



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

KOUKKARI HENNA

OPPILAAN TUNNEKEHITYKSEN TUKEMINEN MUSIIKKIKASVATUKSESSA

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2016



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

|  |  |                                 |                              |
|--|--|---------------------------------|------------------------------|
| Luokanopettajankoulutus  |  | Tekijä/Author<br>Koukkari Henna |                              |
| Työn nimi/Title of thesis<br>Oppilaan tunnekehityksen tukeminen musiikkikasvatuksessa  |  |                                 |                              |
| Pääaine/Major subject<br>Kasvatustiede   | Työn laji/Type of thesis<br>Kandidaatintutkielma | Aika/Year<br>toukokuu 2016      | Sivumäärä/No. of pages<br>36 |
| Tiivistelmä/Abstract<br><p>Tutkielma käsittelee oppilaan tunnekehityksen tukemista peruskoulun musiikkikasvatuksessa. Ihmisenä kasvaminen ja tunnekasvatus ovat termejä, jotka esiintyvät usein tämän päivän kasvatustieteiden keskusteluissa. Myös peruskoulun musiikkikasvatuksessa on entistä tietoisemmin alettu pohtia musiikin merkitystä lapsen ihmisenä kasvun ja kokonaisvaltaisen kehittymisen kannalta. Musiikin oppiaineen kautta on erinomaiset mahdollisuudet toteuttaa peruskoulun tunnekasvatusta, mutta toisaalta musiikin voimakas yhteys tunteisiin on myös haaste opetustyölle. Tunnekasvatuksen onnistumiseksi musiikkikasvatustajalta vaaditaan emotionaalista ja sosiaalista lukutaitoa.</p> <p>Tutkielmani kohdistuu musiikkikasvatustieteen ja musiikkipsykologian alojen tutkimuskenttään. Tutkielman taustalla vaikuttaa näkemys holistisesta ihmisestä, jonka jokaiseen olemassaolon muotoon on mahdollista vaikuttaa musiikin kautta. Johtoajatuksena on, että musiikkikasvatuksen tavoitteena on musiikillisten tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi kasvatustehtävä, joka perustuu oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen. Lähtökohdiana tutkielmassani on musiikin ja tunteiden välinen yhteys, jonka pohjalta pohdin, kuinka oppilaan tunnekehitystä on mahdollista tukea musiikkikasvatuksessa. Tutkielmani etsii vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin: Mitä vaikutuksia musiikilla on tunteiden kokemiseen? Miten musiikkikasvatustaja voi tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja tunnetaitojen kehittymistä musiikkikasvatuksessa?</p> <p>Kandidaatintutkielmani on teoreettinen tutkielma. Tutkielmassa perehdyn aiheeni kannalta keskeisiin käsitteisiin ja aiempiin tutkimustuloksiin, joiden avulla luon teoriapohjaa varsinaisille tutkimuskysymyksilleni. Lähdekirjallisuuden valossa voidaan todeta, että musiikki ja musiikin opetustilanteet sisältävät aina ihmistä syvästi koskettavia ulottuvuuksia. Nämä ulottuvuudet ovat seurausta musiikin ja tunteiden välisestä lujasta yhteydestä ja niillä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia. Musiikkikasvatuksessa toteutettu tunnekasvatus perustuu pitkälti musiikkikasvatustajan toimintaan sekä siihen, kuinka musiikkikasvatustaja oppilaansa kohtaa. Musiikilliset tunnekokemukset ja niiden oppiminen ovat prosesseja, joiden toteutumista musiikkikasvatustaja voi edesauttaa pedagogisen herkkyytensä avulla.</p> |  |                                 |                              |
| Asiasanat/Keywords musiikkikasvatus, pedagoginen sensitiivisyys, tunne, tunnekasvatus  |  |                                 |                              |

## Sisältö

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO.....</b>  | <b>2</b>  |
| <b>2</b> | <b>TUTKIELMAN LÄHTÖKOHDAT .....</b>   | <b>4</b>  |
| 2.1      | Kirjallisuuden valinta ja käyttö .....  | 5         |
| 2.2      | Musiikki hyvinvoinnin edistäjänä ja osana uudistuvaa opetussuunnitelmaa ..... | 7         |
| 2.3      | Tutkimusasetelma .....  | 10        |
| <b>3</b> | <b>HOLISTINEN IHMINEN, MUSIIKKI JA TUNTEET .....</b>                          | <b>12</b> |
| 3.1      | Tunne-käsitteen määrittely.....   | 14        |
| 3.2      | Tunnekasvatus .....   | 17        |
| 3.3      | Musiikin yhteydet tunteisiin .....  | 18        |
| <b>4</b> | <b>MUSIIKKIKASVATTAJUUS .....</b>   | <b>23</b> |
| 4.1      | Pedagoginen sensitiivisyys musiikkikasvatuksessa .....                        | 25        |
| 4.2      | Musiikkikasvattaja tunnekasvattajana.....                                     | 26        |
| 4.3      | Musiikkikasvatuksen terapeuttisuus .....                                      | 28        |
| <b>5</b> | <b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....</b>                                       | <b>31</b> |
|          | <b>LÄHTEET .....</b>  | <b>34</b> |



*Musiikin opettamisessa tärkein instrumentti on opettajuus.*

Laura Huhtinen-Hildén, 2013

## 1 JOHDANTO

Tällä vuosituhannella koulujen musiikkikasvatuksessa on havahduttu uudenlaisiin haasteisiin. Musiikkikasvatuksen monipuolisuuden myötä on entistä tietoisemmin alettu pohtia sen kautta syntyviä mahdollisuuksia ja haasteita. Huomion kohteeksi ovat nousseet myös oppilaan yksilöllisen musikaalisuuden sekä musiikillisen suhteen kehittyminen. Musiikin opetus on alettu nähdä yhä enemmän musiikkikasvatuksena, jolla on yhteyksiä ihmisenä kasvamiseen. (Lilja-Viherlampi, 2007, 17.)

Uno Cygnaeus, Suomen kansakoulun isä, painotti aikoinaan silloisen laulu-oppiaineen merkitystä kasvatuksessa ja opetuksessa. Hän asetti musiikin opetuksen perimmäiseksi tavoitteeksi lapsen persoonallisuuden kehittymisen. Vielä tänäkin päivänä peruskoulun oppiaineista juuri musiikin sanotaan olevan kaikkein herkin. Musiikin kautta lapsi pääsee opettelemaan ja ilmaisemaan tunteitaan silloinkin, kun mikään muu keino ei siihen kykene. Musiikin keinot ovat merkittäviä pyrittäessä vastaamaan opetussuunnitelmassa asetettuihin tunnetaitojen tavoitteisiin. (Vesioja, 2006, 13.)

Tunnekasvatukselle on pyritty löytämään asemansa ja paikkansa kirjallisena opetussuunnitelmassa ja käytännön toimintana kouluympäristössä. Opetushallituksen (2014) uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan kasvatus- ja opetustehtävään kuuluvaksi olennaisena osana monipuolinen oppilaan kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen. Perusopetuksen tavoitteeksi on asetettu oppilaan myönteisen identiteetin kehittäminen sekä yksilönä että osana yhteisöä. Lisäksi opetuksen tulee tukea oppilaan kasvua tasapainoiseksi ihmiseksi. (Opetushallitus, 2014, 15.) Näihin tavoitteisiin pyritään vastaamaan tunnekasvatuksen avulla, josta on viime vuosien aikana tullut yhä tärkeämpi käsite alakoulun arjessa.

Ihmisenä kasvamisen ja tunnekasvatus ovat termejä, jotka tänä päivänä esiintyvät usein kasvatusalan keskusteluissa. Niiden lausuminen ei kuitenkaan automaattisesti tuo hyvää tullessaan – tätä kokonaisvaltaista kasvua ei tapahdu ilman asiantuntevaa kasvattajaa. Musiikin ja muiden taiteenalojen on todettu vaikuttavan suotuisasti ihmisen kasvuun, mutta musiikkikasvattajan on itsekin tiedettävä, millaisen asian kanssa hän oppilaidensa kanssa on tekemisissä. (Lilja-Viherlampi, 2007, 15.)

Kiinnostukseni koulun musiikkikasvatusta kohtaan perustuu pitkään harrastuneisuuteeni musiikin parissa sekä pohdintoihini koulun musiikkikasvatuksen merkityksellisyydestä. Olen kiinnostunut siitä, kuinka vahvasti peruskoulussa annettava musiikin opetus vaikuttaa oppilaiden holistiseen kasvuun ja tunnetaitojen kehittymiseen. Mielestäni musiikin oppiaine lunastaa paikkansa perusopetuksen opetussuunnitelmassa jo musiikillisten piirteidensä ja yleissivistävän luonteensa vuoksi. Erityisen kiinnostunut olen kuitenkin musiikkikasvatuksen mahdollisuuksista tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja omaksi itsekseen tulemista. Edellisen lisäksi haluan selvittää, missä määrin opettaja itse voi musiikkikasvatuksen kokonaisvaltaisuuteen vaikuttaa.

Omien kokemusteni rinnalla aihevalintaani ovat siivittäneet keskustelut musiikin oppiaineen merkityksellisyydestä. Musiikin ammattilaiset ja harrastajat kyllä allekirjoittavat musiikkikasvatuksen tärkeyden lapsen kehityksen kannalta, mutta muilta tahoilta tulevat epäilyt musiikkikasvatuksen mahdollisuuksista ovat arkipäivää. Koen, että tulevana musiikkikasvattajana on omalla vastuullani se, kokevatko oppilaat musiikkikasvatuksen kautta merkityksellisiä hetkiä musiikin parissa.

Omien intressieni lisäksi kyseinen aihe kietoutuu tiukasti tämän hetken yhteiskuntaan ja ympäröivän maailman muutoksiin; oppilaiden tietotaidon lisääntymisen rinnalla on alettu yhä enemmän korostaa ihmisenä kasvamista, johon tunnetaitojen oppiminen linkittyy tiukasti. Opetushallituksen (2014) uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudet korostavat arvojen ja aihekokonaisuuksien merkityksellisyyttä oppilaan kasvun näkökulmasta. Yksittäiset tiedonpalaset eivät ole enää opetuksen keskiössä, vaan tavoitteena on, että oppilas omaksuisi laajoja näkökulmia ja osaisi opettajan johdolla muodostaa oppiaineesta oman elämänsä ja kasvunsa kannalta mielekkäitä kokonaisuuksia (Opetushallitus, 2014, 20).

Tunteet ja tunnekasvatus ovat tänä päivänä pinnalla yleisessä keskustelussa, ja niin on myös niiden tutkimus. Kandidaatintutkielmassani pyrin selvittämään koulun musiikkikasvatuksen roolia tunnekasvatuksen osana ja pohdin, kuinka musiikki ja tunteet ovat yhteydessä toisiinsa. Tutkielmassani tarkastelen tunnekasvatusta musiikkikasvatuksessa opettajan näkökulmasta, sillä oletuksenani on, että opettajan rooli kokonaisvaltaisen musiikkikasvatuksen onnistumiseksi on suuri. Tarkoitukseni on tarkastella niitä periaatteita, joita toteuttamalla ja noudattamalla musiikkikasvattajan on mahdollista osaltaan edistää oppilaan tunnekehitystä.

## 2 TUTKIELMAN LÄHTÖKOHDAT

Pohdittaessa musiikkikasvatuksen asemaa osana sivistävää koululaitosta nousee esille useita eettisiä kysymyksiä, jotka liittyvät niin vallitsevaan ihmiskäsitykseen, kasvatuskäsitykseen kuin musiikkikäsitykseenkin. Tuija Honkanen (2001) pohtii liseniaatin työssään, millainen on se ihminen, jota ohjataan kasvamaan, millaiseksi häntä pyritään kasvattamaan ja mikä nähdään olevan musiikin arvo kasvatettavan elämässä. Hänen mukaansa musiikkikasvatuksesta puhuttaessa nämä kysymykset ovat merkittäviä, sillä pohdinnan kohteena on juuri sana *kasvatus*. Koulujen musiikkikasvatusta suunniteltaessa tulisikin perustana olla käsitys kasvatuksesta sekä kasvatuksen päämääristä; millainen ihminen on kasvatuksen, erityisesti koulukasvatuksen tavoitteena? (Honkanen, 2001, 4.)

Tällä vuosituhannella musiikkikasvatuksen kentällä on alettu pohtia musiikin oppiaineen merkityksellisyyttä oppilaan kokonaiskehityksen kannalta. Musiikkikasvatuksella tarkoitetaan kasvamista kelvolliseksi yhteiskuntamme jäseneksi musiikin avulla niin yleissivistävissä koululaitoksissa kuin esimerkiksi musiikkileikkikouluissa ja musiikkiopistoissa. Vesioja (2006) viittaa väitöskirjassaan Aelwyn ja Lesley Pughin (1998), jotka ovat todenneet seuraavasti: ”*Jos kasvatuksen tarkoituksena on auttaa kehittämään ihmisyyttämme, silloin musiikin täytyy olla välttämätön osa tätä prosessia*”. (Vesioja, 2006, 20.)

