlund, 2009).

Väkevän ja Westerlundin esittämät strategiat mukailevat hieman eri filosofioiden ajatuksia. Aivan kuten esteettinen musiikkikasvatusfilosofia korostaa musiikkia itseisarvona ja määrällisten taitojen merkitystä, ovat ainekeskeisen lähestymistavan musiikkikasvattajat usein varsin esteettis-painotteisia. Samaan aikaan musiikillisen toiminnan keskiöön nostava praksiaalinen filosofia mukailee pedagogista lähestymistapaa, jossa musiikin asema oppijan elämässä korostuu. Kuitenkin strategiat ja filosofit tarjoavat vain näkökulmia ja tarttumapintaa opettajille, eikä rajavedot käytännön tasolla ole tarkkoja. Vaikka siis esittelemämme terapeuttinen musiikkikasvatus asettuu mielestämme pedagogisen lähestymistavan piiriin ottaessaan lapsen kehityksen yksilönä huomioon ensisijaisesti, ei se estä vahvasti esteettiseen filosofiaan nojautuvaa opettajaa opettamasta musiikkia sen terapeuttista potentiaalia hyödyntäen.

Mitchell (2016) kokosi keskustelua terapeuttisuuden ja kasvatusfilosofian yhteyksistä. Bruscian (1998) mukaan musiikin opetus (musiikkikasvatus) keskittyy tiedon ja taitojen hankkimiseen itsensä vuoksi. Ockelford (2000) erotti terapian ja kasvatuksen sillä perusteella, että terapeuttiset ja kasvatukselliset tavoitteet eroavat toisistaan. Se, että musiikkikasvatus keskittyisi tietojen ja taitojen hankkimiseen itsensä vuoksi, on suomalaisen opetussuunnitelman

näkökulmasta vanhentunut ajatus. Uusin opetussuunnitelma korostaa lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja tämän tukemista oppiaineen omien osaamisalueiden avulla. Musiikkikasvatus ei ole itseisarvoista taitojen ja tietojen opettamista vaan se on osa lapsen kasvun tukemista. Ockelford (2000) haluaa myös korostaa koulutuksen olevan eri asia kuin harjoittelu (training), joka hänen mukaansa keskittyy yksinomaan ulkoisiin oppimisen määrätietoisiin taitoihin. Oletamme, että tällä vertauksella hän haluaa korostaa kasvatuksen roolia nimenomaan lapsen sisäisen kehityksen tukijana, eikä ulkoisten taitojen kartuttajana. Kun viemme tämän kasvatusajatuksen musiikin viitekehykseen, on huomautettava, että harjoittelemisella on siellä tietenkin arvokas tehtävänsä. Iso osa musiikin kanssa toimimista on harjoittelu ja sen kautta määrätietoisuuden saavuttaminen. Voimme kuitenkin pohtia Ockelfordin ajatusten valossa sitä, että musiikkikasvatuskin on koulutusta, kasvatusta, ei vain ulkoisten taitojen kerryttämistä ja harjoittamista.

Mitchell (2016) esittää myös Sosiologi Furedin (2004) ajatuksen siitä, että terapia on kulttuurinen ilmiö, joka muovaa yleistä ajatusmaailmaa. Scott (2008) jatkoi Furediin lisäten, että yhteiskunnan yleinen terapeuttinen eetos edistää itsensä rajoittamisen vaatimusta. Hänen mielestään siis elämänhallinta vaatii jatkuvaa terapeuttista asiantuntemusta. He siis ikään kuin tunnustavat terapeuttisuuden käsitteen potentiaalin. Sen sijaan koulutustutkijat Ecclestone ja Hayes (2008) viittasivat terapeuttiseen koulutukseen syvällisesti koulunvastaisena. He perustelevat tämän sillä, että tunnustamalla ja arvostamalla oppilaiden tunteita, hyvinvointia ja itsetuntoa koulutus houkuttelisi ihmisiä alentamaan odotuksiaan itsestään ja muista. Tämä on Mitchellin (2016) mukaan vain kapea näkökulma aiheesta.

Tutkimuksemme kritisoi Ecclestone ja Hayesin (2008) näkökulmaa terapeuttisen koulutuksen koulunvastaisuudesta. Tutkimuksessamme käy ilmi, että arvostamalla oppilasta yksilönä, tunnustamalla oppilaiden hyvinvointia, tunteita ja itsetuntoa musiikinopettaja luo päinvastoin Ecclestone ja Hayesin näkökulmaa paremmat edellytykset oppilaan kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Tämä pätee myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla, joille terapeuttinen, kuulosteleva lähestymistapa opetuksessa on ollut ehdottoman tärkeää. Lisää tästä tuloksesta kerromme musiikkiterapiakoulutuksen vaikutusta käsittelevässä luvussa ja tuloksissa.

Koulutuksen ja terapian yhteyksistä on nähty potentiaalia myös jo antiikin ajoilla (Mitchell, 2016). Wenger (1998) toteaa, että kasvatus ja identiteetti ovat syvästi kytköksissä ja koulutuksen tulisi keskittyä tietojen ja taitojen kerryttämisen sijaan ensisijaisesti identiteetin

kehitykseen ja yhteenkuuluvuuden tunteen luomiseen (sense of belonging). Koulutus tulisi siis hänenkin mielestään erottaa selvästi harjoittelemisesta: siinä missä harjoittelun tavoitteena on luoda reitti osaamiseen ja yksittäiseen käytäntöön, pitäisi koulutuksen pyrkiä luomaan reitti oman itsensä reflektioon (Mitchell, 2016). Musiikkikasvatuksessa osaamiset ja käytännöt ovat tietyllä tapaa kuitenkin osa tätä reittiä itsensä reflektioon. Vaikka Wenger ei suoranaisesti avaa sitä, miten identiteetin kehitys koulussa eroaisi terapeuttisesta identiteetti-prosessista, on hän Mitchellin mukaan tärkeä esimerkki koulun sisäisen terapeuttisen potentiaalin esittämisessä. Tämän terapeuttisen potentiaalin tunnustaminen ja käsitteellistäminen on omassa tutkimuksessammekin keskiössä.

3 Musiikkiterapia ja musiikkikasvatus

Osana tämän tutkielman teoreettista viitekehystä koemme, että lukijan on hyvä hahmottaa hieman musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen perusteita. Avaamme sitä ennen musiikin kehollisuutta sekä moniaistillisuutta avartaaksemme lukijan kuvaa siitä, millä eri tavoin musiikkia hahmotetaan ja miten sitä voi hyödyntää yksilön minän ja hyvinvoinnin kasvun kannalta. Moniaistillisen musiikin avaaminen antaa myös kuvaa siitä, miten musiikkia opitaan. Musiikin moniaistillinen hahmottaminen tarjoaa uusia näkökulmia ja tapoja toimia niin musiikkikasvatuksessa kuin -terapiassakin. Moniaistillisuuden ja kehollisuuden esimerkkien avulla etenemme kohti musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian käsitteitä, jotka yhdistyvät terapeuttiseksi musiikkikasvatukseksi musiikin moniaistillisuutta hyödyntäen.

3.1 Musiikin kehollisuus ja moniaistillisuus

Musiikin hahmottamiseen on tunnistettu erilaisia moniaistillisiä oppimistapoja: *auditiivinen*, *visuaalinen* ja *kinesteettinen*. Näitä erilaisia oppimistapoja on tutkittu erityisesti lukemaan oppimisen yhteydessä, mutta millaisia ovat oppimistavat musiikissa? Musiikin aistiminen on monipuolista ja vaikka musiikki nähdään tyypillisimmin auditiivisena, tarjoaa se yhtä hyvin visuaalisia sekä taktiilisia mahdollisuuksia. Musiikkia voi kokea esimerkiksi äänien visualisoinnin valojen avulla ja värähtelyn tunteminen soittimissa tai kaiuttimissa. *Visuaalisuus* liitetään yleensä nuottikuvaan, *kinesteettisyys* käsillä tekemiseen sekä hahmottamiseen ja *auditiivisuus* kuulon avulla tapahtuvaan musiikin oppimiseen. Musiikki on siis kehollista ja sitä koetaan kehollisina ilmiöinä erilaisin edellä mainituin tavoin. (Ahonen, 1997.)

Fysikaalisena ilmiönä musiikki perustuu akustiseen värähtelyyn, jonka voi kuulla, mutta myös tuntea vibraatioaistin avulla. Ääni on erilaisia ilmanpainevaihteluita ja tämän akustis-fysikaalisen ilmiön yksinkertaisin perusmuoto on sinivärähtelyä. Sinivärähtelyn on osoitettu läpäisevän lihaksen ja etenevän hermostossa sekä kehossa tasaisesti. (Ahonen, 1997, s. 40.) Toisin sanoen värinä- eli vibraatioaisti on siis äänen todellisen muodon, värinän aistimista ja sillä on tärkeä asema ja merkitys musiikin terapeuttisessa mielessä. Musiikki rentouttaa ja rauhoittaa, tapahtuipa musiikin kokeminen auditiivisesti, visuaalisesti taikka kinesteettisesti. Myös Ahonen (1997) toteaa tavanomaisen kuuntelun ohessa tuntoaistin välittämällä värähtelyllä olevan erittäin tärkeä terapeuttinen merkitys. Salo (2009, s. 193) toteaa taideaineiden pedagogiikan sekä terapeuttisuuden olevan koko ajan lähentymässä toisiaan sekä pohjimmiltaan kyseessä olevan sama asia. Moniaistillinen musiikkikasvatus laajentaa ja

vahvistaa oppilaan identiteettiä sekä tukee oppilaan kokonaisvaltaista kasvua perusopetuksen opetussuunnitelman raameissa.

Musiikki on siis hyvin moniaistillinen ilmiö ja tätä moniaistillisuutta on tutkittu erityisesti musiikkiterapian tutkimuskentällä. Terapian hoidollisessa ajattelutavassa lähdetään usein liikkeelle siitä, että yksilön koko elämänhistoria on kehollistunut. Ihmisen elämän erilaiset vaiheet, tapahtumat ja kokemukset näkyvät kehon liikkeissä ja niiden hahmottamisessa ja joskus jo pelkästä olemuksesta. Musiikkikasvatuksessa kehollisuutta on tarkasteltu ranskalaisen filosofin Merleau-Pontyn filosofian näkökulmasta, jossa elettyjen kehollisten kokemusten kautta ihmisen kehollisuus viittaa maailman subjektiiviseen tuntemiseen. Merleau-Ponty argumentoi kehon ja mielen erottelua vastaan ja korostaa kehollisuuden voimaa seuraavasti: “The body of each of us knows more than we do about the world” (Merleau-Ponty, 1962, s. 248). Merleau-Pontyn mukaan keho siis tietää enemmän maailmasta kuin me itse. Juntunen (2009) muotoilee Merleau-Pontyn argumentin seuraavasti: “Maailma ei ole se, mitä ajattelen, vaan se, minkä elän” (s. 245).

Juntunen (2009) tarkastelee kehollisuutta ja Dalcroze-pedagogiikkaa. Kyseessä on Émile Jaques-Dalcrozen kehittämä pedagogiikka, joka korostaa kehollisuutta musiikinopetuksessa. Dalcroze-pedagogiikka perustuu aistihavaintojen herättämiseen ja hyödyntämiseen oppimisessa (Juntunen, 2009, s. 245). Merleau-Pontyn filosofian ja Dalcroze-pedagogiikan mukaan keho aistii, tuntee, havaitsee ja tiedostaa ympäröivää maailmaa. Kehollinen oppiminen tapahtuu Juntunen (2009) mukaan niin tiedostetun kuin tiedostamattoman toiminnan kautta: “kehollisuuteni ja fyysisyyteni mahdollistaa kokemukseni maailmasta ja käsitykseni itsestäni” (s. 247). Keho on maailmalle avoin ja aktiivisesti muuttuva: se on suurin tie ajatusten ja tunteiden yhdistämiseen musiikillisessa kokemuksessa (Juntunen, 2009, s. 247). Näemme Dalcroze-tyyppisellä musiikinopetuksella ja musiikkiterapialla olevan monia yhtäläisyyksiä musiikin kehollisuuden ja moniaistillisuuden hyödyntämisessä. Molemmat korostavat improvisoinnin tärkeyttä ja ulkomusiikillisten valmiuksien kehittämistä, kuten itsetuntemusta, luovuutta, mielikuvitusta, kehonhallintaa sekä vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja.

Juntunen (2004) on tutkinut myös kehollisuuden ilmenemistä ja merkitystä musiikkikasvatuksellisessa Dalcroze-pedagogiikassa. Väitöskirjassaan hän korostaa ”kehollista tapaa olla musiikissa” (Juntunen, 2004, s. 80). Tämä kuvaa mielestämme erittäin hyvin myös terapeutista suhtautumista musiikkiin. Musiikillisessa ympäristössä toimimisessa ei pyritä pelkästään musiikillisten käsitteiden hallintaan tai pelkän muusikkouden kehittämiseen

soittamisen näkökulmasta, vaan se pyrkii myös mielen ja kehon yhteyden vahvistamiseen edistämällä näin yksilön kokonaisvaltaista oppimista ja hyvinvointia (Juntunen, 2004, s. 18). Tämä näkökulma lähentelee ja osittain jo kohtaa musiikkiterapian käytänteitä ja tavoitteita, joita käsittelemme seuraavassa kappaleessa.

3.2 Musiikkiterapian käytännöt ja tavoitteet

Ahosen (2000) mukaan musiikkiterapia sisältää sanana kaksi asiaa: musiikin ja terapian. Terapia-termi tulee kreikan kielen sanasta Therapeia ja se on tarkoittanut alkujaan lääketieteellistä hoitoa. Nykyään terapia on kattava termi, joka tarkoittaa kaikkea sitä toimintaa, joka sisältää jollain tavalla ihmisen kärsimyksen lievitystä, voimavarojen etsimistä tai kuntoutusta. Ahonen tarjoaa termille myös toisen merkityksen: hoitaminen, palveleminen ja läsnäolo. “Se on eräänlainen asenne olla läsnä tilanteessa – jotakuta varten. Tällöin terapia on sitä, että kulkee kappaleen matkaa toisen rinnalla; ottaa vastaan sen, mitä toinen haluaa purkaa, ymmärtää tunteen tasolla, viestittää läsnäolollaan hyväksymistään, välittämistään ja haluaan kuunnella ja tukea” (Ahonen, 2000, s. 20).

Ahosen (2000) mukaan musiikkiterapiassa musiikin terapeuttinen arvo perustuu siihen, että sen avulla paljastetaan asioita sekä parannetaan niitä. Musiikkiterapia viittaakin käsitteenä musiikkiin hoidon välineenä. Ahonen listaa musiikin tehtävät välineenä seuraavasti: Musiikki terapian välineenä 1) kanavoi tiedostamattomia impulsseja 2) saa aikaan katarssin eli tunteiden purkautumisen 3) antaa turvaa eli toimii niin kutsuttuna transitionaaliobjektina 4) auttaa läpityöskentelyssä eli toimii nk. self-objektina 5) vahvistaa egon heikkoja rakenteita 6) lisää itsetuntemusta eli toimii eräänlaisena välittäjänä omien tiedostettujen ja tiedostamattomien psyyken rakenteiden välillä 7) saa aikaan vuorovaikutusta eli on kommunikaation väline 8) antaa esteettisen kokemuksen 9) saa aikaan mielihyvää (Ahonen, 2000, s. 57).

Musiikkiterapian on oltava tarkoituksenmukaista ja tavoitteellista toimintaa, jota toteuttaa koulutettu ammattilainen. Asiakkaan ongelmat ja lähtötaso määrittävät millaiset tavoitteet terapialle annetaan. Näiden tavoitteiden mukaan valitaan menetelmät, joilla terapiaa toteutetaan. Musiikkiterapian keskeisiksi menetelmiksi voidaan listata muun muassa musiikin kuuntelu, laulaminen, soittaminen, improvisointi, liikkuminen, musiikkimaalaus ja fysioakustinen hoito. Menetelmien ja tavoitteiden määrittelyn lisäksi terapiaprosessissa isossa roolissa on seuraaminen ja jatkuva arviointi. Musiikkiterapia voidaan kohdistaa lähes mille tahansa terveyden osa-alueelle ja minkä ikäiselle tahansa, sitä voidaan antaa sekä yksilö- että

ryhmäterapiana ja täten sen käyttötilanteet, -tavat ja mahdollisuudet ovat siis todella laajat. (Suomen musiikkiterapiayhdistys, 2021.)

Laajat ovat myös musiikkiterapian menetelmien kirjo ja tavoitteet. Musiikkiterapian terapeuttisia tavoitteita voivat olla esimerkiksi häiriön lieventäminen tai poistaminen tai asiakkaan kehityksen tukeminen (Ahonen, 2000, s. 30–31). Tavoitteet ovatkin siis kaikkea muuta, kuin musiikillisia. Menetelmät ja työskentelytavat eroavat toisistaan painotuksien ja keskeisinä pidettyjen asioiden mukaan. Musiikin tehtävä voi myös olla eri työskentelytapojen parissa erilainen riippuen terapian tavoitteista. Se voi olla esimerkiksi lapsen aktivointi, motivointi, turvallisen ilmapiirin luominen tai vaikka onnistumisen kokemuksen saavuttaminen. Terapeutit voivatkin omalla profiloitumisellaan ja ammatillisilla otteillaan määritellä terapian menetelmien käyttöä eri tilanteissa. Teoreettiset viitekehykset näiden eri menetelmien takana voivat vaihdella, vaikka ne käytännössä näyttäytyvät samankaltaisina. (Ahonen-Eerikäinen, 1999, s. 13.)

3.3 Musiikkikasvatus oppiaineena

Musiikkikasvatuksen määritelmäksi olemme itse rajanneet tässä tutkielmassa peruskoulussa tapahtuvan musiikinopetuksen. Sen tavoitteista ja sisällöistä määrätään opetussuunnitelmassa. Opetushallituksen uusin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostaa, että kasvatuksen keskeisenä tavoitteena on “tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen” (s. 19). Selkeänä painoalueena opetussuunnitelma korostaa laaja-alaisia tavoitteita, jotka ovat tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostama kokonaisuus. Näitä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, myöhemmin tutkielmassa POPS, 2014, s. 20–24). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet linjaa, että myös musiikinopetuksen tulisi kehittää oppilaan laaja-alaista osaamista. Musiikissa näistä laaja-alaisista tavoitteista korostuvatkin varmasti ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu sekä monilukutaito ja musiikille ominainen teknologinen osaaminen.

Opetussuunnitelman (2014) mukaan “kukin oppiaine rakentaa osaamista oman tiedon- ja taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen. Osaamisen kehittymiseen vaikuttavat sekä ne

sisällöt, joiden parissa työskennellään, että erityisesti se, miten työskennellään ja miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii” (s. 20). Kukin oppiaine toimii siis osaltaan palapelin palana tavoitellessamme lapsen kehityksen ja kasvun tukemista. Opetussuunnitelmassa todetaan myös, että “osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla” (POPS, 2014, s. 20). Lapsen kokonaisvaltaista kasvua pyritään siis kehittämään tarjoamalla mahdollisimman monipuolinen kattaus erilaisia tietoja ja taitoja sekä välineitä näiden yhdistämiseen ja monipuoliseen käyttämiseen.