Kasvatustieteen ja musiikkipsykologian professori Susan Hallam (2010) kirjoittaa artikkelissaan, että musiikkikasvatuksen päämääräksi on yli kulttuurirajojen asetettu myös oppilaiden mahdollisuus itseilmaisuun; omien tunteiden, ajatusten ja identiteetin ilmaisemiseen musiikin välityksellä. Musiikkikasvatuksen painoarvon on nähty kohonneen entisestään, kun tunteiden tutkimus ja tunnekasvatus ovat viime vuosikymmeninä kasvattaneet suosioaan. (Hallam, 2010, 798.) Musiikin voi sanoa olevan pala ihmisyyden ainutlaatuisuutta. Tutkimuksissa on havaittu musiikin vaikuttavan merkittävästi yksilön identiteetin muodostumiseen. Lisäksi on tiedostettu, että ja musiikilla on selkeä yhteys siihen, kuinka näemme itsemme ja kuinka suhtaudumme meitä ympäröivään maailmaan. Yleisesti ottaen musiikki on mielletty sellaiseksi elämän osa-alueeksi, joka vaikuttaa yksilön identiteetin muovautumiseen koko eliniän ajan. (McDonald, Hargreaves & Miell, 2009, 462.)

Tutkielmani sijoittuu musiikkikasvatuksen ja musiikkipsykologian alojen tutkimuskenttään. Tutkielman lähtökohtana on käsitys ihmisen holistisuudesta, kokonaisvaltaisuudesta (kts. luku 3.1). Ihminen on voimakkaasti psyko-fyysis-sosiaalinen kokonaisuus, jonka jo-



kaiseen ulottuvuuteen on mahdollista vaikuttaa musiikin keinoin. Kasvatustieteen tohtori ja musiikkiterapeutti Liisa-Maria Lilja-Viherlampi (2007) toteaa väitöskirjassaan musiikin olevan tärkeä osa ihmisyyttä, ja että jokaisella on oma käsitys musiikin merkityksestä. Musiikilla on lisäksi ominaisuuksia, jotka tekevät siitä tavan tukea lukuisten psykologisten päämäärien saavuttamista. Musiikin voisikin sanoa omaavan kaksinaisen roolin; musiikki saa toisaalta aikaan ajatuksia ja tunteita, mutta toisaalta taas musiikkia on täydennettävä ajatuksilla. Näin ollen musiikkikasvatus on otollinen perusta lapsen tunnekasvatukselle ja lapsen tunnekehityksen tukemiselle. Tämän vuoksi musiikkikasvatuksessa tulisi entistä enemmän kiinnittää huomiota muuhun kuin "näkyviin tuotoksiin"; tulisi tarkkailla, miten musiikki vaikuttaa lapseen, mihin lapsi musiikissa tarttuu ja mitä lapsi tekee saamallaan tiedolla tunteiden ja ajattelun tasolla. Tulisi tutkia niitä merkityksiä, joita lapsi musiikille antaa, ja löytää keinot oppilaan kehityksen tukemiseksi. (Lilja-Viherlampi, 2007, 217.)

Musiikkikasvattajana toimivan opettajan on oltava perehtynyt koulun musiikkikasvatuksen mahdollisuuksiin, jotta sen kautta saavutettaisiin laajoja, ihmisenä kasvamiseen liittyviä päämääriä ja tunnekehitystä. Ei riitä, että opettaja hallitsee tiedot ja taidot opettamistaan musiikin asiasisällöistä, vaan hänen on lisäksi kyettävä tukemaan erilaisten oppijoiden yksilöllisiä oppimisprosesseja ja ymmärrettävä niiden erilaiset taustat ja lähtökohdat. (Huhtinen-Hildén, 2012, 37.) Musiikkikasvatuksella on musiikin tunnepitoisuuden vuoksi ihmistä kokonaisvaltaisesti koskettava puolensa, mikä tuo opetustilanteeseen lisähaasteensa. Opettajalta vaaditaan poikkeuksellista emotionaalista herkkyyttä sekä kykyä sukeltaa oppilaan tunnemaailmaan. Opettajan tulisi kuitenkin haasteiden sijaan nähdä musiikin tunnepitoisuus ja kokonaisvaltaisuus mahdollisuutena sekä kasvun paikkana niin oppilaille kuin itselleen. (Saarikallio, 2013, 37.) Musiikkikasvattajuuteen palaan myöhemmin luvussa 4.

## **2.1 Kirjallisuuden valinta ja käyttö**

Kandidaatintutkielmani tarkoituksena on kirjallisuuteen ja artikkeleihin nojaten muodostaa teoriapohjainen katsaus koulun musiikkikasvatukseen oppilaiden tunnetaitojen edistäjänä. Tutkielmassani olen hyödyntänyt sekä suomalaista että kansainvälistä lähdekirjallisuutta, jossa on monipuolisesti tuotu esille musiikin ja tunteiden keskinäistä vuorovaikutusta. Käyttämäni lähdemateriaali koostuu niin tutkimuksista, artikkeleista kuin muusta tutkielmani aihetta käsittelevästä ajankohtaisesta kirjallisuudesta. Aloitellessani tutkielmani perehdyin myös vanhempaan lähdemateriaaliin erityisesti tunteiden tutkimuksen osalta. Koen

kuitenkin, että niissä korostunut järjen ja tunteen vastakkainasettelu ei ole enää vallitseva eikä myöskään sovellu hollistista ihmiskäsitystä korostavan tutkielmani olemukseen. Valikoimani kirjallisuuden myötä tavoitteenani on muodostaa kattava, eheä kokonaisuus musiikkikasvatuksen roolista oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja tunnetaitojen edistäjänä. Seuraavaksi esittelen muutaman tutkielmani päälähteistä, joiden koen viitoittaneen tietä tutkimusaiheeni pariin.

Tunteiden maailmaan lähdin syventymään Daniel Golemanin (1997) teoksen *Tunneäly – lahjakkuuden koko kuva* kautta. Goleman perehtyy teoksessaan tunteen ja tunneälyn käsitteisiin sekä niiden merkitykseen ihmisen eheän persoonallisuuden muotoutumisessa. Hän kirjoittaa vakuuttavasti tunteiden voimakkuudesta sekä siitä, kuinka ainoastaan tunteensa hyväksyvän, ne tunnustavan ja niitä hallitsevan ihmisen voidaan sanoa olevan älykäs. Suomalaisista teoksista tunteiden ja kasvatuksen suhteen tärkeiksi nousivat Tapio Puolimatkan teokset *Kasvatus, arvot ja tunteet* (2011) sekä *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentumisen filosofia* (2010). Puolimatka käsittelee niissä tunteita sekä niiden merkitystä oppimiselle, ihmissuhteille sekä onnellisuudelle. Hän pohtii muun muassa ammattikasvattajan velvollisuuksia ja oikeuksia sekä sitä, miten auttaa kasvavaa lasta kohtaamaan ihmiselämän haasteet.

Musiikin ja tunteiden välistä yhteyttä on viime vuosikymmeninä tutkittu paljon. Niiden suhteen tutkielmani niin sanotuiksi avaintekseksi nousi Patrik N. Juslinin sekä John A. Slobodan (2010) toimittama kokoelmateos *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. Teoksessa nostetaan monipuolisesti esiin musiikin ja tunteiden välistä suhdetta muun muassa filosofisesta, musiikkitieteellisestä, psykologisesta ja sosiologisesta näkökulmasta. Se tarjoaa kattavaa tietoa musiikin kuulijassa aikaansaamista tunnekokemuksista sekä musiikin ilmaisullisen luonteen tarkastelusta, joihin esimerkiksi Stephen Davies artikkelissaan perehtyy. Lisäksi teoksessa lähestytään musiikkia muun muassa neurobiologisesta sekä musiikkikasvatuksellisista lähtökohdista käsin. (Juslin & Sloboda, 2010.)

Toiseksi tutkielmani kannalta merkittäväksi musiikkitiedettä tutkivaksi teokseksi nousi Susan Hallamin, Ian Crossin ja Michael Thautin (2009) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Kokoelmateoksen kirjoittajat koostuvat suurilta osin samoista tutkijoista, jotka ovat olleet mukana työstämässä myös edellä mainitsemaani teosta *Handbook of Music and Emotion; Theory, Research, Applications. The Oxford Handbook of Music Psychology*

tarkastelee merkittävimpiä musiikkipsykologisia tutkimustuloksia niin musiikkikäsitteistä, musiikillisesta kehittämisestä kuin musiikin roolista arkielämässämme.

Lähtiessäni tutustumaan musiikkikasvattajuuteen sekä sen ulottuvuuksiin toimi tien avajana Laura Huhtinen-Hildénin (2012) väitöskirja *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja* sekä Huhtinen-Hildénin samaa aihetta koskeva artikkeli *Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa* (2013). Väitöskirjan taustalla on ajatus siitä, että musiikkikasvatus sisältää aina ihmistä syvältä koskettavia ulottuvuuksia, joilla voi olla kauaskantoisiakin merkityksiä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun kannalta. Tämän vuoksi ei myöskään ole samantekevää, millaisin kyvyin ja asentein opettaja oppilaansa kohtaa. (Huhtinen-Hildén 2013, 159.) Nämä ajatukset nostivat kiinnostukseni musiikkikasvattajuutta kohtaan uudelle tasolle.

Liisa-Maria Lilja-Viherlammen (2007) väitöstutkimus ”*Minunkin sisällä soi!*” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa keskittyy musiikkikasvatukseen mahdollisuuksiin oppilaan ihmisenä kasvun, kokonaisvaltaisen oppimisen sekä elämäntaitojen karttumisen saralla. Lilja-Viherlammen väitöskirja sisältää Huhtinen-Hildénin ajatusten kanssa yhteneviä pohdintoja musiikkikasvatuksen herkkyydestä sekä opettaja-oppilas –suhteen merkityksellisyydestä. Väitöskirja toimii tutkielmassani tärkeässä roolissa; se tarkastelee musiikkikasvatuksen ja musiikkikasvattajan mahdollisuuksia ohjata musiikin opetusta auttavaan, terapeuttiseen suuntaan.

## 2.2 Musiikki hyvinvoinnin edistäjänä ja osana uudistuvaa opetussuunnitelmaa

Kouluissa opetettava aines on perinteisesti jaettu kahtia niin sanotuiksi lukuaineiksi sekä taito- ja taideaineiksi. Lukuaineiden arvo opetussuunnitelmassa on ollut selviö, mutta taito- ja taideaineet ovat usein jääneet näiden tärkeämpinä pidettyjen oppiaineiden, kuten matematiikan ja äidinkielen, puristukseen. Tämä on ollut nähtävissä siinä, että taideaineiden asemaa opetussuunnitelmassa on täytynyt jatkuvasti perustella ja keskustelua käydä tuntimäärien säilyttämiseksi. (Hällström, 2009, 15.) Näin jyrkkä vastakkainasettelu taide- ja taitoaineiden sekä lukuaineiden välillä on onneksi jäämässä taka-alalle uuden syksyllä 2016 voimaan astuvan opetussuunnitelman sekä sen sisältämien laaja-alaisten osaamistavoitteiden myötä. Taito- ja taideaineilla, siinä missä lukuaineillakin on nimittäin sivistävä tarkoituksensa; niissä harjoitellaan taitoja, joista on hyötyä niin fyysisessä kuin psyykkisessä merkityksessä. Taitojen ja taiteen avulla lapsen on mahdollista kasvaa omaksi itse-

seen, mutta mahdollistaakseen tämän, on koulujen ymmärrettävä taiteen itseisarvo. (Hällström, 2009, 16-17.)

Marjo Räsänen (2009) pohtii artikkelissaan taito- ja taideaineiden asemaa perusopetuksessa. Hänen mukaansa huoli oppilaiden yleistyvästä henkisestä pahoinvoinnista on saanut aikaan taito- ja taideaineiden merkityksen korostamisen. Räsänen toteaa, ettei taito- ja taideaineiden hyödyntäminen ja arvostaminen saisi jäädä ainoastaan kriisiaikojen puheeksi, vaan niiden merkitys lapsen kokonaisvaltaista kasvua sekä tiedon hahmottamista ajatellen tulisi ymmärtää yhteiskunnan tilasta riippumatta. Taito- ja taideaineiden lisäksi Räsänen ottaa artikkelissaan esille taidon ja taiteen yhteyden tietoon – oppimista ja opettamista koskevat kysymykset ovat taito- ja taideaineiden kannalta hyvin merkityksellisiä. Myös taideaineiden opetuksessa on hänen mukaansa keskeistä oppimisprosessin luonteen selvittäminen, ja usein taito- ja taideaineissa painotetaan kognition merkitystä. Uusimman kognitiotieteen mukaan oppiminen on kaikki aistialueet ja tietämisen tavat käsittävää maailman hahmottamista. Kognitiivinen oppimiskäsitys näkee oppimisen tapahtuvan aistien, tunteiden ja käsitteiden välisessä vuorovaikutuksessa. Oppimiskäsityksen mukaan erilaiset tiedonhankintatavat, kuten äänet, kuvat ja liikkeet ovat yhtä tärkeitä kuin sanat. Räsänen toteaa, että enää ei kysytä, onko taito- ja taideaineissa tapahtuva oppiminen kognitiivista vaan kysytään, mitä nämä aineet voivat tuoda kognition kokonaisuuteen. (Räsänen, 2009, 28-31.)

Koulun taideaineilla on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia lasten hyvinvointiin ja terveyteen. Suurin syy on taideaineiden yhteisöllinen olemus; yhdessä tekeminen ja yhteiset luovat oivallukset vahvistavat niin ryhmän me-henkeä kuin jokaisen oppilaan kehittyvää itsetuntoa. Yhteisen toiminnan kautta luodaan oppilaille turvallisuuden tunnetta, jonka myötä luova toiminta musiikin parissa mahdollistuu. Koulun taideaineissa tulisi mahdollisimman monipuolisesti hyödyntää oppilaiden aistikanavia ja sitä kautta auttaa lasta tavoittamaan omat tunteensa ja kokemuksensa. Koulun taidekasvatuksen ytimessä tulisikin olla oppilaan omien tunteiden kohtaaminen sekä niiden kanssa pärjääminen. (Liikanen, 2009, 95.) Tunteen ja tunnekasvatuksen käsitteisiin perehdyn tarkemmin luvuissa 3.1 ja 3.2.

Musiikkikasvatuksessa kysymyksiä ovat kautta aikain herättäneet opetuksen sisältö, opetusmenetelmät ja se, pitäisikö musiikkia opettaa lainkaan. Musiikkikasvatuksen päämäärät ja muodot ovat vaihdelleet ajan mittaan ja kulttuuriset erot ovat näkyneet opetussuunnitelmassa. Hallam (2010) viittaa Hargreavesiin ja Northiin (2001), jotka ovat luokitelleet nykypäi-

vän musiikkikasvatuksen perustavoitteet kolmeen ryhmään; musiikillisiin, kulttuurisiin sekä persoonallisiin ja sosiaalisiin, jotka pätevät opetusmaasta ja ajankohdasta riippumatta. Musiikkikasvatuksen tavoitteena on musiikin itseisarvon ymmärtämisen ja musiikillisten taitojen karttumisen lisäksi käyttää musiikkia välineenä kulttuuriseen ymmärtämiseen sekä yksilön identiteetin kehittymiseen. (Hallam 2010, 793.)

Opetushallituksen (2014, 263) perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan toiminnallinen musiikin opetus edistää oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua sekä vuorovaikutustaitoja. Oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ajatellen musiikin oppiaineen tavoitteeksi on asetettu muun muassa ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta toimimaan musiikillisen ryhmän jäsenenä oppilaan myönteistä minäkuvaa rakentaen (Opetushallitus, 2014, 264). Nämä tavoitteet perustuvat musiikin kokonaisvaltaisuuteen. Musiikkikasvatuksen tavoitteena voisi sanoa olevan sekä ”kasvaminen musiikkiin” että ”kasvaminen musiikin avulla”. Tarkoituksena on auttaa oppilasta ymmärtämään musiikkia ja sen taiteellisia piirteitä, mutta samalla antaa musiikin vaikuttaa oppilaaseen.

Koulun musiikinopetuksen päämääränä on kohdata oppilas holistisesti ottaen huomioon niin oppilaan fyysisen, älyllisen, emotionaalisen kuin sosiaalisenkin puolen. Tavoitteena on musiikillisten tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi tutustuttaa lapsi omaan itseensä ja oppimistapoihinsa, esteettiseen havaitsemiseen sekä muiden kanssa elämisen taitoihin - musiikkikasvatuksessa suuren arvon saa yhteisöllisyys. Opetussuunnitelmassa (2014) yhtenä musiikinopetuksen tavoitteena on rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin ja rakentamaan myönteistä yhteishenkeä yhteisössään. (Opetushallitus, 2014, 263.) Musiikin opetuksen tärkeänä ominaispiirteenä voidaankin pitää sen samaan aikaan sekä yksilöllistä että yhteisöllistä olemusta: lapsen on mahdollista harjoitella omaa soitto- ja laulutaitoaan yhdistäen sen samalla yhteiseen kokonaisuuteen. Yhteiseen, musiikillisesti miellyttävään lopputulokseen tähdätään kukin omilla taidoillaan osallistuen. Onkin havaittu, että koulun musiikkikasvatuksella on positiivinen vaikutus oppilaiden sosiaaliseen käyttäytymiseen ja kanssakäymiseen. Laajamittainen eurooppalainen tutkimus on osoittanut musiikin opetuksen lisäävän sosiaalista koheesiota luokassa sekä aikaansaavan parempaa sosiaalista sopeutumista ja positiivisia asenteita luokassa. (Hallam & McDonald, 2009, 474.)

Musiikki on perusolemuksensa vuoksi loistava kasvatustapa, mutta sitä käytettäessä tulee muistaa myös musiikillisten tietojen ja taitojen itseisarvo. Opetushallituksen (2014) perus-

opetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että musiikin oppiaineen myötä oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteisen musiikkisuhteen syntymistä ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Tavoitteena on, että jokainen oppilas kehittää omaa musiikillista osaamistaan ja osallistuu yhteismusisointiin riippumatta aiemasta musiikillisesta harrastuneisuudestaan. Perusopetuksen musiikkikasvatuksen lähtökohtana on tarjota musiikkikasvatusta kaikille sekä pyrkiä tasoittamaan niitä eroja, jotka ovat aiheutuneet esimerkiksi musiikin erilaisesta asemasta kotikasvatuksessa. Monipuolisten, luovuutta ja improvisaatiotaitoja kehittävien opetusmenetelmien kautta rakentuu oppilaiden käsitys itsestään musiikillisina toimijoina. (Opetushallitus, 2014, 263.)

### 2.3 Tutkimusasetelma

Vuosien 2007 ja 2008 aikana teetettiin Jyväskylän ja Oulun yliopistoista valmistuneille musiikkikasvatuksen maistereille lomakekysely, jolla selvitettiin muun muassa valmistuvien musiikinopettajien käsityksiä omasta oppiaineestaan. Tutkimukseen osallistui 186 musiikkikasvattajaa ja tutkimuksen kautta selvisi, että heistä vain noin 15% piti tunteiden, tunnetaitojen ja persoonallisuuden kehittymistä koulun musiikkikasvatuksen tavoitteena. (Eerola 2010, 36.) Prosenttiluku on mielestäni hälyttävän pieni, sillä esimerkiksi musiikkikasvatuksen filosofioissa tunnekasvatuksella on keskeinen asemansa. Musiikkikasvatuksella on musiikillisten merkitysten rinnalla ulkomusiikillisia kasvatusvaikutuksia, jotka heijastuvat oppilaan tunnekehityksen lisäksi muun muassa sosiaalisiin taitoihin sekä empiiristen tutkimusten perusteella myös älykkyyden kehittymiseen (Eerola, 2010, 32).

Ennako-oletukseni musiikkikasvatuksen myönteisestä vaikutuksesta oppilaan tunnekehitykseen on muodostunut niin omakohtaisten kokemuksieni kuin lukemani lähdekirjallisuuden perusteella. Tutkielmani johtoajatuksena on, että koulun musiikkikasvatuksella on olemassa musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi kasvatustehtävä, joka merkittävästi nojaa kokonaisvaltaiseen ihmisenä kasvuun sekä tunnekasvatukseen. Tämä kasvatustehtävä perustuu musiikin ja tunteiden lujan yhteyteen. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni on: *Mitä vaikutuksia musiikilla on tunteiden kokemiseen?* Tutkielmani teoreettisessa viitekehityksessä määrittelen ensin tunteen ja tunnekasvatuksen käsitteet, jotka luovat pohjaa tutkimusaiheelleni.

Onnistunut musiikkikasvatus tukee lapsen mahdollisuutta kasvaa omaksi itsekseen. Se tukee kehitystä, jonka kautta lapsi saa mahdollisuuden tutustua omiin tunteisiinsa. (Huhti-

nen-Hilden, 2012, 38.) Tarkoitukseni on selvittää, miten opettajan on mahdollista vaikuttaa myönteisesti oppilaan tunne-elämän kehittymiseen musiikkikasvatuksen alueella. Toisena tutkimuskysymyksenä on: *Miten musiikkikasvattaja voi tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja tunnetaitojen kehittymistä musiikkikasvatuksessa?* Musiikkikasvattajuutta käsitellessäni viitataan pedagogisen sensitiivisyyden käsitteeseen, jonka näen osana ammattimaista, oppilaan kokonaisvaltaisuutta korostavaa musiikkikasvattajuutta (kts. luku 4.2).

Tutkielmassani pyrin musiikkipsykologian ja musiikkikasvatuksen alojen tutkimustietoon nojautuen perustelemaan koulun musiikkikasvatustyön merkitystä oppilaan tunnetaitojen ja -kehityksen tukemisessa. Tutkielmani tarkoituksena on avartaa ymmärrystä ihmisestä tunteiden kokijana sekä tuoda esille musiikkikasvattajan roolia lapsen tunteiden kehityksen tukemisessa. Tavoitteenani on tuoda ilmi koulun musiikkikasvatuksen sekä opettajan itsensä osuutta oppilaan holistisessa kasvussa.

### 3 HOLISTINEN IHMINEN, MUSIIKKI JA TUNTEET

Psykologian ja filosofian tohtori Lauri Rauhalan (2014) mukaan ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa tai muussa toiminnassa on aina ensin selvitettävä se, millaisen tutkimus- sekä vaikuttamiskohteen kanssa niissä ollaan tekemisissä. Ihminen on monimutkaisin mahdollinen tutkimuskohde, minkä vuoksi myös käsityksiä ja olettamuksia ihmisestä on lukemattomia. Rauhala toteaa, että tutkijan ihmiskäsitys muodostuu niistä olettamisista ja käsityksistä, jotka vaikuttavat tutkijan rajatessa kohteensa, asettaessa hypoteesinsa sekä valitessa menetelmänsä. Ihmiskäsityksen voi sanoa olevan aina mukana kaikessa ihmisen hyväksi tarkoitettussa toiminnassa. (Rauhala, 2014, 5, 17-18.)

Tutkielmani perustuu holistiseen eli kokonaisvaltaiseen käsitykseen ihmisyydestä. Tutkielmassani näen ihmisen kokonaisvaltaisena, rationaalisena ja tunteellisena, ainutlaatuisena yksilönä sekä yhteisön jäsenenä. Holistisessa ihmiskäsityksessä ihmisyyden nähdään todellistuvan kolmen olemuspuolen, tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden eli elämäntilanteisuuden kautta. Nämä olemassaolon muodot kietoutuvat yhteen ja jokaisella niistä on tehtävänsä kokonaisuuden muodostumisessa. Osa-alueista aiheuttani koskee erityisesti tajunnallisuuden osa-alue, jossa olemassaolo nähdään psyykkisenä ja henkisenä toimintona. Tajunnallisuus muodostuu ihmisen kokemisen kokonaisuudesta, ja asiat ilmevät elämyksinä kuten ajatuksina, ymmärtämisenä ja tunteina, joita tutkielmassani erityisesti tarkastelen. (Rauhala, 2014, 126.)

Rauhalan mukaan tajunnallisuuden kautta vaikuttavista toimintamuodoista kasvatus on kaikkein yleisin. Hän toteaa, että koulukasvatuksen mahdollisuudet vaikuttaa lapseen tajunnallisuuden kautta ovat suuret, mutta sen myötä myös koulun vastuu on suuri. Koulun tehtävänä on tukea lapsen maailmankuvan rakentumista merkityssuhteiltaan mahdollisimman rikkaaksi. Kouluikä on tälle rakentumiselle otollista aikaa ja jos se sivuutetaan, saattaa lapsen kokemismaailma jäädä menetelmiltään köyhäksi. (Rauhala, 2014, 188.)

Omaan aiheeseeni liittyen Rauhala (2014) perehtyy teoksessaan myös taiteen mahdollisuuksiin ihmisen kokemisen kehittämiseksi. Rauhalan mukaan taiteen mahdollisuudet ihmisen kokemisen kehittämisessä ovat mitä luultavimmin paremmat kuin yleensä ajatellaan. Hänen mielestään taidekasvatuksen edistämisen kannalta olisi kannattavaa yhä enemmän selvittää taiteen olemusta sekä sitä, miten se voi ihmiseen ja hänen kokemiseensa vaikut-



taa. Rauhala muun muassa esittää, että taiteesta saatavalla nautinnolla, kuten mielihyvällä, on tunteenomainen perusvirittyneisyys. (Rauhala, 2014, 193-196.)

Myös opettajan työssä ihmiskäsitys, tiedonkäsitys sekä oppimiskäsitys ovat olennaisessa asemassa. Opettaja pyrkii omien käsitystensä ja sen myötä toimintansa kautta viitoittamaan oppilailleen tietä hyvään elämään. Opetustyössä tuleekin muistaa, että tiedonkäsityksemme ja oppimiskäsityksemme pohjautuvat aina käsitykseemme ihmisestä. Tämä tulee huomioida erityisesti musiikkikasvattajana toimiessamme; toimintamme kohdistuu silloin kasvaan lapseen, jolloin ihmiskäsityksemme, oppimiskäsityksemme ja musiikkikäsityksemme ovat aina samalla eettisiä ratkaisuja. (Lindström, 2009, 110-112.)

Väkevä ja Westerlund (2011) tarkastelevat artikkelissaan yhdysvaltalaisen kasvatuspsykologin ja filosofin John Deweyn ajatuksia kasvatuksesta ja taidekasvatuksesta. Deweyta on luonnehdittu muun muassa viimeiseksi kokonaisvaltaisen kasvatustilafilosofian kehittäjäksi, sillä filosofiassaan hän pyrki rakentamaan käsitystä paitsi oppimisesta ja tiedon luonteesta, myös yhteiskunnan ja koulun välisestä suhteesta. Inhimillisestä kasvusta puhuttaessa taide nousi Deweyn ajatuksissa keskeiselle sijalle; hän pyrki muun muassa hahmottamaan ihmisen taiteen kautta kokemaan merkityksellisyttä. Hän oli erityisen kiinnostunut taiteen merkityksestä hyvän elämän tekijänä sekä täysipainoisen, kokonaisvaltaisen kokemuksen rakennusaineena. Väkevä ja Westerlund näkevät, että Deweyn ajatuksilla saattaisi olla arvoa myös oman aikamme taidepedagogisessa keskustelussa. Dewey ei pyrkinyt hahmottamaan taiteen merkitystä ainoastaan yksilöllisten kokemusten tai valloilla olevien yhteiskunnallisten käytäntöjen näkökulmasta vaan näki taiteella olevan vaikutusta myös yksilöksi kasvamisessa sekä yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen vahvistamiseksi. (Väkevä & Westerlund, 2011, 36-37.)