Musiikin kohdalla opetussuunnitelma (2014) linjaa seuraavaa: “Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen” (s. 141). Samalla opetussuunnitelma nostaa esiin, että “toiminnallinen musiikin opetus ja opiskelu edistävät oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Näitä vahvistetaan ottamalla musiikin opetuksessa huomioon oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, muut oppiaineet, eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta” (POPS, 2014, s. 263).

Yläkoulun musiikinopetuksessa tavoitteina ovat osallisuus, musiikilliset tiedot ja taidot, kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa sekä oppimaan oppiminen musiikissa. Opetuksen tavoitteiksi mainitaan myös oppilaiden osallisuus, erilaiset musiikilliset työtavat, vuorovaikutustilanteet sekä oppimisen ilo. Oppilaita kannustetaan aktiiviseen musiikilliseen toimintaan yksin sekä ryhmässä. Tällaisen aktiivisen musiikillisen toiminnan tavoite taas on kehittää oppilaan taitoja ja tietoja sekä hänen ymmärrystään musiikista taiteenlajina ja osana kulttuurikonteksteja. Musiikinopetuksen tavoitteiksi mainitaan myös oppilaan ohjaus käyttämään turvallisia musiikillisiä työtapoja ja tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin. (POPS, 2014, s. 422–423.)

Mitä tulee musiikin opetuksen menetelmiin, antaa opetussuunnitelma pyöreän linjan: “Musiikillisten tietojen ja taitojen oppiminen tapahtuu musisoiden eli laulaen, soittaen, kuunnellen, liikkuen, improvisoiden ja säveltäen sekä taiteiden välistä työskentelyä ja teknologiaa hyödyntäen. Sisällöt valitaan siten, että oppilas tutustuu musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin monipuolisesti. Sisällöt tukevat tavoitteiden saavuttamista ja hyödyntävät paikallisia mahdollisuuksia ja oppilaiden kokemuksia” (POPS, 2014, s. 423). Aivan siis kuten musiikkiterapeutin profiloituminen ja ammattitaito ohjaa musiikkiterapian menetelmiä, antaa opetussuunnitelma opettajalle valtavasti avointa tilaa valita menetelmiä opetukseensa. Sekä

musiikkiterapiassa että musiikkikasvatuksessa menetelmien kirjon pääkategoriat ovat kuitenkin samat: laulaminen, soittaminen, improvisaatio, kuunteleminen ja liikkuminen.

Opetussuunnitelman mukaan musiikin opetus luo mahdollisuuksia osaamisen ja maailmankuvan laajentamiseen, ohjaa oppilaita tulkitsemaan merkityksiä ja jäsentämään tunteita ja kokemuksia, kehittää oppilaiden kriittistä lukutaitoa, ohjaa analysoimaan ja arvioimaan miten musiikilla viestitään ja vaikutetaan, vahvistaa toimijuutta ja ajattelua ja tarjoaa tilaisuuksia oman oppimisensa suunnitteluun ja arviointiin. Tämä kaikki tapahtuu musiikin kautta, musiikkia käyttäen, musiikkia tulkiten, musiikkia kuunnellen. (POPS, 2014, s. 422.) Tämä osoittaa mielestämme hyvin musiikin välineellistä arvoa: musiikki toimii välineellisesti oppiaineen rakentaessa “osaamista oman tiedon- ja taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen” ja musiikillinen toiminta on keskiössä opetuksen luodessa ”edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan”.

Opetussuunnitelma (2014, s. 141, 263, 422) mainitsee myös musiikillisen toiminnan liittyvän luontevasti eheyttävään opiskeluun koulun arjessa ja juhlassa. Termin eheyttävä määritelmä jää opetussuunnitelmassa avaamatta. Sivistyssanakirja (2021) tarjoaa eheyttämislle määritelmän “tehdä eheämmäksi” ja synonyymeiksi integroimisen, kohentamisen, parantamisen, terveyttämisen ja yhdistämisen. Tunnustaako opetussuunnitelman siis musiikin eheyttävän voiman ja vaikutuksen ihmiseen? Tunnustaako opetussuunnitelma musiikin terapeuttisuuden?

3.4 Terapeuttinen musiikkikasvatus

Aiheena terapeuttinen musiikkikasvatus ei ole täysin uusi, mutta tutkimusasetelmamme on. Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian rajapinnoista on jonkin verran tutkimusta ja musiikin terapeuttisuudesta on haastateltu musiikinopettajia ennenkin, mutta emme löytäneet tutkimusta, joka ottaisi huomioon henkilöt, joilta löytyy sekä musiikkikasvatuksen että musiikkiterapian opintoja. Uskomme, että heillä on paras tieto- ja taitotaso terapeuttisen musiikkikasvatuksen ilmiön käsittelemiseen ja analysointiin.

Mitchell (2016) summaa, että musiikkikasvatus ja musiikkiterapia eroaa toisistaan seuraavien pääryhmien mukaan: tavoitteet (goals), sisältö (focus), suhde (relationship) ja koulutus (training). Tavoitteina musiikkikasvatuksessa on musiikillisten taitojen ja tavoitteiden saavuttaminen, kun taas terapiassa keskeistä on asiakkaan osallistuminen prosessiin henkilökohtaisten ja kehitystavoitteiden saavuttamiseksi. Musiikkikasvatuksen sisältöjä ja

painopisteitä määrää ulkoiset tekijät: opetussuunnitelmat ja kokeet. Terapiassa painopisteen ja sisällön sanelevat yksilön tai ryhmän ainutlaatuiset tarpeet. Terapeutin ja potilaan sekä kasvattajan ja oppilaan suhteet ovat luonnollisesti toisistaan poikkeavat. Ne eroavat vastuiden, läheisyyden, rajojen, sisällön ja dynamiikan suhteen. Myös kasvattajan ja terapeutin koulutukset eroava huomattavasti toisistaan.

Smeyers ja muut (2007) totesivat, että koulutuksen ja terapian yhteys korostuu erityisopetusympäristössä, joissa opettajan tulee kohdata paitsi oppilaan erityisvaikeus, että se vahinko, mitä erityisvaikeus on vuosien ajan tehnyt lapsen uskolle omaan arvoonsa. Mitchell (2016) jatkaakin, että musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian väliseen suhteeseen viitataan erityisen musiikkikasvatuksen yhteydessä. Vaikka linkki erityismusiikkiin on ilmeinen, haluaa Mitchell huomauttaa, että merkitys musiikkiterapian vaikutuksista oppilaisiin ilman erityisiä diagnooseja on jäänyt huomiotta. Mitchellin oli tutkimuksellaan tarkoitus osoittaa, että kaikkea kasvatustyötä voidaan rikastuttaa lisäämällä ymmärrystä musiikin terapeuttisuudesta. Mitchell (2016) toteaa, että oppimismahdollisuudet nousevat esiin luonnollisesti terapiassa. Hän kysyykin: tapahtuuko terapeuttinen kasvu luonnollisesti opetuksessa? Tämä on mielestämme hyvä osoitus siitä, että terapeuttisuuden arvo ja tarve on nykyään niin suuri, että sen huomiotta jättäminen on melkein mahdotonta.

Myös suomalaiset tutkijat pyrkivät tarjoamaan erilaisia rajanvetoja musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian välille. Ensimmäisiä suomalaisia kirjoituksia tarjosi Erkkilä (1998) kirjoittaessaan taiteen tehtävästä yhteiskunnassa opetuksen ja terapian näkökulmasta. Ahonen (2000, s. 22) teki myöhemmin selkeän eron musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian välille vedoten musiikin välineellisyyteen terapiassa. Lilja-Viherlammen (2007) väitöskirjan keskusteluissa Erkkilä toteaa, että täsmälleen sama toiminta voi olla musiikinopetusta ja musiikkiterapiaa, mutta luonnollisesti terapiatyö on perustehtävältään erilaista kuin opetustyö (Lilja-Viherlampi, 2007, s. 127). Myöhemmin myös Hairo-Lax ja Muukkonen (2013) totesivat, että musiikki on musiikkiterapiassa kasvun väline, kun taas musiikkikasvatuksessa se voi olla sekä väline, että päämäärä. Myös Westerlund (2003) korostaa tätä todetessaan, että musiikkikasvatuksessa “välineiden ja päämäärien tulee integroitua” (s. 6). Musiikkikasvatuksen tuleekin siis säilyttää esteettiset päämääränsä, mutta ne voitaisi integroida musiikin terapeuttisuuteen.

Lilja-Viherlampi (2007) tutki väitöskirjassaan musiikin parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Musiikin, kasvatuksen, terapian,

musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian alojen asiantuntijalausunnoista koottujen keskustelujen jälkeen Lilja-Viherlampi totesi terapeuttisuuden aspektien rikastuttavan oppilaan elämää, motivoivan ja tukevan monipuolisesti kasvua ja oppimista, tukevan ja vahvistavan oppilaan identiteettiä, elämänhallintaa ja elämäntaitoja sekä toimivan kasvamisen ongelmia ehkäisevänä, auttavana ja korjaavana tekijänä. Tärkeimpänä tekijänä hän korostaa opettajan persoonallisuutta ja terapeuttista kasvatusasennetta. Näiden keskiössä oli tietoisuus ja herkistyminen sille, millaisia “elinikäisiä merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikki ja sen parissa toimiminen voi oppilaille antaa” (Lilja-Viherlampi, 2007, s. 5).

Eeva Turunen (2009) tutki pro gradu -tutkielmassaan musiikinopettajien näkemyksiä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Opettajat tunnustivat siinä musiikin terapeuttiset mahdollisuudet ja vaikutukset, mutta halusivat selvästi erottaa oppiaineen terapiasta. Termin terapia epämääräisyys ja monimerkityksellisyys nousikin tutkimuksen haastatteluissa selvästi esiin luoden mielikuvia terapeutti-potilas-suhteesta ja hoitamisesta (Turunen, 2009, s. 56–58). Terapeuttisuus onkin ilmiönä haastava ja rajavedot sen suhteen ovat vaikeita. Lilja-Viherlampi (2007, s. 290) toteaa, että tarkkojen rajojen vetämisen sijaan ne edellytykset, jotka ”mahdollistavat oppilaan terapeuttisen muuttumisen, oppimisen ja kasvamisen” tulisi nostaa tietoisuuteen ja keskiöön. Jotta välttyisimme omassa haastattelussa terapia-käsitteen ongelmallisuudelta, teimme haastateltavillemme selväksi heti haastattelun alussa, että ymmärrämme terapian ja kasvatuksen eron.

Lilja-Viherlammen (2007, s. 253–256) tutkimuksessa luotiin myös profiili terapeuttisesta opettajasta, jonka keskeisiä piirteitä olivat dialogisuus, luovuus, erilaisuuden ja yksilöllisen sietokyky, kyky avoimeen keskusteluun, joustavuus, tunteiden ja elämysten merkityksen huomioiminen, ilon ja huumorin viljely. Tutkimuksen mukaan terapeuttiseen opettajuuteen vaikutti myös opettajan kypsyys, persoona ja vuorovaikutustaidot. Vaikka Lilja-Viherlampi (2007) korosti opettajan terapeuttista asennetta, oli Turusen (2009) haastattelun opettajien vaikea nähdä itseään terapeuttisina. Opettajat kokivat voivansa terapeutin tavoin kannustaa ja kohdata oppilasta, mutta terapeuttisuuden termi vaikeutti oman terapeuttisuuden analysoimista. Opettajat kuitenkin tunnustivat joutuvansa arjessa usein terapeutin rooliin (Turunen, 2009, s. 59). Opettaja voikin olla terapeuttinen pelkästään sillä, miten hän asennoituu oppilaisiinsa ja toimia terapeuttisesti ajattelematta terapeuttisia tavoitteita. Siinä piileekin terapian ja terapeuttisuuden ero.

Tutkimuskysymyksensä “miksi ja mihin musiikkikasvatuksen terapeuttisuutta tarvitaan” jälkeen Lilja-Viherlampi (2007) toteaa, että opettaja ja oppilas kohtaavat terapeuttisuutta välineenä käyttäen. Hänen mukaansa musiikin terapeuttiset ominaisuudet konkretisoivat opetussuunnitelmien perusteiden tavoitteita ja oppilaat voivat musiikin kautta saada konkreettisia kokemuksia tunneilmaisun ja itsetunnon rakentumiseen (Lilja-Viherlampi, 2007, s. 286–287).

Mitchell (2016) toteaa, että hän käyttää termiä terapeuttinen musiikkikasvatus viitattaessaan musiikin koulutukseen, jossa kouluttaja tunnustaa opiskelijoiden mahdollisuuden saavuttaa henkilökohtaista kasvua musiikillisen kasvun rinnalla ja pyrkii edistämään kumpaakin oppilaiden kanssa. Siinä, missä musiikkiterapeutit tunnustavat musiikin ja ihmissuhteiden yhteyttä terapeuttisen kokonaisvaltaisen kasvun saavuttamisessa, terapeuttinen musiikinopettaja tunnustaa, että musiikkikasvatuksessa on samanlaista potentiaalia. Mitchell myös haluaa todeta, että terapia on hoitolaitoksessa ammattilaisen ja potilaan välinen suhde, mutta hän uskoo vakaasti siihen, että koulutuksella on samanlaista potentiaalia (Mitchell, 2016). Samoilla lauseilla olemme pyrkineet omassa tutkimuksessammekin sanoittamaan musiikin terapeuttisuutta.

Mitchell (2016) haastatteli yliopistossa opettavia musiikinopettajia sekä yliopiston musiikin opiskelijoita terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Tutkimuksesta nousi esiin terapeuttisen musiikkikasvatuksen kolme pääteemaa: opettajan tietoisuus (teacher's awareness), musiikin välineellisyys (music as medium) ja opiskelijan henkilökohtainen kasvu (student's personal growth). Tutkimuksessa todettiin myös, että musiikkikasvatuksella on paljon potentiaalia tukea opiskelijan musiikillista sekä henkilökohtaista kasvua. Tämä riippuu kouluttajan läsnäolosta ja siitä, miten tämä tunnistaa oppilaan ainutlaatuiset ominaisuudet ja potentiaalin (Mitchell, 2016).

Opettajan tietoisuutta ajateltiin Mitchellin (2016) tutkimuksen tuloksissa pedagogisena lähestymistapana opetukseen. Oppilas tuli nähdä kokonaisuutena, “mukana oppitunnilla on koko henkilö”. Kun aiemmin esiteltiin musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian eroavan muun muassa painopistealueiltaan ja sisällöltään, Mitchellin haastateltavat haastoivat ajatuksen keskittymällä opetuksessaan oppilaan henkilökohtaiseen prosessiin. Haastateltavat näkivät myös paljon yhtäläisyyksiä opettaja-oppilas suhteen ja terapeutti-potilassuhteen välillä. He kuvailivat, että ominaista suhteelle oli empatia ja tuki. Opettajat olivat tietoisia oppilaan henkilökohtaisista haasteista ja “työskentelivät niiden läpi” musiikinopetuksessakin. Eräs haastateltava totesi: “Opettajana olen vain läsnä sen kanssa mikä oppilaasta tulee esiin.”

Haastattelut osoittivat myös, etteivät opettajat halunneet ajatella musiikkia taitona sen itsensä vuoksi. He olivat jatkuvasti tietoisia musiikin merkityksellisyydestä ja vaikutuksesta oppilaaseen (Mitchell, 2016).

Mitchellin (2016) haastattelemat oppilaat ja opettajat tunnustivat, että käyttämällä musiikkia tarkoituksellisesti välineenä, sillä voidaan työskennellä kohti oppilaiden henkilökohtaista kasvua. Musiikillinen toiminta on välttämätöntä tässä oppilaan henkilökohtaisessa prosessissa. Luovuuden ja ilmaisuuden kautta saavutetaan “ihmisen täysi potentiaali” ja tekninen kehitys luo tälle perustaa. Itseilmaisuuden kerrottiin oleva askel kohti “parantumista” ja tämä on merkittävää sekä musiikkiterapiassa, että terapeuttisessa musiikkikasvatuksessa. Musiikillinen kasvu johtaa henkilökohtaiseen kasvuun ja sitä opettajat pyrkivät oppilaissaan näkemään, vaikkakin instrumenttiopetuksen kautta. Soittimen ja musiikin kautta pyritään löytämään opiskelijan oma ääni, saavuttamaan oppilaan paras potentiaali (Mitchell, 2016).

Mitchellin tutkimustuloksena syntyi siis ajatus siitä, että musiikillinen ja persoonallinen kasvu tapahtuvat terapeuttisessa musiikkikasvatuksessa rinnakkaisina prosesseina. Näiden kolmen lopputuleman – musiikin välineellisyys, opettajan tietoisuus ja oppilaan persoonallinen kasvu – välillä vallitsee yhteinen ymmärrys holistisesta ihmiskäsityksestä sekä siitä potentiaalista, mitä musiikillinen kokemus pitää sisällään. Määritelmien taustalla on myös ymmärrys siitä, että ammatilliset rajanvedot ovat syystäkin olemassa; terapiatyö on hoitotyötä ja kasvatustyö kasvatusta. Ajatus ei kuitenkaan estä meitä tunnustamasta kasvatuksen terapeuttista potentiaalia, jonka avainasemassa on opettaja ja tämän tietoisuus musiikin terapeuttisista vaikutteista. Emme voi tarpeeksi korostaa sitä, että opettaja on itse tärkeimpiä työvälineitä musiikin opetuksessa.

4 Tutkielman metodologinen toteutus

Metodi- ja materiaaliluvussa luodaan katsaus tutkimusmenetelmiin ja tutkimusaineistoon. Metodeilla eli *tutkimusmenetelmillä* tarkoitetaan keinoja, joilla aineisto on kerätty, luokiteltu ja analysoitu. Tässä luvussa selvitetään, mitä ja miten analyysimenetelmiä aineistoon on sovellettu ja millä perusteella menetelmät on valittu. Lisäksi ennen aineiston keruuta esittelemme tutkimukseen osallistujat ja sitä kautta tutkimuksemme kannalta oleelliset taustatiedot kuitenkin jokaisen osallistujan anonymiteettiä kunnioittaen ja tunnistettavuutta suojellen.

Tutkimuskysymyksiämme esitämme siis:

1. Miten musiikkiterapian opinnot ovat vaikuttaneet musiikkikasvattajaan?
2. Miten terapeutista musiikkikasvatusta toteutetaan käytännössä?

4.1 Narratiivinen tutkimus

Kiinnostuksen kohteenaamme ovat opettajien kokemukset musiikkiterapiakoulutuksen vaikutuksista heihin itseensä ja heidän musiikinopetukseensa. Tätä olisi voinut lähestyä esimerkiksi fenomenologisesti tai fenomenografisesti. Fenomenologinen lähestymistapa keskittyy nimenomaan kokemusten tutkimiseen ja siinä mielessä se olisi sopinut aiheeseemme. Fenomenologisessa lähestymistavassa olisimme voineet tehdä välittömiä havaintoja tutkimuskohteesta ja tarkastella tutkimuskysymyksiä haastateltavien lisäksi myös omien kokemuksiemme näkökulmasta. Toisaalta fenomenologisessa lähestymistavassa tulisi Laineen (2018, s. 25) mukaan tutkimuskohdetta lähestyä ilman ennakko-oletuksia, määritelmiä tai teoreettista viitekehystä. Näiden jättäminen taka-alalle olisi ollut hankalaa, kun ne olivat meille jo tuttuja ja merkityksellisiä.