Deweyn ajatukset sisältävät myös näkökulman taiteen osallisuudesta yhteisöön kasvamisessa. Heimonen ja Westerlund (2008) tarkastelevat artikkelissaan John Deweyn ajatuksia kasvatuksesta ja keskittyvät nimenomaan Deweyn kasvatustilafilosofian sosiaaliseen näkökulmaan. Deweyn mukaan toisten kanssa toimimaan oppimisen tulisi tapahtua samanaikaisesti, kun ihminen opettelee ajattelemaan ja arvioimaan omaa itseään varten. Dewey ei siis erota toisten kanssa toimimista yksilöllisestä toiminnasta. Deweyläisen musiikkikasvatuksen mukaan yhdessä musisoiminen näyttäisikin olevan sosiaalisesti kasvattava toimintamuoto. Dewey kuitenkin erottaa toisistaan yhdessä toimimisen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Yhdessä toimiminen ei vielä tee ihmisistä yhteisöä, vaan yhteisön muodostumiseksi

tulee sen jäsenillä olla yhtenevät tavoitteet ja halu toimia yhdessä. Yhteisöllisessä musiikkikasvatuksessa ryhmän sosiaaliset päämäärät ohjaavat toimintaa siten, että toiminta antaa mahdollisuuden myös yksilöiden väliselle viestinnälle. (Heimonen & Westerlund, 2008, 188-190.)

### 3.1 Tunne-käsitteen määrittely

Tunteet ovat todellisuutta ryhmitteleviä ja arvioivia välineitä sekä keskeinen osa ihmisen kokemustodellisuutta (Lilja-Viherlampi, 2007, 166). Todellista tietoutta sekä järjen ja tunteen vastakkainasettelua korostaneen positivismin romahtamisen jälkeen tunteet ovat nousseet ihmistieteellisen tutkimuksen keskipisteeseen. Tätä kiinnostusta on pidetty perusteltuna, sillä tunteiden ajatellaan vaikuttavan toimintoihimme monella elämän osa-alueella. Jo Antiikin filosofit Platon ja Aristoteles näkivät tunteiden olevan tärkeä osa ihmisyyttä ja elämän tarkoitusta. He ajattelivat, että on mahdollista erottaa kaksi inhimillisten tuntemusten lajia; niin sanottujen fysiologisten tuntemusten ja halujen ohella on olemassa tunteita, kuten viha tai ilo, jotka syntyvät jonkin kohteen vaikutuksesta ja sisältävät uskomuksia kyseistä kohdetta kohtaan. (Puolimatka, 2011, 22-23.)

Tunne sinänsä on laaja, moninainen käsite, jonka tarkka merkitys on puhututtanut filosofi- ja psykologeja vuosikymmenten ajan. Psykologian tohtori Daniel Goleman (1997) määrittelee tunteen tarkoittavan *elämyksellisiä mielenliikkeitä ja niihin liittyviä ajatuksia, psykologisia ja biologisia tiloja sekä yllykkeitä toimintaan*. Tämän perusteella tunteet ovat siis seurausta jostain ihmisen mieltä liikuttavasta asiasta, joka saa yksilössä aikaan erilaisia reaktioita. Tunteen rinnakkaiskäsitteiksi Goleman asettaa mielialan ja luonnetyyppin; mielialat ovat vaimeampia ja pitkäkestoisempia kuin tunteet. Luonnetyyppit puolestaan tekevät ihmisen taipuvaiseksi esimerkiksi iloisuuteen, ja kyseinen luonnetyyppi on havaittavissa ihmisen perusolemuksesta. (Goleman, 1997, 341-342.)

Kasvatuspsykologi Carolyn Webster-Stratton (2011) puolestaan muotoilee tunteen tarkoittavan ihmisessä tapahtuvia reaktioita, jotka syntyvät häneen voimakkaasti vaikuttavien ärsykkeiden tai tilanteiden pohjalta. Hänen mukaansa tunnereaktioita voi tapahtua kolmella tasolla; neurofysiologisella ja biokemiallisella, behavioristisella sekä kognitiivisella tasolla. Näistä ensimmäinen taso on yleisin ja kattaa kaikki autonomisen hermoston säätelemät elintoiminnot, kuten sydämen sykkeen, verenkierron sekä hengityksen. Behavioristisen tason reaktiot puolestaan heijastuvat ihmisen käytökseen. Ilmeet, itku ja uhmaava käytös

ovat esimerkkejä tunteiden ilmenemismuodoista. Kolmannen, kognitiivisen tason reaktiot liittyvät puheeseen, jolla ihminen kuvailee tunteitaan ja kertoo esimerkiksi olevansa vihainen tai iloinen. (Webster-Stratton, 2011, 246-247.)

Tunneteorioissa tunteet nähdään sisäisesti koettuina tuntemuksina, jotka ilmenevät arkipäivän toiminnassamme. Tunteet vaikuttavat moneen elämän osa-alueeseen, kuten käyttäytymiseen, tahtoon sekä kognitiivisiin toimintoihimme. (Puolimatka, 2011, 22.) 1900-luvun loppupuolella kehitellyn kognitiivisen teorian mukaan tunteet ovat aina yhteydessä objektiin ja ovat näin ollen ulospäinsuuntautuneita. Toisin sanoen kokemillamme tunteilla on jokin kohde, joka synnyttää ne. Teorian mukaan objektit voidaan myös luokitella esimerkiksi haitallisiksi tai miellyttäväiksi sen perusteella, millaisia tunteita kohde saa yksilössä aikaan. (Davies, 2010, 21.)

Myös koulumaailmassa tunteet ovat oppimisen kannalta merkityksellisiä; oppimishetkellä koetut tunteet ja elämykset edesauttavat opitun asian sisäistämistä ja muistamista. Kun vastaanotamme tietoa, on tunne usein sen ensimmäinen käsittelykeino. Näin ollen voidaan sanoa, että tunne arvottaa tietoa. Jalovaara (2005) viittaa teoksessaan lastenpsykiatri Tuula Tammiseen, jonka mukaan mitä nuoremasta oppijasta on kyse, sitä tiukemmin tieto ja tunne tulisi sitoa toisiinsa. Mikäli tietoon ei liity minkäänlaista tunnetta, on tiedon rekisteröityminen vaikeaa. Koulun opetuksen tavoitteena on, että lapsi löytäisi johonkin tekemiseen, esimerkiksi piirtämiseen, sisäisen motivaation. Sisäinen motivaatio on mahdollista saavuttaa onnistumisten ja elämysten kautta ja sen löytyminen on pitkälti tunnesuhteiden varassa. Ilman tunnetta ja sisäistä motivaatiota ei tiedon omaksuminen ole täydellistä. (Jalovaara, 2005, 38.)

Puolimatka korostaa, että järjen ja tunteen yhteistyö, niiden tasapainoon saattaminen sekä kokonaisvaltaisuuden korostaminen ovat avainasemassa, jotta perusopetuksessa saavutettaisiin mahdollisimman pysyviä ja vahvoja oppimistuloksia. Sanotaan, että tunteet ovat ihmisen tietoisuuden perusta ja tunteet ovatkin läheisessä suhteessa ajatteluun. Tunteiden kehitys on myös älyllisen kehityksen perusedellytys, koska oppiminen edellyttää aina kiinnostusta. Myös ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa tunteet asettuvat merkittävään asemaan. Kyky samaistua toisen ihmisen asemaan ja tunnistaa hänen tunteensa ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymisen ehdot. Tunteiden kehittymättömyys siis vaikeuttaa ihmissuhteiden syntymistä. Tunteet ovat tärkeä muoto itsensä tiedostamisessa ja näin ollen omien tunteiden tunnistaminen ja niihin kosketuksissa oleminen on väylä oman itsensä

tuntemiseen. Itsensä tuntemisen kautta meidän on vasta mahdollista tuntea toinen ihminen: pelkän älykkyyden avulla emme voi tuntea toista ihmistä, sillä ihmisen ymmärtäminen perustuu kykyyn tuntea ja ilmaista inhimillisiä tunteita. (Puolimatka, 2011, 24, 68, 126.)

Tunteista ja älystä puhuttaessa on syytä nostaa esiin tunneälyn käsite. Tunneälyyn on perehtynyt muun muassa Daniel Goleman (1997), joka teoksessaan *Tunneäly - lahjakkuuden koko kuva* sanoo tunneälyn olevan yksi tärkeimmistä inhimillisistä kyvyistä. Tunneäly on taito, jonka avulla ihminen voi hallita mielenjohteitaan, kyetä lukemaan muiden ihmisten kokemia tunteita sekä toimia sujuvasti yhteistyössä kanssaihmisten kanssa. Tunneäly ei sinänsä korreloi kognitiivisen älykkyyden kanssa, mutta sillä on vahvat yhteydet elämän sujuvuuteen ja onnellisuuteen. Tunneäly on metakyky, josta riippuu, millä tehokkuudella olemme kykeneviä käyttämään kognitiivisia taitojamme. (Goleman, 1997, 54-56.)

Tunteen käsitteen monimutkaisuudesta huolimatta tunteet ovat jokaiselle tuttuja kokemuksia - erilaiset tunteet valtaavat mieleemme päivittäin. Tunteiden ymmärtäminen ja tulkitseminen on kuitenkin henkilökohtaista. Kokemukset erilaisista tunteista ovat osittain riippuvaisia niin meitä ympäröivästä kulttuurista kuin sen opettamista tavoista tulkita tunteitamme. Tutkijoiden keskuudessa suosittu kiistelyaihe on ollut se, onko olemassa niin sanottuja perustunteita, jotka esiintyvät kulttuurista riippumatta ja joita yhdistelemällä on mahdollista muodostaa muut tunteet. Nämä perustunteet ovat sellaisia, joihin ihmiset ympäri maailman yhdistävät samat kasvojen ilmeet ja jotka ovat peräisin evoluution jättämistä jäljistä keskushermostossamme. Perustunteita on ehdotettu olevan muun muassa viha ja rakkaus ja näiden alakäsitteitä harmistuneisuus sekä luottamus. (Goleman, 1997, 341-342.)

Ihmisen kokemien tunteiden kirjon on laaja. Usein tunteita jaotellaan esimerkiksi hyviin ja huonoihin tunteisiin, oikeisiin ja väärin tai hyväksyttäviin ja ei-hyväksyttäviin tunteisiin. Tulee kuitenkin muistaa, ettei oikeita tai vääriä tunteita sinänsä ole olemassa. Kaikki tunteet ovat todellisia ja sallittuja, mutta huomionarvoista on se, kuinka ihminen kokemiaan tunteita ilmaisee. Onkin tärkeää, että lapsi saa läheisen aikuisen avustuksella tutustua myös negatiivisiin tunteisiinsa; muuten negatiivisina pidetyt tunteet, kuten viha tai ahdistus, saattavat jäädä lapselle vieraksi. Tämä taas johtaa siihen, että näiden tunteiden ilmaantuessa lapsi ei kykene käsittelemään niitä oikein. Ihminen, joka on tunne-elämältään kehittynyt, kykenee pitämään toisistaan erillään kokemansa tunteet sekä keinot, joilla hän tunteitaan ilmaisee. (Puolimatka, 2010, 66-70.)

### 3.2 Tunnekasvatus

Kasvatuksella tarkoitetaan tavoitteellista, haluttuun suuntaan tähtäävää toimintaa. Kasvatus on yksi kulttuurissa ilmenevä käytäntö, ja näin ollen ihmisen tunteille antama merkitys riippuu suurelta osin siitä, mikä merkitys tunteille ja niiden kokemiselle annetaan kasvatuksessa. Teoreetikot ovat olleet erimielisiä siitä, missä määrin tunteisiin voidaan vaikuttaa kasvatuksen avulla. Melko yleinen mielipide on kuitenkin se, että vaikka yksilön kokemiin tunteisiin ei sinänsä voida vaikuttaa, vaikuttaa kasvatus kuitenkin tunteiden tiedostamiseen ja niiden ilmaisuun. (Puolimatka, 2011, 42.) Seuraavaksi avaan paremmin tunnekasvatuksen käsitteen sekä niitä periaatteita, jotka edesauttavat onnistuneen tunnekasvatuksen toteutumista.

Opetushallituksen (2014) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tunnetaidot ja niiden kehittyminen mainitaan useaan otteeseen. Esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa tunnetaitojen osalta mainitaan, että koulutyössä oppilaat saavat mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan sekä sosiaalisia taitojaan (Opetushallitus, 2014, 22). Lisäksi lähes jokaisen oppiaineen ainekohtaisessa osiossa mainitaan tunteiden ilmaiseminen tai kehittyminen osana oppiaineen tavoitteita. Oppilaiden tunnetaitojen ja sosiaalisten kykyjen laajentaminen onkin enenevässä määrin asetettu juuri koulujen tehtäväksi, mikä osaltaan laajentaa perusopetuksen tehtävää. Golemanin (1997) mukaan koulusta tulee tunteiden huomioimisen ja tunnekasvatuksen myötä paikka, jossa oppilas saa kokea tulevansa arvostetuksi ja jossa hän saattaa kokea yhteisöllisyyttä häntä ympäröivien ihmisten kanssa. (Goleman, 1997, 331-333.)

Lapsen tunnetaitojen muovautuminen ja kehittyminen lähtee kuitenkin liikkeelle jo ennen kouluikää. Se vaatii pysyvää suhdetta aikuiseen, joka on aidosti kiintynyt lapseen ja kokee kiinnostusta kohdata lapsen tunteet. Tässä luottamuksellisessa suhteessa lapsen on mahdollista tutustua niin myönteisiin kuin kielteisiinkin tunteisiin ilman, että häntä siitä tuomittaisiin. (Puolimatka, 2010, 62). Tunne-elämän taitoihin vaikuttavat yksilön ikä, niin biologisten kuin psyykkistenkin taitojen kehittyminen sekä henkilökohtainen elämäkokemus. Tunnetaidot ja tunteiden säätely eivät ole synnynnäisiä taitoja, vaan lapsi oppii niitä vähitellen kokemuksen kautta. Vauvaikäisen lapsen tunteiden säätely on pitkälti vanhempien vastuulla, kun he yrittävät esimerkiksi ymmärtää lapsen itkun syytä. Vähitellen lapsen tunteiden hallitseminen alkaa kuitenkin siirtyä lapselle itselleen, kun puhetaidon oppimisen

kautta lapsen on helpompi viestiä ja ilmaista muille omia tunteitaan. (Webster-Stratton, 2011, 248.)

Vaikka kyky omien tunteiden hallitsemiseen kehittyikin, ovat vanhemmat ja opettajat merkittävässä asemassa lapsen tunne-elämän kehittymisessä ja tukemisessa. Koulun arjessa tunteet monine ilmenemismuotoineen ovat läsnä päivittäin, minkä vuoksi tunnetaitojen opettamiseen pitäisi tiedollisen aineksen lisäksi kiinnittää enemmän huomiota. (Jalovaara, 2005, 95.) Uuden opetussuunnitelman (2014) myötä ihmisen kokonaisvaltainen kasvu on entistä olennaisempaa noussut kirjatiedon rinnalle, vaikkakin suuren tietomäärän lisäksi tunnekasvatukselle on suhteellisen vaikea löytää tilaa koulupäivästä. Tunnetaitojen oppiminen alakoulussa on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, sillä tunne-elämä on tärkeä osa terveyttä ja toimivaa minuutta; tunteiden välityksellä suhtaudumme ympäristöön ja kokemme tunteet ovat vastauksia ympäröivän maailman virikkeisiin (Lilja-Viherlampi, 2007, 171).

Tunnekasvatuksen tavoitteita ovat muun muassa se, että lapsi oppii tunnistamaan omat tunteensa, oppii ilmaisemaan sekä myönteiset että kielteiset tunteensa ja omaksuu sanoja ja käsitteitä, joiden avulla hän kykenee nimeämään tunteensa. Mikäli lapsen tunne-elämälle ei anneta mahdollisuuksia kehittyä tasapainoisesti, voi hänestä kehittyä omien valintojensa suhteen tahdoton ja toisten kokemusten suhteen välinpitämätön. Tunnekasvatuksen päämäärät ovat laajat, joten tunnekasvatus tulisikin sulauttaa osaksi koulujen opetusta. Tunnekasvatusta toteuttaessa huomiota tulisi kiinnittää opetuksen järjestämiseen ja oikeanlaisen vuorovaikutuksen rakentamiseen siten, että tunnekasvatuksesta tulee automaattinen, vaikkakin tietoinen osa oppitunnin rakennetta. (Lilja-Viherlampi, 2007, 169-170.)

### **3.3 Musiikin yhteydet tunteisiin**

Kognitiiviset ja rationaaliset eli tiedonkäsittelyyn ja havaitsemiseen liittyvät lähestymistavat hallitsivat musiikkipsykologista tutkimusta viime vuosisadan puolivälissä. Tämän jälkeen tunteiden ja musiikin vuorovaikutus on kuitenkin noussut musiikkipsykologisen tutkimuksen keskiöön. Kiinnostus johtuu pitkälti tunteiden keskeisyydestä inhimillisen toiminnan muotona sekä musiikin kyvystä luoda ja säädellä tunteita. (Eerola & Saarikallio, 2010, 259.)

Musiikki on liitetty tunteen käsitteeseen aina Antiikin Kreikan ajoista lähtien. Tutkittaessa ihmisten motiiveja musiikin kuuntelemiseen, on hallitsevaksi vastaukseksi saatu musiikin herättämät tunnekokemukset. Musiikkia kuunnellaan niin vallitsevien tunteiden tukemiseksi, muuttamiseksi kuin myös sen hetkisten tunnetilojen purkamiseksi. Musiikilla on myös voima tuottaa nautintoa ja lohdutusta sekä lievittää stressiä. Vaikka musiikin merkitys arjessamme on usein itsestään selvää, on musiikin ja tunteiden yhteyden tutkimuksessa paljon hämärän peitossa. Mistä muodostuu musiikin merkityksellisyys ja mitä ovat ne tunteet, joita musiikki saa meissä aikaan? (Juslin, 2009, 131.)

Ihminen altistuu musiikille lapsesta asti. Jo vastasyntynyt vauva hallitsee piilevää, raskausaikana opittua tietoa musiikin rakenteellisista lainalaisuuksista ja tyyleistä. Useimmat ihmiset ovatkin jollain tavalla, kuuntelemalla tai itse tuottamalla, sitoutuneita musiikkiin koko elinikänsä ajan. Tämä sitoutuminen musiikkiin on usein seurausta sen aikaansaamista positiivista vaikutuksista niin emotionaalisella, sosiaalisella, psyykkisellä kuin älylliselläkin tasolla. Musiikilla on myös taipumus vaikuttaa luovuuteemme sekä edistää terveyttämme, ja usein puhutaankin musiikin terapeuttisesta vaikutuksesta. (Hallam, 2010, 791.)

Tutkittaessa tunteita ja musiikkia on havaittu, että jo vastasyntynyt lapsi kykenee erottamaan vanhempiensa puheesta ja ääntelystä tunnesisältöjä, minkä vuoksi pienelle vauvalle on puhumisen sijasta suositeltavaa käyttää puhelaulua. Nawrot (2003) selvitti tutkimuksessaan 5-9 kuukauden ikäisten lasten kykyä tulkita kasvonilmeiden sekä musiikin perusteella. Tutkimuksen kautta Nawrot havaitsi, että lapset innostuivat enemmän iloisesta kuin surullisesta musiikista ja että iloisen musiikin soidessa lapset katselivat mieluummin kuvaa iloisista kuin surullisista kasvoista. (Nawrot, 2003, 85-86.) Eerola ja Saarikallio (2010) viittaavat Dolginiin ja Adelsoniin (1990), jotka puolestaan selvittivät, että 4-6 -vuotiaat kykenivät tunnistamaan musiikillisesta ilmaisusta ilon, surun, vihan ja pelon. Lapsuuden aikana kyky tunnistaa tunteita musiikissa paraneekin nopeasti. Lasten on todettu osaavan myös itse säädellä äänenkorkeutta, dynamiikkaa sekä tempoa, kun heitä on pyydetty esittämään tuttuja lastenlauluja joko iloisesti tai surullisesti. (Eerola & Saarikallio, 2010, 270-271.)

Davies (2010) esittää, että musiikin ja tunteiden välisen yhteyden tutkimuksessa on otettava huomioon ero tunteiden havaitsemisen ja tunteiden kokemisen välillä. Voimme havaita kuulemassamme musiikissa tunteita, joita säveltäjä on kappaleessaan tahtonut tuoda esiin. Tästä huolimatta ajatusta taiteen roolista tunteiden ilmaisemisen keinona on pidetty moni-

mutkaisena. Filosofisessa keskustelussa on pohdittu paljon musiikin olemusta ja sen kykyä ilmaista tunteita. Musiikki itsessään on ei-tuntevaa ja näin ollen musiikin ihmisessä herättämät tunteet ovat jotain hämmästyttävän suurta. (Davies, 2010, 20.) Onkin usein sanottu, että musiikin avulla ilmaistut tunteet ovat jotain suurempaa kuin sanat. Musiikilla on kyky saada ihmisessä aikaan niin syvällisiä kokemuksia, ettei niitä ole mahdollista kuvailla sanoin. (Vesioja, 2006, 20.)

Tunteiden havaitsemista mutkikkaampaa on kuitenkin musiikin kyky aikaansaada ihmisessä tunteita. On pohdittu, eroavatko musiikin herättämät tunteet täysin muista tunteista sekä sitä, onko musiikin herättämällä tunnekokemuksilla piileviä vaikutuksia yksilön terveyden edistämiseksi. Musiikin aikaansaamia tunnekokemuksia on tutkittu muun muassa laadullisilla haastatteluilla, päiväkirjatutkimuksilla ja kuuntelukokeilla, mutta tuloksia musiikin herättämien tunteiden laadusta ja syntytaivoista on pidetty epävarmoina. (Juslin, 2009, 132.) Kysymyksiä on herättänyt myös se, miksi ihminen nauttii myös sellaisesta musiikista, joka saa hänet tuntemaan surua tai haikeutta. On jopa ehdotettu, että musiikin kyky herättää tunteita ei ole verrattavissa muihin ihmisessä ilmeneviin tunnekokemuksiin, vaan musiikilla on täysin oma väylänsä ihmisen sisimpään. (Davies, 2010, 20.)

Kokemuksella ajatellaan olevan osuutta musiikin herättämien tunteiden kokemiseen, mutta ensi kädessä niiden uskotaan olevan biologisperäisiä, ihmiselle synnynnäisiä reaktioita. Tutkimusten kautta on saatu runsaasti todisteita siitä, että useat aivokuoren ja aivokuorenalaiset rakenteet ovat yhteydessä ihmisessä herääviin musiikillisiin tunteisiin ja jakavat nämä rakenteet muiden tärkeiden biologisten reaktioiden kanssa. Musiikin on havaittu vaikuttavan erityisesti samoihin aivojen rakenteisiin, jotka aktivoituvat vastatessamme muihin mielihyvää tuottaviin ärsykkeisiin. Yhdessä varhaisimmista kokeista Blood ja Zatorre (2001) havaitsivat musiikin vaikuttavan erityisesti limbisen järjestelmän reaktioihin; verenkierron huomattiin muuttuvan aivokuorenalaisissa hermoverkoissa silloin, kun ihminen koki musiikin aiheuttamia vilunväristyksiä (Blood & Zatorre, 2001). Nykyään tutkijat ovat erityisen motivoituneita selvittämään musiikin herättämien tunnekokemusten biologista alkuperää, kun tietoisuus musiikin sosiaalisista ja kliinisistä vaikutuksista on lisääntynyt. (Peretz, 2010, 106-119.)

Perinteisen näkemyksen mukaan musiikillisten toimintojen on ajateltu vaikuttavan ensisijassa oikeaan aivopuoliskoon. Ensimmäiset päätelmät oikean aivopuoliskon tärkeydestä musisoinnissa perustuvat aivovauriopotilaisiin, joiden laulu- ja soittotaidon huomattiin



selvästi heikentyneen vaurion jälkeen. 2000-luvun alussa oikean aivopuoliskon merkitys on todennettu myös terveiden koehenkilöiden avulla; oikean aivopuoliskon alueet aktivoituivat vasemman aivopuoliskon vastaavia enemmän. (Peretz, 2010, 110-119.)

Eerola ja Saarikallio (2010) kirjoittavat artikkelissaan, että musiikilliset tunnekokemukset syntyvät monenlaisten mekanismien välityksellä. Voidaan sanoa, että musiikin voimakas vaikutus tunteisiimme selittyy osaksi musiikin kyvyllä koskettaa meitä niin monitasoisesti, kuten esimerkiksi fyysisellä tasolla, mielikuvien tasolla sekä kognitiivisien prosessien tasolla. Eerola ja Saarikallio viittaavat tekstissään Jusliniin ja Västfjälliin (2008), jotka ovat esittäneet musiikin synnyttävän tunnekokemuksia seitsemän erilaisen mekanismin kautta: refleksien, ehdollistumisen, samaistumisen, mielikuvien, muistojen, musiikillisten odotusten ja tavoitteen arvioinnin kautta. (Eerola & Saarikallio, 2010, 265.)

*Refleksit* liittyvät ihmisen havaintojärjestelmän pyrkimykseen varoittaa ympäristön vaaratekijöistä; musiikkia kuunnellessa refleksit ovat havaittavissa esimerkiksi silloin, kun äkillinen voimakas ääni havahduttaa ihmisen ja saa sydämensykkeen kiihtymään. *Ehdollistumisen* mekanismi puolestaan käsittelee tunnekokemuksia, joissa tietty musiikki on opittu yhdistämään positiiviseen tai negatiiviseen asiaan. Mekanismeista tutkituin, *samaistuminen*, tarkoittaa eläytymistä esimerkiksi kappaleen musiikin surullisuuteen. *Mielikuvien* mekanismi taas luo tunnekokemuksia visuaalisten mielikuvien kautta. *Muistot* ovat keskeinen mekanismi tunteiden heräämisessä, sillä usein musiikki herättää muistikuvia tärkeistä tunnepitoisista tapahtumista. *Musiikillisilla odotuksilla* tarkoitetaan musiikin rakenteisiin, kuten melodiakulkuun, liittyviä odotuksia. *Tavoitteen arviointi* liittyy siihen, että ihminen tekee yleensä arvioita musiikin merkityksestä itselleen. Yksilö saattaa tavoitella musiikin avulla esimerkiksi rentoutunutta olotilaa, jolloin musiikki tuottaa positiivisen tunnekokemuksen. Vähiten huomiota on kiinnitetty muistoihin ja tavoitteiden arviointiin, sillä niiden ajatellaan hyvin vahvasti vaihtelevan henkilökohtaisten ja yksilöllisten piirteidensä vuoksi. (Eerola & Saarikallio, 2010, 265-266.)