Tutkimuksessamme on myös fenomenografisia piirteitä kuten kategorisointi, mutta tutkimusnäkökulma ei istu täydellisesti tässä tuotettavaan tutkimukseen ja sen tarkasteluun. Tutkimme ja lähestymme tutkimusaihetta ensimmäisen asteen näkökulmasta, kun taas fenomenografinen tapa lähestyä painottuu toisen asteen näkökulmaan. Pyrimme siis hahmottamaan tutkittavien laadullisesti erilaisia tapoja käsittää ja ymmärtää tutkittavaa asiaa, kun taas toisen asteen näkökulma pyrkii luomaan tulkintaa käsityksistä ja merkityssisällöistä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Fenomenografiassa aineistoa tarkastellaan yhtenä

kokonaisuutena, jolloin yksilöiden kokemukset jäävät ehkä liian vähälle huomiolle. Myös tämä kritiikki ohjaa osaltaan tutkimuksemme lähestymistavan valintaa. Tutkimusaineistomme koostuessa neljästä henkilöstä haluamme kokonaisuuden lisäksi tarkastella myös yksilöiden kokemuksia ja niitä tulemme tuloksissa nostamaan esille. Fenomenografisella lähestymistavalla olisimme voineet pyrkiä saamaan esiin erilaisten kokemusten kirjoja ja vaihtelua. Koska aiheemme rajautuu spesifisti opettajiin, joilla on myös terapiaopintoja, on fenomenografisen tutkimukseen sopivaa kokemusten kirjoja haastava löytää.

Lähestymistapojen pohdinnassa päädyimme lopulta narratiivisen tutkimuksen pariin. Käsitteelle narratiivisuus ei ole suoraa suomenkielistä vastinetta, joten se ymmärretään monina toisiaan lähellä olevina käsitteinä. Nykyisin sille tunnustetaan synonyymiksi kerronnallinen tutkimus (Heikkinen, 2018, s. 147). Heikkisen (2018, s. 145) mukaan kerronnallinen tutkimus on luonteva tutkimusote ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi. Kerronnallisen tutkimuksen etu on, että kertomuksien kautta saadaan tietoa erityisestä ja ainutkertaisesta toiminnasta (Bruner, 1986, s. 13; Kaasila, 2008, s. 42). Syrjälän (2018, s. 225) mukaan ihmisten kertomukset voidaan nähdä merkityksinä ja kertomuksina, eli narratiivisina kokemuksina, jotka ovat kietoutuneina ihmisen elämän eri tilanteisiin ja aiheisiin. Kertomusten avulla kokemukset ja tapahtumat tehdään Syrjälän mukaan ymmärrettäviksi, muistettaviksi ja toisten kanssa jaettaviksi.

Narratiivisuus on lähtökohdiltaan sosiaalis-konstruktivistista eli ihmisen koetaan rakentavan ymmärryksensä ja identiteettinsä jatkuvasti muuttuvien kertomuksien avulla. Näissä kertomuksissa yksilö ilmentää merkityksiä, joita hän luo itsestään ja elämästään. Ihmisen käsitys itsestään nähdään myös muuttuvana kertomuksena, joka muuttaa muotoaan ja rakentuu koko ajan. Nämä näkemykset elävät ja muuttuvat, kun ihminen saa uusia kokemuksia ja keskusteleo muiden ihmisten kanssa. (Heikkinen, 2018, s. 146–148.)

Narratiivinen lähestymistapa on väljä ja monipuolinen ja mahdollistaa siksi erilaisten ajattelutapojen käytön (Heikkinen, 2018, s. 147). Siinä tiedon perustana toimivat kertomukset ja kerronnallisuus voidaan nähdä aineiston lisäksi tutkimuksessa itsessäänkin. Tutkimusotteesta onkin monia näkemyksiä, eikä se anna tarkkoja ohjeita tutkimuksen tekemiselle. Käsitteet voidaan määritellä usein eri tavoin ja tutkija saa soveltaa kerronnallista lähestymistapaa itselleen ja omalle tutkimukselleen sopivin keinoin. Tutkimustapa jättää tutkijalle tilaa valita ja soveltaa. (Hänninen, 2018, s. 161; Kaasila, Rajala & Nurmi, 2008, s. 5.)

Koska tutkimuksemme aiheena on opettajan oma kehitys on tutkimuksemme keskiössä yksilön sisäisen narratiivin tutkiskelu. Hännisen (2000, s. 31) mukaan sisäinen narratiivi on ihmisen pyrkimys ymmärtää identiteettiään, artikuloida arvojaan ja toimia yksilön toiminnan intentiona. Koemme, että tällä tutkimusotteella saamme parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Hänninen (2000) jatkaa: ”Sisäinen tarina muodostuu ihmisen soveltaessa kulttuurisesta tarinavarannosta ja omasta kokemushistoriastaan ammentuvia malleja omaan yksilölliseen tilanteeseensa ja kokemukseensa ja toimintaansa” (s. 50). Tämä sisäinen tarina, josta Hänninen puhuu, sanallistaa hyvin sen, mitä haluamme tutkimuksellamme tarkastella. Koemme kerronnallisen lähestymistavan sopivan tutkimukseemme.

Ihmiset ja elämä ovat täynnä kertomuksia. Ihmiset luonnehtivat ja käsittävät omaa toimintaansa kertomuksien kautta (Kaasila, 2008, s. 41). Kertominen on Heikkisen (2018) mukaan inhimillinen tapa jäsenellä kokemuksia ja täten luontainen tapa tehdä tutkimusta. Meille onkin luonnollista muodostaa tietoa muista, itsestämme, ympäristöstämme sekä todellisuudesta kertomusten muodossa (Heikkinen, 2018, s. 145). Ihmisen tapa kerronnalliseen ajatteluun on maailmanlaajuinen ilmiö, joka läpäisee eri kulttuurit ja kansallisuudet sekä eri aikakaudet (Heikkinen, 2018, s. 149). Ihmiset kertovat kertomuksia selittääkseen, tiedottaakseen, keventääkseen mieltä, jäsentääkseen, valittaakseen, kehuakseen, hälyttääkseen, härnätäkseen, oikeuttaakseen tai tuottaakseen sellaisen vuorovaikutusympäristön, jossa näin voi tehdä. (Hänninen, 2018, s. 163–164). Tutkimuksessamme biografisena elementtinä on opettajan oma kehittyminen ja kerronnallisuus tulee erityisesti ilmi terapiaopintojen vaikutuksista opettajaan itseensä.

Ominaisia käsitteitä kerronnalliselle tutkimukselle ovat kertomus, kertominen ja tarina. Suomen kielessä tarina ja kertomus esitetään usein synonyymeinä. Kerronnallisessa tutkimuksessa näiden erottaminen toisistaan on oleellista. Herman (2009, s. 14) kokoaa, että kertomuksen tyypillisiä elementtejä ovat tapahtumien ketjuttaminen, tilannesidonnaisuus, tarinamaailma, häiriötilanteet siellä sekä kokemuksellisuus. Kertomuksien sisältöihin vaikuttaa aina se, kelle kertomus suunnataan (Kaasila, 2008, s. 43). Hännisen (2018, s. 163) mukaan kertomuksessa on aina kertojalle ja yleisölle merkityksellisiä asioita. Hänninen (2018, s. 162) esittää, että tarinalla on Aristoteleen sanoin alku, keskikohta ja loppu. Kertomuksilla herätetään tapahtumat kertomisen keinoin eloon ja dramatisoidaan niitä. Hänninen (2018) esittääkin, että kun tarina esitetään aistittavassa muodossa, syntyy kertomus. Hyvä kertomus sisältää siis Hännisen mukaan tarinan kokonaisuudessaan. Tarina siis vastaa kysymykseen, mitä on

tapahtunut, mutta kertomus sisältää myös kertomisen muotoja, joilla tarina kerrotaan (Hänninen, 2018, s. 163). Kertomuksella saatu tieto onkin siksi jatkumollista ja muuttuvaa. Siinä tieto rakentuu kokemuksista koostuvien tarinoiden kautta (Clandinin & Rosiek, 2007, s. 42–50).

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Jotta saamme parhaan mahdollisen tiedon tutkittavasta aiheesta, pitää haastateltavilla olla kokemusta ja tietoa ilmiöstä mahdollisimman paljon. Haastateltavia ei valitakaan siis satunnaisesti, vaan harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti, eliittiotannalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 74). Haastateltaviksi haluamme siis henkilöitä, joilta saavuttaisimme parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan aineiston koolla ei ole suurta vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen, koska emme tavoittele tilastollisia yleistyksiä.

Tutkimusaineistomme koostuu neljästä musiikinopettajasta (N=4), joilla on taustalla musiikkiterapiaopintoja vähintään perusopintojen eli 25 opintopisteen verran. Haimme sosiaalisessa mediassa musiikinopettajia, joilla on musiikkiterapian opintoja taustalla. Musiikkiterapiaopintojen laajuus vaihteli haastateltavilla perusopinnoista täyteen musiikkiterapeutin pätevyYTEEN asti. Tutkimuksemme näkökulmasta ei ole tärkeää, miten paljon terapiaopintoja on taustalla, mutta asetimme itse vähimmäisvaatimukseksi musiikkiterapian perusopinnot. Näin tutkimuksen luotettavuus ei kärsi, kun haastateltavilla on tutkittavasta aiheesta syvällisempi ymmärrys. Yhteisten käsitteiden ja ymmärryksen avulla saamme lisäksi mahdollisimman laajoja vastauksia tutkimuskysymyksiimme ja uudet näkökulmat voivat parhaassa tapauksessa ohjata ja synnyttää uusia tutkimuskysymyksiä.

Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat olivat eri puolilta Suomea. Musiikkikasvatuksen opintoja oli suoritettu eniten Helsingissä Sibeliuksen Akatemiassa. Lisäksi kahdella haastateltavalla oli luokanopettaja- ja erityisluokanopettajatausta ennen musiikkikasvatus- ja musiikkiterapiakoulutusta. Analyysivaiheessa nimesimme haastateltavamme anonymiteetin säilyttämiseksi kirjaimin A, B, C ja D. Lopulliseen tutkielmaan tekstin puhtauden ja taivutusta helpottamaan lisäsimme haastateltaville nimet kirjainten mukaan: Anna, Bella, Cecilia ja Daniela. Nimet on muutettu osallistujien anonymiteetin varmistamiseksi. Kaikki osallistujat ovat naissukupuolisia ja iältään 30–55-vuotiaita. Opetuskokemusta heiltä löytyi vähintään 10 vuoden ajalta, yhdeltä jopa 30 vuoden ajan. Kaikki haastateltavat olivat opiskelleet luokanopettaja- ja/tai musiikinopettajaopinnot ennen musiikkiterapiaopintoja. Haastateltavien

opintotaustoista mainittakoon myös erityisluokanopettajan pätevyys, rehtorin pätevyys sekä ratkaisukeskeinen neuropsykiatrinen koulutus. Musiikkikasvatuksen ja opettajankoulutuksen taustat haastateltavilla olivat hyvin erilaisia ja yksityiskohtaisia, ja pienen otantamäärän vuoksi emme kerro tutkimukseen osallistuvista tämän tarkemmin.

4.3 Aineiston keruu

Kerronnallisen haastattelun lähtökohtana on, että kertomus antaa merkittävää tietoa ihmisen kokemuksista. Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, s. 24) esittävät, että haastattelun idea on yksinkertaisuudessaan se, että kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee, yksinkertaisinta ja tehokkainta on kysyä sitä häneltä. Heikkisen (2018, s. 153) mukaan kerronnallista aineistoa ovat esimerkiksi kerronnalliset haastattelut ja avoimet omin sanoin muotoillut kirjallisen vastaukset. Hännisen (2000, s. 31) mukaan sisäisen tarinan konstruktion aineksena voi käyttää esimerkiksi temaattista haastattelua. Pääasia hänen mukaansa on, että tutkittava on päässyt ilmaisemaan elämäntilanteeseensa liittyviä merkityksiä. Päätimmekin toteuttaa tutkimuksemme haastattelut teemahaastattelulla. Teemahaastattelu on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen aineistonkeruumenetelmä. Minkkisen toteuttaman avoimin kyselylomakkein toteutetun pilottihaastattelun (liite 1) perusteella osasimme myös olettaa tietynlaisten teemojen nousevan tuloksista esiin.

Teemahaastattelussa painopisteenä on ihmisten tulkinnat asioista, heidän antamansa merkitykset ja se, miten nämä merkitykset ovat syntyneet (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 66; Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 48). Hirsjärven ja Hurmeen mukaan teemahaastattelu mahdollistaa haastateltavalle luonnollisen ja vapaan reagoinnin kysymyksiin. Aiheemme onkin monelle niin henkilökohtainen ja merkityksellinen, että koemme teemahaastattelun luonnolliselle sekä itsellemme että haastateltavalle. Eskolan, Lätin ja Vastamäen mukaan teemahaastattelussa kysymysten muotoa tai järjestystä ei suunnitella etukäteen vaan keskustelua ohjaajat ennalta määritellyt teemat. Niiden järjestys ja laajuus saattavat muuttua haastattelujen välillä (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2018, s. 25).

On siis haastattelijan määriteltävissä, kuinka avoin tai strukturoitu haastattelu on. Hän voi päättää käsitellä teemat samassa järjestyksessä tai toteuttaa tutkimusta vapaammin aiheesta toiseen soljuen. Päätimme listata itsellemme tärkeät teemat ylös, aloittaa yhdestä ja katsoa mihin haastattelu johtaa. Haastattelukysymyksiä esittäessämme pyrimme tarjoamaan vain laajan teeman alustaksi haastateltavan omalle kerronnalle. Pidimme siis lähestymistavastamme

kiinni haastattelun aikana, sillä tavoitteenamme oli saada kertomuksellista aineistoa. Tämä onnistuikin mielestämme hyvin ja haastateltavamme heittäytyivät mielellään kertomaan kehityskaarestaan opettajana. Haastattelut toteutimme etänä zoomin välityksellä. Haastattelut nauhoitettiin ääninauhurilla. Pyrimme omilla puheenvuoroillamme jatkamaan ajatusta uuteen teemaan ja jokainen haastattelu soljui luontevasti teemojen lävitse, kukin omassa järjestyksessään ja omalla tavallaan.

Haastatteluteemoja:

- Terapiaopintojen vaikutus
 - opettajaan itseensä
 - menetelmiin
- Musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen suhde
 - musiikki: väline/itseisarvo
 - terapeuttinen musiikkikasvatus
 - POPS: Lapsen kokonaisvaltainen kasvu, musiikin rooli?

Haastattelut kestivät keskimäärin 45 minuuttia. Jokaisen haastattelun jälkeen litteroimme haastattelut sanasta sanaan puhekieltä noudattaen. Litterointi tarkoittaa haastattelun tarkkaa puhtaaksi kirjoittamista. Litteroitua tekstiä kaikista neljästä haastattelusta tuli yhteensä 35 sivua. Täytimme sitaatteja tarpeen tullen kolmella pisteellä (...) ajatuksen katkeamisen tai kääntymisen merkiksi sekä hakasulkein ([esimerkki]), mikäli sitaatissa viitattiin aiempaan keskusteluun, joka ei aukea lukijalle sitaatista. Jätimme huomiotta äänenpainot tai muut puhetyylit, sillä ne eivät tuoneet lisäarvoa. Litteroimme koko haastattelumateriaalin, myös epäolennaisemmat asiat sen hetkisten tutkimuskysymysten kannalta, koska haluamme pysyä uteliaina ja avoimina uusien tutkimuksen kannalta hyödyllisten asioiden mahdollisesti noustessa haastattelujen aikana ja aineiston analyysivaiheessa. Eskola (2018, s. 180) huomauttaakin, ettei aineistosta nouse mitään itsestään, vaan tutkija toimii itse nostojen tekijänä. Tutkijan on hänen mukaansa itse aktiivisesti työstettävä analyysinsä ja tulkintansa.

4.4 Narratiivien analyysi

Aiemmin keräämämme teoriapohja musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen menetelmistä ja terapeutisesta musiikkikasvatuksesta antaa mahdollisuuden tarkastella aineistoamme teorian valossa. Samaan aikaan pyrimme olemaan ennakkoluulottomia aineiston tarjoamien tulosten suhteen ja täten myös aineisto ohjasi tutkimuskysymyksiämme ja analyysiamme. Tutkielmassamme onkin siis sekä aineistolähtöisen että teorialähtöisen tutkimuksen piirteitä. Narratiivisen tutkimuksen analyysistä yleisin lienee narratiivinen analyysi. Hännisen (2000, s. 31) mukaan kertomusten avulla tutkimuksessa sisäisessä tarinassa ei tarkastella kertomusta sosiaalisena tuotteena vaan keskiössä on kertomuksen taustalla oleva mielen sisäinen prosessi. Tämä yhdessä teemahaastattelun kanssa ohjasi meitä luonnollisesti narratiivien analyysin pariin.

Aineistoanalyysin menetelmänä käytämme siis narratiivien sisällönkategorista analyysia. Lieblich ym. (1998) jaottelevat kerronnallisen aineiston analyysin niin, että tutkija voi keskittyä analyysissaan joko kertomuksen muotoon tai sisältöön (Lieblich ym., 1998, s. 12–13). Me emme keskity nyt kertomuksen muotoon tai kieleen, vaan keskitymme täysin kertomusten sisältöihin. Oman aineistomme analyysissä käytämme Lieblichin ym. (1998) esittämän jaottelun mukaista kategorista lähestymistapaa. Tässä kertomusaineisto jaotellaan sisällöstä nousevien teemojen mukaisiin osiin ja eri kertojien kokemukset kootaan kategorioihin. (Kaasila, 2008, s. 46; Lieblich ym., 1998, s. 12.) Teemoittelu ja lajittelu ei ole yksiselitteistä, kuten numeerisessa aineistossa, vaan vaatii tutkijalta tulkintaa ja valintoja.

Polkinghorne (1995) kutsuu tällaista kategorista analyysimenetelmää narratiivien analyysiksi. Siinä luokitellaan aineistoa teemojen ja tapaustyyppien mukaan. Narratiivinen analyysi eroaa tästä niin, että siinä muodostetaan kertomusten perusteella analyysin tuloksena uusi kertomus, joka sisältää näitä aineistosta nostettuja teemoja. (Polkinghorne, 1995, s. 6–8; Heikkinen, 2018, s. 154.) Narratiivien tutkimus salliikin useampia lähestymis- ja analyysitapoja kuin narratiivinen analyysi. Narratiivien analyysissä aineisto koostuu narratiiveista ja kertomuksista, eli pienemmistä tarinan osista. Siksi se tuntuu analyysitapana tässä tutkimuksessa luontevalta. Uuden kertomuksen sijaan keskitymme siis kokoamaan narratiivit eri teemojen alle kertomusten sisältöä tulkiten. (Polkinghorne, 1995, s. 14.) Pyrimme tunnistamaan kertomusten väliset kausaali- ja tapahtumasuhteet ja tarkastelemaan niitä pohjautuen aiempaan tietoon, teoriaan ja tutkimukseen aiheesta.