Tutkijat ovat olleet varsin kiinnostuneita niistä osatekijöistä, jotka vaikuttavat yksilön kokemiin tunteisiin musiikin kuuntelun yhteydessä. Musiikillinen tunnekokemus on monimutkainen tapahtuma, jossa vaikuttavat tekijät on jaoteltu musiikillisiin, yksilöllisiin ja tilannekohtaisiin. Näistä merkittävimpänä pidetään yksilöllisiä tekijöitä; ikä, sukupuoli, musiikillinen harrastuneisuus, persoonallisuus, musiikilliset mieltymykset sekä sen hetkinen mieliala ovat tekijöitä, joiden koetaan vaikuttavan tunteiden kokemiseen eniten. Lisäk-

si musiikillinen harrastuneisuus saattaa vähentää yksilössä herääviä tunteita – musiikillinen tietämys johtaa usein musiikin analyttisempaan kuuntelemiseen. On myös havaittu, että tuttu musiikki herättää ihmisessä enemmän tunnekokemuksia kuin ennestään tuntematon kappale. Tämä selittyy juuri musiikin emotionaalisella vaikutuksella, sillä tuttuihin kappaleisiin liitetään usein henkilökohtaisia muistoja ja aiempia tuntemuksia. Tämä on nähtävissä esimerkiksi ikäihmisten ja muistisairaiden keskuudessa, kun tuttu kappale herättää muistoja ja saa aikaan iloa. (Juslin, 2009, 134-135.)

Se, mikä musiikin rakenteellinen tai tyyllinen ominaisuus saa aikaan juuri tietynlaisia tunnekokemuksia, on kiinnostanut tutkijoita laajalti. Yksinkertaista ajatusta duuroinnun aikaansaamista iloisista tunteista ja vastaavasti mollisoinnun luomasta surusta on pidetty liian kapea-alaisena ja teknisenä kuvaamaan musiikin ihmeellistä ilmaisuvoimaa. (Davies, 2010, 23-24.) Musiikilla sinänsä voi olla emotionaalinen, säveltäjän kuvaama tarkoituksensa, joka kuitenkin saattaa erota kuulijan subjektiivisesta näkökulmasta. Kuitenkin tunteiden kirjo, jonka musiikki voi rakenteellisilla piirteillään saada aikaan, on laaja. Duuri-molli -järjestelmän lisäksi onkin tutkittu myös muiden musiikin peruselementtien vaikutusta yksilöiden kokemiin tunteisiin. Kokeet ovat osoittaneet, että selkein yhteys tunnekokemuksiin on musiikin tempolla, dynamiikalla sekä soinnilla. Elementtejä ei tietenkään voi täysin erotella toisistaan eivätkä tunnekokemukset näin ollen määrity vain yhden musiikillisen tekijän perusteella. (Gabrielsson, 2009, 145-146.)

On ehdotettu, että vaikka kuuntelijoiden reaktiot musiikkiin saattavat olla laajat, ovat ihmiset melko johdonmukaisia arvioidessaan musiikin tunnepitoisuutta. Musiikin avulla on kuitenkin mahdollista saada ihmisestä riippuen aikaan hyvin erilaisia tunteita, koska ihmiset ovat niin biologisesti kuin henkisestikin erilaisia omien ainutlaatuisten tunnehistorioidensa tähden. Sama musiikki saattaa saada yhdessä ihmisessä aikaan laajan tunteiden kirjojon, kun taas toista kyseinen musiikki ei liikuta. Kuultu musiikki, yksilölliset ja kontekstiin liittyvät tekijät muodostavat aina kokonaisuuden, joka luo jokaisesta musiikillisesta tunnekokemuksesta erilaisen ja ainutlaatuisen. (Kallinen, 2006, 13.)

## 4 MUSIIKKIKASVATTAJUUS

Tässä luvussa perehdyn musiikkikasvattajuuden käsitteeseen sekä ammatillisuuteen. Musiikkikasvattajan ja musiikinopettajan käsitteitä käytän tutkimuksessani rinnakkain ja viitataan molemmissa tapauksissa peruskoulussa musiikkia opettavaan henkilöön. Kappaleen ensimmäisessä alaluvussa esittelen pedagogisen sensitiivisyyden käsitteen musiikkikasvattajan hiljaisen tietämisen muotona, minkä jälkeen paneudun musiikkikasvattajan mahdollisuuksiin tunnekasvattajana. Lopuksi avaan tiivistetysti musiikkikasvatuksen terapeuttisuuden merkityksiä oppilaan kannalta sekä sitä, mitkä piirteet tekevät musiikkikasvatuksesta terapeuttista.

Uusien sukupolvien musiikillinen perussivistys on aina pitkälti opettajien vastuulla. Ne oppilaat, jotka koulun ulkopuolella eivät ole musiikkiin yhteydessä esimerkiksi harrastuksen kautta, eivät ilman koulun musiikkikasvatustyötä pääse osalliseksi musiikin maailmaan. Taide- ja ilmaisutaitojen opettaminen lapsille on haastavaa työtä, mutta tärkeää on muistaa kaikki ne mahdollisuudet, joita opettamisen kautta on saatavilla. (Vesioja, 2006, 58-62.)

Musiikkikasvattajat ovat opiskelupaikastaan sekä opiskeluajankohdastaan riippuen saaneet hyvin erilaisen pohjan musiikin oppiaineen opettamista ajatellen. Lisäksi on selvää, että jokaisella musiikkikasvattajalla on opetuspaikasta riippumatta oma musiikillinen taustansa ja oppimisvalmiutensa. Tämä edelleen vaikuttaa musiikkikasvattajan musiikilliseen osamiseen sekä musiikkikasvattajan ammatillisen kompetenssin vahvuuteen. Vesioja (2006) toteaa väitöskirjassaan musiikkikasvattajan ammatillisen kompetenssin tarkoittavan niitä valmiuksia, joita musiikkia opettava opettaja tarvitsee pystyäkseen opettamaan musiikkia. Hänen mukaansa esimerkiksi luokanopettajaksi valmistunut henkilö on muodollisesti pätevä opettamaan musiikkia, mutta tämä ei välttämättä tarkoita sitä, että hän olisi todellisuudessa valmis vastaamaan musiikkikasvattajuuden edellyttämiin vaatimuksiin, kompetenssiin. (Vesioja, 2006, 58-59, 68.)

Jokaisen musiikkikasvattajan muusikkous ja kasvattajuus saavat alkunsa erilaisista lähtökohdista ja muotoutuvat ajan myötä erilaisten kokemusten kautta. Huhtinen-Hildén ja Björk (2013) toteavat artikkelissaan, että musiikinopettajaksi kasvu on aina henkilökohtainen prosessi – se on ikään kuin polku, joka on itse kuljettava. Musiikkikasvattajan ammatti-identiteetti ei myöskään koskaan ole valmis, vaan se on jatkuvan muutosprosessin koh-

teena. Tämän muutosprosessiin kulkuun vaikuttavat niin opettajan yksityiset kuin yhdessä oppilasryhmänkin kanssa koetut tapahtumat sekä niistä tehdyt tulkinnat. Juuri oman toiminnan tarkastelu ja reflektointi on merkityksellistä musiikkikasvattajuuden kehittymisessä; opettajan on hyvä pohtia niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat tai ovat jo vaikuttaneet hänen oman musiikkikasvattajuutensa muotoutumiseen. (Huhtinen-Hildén & Björk, 2013, 20-24.)

Musiikkikasvattajana toimivan henkilön ammatillinen kompetenssi muodostuu käsitteiden muusikkous ja kasvattajuus varaan, ja nämä käsitteet ilman toinen toistaan ovat riittämättömiä. Musiikkikasvattajan tulee omalla toiminnallaan kyetä olemaan esimerkkinä, sillä lasten on mahdotonta oppia musisoimaan ilman soittotaitoista opettajaa. Esimerkiksi praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa musiikkikasvattajuuden käsitteeseen yhdistetäänkin muun muassa näkökulma siitä, että musiikkikasvattajuuden onnistumiseksi muusikkouden ja kasvattajuuden tulee saumattomasti sulautua yhteen. Kyetäkseen toimimaan mahdollisimman ammattimaisesti, on musiikkikasvattajan oltava musiikkia opettaessaan niin passiivinen malli, aktiivinen tukihenkilö kuin muusikkokin. (Vesioja, 2006, 68, 73.)

Lilja-Viherlampi (2007) haastatteli väitöstutkimuksessaan yhdeksää musiikki- tai kasvatustalan asiantuntijaa liittyen heidän käsityksiinsä terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Kysyttäessä haastateltavien käsityksiä musiikkisuhteen mahdollistamista positiivisista merkityksistä nousi esiin 55 hyvää vaikutusta, jotka musiikkikasvatus voi oppilaan elämään tuoda. Vaikutuksiin lukeutui muun muassa oppilaan tunne-elämän kehittyminen, kokonaisvaltaiset kokemukset sekä opettaja-oppilas -suhteen merkityksellisyys. Lilja-Viherlammen mukaan nämä hyvät vaikutukset on mahdollista nähdä eräänlaisina laajenevina kehinä, joiden ytimessä ovat oppilaan omien kokemusten synnyttäminen ja oma kokemis- ja elämämaailma merkityksineen. Musiikillisen tekemisen kautta tämä ydin vähitellen laajenee oppilaan itseilmaisuksi, kommunikaatioksi ja suhteeksi toisiin oppilaisiin sekä opettajaan. (Lilja-Viherlampi, 2007, 215-216.)

On tärkeää, että musiikkikasvattajana toimiva henkilö näkee oppimisen ja sen myötä myös opettamisen kaikki aistialueet ja tietämisen tavat käsittävänä maailman hahmottamisena. Oppimisprosessin näkeminen kokonaisvaltaisena vaikuttaa myös siihen, mihin suuntaan opettaja omaa opettajuuttaan sekä sen kehittymistä ohjaa. Oppimisen tuloksellisuus on usein ennustettavissa sen avulla, kuinka hyvin musiikkikasvattaja osaa opetuksessaan hyödyntää aisteja, tunteita ja käsitteitä sekä näiden osa-alueiden keskinäistä yhteyttä. Huhtinen-Hildén (2012) mainitsee osuvasti väitöstutkimuksensa tuloksia tarkastellessaan, että

jokaisen pedagogisen ratkaisun tai teon takana tulee olla arvoja ja opettajan omaa ajattelua – ei riitä, että musiikkikasvattaja tulee tunnille ”taskut täynnä lauluja”. (Huhtinen-Hildén 2012, 116-117.)

#### 4.1 Pedagoginen sensitiivisyys musiikkikasvatuksessa

Huhtinen-Hildén (2012) kirjoittaa väitöstutkimuksessaan, että musiikkikasvattajan julkinen ja näkyvä tieto ovat vain osa kyseisessä ammatissa tarvittavan tiedon systeemiä. Hänen mukaansa merkittävä osa musiikkikasvattajan omaamasta asiantuntijuudesta on hiljaista, jopa tiedostamatonta tietoa, joka kuitenkin merkittävästi vaikuttaa kasvattajan ammatilliseen toimintaan. Tämä hiljainen tieto tulee näkyviin siinä, kuinka kasvattaja kohtaamissaan opetustilanteissa toimii. (Huhtinen-Hildén, 2012, 227.)

Huhtinen-Hildén toteutti vuonna 2009 tutkimuksen, jossa hän haastatteli kymmentä ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogin tutkintoa suorittavaa opiskelijaa. Tutkimuksessa kartoitettiin opiskelijoiden oppimis- ja opettamiskäsityksiä musiikkikasvatuksessa. Tutkimustulosten perusteella musiikkipedagogiopiskelijat näkivät, että musiikkikasvatuksessa tärkeitä tekijöitä ovat muun muassa vuorovaikutus, oppijalähtöisyys sekä taiteellisen prosessin kannattelu. Edellä mainitut tekijät Huhtinen-Hildén sijoittaa termin hiljainen tietäminen alle. Hiljainen tietäminen on opettajan asiantuntijuutta, kykyä toimia opetustilanteen vaatimalla tavalla. Se on kaukana ajatusmallista, jossa opetustapahtuma nähdään mekaanisena ja arkisena, ammatillisesta tiedosta erillisenä toimintana. Hiljainen tietäminen näyttyy esimerkiksi opetussuunnitelmasta irtautumisena, mikäli elävä opetustilanne niin vaatii. Väitöskirjassaan Huhtinen-Hildén (2012) käyttää pedagogisen sensitiivisyyden käsitettä kuvaamaan tätä musiikkikasvattajan omaamaa kokonaisvaltaista, pedagogisten tilanteiden hiljaista tietämistä. (Huhtinen-Hildén, 2012, 112.)

Pedagogisen sensitiivisyyden käsite sisältää ajatuksen opettamisesta kohtaamisena, oppijalähtöisenä ja molemminpuolisena oppimisprosessina (Huhtinen-Hildén, 2012, 115, 227). Opiskelijoiden haastattelujen perusteella pedagoginen sensitiivisyys on tärkeä ammattitaidon ja ammatillisen tietämisen muoto musiikkikasvatuksessa. Sen avulla opettajan on mahdollista toimia pedagogisella hetkellä juuri oppilaita parhaiten tukevalla tavalla. Pedagoginen sensitiivisyys on kokonaisvaltainen opettajuuden hiljaisen tietämisen osa-alue; koulun musiikkikasvatuksessa se on asioiden näkemistä oppilaan silmin, lapsen viestien herkkää vastaanottamista, tulkitsemista sekä niihin vastaamista lapsen ikään sopivalla ta-

valla. (Huhtinen-Hildén, 2012, 229.) Pedagogisen sensitiivisyyden rinnalle voidaan nostaa myös Simo Skinnarin (2004) pedagogisen rakkauden käsite. Skinnarin mukaan pedagogista rakkautta osoittaa opettaja, joka oivaltaa jokaisen oppilaan täydellisyyden, mutta havaitsee, että oppilas kaikessa täydellisyydessään on kehityskelpoinen. Pedagoginen rakkaus voidaan nähdä myös rakastavana läsnäolona ja toimintana. (Skinnari, 2004, 25-26.)

Tärkeintä musiikkikasvattajana toimiessa on, että kasvattaja itse näkee opettamisensa kokonaisvaltaisena vuorovaikutus- ja kohtaamistilanteena – ei ainoastaan tapahtumana, jossa tietoja ja taitoja siirretään eteenpäin. Oppimisen ja opettamisen näkeminen kaikki aistialueet käsittävänä maailman hahmottamisena vaikuttaa voimakkaasti myös siihen, kuinka opettaja omaa työskentelyään kehittää. Musiikkikasvattajan ammattitaidon avulla opetustilanteesta voi muodostua kasvun paikka niin oppilaille kuin opettajalle itselleen. Tavoitteena on, että musiikin opetustilanteessa oppija olisi luova taiteilija, kokija sekä oman oppimisensa sankari, ja että opettaja omaa sensitiivisyyttään apuna käyttäen toimii tämän tavoitteen mahdollistajana. (Huhtinen-Hildén, 2013, 168).

#### **4.2 Musiikkikasvattaja tunnekasvattajana**

Tunnekasvatus on toimintaa, joka vaatii asiantuntemusta ja tietoutta. Tunnetaitoja opettavan aikuisen on tunnistettava tunteita itsessään ja muissa, kyettävä nimeämään niitä sekä osattava vaikuttaa tunnekäyttäytymiseensä. Tunnekasvattajana toimivan opettajan tulee tuntea itsensä ja olla myös kosketuksissa omiin tunteisiinsa. On mahdotonta opastaa lasta kohtaamaan esimerkiksi omat kielteiset tunteensa, jos itsekään ei kykene samaan. Opettajalla on myös oltava realistinen ihmiskäsitys, joka sallii oppilaan vihan, turhautumisen ja kateuden tuntemukset osana inhimillistä elämää. (Puolimatka, 2011, 314.)

Saarisen ja Kokkosen (2003) mukaan oppilaan tunnetaitojen tukemisessa lähtökohtana on se, että opettaja tiedostaa, kuinka paljon hänen toimintansa vaikuttaa lapsen tunne-elämään ja sen kehitykseen niin suorasti kuin epäsuorastikin. Lapset oppivat tunnetaitoja tarkkailemalla, kuinka kasvattaja itse käyttäytyy ja ilmaisee tunteitaan. Tunnekasvatus ainoastaan tietoisien kasvatuksen kautta ei siis ole totuudenmukaista. (Saarinen & Kokkonen, 2003, 132-133.)

Perusedellytyksenä onnistuneelle tunnekasvatukselle on vallitseva myönteinen ilmapiiri; lapsi tuntee olevansa turvallisessa ympäristössä, turvallisten aikuisten ympäröimänä. (Jalo-

vaara, 2005, 96.) Tunnekasvatuksen onnistumiseksi on myös tärkeää, että lasta lähellä olevalla aikuisella on kiinnostusta ja aikaa kohdata lapsen tunteet, sillä tunnekasvatuksen keskeisenä tavoitteena on tuottaa lapselle tunne luottamuksellisesta ihmissuhteesta. Opettajan johdonmukainen toiminta, selkeät säännöt sekä koulupäivän rutiinit saavat lapsissa aikaan turvallisuuden tunnetta, mikä puolestaan vaikuttaa siihen, kuinka lapsi käyttää emotionaalisia voimavarojaan. (Webster-Stratton, 2011, 248-249.) Kasvattajan tehtävänä on ohjata lasten tunnetaitojen kehitystä rohkaisemalla, antamalla myönteistä palautetta sekä kannustamalla oppilaita omista tunteista puhumiseen ja niiden ilmaisemiseen. (Saarinen & Kokkonen, 2003, 132-133).

Eija Kauppinen (2010) tarkasteli väitöskirjatutkimuksessaan opettajan työtä ja sen myötä ilmeneviä opettajassa herääviä tunnekokemuksia. Tutkimuksessaan Kauppinen haastatteli kahdeksaa aineenopettajaa, joista viisi opetti matematiikkaa ja kolme musiikkia perusopetuksen 7.-9. luokilla. Haastattelujen kautta Kauppisen tavoitteena oli ymmärtää ja kuvata opettajan työhön liittyviä tunteita, opettajien kokemuksia työstään sekä haastattelukertomusten tunnepuheessa rakentuvaa opettajuutta. Haastatteluissa haastateltaville esitettiin kysymyksiä muun muassa tunteiden näyttämisestä, ja opettajien tehtävänä oli reflektoida omaa toimintaansa tästä näkökulmasta. Aineistoa analysoidessaan Kauppinen havaitsi, että opettajat puhuivat useaan otteeseen tunteiden ymmärtämisestä. Tämän lisäksi aineistosta nousivat esille opettajien kuvailut pyrkimyksistään muuttaa oppilaiden asenteita, poistaa heidän pelkojaan tai innostaa oppilaita omien tunneilmaisujensa säätelyyn. (Kauppinen, 2010, 184.)

Tunnekasvattajana opettajan on siis sekä osattava tulkita ja ymmärtää oppilaan tunnetiloja että koetettava vastata niihin. Kaikkien haastateltavien mukaan opettaja on keskeinen toimija luokan tunneilmaston ja ilmapiirin kannalta. Tunteiden ymmärtämisestä puhuttaessa haastateltavat ottivat esille muun muassa tilannetajun, myötätunnon, hienotunteisuuden ja arvostamisen käsitteet sekä myönteisen asenteen merkityksen. Haastateltavien puheessa painottui se, että opettajan emotionaalisen työn ei tule olla omien tunteiden tukahduttamista ja epäaitojen tunteiden esittämistä, vaan luokkatilanteeseen kuuluvaa luontevaa toimintaa. (Kauppinen, 2010, 171-173.)

Kuten aiemmin tuli ilmi, ovat musiikki ja tunteet lujassa yhteydessä toisiinsa. On siis selvää, että myös koulun musiikkikasvatuksessa tunteiden tulee olla arvokkaassa asemassa. Saarikallion (2013) mukaan tämä mahdollistaa sen, että musiikin opetustilanteet tarjoavat

oppilaille henkilökohtaisia ja syvällisiä elämyksiä ja tukevat näin ollen oppilaan minuuden ja sosiaalis-emotionaalisten kykyjen muotoutumista. Musiikkikasvatuksen kautta on erinomaiset mahdollisuudet toteuttaa koulun tunnekasvatusta, mutta toisaalta musiikin henkilökohtaisuus ja voimakas yhteys tunteisiin on myös haaste opetustyölle; opettajalta vaaditaan emotionaalista ja sosiaalista lukutaitoa. (Saarikallio, 2013, 37, 40.)

Lasten tunne-elämä kehittyy pääosin sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Näin ollen musiikkikasvatuksessa tunnekasvatustaidot tulevat esille oppilaan kohtaamisen ja toiminnan järjestämisen taitoina. Huhtinen-Hildénin (2013) mukaan musiikkikasvattajana toimivan opettajan tehtävänä on toimia ennen kaikkea kanssakulkijana. Hän toteaa, että opettajan musiikkikasvatukselle asettamat tavoitteet ovat tiukasti yhteydessä siihen, mitä pidämme elämässämme hyvänä ja tärkeänä. Näin ollen musiikkikasvatuksen tavoitteiden ja musiikillisen oppimisen ei aina tulekaan olla välittömästi havaittavissa oppilaasta; musiikin herättämä ilo, merkityksellisyys sekä musiikin aikaansaamat tunteet ovat oppimisprosesseja, joiden toteutuminen opettajan tulisi ottaa enemmän huomioon. Musiikilliset kokemukset ja elämykset ovat oppilaalle tie musiikin elämänmittaiselle oppimispolulle. (Huhtinen-Hilden, 2013, 134-136.)

### 4.3 Musiikkikasvatuksen terapeuttisuus

Lilja-Viherlampi (2007) paneutui väitöskirjatutkimuksessaan musiikkikasvatukseen terapeuttisuus-käsitteen kautta. Tutkimuksen empiirisenä aineistona toimivat yhdeksän asiantuntijan haastattelut sekä *Minunkin sisällä soi!* –musiikkiterapian erikoistumisopintokokonaisuuden kurssin 2003-2004 opiskelijoiden tekstit. Tutkimuksessaan Lilja-Viherlampi tarkasteli musiikkikasvatuksen terapeuttisia merkityksiä sekä sitä, mitkä piirteet tekevät musiikkikasvatuksesta terapeuttista. Tutkimuksen aineistosta kävi selvästi ilmi, että opettajan sanomisia tai tekemisiä arvokkaampaa on se, millainen tai miten opettaja on. Tärkeintä ei ole opettajan tietotaitous, vaan se, että opettaja tekee työtään sydämellä. Omalla olemisellaan opettaja viestittää oppilaille suhtautumistapojaan ja ilmaisee niin sanoin kuin elein-kin sitä, mitä hän itse pitää tärkeänä. (Lilja-Viherlampi, 2007, 277.)

Lilja-Viherlammen (2007) peräänkuuluttama opettajan terapeuttinen toiminta musiikkikasvatuksessa on pedagogisen suhteen laajenemista ja syvenemistä terapeuttiseen ja auttavaan suuntaan. Musiikkikasvatuksessa tämä tarkoittaa lapsen olemassaolon vahvistamista ja tunne-elämän laajentamista musiikin antamin välinein. Musiikkikasvattajan terapeuttinen



asenne näkyy valintoina, jotka ilmenevät lapsen kasvun ja vuorovaikutustaitojen tukemisenä sekä musiikin keinojen hyödyntämisenä opetustilanteissa. Opettajan terapeuttisen toiminnan päämääränä ovat lapsen itsetunnon ja tunnetaitojen kehitys, henkilökohtainen musiikkisuhde, persoonallisuuden rakentuminen sekä hyvinvointi. (Lilja-Viherlampi, 2007, 276-278.) Opettajan terapeuttisen asenteen voi näin ollen sanoa olevan yhteydessä myös siihen, millaiseksi lapsi kokee itsensä musiikin parissa.

Saarikallio (2013) huomauttaa artikkelissaan, ettei musiikkikasvattajan tarvitse tai tulekaan olla terapeutti, mutta tietämys musiikin psykologisesta virittyneisyydestä antaa mahdollisuuksia oman työn arvon ja haasteiden ymmärtämiseksi. Musiikkikasvatuksessa ovat alati vuorovaikutuksessa niin opettajan kuin oppilaiden musiikkiin liittämät henkilökohtaiset lataukset, mikä tekee musiikkikasvattajan työstä dynaamista ja jatkuvasti muuntuvaa. (Saarikallio, 2013, 40.)

Mihin musiikkikasvatuksen terapeuttisuudella pyritään? Musiikkikasvatuksen lähtökohtana tulisi aina olla se, että musiikki kuuluu kaikille. Lisäksi on muistettava, että kaikilla ihmisillä on sekä omanlaisensa mahdollisuudet että omat tarpeensa löytää musiikista jotain pysyvää omaan elämäänsä. Nämä oletukset ovat myös lähtökohtana musiikin terapeuttisuuden tiedostamiselle. Lilja-Viherlampi (2007) jakaa väitöskirjassaan musiikkikasvatuksen terapeuttiset aspektit kolmeen osa-alueeseen: 1. oppiminen, tietojen ja taitojen karttuminen, 2. oppimisedellytysten ja oppimisen välineiden lisääntyminen ja vahvistuminen sekä 3. oppimisen esteiden poistaminen. Ensimmäinen osa-alue korostaa musiikkikasvatuksen elämää sisällöllisesti rikastuttavaa puolta. Se tarkastelee, mitä musiikkikasvatus tarjoaa lapselle musiikista, miten musiikki liittyy muiden oppiaineiden sisältöjen oppimiseen sekä sitä, mitä musiikin oppimisen myötä on mahdollista oppia elämästä, itsestä ja muista. Toisen osa-alueen lähtökohtana on musiikkikasvatuksen auttava ja vahvistava yhteys esimerkiksi motivaatioon ja itsetuntoon. Kolmannen osa-alueen valossa musiikkikasvatus näyttäytyy hoitavana, korjaavana ja eheyttävänä tekijänä lapsen kokonaisolemuksen kannalta. (Lilja-Viherlampi, 2007, 280-281.)

Lilja-Viherlampi esittää, että musiikin ja ihmisen väliseen suhteeseen liittyy mahdollisuus oman maailman luomiseen, toiseen todellisuuteen. Musiikki voi soidessaan olla yhteydessä jokaiseen ihmisen olemassaolon tasoon; se omaa samaan aikaan sisältöjä niin tunteiden maailmasta, sosiaalisesta maailmasta, mielenmaisemien maailmasta, sanojen maailmasta kuin kertomustenkin maailmasta. (Lilja-Viherlampi, 2007, 82-83.) Musiikintunneilla ei

välttämättä päästä siihen tilanteeseen, että nämä maailmat täysin avautuisivat lapsille ja nuorille. Musiikkikasvatuksen on kuitenkin mahdollista tarjota heille aineksia, kuten soitto- ja laulutaitoa, luovuutta sekä tietämystä eri musiikkikulttuureista, joiden avulla heidän on mahdollista tulevaisuudessa työstää omia tunteita.