Analyysin aloittamisessa käytämme Hännisen (2018, s. 168) kuvausta analyysin alun etenemisestä, minkä mukaan kerronnallisen aineiston analyysi alkaa aineiston lukemisella. Aineistoa käydään läpi tekemättä muistiinpanoja, antautuen ja heittäytyen kertomuksiin. Seuraavalla lukukerralla aineistoon paneudutaan syvällisemmin. Tässä vaiheessa lukija voi löytää asioita, joihin ei ensimmäisellä lukukerralla kiinnittänyt huomiota. Kun aineistoa on luettu tarpeeksi ja siitä on saatu syvälinen tuntemus, voidaan varsinainen analyysi ja teemoittelu aloittaa.

Temaattinen lähestymistapa tuntui loogiselta, sillä olimme jo haastatteluvaiheessa nostaneet tiettyjä teemoja esiin. Hänninen (2018, s. 174) esittää, että teemoittelussa aineistosta lajitellaan mielenkiintoisia asioita teemoihin niin, ettei olennaista aineistoa jätetä pois, mutta epäolennaisia asioita voidaan karsia pois. Eskola (2018, s. 190) jatkaa, että tutkijan kannattaa aloittaa analyysissään mielenkiintoisimmasta teemasta. Haastattelujen jälkeen keskustellessamme huomasimme, että aineistosta nousi selkeitä teemoja esiin. Nämä teemat olivat myös linjassa Mitchellin (2016) tutkimuksen kanssa, joka vahvisti teemojen täsmällisyyttä tutkimuksemme kannalta. Mitchellin esittämät kolme perusteemaa – opettajan tietoisuus, musiikin välineellisyys ja opiskelijan henkilökohtainen kasvu – nousivat selkeästi esiin, mutta sisällytimme ne omien teemojemme sisälle. Täten teemoittelussamme otimme siis huomioon sekä teoriasta että aineistosta nousevia teemoja. Näiden yhteistuotoksena syntyi lopullinen teemoittelu, jonka kautta pureuduimme analyysiin. Lopulliset teemamme siis olivat:

1. Terapeuttisen musiikkikasvatuksen filosofia (musiikin välineellisyys)
2. Terapeuttinen musiikkikasvattaja (opettajan tietoisuus ja henkilökohtainen kasvu)
3. Terapeuttiset harjoitteet musiikkikasvatuksessa

Eskola & Suoranta (1998, s. 175–186) esittävät, että teemoittelussa aineisto ryhmitellään nostamalla esiin mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi tutkimusongelmaa valaisevista teemoista. Analyysin edetessä kokosimme aineistoa teema kerrallaan kokoamalla eri haastateltavien sitaatit teemoihinsa. Litteraatin koodaamisen toteutimme värjäämällä kustakin haastattelusta eri teemoihin sopivat sitaatit eri väreihin. Aineiston koodaamisen avulla saimme selkeytettyä aineistomme sisältöä tutkimusaiheemme ja -kysymystemme kannalta. Teemoittelua seurasi vielä taulukoiminen, jossa kokosimme sitaatit taulukkoon eri teemojen alle. Sitaatteja järjestellessämme saimme hyvän kokonaiskuvan analyysimme tuloksista. Huolellisen teemoittelun jälkeen lähdimmekin luottavaisin mielin läpikirjoittamiseen. Eskola

korostaa, että ihannetilanteessa aineisto keskustelee tutkimuksen teorian kanssa läpi analyysin. (Hänninen, 2018; Eskola, 2018.)

Alla on esimerkki aineiston koodauksesta ja siitä tehdystä analyysistä. Oranssi väri on viitannut teemaan 3 (menetelmät) ja punainen teemaan 2 (terapeuttinen opettaja). A, B ja C viittaavat luonnollisesti haastateltaviimme Anna, Bella ja Cecilia.

“Mä valitsen aina semmoisen, missä ei oo sanoja. Kyllä. Koska silloin ihan ensimmäiseksi sanottiin [terapiaopinnoissa], että älkää käyttäkö sellasia biisejä missä on sanoja koska oppilaat ajattelee niitä eikä keskity siihen musiikkiin itsessään.” (A)

“Multa avautu niinku se mun ymmärrys muunkinlaista musiikkia kohtaan, ku sitä omaa klassista. - - Mä oon aina kiinnittänyt [huomiota musiikkivalintoihin], mutta ehkä ymmärsin myös, että niinku terapeuttisessa mielessä on tärkeätä oppilaille, että on kaikenlaista musiikkia. Se ehkä se ymmärrys sitä kohtaan vahvistui. Käsitys vahvistui!” (B)

“Mä teen niin, että yleensä mä soitan rauhallista musiikkia, joskus vauhdikkaampaa, mut yleensä rauhallista ja sit me tehdään erilaisia lämmityслиiketaputuksia ja tämmöisiä.” (C)

Tiivistys:

Aihe: Musiikkivalinnat (Teema 3)

- huomion kiinnittyminen ennen ja nyt
- musiikin monipuolisuus
- ei sanoja
- rauhallinen musiikki

Tulkinta:

Terapiaopinnot herättivät myös ajattelemaan musiikkivalintojen merkitystä opetuksessa. Vaikka se oli huomioitu jo ennenkin, on nyt kiinnitetty huomio nimenomaan musiikkivalinnan vaikutukseen oppilaissa. Koska opettaja ei voinut uuden ryhmän kohdalla aavistaa, miten musiikki heihin vaikuttaisi, oli opettajan lähestyttävä aiheita kuulostellen. Haastateltavat kertoivatkin käyttävänsä muun muassa rauhallista musiikkia sekä sanatonta musiikkia. Eräs haastateltavista totesi kiinnittävänsä huomiota myös siihen, että tarjolla olisi kaikenlaista musiikkia.

Koko tutkimusprosessin ajan harjoitimme tutkijatriangulaatiota, tutkiessamme samaa ilmiötä ensin erikseen ja sitten yhdessä tarkastellen, pohtien ja argumentoiden. Vilkka, Saarela ja Eskola (2018, s. 168) toteavat, että tutkijatriangulaatiolla halutaan tarkentaa tulkintaa ja välttää ennakkoluulojen ja väärin tulkintojen tekemistä tutkimusprosessissa. Laajensimmekin toistemme näkökulmia ja keskustelemalla aiheesta onnistuimme nostamaan aineistosta enemmän asioita kuin ehkä yksin olisimme osanneet nostaa. Yhdessä pohtien ja tärkeimmät teemat löytäen pääsimme yhteiseen tulokseen.

Seuraavissa kappaleissa esittelemme analyysimme tulosta: sitä, miten eri tavoin musiikkikasvattajat kokivat musiikkiterapiaopintojen vaikuttaneen heihin ja heidän työtapoihinsa sekä miten terapeutista musiikkikasvatusta käytännössä toteutetaan.

5 Tulokset

Tässä kappaleessa esittelemme aineistoanalyysimme tuloksia ja vastauksia asettamiimme tutkimuskysymyksiin. Aineistosta esille nousseet tulokset jaamme kolmeen eri teemaan seuraavasti: **terapeuttisen musiikkikasvatuksen filosofia** (5.1), **terapeuttinen musiikkikasvattaja** (5.2) sekä **terapeuttiset harjoitteet musiikkikasvatuksessa** (5.3). Peilaamme tutkimusaineistosta koottuja teemoja tutkimuskysymyksiin ja pyrimme pysymään tutkijan positiossa antaen haastateltujen musiikkikasvattajien äänen tulla kuuluviin mahdollisimman aidosti ja jokaista sanaa kunnioittaen. Parityönä tehtävän pro gradu -tutkielman etu on siinä, että tutkijoita on kaksi, joten kykenemme pohtimaan yhdessä, mitä haastateltava on mahdollisissa epäselvissä kohdissa tarkoittanut. Näin voimme ymmärtää asioita laajemmin, asettaa painoarvoa eri näkökulmille ja nostaa aineistosta monipuolisemmin esille asioita, joita yksin tutkivana olisi voinut jäädä sivuun. Tutkijatriangulaatio lisää tulosten tulkinnan luotettavuutta, mutta suuria yleistyksiä pienen otannan vuoksi tästä tutkimuksesta ei voi tehdä. Teemojen välillä vallitsee horisontaalinen järjestys, eli jokainen teema on tasa-arvoisessa suhteessa toisiinsa, eikä kategorioita aseteta järjestykseen ajallisesti tai muulla määrittävällä tavalla.

5.1 Terapeuttisen musiikkikasvatuksen filosofia

Terapeuttisen musiikkikasvattajan filosofinen pohja tuntui olevan jossain esteettisen- ja praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian välimaastossa. Filosofioista ei puhuttu nimillä, mutta ne tunnuttiin erottavan toisistaan nimenomaan pohtimalla musiikin funktiota opetuksessa: siinä, onko musiikki opetuksessa enemmän itseisarvo vai väline. Omia filosofisia ajatuksia ja näkökulmaa tunnuttiin jopa vähän jännittävän, jos ne erosivat vallalla olevista ajatuksista.

“Ja mä huomaan et mulla on se erilainen ote musiikin opetukseen kuin valtamusiikinopettajilla. Mä koen musiikin tietyllä tavalla alisteiseksi, joka hyödyntää kaikkia aineita, mutta ymmärrän musiikin itseisarvonkin, mutta en laita sitä niin isolle jalustalle peruskoulussa kuin yleisesti musiikinopettajien piireissä tehdään. Tätä en välttämättä uskalla sanoa musiikinopettajien läsnäollessa tai koulutuksessa. Mä koen, että musiikki on tietyllä tavalla alisteinen ja sitä kautta pystytään sitä koko juttua hyödyntämään musiikin avulla.” (Bella)

Haastateltavat nostivat opetuksensa keskiöön on siis musiikin aseman oppijan elämässä, eikä niinkään musiikin arvoa ja merkitystä. Musiikin itseisarvo ja merkitys siis kyllä tunnustetaan ja musiikkikasvattajan koulutuksen kerrottiin siihen nojautuneen, mutta kentällä musiikinopetuksen fokus nähtiin nimenomaan oppilaassa itsessään ja musiikin roolissa hänen henkilökohtaisen kehityksensä tukena. Osittain ajatus nojautuu siis praksiaalisena musiikkifilosofian puolelle: musiikki itsessään on väline ja musiikillinen toiminta on keskiössä. Oppilas nähtiin myös aktiivisessa roolissa prosessissa. Opetuksen ja kasvatuksen mainittiin tapahtuvan musiikin avulla tai musiikin kautta. Musiikki siis saatettiin nähdä välineellisessä tai itseisarvoisessa merkityksessä riippuen ryhmän tarpeista, taitotasosta ja iästä.

“Kyllä se [musiikki] aika pitkälle varmaan on välinearvo. Sen kautta mä opetan muita juttuja. Mä aattelen näin, että mä tulin mukalta ja mukalla opetetaan tällaista itseisarvoista musiikkikasvatusta aika pitkälti, niin sitten ku mä tulin tänne todelliseen elämään niin mä huomasin, että ei se toimi, kun ei he osaa, tässä on tämmösiä taitoja mitä he eivät osaa. Mun täytyy opettaa, miten toimitaan musiikissa. Sit monen ryhmän kanssa se jää välinetasolle, mutta toisten kanssa se lähtee myös siihen itseisarvoon. Mä nään sen, että mä opetan heille taitoja, että se vois olla itseisarvoista.” (Cecilia)

“Jossain siinä välimaastossa. Nyt esimerkiksi vitosten kanssa tutustumme Euroopan musiikkiin ja siinä musiikki on siinä mielessä itseisarvo, että me oikeasti halutaan oppia eri maiden musiikkikulttuurista ja me halutaan saada se haltuun. Mutta sitten vaikkapa kolmosten tai kakkosten kanssa kyllä se on enemmän se välinearvo, että me opitaan tekemään yhdessä, soittamaan yhdessä, että se musiikillinen tekeminen on se meidän itseisarvo ja se musiikki itsessään on se väline, jonka kanssa me sit päästään niihin taitoihin. Mun mielestä se korostuu et mitä pienempiä lapset on, sitä enemmän se on välinepäästä tekemään yhdessä ja harjoittelemaan yhdessä tekemisen taitoja, kuuntelemista ryhmässä ja toisen kunnioittamista ja auttamista. Sitten isompien kanssa se tietopuoli ja se musiikki itsessään on suuremmissa merkityksessä.” (Anna)

“Varsinkin just noiden pienempien kanssa se on just nimenomaan se väline, että sen kans rauhoitutaan ja opitaan olemaan.” (Anna)

“Opetussuunnitelman alussa olevat tavoitteet on joskus jopa... ne on musiikin avulla mulla esillä.” (Bella)

Ajatus musiikin arvosta tuntui kumpuavan jo opinnoista, mikä vei haastateltavat pohtimaan musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian koulutusten eroja. Musiikkiterapiassa korostettiin musiikin välineellisyyttä ja musiikkikasvattajan koulutus nähtiin itseisarvoisen musiikin arvon korostajana. Musiikkikasvatuksessa fokuksessa oli opettaja itse ja tämän taidot, mutta terapiaopinnot nostivat kohteen – terapiassa potilaan, opetuksessa oppilaan – keskipisteeksi. Tämä koettiin ainutlaatuiseksi oivallukseksi, joka poiki kentällä monia onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä. Musiikkikasvatuksen opintojen koettiin myös jättävän paljon aukkoja ryhmänhallinnan ja oppilaan kohtaamisen suhteen. Musiikkikasvatuksessa lähtökohtana tuntui olevan se, että oppilaat kyllä oppivat ja osaavat, mutta taitoja hallita ryhmää, jossa taitotaso eroaa niinkin paljon, kuin se kentällä eroaa, ei tarjottu. Musiikkikasvatus antoikin siis välineitä musisointiin, mutta vasta musiikkiterapian opinnoissa herättiin ajatukseen siitä, miksi musiikkia on tärkeää opettaa ja miten mukauttaa musiikillista toimintaa eri haasteita ja vaikeuksia huomioiden. Terapiaopinnot tarjosivat siis taitoja kohdata oppilaat ja ryhmät.

“Musiikkikasvatuksen koulutuksesta mä oon saanu niitä välineitä, sitä välinehallintaa.” (Daniela)

“Jos mä mietin just musiikkikasvatuksen opintoja itsessään, niin se on kuitenkin aika semmoista soittimet edellä menemistä, eikä ehkä niinkään, että miksi on tärkeää vetää musiikintunneilla semmosia juttuja, että yksi on kapellimestari ja muut seuraavat. Mitä asioita se ehkä kehittää versus se, että me soitetaan bändisoittimia yhdessä. Että mitä eri puolia se tuo siihen musiikintuntiin. Plus se vie aika paljon aikaa, että se oikeesti onnistuu. Niin onnistumisen kokemusten määrää ilman niitä musiikkiterapiaopintoja ei osais samalla tavalla aatella vaan olis ehkä vielä ops orientoituneempi siinä mielessä, että sitten vaan suorittais niitä laatikoita siitä OPS:sta aikalailta suoremmin.” (Anna)

“Mä oon vähitellen oppinu soveltaan näitä juttuja omaan opetukseen. Mulle aina isoin kysymys on ollut se, miten mä saan ryhmät toimimaan, koska sitä ei opetettu musiikkikasvatuksessa. No ehkä joku sano, että mun täytyy tehdä hyvät

laput, niinku nää komppilaput, jos ne on huonoja niin sitten oppilaat on joka puolella. Ja toinen mitä sanottiin oli, että pitää pitää kauheeta vauhtia koko ajan, ettei ne rupea riehumaan. Mun mielestä nää ei oo ees kauheen hyviä neuvoja.” (Cecilia)

“Ne [musiikkikasvatuksen opinnot] lähti voimakkaasti siitä, että kaikki osaa. Ja sit kuitenkin, ku oli muutaman vuoden ollu siellä kentällä, mäki olin vuoden ollu siinä välissä erityiskoulussa erityisluokanopettajana sijaisena, et ku ei ne todellakaan osaa. Että ihan oikeasti ei vaan pysty. Niin mun mielestä on paljon tullu sieltä musaterapian puolelta semmoista lähestymistä kehollisuuteen ja tietyllä tavalla ryhmäyttämiseen. Siinä niin ku alkuvaiheessa. Että ne on tullu enemmän sieltä. Just vaikka joku rumpujen soitto, niin kyllä me lähdettiin suoraan Mukalla siitä, että tässä on rumpusetti ja sit ruvetaan soittaa. Eikä suinkaan sitä, että jos mulla on oppilas, jolla on kaks vasenta jalkaa ja kaks vasenta kättä, et miten mä häntä autan tässä asiassa. Että sellasta pedagogista osaamista, että kyllä se pitää kaivaa jostain muualta kuin niistä opinnoista. Kyllä ne on nimenomaan ollu ne musiikkiterapian puolelta.” (Anna)

Musiikkikasvatuksen koulutusta kritisoiinkin voimakkaasti siitä, ettei se kohdannut täysin kentällä kohdattujen haasteiden kanssa. Haastateltavat pohtivat musiikkiterapian roolia musiikkikasvatuksen opinnoissa. Olisiko se sitten erityismusiikkikasvatuksen tai musiikkiterapian nimellä, olisi erityislasten sekä ryhmänhallinnan suhteen vielä opittavaa.

“Ehdottomasti olisi hyvä edes yksi kurssi ymmärryksestä siitä, miten se musiikki vaikuttaa ihmiseen ja mitkä on ne syntymekanismit ja mitä tutkimustuloksia on, että mihin sillä on voitu vaikuttaa sillä musiikilla. Ja mitkä on ne lähestymistavat ja kuka hyötyy.” (Daniela)

“Mutta se [erityisesessä tuessa olevien oppilaiden] määrä on ihan valtava, niin sen takia se ois niin tärkeää, että se ymmärrys erityisiä tarpeita kohtaan olis laajempi ja niitä välineitä... kun sä et voi tehdä sitä silleen perinteisellä tavalla, että otetaan viisviivainen viivasto siihen eteen ja aletaan palluroita piirtämään ja miksei tämä mene? No ei se lapsi hahmota ollenkaan se on sille ihan hepreaa ja aika äkkiä se motivaatio kuolee. Se on semmonen minkä mä toivoisin hyvin suuresti kaikkien esimerkiksi tämmöisten teidän töiden kautta sen ymmärryksen

ja tarpeen, käsityksen siitä, ettei voi enää jatkaa vaan pakko muuttaa sitä koulutusta.” (Daniela)

Ajatus veikin musiikkikasvattajat pohtimaan myös sitä, mitä on hyvä taito ja missä arvossa teknisen osaamisen tulisi musiikkikasvatuksessa olla. Oppilaiden toiveissa musiikin tunneilla on ensisijaisesti soittaminen. Se alleviivaa musiikin teknisen osaamisen opettamisen ja harjoittelun tärkeyttä: oppilaat tarvitsevat taitoja, joilla esteettistä kokemusta voidaan tavoitella tai jotta kasvua musiikin avulla voi tapahtua. Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian käsitys “mestartiteoksista” tai hyvästä musiikista sotii hieman musiikkikasvattajien ajatusmalleja vastaan. Musiikillinen toiminta on kertomusten mukaan siis keskiössä, mutta sillä ei tavoitella esteettistä kokemusta tai täydellisyyttä, vaan se toimii yhtenä välineenä kohti musiikkikasvatuksen laajempaa funktiota ja päämäärää: kasvatusta. Daniela avasi ajatuksiaan aiheesta näin:

“Siellä on sellasia niin sanottuja helmiä, jotka pystyy siihen [musiikin tuottaminen nautinnollisella tasolla] ja yllättäviäkin onnistumisia ja taitoja, mutta on hyvin iso joukko niitä, jotka ei pysty siihen. Ja sen takia sille musiikinopetukselle täytyy olla jokin muukin funktio. Jos me halutaan, että se on mielen hyvinvointia tukeva oppiaine, mikä musiikin pitäis minun mielestä olla kaikilla oppilaille, että sen pyrkimys on tukea sitä koulussa viihtymistä ja antaa onnistumisen elämyksiä ja sitä psyykkistä hyvinvointia, mielialaa kohottavaa, mihin se hyvin pitkälti menee siellä terapiamaailmassa.” (Daniela)

“Jos mietitään tämän päivän opetussuunnitelmaa, ei siellä kyllä kauhean paljon sanota mitä kaikkea sun pitäis teknisesti hallita sieltä musiikista. Siellä on kyllä paljon muita arvoja, joita korostetaan sisällöissä ja tavoitteissa. Se semmoinen tietyn soittimien tietyn tasoinen hallinta, sehän ei kuulu meidän perusopetuksen opetussuunnitelmaan musiikissa millään tavalla.” (Daniela)

“Ja jotenkin se soittaminen on oppilaille... kaikki lapset kaikki nuoret haluaa ensimmäisenä soittaa.” (Daniela)

Taidon merkitys vei opettajat luonnollisesti pohtimaan opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita musiikin osalta. Opetussuunnitelman nähtiin antavan valtavasti tilaa terapeuttisen musiikkikasvatuksen toteuttamiselle.

“Siis todellakin, siis mähän luen sitä OPS:aa niin väljästi, ku mä vaan haluan. Se on jännä, ku me ihmiset ollaan niin monitaitoisia tossa lukutaidossa, että yks lukee sieltä ihan selvästi että nokkahuilun soittokoe on kolmasluokkalaisilla ja vaikka minä kuin tavaan sitä OPS:aa niin minä en löydä sieltä mutta hän sen löytää. Toisaalta se on rikkaus, meillä kaikilla on erilaiset silmälasit millä me luetaan niitä ja OPS:n tekstejä. - - Koska OPS painottaa myös yksilöllistä räätälöintiä: pitää eriyttää, pitää ottaa yksilölliset tarpeet huomioon ihan jo yleisen tuenki oppilaan kohdalla. Niin jos me liian tiukkaan naulitaan ne tehtävät, mitkä kuuluu milläkin vuosiluokilla niin mehän itse itseltämme leikataan se eriyttämisen mahdollisuus ja semmonen väljyys pois, millä voitais vuosikohtaisesti ja oppilaskohtaisesti miettiä niitä toteutustapoja millä me sitä tehdään.” (Daniela)

“Kun niitä työtapoja ei oo kukaan mulle määritellyt ja toivon että siihen ei koskaan tässä ammatissa mennäkään. Et mä saan itse päättää millä mä niitä teen. Niin kyllä mä koen, että OPS antaa mulle siihen tilaa.” (Anna)

Daniela tiivistää jokaisen oppilaan yksityiskohtaisen tilanteen huomioimista ja siihen peilautuvan opetussuunnitelman tavoitteet seuraavasti:

“Pitäisi ymmärtää lasten ja nuorten lähtökohta siihen tilanteeseen ja sitten miettiä mitä se tarvii, mikä sitä hyödyttää, miten vois in omalla opetuksella tukea sen kiinnittymistä kouluun, tuottaa sille ees kerran viikossa hyvän fiiliksen, että vitsi mä onnistuin, mä osasin, joku kuunteli mua, mä sain tehdä semmosta mistä mulle tuli hyvä mieli. Ja miten siihen sais vielä semmosen ryhmässä tekemisen meiningin, ku sitähan se musiikki koulumaailmassa on. Semmonen tietynlainen arvopohdinta ja sit vasta lähtis peilaan niitä OPS:an tavoitteita, että miten nää tavoitteet suhteutuu tähän kun mulla on tämmönen tilanne täällä, oon tämmösessä koulussa töissä, mulla on tämmösiä oppilaita ja sit se semmonen sensitiivisyys, se kuuntelemisen ja kohtaamisen taito. Sä näkisit sen oppilaan sisälle, että mitä se tarvii.” (Daniela)

5.2 Terapeuttinen musiikkikasvattaja

Kaikki haastateltavat kokivat musiikkiterapiaopintojen vaikuttaneen erityisesti heihin itseensä musiikkikasvattajana sekä oman itsensä kasvuun myös ei-ammattillisessa mielessä. Syitä musiikkiterapiakoulutuksen aloittamiseen nähtiin erityisesti uusien, laajempien näkökulmien ja työkalujen etsimisessä omaan musiikinopetukseen. Musiikkiterapiaopintojen pariin oli yleisimmin hakeuduttu vuosien opettajantyön jälkeen, kun kaivattiin laajempia näkökulmia musiikkiin, opetusmetodeihin, kasvatukseen ja oppilaiden kohtaamiseen. Lisäksi haettiin lisää ymmärrystä siihen, miten musiikki vaikuttaa ihmiseen.

“Tarvin vähä niin ku uutta näkökulmaa tähän opettamiseen - - että ne vois antaa mulle työkaluja.” (Cecilia)

“Ymmärrystä ja laajempaa näkemystä musiikista. Että se ei ole vaan nuottikuvaa, soittimen hallintataittoa, puhdasta laulua, että aina pitäis pyrkiä harmoniaan, muoto pitäis olla selkeä. Vaan sillä musiikilla on meihin kaikkiin niin valtavan syvä vaikutus sinne meidän tunneivoihin, niin se ohittaa ton kognitiivisen aivokerroksen ihan suoraan, kun me vaan annetaan sen tehdä niin.” (Daniela)

Osa haastateltavista mainitsi syiksi myös lisääntyneet oppimisvaikeudet ja erityislasten kohtaamisen. He kokivat tarvitsevansa erityislasten kanssa työskentelyyn uudenlaista näkökulmaa ja vinkkejä uusien oppimistapojen luomiseen mahdollistaen näin mahdollisimman onnistuneen kokemuksen musiikintunneista jokaiselle oppilaalle. Haastateltavat kokivat olleensa jo ennen terapiaopintoja hyviä näkemään erilaisia tilanteita ja oppilaita, mutta terapiaopintojen jälkeen ymmärrys ja kyky havainnoida erilaisia kipukohtia ja tilanteita parani ennestään.

“Joo, koska en mä ennen, ku ne [terapiaopinnot] olin tehny, en mä kauheesti tällasia aatellut. Mä vaan aattelin et no hän ei nyt halua laulaa tai näin.” (Anna)

“Ymmärryksen lisääntyminen erilaisuutta kohtaan ja hyväksyminen. Sillon se auttaa mua myös opettajana – hyväksyn sen et mun ei tartte sitä välttämättä lähteä muuttamaan vaan elää sen kanssa.” (Bella)

“Ja sit se mikä on et mä oon nyt huomannu semmosia oppilaita, joita itse opettaa ja tietää et niillä on vähän ehkä hankalaa kotona tai muuta, niin musiikin tunnit

on ne missä menee aina aikalaille penkin alle. Et se varsinkin, ku kuunnellaan niin ne menee jotenkin liian et ei pysty, ei pysty olemaan paikallaan ja sit ku sitä on harjoiteltu ja muuta niin se ei vaan onnistu. Et monellahan se on semmonen et muutaman harjoittelukerran jälkeen miten ollaan, ku kuunnellaan, mitä teen, mihin laitan kädet. Se helpottaa tälleen niin sanottua normilasta. Mut sit semmonen kenellä on oikeesti siellä jotakin vähän niin ku syvemmällä niin... ei pysty.” (Anna)

“Tietyllä tavalla mä oon ollu kauheen hyvä näkemään tilanteita jo aikaisemmin ja erilaisuutta ja tällaista. Ja sitten terapiaopintojen kautta mä sain sitä vielä enemmän.” (Cecilia)

“Koska semmosen lapsen prässääminen, että ’kyllä sinäkin osallistut, tässä on nää rytmikapulat’, niin se ei tuota mitään muuta, ku et luultavasti kapulat lentää. Eli sitä ymmärrystä just vähän. Koska sitä ymmärrystä mun mielestä itsessään musiikkikasvatus just ei tuo.” (Anna)

Ymmärrys siitä, mitä musiikinopetus oikeasti on sekä terapiaopintojen aikana käyty oma henkilökohtainen matka itseensä vaikutti haastateltaviin syvästi avartaen samalla heidän omaa musiikillista näkemystään. Myös sallivuus erilaisia musiikkityylejä kohtaan kasvoi ja avartui.

“Sit mä rupesin kerran itkemään koska se ei niinku se siellä luennolla, ja se oli hyvä se luennoitsija, että se niinku tarttu siihen, että miks sä itket? Ku se oli mulle niinku puukolla rintaan, ja mä rupesin miettimään et miks mua itketti. Mä oon siis klassisen... mä oon siis viulisti. Klassinen musiikki on mun juttu. Ja ei mikään... mä oon ehkä elämässäni viis kevyemmän musiikin levyä ostanut, että... Nii et. Hän sitten tarttu siihen et miks mua rupes itkettämään ja näin, ja joo. Se tuntu niinku, et multa avautu niinku se mun ymmärrys muunkinlaista musiikkia kohtaan, ku sitä omaa klassista.” (Bella)

“Paljonkin vaikuttanut ihan muutenkin kasvattajana ja erityiskasvattajana, koska muutenkin siinä terapiaprosessin yks iso helmi on se, että siihen kuuluu oma terapia. Elikä kolmevuotinen minun henkilökohtainen matka itseeni, se on ryhmäterapiamuotoinen, mikä pitäis joka ikisen kasvattajan kokea. Työstää oman itsensä kans. Että sä voit toista ihmistä auttaa ja tukea niin sun täytyy tuntea ensin itsesi ja tunnistaa omat heikkoudet ja vahvuudet ja ne keinot mitkä

auttaa mua, jotta mä voin tunnistaa toisessa ihmisessä ne keinot, joilla mä voisin auttaa sitä toista ihmistä. Se on se ensimmäinen asia, joka on mullistava asia siinä terapiakoulutuksessa.” (Daniela)

“On ollu joo sellanen tärkeä se, että ne on tehnyt ja se on avartanu hirveästi sitä mitä musiikinopetus oikeasti on. Mun mielestä. Että se on tuonu siihen useamman näkökulman, että se ei oo vaan se, että me tehdään tätä koska me halutaan nyt oppia soittamaan rumpuja tai koska me halutaan oppia soittamaan kolme sointua kitaralla vaan et siinä on joku muukin aspekti. Ja myöskin ymmärrykseen siitä, mitä sitten kun jos se ei onnistukaan, niin sekin on semmonen tosi iso juttu minkä se on tuonu.” (Anna)

“Sallivuu musiikkia kohtaan on lisääntynyt hurjasti.” (Daniela)

Musiikkikasvattajat tunnistivat ajatusmallien muutoksien lisäksi muutosta konkreettisesti omassa opettajuudessaan. Kun musiikkikasvatuksen opintojen koettiin keskittyvän opettajaan itseensä, vei terapiaopinnot opetuksenkin fokuksen oppilaaseen ja tämän tarpeisiin. Moni haastateltavista käyttikin termiä *kuulosteleva* kuvaillessaan itseään terapeuttisena musiikkikasvattajana. Tunneilla opettaja tunsivat olevansa nyt enemmän kuulosteleva, läsnä, kohtaavansa oppilaat ja pyrkivänsä palvelemaan oppilaiden kasvua, haasteita ja tarpeita myös musiikin tunneilla. Terapiaopintojen kuvailtiin muuttaneen myös musiikkikasvattajaa itseään ja itseään opettajat kuvailivat seuraavin termein: *kiltti, hymyilevä, armollinen ja lämmin*. Opettajien itsetuntemus tuntui myös lisääntyvän terapiaopintojen myötä.

”Mä oon sanonu mun opiskelijoille, että oo oma itsesi, ole se mikä sä oot. Kyllä sä pärjää. - - Sä pärjää, ku oot oma itses ja vahvistat niitä omia vahvuuksiasi. Et ehkä semmonen terapeutin ote itsekin on tullut opettajana: Kun ohjaa niitä opiskelijoita, että ole oma itsesi, niin samalla puhun itselleni.” (Bella)

“[opinnot on] Laajentanut ymmärrystä, tehnyt musta entistäkin kiltimmän, ehkä vielä... lämpö. Yrittää olla mahdollisimman lämmin ja hymyilevä.” (Bella)

“Oppilaan kohtaaminen ja oppilaan tuntemus ja sellanen lämmöllä kohtaaminen kaikkia kohtaan. Mieluummin on liian kiltti ku liian ankara. Ja sitten että kuuntelee enemmän, ku puhuu itse. Kysyy oppilaan vointia, tervehtii silmiin katsomalla.” (Bella)

“Se on niin ku se suurin tehtävä sen sietämisen kans, että mä jaksan hymyillä ja olla aivan yhtä innostava ja kannustava sillä ensimmäisellä ja toisella ja viidennellä kerralla. Siitä päästäänkin siihen kannustavuuteen ja positiiviseen asenteeseen, joka opettajalla täytyy olla.” (Daniela)

“Mä aattelen sen niin, että se oma terapia-ammatti siinä rinnalla antaa tietynlaista armollisuutta, että no nyt meni näin, että seuraavalla kerralla menee näin eikä kukaan kuollu ja joku jopa välillä hymyilikin, että sehän meni ihan hyvin! Tietynlainen rentous, se on semmonen, koska kaikki se mitä sä itsestäs välität, se voi olla oppilaalle sellanen, että hän ottaa sen ja peilaa sen sun tunteen ja sun olemuksen siitä ja voi saada itsekin sitä omaa rentoutta siihen hänen tunnilla oloonsa, koska joillekin ne musiikin tunnit voi olla ihan hirveitä.” (Daniela)

Kuormittavuus ja ryhmänhallinta herättivät haastateltavissa myös pohdintaa. Pilottitutkimuksesta (liite 1) esiin nousi erään haastateltavan ajatukset siitä, että terapeuttisesti ja kuulostelevasti orientoitumalla ryhmänhallinnan kanssa tuli ongelmia. Kasvattaja koki joutuvansa palaamaan heti takaisin “jämpiksi musiikkikasvattajaksi” ja ottamaan ryhmän haltuun eri tavoin.

“Mulla pitää olla johtajuus siinä tilanteessa, että täähän menee aivan pitkin seiniä tää homma. - - Nyt kun on menny vuosia, mun johtajuus on pikkusen taas uudessa vaiheessa, että mä otan taas enemmän tämmöistä kuulostelemista mukaan opettamiseen.” (Cecilia)

Herätellessämme aiheesta keskustelua nyt, olivat haastateltavat enemmän sitä mieltä, että terapeuttinen orientoituminen on nimenomaan tuonut työhön mielekkyyttä ja helpotusta. Sekä itseään kohtaan lisääntynyt armollisuus että työn käytännön toteutuksessa koettu helpotus kuuluivat haastateltavien vastauksissa. Samalla kun herkistyi tunnistamaan erilaisia haasteita ja tarpeita oppilaissa, oli opetusta helpompaa mukauttaa jatkossa ryhmän ja yksilön tarpeita huomioiden. Päättä ei pitänyt hakata seinään enää joka päivä, vaan opettaja osasi olla armollinen itselleen etsiessään tietylle ryhmälle ja yksilölle sopivia toimintamalleja.

“No mä en koe et se [terapeuttinen ote] rasittaa mua, vaan mä jotenkin aattelen - - että alakoulussa ku opettaja opettaa niin pääasiassa opettaja kasvattaa. - - Se vaan syventää sitä oppilaan tuntemusta. - - Mutta mä en koe, että se

kuormittais mua, vaan se nimenomaan tuo niitä työkaluja että se olis helpompaa, ettei tarvi joka päivä lyödä päätä seinään siellä.” (Anna)

“Päinvastoin ehkä tietynlaista armollisuutta sitä kohtaan, kun mä oon ollut hirveän perfektionisti ja pedantti omassa työssäni, jotenkin olen vahva strukturoija ja ennakoija, mikä ei terapiatyössäkään oo ollenkaan huono juttu, mutta semmoinen tietynlainen hetkeen tarttuminen on se sana, jota mä tässä tavoittelin! Että sä huomaat ne pienet asiat, jotka voiski viedä sitä opetusta parempaan suuntaan sillä kerralla.” (Daniela)

“Mä oon päinvastoin saanut voimia. Se antaa mulle... mulla on niinku aina ollu selkeä struktuuri – kun on näin monta vuotta tehnyt töitä niin tietty se on siitakin ehkä tullut – johon voi nojata ja turvata. Sen puitteissa voi olla se terapeutin ote. - - Struktuuri on ollut aikaisemmin jo, musiikkiterapia on antanut lihaa sen luiden ympärille.” (Bella)

“Sellanen liiallinen piiskurointi niin ku me opettajatki itseämme kohtaan, niin sellaisesta pitäis päästä pois. Että kyllä opettajaki saa nauttia ja kokea hyvää mieltä niistä tunneista, että jos nyt vähän hälinää on siellä niin vois miettiä että miksi se mua ärsyttää, oonko mä nukkunu huonosti, miksi mä en kestä tätä. - - Mä aattelen, että se kuormittavuus suurimmaksi osaksi on kiinni minusta itsestä, että miten mä näihin asioihin suhtaudun. Toki on joitakin ulkoisia tekijöitä, jotka siihen vaikuttaa. Mutta itse voi vaikuttaa siihen hyvin paljon.” (Daniela)

Kokemukset työn kuormittavuudesta terapeutin otteen ja ajattelutavan lisääntyessä, koettiin rinnalle löytyneen itsetuntemuksen merkitys. Kokonaisvaltainen itsetuntemus lisäsi työssä jaksamista ja palautumista.

“Itsetuntemus on tosi tärkeä. Sun täytyy tuntea sun itses, mikä sulle toimii ja sillon sun on helpompi heittäytyä sun opetustyöhön, ku se on.. ei oo itseäs vastaan. Et sä voit tehdä omalla persoonallasi ilman että sä siitä liikaa rasitut ja pitää palautua.” (Bella)

Lapsen kasvun tukemisessa musiikilla nähtiin selkeä rooli. Musiikin kautta käsiteltiin jokapäiväisessä elämässä tarvittavia taitoja ja pystyttiin havaitsemaan oppimisen ongelmia.

Yksi esimerkki tästä on rumpujen soittamisen yhteys oppimisvaikeuksiin. Eri opettajat tunnustivat huomanneensa yhteyden rumpujen soiton haasteissa muihin oppimisvaikeuksiin.

“Siellä musatunnilla on niitä lapsia keille matikka on vaikeeta ja äikkä on vaikeeta, mutta sitten ne saattaa olla musassa tosi orientoituneita. Ei ne välttämättä sielläkään mitään ihan timantteja ole, mutta ne on hirveän kovia yrittämään ja tsemppaamaan. Niin sitten sen positiivisen boostin kautta sen lapsen tukeminen niissä muissa kouluaineissa. Matikkaboostia me otetaan aina siinä kohtaa, kun mä vedän joskus tällasia teoriapläjäyksiä, niin sit siinä kohtaa mä oon silleen että kuinka moni osaa laskea kahdeksaan tai kuinka moni osaa laskea neljään. Mä oon sitten niin, että nyt me pärjätään oikeastaan alakoulun teoriaopinnot näillä. Myöskin se, että pystyy jotenkin tuomaan sellasta positiivista siihen, että miten nämä asiat linkittyy toisiinsa. Että pystyy tukemaan just sitä, että hei jos sä osaat matikassa murtoluvut niin sä osaat nääki. Ja toisinpäin. Et täähän on ihan simppeleijuttu.” (Anna)

“He soitti rumpuja, oli rummunsoittoa, ja heti sen jälkeen oli opettajankokous, jossa käytiin läpi oppilaiden oppimisvaikeuksia niin mä olin huomannu siinä rumpujen soitossa että ne on ne samat tyypit aika pitkälti, joilla on niitä vaikeuksia koordinaatiossa ja rytmitunnossa ja ne on ne samat tyypit keillä on niitä oppimisvaikeuksia. - - Mutta se oli silleen mielenkiintoista, että mä huomasin hirveen nopeasti ne vaikeudet mitä tietyillä oppilailla oli niin ku olla ryhmätilanteessa, kuunnella toisia, liittyä yhteiseen rytmiin ja nämä samat ongelmat mitkä myös näky muilla alueilla.” (Cecilia)

“Se helpottaa hirveästi kun juttelee vaikka sen luokanopettajan kanssa, että hei sillä on kirjottaminen tosi vaikeeta. Silloin siihen pystyy kiinnittämään erityistä huomiota, että harjoitellaan hei oikeasti tää nokkahuiluasias kunnolla. Tai se että kun mä pyydän, että kitaraotteet ja muut otetaan kunnolla, koska se tukee sitä motoriikan kehitystä, joka näkyy just vaikka kirjottamisessa tai muussa. Ne on ainakin semmosia mitä mä koen mitä mä pystyn sen musiikkikasvatuksen kautta tuomaan.” (Anna)

“Mä oon hirveen paljon koulussa kiinnittänyt huomiota ku omillakin luokilla on ollu lapsia joilla on ollu tosi graaveja oppimisen pulmia, niin miten rumpujen

soitto on aivan järjettömän vaikeaa. Sit ei voi mennä niin ku mopolla moottoritielle. Että jos se lukeminen on jo vaikeeta, niin mä en voi vaatia ikään kuin et se rumpujen soitto pitäis silti sit sujua, et tässä ei tartte lukee. Vaan että miten syvästi ne kaikki asiat on yhteydessä toisiinsa.” (Anna)

“Kun me tehdään tässä asioita nyt hyvin niin teillä on hyötyä niistä muissa aineissa ja elämässä. Mä nään että se palvelee ihan koko koulua ja yhteiskuntaa se mitä me täällä tehdään.” (Cecilia)

Erilaisten, kuten lukivaikeuden ja motorisen työskentelyn haasteiden kohtaaminen koettiin myös musiikinopettajan tehtäväksi. Varsinkin siksi, että haasteita opittiin terapiaopintojen myötä havaitsemaan paremmin, oli opettajien mielestä tärkeää, että myös musiikinopettajalle tarjottaisi keinoja niiden kohtaamiseen ja lapsen tukemiseen niiden suhteen.

“Motorisen työskentelyn ja tällöisen niinku kanssa tehtiin siellä musaterapiassa paljon ja harjoiteltiin, millä voidaan helpottaa sitä kehon keskiviivan ylittämistä, jotta esimerkiksi se rumpujen soittaminen on helpompaa. Niin semmoisia mä kyllä käytän jonkun verran.” (Anna)

“Mutta esimerkiksi tällöisten ihan vaikka lukipulmaisten, motorisesti heikkojen lasten tukeminen musiikissa ja musiikin avulla, että miten niitä voi sinne just lämpäleikeiksi ja muiksi ujuttaa. - - Niin mun mielestä ne ois hirvittävän hyviä ja että sulla ois semmosia keinoja, että kun sulla on se ryhmä, jossa oikeasti puolet ei vaan pysty. Ja se on siis ihan todellisuus tän hetken musiikintunneilla.” (Anna)

5.3 Terapeuttiset harjoitteet musiikkikasvatuksessa

Eräitä terapiaopintojen ja tämänkin tutkimuksen sivutuotteita ovat terapeuttiset menetelmät ja niiden hyödyntäminen musiikkikasvatustyössä. Kaikki haastateltavamme tunnustivat ottaneensa jotain toimintamalleja tai suoria harjoitteita mukaan opetukseensa. Näillä musiikinopetusta pyrittiin mukauttamaan eri ryhmille ja eri yksilöllisille haasteille toimivammiksi. Yhtenä selkeänä käytännössä näkyvänä asiana opettajat mainitsivat oman tietoisuuden kehityksen, jota avattiin jo yllä opettajan kehitystä koskevassa luvussa (5.1). Käytännössä tämä siis näkyi siinä, että kun oli tietoisempi musiikin mahdollisista vaikutuksista, oli silmää sille, minkä tehtävän aika milloinkin on. Musiikintuntien käytännön keskiöön

nostettiin kohtaaminen, keskustelu ja kuunteleminen. Erilaisilla nonverbaalisilla aloituksilla ja yhteisillä virityksillä oppilaat kohdattiin ryhmänä ja oppilaita ohjattiin kohtaamaan toinen toisensa. Kun erilaisia tilanteita, käyttäytymismalleja, ryhmiä ja yksilöitä opittiin terapiaopintojen kautta tunnistamaan ja musiikin terapeuttinen vaikutus tiedostettiin, pystyi opettaja kokemuksensa mukaan mukauttamaan opetustaan juuri tuon yksilön tai ryhmän tarpeita ajatellen.

“Ymmärrys siitä että milloin on minkäkin aika, on se tärkein juttu. Että milloin on aika käyttää sitä kaavaa, se on joskus hyvin eheyttävä ja rakentava varsinkin jos elämä on muuten kauhean kaaoksellista ja myllerrystä. Ja taas kun on hyvä hetki niin luovuuden pitäis antaa nousta sieltä ja päästää se sisäinen minä valloilleen.” (Daniela)

“Tavallaan sit pyrkii enemmän just ehkä semmoisten käytännön pedagogisten ratkaisujen kautta sumplaamaan sitä ja mitä tavallaan missäkin tehdään.” (Anna)

“Nyt ehkä helpommin löytää niitä syy-yhteyksiä sieltä ja jos mä luulen että, se paljon mainitsemani kuuntelukasvatus, niin se työ mulla olis esimerkiksi hyvin paljon kapea-alaisempaa, jos niitä musiikkiterapiaopintoja ei olis käyny. Että sitten se ois puhtaasti niinku tietopohjasta: me kuuntelemme teoksia, koska haluamme tutustua näihin säveltäjiin ja näihin teoksiin. Sen sijaan, että me kuunneltais niitä teoksia siksi, että me halutaan kuulla niissä jotain muuta. Me halutaan, että niistä tulee meille mieleen jotakin tunteita tai me halutaan liikkua niitten tahdissa.” (Anna)

“Ja taas muistuu miks tällöinen juttu on kauhean tärkeä, että saa sen ihmisen virittäytymään ryhmään ja ryhmätyöskentelyyn, näkemään toisen ja kuuntelemaan toista ja ilmaisemaan itseään.” (Cecilia)

“Sitten on yks hirveän hyvä keino jippo siihen: että juttelee niille [oppilaille]! Ne on kauhean hyvin kertomaan niistä asioista kun niille antaa aikaa kertoa. Kysyy että hei mitä sää aattelet tästä musiikinopetuksesta, onko jotain mitä sä haluat tehdä tai jotain mitä et halua tehdä.” (Daniela)

Terapiaopinnot herättivät myös ajattelemaan musiikkivalintojen merkitystä opetuksessa. Vaikka se oli huomioitu jo ennenkin, on nyt kiinnitetty huomio nimenomaan musiikkivalinnan vaikutukseen oppilaissa. Koska opettaja ei voinut uuden ryhmän kohdalla aavistaa, miten musiikki heihin vaikuttaisi, oli opettajan lähestyttävä aiheita kuulostellen. Haastateltavat kertoivatkin käyttävänsä muun muassa rauhallista musiikkia sekä sanatonta musiikkia. Eräs haastateltavista totesi kiinnittävänsä huomiota myös siihen, että tarjolla olisi kaikenlaista musiikkia.

“Esimerkiksi se, että mä vedin siellä yhden ryhmän jutun ja sit sen session jälkeen luokanopettaja sano että miten toi ja toi oppilas pärjäs siinä ja mä sanoin et ei meillä ollu mitään ongelmaa. Niin “hänhän ei siedä kosketusta et häntä on niiku pahoinpidelty kotona”. Nii sit tavallaan se että mä teetin siellä semmosia et tervehdittiin ja käteltiin ja häntä ei olis saanu koskettaa ollenkaan. Et just tavallaan se että mikä on niinku se, ja sit kun siihen liittyy vielä se musiikki, niin jotenkin mä aattelin et se oli niin ku vielä pahempi se tilanne et ku se menee vähä ihon alle jo valmiiksi.” (Anna)

“Mä valitsen aina semmoisen, missä ei oo sanoja. Kyllä. Koska sillon ihan ensimmäiseksi sanottiin [terapiaopinnoissa], että älkää käyttäkö sellasia biisejä missä on sanoja koska oppilaat ajattelee niitä eikä keskity siihen musiikkiin itsessään.” (Anna)

“Mä oon aina kiinnittänyt [huomiota musiikkivalintoihin], mutta ehkä ymmärsin myös että niinku terapeutisessa mielessä on tärkeätä opilaalle, että on kaikenlaista musiikkia. Se ehkä se ymmärrys sitä kohtaan vahvistui. Käsitys vahvistui!” (Bella)

“Mä teen niin, että yleensä mä soitan rauhallista musiikkia, joskus vauhdikkaampaa, mut yleensä rauhallista.” (Cecilia)

Daniela nostaa esiin myös pohdintaa improvisaation roolista musiikkikasvatuksessa. Oman opintopolun ja kokemusten pohjalta musiikkikasvatuksen nähtiin sisältävän suhteellisen vähän improvisointia, kun taas musiikkiterapiassa musisoinnin lähtökohdat oli nimenomaan improvisaatiossa. Improvisaatio on päätynyt viimeisimpien opetussuunnitelmien sanavarastoon ja kentällä tunnettu Orff-pedagogiikka perustuu pitkälti erilaisiin improvisaatioharjoituksiin.

Silti se ei tunnu olevan ihan ensimmäisiä menetelmiä, joita musiikkikasvattajat kentällä toteuttavat.

“Ainakin mun näkökulmasta ja mun ajattelumallin mukaan improvisaatio on kaiken tekemisen lähtökohta. Sun ei tarvi tietää ees miten päin sitä soitinta soitetaan kun sä voit silti soittaa sitä soitinta. Just sen kaavamaisuuden rikkominen on se, jolla päästään siihen luovuuteen mahdollisimman nopeasti kiinni ja sitä kautta siihen aitoon itseilmaisuuun.” (Daniela)

“Improvisaatio ja luovuuden ilmaiseminen on käsi kädessä kulkevia asioita. Kaavasta ja opitusta kaavasta saa hirveästi nautintoa onnistuessaan mutta siinä on se riski, että jos sä et mee sen kaavan mukaan niin sä epäonnistut. - - Siellä terapiamaailmassa improvisaatio on hyvin vahvassa roolissa, että oikeastaan voi sanoa että ne suhdeluvut on ihan päinvastaiset. Musiikinopetuksessa kaavamaisuus on 90–95 % ja loppu improa, niin terapiassa ne on melkeen toisinpäin.” (Daniela)

Terapeuttinen ote näkyi musiikkikasvatuksessa myös erilaisten tavoitteiden asettelussa ja arvioinnissa. Tavoitteiden näkeminen lapsen kehityksen kannalta opetti mukauttamaan erilaisen osaamisen ja edistymisen huomioimista. Tavoitteita ei nähty mustavalkoisina ja tarkkoina, vaan ne olivat yksilöllisiä tai ryhmäkohtaisia. Arviointikaan ei perustunut absoluuttiseen taulukkoon, vaan tätä suhteutettiin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Musiikin kohdalla nämä tavoitteet eivät aina olleet pelkästään musiikillisia tavoitteita, vaan kehitys saattoi esiintyä yllättävissäkin asioissa.

“Tavoitteiden asettelua, että oppii sen, ettei oo vaan niin että joko sä osaat tai et osaa vaan voit harjoitella asioita ja harjoittelun kautta opit asioita.” (Cecilia)

“Sen rajan vetäminen siinä mikä on riittävän hyvä tekninen taito ja milloin me voidaan pistää se tavoite johonkin muuhun kuin tekniseen suoriutumiseen.” (Daniela)

“Mulla on ollu aikaisemmin oppilas jolla on ollu hyvin graavi lukemisen pulma... niin tavallaan se et se ei voi kuntoutuu silleen et no, nyt me ollaan harjoiteltu. Nyt sä osaat, nyt sä pystyt. Niin tavallaan se et silloin se näkyy, koko ajan silloin arvioidaan sitä, kuinka paljon hän sillä omallaan osaamisalueellaan

kehittyy ja ennen kaikkea se että kuinka paljon hän yrittää. Että siihen yrittämiseen ei se lukivaikeusasia välttämättä vaikuta. Että kyllähän sitä silti pystyy kokeilemaan, vaikka ei heti olis aivan täydellinen.” (Anna)

“Mulla on aika minimaalinen arvosana 5 mitä siihen tarvitsee tehdä. Ihan asento kitarassa, että pidät kitaraa oikein niin sä saat sen vitosen siitä. Pianossa se on, että sulla on kädet oikein, näitesti näin vähän kurvia tässä. Et jokainen pääsee läpi, jos vaan viitsii. Ja mä yritän tehdä semmosia harjoitteita että se aina , sen päälle spiraalimetodilla, et opitaan ensteks yks juttu ja se pitää osata että voidaan sit siirtyä seuraavaan ja seuraavaan. Ja pyritään pitämään mahdollisimman monia oppilaita mukana.” (Bella)

“Mutta, siinä samaan aikaan lupasin tälle yhdelle pojalle että kehun sinua ainakin kaksi kertaa tunnin aikana, koska nää tyypit on just niitä ketkä ei koskaan saa kehuja. Yks niistä alko laskemaan ja olin kehunut sitä kahdeksan kertaa. Että tämmöinen ymmärrys siihen, että se negatiivinen palaute ei auta, et monella kellä on tämmönen ryhmässä niin sitä pitää harjoitella.” (Cecilia)

“Et sä voi sitä muuttaa, mutta sä voit nähdä edistystä. Ja se edistys voi olla erilaista, ku mitä sä oot tottunut. Että edistys voi olla että esimerkiksi oppilas tervehtiessä katsoo sua silmiin, mitä se ei oo aikaisemmin tehny. Ja se on niinku mun mielestä sata kertaa tärkeempi edistys ku että se osaa nyt tän D-duurin kitaralla soittaa.” (Bella)

Käytännön harjoitteita, joita musiikkiterapian opinnot olivat opettajien menetelmälistaan tuoneet, oli paljon. Anna tarjosi konkreettisen esimerkin siitä, miten musiikista kirjoittamista voidaan käyttää kiinnittäen huomiota yksilön kehityksen tukeen:

“Ja samaten... no ennen kaikkea siinä kuuntelussa, nii siinä mä käytän - - tota... kirjoittamista. Että mä sanon että pistä ensimmäisenä kumi pois. Ja sitten ku musiikki lähtee nii lähde kirjoittamaan ja jos tulee virhe, niin vedä sana yli tai kirjota perään, mutta mitään ei saa kumittaa. - - Mutta sellasia lapsia ketkä pelkää virheitä ja jotka stressaa -- Niin ne on hirvittävän hyviä harjoituksia niille ja ne on just sellasia, mitä sieltä musaterapiasta on tullut käyttöön kyllä.” (Anna)

Erilaiset musiikkimaalauksen ja musiikkipiirtämisen muodot tulivat esiin monilla opettajilla. Myös muut struktuurin ja visuaalisuuden apukeinot, kuten pianokampa, liikennevalot ja kuvionuotit oli otettu mukaan opetukseen. Kuvionuottien ja nelikielisen kitaran kerrottiin toimivan hyvänä väylänä suoraan tekemiseen. Kuvionuotteja moni tunnustikin käyttävänsä ja nelikielinen kitara löytyi pariltakin opettajalta käytöstään. Nelikielinen kitara on resonanin perustajan Kaarlo Uusitalon kehittelemä tapa soveltaa kitaran soittoa niille, joille tavallisen kuusikielisen kitaran soitto olisi muutoin haastavaa. Nelikielinen kitara perustuu avoimeen kvinttiviristykseen, jonka ansiosta sointu voidaan soittaa yhdellä sormella kaikki kielet pohjaan painaen. Näiden lisäksi yhteissoiton ja bändisoiton suhteen mainittiin toimintamalliksi bändikaruselli, jossa kappale itsessään on yksinkertainen, mutta jokaisessa soittimessa kiertäviä oppilaita oli helppo eriyttää eri suuntiin. Tämäkin on esimerkki toimintamallista, jossa päästään nopeasti tekemisen makuun.

“Se nelikielinen sähkökitara on myös tosi kiva. Sillä ne pääsee soittamaan ilman sitä hienomotoriikkaa kunnon rokkia.” (Cecilia)

“Eli meillä on kuvionuotit vahvasti käytössä, se on se ensimmäinen kanava että mahdollisimman nopeesti tekemään jotain semmosta, josta tulee aidosti hyvä olo.” (Daniela)

“Sit sellainen bändikaruselli -ajattelu on mulla edelleenkin vallitseva. Eli vuorotellen soitetaan niitä soittimia kiertämällä, soitetaan yhden ja kahden soinnun eli yhden ja kahden värin biisejä. Ja siinä on hirveän helppo eriyttää.” (Daniela)

Erilaiset kuuntelutehtävät mainittiin poikkeuksetta musiikkiterapian tuomina käytänteinä ja niiden kerrottiin monessa puheenvuorossa korostuneen musiikkiterapian opintojen aikana. Eräänä esimerkkinä visuaalisten tehtävien rinnalla kuuntelemisen tueksi tarjottiin käsinukkea. Oppilailla oli etukäteen säännöt siihen, mitä nukan kanssa saa tehdä ja mitä ei. Nukke toimi tapana purkaa levottomuutta ja keskittää fokus kuuntelemiseen. Kuuntelutehtävissä oppilaita ohjattiin erilaisten asioiden huomioimiseen ja niiden kuvaamiseen taas uusin tavoin: liikkein, kirjoitelmin ja maalauksin.

“Harjoitutan aika paljon sitä tota just vaikka kuuntelemista siitä vaikka, että miksi ihmiset voivat kuunnella musiikkia. Sitä harjoitellaan paljon ja mä kiinnitän hirveen helposti huomiota niihin lapsiin, jotka esimerkiksi kun sanoo

että nyt voit piirtää musiikista mitä tulee mieleen... ja me tehdään monesti sellanen et jaetaan paperi neljään osaan, ekaan voit piirtää vaan tyyliin värejä, ja seuraavaan muotoja ja sit se kolmas kuva voi vasta esittää jotain. Vähän niin ku harjoitellaan sitä... niin voi olla lapsia jotka ei pysty yhteenkään ruutuun piirtää mitään. Niin tulee itselle aina se olo et tää ei ehkä voi olla vaan se et hänen on niinku vaikea, vaikea jotenkin niinku... et onko ne pätkät vaan niin huonoja, että hän ei siksi keksi niistä mitään. Vaan et se on jossain vähän syvemmällä se tilanne.” (Anna)

Cecilia tarjosi myös esimerkin käyttämästään ajatusmallista, jossa pää- ja sivuroolit vaihtuvat. Eri roolien vaihtumista harjoitellaan, jotta oppilaat oppivat kuuntelemaan ja havainnoimaan muitakin luokkahuoneen oppilaita. Roolien vaihtumista kuvailtiin hyödylliseksi myös sen kannalta, että oppilaat saavat turvallisessa ympäristössä astua pois mukavuusalueeltaan ja jokainen pääsee kokeilemaan pää- ja sivurooleja juuri sen verran, kuin itsestä tuntuu hyvältä.

“Me tehdään erilaisia lämmitysliiketaputuksia ja tämmöisiä. Sit ku me ollaan tehty pari viikkoa tätä, mä annan oppilaiden johtaa toisiaan ja he saa keksiä omia liikkeitään ja he saa itse päättää mitä liikkeitä ja kuinka kauan he johtaa. He saa omalla katseellaan lähettää sen eteenpäin. Kun me ollaan harjoiteltu tätä niin tää on kyllä ihan hirveen hyvä taito! He rauhoittuu siinä, pulssi hidastuu, he saa ilmaista itseään kehollisesti, he näkevät toisensa, minä näen heidät, ei tarvitse aina huutaa että tulee nähdyksi.” (Cecilia)

“Mä nään että me tehdään just noita juttuja [tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua]. Että miten toimia ryhmässä ja mä puhun paljon siitä, että joku on aina pääroolissa ja toiset sivuroolissa ja sit vaihdetaan, et he oppii ajattelemaan että mä en voi olla tässä roolissa koko aikaa, että meitä on täällä muitakin. Me tehdään paljon sellasia harjoituksia paljon, esimerkiksi se alun viritys. He ketkä on paljon pääroolissa saa harjoitella sitä et oikeasti kuuntelee toisia ja he ketkä ei koskaan ole pääroolissa joutuu vähän harjoittelemaan sitä, pienen hetken olet pääroolissa mutta saat itse päättää kuinka kauan. - - Nää on tämmöisiä... myös sit se että kestää sen et joku johtaa sua. Koska sä työelämässä tuut johdetuksi, useimmiten sä et ole johtaja heti aluksi. Mun mielestä hirveän paljon tällasia asioita tulee tässä mukaan. Ja mä sanon oppilaille että kun me tehdään tässä asioita nyt hyvin niin teillä on hyötyä niistä muissa aineissa ja elämässä. Mä

nään että se palvelee ihan koko koulua ja yhteiskuntaa se mitä me täällä tehdään.” (Cecilia)

Eri harjoitusten ja käytänteiden taustalla tuntui olevan yhteinen päämäärä: onnistumisen elämyksien tarjoaminen.

“Semmoinen varmuus, että kyllä mä noita [rumpuja] osaan soittaa ku mä vaan lyön niitä nii kyllä mä onnistun. Ja siihenhän meidän pitäis pyrkiä, että joka ikisen soittimen kohdalla oppilas kokis että tätä mä osaan soittaa mä tiiän että mä teen noin ja noin ja noin ja sitten mä osaan soittaa sitä.” (Daniela)

“Normitilanteessa jos meillä on bändisoittoa, mä pyrin jakamaan että mulla on vaikka viis kitaristia, viis basistia, viis rumpalia, ku meillä on luokkarumpuja ja näin. Koko ajan kun ne siellä pyörii, nii kyllä mä mietin mihin mä niitä oppilaita sijoitan niin että hän sais sen pienen oppimisen ja onnistumisen kokemuksen.” (Anna)

Opettajat tunnustivat myös, että kaikki terapian harjoitteet eivät automaattisesti sovellu koulumaailmaan. Sen sijaan opettajat pyrkivät kehittämään menetelmiään yksilöiden ja ryhmien tarpeiden perusteella ja valikoimaan sitä kautta toimivimmat käytänteet opetukseensa.

“Sit oli [musiikkiterapiassa] semmosta niinku kuuntelupiiri, jossa sai itse tuoda, jokainen sai itse vuorollaan tuoda kappaleen, sitten kaikki kuunteli sen ja keskusteltiin mitä tunteita se herätti ja sä sait itse, valitsija sai kertoa miksi valitsi tämän kappaleen... Mutta mä en oo sitä ottanu koulussa, en uskalla. Voi tulla liian tota henkilökohtaisia juttuja sieltä. Ja sitten kaverit saattaa kiusata tai näin.” (Bella)

6 Pohdinta

Tässä luvussa peilaamme aineiston tuloksia aiemmin esitettyyn teoriaan ja käytäntöön. Kokoamme ensin lyhyesti keskeisimmät tulokset ja viemme ne sitten teorian ja käytännön valoon omassa pohdinnassamme. Tätä kautta herättelemme myös ajatuksia mahdollisista jatkotutkimusaiheista. Lopuksi tarkastelemme tutkimusprosessiamme sen luotettavuuden näkökulmasta.

6.1 Keskeisimmät tulokset

Keskeisimpänä vaikutuksena terapiaopinnoissa nähtiin siis opettajan oman mielen avartuminen ja herkistyminen musiikin terapeuttiselle luonteelle. Terapeuttisten mahdollisuuksien tiedostamisen myötä musiikin terapeuttinen potentiaali osattiin ottaa mukaan opetukseen ja sen koettiin tuoneen uutta näkökulmaa opetukseen. Terapiaopinnot toivat myös uudenlaisen suhtautumisen opetukseen, joka nähtiin nyt erityisesti yksilön kehitystä tukevana oppiaineena. Tämä herättikin myös kritiikkiä musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaa kohtaan, jonka keskiössä on opettajan omat taidot ja niiden kehitys. Toki opettajan tulikin koulutuksessaan kehittää omia taitojaan, mutta pedagogisen kiintopisteen vieminen oppilaan lähtötason huomioimiseen ja yksilön kohtaamiseen nähtiin musiikkikasvatuksesta unohtuneen.

Koska lähtökohtana musiikinopetuksessakin nähtiin nyt lapsi, toimi musiikki ikään kuin välineenä, jonka avulla lapsen kehitystä ja kasvua pyrittiin tukemaan. Musiikki toimi työvälineenä ja alustana, jonka kautta erilaisia tavoitteita ryhmän ja yksilön opetuksessa pyrittiin saavuttamaan. Nämä tavoitteet saattoivat olla jotain aivan muuta, kuin musiikillisia tavoitteita. Musiikin esteettisyyden arvoa ei vähätelty, mutta opetuksen keskiöön musiikillisten tietojen ja taitojen sijaan nousi lapsi, tämän tarpeet ja tämän ehdoin eteneminen. Musiikin opetuksen sijaan siis todellakin kasvatettiin.

Terapiaopinnot tarjosivat musiikkikasvattajille myös käytännön työkaluja arkeen. Yksilön ja ryhmän kipukohtien ja haasteiden tunnistaminen helpottui ja sitä kautta opetuksen muovaaminen yksilön ja ryhmien tavoitteita palveleviksi nähtiin helpompana. Tätä kautta myös erilaisia menetelmiä ja harjoitteita osattiin tuoda terapiasta opetukseen. Näitä harjoitteita opettajat käyttivät aina ryhmän ja yksilön tarpeen mukaisesti. Näitä harjoitteita ja käytänteitä voi kuka vain musiikkikasvattaja soveltaa työhönsä kuvittelematta musiikin tuntia kuitenkaan terapiana.

6.2 Tulosten pohdinta

Vaikka alan ammattilaiset ovat jo Lilja-Viherlammen väitöskirjassa vuonna 2007 todenneet kaikki tahoillaan musiikin terapeuttisuudella olevan valtavasti potentiaalia kasvatustyössä, on aihe vuonna 2021 vielä oudoksuttu ja jopa vieroksuttu. Vuonna 2016 Mitchellin tutkimuksessa aihe esitetään lähes itsestään selvänä ja luonnollisena. Musiikkikasvattajat jännittävät puhua terapeuttisuudesta ja musiikkiterapian kirjallisuus tekee rajavedon kasvatuksen ja terapian välille pitkälti musiikin välineellisyyteen vedoten. Tätä rajavetoa tarjosivat myös filosofiset pohdinnat musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian rajapinnoista. Ero musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian välillä näkyi siis konkreettisesti monissa paikoissa, kuten sisällöissä, tavoitteissa ja koulutuksessa, mutta mikään näistä ei estä kehittämästä musiikkikasvatusta terapeuttisen vaikutteen tunnustavaksi terapeuttiseksi musiikkikasvatukseksi.

Vaikka siis musiikin terapeuttisuudelle on luotu jo tutkimuksin pohjaa, on se tuntunut jäävän vaille käytännön tarttumapintaa. Tätä uskomme tutkimuksemme tietyllä tapaa tarjonneen. Haastatteleamalla musiikkikasvattajia, joilta löytyy näkemys rajan molemmilta puolilta, saimme yhdellä tapaa näkyväksi kentällä toteutuvaa terapeuttista musiikkikasvatusta. Eikä pelkästään sitä, miten sitä käytännön tasolla toteutetaan, vaan erityisesti sitä pohdintaa, joka erilaisten käytäntöjen taustalla on käyty. Tutkimukseen osallistuneet osoittivatkin ainutlaatuisen syvällistä pohdintaa omasta opettajuudestaan, mikä oli mielestämme ihailtavaa

Musiikkiterapian opintojen koettiin siis vahvasti vaikuttaneen omaan musiikinopettajuuteen, eikä millään lailla huonolla tavalla. Kaikki haastatteluissa kuulemamme ajatusmallit, työskentelytavat ja käytänteet tuntuvat kulkevan täysin rinnakkain musiikkikasvatusta ohjaavan opetussuunnitelman kanssa, eikä yksikään musiikkikasvattaja kokenut toteuttavansa terapiatyötä kasvatuksessa, vaikka tunnustikin terapeuttisen orientoitumisensa läsnäolon opetuksessaan. Sen sijaan keskiöön kasvatuksessakin nostettiin yksilö, oppilas, ja tämän henkilökohtaisen kasvun tukeminen. Uusin opetussuunnitelma korostaa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemista kunkin oppiaineen osa-alueita ja menetelmiä hyväksi käyttäen. Koemmekin siis, että nimenomaan terapeuttinen musiikkikasvattaja oli kasvatustyössään aivan oikeilla jäljillä siinä, miten valjastaa musiikkikasvatus osaksi lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista.

Korostamalla sitä, että musiikkikasvatus on muutakin kuin laulukokeita ja nokkahuilun soittoa, että se tarjoaa monipuolisia taitoja elämään opetussuunnitelman laaja-alaisten tavoitteiden

piirissä, voisi musiikin opetus joutua jatkossa selittelemään olemassaoloaan vähemmän. “Mä en tee musiikin numerolla mitään”, “mä en tee kitaransoitolla mitään”, “mun on turha yrittää, kun en mä osaa soittaa” on sama asia, kuin väitettäisi, että ryhmätyöskentely, harjoittelu, yrittäminen, esiintyminen tai monilukutaito olisi tänä päivänä turhia taitoja. Voisiko oppilaillekin alkaa korostaa musiikin opetuksen ei-musiikillisia tarkoituksia enemmän? Voisimmeko korostaa sitä, että tärkeintä kitaraa soittaessa ei ole soittimen täydellinen hallinta, vaan oivallus siitä, että kuuntelemalla, yrittämällä ja harjoittelemalla oppilas voi saavuttaa haluamansa, oli se sitten vaikka kitaran soitto. Ajatus korostaa myös kentällä vahvasti vaikuttavaa learning by doing -ajatusmallia. Asioita tekemällä musiikkia välineenä käyttäen saatetaan saavuttaa yllättäviäkin asioita ja kehitystä.

Ilmeisesti terapian lääketieteellinen perusta sekä mielikuvat terapeutti-potilas -suhteista estävät musiikkikasvattajaa uskomasta musiikkikasvatuksen terapeuttiseen potentiaaliin. Toivomme, että tämän tutkimuksen herättämät ajatukset ovat osa prosessia, jolla terapia-sanan jännitteitä hitaasti hälvennetään. Vuonna 2020 tapahtunut Psykoterapiakeskus Vastaamon tietoturvamurto nosti julkiseen keskusteluun terapiassa käymisen normaaliuden ja sen tarpeen. Sosiaalisessa mediassa jaettiin sanomaa: ”minäkin olen käynyt terapiassa”. Lisääntyvä tarve terapiapalveluille ja pitkäksi venyneet jonot psyykkisen avun piirissä puhututtavat julkisesti. Tämä kaikki on esimerkki sosiologi Furedin (2004) sanoittamaa havaintoa siitä, että yhteiskunnassa vallitsee yleinen terapeuttinen eetos. Elämänhallinta vaatii jatkuvaa terapeuttista asiantuntemusta ja pohdintaa. Tämän kaiken luulisi jo osaltaan madaltavan kynnystä tunnustaa terapeuttisuuden merkitystä ja arvoa. Miksei siis myös musiikkikasvatuksessa?

Teoria ja aineistomme tuntuvat kulkevan käsi kädessä. Sekä Lilja-Viherlammen (2007), että Mitchellin (2016) tutkimusten nostamat teeman terapeuttisuuden ilmenemisestä musiikkikasvatuksessa näkyivät myös omassa aineistossamme. Ensinnäkin musiikin terapeuttisuudella nähtiin suuri rooli lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja kasvun tukemisessa. Musiikin nähtiin tarjoavan lapselle ensisijaisesti taitoja elämään, ei niinkään itseisarvoisia musiikillisia taitoja. Yksilön kehityksen tukeminen musiikin avuin muodosti terapeuttisen musiikkikasvatuksen ytimen ja tätä ydintä toteutettiin ensisijaisesti opettajan oman herkkyyden ja tiedostamisen lisäämisellä. Tiedostamalla musiikin terapeuttista luonnetta opettaja herkistyi kuulostelevaksi ja koki kohtaavansa yksilön tarpeisiin paremmin.

Tutkimusmetodimme vastasivat hyvin odotuksiamme ja prosessi tuntui alusta loppuun asti luontevalta tavalta kerätä tietoa. Ensinnäkin kerronnallisen tutkimuksen valitseminen lähestymistavaksi osoittautui meille sopivaksi. Se pakotti meitä kontrollista ja tehokkuudesta nauttivia tutkijoita rentoutumaan ja avaamaan tilaa nimenomaan opettajien kertomuksille ja kokemuksille. Haastattelutilanteissa saimme mielestämme luotua helposti lähestyttävän ja rennon tunnelman, eikä meille jäänyt sellaista oloa, että haastateltavat olisivat joutuneet sensuroimaan kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Kehuimme myös toisiamme haastattelujen jälkeen: osasimme olla ohjailematta keskustelua liikaa ja annoimme haastattelun soljuja läpi eri teemojen omalla painollaan. Narratiivien analyysi osoittautui myös käytännönläheiseksi ja hyväksi tavaksi varsinkin näin etätyöskentelyn aikana. Se mahdollisti meille rauhallisen tutustumisen aineistoon erikseen ja seuraavaksi yhdessä. Aineiston kategorisointi ja teemoittelu loksasti teorian ja taustatyön ansioista hyvin paikoilleen ja yhteinen kirjoittaminen etänä on muovannut tekstiä täysin kuuloisemmaksi.

6.3 Johtopäätökset

Tavoitteenamme oli selvittää, miten musiikkiterapian koulutus on vaikuttanut musiikkikasvattajaan ja miten terapeutin musiikkikasvatus näkyy kentällä. Teemahaastattelujen kautta herännyt intohimoinen keskustelu osoitti, että aihe oli kasvattajille merkityksellinen ja tärkeä. Haastateltavista huokui, että nimenomaan terapiaopinnot olivat herättäneet heitä analysoimaan omaa opettajuuttaan uudella tavalla. Taito kohdata erilaiset oppilaat yksilöinä oli vahvistunut ja oman opettajuuden analysoiminen – *matka itseen* – oli tuonut kasvattajille suuria oivalluksia. Muutoksia nähtiin myös omassa työhyvinvoinnissa: palautuminen ja jaksaminen työssä kasvoi. Haasteiden kohtaaminen ja onnistumisen elämykset toivat musiikkikasvattajille voimaa ja toimivia työskentelytapoja erilaisten ryhmien ja yksilöiden kanssa. Kun silmät avautuivat musiikin terapeuttiselle voimalle ja mahdollisuuksille, oli helpompaa olla armollinen sekä itselleen, että oppilaille. Musiikkiterapian opintojen nähtiinkin olevan suuressa roolissa jokaisen musiikkikasvattajan kasvutarinassa omaan opettajuuteensa ja musiikkiterapian opintoja suositeltiin lisäämään musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan.

Vaikka kasvattajat ja terapeutit tunnustavat tieteenalojen erot ja sen, etteivät ne ole synonyymejä keskenään, ei se estä meitä pitämästä musiikkikasvatusta terapeuttisena. Terapeuttisen musiikkikasvatuksen käsite sisältää sen potentiaalin ymmärtämisen ja

tunnustamisen, mikä musiikilla terapeuttisessa mielessä on kasvatustyössä. Musiikin vaikutukset ihmiseen fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti on universaalisti tunnustettua ja tutkittua. Nimenomaan nämä seikat allekirjoittavat mielestämme musiikin tärkeyttä ja roolia opetussuunnitelmassakin. Silti sen tunnustaminen ja rohkea esiin tuominen musiikkikasvatuksessa on edelleen jännittänyttä ja arkaa. Onkin mielestämme outoa, että musiikin terapeuttista luonnetta – sen eheyttävää, kokonaisvaltaista, läpitunkevaa, nautintoa antavaa ja yksilön kehitystä tukevaa vaikutusta – vieroksutaan. Terapeuttisuuden käsite tuntuu säikäyttävän musiikkikasvattajan ja estää tätä siksi tunnustamasta musiikin terapeuttista potentiaalia kasvatustyössä. Siksi terapeuttista musiikkikasvatusta parhaiten pystyivät analysoimaan sekä musiikkikasvatuksen että -terapian koulutusta käyneet.

Musiikkiterapian opintoja käyneet musiikkikasvattajat kokevat terapeuttisen otteen musiikkikasvatuksessa mielekkäänä ja jopa välttämättömänä. Lisääntyvät haasteet ja eriyttämisen tarve kasvattaa musiikkikasvattajan tarvetta hallita erilaiset musiikilla vaikuttamisen keinot. Nämä keinot näkyvät opettajassa itsessään sekä kentän käytännöissä, harjoitteissa, joita musiikkikasvattaja väljän opetussuunnitelman puitteissa toteuttaa. Terapeuttisuus musiikkikasvatuksessa näkyy siis erityisesti kasvattajan omassa herkistymisessä ja tietoisuuden lisäämisessä. Tätä tietoisuuden lisäämistä toivottiin lisättävän myös musiikkikasvatuksen opintoihin. Haastateltavamme näkivät musiikkikasvatuksessa aukon siinä, miten erityistä tukea tarvittavat lapset kohdataan ja siinä miten opetusta mukauttaa erilaisiin ryhmiin paremmin. Näihin musiikkiterapian opinnot sekä vuosien käytännön kokemus tarjosivat vastauksia. Musiikkiterapian koulutusta toivottiinkin sisältyvän tulevaisuudessa musiikkikasvatuksen koulutukseen, oli se sitten erityismusiikkikasvatuksen tai musiikkiterapian nimellä.

Siitä miten terapeuttisuuden käsitettä hahmotetaan voisi tehdä oman fenomenografisen tutkimuksensa. Käsite kaipaisi selvästi tarkempaa avaamista ja määrittelyä, jotta se uskallettaisi ottaa osaksi musiikkikasvatuksen eheyttävää puolta. Sen lisäksi terapian ja musiikkikasvatuksen kosketuspintoja ei ole vielä liikaa tutkittu. Aihe on uusimman opetussuunnitelmankin valossa ajankohtainen ja terapeuttisen musiikkikasvatuksen ilmiö todellinen. Siitä, miten terapeuttinen musiikkikasvatus näkyy oppilaissa ja heidän kokemuksissaan esimerkiksi musiikin opetuksen mielekkyyden näkökulmasta, olisi mielenkiintoista saada tutkimustietoa. Aihe vei meitä myös pohtimaan musiikkikasvattajaksi kouluttautuvien ajatuksia omasta musiikkikasvatusfilosofiastaan. Onko musiikkikasvatuksen

koulutus antanut tähän tarpeeksi työkaluja? Miten oma musiikkifilosofinen suuntautuminen näkyy käytännön työssä?

6.4 Luotettavuus ja eettisyys

Kerronnallista tutkimusta kritisoidaan siitä, että kertomuksen merkitys ihmisen kokemuksen muodostajana on korostettu liikaa ja siitä, etteivät ne ole objektiivisia vaan kertoja arvottaa kertomuksessa haluamaansa asiaa. Koska kertomuksella on aina merkitys kertojalleen, on tämä aiheellista kritiikkiä. Yleisin kerronnallisen tutkimuksen kritiikeistä on se, että siinä ihannoidaan eheitä kertomuksia, eikä rikkonaisia ja epäselvästi muodostuvia kertomuksia tarkastella samanlaisella kiinnostuksella ja kunnioituksella kuin selkeitä kertomuksia. (Hänninen, 2018, s. 175–176). Koska keskiössä on opettajien kokemukset, ei tutkimuksessamme mielestämme liian objektiivista otetta tarvita. Haastateltaville on suotava tilaa asioiden painotukselle ja arvotukselle, sikäli mikäli he näkevät sille aihetta. Tässä mielessä koemme, ettei tämä kritiikki kolahda tutkimukseemme. Valitsemalla aineiston analyysitavaksi narratiivien analyysin, ohitamme kritiikin eheidän tarinoiden ihannoimisesta. Tarkoituksemme onkin napata pieniä narratiiveja, kertomuksien osia, ja nivoa ne sisällönanalyysillä yhteen toisten narratiivien kanssa, eikä keskittyä tarinalliseen muotoon ja eheän kertomuksen tarkasteluun.

Kerronnallisuus on luonteva ja perusteltu lähestymistapa tutkimukselle, mutta kertomuksen luotettavuutta on aina hyvä arvioida. Hännisen (2018, s. 175) mukaan narratiivista tutkimusta kritisoidaan kertomuksien keskeisyydestä ihmisen elämän jäsenyyksessä. Koska kiinnostuksen kohteenaamme ovat musiikkikasvattajien kokemukset terapiakoulutuksen vaikutuksesta heihin itseensä, koemme, että kerronnallinen lähestymistapa on luotettava lähestymistapa. Antamalla tilaa nimenomaan opettajan omalle kertomiselle ja kertomuksille, saavutamme mahdollisimman aitoa ja todellista kuvaa opettajien kokemuksista.

Etsittyämme kandidaatintutkielmissamme narratiivisella kirjallisuuskatsauksella tietoa musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian menetelmistä sekä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta koemme, että meillä on laaja näkemys musiikkiterapian mahdollisuuksista musiikkikasvatuksen kentässä. Tämä toisaalta ohjasi tutkimuskysymyksiämme, mutta antaa myös uskottavuutta. Tuntemalla teoriaa musiikkiterapian taustalla varmistamme, että käsitteistö ja ymmärrys on haastateltavien kanssa yhteinen.

Kerronnalliseen tutkimukseen osallistuvan haastateltavan suostumukseen liittyy eettinen ongelma, sillä vaikka tutkimus esiteltäisiin perinpohjin haastateltavalle, voi kertomuksien suunta ja sen ulottuvuudet yllättää sekä haastattelijan että haastateltavan. Haastateltavalle onkin luotava mahdollisuus jättäytyä tutkimuksesta pois. Eettisen ongelman luo myös henkilökohtaisten kertomusten anonyyminä pitäminen. (Hänninen, 2018, s. 176). Tämän otimme puheeksi jokaisen haastattelun alussa ja pyrimme luomaan luottamuksellisen tunnelman, jossa haastateltava uskaltaa ilmaista, jos keskustelun sisältö on arkaluontoista ja luottamuksellista. Nämä aiheet toki litteroimme, mutta jätimme ottamatta niitä liian tunnistettavasti mukaan tutkielmaan suorina sitaatteina.

Haastattelututkimuksen eettisyyttä on myös hyvä tarkastella. Haastattelujen käyttämistä kritisoidaan sillä, että niiden tuottamaa tietoa pidetään erittäin herkästi luotettavana. Haastattelututkimuksen eettisyyttä lisää hyvä suunnittelu, valmistelu ja toteutus. Luotettavuuden kritiikin lisäksi kerronnallisen tutkimusotteen käyttämistä myös perustellaan sen luotettavuuden eettisyydellä. Kerronnallinen tutkimus arvostaa tutkittavan kokemusta ja omalla äänellä kerrottua kertomusta. Kun tutkittava saa tilaisuuden kertoa kokemuksistaan, saa hän itse myös terapeutin ja positiivisen kokemuksen. (Hänninen, 2018, s. 175–176.) Haastateltavamme antoivatkin pilottitutkimuksen ohessa palautetta siitä, miten oli pitkästä aikaa mukava analysoida omia toimintamallejaan musiikkiterapian näkökulmasta. Koemme, että tämä tukee aineistomme luotettavuutta.

Haastattelun eettisyydessä voi mietittyä myös se, että haastateltavan päätettävissä on kaikki se, mitä hän haluaa kertoa ja mitä jättää kertomatta. Koska tutkimme musiikkikasvattajien henkilökohtaisia kokemuksia ja kehitystä, pyrimme luomaan tarpeeksi luotettavan ympäristön kertoa rehellisistä kokemuksista. Luotettavan ympäristön loimme antamalla haastateltaville tarpeeksi aikaa ja tilaa heittäytyä kertomukseen. Pyrimme pitämään omat puheenvuoromme suurissa teemoissa, emmekä rajanneet kysymyksillämme aiheita liikaa. Koemmekin, ettei haastatteluasetelmamme heikennä tutkimuksemme luotettavuutta.

Analyysitapamme tuntui kerronnallisen lähestymistavan ja teemahaastattelun vuoksi luonteelta. Sisällönanalyysissä tutkijan omat johtopäätökset ja päätelmät ovat isossa roolissa. Sen luotettavuutta olemme pyrkineet lisäämään avaamalla tarkasti analyysin eri vaiheet, kuten sitaattien värikoodauksen, teemoittelun vaiheet sekä litteroinnin tarkkuuden. Lisäsimme myös taulukon, joka kuvastaa tutkijan päätelmien muodostamista. Tällä kaikella pyrimme tuomaan

analyysiimme läpinäkyvyyttä, joka puoltaisi tutkimuksen luotettavuutta ja helpottaisi myös lukijaa hahmottamaan tutkimuksemme eri vaiheet.

6.5 Lopuksi

Musiikkikasvatuksen opintomme kruunaava pro gradu -tutkielma on onnistunut mielestämme ansiokkaasti. Koko tutkimusprosessi on entisestään syventänyt omaa tietopohjaamme ja osaamistamme terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Olemme reflektoineet ja harjoittaneet kriittistä tarkastelua ja kehittäneet omaa pohdintaamme musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian eroista, yhteneväisyyksistä ja rajapinnoista. Tutkielman teon aikana pääsimme tutustumaan upeisiin terapeuttisen musiikkikasvatuksen kentällä työskenteleviin musiikinopettajiin ja heidän ajatusmaailmaansa, kohtaamiinsa haasteisiin, onnistumisen kokemuksiin sekä käyttämiinsä menetelmiin. Haluammekin vielä kerran kiittää haastateltaviamme näistä kohtaamisista.

Maailmanlaajuinen koronaviruspandemia on ollut aaltoilevana läsnä koko graduprosessimme ajan ja näin ollen työskentely on tapahtunut pääosin etänä video-, puhelin- ja viestiyhteyksin. Kuitenkin juuri vallitsevan tilanteen vuoksi, tai voisiko sanoa ansiosta, tutkielman kirjoittaminen on ollut mielekästä ja ajatukset muualle keskittävää, kun kotisohvan nurkilta tietokoneen avatessa on päässyt sukeltamaan itsellemme kaikista mieluisimpaan paikkaan: terapeuttiseen musiikkikasvatukseen. Kun juuri minnekään ei ole saanut liikkua tai mennä, on tutkielma ottanut meidät avosylin vastaan mihin vuorokaudenaikaan tahansa. Toinen toistamme kiitellen voimme todeta olevamme erittäin ylpeitä tehdystä työstä.

Olemme saaneet paljon uusia näkökulmia ja käytännön ideoita omiin tuleviin opettajan työn haasteisiin. Tutkimusprosessi on siis ohjannut sekä tukenut kasvuamme kohti omaa terapeuttista musiikkikasvattajuutta. Erityisesti haastateltavien tarjoamat ajatukset lapsen kohtaamisesta yksilön tasolla sekä oivallus musiikin välineellisyydestä musiikkikasvatuksessa ovat herättäneet meissä paljon keskustelua ja oivalluksia. Toivomme, että nämä oivallukset ja näkökulmat ovat välittyneet myös lukijalle ja tutkimuksemme on tarjonnut uutta näkökulmaa musiikkikasvatuksen työhön. Loppusanoiksi voimme todeta, että musiikkikasvatus todella pitää sisällään terapeuttista potentiaalia, kunhan vain tiedostamme, tunnustamme ja otamme sen käyttöön.

Lähteet

- Ahonen, H. (1997). *Musiikki, sanaton kieli: Musiikkiterapian perusteet* (2. korj. p.). Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, H. (2000). *Musiikki, sanaton kieli: Musiikkiterapian perusteet* (3. korj. p.). Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen-Eerikäinen, H. (1999). Lasten musiikkiterapian monet muodot. Teoksessa J. Erkkilä & K. Lehtonen (toim.), *Musiikkiterapian monet kasvot* (s. 13–24). Jyväskylä: Suomen musiikkiterapiayhdistys.
- Alanne, S. (2014). *Musiikkipsykoterapia: Teoria ja käytäntö*. Oulun yliopisto. Tampere: Juvenes Print.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2006). *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta: osa 3, Musiikki koulussa ja nuoren elämässä*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Burnard, P. (2005). What Matters in General Music? Teoksessa J. Elliott (toim.), *Praxial Music Education Reflections and Dialogues* (s. 267–280). Oxford: University Press.
- Clandinin, D. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. Teoksessa D. Clandinin (toim.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (s. 35–75). Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2008). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 159–183), (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–51), (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Erkkilä, J. (1998). Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja. *Musiikkikasvatus: The Finnish Journal of Music Education*, 3(3), 7–23. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. New York: Routledge.
- Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. (2013). Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena. Musiikkiterapeuttinen näkökulma. *Musiikkikasvatus: The Finnish Journal of Music Education*, 16(1), 29–46. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Heikkinen, H. (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 145–160), (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Herman, D. (2009). *Basic Elements of Narrative*. Malden (Mass.): Wiley-Blackwell.
- Honkanen, T. (2001). *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitykset* (lisensiaatin tutkielma). Jyväskylän yliopisto: Musiikkitieteen laitos.
- Hänninen, V. (2000). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos* (väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67873/951-44-5597-5.pdf?sequence=1>
- Hänninen, V. (2018). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 161–179), (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Juntunen, M.-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics* (väitöskirja). Oulu: Oulu University Press. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514274024.pdf>
- Juntunen, M.-L. (2009). Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 245–257). Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura.
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 41–67). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. E. (2008). Lukijalle. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 5–7). Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Laine, T. (2018) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 25–42), (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. B. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Lilja-Viherlampi, L.-M. (2007). *"Minunkin sisällä soi!": Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa* (väitöskirja). Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- McCarthy, M. & Goble, J. (2002). Music Education Philosophy: Changing Times. *Music Educators Journal*, 89(1), 19–26.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Mitchell, E. (2016) Therapeutic Music Education: An Emerging Model Linking Philosophies and Experiences of Music Education With Music Therapy. *Canadian Journal of Music Therapy* 22(1), 19–41.

- Ockelford, A. (2000). Music in the Education of Children with Severe or Profound Learning Difficulties: Issues in Current U.K. Provision, A New Conceptual Framework, and Proposals for Research. *Psychology of Music*, 28(2), 197–217.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014). Opetushallitus. [pdf-verkkajulkaisu]. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. Teoksessa A. J. Hatch & R. Wisniewski (toim.), *Life History and Narrative* (s. 5–24). London & Washington D.C.: Falmer Press.
- Regelski, T. (1981). *Teaching general Music*. New York: Schirmer Books.
- Regelski, T. (1996). Prolegomenon To a Praxial Philosophy of Music and Music Education. *Musiikkikasvatus: The Journal of Finnish Music Education* 1(1), 23–40. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education* (2. p.). Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Reimer, B. (2002). *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision* (3. p.). Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Rowell, L. (1983). *Thinking about music: An introduction to the philosophy of music*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *Menetelmäopetuksen tietovaranto* [pdf-verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoaarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Salo, J. (2009). Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta? Pohdintoja erityisryhmien musiikinopetuksesta ja musiikinopettajan roolista. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 189–201). Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura.
- Scott, C. (2008). Teaching as therapy. *Educational Philosophy and Theory*, 40(4), 546–556.

- Sivistyssanakirja. (1.1.2021). Hakusana: Eheyttää. Haettu osoitteesta <https://www.suomisanakirja.fi/eheytt%C3%A4%C3%A4>
- Small, C. (1998). *Musicking: The meaning of performing and listening*. Middletown (Conn.): Wesleyan University Press.
- Suomen musiikkiterapiayhdistys. (4.1.2021). Mitä on musiikkiterapia? Suomen musiikkiterapiayhdistys. Haettu osoitteesta <https://www.musiikkiterapia.net/index.php/mita-musiikkiterapia>
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Atlantic Highlands (NJ): NFER; distributed in the USA by Humanities Press.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. London: Routledge.
- Syrjälä, L. (2018). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 221–233), (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Turunen, E. (2009). *Kohti terapeutista musiikkikasvatusta* (pro gradu -tutkielma). Jyväskylän yliopisto: Musiikin laitos.
- Vilkka, H., Saarela, M. & Eskola, J. (2018) Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 161–171), (5. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. (2009). Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, M. Fredrikson & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 93–105). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Westerlund, H. (1997). Musiikkikasvatuksen ”kaksi filosofiaa” diskursiivisina suunnannäyttäjinä. *Musiikkikasvatus: The Journal of Finnish Music Education* 2(1), 28–40. Helsinki: Hakapaino Oy.

Westerlund, H. (2003). Musiikki päämääränä ja välineenä. Deweyn kasvun ja kokemuksen käsitteet Musiikkikasvatuksessa. *Musiikki: Suomen musiikkitieteellinen seura* 32(4), 5–21.

Liitteet

LIITE 1: Pilottihaastattelu ja -tutkimus

Pilottihaastattelu: Musiikkiterapeutin koulutuksen vaikutukset musiikkikasvattajan ajatuksiin musiikkikasvatuksesta

“Pilottihaastattelu edeltää pro gradu -tutkielmaani aiheesta musiikkiterapeutin koulutuksen vaikutukset musiikkikasvattajan ajatuksiin musiikkikasvatuksesta. Kyselyn tuloksia käytetään kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssin harjoituksessa. Haastateltavien nimiä ei julkaista missään, vaan heidän vastauksensa esitellään kootusti. Mahdollisesti haastateltavista käytetään nimimerkkejä haastateltava A, B, C, jne. Tietoja ei luovuteta eteenpäin. Kysely hävitetään kolmen kuukauden kuluttua analysoinnista, ellei haastateltavien kanssa toisin sovita (esimerkiksi aineiston mahdollinen hyödyntäminen gradussa).

Oma kiinnostukseni aiheeseen heräsi, kun opiskelin musiikkikasvatuksen opintojen lomassa musiikkiterapian perusopintoja ja koin, että monet musiikkiterapian menetelmät ja ajatusmallit ovat sovellettavissa musiikkikasvatukseen. Koin myös, että musiikin terapeuttisen luonteen korostaminen antaisi musiikkikasvatukselle paljon. Musiikin ei kouluissakaan tarvitsisi olla itseisarvo, vaan sen voisi nähdä välineenä, joka voisi pelata suurtakin roolia lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa.

Haluan vielä täsmentää, että käyttäessäni termiä terapeuttinen musiikkikasvatus, en oleta, että musiikkikasvatuksen tulisi olla terapiaa. Terapeuttisella musiikkikasvatuksella tarkoitan musiikkikasvatusta, joka huomioonottaa musiikin terapeuttisuuden ja musiikin laajat vaikutukset oppilaaseen. Kyselyn tarkoitus on koota musiikkikasvattajien ajatuksia siitä, miten musiikkiterapian opinnot/pätevyys on mahdollisesti vaikuttanut musiikin opetukseen, vai onko vaikuttanut ollenkaan. Kysymyksiin saa siis vastata rehellisen rönsyilevästi ja niin lyhyesti tai pitkästi, kuin ajatuksia aiheesta herää!”

Pilottitutkimuksessa esitetyt kysymykset:

1. Miten koet musiikkiterapian opintojen vaikuttaneen sinuun musiikkikasvattajana?
2. Oletko tietoisesti tuonut musiikkiterapiasta jotain musiikkikasvatustyöhösi? Jos olet, kerro konkreettisia esimerkkejä arjestasi. Jos et, pohdi olisiko tällaiselle mahdollisuutta kohdallasi.

3. Mitä ajatuksia "musiikin terapeuttisuus koulukontekstissa" sinussa herättää?
4. Olisiko musiikkikasvatuksen opintoihin mielestäsi syytä sisällyttää musiikkiterapian opintoja?
5. Muita aiheesta heräviä ajatuksia?

LIITE 2: Haastatteluteemasto

Haastatteluissa käyttämämme teemapohja:

- Terapiaopintojen vaikutus
 - opettajaan itseensä
 - menetelmiin
- Musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen suhde
 - musiikki: väline/itseisarvo
 - terapeutin musiikkikasvatus
 - POPS: Lapsen kokonaisvaltainen kasvu, musiikin rooli?