## 5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkielmani tavoitteena oli tarkastella musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia oppilaan tunnetaitojen kehittämisessä musiikkikasvattajan toiminnan kautta. Työn lähtökohtana olivat ajatukset ja tutkimukset musiikin ja tunteiden vahvasta linkittymisestä toisiinsa sekä omat ennakkokäsitykseni musiikkikasvatuksen merkityksellisyydestä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen kannalta. Tutkielmani kehukseen liitin näkökulman kasvatuksessa ja taiteessa vallitsevasta ihmiskäsityksestä, jonka koen kertovan paljon siitä, mitä kasvatuksella, erityisesti musiikkikasvatuksella tavoitellaan. Perehtyessäni musiikkikasvatuksen mahdollisuuksiin oppilaan tunnetaitojen kehittymisessä nousi vahvana ajatuksena esiin musiikkikasvattajan ammattitaito sekä kyky käyttää omaa herkkyyttään toimiessaan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

Tutkielmani alussa määrittelin kaksi tutkimuskysymystä. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli: *Mitä vaikutuksia musiikilla on tunteiden kokemiseen?* Kysymystä lähdin tarkastelemaan tunteen ja tunnekasvatuksen käsitteiden kautta sekä tuomalla esiin havaittuja yhteyksiä musiikin ja tunteiden välillä. Lähdekirjallisuuden valossa voidaan todeta, että musiikin ja tunteiden välinen yhteys on merkittävä. Tämä yhteys on perusteltavissa niin biologisperäisten, kokemusperäisten kuin musiikillistenkin mekanismien kautta. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi musiikillisten tunnekokemusten heräämiseen vaikuttavat yksilölliset tekijät, kuten kuulijan ikä, sukupuoli sekä musiikillinen harrastuneisuus. Musiikilliset tunnekokemukset syntyvät näiden tekijöiden monimutkaisessa vuorovaikutuksessa, minkä vuoksi musiikin aikaansaamat tunteet ovat hyvin yksilöllisiä ja henkilökohtaisia. Musiikillisten tunteiden määrittelyssä on aina muistettava ero tunteiden kokemisen ja tunteiden havaitsemisen välillä. Musiikki voi parhaimmillaan herättää ihmisessä tunnekokemuksen, mutta musiikin esittämä tunne voidaan myös tietoisesti tunnistaa ilman, että ihminen kokee samaa tunnetta. Musiikillisten tunteiden tutkimuksessa on vielä paljon työtä, mikä on seurausta juuri tunteiden moninaisista syntymekanismeista.

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli: *Miten musiikkikasvattaja voi tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja tunnetaitojen kehittymistä musiikkikasvatuksessa?* Kysymystä lähestyin tarkastelemalla musiikkikasvattajuutta sekä sen ulottuvuuksia – kasvattajuutta ja muusikkoutta. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan musiikkikasvattajuuden käsitteessä kumpikaan näistä ulottuvuuksista ei ole vallitseva, vaan ne pikemminkin sulau-

tuvat toisiinsa. Tutkimusten ja lähdekirjallisuuden valossa voidaan todeta, että musiikkikasvattajan käsitys opettamastaan aineesta sekä omasta ammatistaan vaikuttaa suuresti siihen, missä määrin lapsen tunne-elämää on mahdollista musiikkikasvatuksen keinoin tukea. Hänen on itse tiedostettava opettavan aineensa kokonaisvaltaisuus ja nähdä se monipuolisia työtapoja käyttäen mahdollisuutena oppilaan kasvulle. Monipuolisen musiikillisen toiminnan järjestämisellä voidaan edesauttaa oppilaan myönteisen musiikkisuhteen syntymistä. Rikkaan ja innostavan musiikkikasvatuksen myötä oppilas omaksuu musiikillisia tietoja ja taitoja, joita hyödyntäen hän voi tulevaisuudessakin työstää omia emotionaalisia tuntemuksiaan. Musiikkikasvatuksessa toteutuva monipuolisuus on myös lähtökohta ajatukselle ”musiikki kuuluu kaikille”: tavoitteena on, että jokainen lapsi löytää musiikkikasvatuksen myötä kipinän elinikäiselle musiikin oppimiselle. Musiikkikasvattajan tehtävänä musiikin opetustilanteessa on pysyä tilanteen tasalla oppilaiden viestejä herkästi vastaanottaen, tulkiten sekä niihin vastaten. Musiikin vaikutus tunteisiimme on voimakas, mutta ei suinkaan aina suoraan nähtävissä. Musiikilliset tunnekokemukset ja niiden oppiminen ovat prosesseja, joiden toteutumiseen opettaja voi myötävaikuttaa pedagogisella herkkyydellään.

Musiikkikasvatuksen rooli lapsen tunnetaitojen kehittämisessä oli aiheena mielenkiintoinen. Tutkimusaiheeni paljastui tutkimuksen edetessä varsin laajaksi, minkä vuoksi työn rajaaminen oli ajoittain haastavaa. Jo pelkkä tunteen käsite on sinänsä niin laaja, että sen hahmottaminen ja tutkielman kannalta oleellisten näkökulmien rajaaminen vaati syventymistä ja pohdintaa. Tutkielmaa työstäessäni selvisi, että tunnekasvatuksen ja tunteiden tutkimus on tällä hetkellä pinnalla ja aiheesta löytyi valtavasti lähdekirjallisuutta. Ymmärrys opetustilanteiden vuorovaikutuksellisuudesta ja tunnepitoisuudesta on lähes poikkeuksetta opettajien tiedossa, mutta ymmärryksen lisäksi tarvitaan käytännön toimia, jotta kokonaisvaltaisuus saa entistä suuremman aseman koulun arjessa.

Tutkielmani tavoitteena ei ollut tuottaa suoranaisia vastauksia siihen, millä musiikillisilla menetelmillä tai toiminnoilla oppilaan tunnekehitystä voidaan tukea. Sen sijaan tarkoituksenani oli tarkastella musiikkikasvattajan osallisuutta oppilaan tunnetaitojen kehittämiseen musiikkikasvatuksessa. Tutkielman edetessä ja musiikkikasvattajuuteen perehtyessäni mielenkiintoni kyseistä aihetta kohtaan kasvoi entisestään. Alun perin tarkoituksenani oli keskittyä musiikkikasvatuksen tunnepuoleen nimenomaan oppilaiden näkökulmasta, mutta perehdyttyäni aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen alkoi mielenkiintoni kohdistua juuri musiikkikasvattajiin itseensä. Huhtinen-Hildénin (2013) mukaan musiikin opettamisessa tär-

kein instrumentti on opettajuus, mikä kuvaa mielestäni hyvin musiikkikasvatuksen luonnetta. Musiikin herkkyyden ja henkilökohtaisuuden vuoksi ei ole samantekevää, millainen opettaja – tai millainen ihminen – musiikkikasvattaja on.

Kandidaatintutkielmani tarkoituksena oli aiempiin tutkimuksiin pohjautuen selvittää, mitä mahdollisuuksia koulun musiikkikasvatuksella on oppilaan tunnetaitojen kehittämiseksi. Tutkimusten valossa musiikki ja musiikin opetustilanteet sisältävät ulottuvuuksia, jotka koskettavat ihmistä syvältä. Musiikin henkilökohtaisuuden ja kokemuksellisuuden vuoksi koulun musiikkikasvatuksessa tapahtuneilla tilanteilla voi olla kauaskantoisia merkityksiä, jotka vaikuttavat lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun. Musiikkikasvatuksen merkitys on siinä, että se antaa lapselle pysyviä itsensä ilmaisemisen kanavia, joita hän tarvitsee läpi elämän.

Tutkielmaa työstäessäni havaitsin, miten moninainen musiikkikasvattajan työ onkaan. Koen, että onnistuneen, tunnekehitystä tukevan musiikkikasvatuksen mahdollisuudet pohjautuvat suurissa määrin musiikkikasvattajan ammattitaitoon. Kandidaatintutkielmani näen olevan vasta pintaraapaisu tähän tärkeään aiheeseen ja tarkoitukseni on samaa teemaa sivuten jatkaa pro gradu-tutkielmaan. Pro gradu-tutkielmassa aion kohdistaa huomioni peruskoulussa musiikkia opettaviin opettajiin sekä heidän käsityksiinsä oppilaan kohtaamisesta musiikintunneilla. Erityistä huomiota tulen kiinnittämään opettajien käsityksiin omasta kasvattajuudestaan sekä ammattitaidostaan toimia nimenomaan tunnekasvattajina musiikin keinoin. Kandidaatintutkielmani myötä kiinnostuin enemmän myös siitä, kuinka musiikki vaikuttaa positiivisesti ihmisen hyvinvointiin. Musiikin terapeuttisuus sekä sen rooli hyvän elämän edistämisessä ovat teemoja, jotka aion lisäksi tuoda näkyviin tulevassa pro gradu-tutkielmassani.

## LÄHTEET

- Blood, A. J. & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proc Natl Acad Sci USA*, 98(20), 11818–11823. Lainattu 21.4. 2016, saatavilla: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC58814/>
- Davies, S. (2010). Emotions expressed and aroused by music: philosophical perspectives. Teoksessa J. N. Juslin & J. A. Sloboda. (toim.), *Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications*. (s. 15-43). Oxford: Oxford University Press.
- Eerola, P. (2010). Mitä musiikki kouluille antaa?: Musiikinopettajien näkemyksiä opetuksensa tavoitteista sekä oppiaineensa ainutlaatuisuudesta. *Kasvatus*, 41(1), 31-40, 106.
- Eerola, T. & Saarikallio, S. (2010). Musiikki ja tunteet. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia*. (s. 259-278). Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Gabrielsson, A. (2009). The relationship between musical structure and perceived expression. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. (s. 141-150). Oxford: Oxford University Press.
- Goleman, D. (1997). *Tunneäly: Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Hallam, S. (2010). Music education: the role of affect. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda. (toim.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (s. 791-817). Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S. & McDonald, R. (2009). The effects of music in community and educational settings. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut. (toim.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. (s. 471-480). Oxford: Oxford University Press.
- Heimonen, M. & Westerlund, H. (2008). Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa E. Huovinen & J. Kuitunen (toim.), *Johdatus musiikkifilosofiaan*. (s. 177-195). Tampere: Vastapaino.
- Honkanen, T. (2001). *Miksi musiikkikasvatusta?: Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet*. Lainattu 28.2.2016, saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/9869>
- Huhtinen-Hildén, L. (2013). Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa P. Jordan-Kilkkki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo. (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. (s. 159-171). Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. (2013). Musiikin opettamisen ammattilaiseksi – Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund. (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä.* (s. 20-37). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hällström, M. (2009). Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa A. Aro ym. (toim.), *Taide ja taito - kiinni elämässä!* (s. 15-23). Helsinki: Opetushallitus.
- Jalovaara, E. (2005). *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa.* Tampere: Pilot-kustannus.
- Juslin, P.N. (2009). Emotional responses to music. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of Music Psychology.* (s. 131-140). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. & Västfjäll, D. (2008). *Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms.* Lainattu 21.4.2016, saatavilla: <http://nemcog.smusic.nyu.edu/docs/JuslinBBSTargetArticle.pdf>
- Kallinen, K. (2006). *Towards a comprehensive theory of musical emotions : A multidimensional research approach and some empirical findings.* Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kauppinen, E. (2010). *Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi : Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämänkulku.* Tampere: Tampere University Press.
- Liikanen, H-L. (2009). Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä - hyvä pohja elämälle. Teoksessa A. Aro ym. (toim.), *Taide ja taito - kiinni elämässä!* (s. 91-96). Helsinki: Opetushallitus.
- Lilja-Viherlampi, L. (2007). *"Minunkin sisällä soi!": Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa.* Turun ammattikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Lindström, T. (2009). Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehyksenä. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä. (toim.), *Musiikkikasvatus - Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen.* (s. 107-117). Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- McDonald, R., Hargreaves D.J. & Miell, D. (2009). Musical identities. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.), *The Oxford Handbook of Music Psychology.* (s. 462-470). Oxford: Oxford University Press.
- Nawrot, E. S. (2003). The perception of emotional expression in music: evidence from infants, children and adults. Lainattu 19.4.2016, saatavilla: <http://pom.sagepub.com/content/31/1/75.full.pdf+html>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Lainattu 28.1.2016, saatavilla:

[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

- Peretz, I. (2010). Towards a neurobiology of musical emotions. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda. (toim.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. (s. 99-126). Oxford: Oxford University Press.
- Puolimatka, T. (2010). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat : Minuuden rakentamisen filosofia*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, T. (2011). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. 2. uudistettu painos. Helsinki: Suunta-kirjat.
- Rauhala, L. (2014.) *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Räsänen, M. (2009). Taide, taito, tieto - ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa A. Aro ym. (toim.), *Taide ja taito - kiinni elämässä!* (s. 28-39). Helsinki: Opetushallitus.
- Saarikallio, S. (2013). Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E Korolainen-Viitasalo. (toim.), *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. (s. 37-45). Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Saarinen, M., & Kokkonen, M. (2003). *Tunneäly: Kohti KOKONAista elämää*. Helsinki: WSOY.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus: Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuun yliopisto. Väitöskirja.
- Webster-Stratton, C. (2011). *Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja*. Helsinki: Profami.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2011). Kasvatuksen taide ja kasvatustieteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki - Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisuja. Viitattu 3.3.2016. [Saataavilla https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK\\_40.pdf?sequence](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence)