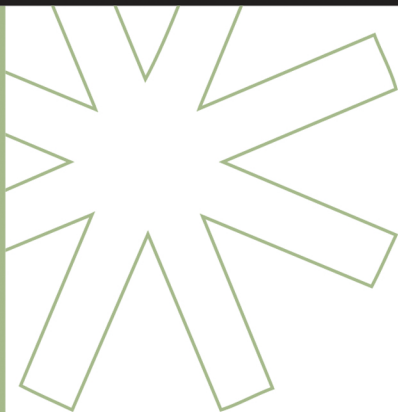




LIISA-MARIA LILJA-VIHERLAMPI



“Minunkin sisällä soi!”

– musiikin ja sen parissa toimimisen
terapeuttisia merkityksiä ja
mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa



LIISA-MARIA LILJA-VIHERLAMPI

"MINUNKIN SISÄLLÄ SOI!"
– musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia
merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa



**TURUN AMMATTIKORKEAKOULUN
TUTKIMUKSIA 24**

Turun ammattikorkeakoulu
Turku 2007
Turku 2018 (pdf)

Kannen suunnittelu: Mari Palkén ja Kari Salmi
Kannen kuva: Liisa-Maria Lilja-Viherlampi

ISBN 978-952-5596-90-8
ISSN 1457-7917

Painopaikka: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus, Turku
2007

ISBN 978-952-216-664-7 (pdf)
ISSN 1796-9964 (elektroninen)

Jakelu: loki.turkuamk.fi

TIIVISTELMÄ

Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria

”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa / Liisa-Maria Lilja-Viherlampi – Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 2007. - 353 s. - (Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia, ISSN 1457-7917; 24).

ISBN 978-952-5596-90-8

Väitöskirja: Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta 2007.

Tämän kasvatustieteen, musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian raja-alueille sijoittuvan tutkimuksen tarkoitus on selvittää musiikkikasvatuksen terapeuttisia merkityksiä sekä sitä, mitkä tekijät tekevät musiikkikasvatuksesta terapeuttista. Tutkimuksessa määrittelen terapeuttisen musiikkikasvatuksen olemusta sekä musiikkikasvatuksen merkitystä ja mahdollisuuksia lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen kasvun tukijana. Työn painopiste on musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen kosketuspintojen analyysissä, mikä avaa uuden tavan tarkastella musiikkikasvatusta.

Tutkimuskysymykset ovat:

A 1. Miten terapeuttisuuden käsite jäsentyy kasvatuksen kentässä?

A 2. Mitä yhteistä terapeuttisella ja kasvattavalla toiminnalla on musiikinopetuksen näkökulmasta?

Tämä jäsentyy edelleen seuraaviksi alakysymyksiksi:

B 1. Miksi ja mihin musiikkikasvatuksen terapeuttisuutta tarvitaan?

B 2. Millä edellytyksillä ja missä olosuhteissa koulun ja musiikkioppilaitoksen musiikkikasvatusta on tai voi olla terapeuttista?

B 3. Miten koulun ja musiikkioppilaitoksen musiikkikasvatuksen terapeuttisuus voi ilmetä käytännössä?

Ensimmäinen tutkimusaineisto koostuu yhdeksästä asiantuntijahaastattelusta. Haastatteluun on valittu oman alansa (musiikki, kasvatus, terapia, musiikkikasvatus, musiikkiterapia) huippuosaajia, joiden terapeuttista musiikkikasvatusta koskevia käsityksiä olen analysoinut. Haastattelut ovat ohjanneet tutkimukseni teoreettista kehittymistä. Toisena aineistona ovat Turun musiikkiakatemian musiikkiterapian erikoistumisopinto-opiskelijoitten loppureflektiot, työharjoitteluraportit ja opinnäytetyöt, joista käytännön työskentelyesimerkkeinä konkretisoidaan haastatteluissa esiin nousseita näkökulmia, käsitteitä ja teoreettisia kysymyksiä.

Tutkimuksen lähtökohtana on fenomenologis-hermeneuttinen ja fenomenografinen tutkimusote. Tutkimus käynnistyi musiikkikasvattajana saamieni kokemusten ja minussa heränneiden kysymysten pohjalta, minkä jälkeen täydensin esiymmärrystäni dialogisessa vuorovaikutuksessa asiantuntijoiden ja teoreettisen tiedon kanssa. Tein analyysiä ja tulkintoja, jotka asetin vuoropuheluun opiskelijoilta keräämäni materiaalin kanssa, minkä tulokset lopulta muodostivat tutkimukseni tulokset. Fenomenologisen otteen mukaisesti olen lähestynyt aiheitani vaihteittain omien kokemusteni ja tietoisuuteni kautta, mikä on asiantuntijoiden teoreettisten pohdiskelujen ja opiskelijoiden tekstien välisessä dialogissa ”tehnyt näkyväksi” terapeuttisen musiikkikasvatuksen olemusta ja ehtoja koskevat johtopäätökseni. Fenomenografisuus on puolestaan tarkoittanut keskittymistä asiantuntijoiden ja opiskelijoitten asiaa koskeviin käsityksiin, joita olen tutkimuksessani kuvannut, kartoittanut ja analysoinut. Tutkimus on tehty ”antamalla ääni” erilaisille aineistoille ja saattamalla ne hedelmälliseen vuorovaikutukseen sekä teorian että toistensa kanssa. Olen myös kaiken aikaa käynyt sisäistä vuoropuhelua sen suh-

teen, millaisia uusia näkökulmia informanttien esiin tuomat käsitykset ovat antaneet omalle ymmärrykselleni ja sen suhteen, miten ja millä tavalla oma ajatteluni on tutkimusprosessin kuluessa muuttunut ja millaisia uusia horisontteja ajattelulleni on avautunut.

Tutkimustulokset jäsenyivät asiantuntijoiden yksilöhaastatteluista muotoilemieni keskustelujen sekä opiskelijoiden teksteistä rakentamani koosteen kautta. Näistä syntyy aineistopohjainen kokonaiskuva siitä, millaisia merkityksiä terapeuttisesti orientoituneeseen musiikkikasvatukseen liitetään, mitä sillä tarkoitetaan ja mitä se voisi käytännössä olla. Tutkimus jäsentää myös sitä, miten puhua musiikkikasvatuksen yhteydessä terapeuttisuudesta, ja onko siitä puhuminen relevanttia. Tutkimus analysoi ”terapeuttisuuden” laatuja sekä käsitteellisessä että käytännöllisessä mielessä: musiikkikasvatuksen sisältöinä, opettajan ja oppilaan musiikkisuhteena, kasvatuksen välineinä, sekä esimerkiksi identiteetin, tunne-elämän kasvun ja itsetunnon tukijana.

Musiikkikasvatuksen terapeuttiset aspektit avautuvat nelitahoisesti: Musiikkikasvatuksen kautta syntyy positiivinen musiikkisuhde ja musiikillinen vuorovaikutus:

1. rikastavat monin tavoin oppilaan elämää,
2. motivoivat ja tukevat monipuolisesti kasvua ja oppimista,
3. tukevat ja vahvistavat oppilaan identiteettiä, elämänhallintaa (esim. tunteiden säätelyä) ja elämäntaitoja,
4. voivat toimia kasvamisen ongelmia ehkäisevänä, auttavana ja korjaavana tekijänä.

Tärkein terapeuttinen tekijä on opettajan persoonallisuus ja terapeuttisesti suuntautunut kasvatusasenne: tietoisuus siitä ja herkistyminen sille, mm. millaisia elinikäisiä merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikki ja sen parissa toimiminen voi oppilaalle antaa.

Tutkimus antaa välineitä kehittää musiikkikasvatusta tämän päivän haasteitten suuntaisesti. Monella tavoin oireilevat lapset ja nuoret haastavat opetustoiminnan perusteitten tarkistamiseen sekä oppilaan kokonaisvaltaisesta kasvusta huolehtimiseen, missä tehtävässä tarvitaan sekä uutta ajattelua että konkreettisia välineitä. Koulun taito- ja taideaineiden vähenevät tuntimäärät vaativat taiteen, tässä tapauksessa musiikin inhimillisen merkityksen esiin nostamista sekä musiikin parissa toimimisen terapeuttisen tärkeyden perustelemista ja korostamista. Tutkimukseni vastaa omalta osaltaan näihin haasteisiin sekä tarjoaa lähtökohtia ja välineitä ajatteluun, keskusteluun ja jatkotutkimukseen.

Avainsanat: kasvatus, musiikkikasvatus, musiikkiterapia, terapeuttinen kasvatus, terapeuttinen pedagogiikka, terapeuttisuus

ABSTRACT

Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria

”Minunkin sisällä soi!” (There is a sound inside me!) – About the therapeutic meanings and potentials of music and musical interaction in music educational context / Liisa-Maria Lilja-Viherlampi – Turku: Turku University of Applied Sciences, 2007. - 353 p. - (Research Reports from Turku University of Applied Sciences, ISSN 1457-7917 ; 24).

ISBN 978-952-5596-90-8.

Doctoral Thesis: University of Turku, Faculty of Education 2007.

The aim of this study, which is settled on the shared boundaries of pedagogics, music education and music therapy, is to reveal the therapeutic significance of music education and illustrate the factors that make music education therapeutic. In this thesis I define the aspects of the therapeutic orientation of music education and the meanings and potential music education has and could have in the comprehensive growth of the pupil. The focus of this study is on analyzing the contacting surface of music therapy and music education, which opens up new avenues for viewing music education.

The research questions are:

A 1. How could the concept ‘therapeutic’ be qualified in the context of education?

A 2. What do therapeutic and educational channels of action have in common from the music education point of view?

With the subquestions:

B 1. Why and where do we need therapeutic music education?

B 2. What are the prerequisites for the therapeutic orientation of music education? Under which conditions could music education at comprehensive schools and music schools be therapeutic?

B 3. How could the therapeutic aspects of music education at comprehensive schools and music schools occur in practice?

The first research material consists of the interviews of nine experts on the domains of music, education, therapy, music education and music therapy. The interviewees are qualified specialists in their areas, and I have analyzed their conceptions of therapeutic music education. These interviews have conducted the theoretical formulations of this study. The second research material is the texts of the music therapy students at Turku music academy. These texts are self-reflections, reports of practical training and final reports in which the students articulate their conceptions of the therapeutic oriented music education. In this thesis these texts are practical examples which clarify the aspects, concepts and theoretical perspectives that have emerged through interviews.

The study is based on a phenomenological-hermeneutical and phenomenographical approach. The study started on the grounds of the experiences and questions arising from my work as a teacher. I used and advanced my pre-understanding in dialogue with my interviewees and theoretical material. This led to analyses and interpretations, which, furthermore, I put in a dialogue with the material I collated from the students. The results of these dialogues are the results of this study.

According to the phenomenological approach I have approached my subject in phases through my own experiences and awareness. That has, in the dialogue with the material from my informants and the theoretical material, “revealed” my conclusions about the essence and conditions of therapeutically oriented music education. Phenomenography, for its part, means in this study the investigating of the experts’ and students’ conceptions, which I have described, charted and analyzed. This study is made by “giving a voice” to the different kinds of data and by putting them into a fruitful interaction and dialogue with each other through my consciousness. I have also had a prevailing inner dialogue according to what new points of view the conceptions of my informants have revealed. This has also, throughout the process, developed my consideration and opened up new prospects.

The results of the study are organized through the discussions I have formulated from the interviews and through the description I have built of the students’ texts. This is the basis for outlining what kind of meanings could be related to the therapeutic orientation of music education, what is meant by that orientation and what could it be in practice. The study also considers how to talk about “therapeutic” in the context of music education, and is it relevant to talk about it. This thesis analyses the qualities of “therapeutic” both in a conceptual and in a practical way: as the contents of music education, as the pupil’s and teacher’s relationship to music, and e.g. as a support of identity, emotional growth and self-esteem.

The therapeutic aspects of music education are opened to four directions. The positive relationship with music and musical interaction conveyed by music education:

1. enrich the life of the pupil in many ways,
2. motivate and support learning and growing on many levels,
3. support and strengthen the pupil’s identity, mood regulation and other skills of well-being and the art of life,
4. could work as a preventive, repairing and assisting factor in relation to the problems that are involved in the pupil’s growth.

The most important therapeutic factor is the personality and therapeutically oriented attitude of the teacher. This means an awareness of and sensitivity to i.a. what type of life-long meanings and possibilities music and musical interaction could bring to the pupil.

This thesis offers a means to develop music education in view of the challenges of today. Pupils with many kinds of symptoms call for reevaluation of the pedagogical basis of education and ensuring the comprehensive growth of the pupil. In view of this education needs both new thinking and new practical tools. The reduction in resources for music and other arts education at comprehensive schools necessitate an emphasis on the significance of art and culture, in this case, music, to human beings. The importance and effects of music and musical interaction need to be highlighted and explained. My thesis responds to these challenges for its part and provides a basis for discussion, further thinking and more studies.

Key words: education, music education, music therapy, therapeutic education, therapeutic pedagogics, therapy

ESIPUHE

Pieni Liisa istuu pianon ääressä ja soittaa ja laulaa sydämensä kyllyydestä. Ollaan kummien luona kylässä, mutta Liisa ei nyt huomioi huoneessa keskustelevia aikuisia, kun tarinat Mikkihiirestä ja Aku-ankasta pulppuavat ulos koskettimista ja uudet juonenkäänteet ihan vaativat laulamista ja soittamista...Kivaa! Jännää! Aikuiset pysähtyvät kuuntelemaan hauskaa musisointia. Todetaan yhdessä, että kyllä nyt on aika ostaa Liisalle oma piano ja laittaa tyttö soittotunneille...

Pieni Liisa sai pianon ja lähti soittotunneille. Tänä päivänä saan todeta, että minulla on ollut ilo ja etuoikeus tässä työssä tutkia aihepiiriä, josta olen vuosia, jopa vuosikymmeniä ollut syvästi kiinnostunut: ihmisen merkityksellistä toimintaa musiikin parissa. Työtehtävissäni ja -kokemuksissani tämä merkityksellinen toiminta on avautunut kasvatuksen kenttänä ja kasvatuksen kentällä: Miksi musiikkia opetetaan lapsille ja nuorille? Mitä lapsille ja nuorille opetetaan, kun opetetaan musiikkia? Kun opetetaan musiikkia, mihin kaikkeen lapsen ja nuoren elämäkokonaisuudessa silloin vaikutetaan ja tullaan vaikuttaneeksi? Miten musiikkia opetetaan lapselle ja nuorelle niin, että se on hänelle henkilökohtaisesti mahdollisimman merkityksellistä ja antoisaa?

Tällaisten kysymysten keskellä olen toisaalta inspiroitunut syviin ja laajoihin pohdiskeluihin ja pyrkimyksiin omassa opetustyössäni, toisaalta kokenut pienuutta ja riittämättömyyttä. Olisihan tavallaan helpompi vain ns. jakaa tietoja ja taitoja sen kummemmin pohtimatta oman työn perusteita – vai olisiko? Toisaalta, aivan väistämättä, opettajia ja opettajiksi opiskelevia ohjattessani edessä on ollut kysymys juuri työn pedagogisista perusteista.

Saatuani viime vuosina työskennellä musiikinopetuksen ammattilaisiksi opiskelevien ja toisaalta pitkään kentällä työskennelleiden opettajien kanssa olen ilokseni löytänyt paljon hengenheimolaisia. Opiskelijat haluavat aktiivisesti pohtia opetustyön arvoja ja omaa ammatillista kasvuaan pedagogeina. Jo pitkään ammatissaan työskennelleet opettajat haluavat etsiä uusia näkökulmia kasvatustyöhönsä ja pohtia ihmisen ja musiikin suhteen olemusta ja merkitystä.

Itselläni pedagogisen tietoisuuden lisääntyminen on tapahtunut ratkaisevasti terapeuttisuuden käsitteen kautta, musiikkiterapiaa opiskeltuani. Siitä musiikin ja musiikillisen vuorovaikutuksen terapeuttisuuden ilmiö tarjoutui välineeksi pedagogiseen kehittämistyöhön. Tässä työssä lähdin avaamaan informanttien kanssa tätä terapeuttisuuden ilmiön kenttää eksploraatiivisesti, pyrkimyksenäni jäsentää musiikkikasvatuksen terapeuttisten aspektien merkitysavaruuksia niin, että työni perusteella voidaan musiikkikasvatusalalla lähteä syventämään terapeuttista tiedostamista tutkimuksessa esiin nostetuilla näkökulmilla. Haluan tutkimuksellani avata musiikkikasvatuksen tulevaisuudenvisiona ja lisätä ymmärrystä musiikin ja musiikillisen vuorovaikutuksen moniulotteisista ja syvälle luotaavista merkitysmahdollisuuksista oppilaan, lapsen ja nuoren kokonaisvaltaisessa kasvussa.

Kiitän työni ohjaamisesta professori Kimmo Lehosta, jonka merkittävä ja kannustava vaikutus omaan kasvuuni ja pedagogisen ymmärrykseni lisääntymiseen ulottuu jo 1980-luvun puolelle. Kiitän myös toista ohjaajaani, professori Joel Kiviraumaa hyvistä huomautuksista tutkimukseni rakentumisen vaiheilta.

Erityinen kiitos kuuluu työni esitarkastajille, professori Heidi Ahonen-Eerikäiselle ja dosentti Mikko Anttilalle, joiden rohkaiseva ja rakentava palaute oli hyvin merkityksellistä työni loppusuoralla. Professori Heidi Ahonen-Eerikäistä kiitän myös musiikkiterapiaopintojeni aikana saamastani monitahoisesta ja inspiroivasta opetuksesta ja ohjauksesta, joilla on ollut ratkaiseva merkitys tavalleni katsoa musiikkia, terapiaa – ja ihmistä.

Kiitän Turun yliopiston kasvatustieteen jatko-opintoryhmääni, joka seminaareissa toimi antoisana reflektiopintana meneillään olleessa prosessissa. Erityinen kiitos kuuluu työtäni opo-ponoineille KM Tiina Hautalalle ja KL Pasi Ristelälle. VTL Sirkka Suraa ja dosentti Simo Skinnaria Turun yliopistolta kiitän lämpimästi työhöni perehtymisestä ja arvokkaiden kommenttien antamisesta.

Kiitän Suomen kulttuurirahaston Varsinais-Suomen rahastoa, Ella ja Georg Ehrnroothin säätiötä sekä Turun ammattikorkeakoulua mahdollisuudesta yhdeksän kuukauden työskentelyjaksoon päätoimisena tutkijana. Turun Taideakatemiaa ja musiikkiakatemiaa kiitän aineellisista ja henkisistä resursseista työn tekemiseen opetustyön ohella. Erityisesti kiitän esimiehiäni FM Eero Linjamaa ja FM Risto Hyppöstä rohkaisevasta ja positiivisesta asenteesta työhöni. Sihteeri Marja Salmiselta olen saanut monenlaista hyvätuulista apua käytännön järjestelyissä työn vaiheilla, siitä kiitos! Lämpimästi haluan kiittää myös kulttuurin täydennyskoulutusyksikön aikuiskoulutuspäällikköä Elise Vanhasta ja koulutussihteeri Anneli Larkiaa hyvästä ja kannustavasta yhteistyöstä musiikkiterapian erikoistumisopintojen järjestämisessä. Turun ammattikorkeakoulun julkaisusuunnittelija Johanna Saarista ja julkaisuassistentti Tiia Laaksoa kiitän iloisena ja huojentuneena työn painatukseen liittyneestä avusta ja yhteistyöstä. Kelly Raita tarkisti työn englanninkielisen tiivistelmän: kiitos!

Tätä työtä ei olisi ilman haastateltaviani ja opiskelijoitani. Kiitän sydämellisesti työhöni asiantuntijahaastateltaviksi suostuneita henkilöitä, joilta sain oppia valtavasti sekä haastattelujen myötä että aineistoa tässä työssä prosessoidessani: koko matkalla ensimmäisestä haastattelusta tähän päivään! Suuri lämmin kiitos kuuluu myös Minunkin sisällä soi-pilottiopintojakson opiskelijoille, joitten sitoutunut työskentely opinnoissa ja antoisat ajatukset tuotetuissa teksteissä antoivat minulle koko ajan yhä lisää ihmettelyn ja ajattelemisen aihetta. Haluan myös kiittää myöhempiä musiikkiterapian erikoistumisopintojen opiskelijoita ja musiikin ammattiohjaajia, joitten kanssa olen saanut jakaa monenlaisia luovia ja positiivisia oppimismai-
semia; syvetä ja kasvaa sekä ymmärryksessä että ihmisenä.

Läheisiäni ja ystäväpiiriäni kiitän myötäelävästä kannustuksesta ja tuesta tämän työskentelyprosessin aikana. Suurimman kiitokseni haluan kohdistaa puolisololleni Jari Viherlammelle, jonka rakkaus ja rohkaisu ovat olleet korvaamattoman tärkeitä erityisesti uupumisen ja epäilyn hetkinä.

Omistan tämän työn edesmenneelle isälleni, opettaja Arne Suomiselle.

Laudatio Dei, recreatio cordis

Turussa 15.3.2007

Liisa-Maria Lilja-Viherlampi

SISÄLTÖ

OSA I: LÄHTÖKOHTIA

I JOHDANTO	13
2 TÄMÄN TUTKIMUKSEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA	21
2.1 TUTKIMUKSENI JUURIA	21
2.2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	24
2.3 TUTKIMUKSENI ESIYMMÄRRYKSENÄ OLEVISTA ARVOISTA JA IHMISKUVASTA	26
2.4 TUTKIMUSMENETELMÄ	35

OSA II: TYÖSKENTELEY ASIAANTUNTIJOIDEN KANSSA

3 MUSIIKISTA	46
3.1 HAASTATELTUJEN KESKUSTELU MUSIIKKI-ILMIÖSTÄ	46
3.2 KESKUSTELUN PERUSTEELLA TARKASTELTAVIA NÄKÖKULMIA	48
3.2.1 Musiikki konventioina ja kulttuurin ilmiönä	49
3.2.2 Musiikki konstruktiona	51
3.2.3 Musiikki kommunikaationa ja vuorovaikutuksena	52
3.2.4 Musiikki energiana tai energian välittäjänä	53
3.2.5 Määrittelyn kysymyksestä	54
4 MUSIIKIN KOKEMISESTA JA IHMISEN MUSIIKKISUHTEESTA	59
4.1 HAASTATELTUJEN KESKUSTELU MUSIIKIN INHIMILLISEN MERKITYKSEN PERUSTEISTA	59
4.2 KESKUSTELUN PERUSTEELLA TARKASTELTAVIA NÄKÖKULMIA	65
4.2.1 Yhteisestä musiikillisesta ihmisyydestä	66
4.2.2 ”Musiikillinen lapsi”	71
4.2.3 Musiikillinen älykkyys, musiikillinen ajattelu ja musiikkikyvyt	78
4.2.4 Mahdollisuuksien maailma, mahdollinen maailma	82
4.2.5 Emotionaalinen kommunikointi	86
4.2.6 Itseyden (itsen) ilmentäminen	91
4.2.7 Kehollisuus, kokonaisvaltaisuus	93
4.2.8 Musiikki ja mielikuvat	96
4.2.9 Musiikin voima	97

5 MUSIIKKITERAPIASTA	99
5.1 HAASTATELTUJEN KESKUSTELU MUSIIKKITERAPIASTA	99
5.2 KESKUSTELUN PERUSTEELLA TARKASTELTAVIA NÄKÖKULMIA	102
5.2.1 Musiikkiterapian lähtökohtia	102
5.2.2 Musiikkiterapian tavoitteita	104
5.2.3 Terveys ja hyvinvointi	108
5.2.4 Terapeuttinen suhde musiikkiterapian työvälineenä	113
5.2.5 Laulut ja laulaminen musiikkiterapian työvälineenä	115
5.2.6 Soittaminen ja improvisointi	117
5.2.7 Liikkuminen	120
5.2.8 Kuuntelu	122
6 KASVATUKSESTA, OPETUKSESTA, TERAPIASTA JA TERAPEUTTISUUDESTA	125
6.1 HAASTATELTUJEN KESKUSTELU KASVATUKSEN, OPETUKSEN JA TERAPIAN KOSKETUSPINNOISTA	125
6.2 KESKUSTELUN PERUSTEELLA TARKASTELTAVIA NÄKÖKULMIA	136
6.2.1 Opettaminen ja Kasvamaan saattaminen	136
6.2.2 Omaksi itsekseen tuleminen	138
6.2.3 Terapeuttinen orientaatio kasvatuksessa	140
6.2.3.1 Oppijälhtöisyys	146
6.2.3.2 Auttaminen	150
6.2.3.3 Turvallisuus	153
6.2.3.4 Periaatteiden oppiminen	155
6.2.3.5 Voimaantumisen	157
6.2.3.6 Luovuus	160
6.2.3.7 Itsetunto ja itsetuntemus	164
6.2.3.8 Tunteet	166
6.2.3.9 Henkilökohtaisten kokemusten arvostaminen	171
6.2.3.10 Kommunikointi ja vuorovaikutus	173
6.2.3.11 Persoonan integraatio	175
7 OPPILAITOKSESTA TERAPEUTTISENA TOIMINTA- YMPÄRISTÖNÄ JA OPETTAJASTA TERAPEUTTISENA TOIMIJANA	179
7.1 HAASTATELTUJEN KESKUSTELU OPPILAITOKSESTA JA OPETTAJASTA	179
7.2 KESKUSTELUN PERUSTEELLA TARKASTELTAVIA NÄKÖKULMIA	188
7.2.1 Luova opettaja	188
7.2.2 Opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta	190
7.2.3 Opettajan itsetuntemuksesta ja vuorovaikutustaidoista	192

7.2.4 Koulu ja musiikkioppilaitos oppilaan ja opettajan toimintaympäristönä	195
8 MUSIIKKIKASVATUKSESTA	199
8.1 HAASTATELTUIJEN KESKUSTELU MUSIIKKIKASVATUKSEN PÄÄMÄÄRISTÄ JA SISÄLLÖSTÄ	199
8.2 KESKUSTELUN PERUSTEELLA TARKASTELTAVIA NÄKÖKULMIA	209
8.2.1 Musiikin kipinästä musiikkisuhteeseen	210
8.2.2 Musiikki kasvatuksen välineenä	215

OSA III: ”MINUNKIN SISÄLLÄ SOI!”

9 MUSIIKKITERAPIAN OPISKELIJOITTEN KÄSITYKSIÄ MUSIIKIN JA SEN PARISSA TOIMIMISEN TERAPEUTTISISTA MERKITYKSISTÄ JA MAHDOLLISUUKSISTA MUSIIKKIKASVATUKSESSA	223
9.1 MUSIIKKITERAPIAN ERIKOISTUMISOPINTO-KOKONAISUUDEN JA OPISKELIJOIDEN SEKÄ TUOTETTUIJEN TEKSTIEN TAUSTAA	223
9.2 LOPPUREFLEKTIOT	226
9.3 TYÖHARJOITTELURAPORTIT	231
9.3.1 Henkilökohtaisia muskarihetkiä päiväkodissa	231
9.3.2 Musiikillista tukiovetusta peruskoulussa	232
9.3.3 Oppimisvalmiuksien vahvistamista musiikkiopistossa	232
9.3.4 Musiikkiterapeuttisia työtapoja peruskoulussa	234
9.3.5 Ammatillista kasvua musiikkiopistossa	235
9.3.6 Tiikerinkesytystä erityisopetuksessa	236
9.3.7 Työharjoitteluraporttien pohdintaa	237
9.4 OPINNÄYTETYÖT	238
9.4.1 ”Yleisö hurrasi kiitokseksi onnistuneille tempuille” Raportti eräästä opetuskokeilusta	238
9.4.2 ”Se on sinusta kiinni”. Musiikkiterapeuttisia ja muita luovan toiminnan harjoituksia kouluille	239
9.4.3 Musiikkiterapeuttiset työtavat tukemassa lasten ja nuorten viulunsoiton opiskelua	241
9.4.4 Opetuskokeilu: sanoista säveliksi	244
9.4.5 MUSAPPI-eväskori alkuopetukseen. Musiikki-terapeuttisia välineitä alkuopetuksen matematiikan ja äidinkielen opetukseen	245
9.4.6 SOINKO MINÄ? Eli kappale matkaa erään opettajan ammatillista kasvua, osa 2: näkökulma soitonopettajan henkilökohtaiseen musiikilliseen hyvinvointiin	247
9.4.7 Opinnäytetöitten pohdintaa	249

OSA IV: YHTEENVETO

10 HAASTATELTUJEN JA OPISKELIJOITTEN KÄSITYSTEN JA NÄKÖKULMIEN TARKASTELUA 250

10.1	Terapeuttisuus-käsitteen määrittelyä	250
10.2	Millainen on terapeuttinen – tai epäterapeuttinen opettaja?	253
10.3	Terapeuttisia tavoitteita, työskentelytapoja ja oppilaalle mahdollistuvia kokemussisältöjä musiikkikasvatuksessa	264
10.3.1	Musiikkikasvatuksen merkitysulottuvuuksia oppilaan musiikkisuhteen kehittymisen näkökulmasta	265
10.3.2	Musiikkikasvatuksen merkitysulottuvuuksia oppilaan musiikkisuhteen välineellisesti kantamien merkitysten näkökulmasta	268

11 NÄKEMYKSENI MUSIIKIN JA SEN PARISSA TOIMIMISEN TERAPEUTTISTEN MERKITYSTEN JA MAHDOLLISUUKSIEN KOKONAISUUDESTA MUSIIKKIKASVATUKSEN VIITEKEHYKSESSÄ 274

11.1	TERAPEUTTISUUDEN KÄSITE	274
11.1.1	Opettajan terapeuttinen asenne	277
11.1.2	Työskentelyn terapeuttiset tavoitteet	280
11.1.3	Terapeuttisista musiikillisista menetelmistä ja työtavoista	289
11.1.4	Oppilaan terapeuttisista kokemuksista	292
11.2	MUSIIKIN JA SEN PARISSA TOIMIMISEN TERAPEUTTISIA MERKITYKSIÄ JA MAHDOLLISUUKSIA MUSIIKKIKASVATUKSESSA	297
11.2.1	Musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen kosketuspintoja	297
11.3	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	307
11.4	LOPUKSI	310

LÄHTEET 314

LIITTEET

Liite 1	Musiikkiterapian erikoistumisopintokokonaisuuden hakuilmoitus	345
Liite 2	Musiikkiterapiapalvelut-esite	346
Liite 3	Minunkin sisällä soi -koulutuksen opintokokonaisuus	350
Liite 4	Loppureflektiokysymykset opiskelijoille	353

OSA I: LÄHTÖKOHTIA

I JOHDANTO

Musiikki on voimaa, joka vaikuttaa ihmiseen kokonaisvaltaisesti. Musiikki on fysio-akustinen ilmiö, joka ilmenee ja vaikuttaa ihmisen toiminnan kautta. Ihminen on musiikin voimakentässä, kun hän kuuntelee, laulaa, soittaa tai liikkuu musiikin mukaan yksin tai yhdessä toisten kanssa. Yksilöstä riippuu, millaisen vastineen musiikki hänessä herättää. Perimmiltään musiikissa on kyse luovasta ilmaisusta, itseyn ilmentämisestä (Kurkela 1993, 268).

Koulukasvatuksessa musiikki on ollut oppiaineena siitä asti, kun järjestäytyntä kouluopetusta on ollut olemassa. Sen asema ja arvostus on vaihdellut: antiikin aikoina musiikki oli jumalallisessa asemassa, keskiajalla sitä pidettiin tärkeimpänä opiskeltavana aineena matematiikan rinnalla¹, mutta valistuksen ajalla taas jopa turhana ja tarpeettomana rationaalisen ihmisen kasvatuksessa. (Piha 1958, 11–12, 26–27.) Viime vuosisadalla musiikin asema on ollut kahtalainen: toisaalta musiikkikasvatukseen on kiinnitetty paljonkin huomiota², toisaalta esimerkiksi musiikki koulussa on joutunut kamppailemaan sellaisen ajattelutavan kanssa, että musiikki olisi vähemmän tärkeä oppiaine muiden, tärkeämpien, rationaalista ajattelua ja analyyttistä älyllisyyttä kehittävien oppiainien (esim. matematiikka, kielet) joukossa (Sundin 1988, 50; ks. myös Reimer 2003, 62–64). Musiikkikasvatus kouluissa on kaikei yrittänyt ansaita paikkansa musiikin tieto- ja taitosisältöjä korostamalla: musiikin teoria ja musiikin esittämiseen liittyvä taito ovat olleet musiikin kouluopetuksessa usein keskeisessä asemassa (Sundin 1988, 48; Lehtonen 1994, 1). Toisaalta musiikki oppisisältönä on myös nähty musikaalisuus-hierarkian läpi, jolloin musiikin harrastaminen oikeastaan kuuluu vain musiikillisesti erityisen lahjakkaille. Tällöin kaikille tarjottava koulun musiikinopetus on ollut epäselvässä asemassa – jos musiikki on vain musikaalisten erityisala, miksi siihen pitäisi käyttää koulun muutenkin rajallisia tuntiresursseja (Elliott 1995, 235–236).

Lahjakkuusajattelua, osaamista ja älyä on korostettu myös instrumenttiopetuksessa. Korkeatasoinen musiikkioppilaitosjärjestelmämme on ollut tuloksekas näytöillä ja suorituksilla mitattuna. Tutkintojärjestelmä tarkasti määriteltyine suoritusvaatimuksineen tähtää mahdollisimman taitavien soittajien jalostamiseen ”soittolaitosten” (ks. tämän työn s. 22) ahjoissa (ks. myös Lehtonen 2004a). Samanaikaisesti voidaan kuitenkin jopa kärjistä, että suomalainen musiikkikasvatus tuottaa toisaalta tunnollisia musiikinopiskelijoita ja erinomaisia musiikkitaitureita, toisaalta ihmisiä, jotka saamansa musiikkikasvatuksen yhteydessä ovat oppineet ainoastaan sen, etteivät he osaa laulaa tai ymmärrä musiikkia (Lehtonen 1994, 2; Lehtonen 2004a, 9; ks. myös Numminen 2005). On myös ihmetelty, miksi monen lapsen ja nuoren lupaavasti alkanut musiikinharrastus sammuu ja ”iloinen harrastaminen” kuihtuu (Musiikki ja hyvinvointi-seminaari 2006).

Sekä kouluissa että musiikkioppilaitoksissa on tällä vuosituhanella havahduttu uusiin haasteisiin. Pohditaan entistä tietoisemmin musiikkikasvatuksen monipuolisuuden ja monimuotoisuuden haasteita ja mahdollisuuksia esimerkiksi yksilöllisen musikaalisuuden ja musiikillisen minäkäsityksen näkökulmista (Anttila ja Juvonen 2002; Juvonen 2002). Niin ikään Peruskoulun opetus-

¹ *Artes Liberales*-järjestelmässä kaiken ytimenä oli filosofia. Muut oppiaineet jakaantuivat *Triviumiin* (grammatiikka, retoriikka ja dialektiikka) ja *Quadriviumiin* (musiikki, aritmetiikka, geometria ja astronomia). (Wigram ym. 2002, 19.)

² Vuosisadan ensimmäisellä puoliskolla musiikkikasvatuksen kehittäjiä olivat mm. Jacques-Dalcroze, Orff ja Kodaly, joilta suomalaiseseenkin musiikkikasvatukseen tuli paljon vaikutteita (Linnankivi et al.1981; Tenkku 1992).

nitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) sekä Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän perusteissa (Opetushallitus 2005; 2002) tuodaan esille musiikinopetuksen merkitysulottuvuus nimenomaan musiikkikasvatuksena ja sen yhteydet ihmisenä kasvamisen kokonaisuuteen. Tämän vuosituhannen haasteet musiikkikasvatuksessa liittyvät siis toisaalta itse musiikin saattamiseen oppijoiden ulottuville ja musiikkiharrastuksen tukemiseen, toisaalta musiikin ja sen parissa toimimisen ulottuvuuksiin ja merkityksiin oppilaiden henkilökohtaisen persoonallisen kasvun kannalta.

Myös hoivan ja huolenpidon teemat ovat laajentuneet opetus- ja kasvatustyöhönkin (esim. Hovila 2004), vaikka opetus, kasvatustieteellinen keskustelu pidetty erillään (Siljander 2000). Perinteinen ajattelu ”opettaja opettaa, oppilas oppii” ei ole enää relevantti, kun tämän päivän yhteiskunnassa esimerkiksi on jatkuvasti yhä suurempi joukko lapsia ja nuoria, jotka voivat psyykkisesti huonosti, ja joitten oppimisedellytykset ovat sen vuoksi heikot. Tämän päivän oppilaitoksissa joudutaan siten kohtaamaan monenlaisia huolenpidon haasteita. Stengårdin mukaan (2006, 127) ”Huolenpito merkitsee vastuuta toimia toisen hyväksi tai heidän puolestaan. Huolenpito edellyttää valmiutta arvioida tilanteita, tehdä toimintaa koskevia ratkaisuja ja käynnistää käytännön toimenpiteitä.” Opettaja-lehdessä 25/2006 raportoititiinkin kasvatuksen vapauden foorumin Effen kollokviosta kesäkuussa 2006, jossa pohdittiin kasvatuksen arvoja ja kysyttiin, Pisa-tuloksiin verraten: ”Mistä mittari huolenpidolle?” (Tikkanen 2006b)³ ⁴.

Hoivaaminen ja huolenpito voivat olla ongelmia tai vaikeuksiin kohdistuvaa toimintaa, mutta yhtä hyvin niillä voidaan tarkoittaa myös kasvun hoitamista ja huolenpitoa oppilaan mahdollisuuksien esille pääsemisen näkökulmasta. Jo Shinichi Suzukin (1977) musiikkikasvatustutkimuksessa puhutaan musiikinopetuksen yhteydessä hoivaamisesta ja rakastamisesta.⁵ Suzukin menetelmässä on kysymys kasvun mahdollisuuksien etsimisestä ja vaalimisesta ja jokaisen oppilaan ainutlaatuisen potentiaalinsa esiin kutsumisesta.

Musiikin ja musiikkikasvatuksen olemuksesta ja arvoista keskustellaan. Esimerkiksi Maris Gohoni (2006, 18) kirjoittaa, ettei useinkaan tajuta musiikin olevan ”paljon suurempi asia kuin konserttielämän vakiintuneet järjestelmät, musiikkikorkeakoulujen tutkintovaatimukset tai musiikkikilpailujen esteettinen kaanon antavat ymmärtää”. Hänen mukaansa tarvitaan runsasta keskustelua siitä, ”mitä musiikki meille merkitsee – ja mitä se voisi meille merkitä. Tarvitaan laajaa debattia musiikkikasvatukseen sisältyvistä arvoista.” Kimmo Lehtonen (2004) onkin perustellusti arvostellut kaavamaisia ja suorituspainotteista suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää ja omalta osaltaan vaikuttanut meneillään olevaan uudistusprosessiin. Musiikin olemuksen näkökulmasta taas ollaan esimerkiksi Suomen musiikkioppilaitosten liiton toiminnanjohtaja Timo Klemettisen mukaan musiikkioppilaitoksiin kaavailemassa uutta oppiainetta, musiikin filosofiaa ja estetiikkaa, nimenomaan musiikin tekemisen ja kokemisen lähtökohdasta (Pietilä 2006, 8).

³ Toisesta näkökulmasta katsottuna kiinnostava merkki paradigmojen laajenemisesta on myös Hairo-Laxin väitöskirja 2005. Hairo-Lax tutki musiikkiterapian mahdollisuuksia päihdekuntoutuksessa ja väitöskirja kuului musiikkikasvatuksen alaan (Sibelius-Akatemia). (Hairo-Lax 2005.)

⁴ STAKESIN Kouluterveys-kyselyssä 2005 myös kävi ilmi, että joka kymmenes nuori ei saa tarpeeksi apua koulusta tai kotoa koulunkäynnin ja opiskelun vaikeuksiin. Erityisesti tyttöjen masentuneisuus ja koulu-uupumus ovat varsin yleisiä. (Luopa ym. 2006.)

⁵ Suzukin kirja ”luonnollisesta oppimisesta musiikkikasvatuksessa” (Nurtured by love, alkuteos 1977) ilmestyi suomeksi vuonna 1977 nimellä Hoivaten kasvatetaan soittajan. Kirjan uudistettu, vuoden 2000 suomalainen laitos on nimeltään Rakkautella kasvatettu.

Kun pohditaan yleensäkin opetus- ja kasvatustoiminnan arvoja tämän päivän yhteiskunnassa, joudutaan kysymään, mitä opettamisella ja kasvatuksella oikein tarkoitetaan, millaisiin arvoihin se perustuu, ja mihin sillä tähdätään. Markkinatalouden kasvun edustaman panos–tuotos-arvomaailman rinnalle on alkanut nousta toisia ääniä, jotka haluavat ottaa vakavasti, ei pelkästään yhteiskunnassa tarvittavien taitojen ja tietojen opetuksen, vaan kokonaisvaltaisen kasvamaan saattamisen (esim. Skinnari 2004). Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2004) onkin ”ihmisenä kasvun” aihekokonaisuus, jonka edellytetään toteutuvan läpäisevästi kaikissa oppiaineissa. Wilenius huomauttaa, miten jo Topeliuksen ajattelussa korostui, että opetuksen on ruokittava lapsen koko persoonallisuutta, johon kuuluvat älyn ja tiedon lisäksi mielikuvitus, myötäelävä tunne ja käden taidot (Wilenius Effen kollokviossa Tikkasen 2006b, 14 mukaan).

Toisaalta ”ihmisenä kasvu” saattaa olla tämän päivän keskustelussa kuin eräänlainen mantra, jota toistellaan (Rubin 2005), niin kuin sen lausuminen automaattisesti toisi hyvää tullessaan. Voidaan myös ikään kuin ”annettuna” olettaa, että taide ja musiikki, sekä niiden harrastaminen ja opiskelminen vaikuttavat ilman muuta suotuisasti ihmisen kasvuun. Ovatkohan siis musiikin ammattilaiset (esimerkiksi musiikinopettajat musiikkioppilaitoksissa) maassamme hyvinvoivimpia ja tyytyväisimpiä kansalaisia, ihmisinä erityisen hyvin kasvaneita; ovathan he olleet alttiina musiikille pienestä pitäen? – valitettavasti johtopäätöksiä voidaan tehdä myös toiseen suuntaan (Erkkilä 2006; Talvio 1996⁶; Lehtonen 2004a; Huhtanen 2004).

Tämä oma tutkimukseni on ollut eräällä tavalla meneillään jo kolmattakymmentä vuotta. Lähtökohtana oli aikoinaan jo jonkinlainen esiymmärrys siitä, että musiikki saattaa olla oppiaineena erityisellä tavalla merkittävää oppilaan kokonaiskasvun kannalta – jotain vielä muuta, enemmän, syvempää kuin pelkästään, sinällään toki tärkeiden, musiikkitietojen ja -taitojen oppisisältöjä. Työskennellessäni ja työskenneltyäni luokanopettajana, musiikinopettajana, opettajankouluttajana, musiikkiterapeuttina sekä muusikkojen ja musiikkipedagogien kouluttajana olen aina pohtinut, mitä oikein opetan, minkälaisen asian kanssa olemme oppilaan kanssa tekemisissä, kun opetan musiikkia (ks. Saarinen 1992, 58–65; Saarinen 1994, 225–241). Mielenkiintoni kohdistuu musiikista suorituksena, musiikista tietämisen ja taitamisen oppisisältönä, musiikin elämykselliseen puoleen, musiikkikokemukseen ja yksilön musiikkisuhteeseen. Elämykset, kokemukset, ja elävät vuorovaikutussuhteet ovat asioita, joilla on myös hyvin paljon tekemistä tunteiden ja tunne-elämän kanssa.

Mielestäni musiikkikasvatuksella väistämättä **on** merkitystä lapsen ja nuoren koko minuuden kehitykselle sekä mielenterveyden vaalimiselle ja tukemiselle. Toisaalta musiikkikasvatuksella **voi olla** enemmänkin merkitysulottuvuuksia kuin mitä tähän asti on tiedostettu. Haluan kysyä, miten musiikki ja oppilas kohtaavat elämykselliseltä ja kokemukselliselta kannalta ja millaisia merkityksiä tällä kohtaamisella on. **Mikä on musiikkikasvatuksen merkitys oppilaan elämässä – mihin musiikkikasvatuksella tähdätään – millaisia rakennusaineita se oppilaan elämään tarjoaa?**

Musiikin ja ihmisen kohtaamisen ja musiikillisen ilmaisun ja vuorovaikutuksen merkityksiä havainnoidaan, tutkitaan ja sovelletaan musiikkiterapiassa. Musiikkiterapia-tieteenala esimerkiksi tunnistaa, että musiikkiin kytkeytyvät musiikin parissa syntyvät reaktiot ulottuvat syvälle aina tie-

⁶ Esimerkiksi Talvion tutkimuksessa (1996) ilmeni, että tutkituilla musiikkikasvatuksen opiskelijoilla oli enemmän psyykkisiä ja psykosomaattisia oireita kuin korkeakouluopiskelijoilla keskimäärin.

dostamattoman ruumiillisuutemme alueelle – tällöin musiikkikasvatukseenkin **on aina** itse asiassa paljon muutakin kuin musiikkitiedon ja -taidon välittämistä (Lehtonen 2002b, 94). Musiikkiterapia perustuukin käsitykseen musiikista vuorovaikutuksessa vaikuttavana voimana, joka koskettaa ihmistä, liikuttaa häntä ja saa ihmisessä yksilöllisen sisäisen vastineensa. Musiikki on eräänlainen ulkoisen sisäiseksi ja sisäisen ulkoiseksi tulemisen prosessi (Ahonen 2000, 218; Rechart 1991), jossa musiikilliset aktiviteetit ovat kommunikaation ja vuorovaikutuksen välineitä ihmisen kehittäessä resurssejaan tai käsitellessään ongelmiaan (esim. Ruud 1982, 2; Lehtonen 1973, 48; Lehtonen 1989; Ahonen-Eerikäinen 1998a).

Musiikkiterapia nojautuu musiikin elämyksellisyyteen ja kokemuksellisuuteen. Musiikkia ei pidetä päämääränä eikä itsetarkoituksena sinänsä; ei ensisijaisesti taitona, esityksenä tai mitattavana suorituksena, vaan jokaisen ulottuvilla olevana kasvun välineenä. Musiikin terapeuttisuus syntyy yksilön henkilökohtaisessa musiikkisuhteessa, johon musiikkiterapia hänet ohjaa. Tämä musiikkisuhte voi toteutua esimerkiksi henkilökohtaisessa puhuttelevassa ja tunteisiin yltävässä kuunteelukokemuksessa tai se voi kasvaa jopa musiikkiharrastukseksi.

Terapia on toisaalta hoitamista, lievittämistä ja parantamista (Ruud 1982, 7), toisaalta tukemista, kasvuun saattamista ja varustamista (Lehtonen 1973, 34). Ahtaasti määriteltynä terapiaa on sairaisiin ja vammaisiin kohdistettava hoito, laajasti käsitettynä sitä on ihmisyyksilön, kenen tahansa, kasvun tukeminen ja elämänlaadun parantaminen. Termi ”terapeuttisuus” soveltuu kuitenkin kuvaamaan kaikenlaisen inhimillisen kanssakäymisen, niin sairaanhoidollisen kuin opetuksellisen ja kasvatuksellisenkin toiminnan auttavaa, terveyttä ja hyvinvointia edistävää luonnetta. Tällöin terapeuttisuus liittyy läheisesti esimerkiksi pedagogisen rakkauden ideaan (Skinnari 2004). Jos ja kun rakastaminen nähdään toisen olemassaolon vahvistamisena (Falk 1998), terapeuttisen toiminnan tärkein kuvaava määre tai sisällön laatu on rakastaminen.⁷ Musiikkikasvatuksen terapeuttisena ilmeneminen (oppilaan terapeuttiset kokemukset) on pedagogisen rakkauden eräs todellistuma.

Musiikkikasvatus pitää laajasti ymmärrettynä sisällään kaiken sen musiikki-ilmiön vaikutuspiirin, johon lapsi koulussa tai musiikkioppilaitoksessa⁸ joutuu tai pääsee musiikkia harjoittaessaan tai harrastaessaan. Toisaalta tämä on sitä kontaktia ja vuorovaikutusta, joka syntyy itse musiikin ja lapsen kohtaamisessa, toisaalta se on kaikkea sitä vaikutusta, joka liittyy musisoimiseen, musiikin parissa toimimiseen ja vuorovaikutussuhteisiin musiikin parissa toimittaessa. Musiikin inhimillisen vaikuttavuuden perustaso on yksilön suhde musiikkiin, hänen musiikkikokemuksensa, mutta erottamattomasti oppilaitoksessa siihen liittyvät ne merkitykset, joita opettajan ja/tai ryhmän kanssa musiikin äärellä toimiminen tuottaa.

Terapeuttisuutta voidaan tarkastella paitsi välineelliseltä kannalta, myös sinänsä lapsen ja nuoren musiikkisuhteen näkökulmasta. Miten hoitaa lapsen tai nuoren musiikkisuhdetta niin, että se saisi tukea ja kasvun ravintoa. Miten auttaa lasta ja nuorta kosketuksiin musiikin kanssa ja tukea häntä siinä niin, että tämä musiikin harrastaminen, muodossa tai toisessa, voisi muodostua eläväksi ja antoisaksi osaksi hänen omaa elämäänsä. Miten hoidamme, vaalimme ja tuemme lapsen ja nuoren kasvua musiikkiin, musiikillista kasvua? Musiikkikasvatusfilosofi Hei-

⁷ Lehtosen mukaan musiikkiterapiassa asiakkaan auttamisen edellytys on, että terapeutti *rakastaa* potilastaan niin, että tämän potentiaalit tulevat käyttöön (Lehtonen 2006, 28, korostus kirjoittajan).

⁸ Varhaiskasvatuksen päiväkodeissa ja musiikkileikkikouluissa jätän sinänsä tämän tutkimuksen ulkopuolelle, joskin tutkimuksessa esiin tulevat näkökulmat soveltunevat musiikkikasvatukseen kaikkina ikäkausina. Luvussa 9.3.1 on kuitenkin kuvattuna myös yhden opiskelijan musiikkiterapeuttinen työharjoittelujakso päiväkodissa.

di Westerlund huomauttaa väitöskirjassaan, että usein esim. musiikinopetusta koulussa pyritään ikään kuin oikeuttamaan viittaamalla sen välineelliseen hyötyyn. Kuitenkin on syytä muistaa, että, että musiikilla ja taiteella on ihmiselämässä myös itseisarvoinen merkitys, osana ihmisen elämäkäytäntöjen ja kokemusten kokonaisuutta – ”to make life musical” (Westerlund 2002, 15).

Musiikkikasvatuksen näkökulmasta musiikin terapeuttinen merkitys on jo olemassa niissä musiikillisissa aktiviteeteissa, joita lapsi oppii, harrastaa, ja joitten kanssa hän on tekemisissä. Toisaalta voimme pohtia sitä potentiaalia, jota musiikki ja sen parissa toimiminen musiikkiterapeuttisesta näkökulmasta sisältää ja kantaa, ja jota voi (ja mielestäni kannattaa) musiikkikasvatuksessa huomioida. Musiikkikulttuurin näkökulmasta lasta kasvatetaan musiikkiin (mikä sisältää erilaisia terapeuttisia merkityksiä) ja terapeuttisen kasvatuksen näkökulmasta lasta kasvatetaan musiikilla ja musiikissa.

Tässä tutkimuksessa pohdin musiikkikasvatuksen merkitystä ja mahdollisuuksia lapsen ja nuoren kokonaisvaltaisen kasvun kannalta. Pyrin **tuottamaan ja järjestämään tietoa kasvatustoiminnan terapeuttisista ulottuvuuksista musiikkikasvatuksen merkityksinä**. Tutkimuksessani havainnoin ja havainnollistan, miten musiikkiterapia⁹ voidaan soveltaa musiikkikasvatukseen. Kartoitan musiikkikasvatuksen terapeuttisten aspektien laatuja asiantuntijahaastattelujen ja kirjallisuuden avulla ja pyrin sekä teoreettiseen tarkasteluun että käytännön sovellusmahdollisuuksien hahmottamiseen. Käytännön sovellusten tutkiminen liittyy erityisesti Musiikkiterapian erikoistumisopintojen opintokokonaisuuden (2003–2004) tuotoksien tarkasteluun ja arviointiin. Kysymyksessä on fenomenografinen tutkimus (ks. luku 2), jossa teemahaastattelujen ja opiskelijoiden tuottamien tekstien kautta käyn dialogia kyseisten informanttien käsitysten kanssa koskien musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia. (Kuvio 1. Musiikin, kasvatuksen ja terapian triologi.)

Lähestymistapani on myös fenomenologis-hermeneuttinen. Gadamerin mukaan (2004, 29) hermeneuttinen ymmärtämisen liike tapahtuu kehämäisesti kokonaisuudesta osaan ja osasta takaisin kokonaisuuteen. Fenomenologisen otteen mukaisesti olen kiinnostunut koetusta maailmasta sellaisena kuin se peilautuu sekä informanttien että omien käsitysteni kautta (ks. Aigen 1995, 291).

Pyrim siis kohteena olevan ilmiön tulkitsevaan ymmärtämiseen vuoropuhelussa informanttien kanssa (ks. Anttila 2005, 205). Teoria-aineksen sekä haastattelujen ja opiskelijoiden tuotosten tarkastelun dialogisena prosessina rakentuu näkemys musiikkikasvatuksen terapeuttisten merkitysten ja mahdollisuuksien kokonaisuudesta sellaisena kuin sen pystyn tässä tajuamaan ja kommunikoimaan. Hahmotan tässä tutkimuksessa ihmisenä kasvuun, tunnekasvatukseen ja ennalta-ehkäisevään mielenterveystyöhön avautuvia musiikin ja sen parissa toimimisen ulottuvuuksia.

Tutkimuksen johtajuutena on, että musiikkikasvatus voi olla oppilaan kannalta terapeuttista. Terapeuttisuus käsitetään tässä siis lähtökohtaisesti yksilön olemassaolon vahvistamisena, minuuden kehittymisen tukemisena, ”hyvän tekemisenä” oppilaan koko persoonallisuuden kasvulle – toisaalta lähtökohtana on terapeuttisuus yksilöllisen hyvinvoinnin tekijänä. Selvitän ja kuvaan tämän terapeuttisuuden ilmenemistä, sen edellytyksiä ja ehtoja. Kysyn tutkimuksessani:

⁹ Tässä merkityksessä ”musiikkiterapia-ajattelu”, ei sinänsä musiikkiterapiatoiminta.

Miten terapeutisuuden käsite jäsentyy kasvatuksen kentässä?

Mitä yhteistä terapeutisella ja kasvattavalla toiminnalla on musiikinopetuksen näkökulmasta?

Tämä jäsentyy edelleen seuraaviksi kysymyksiksi:

Miksi ja mihin musiikkikasvatuksen terapeutisuutta tarvitaan?

Millä edellytyksillä ja missä olosuhteissa koulun ja musiikkioppilaitoksen musiikkikasvatus on tai voi olla terapeutista?

Miten koulun ja musiikkioppilaitoksen musiikkikasvatuksen terapeutisuus voi ilmetä käytännössä?

Aiheen käsittely perustuu toisaalta kasvatustilafilosofiseen, kasvatustilapsykologiseen, musiikkifilosofiseen, musiikkikasvatusalan ja musiikkiterapia-alan kirjallisuuteen, toisaalta yhdeksään asiantuntijahaastatteluun, joissa aiheeseen liittyvien alojen asiantuntijat¹⁰ tuovat tarkasteluun oman näkökulmansa. Haastateltavina olivat: professori emeritus Jorma Heikkilä, lehtori, muusikko Hannu Riikonen, professori, diplomipianisti Kari Kurkela, fil.lis., musiikin didaktikko Liisa Tenkku, lastenpsykiatri, kirjailija, diplomihuilisti Jari Sinkkonen, säveltäjäprofessori Einojuhani Rautavaara, kitarataiteilija, yliopettaja Timo Korhonen, musiikkiin erikoistunut luokanopettaja, muusikko Varpu Ruohonen sekä professori, musiikkiterapeutti Jaakko Erkkilä.

Keskustelimme kunkin haastateltavan kanssa runsaan tunnin liikkuen etukäteen heille esittämieni työni teemojen parissa. Lähtökohtana oli, että haastateltavat ovat oman alansa asiantuntijoita, ja esittävät käsityksensä siitä näkökulmasta, mutta en lyö keskustelun alaa lukkoon. Keskustelu liikkui sitten väljästi ja luovasti jokaisen haastateltavan kanssa lähes kaikissa työn teemoissa.

Käsittelin haastattelumateriaalia syventymällä kokemuksellisen ja teoreettisen esiyymmärryksen välinein seurustelemaan kunkin haastateltavan tuottaman aineiston kanssa. Tästä seurustelusta ja lähtökohtana olleista teemoista nousivat esille käsitykseni haastateltujen ydinnäkökulmista puheena olleisiin asioihin. Nämä näkökulmat saavat sitten rakentua ikään kuin keskusteluksi kunkin lukuun. Näitten perusteella käsittelen myös kustakin teemasta tähän valikoimaani teoreettista tietoa.

Kolmas lähdekokonaisuuteni perustuu Turun ammattikorkeakoulun Taideakatemia-täydennyskoulutusyksikölle luomaani ja siellä ensimmäisen kerran tammikuusta 2003 kesäkuuhun 2004 ohjaamaani 30 opintoviikon opintokokonaisuuteen: ”Minunkin sisällä soi!” – musiikkiterapian erikoistumisopinnot (liite 1). Tämän opintokokonaisuuden opiskelijat (14) olivat oman alansa (opetus-, kasvatus- ja sosiaalialan) ammattilaisia, jotka halusivat integroida musiikin terapeutisia mahdollisuuksia omaan työhönsä. Opiskelijat konstruoivat näkemyksiä omaan työhönsä liittyvistä musiikkiterapian antamien välineitten kautta löytyneistä **terapeutisista tekijöistä** sekä näitten välityksellä luotavista **terapeutisista tavoitteista**, joiden kautta pyritään (lasten, oppilaiden, asiakkaiden) **terapeutisiin kokemuksiin**. Havainnollistan kurssilaisten tuottamilla työharjoittelun oppimispäiväkirjoilla, opinnäytetöillä ja opintokokonaisuuden loppureflektoilla sitä musiikkikas-

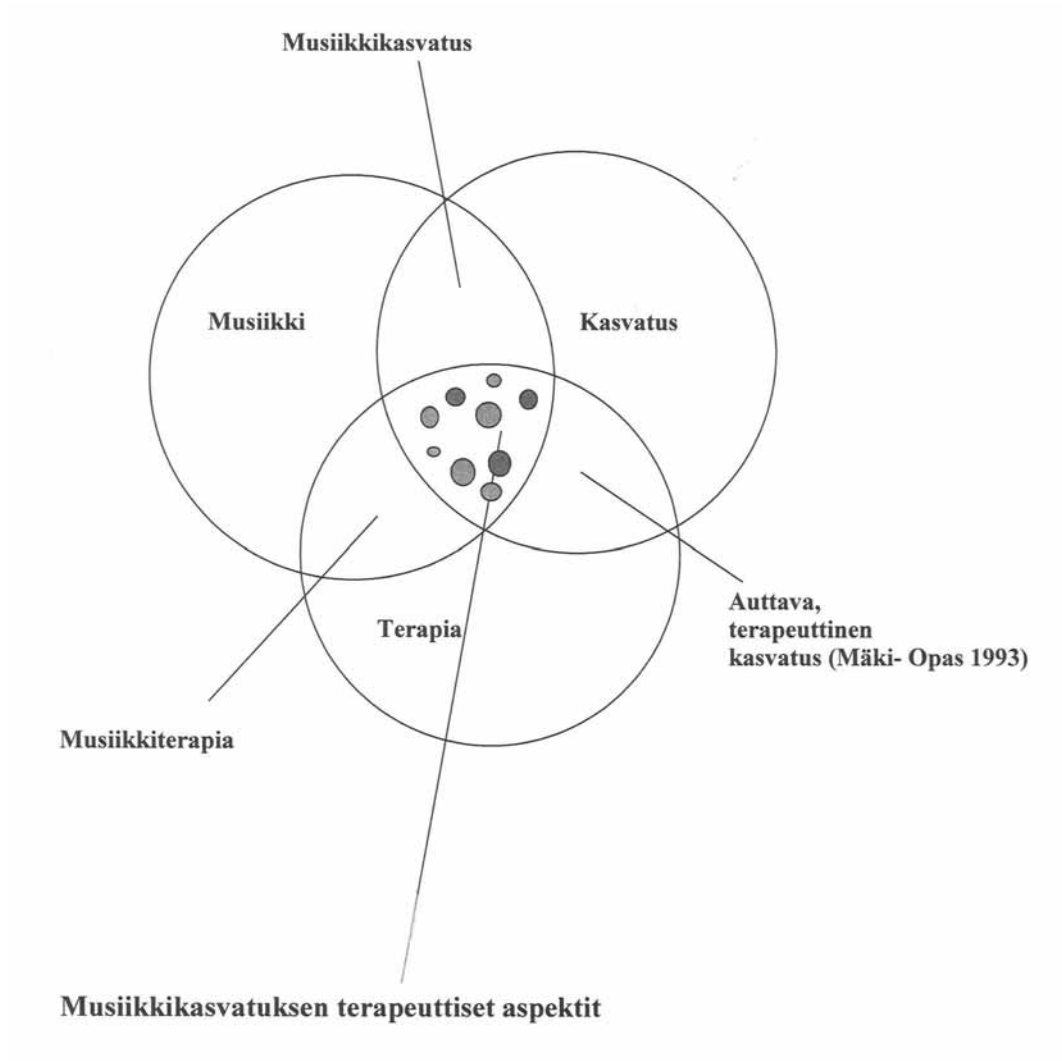
¹⁰ Asiantuntijalla tarkoitan tässä eksperttiä esim. Berlinerin (1988, 1–6) kuvailemassa merkityksessä. Ekspertillä on pitkän ajan kuluessa kehittynyt oma työskentelytapansa ja -näkemys. Hän käyttää tietoaan luovasti ja intuitiivisesti ja hänen toimintaansa ohjaavat skeemat ovat hyvin pitkälle ns. hiljaista tietoa (Polanyi 1996)(ks. esim. Koivunen 1997).

vatuksen terapeuttien ulottuvuuksien skeemaa, jonka teoreettisen kirjallisuus-tietoaineksen ja haastattelujen synteesinä rakennan ja avaan.

Työn sisältö rakentuu neljästä osasta. Ensimmäisessä osassa kuvaan työni henkilökohtaisia ja metodisia lähtökohtia. Siinä käsittelen tutkimusfilosofiaani ja tutkimukseni taustalla olevia arvotani ja ajattelutapojani sekä artikuloin tutkimusmenetelmäni käyttöä. Toinen osa käsittelee työkentelyä haastateltujen kanssa. Siinä pyrin saattamaan aineistoni puhumaan myös lukijalle sekä avaamaan teemoittain polkuja teoreettiseen tietoainekseen.

Kolmannessa osassa referoin ja tarkastelen opiskelijoitten tuottamaa materiaalia. Neljännessä osassa pohdin rinnastaen haastateltujen tuottamaa aineistoa ja opiskelijoitten tekstejä. Lopuksi kokoan näkemykseni siitä, mitä terapeutisuus musiikkikasvatuksen yhteydessä tarkoittaa ja voisi tarkoittaa ja miten tätä terapeutisuuden olemuksen filosofista käsittämistä voisi katsoa käytännön opetustyön puitteissa.

Filosofi Erik Ahlman on todennut ihmisen onnen riippuvan mitä suurimmassa määrin siitä, saako hän kehittyä varsinaisen minänsä mukaisesti. ”Jos hänen varsinainen minänsä pääsee ilmeneään toimintana, hän ei koskaan tule täysin onnettomaksi. Mutta ellei se pääse esiin, tulee hänestä syvimmiltään onneton, vaikka ulkonaiset olosuhteet muuten olisivat hyvätkin.” (Lehtonen 1989, 82.) Ahlmanin näkemyksessä kiteytyy terapeutisuuden aspekteista jo kolme tasoa: minuuden rakentuminen, itseyden ilmentäminen ja itsesäätelytaidot. Lähdemme siis tarkastelemaan näitä ja muita terapeutisuuden olemuspuolia sellaisina kuin ne musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen vuoropuhelussa tähän työhön avautuvat.



KUVIO 1. *Musiikin, kasvatuksen ja terapian triologi*

2 TÄMÄN TUTKIMUKSEN TEOREETTISIA LÄHTÖKOHTIA

2.1 TUTKIMUKSENI JUURIA

Suoranta (1995, 156) kuvaa opettaja-tutkijuutta, joka on kasvatuskäytännön ja akateemisen tutkimuksen yhteen liittämistä. Hänen mukaansa opettajan käytännön tiedolla on kasvatus-tiedon joukossa ensisijainen asema. Opettajan työ on sekä käytännöllinen että käsitteellinen tehtävä. Itse näen tämän käytännöllisyyden hyvin pitkälle myös opettajan ammatillisen kasvun ja subjektiuden valossa. Opettaja on työssään koko persoonallisuudellaan. Käytännöllisyys kietoutuu opettajan koko persoonalliseen elämänkulkuun ja käsitteellisyys näkyy refleksiivisenä oman työn tutkimisen asenteena, joka peilaa tätä elämänkulkua ammattitaitoa kartuttavasti. (Myös: Raivola 1994, 21.)

Valmistuessani luokanopettajaksi yli kaksikymmentäviisi vuotta sitten opiskelu oli jättänyt itämääni monia tuskallisiakin kysymyksiä, jotka konkretisoituivat sitten luokanopettajan työssä: Mitä täällä koulussa oikeastaan tehdään? Mihin ja millä tavalla minä oppilaita kasvatan? Mistä on kysymys, kun oppilas on opettajalle ”hankala” tai ”häiriköi”? Kuka ja millainen minä itse olen opettaja-ihmisenä?... Opetin suuren osan koko koulun musiikista¹¹, mutta varsinkin siinä koin riittämättömyyttä: Miten motivoin harvoin tapaamiani oppilaita ja mihin? Laulellemeko ja soittelemmeko täällä vaihtelevalla menestyksellä kerran viikossa – entä sitten?

Lähdin hakemaan vastauksia musiikin aineenopettajakoulutuksesta. Opin kosolti lisää musiikkilaisia taitoja ja tietoja pystyäkseen itse ”suorittamaan”¹² musiikkia ja opetusta yhä paremmin. Opetusharjoittelutilanteet ”menivät hyvin”, mutta jäin edelleen kokemaan epämääräistä hämmennystä, jopa ahdistusta. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa (mikä käsite ei ollut minulle tuolloin tuttu!) tuntui jäävän sivuseikaksi yhteisen ”musiikkituntisuorituksen” taakse.

Musiikkiluokanopettajana yläasteella en jaksanutkaan kauaa valmentaa vastahakoisia murrosikäisiä musiikinteoria-, säveltapailu- ja kuoroesityskuntoon, vaan vaihdoin mielelläni tilaisuuden tarjoutuessa työkuviot opettajankoulutukseen. Nyt aloin päästä jäljille. Opetin musiikkia yleensä, pianonsoittoa, laulua ja musiikin didaktiikkaa sekä lastentarhanopettaja- että luokanopettajaopiskelijoille ja samalla pääsin pohtimaan opetuksen perusteita (Saarinen 1992, 58–65; Saarinen 1994, 225–241). Niin ikään opettaessani sittemmin myös mm. ns. kymppiluokkalaisia sekä viittomakielentulkki- ja lastenohjaajaopiskelijoita kansanopistossa aloin yhä tietoisemmin tarkastella, mitä musiikki ja sen parissa toimiminen oikein on, ja mitä se voi tarjota kasvatukseen, kommunikaation ja vuorovaikutuksen välineenä. Sibelius-Akatemiaan tekemänsäni Pro Gradu-työssä (Saarinen 1996) sainkin sitten perehtyä musiikin ja sen parissa toimimisen merkityksiin ja mahdollisuuksiin koulun musiikissa¹³.

Lähdettyäni vuonna 1995 opiskelemaan musiikkiterapiaa Sibelius-Akatemiassa palaset alkoivat toden teolla loksahdella kohdalleen. Löysin oman, todellisen musiikkisuhteeni uudelleen

¹¹ Tässä: musiikki-oppiaineen tunnit

¹² Musiikki ilmeni minulle ensisijaisesti suoritteena, ei musiikkielämyksen tai -kokemuksen kannalta.

¹³ Pro Gradussani määrittelin koulun musiikin kaikeksi siksi musiikiksi tai musiikilliseksi toiminnaksi, jonka kanssa oppilas koulussa joutuu tai pääsee tekemisiin, musiikintunneilla, muitten oppiaineitten tunneilla tai koulun muissa tilanteissa (Saarinen 1996, 70).

kaiken suorituskeskeisyyden alta ja aloin todella omakohtaisesti käsittää tämän musiikkiterapeuttisen orientaation ja ymmärryksen ulottuvuuksia vuorovaikutussuhteissa terapia- ja opetustilanteissa.

Työssäni Turun ammattikorkeakoulussa (1998–) pääsin sitten kouluttamaan musiikin ja musiikkipedagogiikan ammattiopiskelijoita sekä heidän oman musiikkisuhteensa kannalta (esiintymisvalmennus ja ammatillinen kasvu) että musiikkipedagogisissa kysymyksissä, opettajan ja oppilaan musiikillisen vuorovaikutuksen ilmiöiden näkökulmasta. Aloin myös opettaa musiikkiterapian perusteita musiikkipedagogiikan opintokokonaisuuden syventävänä kurssina. Koin työyhteisössä suurta vastarintaa, varsinkin musiikkiterapiaopetuksen suhteen. Minulle korostettiin, että Musiikkiakatemia on ”SOITTOLAITOS, eikä mikään terapiatalo”. Sinnikkäästi opetin kuitenkin sitä, mitä minulla oli annettavana, ja sainkin ohjata opiskelijoita myös jo erityisesti perehtymään musiikkiterapiaan (ks. Turun ammattikorkeakoulu, Kulttuurialan opinto-opas 2000–2001: Musiikkiterapian syventymisopinnot).

Minulla on visio siitä, miten musiikinopettajan, musiikkia opettavan luokanopettajan ja soitonopettajan korkeatasoinen musiikin substanssiosaaminen integroituu syvälliseksi pedagogiseksi ammattitaidoksi. Sen rakentavana elementtinä on ymmärrys musiikin inhimillisestä merkityksestä, musiikin ja sen parissa toimimisen vaikutuksista ihmiseen, näitten vaikutusten sovellusmahdollisuuksista hyvässä pedagogiikassa sekä viisaus ja taito oppilaslähtöisen, kohtaan vuorovaikutuksen toteuttamiseksi.

Suorantakin esittää (1995) poikkitieteellisen kasvatuksellisen näkemisen haasteen. ”On mahdollista ja suotavaa nostaa 'kasvatus' esiin milloin tästä, milloin tuosta ilmiöstä.” Hänen mukaansa ei pidä rajoittaa tietyn tieteenalan käsitejärjestelmiin [esim. pidettävä terapia erillään kasvatuksesta], koska tieteen käsitejärjestelmät ovat vain ihmisen tekemiä tieteen käsitejärjestelmiä, eivätkä ne perustu mihinkään maailman jäsenyykseen. (Emt., 10–11.) Voidaan myös Hollon (1915) tavoin tiedostaa avointen aistien merkitys kasvatuksellisen näkemisen perustana – todellisuuden ilmiöistä on mahdollista paikallistaa niiden kasvatuksellinen momentti (Suoranta 1995, 105).

Tutkimuskohteeni ilmiö, se merkitys, mikä sillä minulle on (ks. Varto 1992, 85), on kehkeytynyt tähänastisesta elämäkudelmastani. Terapeuttisen pedagogiikan tarve ja idea on varmasti ollut itselläni jo varhaisena esiyymmärryksenä omilta kouluajoiltani, jolloin itse ratkaisin oman kouluviihtymättömyyteni ja vierauden tunteeni suoriutumalla erinomaisesti ja sopeutumalla systeemin ehtoihin. Omassa kokemismaailmassani vaikuttanut sisäinen ristiriita ihmisyyden (erityisesti tunteiden) ja kouluopetuksen välillä on kuitenkin saattanut minut kysymään kasvatuksen olemusta ja tässä tutkimuksessa lähtemään tämän kasvatuksellisen näkemisen syventämiseen terapeuttisen pedagogiikan suuntaan. Musiikkiterapian mahdollistama musiikin ilmiön, musiikin symbolijärjestelmän sekä musiikillisen vuorovaikutuksen ”aistit avoinna” tapahtuva havainnointi mahdollistaa puolestaan näiden tekijöiden kasvatuksellisten momenttien paikallistamisen ja tiedostamisen.

Varto (1992, 18) muistuttaa, että jos tutkijalla on osallistuva maailmasuhde, hänen tutkimuskysymyksensä kietoutuvat elämäkäytäntöihin, hän pohtii tutkimuksen merkitystä elämälle, omalle elämälleen ja yleensä inhimillisille käytännöille. Tutkimustyön päämääränä on näin rikastaa inhimillistä olemassaoloa ja siten syventää ymmärrystä maailmasta ja itsestämme. Mielestäni tämä on myös tutkimuksen terapeuttinen ulottuvuus.

”- , etteivät vanhat ajattelumallit riitä uusien kokemusten käsitteelyyn. Olen kuullut sanottavan, että todellinen oppiminen on aina paikoilleen juuttumisen seurausta, kun ei pääse levittämään entisten tietojensa oksia, vaan joutuu pysähtymään ja ajelehtimaan jonkin aikaa poikittain, kunnes löytää jotain, minkä avulla voi levittää entisten tietojensa juuria. Kaikki sen tietävät. Samoin käy luultavasti kokonaisissa kulttuureissa, kun juuriin kaivataan laajennusta.”(Pirsig 1988, 182–183.)

Juurien laajentamisen kutsu kehkeytyy tutkijan kokemustodellisuudessa. Varton mukaan (1992, 23–24) elämismaailmassa, ihmisen kokemustodellisuudessa, merkitysten maailmassa, on aina olemassa kokemuksellisella tasolla sellaisia eri elämänalueitten jäsentymisiä, jotka jo ennakoivat tietynlaista tapaa kysyä asioita, tematisoida ja ryhtyä tutkimaan maailmaa. Maailman ilmiöitä assimiloidaan jo olemassa olevaan ymmärrykseen – toisaalta tutkijan ymmärrys akkomodoituu; näkemykset uudistuvat ja rikastuvat (Piaget 1988; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 26).

Tutkijan omat ennako-oletukset ja esikäsitteet ovat syntyneet hänen omasta maailmassa olemisen jäsentyneisyydestään. Tämä jäsentyneisyys vaikuttaa sen, että tutkimuskohde tulee jo lähtökohtaisesti otetuksi jonain tutkijan esiymmärryksen mukaisesti, ja esitulkinnan tasolla tematisoiduksi. (Varto 1992, 33, 51.) Oma integroiva, melko leveällä rintamalla etenevä ammatillinen jäsentyneisyys nousee toisaalta sekä luokanopettajan että musiikin aineenopettajan ”komplekseista”: osata diletanttimaisesti kaikkea vähän, mutta ikäänkuin ei mitään kunnolla. Toisaalta se on sitä näköalaa, jossa katson kasvatuksen, musiikin ja terapian kokonaisuutta ja aavistelen niiden leikkausaluetta (kuvio 1).

Liotard (1985, 83) kehottaa, että tieteessä tulisi pyrkiä yhdistämään toisiinsa ”perinteisen järjestelyn mustasukkaisesti erillään pitämiä kenttiä”. Tutkimukseni lähtökohta, ”puhua” terapeuttisuudesta kouluopetuksen yhteydessä herätti aikoinaan (1993–1994) alkuaan suurta hämmennystä, jopa vastustusta Sibelius-Akatemian graduseminaarissa, ja olin vähällä luopua jo koko ideasta. Onneksi ohjaajani Kimmo Lehtonen kehotti vain sinnikkäästi menemään eteenpäin... Kosken (1999, 97) mukaan tarvitaan eräänlaista tieteidenvälistä mielenlaatua ja kompetenssia, jonka haasteena on tehdä itsensä ymmärrettäväksi myös niille, joiden tietopohja on erilainen.¹⁴

Kosken mukaan (1999, 103) tarvitsemme myös tieteen ja ei-tieteen välistä vuorovaikutusta. Hänen näkemyksensä on, että tieteen tulisi hakeutua vuorovaikutukseen muiden suurten kulttuuritekijöitten kuten taiteen, uskonnon ja politiikan kanssa. (Ks. myös Skinnari 2004, 42.) Ammattikorkeakoulussa ja taiteen alueella tehtävää tutkimusta pohditaankin tällä hetkellä (2005) laajalti¹⁵ ja olen tästä keskustelusta saanut tukea tälle musiikki–kasvatus–terapia-akseleilla poikkialaiselle otteelleni. Monet kirjoittajat (Saarnivaara 2003, 12–21, Anttila 2005, Puolimatka 2005b, 318–324) viittaavat myös meneillään olevaan tieteen paradigman muutokseen, jolle leimallista on transgressio, rajan yli siirtyminen (Saarnivaara 2003, 12). Ahtaissa ”poteroissa” pysyttelemisen ei ymmärtääkseni kuulu tämän päivän kehittyvään tutkimus- tai opetustyöhön.

¹⁴ Kosken väitöskirja (1995) onkin nimeltään *Horisonttiensulautumisia*. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä (korostus kirjoittajan).

¹⁵ esim. Anttila 2005, Taajamo 2004, Varto, Saarnivaara & Tervahattu 2003.

Tutkimukseni tarkastelunäkökulma, kasvatuksen, terapian ja musiikin yhteisen aineksen hahmottaminen musiikkikasvatuksen merkityksiksi ja mahdollisuuksiksi jäsentyy asiantuntijahaastattelujen, teoria-aineksen ja opiskelijoiden tekstien dialektisena vuoropuheluna. Poikkialainen otteeni edellyttää jo lähtökohdiltaan sen muistamisen, että laadullinen tutkimusprosessi on aina ainutkertaista, tutkimuksen perussääntöjä luovasti soveltavaa ja myös uusia sääntöjä luovaa työtä, kuten Alasuutari (1995, 17–18) mainitsee.

2.2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Varto kirjoittaa (1992), että ihmistä muuna kuin biologisena ilmiönä tutkivissa tieteissä tutkija ja tutkittava kuuluvat samaan ihmisten maailmaan. Tässä maailmassa kaikki muodostuu *merkityksistä*, joita ihmiset ovat antaneet ja kulloinkin antavat tapahtumille ja ilmiöille. (Emt., 14.) Sekä tutkija että tutkittava ovat kietoutuneet samaan tai samankaltaiseen merkitysten kokonaisuuteen. Tässä tutkimuksessani kietoudun informanttieni (asiantuntijat, opiskelijat) kanssa musiikkikasvatuksen merkitysten kokonaisuuteen.

Peruslähtökohdaltaan merkitys liittyy erojen tekemiseen: kohteen ja taustan erottaminen, positiivisen ja negatiivisen erottaminen, yhden kohteen erottaminen toisesta jne. Merkityksiä on niin paljon kuin pystytään tekemään ja tuottamaan erotteluja ympäristössämme. Merkitys on olemassa jo ennen sen kohtaamista ja tiedostamista, eikä se sinänsä perustu tulkintaan ja merkityksen antoon. (Pikkarainen 2005.) Tässä tutkimuksessa on kuitenkin kysymys käsityksistä, joita merkityksistä on, siis merkityksenmuodostuksesta. Tutkimukseni avaa sekä informanttieni käsityksiä että omia käsityksiäni musiikkikasvatukselle annettavista merkityksistä.

Aaltola pohtii (1996) Wittgensteinin ajatusten pohjalta, mitä merkitsevät – edellyttävät – oppiminen, opettaminen, kasvattaminen? Hän rinnastaa siis merkityksen pohtimisen sen selvittämiseen, mitä nämä käsitteet edellyttävät. Hänen mukaansa näiden käsitteiden selvittäminen johtaa niiden käytön ja erilaisten käyttöyhteyksien kartoittamiseen. Käyttöyhteydet osoittavat, mitä kaikkea ajattelemme ja tiedostammekin edellyttämme oppimisessa, opettamisessa ja kasvattamisessa. Tässä työssä haastateltujen ja opiskelijoitten käsitykset musiikin terapeuttisista merkityksistä musiikkikasvatuksen yhteydessä nivoutuvat niihin elämismaailman yhteyksiin ja ilmiöihin, joitten yhteydessä kulloisiakin merkitysaspekteja esiintyy.

Laadullinen tutkimus on eräänlainen kertomus etsimisestä (Hirsjärvi ym. 2004, 247–250; Alasuutari 1993, 29–30). Tutkija työstää kirjoittaessaan aineistoaan prosessinomaisesti koko ajan otettaan teoreettisesti terästäen ja näkemystään kirkastaen (Hirsjärvi ym. 2004, 247). Tässä tutkimuksessani olen antautunut prosessiin etsimään vastauksia (ks. myös Skinnari 2004, 15) kasvatuksen terapeuttisen laadun (merkityksien) kysymyksiin musiikkikasvatuksen kannalta. Pyrin tarkastelemaan terapeuttisuuden olemuksellista yleistä (Suoranta 1995, 129), sitä, mitä terapeuttisuus olemukseltaan on. Oletukseni on, että voin lähestyä tätä yksilöiden käsitysten kautta. Tarkastelen informanteiksi valituilta (haastateltavat) tai valikoituneilta (opiskelijat) yksilöiltä saamaani tietoa ja pyrin sen välityksellä piirtämään kuvan tutkittavasta ilmiöstä peilaten tätä koko prosessia omaan (esi)ymmärrykseeni.

Tutkimukseni avulla tuottamallani tiedolla ja ymmärryksellä¹⁶ on lähtökohtanaan ollut seuraavat tavoitteet (ks. Hirsjärvi ym. 2004, 21):

1. Pyrin tutkimukseni avulla saadulla tiedolla ja ymmärryksellä täsmentämään musiikkikasvatuksen terapeutisiin merkityksiin ja mahdollisuuksiin liittyviä kysymyksiä ja siten suuntaamaan huomiota(ni) olennaisiin seikkoihin. Tutkimuksen avulla tuotettava tieto antaa näkökulmia siihen, mistä ”terapeuttisuudessa” yleisesti ja musiikkikasvatuksen yhteydessä erityisesti voisi olla kysymys.
2. Pyrin terapian, kasvatuksen ja musiikin dialogin avulla laajentamaan näkemyksiä(ni) ja antamaan välineitä irrottautua tietyistä opetus- ja kasvatustajatteluun sidonnaisuuksista ja rutineista.
3. Pyrin tutkimukseni kautta antamaan aineksia kasvatus- ja opetustoiminnan kehittämiseksi(ni) sekä ammentamaan terapian (musiikkiterapian) kentältä tähän kehittämiseen uusia ideoita.
4. Pyrin herättämään pedagogiikan kentillä kiinnostusta terapiaan, ja hälventämään ”terapia”- ja ”terapeuttisuus”-käsitteisiin mahdollisesti liittyviä ennakoasenteita ja -luuloja.
5. Pyrin tutkimukseni avulla kehittämään omaa toimintaani omissa ratkaisussani kouluttajana, ja tarjoamaan tätä harkintapohjaa muillekin.
6. Pyrin terapeuttisuuden ja pedagogiikan yhdistämisellä luomaan uutta terapeuttisen pedagogiikan näkökulmaa musiikinopetus- ja musiikkikasvatusmaailmaan.

Tutkimuksellani on seuraavia johtajatuksia¹⁷:

1. Lasten ja nuorten opetuksessa (kouluissa ja harrasteoppilaitoksissa) on tietojen ja taitojen välittämisen lisäksi olemassa myös kasvatustehtävä, joka liittyy merkittävästi ihmisenä kasvuun, tunnekasvatukseen ja ennaltaehkäisevään mielenterveystyöhön. Tässä tutkimuksessa tätä kasvatustehtävää tarkastellaan musiikkikasvatuksen ja musiikinopetuksen kautta ja alueella.
2. Musiikkikasvatusta ja musiikinopetusta voidaan kehittää ottamalla huomioon (tiedostamalla, soveltamalla) musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttiset mahdollisuudet. Tutkimuksen päätehtävänä on selvittää, mitä ”terapeuttinen” voi tarkoittaa suhteessa ”kasvatukseen” ja ”opetukseen”.
3. Edellä olevan vuoropuhelun perusteella voidaan lähestyä ”terapeuttista pedagogiikkaa” musiikkikasvatuksen ja musiikinopetuksen viitekehyksessä. Se hahmottuu niiden merkitysten ja mahdollisuuksien kautta, joita musiikilla ja musiikin parissa toimimisella musiikkikasvatuksen alueella on.

Tutkimukseni näkökulmasta musiikkikasvatus omalta kannaltaan siis mahdollistaa terapeuttisen pedagogiikan. Terapeuttinen pedagoginen ote voi toteutua käytännössä musiikkikasvatuksessa. Sen kenttänä on silloin kaikki se musiikki-ilmion vaikutus, kaikki kontakti ja vuorovaikutus, joka syntyy itse musiikin ja oppilaan kohtaamisessa, toisaalta kaikki se psykofyysinen ja sosiaalinen vaikutus, joka liittyy musisoimiseen, musiikin parissa toimimiseen ja vuorovaikutussuhteisiin musiikin parissa toimittaessa.

¹⁶ Anttila (2005, 50–57) kirjoittaa erilaisista tiedon käsityksistä. Tässä käyttämälläni käsitteillä tieto ja ymmärrys viittaa toisaalta tietoon informaationa, toisaalta ilmiön tuntemuksena Ymmärrys laajenee sisällöllisestä ja periaatteita koskevasta tiedosta kohti näkemyksellistä ja kokonaisvaltaista viisautta.

¹⁷ Johtajatus-käsite liittyy erityisesti abduktiiviseen päättelyn logiikkaan (Peirce 2001; Bertilsson & Christiansen 2001, 467–473). Anttilan mukaan (2005, 120) abduktiivisen päätelyn ideana on, että tutkijan kiinnostus kohdistuu tiettyihin tärkeiksi oletetuihin tai tiedettyihin seikkoihin. Tutkija toimii merkittäjänä, merkityksenantajana (*signifier*) asiolle (Peirce 1932) (Anttila 2005, 118).

Tutkimukseni kohdistuu musiikkikasvatuksen näkökulmasta opetuksen ja kasvatuksen terapeuttiseen laatuun. Pyrin paljastamaan ja tulkitsemaan (ks. Hirsjärvi ym. 2004, 145–148), missä terapeuttisuus näkyy ja voisi näkyä kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Tämän terapeuttisuuden voidaan tietyssä mielessä ajatella olevan eräänlainen itsestäänselvyys: ”musiikki on mukavaa, oppilas oppii, lapsi kasvaa, elämä jatkuu...” Pyrin kuitenkin avaamaan tätä ”hyvän kasvatuksen” ja ”hyvän musiikkiharrastuksen” itsestäänselvyttä ja sanoittamaan tätä ”hyvää” terapeuttisuuden laatuina.

Tutkimuksessani kysyn:

A1 Miten terapeuttisuuden käsite jäsentyy kasvatuksen kentässä?

A2 Mitä yhteistä terapeuttisella ja kasvattavalla toiminnalla on musiikinopetuksen näkökulmasta?

Sekä:

B1 Miksi ja mihin musiikkikasvatuksen terapeuttisuutta tarvitaan?

B2 Millä edellytyksillä ja missä olosuhteissa koulun ja musiikkioppilaitoksen musiikkikasvatus on tai voi olla terapeuttista?

B3 Miten koulun ja musiikkioppilaitoksen musiikkikasvatuksen terapeuttisuus voi ilmetä käytännössä?

2.3 TUTKIMUKSENI ESIYMMÄRRYKSENÄ OLEVISTA ARVOISTA JA IHMISKUVASTA

”Miten ymmärrän tutkittavan kohteen?”(Hirsjärvi ym. 2004, 115). Oma ymmärtämiseni on tässä avainasemassa: fenomenologisena lähtöoletuksena on, että se mitä voin tietää, tietämisen kykyäni, sitoutuu elämismaailmaani ja sen ilmiöihin (Varto 1992, 118; Varto 2000, 60). Abduktiivisen päättelyn logiikassa on myös aina kysymys siitä, että yhdistetään vanha ja uusi: tutkittavasta todellisuudesta aineiston perusteella tehdyt havainnot ja teoreettinen tieto aiheesta (Ahonen-Eerikäinen 1998a, 21). Ahonen-Eerikäinen huomauttaa (emt., 21), että tutkijan aikaisempi tieto tarjoaa hänelle heuristisen apuvälineen ja kehyksen tutkimuksen kohteena olevan maailman kuvaamiseksi, selittämiseksi ja tulkitsemiseksi. Gadamerin mukaan tutkijalla on ”aavistus” oikeasta suunnasta ja tuloksesta (Gadamer 2004, 6).

Tässä aluvussa artikuloin niitä lähtökohtia ja käsityksiä, jotka ovat oman ymmärrykseni elementtejä tutkiessani terapeuttisuutta kasvatuksen laatuina. Tässä luvussa avaan näitä käsityksiäni tutkimuksellisen esiymmärryksen mielessä, vaikkun ”puhdasta” esiymmärrystä enää voi tavoittaaakaan: jokainen työskentelykertani aineistoni parissa muuttaa ja rikastaa myös käsityksiäni lähtökohdistani.

Suhteeni aiheeseen on subjektiivinen, jopa intohimoinen. Ihmisen ja elämän ymmärtäminen on loputtoman kiinnostavaa. Olen itse myös osa tutkimustani. Kierkegaard kirjoittaa (1998, 50):

”Niin pian kuin subjektiivisuus poistetaan ja subjektiivisuudesta intohimo ja intohimosta ääretön kiinnostus, ei ratkaisua ylipäätään enää ole, ei tähän ongelmaan eikä mihinkään muuhunkaan. Ratkaisu, todellinen ratkaisu, perustuu aina subjektiivisuuteen. Ulkopuolisella tarkkailijalla (ja juuri sellainen objektiivinen subjekti on) ei ole missään kohden ääretöntä tarvetta ratkaisuum, eikä hän näe sitä missään kohdassa. Tämä on objektiivisuuden petos - -”

Subjektiiiset oletukseni terapeuttisuuden mahdollisuuksista musiikkikasvatuksen yhteydessä saavat minut etsimään vastauksia siihen liittyviin kysymyksiin.

Åhlbergin mukaan (1996, 92) tieteellinen humanismi ottaa tosissaan tieteen, taiteen, teknologian, yleensä ihmisen toiminnan parhaat tulokset ja menetelmät. Tieteen keinoin pyritään parantamaan ihmisen elämää kestäväen kehityksen näkökulmasta. Tässä on mielestäni myös eräänlainen kokonaisterapeuttinen asenne: Tämä tutkimukseni pyrkii liittymään niihin terapeuttisiin voimiin, jotka vaikuttavat todellisuuteen eheytävästi, rakentavasti ja inhimillisiä elämän edellytyksiä ja ehtoja parantavasti. Tämä tutkimus pyrkii olemaan terapeuttinen (terapeuttisen vaikutuksen mahdollistava) tutkimus musiikkikasvatuksen sisältämistä/ mahdollistamista terapeuttisista ilmiöistä.

Myös Varto (1992, 107) ottaa esiin terapeuttisuuden teorian ominaisuutena. Vartokin muistuttaa teorian suhteesta elämismailman muuttamiseen, ja toteaa, miten teoriolla voi olla jollaisenaan, pelkkänä käsitteellisenä rakennelmana, terapeuttinen merkitys ihmisille ja merkitystodellisuuden uudelleen jäsentymiselle. Tutkijan on siis otettava huomioon myös teoriansa eettiset vaatimukset, ja tiedostettava ja paljastettava, kuinka itse on ymmärtänyt tutkimuksensa ja teorian terapialuonteen, jotta elämismailman muuttaminen ei jää piilovaikuttajaksi. Tutkimuksen eettisyyden vaatimus ilmenee Vartolla ihmisen ja elämismailman kompleksisuuden ja kokonaisvaltaisuuden huomioonottamisena: koko tutkimuksen ihmiskäsitys tulisi myös sisällyttää teorianmuodostukseen (Varto 2000, 151–153; 164). Läpinäkyvyyttä pidetäänkin laadullisessa tutkimuksessa prosessin totuudellisuuden takeena: tutkimuksesta käy ilmi, millä odotuksilla ja esikäsitteillä on toimittu (Ahonen, S. 1995, 111; Aigen 1995, 293–294).

Arvioisin, että tutkimukseni lähtökohtana on eettisyys: voidaan sanoa, että koko kysymyksenasettelu terapeuttisen pedagogiikan mahdollisuudesta sisältää myös eettisen kannanoton. Terapeuttisen pedagogiikan oletukseni on, että kasvatus tapahtuman, -tilanteiden ja kasvatuksellisen vuorovaikutuksen terapeuttisten ulottuvuuksien tiedostaminen ja sen pohjalta tapahtuva tavoitteenasettelu on eettistä toimintaa paljastaessaan ja sanoittaessaan kasvatustoiminnan merkityksiä ja auttaessaan pyrkimyksissä parempaan kasvatukseen (parempaan elämään).

Åhlbergin mukaan (1996, 93) opettajankoulutuksessa opettajien pedagogisen ajattelun ihanteena on eksplisiittinen teoreettinen pedagoginen ajattelu, oman kasvatuksen teorian kehittäminen, johon liittyy myös valmiuksia teorioiden testaamiseen ja edelleen kehittämiseen. Tutkimuksessani on kysymyksessä yritys avata ja kirjoittaa näkyviin omaa pedagogista teoriaani, jonka kulmakivenä on terapeuttisen pedagogiikan mahdollisuus. Pyrin eksplikoimaan musiikkikasvatuksesta esiin sellaista, mitä ei nähdäkseni juurikaan¹⁸ ole eksplikoitu. Tästä tutkimuksesta avautuva teoriani on tähän mennessä integroitunut näkemykseni siitä reflektioivasta työskentelystäni opetuksen ja terapian parissa, jota olen tehnyt viimeisen noin kahdenkymmenen viiden vuoden ajan. Kuten Åhlbergin mainitsee (1996, 95), en opettajana hanki tietoa vain kuvatakseni, miten asiat ovat, vaan aktiivisesti kehittäkseni työtäni, esimerkiksi auttaakseni op-

¹⁸ Tosin aihetta on hieman toisenlaisilla painotuksilla ja suppeammassa mittakaavassa lähestytty, esim. Erkkilä 1995 Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja. Artikkelit Musiikkikasvatus-lehdessä; Grönqvist, E. 2005. Kasvatusta ja terapiaa? – Musiikkikasvatus psykiatrisissa sairaalakouluissa. Pro Gradu-tyo. Myös toki Lehtosen väitöskirja 1986, Musiikki psykkinen työskentelyn edistäjänä, oli psykoanalyttinen tutkimus nimenomaan musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista.

Jäin myös tämän tutkimustehtävän ulkopuolelle sen kartoittamisen, miten terapeuttista musiikkikasvatusta on lähestytty muualla kuin Suomessa.

pilaitani oppimaan entistä paremmin – tai tämän tutkimukseni sävellajissa: paremmin auttaakseni oppilaitani kasvamaan. Eksplisiittinen ajattelu on mielestäni tässä myös sitä, että pyrin avaamaan esiin pedagogista esiyymmärrystäni ja kasvatuskäsitysteni perusteita.

Tutkimustani voidaan nimittää myös didaktiseksi tutkimukseksi. Skinnari kirjoittaa (2004, 11), Lahdekseen (1997) viitaten, että didaktiikka voidaan ymmärtää suunnittelutieteeksi, joka voi esittää normeja, joiden avulla voidaan pyrkiä muuttamaan maailmaamme paremmaksi katsottuun suuntaan (myös: Ikonen 1995, 97–98). En esitä tässä yhteydessä varsinaisia normatiivisia kannanottoja: esille tuomani ajatukset musiikkikasvatuksen terapeuttisuuden edellytyksistä, ehdoista ja tavoitteista ovat pikemminkin ehdotuksia tiedostaa todellisuutta kuvaamani kaltaisella havaintovälineellä. Kuvatunkaltainen tiedostaminen puolestaan tosin on sitä, miten näkemykseni mukaan voidaan didaktisesti musiikkikasvatuksessa edetä maailmaamme paremmaksi katsottuun suuntaan muuttaen.

Suoranta puhuukin (1995) kasvattavasta tutkimuksesta: opettaja-tutkijan tekemän kasvattavan tutkimuksen tavoitteena on käytännön muuttaminen ennemmin kuin sen selittäminen tai ymmärtäminen. Kasvattava tutkimus on luonteeltaan uudistavaa. (Emt., 156.) Eheyttävän kasvatuksen teorian (Åhlberg 1996, 97) aksiologinen perusta on, että elämä, elämän jatkuminen, ihmisen hyvä elämä on keskeisin arvo. Ilman elämää ei ole muitakaan arvoja. Mahdollisimman totuudenmukaisen tiedon hankkiminen on vain väline sille, että ihmisillä olisi mahdollisimman hyvä elämä.

Pragmaattisen filosofian näkemysten mukaan (Suoranta 1995, 8) olennaisinta ei ole, kysymekö tieteellisen realismin tavoin, lähestyykö tietomme totuutta, vaan tutkiva katse kohdistuu tapahtumien ja ilmiöiden käytännöllisiin seurauksiin enemmän kuin aikaisempiin tapahtumiin. Suoranta (1995) pitää opetustyötä siis käytännöllisenä **ja** käsitteellisenä tehtävänä. Aristoteleen ”fronesis”-ajattelun mukaisesti kasvattava tutkimus yhdistää käytännöllisen ja teoreettisen ajattelun. Kulloinkin kysymyksessä olevan ongelman ja tutkimuskohteen alku on käytännön ja käytännöllisen tiedon alueella, josta sitä lähdetään tarkastelemaan teoreettisesti, tieteen antamin välinein ja mahdollisuuksin (teoria). Teoretisoinnin jälkeen tutkimuskohteesta abstrahoitu tieto pyritään palauttamaan takaisin käytännölliseksi tiedoksi, siihen käytäntöön, josta se alun perin lähtikin. (Emt., 163–164.)

Myös Varto kuvaa osallistuvan filosofian menetelmää: tutkija käsittää tutkimuksensa kietoutuvan elämäkäytäntöihin, ymmärtää itsensä elävän tutkijana keskellä tutkittavaa ilmiötä. Tutkimuksen kokemuksellinen ja käsitteellinen puoli antavat merkityksen toisilleen, eikä niitä voi ajatella erillisinä. Aineisto saa varsinaisen merkityksensä vasta, kun tutkija pystyy soveltamaan sen tulkinnassa ja ymmärtämisessä (menetelmällisesti) sitä elämäkokemusta, joka hänellä itsellään on omassa historiassaan. Se on koetun ymmärtämistä käyttäen apuna koko sitä arsenaalia, joka tutkijalla on ihmisenä ja koulittuna tutkijana. (Varto 1992, 100.)

Skinnari (2004, 12–13) haluaa lähestyä omaa tutkimuskohdettaan, pedagogista rakkautta, rakkaudella. Hän kirjoittaa tavoittelevansa tiedostettua subjektiivisuutta objektiivisuuden vuoksi. Tutkittaessa, niinkuin Skinnari pedagogisen rakkauden ilmenemistä, tai niinkuin minä terapeuttisuuden ilmiötä ja ilmenemistä, olennainen kosketuspinta aiheeseen syntyy sen omakohtaisesti koetun ja koettavan luonteen kautta. Terapeuttisuuden eri aspektien myöhemmin esittämässäni kuvailussa (luvut 6 ja 7) eräs keskeinen käsite on kohtaaminen. Tämä kohtaaminen,

lähtökohdaltaan opettajan tiedostettuna subjektiivisuutena, oman kokemismaailman sovelta-
vana reflektiona, kasvaa mahdollisuudeksi kohdata toinen, oppilas ja hänen subjektiivitensa.

Todellisuuden luonne on moniulotteinen. Toisaalta on vain yksi yhteinen maailma, mutta siitä
ja sen ilmiöistä on erilaisia käsityksiä. Åhlberg muistuttaa (1996, 94) siitä tieto-opillisesta sys-
temismien perusteesta, että on täysin oikein tehdä synteisiä erilaisten teorioiden keskenään
yhteensopivista osista. Suorantakin (1995, 73) kirjoittaa: ”Kasvatustodellisuus ei ole yksi, vaan
moninainen, erojen ja toiseuksien kautta merkityksellistyvä”.

Omassa kokemusmaailmassani tämä tutkimus on siis eräänlainen pitkittäistutkimus, varsinaisen
tutkimustehtävän alla ja ohessa reflektiivinen oman työn tutkimisen projekti. Omassa
elämänkaaressani aloin pohtia tämän tutkimuksen kysymyksiä jo kahdeksantoistavuotiaana.
Luokanopettajakoulutuksessa kaksikymmenvuotiaana jo jopa tuskailin ”ihmisenä kasvami-
sen” opintosisältöjen puutetta. Kaikissa työtehtävissäni opetuslalla olen tullut kysymään, mi-
tä merkityksiä ja mahdollisuuksia oppilaiden/opiskelijoiden elämään tuo tämä työskentelyni
heidän parissaan (musiikkia ja/tai sen ohjaamista/opettamista opettaen)¹⁹ Olen kulkenut näis-
sä pohdinnoissa mielestäni yhä laajempaa ja syvempää havaitsemista ja tiedostamista kohti,
varsinkin musiikkiterapiaopintojeni kautta. Pidänkin tätä tutkimusta myös opettajan tähänas-
tisen työni introspektiivisenä koontana, jossa sekä henkilökohtaisen että ammatillisen kasvuni
”purot” liittyvät yhteen. Itselleni koostuva ammatillinen ymmärrys musiikkia opettavan opet-
tajan työn terapeuttisista puolista tarjoutuu tässä työssä soveltaen hyödynnettäväksi, ja kiteyt-
tää samalla itselleni yhä selvemmin kutsumukseni suuntaa.

Puolimatka kirjoittaa, että pyrkiessään tulemaan tietoiseksi itsestään ihminen pohtii asioiden
mielekkyyttä. Merkityksellisyyden tai mielekkyyden horisontti (*horizon of significance*, Taylor
1989) on näköpiiri tai näkökenttä, joka avautuu ihmiselle hänen etsiessään vastauksia miksi-
kysymyksiin. (Puolimatka 1999, 28.) Terapeuttisuuden käsitteen hahmottaminen ja määrittely
tässä työssä sekä siitä syntyvän näkemykseni kommunikoiminen perustuu olennaisesti arvoi-
hin ja kasvatuksen merkityksen pohtimiseen: Mihin terapeuttisuus vertautuu? Mistä terapeut-
tisuuden laatu määräytyy? Kuka sen määrittelee?

Terapeuttisen pedagogiikan oivaltamiseen kasvaminen on itselläni ollut siis vuosikymmenien
mittainen tajunnallinen prosessi. Rauhala (1989, 28) tarkoittaa tajunnalla inhimillisen koke-
muksen kokonaisuutta. Tajunnallinen tapahtuminen on hänen mukaansa oman historiansa
varassa etenevää ja tätä jatkuvasti kartuttavaa merkityssuhteiden jäsentymistä.

*”Tämän vuoksi on ymmärrettävää, että tajunnallisen piirissä kaikki muutokseen tähtäävä toi-
minta, kuten kasvatus, opetus, valistus, etenee kovin hitaasti. Tajunnasta ei voida ottaa mitään
pois eikä sinne voi panna mitään esineellisesti, vaan kaiken täytyy tapahtua ymmärtämisen kaut-
ta.”* (Emt., 31.)

Tämä tutkimus on osa terapeuttisen pedagogiikan tajunnallista prosessia ainakin omalla koh-
dallani, toivoakseni ja käsittääkseni (viitaten opetuksesta käytävään ajankohtaiseen keskuste-
luun, ks. luvut 1 ja 11) myös kasvatusalan toimijoiden yhteisessä tajunnassa.

¹⁹ Ks. Saarinen 1992,52–65; 1994, 225–240: Miksi luokanopettajakoulutuksen perusopinnoissa opetetaan musiikkia? Mitä
on mielekäs oppiminen opettajankoulutuksen musiikinopetuksessa? Voidaanko ”tavallisessa” musiikinopetuksessa,
opettajankoulutuksessa ja koulussa, päästä joihinkin opiskelijan ja oppilaan syvempiin sisäisiin kokemuksiin, läpi
opetukseen kuuluvien tehtävien ja toimintojen oikein suorittamisen? ...

Tutkimukseni esiymmärryksen lähtökohtana oleva oma ihmiskäsitykseni ja maailmankatsomukseni on kristillinen. Se on oma arvopohjani tutkijana (ks. Ikonen 1995, 93–99²⁰). Tämän työn kannalta se on lähtökohtaisesti holistinen pyrkimys kohdata ihminen psykofyysisenä ja hengellisenä kokonaisuutena (ks. esim. Ojanen 1998). Kristillinen tapa hahmottaa maailma ja ihminen ja kristillisestä maailmankatsomuksesta nousevat arvot ovat oman maailmassa olemiseni ja työskentelyni ytimessä ja perimmäinen motiivi. Kristillinen lähestymistapa on näkemysni todellisuudesta (ks. Puolimatka 2005b, 65). Puolimatkan mukaan (emt., 65) ei tieteellinenkään tutkimus voi olla maailmankatsomuksellisesti sitoutumatonta, koska myös tieteelliseen tutkimukseen vaikuttavat todellisuutta koskevat kokonaisvaltaiset oletukset. ”Näistä perimmäisistä oletuksista on tehtävä avoimesti selkoa.” Puolimatkan mukaan kaikki tieteellinen tutkimus on riippuvaista taustaoletuksista, joihin liittyy myös maailmankatsomuksellisia elementtejä (emt., 10). (Myös: Varto 2000, 151–163.)

Opetustyöni ohella olen myös toiminut kristillisen viitekehyksen mukaisessa terapiatyössä (ks. Spiik & Lilja-Viherlampi 2005), jossa terapian teoriaa ovat luoneet esim. Suomessa Markku Ojanen, Tommy Hellsten, Seppo Jokinen ja Salme Blomster, Englannissa Leanne Payne, Yhdysvalloissa Ron Ross ja Andrew Comiskey.²¹ Tästä syntyneet havainnot ja kokemukset ovat muokanneet ihmiskäsitystäni.

Holistisen otteen mukaisesti olen käyttökelpoisia havaintojen, ajattelun ja kokemusten jäsentämisen välineitä löytänyt myös humanistis-eksistentiaalisista, psykodynaamisista sekä konstruktivistisistä viitekehysistä. Näistä muodostamani ihmiskäsitys vaikuttaa omassa elämämaailmassani, jolloin se on myös osa tutkijuuttani ja on vaikuttamassa kaikilla olemisen tasolla maailmassa olemisen, inhimillisen vuorovaikutuksen ja havaintojen tekemisen tapaani. Niin kuin Puolimatka toteaa, ”valittu näkökulma ratkaisee, missä valossa asiat nähdään” (Puolimatka 1999, 13).

Ihmiskäsitykseni ja arvojeni kautta olen kohdannut sekä haastateltavani että opiskelijat opetustyössäni ja se on vaikuttanut olennaisesti siihen, mitä noissa kohtaamisissa on minun aloitteestani tapahtunut, ja mitä noista tapahtumista sitten minulle tulkituu. Niin kuin Ketonenkin kirjoittaa (1981), ihmiskuva on mielikuva siitä, mitä ihminen on. Se heijastaa asenteitamme ja ennakkokäsityksiämme, ja ohjaa ennakkohypoteesina suhtautumistamme omaan itseemme ja muihin ihmisiin. Se vaikuttaa siihen, mihin me ihmisessä kiinnitämme päähuomion, ja mitä me pidämme tärkeänä ja vähemmän tärkeänä. (Ketonen 1981, 29, 31.) Se on siis maailmankatsomuksena ja arvoina tiedostettu tai tiedostamaton viitekehysten viitekehys, johon esimerkiksi tutkimuksessa tehdyt valinnat perimmiltään pohjautuvat. Ihmiskuvani, siitä nouseva käsitykseni opettajasta ja oppijasta sekä maailmankuvani ovat siis sekä tietoisesti että intuitiivisesti läsnä niissä valinnoissa, joita olen tehnyt suhteessa aineistooni.

Ketonen huomauttaa, että ihmisiä itsellemme selittävän kuvan taustalla tai jonkinlaisena mitana tai ihmisten luokittelun perustana on omaan minäämme liittyvä persoonallinen ihmiskuvamme. Ihmisen omasta sisäisestä ihmiskuvasta riippuu usein ratkaisevasti, miten hän pystyy vastaanottamaan ja hahmottamaan toisen ihmisen, esimerkiksi kasvatettavana. (Ketonen 1981, 161–162.) Se, millaisena näemme itsemme, mahdollisuutemme, oman voimamme ja toivomme ja itsemme suhteessa muihin, on se kenttä, jolla kohtaamme toisen ihmisen ja ne

²⁰ Ikonen tuo esiin (1996, 93–99) arvosidonaisuuden kasvatustieteen luovuttamattomana laatuna.

²¹ Esim. Ojanen 2005; 2004; 1998; Hellsten 2000; 1993; 1991; Jokinen 1998; 1995; 1994; Blomster 2002; 2001; 2000; Payne 1998; 1994; Ross 1995; Comiskey 2005; 1997.

välineet, joilla häneen suhtaudumme. Ihmisen ajattelun taustalla on aina julkilausumattomia oletuksia todellisuuden perimmäisestä luonteesta, jonkunlainen järjellinen selitys tai käsitys todellisuudesta (Puolimatka 2005b, 61).

Itsetuntemuksella on siis keskeinen merkitys tiedollisissa prosesseissa (tämä on sekä tätä tutkimusta koskeva tutkimuseettinen toteamus, että terapeuttisuuden olemukseen liittyvä toteamus, ks. luku 10). Puolimatkan mukaan (2005b), jos ihminen ei esimerkiksi opi tiedostamaan syvempiä ennakkoluulojaan, hän voi luulla valistuneeksi mielipiteeksi sellaista, mikä on pysähtynyttä pitäytymistä johonkin näkemykseen, ilman kriittistä tarkastelua. Itsetuntemus antaa ihmiselle kriittisen näkemyksen omien havaintojensa, ajattelunsa ja intuitioidensa luonteeseen, merkitykseen ja tiedolliseen rakenteeseen. Kriittisen ajattelukyvyn myötä ihminen ei ole oman subjektiivisuutensa tai kulttuuristen myyttien ohjailtavissa. (Emt., 218.)

Pyrkimällä siis tässä läpinäkyvyyteen ihmiskäsitykseni suhteen tuon myös esiin sen samanaikaisen käsityksen, että kasvattajan ihmiskäsitys on osa hänen pedagogista otettaan. Myös Lehtovaara muistuttaa (1993, 10), että kasvatus ei voi koskaan olla irrallista, kirjoitettujen ohjelmien tai ihanteiden mukaista pedagogista toimintaa, vaan se on aina sidoksissa kasvattajiin inhimillisinä ihmisinä. Kaikkein määräävintä kasvatussuhteessa on kasvattajan ihmiskäsitys. Se ei ole voinut hänen mukaansa syntyä ideologisessa tyhjiössä eikä se lähde mistään absoluuttisesta alusta, vaan se liittyy puolestaan myös kasvattajan yhteisöön ja ajan kasvatusilmapiiriin. Ihmiskäsitykseen liittyvä ihmisyyden tiedostaminen ja ihmistuntemus ovat nähdäkseni keskeinen aspekti terapeuttisia mahdollisuuksia tutkivassa kasvatusotteessa. Oma käsitykseni ihmisen kasvatuksesta, kasvatettavuudesta ja kasvatuksen mahdollisuuksista lähtee tässä kuvailemastani esiyymmärryksestä, kietoutuu aineistostani esiin nouseviin haastateltavien ja opiskelijoitten ihmiskäsitysten esiin tuleviin puoliin ja muotoutuu tämän tutkimuksen antamaksi kokonaiskuvaksi.

Järjellä on tärkeä asema ihmisen olemuksen kokonaisuudessa, mutta järki ei toimi irrallaan ihmisen motiiveista, jotka puolestaan ovat sidoksissa ihmisen syvempään henkiseen minuuteen ja sen kiinnostuksen kohteisiin. Puolimatkan mukaan (2005b) ihminen voi tietää vain sen, mistä hän on riittävästi kiinnostunut ottaakseen asiasta selvää. Voidaan siis sanoa, että ihmisen havainnot ja ajattelu ohjautuvat sen pohjalta, mitä ihminen rakastaa. (Emt., 218–219). Kaikki tutkimus on arvosidonnaista (Denzin & Lincoln 2000a, *xi, xvi–xvii*).

Jos ja kun ”terapeuttisuus” liitetään ”hyvinvoinnin” käsitteeseen, niin kuin myöhemmin tulen (luvuissa 5 ja 10) tekemään, on syytä siis esimerkiksi pohtia, millaisesta tiedosta ja arvoista käsin hyvinvoinnin ehdot määritellään. Puolimatkan mukaan (2005b, 42) inhimillisen hyvinvoinnin määrittely edellyttää tietoa ihmisluonnosta, ihmiselämän tarkoituksesta ja päämäärästä. Ottaessani kantaa terapeuttisuuden käsitteeseen ja määritellessäni sitä tässä työssä tämä määrittely perustuu sekä omasta että informanttieni ihmiskäsityksistä nousevaan hyvinvoinnin määrittelyyn. On myös todettava, että on mielestäni ihmiskäsitykseen perustuva valinta myös ylipäättänsä puhua terapeuttisuudesta, eli nähdä kasvatettava, lapsi tai nuori siinä valossa, että terapeuttisuudesta puhuminen on mahdollista ja relevanttia.

Käsitykseni ihmisen kasvusta ja kasvatettavuudesta ja kasvatarvoista ovat siis tutkimukseni seuraavissa luvuissa avautuvan viitekehysten esiyymmärrys-viitekehys, kuin ”jalansijat” tarttuakseni tähän tutkimukseen ja sen aineistoon. Seuraavat perusnäkökulmat humanistiseen, eksistentiaaliseen, konstruktivistiseen, psykodynaamiseen ja kristilliseen viitekehykseen avaavat

tässä kohdin niitä lähtökohtia ja tienviittoja, joitten mukaan olen tutkimuksessani lähtenyt liikkeelle, ja jotka ovat vaikuttaneet tukimukseeni tavoitteisiin ja johtojatuksiin (s. 18–19), ja osin myös valikoituun teoreettiseen lähdeaineistoon.

Peltosen mukaan (1979, 91–92) humanismin ihmiskäsityksessä ihminen on subjekti, keskipiste, jota ei saa käyttää välineenä. Ihmisellä on ehdoton arvo, joka perustuu ihmisolemukseseen, siihen, mikä on ihmisessä pysyvää, muuttumatonta, ja mikä tekee ihmisen ihmiseksi. Kasvatuksen tavoitteena on ihmisolemuksen toteuttaminen, persoonallisuuden kasvattaminen. Korkeamman tosi olemuksen toteutuminen tapahtuu kasvatuksen avulla. Humanistipsykologi Maslow (1954) korosti näkemystä luovasta ja henkiseen kasvuun pyrkivästä ihmisestä: ihmisen toiminnan tavoitteena on, tai ainakin tulisi olla, hänelle ominaisten potentiaalien toteuttaminen (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 136). Humanistisen näkemyksen mukaisesti ihminen voi kehittyä itsenäisesti toimivaksi ja vaikuttavaksi ja kykenee onnen saavuttamiseen (Hirsjärvi 1985, 138.) Ihmisen potentiaalien kehittämisessä huomio kiinnitetään koko ihmisen kasvamiseen, tunne-elämään, ihmissuhteisiin, elämäniloon. Positiivisen kasvun mahdollisuudet liittyvät luoviin voimavaroihin ja kokemuksellisen herkkyyden viljelemiseen. Potentiaalien kehittämisen tavoite ylittää terveyden ja toimintakykyisyyden minimivaatimukset: Yksilöllä nähdään olevan syviä tarpeita toteuttaa positiivisia mahdollisuuksiaan. (Hirsjärvi 1985, 83; Saarinen ym. 1989, 83.)

Eksistentiaalisuus korostaa ihmistä vapaana ja vastuullisena olentona (Hirsjärvi 1985, 149). Ihminen luo itsensä omien valintojensa kautta ja on vastuussa siitä, mitä tekee ja mitkä ovat hänen valintojensa seuraukset. Ihmistä rajoittavat tietyt tosiasiat, esim. fyysiset vajavuudet, mutta tärkeää on, että hän voi itse päättää, miten hän näihin tosiasioihin suhtautuu (Sartre Hirsjärven 1985, 159 mukaan). Eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseen pohjautuvassa kasvatustieteessä lähdetään siitä, että yksilön toimintaan voidaan vaikuttaa, mutta sitä ei voida täysin determinoida. Yksilö on myös vastuullinen, ei vain itsestään, vaan myös toisista ihmisistä. (Mäki-Opas 1993, 166.) Kasvatus tähtää itsekasvatukseen, jolloin vähitellen ulkoiset kasvattajat menettävät merkitystään ja yksilö alkaa itse kantaa vastuuta elämästään. Eksistentiaalisesti suuntautuneessa ajattelussa tärkeää on vapauden ja vastuun tasapaino, jonka laatuna on eettisyys. (Skinnari 2004, 68, 82–83.)

Eksistentiaalisessa fenomenologiassa (Rauhala 1987) tuodaan myös esiin tajunnallisuus (psykkinen ja henkinen), kehollisuus ja situationaalisuus ihmisen olemassaolon perusmuotoina. Tajunnallisuudella Rauhala tarkoittaa sitä, että ihminen kokee normaalitilassa aina jotakin. ”Hän tietää, tuntee, uskoo, uneksii, saa intuitioita, kokee pyhyttä, kauneuden lumoa jne.” Kehollisuus taas on ihmisen orgaanisten prosessien kokonaisuus ja situationaalisuudella tarkoitetaan, että ihminen on aina suhteessa johonkin. Ihmisellä on aina sekä konkreettisia että ideaalisia ”suhdeosapuolia”, jotka yhdessä muodostavat ihmisen tilanteen eli elämäntilanteen ja joihin kietoutuneisuus on situationaalisuutta. (Emt., 156.)

Konstruktivismiin näkökulmien valossa Siljander (2000b, 19) toteaa, että konstruktivismi lähtee liikkeelle siitä perusotaksumasta, että oppija on aktiivinen omaa maailmaansa rakentava ja tietorakenteita itsenäisesti luova subjekti. Lonka ja Saarinen huomauttavat (2000), että ihmismieli ei ole tyhjä taulu: ”Jokainen kokee jokaisen tilanteen alustavan hahmon kautta. - - Ihminen tuo oppimistilanteeseen aikaisemmat tietonsa, tunteensa, uskomuksensa, olettamuksensa, harhaluulonsa ja ajattelumallinsa. Nämä joko estävät tai edistävät olennaisten asioiden oivaltamista.” (Emt., 123.) Tieto (kaikenlainen tieto) on siis subjektiivisen konstruointiproses-

sin tuotetta. Jokaisen subjektin, jokaisen oppijan on itse konstruoitava ja aiemmin opitun pohjalta uudelleen konstruoitava maailmansa. Voidaan myös sanoa jopa, että merkitykset syntyvät siinä prosessissa, jossa yksilö kohtaa ulkoisen todellisuuden ja ottaa siihen ”aktiivisen, uutta luovan subteen”. Kysymyksessä on yksilön sisäinen merkityksenantoprosessi. ”Merkityksellisyttä ei voida siirtää, vaan se on luotava itse”. (Siljander 2000b, 19–20.) Siten esim. Skinnari (2004) haluaa täydentää konstruktivismiin ”oppimaan oppimisen” perusarvoa ”kasvamaan kasvamiseksi”, jossa kasvatus auttaa yksilöä löytämään itsensä, löytämään paikkansa yhteiskunnassa ja osallistumaan ihmiskunnan suuriin kehityspäämääriin, mikä tapahtuu kasvatuksen muututtua itsekasvatukseksi (Skinnari 2004, 193–194).

Ihminen maailman osana on systemisesti ajatellen psykofyysinen kokonaisuus, avoin hierarkkinen systeemi, jota voidaan sen eri rakenteissa ja tasoilla tutkia erilaisin havainnoin, esimerkiksi fysikaalisin, kemiallisin ja psykologisin. Yksilö on vuorostaan osasysteemi sosiaalisten systeemien hierarkiassa: hän on jäsen perheessä, työ- tai koulutusyhteisöissä, vapaa-ajan yhteisöissä jne. Nämä taas kytkeytyvät erilaisten organisaatioiden kautta laajempiin systeemiin kuten yhteiskuntaan, ihmiskuntaan ja luonnon kokonaisuuteen. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 89–90.) Maailma siis koostuu osista, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. ”Kaikki vaikuttaa kaikkeen” sekä ihmisyksilön tasolla että yhteisön tasolla. Ollessaan vuorovaikutuksessa keskenään ihmiset vaikuttavat toisiinsa joko tahtoen tai tahtomattaan, ja ihmisyksilön kokonaisuudessa osat vaikuttavat toisiinsa myös kaikilla olemisen tasoilla (Ahonen 1991, 24). Nämä tasot (esim. fyysinen ja psyykinen) ovat vuorovaikutuksessa ja keskinäisessä riippuvuussuhteessa yksilön kasvussa.

Siljander muistuttaa (2000b, 23) myös siitä modernin pedagogiikan keskeisestä ajatuksesta, että subjektiivinen identiteetti ”tuotetaan erityisessä *pedagogisessa interaktiossa*”. Tähän liittyen voidaan todeta, että kasvatuksen avulla vasta luodaan se ”intersubjektiivinen pelitila”, joka tekee kasvattajan ja kasvatettavan välisen yhteisymmärryksen mahdolliseksi.

Alkuperäisessä psykoanalyttisessä näkemyksessä ihminen nähdään energiasysteeminä sekä pitkälti viettien ohjaamana. Viettienergian purkautuminen määrittelee käyttäytymistä. Kasvatus tähtää toimintavapauden laajenemiseen, mikä on seurausta estoista vapautumisesta: tämä vapautuminen taas seuraa itsetuntemusta. Itsetuntemuksen avulla ja viettiyllykkeitänsä hallitsemaan ja rakentavasti purkamaan kykenevä ihminen voi kasvaa terveeksi ja elämästä nauttivaksi yksilöksi. (Gay 1996, 447–494; Rechart 1978, 46–51; Lång 2004, 62–63; Ahonen 2000, 164.) Jungilaisessa psykodynaamisessa näkemyksessä tähän liittyy myös käsitys ihmisen varjosta (Jung 1992). Varjo Jungin käsitteistössä tarkoittaa mm. yksilöllisen elämäkokemuksen aikana syntyneitä negatiivisia ajatuksia, mielikuvia ja tunteita, joiden olemassaolo usein kielletään (Falck 1996, 75). Psykodynaamisessa ihmiskäsityksessä muita keskeisiä ilmiöitä ovat mm. tunteet, emotionaaliset tarpeet, psyykensäinen säätelyjärjestelmä, piilotajunnan (alitaajunnan) vaikutus, psyykkiset torjuntamekanismit, symbolit ja symbolinen prosessi sekä objektiivisuudet. (Lehtonen 1986; Grunwald 1996; Kurkela 1993; Lång 2004, 54–68.) Nykyisyys ymmärretään tilana, johon menneisyys vaikuttaa (Ahonen-Eerikäinen 1998, 173; Bruscia 1998a, 13).

Jungilaisessa psykodynaamisessa näkemyksessä tärkeää on lisäksi *individuaatio* eli yksilöityminen. Individuaatio on psyykinen prosessi, joka on jokaisen ihmisen kehityshaasteena: ihmisen kasvaminen ”siksi, joka hän on” (Ahonen 2000, 145.) Tätä voidaan pitää elämän tarkoituksen perustana. Jung toteaa (1928, 1946):

”Individuaatio merkitsee yksilöksi tulemista ja sikäli kun me tarkoitamme individualiteetilla, yksilöllisyydellä, kaikkein sisintä, kaikkein viimeisintä ja ylittämättömintä ainutlaatuisuuttamme, omaksi itsekseen tulemista.” ”(Itse) - - on aivan yhtä paljon toinen tai toiset kuin minä. Individuaatio ei sulje maailmaa pois vaan sulkee sen sisäänsä.” (Jung 1998, 435–436)²²

Individuaatio on siis minän integraatiota, jossa on kysymys myös ikäänkuin sovinnosta oman persoonan varjo-alueen kanssa. Tätä ajatusta individuaatiosta, minän integraatiosta ja sovinnosta voidaan pitää myös kristillisen ihmiskäsityksen ydinajatuksena. (Puolimatka 2005b, 291–293.)

Kristillisen näkemyksen mukaan (Puolimatka 1999, 20) ihmisen olemusta eivät pohjimmiltaan määrittele vietit tai esimerkiksi hänen paikkansa yhteisössä, vaan se, että hänellä on itseisarvo. Hän on tärkeä ja arvokas jo vain siksi, että ylipäätään on olemassa, persoonallisen Jumalan kuvana (Puolimatka 2005, 171). Ihmisen yksilöllisyys ja yksilöllinen arvo asettuvat ihmistä ja yhteisöä suurempaan viitekehukseen. Kristillisen näkemyksen mukaan jokainen ihminen heijastaa Jumalan kuvaa ainutlaatuisella, luovalla ja persoonallisella tavalla, koska ”Jumala on Persoona, jossa on äärettömästi mahdollisuuksia.” (Puolimatka 1999, 20.) Kristillisessä ihmiskäsityksessä ihminen on olemukseltaan siis ytimeltään avoin ja vapaa. Hänellä on mahdollisuus käyttää tahtoaan ja tehdä valintoja, mikä merkitsee myös vapautta ja oikeutta kehittää itseään eri suuntiin. Ei siis voida etukäteen määritellä tai lyödä lukkoon niitä konkreettisia ominaisuuksia, joita kaikkien tulisi toteuttaa. Olennaisinta on ihmisen vastuullisuus. (Peltonen 1979, 107.)

Kristillinen ihmiskäsitys korostaa toisaalta ihmisen pienuutta elämän mysteerin äärellä; ”on jotakin” (Eskola 2006), toisaalta ihmisen sisäisyyden ja sisäisen maailman merkitystä. Augustinuksen näkemysten mukaan (Puolimatka 2001, 56–57) ihmisen täytyy kasvatustapahtumassa aktivoitua sisäisesti voidakseen ymmärtää ja oivaltaa asiat. Esimerkiksi opettajan tehtävänä on kysymyksillään ja toiminnallaan herättää oppija sellaiseen pohdintaan, joka saa hänet elämään vuorovaikutuksessa ”sisäiseen opettajaan”, niin että sisäisestä ajattelusta tulee dialogista, ei monologista.

Puolimatka (2001) tuo esiin Augustinuksen kristillisen kasvatustapahtuman käsityksen siitä, että inhimillisen tiedon edellytyksenä on yhteys omaan sisäisyyteen, itsetuntemus ja uskon yhteys olemassaolon alkuperään. Augustinus korostaa sisäisen dialogin kautta saavutettua itsekriittistä näkökulmaa pohjana ihmisen kyvyille tunnistaa totuus ja erottaa se valheesta. ”Sisäinen opettaja” ei lähesty ihmistä monologisesti, vaan dialogisesti, ja herättää ihmistä pohtimaan asioita uudesta näkökulmasta, haastaa pohtimaan asioita kriittisesti. ”Pyrkimyksenä ei ole oppijan sulautuminen sisäiseen opettajaan, vaan aito dialogi, jossa ihminen tulee erittäin tietoi-

²² Musiikkiterapiassa käytetään paljon psykodynaamista viitekehystä (Lehtonen 1986; Ahonen-Eerikäinen 1998, 172–214), mutta toisaalta ainakin suomalaiselle musiikkiterapialle leimallista on moniparadigmaisuus, jossa ollaan avoimia monimuotoisille näkökulmille sekä musiikkiterapia-asiakkaaseen että musiikkiterapian vaikutusmekanismeihin nähden (Ahonen-Eerikäinen 1998, 310).

seksi omasta yksilöllisyydestään, omasta erikoislaadustaan.” (Puolimatka 2001, 58–59.) Tähän liittyy myös haaste radikaaliin itsetuntemukseen, joka antaa ihmiselle rohkeuden tuntea itsensä, myös oman pahuutensa. Augustinuksen mukaan ihmisen syvin minuus on sisäinen ja sallattu²³, eikä sitä voi kasvattaa mikään muu kuin anteeksiantamus ja rakkaus, joka tarjoaa kokemuksen perimmäisestä hyväksytyinä olemisesta.

Tässä työssä rakentamani kasvatusnäkemys perustuu tutkijan otteeni kannalta merkitysnäkökenttään, joka nojautuu käsitykseeni elämän tarkoituksesta ja luovuttamattomista perusarvoista. Humanistisen, eksistentiaalisen, psykodynaamisen ja konstruktivistisen viitekehyksen antamat välineet ja käsitteet ihmisen ja kasvun hahmottamiseen asettuvat laajempaan arvopohjaani, kristillisen ihmiskuvan ja elämäkatsomuksen merkitysnäkökenttään, joka sisältää käsitykset olemassaolon tarkoituksesta, ihmisen alkuperästä ja inhimillisen toiminnan mahdollisuuksista ja rajoista. Näistä tässä viittaamistani lähtökohdista rakentunut esiymmärrykseni on osa subjektiuttani tutkijana, tutkimusvälinettäni.

2.4 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tässä tutkimuksessa epistemologinen lähtökohta on, että tiede on olete. Åhlberg arvioi (1996), että tieteen keinoin tuskin koskaan on mahdollista saavuttaa täyttä varmuutta ehdottomasta totuudesta. Kaikki inhimillinen tieto on alustavaa eli tentatiivista. Se on oletuksiaan myöten altista jatkuvalla kriittiselle koettelulle (testaamiselle). Tieto pitää paikkansa vain kulloisenkin parhaan näytön (evidenssin) ja sen jatkuvan testaamisen perusteella. (Emt., 94.) Tällainen työskentely on luonteeltaan abduktiivista (Peirce 2001). Esiymmärryksen luova kehys muokkaantuu ja uusintuu tutkimuksen aikana (Ahonen-Eerikäinen 1998a, 21–22) ja koko tutkimus on myös tutkijalle oppimisprosessi. (Ks. myös Aigen 1995, 297–298.)

Suoranta pohtii (1995, 38) ihmisen toiminnan ja puheen olevan aina tilannesidonnaisia. Hänen mukaansa ns. Todellista Totuutta suhteena ihmisen mielen/kielen ja maailman välillä ei kenties ole, vaan on ainoastaan erilaisia totuuden versioita erilaisissa puheen konteksteissa. Tähän liittyy se tieteen sosiologiassa korostettu seikka (Suoranta 1995, 39), että ihmistieteissä ei totuuksia löydetä, vaan pikemminkin niitä tehdään. Tosin voidaan pohtia, miten löytäminen ja tekeminen määritellään. Myös tiedon käsite sinänsä on ihmistieteissä laajempi kuin luonnontieteissä (Anttila 2005, 50–93; Puolimatka 2005b). Fenomenologisen otteen mukaisesti kiinnostuksen kohteena ei olekaan totuuden löytäminen, vaan merkitysten ja merkityksellisyyden (*relevance*) avaaminen (Forinash 1994, 368).

Totuuksien ja tosiasioiden tekeminen ymmärretään Suorannan mukaan siinä mielessä, että tietylle ilmiölle annetaan jokin nimi, ja näin ollen tuo ilmiö ilmenee meille tuon nimisenä ”todellisuuden entropiasta erotettuna kohteena” (Suoranta 1995, 196). Hermeneuttisen todellisuuskäsityksen mukaisesti ”totuus on koko ajan tekeillä” (Niinistö 2004).²⁴ Niinistö korostaa (2004) ihmisen, tutkijan, merkitystä todellisuuden kuvaajana, tulkitsijana ja luojana: jokainen todellisuuden kuvaus muuttaa todellisuutta. Jokainen todellisuuden kuvaus muuttaa käsitystä

²³ Myös Varto huomauttaa (2000, 166–167), että yleensäkin filosofiassa suhtaudutaan epäluuloisesti siihen, että voisimme ”ymmärtää” toista ihmistä. Emme voi toisesta ihmisestä varsinaisesti päästä perille siinä mielessä, että voisimme esimerkiksi varmuudella sanoa, tarvitseeko tämä toinen ihminen ohjaustamme!

²⁴ Sanojen ja käsitteiden käyttö ”tekemisenä” ks. luku 11.1

todellisuudesta. Ontologisesti ajateltuna kuvaamisen kautta tapahtuu ontologista rikastumista: olio muuttuu, kun sitä tutkitaan.

Toisaalta, yhtäaikaan tämän tason oletusten kanssa on syytä korostaa, että (Puolimatka 2005b, 97) inhimillinen tieto perustuu itseymmärrykseen, joka puolestaan perustuu yksilön ymmärrykseen omasta alkuperästään ja elämänsä tarkoituksesta. Oletukset olemassaolon alkuperästä, tarkoituksesta ja järjestyksestä hahmottavat ja jäsentävät ihmisen näkemystä välittömän kokemuksen kautta avautuvasta todellisuudesta. (Ks. myös Gadamer 2004, 8–9.)

Tämän työn epistemologisiin lähtökohtiin kuuluu pyrkimys suuntautumiseen enemmänkin viisautena ilmenevään tietoon, joka liittyy Niiniluodon (1989, 62) mukaan kokonaisvaltaiseen ja tasapainoiseen maailmankatsomukseen, eikä ole sinänsä tietoa pelkästään tietämyksen tai asioiden hallinnan mielessä. Tällöin liikutaan myös intuitiivisen tiedon ja hiljaisen tiedon alueilla. Intuition voidaan sanoa ”kumpuavan yksilön sisäisistä lähteistä” ja sillä on suuri merkitys kulttuurissa ja taiteellisessa toiminnassa (Anttila 2005, 56). Hiljaisena tietona ”tiedämme enemmän kuin mitä osaamme sanoa”(Polanyi 1966) (Anttila 2005, 55; Koivunen 1997, 76–78). Käyttämässäni aineistossa informantit ovat sekä korkealta asiantuntijatasolta (haastatellut) että käytännön työnsä asiantuntijoita (opiskelijat), joiden käsityksien ja ilmaistujen kokemusten kautta todellisuus peilautuu (ks. Forinash 1995, 369–370).

Lähdin tutkimuksessani liikkeelle havaitsemistani musiikin, musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian ilmiöistä. Näitä ilmiöitä pyrin tulkitsevasti yhdistelemään käyttäen haastattelemini asiantuntijoiden näkemyksiä. Alasuutari (1995, 72–73) määrittelee, että metodi koostuu niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä niistä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulkita, niin että voidaan edelleen arvioida niiden merkitystä johtolankoina. Tarkoitus ei ole todistella empiirisesti omia ennakkoluuloja, vaan pyrkiä eksplisiittisesti kuvattujen havaintovälineiden tuottamien havaintojen tarkasteluun ja siitä nouseviin päätelmiin. Tutkimuksessani havaintovälineeni rakentui siten, että aiheen parissa rakentamani kokemusmaailmani esiymmärrys (a.) ja teoreettiseen tietoainekseen tutustuminen (b.) antoi lähtökohdan ja orientaation haastatteluihin (c.), mikä avasi uuden orientaation teoreettiseen tietoainekseen (b.) ja opiskelijoiden tuottamaan materiaaliin (d.). Näitten perusteella syntyi jälleen uusi orientaationi todellisuuteen ja näkemykseni siitä (e.). (Kuvio 2. Tutkimukseni rakenne-elementit hermeneuttisena spiraalina)



KUVIO 2. *Tutkimukseni rakenne-elementit hermeneuttisena spiraalina (ks. Anttila 2005, 306–307, 418)*

Alasuutari muistuttaa (1995, 129), että haastattelutilanteissa yksilö ei vastaa yhteenkään kysymykseen pyrkimättä edes jonkinlaiseen käsitykseen siitä, mihin kysymys liittyy, mihin sillä pyritään ja mitkä asiat olisivat kysymyksen taustalla olevien oletusten kannalta oleellisia. Tässä tutkimuksessani nimenomaan pyrinkin siihen, että jokaisessa haastattelussa haastateltava olisi tietoinen, mihin kysymyksilläni pyrin – tämä käsitys yhdessä tarkastelemamme ilmiön luonteesta oli jopa eräs haastattelun lähtökohta. Tarkoitus oli, että haastateltava ymmärtäisi, mitä tutkimukseni käsittelee ja mitkä teemat (joita kutsuin hänet omalta kannaltaan avaamaan) ovat minusta oleellisia. Pyrimme yhdessä paljastamaan jotakin *terapeutisuuden* olemuksesta. **Haastateltavani eivät ole niinkään tutkimuskohteita, vaan kanssatutkijoita, joitten kanssa työskentelin.** En siis tutki haastateltaviani sinänsä, vaan heidän kokemustensa ja käsitystensä kautta avautuvaa terapeuttisuuden ilmiötä. Haastateltavat ovat myös alansa asiantuntijoita, joitten tietopohja puheena olleista asioista oli laaja ja käsitykset siten varsin perusteltuja.

Vastaavasti, työskentelyssä opiskelijoiden kanssa, Minunkin sisällä soi-opinnoissa, pyrkimys *terapeutisuuden arvoituksen* (ks. Åhlberg 1996; Alasuutari 1993, 29) ratkaisuun (tai ”ratkaisua” kohti kulkeminen) oli opintokokonaisuuden keskeinen tavoite. Tätä arvoitusta, musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttista merkitystä oman työnsä kannalta, opiskelijat pyrkivät omasta näkökulmastaan töissään lähestymään.

Pyrin katsomaan sekä omista käsityksistäni että kasvatustodellisuuden yleisessä (teoreettisessa) tarkastelussa ja tavoitteenasettelussa esiintyvien itsestäänselvyyksien horisontin taa – esimerkiksi siinä, että haluan nähdä juhlapuheenomaisen ”ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuuden” (Opetushallitus 2004) konkreettisia merkityksiä musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Toisaalta näen tutkijan tehtävänä olevan myös hiljaisen tiedon (Polanyi 1996; Anttila 2005, 55) artikuloimisen, sanojen ja hahmon löytämisen sille, mikä ikään kuin ”jo tiedetään”. Tietoiseksi tuleminen on sen oivaltamista ja käsittämistä, mikä ”jo on”. Tämä on myös Heideggerin näkemys hermeneutiikasta: kaikki ymmärrys on ikään kuin jo ”valmiina olemassa”, ja voimme sitä fenomenologisesti tulkita (Heidegger 2000, 55–62).

Oma tekstini on konstruktio (Suoranta 1995, 68). Se ei ole ”puhdas”, konstrukttiivisen asenteen ulkopuolella oleva entiteetti, vaan luonnollisestikin omalla laillaan diskursiivinen. Tutkimuksessani tulen toisaalta myös osallistuneeksi siihen todellisuuteen, josta jotakin yritän sanoa. Suoranta (1995, 219) huomauttaakin, että kasvatustieteilijän tutkimuksen perusintentiona tulisikin olla keskusteleva tai edifioiva tutkimus, jossa tutkija siirtyy epistemologisesta positivistisesta keskusteluun myös muiden kuin formaalien kasvatuskontekstien kanssa. Tämä on tutkimukseni keskeinen tavoite, eli tavoittelen vuoropuhelua ja enemmän kuin tuottaa ”valmista tietoa” haluan etsiä luovaa keskustelua tässä tutkimuksessa esiin nostamiini näkökulmien kentällä. Gadamerin mukaan (2004, 11) tiedon koti on keskustelussa ja puheissa.

Teoreettisten lähteiden valinta tapahtui vuorovaikutteisessa suhteessa aiheeni rajautumiseen. Teoreettisella ja kokemuksellisella esiyymmärryksellä hakeuduin kunkin teeman ja tieteenalan lähteistöön sekä perustietoutta etsien että ajankohtaisimpia kysymyksiä ja uusimpia virtauksia silmälläpitäen. Avainlähteitten kautta löysin tieni eteenpäin sekä aiheittani täsmentäen että lisälähteitä löytäen. Teoreettisen tietoa-aineen valikoitumisessa oli kysymys myös pitkälti eräänlaisesta tunnistamisprosessista: tietyt lähteet artikuloivat omaa hiljaista tietoa niin, että tunnistin niistä jotakin ”tavoittelemastani totuudesta”, siis koin tiedostamisen.

Asiantuntijoiden valinta tapahtui vuorovaikutteisesti teoreettisen tietoa-aineskokonaisuuden alustavan kehkeytymisen kanssa. Lähdin etsimään haastateltavia sekä aihealueeni teemojen kannalta, kyseisen asiantuntijan työn ja tuotannon inspiroimana että intuitiivisesti, osin myös käytännön näkökohdat (esim. paikkakunta) huomioiden. Einojuhani Rautavaara oli kiinnostanut minua kauan sekä säveltäjänä että ihmisenä ja hänen puolisonsa Sini Rautavaara oli opiskelutoverini Sibelius-Akatemiassa. Liisa Tenkun antoisasta opetuksesta 1980-luvun alkupuolella olin puolestaan saanut keskeisiä vaikutteita omaan musiikinopettajuuteeni. Varpu Ruohonen valikoitui luokanopettajien joukosta, koska olimme yhteistyössä äänilevyprojektissa, Timo Korhosen työhön ja persoonaan olin tutustunut työskennellessämme samassa oppilaitoksessa, kuten myös aikoinaan Hannu Riikosen kanssa. Kari Kurkelan, Jari Sinkkosen ja Jorma Heikkilän kohdalla olin tullut vaikuttaneeksi kyseisen henkilön kirjoituksista ja/tai luennoista. Jaakko Erkkilä puolestaan on Suomessa toistaiseksi ainoa musiikkiterapian professori, sekä myös inspiroiva opettaja.

Professori Jorma Heikkilä oli Turun opettajankoulutuslaitoksen johtajana 1993–1999 ja hän on tunnettu luovuusajattelun uranuurtaja Suomessa. Heikkilä johti Turun opettajankoulutuslaitoksessa opettajankoulutuksen uudistusprosessia, jonka teemana oli ”opettaja muutosagent-

tina”. Heikkilän julkaisuja on mm. Dialogi – avain innovatiivisuuteen²⁵. Tätä kirjoitettaessa viimeisin Heikkilän teos on Voimaantuminen työyhteisön haasteena.²⁶

Hannu Riikonen toimii Turun yliopistossa, musiikkikasvatuksen lehtorina Rauman opettajan koulutuslaitoksessa. Riikonen on kehittänyt äänipajatoimintaa varhaiskasvatuksen äänikasvatusta varten ja laatinut aiheesta oppimateriaaleja. Hän on ollut käynnistämässä Turun seudulla äänipajakoelutoimintaa sekä kirjoittanut aiheesta artikkeleita, esim. ”Kuuletko ruohon kasvavan?” Näkökulmia kuunteluun ja auditiiviseen kasvatukseen (Riikonen 1996). Riikonen on myös jazzmuusikko ja tutkinut improvisaatiota nykymusiikissa (Riikonen 2000).

Kari Kurkela on esittävän säveltaiteen tutkimuksen professori ja tutkijakoulutuksen vastuhenkilö Sibelius-Akatemiassa. Hän on myös diplomipianisti ja psykologi ja on julkaissut mm. kirjan ”Mielen maisemat ja musiikki” (1993), jossa hän selvittelee musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamikkaa. Kurkela on myös ollut ensimmäisiä suomalaisia musiikkikasvatusfilosofoja, joka on tuonut esiin käsitteen ”hyvä musiikkisuhde” (Kurkela 2005; Kurkela 1997).

Liisa Tenkku on suomalaisen musiikkikasvatuksen ”grand old Lady” ja hän on merkittävällä tavalla kehittänyt modernia musiikkikasvatusta. Musiikin opetuksen materiaalit Punainen Positiivi (1978), Keltainen Kellopeleli (1977), Sininen Soittorasias (1975) ja Vihreä Viserryskone (1972) ovat musiikin didaktiikka-kirjojen (Linnankivi ym. 1981 ja 1988) ohella keskeisesti vaikuttaneet jo parin opettajasukupolven tapaan nähdä ja tehdä koulumusiikkia.

Jari Sinkkonen on Pelastakaa lapset ry:n lastenpsykiatri, kirjailija ja diplomihuilisti. Hän on kirjoittanut lapsen kasvusta ja kasvattamisesta mm. teoksissaan Pienistä pojista kunnan miehiä (1990) ja Lapsen kanssa hyvinä ja pahoina päivinä (1995). Hänen kirjansa ”Leikkiä vakavilla asioilla” (2003a) käsittelee lapsuutta, lapsuusmuistoja ja musiikkiharrastusta.

Einojuhani Rautavaara on kansainvälisestikin tunnetuimpia suomalaisia nykysäveltäjiä; näkijä ja mystikko, joka sanojensa mukaan (esim. haastattelu tähän tutkimukseen) välittää musiikkia toisesta todellisuudesta. Hän on säveltänyt tuotteliaasti 1950-luvun alusta asti ja viimeisimpiä sävellyksiä on ooppera Rasputin (2003).

Timo Korhonen on Suomen tämän hetken eturivin kitaristeja²⁷. Paitsi arvostettu taiteilija, hän on myös kiitetty pedagogi, joka toimii Turun musiikkiakatemiassa kitaransoiton yliopettajana. Korhonen on tehnyt useita levytyksiä ja esiintyy jatkuvasti eri puolilla maailmaa. Taiteestaan hänet on palkittu esimerkiksi Cannes Classical Award-palkinnolla 2003.

Varpu Ruohonen työskentelee Kaarinan Püspanristin koulussa musiikkiin erikoistuneena luokanopettajana. Hänellä on lähes kolmenkymmenen vuoden kokemus luokanopettajan työstä ja siitä, miten musiikki integroituu muuhun opetukseen. Hän on itse myös esiintyvä muusikko, mutta hänellä on niin ikään tiivis kosketus viihdemusiikin maailmaan tunnustetun suomalaisen viihdeartistipuolionsa, Teppo Ruohosen kautta.

Jaakko Erkkilä toimii Jyväskylän yliopistossa Musiikin laitoksen johtajana ja Suomen ensimmäisenä musiikkiterapian professorina. Hänen väitöskirjansa Musiikin merkitystasoista musiikkite-

²⁵ yhdessä Kristiina Heikkilän kanssa, WSOY 2001.

²⁶ WSOY 2005, yhdessä Kristiina Heikkilän kanssa.

²⁷ <http://www.musiikkiakatemia.turkuamk.fi/timo/kritiikit.html>

rapian teorian ja kliinisen käytännön näkökulmista 1997 oli järjestyksessä toinen suomalainen musiikkiterapian väitöskirja. Erkkilä on ollut luomassa Jyväskylässä musiikkiterapian maisteri- ja jatko-opintoja.

Haastateltavien kanssa keskustelimme yhdessä etukäteen lähtökohtanani olleina pääteemoina (kuvion 1 ja alustavien tutkimuskysymysten pohjalta) esittelemästäni (postitse tai sähköpostitse) aiheesta, ja kukin haastateltava edusti asiantuntijana omaa erityisaluettaan, omaa lohkoaan kokonaisilmioistä. Koko ilmiö oli jatkuvasti läsnä, mutta valotus siihen syntyi asiantuntijan näkökulmasta.

Osa haastatteluista on siis tehty jo tästä samasta aiheesta (silloin lopullisessa työssäni aineiston koulun musiikkiin rajaten) tekemääni pro gradu -työtä varten (1996).²⁸ Haastattelut, vaikka sijoittuvatkin useiden vuosien aikavälille, ovat otteeltaan samanlaisia. Kaikissa haastatteluissa pyrin keskustelemaan haastateltavan kanssa lähtökohtana hänen aihealueensa, hänen ehdoiltaan, mutta kuitenkin niin, että pääsin koskettelemaan tavalla tai toisella mahdollisimman monia työni teemoja jokaisen kanssa. Viimeisin haastattelu (Jaakko Erkkilä) on tehty syyskuussa 2004. Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista, ja Timo Korhosen haastattelua täydensin vielä myöhemmin haastattelupäivänä yhdellä kysymyksellä sähköpostitse.

Tässä tutkimusvaiheessa kävin läpi kaiken haastatteluista litteroimani tekstimateriaalin. Pyrin siis katsomaan myös jo aikaisempaa tutkimusta varten tekemiäni haastatteluja tuoreesta näkökulmasta, alkuperäisinä litteraatioina. Luettuani niitä läpi useita kertoja jäsenin aineiston kuu- den pääteeman alle: musiikki; musiikin inhimillinen merkitys; musiikkiterapia; kasvatus – opetus – terapia – terapeuttisuus; opettaja sekä musiikkikasvatus, joihin liittyvistä haastateltujen lausumista aloin rakentaa kokonaiskäsitystä. Tämän kokonaiskäsityksen muotoilin fiktiivisiksi haastateltujen keskusteluiksi kuhunkin teemaan liittyen, koska litterointeja lukiessani alkoivat haastattelut konstruoidua mielessäni synteetiksi, jossa tapaamani asiantuntijat ikään kuin vuorotellen käyttivät puheenvuoroja, jopa toinen toisiaan kommentoiden. Prosessin kehkeytyessä tähän suuntaan päätin pukea tuon keskustelun myös kirjalliseen muotoon ja antaa tälle vuoropuhelulle tässä työssä merkittävän tilan.²⁹ Haastatelluilta kokoamani aineiston käsittelyyn muodoltaan fiktiivisenä keskusteluna olen saanut tukea Ellisiltä ja Bochnerilta (2000, 733–761), jotka ovat rakentaneet metodologisen artikkelinsa kirjassa *Handbook of Qualitative research* (Denzin & Lincoln 2000) tällaisista keskusteluista.

Validioin haastattelumateriaalin syksyllä 2005 lähettämällä kaikille haastatelluille aineistosta koostamani raakamateriaalin. Pyysin heiltä kannanottoa sekä haastatteluista rakentamani ”keskustelun” asiasisältöön että itse aineiston käsittelytapaan. Kaikki haastateltavat hyväksyivät (tiedonannot postitse, sähköpostitse tai puhelimitse) menetelmäni eivätkä halunneet sisällöllisesti tarkentaa tai muuttaa mitään haastatteluissa esiin tulleista lausumistaan. Puhelinkeskustelussa Jorma Heikkilän kanssa (maaliskuu 2006) totesimme haastatteluissa käsiteltyjen näkökulmien olevan ikään kuin ”ikuisia” kysymyksiä ja sen vuoksi säilyneen tuoreina vanhimmissakin haastatteluissa näin vuosienkin jälkeen. Murreilmauksien stilisoimista lähemmäs yleiskieltä toivottiin luettavuuden parantamiseksi.

²⁸ Haastatteluvuodet ovat: Heikkilä 1994, Riihonen 1994, Tenkku 1995, Kurkela 1995, Sinkkonen 1995, Rautavaara 1995, Korhonen 2003, Ruohonen 2004, Erkkilä 2004.

²⁹ Ks. myös Hakkarainen 2004, 48–52: professori Marjatta Saarnivaaran ja Lev Vygotskyn ”keskustelu”.

Tutkimusmenetelmäni on sekä fenomenografinen että fenomenologis-hermeneuttinen. Pyrin tässä käytetyllä fenomenografisella menetelmällä (lähestymistavalla) kartoittamaan niitä eri tapoja, joilla käsitteitä, ilmiöitä tai tapahtumia ymmärretään tai tulkitaan (ks. Uljens 1989). Fenomenografisessa viitekehyksessä tutkimus on ajattelussa ilmenevien maailmaa (ilmiötä) koskevien käsitysten laadullista tutkimusta. Käsittäminen ymmärretään aktiiviseksi prosessiksi, eli mielekkyyden luomiseksi johonkin ilmiöön. (Emt., 10–11, 19.) Fenomenografia on Martonin mukaan (1994) empiirinen tutkimus erilaisista tavoista, joilla ihmiset kokevat, omaksuvat, käsitteävät, ymmärtävät tai käsitteellistävät (*experience, perceive, apprehend, understand, conceptualise*) erilaisia ilmiöitä ympäröivässä maailmassamme. Martonin mukaan käsitys on tapa olla tietoinen jostakin. (Emt.)

Kuten Anttila toteaa (1999; 2005, 334–335), tutkijan rooli on fenomenografiassakin keskeinen. Pyrin löytämään merkityksiä ja teemoja ja tulkitsemaan niitä fenomenologisesti ja hermeneuttisesti. Tässä yhteydessä näen fenomenologian ihmettelynä ja kyselynä (Anttila 2005, 329), jossa tietoisena subjektina pyrin saavuttamaan yhä syvempää näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön, löytämään sen olennaisia elementtejä (Aigen 1995, 291). Tulkitseen havaintojani ja informanttien ajatuksia ja tekstejä oman käsitemaailmani kautta. Omien käsitysteni perusteella havainnoin informanttien käsityksiä. Tästä muodostan lisää käsityksiä, joita tutkin. Tutkimukseni tulos on minun tutkijana muodostamani näkökulma, näkemys.

Heideggerin mukaan (2000, 89) käsittäminen toteutuu, kun jokin otetaan puheeksi ja siitä keskustellaan jonakin. Käsittäminen on tätä kautta tulkitsemista ja tämän pohjalta siitä tulee määrittämistä. Fenomenologinen oivallus on peräisin tutkijan ja tutkitun yhteisestä olemassaolosta (eksistensistä) (emt., 78). Tutkimuksessani en tee erottavaa rajanvetoa fenomenologisen ja fenomenografisen menetelmän välille. Martonin (1994) mukaan fenomenologia on filosofinen metodi, jossa tutkija heijastaa omaa tapaansa kokea jokin ilmiö. Tutkijan oma kokemus ilmiöstä on läsnä. Fenomenografiassa puolestaan tutkitaan haastateltavan tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelu esitetään dialogina, jossa myös tutkija kuitenkin voi vaikuttaa siihen, mitä teemoja otetaan esille (emt.). En kuitenkaan siis tässä tutkimuksessa tutki haastateltavieni tai opiskelijoitten teksteissään ilmaisemaa kokemusmaailmaa sinänsä kertomassa heistä itsestään, vaan pyrin hermeneuttisesti lähestymään sitä, mitä tämä kokemus- ja käsitemaailma vuoropuhelussa oman kokemus- ja käsitemaailmani kanssa avaa.

Tutkimukseni kohteena on **terapeuttisuuden ilmiö**, sinä kokemuksena terapeuttisuudesta, josta tutkija itse, haastateltavat ja opintokokonaisuuden opiskelijat ovat muodostaneet käsityksen. Anttila (1999) muistuttaa, että ilmiö ja käsitys ovat samanaikaisia ja erottamattomia. Kokemus on se suhde, joka yhdistää nämä kaksi toisiinsa. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä, tässä tapauksessa musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisuudesta. Esiin tulleiden käsitysten kautta pääsen lähestymään terapeuttisen musiikkikasvatuksen olemusta. (Uljens 1989, 33–38; Anttila 1999; Anttila 2005, 335.)

Teen tutkimuksessani teoreettista triangulaatiota (Denzin & Lincoln 2000a, 5; Janesick 2000, 391–392): lähestyn musiikkikasvatuksen terapeuttisten merkitysten ja mahdollisuuksien ilmiötä eksploratiivisesti eri teorioiden ja monitieteellisuuden näkökulmasta. Janesick kirjoittaa tieteidenvälisestä triangulaatiosta ja käyttää sanaa kristallisaatio (*crystallization*) kuvaamaan sekä tutkimusprosessin että substanssin ymmärtämisen laajenemista moniulotteiseksi (emt., 392). Lähtökohtani, esiymmärrykseni, aiheen rajaukseni, ilmiön eri puolien avaaminen, havaintojen tekeminen aineistosta ja tulkintojen luominen perustuvat musiikkifilosofiasta, psykologiasta,

kasvatusfilosofiasta, kasvatopsykologiasta, musiikkipsykologiasta ja musiikkiterapiasta löytämiini välineisiin ja tietoon.

Teen kirjallisuudesta, haastateltavieni puheesta ja opiskelijoiden tuotoksista havaintoja, joita punnitsen, analysoin, ja joiden pohjalta luon kokoavia näkemyksiä. Anttila (1999; 2005, 329) toteaaakin, että fenomenologisessa otteessa ei etäännytä todellisuudesta, vaan etsitään ja määritetään käsitteitä koko ajan todellisuudessa kiinni ollen. Tässä tarvitaan myös kasvatuksellista mielikuvitusta (Suoranta 1995, 178) joka viime kädessä määrittää sen oivaltavan työn, jota aineiston tarkkakaan läpikäynti ei vielä sinällään tarkoita.

Musiikkiterapian opiskelijoitten tuotosten tarkastelua arvioitaessa voin todeta, että ”Minunkin sisällä soi!”– pilottiopintokokonaisuus oli hyvin intensiivinen ja inspiroiva kokemus sekä minulle että saamani palautteen mukaan myös opiskelijoille. Koimme puolentoista vuoden aikana tekemämme yhteistä kartoitustyötä tutkiaksemme, mikä musiikissa vaikuttaa (merkitsee), miksi ja mihin (miltä kannalta), ja miten näitä vaikuttavuuksia (merkityksiä) voitaisiin soveltaa jokaisen osallistujan omassa kokemusmaailmassa ja työssä opetus- ja kasvatustehtävissä.

Tämä tutkimukseni ei ole kuitenkaan mikään vaikuttavuustutkimus: en pohdi, millä tasolla ja kuinka kestävinä opintokokonaisuuden vaikutukset opiskelijoissa tai heidän oppilaissaan ilmenivät. Liikuimme kuitenkin tutkimustehtävässämme johonkin suuntaan ja tästä työstä ja matkasta jääneitä merkkejä tarkastelen tässä tutkimuksessa. Käyn läpi opiskelijoiden tuottamat työharjoittelupäiväkirjat, opinnäytetyöt ja koulutuksen loppureflektiot. Luin niitä etsien ja liittäen tässä tutkimuksessa rakentamaani skeemaan heidän tekemiään pedagogisia sovelluksia, käytännön esimerkkejä ja heidän raportoimiaan kokemuksia. Näillä pyrin havainnollistamaan musiikkikasvatuksen terapeuttisiin merkityksiin ja mahdollisuuksiin liittyviä opiskelijoiden kuvaamia (heidän käsityksistään nousevia ja/tai lasten ja nuorten kanssa työskenneltäessä havainnoituja) terapeuttisia (terapeuttisuuteen liittyviä) tekijöitä, terapeuttisia (terapeuttisuuteen liittyviä) tavoitteita ja terapeuttisia (terapeuttisuuteen liittyviä) kokemuksia. **Opiskelijoitten tuottama aineisto on siis esimerkkinä terapeuttisuus-käsitteen soveltamisesta.**

Vaikka tiedon hankkiminen ja havainnointi kietoutuu olennaisesti omaan elämismaailmaani, pyrin tiedostamaan, että tutkimuskohde on kuitenkin aina toinen kuin minä (ks. Varto 1992, 58). Tämä on fenomenologinen lähtökohta. Pyrin yhtäaikaan tiedostamaan subjektiuteen ja samalla irrottautumaan totalisoivasta (minäkeskeisestä maailman haltuunoton) asenteesta. Pyrin hankkimallani tiedolla todella kohtaamaan ne ilmiöt, jotka tutkimuksen alaan kuuluvat. Keskeinen menetelmä aineistoni analyysissä on aineiston lukeminen, aineiston katsominen, aineiston kanssa seurustelu. Varto (1992, 118) kirjoittaa aineiston lukutavasta, joka on valittu tai valikoitunut tapa tulkita tutkittava aineisto. Tämä lukutapa syntyi palatessani aineiston pariin yhä uudelleen ja uudelleen.

Edellä jo kuvasin haastateltujen kanssa syksyllä 2005 käymääni validointiprosessia. Vastaavasti lähetin myös opiskelijoille (kesällä 2005) heidän aineistostaan laatimani koosteen (luvun 9 luonnos) ja pyysin kommentteja. Osa opiskelijoista vastasi pyyntööni kirjallisesti (sähköposti), osa antoi palautetta sitä pyytäessäni, kun tapasimme jatko-viikonlopun merkeissä keväällä 2006. Muutamia tittleihin liittyviä tarkennuksia lukuun ottamatta opiskelijat hyväksyivät työstämäni aineiston totuudenmukaiseksi.

Fenomenografisen lähestymistavan rinnalla sovellan tässä työssä siis hermeneuttista menetelmää, jolla tarkoitan kuvailevaa tulkintaa, joka tuo tullessaan yhä syvenevää ymmärrystä ilmiöstä (Aigen 1995, 292). Anttila toteaa (1999), että hermeneuttisessa metodissa tutkijan lähtökohtana on usein jokin rajallinen ”tekstiä” (tässä teoreettista tietoinesta, haastatteluja ja opiskelijoiden tuotoksia) koskeva kysymys. Työ etenee niin, että tutkija käy ikään kuin vuoropuhelua, dialogia, tekstinsä kanssa suhteuttaen alkuperäisen rajallisen kysymyksen yhä laajempiin sisältökonteksteihin. Omana alkuperäisenä ”kysymyksenäni” voidaan pitää esiymmärrystä ja oletusta musiikin opetuksen terapeuttisista ulottuvuuksista. Olen lähtenyt **etsimään niitä musiikkikasvatuksen elementtejä, joita voidaan pitää terapeuttisina, ja pohtimaan, mitä tämä terapeuttisuus pitää sisällään.**

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistosta ei lähtökohtaisesti tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Taustalla on kuitenkin se alun perin aristotelinen ajatus, että yksityisessä toistuu yleinen. (Hirsjärvi ym. 2004, 217.) Kun puhutaan laadullisesta tutkimuksesta, on huomattava, kuten Varto (1992, 91) kirjoittaa, että laadulla tarkoitetaan sitä mielellisyyttä, jossa tutkija pystyy asiat käsittämään. Reaalinen tutkimuskohde on olemassa meistä riippumatta, mutta laatu on vain meille! Varton sanoin (1992, 91):

”Mielellinen sisältö on outo monisyntyinen olio, jonka ymmärtäminen sellaisenaan on mahdotonta - - tutkija pyrkii luomaan mielellisistä sisällöistä käsitteellisiä kokonaisuuksia, joiden avulla tutkimus voi edetä, ja joiden avulla tutkimuskohde tulee ymmärretyksi yleisemmästä näkökulmasta.”

Varton mukaan (1992) laadullinen tutkimus on tutkimusaiheen ja -kohteen kietoutumista siihen kaikkien merkitysten todellisuuteen, josta ne alun perin tutkijan kokemuksessa olivat esiymmärryksenä. Tutkimus on aina rajaamista tästä kokonaisuudesta, mutta samalla tutkimus on myös tämän lisäämistä, merkitysten lisäämistä ja uudelleen jäsentämistä. Hermeneuttisessa prosessissa ymmärtäminen ja tutkimuskohteen tavoittaminen on tapahtunut kehämäisesti. Tutkimuksen lähtökohtaoletukset ylitetään. Teoria ei viime kädessä ole sidoksissa niihin oletuksiin, joita kulloinenkin tutkija on tehnyt, vaan teoria syntyy tutkimuksesta, siis tutkimisen tapahtumisesta ja jatkuvasta edellisen tason ylittämisestä. (Emt., 107–108.)

Olen lukemassa ilmiötä informanttieni mielipiteistä ja opiskelijoiden tuotoksista. Haasteena oli löytää lukutapa, jossa tunnistan erillään luettavani ja oman lukutapani. Haasteena on säilyttää kosketus elävään todellisuuteen; jos totalisoin (määrittelen minäkeskeisesti) aineistoni omalla mielelläni, aineiston totuusluonne kuoleentuu, ja teksti menettää kiinnostavuutensa! Toisaalta tutkimuksessani on nimenomaan kysymys sulattamastani kokonaiskuvasta musiikkikasvatuksen terapeuttisten merkitysten ja mahdollisuuden ilmiöstä, sellaisena kuin se tämän aineiston valossa minulle näyttäytyy. En siis tutki informantteja sinänsä, vaan pyrin saamaan kontaktin välillemme syntyneeseen **dialogiin**³⁰, siihen ”väliin koottuun”(Varto & Veenkivi 1994; Heikkinen 2004, 78), joka ilmentää tutkimuskohteeni olemusta³¹. Näen tutkimusasetelmani vuoropuheluna, jossa puheenvuoroina ovat omat tematisointini, ja niistä ilmaisemani keskustelunaiheet, haastateltujen reaktiot ja vastaukset näihin, omat ilmaisuni ja opetustoimintani opiskelijoitten kanssa, ja heidän tuotoksensa vastauksena näihin. Tämä tutkimukseni on dialogin seuraava puheenvuoro, ja toivon, että voin olla dialogissa lukijan kanssa (ks. Huhmarniemi 2001, 479–484). Heikkinen kirjoittaakin (2004, 77) dialogin olevan keskustelua, jos-

³⁰ Erityisesti haastatteluissa on näin; kuitenkin tavallaan sama ilmiö esiintyy opiskelijoiden tuotosten lukemisessa – en lue niitä ikään kuin heidän monologeinaan, vaan olen keskustelun toinen osapuoli, ja tavoittelen dialogisuutta.

³¹ Gadamer (2004, 90–97) puhuu *yhteisymmärryksestä*.

sa ihmiset rakentavat yhdessä merkitystä (*logos*), etsivät mieltä ja ymmärrystä elämälleen ja maailmalleen. ”*Logos* syntyy välitilassa (*dia*) – ihmisten kautta, välillä ja läpi – joten se ei ole kenenkään omaa. *Logos* ei myöskään koskaan ole lopullisesti valmis, vaan se virtaa ja liikkuu ihmisten keskustellessa.”

Varto (1992, 69) kuvaa *hermeneuttisen filosofian projektia*: jokainen uusi lukutapani (uusi syventymiseni aineistoon) paljastaa kaksi asiaa: 1. se vie lähemmäksi tutkimuskohteen mieltä, avaa kohdetta sen olennaisten todellistumisten suuntaan ja 2. kerii auki koko ajan minua itseäni, syventää itseymmärrystäni. Nämä kaksi kehittyvät hermeneuttisessa tarkastelussa käsi kädessä ja ruokkivat toisiaan. Kosken mukaan (1999, 99) Gadamerin (1985) hermeneutiikassa on keskustelussa avoimena pysyminen korkein hermeneuttinen arvo. Koski painottaa, että hermeneutiikan näkökulmasta ehkä keskeisintä ihmisyydessämme on se, että me olemme dialogisia ja keskustelevia olentoja.

”Oman tietoisuutensa aikaan ja paikkaan sidotun luonteen hermeneuttisesti tiedostava tutkija etsii keskustelua, koska hän tunnistaa oman rajoittuneisuutensa ja tietää aina voivansa oppia keskustelussa. - - Hän ymmärtää, että minkä tahansa asiantuntijan näkemys mistä tahansa asiasta, myös hänen omasta erityisalastaan, on vain rajoittunut perspektiivi.” (Koski 1999, 99.)

Gadamerilainen hermeneutiikka edustaa poikkitieteellistä asennoitumista ja sisältää eräänlaisen ekumeenisen eli eri diskurssien välistä vuorovaikutusta korostavan tiedonintressin. Keskustelussa oleellista ei ole partnerin ”voittaminen” vaan, kuten sokraattisessa dialogissa, partnerin näkökulman mahdollisimman huolellinen erittely ja yhdessä oppiminen. (Emt., 99.)

Vaikka pyrin haastattelu-keskustelu-tilanteissa olemaan melko pidättyvä omien kommenttieni suhteen, jotta säilytin päähenkilön roolin haastateltavallani, koin tilanteissa usein voimakkaasti dialogisuuden ulottuvuuden. Tilanne oli yhdessä tutkimisen ja yhdessä oppimisen hetki: katsoimme hetken todellisuutta yhdessä työni lähtökohtana olleiden terapeutisuuden teemojen läpi. Koski (1999, 100) määritteleeekin gadamerilaisittain kauniisti: ”Jotta minä voin puhua, muiden tulee voida puhua minussa, ja tämän kaiken edellytys on vuorovaikutus ja dialogi.” Aaltola kokooa (1996, 48) dialogin olevan suhteessa oloa, yhteyttä ihmisten välillä ja yhteyksiin etsimistä tietojen ja asioiden suhteen.

Opiskelijoiden konstruoimat tuotokset voin siis nähdä myös dialogin puheenvuoroina. Puolentoista vuoden opintokokonaisuudessa (liite 3) pyrimme pitkälti keskustelemaan ja vuorovaikutukselliseen työskentelyyn, jonka tuloksia opiskelijoitten aineisto on. Jatkan vuoropuhelua näitten tekstien kanssa ja annan niiden ”puhua minussa”.

Haastateltujen keskustelut ja opiskelijoitten tekstit ovat merkittävä osa tätä työtä. Vaikka kirjan sivumäärä on sen takia suuri, aineisto (sekä haastattelut että opiskelijoitten tekstit) ansaitsee mielestäni tulla kuulluksi myös muulla tavalla kuin tutkijan verbalisoivan jäsenyyksen läpi. Tarkoitukseni on, että aineisto saa myös tavallaan kuin ”vapaata tilaa” olla dialogissa lukijan kanssa, joka voi mielestään osallistua keskusteluun, ennen kuin jäsenän aineistosta lukemani näkökohdat. On myös syytä huomioda, että tämän tutkimuksen tulos ei esiinny pelkästään vasta loppuluvussa, jossa kokoan rakentamieni omien näkemysten suuntaviivat – en voi tyhjentävästi määritellä sitä monelle tasolle avautuvaa painavaa sisältöä, jota informanttieni kautta nousee esiin pitkin matkaa ja joka dialogissa lukijalle avautuu. **Tulos avautuu siis tässä työssä sekä matkalla että pääteasemalla.**

Haastattelujen rakentuminen keskusteluksi nosti esiin kunkin ydinteeman keskeiset haastattelussa esiin tulleet näkökulmat. Haastateltujen artikuloimat näkökulmat ja käsitykset viitoittivat puolestaan keskustelujen jälkeen käsittelemääni teoreettista tietoinesta. Tämän työn toisessa osassa, haastattelujen keskustelujaksojen yhteydessä, tarkastelen kirjallisuuden valossa niitä käsityksiä ja näkökulmia, joita haastatellut toivat esiin tai virittivät. Teorian ja empirian vuoropuhelu (Eskola ja Suoranta 1998, 243) syntyy haastateltavien käsitysten ja niitten rinnalle kirjallisuudesta valikoimieni näkökohtien välillä, mikä luo sen viitekehyksen, jossa musiikkikasvatuksen terapeuttiset aspektit avautuvat.

Työni kolmannessa osassa käsittelen opiskelijoitten tuottamaa aineistoa. Esittelen materiaalia siinäkin siis melko laajasti, jotta taas materiaali saa myös ensin ”puhua puolestaan” ja jättää tilaa dialogille lukijan käsitysten kanssa. Tämä on myös tutkimuksen uskottavuuteen ja luotettavuuteen liittyvä valinta; pyrin tässä työssä monella tavalla valintojeni läpinäkyvyyteen. Kolmannen osan tavoite on tuoda haastateltujen keskustelun jälkeen esiin ”kentän ääni”: opiskelijoitten tekstit ovat ikään kuin havainnollistavia caseja, jotka asettuvat haastatteluaineiston luomalle perustalle. Voi myös todeta, että tutkimuksessa esiin nostettu teoreettinen tietoinen on osaltaan myös sitä tietoinesta, jota opiskelijoitten kanssa koulutuksessa oli käsitelty.

Neljännessä osassa peilaan haastateltujen esiin tuomia näkökulmia ja käsityksiä opiskelijoitten teksteistä esiin nousseisiin terapeuttisuuden laatuihin. Tässä peilauksessa tavoitteena on terapeuttisuus-käsitteen moniulotteisuuden havainnollistuminen haastateltujen ja opiskelijoitten esiin tuomien käsitysten kautta. Loppuluvussa kokoon vielä synteisiä musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisten merkitysten ja mahdollisuuksien kokonaisuudesta musiikkikasvatuksen viitekehyksessä ja pyrin siinä viime kädessä ikään kuin vastaamaan kysymykseen terapeuttisuuden käsitteen olemuksesta.

Niin kuin Skinnari muistuttaa (1983, 89), koko tutkimus on käsittämistä.³² Tutkimukseni on lähtenyt liikkeelle jonkunlaisesta terapeuttisuuden käsittämisestä, jota olen sitten lähtenyt syventämään yhdessä informanttien kanssa. Tämä kansatutkijoitten avulla tekemäni tutkimusmatka on ollut meneillään vuodesta 1994, jolloin kävin ensimmäisen haastattelukeskustelun, Jorma Heikkilän kanssa. Tutkimukseni lopussa tietämiseni, käsittämiseni ja ymmärtämiseni on syventynyt sekä ihmisen, musiikkisuhteen että kasvatuksen näkemisessä terapeuttisuuden käsitteen antamin välinein.

³² Anttila huomauttaa (2005, 50), että suomen sanat käsitys ja käsittäminen tarkoittavat alun perin ”käsillä tarttumista”, ymmärtäminen ”ottamista haltuun ympäröimällä” ja tietäminen ”kulkemista tietä pitkin”. Kiinnostavaa myös on, että sana ”metodi” polveutuu kreikan sanasta ”methodos”, jonka merkitys puolestaan on ”tie jonkin saavuttamiseksi” (Gadamer 2004, 4).

OSA II: TYÖSKENTELY ASIANTUNTIJOIDEN KANSSA

3 MUSIIKISTA

Tässä luvussa lähdän musiikin merkityksen käsittelyyn musiikin merkityksellistymisen ontologisesta lähtökohdasta, musiikista ilmiönä: Millaisilla ilmiöillä, ja miksi, on merkitys musiikkina? Mistä musiikki syntyy olemaan? Miten se määrittyy? Mikä on musiikkia? Mistä puhutaan, kun aletaan puhua ”musiikista”? Haastatellut tuovat esiin omia musiikkikäsitteisiään, joitten perusteella otan esiin keskustelun jälkeen muutamia lisänäkökohtia.

Seuraavassa luvussa keskityn tarkemmin musiikin kantaman merkityksen ulottuvuuksiin ja musiikkikokemuksen ”juuriin”. Siinä avaan sitä, mihin musiikkina inhimillisessä kokemusmaailmassa merkityksellistyvä toiminta ja ilmiö, musiikillinen vuorovaikutus, perustuu ja miksi.

3.1 HAASTATELTUIJEN KESKUSTELU MUSIIKKI-ILMIÖSTÄ

Haastateltavat inspiroituivat filosofoivasta kysymyksestäni musiikin olemuksesta, vaikka totesivatkin sen olevan vähintäänkin vaikean. Lähdin haastattelussa keskustelemaan musiikin olemuksesta Jorma Heikkilän (JH), Timo Korhosen (TK), Kari Kurkelan (KK), Einojuhani Rautavaaran (EJR), Hannu Riikosen (HR), Liisa Tenkun (LT) ja Jaakko Erkkilän (JE) kanssa, jotka seuraavassa keskustelussa ilmaisevat haastattelutilanteessa esiin tulleen näkökulmansa. Omat puheenvuoroni on merkitty kirjaimella (M). Olen siis ottanut tekijän vapauden liittää haastattelu-puheenvuorot tähän keskusteluun kulloinkin tarvittavilla pienillä sitaatteja edelliseen liittäville sanalisäyksillä (esim. ”mielestäni; niin; minä taas olen sitä mieltä, että...” jne.). Nämä lisäykset eivät kuitenkaan vaikuta haastateltavan esittämään asiasisältöön. Käsittelen myös haastateltavien kommentteja vapaassa järjestyksessä kuitenkin pyrkien ajatuskokonaisuuksien säilyttämiseen. Omat kommenttini ovat myös alkuperäisistä kommentteistani muokattuja interventioita (en luonnollisestikaan puhunut jokaisen haastateltavan kanssa samoin sanoin). Haastateltavien pyynnöstä, luettavuuden takia, olen siis muokannut repliikit myös lähinnä yleiskieliseen muotoon, säilyttäen kuitenkin jonkun verran puhekielen ilmaisutapoja. Haastateltujen erityisen painokkaasti esiin tuomissa ilmaisuissa olen käyttänyt isoja kirjaimia.

M: Mitä sanoisitte kysymyksestä, mitä musiikki on? Miten määrittelisitte musiikin – mikä on musiikin olemus?

TK: Haa! – kylläpä teit vaikean kysymyksen!

JH: Onko niin, että silloin kun kuuntelee valmista musiikkia, niin koko ajan sitä itse tekee. Ilmeisesti voidaan myös näin ajatella.

M: Näinhän sitä sanotaan, että se musiikki niin kuin syntyy kuulijassa.

JH: Niin. Se olisi moderni käsitys. Oppimisen psykologian mukainen moderni.

HR: Minusta musiikki on suppea alue ÄÄNIMAAILMASTA, jotain tietyn tyylin mukaista, vaikka onkin paljon tyylejä. Äänimaailmassa on paljon muutakin kuin musiikkia.

JE: Kyllä minun täytyy sanoa, että näitten ammatillisten vuosien, mitä tuolla kentällä on viettänyt, ja sitten muusikkona tehtyjen vuosien, ja musiikkiterapiatutkimuksen ja opiskelun aikana – kuluneiden vuosien aikana, niin se musiikkikäsitys on kyllä rajustikin muuttunut. Ja elänyt. Että siis – ajat sitten – kyllä minäkin olen varmaan lähtenyt, tiettyssä mielessä joskus siitä, että musiikki on tämmöistä niinkuin säveltaidetta, että se on opittu, ihmisen, ihmiselle luoma, ja historian kuluessa pikkuhiljaa jalostunut ja kehittynyt järjestelmä, joka synnyttää sitten erilaisia tyylejä, jotka perustuu tietynlaiseen eksperttisiin ja osaamiseen...

... Mutta sitten tässä hommassa on huomannut, ja joutunut ajattelemaan sitä, että minkä takia musiikki on semmoinen kieli, jota voi käyttää silloinkin, kun ei oikeastaan mitään muita kommunikaatioedellytyksiä - - niin ole.

M:...Niin ja sitten vielä...Eikös kumminkin mikä tahansa äänimaailma voi olla musiikkia, jos kuulija ottaa sen musiikkina?

HR: Joo. Ihan totta. Tuo on hyvä. Ja kumminkin sitten on myös semmoista, mitä ihminen ei ota musiikkina.

M: Niin että sinä näkisit, että musiikki on kuitenkin jotain tietyllä tavalla objektiivista...

HR: Niin. Tietyt tyylit ja säännöt. vaikka kuinka löysät, mutta kuitenkin. Että yhteisö määrittelee sen.

TK: Minusta musiikki on ensisijaisesti kommunikaatiota. Ihmisten välistä kommunikaatiota. Musiikki oikeastaan alkaa ennen sanoja, ja jatkuu sen jälkeen kun sanat loppuu. Ja tavallaan vastuu on kuulijan, vastuu on kuulijalla sitten viime kädessä. Ihan oikeasti, sehän se juuri on musiikissa se kiva puoli – se reseptori on siellä.

JE: Niin, siis semmoista kommunikaatiota ja vuorovaikutusta, joka on perusluonteeltaan jotakin hyvin varhaista, luontaista ja kaikille mahdollista ilman erillistä oppimista. Eli sen musiikin JUURI on siellä, ja sitä on sitten jalostettu säveltaiteeksi. - - Että minä olen ainakin tajunnut sen, että musiikki on jotain niinkuin sisäsyntyisen olemassaolevaa meissä kaikissa. Että se musiikki onkin osa semmoista ihmisen ilmaisun jonkinlaista varhaismuotoa.

KK: Jos sitä filosofisesti lähestyy, niin paras määritelmä on se, että musiikkia on se, mitä sanotaan musiikiksi. Luonnontieteellisessä todellisuudessa ei ole musiikkia, vaan se on ihmisten keksintö. Niin sen voi antaa olla, mitä se haluaa olla. Sillä on varmasti jotain tekemistä äänen kanssa, vaikka se pohjimmiltaan on enemmän ajatusta...

LT: Minä mietin, onko sitä tarpeen edes yrittää määritellä; se on niin valtavan laaja ilmiö, audittiivinen ilmiö. Ehkäpä sen eri henkilötkin käsittävät eri tavalla. Minä sanoisin, että se on audittiivinen yksi todellisuus meidän elämässä. Ääntä käsitellään, muokataan niin monella eri tavalla. Sitähän se on. Onkos se Boulez vai kuka on sanonut, että musiikki on organisoitua ääntä. Niin minusta se on.

TK: hmm...se on oikeastaan... se on vähän sama juttu, kun luontohan on luonto, ja maisema on maisema. Niin musiikki on musiikki. Sitä voisi ajatella niinkuin Cage, sitten kun se organisoi se hiljaisuuden, niin sitten siitä tuli musiikkia – siis ei se hiljaisuus sinänsä – vaan se tarvitsee sen ihmisen siihen väliin.

M: Voisiko musiikki olla jotenkin tapa ottaa asioita, tai tapa olla ja tapa kuulla?

TK: mmmm...ehkä. Niin juuri se voi olla! Tapa olla, sehän se juuri on, tapa KUULLA. Niinkuin nyt tuo: jääkaappi kuulostaa tyhmältä, mutta sitten kun rupeaa kuuntelemaan, niin...sehän voi olla mielenkiintoista! (naurua)

EJR: Minusta musiikki on ”soivan materiaalin tapa kasvaa”. Soivaa materiaalia, onko se sitten säveliä, joilla on tietty sävelkorkeus tai pituus taikka ei, niin joka tapauksessa se on soivaa materiaalia taikka kuuluvaa materiaalia, voidaan se sanoa niinkin rajoitetusti. Ja tapa, jolla se kasvaa ja muodostaa rakenteita, niin se kaiketi on sitten musiikkia.

M: Milloin musiikki sitten syntyy olemaan, milloin äänimateriaali muodostuu musiikiksi, alkaa olla musiikkia?

EJR: Se on aika lailla kulttuurisidonnainen asia.

M: Mistä se musiikki sitten tulee, mistä se kumpuaa? Missä ovat syntyvän musiikin juuret?

TK: Musiikki on muistamista! Sellaisen muistamista, mikä on aina ollut...Ihmisyuden muistamista.

EJR: Niin...minäkin olen hyvin interdisiplinäärinen taiteilija siinä mielessä, että minulla kovin usein inspiraatio lähtee liikkeelle jostain muusta kuin musiikista ja musiikillisesta einfallista. Se onkin nimenomaan joku tunnelma, atmosfääri...semmoinen, jonka kohtaa muistoissa, kun muistelee esimerkiksi lapsuutta tai nuoruuden tapahtumaa. Saattaa olla, että niinkuin tuoksu tulee mieleen, ”tuntui siltä” – se on aivan oma maailmansa...Ja samoin jossain runossa, kirjassa saattaa olla, romaanissa, hirveän vahva tunnelma. Ja jossain paikassa, jossain unessa, jossain ihmisessä, jolla on semmoinen aura ympärillään...vaikka missä...sen ympärillä väreilee kuvia...ei mitään käsitteitä, ei mitään eksaktia, mutta sellaisia, sellaisia kuvia, jotka sitten muuttuvat musiikiksi. Se on ENERGIAA, joka muuttuu musiikiksi vähitellen, se atmosfääri muuttuu musiikiksi. Minun varhainen kokemukseni oli, että en minä osaa TEHDÄ tällaista, vaan sen on täytynyt olla olemassa jossain, jossain platonilaisessa ideoiden maailmassa. Minä olen vain onnistunut saamaan sen alas!

3.2 KESKUSTELUN PERUSTEELLA TARKASTELTAVIA NÄKÖKULMIA

Jäsen­nän haastateltujen keskustelussa esiin tulleista käsityksistä neljä eri näkökulmaa musiikin olemukseen. Hannu Riikonen korostaa käsitystä musiikista konventiona, ja musiikin kulttuurisidonnaisuudesta puhuvat myös Kari Kurkela ja Einojuhani Rautavaara. Konstruktii­vinen käsitys musiikin syntymisestä kuulijan mielensisäisenä luomuksena tuli esiin Jorma Heikkilältä, Timo Korhoselta ja Jaakko Erkkilältä sekä äänen organisoinnin näkökulmasta asiaan viittasi myös Liisa Tenkku. Kommunikaation ja vuorovaikutuksen aspektin musiikin olemuspiirteitä

tuo erityisesti esiin Jaakko Erkkilä, ja tärkeimpänä sen mainitsee myös Timo Korhonen. Kumpikin viittaa ihmisyyden eräänlaiseen musiikilliseen perusvirittyneisyyteen. Einojuhani Rautavaaran näkemys musiikista korostaa musiikin luonnetta ikään kuin omalakisena energiana, jopa voimavirtauksena.

Tuon seuraavassa näihin näkökulmiin mukaan joitakin ajatuksia kirjallisuudesta. Musiikin ontologisen olemuksen laajan filosofisen ja semioottisen pohdinnan rajaan toiseen tutkimukseen – tässä on tarkoitus orientoitua tämän tutkimuksen teemoihin.

3.2.1 Musiikki konventioina ja kulttuurin ilmiönä

Hannu Riikonen:

” - jotain tietyn tyylin mukaista, vaikka onkin paljon tyylejä.”

Maailmassa ei todennäköisesti ole kansaa, rotua tai ihmisryhmää, jolla ei olisi musiikkia (Merriam 1980). Musiikkia on olemassa kulttuurista toiseen, vaikka näissä ei sinänsä olisi musiikin käsitettä (Lång 2004, 12). Kulttuurihistorian näkökulmasta musiikki on toisaalta läpikotaisin kontekstisidonnainen, ajassa ja paikassa muuttuva ilmiö (Sarjala, J. T. 2003, 218), joten musiikki on siis universaalialia, mutta sen merkitykset eivät (Moisala & Brusila 2003, 187; Merriam 1980, 223). Jokaisen musiikinkuuntelijan kyky hahmottaa soivaa ääntä on osaltaan hänen oman kasvukulttuurinsa rajoittamaa, ja se syntyy pitkälti sosiaalisessa konsensuksessa. Musiikin ja kielen säännöt opitaan luonnostaan mallien pohjalta. Niitä noudatetaan yleensä tiedostamattomasti ja vaistonvaraisesti.

Stefanin musiikillisen kompetenssin teoriassa (1985) puhutaan koko yhteisön musiikillisesta kompetenssista, joka jäsentyy viidelle tasolle. Musiikillinen kompetenssi liittyy juuri ihmisen kykyyn ymmärtää ja tuottaa musiikkia ja määrittää sen, miten musiikki havaitaan ja mikä tulkitaan musiikiksi. Kompetenssin valossa ilmiö merkityksellistyy musiikkina. Stefanin mukaan (1985, 12–21) musiikillinen kompetenssi jäsentyy seuraavasti: yleiset koodit, sosiaaliset käytännöt, musiikilliset käytännöt, tyylit ja teokset.

Yleiset koodit ovat eräänlaisia antropologisia peruskaavoja, joiden mukaan havaitsemme ja tulkitsemme kaiken ympärillämme tapahtuvan. Tätä avaan enemmän seuraavassa alaluvussa.

Sosiaaliset käytännöt puolestaan ovat ilmiöitä, joissa sävelin tapahtuva ilmaisu yhdistyy tietyistä sosiaalisista käytännöistä lainattuihin koodeihin. Tällaisia ovat esimerkiksi ”sisääntulot”, fraasit, kysymykset, huudot jne. Esimerkiksi musiikkikappaleen alku saatetaan hahmottaa seremoniallisena aloituksena, melodian jäsenystä pidetään usein puheenomaisena ”fraseerausena” jne. Monet sosiaaliset käytännöt kuuluvat vain tietyille ihmisryhmille ja erilaisten ryhmien käytäntöihin, esim. nuorisokulttuuriin.

Musiikilliset käytännöt taas ovat kulttuurin musiikillisia tekniikoita ja menettelytapoja, esim. länsimaisen taidemusiikin piirissä. Musiikillinen kompetenssi musiikillisten käytäntöjen tasolla edellyttää näiden musiikillisten tekniikoiden, järjestelmien ja soittimien tuntemusta, koska ne viestivät kullekin tekniikalle ja toteutukselle ominaisia merkityksiä.

Tyylien taso tarkoittaa sitten erilaisia musiikin lajeja. Tyyliä koostuvat ympäristölle tai tekijälle tyyppillisistä musiikin hahmottamistavoista, niiden muodollisista tai teknisistä piirteistä sekä itse tuottamisen välineiden, prosessien ja kontekstin jäljestä musiikissa.

Viides taso on teosten taso, jossa vähimmäisessä merkityksessään on kysymys rekisteröivästä tunnistamisesta (esim. ”Tämä on Mozartin 40.”). Perinteisessä länsimaisessa korkeakulttuurissa musiikillisen kompetenssin teosten taso kuuluu lähinnä taiteellisesti esteettisen hahmotuksen käytäntöihin. Teoksilla on ehdoton etusija musiikin estetiikoissa. (Stefani 1985, 12–21.)

Ihminen kulttuurinsa ja yhteisönsä jäsenenä tulkitsee havaintojaan suhteessa kulttuuriinsa ja sen antamin välinein. Musiikki voidaan määritellä Mandlerin ja Gaverin tapaan (1987) vuorovaikutuksena organisoidun äänen (rakennetun soinnin) ja ymmärtävän mielen välillä. Musiikilla, jonka ajatellaan muodostuvan erilaisten sointien ryhmistä, tulee tällöin olla objektiivinen rakenne, joka vastaa sosiaalisesti hyväksytyjä musiikillisia (musiikkina pidettäviä) rakenteita. (Erkkilä 1997, 43.) Tämä sosiaalinen konsensus on Sundinin mukaan esimerkiksi sitä, että meidän kulttuurissamme musiikkikäsite on määritelty länsimaisen kulttuurin musiikkikäsitteen mukaan, lähes yksipuolisesti sen teoksiin ja esityskäytäntöihin keskittyen. Sundin muistuttaa kuitenkin, että musiikki on psykologinen ilmiö, ja että siihen liittyvät esteettiset valintamme juontavat juurensa usein muista kuin esteettisistä lähtökohdista. (Sundin 1988, 10–11, 28.) Myös Stefani huomauttaa (1985, 10), että tietty musiikillinen ilmaus mahdollistaa useita erilaisia tulkintoja ja voi liittyä esimerkiksi johonkin ihmiselämän käytännön tilanteeseen, jonka merkinä ja symbolina se toimii. Musiikkihan on myös voimakas identiteetin rakentaja: se liittyy ihmisiä yhteen ja erottaa heitä. Toisaalta puolestaan monet muut identiteetin määrittäjät, kuten kansallisuus, ikä, etnisuus, rotu, sukupuoli, seksuaalisuus ja yhteiskunnallinen luokka määrittävät ihmisen musiikillisen toiminnan ja kokemuksen mahdollisuuksia ja rajoituksia. (Leppänen & Moisala 2003, 81.)

Absolutistisen musiikkinäkemyksen mukaan musiikissa on kysymys itsenäisestä ilmiöstä, eräänlaisesta riippumattomasta merkkikokoelmasta, joka ei rinnastu suoraan muihin kommunikatiivisiin muotoihin, ja jonka ymmärtäminen edellyttää musiikkikulttuurin jäsenyyttä ja oppimista. Musiikillinen tapahtuma voi viitata vain toiseen musiikilliseen tapahtumaan, saada merkityksensä sitä kautta. (Erkkilä 1996, 35–36.) Mandlerin ja Gaverin (1987) sekä Meyerin (1956) mukaan musiikin merkitys perustuu tulevan ennakointiin, odotuksiin, joita taas ei voi syntyä, mikäli emme ymmärrä kuulemaamme (Erkkilä 1996, 37).

Toisaalta tämä ”ymmärtäminen” voi muodostua ongelmaksi ja musiikin kokemuksen esteeksi. Wikström toteaa (2002a), että monilla ihmisillä on jopa eräänlainen hätä siitä, ymmärtävätkö he musiikkia – aivan kuin musiikilla olisi joku tietty sanoma.

”Pohjimmiltaan musiikki on kuitenkin vain erilaisia äänten ja rytmien yhdistelmiä. Konkreettista ajatussisältöä sillä ei ole, eikä musiikki ole mitään mieltä omasta merkityksestään. Musiikki ei ole subjekti, jolla olisi oma tahto, tarkoitus ja oma luonteensa. Jos säveltäjältä kysyy jonkin tietyn sävelmän merkitystä, hän todennäköisesti esittää vastauksensa vain soittaen tai laulaen kyseisen paikan. Uudelleenselitykset ovat teennäisiä, eikä tekijän tarkoitus ole määrittää kuulijan kokemusta.” (Emt., 19–20.)

3.2.2 Musiikki konstruktiona

Timo Korhonen:

” - jääkaappi kuulostaa tyhmältä, mutta sitten kun rupeaa kuuntelemaan, niin...sehän voi olla mielenkiintoista! (naurua)”

Mandlerin ja Gaverin mainitsema (1987) ymmärtävä mieli on vastaanottava mieli, joka tunnistaa musiikin rakenteen (Erkkilä 1996, 37). Ymmärtävä mieli rakentaa musiikin merkityksen sen kulttuurin ja yhteisön puitteissa, jossa yksilö on. Ymmärtävä mieli luo järjestystä ja hahmottaa rakennetta ja muotoa.

Musiikki järjestyksenä oli voimakkaasti esillä jo kreikkalaisilla, jotka tekivät eron musiikin ja sekasortoisen melun välille. Tämä ero ilmeni yhteneväisyydessä ja säännöllisyydessä; vain musiikin äänet olivat kauniita ja säännöllisiä. Musiikin äänten harmonia edusti kreikkalaisessa maailmankuvassa maailmankaikkeuden sopusointua ja ikuisia lakeja. Kosmoksen sfäärien harmoniassa oli ikuinen sointi, mutta ihminen oli kykenemätön kuulemaan sitä muuten kuin musiikin jäljittelemänä. (Unkari 1994, 14–15; Storr 1993, 9–10.) Antiikin pythagoralaisilta periytynyt näkemys oli vallalla myös keskiajan kirkossa: musiikin liikkeitä ja harmonisia rakenteita pidettiin makrokosmisen järjestyksen kuvina (Sarjala, J. T. 2003, 218; Wigram ym. 2002, 21–25).

1400–1500-luvuilla alkoi tulla esiin uudenlainen käsitys ihmisen suhteesta luontoon. Ihminen alettiin yhä enemmän kuvitella maailmankaikkeuden herraksi. Luonnon ja keinotekoisien välillä nähtiin se ero, että keinotekoinen on ”parempaa”; siinä kun näkyy ihmisen tiedon tuoma hallinta. Musiikilla ei enää heijasteltu sfäärien harmoniaa tai pyritty jäljittelemään luontoa, vaan haluttiin musiikin ilmaisevan ihmistä, ihmistä itseään, hänen tunteitaan ja tekojaan. (Unkari 1994, 14–15.) Sittemmin Leibniz toisaalta kirjoitti (1712), että musiikki on salaista aritmeettista harjoitusta, jossa ihmismieli ei tule tietoiseksi siitä, että se laskee (Sarjala, J.T. 2003, 218).

Stefanin musiikillisen kompetenssin teorian ensimmäinen taso, yleiset koodit, tarkoittaa, että hahmotamme kaiken korviimme tulevan, esimerkiksi hälyn ja äänen ”tietyllä tavalla tehtynä”, soivana todellisuutena; pisteinä, sommitelmina, ryhminä, siteinä, yhtyminä jne. Tämä ”todellisuuden yleinen muoto” voidaan käsittää hitaana kasvuna tai räjähdystenä, äkillisenä sammumisena tai asteittaisena hajoamisena tai jonakin niistä lukemattomista muodoista, joita kokemusmaailmamme meille tarjoaa. (Stefani 1985, 12.) Ymmärtävä mieli jäsentää näitä havaintoja ja antaa niille esimerkiksi musiikillisen merkityksen ja tulkinnan, jolloin tämä ”tehtynä” havaitseminen on itse asiassa sitä ”tekemistä” jota ihmisen mieli suorittaa.

Musiikki-ilmiötä voidaan myös pitää prosessina. Ahosen mukaan musiikki on luova prosessi, jonka osallisuuteen, tuottamiseen tai ymmärtämiseen ei tarvita tiettyä ikää, kansallisuutta, ihonväriä, sukupuolta tai älykkyydosamäärää (Ahonen 2000, 13). Musiikkia voidaan pitää luomisen muotona, joka vaatii uudelleenluomista (Fried 1984, 317). Myös brittiläinen filosofi Scruton on sitä mieltä, että kuulija luo musiikin. Näin musiikkia ei ole olemassa materiaalisessa mielessä, vaan se syntyy äänen kulttuurisesta ja ennen kaikkea persoonallisesta tulkinnasta. (Sundin 1988, 29.) Voidaankin puhua myös subjektiivisten kategorioitten luomisesta (Ross 1984): ”Musiikin kuunteleminen on prosessi, jossa sellaiset objektiivisesti havaittavat ilmiöt kuten äänet ja niiden yhdistelmät muuntuvat subjektiivisiksi kategorioiksi – äänenkorkeudeksi, voimakkuudeksi, kestoksi ja sointiväriksi.” Musiikki on ontologiselta olemukseltaan tällöin ikään kuin ”tuote”, artefakti, joka syntyy ”sisäisten tekojemme” projektiona. (Lehtonen 1990, 18.) Musiikkiteos määri-

tellään aina jonakin artefaktina, jota tarkastellaan musiikkina eikä jonakin muuna (Lång 2004, 13).³³

Subjektiviisuus näkyy myös musiikin suhteessa aikaan, mitä esimerkiksi Tarasti pohtii artikkelissaan Tulemisen aika (1983, 50–64). Musiikki on hänen mukaansa ajassa virtaava tapahtuma. Ajallisuuden kategoria, syvimiltään elämä – kuolema, on ihmisen perus-arvomalli, ja jokainen musiikkiteos on ajallisuudessa myös kuin ihmiselämä. Musiikkiteoksen aika ei ole kellolla mitattavaa, vaan luovaa, generatiivisena periaatteena ilmenevää aikaa. Tämä aika ilmenee ”tulemisena” (time as becoming), ja se on subjektiivista, psyykkistä aikaa, jota mitataan sen merkityksellisyyden perusteella. Ajan kokeminenhan on eräässä mielessä ihmisen subjektiivinen ote todellisuuteen kuten filosofi Emmanuel Levinas (1961) on pohtinut.³⁴ Jokaisella ihmisellä on oma aikansa, aika on pluraalista ja se kiinnittyy oleellisesti yksilöiden erilliseen olemassaoloon. (Salovaara 2002.) Voidaan siis ajatella, että se, miten ihminen ”tarttuu” musiikkina virtaavaan aikaan on osa hänen omaa subjektiivista aikaansa. Lehtonen (1996) kirjoittaaakin musiikkiin liittyvistä koetuista ”ajattomuuden” tiloista, joissa jokaisen yksilölliseen eksistenssiin liittyvä ”vaeltelu” subjektiivisesti koetussa ajassa vertautuu arkelogiseen tutkimukseen (emt., 90–91). Ihminen konstruoi näissä tutkimuksissa ”löytämistään” merkityksistä subjektiivista kokemusmaailmaansa, tuottaa kokemuksia.

3.2.3 Musiikki kommunikaationa ja vuorovaikutuksena

Jaakko Erkkilä:

”Niin, siis semmoista kommunikaatiota ja vuorovaikutusta, joka on peruluonteeltaan jotakin hyvin varhaista, luontaista ja kaikille mahdollista ilman erillistä oppimista.”

Debussy on sanonut:

”La musique y commence là où la parole est impuissante à exprimer; la musique est faite pour l'inexprimable.” (Kurkela 1984, 69).

”Musiikki alkaa siellä, missä sanat ovat riittämättömiä ilmaisemaan; musiikki on sanoin ilmaisematonta varten.”(kirjoittajan suomennos)

Rautavaara (1998) pohtii musiikin olemusta kirjassaan Mieltymyksestä äärettömään, ja peilaa Lévi-Straussia ja Tarastia. Lévi-Straussin mukaan ”musiikki on kieltä vailla merkitystä”. Tällöin on Rautavaaran mukaan ymmärrettävä, mikä merkitys on sanalla ”merkitys”. Ei myyttiä eikä musiikkia voida kumpaakaan kääntää toiselle kielelle. Tarastiin viitaten Rautavaara toteaa niiden olevan suljettuja, immanenteja järjestelmiä ja käsitettävissä vain sisältäpäin. Musiikilla on selvä viesti, mutta tuo viesti ei ole käsitteellinen, sanoilla ilmaistavissa.

”Sanoilla ja käsitteillä on se heikkous, että ne pystyvät informoimaan toisesta todellisuudesta eli tietoisuuden muodosta vain tämän todellisuuden eli tietoisuuden muodon kautta, jos ollenkaan. Musiikki taas, kuten myyttikin, välittää viestin kokonaisuutena, ’alkukielellä’. Että se ei tapahdu rationaalisilla käsitteillä, ei välttämättä ole heikkous, päinvastoin.” (Emt., 43–44.)

³³ ”Artefakti” juontuu latinan sanoista ”ar”, joka tarkoittaa kohdalleen sopimista, ja ”favere”, jonka merkitys on ”valmistaa”. Latinan sana ”ars” (taide) on siis myös lähtöisin tuosta ”kohdalleen sopimisen” juuresta. (Schneck & Berger 2006, 32.)

³⁴ Tarastin sanoin (1998, 39): ”Everything is being. Time is only a filter set upon it.”

Myös Ahonen korostaa (2000, 97) samaa asiaa: musiikkia on vaikea määritellä sanoilla, koska se on usein tunteenomaisesti, tai jollain muulla tasolla, totta tavalla, johon kielellinen ilmaisu ei edes pysty.

Toisaalta kommunikaation ja vuorovaikutuksen näkökulmasta musiikin olemusta voidaan hahmottaa myös referentiaalisen musiikkinäkemyksen valossa (Erkkilä 1996, 36, 38). Referentialismin mukaan musiikki merkityksellistyy sen viitattaessa itsensä ulkopuolelle. Tällöin sillä on joko diskursiivinen tai non-diskursiivinen osoittava merkitys, jota kommunikoidaan. Kommunikoitava merkityssisältö voi olla esimerkiksi musiikin tulkitsijassaan herättämä tunnekokemus.

Wigram kollegoineen esittää (2002) musiikin olevan toisaalta analogia elämän eri elementeille ja ilmiöille, toisaalta elämän metafora. Analogiana musiikki ilmentää ja kommunikoi ihmisen itseytensä samaan tapaan kuin mikä tahansa muu hänen toimintansa (vrt. luku 4.2.6) – esimerkiksi ujon henkilön vaikea dynamiikka soitossa. Metaforana taas musiikki kietoutuu ihmisen elämismaailmaan, sen elementteihin ja dynamiikkaan – musiikki kuulostaa siltä miltä ihmisestä tuntuu, tai esim. ”musiikki liikuttaa minua”, ”musiikki on maisema”. (Emt., 102–103.)

Musiikin merkityksen pohtiminen kommunikaation ja vuorovaikutuksen näkökulmasta on tämän työn keskeinen teema, jota avataan seuraavien lukujen käsittelyssä. Musiikkifilosofian näkökulmasta musiikillisen kommunikaation ja vuorovaikutuksen ”ongelma” jäsentyy havainnollisesti seuraavien Ahosen (2000, 72–73) esittämien kysymysten kentäksi:

- Onko musiikki kommunikaatiota ja jos on, niin mitä se kommunikoi, kenelle ja miten?
- Onko musiikki ”universaalia kieltä”?
- Sisältääkö se viestejä, ja jos sisältää, ymmärtävätkö ihmiset ne samalla vai eri tavalla?
- Ilmaiseeko musiikki jotakin, ja jos, niin mitä?
- Sisältääkö musiikki tunteita, jännitystä ja purkautumista?
- Kuvaako musiikki jotain?
- Onko siinä symboleja? Onko se symbolista kieltä?
- Herättäkö musiikki minussa tunteita, vai siirrätkö itse omat tunteeni musiikkiin?
- Onko musiikki todellista? Missä määrin voin luottaa aisteihini?
- Voinko ajatella musiikkia? Millaista ajattelua musiikilliseen stimulukseen reagoiminen herättää ja sisältää?

3.2.4 Musiikki energiana tai energian välittäjänä

Einojuhani Rautavaara:

”Se on ENERGLAA, joka muuttuu musiikiksi vähitellen, se atmosfääri muuttuu musiikiksi.”

Fysikaalisesti mitattuna musiikki on värähtelyenergiaa, äänen voimaa, joka vaikutus on mitta-reinkin havaittavissa ja kehollisesti koettavissa. Ääni on eräs energian esiintymismuoto, ja musiikki on tämän äänienergian organisointia, laadullistamista ja estetisointia. (Lehtiranta 2005, 15; Lehikoinen 1997, 27–28). Musiikin psyykinen voima ja yhteys psyykkiseen tai jopa spirituaaliseen energiaan ei avaudu mittareille, mutta on kiehtova todellisuus sellaiselle, joka sen ottaa todesta. Toisaalta musiikki on eräs energian muoto, toisaalta ”musiikki energiana” on metafora, jolla kuvataan musiikin asemaa ihmisen elämismaailmassa (Wigram ym. 2002, 102–103) – Schneck ja Berger (2006) toteavat musiikin olevan *”virtual reality’ of sensations and energies”* (emt., 32).

Musiikissa määrälliset ja laadulliset tekijät nivoutuvat toisiinsa. Tarastin (1983) mukaan musiikki syntyy elävästä sisäisestä energiasta ja on näin jotakin tahdosta riippumatonta muotoutumista – yhtäältä alitajuista muotoutumista edustava impulsiivinen tapahtuma, toisaalta tietoista muotoilemista, joka edellyttää tahtoa ikuistaakseen elämyksen ja muotoillakseen sen taideteokseksi. Tässä teoksessa ilmenee itseään luovan subjektin minuus. Teoksen vastaanottaminen puolestaan edellyttää kommunikointia tämän minuuden kanssa, joka teoksessa ”puhuu” kuulijalle tämän omien kokemusten kieltä. (Emt., 50–64.) Sinkkonen huomauttaakin (1990, 127), miten musiikki on ”omituisella ja paradoksaalisella tavalla yhtäaikaista totta ja fantasiaa.”

Tästä muotoutuvasta energiasta kirjoittaa myös säveltäjä Usko Meriläinen (1976, 103): ”Jos etsin ”pienintä yhteistä tekijää säveltämisen ideasta, se on kohdallani jatkuva kummastus tuota aineetonta ainetta kohtaan, joka parhaimmillaan toimii henkisen energian siirron välineenä. - - merkilinen värähtelyjen mikrokosmos - - .” Musiikki on hänen mukaansa kuin aineetonta ainetta, oma mikrokosmoksensa, joka samalla myös siirtää ja välittää energiaa.

Wikström puolestaan pohtii (2002a, 18–19) musiikin voimaa kirjoittaen:

” - - - toisenlaiset maailmat avautuvat, jos näkee vaivaa kuunnellakseen hiljaa ja keskittyneesti. Musiikin virratessa korvalapuista voi olla välittämättä ympäristön ankeasta harmaudesta tai maanalaisen likaisesta lattiasta. Musiikki on portti toisiin ulottuvuuksiin. CD-soittimesta voi tulla alttari sille, joka sohvallaan leväten kohoaa taivaisiin. Joku toinen laulaa kirkkokuoron riveissä kantaattia ja väristys käy hänen lävitseen musiikin kajahtaessa ilmaan johtajan ensi hyönnistä lähtien, kadotakseen jälleen kuin henkäyksenä eetteriin. Missä musiikki on silloin kun sitä ei kuunnella? Muutamissa neljännesmillimetrin urissa metallilevyllä? Mustissa pallukoissa valkoisella paperilla? Siinäkö kaikki?”

Rautavaara näkee (1998) musiikin muotoutumisen Tarastin tapaan eräänlaisena kahtalaisen energian synteessä. Toisaalta musiikki on hänen mukaansa eräänlaista platonilaista ”puhtaan idean” esiin tuloa, toisaalta siinä on jungilaisittain kysymys psyykkisen energian muotoamisesta alemmasta korkeampaan soveltamisen muotoon:

”Ei symbolia valita, se nousee piilotajunnasta kun sitä tarvitaan. Minulle nousivat delfiinit. Painiskelin kolmannen pianokonserton ongelmien keskellä – kyllä kyllä: olen sanonut olevani musiikkini medio ja välittäjä, mutta ihminenhän on abdas tie, esteitä täynnä puhtaan idean kulkea ehjänä ulos. Painia tarvitaan - - Silloin näin sen unen, delfiinit rannalla isossa altaassa. Minä päästin ne vapaisi mereen, ja kohta näin ne pitkänä jonona taivaanrannassa, riemukkaasti hyppiä aalloilla, vapaina. Ja silloin heti tiesin mitä tehdä, mihin luottaa tässä musiikissani, mihin suunnata.” (Emt., 11.)

3.2.5 Määrittelyn kysymyksestä

Timo Korhonen:

”Se on vähän sama juttu, kun luontohan on luonto, ja maisema on maisema. Niin musiikki on musiikki. - - ”

Ahosen mukaan (2000, 23–24) musiikin synnystä olevat käsitykset voidaan jakaa kolmeen ryhmään: 1. Musiikki on alkuisin jostakin ylimalillisesta, metafysisestä – musiikkia ei voi eikä tarvitse täysin selittää; 2. Musiikin lähtökohtana on vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin tarve ja 3.

Musiikki on lähtöisin ihmisen kaipuusta esteettisyyteen ja kauneuteen. Tällöin musiikki saa olemuksensa suhteessa harmoniaan, miellyttävyyteen ja mielihyvän lähteenä olemiseen.

Fried toteaa (1984) musiikin olevan paradoksaalista:

”Se on välittömimmän emotionaalinen taidemuoto ja se on matemaattisin ja abstraktein. Se on kaikkein katoavaisin, se haihtuu jäljettömiin viimeisen akordin kaiun vaiettua. Ja se on kaikkein ikuisin, se luo sellaisen ajattomuuden ja jatkuvuuden tunnun tai toiston janon, jollaiseen ei pysty yksikään toinen taiteen muoto.

Musiikki voi villitä kuulijansa mitä hurjimpaan toimintaan, kuten tanssiin, tai tuudittaa äärimmäiseen passiivisuuteen, kuuntelemaan silmät kiinni liikkeeseen tapahtuessa vain sisäisessä tunteiden maailmassa.

Musiikki on viestinnän muodoista seikkaperäisin, se pystyy ilmaisemaan merkitysriivahteita, joita ei voisi ilmentää millään muulla keinolla, ja samalla se on moniselitteisin, hyvin eri tavoin tulkittavissa.

Musiikki voi olla hyvin persoonallista, huuto sielun syövereistä, tai se voi pyrkiä sitomaan ja hillitsemään tunnetta. Se voi olla pyrkimystä yliberruuteen, harjoitusta sääntöjen tottelemiseen tai niiden kiertämiseen, antautumista aistinautintoihin tai yksinkertaista sävelten leikin iloa.

Se on ilmaisumuodoista yksityisin, sen merkitys on kätkeyty kaikilta paitsi säveltäjältä, ehkäpä häneltäkin, ja samalla se on yleismaailmallisin, se ylittää kielen, luokan ja historiallisen ajan rajat.” (Emt., 315–316.)

Kysymykseen ”Mitä musiikki on?” on mahdotonta antaa yhtä vastausta – tai edes ehkä vastausta ylipäätään. Kysymisen aloittaminen tuo lisää kysymyksiä. Näitä kysymyksiä Ahonen (2000, 68–97) muotoilee seuraavasti: Milloin musiikki on olemassa; missä ja miten sen olemassaolo ilmenee? Onko musiikki tiedettä, taidetta vai tunnetta? Mitä musiikki tarkoittaa? Onko musiikki kieltä? Onko musiikilla merkitys? Onko musiikki tunteiden tulkki? Kenen tunteiden? Voiko musiikki olla hyvää tai pahaa? Onko musiikki makuasia? Onko musiikki ”kaunista”? Mikä on musiikin suhde aikaan? Onko musiikki ajatonta? Onko musiikki metafyyssistä?

”Missä on musiikin ja ei-musiikin raja? ”, jatkaa Lehtiranta (2005, 16):

”Milloin ja miten äänestä tulee musiikkia? Onko musiikki ensisijaisesti taidetta, tiedettä, soivaa matematiikkaa, tunnetta, vai kieltä ja informaatiota? Vaiko näitten kaikkien yhdistelmä? Onko musiikkikappale omimmillaan ääniaaltoina ilmassa, nuotteina paperilla, sfäärien soittona, äänilevyllä tai muuna tallenteena, sähkökemiallisina muutoksina aivoissa, säveltäjän esteettis-henkisenä luomuksena vai soittajan ahkerointina instrumenttinsa parissa? - - ”

– ”Mikä on sanan merkitys? Mene ja katso, miten ihmiset käyttävät sanaa,” voidaan todeta Wittgensteinin (1953) tapaan (Uschanov 1998), mihin Kari Kurkelakin viittaa (sivulla 47 ja 127).

Musiikkikasvatuksen näkökulmasta on luonnollisesti ollut olennaista määrittellä musiikki jollakin tavalla, joskaan tuo määrittely ei välttämättä ole käytännön työssä ollut kovin tietoista. Musiikki on joka tapauksessa nähty tietynlaisena ilmiönä, on se sitten tullut kuin ”annettuna” tai tietoisien merkityksenmuodostuksen tuloksena (Anttila & Juvonen 2002). Musiikkikasvatuksen tavoitteenmäärittelyä on sitten suunnannut se, millaisena ilmiönä musiikkia pidetään. Musiikkikasvatustilfilosofiassa arvojen vedenjakajana on ollut pohdinta siitä, onko musiikissa kysymys esteetti-

sestä ilmiöstä (edustajanaan esim. Reimer) vaiko praksiallisesta ilmiöstä (Elliott, Regelski). (Anttila ja Juvonen 2002.) (Myös: Numminen 2005, 61–62.)

Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia korostaa musiikin taiteellis-esteettisten kvaliteettien merkitystä musiikkikasvatuksessa. Sen määrittelee musiikin tietynlaiseksi esteettisten objektien kokonaisuudeksi ja pohtii näiden objektien esteettisten kvaliteettien havainnoinnista syntyvän esteettisen kokemuksen luonnetta ja keinoja tämän aikaan saamiseksi. Sen lähtökohta on siis itse musiikissa, tarkemmin sanoen musiikillisten teosten sisältämissä esteettisissä mahdollisuuksissa. (Reimer 1989; Väkevä 2000.) Esteettisen näkemyksen mukaan musiikin arvo on musiikissa itsessään – esteettinen elämys liittyy teokseen itseensä, ei ulkomusiikillisiin (esim. sosiaalisiin tai henkilökohtaisiin) ulottuvuuksiin. Musiikin lajien katsotaan olevan hierarkkisesti suhteessa toisiinsa, eli toinen musiikki on esteettisesti arvokkaampaa kuin toinen. (Numminen 2005, 42.)

Praksiallinen suuntaus puolestaan korostaa musiikin toiminnallista ja käytännöllistä luonnetta. Näkökulma korostaa musiikillisen kokemuksen ja samalla musiikillisen tiedon kulttuurisidonnaisuutta ja suhdetta traditioihin. (Sihvonen 2005.) Musiikki määräytyy sen käytänteistä käsin. Praksiallisen musiikkikasvatuksen tehtävänä on Regelskin (1996) mukaan palauttaa huomio musiikin alkuperäiseen rooliin. Musiikin arvo ja merkitys eivät ole musiikillisissa muodoissa itsessään, vaan musiikillisen toiminnan voimassa ”tehdä elämästä erikoista”. (Väkevä 2000.) Musiikin nähdään palvelevan erilaisia inhimillisiä päämääriä ja tarpeita. Musiikki on ”jotain, jota ihmiset tekevät” ja siihen liittyy monia sosiaalisia, eksistentiaalisia, älyllisiä ja muita inhimillistä hyvää palvelevia dimensioita. (Numminen 2005, 62.)

Synteesiin pyrkivä on Panaitiodin näkemys (2003), jonka mukaan:

”Music is the human practice of overtly constructing aural-temporal patterns for the primary (but not necessarily the exclusive) values of enjoyment, self-knowledge and self-growth, or musical aesthetic experience, whereby practice is meant a special kind of practice – an aesthetic one.” (Emt., 86).

Eli hänen mukaansa musiikki on inhimillinen käytäntö konstruoida esiin kuuloon ja aikaan liittyviä rakenteita nautinnon, itsetuntemuksen, inhimillisen kasvun ja musiikin esteettisen kokemuksen arvojen perusteella. Tämä inhimillisen toiminnan käytäntö on luonteeltaan erityistä, esteettistä käytäntöä.

Musiikkiterapian näkökulmasta puolestaan Bruscia määritelmä³⁵ teoksessa *Defining Music Therapy* (1998, 104–105) korostaa musiikin kauneutta esteettisenä, joskin suhteellisenä arvona, jolloin määrittäjänä on samanaikaisesti myös äänen ja musiikin luoma merkitys. Bruscia viittaa myös vuorovaikutuksellisuuteen puhuessaan musiikkiin sisältyvistä erilaisista suhteista. Musiikki on Bruscia mukaan inhimillinen järjestelmä (*institution*), jossa yksilöt säveltämällä, improvisoimalla, tulkitsemalla ja kuuntelemalla luovat äänen kautta kauneutta ja merkityksiä. Merkitys ja kauneus ovat peräisin äänten itsensä luomista sisäisistä suhteista sekä äänien ja muiden inhimillisten kokemusten välisistä suhteista. Merkitys ja kauneus voidaan löytää musiikista itsestään (objektina

³⁵ *”Music is the human institution in which individuals create meaning and and beauty through sound, using the arts of composition, improvisation, performance and listening. Meaning and beauty are derived from the intrinsic relationships created between the sounds and other forms of human experience. As such, meaning and beauty can be found in music itself (i.e.the object or product), in the act of creating or experiencing the music (i.e. the process), in the musician (i.e. the person), and the universe.”*

tai tuotteena), musiikin luomisesta ja kokemisesta (prosessina), musisoijista (henkilöön liittyen), ja universumista.

Musiikkikäsitteen määrittelyllä on ollut olennainen vaikutus siihen, millaisena, mihin perustuvana ja mihin ulottuvana elämismaailman ilmiönä musiikki nähdään. (Ks. Reimer 2003, 1.) **Mitä musiikkikasvatuksen ”musiikki” siis on? Kenen lähtökohdista se määritellään?** Musiikin määrittelyynhän liittyy myös paljon implisiittisiä oletuksia ja normeja: mitä tässä toimintaympäristössä pidetään musiikkina, millaista musiikki ”saa” olla. – ”Kauheaa älämölöä! Eihän tuo ole edes musiikkia!” – kommentit voi kuvitella yhtä hyvin innokkaita improvisoijia oven takana kuuntelevalle opettajakollegalle kuin ns. uutta musiikkia konserttinsa valmistelevalle musiikinopiskelijan opiskelutoverille³⁶.

Aloittaessani uutta musiikkiterapian perusteitten opintojaksoa haluan yleensä ensin haastaa opiskelijoita pohtimaan omia musiikkikäsitteisiään. Muutamien orientoivien erityyppisten musiikillisten harjoitusten jälkeen, joissa on sekä musiikin tuottamista että musiikin kuuntelua, pyydän heitä mahdollisimman spontaanisti jatkamaan lausetta Musiikki on...

Musiikkipedagogiopiskelijat lausivat kevätlukukaudella 2002 (Lilja 2002):

*”Musiikki on...
...sydämen ääni,
...henkireikäni, jota ilman en osaisi elää,
...soljuvia ääniä,
...sävelten tanssia,
...sävyjä,
...portti todellisuuteen, jonne ei välttämättä ole reaali pääsyä sinä hetkenä,
...tunnelmia ja kuvia,
...ilmassa värähtelevä äänipatsas,
...kauneutta,
...ihanaa äänimaisemaa, hyvää ihmiselle,
...kaunista kerrontaa,
...luonnon läheisyyttä,
...jotain jossain.”*

Kanttoriopiskelijoille taas kevätlukukaudella 2004 (Lilja-Viherlampi 2004) Musiikki on...

*”...elämää; hyvin monenlaiset asiat ovat yhtä aikaa totta,
...äänikasa, jossa äänien välillä on tietty yhteys ja äänillä on tarkoitus,
...vapautta,
...tunteita herättävää,
...erilaisten tai samanlaisten äänien muodostama kokonaisuus,
...ääntä, mitä kuulen, ajattelen, mitä näen sieluni silmin,
...rauhottavaa, vapauttavaa, inspiroivaa,
...luovaa mielenvirkeystystä,
...elämän voimavara.”*

³⁶ Klassisen musiikin ammattiopiskelijoilla on kokemukseni mukaan usein hyvin kapea käsitys siitä, mikä on ns. ”oikeaa” musiikkia. (Ks myös: Säyrylä 2004.)

Tämän tutkimuksen informantteina olevat musiikkiterapian erikoistumisopintojen opiskelijat kuvailivat opintojensa ensimmäisillä luennoilla musiikkia näin (Lilja 2003):

*”Musiikki on...
...rönsyilevää elämää,
...elämysten virta, ei aina niin selkeä eikä rajattavissa oleva,
...minun ääneni,
...roppakaupalla hyvää oloa, ripaus ylellisyyttä,
...sisäistä tunnetta,
...löytöretki sisäiseen avaruuteen,
...sointuja, ääniä, rytmejä, harmoniaa,
...värähtelyä,
...ääniä, säveliä laitettuna peräkkäin,
...kaunis melodia, yksinkertainenkin, tai rytmi, pieninkin,
...vaihtoehtoinen tapa ilmaista asioita,
...ihmisen tuottama tai kuulema ääni,
...keholla koettava, korviin kuultava ääni, mieluusti kaunis,
...peili.”*

Opiskelijoiden lauseissa näkyy musiikki-ilmion hahmottuminen eri näkökulmista: akustis-fysikaalisena ilmiönä, esteettisenä ilmiönä, musiikkikokemuksen kautta, musiikillisen teon tai musiikin käyttöfunktion näkökulmasta sekä metafyyiseltä tai filosofiselta kannalta. Vähemmistönä ovat lausumat, joissa musiikki määritellään objektiivisten ominaisuuksiensa (esim. *sointuja, ääniä jne.*) kautta; enimmäkseen opiskelijat luonnehtivat musiikkia erilaisin metaforin (esim. *sydämen ääni*). Lauseissa on viittauksia kysymykseen ”Miksi musiikki on ihmiselle tärkeää?” sekä ”Miten musiikki vaikuttaa ihmiseen?” Pyrinkin tässä työssäni avaamaan musiikintuntemusta, ei perinteisen musiikinopiskelun tarkoittamassa mielessä musiikkityylien ja musiikin muotojen, vaan musiikillisen merkityksenannon suuntaan. Ajatukseni on, että se, mitä musiikki viime kädessä yksilölle on, avautuu sen vuorovaikutussuhteen kautta, joka yksilön ja musiikin välille musiikissa ja musisoidessa muodostuu.

Timo Korhonen:

” - - Vaan se tarvitsee sen ihmisen sähän väliin.”

4 MUSIIKIN KOKEMISESTA JA IHMISEN MUSIIKKISUHTEESTA

Tässä luvussa pyrin avaamaan a. musiikin inhimillisen merkityksellisyyden ja b. musiikkiin ja musiikista syntyvien merkitysten perusteita. Minkälaisia aspekteja voidaan löytää ihmisen ja musiikin suhteesta ja mihin nämä aspektit viittavat? Edellisen luvun kysymys ”Mistä puhumme, kun puhumme musiikista?” kietoutuu tässä kysymykseen ”Miksi puhumme musiikista?” Yhtäältä on kysymys niistä vaikutuksista, joita musiikilla ja musiikillisella vuorovaikutuksella ihmiseen on, ja toisaalta näitten vaikutusten syistä, musiikillisen merkityksenmuodostumisen (ja -muodostamisen) lähtökohdista.

4.1 HAASTATELTUIJEN KESKUSTELU MUSIIKIN INHIMILLISEN MERKITYKSEN PERUSTEISTA

Keskustelijat ovat Liisa Tenkku (LT), Jaakko Erkkilä (JE), Varpu Ruohonen (VR), Timo Korhonen (TK), Jari Sinkkonen (JS), Einojuhani Rautavaara (EJR), Kari Kurkela (KK) sekä haastattelija (M).

Keskustelijat tuovat esiin ajatuksia ihmisen perusvirittyneisyydestä musiikille ja toisaalta musiikin kokemisen oppimisesta. Musiikin ihmisen itseyden ilmentäjänä ja henkilökohtaisena maailmana nähdään olevan tunteenomaisesti totta tavalla, johon sanat eivät yllä. Toisaalta musiikin kokeminen on yhteisen maailman ja maailman yhteisen historian osallisuutta ja jakamista. Keskustelijat tuovat esiin näkökulmiaan siihen, mihin se perustuu, että jokin (ääni)ilmiö merkityksellistyy ihmisen kokemusmaailmassa musiikkina, ja koettu musiikki luo merkityksiä. Mikä meissä ja miten on altis musiikille ja kykenee havainnoimaan ja ottamaan sitä vastaan, luomaan musiikillisia merkityksiä?

M: Mistä se musiikin merkitys ihmiselle oikein johtuu – miksi musiikki on ihmiselle tärkeää ja merkittävää?

LT: Kuule nämä on niitä maailmanlaajuisia kysymyksiä – eihän se ole kaikille...

JE: Niin, mutta äänellä kommunikointi ja äänen emotionaaliset merkitykset, mitkä yhdistyvät sitten myös musiikkiin, niin ne on meille kaikille yhteistä, ja meillä on perusmahdollisuudet ja edellytykset meillä kaikilla ymmärtää sitä, millä musiikissa sitä kommunikaatiota tai tunnetta välitetään, tai mitä vaan merkityksiä. Että se on, se on kaikille yhteinen.

M: Onko jotkut ihmiset sitten vastaanottavaisempia musiikille kuin toiset, ja mistä se sitten johtuisi? Vai onko se vastaanottaminen jotain sellaista, mikä opitaan?

LT: Gardnerhan puhuu yhtenä intelligenssin lajina tämmöisestä musiikillisesta intelligenssistä.

KK: Niin, ja kyllä minä sanoisin, että kuuntelukokemukset edellyttää periaatteita, niitä periaatteita, jotka tuottaa sen kokemuksen. Eli ne on kuuntelemisen välineitä. Ja ihmisillä on erilaisia välineistöjä. Toisilla on enemmän välineitä kuin toisilla. Jos lapsuuden ympäristö on musiikillisesti suhteellisen rikas, niin lapsi sitten, millä tahansa muullakin elämänalueella yleistää sitten niitä periaatteita. Mutta siinä on henkilökohtaista vaihtelua. Samassa ympäristössä tulee kaksi

erilaista viritystä. Ja on varmaan myös niin, että ihmisillä on erilainen erotuskynnyks. Jotkut kuulee eroja helpommin kuin toiset, sekä tasojen että ajallisen jäsentämisen suhteen, pystyy muodostamaan helpommin kokonaisuuksia tai ymmärtämään peräkkäisiä tapahtumia. Mutta varmasti kaikilla on RIITTÄVÄT lähtökohdat jotenkin kokea musiikkia.

TK: Minun mielestäni lapsi oppii musiikkia matkimalla – *mimesiksen* kautta. Jos lapsi saa kuulla musiikkia ja musiikilla annetaan olla lapsen haluama fantastinen sisältö, musiikista tulee osa tätä nuorta ihmistä. Luulen, että jokaisella ihmisellä on kyky vastaanottaa musiikillista informaatiota, mutta koska musiikin sisältämä tieto, ”muisto” ihmisyydestä ja musiikin syntyhetkellä vaikuttaneista olosuhteista sekä tyylistä ovat tietoa edellyttävää asiaa, tulee koulutuksen merkitys tässä. Tieto tarkentaa näkemystä ja syventää mahdollisuutta ymmärtää ihmisen ajattelutavan muutoksia eri aikakausina.

JE: Niin, totta. Kyllä niitten perusmahdollisuuksien lisäksi tällaiset ympäristö- ja kontekstitekijät tietysti vaikuttaa hirveän paljon, mutta kyllä minä väittäisin, että kyllähän meillä kaikilla on taipumus etsiä jonkun tietyn musiikin äärelle tai haluta ymmärtää jotain tiettyä musiikkia. Tai sitten kun ruvetaan tekemään musiikkia, niin kyllä meillä kaikilla on yleensä halu tehdä jotain uniikkia, halutaan jollain tavalla tuoda persoonallisuutemme ja minuutemme musiikin tekemisen kautta esiin. Jotenkin ihminen on aina käsittänyt sen, että musiikissa on jotain ainulaatuista ja yksilöllistä. Jokaisella on oma musiikillinen elämäkertä, oma musiikillinen psykohistoria, siinä ei ole niin kauhean olennaista, mikä muokkaa musiikkimakua ja muokkaako musiikkimaku sitten taas tätä elämää, mutta kuitenkin: kerro minulle, minkälaista musiikkia sinä kuuntelet, niin minä kerron sinulle, minkälainen henkilö tai ihminen sinä olet.

Meillä on tavallaan kaikilla semmoinen joku varhainen minuus ja siihen liittyvät puolet, jota emme koskaan pääse pakoon, vaikka kuinka kehitymme ja kasvamme ja aikuistumme, ja tavallaan sitten se niinkuin näyttäytyy meidän tavassamme tehdä musiikkia ja mieltä johonkin musiikkiin. Se on se semmoinen musiikillinen lapsi siis. Soittaminen, play, spela, siinä on tämä leikkimisen ajatus, kaiketi siinä on joku semmoinen, että kun tehdään musiikkia, tai soitetaan, tai mitä tahansa musiikin äärellä tehdään, niin ehkä se on jonkinlainen heittäytyminen semmoseen maailmaan, joka ei olekaan ihan samanlainen maailma, kuin mikä meitä ympäröi ihan tällaisessa arkitodellisuudessa normaalisti.

M: Millaista se musiikin maailman voima oikein on?

VR: Minä ajattelin, että jos miettii ihan itseään, että jos minä menen johonkin lauluharjoitukseen, niin sitten jos vaikka on sitä ennen ollut semmoinen huono fiilis, tai jos vaikka joku asia painaa, tai huono fiilis siis – niin sitten jos on laulanut vaikka tunnin, niin melkein sataprosenttisesti se olo ei ole enää. Eikä sitten oikein enää muistakaan, että mikä se nyt oli. Että sillä on semmoinen vaikutus. Koulussa tietysti, siellä on sitten kolmekymmentäkolme oppilasta, ja sitten jos yrittäisi jokaiselle, eikä muista edes kenenkään nimeä sieltä – niin sitten se on vaikeaa saada niitä kaikkia siihen mukaan. Mutta jos saa – kyllä sillä on, kyllä sillä on joku semmoinen puhdistava vaikutus. Ja minusta tuntuu, että nimenomaan sillä, että itse laulaisi ja soittaisi.

TK: Se on sitä, että musiikki ei ole sidottu sanaan. Se antaa mahdollisuuden sille vastaanottajalle kuulla sitä mikä hänelle on tärkeää. Ja musiikissahan on koko sivilisaation historia takana. Se on niinkuin tosi terveellistä kuulla aina sitä – niinkuin miksi me olemme tässä – ja tällaisia. Ja on jo aikaisemmin ajateltu näin ja näin. Ja tunnettu. Samoja tunteita.

M: Joo! Että niinkun sivilisaation historia läsnä. Läsnaoleminen! Niinkuin, vaikkei sitä aina tiedäkään, niin sellaisen kollektiivisen tajunnan tasolla. Niin siitä se merkitys syntyy, että jakaa jotain semmoista sitten,

TK: Joo. Kyllä Kyllä. Se on ihan uskomatonta, miten musiikkiin voi liittyä siis symboleja. Viittauksia siis vaikka minne. Sehän on juuri se myös se loistavan salakavala vaikutus ihmisiin. Sitä ei voi tietenkään tunnistaa kaikkea, sehän on mahdotonta, mutta kun ne asiat on siellä, niin se juuri jää sinne, vaikuttamaan sinne alitajuntaan. Piilevästi. Ja se muuttaa ihmistä. Se on totta, se on elämää.

JS: Kyllä se voima tulee myös siitä, kun Crittenden totesi, että musiikilla on se ominaisuus, että se ei valehtelee, ei voi valehdella enempää kognitiivisella kuin emotionaalisellakaan tasolla. Että musiikki on aina totta.

Ja luova voima: musiikki on semmoinen transitionaalimaailma, niinkuin Eero Rechartt on sanonut; mikään ei säry eikä mene rikki. Ja sitten tämä toinen puoli, musiikki on tämmöinen niinkuin mahdollisuuksien maailma, että säveltäjä antaa jonkun teeman tai jonkun aiheen, jota hän muokkaa, sitä materiaalia ja ikäänkuin avaa siitä pienestä temaattisesta solusta lähtien semmoisia erilaisia mahdollisuuksia, avaa semmoisen oven, että ”Kato, tämmöstä siitä voi saada”, ja panee sen oven kiinni ja avaa toisen oven ja ”tämmöstäkin siitä voi tehdä”, ja vielä kolmannenkinlaista. Esimerkiksi muunnelmat on tämmöinen. Ja sonaattimuodon esittely, kehittäminen, kertausjakso; kehittäminen nimenomaan, jossa säveltäjä muuntaa duurin molliin, lisää siihen jonkun rytmisen elementin ja niin edelleen. Sitten palataan niinkuin turvallisesti siihen lähtökohtaan.

Jos ajatellaan Mahlerin separaatio-individuaatioteoriaa, se on semmoinen eksploraatio, tutkimusmatka. Esimerkiksi Bolwby puhuu siitä, miten hän katsoo äitiä, joka istuu puistonpenkillä ja pieni lapsi mukana, niin se lapsi tekee retken, ja vähän laajentaa, taas vähän kauemmaksi äidistä, sitä mukaa kun se turvallisuudentunne lisääntyy. Rondossahan tullaan aina takaisin siihen lähtöpisteeseen...että, niin...ne ovat tällaisia turvallisia tutkimusmatkoja ja leikkimistä...

Joo, siinä on tällaisen luovan leikin elementit! Vähän jotain ahdistavaa siinä voi tulla. Jotakin odottamatonta, jotakin pelottavaa, mutta sitten palataan turvallisesti siihen lähtökohtaan. Ja sehän on se leikin syvin olemus. Että musiikista voitaisiin sanoa, että se on aikuistenkin leikkiä. Mutta se että kun – kun sitten ajatellaan pedagogiselta kannalta, opettamisen kannalta, niin sitten jotenkin hurjan helposti tämä leikkivä mieli jotenkin siitä häviää.

EJR: Kyllä minä muistan omasta kokemuksesta, olin hyvin vähän musiikin kanssa tekemisissä silloin nuorempana, varhaisnuorena. Tottakai sitä sentään kuuli, ja täysin valikoimattomasti kuunteli, kunnes kerran, ehkä parikymmenvuotiaana, kuultuani kaikenlaista klassista musiikkia ja ajateltuani ”tää on tylsää”, ”ikävä”, Mozart, Beethoven, Brahms – eivät ne kolahtaneet. Mutta sitten minä kerran kuulin radiosta musiikkia, aivan upeaa..., minä valpastuin aivan kuin lintukoira, että mitä tämä on...kuuntelin sen loppuun...se oli Prokofjev...joo että TÄLLAISTA minä haluaisin tehdä, tämä oli siis sellanen maailma, johon...Siis ilman mitään sellaista johdattelevaa musiikkikasvatusta...siis se...

M: Se vaan jotenkin OSUI!

EJR: Niin! Jokaisella on varmasti hyvin erilaiset kohdat, johon ”osuu”. Ja mikä osuu.

JE: Minulla on hyvin vahva käsitys siitä, että musiikki on lähtenyt nimenomaan kehittymään jostakin muusta kuin musiikista, itsenäisenä niinkuin. Voi olla, että ihmisen kommunikointi ylipäänsä on muistuttanut ehkä enemmän sellaista signaalijärjestelmää...että tavallaan on laulettu viestit toisille, emotionaalissävyysesti...ja siitä on jotain jäänyt sitten elämään musiikissa. Että se on ollut ainut tapa kommunikoida! Ja että se perustuu näihin antropologisiin perusominaisuuksiin, mikä ääniala on käytössä, millaisia ääniä me kuullaan ja pystytään tuottamaan, eli eipä kai se sattumanvaraista ole, sieltä kai ne ehdot on tulleet, miten ääniä ja äänimaailmoja on pystytty ihmisen näkökulmasta käyttämään. Esimerkiksi, sydämen toiminta-alue, pulssi ja musiikin tempomerkinnöissä semmoinen kuusikymmentä, seitsemänkymmentä lyöntiä minuutissa on aika lähellä lepopulssia – musiikin levollista tempoa.

M: Niin, ihan sitä olemisen perustaa siis! Joo. Jos ajatellaan vähän toista kautta, niin mitä ihmiset sitten musiikista saavat?

EJR: Minulla ei ollut lapsena siis juuri kontaktia musiikkiin, vaikka isä oli muusikko. Muutimme paikasta toiseen, ja esimerkiksi piano-opetus jäi aina kesken. Minä olin seitsemäntoistavuotias enkä osannut soittaa pianoa, en osannut mitään, en tuntenut edes nuotteja. Musiikilla ei ollut minulle mitään sellaista kummempaa merkitystä. Minä luin silloin juuri ilmestyneitä säveltäjäelämäkertoja, esimerkiksi se Sulho Rannan ”Suomen säveltäjät” – kiehtova juttu. Kun koin elämän vaikeaksi, ei ollut mitään, missä olisin erityisesti pärjännyt, ja kun nuorena täytyy jotenkin korostaa itseään, ajattelin: ”Täähän on jotain valtavaa!” – siellä voisi tehdä todella oman maailmansa!”

Minä teen nimenomaan sitä omaa, aivan egosentrisesti sitä omaa maailmaa. Minä ajattelin näin, näin niinkuin rationaalisesti, että on todennäköistä, että sillä ei leipäänsä tienaa, ja silloin täytyy olla joku leipävirka. Minä yksinkertaisesti menin yliopistoon ja luin kandidaatiksi, musiikin maisteriksi ja hain sillä kaikenlaisia virkatehtäviä, olin kaupunginorkesterin apulaisintendentti ja kirjastonhoitaja...

Mutta että jos ihminen jää vaille musiikkikokemuksia koko elämänsä, niin kyllä varmasti silloin huomattava osa elämän mahdollisuuksista ja maailman tarjouksista jää pois. Ja juuri tuon takia hyvin oleellinen osa. Että se musiikki saattaa huomattavalla tavalla auttaa maailmankuvan muodostamisessa sekä itsen ymmärtämisessä suhteessa maailmaan.

Ja kyllähän, jos Gadamerin arvio pitää paikkansa, niin he saavat tietynlaisen totuuskäsitteen siitä, mitä maailma on. Gadamer käyttää sanaa *being*, siis olemassaolo – että se eksistenssiongelma, jonka jokainen ihminen kohtaa, niin siihen musiikilla saattaa olla jotain arvokasta annettavaa, sanottavaa. Juuri sen takia, että se on epäkäsitteellinen. Sanojen maailmassahan sitä vain tahtoo hukkaa käsitteiden ja sanojen paljouteen ja usein semmoiseen vaikeuteen, kun taas musiikki saattaa olla tietyllä tavalla suurempi tie, juuri siksi, että se ei ole käsitteellinen. Eikä siinä ole kysymys ”tunnelmasta” - se on jotakin aivan muuta, eikä edes siitä esteettisestä nautinnosta, se on osa, tottakai. Mutta sen suurin arvo on juuri tässä, se kertoo jotain maailmasta, hyvin hyvin todellista ja tärkeää, ja joka vahvistaa minun suhdettani maailmaan. Tältä kannalta sen pedagoginen arvo on tavattoman suuri.

TK: Musiikkihan voi heijastaa sitten juuri ihan tarpeen mukaan, niinkuin mitä hyvänsä. Mutta se on siis kollektiivinen arkisto. Että siellä on ihmiskunnan historia olemassa siinä musiikissa.

KK: Kun ihminen tuottaa musiikkia, niin se antaa hänelle mahdollisuuden ilmentää itseään. Tiettyssä mielessähän elämä on itsensä ilmentämistä. Se antaa niinkuin yhden mahdollisuuden itsensä ilmentämiseen, mikä muilla sektoreilla ei onnistu ehkä niin hyvin. Se on toisaalta myös itsensä ilmaisemista, mitenkä maailman hahmottaa, koska siinä soveltaa omia periaatteitaan, joista itseys muodostuu. Niin silloin jokainen musiikillinen todellisuuskokemus on itsen manifestoitumista tälle ihmiselle itselleen. Se kuulee musiikissa semmoista, mikä on hänelle ominaista. Että siinä mielessä siinä on tämä omaksi itseksi tulemisen mahdollisuus musiikin kautta, joka on ilmeisesti perusluonteeltaan hirveän terapeutinen.

LT: Että jos soitat jotakin – sinä tiedät muusikkona – sinä elät siinä, etkä voi koskaan toiselle ihan tarkkaan kertoa, mitä siinä tapahtuu, mitä siinä koet ja tunnet. Sinä vaan elät siinä.

EJR: Kyllä minä olen itse asiassa ollut hämmästyneenä, että se musiikki, jota minä teen, että sitä on niinkin hyvin ymmärretty ja siitä on pidetty. Se on suurenmoista. Se on niinkuin ylimääräinen lahja.

TK: Kyllä. Lisäksi minä haluaisin sitä, että se mitä minä soitan, se on TOTTA!

M: No jos sitten ajatellaan erilaisia musiikkikokemuksia ja sitä, miten musiikki ihmiseen vaikuttaa... Miten ne musiikin elämykset syntyvät?

EJR: Kyllä minä uskoisin, että kuulija sen niinsanotun juuri atmosfäärin vastaanottaa, kun on sillä tavalla virittynyt ja musikaalisesti vastaanottava tyyppi. Sitten on eri asia, minkälaisia mielikuvia musiikista tottakai tulee. Mielikuvia kyllä tulee, varsinkin, jos on tällainen johdattelava nimikin, niinkuin *Angels and Visitations*, niin se johdattaa ajatukset tiettyyn suuntaan. Minä olen aina vähän ujostellut näiden nimien antamista. Olisi siistimpää, niinkuin moraalisesti kauniimpaa sanoa vain ”sinfonia” tai ”musiikkia jousille” tai ”konsertto”. Mutta minä katson olevani velkaa näille sanoille sen, että kun niistä on lähtöisin se musiikki, niin täytyy ne ottaa siihen titteliin ihan sen takia.

Käsittääkseni jokaisella ihmisellä on tietyn viritteinen vastaanotin musiikille, se siis koko siitä värähtelyskaalasta ottaa tietyn osan. Niinkuin Jung sanoo, että filosofiassa on kysymys siitä, millainen temperamentti filosofilla on, sellaisen käsiterakennelman hän maailmasta tekee, ei mitään yleispätevää definitiota ole. Siinä on jotain samaa...esimerkiksi Schopenhauer ja Hegel – ei ole kysymys siitä, onko jommankumman filosofia oikea tai väärä...

JS: Sitä elämysten syntymistä voidaan ajatella aivopuoliskojen toiminnan kannalta myös, että jos vasen aivopuolisko on tällainen rakenteita hahmottava, looginen, niinkuin psykoanalyttikot puhuu sekundaariprosessista, luokitteleva, looginen, matemaattinen, ja esimerkiksi kielellisten rakenteitten hahmottaminen vaatii vasemman aivopuoliskon intaktia toimintaa. Kun taas oikea aivopuolisko on tämän tunnevaltaisen kokemisen puolisko. Ja se on ikäänkuin musiikin aivopuolisko. Tai se on niin, että semmoinen kuulija, joka ei tiedä musiikin struktuureista eikä lainalaisuuksista, niin se kuuntelee musiikkia tavallaan oikealla aivopuoliskolla. Jos sitten kouluttaudut musiikkiin, opit ymmärtämään, että ”aijaa, katos, mitä se nyt teki tolle teemalle, ja tää taitaa olla sarabande ja...” Niin silloin tulee tämä vasemman aivopuoliskon ele-

menti. Ja kun ne ovat harmoniassa, että pystyt eläytymään tunnevoimaisesti ja toisaalta niinkuin valottamaan sitä tunne-elämystä siitä rakenteellisesta näkökulmasta, niin silloin se elämys on kaikkein voimakkaimmillaan. Että kun minä itse sitten osasin esimerkiksi Wagnerin *Ringia* kuunnella tämän *leidmotivin* valossa, niin se oli valtavan voimakas kokemus.

TK: Kyllä musiikki vaikuttaa! (naurua) Musiikki nostaa ja laskee pulssia, hikoiluttaa! Rauhoittaa välillä...tekee ihan mitä vaan. Voi myöskin sitten avata niinkun aivan uusia puolia persoonassa. Että se on juuri se salakavaluus siinä. Tulee mieleen jostakin syystä Bartokin tää Sini-parta. Joskus kuulin sen Helsingin kaupunginorkesterin konsertissa. SE aivan, aivan...tärähti kyllä meikäläiseen...aivan, aivan...tekisi mieli sanoa että hajalle. Siis se, siinä se osui johonkin siis omassa psyyksessä, niin ikäänkuin tylysti, että se...

M: ..tuo osuminen on taas kyllä hyvä sana!

TK: joo, joo, joo. Se oli ihan hirveän vahva kokemus. Se oli hyvä, kun siellä oli vähän ihmisiä Finlandiatalolla, sain itkeä rauhassa, ei ollut ympärillä ketään. Tärisingin siellä konsertissa. Joo, onhan se...aikamoista.

KK: Self-objektin näkökulmasta musiikin merkityksessä kyse on itseyden ilmenemisestä; jos ihminen tuottaa musiikkia, niin hän ilmentää itseään siinä, tai jotain itseytensä sektoria. Kun ihminen tuottaa kuuntelukokemuksen, niin se kuuntelukokemus ilmentää hänen itseyttään. Ja silloin sen ihmisen kuuntelukokemus on hänen self-objektinsa. Pakostakin. Ja jos ihminen yrittää oikein ”hienosti” kuunnella, niin hän kanavoi siihen self-objektiin joitain itseytensä idealisoituja puolia, korkealle arvostamiaan aspekteja, ja silloin se on ikäänkuin herkempi ja arvokkaampi self-objektina kuin jos se on vaan joku maitokaupassa kuultu laulu, jonka on rekisteröinyt. Sen tähden, koska kuuntelukokemus on self-objekti, ihmisten voi olla vaikea joskus kertoa kokemuksiaan, sanoa, oliko se heidän mielestään vaikka hyvä tai huono, koska jos he sanovat, että se oli hyvä, ja joku ”asiantuntija” sanoo, että se oli huono, se on heille narsistinen tappio. Eli itseyteen kohdistuva uhka.

LT: Minä muistan, kun minä lukiossa en ollut niin valtavan kiinnostunut niistä aineista, mutta minulla oli niin valtava tarve, että en edes ottanut takkia päältä, kun menin pianon luo soittamaan, kun täytyi niinkuin itseään muokata. Se oli niinkuin se tapa, millä minä pääsen käsiksi näihin asioihin, tai vaan puran. Että ei se ole mitään aivotyötä, intellektuaalista, vaan tunteiden purkamista. Mutta siinä jotenkin asiat sitten loksahdaa kohdalleen

KK: Että sitä kai se juuri on. Koska sitä kautta se oma itseys löytyy ja manifestoituu. Tai jostain siitä itseydestä, tärkeiltä osiltaan. Juuri ehkä semmoisilta osilta, joita se ei millään muulla elämänalueella pääse manifestoimaan.

TK: Taiteilijan näkökulmasta sehän on juuri taiteilijan vastuu sitten niin kuin pystyä ymmärtämään, todella ymmärtämään musiikin voimaa – silloin vasta voi välittää sen...mitä siellä on. Tietysti se on niinkuin henkilökohtainen tilanne, että miten sujut olet siis itsesi kanssa, ja soittamistahan voi käyttää sitten kyllä eri tavoilla; sehän voi olla myös semmoinen niinkuin pako paikka. Musiikissahan on niin vahvoja mielikuvia. Sehän voi ihan olla sitten toisessa maailmassa. Niinkuin ei tarvitse välittää mistään mitään...Hyvin menee!

Mutta sitten tällaisen esiintyjän roolihan on olla yleisön palvelija. Sitä ei pysty tekemään kovin kauan, että siinä niinkuin pakenisi sitten jotain, jotakin itsessään. Siinä on ihmeellinen voima kyllä sitten kun ja jos voi olla – itse – läsnä. Sehän on uskomatonta.

Ja kyllä se vaatii rohkeutta. Sehän on juuri sitten kaikkein parhaimpia asioita sitten tässä. Se oma narsismikin siinä tyydyttyy siitä, kun pystyy olemaan läsnä ja kohtaamaan muita ihmisiä. Ja sitten muut ihmiset kohtaa takaisin. Että sitten kun se toimii, siinä ei tosiaan ole mitään valettamista!

M: Niinpä, niinpä. Kaikki ovat onnellisia.

TK: KYLLÄ.

M: Ja on tapahtunut jotain...

TK: Jotakin on tapahtunut.

M: Mistä ei tiedä mitä.

TK: Ja mikä kuitenkin aiheuttaa ihmisessä pysyviä muutoksia!

4.2 KESKUSTELUN PERUSTEELLA TARKASTELTAVIA NÄKÖKULMIA

Haastateltujen lausumista nousee esiin näkökulmia siihen, miksi musiikki on niin merkittävä ilmiö ihmisen kokemustodellisuudessa³⁷. Musiikilla, musiikin kokemisella ja musiikillisella kokemisella (ilmiö koetaan musiikiksi tai kuin musiikkina) on juurensa syvällä ihmisyydessä sekä yksilön että yhteisön näkökulmasta, mitä kaikki haastateltavat omalta kannaltaan tuovat esiin. Jos musiikkia pidetään enemmänkin laadullisena kuin määrällisenä ilmiönä, pääsemme musiikin laadullisuuksien äärelle inhimillisen kokemusmaailman laatu-aspekteja tarkastelemalla.

Jaakko Erkkilä tuo esiin yksilön näkökulmasta ns. ”musiikillisen lapsen”, musiikillisen ytimen ihmisen kokemusmaailmassa. Yhteisön kannalta taas musiikki kantaa historiaa kuin kollektiivisena arkistona (Timo Korhonen).

Musiikillinen älykkyys, jonka Liisa Tenkku mainitsee, ja jota Kari Kurkela myös koskettelee, on näkökulma siihen, miten ihminen ”tarttuu” musiikkiin. Luovuuden näkökulmasta musiikki näyttäytyy ”mahdollisuuksien maailmana” (Timo Korhonen, Jari Sinkkonen, Einojuhani Rautavaara). Musiikin merkityksiä emotionaalisen kommunikoinnin kannalta, toisaalta yksilön sisäisessä maailmassa, toisaalta suhteessa toisiin, koskettelevat Jaakko Erkkilä, Varpu Ruohonen ja Liisa Tenkku. Emotionaaliset kokemukset ja mielikuvat ovat vuorovaikutuksessa keskenään musiikin kokemisessa (Timo Korhonen, Jari Sinkkonen).

³⁷ Sillä varauksella, että ”eihän se ole kaikille” niin kuin Liisa Tenkku huomauttaa (s. 59). Varsinainen amusia (ks. esim. Hyde ja Peretz 2004; Wigram ym. 2002, 52) jätetään kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska tässä keskitytään siihen musiikillisuuteen ja musiikin ja ihmisen kosketuspintaan, joka on tavoitettavissa ja hyödynnettävissä. Toisaalta kuitenkin eräs merkitysnäkökulma aiheeseen on juuri yksilön oman musiikillisen kokemismahdollisuuden avaaminen, musiikin kokemiseen ”itselleen mahdollisena” (ks. luku 11.1.2).

Tunteet ovat osa kokonaisvaltaista inhimillistä kokemusmaailmaa, jonka ilmentämisestä, itsen ilmentämisestä Kari Kurkela avaa näkökulman, johon liittyy myös Liisa Tenkku. Itsen ilmentäminen, ”itsen muokkaaminen” on hyvin kokonaisvaltaista myös kehollisessa mielessä, mihin Varpu Ruohonen, Timo Korhonen ja Liisa Tenkku viittaavat.

Einojuhani Rautavaara huomauttaa musiikin merkityksestä maailmakäsityksen muokkaajana, olemassaolon muotona tai eräänlaisena ”ratkaisuna”. Musiikin voima ilmenee yhteisössä sen henkilökohtaisen suhteen kautta, joka yksilöllä musiikkiin on (Timo Korhonen).

Jäsenen edellä olevan teemoiksi:

- Yhteinen musiikillinen ihmisyyden
- ”Musiikillinen lapsi”
- Musiikillinen älykkyys, musiikillinen ajattelu ja musiikkikyvyt
- Mahdollisuuksien maailma ja mahdollinen maailma
- Emotionaalinen kommunikointi
- Itseyden (itsen) ilmentäminen
- Kehollisuus ja kokonaisvaltaisuus
- Musiikki ja mielikuvat sekä
- Musiikin voima.

Nämä teemat ”vastaavat” omalta osaltaan siihen, miksi musiikki on ihmiselle olemassa ja miksi se (musiikki) merkitsee ihmiselle jotain. Teemat kietoutuvat toisiinsa, mutta jäsentely toimii työvälineenä.

Tarkastelen seuraavassa näitä näkökulmia lisää kirjallisuuden ja tutkimusten valossa. Tuon esiin joitakin ydinkohtia teorioista ja tutkimuksista, joihin haastateltavien käsitysten ja oman aiheen esiyttämykseni vuoropuhelu on huomioni suunnannut. Pysin näillä valottamaan musiikkikokemusten ja musiikin parissa syntyvien elämysten³⁸ perustaa.

4.2.1 Yhteisestä musiikillisesta ihmisyydestä

Kari Kurkela:

” - - varmasti kaikilla on RIITTÄVÄT lähtökohdat jotenkin kokea musiikkia.”

Mitä nämä lähtökohdat ovat? Kulttuurisesta näkökulmasta voidaan todeta, että musiikki elää omine muotoineen sitkeästi kansojen muuttoliikkeistä ja yhteensulautumisista huolimatta: kulttuuriset kontaktit sulauttavat musiikkiin uusia vaikutteita, mutta harvoin ne korvaavat musiikkia kokonaan toisella, niinkuin puhutun kielen kohdalla usein tapahtuu. Musiikilla on sellaista inhimillistä ja kulttuurista merkittävyyttä, joka on ikäänkuin laajempaa tai syvempää kuin musiikki sinänsä. Biomusikologisessa tutkimuksessa on havaittu, että tanssi ja musiikki ovat olennaisia komponentteja monissa sosiaalisissa käyttäytymismuodoissa – metsästyksestä ja paimentamisesta tarinoiden kertomiseen ja leikkimiseen; pesemisestä ja syömisestä rukoilemiseen ja mietiskelyyn; seurustelusta ja avioitumisesta hoitamiseen ja hautaamiseen. (Wallin ym. 2000, 14.)

³⁸ Dilthey (1833–1911) filosofiassa *elämys* viittaa ihmisen tapaan kokea ja mieltää maailma jotenkin merkitsevänä. Tämä merkitsevyyden kokemus voi peilautua esimerkiksi musiikissa. (Anttila 2005, 551.)

Wallin kollegoineen (2000, 14) kirjoittaa myös musiikin ns. universaalien luonteen tutkimuksista. Niissä on havaittu musiikilla olevan mm. seuraavia universaaleja, eri kulttuureissa samanlaisina esiintyviä piirteitä: oktaavit havaitaan samansuuruisina, asteikot koostuvat seitsemästä tai vähemmästä sävelkorkeudesta, rytmit muodostuvat tasajakaisuudesta tai kolmijakaisuudesta, emotionaalinen voima ilmaistaan voimakkailla, kiihtyvillä, nopeilla, korkean säveltaason ilmaisuilla. Tervaniemi (2004) mainitsee tempon liittyvän kaikissa tunnetuissa kulttuureissa viireystilaan. Kun äidit herättelevät lasta, he kaikkialla maailmassa, hämmästyttävän yhdenmukaisesti, alkavat rupertella nopeasti ja iloiseen sävyyn. Vastaavasti lasta nukutettaessa äitien puhe muuttui rauhallisemmaksi, äänialaltaan suppeammaksi ja hitaammaksi. (Tervaniemi haastattelussa Ollikainen 2004.) (Ks. myös Papoušek, H. 2003; Lång 2004, 11–12.)

Molino puolestaan kirjoittaa (2000, 165) kulttuuristen ilmaisumuotojen, runouden, laulun, tanssin ja näytelmien, perustuvan samoihin moduleihin: melodiaan, rytmiin ja affektien merkitykseen. Kulttuurisesta biomusikologian näkökulmasta tämä viittaa musiikin ja kielen yhteisiin juuriin. Juslin (2001) toteaa, että musiikissa ilmaistaan tunteita erilaisten akustisten koodien ja vihjeitten avulla. Tämän päivän musiikin käyttämät akustiset koodit voidaan liittää niitten funktioitten tasolla varhaisiin kulttuurisiin aktiviteetteihin, esimerkiksi varoittamiseen, uhkaamiseen, sosiaalsiin kontakteihin ja yhteyden ilmauksiin. (Juslin 2001, 322.)

Tällaisiin varhaisiin signaalinomaisiin viesteihin ja primitiiviseen signaalijärjestelmään Jaakko Erkkiläkin keskustelussa viittaa (s. 62). Laulaminen onkin saattanut liittyä alun perin viestien välittämiseen huhuillen kauempana olevalle ihmiselle (Ahonen 2000, 24) ja rytmi ja rummut ovat vieläkin tavallinen kommunikointikeino monissa ns. primitiivisissä kulttuureissa. Yhteyden, kommunikaatiota ja vuorovaikutuksen tarvetta voidaankin pitää eräänä musiikin synnyn ja olemuksen lähtökohtana. Freemanin (2000) mukaan musiikilla ja tanssilla myös ollut tärkeä merkityksensä eräänlaisena ”kollektiivisena aivopesuna”, joka on luonut perustan tarpeellisille yhteisille kokemuksille. Musiikkia kuunneltaessa ja tanssittaessa aivoissa tapahtuu neurokemiallisia reaktioita (muuntuneita tajunnantiloja, transsia), jotka ikään kuin ”puhdistavat aivoja”, ja luovat tilaa yhteyden kokemiselle ja ryhmän muodostumiselle. (Emt., 422.)

Yksilöhistoriallisesti, ihmisen perusvirittyneisyyttä musiikille tarkasteltaessa voidaan todeta, että kaikille yhteistä on olla äänellinen olento. Se, että äänellä kommunikoidaan ja äänellä on emotionaalisia merkityksiä, on kaikille yhteistä (Erkkilä sivulla 59). Oma ääni ja oma äänellinen olemassaolo on ihmiselle olennainen puoli yhteistä mutta yksilöllistä olemassaoloa. Ääni on ihmiselle hyvin keskeinen kanava tehdä itsensä tiettäväksi toisille ja ilmaista itseään. Professori Iegor Reznikoffin mukaan ”sielulla on ääni”. Vuori (1995) kirjoittaa syvän ääniterapiian kehittäjän Reznikoffin opetukseen perustuen, että ääni on ihmisen tietoisuuden tilan ja tunteiden peili.

”Kaikki äänen ominaisuudet ovat suhteessa kehoon ja tietoisuuden eri tasoihin. Fysiologian vaikutus kuuluu äänessä, samoin on koko ajan olemassa äänen ja tietoisuuden välinen suhde. On tietoisuuden, kehon ja fysiologian välinen suhde, joka vaikuttaa ääneen.” (Vuori 1995, 132; myös: Vuori & Laitinen 2005, 11–20.)

Koko keho on herkkä äänelle. Kaikilla kehomme soluilla on värähtelyominaisuuksia, ja näin ollen ne pystyvät vastaanottamaan ääntä. ”Keho on kokonaisuudessaan soitin ja se soi kuin kokonainen instrumentti, mutta myös kehon jokainen osa on itsessään soitin.” Ihminen osallistuu musiikkitalanteeseen siis aina koko psykofysiologiallaan. (Vuori 1995, 135–136; Vuori &

Laitinen 2005, 11–14.); ääniä ei oteta vastaan pelkästään korvilla. Äännet kulkevat ihmiskehossa vaikuttaen kehon nesteisiin, soluihin ja aivoaaltoihin sekä resonoiden luustossa, kudoksissa ja sisäelimissä. ”Voidaan sanoa, että äännet ’soittavat’ ihmistä.” (Lehtiranta 2005, 30.)

Ääni, sekä oma, että ulkoapäin tuleva, aistitaan ja koetaan siis laajemmin kuin pelkästään korvan kautta tulevan kuuloaistimuksen perusteella. Esimerkiksi Yamadan tukimuksessa (1983) matalataajuuksisista äänistä havaittiin, että 8–12 Hz:n värähtelyn vaikuttaa korvan, rinnan ja vatsan alueella, 12–160 Hz rinnan alueella, 200 Hz jalkojen alueella ja yli 250 Hz korvassa. Tutkimus tehtiin terveille ja normaalikuuloisille henkilöille ja siinä päädyttiin toteamaan, että tervekuuloisetkin henkilöt voivat korvilla vastaanotetun akustisen informaation lisäksi tuntea ja ”kuulla” värähtelyjä myös muissa kehonosissa.³⁹ (Saarinen 2002, 67). On myös huomattava, että esimerkiksi ihmisen sisäelimillä ja lihaksistolla on omat resonanssitaajuutensa, ominaisvärähtelynsä, samoin kuin tietysti jokaisen omalla puhe- tai lauluäänellä (Lehikoinen 1997, 28). Erkkilä viittaaakin keskustelussa (s. 62) näihin musiikillisten kokemusten fysiologisiin perusehtoihin, jotka myös määrittävät, millaisia ääniä ja äänimaailmoja ihminen voi käyttää.

Musiikin yhteisinhimillistä kokemusperustaa voidaan myös tarkastella ihmisen todellisuuden havaitsemisen muotojen näkökulmasta. Tällöin tarkastellaan musiikin havaitsemista, ääni-ilmiöiden ilmenemistä musiikkina ja todellisuuden muotojen jäsentymistä musiikiksi yleisten havaintoja koskevien lainalaisuuksien näkökulmasta. Kurkela puhuu keskustelussa periaatteista, jotka määrittävät kokemuksen tuottamista (s. 59). Nämä voivat olla esimerkiksi niitä ”todellisuuden yleiseen muotoon” liittyviä havaitsemisen koodeja, joita Stefani (1985) kutsuu musiikillisen kompetenssin yleisten koodien tasoksi. Aistihavainnoillamme (spatiaalisilla, taktilisilla, luminaarisilla, dynaamisilla, kinesteettisillä, termisillä, synesteettisillä jne.) on skeemoja, joitten perusteella sovellamme kaikkeen todellisuuteen samuuden ja samankaltaisuuden, samanarvoisuuden, vastakohtaisuuden, välityksen, asteittaisuuden, muuntumisen ja muuttumisen jne. kategorioita. (Emt., 12.)

Musiikin havaitseminen perustuu psykologiselta kannalta myös kommunikaation perusmuotoihin. Tämä lapsen ja ympäristön välinen kommunikaatio tavoittaa havainnot toistoina, variaatioina, rytminä sekä leikissä että puheessa ja kognitiivis-affektiivisessä vuorovaikutuksessa muodostaen pohjan temporaalisille kokemuksille: jatkuvuus–ei-jatkuvuus, eheys–pirstaleisuus, liikkuvuus–liikkumattomuus jne. Imberty korostaa, että musiikin koko temporaalinen olemus ankkuroituu omaan yksilölliseen maailmassa olemisen tapaamme: aikaamme, kulttuuriimme, havaintoihimme, kehoomme, tunteisiimme, liikituksen aiheisiimme (*sentiments*). Hänen mukaansa musiikki ei ole kommunikaatiota sinänsä, vaan meidän kommunikaatiokykymme representaatio,

*”it is a stylized game for our opening to the world; it is communication without an object to communicate. In this sense, music is indeed the symbol of our fundamental reaction to time, life, and death.”*⁴⁰ (Imberty 2000, 449, 461.)

³⁹ Kuulovammaisten ihmisten musiikkikokemuksia tutkittaessa on havaittu ääniaistimusten syntyvän erityisen herkästi silmäluomien ja sormenpäiden kautta (Wigram ym. 2002, 49).

⁴⁰ Musiikki on kuin tyylitelty peli meidän avautumisellemme maailmaan; se on kommunikaatiota ilman kommunikaation kohdetta. Tässä mielessä musiikki todella symbolisoi perusreaktiotamme aikaan, elämään ja kuolemaan. (Suomennos Anne Leppämäki ja kirjoittaja)

Havainnoimiseen liittyy olennaisesti siis havaintokokonaisuuksien muodostuminen. Kurkela kirjoittaa (1993, 427–428) meillä olevan vahva taipumus täydentää esimerkiksi kuulonvaraisesti hahmottamaamme todellisuutta mm. näkö- ja tuntokokemuksilla. Ihmisen on esimerkiksi hyvä yleensä tietää, mistä ääni tulee, ja mikä on sen aiheuttaja (onko rasahduksen syy takapäin hiipivä karhu...). Myös silkkä uteliaisuus suuntaa meitä kokonaisvaltaisesti äänten suuntaan. Toisaalta äänet yleensä aina liittyvätkin johonkin muuhun: jos kuulemme pelkkää ääntä, joka kuitenkin tuntuu sisältävän paljon jotain, meille voi tulla tunne, että jotain ikäänkuin puuttuu. Siksi olemme taipuvaisia lisäämään siihen jotain sopivaa: pyrimme omalla mielikuviuksellamme täydentämään kuuntelukokemustamme eri tavoin. (Kurkela 1993, 427–428.)

Tämä täydentyvyys syntyy elämänilmiöiden isomorfiasta. Esimerkiksi musiikin rytmisyyden havaitsemisessa ja kokemisessa rytmin vaihtelu rinnastuu toisaalta ruumiin toimintoihin, mutta myös sellaisiin ympäristöllisiin ilmiöihin, joissa vallitsee samankaltainen lainalaisuus (kiivaat askeleet – rauhalliset askeleet, nopeat liikkeet – hitaat liikkeet, kiihtynyt puhe – rauhallinen jutustelu). (Erkkilä 1997, 32.) Musiikin rytmit ja tempot myös usein jäljittelevät inhimillistä kokemusta (Lehtiranta 2005, 76). Bruscia mukaan (1987) musiikin kullekin rakenteelle löytyy psyyken rakenteista vastaava yhteys. Esimerkiksi musiikin syke on helposti yhdistettävissä sydämen lyönteihin, alkaen jo sikiön kokemusmaailmasta. Musiikkiesityksen sykkeestä kuvastuu esittäjänsä pelokkuus ja levottomuus, kuten myös rauhallisuus ja stabiilius. (Emt., 450–452.)

Rytmisyys onkin eräs keskeinen elementti ihmisen olemuksessa, ihmiselämässä ja elämän puitteissa. Rytmit jäsentävät meissä elämämme ydinilmiöitä aivojen sähkömagneettisista taajuuksista sydämenlyönteihin ja hengitykseen (Rechartd 1988; Lehtiranta 2005, 76; Ahonen 2000, 41–42.) Ihmisen omat rytmit vertautuvat luonnon ja elinympäristön rytmeihin ja toimivat vuorovaikutuksessa. Rythmi ilmenee ihmiselle esimerkiksi

- puheen verbaalisena, ääneen lausuttuna rytminä,
 - akustisena, kuuloaistin välittämänä rytminä,
 - optisena, näköaistin välittämänä rytminä,
 - taktiilisena, kosketusaistin välittämänä rytminä,
 - kineettisenä, liikkeen välittämänä rytminä,
 - emotionaalisenä, tunne-elämässä ilmenevänä rytminä sekä
 - biologisena eli fysiologisena rytminä
- (Simola-Isaksson & Vilppunen 1976, 7).

Musiikki, arkitodellisuus ja arkitodellisuuden musiikillisuus kietoutuvat toisiinsa kaikilla olemisen tasoilla. Kurkela (1993) kirjoittaa siitä, miten musiikkitodellisuus voi kevennettyjen paralleelien muodossa (jokin arkitodellisuuden kohde on ikäänkuin jotakin muuta) sisältää merkittäviä ja abstrakteja, usein suorastaan myyttisiä arkitodellisuuden ilmiöitä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi tuttu ja outo, sama ja eri, turvallinen ja uhkaava, sytyttävä ja tylsä, hyvä ja huono, taistelu ja resignaatio, voitto ja tappio, elämä ja kuolema, alku ja loppu, avaruus ja planeettojen liikkeet, yksilö ja kollektiivi. Samoin voivat tulla koetuksi erilaiset tunteiden väliset suhteet kuten viha ja rakkaus, suru ja ilo, ristiriita ja harmonia, ahdistus ja vapautus, jännite ja laukeyminen jne. (Kurkela 1993, 50.) Bruscia kirjoittaa (1987), että musiikin rytmisten ominaisuuksien lisäksi myös musiikin tonaalisiin elementteihin liittyy merkittävää symboliikkaa ja vastavuutusta ihmisen psyykkisten rakenteiden kanssa: musiikkiesityksen melodia, modaliteetti, harmonia, tonaalisuus sekä fraasit, äänenvoimakkuus, äänenväri, sanoitus ja musiikkiesityksen kokonaisuus ovat yhteydessä ihmisen psyykkisen rakenteen osa-alueisiin. Näin voidaan esi-

merkiksi Bruscian mukaan ajatella aggressiivisen musiikin olevan yhteydessä ihmisen psyykkistä rakennetta horjuttaviin traumaattisiin tekijöihin. (Emt., 454–455.)

Symbolinen prosessi muuntaa jatkuvasti alun perin ruumiillisia merkityskokemuksia mentaalisiksi ja päinvastoin. Juuri symbolisen prosessin edustama, jatkuva psyykkisen ja ruumiillisen olemuksemme välillä vaikuttava transformaatiotoiminta vastaa tietyllä tavalla erilaisten ”merkitsevien korrelaatioiden” muodostamista erilaisten kommunikatiivisten viestien, merkkien, sanojen, käsitteiden jne. muotoilussa ja vastaanottamisessa. Koska symbolisen prosessin tärkein ominaisuus on kyky käsitellä poissaolevaa läsnäolevana, on sen generoima psyyken sisäinen maailma ”poissaolevasta” koostunut, yksilöllinen, jokaisen yksilön oma maailma, jonka muodoissa ja mahdollisuuksissa kiteytyy kunkin yksilön ainutkertainen kokemus olevasta. Tämä yleisinhimillinen kyky kytkeytyy olennaisesti ihmisen muistiin ja sen tehtävä on vastata ihmisen persoonalliseen eksistenssiin elimellisesti liittyvästä pysyvyyden ja jatkuvuuden kokemuksesta. (Lehtonen 1996, 60–61; Lång 2004, 190.)

Järjestyksen ja kokonaiskuvan luomiseen tähtäävät pyrkimyksemme tuottavat myös Sternin mukaan (1992) sen, että ihmismieli tuntuu luonnostaan etsivän selityksiä sille, mitä itselle ja ympäristössä tapahtuu.

”Meidän tavattoman moninaiset elämäkokemuksemme liittyvät vain löyhästi toisiinsa, ja meidän keksimämme yhteydet ovat usein epämääräisiä, jopa sattumanvaraisia. Ihmismielellä on tarve hakea tästä ’sekasotkusta’ merkityksellisiä yksityiskohdita ja yhdistää ne kokonaisuudeksi mahdollisimman johdonmukaisella, kattavalla, järkevällä ja yksinkertaisella tavalla. Kertominen on yksi tapa luoda tuollainen kokonaisuus. Mieli pyrkii hellittämättä saamaan aikaan järjestystä, ’kokonaiskuvan’.” (Emt., 34.)

Kertomusta sepitettäessä luodaan uutta todellisuutta. Näin syntyy kaksi todellisuutta: elettyjen subjektiivisten kokemusten todellisuus ja kertomuksen todellisuus. ”Näissä kahdessa maailmassa on jotain samaa, mutta ne eivät ole samanlaiset, ne ovat rinnakkaisia maailmoja.” (Emt., 34.)

Lehtonen (1996) tuo esiin, miten musiikista puhutaan usein tarinoiden kertomisena (esim. Brouwer 1984). Samoin kuin kirjallisuudessa, myös musiikin tarinoissa on usein: esittely, kehittäminen, huipennus, laukeaminen ja päätäntö. Jännitys usein nostetaan ja huipennus tulee loppujaksossa, ei yleensä itse lopussa, jota tulee sävyttää tietty laukeaminen ja katse menneeseen. ”Myös motiivi, sen kehittyminen ja muuntuminen, sen näennäinen poissaolo ja dramaattinen palaaminen on yhteistä kummallekin taidelajille.” (Emt., 37–38.) Myös Brunerin teoriassa ihmisen ajattelun muodoista (1986) korostetaan, että ihminen kokee ja hahmottaa maailmaa tarinallisesti, pyrkii ymmärtämään inhimillisiä tavoitteita ja toimintaa ja kokemaan jatkuvuutta (Hakkarainen ym. 2004, 33–34).

Kokonaisuuksien hahmottamisen taipumus, ja ”kauniin” järjestyksen luomisen pyrkimys voivat ilmetä myös musiikin ja musiikillisen kauneuden, tasapainon ja harmonian etsimisessä. Musiikki saa aikaan esteettisen mielihyvän ja nautinnon tunteita. Koetut musiikin soivat hahmot, rytminen jatkuvuus, melodian linja, korvaa miellyttävä sointiväri, muodon eheys synnyttävät erilaisia esteettisesti miellyttäviä elämyksiä. Musiikin olemus, musiikin havaitseminen ja kokeminen voi näin olla lähtöisin myös ääniympäristön ja ihmisen tuottamien äänien esteettisestä arvottamisesta ja pyrkimyksestä näiden esteettisten kokemusten toistamiseen. (Ahonen

2000, 24.) Taidenautinnon estetiikka onkin vahvasti yhteydessä havainto- ja etenkin hahmo-psykologiaan (Utiz 1963 Lehtosen 1989, 7 mukaan).

Einojuhani Rautavaara:

”Kyllä minä uskoisin, että kuulija sen niisanotun juuri atmosfäärin vastaanottaa, kun on sillä tavalla virittynyt ja musikaalisesti vastaanottava tyyppi. - -”

4.2.2 ”Musiikillinen lapsi”

Jaakko Erkkilä:

”Meillä on tavallaan kaikilla semmoinen joku varhainen minuus ja siihen liittyvät puolet, jota me ei koskaan päästä pakoon, vaikka kuinka kehitymme ja kasvamme ja aikuistumme.”

Perehdymme vielä tarkemmin yhteisen ihmisyyden musiikillisuuteen nimenomaan lapsen varhaiskehityksen näkökulmasta. Musiikilla, musiikin kokemisella ja musiikillisella kokemisella on syvät juurensa jokaisen ihmisen yksilöllisessä kehitypsykologiassa. Lehtonen kirjoittaa (2004a):

”Musiikkikokemukseen juuret ovat varhaisen lapsuutemme symbolisessa maailmassa. Se on kosketuksen, liikkeen, katsomisen, hajun, tilan, rytmin ja kuulemisen maailma. Syvällä tietoisuudessamme siihen kytkeytyvät varhaisesta vuorovaikutuksesta saamamme havainnot, emootiot, ruumiilliset mielikuvat ja ruumiin muisti sekä näistä muotoutuva kehittyneempi symbolimaailma: psyykkiset mielikuvat, mielikuviin perustuvat muistikuvat, sanat ja melodiat sekä tietoinen ajattelu käsitteineen.” (Emt., 11.)

Jo ennen varhaisinta syntymän jälkeistä vuorovaikutusta meille kehkeytyy kohdun alkuolotilassa monenlaisia sanattomia, kokonaisvaltaisia kokemuksia. Syvimmät aivo-osat sisältävät kokonaisvaltaisen ”ymmärryksen”, tajuntamme ytimen, jonka laatuna on esimerkiksi kokemus painottomuudesta. (Bergström 1997, 104–110.) Varhaisinta, arkaaista, esikielellistä kokemustasoa, joka perustuu kineettisille ilmaisuksille, rytmeille, merkeille ja äänenäsävyille psykoanalyttikko Julia Kristeva kutsuu (1969, 1980) käsitellä ”Khora”. Khora on ihmisen symbolimaailman ydin. (Lehtonen 2006, 21.) Khoran muotoutuminen kietoutuu ihmisen kehityksen varhaisvaiheisiin heti alusta asti.

Kohdun alkuolosuhteissa kehittyvä sikiö ei ole mikään mekaaninen tai olemukseton kappale, vaan jo hyvin varhain omalla tavallaan aistiva, tunteva, kokeva ja oppiva olento. ”Ääni on ihmisen ensimmäinen elämys ja rytmi ihmisen elämysmaailman järjestyksen ensimmäinen elementti”, kirjoittaa Rechartd (1988, 136). Tutkimus on myös osoittanut, että syntymätön lapsi pystyy reagoimaan vatsanpeitteitten läpi tuleviin ääniaaltoihin. Äidin elintoiminnot ja musiikkikokemukset vaikuttavat myös suoraan sikiöön aineenvaihdunnan kautta. (Fredrikson 2003, 210; Lecanuet 2003.)

Kuulemisen kyky kehittyy siis jo kohdussa. Kuudennella raskauskuukaudella sikiön on todettu erottavan puheen muista äänistä: se herää ja hypähtää kuuleksaan puheen tapaan toimivaa ääntä. Äidin ääneen tulevalla vauvalla on aivan erityinen suhde. Kun äiti laulaa tai puhuu, sikiön sydämenlyönnit kiihtyvät. Muistikin toimii jo sikiöllä: sen sydämenlyönnit tasoittuvat, jos äiti toistaa samaa lausetta ja kiihtyvät uudelleen heti, kun puheessa tapahtuu muutos. Sikiö reagoi äitinsä puheeseen myös pyörittämällä silmiään, vaihtamalla asentoa, imemällä peukaloa

tai napanuoraa. (Hongisto-Åberg et al.1993, 52–53, Trevarthen 1999, 9; Lecanuet 2003, 10–25.) Myös havaintomuisti alkaa jo kohdussa. Kun sikiölle on tutkimuksissa raskauden aikana toistuvasti luettu jokin ”värssy” tai soitettu/laulettu jokin tietty musiikki, vauva ilmaisi syntymän jälkeen kiihtyneillä imemisliikkeillä tuntevansa kyseisen tekstin tai kappaleen. On myös henkilöitä, jotka muistavat aikuisena musiikkikappaleita, joita äiti on raskauden aikana soittanut. (Rechardt 1991, 26; Lecanuet 2003, 20–21; Suzuki 2000, 15.)

Auditiivisella systeemillä on ensimmäinen integraatiokeskus sikiönkehityksessä aivorungon alueella. Tällä keskuksella on yhteydet motorisiin ja esimotorisiin keskuksiin sekä thalamuksen kautta limbiseen systeemiin. Tätä varhaista kompleksista järjestelmää pidetään varhaisempaan kuin kortikaalista, aivokuoren järjestelmää. Tämä tarkoittaa, että kuulokeskuksen primäärivaikutus limbiseen järjestelmään on hyvin pitkälle riippumaton kortikaalisesta järjestelmästä. Tämän tutkimuslöydön mukaan (Groth 1995) kuulon kautta tapahtuvalla informaation siirrolla on suora reitti (”ohi” korteksin) vaikuttamaan vegetatiivisiin, emotionaalisiin ja motivaationaalisiin toimintoihin. (Nöcker-Ribaupierre 1999,49; Tervaniemi 2005.)

On myös huomattava, että sikiön kehityksessä korva erilaistuu samasta solumembraanista kuin iho: iho on tavallaan, vibraatioaistimena ”yhtä korvaa”(http://www.med.unc.edu/embryo_images/unit-ear/ear_htms; Wigram 1997). Tämä vibraatioaistiminen on sikiöllä hyvin kokonaisvaltaista, mutta kyky aistia ääntä iholla on tallella koko ihmisen iän: myöhemmin sitä ei niinkään osata huomioida muitten aistien dominoidessa. (Ks. Lehikoinen 1998, 27–28; Schneck & Berger 2006, 36.)

Hiljaisia, teoriansa mukaan syvävaikutteisia ihmisääniä tutkinut Iegor Reznikoff toteaa (Vuori 1995, 31, 34–35), että syntymättömän lapsen tietoisuus rakentuu paljolti äänen kautta. Sikiöllä on suhde ulkoisiin ääniin ja äidin liikkeisiin. Äidin ääni värähtelee äidin kehon kautta lapsen maailmaan. Äänen taso, puheen musiikki on olemassa lapselle paljon ennen puhetta, ja muis-tikuva äänestä on jo lapsen syvässä tietoisuudessa.

Vastasyntyneen ja pienen vauvan maailmassa sitten musiikkikokemukset ja kokemukset (muusiikillisesta) itsestä alkavat muotoutua sen vastavuoroisen kommunikaation ympärille, joka äidillä (hoitajalla) ja lapsella on. Tätä virittymistä samalle aaltopituudelle voidaan ajatella myös ikään kuin saman sävellajiin etsiytymisenä. Äiti ja vauva jakavat yhteisen tunnevirityksen, moodin. Jotta äiti ymmärtäisi vastasyntyneen signaalit, hänen tulee olla oikealla aaltopituudella ja halukas ymmärtämään. Hänen tulee myös haluta täyttää vauvan tarpeet ja reagoida tämän viesteihin. Konkreettisesti tämä tapahtuu siten, että äiti imitoi lapsen ääniteitä ja antaa sitten puolestaan tälle vuoron vastata. (Ahonen-Eerikäinen 1999, 7–8, 14.) Äidit juttelevatkin vauvalleen usein hiukan puheääntä korkeammalla, sirkuttavalla äänellä, aivan kuin tietäisivät, että juuri sillä alueella vauvan kuulo on tarkimmillaan. (Sinkkonen 2003c, 114; Papoušek, H. 2003, 43.) Dissanayake referoi (2000, 390–392) lukuisia vauvan ja äidin välistä vuorovaikutusta kartoittaneita tutkimuksia (esim. Beebe 1982, Beebe, Jaffe ja Lachmann 1992, Schelde ja Hertz 1994) ja nostaa niistä esiin havainnot musiikillisista kommunikoinnin muodoista, samalla aaltopituudella olemisesta musiikillisten ilmausten eli ääntelyn, äänen korkeuden ja rytmin, kasvojen liikkeiden ja kehon liikkeiden kautta.

Tämä samalla aaltopituudella oleminen (attunement) (Stern 1985, 1992) on vastavuoroista virittäytymistä kommunikaatioon tunteiden ja tunnelmien ilmaisun välityksellä. Tässä kohtamisessa tapahtuu tunteiden jakamista ja yhteensulautumista, joiden kautta lapsen minäkoke-

mus ja suhteessa olemisen kokemus rakentuvat. (Sinkkonen 1992, 8.) ”Musiikillinen” virittyminen toisen ihmisen (alussa äidin) kanssa luo perustan sille, miten lapsi kokee itsensä ja maailman. Äiti tavoittelee, peilaa, kannattelee ja säätelee vauvansa tunnetilaa kehonsa lämmöllä sekä liikkeidensä ja puheensa rytmillä ja sävyllä (Kalland 2002, 203), mikä heijastaa vauvalle sitä mitä hän on ja mitä hän itse ilmaisee. Empatian ja saman tunnevireen jakamisen tapahtuma saa ulkopuolisen silmin hauskoja muotoja: ”Kun lapsi osoittaa innostuneena lelua ja ääntää ’Aaah!’ äiti - - saattaa ravistaa yläruumistaan kuin go-go-tanssijatar ja tekee sen juuri samalla innostuksella kuin lapsi,” kirjoittaa Rechartt (1991, 28; ks. myös Papoušek, M. 2003, 100). Salo nimeääkin tämän ”vuorovaikutustanssiksi” (Salo 2003, 57–60).

Sternin teorian mukaan vauva muodostaa heti ensihetkistään alkaen eräänlaisia ”käsitteitä”. Ne eivät ole ääniä, näköhavaintoja tai kosketusaistimuksia sinänsä, vaan niiden muotoja, intensiteettejä ja rytmejä, aistikokemustemme yleisluonteisia ominaisuuksia. (Lehtonen 1996, 96.) Nämä kokemukset liittyvät primaariseen minuuden kokemiseen, jolle on ominaista hallinnan ja toimintakyvyn kokeminen (Rechartt 1991, 21). Amodaalinen⁴¹ havaitseminen ylittää aistipiirit, ja ääni-, liike- muoto- kosketus-, asento- yms. -havainnot liittyvät toisiinsa kokonaisvaltaisiksi aistimuksiksi. Nämä amodaaliset aistimukset ovat laadultaan erilaisia tuntemisen tapoja⁴², vitaaliaffekteja, joita voidaan kuvailla musiikillisilla termeillä, esim. kiihtyvä, hiljentyvä, sammuva, voimistuva jne. Vastasyntyneen maailma koostuu varsin pitkälle tällaisesta amodaalisesta aistimisesta sekä erilaisten jännitystilojen vaihtelusta koostuvista vitaaliaffekteista. (Lehtonen 1996, 25; Erkkilä 1997, 57.) M. Papoušekin mukaan (2003, 90) vastasyntyneen koko elämysmaailma on kuin ”jatkuva musiikkielämys.”

Vauva kokee monia tuntemisen tapoja sekä omassa että muiden ihmisten käyttäytymisessä. Vauvan kokemukset voivat siirtyä siis aistipiiristä toiseen: valo voi olla musiikkia, musiikki värejä, ääni liikettä. Erilaisilla tuntemisen tavoilla: aaltoilu, häipyminen, virtaaminen, räjähtävyys, crescendo, diminuendo, katkeaminen, puhkeaminen jne. on lapselle suurta päivittäistä ja hetkittäistä merkitystä, koska ne ovat läsnä arkielämän toiminnoissa, esimerkiksi siinä, miten äiti nostaa lapsensa, harjaa omia tai lapsen hiuksia jne. Kaikilla vauvan kokemuksilla on oma tunnesävynsä. Tämä kokemisen tapa säilyy läpi elämän – aikuiset eivät vain osaa kiinnittää näihin tunnesävyihin enää niin paljon huomiota. (Stern 1985, 54, 57.)

”Vauva ei käsitä, mikä on ’ääni’, mutta hän havainnoi sen virtaavan hänen ylitseen. Hän tuntee, miten ääni liikkuu pehmeästi ja lempeästi, tynnyttäen hänet, tai miten se kirskahtaa, kuohuttaa ja ravistaa, valpastuttaen hänet.” (Stern 1992, 27.)

Amodaalisen ajattelun voidaan sanoa kytkeytyvän läheisesti nimenomaan ajattelun musiikillisiin elementteihin, sillä ”musiikin kieli sisältää juuri rytmejä, intensiteettejä ja muotoja, jotka musiikin soivassa virrassa jatkuvasti muuttuvat toisikseen, samalla kuitenkin säilyttäen esimerkiksi toistoihin liittyvän pysyvyytensä” (Lehtonen 1996, 68). Vauva rinnastaa siis esimerkiksi tietyn kuulohavainnon kuvion (tietyn intensiteetin ja ajanvaihtelun) samanmuotoiseen visuaaliseen havaintoon (Rechartt 1991, 19).

⁴¹ myös: poikkimodaalinen, ks. Kalland 2002, 203.

⁴² Filosofin Susanne Langer kuvaili näitä tuntemisen tapoja (Feeling and Form 1953) ja oli sitä mieltä, että kaikki kokemisen psykologia voidaan liittää niihin ja että musiikkia voidaan pitää **auditiivisena vastineena emotionaalille elämälle** (Rechartt 1991, 4, korostus kirjoittajan).

Vitaaliaffektipohjainen musiikillinen kokeminen säilyy ilmeisesti läpi elämän ja ohjaa ainakin jonkin verran myös aikuisiälle ominaista älyllistä, kokemukseen ja oppimiseen pohjautuvaa musiikin tulkintaa (myös emotionaalista), toisinaan mahdollisesti jopa dominoi sitä. Musiikissa on siten koettavissa joitakin hyvin yhtenäisesti koettavissa olevia piirteitä, kuten tempo, ääniala, voimakkuusvahtelu ja ambitus, jotka helposti vitaaliaffektiteorian mukaan samastuvat ulkomusiikillisiin tekijöihin (esim. rauhallinen musiikki – rauhallinen liike – rauhallinen ympäristö). (Erkkilä 1997, 33.)

Vauvan itsen (minuuden) kokeminen suhteessa ympäristöön on siis varhaislapsuudessa paljon rikkaampaa kuin aikaisemmin on luultu (Stern 1985): noihin varhaislapsuuden kokemussuhteisiin sisältyy monia kykyjä, jotka kulttuurista toiseen sisältävät musiikin kokemisen elementtejä (Rechardt 1991, 20). Näitä ovat esimerkiksi kyky erotella äänen korkeuksia ja voimakkuuksia, aistia rytmiä ja erotella sointivärejä (esimerkiksi erottaa äidin ääni toisista äänistä). Tutkimuksissa on todettu vastasyntyneiden olevan paljon sensitiivisempiä erilaisille äänille kuin on aikaisemmin uskottu, ja että erityisen sensitiivisiä vauvat ovat niille korkeille äänitajuuksille, joita äidit siis kaikkialla maailmassa vastomaisesti käyttävät (Papoušek, H. 2003, 46).

Sternin mukaan (1985) vauvalla onkin jo heti alussa minuus, ydinminuus, joka on aktiivinen ja vuorovaikutukseen kykenevä entiteetti. Tämä ydinminuus vahvistuu varhaisissa vuorovaikutussuhteissa ja alkaa samalla laajeta. Minuus rakentuu todennäköisesti koko ihmisen elinään, mutta kehityksen myötä emme kuitenkaan menetä varhaisimpia ”kerrostumia”, vaan olemuksemme ydin on jokaisella varhaisissa vuorovaikutus- ja kiintymyssuhteissa todellistuneessa minuuden rakenteessa. Tämän ydinminuus rakentuu kokonaisvaltaisessa, ”musiikillisessa” vuorovaikutuksessa lapsen ja ympäristön välillä. (Stern 1992; Ahonen-Eerikäinen 1999.)

Vauva ilmaisee itseään erilaisilla vokalisaatioilla. Fredriksonin mukaan (2003, 211) ihmisen varhaisimmat musiikilliset havainnot liittyvät lapsen ja häntä hoitavan aikuisen välisessä viestinnässä äänten eri korkeuksien ja melodian prosessointiin. ”Vokalisaatiot ovat lapsen ensimmäisiä musiikillisiä ilmaisuja.” Lapsihan on jo syntynyt varustettuna äänelimistöllä, joka tarjoaa voimakkaan ja vaikuttavan musiikki-instrumentin jo ennen kuin lapsi pystyy tuottamaan puheäänteitä. Vauvat osoittavatkin jo pian suurta sisäsyntyistä motivaatiota äänten tuottamiseen ja äänellä leikkimiseen sekä huomattavia vokaalisen imitoinnin kykyjä. (Papoušek, M 2003, 88.) M. Papoušekin mukaan (2003, 90) vanhemmat ja lapset jakavat eräänlaisen ”esikielellisen aakkosiston” tai koodin, joka rakentuu musiikillisista elementeistä: sävelkorkeudesta, melodiasta, rytmihahmoista ja temposta, äänenvoimakkuudesta ja iskuista, sointiväristä ja harmoniasta. Nämä ovat helposti havaittavissa molempien vanhempien vokaalisista ilmauksista ja ne muodostavat nopeasti varhaisimman vastavuoroisen kommunikoinnin väylän. Tällä väylällä lapsi alkaa muodostaa esikielellisiä imitaatioita ja vanhemmat ja lapsi käydä leikinsävyisiä äänellisiä ”keskusteluja”. Varhaiseen vuorovaikutukseen liittyvät äänet koetaan konesteettisesti, kokonaisvaltaisen ruumiillisesti (Rechardt 1984 Långin 2004, 184 mukaan.)

”Minä löysin sen! Tässä!

Ilon aalto kuohahtaa minussa. Se paisuu ja muodostaa harjan. Se kallistuu eteenpäin, kaartuu ja hajoaa musikaaliseksi vabdoksi. Aallon edetessä vaahto jää taakse, haipeuu aallon takaiseen hiljaisempaan veteen.

Tunteeko äitikin aallon?

Tuntee!

Hänen vastauksensa on minun aaltoni nouseva ja laskeva kaiku.

Minä ratsastan hänen kaiullaan ylös ja alas. Se lävistää minut ja minä tunnen minun iloni hänessä. Se kuuluu nyt meille molemmille.” (Stern 1992, 105.)

Jokaisella ihmisellä on oma äänellisen ilmaisun esittämisen ja vastaanotetuksi tulemisen historiansa. Lapsi äänтелеe omilla vivahteillaan, saa siitä palautetta tai jää vaille palautetta, tulee siis äänellisenä olentona vastaanotetuksi tai torjutuksi: tämä kaikki muokkaa sekä lapsen kokemusta ja käsitystä äänestä(än) että omasta itsestään. (Siirala 1992, 8.)

Sinkkonen viittasi keskustelussa (s. 61) kiintymyssuhdeteorian luojaan, John Bolwbyyn, joka korostaa (1969, 1973, 1980) yksilöiden, etenkin aikuisen ja lapsen välisten kiinteiden tunnesuhteiden ensisijaista merkitystä ihmislapsen kehityksessä. Ihmislapselle on ominaista jo alusta asti ja jo biologisella tasolla varmistettu vahva suuntautuminen ja alttius muodostaa sosiaalinen side toiseen ihmiseen. (Hautamäki 2002, 15, 20.) Aivofysiologian ja kehittyvien aivo toimintojen tasolla tämä tarkoittaa mm. sitä, että voidakseen hallita kiihtymystilaa ja virittyneisyyttä aivot tarvitsevat ikäänkuin toisen mielen asettumaan yhteyteen niiden kanssa tunteiden yhteensovittamisen kautta. “Kahden mielen yhteinen, sointuva eli resonoiva systeemi kestää moninkertaisen jännitteen vauvan omaan vielä jäsentymättömään mieleen verrattuna,” kirjoittaa Mäkelä. (2003, 27.)

Inhimillisen vuorovaikutuksen, ajattelun ja symbolisen prosessin perustana on siis suhde ”objektiin”, Toiseen. Eron tekeminen itsen ja toisen välillä ja vastavuoroinen kommunikointi edellyttää Minän ja Toisen kokemista. Minän ja toisen monimuotoisen vuorovaikutuksen mentaaliset representaatiot ovat symbolisen prosessin ja ajattelun perusaineiksia (Lehtonen 1996, 61, 79–80). Musiikin näkökulmasta tämä mentaalisten representaatioitten syntyminen perustuu siis äänelliseen ja ”musiikilliseen” vuorovaikutukseen, mutta sen voidaan myös ajatella muodostavan yksilön kokemusmaailmassa eräällä tavalla musiikkia, musiikillisen ajattelun varhaismuotoja – ja myös kaiken ajattelun varhaismuotoja (ks. Lehtonen 1994/2006).

Psykoanalyttisen ajattelutavan mukaan musiikin ja muiden taiteiden ”kehto” ja perusta on varhaislapsuuden objektisuhteissa. Lapsi irtaantuu äidistä siirtymäobjektin varassa (Winnicott 1966). Tällainen siirtymäobjekti (transitionaaliobjekti) on turvan, lohdun ja läheisyyden lähde, jota tarvitaan, kun äiti ei ole paikalla, tai esim. uneen vaipuessa, vaikka äiti olisi paikallakin (esim. unilelu, uniriepu). Siirtymäobjektiin siirtyä, ”latautuu” äidistä emotionaalinen mielikuva, jonka avulla lapsi pystyy kokemaan turvallista mielihyvää, tyyntymään ja rauhoittumaan. Se avaa lapselle tason, jossa hän voi kokea kuvitellun maailman, joka leijuu tiedostamattoman ja todellisuuden välimaastossa. ”Siellä sijaitsee leikki; siellä on musiikin, kuvataiteen ja runouden koti, transitionaalimaailma” (Sinkkonen 1995, 29). Siirtymäobjekti on lapsen ensimmäinen symboli; se edustaa jotain muuta kuin mitä se objektiivisesti on. Siirtymäobjektin avulla vauva ikään kuin kutsuu paikalle äidin läheisyyden ja hoivan. (Sinkkonen 2003c, 116; Winnicott 2002, 95–103). Laajemmin voidaan puhua siirtymäilmiöistä, esimerkiksi sanoista ja sävelistä, jotka toimivat turvana ahdistusta ja epäjatkuvuutta vastaan (Lång 2004, 190). Transitionaali-kokemus liittyy siten ihmisen kykyyn käsitellä ”poissaolevaa läsnäolevana”, irrottautua välittömästi käsillä olevasta maailmasta, ja saada mahdollisuuden käsitellä ja hallita oman olemassaolonsa kannalta keskeisiä intentionaalisia akteja – muistaa ja odottaa sekä ennakoita tulevaisuutta (pysyvyys ajan kokemuksena) (Lehtonen & Niemelä 1997, 38–40; Lehtonen 1993/2001).

Sitten kun esittävät leikit ja verbaalisuus astuvat lapsen maailmaan (noin 18 kuukauden iässä) mahdollisuus luoda jaettu merkityksiä lisääntyy valtavasti. Samalla kuitenkin syntyy raja eletyn ja sanoilla ilmaistun välille. ”Se, mikä on sanatonta, on sanallisessa ilmaisussa mukana vain osittain. Siten jokainen sanallinen ilmaisu sekä osoittaa että salaa jotain.” (ks. Stern 1992) (Lehtonen 1996, 72.) Lehtonen toteaa (1996), miten tässä vaiheessa myös lapsen oma minä tulee symboliksi. Tästä lähtien ”minä” on verbaalinen symboli eikä enää puhdas olemassaolon kokemus. Lapsen on mahdollista kertoa kertomuksia omasta itsestään. Samalla mahdollistuu lisää myös kyky prosessoida mielessä poissaolevaa ja viestiä siitä. Verbaalinen minä ei kuitenkaan korvaa aikaisempia ydinminuuden ja intersubjektiivisuuden kokemuksia, vaan pikemminkin jakaa kokemuksellisuuden kahteen puoleen, verbaaliseen ja ei-verbaaliseen. Sanojen myötä kokonaisvaltaisen kokemuksen paratiisi on kuitenkin rikkoutunut. ”Taiteiden on koettava tavoittaa tämä ”paratiisi” uudelleen taiteisiin ja erityisesti musiikkiin liittyvän symboliseen prosessiin kietoutuvan amodaalisen kokemuksen avulla.” (Lehtonen 1996, 72.)

Lapsen musiikilliseen vuorovaikutukseen liittyvät myös olennaisesti kokemukset turvallisuudesta ja omien ilmaisujen ympäristöä hallitsevista ominaisuuksista. Sinkkonen huomauttaa (1997), että kuulo on tärkeä etäaisti:

”Vauvan maatessa kopan pohjalla sen näönvarainen ympäristön habmottaminen on rajoittunutta. Äidin hyräily ja hänen askeleistaan syntyvät äänet luovat turvallisuuden tunnetta ja kertovat, että äiti on lähellä. Vähitellen vauva vakuuttuu myös siitä, että hänen tuottamillaan äänillä on vaikutusta. Kunnon parkaisu tuo paikalle juoksujalkaa kiirehtivän äidin tai hätääntyneeltä näyttävän äidin, kun taas pehmeä jokeltelu saa äidin kujertelemaan ihastuneena.” (Emt., 43.)

Vauva siis oppii, että koetuilla tunteilla ja äänten väreillä, sävyillä ja voimakkuuksilla on vastaavuuksia. Toisaalta äänet tuovat turvallisuutta, mutta toisaalta ne voivat olla myös liian äkillisiä tai pelottavan voimakkaita. (Sinkkonen 1997, 43.) Ihmisen kollektiiviseen muistiin onkin tallennettuna tietoa erilaisista turvallisista ja vaarallisista äänistä – auditiivisesti hallitsemattomassa ympäristössä ihminen ahdistuu ja pyrkii saamaan äänet jollakin tavalla kontrolliinsa (Sinkkonen 2003c, 115, Kurkela 1993, 413–416, Mäkelä 2003, 22–23). Kontrollin myötä kaaos saa merkityksen.

Vuorovaikutuksen kokemussisältöjen karttumisesta Rechartt muistuttaa (1988, 136–137), että muodoton, kaoottinen rauhattomuus (rytmittömyys) ja siihen liittyvä hallinnan menetys onkin pelottavinta, mitä ihminen voi kokea. Pienen lapsen hoitohan on hyvin olennaisesti rytmiä sisältävää toimintaa. Jos lapsen elämysmaailman järjestyneisyys edistyy normaalisti, rytmiin sisältyy lisääntyvästi mielihyväsävyisiä sisältöjä ja erilaisia emotionaalisia sävyjä. Myöhemmin sitten musiikin rytmi voi yhdistyä näihin mielihyväsävyisiin (mielihyvän tai mielipahan) kokemuksiin.

Lapsen varttuessa äänellinen vuorovaikutus ympäristön kanssa saa sitten yhä uusia muotoja ja monipuolistuu. Lapsi lähettää äänellisiä ja kehollisia – ja musiikillisia – ilmaisuja, kokee ne vastaanotetuksi, vastaanottaa ilmaisuja ja reagoi niihin jne. Sundin kirjoittaa, että kun lapsi kokeilee äänillä, kuvittelee, loruilee, tanssii, maalaa, sotkee paikkoja, hän samalla saa kokemuksia, jotka auttavat orientoitumisessa olemassaoloon, löytämään yhteyksiä asioille, kehittämään ja organisoimaan mielikuvitusta ja löytämään itseilmaisun muotoja. Näin kehittyvät vähitellen symboliset ilmaisut, tunne-elämä ja eri mahdollisuudet käsitellä asioita. Erilaisissa aktiviteeteissaan lapsi käsittelee sisäisiä asioitaan roolileikeissä, kuvissa tai lauluissa. Näistä

lapsuuden kokemuksista juontavat esteettisten kokemusten juuret tietojen ja taitojen hankkimiselle, tunteiden käsittelylle ja kommunikoinnille. (Sundin 1988, 19; Sundin 1995, 55–56.)

Tämän lapsuuden vuorovaikutusmaailman perustalle rakentuu laajeneva yhteys ulkomaailmaan. Bolwbyn kiintymyssuhdeteoriassa (1988) korostetaan, että lapsen mahdollisuus käyttää äitiään turvallisena perustana on edellytys sille, että hän voi vapaammin tutkia ympäristöään: läheisyys ja turvallisuus mahdollistavat ensihoitajasta pois päin vievät ja psyykkisesti eriyttävät lapsen toimet, kuten esimerkiksi ympäristöön kohdistuvan uteliaisuuden. Tällä on keskeinen merkitys lapsen osaamisen kehittymiselle. (Hautamäki 2002, 23–24.) Sinkkonen viittasikin keskustelussa (sivulla 61) lapsen tutkimusmatkoihin, eksploraatioihin, jotka perustuvat turvallisuudelle.

Sternin teoriassa (1985) Kertomusten maailma (noin kolmen vuoden iästä alkaen) kuvaa sitä, miten ihmisen kokemusmaailmassa elämä jäsenyyty järjestyksen ja kokonaiskuvan luomisen pyrkimysten kautta. Stern kirjoittaa (1992):

”Kertomukset vaativat kykyä nähdä ja tulkita ihmisten tekemisiä ikäänkuin niissä olisi jokin juoni. Tarinoissa on henkilöitä, joilla on haluja ja jotka pyrkivät tiettyihin päämääriin, ja tapahtumat sijoittuvat historiallisiin ja konkreettisiin kehyksiin, mikä helpottaa juonen tulkintaa. Lapsi alkaa nähdä ihmisten toiminnan – omansakin – takana psykologisia selityksiä, joista syntyy kertomuksen rakenne.” (Emt., 131–133.)

Hautamäen (2002) mukaan yksilö rakentaa näin myös työmalleja maailmasta ja itsestään suhteessa maailmaan. Nämä ovat sisäisiä edustuksia itsestä suhteessa toiseen, Sternin sanoin (1995) *experiences-of-being-with*, jotka syntyvät kielen ja kulttuuristen merkitysjärjestelmien suodattamien prosessien kautta. Sisäisistä edustuksista koostuva malli sisältää sekä affektiivista että kognitiivista informaatiota. Bolwbyn (1988) mukaan affekti on erityisen tärkeä, koska se sitoo tiettyjä tunteita nostattavat tilanteet tiettyihin, esimerkiksi turvallisuutta lisääviin reaktioihin. (Emt., 27.)

Ympäristön musiikilliset virikkeet vaikuttavat sitten osaltaan yksilölle kehittyvään mentaaliin mallistoon, välineistöön, jolla yksilö pystyy käsittelemään musiikillista informaatiota. Yksilölle rakentuu akustisten kokemusten malleja, joihin hän musiikillista tapahtumista vertaa. Kohdusta asti kuulosta erällä tavalla ehdollistuu hyväksymään sen äänimaailman, joka toistuu tarpeeksi usein. Kuuloprosessi etsii tunnistettavuutta, ja kun ääni on tuttu ja tunnistettu, se voi saada merkityksen. (Hirvonen 2002, 88–89.) Enkulturaatioprosessissa lapsi samastuu ympäristöönsä ja ympäröivään musiikkikulttuuriin (Fredrikson 2003, 211).

Musiikillisessa mielessä ja musiikin merkityksellisyyden kannalta lapsen kehityksessä siis tapahtuu kaksitahoinen rakentuminen. **Toisaalta musiikillisen kokemuksen tavat ja mahdollisuudet rakentuvat sisäsyntyisen kasvun ja vuorovaikutuksen myötä, toisaalta tapahtuu enkulturaatiota, eli musiikillisten sisältöjen, ympäristön musiikin omaksumista.**

Musiikista puhutaan usein kielenä, ”universaalina kielenä”, sanattomana kielenä tai jopa ”runoutena, joka on juuri puhkeamaisillaan kieleksi” (Kurkela 1993). Akustinen kohdunaikainen ympäristö ja syntymänjälkeinen vuorovaikutus rakentavat siis sekä kielen että musiikin kokemuksen kehittymiselle olennaisia edellytyksiä. Ympäristön kielelliset ja musiikilliset signaalit ja merkit vertautuvat siihen kielelliseen ja musiikilliseen havaintovarustukseen, joka lapsella on

jo syntyessään. Fassbender korostaa, että pieni lapsi on erittäin herkkä puheen musiikilliselle (melodiselle ja rytmiselle) sisällölle, ja että puheen havainnointi ja musiikin havainnointi lähtevät siis samalta perustalta. (Fassbender 2003, 80.) Rechartt huomauttaa, miten vauvan varhainen, aistiopiirit ylittävä, amodaalinen havaitsemisen ja kokemisen tapa on analoginen yleisen kielitieteen kuvaamien metonymian ja metaforan⁴³ kanssa, jotka ovat symbolisen kyvyn keskeisiä aineksia. Kun vauva muodostaa alkeellisia ”käsitteitä”, nämä ovat ruumiillisia ja musiikillisia merkitysskeemoja: muotoja, intensiteettejä, rytmejä, eri aistikokemusten yleisluontoisia ominaisuuksia. (Rechartt 1991, 22.) Prosessinomainen käsitys minästä on myös ydinkäsite, johon ulkomaaailma vertautuu.

”Musiikin lapsi” on myös erityisesti Nordoff-Robbins-musiikkiterapiassa käytetty käsite. Nordoffin ja Robbinsin mukaan (1977) jokaisessa ihmisessä, huolimatta vammoista tai vaja-
vuuksista, on ”alue” tai ”osa”, jota voidaan lähestyä musiikillisesti, ja jota voidaan kutsua musiikilliseen vuorovaikutukseen. Täten voidaan vaikuttaa parantavasti ja tätä vuorovaikutuksen ydintä laajentaen henkilön muuhunkin elämään. He kutsuvat tätä synnynnäistä musikaalisuutta nimellä *Music Child*, tarkoittaen sillä yksilöllistä musikaalisuutta, joka on olemassa jokaisessa lapsessa⁴⁴: termi viittaa musiikillisen herkkyyden universaaliuteen – jokaisessa ihmisessä olevaan kompleksiseen herkkyyteen tonaalisten ja rytmisten liikkeiden järjestystä ja suhteita kohtaan. Termi korostaa myös jokaisen lapsen musiikillisen vastaanottavuuden henkilökohtaista persoonallista merkitystä. (Etkin 1999, 155; Wigram ym. 2002, 126.)

Voidaan myös sanoa, että jokaisella lapsella on olemassa jonkinlainen leikin itu, siemen tai *Anlage* (taipumus, kirj.suom.), jonka kasvaminen vaatii suotuisia olosuhteita. Lapsen on koettava olonsa turvalliseksi ja rentoutuneeksi; hän ei saa olla kipeä, nälkäinen eikä väsynyt. Tämän jälkeen tarvitaan jokin vaikeasti määriteltävä ”tämä on leikkiä”-signaali, minkä jälkeen leikki käynnistyy. (Sinkkonen 2003c, 158.) Tämä leikkivä lapsi on siis eräs ihmisen perusominaisuus, jota voidaan lähestyä myös musiikillisessa mielessä (vrt. Winnicott 1971/2002). Musiikin lapsi tai musiikillinen lapsi on siis eräänlainen ”sisäinen lapsi” (ks. esim. Hellsten 1991; 1993), joka toisaalta odottaa mahdollisuutta tulla huomioituksi (musiikki leikkinä ja mahdollisuuksien maailmana), toisaalta sisältää musiikillisina merkityskokemuksina perusviritteisyytemme havaita ja kokea musiikkia ja olla musiikillisessa vuorovaikutuksessa.

Timo Korhonen:

”Luulen, että jokaisella ihmisellä on kyky vastaanottaa musiikillista informaatiota - - - ”

4.2.3 Musiikillinen älykyys, musiikillinen ajattelu ja musiikkikyvyt

Liisa Tenkku:

”Gardnerhan puhuu yhtenä intelligenssin lajina tämmöisestä musiikillisesta intelligenssistä.”

Musiikin kokeminen ja musiikillisesti kokeminen on myös kyky tai taito. Howard Gardnerin älykkyysteoriassa musiikillinen älykyys on yksi älykkyiden osa-alue. Gardnerin teoriassa eri

⁴³ Metonymia tarkoittaa merkityksen siirtymistä johonkin lähellä olevaan tai läheisesti liittyvään (esim. laivaa voi kuvata pullistuneella purjeella). Metafora puolestaan tarkoittaa ilmiön tai asian käyttämistä toisen, mutta ”samanmuotoisen” asian kuvaamiseen (esim. ”henkinen rikkaus”) (Rechartt 1991, 22.)

⁴⁴ M.Papoušek muistuttaa (2003, 108) Shinichi Suzukin musiikkikasvatrusmenetelmästä, jota tämä nimitti käsitteellä ”*mother tongue method of music education*”. Suzukin mukaan kaikilla lapsilla on luonnollinen varustus oppia sekä puhetta että musiikkia. On myös tärkeää, ettei pikkulapsi-iässä mitenkään häiritäisi varhaisimpia *intuitiivisen musikaalisuuden* muotoja liian formaalilla musiikinopetuksella.

älykkyydet (lahjakkuudet) ovat älyllisiä taipumuksia, jotka ovat meissä jo syntymästä, neurobiologisina piirteinämme. (Gardner 1993, xx.) Gardnerin mukaan (1991) älykkyys tarkoittaa ihmisen tapaa tietää ja tuntea maailma. Hänen mukaansa **kaikki** ihmiset ovat kykeneviä kokemaan maailman kielen, loogis-matemaattisen analyysin, spatiaalisen hahmottamisen, musiikillisen ajattelun, kehon käyttämisen, muiden ihmisten ja itsen ymmärtämisen kautta.⁴⁵ Yksilöt eroavat näiden älykkyyksien tai kykyjen vahvuuksissa sekä tavoissa, joilla näitä intelligenssejä käytetään ja yhdistellään eri tehtävissä ja ongelmanratkaisutilanteissa (Vikman 2001, 48).

Gardnerin mukaan musiikillinen lahjakkuus kehittyy ensimmäisenä ja sen juuret ovat auditivis-oraaalisella alueella (Gardner 1993, 104). Gardner näkee eri lahjakkuudet sinänsä erillisinä, jalostamattomina biologisina potentiaaleina, jotka toimivat käytännössä yhdessä suhteessa erilaisiin päämääriin – tapoja, joilla intelligenssit yhdistyvät ja sekoittuvat on yhtä monta kuin on yksilöjä ja heidän erilaisia kasvojaan. Henkilö, jolla on musiikillista älykkyyttä, on todennäköisesti kiinnostunut musiikista ja menestyy siinä. Mutta musiikillinen toiminta, musiikki ”alana” (*domain*) edellyttää myös muita älykkyyden lajeja, kuten esimerkiksi kehollis-kinesteettinen sekä intra- ja intersoonallinen älykkyys (emt., xxi). Musiikilliset saavutukset eivät ole pelkästään synnynnäisen taipumuksen tulosta, vaan niihin vaikuttavat kulttuurinen stimulaatio ja harjoitus. Kyvyt muovautuvat siinä kulttuurissa, jossa niillä on käytännön merkitystä. Gardnerin mukaan tarvitaan pitkä koulutusprosessi, ennen kuin potentiaali, esimerkiksi musikaalisuus, voi toteutua kypsässä muodossa. Tässä koulutusprosessissa välttämättömiä tekijöitä ovat sopiva motivaatio, oppimista edistävä asenne ja oppimista tukeva kulttuurinen konteksti. (Emt., 112, 373; myös: Sundin 1995, 25–26.)

Musiikkikykyjen kehittymistä pohdittaessa voidaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta todeta, että oppija, myös musiikinoppija, on aktiivinen toimija, ja oppiminen on kokonaisvaltaisten toimintojen sarja, jota ohjaavat aikaisempien oppimiskokemusten tuloksena syntyneet sisäiset mallit. Nämä mallit eivät ole kapea-alaisia ja selvärajaisia tietoja tai taitoja, vaan moniulotteisia sisäisiä skeemoja, jotka ovat syntyneet ulkoisen todellisuuden, oppijan tiedollis-affektiivisten jo olemassa olevien skeemojen ja toiminnan syklisessä vuorovaikutuksessa. Uusien tietojen ja taitojen oppiminen edellyttää opittavan kokonaisuuden aktiivista prosessointia sen suhteuttamiseksi oppijan aikaisempaan kokemustaan. (Anttila 2004, 63.) Tämä havaintojen ja tietotaidon käsittelyprosessi muotoutuu luonnollisesti oppilaan ikäkaudelle ominaisten valmiuksien ja herkkyyksien perustalta. Tästä kehittyy lapsen ja nuoren tapa suhtautua musiikkiin, mahdollisuudet ymmärtää ja luoda musiikkia, sekä iloita siitä (Sundin 1995, 26). Lähtökohtana ja ytimenä tässä on Korhosen keskustelussa (s. 60) mainitsema *mimesis*: lapsi oppii musiikkia matkimalla, silloin kun on kysymys musiikista kulttuurisena ilmiönä.

Suomalaiseen musiikkikasvatukseen keskeisesti vaikuttaneet Musiikin didaktiikka-kirjat (Linnankivi ym. 1981; 1988), joiden työryhmän yhtenä jäsenenä oli Liisa Tenkku, perustavat käsityksensä lapsen musiikillisen ajattelun kehittymisestä Brunerin teoriaan (1963)⁴⁶. Tässä teori-

⁴⁵ Gardnerin teorian (1983, 1993) seitsemän lahjakkuutta ovat: lingvistinen, loogis-matemaattinen, spatiaalinen, kehollis-kinesteettinen (liikunnallisuus, myös käden taidot), musikaalinen, intersoonallinen (henkilösuhteisiin liittyvä) ja intrapersoonallinen (itsensä ymmärtämisen taito) (Gardner 1993). Myöhemmin Gardner lisäsi (1999) teoriaan vielä eksistentiaalisen älykkyyden, jonka hän arvioi herkkyydeksi ja kyvyksi käsitellä syvällisiä kysymyksiä, jotka liittyvät olemassaolomme; sellaisia kuin ”elämän tarkoitus, miksi kuolemme ja miten olemme tulleet tänne” (Jämsä 2004).

⁴⁶ Brunerin teoriasta myös luvussa 9: opiskelijan oppinnytytyö: MUSAPPI: musiikkiterapeuttisia välineitä alkuopetuksen matematiikan ja äidinkielen opetukseen (s. 245).

assa nähdään älyllinen kehittyminen lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksessa kolmivaiheisesti.

Toiminnallisessa vaiheessa reagoidaan konkreettisesti toimien ja kehitetään tottumuksia. Siinä tajutaan ja oivalletaan asioita intuitiivisesti ja konkreettisesti sekä työskennellään kokonaisvaltaisesti ja kehollisesti. *Ikonisessa vaiheessa* asiat organisoidaan visuaalisten ja muiden aistihavaintojen sekä niiden yhdistelmien avulla. *Symbolisessa vaiheessa* sitten mukaan tulevat sanat, kuvat ja merkit, joitten avulla käsitteellinen ajattelu syvenee. (Linnankivi ym. 1981, 109–111; 1988, 17–18.) Linnankivi työryhmineen pitää musiikillisen ajattelukyvyn kehittymistä kognitiivisena prosessina, mutta he korostavat, että ihminen on kokonaisuus, jossa on aina mukana myös affektiivinen ja psykomotorinen puoli, ja viime kädessä luovuus, jota ei voi rationaalisesti selittää. (Emt., 106). He painottavat, että oppiminen ei tapahdu kaavamaisesti tai suoraviivaisesti, vaan komplisoidusti ja kokonaisvaltaisesti. Erityisesti he korostavat tunteiden osuutta ja merkitystä oppimisessa ja oppimiseen motivoitumisessa sekä musiikillisen ajattelun rakentumisessa. (Emt. 1981, 98–101; 1988, 22–25.)

On syytä huomioida, että oppiminen ja kognitiiviset prosessit ovat hyvin kiinteässä yhteydessä kommunikaatiotaitoihin. Verbaaliset symbolisaation muodot liittyvät sosiokulttuuriseen integraatioon ja määrittävät omalta osaltaan sen korkeampia tasoja, joihin kuuluvat kielellinen tietoisuus ja kulttuurisidonnaiset itsesäätelyn taidot.⁴⁷ Informaation ja sen kommunikoinnin näkökulmasta on myös olemassa aina se lähtökohta, että informaatioteorian mukaisesti minkä tahansa äänisignaalin informaation sisältö riippuu sen kuulijan kyvystä havaita ja prosessoida signaali. (Papoušek, H. 2003, 38, 40.) Kurkela tuokin keskustelussa esiin (s. 59) ihmisten erilaiset musiikin kokemisen välineet, jotka hänen mukaansa ovat suhteessa lapsuuden musiikillisen ympäristön rikkauteen. Toisaalta Rautavaara huomauttaa omalta kohdaltaan (s. 61 ja 62) olleensa hyvin vähän musiikin kanssa tekemisissä varhaisnuorena ja ettei hänellä juuri ollut kontaktia musiikkiin, vaikka isä oli muusikko.

Sinkkonen korostaa keskustelussa (s. 63–64) musiikillisten elämysten perustana myös aivopuoliskojen toisaalta tasapainoisia, toisaalta eriytyneitä tehtäviä, jolloin oikea aivopuolisko on tunnevaltaisen kokemisen aluetta ja vasen aivopuolisko hahmottaa rakenteita, luokittelee, järjestää loogisesti jne. Tällöin ollaan myös kielellisen hahmottamisen alueella. Musiikillisten ja kielellisten kykyjen kehittymisen yhteyksiä on tutkinut esim. Imberty (1993, 2003). Musiikillisten kykyjen ja musiikillisen havainnoinnin ja ajattelun kehityksestä ovat tutkimustietoa koonneet esim. Lecanuet 2003, Papoušek, H. 2003 ja Pouthas 2003 (teoksessa Deliège ja Sloboda 2003), mutta tässä ei lähdetä erittelemään näitä tarkemmin⁴⁸. Hargreaves on (Hargreaves ja Galton 1992) luokitellut viisi musiikillisen kehityksen tasoa: sensomotorisen (0–2v), figuraalisen (2–5 v), skemaattisen (5–8v), sääntöjärjestelmien (8–15) sekä professionaalisen (15v-). Näihin jokaiseen liittyy kehitysjatkuo eri musiikillisten taitojen osa-alueilla, esimerkiksi sensomotorisen tason jokeltelusta, rytmisistä liikkeistä ja ensimmäisistä vokalisatioista 5–8-vuotiaan ”laululuonnoksiin” (*first draft songs*) ja vähitellen 8–15-vuotiaana kehittyvään intervallien ja asteikkojen tajuamiseen ja laulamiseen. Hargreaves viittaa myös LeBlancin tutkimuksiin (1991), joiden mukaan noin kahdeksanvuotiaaksi asti lapset näyttivät olevan hyvin ennakkoluulottomia ja avoimia kaikenlaiselle musiikille. (Hargreaves 2003, 155–165.)

⁴⁷ “Human forms of verbal symbolization participate in sociocultural integration and co-determine its higher levels, including the linguistically conscious and the culture-dependent levels of self-regulation.”

⁴⁸ Esim. Pouthas (2003) aikakäsityksen ja aikaan liittyvän sääntelyn kehittymisestä.

Sloboda ja Davidson puolestaan tuovat esiin (2003, 185–186), että musiikki-ilmaisun kehityksessä on otettava huomioon kaikki ne vaikutukset, joita lapsen kehitysolosuhteilla on hänen emotionaalisiiin reaktioihinsa ylipäättään. Lapset alkavat eriytyä emotionaalisen vastaanottavuutensa suhteen jo varhaisessa vaiheessa, ja emotionaalisen kokemis- ja ilmaisukyvyn perustana ovat riittävät miellyttävät ja ei-uhkaavat tunnekokemukset musiikin parissa. Tutkimukset (Sloboda 1990) osoittivat, että pitkälle edenneillä nuorilla muusikoilla oli ollut esimerkiksi hyvin ystävällinen ja lämmin ensimmäinen opettaja, ja ilmaisukyvyn rikkauden taustana näyttivät olleen varhaiset elämykset ja myönteiset kokemukset spontaaneista esiintymisistä ja vapaamuotoisista improvisointi- musisointihetkidä. Sloboda ja Davidson toteavatkin, että ”työn ja leikin” tasapainon tulisi ehdottomasti painottua mielihyvän puolelle ainakin kymmenvuotiaaksi asti (Sloboda & Davidson 2003, 187).

Musiikkikykyjä musiikillisen ajattelun mielessä voidaan myös tarkastella Leonhard ja Housen tapaan (1972, 132–141). Musiikillisen merkityksenmuodostuksen perustana oleva musiikillinen ajattelu koostuu heidän mukaansa musiikillisesta arvostamisesta, musiikillisestä ymmärryksestä, musiikillisestä asenteesta ja musiikillisestä aloitekyvystä. Nämä ovat lapsen ja nuoren musiikkisuhteen elementtejä. Erkkilä tuo esiin keskustelussa (s. 60) sen lähtökohdan, että jokaisella ihmisellä on taipumus etsiä tietynlaisen musiikin äärelle tai haluta ymmärtää tiettyä musiikkia – ja tehdä sellaista musiikkia kuin itse kokee hyväksi ja tärkeäksi.

Musiikillisen arvostamisen Leonhard ja House (1972) määrittelevät kyvyksi ymmärtää ja nauttia musiikin esteettisestä sisällöstä. Arvostaminen sisältää herkkyyden musiikin kaikille ekspressiivisille elementeille kuten melodialle, harmonialle, rytmille, sointiväriille, sävellajille, muodolle ja fraseeraukselle. Musiikillinen ymmärrys taas tarkoittaa sitä, että käyttää kaikkea musiikissa oppimaansa musiikillisten ongelmien ratkaisuun. Se käsittää tietoisien tietojen, taitojen, arvostuksen ja musiikillisten käsitteiden hyväksikäytön musiikin kuuntelussa, esittämisessä, sävellyksessä, improvisoinnissa ja musiikin lukemisessa. Se on myös kykyä käyttää tietoisesti tietoaan ja herkkyyttään kaiken musiikkiin sisältyvän merkityksen ymmärtämiseen sekä musiikin rakenteeseen ja tyyliin liittyvää tietoa kaikentyyppisten musiikillisten kokemusten ymmärtämiseen.

Asenteet (*attitudes*) Leonhard ja House (1972) määrittelevät yleisiksi emotionaalisiksi reaktioiksi jotakin asiaa vastaan tai sen puolesta. Ne ovat positiivisia tai negatiivisia ja niiden intensiteetti vaihtelee vahvasti puolesta ja vahvasti vastaan mielipiteiden välillä. Asenteet vaikuttavat kaiken oppimisen tehokkuuteen (*efficiency*), koska ne muodostavat perustuksen yksilön valmiudelle oppia. Opiskelija, jolla on negatiiviset asenteet musiikkia kohtaan, ei varmastikaan edisty yhtä hyvin tai edistyy vain vähän ellei hänen asennettaan kyetä muuttamaan. Musiikilliset asenteet opitaan ja asenteen muutos merkitsee myös muutosta käyttäytymisessä. Musiikillinen aloitekyky tarkoittaa Leonhardin ja Housen (1972) mukaan aktiivista muusikkoutta, joka ilmenee musiikillisena itsenäisyytenä. Musiikillisesti aloitekykyisellä henkilöllä on halu käyttää musiikkia ja hän on hankkinut tietoa, ymmärrystä, taitoja ja muita musiikillisiä valmiuksia (*competencies*), jotka antavat hänelle mahdollisuuden edelleen viedä eteenpäin musiikin oppimista omaehtoisesti ja ottaa vastuu muovata ja rikastuttaa omia musiikkikokemuksiaan.

”Hyvä musiikkisuhde” on melko uusi käsite, ja sitä on Suomessa alettu käyttää 1990-luvun lopulta opetussuunnitelmakeskustelussa (Kurkela 2005). Lehtosen mukaan (2004, 8) ”ihmisen musiikkisuhde heijastaa hänen minuuttaan ja perusasennettaan elämään” ja se kumpuaa niistä vuorovaikutussuhteista, joissa ihminen ja musiikki ovat kohdanneet. Kurkelan mukaan (1995,

25) hyvä musiikkisuhde on myönteisesti merkityksellinen suhde oppilaan ja musiikin välillä. Se on yhteydessä myönteisiin todellisuuskokemuksiin - hyvän elämän ja onnen syntymiseen. Hyvä musiikkisuhde on rikasta ja syvenevää suhdetta musiikkiin, sen kuuntelemiseen ja tekemiseen. Tämä liittyy myös ihmisen elämän ja toiminnan metafyyssisiin päämääriin. Nämä elämänilmentymät täyttävät olemisen ei-välineellisillä sisällöillä. Metafyysinen päämäärä on syy tehdä jotain sen itsensä vuoksi – metafyysinen mahdollisuus merkitsee vapautta. Hyvän musiikkisuhteen omaava ihminen voi ilmentää itseään musiikin avulla ja luoda metafyyssistä, vapaudesta nousevaa (teknoysteemistä ja biologisesta välttämättömyydestä erillistä, mutta ei sille vastakkaista) merkitystä omaan ja toisten elämään. (Emt., 28–29; 39.) Rautavaara puhuikin tähän liittyen keskustelussa (s. 62) ihmisen maailmasuhteesta ja itsen ymmärtämisestä suhteessa maailmaan. Voidaan sanoa, että hyvä musiikkisuhde on osa hyvää maailmasuhdetta.

Timo Korhonen:

”Jos lapsi saa kuulla musiikkia ja musiikilla annetaan olla lapsen haluama fantastinen sisältö, musiikista tulee osa tätä nuorta ihmistä.”

4.2.4 Mahdollisuuksien maailma, mahdollinen maailma

Timo Korhonen:

”Musiikki antaa mahdollisuuden sille vastaanottajalle kuulla sitä mikä on hänelle tärkeää.”

Musiikin voidaan kokea ikään kuin viittaavan ”toiseen todellisuuteen”, joko niin, että se on väylä sinne, tai niin, että sen olemus on tätä toista todellisuutta. Tämä toinen todellisuus voi olla esimerkiksi yli-inhimillinen, metafyysinen mahdollinen maailma, yhteisön mahdollinen kollektiivinen maailma tai yksilön sisäisyyteen aukeava mahdollisuuksien maailma – tai näitä kaikkia. Thomas Carlyle on kirjoittanut:

”Kun näet tarpeeksi syvälle, näet lopulta musiikillisesti; luonnon sydän on kaikkialla musiikkia, jos vain kykenemme tavoittamaan sen” (Lehtiranta 2005, 13).

Monet suuret säveltäjät (Esim. Dvořak, Bach, Beethoven, Bruckner, Mozart, Brahms, Mahler ja Franck) ovat säilyneen kirjeenvaihtonsa perusteella kokeneet musiikin hengelliseksi ilmiöksi, yhteydeksi Jumalaan, ja että he työssään heijastelevat tätä toista todellisuutta (Lingerman 1987, 105–111; Lehtiranta 2005, 101–104). Ylimaallinen, metafyysinen käsitys musiikista on myös ominainen monille maagis-mystisille kulttuureille. Esim. Kalevalassa musiikki syntyi hauen leukaluusta ja se oli Väinämöisen ylimaallinen voima, jonka avulla hän pystyi hallitsemaan ja voittamaan. Shamaanit ovat rumpujensa ja laulujensa avulla pitäneet yhteyttä tuonpuoleisiin henkiin. Loitsujen, tanssien ja soiton avulla toivottiin erilaisia vaikutuksia; esim. sädettä tai sairauksista paranemista. (Ahonen 2000, 23–24.) Tarasti huomauttaa (1994), että miten kauas palaammekin musiikin historiassa, huomaamme musiikin suorat siteet uskontoon, riitteihin ja magiaan. Hän pohtii, että musiikin alkuperän voidaan jopa ajatella liittyvän läheisesti myyttiseen kommunikaatioon – joko siten, että myytti olisi seurausta ”musiikin hengestä”, tai siten, että musiikki olisi alun perin myyttille alistettu, seurausta myytistä. (Emt., 42.)

Sariola kirjoittaa musiikin teologiasta (Sariola 2004) ja viittaa Lutheriin, joka kirjoitti (1530), että musiikki on ”luotu yhdessä muun luomakunnan kanssa” ja se on ollut mukana luomakunnan alusta alkaen. Lutherin teologiassa musiikki kuuluu Jumalan luomaan aineelliseen todellisuuteen, ja Jumala toimii sen välityksellä, on läsnä musiikin ilossa ja kauneudessa. Luthe-

ria mukailten Sariola kirjoittaa musiikin olevan Jumalan luomislahjaa kaikkein yksinkertaisimmista luonnossa esiintyvistä muodoista aina ihmisen muokkaamaan musiikkiin saakka. Säveltäjä käyttää hyväkseen musiikin materiaa ja samaa muokkaamista tapahtuu, kun sävellystä tulkitaan. (Sariola 2004, 14–17; myös: Marty 2006, 125–126.)

Tämä muokkaaminen on samanaikaisesti säveltäjän tai tulkitsijan mahdollisuutta oman maailman luomiseen, kuten Rautavaara (s. 62) kertoo omasta kokemuksestaan. Välttämättä siihen ei liity edes halua jakaa tätä maailmaa toisten kanssa (Rautavaara s. 63) ja ”oma maailma” voi olla myös pakopaikka, minkä ilmiön Korhonen (s. 64) mainitsee. Usein kuitenkin taiteessa ihminen pyrkii tuottamaan satuttavia ja voimakkaita, erilaisia todellisuuskokemuksia heijastelevia taideteoksia tai vastaavia elämänilmauksia. Puolimatka toteaa (2005b), että taide antaa ihmiselle yhden kokemuksellisen väylän saada tietoa Jumalasta. George Steinerin mukaan (1991) ihmishengellä on perusyllyke tutkia merkityksen ja totuuden mahdollisuuksia, jotka ovat empiirisen haltuunoton tai todistuksen tavoittamattomissa. Taidemaalari, runoilija ja muusikko tutkivat todellisuuden perimmäisiä rajoja. (Puolimatka 2005b, 43, 134–135.) Samalla tuotetaan erityisiä todellisuuskokemuksia muillekin. Taiteisiin ja humanistisiin tieteisiin liittyy pyrkimys todellisuuden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen – todellisuuden hallinta – sekä halu jakaa tämä ymmärrys toisten kanssa. (Kurkela 1995, 30–31.)

”Mahdollisista maailmoista” ja musiikista niiden kielenä puhuu filosofi Veikko Rantala (1986, Lehtosen 1989 mukaan). Musiikin esittäminen ja luominen ovat tulkittavissa mahdollisten maailmojen hahmotteluksi, joka on rajaamista ajassa ja tilassa niille rajattomille mahdollisuuksille, joita musiikin kielen syntaksi (rakenne) ja nuottikirjoitus antavat. Kuulijoille välitetään noitten mahdollisten maailmojen merkityskokemuksia. Isaac Stern onkin todennut, että ”jokainen partituuri on kuin tulkintaansa odottava pyhä kirjoituskäärö”. (Lehtonen 1989, 38–39.)

Lapsen kehityksen näkökulmasta lapselle aukeaa Sternin (1992) mukaan kypsymisen kautta uusia tasoja, ”maailmoja”. Nämä toinen toisensa jälkeen avautuvat maailmat ovat: Tunteiden maailma, Lähin sosiaalinen maailma, Mielenmaisemien maailma (tietoisuus sisäisistä mentaalista tapahtumista), Sanojen maailma ja Kertomusten maailma. Kun lapsi siirtyy Lähimpään sosiaaliseen maailmaan, Tunteiden maailma ei pyyhkiydy pois eikä sulaudu kokonaan uuteen, mukaan tulee vain jotain uutta.

”Ja aivan kuin musiikissa jokainen lisätty sävel muuttaa edellisen sävyä, niin tapahtuu tässäkin. Jokainen uusi maailma muuttaa jotenkin entistä. Me elämme samanaikaisesti kaikissa näissä maailmoissa. Ne menevät osin päällekkäin, mutta eivät koskaan kokonaan katoa. Niiden välistä vuorovaikutuksesta syntyy ihmisen kokemusmaailman rikkaus ja dynamiikka.” (Stern 1992, 22–23.)

Musiikin soiden liikkuvat muodot voivat olla yhteydessä koko ihmisyyksilöön, hänen kaikilla olemisensä tasoilla, kaikissa ”maailmoissa”. Musiikki on yhteydessä jo varhaisimpaan tunne-maailmaan ja vuorovaikutukseen, musiikki sekä ilmaisee että rakentaa mentaalisia malleja ja assosioituu symboleihin ja musiikin tarinat kertovat elämästä – tai elämä kertoo itseään musiikin tarinoissa. Musiikin mahdollinen maailma omaa yhtäkäällä sisältöjä sekä tunteiden maailmasta, sosiaalisesta maailmasta, mielenmaisemien maailmasta, sanojen maailmasta ja kertomusten maailmasta.

Lehtosen ja Niemelän mukaan (1997, 126) musiikki ilmaisee samanaikaisesti myös kaikkia ydinminuuden (Stern 1985)⁴⁹ kategorioita. Musiikki ilmaisee:

1. Toimivaa minuutta, sillä musiikki on tehty ja esitetty toiminnan kautta ja sen vastaanottaminen aikaansaa esim. havainto-, tulkinta-, erittely-, ja analysointitoimintaa,
2. Yhtenäistä minuutta, sillä musiikkiin liittyy selkeästi myös ruumiillisen kokemisen ulottuvuus, jolloin se aikaansaa erilaisia ruumiillisia reaktioita ja niitä vastaavia symbolisia prosesseja,
3. Tuntevaa minuutta, sillä musiikkikokemukseen kytkeytyy rikas ja monipuolinen tunteiden maailma, ja se houkuttelee meitä yhteiseen tunnekokemukseen,
4. Historiaa tajuavaa minuutta, jonka musiikin soiden liikkuvat mielikuvat houkuttelevat esille muististamme.

Korhonen puhuu keskustelussa (s. 60 ja 63) musiikin kollektiivisesta arkistosta, jossa on koko sivilisaation historia läsnä.⁵⁰ Tällöin voidaan myös puhua minäkokemuksesta ”minä ja maailma”-kokemuksena, mihin Rautavaarakin (s. 62) viittaa: musiikki (ja muu taide) antaa ihmiselle ”totuuskäsitteen siitä, mitä maailma on”.

Mahdollinen maailma on myös mielikuvituksen koti. Transitionaalimaailma, jonka lapsi luo ”selvitäkseen” äidin poissaolosta on psykoanalyttisen ajattelutavan mukaan musiikin ja muiden taiteiden kehto. (Sinkkonen 1995, 29.) Winnicott (2002, 95–103) puhuu potentiaalisesta tilasta ja tarkoittaa sillä vauvan ja äidin välille syntyvää ”mahdollisuuksien maailmaa”, jossa voi ”tapahtua ihmeitä”. Kumpikin vuorovaikutuksen osapuoli voi syöttää tuohon potentiaaliin omia ideoitaan, ei suinkaan toisistaan riippumatta, vaan toisen antaman yllykkeen pohjalta. Näin kehittyvä tuotos, joka ei ole kummankaan oma, ei oikeastaan edes yhteinen, vaan siitä on tullut osiensa ja tekijöidensä summaa suurempi. (Sinkkonen 2003c, 159.)

Tällöin vuorovaikutuksen molemmat osapuolet ”ylittävät itsensä” ja yltyvät tasolle, jota eivät ehkä osanneet pitää mahdollisenakaan (Sinkkonen 2003c, 159). Siinä voidaan heittäytyä ”semmoiseen maailmaan, joka ei olekaan ihan samanlainen maailma, kuin mikä meitä ympäröi tämmöisessä arkitodellisuudessa normaalisti,” kuten Erkkilä keskustelussa (s. 60) toteaa. Tämä näkyy jo aivan yksinkertaisesti pienen lapsen ja hänen vanhempansa välisessä leikissä, jossa yhteinen ”tuotos” saman tutun leikkilorun hahmossa on aina jotain uutta ja riemastuttavaa. (Sinkkonen 2003a, 117–118.) Sinkkonen kirjoittaa (2003c):

”Tästä jaetusta yhteisestä hetkestä aukeaa ihmeellisiä ymmärretyksi tulemisen ja yhteenkuuluvuuden maailmoja. Äly ja tunne, primaari- ja sekundaariprosessi, oikea ja vasen aivopuolisko soivat yhtäaikaa sfäärien harmonioita ja ihmisenä olemisen tuntuu hetken aikaa hienolta.” (Emt., 159–160.)

Matti Bergström pohtii tätä aivotutkimuksen näkökulmasta, ja kirjoittaa, että musiikki on lapsen leikin kaltaista kaaoksen ja kontrollin tasapainoa hakevaa ja hallitsevaa toimintaa. Hän kuvaa kirjoissaan Neuropedagogik (1995) ja Mustat ja valkeat leikit (1997), miten aivojen limbi-

⁴⁹ Sternin teoriassa (1985) minuuden ydin muodostuu noin kahden, kolmen kuukauden iässä, ja se muodostuu erilaisten toimintakykyjen kokemuksista, joista jokaiseen liittyy omanlaisensa minuuden kokemus, joka puolestaan omalla tavallaan täydentää minuuden jatkuvana prosessina koostuvaa kokonaisuutta.”Sternin mukaan minuuden kokemus muodostuu kaikesta siitä, minkä vauva kokee olevan tavalla tai toisella hallintansa, vaikutuksensa, toimintansa tai ymmärryksensä ulottuvilla.” (Lehtonen 1996, 70.)

⁵⁰ Ks. Jungin näkemys kollektiivisesta piilotajunnasta (esim. Jung 1961/1998).

sessä järjestelmässä ”sijaitsevat” mielikuvitus, uni ja satu – leikkiminen, piirtäminen, musisoiminen, tanssiminen, sanaleikkien ja lorujen keksiminen jne. luovat taideteoksia, jotka ovat hyvin tärkeitä välittäviä rakenteita syvältä aivorungosta ja aivojen myöhemmin kehittyvän alueen, aivokuoren kautta tulevien vaikutusten välillä. Leikin, taiteen ja esteettisen ilmaisun merkitys on jäsentää ja järjestää, hallita ja eheyttää – luoda tasapainoa kaaoksen ja kontrollin välille. Bergström näkee taiteen sekä lapsille, että meille aikuisille keinona selviytyä ”sisäisestä uhasta ja pelostamme”. Bergström painottaa, että ”ilman olemassaolomme esteettistä puolta me emme selviydy”. (Kaaoksen ja kontrollin välisestä jännitteestä ja tasapainosta ks. myös Papoušek, H. 2003, 47; Gothoni 1998.)

Myös äänimaailman hallinta on siis osa tätä kaaoksen ja kontrollin välisen tasapainon hakemista, elämää jäsentävää leikkiä. Sinkkosenkin mukaan musiikki on eräs tapa hallita äänimaailmaa. Musiikin avulla voi myös hahmottaa ja jäsentää aikaa. Ajalla voi leikkiä; sitä voi muokata, sen voi saada kulumaan nopeammin tai hitaammin. ”Loppu ei aina olekaan loppu, vaan uusi alku kuten rondossa”. Tai: ajan ratasta voi kääntää taaksepäin ja aloittaa kaiken *da capo*, alusta uudelleen. (Sinkkonen 1997, 43, Sinkkonen 2003a, 115.)

Leikin avulla lapsi saa hallintaansa elämyksiään, kokemuksiaan ja tunteitaan – kasvunsa ja kehityksensä palvelukseen. Kun lapsi toimii leikin maailmassa, hän voi yhä uudestaan toistaa sitä, mitä on kokenut tai haluaisi vielä kokea. Hän voi siirtää sisäisen kokemusmaailmansa itsensä ulkopuolelle. Se onkin esimerkiksi nukke, auto tai eläin, joka toimii, tekee tai tuntee, eikä hän itse. Lapsi tarkastelee, jäsentelee ja tutkii omaa sisäistä tunneilmastoaan oman itsensä ulkopuolella – ikään kuin katsoisi tuttua näytelmää. Itse on samanaikaisesti sisällä ja ulkopuolella, jännittävässä siirtymätilassa. (Winnicott 2002; Airas ja Brummer 2003, 165.) Tällainen leikin mahdollisuus ja leikin maailma on käytettävissä myös musiikin parissa – musiikki ja sen symboliikka toimivat, tekevät ja tuntevat – ja tässä tapahtumisessa musiikin kuulija ja kokija voi olla samanaikaisesti sekä sisä- että ulkopuolella. Tähän liittyy myös eräänlainen hallitun tutkimusmatkailun idea, jonka perusmallina on lapsen jännittävä mutta turvallinen irtautuminen äidistä (Sinkkonen keskustelussa s. 61).

Musiikin maailmassa voi siis olla yhteydessä eräällä tavalla yhtäaikaan kaaokseen ja kontrolliin, vapauteen ja hallintaan, luovaan leikkiin ja sääntöihin. ”Musiikin symbolimaailma voi sisältää viittauksia vaikka minne,” kuten Korhonen keskustelussa toteaa (s. 61). Kurkela esittää (1993), että musiikin myötä ja ”musiikissa” koettavat tunnetilat ja tapahtumat ovat todellisia vastaavassa mielessä kuin leikkimisessä: yhtäältä musiikkitodellisuudessa eläminen on lumous-todellisuuden kokemista, toisaalta täysin reaalin tapahtuma.⁵¹

”Jos musiikilla esimerkiksi ilmennetään tai sen ymmärretään ilmentävän heroista kamppailua, tämä heroinen kamppailu todella koetaan ja eletään, vaikka toisaalta on ehkä suorastaan mahdotonta käsittää miten musiikki voisi olla heroinen kamppailu (paitsi ehkä soittosuorituksena). Silloin käydään kohta kohdalta läpi kamppailun eri vaiheet – ja kuitenkin arkitodellisuuden näkökulmasta kyse on vain äänistä ja niiden sommitelmista.” (Emt., 51.)

Toisaalta, kuten Kurkela toteaa, musiikki merkitsee aidoimmillaan spontaaneja, omakohtaisia musiikillisia kokemuksia ilman muita päämääriä. Näinkin se on siis kuin leikkiä, joka muotou-

⁵¹ Kurkela kirjoittaa (1993) musiikista ja leikistä arkitodellisuuden *kevennettynä paralleelina* (ks. myös s 69).

tuu leikin ja leikkijän suhteessa. ”Musiikki on henkilökohtaista sitoutumista lumottuun todellisuuteen niin pitkäksi aikaa kuin sisäinen impulssi sitä edellyttää.” (Emt., 55.)

Einojuhani Rautavaara:

”- - ajattelin, täähän on jotain valtavaa! – siellä voisi tehdä todella oman maailmansa!”

4.2.5 Emotionaalinen kommunikointi

Jaakko Erkkilä:

”- -, halutaan jollain tavalla tuoda persoonallisuutemme ja minuutemme musiikin tekemisen kautta esiin.”

Jos tarkastellaan musiikin yhteyttä ihmisen tunnekommunikaatioon ja musiikkia tunnekommunikaation muotona, voidaan yhtäältä pohtia sitä tunnekommunikaatiota, joka tapahtuu intrapersonallisesti: musiikki antaa mahdollisuuden ja välineen olla kosketuksissa omiin tunteisiin ja läpielää (myös säädellä) niitä. Toisaalta musiikki mahdollistaa tunteiden jakamisen: omien tunneilmaisujen toisille ”antamisen” ja toisen tunneilmaisujen vastaanottamisen – interpersoonallisen tunnekommunikaation. (Ks. Bruscia 1998b, 127–128.) Tässä on myös kollektiivinen ulottuvuus: niinkuin Korhonen toi esiin keskustelussa (s. 60), musiikki välittää sitä, että ”on jo aikaisemmin ajateltu näin ja näin. Ja tunnettu. Samoja tunteita.”

Musiikin merkitys tunnekommunikaatiossa perustuu olennaisesti siihen, että musiikki on ruumiinkielen muoto. Ruumiinkielen käyttäjä ei useinkaan tiedosta kommunikoivansa, eikä tiedä viestiensä sisältöä. Vastaavasti vastaanottajakaan ei tiedä ottavansa viestejä vastaan ja ymmärtävänsä niiden merkitystä. Ruumiinkieli on alkukantaista kommunikaatiota, joka välittää runsaasti erilaisia tiedostamattomia merkkejä ja merkityksiä. Sen sisältöjä ei pueta loogiseen muotoon, eikä sitä voi suoraan kääntää sanalliseksi ilmaisuksi. Ruumiinkieli voi vaikuttaa vastaanottajaansa välittömästi esimerkiksi erilaisia ruumiillisia reaktioita synnyttämällä. (Lehtonen & Niemelä 1997, 17; ks. myös Dissanayake 2000, 389.)

”Olemme tuntevia olentoja. Muuta ei voi sanoa, kun ajattelee sitä voimaa, millä tavalla tietty ryppäs ilmanpaineen värähtelyjä voi vaikuttaa tunnetilaamme. - - ilmanpaine ilostuttaa.” (Ollikainen 2004.)

Se, millä tavalla ”ilmanpaine meitä ilostuttaa”, ja miten se sitten kietoutuu edelleen kommunikoiimme tunteisiin, nousee perimmiltään varhaisimmasta kokemusmaailmastamme, siihen kerrostuneista psykodynaamisista merkityksistä sekä edelleen oppimisen myötä rakentuneista merkityssuhteista. Erkkilä (1997) jakaa musiikin emotionaalisen merkityksen kolmeen tasoon: 1. vitaaliaffektitason merkitykset 2. psykodynaamisen tason merkitykset ja 3. kognitiivisen tason merkitykset.

Vitaaliaffektien tasoa (VT) voidaan kutsua esiemotionaaliseksi, koska vitaaliaffektien kokeminen on kokemustyyppi, jota ei voida suoraan rinnastaa myöhemmin kehittyviin emotioihin. Vitaaliaffektitason merkitykset perustuvat siis amodaaliseen havaitsemiseen, jossa auditiviset tapahtumat yhdistyvät muitten aistimodalityettien kautta tulevaan informaatioon. (Erkkilä 1997, 57.)

Toinen emotionaalinen merkitystaso on Erkkilän mukaan psykodynaaminen taso (PT) Myös tämä taso voi ilmetä jo varhain, mutta se leimaa musiikillisia merkityksiä voimakkaasti läpi elämän. Primaariprosessivaiheessa psykodynaamiset merkitykset syntyvät akselilla mielihyvä/mielipaha, mutta egon rakenteiden kehittyessä emotionaaliset kokemukset rikastuvat ja monipuolistuvat⁵². Tälle tasolle ovat ominaisia voimakkaat, merkitykselliset kokemukset: traumat ja konfliktit, mutta yhtä hyvin myös voimakkaat positiiviset kokemukset. Psykodynaamisen tason merkitykset ovat yksilöllisiä, henkilökohtaiseen elämänhistoriaan liittyviä, ja ne voivat olla kokijalleen tiedostamattomia. Näitten tasolla esimerkiksi rytmi voi tuoda voimakasta mielihyvää, koska se tuo järjestystä kaaokseen tai palauttaa varhaisiin sikiövaiheen kokemuksiin, jolloin äidin tasainen sydämenlyönti rinnastui rauhallisuuteen, turvallisuuteen ja mielihyvään. Psykodynaamisen tason merkityksiä voi edustaa myös äidin vauvalleen laulama kehtolaulu, joka myöhemmin tuo tullessaan selittämättömiä mielihyvän tunteita – tai musiikin kovien äänien aiheuttama paha olo, joka rinnastuu johonkin menneeseen traumaattiseen tilanteeseen, jota ovat esimerkiksi leimanneet kovat äänet. (Erkkilä 1997, 57–58.)

Kognitiivisen merkitystason (KT) merkitykset kehittyvät hitaasti oppimisen kautta. Tämä taso on tietystä mielessä verrattavissa puhuttuun kieleen. Lapselta kuluu useita vuosia oman äidinkielen hallitsemiseen – samoin kuluu vuosia musiikin ”kielen” omaksumiseen. Monimutkaiset muotorakenteet ja abstraktit sisällöt ovat älyllisesti ymmärrettävissä vasta pitkän kokemuksen ja oppimisprosessin jälkeen. (Erkkilä 1997, 58.)

Välittömät emotionaaliset kognitiivien tason merkitykset ovat niitä musiikillisia ilmaisukeinoja, joilla kunkin kulttuurin musiikillisessa järjestelmässä ilmaistaan tiettyjä tunteita: esim. duuri + nopeatempoisuus = ilo. Nämä vaativat oppimista tullakseen ymmärretyiksi. Odotuspohjaiset emotionaaliset kognitiivien tason merkitykset syntyvät myös musiikin rakenteen tunnistamisen kautta, mutta ne ovat yksilöllisempiä riippuen kuuntelijan musiikillisesta kokemuksesta, mielenkiinnosta, huomiokyvystä jne. (Erkkilä 1997, 58.) Sinkkonen toi esiin keskustelussa (s. 63–64) tähän liittyen oikean ja vasemman aivopuoliskon erilaisen toiminnan. Oikeaa aivopuoliskoa pidetään tunnevaltaisen kokemisen puoliskona ja vasemman aivopuoliskon elementti tuo siihen mukaan musiikin struktuurit ja lainalaisuudet. Sinkkosen mukaan näitten harmonia tuottaa voimakkaimman elämyksen musiikista, kun läsnä ovat yhtäaikaan tunnevoimainen elämys ja tämän elämyksen rakenteen hahmottaminen. (Myös: Erkkilä 1997, 18–20; Wigram ym. 2002, 54–55.)

Erkkilän kolmidimensiomallissa merkitystasot voivat vaikuttaa toisiinsa. Musiikki välittää jatkuvasti näihin kolmeen päätyyppiin jaettavissa olevaa emotionaalista merkitystä. Mikä tahansa voi olla kokemusta dominoiva, mutta toisaalta kaikki voivat vaikuttaa kokemukseen. Lehtosen mukaan (2004a) ”musiikki on minuutemme syvälinen manifestaatio, johon olemme kehityksemme kuluessa monimutkaisten samastumisprosessien kautta kytkeytyt.” Musiikki vetoaa suoraan kokemukseemme ja puhuttelee tuntevaa minuuttamme. (Emt., 10.)

Rechartin mukaan (1991) musiikin minuutta koskeva ominaisuus on sen vaikuttavuuden ydin. Musiikki on sisäisen ulkoiseksi ja ulkoisen sisäiseksi tulemisen prosessi. Ihminen voi musiikin avulla halutessaan muuntaa omia psykofyysisiä merkityskokemuksiaan ulkoiseen ja kommunikatiiviseen muotoon – vastaavasti musiikkia vastaanottava ihminen pyrkii muuntaamaan kuulemansa musiikin ”liikkeet” omaksi sisäiseksi liikkeekseen. Puhutaanhan jopa, että

⁵² Primaariprosessista ja sekundaariprosessista ks. esim. Lång 2004, 190–191.

”musiikki liikuttaa minua”. (Lehtonen & Niemelä 1997, 3–6.) Musiikki voi olla tapa, ”millä minä pääsen käsiksi näihin asioihin, tai vaan puran,” niinkuin Liisa Tenkku keskustelussa (s. 64) mainitsee.

Lehtonen ja Niemelä (1997, 8) kirjoittavat, että musiikin kautta ihmiselle aukeaa rauhoittavien mielikuvien maailma, jossa monenlaiset vaikeat, jopa mielettömät kokemukset voidaan työstää rauhoittavaksi tarinaksi. Musiikki on voimakkaiden tunteiden kieli, jolla voidaan sitoa hajanaisia ja kaoottisiakin mielensisältöjä; se voi jäsentää uudelleen myös hajanaisia kokemusrakenteita. ”Musiikin ihmisen maailman syvälle ankkuroituvan luonteen takia musiikki voi toimia ikäänkuin varhaisen synkronian palauttajana, sen, josta käsin maailma on turvallista kohdata.” Sitomisen käsite⁵³ viittaa siihen, että sitomaton viettienergia (esimerkiksi trauma) koetaan ahdistavaksi ja levottomaksi ja mielenrauhaa tavoitellaan muuntamalla sitomaton ja vapaasti liikkuva energia (hämmennys, epäselvyys) kiinteästi sidotuksi (tiedot ja taidot) ja vapaasti liikuteltavaksi (vapaa tarkkavaisuus) (Ikonen 2000 Långin 2004, 235 mukaan).

Erilaiset kuuloärsykkeet voivat olla yksilölle sekä traumaattisia ja uhkaavia että rauhoittavia ja tyyntäviä. Äänien kautta voi syntyä sekä järkyttäviä ja todellisen tuntuista illuusioita tuhoutumisesta että rauhoittavan hyväileviä mielihyvän kokemuksia. Äänen ja musiikin avulla voidaan luoda myös voimakkaita tunteita ”ymmärtämisestä” tai ”ymmärtämättömyydestä”, jotka perusrakenteissaan palautuvat varhaislapsuuden elämysmaailmaan ja kokemuksiin (Lehtonen 1996, 27.) Tällaiset ”ymmärtämisen” kokemukset ovat tällöin eheyden kokemuksia yksilön sisäisessä maailmassa tai/ja jakamisen ja yhteyden kokemuksia yksilön suhteessa ulkomaailmaan.

Lapsen kasvaessa saa äänten merkitys kanssakäymisessä aina uusia ja yhä nyansoituneempia muotoja. Kuuloaistimusten merkitys on hyvin vahva ja ohjaava. Kuuloaistin kautta lapselle välittyvät myös vanhempien ohjeet, kiellot ja määräykset, ja musiikin ilmaisukeinoihin kietoutuu samoja merkityksiä. Inhimillisen kanssakäymisen psyko-auditiviset muodot ja niihin liittyvät musiikilliset kokemukset ja ilmaisumuodot pystyvät myöhemmin musiikin välityksellä synnyttämään ihmisessä esimerkiksi majesteettisen suuruuden, mahtavan voimankäytön ja alistuvan pienuuden kokemuksia. ”Näihin elämyksiin vetoava musiikki luo mielikuvia mahtavien, kaikkivaltaisten olentojen, jumalien, hyvien voimien ja kaikki tyydyttävän äidin läsnäolosta.” (Lehtonen 1996, 27.)

Tunteet ja tarpeet kietoutuvat ihmisen kokemusmaailmassa toisiinsa. Niinkuin Liisa Tenkku keskustelussa muisteli omia kokemuksiaan (s. 64), hänellä oli koululaisena ”niin valtava tarve, että en edes ottanut takkia päältä, kun menin pianon luo soittamaan, kun täytyi niinkuin itseään muokata.” Kurkela kirjoittaaakin musiikista libidinaalisen⁵⁴ tarvetason objektina (Kurkela 1993, 438–439). Hänen mukaansa jo musiikin virtaan heittäytyminen, siihen sulautuminen ja yhtyminen – esimerkiksi tanssiminen tai vaikkapa pään nyökyttely ja sormien naputtelu tahdissa – voi olla hakeutumista musiikin yhteyteen nimenomaan tarvetasolla. Musiikki voi liittyä libidinaalisiin tarpeisiin esimerkiksi sen kautta, että se voi ominaisuuksiensa vuoksi muistuttaa tilanteita, joissa tarpeita on tyydytetty, tiedetään tyydytettävän tai on nähty tyydytettävän. Esimerkiksi rytmisyys, liikunnallisuus, intensiteetti, hyökkävyys, haastavuus ja seksuaalisuus

⁵³ Sitomisen käsitteestä ja ilmiöstä tarkemmin ks. esim Ikonen, P. & Rechart E. 1977. Sitominen psykkisessä tapahtumassa. Helsinki: Psychiatria Fennica Report 26.

⁵⁴ mielihyvän tavoitteluun liittyvä (Kurkela 1993)

kytkävät musiikin ilmiönä tarpeisiin ja niiden tyydyttämiseen. Kurkelan teoria libininaalisesta ekonomiasta⁵⁵ selvittää tätä. (Emt., 67–106.)

Kurkelan teoriassa ihmisen psyyken tasapainoa säätelee kaksi voimavirtausta: aggressiovoima ja attektiovoima. Aggressiovoiman suunta on tarpeesta kohti tyydytystä, se on ekspansiivista⁵⁶ elämänvoimaa, joka suuntautuu ikäänkuin sisältä ulos (liike), etsii mielihyvää, tarpeen täytymistä. Aggressio on Kurkelan ajattelussa voima, joka kanavoituu mielihyvän saavuttamiseen tähtääviin toimintoihin. (Emt., 67.) Aggressiovoima liittyy olennaisesti konstruktivisuuteen, luovuuteen sekä esiintymisen, esilläolon ja itseilmaisun aktiivisiin ja ulospäinsuuntautuviin aspekteihin.

Attektiovoima puolestaan on suojaava, estävä, hillitsevä ja säilyttävä polariteetti edelliselle. Sen funktiona on turvallisuuden löytäminen suhteessa pelkoon ja ”olemassaolon huoleen”. Sen luonne on kontrolloiva, hillitsevä ja suojeleva. Kantamielikuva attektiosta on suojaava kohtu. Attektiovoima liittyy pysäyttävään, säilyttävään ja puolustavaan toimintaan – musiikin tekemisen ja esiintymisen yhteydessä se voidaan liittää rauhoittumiseen, keskittymiseen ja autotektiivisen (itsesuojeluun liittyvän) turvallisuudentunteen rakentamiseen. (Emt., 206–208.)

Autotektiivisiä ja attektiivisiä musiikin ulottuvuuksia pohdittaessa voidaan havaita, että musiikilla on kyky luoda lähes todentuntuista illuusiota seurassaolosta: musiikin kanssa ihminen ei ole yksin. Tällä on muun muassa seuraavanlaisia merkityksiä (Racker 1951):

- Musiikki suojaa yksilöä mieltä hajoittavissa (paranoidisissa) tilanteissa,
- Musiikki antaa suojaa surumielisyyttä, yksinäisyyttä ja syyllisyyttä vastaan,
- Musiikki antaa voimaa kohdata yksilön pelottavina tai epämiellyttävinä pitämiä tunnetiloja,
- Musiikki on ns. ”hyvä objekti”, jota yksilön on mahdollista käyttää ahdistavissa ja pelottavissa tilanteissa – esimerkiksi laulaa laulua yksin pimeässä kulkiessaan. (Lehtonen 1996, 28.)

Aggressio- ja attektiovoima ovat rinnakkaisia ja niillä on toisiaan hillitsevä tendenssi. Musiikkitoiminnassa ne ilmenevät esimerkiksi musiikin tekemiseen liittyvän voiman ja hallinnan, ymmärtämisen ja tulkinnan synnyttämisen kyvyissä. Musiikki voi myös aktivoida sellaisia tietoisuuden tasoja, jotka liittyvät varsinaiseen tarpeiden tyydyttämiseen sopivan objektin välityksellä (esimerkiksi musiikki hellästi tuudittavana äitinä). Musiikki voi toisaalta liittyä tarpeiden maailmaan tarvetta tukevana objektina (esimerkiksi musiikin merkitys yökerhossa). (Kurkela 1993, 439.)

Merkittävä musiikillisessa vuorovaikutuksessa esiintyvä musiikin tunnevaikutuksiin liittyvä ulottuvuus on katarssi. Katarssihan on tunteiden purkamista, ”puhdistava vaikutus”, kuten Varpu Ruohonenkin puheenvuorossaan (s. 60) kuvaa. Katarssi on alun perin Aristoteleen kuvaama ilmiö, jossa taide herättää ihmisessä tunteita, jotka se auttaa purkautumaan. Seurauksena voi olla vapautuneisuus ja energinen olo, koska tunteiden hallitsemiseen käytetty energia on vapautunut. Katarssi vähentää tunteiden ilmaisun tai läpielämisen estymisen aiheuttamaa jännitystä niin, että egon toiminta vahvistuu, ja esimerkiksi ajattelutoiminta usein selkenee (Ahonen 2000, 105; Tähkä 1972, 181–184). Katarssi-ilmiöön liittyy usein myös tilapäistä reg-

⁵⁵ mielihyvän tavoitteluun liittyvä psyykinen toiminta (Kurkela 1993)

⁵⁶ eteenpäin, ”valloittamaan” pyrkivää (Kurkela 1993)

ressiota, jossa musiikin kokija voi tavallaan unohtaa itsensä ja ”vaipua hurmioon”. Esimerkiksi musiikkiteoksen huippukohtaa lähestyttäessä jännitys kasvaa ja on suurimmillaan huippukohtassa. Tästä vapauduttaessa energiaa vapautuu ja nautinto on suurimmillaan. Tämä perustuu primitiivisen minän regression tilaan, johon kuuluu musiikkiin yhdistyminen ja samastuminen, kuten Uusitalo mainitsee. (1991, 10; myös: Ahonen-Eerikäinen 1998, 184–186.)

Musiikin voidaan ajatella olevan hyvin olennaiselta osaltaan syntynyt ja ilmennyt sosiaalisessa yhteydessä – esiintyminen ja yhteistoiminta liittyvät musiikkiin elimellisesti. Musiikki ilmenee vuorovaikutuksessa, vaikka tämä ”vuorovaikutus” olisi pelkkä kuuntelusuhte levyltä kuuluvan musiikin ja kuuntelijan välillä. Tällä vuorovaikutussuhteella oleva emotionaalinen voima on liikkeelle panevaa voimaa, niinkuin Kari Kurkela myöhemmin keskustelussa (luku 8, s. 203) mainitsee. Musiikilla on syvimmissä olemuksessaan vuorovaikutuksen ja ryhmäilmiön tunnusmerkit, kuten Ihalainen (1989) toteaa. Musiikin tuottaminen ryhmässä merkityksellistyy sosiaalisena vuorovaikutuksena, jolle on ominaista harjoitus, kilpailu, leikki, kateus sekä musiikin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjen noudattaminen. Musiikin emotionaalinen vaikutus kietoutuu tällöin sosiaaliseen käyttäytymiseen ja siihen liittyviin yksilön havaintoihin omasta toiminnastaan ja minäkuvastaan. (Ihalainen 1989, 138–139.) Myös ihmisten välinen kommunikaatio syntyy ja muodostuu nimenomaan ihmisten välisessä toiminnassa (Mead 1967 Öystilän 2005, 12 mukaan).

Vanhemmat rikastavat lapsensa havaintomaailmaa intuitiivisesti eräänlaisella optimaalisella musiikkikasvatuksella, josta esimerkkinä voi olla vaikkapa katarttiseen huipennukseen päättyvä kutitusleikki ”Kokko lentää” (Sinkkonen 1997, 45). Vauvan ja vanhempien varhainen vuorovaikutus on siis luonteeltaan hyvin musiikillista, alkaen samalle aaltopituudelle virittäytymisestä. Vanhemmat tuovat varhaisessa vuorovaikutuksessa pienokaisensa myös musiikin alkeiselementtien pariin – eikä tällä ole mitään musiikillisia tavoitteita, vain molemminpuolinen nauttiminen ja rentoutuminen yhdessä ääntelyn, rytmisten liikkeiden jne. parissa (Papoušek, M. 2003, 108). Vauvan kokemusmaailmassa ilmenevä intersubjektiivisuuden kokemus on perustana yhteiselle musisoinnille ja musiikkitapahtumien jakamiselle ja tämä intersubjektiivisuus toteutuu kaikkein voimakkaimmin vitaalisten affektien suhteen (Rechardt 1991, 28).

Sitten esimerkiksi laulu kuroo umpeen sitä kuilua, joka on verbaalisen ja kokemuksellisen välillä. Laulu yhdistää siltana verbaalisen ja nonverbaalisen kokemusmaailman. Laulujen välityksellä voidaan erityisellä tavalla jakaa maailmaa, kuunnella ja kuulla – olla yhteydessä sävelten maailman kautta. (Lehtonen & Niemelä 1997, 141.) Yhdessä soittaminen puolestaan merkitsee monimutkaista inhimillistä vuorovaikutusta. Vuoren (2002) mukaan se on toiminnallista myötäelämistä. Soittaessaan yhdessä soittajat sekä soittavat itse että kuuntelevat toistensa soittamista itsessään. Yhdessä soittaminen merkitsee suoraa, kehollista yhteyttä kahden tai useamman soittavan ihmisen välillä. (Vuori 2002, 207.) Siinä ”sanaton kanssakäyminen, tunteet, vitaaliset affektit ja sensorimotoriikka viestittävät sellaisesta, mistä sanat vaikenevat” (Rechardt 1991, 30).

Lehtonen kirjoittaa, että musiikkikokemus merkitsee ymmärtämistä ja ymmärretyksi tuleamista, jossa rakentuu empatian silta säveltäjän, muusikon ja kuulijan välille. Vaikka eri ihmisten tunteet ovat erilaisia, yhteiseen musiikkikokemukseen kytkeytyvä samastuminen mahdollistaa niiden jakamisen ja yhteisen kokemisen. Tämä samastuminen on musiikkikokemuksen avainelementti. Se vertautuu Lacanin (1966) kuvailemaan kehitykselliseen ilmiöön, jossa lapsi samastuu peilikuvaansa ja kokoaa mielikuvansa itsestään eheäksi kokonaisuudeksi. Samastu-

minen ja empatia liittyvät läheisesti toisiinsa ja mahdollistavat yhteisen tunnevireen jakamisen musiikissa. (Lehtonen 2004a, 9, 16–17; Lång 2004, 248–250.) Se, että voimme kokea jonkun tunne-elämyksen yhdessä tai yhtäkaa toisen (toisten) kanssa, vahvistaa sekä kyseistä tunnetta että yhteyden kokemista (Rubin 2005). Sopivilla rytmeillä ja äänillä voidaan tavoittaa integraatiivisia tiloja, joissa jopa ”minän rajat liukenevat, erillisyyden kokemus haihtuu, syntyy *unio mystica*-kokemuksia, hurmiota ja joukkosuggestiota” (Rechardt 1984, 86).

Sinkkonen kirjoittaa (2003a, 135):

”Virtuoosin suorituksesta lumoutuminen konserttisalissa on aivan eri asia kuin se tunne, joka syntyy, kun ystävien kanssa on päästy ensimmäistä kertaa kunnialla Telemannin triosonaatin tai Haydnin kvartetton loppuun. Se on puhdasta, lapsenomaista iloa, yhteyden kokemista tasolla, jonka sanoiksi pukeminen on mahdotonta.”

Timo Korhonen:

”Se oma narsismikin siinä tyydyttyy siitä, kun pystyy olemaan läsnä ja kohtaamaan muita ihmisiä. Ja sitten muut kohtaa takaisin.”

4.2.6 Itseiden (itsen) ilmentäminen

Kari Kurkela:

“ - ; jos ihminen tuottaa musiikkia, niin hän ilmentää itseään siinä, tai jotain itseytensä sektoria.”

Kurkela kirjoittaa (1993, 268), että itseys ilmenee esimerkiksi ”kun käyn maitokaupassa”. Itseyttä ilmentää tapa, jolla pukeudun ja kävelen, se, mitä ostan, kenelle puhun, mitä ja miten puhun, miten muuten käyttäydyn ja monet muut tekemiseni tällä matkalla. Lisäksi se, miten kaupassa käyntini koen, on osa tapaani ymmärtää ja kokea olemassaoloani yleensä. Itseyteni ilmenee siis niissä periaatteissa, joiden mukaan elämäni elän.

Kurkela pohtii itseiden ilmentämisen tasoja musiikissa ja ymmärtää sen kolmitasoisena. Ensimmäinen itseys ilmenee siinä *soivuutena*, auditiivisessa muodossa. Kuuntelija kohtaa esittäjän itseiden soivassa muodossa. Esiintymistilanteessa tämän kanssa synkronisessa yhteydessä on *tekemisenä ilmenevä itseys*. Tällöin kyse on kausaalisesta vuorovaikutuksesta ja fyysiseen todellisuuteen vaikuttamisesta. Tämän takana on tietenkin vielä soittaja *subjektina*, jolla on olemassaolonsa juuri tästä nimenomaisesta soittosuorituksesta riippumattakin. Eli itseys ilmenee ihmisessä sinänsä, *an sich*, subjektina, mahdollisuutena, siinä, mitä hän tekee (valittu olemisen tapa, ihminen tekonsa välittämänä) sekä siinä, mitä hän tekemisellään saa aikaiseksi (esim. tuotos, esitys, musiikki). (Emt., 271.)

Itseys ilmenee *self-objektina*. Self-objekti on eräänlainen minän jatke, narsistisesti investoitu kohde, jossa on olennaisesti kysymys omasta olemisesta Self-objekti ikään kuin ”suorittaa” psyykkistä työtä yksilön puolesta. Tämä minän jatkeena oleminen voi self-objektina olla kuin ystävä tai turvapaikka. ”Self-objektina musiikki voi olla kuten lohduttava, lämmin ja rauhoittava äiti; tai se voi olla turvallinen, voimakas ja rohkaiseva isä. Se voi ilmentää ideaalisen minäkuvan ruumiillistumana ihailtua, piristävää ja empaattista – lähes täydellistä – ystävää.” (Emt., 461).

Kurkela kirjoittaa edelleen (emt., 461):

”Musiikki luo lumouksen, jossa kaikki on toisin, se antaa lupauksen paremmasta, osoittaa tien. Tai se ymmärtää, myötäelää ja osoittaa, että ahdistus ei ole yksin meissä, vaaan että joku voi sen ymmärtää, kokea ja kuitenkin kestää. Näin musiikki ikään kuin ottaa negatiivisina koetut tunteet itseensä ja antaa ne sieltä takaisin kevennettyinä, siedettävänä ja ymmärrettävänä, niinkuin empaattiset vanhemmat tai ystävät - -.”⁵⁷

Ihmisen suhde self-objektiin on sikäli erikoinen, että vaikka se objektina on kokijasta erillään, se on emotionaalisesti tai psykodynaamisesti osa häntä itseään (emt., 269). Tähän liittyy se, että narsistisesti latautunut (itsetunnon ja omanarvontunnon kannalta merkittävä) self-objekti voi myös olla sellainen itsen ilmaus, jossa ihminen haluaa tarjota itsestään esiin (näkyviin, vastaanotettavaksi) parhainta ja arvokkainta osaa, esimerkiksi musiikkia – ihminen pyrkii ilmentämään itsestään parasta osaa tässä tekemisessä (Välineva 1999, 11–12). Koska ihmistä (hänen itseyyttään) usein arvioidaan tekojen mukaan, voi tästä näkökulmasta esimerkiksi esiintyminen konsertissa kääntyä kysymyksestä ”oliko musiikki hyvää?” tai ”soitinko hyvin?” kysymykseksi ”olenko hyvä?” (Kurkela 1993, 273). Mielenkiintoisen näkökulman itseyteen tuo myös keskustelussa Korhonen (s. 63), joka korostaa haluavansa, että se, mitä hän soittaa ”on TOTTA!”. Sanotaanhan musiikin nimenomaan itseyden ilmentäjänä olevankin aina totta – se ei valehtele (Rechardt 1991).

Itseyttään musiikissa voi peilata myös ”ei-itseen” näkökulmasta. Ns. pahana objektina musiikki edustaa pahaa, uhkaavaa ja vaarallista mielen sisältöä, jota ei voida hyväksyä osaksi itseä. Musiikki on ”rumaa”, ”kamalaa”, ”pelottavaa” tai ”aggressiivista”. Lehtosen mukaan (1986, 106–108) musiikki edustaa tällöin sitomatonta rauhatonta libidoa, johon liittyvät ja yhdistyvät ihmisen psyykkiselle tapahtumiselle ominaiset pysäyttävät ja suojaavat ominaisuudet (ks. myös Lång 2004). Tällöin voidaan ajatella, että musiikki esimerkiksi ”räyhää kiltin tytön puolesta”, varsinkin, jos ympärillä olevat aikuiset kokevat musiikin kielteisenä. Pahaa objektia voi myös opetella lähestymään, ja tällöin valloittaa itseudelleen lisää hallinnan aluetta – ikäänkuin ”kesyttää” pahasta objektista hyvä objekti!

Musiikkitoiminnan merkitystä itsen ilmentämisessä voidaan tarkastella myös Maslowin tarvehierarkian (1971) valossa. Tarpeiden tyydyttyminen muodostaa itseyden ilmentämiselle toisaalta kehyksen, toisaalta haasteen. Siinä on kysymys siitä, miten itseään ilmaisee sen pohjalta, ”mitenkä maailman hahmottaa” (Kurkela). Tässä ihminen soveltaa niitä periaatteitaan [skemojaan], joista itseys muodostuu., kuten Kurkela mainitsee keskustelussa (s.63). Tällöin musiikillinen todellisuuskokemus on myös itseyden kokemista.

Grunwald on tutkinut (1996) esiintymisen ja esittämisen psykologiaa, ja tuo esiin (1996, 88–104), miten emotionaalisten tarpeiden toteutuminen ja tyydyttyminen on keskeinen perusta (musiikillisen) itseilmaisun toteutumiselle. Tämän työn kannalta voidaan kääntäen todeta, että musiikin parissa toimiminen yksin ja yhdessä toisten kanssa koskettelee kyseisiä tarpeita, haastaa niitä ja rakentaa näitä emotionaalisten tarpeiden tyydyttyneisyyden askelmia. Näissä voidaan myös ajatella olevan kyse Kurkelan esittämästä aggressio–attekio-polariteetista: toisaalta musiikissa ja musiikkitoiminnassa merkityksellistyvästä ekspansiivisuudesta, toisaalta musiikin ja musiikkitoiminnan kautta merkityksellistyvästä tietynlaisesta sisäänpäinkääntymisestä, attek-

⁵⁷ vrt. *container-* eli säiliöfunktio, viite 73 luvussa 5.2.7

tiivisesta turvan ja suojan etsimisestä, toisaalta myös kosketuksen saamisesta omaan sisäisyyteen. Esittelen seuraavassa Grunwaldin (1996) kuvaaman Maslowin tarvehierarkian liittäen siihen lisäesimerkkejä yksilön mahdollisista kokemuksista.

Ensimmäisenä on turvallisuuden tarve. Tämä on pohjana sille, että voi ja uskaltaa ottaa kosketusta ympäristöön: *”Minä olen. Minä olen turvassa. Kaikki on hyvin.”* Toisaalta ”lepääminen” musiikissa, musiikkikokemus eheyttävänä elämyksenä tai musiikillisen yhteyden, turvallisen yhdessäolon ja hallinnan kokemuksena aktivoi myös turvallisuuden elämyksen.

Toisena on rakkauden ja huomion tarve: *”Minä olen ok. Minut nähdään ja kuullaan. Minusta ollaan iloisia.”* Musiikki puhuttelee henkilökohtaisesti, musiikki on ikäänkuin aina juuri kokevaa subjektia varten, ja hyvänä objektina toimiessaan se aktivoi mielihyväsävyisiä ja voimaannuttavia mielen sisältöjä. Yhteinen musiikkitoiminta konkretisoi jokaisen musisoijan merkityksen: yhdessä soiminen laulaen tai soittaen lämmittää hyvin konkreettisesti ja psykofyysisesti.

Kolmas, kunnioituksen tarve, merkitsee arvonantoa ja yksilöllisyyden tunnustamista: *”Minä olen minä ja minä olen tärkeä.”* Musiikki muotoutuu tekijänsä mukaan. Luova musiikillinen toiminta tuottaa ainutlaatuisia, oman laulamisen tai soittamisen kautta esiin puhkeavia yksilöllisyyden ilmenemismuotoja. Musiikin parissa ja musiikkitoiminnassa nähdyksi, kuulluksi ja vastaanotetuksi tuleminen on konkreettinen persoonallisen arvon todellistuma.

Neljäs tarve on sisäisen keksimisen tarve. Siinä on kysymys kokemusten hankkimisesta, ”alueen” laajentamisesta ja kontaktien solmimisesta. *”Minä tutkin, etsin ja kokeilen. Hei, tässä olen minä – kuka sinä olet?”* Musiikin leikkimaailma avaa miljoonittain mahdollisuuksia tutkia, etsiä, löytää ja kokeilla. Musiikki ei yrityksistä ja kokeiluista loukkaannu eikä mene rikki tai kuole (Sinkkonen 1995, 215–216). Willis muistuttaa, että ”luova kyky on inhimillinen tarve, eikä mikään harvoille suotu kummilahja” (Lehtonen 2004a, 6).

Viides tarve on itsensä toteuttamisen tarve. Grunwald huomauttaa (1996, 99), että kun edellistä tarvetasoa voidaan luonnehtia identiteetin muodostamisen tasoksi, tällä tasolla on ensisijaisesti kysymys identiteetin kokemisesta. *”Minä valitsen ja päätän. Minä näen asian...Minun tavoitteeni on...”* Musiikin vastaavuus ihmisen psyykkisten prosessien ja psyykkisten rakenteiden muotojen kanssa tarjoaa musiikin viitekehyksessä jatkuvasti ikäänkuin tyhjiä skeemoja, joissa yksilö voi kuulla ja kokea itseään, peilata omia mielen sisältöjään.

Maslowin tarvehierarkian ylimpänä tasona ovat korkeimmat tavoitteisuuden ja elämänpäämäärän sisällöt. Yksilö toteuttaa silloin sekä vapauttaan että vastuullisuuttaan ihmisenä (ks. Skinnari 2004, 200).

Einojuhani Rautavaara:

”Että se musiikki saattaa huomattavalla tavalla auttaa maailmankuvan muodostamisessa sekä itsen ymmärtämisessä subteessa maailmaan.”

4.2.7 Kehollisuus, kokonaisvaltaisuus

Timo Korhonen:

”Musiikki nostaa ja laskee pulssia, hikoiluttaa! Rauhoittaa välillä...tekee ihan mitä vaan. Voi myöskin sitten avata niinkuin aivan uusia puolia persoonassa.”

Lehtonen (1996, 77) huomauttaa, että syvällä, yleisinhimillisellä tasolla musiikin muodot si- muloivat autonomiseen hermostoon ankkuroituvia binäärimuotoisia ruumiillisia assimilaatio- ja akkomodaatioprosesseja⁵⁸, levottomasta tasapainoon pyrkiviä kiristyviä ja laukeavia jännis- tystiloja, joiden perusluonne on puhtaasti ruumiillinen. Musiikki vaikuttaa myös suoraan au- tonomiseen hermostoomme aiheuttaen erilaisia ei-tahdonalaisia ruumiillisia reaktioita. Näitä ilmenee esimerkiksi kehon sähköisissä toiminnoissa (aivojen sähkömagneettiset kentät, ihon sähkövastus, lihasten sähköiset signaalit), aineenvaihdunnassa, hengityksessä ja sydämen toi- minnassa. (Lehikoinen 1996, 30.)

Musiikin voima on perimmältään myös sitä fyysistä ja fysiologista voimaa, joka syntyy musi- kin äänenvärähtelystä – ja musiikista kehollisena ilmiönä. Musiikin kokemisen kokonaisuus- dessa myös tämä on aina mukana, eikä sitä voida jättää huomiotta. Musiikin emotionaalisissa aspekteissa on aina pohjalla myös fysiologinen vaste. (Wigram ym. 2004, 136–137.) Lehikoi- nen muistuttaa, miten värähtely on keskeinen elämään liittyvä ominaisuus: kaikki maailman- kaikkeudessa värähtee jollakin tavalla. Musiikkina korvin havaittava värähtely on vain pieni osa tästä kaikesta. Musiikin värähtelyn vastaanottamisessakin on kuitenkin useita tasoja. Kun ihminen on musiikin suhteen joko vastaanottajana (kuuntelija), välittäjänä (esittäjä) tai musi- kin tuottajana (säveltäjä), kysymyksessä on kaikissa (ainakin) kolmesta värähtelytasosta. Näitä ovat: musiikin värähtelyt sinänsä, musiikin ihmisessä aiheuttamat resonanssivärähtelyt ja ih- misessä itsessään esiintyvät biologiset ja psykologiset värähtelyt. (Lehikoinen 1997, 28.)

Aivotutkimuksissa on tutkittu ja havainnoitu koherenssia eli samankaltaista toimintaa eri ai- voalueiden välillä suhteessa soitettuun musiikkiin. Vastaavasti on löydetty koherenssia, ”kes- kustelua”, lihaksen ja sitä ohjaavan aivoalueen välillä. (Huotilainen ja Tervaniemi 2003, 69.) Bergström toteaa (1995b), että aivoissa on omat rytmensä – syvissä osissa omansa, korkeam- missa keskuksissa omansa: joku musiikki hermostuttaa, se ei toimi eheyttävänä tekijänä, kun taas toinen musiikki ”harmonisoi ja rauhoittaa” aivojen rytmiä. Se saa silloin Bergströmin mu- kaan aivorytmissä vastineensa. Varpu Ruohonen toi keskustelussa (s. 60) esiin ”huonon fiilik- sen”, johon hänen kokemuksensa mukaan lauluharjoitus auttaa: ”jos on laulanut vaikka tun- nin, niin melkein sataprosenttisesti se olo ei ole enää.”

Lehikoinen (1996, 26–27) on fysioakustiseen menetelmäänsä liittyvistä tutkimuksista nostanut erityisen mielenkiinnon kohteeksi 40Hz:n taajuuden, jota ovat tutkineet mm. Galambos, Llnas, Makeing, Ribary ja Näätänen. Tällä aivoaaltoaajuudella, joka olisi peräisin lähinnä tha- lamuksen alueelta, on selkeä yhteys mm. valikoivan tarkkaavaisuuden säätelyyn. Llnasin ja Ri- baryn mukaan (1992) sillä on myös tärkeä rooli kognitiivisen aivotoiminnan sisällön ja ajoit- tuksen säätelyssä. Llnas työtovereineen on tutkinut myös auditiivisen stimulaation vaikutusta 40 Hz:n aivoaaltoaajuuteen ja on havainnut siinä selvän korrelaation 40 Hz:n kuuloärsykkei- siin. Tämä viittaa mahdollisuuteen vaikuttaa ulkoisen värähtelyärsyksen kautta tähän aivoaal- toon halutulla tavalla. (Lehikoinen 1996, 27.)

*Entrainment*¹-käsite liittyy läheisesti resonanssi-ilmiöön ja koherenttiin värähtelyyn. Musiikkia kuuntelevan ihmisen sydämen lyötiheys synkronoituu kuunneltavan musiikin tempoon ja mieliala muuntuu musiikin tunnelmaa (yksilöllisesti) vastaavaksi. Ihmiskeho ja aivot tuottavat kaiken aikaa värähtelyä ja kun kehoa ja aivoja stimuloidaan ulkopuolisella äänivärähtelyllä (esimerkiksi fysioakustista menetelmää käyttäen), niihin pystytään vaikuttamaan. (Punkanen

⁵⁸Sulauttamista ja mukauttamista (Piaget 1988)

2004, 73; Schneck & Berger 2006, 118–119.) Esimerkiksi Marquardt, Orr ja Perugini ovat tutkineet tätä EEG-mittausten avulla univaikeuksista kärsivien potilaiden hoidossa (Marquardt ym. 2000).

Musiikillisesti mielenkiintoista on, että puhutaan aivorytmeistä. Ihmisen tietoisuuden eri ta-soilla on fysiologinen perustansa aivoaaltojen eri taajuusalueilla. Alfa-rytmi, joka esiintyy aiku-iskuisella taajuusalueella 8-13 Hz, on tulkittavissa ihmisen rentoutuneisuuden mittariksi. Beta-rytmi (13–25 Hz) yhdistyy muistiin ja henkisesti vaativiin tehtäväsuorituksiin kuten päässälas-kutehtäviin. Aivojen gamma-rytmin (taajuusalueella 25–80 Hz) on tutkimuksissa havaittu liit-tyvän eri piirteiden yhdistämiseen ja koherentin havainnon luomiseen. (Huotilainen ja Terva-niemi 2003, 69; Wigram ym. 2002, 88–89.)

Ihmisen fyysisen resonoinnin lisäksi musiikin ruumiillisuus ilmenee fyysisenä toimintana: mu-siikkia luodaan omalla äänellä, liikkeillä – koko ruumiin kokoisilla liikkeillä, iskuilla, lyönneillä, näpäytyksillä, hivelyillä, vasaroinneilla.”(Lehtonen 2004a, 11.) Klemola (1998) huomauttaa, että keskittyessään siihen, mitä tekee käsillään ja kehollaan, ihminen tulee hyvin konkreettisel-la tavalla lähelle maailmaa:

”Hänen valtoimenaan virtaavat ajatuksensa keskittyvät vain yhteen kohteeseen. Mieli ja ke-ho, ajatus ja liike sulautuvat yhdeksi. Kahtiajaettu tulee hetkeksi kokonaisuudeksi.” (Emt., 139.)

Toisaalta esimerkiksi soittaminen on multisensorinen kokemus. Se aktivoi samanaikaisesti useita aisteja: soittimen pitely kädessä – sen muodon ja laadun tunteminen – kinesteettinen aistiminen – äänen vibraation aistiminen – soittimen ja toisten soittajien katsominen – ajan koordinointi – kuunteleminen – kehon liikkeiden, voiman ja hengityksen aistiminen. (Aho-nen-Eerikäinen 1999, 41.) Musiikki on tekijälleen ja kokijalleen siis kokonaisvaltaisesti akti-voiva ilmiö, joka pulppuaa ajattelamisen aihetta; se välittää koko ajan merkityksiä, joihin kuu-lijan kehollisuus, tunne-elämä ja ajattelu voivat monin tavoin kytkeytyä. Soiva musiikki ikään-kuin levittää etemme rikkaan ja monisyisen sekä jatkuvasti muuttuvan samastumiskohteiden verkoston. (Lehtonen & Niemelä 1997, 7.)

Lehtonen painottaa, että musiikkia hahmottavalle subjektille musiikki avautuu aina hänen omasta elämysmaailmastaan käsin. Musiikki on vastaanottajalleen olemassa ainoastaan siten ja sillä tavalla kuin hän sen oman minuutensa suomissa puitteissa kokee. Musiikki luotaa kolmi-ulotteista aikaamme, sillä se viittaa liikkeessä olevien muotojensa kautta nykyiseen, tulevaan ja menneeseen niissä rajoissa, jotka sitä hahmottava subjekti asettaa. Ei siis ole olemassa ”oike-aa” tai ”vääriä” tapaa kokea musiikkia. On vain jokaiselle musiikkia hahmottavalle subjektille omanlaatuinen, jatkuvana kokemuksellisenä ”tulemisena” ilmenevä, tapahtumaluonteisessa muuntautumistilassa oleva ”sisäisen ulkoiseksi ja päinvastoin transformoituva kokemusmaa-ilma.”(Lehtonen 1996, 33–34.) Tämä kokemusmaailma ankkuroituu ihmisen psykofyysisyy-teen ja psykofyysiseseen kehityshistoriaan, ilmentää sitä, sekä saa tässä ja nyt merkityksiä sen kaikilla tasoilla. Musiikki on kehollisuutta, ajattelua, tuntemista, tahtomista, tekemistä – yksin ja yhdessä.

Liisa Tenkku:

” - - etkä voi koskaan toiselle ihan tarkkaan kertoa, mitä siinä tapahtuu, mitä siinä koet ja tunnet. Sinä vaan elät siinä.”

4.2.8 Musiikki ja mielikuvat

Jaakko Erkkilä:

”Jokaisella on oma musiikillinen elämäkerta, oma musiikillinen psykohistoria - - “

Lehtosen ja Niemelän mukaan (1997, 15) musiikki on kuin ”valkokangas”, jolle musiikin säveltäjä, sanoittaja, esittäjä ja kuulija voivat yleisessä, siten riittävän turvallisessa muodossa heijastaa henkilökohtaisia merkityskokemuksiaan. Valkokankaalla esitetään ja käsitellään ”ihmisen osaan kytkeytyviä” kokemuksellisia tapahtumia yleisessä muodossa, kuitenkin riittävän etäällä, jotta niitä voidaan tarkastella ilman esimerkiksi traumaattisiin henkilökohtaisiin kokemuksiin liittyvää tuskaa ja ahdistusta. Musiikin abstrakti muoto antaa mahdollisuuden ”symbolisesti etäännyttää” musiikin esittämät merkityskokemukset.

Lehtonen ja Niemelä toteavat (emt., 30), että musiikin soiden liikkuvat muodot kytkeytyvät musiikin kokijan psykofyysisiin merkitysisältöihin. Erilaiset abstraktit ja konkreettiset, kognitiiviset, emotionaaliset, ruumiilliset jne. kokemuksen muodot asettuvat musiikin tarjoamiin avoimiin skeemoihin, minkä samastumisprosessin myötä voidaan esimerkiksi havaita (ei välttämättä verbaalisesti ilmaisten), että ”musiikki kuulostaa siltä, miltä minusta tuntuu”.⁵⁹ Musiikkiin voidaan siis toisaalta samastua kuin sulautuen; musiikki toimii ”minän jatkeena”, toisaalta musiikki ”tapahtuu” turvallisen etäisyyden päässä (ks. Lång 2004, 190). Tällöin musiikin herättämät mielikuvat ovat kuitenkin ”vain musiikissa” – eivätkä ikään kuin minussa itsessäni. Musiikkihan ei loukkaannu eikä kuole ja musiikin maailmassa voi tavallaan tapahtua kauheita asioita, taistelua, sotaa, kaaosta ja kuolemaa, ilman, että ne oikeasti ovat vaarallisia. Toisaalta musiikki voi tuoda ilmoille iloa ja ihastusta ja suurta nautintoa sekä luoda ikään kuin tilan ja paikan, jossa **on** turvallisuutta, iloa ja nautintoa.

Musiikin kantamia ja luomia mielikuvia voidaan tarkastella myös sen kautta, millainen merkitys musiikilla yhteisössä on. Mielikuvat liittyvät tällöin paitsi yksilölliseen psykofyysiseen kokemukseen, myös siihen, mihin kontekstiin musiikki yhteisössä liittyy. Merriam (1964, 210, 219–227) on luokitellut musiikin funktioita⁶⁰ ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ja tuonut esiin seuraavat musiikin tehtävät:

1. Tunteiden ilmaisun funktio: musiikin tehtävänä on ilmaista ihmisen tai ihmisten tunteita hänelle itselleen tai toisille. Tähän liittyy myös tunteiden siirtäminen yhteisen tunnekokemuksen virittämisen merkityksessä ja sanoin ilmaiseamattoman ilmaisu,
2. Fyysisen reaktion funktiot: musiikki ilmaisee ja kanavoi tunteita fyysisinä akteina; herättää, kiihdyttää ja kanavoi [ilmaisee] fyysisiä reaktioita,
3. Viihteen funktiot: musiikki on ajanvietteen, huvittelun ja miellyttävän sosiaalisen kanssakäymisen väline,
4. Kommunikaation funktiot: musiikki välittää merkityksiä,
5. Esteettisen nautinnon funktiot: musiikin avulla koetaan ja jaetaan esteettisiä elämyksiä,
6. Kulttuurin jatkumisen funktio: musiikki on osa kulttuuriperintöä ja välittää sitä sukupolvelta toiselle,
7. Normien välittämisen funktio: musiikin toteuttamiseen liittyy sääntöjä; tietynlainen musiik-

⁵⁹ Musiikkiin liittyvien mielikuvien eri laaduista ja tasoista ks. esim. Summer 1990.

⁶⁰ Merriam (1964, 210) puhuu toisaalta musiikin ”käytöstä” (*use*), toisaalta musiikin funktioista (*function*). Käytöllä hän tarkoittaa tilanteita, joissa musiikki on yksi ihmisen toiminnan muoto. Funktio taas liittyy käyttämisen syihin ja tarkoitukseen.

ki liittyy tietynlaisiin tilanteisiin (ks. Stefani 1985, sosiaalisten käytäntöjen taso). Tällöin on kysymys myös initiaatiosta ja sen vastapoolina mahdollisuudesta protestointiin (esim. nuorisomusiikki),

8. Uskonnollisten ym. rituaalien funktiot: musiikki on olennainen osa seremonioita ja siihen liitetään erilaisia metafyyysisiä merkityksiä (Ks. myös Stefani 1985), musiikki myös vahvistaa ja ”oikeuttaa” rituaaleja,
9. Yhteiskunnallisten instituutioiden funktiot: musiikki on yhtenä rakennusosana järjestäytyneessä yhteiskunnassa, ja toimii esim. erilaisten instituutioiden (esim. avioliitto) yhteydessä symbolisena merkinä (häämusiikki). Tällöin se myös vahvistaa oikean ja väärän eroa,
10. Isänmaallisuuden funktiot: musiikilla koetaan, jaetaan ja vahvistetaan isänmaallisia tunteita ja kansallista identiteettiä.

Musiikin herättämät mielikuvat voivat yhteisöllisestä näkökulmasta liittyä siis siihen yhteiseen kokemustodellisuuteen, jonka yksilö yhteisössään jakaa. Tällöin voidaan mielikuvien syntyä pohtia myös kollektiivisen tietoisuuden näkökulmasta ja todeta musiikin (niinkuin muunkin taiteen) mahdollisuudet ulottua siihen vuosituhantiseen henkiseen perintöön, jonka ihmiskunta jakaa. Siis ”ihmisyden muistamiseen”, kuten Timo Korhonen keskustelussa totesi (sivulla 48). Onhan esimerkiksi Jung tuonut esiin (1934) ihmisten unien symbolien ja ajattelumallien samanlaisuuden eri aikoina ja eri kulttuureissa syntyneiden taiteellisten ilmausten, satujen, myyttien, uskonnollisten kertomusten ja rituaalien kanssa. (Jung 1992; Falck 1996, 76.)

Musiikin mahdollisuus luoda merkityksellisiä kokemuksia perustuu siis toisaalta siihen ainutlaatuiseseen psykohistoriaan, joka jokaisella ihmisyksilöllä on, ja toisaalta musiikki saa merkityksellisyytensä (musiikillisen) yhteisön kautta. Musiikin parissa syntyvien mielikuvien jänne voi ulottua ohikiitävistä mielen maisemista musiikin myötä ihmiselle syntyviin ns. merkityksellisiin hetkiin (*meaningful moments*, Amir 1996), jolloin ihmiselämän jokin keskeinen rakenneelementti muuttuu. Musiikillinen elämänpolku syntyy musiikkiin elämänhistorian varrella sitoutuneista tapahtumista, tunteista ja mielikuvista. (Lehtonen 2004b, 408–409.)

Timo Korhonen:

”Ja musiikissahan on koko sivilisaation historia takana.”

4.2.9 Musiikin voima

Einojuhani Rautavaara:

”Sanojen maailmassahan sitä vain tahtoo hukkoa käsitteiden ja sanojen paljouteen ja usein semmoiseen vaikeuteen, kun taas musiikki saattaa olla tietyllä tavalla suurempi tie, juuri siksi, että se ei ole käsitteellinen.”

Musiikki on psykofyysisesti koettavissa olevaa voimaa, joka vaikuttaa ihmisen kehossa ja keuhollisuuden kautta. ”Toisessa ääripäässä” musiikin voiman voidaan todeta olevan siinä todellisuuskokemuksessa, jonka ihminen musiikista saa (Rautavaara sivulla 62). Brusciaan viitaten⁶¹ (1998, 130–151) ”musiikin voimaa” voidaan lähestyä usealta taholta. Yhtäältä se on subjektiivisena ilmenevää voimaa, joka liittyy yksilön subjektiiviseen kokemusmaailmaan ja itseil-

⁶¹ Bruscia kirjoittaa (1998, 130–151) musiikkiterapian musiikillisessa vuorovaikutuksessa vaikuttavasta dynamiikasta, *dynamic forces*.

maisuuun. Toisaalta se on jotain objektiivista: ääniärsykykeitä tai ns. universaalista energiaa tai voimaa, joka on ihmisen ulkopuolelta tai ”suurempaa” kuin ihminen. Edelleen, musiikin voima ilmenee yhteisöllisissä kollektiivisissa kokemuksissa rituaalien, arkkityyppien ja kollektiivisen tietoisuuden kautta. Esteettisestä näkökulmasta musiikin voima taas ilmenee sen taiteellisessa sisällössä tai taiteellisessa prosessissa, jolloin musiikilla on voima ”tehdä elämästä erikoista” (vrt. Väkevä 2000, sivulla 56) Brusciaan mukaan (1998, 149–150) olennainen on myös transpersoonallinen taso, joka liittyy ihmisen hengellisyyteen ja musiikin rooliin transpersoonallisena välineenä (esim. siltana muuntuneisiin tajunnan tiloihin) tai transpersoonallisena tilana (esim. ns. huippukokemusten taso).

Kurkelan tarkoittamassa metafysisessä mielessä musiikki on olemassa itsensä vuoksi. Itseisarvoiseen liittyy mielihyvän tunne, koska kysymyksessä on olemisen sisältö (Kurkela 1995, 29.) Musiikki on filosofisessa ja metafysisessä mielessä ”aina totta – se ei valehtele enempää kognitiivisella kuin emotionaaliselkakaan tasolla,” kuten Sinkkonen totesi keskustelussa Crittendeniin ja kiintymyssuhdeteorian käsitteisiin viitaten (sivulla 61).⁶² Kurkelan mukaan musiikin tarjoama todellisuuskokemus voi syntyä välittömänä, ”suoraan”, ilman mitään käsitteellisiä prosessoiteja, ilman erityistä ”kuvaa” tai ”nimeä”: ”Se **ei-ole-jotain-muuta** ja kuitenkin se on **tietty** todellisuuskokemus. Se on itseään eikä tule määritellyksi jonain muuna.” Musiikki voi siis tavoittaa todellisuuskokemuksia tai merkityksiä, jotka on rajattu kielessä ilmaistavan todellisuusulottuvuuden ulkopuolelle. Musiikki on psyykkisten merkitysten ilmentäjänä enemmänkin peili tai maisema kuin syntaktis-semanttinen merkkijärjestelmä (kieli). Musiikki voi heijastaa mielialaa tai muuta sisäisessä todellisuudessa vallitsevaa asiointilaa – ja heijastaessaan se on samalla auditivisena miljöönä osa ulkoista todellisuutta. Yhdessä ja toisiinsa limityten sisäinen ja ulkoinen todellisuuskokemus muodostavat kokonaisen todellisuuskokemuksen. (Kurkela 1993, 452–453.)

Kurkela toteaa, että musiikissa voimme kohdata ja käsitellä myös torjuttuja ja piilotajuisia aineksia ilman, että niistä tarvitsisi tulla käsitteellisesti tietoiseksi missään vaiheessa. Musiikki on näin hyvin tärkeä ja voimakas väline psyykkisenä tekijänä. ”Musiikki siis ehkä ikään kuin kansoitetaan mielen varjopuolen hahmoilla ja niiden annetaan käyttäytyä siellä psykoekonomisesti hyödyllisillä tavoilla.” Tätä prosessointia ei tarvitse tietoisesti käsitteellisesti kohdata – ja kuitenkin se voidaan voimakkaasti elää läpi. Näin esimerkiksi musiikin kuuntelu voi ikään kuin unen tavoin mahdollistaa kosketuksen hyvin toteen, mutta arkielämää laajempaan inhimilliseen todellisuuteen – ilman, että siitä aina olisimme edes tietoisia. (Emt., 457–458.)

Tähän musiikin piilotajuiseen vaikutukseen viittasi myös Jung, joka ei ollut musiikin ystävä. ”Musiikki hermostuttaa minua, koska se on tekemisissä niin syvällisen arkkityyppisen materiaalin kanssa, ja nuo, jotka soittavat, eivät tajua sitä.” (Lehtonen 2005, 360) – Musiikin voima ja merkitys voivat siis olla hyvinkin ”salakavalaa”, niinkuin Timo Korhonen (s. 61 ja 64) mainitsi.

Timo Korhonen:

*”Että sitten kun se toimii, siinä ei tosiaan ole mitään valittamista! - - Jotakin on tapahtunut - -
Ja mikä kuitenkin aiheuttaa ihmisessä pysyviä muutoksia!”*

⁶² Lapsen kiintymyssuhteiden turvalliselle kehittämiselle on olennaisen tärkeää, että hän saa ympäristöstään totuudellista informaatiota ja palautetta, jonka perusteella hän voi luottaa sekä sisäiseen (omat tunteensa) että ulkoiseen informaatioon (äidin toiminta) (Janhunen 1998, 5).

5 MUSIIKKITERAPIASTA

Tässä luvussa avaan musiikin inhimillisen merkittävyyden soveltamista musiikkiterapian näkökulmasta. Tämän työn ajatus musiikkiterapian soveltamisesta musiikkikasvatukseen tarkoittaa ensisijaisesti musiikkiterapiaa sen perusteiden ja lähtökohtien mielessä, tapana tiedostaa musiikkia ja musiikillista vuorovaikutusta. Edellisessä luvussa melkein kaikkien haastateltavien kanssa kosketeltu musiikillisen merkityksenmuodostuksen kenttä fokuoitetuu tässä musiikkiin varsinaisen terapiatyön välineenä. Musiikkiterapia-teemasta keskustelijoiden osalta tässä ovat enimmäkseen ”äänessä” vain ryhmän asiantuntija-terapeutit Sinkkonen (JS) ja Erkkilä (JE), Korhosen (TK) ja Heikkilän (JH) liittyessä teemaan parilla kommentilla. Musiikkiterapia alana sinänsä oli ehkä muille haastateltaville etäisempi eikä siksi aktivoanut kaikkia⁶³ – seuraavassa luvussa pohditaan terapeuttisuutta suhteessa opetukseen ja kasvatukseen, missä keskustelun muodostui haastateltavien osalta laajemmaksi kuin tässä luvussa.

5.1 HAASTATELTUJEN KESKUSTELU MUSIIKKITERAPIASTA

Jaakko Erkkilän kanssa aloitimme pohtimalla terveyttä terapian päämääränä ja sen määrittelymistä. Musiikkiterapiasta keskustelijat nostivat esille musiikin terapeuttisen merkityksen erityisesti kommunikaation ja vuorovaikutuksen välineenä – sekä yksilön kommunikoidessa ”ulospäin”, itseilmaisun merkityksessä, että interpersoonallisen kommunikaation näkökulmasta. Esiin tuli myös musiikin terapeuttisuus suhdenäkökulmasta, toisaalta musiikkisuhteena, toisaalta kiintymyssuhdeteorian valossa.

M: No mitä te ajattelette varsinaisesta musiikkiterapiasta? Millaisia päämääriä sillä on?

JE: Lopullinen tavoite on tietysti enemmän tai vähemmän kytköksissä siihen, että mikä yhdessä asiakkaan kanssa, tai hoitotiimin kanssa, katsotaan siis alkusyyksi terapialle, ja mikä sitten ON se tavoite. Mutta että kyllä kai se tietysti on semmoinen niinkuin lopullinen tavoite, esimerkiksi psykkisten häiriöiden puolella, siis jonkinlainen eheytyminen ja semmoinen, tasapainotila ylivoimaisten impulssien suhteen. Eli ei tehdä niinkään kokonaista, täysin tervettä ihmistä jonkun standardin mukaan, vaan pyritään antamaan ihmiselle niinkun mahdollisuus elää elämäänsä niissä puitteissa, jotka hänen lähtökohtansa huomioon ottaen ylipäättänsä on olemassa. Rakentaa siis semmoista ihmisarvoista elämää, parantaa elämän laatua. Ja sitten tietysti voi olla työkyvyn säilyttäminen ja palauttaminen jollakulla toisella.

Ja kyllähän kysymys siinä on, että tavalla tai toisella pyritään tekemään semmoista työtä, joka vapauttaa ihmisen emotionaalisia, psykkisiä, henkisiä voimavaroja. Että kaikki se energia, mitä tarvitaan ylipäänsä siihen elämiseen, se ei mene niiden oireiden pakenemiseen, pelkäämiseen ja niistä johtuvaan ahdistukseen. Ja emotionaaliseen ylikuormittumiseen. Mutta sehän tässä tulee sitten ongelmaksi, että miten osoitetaan, että joku terapiassa paranee, kun se ei olekaan mikään yksi asia. Kukaan ei ole keksinyt semmosta testiä, missä joku psykkinen eheytyminen suoraan näkyisi...

⁶³ En myöskään kysynyt kaikilta haastateltavilta todellisuudessa suoraan heidän näkemystään itse musiikkiterapiasta terapiamuotona.

M:...että ”hän on nyt riittävän ehyt” . No mihin?

JE: NIIN, niin – ja MISTÄ se eheys mitataan!

M: Niinpä! Ja voidaanko sitten sanoa esimerkiksi, että terapia ei auttanut lainkaan...

– No, mitä se hoito ja paraneminen sitten terapiassa tosiaan on – miten se terveys oikein määritellään?

JE: Jos ei muuta, niin se on ainakin yksilöllisesti vaihtelevaa ja ainakin yksilön omaa käsitystä terveydestä tulisi kunnioittaa. Että ihminen kyllä itse aika hyvin tietää, että mikä se oma tavoite on, mihin haluaisi päästä, millaiseen tilaan haluaisi päästä, mikä on se oma näkemys omasta sairaudesta ja sen vammauttavuudesta.

M: Niin, kun miettii, että ihminenhän voi niinkuin suoritusnäkökulmasta olla hirveän puutteellinen ja kyvytön ja tehoton, ja voi kuitenkin elää mitä rikkainta elämää, siis subjektiivisesti...

JE: Niin, että vaatimuksia voidaan kyllä asettaa, mutta ei kaikkien meidän edellytykset ole koskaan semmoiset, että voitaisiin jostain standardista, terveyden standardista puhua, tai selviytymisen standardista.

Kyllä minä olen sitäkin miettinyt, että onko kaikkein sairaimpia ihmisiä tänä päivänä ne, jotka selviää tässä hullunmyllyssä...jotka eivät tunnu kärsivän mistään liikutuksesta, tai reagoivan mihinkään ärsytykseen niinkuin normaalilla tavalla. Jotka pystyy tekemään työtä ja parantamaan asemiaan huolimatta siitä, että kauhea hulabaloo ja suorituspaine on päällä. Onhan näitä superihmisiä...

M: Tuo on totta...Jaa, mutta mikä siinä musiikkiterapiassa sitten on niin terveellistä, mikä musiikissa parantaa?

TK: Minusta sen voi käsittää, että musiikkiterapia on erittäin delikaatti ja hyvä keino taatusti, kun siinä eivät sitten ne sanat tule häiritsemään. Käsitän, että ne on siis hyvin herkkiä tilanteita. Sanat voivat aiheuttaa torjunnan. Musiikki voi sitten taas mennä siitä, sen niinkuin ensimmäisen kerroksen läpi, ainakin, koska se...Musiikillahan ei sinänsä ole tällaisia niinkuin puolia, että se on niinkuin toisen puolella ja toista vastaan, vaan se on semmoinen neutraali juttu. Ennen sanoja ja sanojen jälkeen. Musiikki sinänsä ei voi olla pahaa tai hyvää. Se on vapauttavaa taatusti.

JS: Minulla oli ensinnä mielessä, että musiikkia on menestyksellisesti käytetty kommunikaatiohäiriöisillä, dysfaatikoilla, afaatikoilla, autistisilla..., mutta siis että nimenomaan kommunikaatiopuolella. Ja sitä on dysfaatikoilla tietysti myös mitattu, sitä tuloksellisuutta; sanojen tuottaminen on parantunut, esimerkiksi rytmiharjoituksilla sitä on parannettu. Ja sitten, aika yllättävää, on käytetty kuulovammaisilla, että esimerkiksi rytmi...; aika vaikeastikinkin kuulovammaiset aistivat niitä väreilyjä.

Ja sitten, olin yhteydessä Patricia Crittendeniin, joka siis tutkii tätä *attachment*-teoriaa, varhaista kiintymyssuhdetta, ja Crittenden siinä vaan totesi, että musiikissa on kysymys kahdesta asiasta: tunteesta, siis affektista, ja kognitiosta. Eli että sinä voit esimerkiksi lapselle valehdella tunnetasolla, mutta olla rehellinen kognitiivisella tasolla. Lapsista tulee tällaisia intellektuaalisesti asioita järkeistäviä, älyllistäviä, tunteita välttäviä. Sitten on mahdollista, että valehtelet lapselle kognitiivisella tasolla, tai olet epärehellinen, mutta tunnetasolla rehellinen, ja sitten on mahdollista, että olet rehellinen molemmilla tasoilla. Ja Crittenden totesi, että musiikilla on se ominaisuus, että se ei valehtele, ei voi valehdella enempää kognitiivisella kuin emotionaalisel-lakaan tasolla. Ja että se voisi olla siis terapeutisesti hyödynnettävissä tässä mielessä.

Eli siis että musiikki voi olla terapeutista monella tasolla. Se voi olla tämmöisellä kognitiivisella tasolla, että OPIT kuulemaan rytmejä ja opit hahmottamaan rakenteita, ja että siellä on ihan tämmönen neurofysiologinen perusta. Sitten tunnetasolla se tuottaa mielikuvia, jotka saattaa olla musiikin avulla houkuteltavissa esille, toisella tavalla, kuin millään muulla tavalla. Sitten on tämä attachment-teorian ajatus, että musiikilla ei voi valehdella enempää kognitiivisella kuin emotionaalisel-lakaan tasolla. Että nämä ovat minusta mielenkiintoisia.

JE: Kyllä, ja sitten esimerkiksi tämmöistä musiikillisen elämäkerran tekniikkaa käytetään musiikkiterapiassa menestyksellisesti hyväksi. Musiikkiterapeutit tietävät sen, että jos ihmisiä pyytää tuomaan omaa mielimusiikkiaaan tai kertomaan oman elämän varrella tärkeiksi tulleista musiikeista, niin kohta se ihminen kertooikin itsestään...ja persoonastaan, ja huolistaan ja murheistaan... ja tämä on aina, aivan niinkuin siis mieleton ulottuvuus!

Musiikki siis tavallaan koodaa muistoja ja pistää asiat johonkin kontekstiin ja historiallisiin, elämänhistoriallisiin merkkipaaluihin. Ihmisen elämä ja se musiikki, mitä sen elämään kuuluu – ne on aika erottamaton osa toisistaan...ja myöskin kehittyvä...aika harvan elämä pysyy niin samanlaisena, että musiikkisuhde pysyy samanlaisena. Minulla itselläkin on semmoista avarakatseisuutta, suvaitsevaisuutta ja laajuutta tullut koko ajan lisää siihen musiikkikäsitukseen.

En kuitenkaan ole ajatellut, että musiikissa sinänsä mikään ehkä noin niinkuin parantaisi. Minun mielestäni musiikki eri muodoissaan ja eri toteutusmahdollisuuksillaan, se on vaan semmoinen väline ja kommunikaatiomuoto, vähän semmoinen siis puheelle rinnakkainen, ja sitten siihen lisäelementtejä tuova. Se on älyttömän hyvä ihmisen psykofyysisten tilojen heijastaja, tai tietty objekti, jonka kautta monia ihmisen perus-, tämmöisiä niinkuin sisältöjä, olkoon ne sitten fyysisiä tai psyykkisiä, niin jännällä tavalla voidaan siis liittää tai musiikin kautta tuoda esiin. Se kai se on, että se liittyy ja yhdistyy niin monella tavalla ihmiseen kokonaisuutena, ja ihmisen aistitoimintoihin, kehollisuuteen, mielen sisältöihin.

Ei se itsessään välttämättä ole mikään ihme tai ihmeellisyys, mutta semmoisessa tietynlaisessa päämäärätietoisessa käytössä se rikastaa hirveästi esimerkiksi terapeutin toiminnan laatua ja luonnetta.. Että kyllä minä kuitenkin sanoisin, että se olennaisin silti tapahtuu ihmisissä ja ihmisten välisessä kommunikaatiossa, ja vuorovaikutuksessa. Pohjimmiltaan ihmisethän kuitenkin sen työn tekevät, eikä mikään musiikki. Siis pohjimmiltaan ihmisen toimintaa ihmiselle ja kommunikaatiomuotoja, se kai on siellä, siellä kaiken ytimessä.

JH: Kyllä minusta tämä musiikkiterapia varmasti on hyvin, se on hyvin realistinen ja siis ihan ajassamme olevaa kiistämätön asia. Se on eri asia sitten, KUKA TAJUAA ne elementit ja kuka pystyy panemaan ne toimimaan...

5.2 KESKUSTELUN PERUSTEELLA TARKASTELTAVIA NÄKÖKULMIA

Musiikkiterapia on terapiakentässä omaleimainen ja rikas ilmiö. Lähtökohtana sille, niinkuin mille tahansa ammatilliselle terapiatoiminnalle, ovat tavoitteet, joissa viime kädessä on kysymys yksilöllisistä päämääristä, mutta yleisesti ottaen eheytyminen ja tasapainon lisäämisestä, ja voimavarojen vahvistumisesta, elämän laadusta. Terveyden ja eheyden mittaaminen, terapian tuloksellisuuden objektiivinen arviointi ulkoapäin on vaikeaa. Terveys on suhteellinen käsite, kysymys on enemmänkin hyvinvoinnin laadusta.

Musiikkiterapiassa hyödynnettävän musiikin hyvää tekevä vaikutuksen nähtiin olennaisesti liittyvän musiikin tietynlaiseen non-diskursiiviseen puolueettomuuteen, totuudellisuuteen. Pähkinänkuoressa tämän ulottuvuudet voivat olla oppimiseen liittyviä, tunteisiin ja mielikuviin liittyviä tai vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon liittyviä. Musiikki koodaa, kontekstoi ja kommunikoi ihmisen psykofyysisistä ja elämänhistoriallista kokonaisuutta.

Terapiassa kysymys on ihmisen kohtaamisesta ja vuorovaikutuksesta. Musiikkiterapiassa musiikki on tämän kohtaamisen kehys ja väline.

Musiikin olemukseen ja musiikki-ilmiön luonteeseen liittyviä musiikkiterapian perusteita olen jo käsitellyt kahdessa edellisessä luvussa. Tässä luvussa syvennän vielä näkökulmia joihinkin musiikkiterapian lähtökohtiin, terveyden ja hyvinvoinnin käsitteisiin sekä itse musiikkiterapia-toimintaan kirjallisuuden ja tutkimusten valossa. Esittelen musiikkiterapian työskentelytapoja ja niihin liittyviä tavoitteita ja merkitysmahdollisuuksia.

Timo Korhonen:

”Musiikillahan ei sinänsä ole tällaisia niinkuin puolia, että se on niinkuin toisen puolella ja toista vastaan, vaan se on semmoinen neutraali juttu. Ennen sanoja ja sanojen jälkeen. Musiikki sinänsä ei voi olla paha tai hyvää. Se on vapauttavaa taatusti.”

5.2.1 Musiikkiterapian lähtökohtia

Bruscian (1998) mukaan musiikkiterapiassa on aina asiakas, terapeutti ja musiikki, jotka työskentelevät yhdessä muutoksen mahdollistumiseksi. Asiakkaan, terapeutin ja musiikin roolit ja keskinäinen vuorovaikutus vaihtelevat, mutta ollakseen varsinaista musiikkiterapiaa toiminnan tulee sisältää nämä elementit ja niiden kunkin tarkoituksenmukaisen roolin. Toiminnan tulee myös kohdistua terveyteen tai sen edistämiseen asiakkaan tarpeista käsin. (Emt., 163–164.)

Musiikkiterapiatoiminnan lähtökohtana voidaan pitää ajatusta musiikin kuulumisesta kaikille, ja siitä, miten jokaisessa ihmisessä on ikäänkuin joku ”alue” tai ”osa”, jota voidaan lähestyä musiikilla, musiikillisesti, tai kutsua musiikilliseen vuorovaikutukseen. Tätä voidaan vaikuttaa parantavasti ja tätä vuorovaikutuksen ydintä laajentaen henkilön muuhunkin elämään. Tätä Nordoffin ja Robbinsin (1977) ”Music Child” – musiikin lapseksi – nimeämää ilmiötä käsiteltiin luvussa 4.2.2.

Toisena lähtökohtana voidaan pitää musiikin luonnetta ihmisen sisäisenä, psyykkisenä prosessina. Musiikki on ihmisen sisäisten prosessien ulkoinen, havaittava ja korvin kuultava ilmaus – ja toisaalta musiikin ilmaukset herättävät ja koskettelevat sisäisiä prosesseja. Tässä vuorovai-

kutuksessa sisäinen tulee ulkoiseksi ja ulkoinen sisäiseksi. (Lehtonen 1993/2001; Rechartd 1991; Rechartd 1973/2007)

Kaikessa luovassa toiminnassa, levossa, virkistyksessä, harrastuksiin antautumisessa, taidenautinnossa on omalla tavallaan kyse kyvystä ”regressioon minän (egon) palveluksessa” (Tähkä 1982, 21). Sillä tarkoitetaan luovaa kykyä ja mahdollisuutta ikään kuin palata kehityksessä varhaisemmille merkitystasojille.⁶⁴ Tervo kuvaa tätä musiikkiterapeutin työnsä näkökulmasta: ”[terapiassa] regressio merkitsee mahdollisuutta palata traumaa tai juuttumaa edeltävälle kehitystasolle, niin että uusi alku ja eheytyminen vuorovaikutuksen avulla voivat tulla mahdollisiksi. Musiikki voi olla yksi keino saavuttaa tällainen taso.”(Tervo 2003, 263.) Musiikkiahan voidaan pitää ajattelun varhaisena, arkaaisena muotona. Tällöin tilapäinen taiteelliseen työskentelyyn liittyvä regressio johtaa luovan yksilön ns. ”endopsykoottiseen” tilaan, jossa hänen on mahdollista käyttää tiedostamattoman mielensä sisältöjä luovuutensa ja luovan tuotoksen materiaalina. (Lehtonen 1994/2006.) Musiikin non-verbaali luonne mahdollistaa kosketuksen saamisen esikielelliseen ja ei-kielelliseen kokemusmaailmaan ja musiikkikokemuksen psykofyysisyys sekä musiikin ruumiinkieli-ominaisuudet tarjoutuvat välineiksi etsittäessä siltaa yli tai läpi oireiden ja ongelmien.

Musiikkiterapiassa käytettävällä tai harjoitettavalla musiikilla on sekä absoluuttinen että referentiaalinen merkitys (ks. luku 3). Absoluuttisesta näkökulmasta musiikki on itsessään merkittävää, eräänlaista kieltä, jonka merkitykset yksilölle rakentuvat hänen sisäistämiensä musiikillisten skeemojen ja niihin liittyvien (odotuspohjaisten) emootioiden perusteella. Absoluuttisesta, sisäisen merkityksen näkökulmasta musiikkikokemukset liittyvät siis oppimisprosessien kautta musiikin sisäiseen rakenteeseen. Ihminen kokee musiikin oppimallaan tavalla ja luo musiikkikokemuksia kognitiivisten prosessien kautta, jossa uutta (musiikki)ainesta verrataan olemassaoleviin skeemoihin. (Erkkilä 1996, 36–42.) Musiikki ja musisoiminen on siis terapiaa itsessään, ”Musiikki on se ovi, mistä yhdessä astutaan sisään” (Ahonen-Erikäinen 1998a, 290; myös: Bruscia 1998b, 165; Wigram ym. 2002, 36).

Referentiaalisesta näkökulmasta musiikilla on ulkomusiikillinen, itsensä ulkopuolelle viittaava merkitys. Tällöin konteksti on ratkaiseva: musiikilla on symboliluonne, ja sen herättämät assosiaatiot ja mielikuvat ovat tärkeää terapiassa käsiteltävää materiaalia: musiikki symbolisoi musiikkiterapiassa jotain, se viittaa johonkin kontekstiin yksilön elämänhistoriassa ja sen perusteella asiakkaassa herää mielikuvia ja assosiaatioita. (Erkkilä 1996, 46.) Tällöin ”Musiikki on se avain, joka avaa ovet” (Ahonen-Erikäinen 1998a, 288; myös: Bruscia 1998b, 165; Wigram ym. 2002, 36–37). Jaottelu ei ole toisensa poissulkevaa, vaan nämä merkitysulottuvuudet ovat yhtäaikaan mahdollisia. Musiikki voi olla vuoroin väline terapeuttille suhteelle, vuoroin terapiamuoto (*”Musiikki on se maailma”*) (Ahonen-Erikäinen 1998a, 291).

Erkkilä korostaa musiikin merkitystä katalysaattorina tunnekokemuksille sekä kognitiivisen prosessin (absoluuttinen merkitys) että ilmaisuunsa perustuvien piilosisältöjen (referentiaalinen merkitys) näkökulmasta. (Erkkilä 1996, 45–48.) Esimerkiksi referentiaalisessa improvisaatiossa asiakas kuvaa soitollaan tai itse keksimällään laululla jotain musiikin ulkopuolella olevaa; tunteitaan, ajatuksiaan, jotain mielikuvaa, henkilöä, tapahtumaa tai kokemusta: musiikki on eräänlainen kieli tai itseilmaisun väline, jonka avulla voi ilmaista omaa sisäistä maailmaansa.

⁶⁴ Psykoanalyttikko Kris'in mukaan (1952) regressio egon palveluksessa on ”normaalin egon kyky osittaisesti, tilapäisesti, valikoivasti ja palautuvasti luopua joidenkin toimintojensa käytöstä ja korvata ne alkuperäisemmällä ja lapsenomaisemmilla.” (Tähkä 1982, 21.)

Ei-referentiaali improvisaatio puolestaan on tilanne, jossa asiakas tuottaa soittimellaan tai omalla äänellään ääniä joko yksin tai terapeutin kanssa. Keskeistä on äänien tuottaminen itsessään, sosiaalinen vuorovaikutus musiikin parissa, vastavuoroisuus ja itseilmaisuus. Musiikillisen äänimaailman parissa kohdataan ja toimitaan yhdessä. (Ahonen-Eerikäinen 1998a, 289, 293; Bruscia 1998b, 117.)

Musiikkiterapia perustuu inhimilliseen kanssakäymiseen ja vuorovaikutukseen musiikin mahdollistamin välinein ja/tai musiikin maailmassa. Musiikin eri olemuspuolet, edellisessä luvussa kosketellut merkittävyyden juuret ja tämän merkittävyyden mahdollistamat vaikutukset ovat hyvin moniulotteiset. Esimerkiksi rytmin merkityksistä⁶⁵ tekemässään musiikkiterapiassa kirjoittaa Tervo seuraavasti (2003, 248–249):

”Rytmi - - 1) auttaa ruumiin motorisessa hahmottamisessa ja hallinnassa, 2) sitoo abdistusta ja hajanaisuutta, 3) antaa muotoa häilyville tuntemuksille, 4) luo väylää vuorovaikutukselle, 5) jäsentää aikaa (äskettäin, nyt, kohta), 6) tasaisena rytminä tyyntyyttää levotonta ruumista ja mieltä, 7) kovaäänisenä ja intensiivisenä houkuttelee kiihtymistä (aggressiivista ja seksuaalista) esiin, suorastaan niille luvan ja tilan antaen.” (Ks. myös Rechart 1988; Rechart 1973/2007, 133–134, 140.)

Musiikkiterapiaa lyhyesti määriteltäessä esitetään Suomen musiikkiterapiayhdistyksen ja Suomen musiikkiterapeuttien ammattikillan julkaisemassa Musiikkiterapiapalvelut-esitteessä musiikkiterapia kuntoutus- ja hoitomuotona, jossa musiikin eri elementtejä (rytmi, harmonia, melodia, äänensävy, dynamiikka jne.) käytetään vuorovaikutuksen keskeisenä välineenä yksilöllisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Musiikkiterapia voi olla yksilö- tai ryhmäterapiaa. Musiikkiterapiaa käytetään sekä kokonaihoidon osana muiden hoitomuotojen rinnalla että pääasiallisena hoitomuotona. Musiikkiterapialla voidaan saavuttaa myönteisiä tuloksia sekä fyysisten että psyykkisten oireiden ja sairauksien hoidossa. Musiikkiterapia soveltuu lapsille, nuorille, aikuisille ja vanhuksille. (Ala-Ruona ym. 2001; liite 2.)

World Federation of Music Therapy puolestaan määrittelee:

”Musiikkiterapia on musiikin tai sen elementtien (rytmi, melodia, harmonia, sointi) käyttöä pätevän ja koulutetun musiikkiterapeutin ohjaamana yksilö- tai ryhmäterapiana. Suunnitellun prosessin tarkoituksena on helpottaa ja edistää vuorovaikutusta, ihmissuhteita, oppimista, liikkumista (mobilization), ilmaisua, jäsentämistä ja järjestymistä (organization), ja muita terapeuttisia tavoitteita. Päämääränä on kohdata fyysiset, emotionaaliset, psyykkiset, sosiaaliset ja kognitiiviset tarpeet. Musiikkiterapian tarkoituksena on ennaltaehkäisy, kuntoutuksen ja/tai hoidon kautta kehittää ja/tai palauttaa yksilön kyky[ä] saavuttaa tasapaino ja toimintakyky sekä sisäisesti (intrapersonal) että ihmissuhteissa (interpersonal) – tällöin koko elämänlaatu paranee.”(WFMT 1996/Clinical Practice Commission Ahonen-Eerikäisen 1998, 9 mukaan.)

5.2.2 Musiikkiterapian tavoitteita

Bruscia kirjoittaa (1998, 157) musiikkiterapian olevan ”älyllistävään monipuolista” (*incredibly diverse*). Sen tavoitteet ja metodit vaihtelevat yhdestä terapia-asetelmasta ja asiakkaasta toiseen ja

⁶⁵ Musiikin eri elementteihin (rytmi, sävelkorkeus, äänenväri, harmonia, dynamiikka, muoto) liittyvistä psykofyysisistä aspekteista ks. esim. Schneck & Berger 2006. *The Music Effect. Music Physiology and Clinical Applications.*

yhdestä terapeutista toiseen, riippuen terapeutin teoreettisesta orientaatiosta ja koulutuksesta. (Myös: Ahonen-Eerikäinen 1998a; Wigram ym. 2002, 11, 113.) Bruscia jaottelee (1998, 157–171) musiikkiterapian sen toiminta-alueiden (*areas of practice*) ja työskentelytasojen (*levels of practice*) kautta. Nämä määrittävät kulloisetkin tavoitteet, jotka perimmältään aina kuitenkin pohjautuvat asiakkaan hoidon ja kuntoutuksen tarpeisiin.

Didaktinen alue tai didaktiset käytännöt (*didactic practices*) auttavat asiakasta saavuttamaan tietoa, käyttäytymistapoja ja taitoja, joita hän tarvitsee käytännölliseen, itsenäiseen selviytymiseen ja sosiaaliseen sopeutumiseen (vrt. Kurkelan ajatukset oppimisen ja terapian suhteesta sivulla 127). Tämä pitää sisällään musiikkiterapian sovellukset opetustyössä tai erilaisissa sairaala- ja kuntoutusympäristöissä tai hoivakodeissa, joissa toiminnan päätavoitteet ovat nimenomaan kasvatuksellisia. Se, mitä itse terapia pitää sisällään, riippuu siitä, millaisia oppimisalueita painotetaan (esimerkiksi musiikin oppimista tai ei-musiikillista oppimista), mitä voidaan pitää oppimistavoitteen terapeuttisena arvona, missä määrin tavoitteet ja menetelmät kohtaavat yksilöllisesti juuri tietyn asiakkaan ongelmat ja tarpeet, sekä terapeutin ja asiakkaan välisen suhteen laadusta. (Emt., 159.)

Bruscia jäsentää (emt., 159) tälle didaktiselle alueelle viisi orientaatiota:

- kehitetään musiikillisia tietoja taitoja niiden itsensä takia, osana käytännön elämää ja sosiaalista sopeutumista;
- kehitetään musiikillisia tietoja tai taitoja, jotka liittyvät ei-musiikillisille toiminta-alueille tai laajenevat niihin;
- käytetään musiikkia ja muita sen sukuisia toimintatapoja [esim. kuvia, värejä, liikettä] ei-musiikillisen oppimisen apuna;
- käytetään musiikin oppimista terapian viitekehystenä; ja
- käytetään musiikkiterapeuttisia kokemuksia opiskelijoitten ja ammattilaisten kouluttamiseen, harjaannuttamiseen ja ohjaamiseen.

Lääketieteellinen toiminta-alue fokusoi asiakkaan auttamisen kehittämään, saavuttamaan tai ylläpitämään fyysistä terveyttä. Biomedikaalinen sairaus on muutoksen pääkohde, mutta yhtä hyvin liikutaan samanaikaisesti myös niitten psykososiaalisten tai ekologisten tekijöiden parissa, jotka vaikuttavat sairauteen tai hyvinvointiin. Musiikille ja asiakkaan ja terapeutin vuorovaikutukselle voidaan antaa prosessissa erilaisia rooleja ja toimintaympäristö voi olla sairaala, klinikka, kuntoutuskeskus, saattohoito- tai hoivakoti. (Emt., 159–160.)

Healing-alue sisältää Bruscian mukaan (1998) ajatuksen musiikista universaalina järjestyksen, tasapainon ja harmonian manifestaationa, ja tämän takia musiikkia voidaan käyttää palauttamaan järjestystä, tasapainoa ja harmoniaa, missä ne ovat esim. sairauden takia häiriintyneet. *Healing*-ajattelussa on kuitenkin varsinaiseen terapiatoimintaan nähden se ero, että muutoksen tekijänä ei pidetä sinänsä asiakasta, terapeuttia tai heidän musiikillista vuorovaikutustaan, vaan muutoksen tekijänä on musiikillinen energia ääni- ja värähtelykomponentteineen. Hoidon kohteena voi olla kehon taso (jolloin ajatellaan sen paranemisen vaikuttavan myös psyykkisesti ja henkisesti) tai se voi kohdistua synnergistisesti terveyden eri puoliin aina ympäristötekijöihin asti. (Emt., 160.)

Psykoterapeuttinen alue tarkoittaa musiikin ja musiikkiterapian sovelluksia, joissa päätarkoitus on auttaa asiakasta löytämään elämälleen merkityksellisyyttä ja täyttymystä. Fokus on yksilön tunteissa, itsetunnon, mielikuvissa, ihmissuhteissa tai hengellisyydessä joko sinänsä tai nii-

den liittyessä erilaisiin lääketieteellisiin tai kasvatuksellisiin tekijöihin. Käytännöt tällä kentällä vaihtelevat riippuen hoidon syvyydestä ja laajuudesta, musiikin roolista ja terapeutin teoreettisesta orientaatiosta. (Emt., 161.)

Virkistystoiminnan alue (*Recreational area*) tarkoittaa musiikin tai musiikkiterapian sovelluksia, joissa fokus on nauttimisessa ja viihtymisessä, ajanvietteessä tai osallisuudesta sosiaaliin tai kulttuurisiin aktiviteetteihin. Tämä voi olla erilaista yhteisöllistä tai yksilöllistä kulttuuritoimintaa, joka lisää elämänlaatua. Asiakkaan terveydelliset tarpeet määrittävät, onko tämä esimerkiksi taiteellista harrastamista, henkilökohtaista ajanvietettä, sosiaalisia kontakteja tai yhteisöön osallistumista. (Emt., 161.)

Ekologinen toiminta-alue tarkoittaa musiikin tai musiikkiterapian soveltamista terveyden edistämiseksi erilaisissa yhteiskunnallisissa ja yhteisöllisissä konteksteissa: perheissä, työpaikoilla, yhteisössä, yhteiskunnassa, kulttuurissa. Toiminnan fokus voi olla siinä, että kyseinen ekologinen yksikkö tarvitsee väliintuloa tai kehittämistä, tai että sen jäsenet tarvitsevat apua suhteessa yhteisöön. Tällä alueella toimitaan erityisesti sosiaalisten asenteiden ja arvojen alueella. (Emt., 161–162.)

Bruscia jäsentämien toiminta-alueitten sisällä työskennellään erilaisin kliinisin käytännöin, jotka vaihtelevat terapian tason mukaan. Terapian tasolla Bruscia tarkoittaa terapian laajuutta ja syvyyttä sekä terapeutin intervention ja muutoksen merkityksellisyyttä. Tasot ovat (emt., 163):

- Auttava (*Auxiliary*) taso: musiikkia tai sen komponentteja käytetään terapeutillisesti, esim. itsehoitona. Tällöin kysymys ei ole varsinaisesta terapiasta. (Emt., 167.)
- Vahvistava (*Augmentative*) taso: musiikkia tai musiikkiterapiaa käytetään vahvistamaan tai tukemaan toista hoitomodalityä tai asiakkaan kokonais-hoitosuunnitelmaa. Esimerkkinä voi olla supportiivinen musiikkipsykoterapia akuuteissa kriiseissä. (Emt., 217.)
- Intensiivinen (*Intensive*) taso: musiikkiterapialla on keskeinen ja itsenäinen rooli asiakkaan hoitotavoitteiden saavuttamisessa, ja tuloksena on merkittäviä muutoksia asiakkaan tilanteessa. Tällöin voi olla kysymyksessä esimerkiksi soittotunteina ilmenevä musiikkipsykoterapia nuorten psykiatrisessa hoidossa. (Emt., 189–190.)
- Primääritaso (*Primary level*): musiikkiterapialla on välttämätön tai yksinomaisen rooli asiakkaan tarpeiden kohtaamisessa, ja tuloksena on perustavaa laatua olevia muutoksia asiakkaassa ja hänen elämäntilanteessaan. Esimerkiksi psykoterapian alueella tavoitteet ja prosessi laajenevat välittömän psykoterapeutin polttopisteen ulkopuolelle (esim. lääketieteellisiin ja ekologisiin aspekteihin) ja rekonstruktioivainen muutos asiakkaassa on sekä syvä että laaja. (Emt., 223.)

Suomalainen ammatillinen musiikkiterapia jakaantuu viiteen osa-alueeseen (Ala-Ruona ym. 2001)⁶⁶. Näitä ovat: aktivoiva musiikkiterapia, toiminnallisia valmiuksia edistävä musiikkiterapia, tukea-antava musiikkiterapia, itsetuntemusta ja elämänhallintaa kehittävä musiikkiterapia sekä analyttinen musiikkiterapia. Näitten tavoitteista ja sisällöistä ks. liite 2. (Ks. myös Musiikkiterapian Cd-rom 2001.)

⁶⁶ Musiikkiterapian malleista ja erilaisista lähestymistavoista on kattava kokonaisuus kirjassa Wigram, T., Nygaard Petersen, I. & Bonde, L.O. 2002. A Comprehensive Guide to Music Therapy. Theory, Clinical Practice, Research and Training.

Musiikkiterapiassa musiikki on heijastuspinta, kommunikaation kanava ja vuorovaikutuksen väline. Pasi Eskelinen korostaa, miten Lihastautiliiton No Problem-musiikkiprojektissa (2001) olennaista oli tasavertainen kanssakäyminen alueella, jossa yhteinen intressi on musiikki, ei vammaisuus tai vammattomuus. (Eskelinen 2001, 24). Musiikkiterapiassa pyritään asiakkaaseen luomaan musiikillinen suhde, jotta terapeutti voisi tämä musiikillisen suhteen välityksellä ymmärtää asiakkaan problematiikkaa ja auttaa häntä siinä (Wigram ym. 2002, 11). Wigram kollegoineen kuvaa musiikkia terapiassa toisaalta analogian, toisaalta metaforan näkökulmasta. Musiikillisen vuorovaikutuksen parantava vaikutus liittyy musiikin monentasoisiin symbolisiin merkityksiin. Tätä havainnollistaa Novaliksen ajatus (emt., 97):

”Every illness is a musical problem – Its cure a musical solution.”

Lehtonen kirjoittaa (2003), että nuoren musiikkiterapiassa musiikki muodostaa jatkuvassa liikkeessä olevan dynaamisen merkitysverkon, jota nuori voi yhdessä musiikkiterapeutin kanssa käyttää monin tavoin kasvunsa edistämiseen. Keskeistä musiikkiterapiassa on se, ettei sillä varsinaisen kasvatuksen tavoin ole tiettyjä, eli valmiiksi yksiselitteisesti strukturoituja tavoitteita, vaan tavoitteena on yhdessä tekemisen luova prosessi. Itsetuntoa rakentavien ulkoisten pyrkimysten (esim. onnistunut kappale tai musiikkiesitys) lisäksi on olennaista, että yhteinen toiminta edistää sisäistä muutosta ja kehitystä. Keskeistä eivät ole ulkoisesti havaittavat tulokset, vaan sisäiset, vaikeammin havaittavat tapahtumat, jotka eivät tapahdu toivomalla tai pakosta, vaan ne tulevat vähitellen esille spontaanissa musiikillisessa vuorovaikutuksessa. Myöhemmin ei-sanallisen puolen kohtaaminen lisää halukkuutta myös ongelmien verbaaliin käsittelyyn, minkä kautta asiat voidaan tiedostaa sekä hyväksyä osaksi omaa psyykkistä todellisuutta. (Lehtonen 2003, 73.)

Musiikkiterapiassa musiikki nähdään ns. tyhjinä skeemoina (Lehtonen 1996), joihin asiakas voi sijoittaa omia sisältöjään. Musiikki on kuin tyhjä valkokangas, johon projisoituu asiakkaan psykofyysinen mielen maisema, jos asiaa tarkastellaan psykodynaamisen viitekehyksen näkökulmasta. Yhtä hyvin musiikki näyttäytyy aktiviteetteina ja toimintana, jossa musiikillinen tekeminen ja ilmaisu saavat erilaisia psykofyysisiä ja sosiaalisia merkityksiä. Heidi Ahonen-Eerikäisen väitöskirjassa (1998) suomalaisten musiikkiterapeuttien työskentelytavoista ja lasten musiikkiterapian muodoista musiikkiterapia jaotellaan seuraavasti:

1. Kommunikaatiopainotteisessa musiikkiterapiassa musiikki on kontaktimuotona ja -välineenä, itseilmaisun kielenä sekä vastavuoroisen kommunikaation muotona ja välineenä. Siinä terapeutin suhde lapsen ja terapeutin välillä on keskeisin musiikkiterapian lähtökohta.
2. Neuropsykologisesti painottuneessa musiikkiterapiassa musiikki nähdään kehon toimintatason parantajana sekä aisti- ja havaintotoimintojen stimuloijana ja tukijana.
3. Oppimisteoreettisesti painottuneessa musiikkiterapiassa musiikki on ehdollistajana ja käyttäytymisen muokkaajana (käyttäytymisen vahvistaminen ja sammuttaminen) tai oppimisvalmiuksia lisäävänä pedagogisena välineenä. Tällöin musiikillisen toiminnan välityksellä opitaan itseen, omaan toimintaan ja ympäristön ymmärtämiseen liittyviä käsitteitä.
4. Psykodynaamisesti painottuneessa musiikkiterapiassa musiikki nähdään lapsen tunne-elämän läpityöskentelyn välineenä, tunteiden kohtaamisen, tunnistamisen, ilmaisun, purkamisen ja käsittelyn kautta. Musiikki on myös lapsen sisäisen ja ulkoisen maailman

jäsentäjä sekä itsen ja oman toiminnan hallinnan harjoittelun väline. (Ahonen-Eerikäinen 1998a, 57–214.)

Musiikkiterapiassa hyödynnetään usein myös musiikin yhteyttä muihin taidelajeihin. Luovassa taideterapiassa, onpa kysymys sitten musiikillisesta, kuvallisesta, draamallisesta tai liikkeellisestä ilmaisusta, kulloinenkin taideväline on kommunikointikeino, jonka välityksellä asiakas voi esimerkiksi ilmaista itseään tai purkaa tunteitaan turvallisesti taiteen mahdollistaman symbolisen etäisyyden päässä (Ahonen-Eerikäinen 1996, 85). Asiakkaan ilmaisu voi toteutua eri modalityettien kautta ja toisaalta eri modaliteetit voivat ”osua” eri tavoin hänen problematiikkaansa.

Musiikkiin voidaan paitsi kuulla, myös nähdä ja tuntea, muuttaa kuviksi, liikkeiksi ja sanoiksi – ainakin osittain. Musiikki ei myöskään ole aina vain musiikkia, vaan esimerkiksi laulut sisältävät musiikkia ja runoutta, ooppera integroi musiikin, draaman ja visuaaliset taidelajit, sinfoniat voivat perustua tarinoihin tai kuvataiteen taideteoksiin. Laulajat käyttävät mimiikkaa tai draamaa laulaessaan. Kapellimestarit liikkuvat ja saavat aikaan muotoja johtaessaan orkesteria. (Ahonen-Eerikäinen 1998a, 16–17.)

Taiteidenvälisyys onkin eräs inhimillisen kokemusmaailman peruslaatu. Varhaisimmissa kokemuksissamme äänet, rytmit, muodot, värit, liikkeet jne. ovat yhteydessä toisiinsa ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa (ks. luku 4). Sinkkosen mukaan luova akti syntyy transitionaalitilassa, ja jotta se voitaisiin kommunikoida, sen on saatava jokin muoto ja rakenne. ”Musiikin rakenteilla on vastaavuutensa vauvan varhaisissa kokemuksissa – tai oikeammin kognitiiviset kehiöt ovat olemassa ensin ja luovat teot etsivät niistä itselleen kodin.” (Sinkkonen 1997, 49.)

Pyrittäessä kokonaisvaltaiseen ja toimivaan terapiatyöskentelyyn asiakkaalle tarjotaan yleensä mahdollisuus kaikkien luovan ilmaisun välineiden käyttöön, tai eri välineitä käytetään pyrittäessä monipuolisesti lähestymään asiakkaan problematiikkaa. Musiikki voi muotoutua kuvaksi, kuva sanoiksi, sanat liikkeeksi, liike ääneksi jne. (Käytännön esimerkkejä ks. Ahonen 1994, 111–142.)

5.2.3 Terveys ja hyvinvointi

Maailman terveysjärjestö WHO:n laajassa terveyden määritelmässä todetaan: ”Terveydellä tarkoitetaan täydellisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaa, ei ainoastaan sairauden puuttumista.” Bäckman korostaa, että tässä valossa nähtynä terveys määritellään laajaksi hyvinvoinnin tilaksi, jossa on mietittävä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kolminaisuutta ja kokonaisuutta. Terveys määriteltynä näin laajana hyvinvoinnin tilana merkitsee terveyden näkemistä kokonaisuutena, joka on tasapainossa eri osiensä kanssa. Näitä osia ovat kaikki ne tekijät ja voimat, jotka muokkaavat ja ympäröivät yksilöä. (Bäckman 1987, 9.)

Bäckmanin mukaan terveys on näin yksilön sisäisten ja ulkoisten tekijöiden dynaaminen ja harmoninen tasapainotila, ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia:

”Terveys on fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä, jossa ihminen on myönteisessä vuorovaikutuksessa elinympäristönsä kanssa. Terveys on myös voimavara, joka mahdollistaa moni-

puolisen elämän, jossa yksilöllä on mahdollisuus oman itsensä ja haaveidensa toteuttamiseen. Yksilön asema terveys–sairaus -jatkumolla muodostuu kaikkien näiden osatekijöiden kokonaisuudesta. Kokonaisvaltainen näkemys terveydestä merkitsee myös sitä, että [terveyttä koskevan] tutkimuksen tarkastelunäkökulma laajenee koskemaan ihmisen elämän kaikkia ulottuvuuksia.” (Bäckman 1987, 41–42; myös: Sosiaali- ja terveysministeriö 2004, 1–2).

Terveyteen liittyy siis olennaisesti aina myös ihmisen suhde ympäristöön. Latikka (1997) on tutkinut mielenterveyden ja ympäristön suhdetta ja toteaa, että esimerkiksi masennus voi olla sairaus, mutta toisaalta se voi olla myös terve reaktio ympäristötekijöiden nopeaan muutokseen. (STAKES 2004.) Erkkilä kysyykin keskustelussa kärjekkäästi (s. 100), lienevätkö sairaimpia ihmisiä tänä päivänä ne, jotka ”selviää tässä hullunmyllyssä.”

Tarkastelen seuraavassa joitakin hyvinvoinnin ulottuvuuksia En tarkastele erikseen fyysisen hyvinvoinnin ja fyysisen terveyden näkökulmia, mutta näen esimerkiksi itsetunnon ja tunne-elämän sekä kehollisena että mielellisenä ilmiönä: ihminen on näkemykseni mukaan psykofyysinen ja hengellinen kokonaisuus (ks. luku 2). Esimerkiksi mielenrauha ja tyytyväisyys eivät toisaalta riipu suoranaisesti ihmisen fyysisestä terveydentilasta tai vammaisuuden asteesta, toisaalta mielenrauhalla ja tyytyväisyydellä on suoranaisia ja välillisiä vaikutuksia fyysiseenkin hyvinvointiin esimerkiksi hengityksen ja verenkierron⁶⁷ kautta.

Freudin klassisen määritelmän mukaan (1920) terveys on kykyä rakastaa ja tehdä työtä. Toisilla sanoilla noita kahta teemaa voitaisiin nimittää sanoilla onni ja toimintakykyisyys, joskaan suoraviivaisia yhtäläisyysmerkkejä ei niitten välille voida vetää. Pastori ja Gospel-muusikko Jari Kekäle kirjoittaa:

”Elämä ilmentää itseään hyvin eri tavoin. Se voi olla haurasta, pientä ja heikkoa, jopa sairasta. Silti se on täyttää ja arvokasta, koska siinä on arvo, joka siihen on ikään kuin istutettu. Silloin ihminen voi olla tyhjä, mutta silti täysi. Hän voi olla hajalla, mutta ehjä, matkalla ja silti perillä.” (Haavisto 2005.)

Bruscian mukaan (1998, 82–83) terveys onkin olemisen tapa. Hän korostaa, että terveys ei ole jotakin, jota meillä on, vaan jotakin, mitä teemme – ja viime kädessä, sitä, mitä me olemme. Vastaava koskee hänen mukaansa sairautta (*unhealth*).

Mäki-Opas (1999, 119) lainaa Cp-vammaisen työtoverinsa Pentti Murron runoa:

*”Minä puhun toivosta läpi vuosien.
Vene irtoaa laiturista,
pakkoliikkeeni saavat sen aikaan.
Vaikka aivot eivät kulje oikeinpäin,
niin tahti niissä ei mene hukkaan.
Vene liikkuu!”*

⁶⁷ Hermosto säätelee mm. ihmisen hengitystä, sydämen sykettä, ruuansulatusta ja hikoilua. Parasymptaattinen hermasto on autonomisen hermoston toinen pääosa, jonka vaikutuksesta mm. ruuansulatuselinten toiminta kiihtyy ja verenkierron toiminta rauhoittuu. Sympaattinen hermasto puolestaan on autonomisen hermoston toinen pääosa, jonka vaikutuksesta mm. verenkierron toiminta vastaavasti kiihtyy ja ruuansulatuselinten toiminta rauhoittuu. (Duodecim 2006; Mäkelä 2003, 20–21; Ahonen ym. 1995, 153.)

Professori Markku Ojanen on tutkinut onnellisuutta, ihmisten käsityksiä onnesta ja keinoja etsiä onnea (Ojanen 2001; 2004). Hänen mukaansa (2001) ihmisen onni rakentuu seuraavista elementeistä: itseluottamus ja itsearvostus, optimaalisuus ja kohtuullisuus, hallinta ja omaehtoisuus, toivo ja optimismi, rakkaus ja yhteys sekä usko ja merkitys. (Ks. myös Hairo-Lax 2005b, 67⁶⁸)⁶⁹

Itseluottamuksen ja itsearvostuksen näkökulmasta Ojanen toteaa (2001, 114–115), että tehdessään elämäkatsomuksensa näkökulmasta arvokkaita asioita, ihminen tuntee itsensä arvokkaaksi. Vielä olennaisempaa on tuntea itsensä arvokkaaksi, koska omaa läheisiä ihmisiä, joille on tärkeä. Viime kädessä Ojaseen mukaan itsensä arvostaminen rakentuu uskosta sellaiseen Jumalaan, jonka silmissä jokainen ihminen on arvokas. Myös tavoitteisuus rakentaa itsearvostusta. Tavoitteisuus voi syntyä monin eri tavoin, mutta olennaista on se, että ihmisellä on jokin päämäärä, jonka eteen kannattaa tehdä työtä. ”Tavoitteen arvokkuus antaa minullekin arvoa.”

Keltikangas-Järvinen on tutkinut suomalaisten itsetuntoa (esim. 1994) ja kuvaa itsetuntoa minäkuvan (minäkäsityksen) positiivisuuden määränä. Sitä voi luonnehtia ihmisen kyvyksi luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta sekä kyvyksi nähdä oma elämänsä tärkeänä ja ainutkertaisena. Itsetunto vaikuttaa ihmisen toimintaan ja ratkaisuihin ja toiminnan seuraukset taas vaikuttavat hänen itsetuntoonsa. Itsetunnon kehittyminen ei ole mikään kertakaikkinen, joskus ennen kouluikää ilmenevä tapahtuma, vaan prosessi, jossa tietynlaisesta murrosiässä tapahtuvasta vakiintumisesta huolimatta ei mikään ikävaihe ole yksinään niin ratkaiseva, että siinä sattuneet vauriot olisivat myöhemmin ylitsepääsemättömiä. Lisäksi on todettu, että usein muuten hyvinkin onnettomissa olosuhteissa on riittänyt, että on ollut edes yksi ihminen kertomassa lapselle, että tämä on hyvä ja arvokas. Itsetunto on myös siinä mielessä suhteellinen käsite, että sen määrä voi samallakin yksilöllä vaihdella eri tilanteissa ja eri aikoina, ja toisaalta myös voidaan sanoa, että hyvää itsetuntoa (mielenrauhaa ja hyvinvointia) on osaltaan myös se, että voi todeta itsetuntonsa puutteet! (Emt., 16, 123, 125–130.)

Ojaseen tarkastelemissa onnen ulottuvuuksiin kuuluu seuraavaksi optimaalisuus ja kohtuullisuus. Siihen vaikuttaa Ojaseen mukaan olennaisesti se arviointikehys (Parducci 1995), johon ihminen suhteuttaa hänelle tapahtuvat asiat. Se, miten hyvänä hän elämänsä kokee, riippuu olennaisesti siitä, mihin hän sitä vertaa. Tyytyminen, tyyntyminen ja tyytyväisyys ovat hyvin suhteellisia. (Ojanen 2001, 117–119.)

Hallinnan ja omaehtoisuuden aspektista Ojanen muistuttaa, että ihmisellä on synnynnäinen tarve tutkia ympäristöään, vaikuttaa siihen sekä löytää omalle ja muiden käyttäytymiselle syyt. Hallinta on sitä, että ihminen tuntee itsensä kykeneväksi suorittamaan jonkin haluamansa asian, omaehtoisuus ja autonomia taas sitä, että voi vapaasti tahtoa ja valita jotain. Hallinnan vastakohta on avuttomuus, ja omaehtoisuuden pakko tai vastustaminen. Ihminen tuntee olonsa kurjaksi, jos ei tunne, että voi hallita ympäristöään, tai kun häntä pakotetaan johonkin

⁶⁸ Hairo-Laxin mukaan (2005b, 67) ”Ihmisen syvin olemus on tavoitella tyydyttävää elämää - - toivomme mahdollisuuksia toteuttaa itseämme täydesti, toivomme sopivasti elämyksiä, sopivasti antoisaa vuorovaikutusta, sopivasti yksityisyyttä. Toivomme saavamme olla arvokas ja hyväksytyt. Toivomme turvallisuutta ja selkeää suuntaa, sisäistä vapautta ja sielunrauhaa. Yhdellä sanalla: elämänlaatua.” Hairo-Lax tutki väitöskirjassaan musiikkiterapian mahdollisuuksia päihdekuntoutuksessa.

⁶⁹ Nämä hyvinvoinnin aspektit vertautuvat mielestäni myös Maslowin tarvehierarkian elementteihin (ks. luku 4.2.6) turvallisuudesta olemassaolon peruskokemuksesta aina elämänpäämäärän kokemiseen ja toteuttamiseen.

tai hän ei voi tehdä omia (omalta kannaltaan tarkoituksenmukaisia) valintoja. (Emt., 156–157.)

Toivosta ja optimismista kirjoittaessaan Ojanen nostaa esiin Seligmanin käsitteen opitusta avuttomuudesta (1992). Tässä näkökulmassa toivo ja optimismi ovat ihmiselle luontaisia; ihminen on yleensä optimistinen ja toiveikas, eikä hän aivan helposti luovu toivostaan. Toivottomuutta edeltää yleensä voimakas vihan tunne, jos usko oikeudenmukaisuuteen on koetuksella. Ojansen näkökulman mukaan tällöin voi syntyä syrjäytymisen ketju; toivosta pudotaan vihaan, vihasta katkeruuteen, katkeruudesta epätoivoon ja epätoivosta apatiaan. (Emt., 212–213.)

Rakkauden ja yhteyden kannalta onni ja hyvinvointi mielletään usein romanttisen rakkauden ja seksuaalisuuden näkökulmasta (emt., 219–225). Kuitenkin rakkautta on myös ystäväysten välinen rakkaus (*filia*), vanhempien ja lasten välinen rakkaus ja lähimmäisenrakkaus (*storge*) sekä epäitsekkäs rakkaus, jumalallinen rakkaus, joka on myös hoitavaa ja palvelevaa rakkautta (*agape*) (Ojanen, E. 2002, 22–30; Ojanen, M. 2001, 228, 281). Havainnollinen määritelmä rakkaudesta on ”toisen olemassaolon vahvistaminen” (Falk 1998) – toteutuu se sitten terapeutin ja asiakkaan välisessä työskentelyssä, opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, ystävyyssuhteessa, vanhemman ja lapsen välillä, parisuhteessa tai suhteessa Jumalaan. Kun koen olemassaoloni vahvistuvan, kysymyksessä on hyvin täyteläinen kokemus onnesta ja hyvinvoinnista, joko yksittäisenä kokemuksena, tai eräänlaisena olemassaolon virityksenä. Vastavasti toivon, että itse opettajana, terapeutina, ystäväni, vanhempana, puolisona ja ihmisenä pystyisin kohtaamaan toista niin, että hänen olemassaolonsa vahvistuisi. Ojanen kirjoittaa (2001, 267):

”Rakkaus merkitsee, että minut hyväksytään sellaisena kuin olen. Se on hyväksymisen ja arvostuksen korkein muoto. Rakkauden kokeminen lisää itsearvostusta. Rakkaudessa on jotain sala-peräistä, ylijärjellistä, ikuista. Ilman sitä vajoaisimme tyhjyyteen...”

Viimeisenä tarkastelemana onnen ja hyvinvoinnin ulottuvuutena Ojanen nostaa esiin (2001, 267) uskon ja merkityksen. Hän peilaa sitä olemassaolon ahdistukseen ja korostaa, miten rakkaus on parasta suojaa olemassaolon ahdistusta vastaan. Tälle rakentuu kokemus merkityksestä. Jos arvostuksen perusta on heikko, ihminen joutuu jatkuvasti hankkimaan oman annoksensa itsearvostusta, pyrkimään jollain tavalla tehostamaan itseään. Tällöin esimerkiksi epäonnistumiset ja menetykset voivat viedä paniikin partaalle. Minätietoisuus ja yleisön läsnäolo altistavat eksistentiaaliselle ahdistukselle. ”Asiat ovat hyvin niin kauan kuin en joudu miettimään omaa tilaani. Tietoisuus omasta minästä tai yleisöstä saa huomion kiinnittymään heikkoihin alueisiin - -,” kirjoittaa Ojanen. (Emt., 267.)

Hyvin syvällä tavalla on uskon ja merkityksen sekä ehdoitta rakastettuna olemisen kokeminen vastalääkettä jossain sisimmässä vaanivalle totaalille kauhulle. Kurkela kirjoittaa ihmisen perimmäisestä pelosta ja kauhusta, ja hän nimeää pelko-kokemusten raja-arvoksi *annihilaation* eli pelon minuuden tuhoutumisesta. ”Annihilaatio-kauhu voi sisältää hyvin voimakkaan mielikuvan yhtäältä pohjattomasta erillisyydestä – yksinäisyydestä – ja toisaalta itsen totaalaisesta häviämisestä” (Kurkela 1993, 219).

Uskon ja merkityksen näkökulma onnellisuudessa ja hyvinvoinnissa on hyvin tunnettu myös Viktor Franklin logoterapian kautta. Hänen havaintonsa oli, että ihminen pystyi säilyttämään

mielenterveytensä ja toimintakykynsä mitä karneimmissa keskitysleiriolosuhteissa sen uskon ja merkityksellisyyden ymmärryksen ja kokemuksen varassa, joka hänellä oli. (Ojanen 2001, 297–298.) Ojanen mainitsee 15 tekijää, jotka hän on löytänyt tutkiessaan opiskelijoita, sairaanhoitajia ja rangaistusvankeja siitä, miten ihminen ihminen välttyy joutumasta eksistentiaalisen ahdistuksen valtaan. Tutkittavat toivat esiin seuraavat elämään merkitystä antavat tekijät: tarkoitus – itsekunnioitus – eheys – yhteys – tulokset – rakkaus – kiintymys – kiinnostus – tehtävä – arvoituksellisuus – arvostus – oikeudenmukaisuus – fyysinen vahvuus – itseymmärrys – hallinnan kokeminen. (Emt., 302–303.)

Merkityksen ja tarkoituksellisuuden kokemuksen Ojanen liittää lopuksi kutsumustietoisuuden käsitteeseen. Siinä on lähtökohtana usko siihen, että elämälläni on joku tarkoitus ja merkitys. Toisena kutsumukseen kuuluu vakaumus, että tehtävänäni on toimia toisten ihmisten hyväksi. Tätä toimimista on työ, palvelu, periaatteet ja arvojen puolustaminen, vanhemmuus, ystävyys, luovuus ja lähimmäisenrakkaus. Viime kädessä kutsumus on sitä, että on kutsuttu rakastamaan, näkemään toinen ihminen sellaisena kuin miksi Jumala on hänet tarkoittanut, auttamaan häntä toteuttamaan sen, minkä häntä rakastava on jo ennalta nähnyt. ”Ihminen, jota rakastetaan, haluaa tulla rakkauden arvoiseksi.” (Emt., 383–384; ks. myös Skinnari 2004.) Tämä on logoterapiainkin peruseriaate ja ihmisyyden toteutumisen syvin tai korkein mahdollisuus (vrt. myös Maslow 1962⁷⁰).

Vielä eräs näkökulma terveyteen ja hyvinvointiin on kyky kestää pahoinvointia; epätäydellisyyttä, kipua, turhautumista, pettymyksiä ja ahdistuksia. Yhtäältä tarkoitan tällä minän integraatiota jungilaisessa mielessä, jossa (mielen)terveyteen kuuluu oman *varjon* tunteminen. Kypsyyteen sisältyy realistinen ymmärrys omasta pimeästä⁷¹ puolesta, jopa pahuudesta, ja taito selvittää sen kanssa. Jung kirjoittaa: ”Varjo on - - se kätkeyty, torjuttu, useimmiten vähempiarvoinen ja syyllinen persoonallisuus, jonka äärimmäiset haarat ulottuvat - - esi-isien valtakuntaan, ja joka siten käsittää piilotajunnan koko historiallisen aspektin.” (Jung 1998, 446). Puolimatka (2005b, 291–293) muistuttaaakin kristillisestä näkemyksestä, jonka mukaan ihmisen eheyden perustava edellytys on avoimen yhteyden luominen tietoisuuden ja piilotajunnan välille. Sovitus ja sovinto tarkoittavat muun muassa piilotajuisen (torjuttu syyllisyys ja ahdistus) ja tiedostamattoman välisen muurin murtamista.

Toisaalta tarkoitan tällä sietämisellä keskeneräisyyden, puutteellisuuden ja hallitsemattomuuden keskellä elämistä. Erilaiset elämän menestys- ja voittokulku-opit korostavat huippusuorituksia, sankaruutta ja (vaikutus)valtaa sekä erilaisia (terapeuttisia?) harjoitusohjelmia mielen ja ruumiin kilpailukuntoon valmentamiseksi. Niillä ei kuitenkaan ole kestäväää merkitystä elämän todellisuuden äärellä, niinkuin jokainen elämän realiteetteihin havahtunut tietää. Psykiatri ja kirjailija Claes Andersson kirjoittaaakin:

”Nuorena pidin huoneeni korkeitaulussa lappua, jossa luki: ’Kypsin ihmisen kriteereihin kuuluu, että hän pystyy elämään ratkaisemattomien ongelmiensa kanssa vaatimatta välitöntä ratkaisua niihin.’ Vaadin siis jo nuorena itseltäni ambivalenssin sietämistä. Ken ei siedä ambivalenssia,

⁷⁰ Maslowin käsite itseaktualisointi (*self-actualization*) ei ole riippuvainen mistään absoluuttisesta terveystasosta (eheydestä, vammattomuudesta) tai suorituskyvyn kriteereistä: näkemykseni mukaan toisten palvelemisena ilmenevä rakkaus ei ole perimmiltään suorituskyvyn liittyvä suoritus vaan tahto ja asenne, omasta rakastetuksi tulemisesta nouseva motivaatio edelleen ”tehdä työtä ja rakastaa”.

⁷¹ Toisaalta varjoon kuuluu myös hyviä aineksia, on myös ns. ”kirkas varjo” – jossa on syystä tai toisesta tunnustamasta kiellettyjä tai ei-hyväksytyjä normaaleja vaistoja, tarkoituksenmukaisia reaktioita, realistisia havaintoja ja luovia ylläkkeitä – käyttämättömiä mahdollisuuksia. (Jung 1998, 446; Falck 1996,75.)

tekee helposti hätäkoityjä yrityksiä ratkaista ongelmansa – väkivalloin, ja tarvittaessa myös väkivaltaisesti.” (Andersson 2002, 37; myös: Mattila 2004, 136⁷²)

Voidaan myös sanoa, että sen sijaan, että ihminen pakenisi itseään, hän voi oppia kestäämään itseään (Wikström 2002b).

Tarpeentydytyksen lykkääntymisen sietäminen ja turhautumisiin kuuluvan ahdistuksen kestäminen ovat tunnetaitoja, jotka mahdollistavat toisaalta toimintakykyisyyden vaikeissa tilanteissa ja kriiseissä, toisaalta tavallisessa ”pienessä” arjessa. Tyytyminen ja tyytyväisyys ”harmaan arjen” keskellä on viimeaikaisissa puheenvuoroissa nostettu tärkeäksi elämäntaidolliseksi hyvinvoinnin ulottuvuudeksi, kun on oltu huolestuneita esimerkiksi nuorten uupumisesta ja sen seurauksista (ks. esim. Piha 2004). Emotionaaliseen itsesäätelyyn liittyvät taidot ovatkin nousseet huomion kohteeksi myös koulukasvatuskentällä, ja niihin fokusoidaan erityisesti oppimisvaikeuksien alueella, mutta yhä enemmän myös ns. normaaliopetuksessa (Märd 2004; Niemi 2004; Vauras & Lehtinen 2005).

5.2.4 Terapeuttinen suhde musiikkiterapian työvälineenä

Terapeutin ja asiakkaan välinen suhde on kaiken musiikkiterapian lähtökohta. Kaikki musiikkiterapiamuodot sisältävät nimenomaan kontaktin luomista ja kommunikaation ylläpitämistä eri tavoin musiikin mahdollistamassa toimintaympäristössä.

”Ihmisseurteet ovat paitsi tila, jossa ollaan seurteessa toisiinsa, myös tila, johon ihmisenä olemisen voi sanoa perustuvan. - - Seurde on aina enemmän kuin osiensa summa. Musiikkiterapiassa esiintyvä terapeutin seurde voidaan kokea ja tuoda esiin fyysisesti, musiikillisesti, toiminnallisesti, sosiaalisesti tai psyykkisin reaktioin.” (Ahonen-Eerikäinen 1998a, 97–98.)

Musiikkiterapiassa esiintyy seurde sekä asiakkaan ja terapeutin että myös asiakkaan ja musiikin välillä. Tärkeä on myös kolmenvälinen seurde asiakkaan, terapeutin ja musiikin välillä, jossa asiakkaalla on seurde terapeutin musiikkiin ja terapeuttiin, sekä terapeutilla asiakkaan musiikkiin ja asiakkaaseen. Ahonen-Eerikäinen kuvaa näitä seurteita kahdelta kannalta: ne voivat olla joko autenttisia tai transferenssisurteita. Autenttinen seurde tarkoittaa tilannetta, jossa asiakas seurtautuu terapeuttiin ja musiikkiin sellaisena kuin ne ovat liittyen siihen, millaista stimulusta ne tarjoavat nykyhetken tilanteessa. Transferenssisurde viittaa tilanteeseen, jossa aktivoituvat henkilöiden väliseen seurteeseen liittyvät ajatukset, tunteet ja mielikuvat. (Ahonen-Eerikäinen 1999, 98.) Transferenssisurteessa voi tapahtua tunteensirtoa: nykyhetken tilanne ja seurde koetaan jonkun muun tilanteen tai seurteen kaltaisena (esim. terapeutti ”äitinä”). (Ks. myös: Syvänen 2005, 11, 15; Bruscia 1998a.)

Lisäksi musiikkiterapia tuo esiin ja haastaa lukuisia muita seurteita (Bruscia 1998a; 1998b). Intrapersonalliset seurteet ilmenevät asiakkaan eri olemuspuolien ja esim. ajatusten ja tunteiden välillä, intramusiikilliset seurteet asiakkaan musiikillisen ilmaisun eri puolien välillä. Interpersonalliset seurteet ilmenevät paitsi asiakkaan ja terapeutin, myös esimerkiksi musiikkiterapiaryhmäläisten välillä, esimerkiksi seurteina kehon kielten tasolla. Intermusikaaliset seurteet puolestaan ilmenevät asiakkaan musiikin ja sen eri elementtien ja toisen henkilön musiikin (elementtien) välillä. Sosiokulttuuriset seurteet ovat yksilön ja hänen yhteisönsä välisiä, esi-

⁷² ”Väkivalta ja luovuus ovat toistensa vastakohtia.”

merkiksi asiakkaan suhdetta oman etnisen ryhmänsä musiikkiin. Ympäristösuhteet (*environmental relationships*) taas ovat niitä suhteita, joita asiakkaalla on erilaisiin toimintaympäristönsä tekijöihin. (Bruscia 1998b, 127–128.)

Terapiassa voidaan painottaa musiikin ja asiakkaan välistä suhdetta, jolloin musiikki itsessään on primaari terapiamuoto, ”*music as therapy*”. Terapeutti luo ja tukee edellytyksiä asiakkaan ja musiikin suhteelle, jossa terapeuttisuus toteutuu: musiikillinen kokemus on terapeuttisen kokemuksen sisältö ja välittäjä. Toinen lähestymistapa on, että asiakkaan ja terapeutin välinen suhde on keskeisin terapian väline; musiikki nähdään interpersoonallisen ja intermusikaalisen vuorovaikutuksen stimuloijana ja siltana, ”*music in therapy*”. (Ahonen-Eerikäinen 1998a, 287.)

Musiikkiterapian perustana olevassa terapeuttisessa suhteessa olennaisia elementtejä ovat:

1. Kontaktin ja vuorovaikutuksen luominen,
2. Turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri,
3. Asiakkaan motivaatio terapiaan ja hänen motivaatio- ja aktivaatiotasonsa ylläpito,
4. Onnistumisen kokemusten mahdollistaminen ja niitten kautta asiakkaan itsetunnon vahvistuminen. (Soveltaen Ahonen-Eerikäinen 1998a, 99–100.)

Musiikkiterapiatyöskentely alkaa yleensä arviointijaksolla. Saarinen kuvaa (1999) arviointijaksoa Halikon sairaalassa. Jakson tavoitteena on selvittää, hyötyykö lapsi/nuori musiikkiterapiasta, minkätyyppinen musiikkiterapia hänelle soveltuu ja mitkä ovat mahdollisen musiikkiterapian tavoitteet. Arviointi perustuu tausta- ja tulotietoihin (saatteena olevat tiedot), tutustumishaastatteluun ja viiteen tutustumis-/arviointitapaamiseen. Lisäksi tulee suullinen raportointi lapsen/nuoren omahoitajan kanssa sekä kirjallinen arvio ja musiikkiterapiasuunnitelma. (Emt., 57.) Tämä arviointijakso selvittää terapeuttisen suhteen edellytykset ja luo sille perustan. Arviointia tapahtuu luonnollisesti pitkin terapiajaksoa, ja jakso päättyy koko työskentelyn arviointiin ja lausunnon antamiseen.

Terapeutin työskentelyote liikkuu jatkumolla strukturoitu – strukturoimaton ja direktiivinen – ei-direktiivinen. Strukturoinnin aste kertoo, miten tarkkaan terapeutti on etukäteen rakentanut joko yksittäisen terapiatilanteen ”ohjelman” tai terapiajakson tavoitteet ja toimintamallin. Direktiivisyydessä puolestaan on kysymys siitä, tapahtuuko toiminta terapeutti- vai asiakasjohtoisesti. Strukturoidussa direktiivisessä mallissa on aina tietty, strukturoitu toiminta, jonka suorittamisesta pidetään kiinni. Asiakkaan on tarkoitus sopeuttaa toimintansa terapeutin suunnittelemaan ohjelmaan. Vapaa malli puolestaan perustuu asiakkaan ehdoilla etenemiseen ja hänen onnistumisen tunteensa korostamiseen. Terapeutti esimerkiksi sopeuttaa toimintansa lapsen senhetkiseen tilanteeseen ja lähtee liikkeelle siitä – edetään lapsen toimintaan tuoman materiaalin perusteella. Usein musiikkiterapiatoiminta on strukturoidun ja strukturoimattoman toiminnan sekä direktiivisen ja ei-direktiivisen terapeutin työskentelyotteen yhdistelmää – niinkuin inhimillinen vuorovaikutuskin on. (Ahonen-Eerikäinen 1998a, 240–245.)

Ahonen kirjoittaa terapian määritelmässään (Ahonen 2000, 20–21) olennaisia asioita terapeutisesta suhteesta:

”Läsnäolo sisältää vuorovaikutusta, välittämistä, kärsivällisyyttä ja tukemista. 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 haluaa kuunnella ja tukea. - - ”

Terapeuttisen suhteen ydin lienee, menetelmästä riippumatta, dialogisessa minä-sinä-suhteessa. Filosofi Martin Buberin ihmiskäsitys on eräs käyttökelpoinen taustafilosofia musiikkiterapiassa tavoiteltavaa terapiasuhdetta tarkasteltaessa (Havanto 2004, 53). Buberin kuvaama käsitepari Minä–se kuvaa olosuhdetta, joissa ihminen toimii asioiden, esineiden ja tilanteiden kanssa: Se kuvaa objektia, kohdetta, jolla ei ole omaa persoonallista arvoa. Minä–Sinä-suhde puolestaan kuvaa kohtaamista, kahden subjektin välistä dialogia. Dialogin toinen osapuoli ei ole suorittamisen kohde eikä häntä käytetä hyväksi, vaan hän on täysivaltainen dialogin jäsen, Minän kaltainen arvokas subjekti Sinä. (Buber 1993, 30–35.)

Tällaisessa suhteessa liikutaan myös kiintymyssuhteiden tasolla, mihin musiikkiterapian olemuspuoleen Sinkkonen keskustelussa viittaa (s. 101). Aidossa dialogissa välittyy sekä oikea tunne että oikea tieto, mikä on turvallisen kiintymyssuhteen perusta. Jukka Tervon (2003) mukaan:

”Ensimmäinen terapiatunti on hyvin tärkeä. Nuori sijoittaa terapeuttiin mielikuviaan, toiveitaan, pelkojaan ja tarpeitaan. Vaikka molemmat olimme tässä hetkessä kiinni, minä terapeutina tiesin, että tämä oli vasta ensimmäinen tapaaminen mahdollisesti pitkässäkään työssä. Jarilla ei tätä kokemusta ollut, mutta saattoi olla, että hän tavoitti sen minun asenteestani pysyvyyden ja luotettavuuden ilmafiirinä. Jos tämä kokemus, joka testataan vielä moneen kertaan, vakuutti hänet siitä, että työllä on jatkuvuutta, se lisäsi hänen turvallisuuden tunnettaan ja sitä kautta uutta mahdollisuutta luovuuden ja ristiriitojen esiin tuomiseen.” (Emt., 26.)

5.2.5 Laulut ja laulaminen musiikkiterapian työvälineenä

Musiikkiterapiassa laulaminen voi olla laulamisprosessia painottavaa laulamista ryhmässä, vastaanlaista laulamista yksin, esitykseen (tai muuhun tuotokseen) tähtäävää laulamista ryhmässä tai esitykseen (tai muuhun tuotokseen) tähtäävää laulamista yksin (Ahonen 2000, 208). Laulamisessa on lähtökohtaisesti kysymys kaikkein omimman instrumentin, oman itseni, soimisesta: *”minusta tulee ääntä, ääneni kuuluu, tuntuu ja värähtelee, minä soin – minä soin yksin ja voin soida yhdessä toisen tai toisten kanssa”*.

Laulaminen on yksi käytetyimmistä musiikkiterapian menetelmistä. Ridderin mukaan (2003) laulaminen voidaan esimerkiksi dementoituneilla potilailla helposti sopeuttaa asiakkaan toimintakykyyn, ja laulamisella on suotuisa vaikutus ja yhteys hapenottoon, immuunipuolustukseen, stressiin, kihtymystiloihin, sosiaaliseen käyttäytymiseen, rentoutumiseen, kielellisiin toimintoihin, ajatteluun, ajattelun selkeyden jaksoihin, osallistumisen ja osallisuuden kokemuksiin, identiteetin kokemiseen ja muisteluun. Laulaminen tarjoaa kanavan vuorovaikutukseen, tunteiden ilmaisuun, kokemuksiin ikään kuin sylissä olemisesta, kykyyn käsitellä tunteita, kohdata tarpeita ja tehdä psyykkistä työtä. (Ridder 2005, 95.)

Laulettaessa kysymys voi myös olla eräänlaisesta ”kadonneen äänen metsästyksestä”, jossa ihminen etsii kontaktia omaan ääneensä ja uskallusta ilmaista itseään sillä. Laulamisen ja äänen tuottamisen avulla aktivoitutaan psykofyysisesti myös hyvin kokonaisvaltaisesti: lauluasento, hengitys, äänentuotto lihaksistossa, äänen resonointi, artikulointi jne. ja näiden kaikkien yhteys kehon tuntemuksiin, mielikuviiin, muistoihin ja tunteisiin. Ns. ääniterapiassa on kysymys oman äänen värähtelyn ja soinnin kuulemisesta ja kokemisesta omassa kehossa – tämä lisää esimerkiksi kehotietoisuutta. Saloheimo kuvailee artikkelissaan (1996, 142–144) tällaisen ääni-

terapian mahdollisuuksia synnytysvalmennuksessa (myös: Vuori & Laitinen 2005), vanhusten musiikkiterapiassa, afaatikoilla sekä autististen henkilöiden terapiassa.

Äänen ja laulamisen välityksellä työskentely voi myös tapahtua varsinaisten laulutuntien muodossa, jossa ääniharjoitteluun ja laulujen opetteluun liittyy erilaisia, asiakkaasta riippuvia terapiatarpeita, esim. itsetunnon vahvistamisen alueella. Oman äänen ja laulun parissa työskentely voi olla myös esim. improvisointia, äänellistä vuoropuhelua terapeutin kanssa tai oman laulamisen äänittämistä ja kuuntelua.

Yhdessä ääntä tuottaessa ja laulettaessa mukaan tulevat monenlaiset sosiaalisten kokemusten tasot; onhan yhdessä laulaminen hyvin vanha yhdessäolon muoto sekä yhteisö- että yksilöhistoriallisesti. Musiikkiterapiassa laulaminen voi olla myös lauluyhtye- tai kuorotoimintaa, jossa laulusuoritteiden harjoittamisen ohella pyritään tietoisesti esim. ryhmässä työskentelyn taitoihin liittyviin tavoitteisiin. Laulu- ja ääni-improvisointi ryhmässä on melko haastava työskentelytapa, mutta jos ryhmässä on siihen riittävästi turvallisuutta, yhdessä soiminen intuitiivisen tässä- ja nyt-laulamisen kautta voi olla todella merkittävä kokemus.

Partanen kirjoittaa musiikkiterapeutina havainnoimistaan yhteislaulun merkityksistä:

- ”Yhteislaulun aikana voi kokea suurta yhdessäolon tunnetta, siinä voi tuntea olevansa yksi joukosta ja oma itsensä,
- laulaminen voi olla tunteiden käsittelyä, iloa, surua, ikävää, rakkautta, toivomista jne.,
- laulu voi olla itsetunnon nostamista. Laulun mukana ihminen voi vapaasti mielikuvissaan olla kuka tahansa, elää missä tahansa ja tehdä mitä tahansa,
- laulun avulla voi palata entisiin muistoihinsa. Jokaisella ihmisellä on laulu, joka sivuaa juuri hänen historiaansa,
- laulussa voi käsitellä ihmissuhteita, esim. suhdetta omiin vanhempiin (esim. laulut ’Lentäjän poika’, ’Holvikirkko’, ’Lapin äidin kehtolaulu’, ’Äideistä parhain’ jne.)
- laulussa saa lähettää viestejä toisille ihmisille ja sanoa hänelle enemmän kuin puhumalla pystyy. Laulun avulla voi puhua siitäkin, mistä ei muuten uskalla. Ja sen jälkeen voi todeta, että ’sehän oli vain laulu’,
- laulussa ei tarvitse olla rebellinen. Siinä saa valehdella ja sanoa, mitä haluaa. Monet asiat voi panna lauluntekijän ’piikkiin’,
- laululla voi myös tehdä surutyötä. Kuinka moni laulu kertookaan menetetyistä ihmissuhteista?”
(Partanen 1996, 108.)

Ahonen-Eerikäisen tutkimusaineistosta (1998, 148, 189–191) laulut nousivat esiin refleктоiviina välineinä: lapsi kuvaili laulujen välityksellä itseään ja oman elämänsä asioita. Laulut olivat myös merkityksellisiä sisältämänsä symboliikan ja satumaailman kautta. Ne myös aktivoivat tunteita ja muistoja. Tuttujen laulujen merkitys oli suuri tilanteissa, joissa ne lisäsivät turvallisuuden tunnetta (laulut self-objekteina). Lauluilla myös oli selkeä tilanteita jäsentävä ja toimintaa organisoiva merkitys (alku- ja loppulaulut). Laulujen merkitys multisensorisena kokemuksena, motorisena toimintana ja puheen harjoittajana nousi myös esille (emt., 105, 109, 135) samoin kuin laulujen merkitys oppimisprosessien vahvistajana ja käsitteiden oppimisessa (emt., 157–164).

Lehtosen ja Niemelän tutkimuksessa Kielikuvista mielikuviin (1997) suomalaisten mielenterveyspotilaiden tärkeäksi kokemasta musiikista esiin nousivat erityisesti tietyt iskelmät, kappalet, jotka liittyivät kohderyhmän elämänkaaren käännekohtiin ja tärkeisiin tapahtumiin.

Yleensä nämä olivat siis lauluja, joissa oli sanat. Kaikkein suosituin oli Joel Hallikaisen esittämä Kuurankukka, jonka haikeansuloisiin sanoihin ja melodiaan moni koki sielunyhteyttä. Tällainen samastumismahdollisuus laulun maailmaan onkin tärkeä laulamisen merkitys.

Vielä voidaan nostaa esille eräs laulujen ja laulamisen ulottuvuus: ns. sisäinen laulu. Useimmilla ihmisillä lienee kokemuksia ”päässä soivista” lauluista: ne voivat olla jopa varsin ärsyttäviä. Kuitenkin musiikkiterapiassa käytettyjen laulujen merkitys voi syntyä myös tällaisten ”äännetömästi soivien” laulumielikuvien kautta. Laulut ja niiden parissa työskentely jäävät ikään kuin kehkeytymään asiakkaassa vahvistaen esimerkiksi terapiaan liittyneitä oivalluksia ja merkityksellisiä hetkiä. Tällöin voidaan myös puhua self-objekteista: mielessä soiva tai tietystä tilanteesta aktivoituva laulu voi toimia eräänlaisena minän jatkeena rohkaisten, lohduttaen tai inspiroiden (ks. luku 4.2.6).

Lauluilla on ihmiselle persoonallinen merkitys, joka liittyy henkilön elämäntarinaansa. Nämä laulut koskettavat ihmistä syvällä, emotionaalisella tasolla. Ridder viittaa Aldridgeen, joka kirjoittaa (2005): ”Tarinamme ovat identiteettimme. *How we relate them to each other constructively, so that we mutually understand each other, is the basis of communication.*” Kun emme pysty kommunikoimaan sanoin, tai milloin sanat ovat liian häiritseviä, laulut, joilla on erityinen merkitys, helpottavat mahdollisuutta ymmärtää ja tulla ymmärretyksi, ja päästä vastavuoroiseen kommunikaatioon. (Ridder 2005, 102.)

5.2.6 Soittaminen ja improvisointi

Ahosen mukaan soittaminen musiikkiterapiamenetelmänä voi painottaa koko soittamisprosessia tai vain sitä prosessia, jonka tavoitteena on jokin tulos. Soittaminen voi olla esim. prosessia painottavaa improvisointia ryhmässä, yksin tai terapeutin kanssa, esiintymiseen tähtävää soittoa orkesterissa tai yhtyeessä tai tuloksiin tähtävää soiton harjoittelua. (Ahonen 2000, 197.) Myös tuttuun tai uusien kappaleiden yhteissoittoa terapeutin kanssa tai ryhmässä sekä musiikin säveltämistä ja tallentamista käytetään.

Improvisaatio on hyvin keskeinen musiikkiterapiamenetelmä. Kenneth Bruscia kirjassa *Improvisational Models of Music Therapy* (1987) esitellään kolmattakymmentä erilaista tapaa harjoittaa kliinistä improvisaatiota. Kliinisellä improvisaatiolla tarkoitetaan musiikillisen improvisaation käyttöä luottamuksen ja tuen ilmapiirissä (*environment*) tarkoituksena vastata asiakkaan tarpeisiin (Wigram 2004, 37). Olennaista improvisaatiossa on, että se on musiikillisesti vapaata ilmaisua, joka ei ole suorituskeskeistä eikä suoranaisesti oppimiseen tähtävää. Kliininen improvisaatio ei perustu taiteellisen tason arviointiin eikä oikein-väärin-asetelmaan. (Arponen 1999, 85.) Improvisaation yleisenä tavoitteena on soittimien (tai oman äänen) avulla saada aikaan vuorovaikutusta soittajien välillä siten, että he kommunikoisivat keskenään ja terapeutin kanssa musiikkia välineenään käyttäen sekä ilmaisisivat tunteitaan, kokemuksiaan, tilojaan ja ajatuksiaan soittaen. Perusajatuksena on luovan musiikillisen prosessin aikaansaaminen. (Ahonen 2000, 198; Bruscia 1998b, 116–117.)

Improvisaatio lähtee liikkeelle soittamiselle riittävän turvallisuuden saavuttamisesta ja soittimiin ja niiden mahdollisuuksiin tutustumisesta. Olennaista ei niinkään ole ns. oikeitten soitto-
tapojen ja parhaan mahdollisen soinnin löytäminen, vaan se, että asiakas uskaltaa tarttua soittimeen ja tuottaa sillä ääntä. Voidaan käyttää ja vaihdella musiikin eri elementtejä (rytmii, voimakkuutta, tempoa, melodiaa, (harmoniaa), muotoa), ottaa niistä soittamiselle teemoja, tai

käyttää teemoina esim. kuvia, runoja, mielikuvia, tunteita, tarinoita. Voidaan myös soittaa täysin vapaasti, sopimalla vaikkapa vain, että soitolla on alku ja loppu. Improvisaation luova prosessi voi alkaa myös jo soittimista: voidaan käyttää mitä tahansa äänilähteitä. Improvisaatiossa musiikki keksitään tässä ja nyt, paikan päällä, soitetaan ja eletään läpi. Siinä on koko persoonallisuus mukana. Joskus se on pelottavaa ja järkyttävää, joskus herkkää ja kaunista, joskus henkeäsalpaavan jännittävää, joskus vapauttavaa ja rentouttavaa. Usein improvisaation alussa, tai alkuvarovaisuuden jälkeen, soitto kuulostaa kaoottiselta ja varsinaiselta ”möykältä” – meteli on kova, kun monenlaiset tunteet tulevat esiin – usein se kuitenkin seestyy, jäsentyy ja rauhoittuu, alkaa saada muotoja, rakenteita, rytmejä. (Ks. Ahonen 2000, 199–200.)

Tervo muistuttaa (2003, 25) myös soitetun musiikin kautta esiin tulevasta ja paljastuvasta kyvystä antaa ja ottaa, kysyä ja vastata ja odottaa. Tämä onkin eräs vihje terapiassa olevan lapsen ja nuoren varhaisista kohtaloista. Vuoropuhelu ilman sanoja tuo esiin ne vuorovaikutuksen elementit, jotka ovat käytettävissä ja kertoo, millaiset vuoropuhelut ovat ja ovat olleet lapsen elämäntodellisuutta. Tähän liittyy eräs tärkeä improvisoinnin ulottuvuus, jota Ahonen-Eerikäinen korostaa (1999): kaiken asiakkaan [lapsen] tuottaman ilmaisun tulkitseminen musiikkina: terapeutti vastaa lapsen ilmaisuihin musiikilla, improvisatorisesti, ja lapsi lähtee mukaan kontaktiin omalla tavallaan ja mahdollisesti soittimilla (emt., 31). Terapeutin tehtävänä on saada aikaan sellaisia musiikillisia muotoja, joiden avulla asiakas voi ilmaista itseään vapaasti, johtaa tai myötäillä musiikillisessa interaktiossa tai reagoida musiikillisiin kysymyksiin, viesteihin tai tunteisiin (Ahonen 2000, 200).

Improvisaatiossa tapahtuu monenlaista vuorovaikutusta ja kaiken tasoiset vuorovaikutussuhteet saavat koettavan ja kuultavan muodon (ks. luku 5.2.4). Asiakkaan sisäinen maailma muuntuu ulkoiseksi soitoksi ja ulkoiset impulssit siirtyvät taas sisäiseen maailmaan edelleen muokattaviksi. Ryhmän jäsenten välillä esiintyy vuoropuhelua, ryhmäilmiöt kuuluvat soitossa, soittajat heijastavat ja peilaavat soitossa sekä itseään että toisiaan. Soittotilanteessa terapeutti voi omalla soitollaan ikään kuin ottaa vastaan (*container*⁷³) asiakkaan/asiakkaiden ilmaisut ja tunnetilat, käsitellä niitä omassa soitossaan ja heijastaa asiakkaalle/asiakkaille takaisin. (Ks. Ahonen 2000, 200–201.)

Ahonen-Eerikäisen tutkimusaineistossa (1998, 199–203) kuvailtiin, miten improvisaatiossa terapeutti *menee mukaan lapsen musiikkiin*, auttaen asiakasta jäsentämään sitä (ja sisäistä maailmaansa). Terapeutti voi siis toimia eräänlaisena apuminänä reflektoiden, haastaen tai äänimateriaalin (ja sitä kautta sisäisten impulssien) muotoamisessa auttaen.

Improvisoinnissa tulee usein esiin esimerkiksi aggressiiviseksi tulkittavissa olevia merkitysisältöjä. Syvänen kirjoittaa (1999, 101–114) aggressiivisesta musiikista musiikkiterapiassa. Hän korostaa, miten musiikillisessa vuorovaikutuksessa voidaan saada kosketus asiakkaan tunneilmastoon: voimakkaat tunnelataukset ovat tunnistettavissa asiakkaan soitosta hyvin nopeasti ja selkeästi. Aggressiolla ja ahdistuksella on havaittu olevan selkeä yhteys koettuun itseen ja sen rakentumiseen: aggressiivisella potilaalla on havaittu olevan heikko itsetunto ja sen

⁷³”container”- eli säiliöfunktioilla tarkoitetaan vanhemman, terapeutin tai ryhmänohjaajan tehtävää ”kantaa” asiakkaan tai ryhmäläisten tunteita (Kajamaa 1996,47). Alunperinhän vanhemman ja lapsen terveessä ja toimivassa suhteessa vanhempi ottaa vastaan lapsen tunteen, ”kestää” sen, ja palauttaa sen sitten lapselle (esim. ”taidat olla tosi vihainen”), joka tätä kautta, tämän **peilin** avulla, oppii havaitsemaan ja tiedostamaan omia tunteitaan ja mielentilojaan. (Tunteiden peilaamisesta ks. myös esim. Hellsten 1993.)

rakenteen olevan patologinen, esimerkiksi varhaislapsuuden traumaattisten kokemusten seurauksena. (Myös: Syvänen 2005, 168–169.)

Sinkkosen mukaan väkivaltaisten nuorten käyttäytymisen voidaan ajatella johtuvan siitä, että he elävät edelleen kesken jäänyttä uhmaikää (Sinkkonen 1990, 22). Syväsen havaintojen mukaan potilaat soittavat näitä syvältä nousevia tunteitaan tuottaen lähes kipua synnyttävän voimakasta ääntä. He soittavat näin terapiakerrasta toiseen ja jakavat tuon tunteensa terapeutin kanssa niin kauan, että tunteet vähitellen integroituvat⁷⁴. Aggressiivisen soittamisen kautta asiakkaat toistavat varhaisen kehityskauden mukaista käyttäytymistä: pienen lapsen aggressiot ilmenevät motorisina purkauksina esineisiin, ihmisiin tai mihin tahansa: tässä yhteydessä siis nimenomaan musiikkiin. (Syvänen 1999, 104–106; Syvänen 2005.) Aggressiivisen soittamisen kautta tunteelle saadaan tila ja ilmaisu, terapeutin vuorovaikutuksen kautta sille on vastaanottaja, ja ilmaisun riittävän keston ja intensiteetin kautta se vähitellen menettää ”voimansa” ja minän puolustajana tehtävänsä täytettyään asettuu kohdalleen asiakkaan persoonan kokonaisuudessa.

Ryhmäimprovisoinnista voi olla esimerkkinä oma työskentelyni musiikinopiskelijoiden parissa esiintymisjännitysproblematiikan alueella. Ammattilaistasoa olevien muusikoitten antoisimpia ja tuloksekkaimpia harjoituksia esiintymisvalmennusryhmissä ovat olleet erilaiset vapaan improvisaation harjoitukset, vaikkapa triona jonkun kuvan ”mukaan” soitettaessa. Alkujännityksen (jopa -kauhun!) jälkeen (”ihanko totta saa soittaa mitä vaan!?”) intuitiivinen yhteissoitto on tuonut tullessaan havaintojeni mukaan huikaisevia vapauden ja voiman kokemuksia, jotka ovat olleet kuulijalle musiikillisesti äärettömän koskettavia ja soittajien purkutilanteessa kertoman mukaan heille itselleen inspiroivia ja rohkaisevia. Klassisen musiikin konventioiden toteuttamiseen ja soittotaidon erinomaisuuden osoittamiseen liittyviä paineita purkautuu tuollaiseen yhteissoittoon joskus liikuttavasti, joskus riemukkaasti. Mielikuvamaailman, tunteiden ja oman tässä ja nyt-kokemuksen uudenlainen arvostaminen ja todesta ottaminen sekä sen hyväksyvä musiikillinen ilmaisu ovat laajentaneet ilmaisuasteikkoa ja oman tilan ottamisen rohkeutta muuhunkin esiintymiseen.

Erilaiset yhdessä soittamisen muodot, joko pelkkänä terapiatilanteen puitteissa tapahtuvana soittona tai esiintymiseen tähtäävänä, käyttävät hyväkseen sekä asiakkaiden jo olemassa olevia taitoja että uusia, terapian aikana opeteltavia musiikillisia ja muita taitoja. Ryhmässä soitettaessa asiakkaat alistavat yksilölliset tarpeensa ryhmän musiikillisille tavoitteille, jolloin sekä harjoiteltavaksi että haasteeksi tulevat erilaiset ryhmässä peilautuvat ilmiöt: ryhmän yhteistyökyky, sosiaaliset taidot, keskittymiskyky, uuden materiaalin oppimiskyky, ryhmäilmapiiri, vastuuntunto, vuorovaikutus, ohjeiden noudattaminen, erilaiset roolit, palautteen antaminen ja saaminen, esteettisen ilmaisun jakaminen ja vastaanottaminen. Yhtye- ja orkesteritoiminta on usein omiaan parantamaan osallistujien itseluottamusta ja itsetuntoa. (Ks. Ahonen 2000, 207.)

Myös yksilölliset soitotunnit voivat olla nimenomaan musiikkiterapiamenetelmänä. Tällöin musiikin opettelu myötä keskitytään myös asiakkaan muiden kokonaispersoonallisuuden osa-alueiden tukemiseen, esim. impulssikontrolliin, vastuun kantamiseen ja ongelmanratkaisuun. Yksilöllisen soitonopetuksen myötä voidaan myös tukea musiikkiharrastuksen syntymistä ja sen rakentumista itsehoidon välineeksi. (Ahonen 2000, 207.) Taitojen kehittymisen, onnistumisen ja hallinnan kokemukset nivoutuvat kokemuksiin itse tuotetusta musiikista.

⁷⁴Tunteiden integroinnilla tarkoitetaan kykyä liittää omat tunteensa hyväksymäänsä minuuteen (Ahonen ym. 2002).

Hanna Hakomäki on luonut tarinasävellysmetodin, mihin Erkkiläkin keskustelussa myöhemmin viittaa (sivulla 186). Tätä työskentelytapaa voidaan Hakomäen mukaan käyttää sekä musiikkiterapiassa että musiikkipedagogiikassa (Hakomäki 2004; Hakomäki 2005). Tarinasävellyks on mahdollisuus omaan musiikilliseen keksintään, vuorovaikutustilanne, josta syntyy muistiinmerkitty teos, joka esitetään toisille konserttitilanteessa (Hakomäki 2004, 52–54). Tarinasäveltämisessä on kuuntelija (kirjaaja) sekä kertoja tai kertojia, joilla on musiikin keinoin mahdollisuus kertoa juuri haluamansalainen tarina. Sävellyks on omakohtainen teos, joka voi olla laulu, sävelteos, musiikkitarina tms. Tarinasäveltäjä on musiikillisen tarinan kertoja ja sävellyttäjä on kuuntelija ja teoksen muistiin merkitsijä. Merkinnässä voidaan käyttää kuvionuotteja (Kaikkonen ja Uusitalo 2001), joissa sävelet merkitään nuottien ja värien avulla. Konsertissa teos esitetään toiminnan kannalta merkitykselliselle yleisölle (esimerkiksi vanhemmat). Esittäjä voi olla tekijä(t) itse tai joku muu. (Hakomäki 2004, 47, 54.)

Hakomäki kuvaa tarinasävellystä lapsen hyvää kasvua tukevaksi toiminnaksi, lasten omaa kulttuuria tukevaksi keinoksi, pedagogisia mahdollisuuksia esiin nostavaksi menetelmäksi ja uudelleen kunnoutuksen ja terapian työmuotojen löytäjäksi. Tarinasävellyksessä mahdollistuvat musiikkiin, luovaan ilmaisuun, hahmottamiseen, keskittymiseen, ryhmätyöhön ja kehon hallintaan liittyvät oppimisen kokemukset, jotka antavat uskoa omiin kykyihin ja innostavat eteenpäin. (Hakomäki 2004, 58–60.)

5.2.7 Liikkuminen

Tarkasteltaessa pientä lasta musiikin soidessa tai laulua lauletaessa voidaan havaita, miten lapsi osallistuu musiikkiin koko kehollaan. Musiikin kehollisuus ja ruumiinkielen yhteys musiikkiin tarkoittavat itse asiassa, että koko keho on ihmisellä musiikkiin osallistuva väline. Koko kehoa voidaan pitää instrumenttina. Silloin kun ihminen aktivoituu musiikissa tai musiikilla koko keholtaan, kysymyksessä voi olla erityisen syvä kokemus, jossa ihminen täysin uudella tavalla löytää kosketuksen itseensä, omaan psykofyysisyyteensä. Luonnollisesti kysymyksessä on myös fyysisen aktiviteetin merkitys motorisena toimintona. (Ks. Seitz 2005, 419–431.) Myös ääni on liikettä. Se liikuttaa fyysisesti kuulijaansa resonoimalla tilassa ja kuulijan ruumiissa. Ääni saa kuulijan ruumiin myötäelämään esimerkiksi laulajan ruumiin antamissa liikkeissä ja niiden herättämissä tunteissa. (Tarvainen 2004, 10; Aksnes 1998, 179–180.)

Jukka Tervo kuvaa musiikkiterapiatyöskentelyä nuoren kanssa:

”Musiikkiterapiassa Pertin ruumis keinui soiton mukaan, mikä helpotti soittamista selvästi. Huomaatko, kuinka vaivattomasti komppi kulkee, kun antaa sen tulla kroppaan”, sanoin Pertille. Hän soitti huoneessaan akustista kitaraa ja se alkoi kuulostaa oikealta soitolta.” (Tervo 2003, 199.)

Musiikkiterapiassa musiikkia voidaan käyttää liikkumistilanteen taustana, luomassa turvallista ympäristöä, ”maisemaa” tai kehystä liikkumiselle, stimuloimassa tai rauhoittamassa. Toinen tapa käyttää musiikkia ja liikettä on musiikin käyttäminen liikkumista stimuloivana akustisena signaalina tai rytmittäjänä tai liikunnan rakenteen muodostajana. Voidaan myös käyttää musiikin ja liikkeen vuorovaikutusta, jossa esimerkiksi terapeutti vastaa soittimellaan asiakkaan liikkeisiin ja myötäilee niitä. (Ahonen 2000, 213.)

Voidaan myös pyrkiä liikkein kuvaamaan kuunnellun tai soitetun musiikin sisältöä tai sen liikkeitä. Musiikin ”kielessä” on, kuten aikaisemmin on käsitelty (luku 4), monenlaisia muotoja, joille voidaan löytää vastaavuus liikeilmaisussa: tyyli, hitaus, nopeus, keveys, raskaus, voimakkuus, hiljaisuus, pelottavuus, rauhallisuus, iloisuus, surullisuus, terävyys, pehmeys jne. Samalla ”sisäinen muuttuu ulkoiseksi” ja musiikista tulkittu tunnetila saa liikkujassa aikaan omia henkilökohtaisia merkityssisältöjä. (Ks. Ahonen 2000, 213.) Tietysti musiikki ja liike voivat yhdistyä myös tanssittavassa musiikissa. Tanssilla on hyvin monenlaisia merkityksiä, esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen tai itseilmaisun lisääntyminen. Usein rytmikäs musiikkiliikunta tai musiikki- tai laululeikit vähentävät jännitystä ja esimerkiksi terapian alkuun liittyvää ahdistusta. (Ahonen 2000, 213.)

Kirsti Kemppi kirjoittaa (1983):

”Musiikin tutkijat sanovat: rytmiiin liittyy aina motorinen elämys, kaikki musiikki on liikettä. Liikunnantutkijat sanovat: liikuntaan liittyy aina rytmielämys. Kuullessamme minkä tahansa akustisen rytmin tunnemme sen herättävän motoriikkamme toimintaan ja jäsentelyyn. Toisaalta taas suorittaessamme toistuvasti jonkun yksinkertaisen liikkeen huomaamme, että sen ulkoisen muodon ja ajanjaon sisällä alkaa ’soida’ kullekin yksilölle ominainen rytmi. Molemmissa tapauksissa, siis päätyessämme joko rytmistä liikkeeseen tai liikkeestä rytmiiin, koemme rytmielämyksen, joka koskettaa sisintämme, hakee vastakaikua ominaisrytmistämme, purkautuu, saa muodon ja ilmaisun liikkeenä ja liikesarjoina. Rytmielämys on kaikessa rytmisessä liikunnassa se salaperäinen, jumalainen kipinä, joka kiitäväksi tuokioksi saa meidät kokemaan selittämätöntä mielihyvää ja vapautuneisuuden tunnetta. - - jännityksen ja laukemisen tapahtumaa, jäsentämistä, liike- ja rytmikokonaisuuksia, joiden muotoutumiseen vaikuttavat äly, tunne ja tahto.” (Kemppi 1983, 4.)

Vilppunen korostaa: ”Lapsi tarvitsee tilaa!” (Vilppunen 1976, 9). Fyysinen tilan käyttö, liikkuminen – kehollinen tilan ottaminen ja saaminen ovat saumattomassa yhteydessä myös psyykkiseen ja henkiseen tilaan. Työskennellessäni esiintymisvalmennuksen ryhmissä havaitsen usein, miten kehollisesti jäykkä ja lukossa monet ”treenatut” nuoret aikuisetkin ovat. Tuntuu kuin kysymyksessä olisi pelkkä pää ja sen kantoteline, tai esimerkiksi pää ja soittavat kädet. Opiskeltaessa kurinalaisesti tyylinmukaista musiikkitaidetta siihen liittyy ilmeisesti nimenomaan hyvin voimakas (psykofyysisen) kontrollin, kurinalaisuuden ja hallinnan vaatimus (ks. Lehtonen 2004a, 11–113.). Kehollinen tunneilmaisu on jo lähtökohtaisesti asetettu tiettyyn kaavaan ja muottiin: kehon asento – soittoasento – oikea hengitys – vähäeleisyys. Pyrinkin näitten ryhmien kanssa työskentelyssä hyvin kokonaisvaltaiseen keholliseen lähestymistapaan: oman äänen ja kehon yhteyden tutkimiseen ja oman liikekielen ja kaikenlaisten kehollisten ilmaisujen löytämiseen ja tutkimiseen. Toisaalta pyrimme kehon ja liikkeen ”pysäyttämiseen”: rauhoittumiseen ja keskittymiseen aistimaan omaa kehoa, tiedostamaan omaa hengitystä, liikettä, tuntemuksia – toisaalta oman luovan liikkeen ja liikkuvuuden löytämiseen esimerkiksi erilaisten keho-ääni-improvisointien kautta. Kehontuntemuksen lisääntyminen näkyy itse-tunnon kasvuna ja omien luovien liikeilmaisumahdollisuuksien lisääntyminen lisääntyneenä ilmaisun vapautena. Voi myös huomata, että esiintymisjännitykseen hyvin usein liittyvä häpeäproblematiikka ottaa monenlaisia kehollisia muotoja.⁷⁵

⁷⁵ Ks. Lilja, L.-M. 1999. Kohti häpeää – häpeästä ja sen työstämisestä eräässä esiintyjän psykofyysisen valmennuksen ryhmässä. Musiikkiterapian ammattiopintojen opinnäytetyö. Sibelius-Akatemia.

Kehon kanssa ja kehon kautta työskentely on Punkasen mukaan (2006a) varsin keskeistä musiikkiterapiassa. Hän korostaa, että kognitiivisen tason lisäksi on työskentelyn kohteeksi otettava myös kokemusten herättämät emootiot, keholliset aistimukset, aistihavainnot sekä kehon liikkeet ja liikeimpulssit (emt., 81.) Ogden (2006, 9-10, 12) kuvaa näitä kokemusten ydinorganisoijina, joihin kosketuksissa oleminen on merkittävä psyykkiseen itsesäätelyyn liittyvä tekijä. Ensimmäinen tehtävä kehon kanssa työskentelyssä onkin Punkasen (2006a) mukaan kehotietoisuuden lisääminen ja vahvistaminen. On tärkeä oppia huomaamaan omassa kehossa tapahtuvia reaktioita ja niiden synnyttämiä aistimuksia. Näin opitaan myös vähitellen tunnistamaan niitä kehollisia viestejä ja reaktioita, jotka liittyvät esimerkiksi vaikeina koettuihin tunteisiin – vastaavasti kehollisuuteen liittyvät myös kehon kautta koettavat mielihyvän tuntemukset. (Emt., 83–85.)

5.2.8 Kuuntelu

Musiikin kuuntelu, kuuleminen, on sekä syvällisesti, mielellisenä ja henkisenä ilmiönä että kuuloelimillä tapahtuvana kuunteluna ymmärrettynä musiikkiterapian ydin. Musiikin olemukseen liittyvänä kuuntelu on puolestaan musiikin kokemisen ydin – voidaanhan musiikkia pitää ”tapana kuulla”, ”musiikki syntyy kuulijassa” jne. (ks. luku 3). Toisaalta myös itse kuulemisen aktissa on kysymys koko ihmisen olemuksesta: ihminen kuulee paitsi kuuloelimien välityksellä, myös vibraatioaistin kautta koko kehollaan. Ja taas: musiikin kuulemisessa on hyvin pitkälle kysymys sisäisestä kuulemisesta: ihminen on tällöin mahdollisesti herkistynyt kuulemaan aistimiinsa tulevan värähtelyn musiikkina koko olemuksellaan: kuuleminen on paitsi aistihavaintojen rekisteröimistä, myös kaiken niihin liittyvän merkityksellisyyden kuulemista, s.o. merkityksenantoa.

Bruscia (1998) määrittelee kuuntelun reseptiivisen kokemisen välineeksi. Asiakas kuuntelee musiikkia ja reagoi kokemukseensa hiljaa, verbaalisesti tai toisen modaliteetin kautta. Käytetty musiikki voi olla elävää tai äänitettyä improvisaatiota, esityksiä, asiakkaan tai terapeutin sävellyksiä, erityylisiä levytyksiä. Kuuntelukokemuksen fokus voi olla musiikin fyysisissä, emotionaalisisissa, esteettisissä tai hengellisissä ulottuvuuksissa, ja asiakkaan reaktioita sovelletaan terapian päämäärien mukaan. (Bruscia 1998b, 120–121.)

Musiikkia kuunneltaessa kuuntelukokemus voi syntyä eri tasoilla. Voimme kiinnittää huomiota siihen, miten kuultu on tehty ja rakennettu: mitä soittimia siinä on, miten kappale etenee, millaisin ”soundein”, millaisesta musiikkityylistä on kysymys jne. Saatamme arvioida musiikkiesityksen laatua, suorituksen puhtautta, äänten kvaliteettia. Edellä havaitut asiat herättävät meissä myös tunteita, usein ikään kuin päällimmäisenä pitämisen tai ei-pitämisen tunne: ”emmä tykkää tällasesta musiikista” tai ”just tällasesta mä tykkään!”. Havainnointityylistämme⁷⁶ myös riippuu, millaisiksi havaintomme kuullusta muodostuvat: lienee esimerkiksi todennäköistä, että kinesteettinen havainnoija hahmottaa musiikin ensisijaisesti liikkeinä ja tuntemuksina, visuaalinen taas esimerkiksi kuvina tai muotoina.⁷⁷ Kuulemamme musiikki, yhdistyneenä omaan orientaatioomme ja vireystilaamme saa meissä aikaan erilaisia mielikuvia, voi herättää muistoja ja aktivoida erilaisia tunteita ja psykofyysisiä tiloja.

⁷⁶ On eroteltu erilaisia havaitsemis- ja oppimistyyliä, jotka vaikuttavat aisti-informaation priorisointiin ja aistimuksista syntyneisiin mielikuviin. Näitä ovat visuaalinen, auditiiivinen, taktiilinen ja kinesteettinen havaitsemistyyli. (Ks esim. Huisman & Nissinen 2005, 25–46.)

⁷⁷ On myös synesteettisesti havainnoivia henkilöitä, jotka kokevat kuulemansa selkeästi eri väreinä (Nissilä 2001, 7–9).

Musiikkiterapiassa käytetään musiikin kuuntelua sekä aktiivisen että passiivisen musiikkiterapian menetelmänä (Ahonen 2000, 179). Passiivisessa tilanteessa musiikki vain tuodaan asiakkaan luokse – tämä saattaa olla esimerkiksi koomapotilas. Vaikka asiakas ei näennäisesti reagoikaan musiikkiin, musiikki vaikuttaa häneen kuitenkin esimerkiksi hengityksen, pulssin ja verenkierron tasolla. (Gustorff 2002.) Esimerkiksi professori Reznikoffin ääniterapiassa nähdään myös merkittävänä laulamisen yhteys tajuttoman potilaan tietoisuuden syvään tasoon: potilaan passiivisesti kuulema laulu pitää yllä aivojen aktiviteettia, mikä auttaa häntä paranemaan (Vuori 1997, 36).

Aktiivisessa musiikkiterapiassa asiakas osallistuu tietoisesti kuuntelutilanteeseen. Kuuntelua voidaan käyttää yleisesti stimuloivana välineenä; esimerkiksi motorisesti aktivoiva musiikki ”lämmittää” ja ”liikuttaa”, virittää tilanteeseen, käynnistää esim. ryhmän toiminnan, motivoi eteenpäin. Jos halutaan erityisesti stimuloida mielikuvitusta, voidaan ilmaista kuuntelun herättämiä mielikuvia esimerkiksi antamalla musiikin kuuntelun muotoutua liikkeiksi, väreiksi ja kuviksi paperille.

Ilmapiirin ollessa riittävän turvallinen, yksilöterapiassa tai ryhmän kanssa työskenneltäessä, voidaan kuunteluun eläytyä tunnetasolla. Tällöinkin voi apuvälineenä olla esim. kuvallinen ilmaisu, mutta tarkoituksena on myös, että asiakas saa kosketuksen niihin tunteisiin ja kehon tuntemuksiin, jotka kuuntelu on herättänyt. Kuuntelun herättämien tunteiden, kokemusten ja mielikuvien erittelyssä ja analysoinnissa voidaan mennä sitä pitemmälle, mitä vakiintuneempi ja turvallisempi terapiasuhte on kysymyksessä (vakiintuneessa ryhmässä tai yksilöterapiassa). Musiikin herättämien symbolien analysoinnissa asiakas itse on kuitenkin paras tulkitsija – aina ei sanallinen tulkinta ole edes välttämätöntä: musiikin herättämiä merkityskokemuksia voidaan selittää ja tulkita myös musiikin tai muun luovan ilmaisun kautta. Tällöinkin tapahtuu psyykkistä työtä, musiikki puhuttelee kuulijaansa, auttaa kosketuksiin merkittävien tunteiden tai asioiden kanssa, eheyttää ja hoitaa. (Ks. Ahonen 2000, 180.)

Musiikin kuuntelutilannetta voidaan terapiassa ja terapeuttisesti käyttää (kootusti Ahonen 2000, 180–182 ja Bruscia 1998b, 121):

- vastaanottavuuden kehittämiseen,
- tiettyjen kehollisten reaktioitten herättämiseen,
- henkilön stimuloimiseen tai rentouttamiseen,
- auditivisten tai motoristen taitojen kehittämiseen,
- tunnetilan herättämiseen tai säilyttämiseen (esimerkiksi iloisen tunnelman ylläpitäminen),
- itsen ja oman tunnetilan ymmärtämiseen,
- tunnetilan purkamiseen,
- ristiriitojen läpityöskentelemiseen,
- tunnetilan muuntamiseen,
- ongelmanratkaisussa auttamiseen,
- toisten ihmisten esittämien ideoitten ja ajattelun tutkimiseen,
- muistamisen, muistelun ja regression välineenä,
- sosiaalisen yhteyden välineenä,
- huippukokemusten ja hengellisten kokemusten stimuloijana.

Kun ihminen huomaa, että hän voi samastaa tunnetilansa musiikkiin, ensin turvallisen etäisyyden päässä (esim. ”onpa tämä surullista musiikkia”), hän alkaa kokea, miten musiikki mah-

dollistaa sisäisen ulkoiseksi ja ulkoisen sisäiseksi tulemisen. Turvallisessa vuorovaikutustilanteessa asiakas voi huomata, että musiikissa kuultava tunnetila onkin hänessä itsessään, ja sinänsä ulkoinen musiikillinen ilmiö ja siitä syntyvä kokemus saakin henkilökohtaisen merkityksen hänen mielessään. (Ahonen 2000, 80.) Tunnetilan purkamiseen liittyvä katarssi-ilmiö syntyy, kun taiteen ihmisessä herättämä ilo, suru, tms. tunne auttaa näitä tunteita tulemaan esiin, kokemuksiksi ja ilmaisuiksi, eli purkautumaan. Esimerkiksi ahdistuneen ja hämmennyneen olon ”pintaan pulpahtaminen”, tunnistaminen ja läpieläminen, hyväksyvä vastaanottaminen, tuo tullessaan yleensä helpottuneen olon ja energian vapautumisen. (Emt., 181.) (Ks. luku 4.2.5.)

Läpityöskentely puolestaan tarkoittaa asioiden tiedostamista, niihin liittyvien tunteiden kokemista, käsittelyä ja selvittelyä. Kuuntelu voi tuoda turvaa ja etäännyttää ahdistaviksi koetut tunteet ja asiat sellaisen symbolisen etäisyyden päähän, että läpityöskentely mahdollistuu (emt., 181). Musiikki ikään kuin ”esittää” itseä koskevia asioita.

Tunnetilan muuttamisen näkökulmasta on tärkeää korostaa (emt., 181), että musiikkiterapiassa on tarkoitus edetä asiakkaan ehdoilla: hänelle ei suinkaan aleta heti soittaa rauhallista musiikkia, jos hän on ahdistunut ja levoton, ja näin yrittää ”hoitaa” häntä. Musiikkiterapiassa lähdetään aina liikkeelle sellaisesta musiikista, josta asiakas voi ”löytää itsensä”, tai johon hän voi samastua. Peruslähtökohtana on, että ”musiikki kuulostaa siltä, miltä minusta tuntuu”. Löytämällä musiikista turvallisen kanssakulkijan, apuminän, samastumiskohteen, voi tutkimusmatka musiikin herättämiin mielikuviiin ja tunteisiin jatkaa sen jälkeen tuntemattomampiinkin maastoihin. Ahonen muistuttaa (emt., 182):

”Musiikkiterapiassa ei, kuten ei missään muussakaan terapiassa, saa koskaan leikitellä asiakkaan psyykellä. Musiikkiterapeutti ei saa ’sobia’ (apua tarvitsevan ja mielensä avaavan) ihmisen mieltä milloin minkäinlaisilla musiikkistimulaatioilla ja samalla arvuutella, mitähän tällä kertoo nousee pintaan. Toisen ihmisen haavoja osaa kuka tahansa tökerösti repiä auki; siihen ei tarvita kummempaa koulutusta tai ammattitaitoa. Siihen, kuinka näitä haavoja hoidetaan kuntoon, ja kuinka rikkimenneen sielun palasista saadaan jälleen ehjä sielu, musiikkiterapeutti tarvitsee koulutuksensa.”

Ongelmanratkaisussa voidaan asiakasta musiikin kuuntelun avulla johdatella miettimään esimerkiksi elämänsä eri puolia, toiveitaan, tavoitteitaan, tulevaisuuden suunnitelmiaan ja keinoja ratkaista senhetkiset akuutit ongelmat (emt., 182). Musiikki on monille lähes ihmeenomainen luovan työskentelyn väline: jos asiakas kokee olonsa turvalliseksi ja on avoin ja motivoitunut, hän voi todella ikään kuin ”musiikista löytää” vastauksia erilaisiin mieltään askarruttaviin kysymyksiin, koska hänen mielensä luovat voimavarat peilaavat ne musiikin soiden liikkuviin muotoihin. Ihmisen kykyä aktiivisesti muokata, tutkia ja muuttaa omia mielikuviaan ja sen seurauksena myös omaa sisäistä ja ulkoista maailmaansa voidaan uutta luovana ”josmaailmana” hyödyntää erinomaisesti musiikin tarjoamaa heijastuspintaa käyttäen (Ahonen-Eerikäinen 1997, 64).

Jaakko Erkkilä:

”Että kyllä minä kuitenkin sanoisin, että se olennaisin silti tapahtuu ihmisissä ja ihmisten välisessä kommunikaatiossa, ja vuorovaikutuksessa. Pohjimmiltaan ihmisethän kuitenkin sen työn tekevät, eikä mikään musiikki. Siis pohjimmiltaan ihmisen toimintaa ihmiselle ja kommunikaatiomuotoja, se kai on siellä, siellä kaiken ytimessä.”

6 KASVATUKSESTA, OPETUKSESTA, TERAPIASTA JA TERAPEUTTISUUDESTA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni ydintä, eli sitä leikkausaluetta, jossa opetus, kasvatus ja terapia kohtaavat. Mitä yhteistä ja millaisia eroavuuksia näiden käsitteiden välille on löydettävissä ja minkälaisin määrin voidaan terapeuttisuuden käsitettä avata?

6.1 HAASTATELTUIJEN KESKUSTELU KASVATUKSEN, OPETUKSEN JA TERAPIAN KOSKETUSPINNOISTA

Keskustelussa ovat mukana kaikki haastatellut, eli Jorma Heikkilä (JH), Kari Kurkela (KK), Jaakko Erkkilä (JE), Hannu Riikonen (HR), Liisa Tenkku (LT), Varpu Ruohonen (VR), Jari Sinkkonen (JS), Einojuhani Rautavaara (EJR) ja Timo Korhonen (TK), sekä haastattelija (M).

Keskustelu liikkui antiikin ajan orjista konkreettiseen luokkatilanteeseen. Opetuksen ja kasvatuksen nähtiin liittyvän yhteen erottamattomasti. Terapeuttisuus todettiin tärkeäksi erottaa varsinaisesta terapiasta, mutta yleisesti todettiin luontevaksi puhua terapeuttisuudesta yhtenä kasvatustoiminnan olemuspuolena. Terapeuttisuus-käsitteen ongelma ja mahdollisuus on käsitteen eräänlainen ”löysyys”, mutta terapeuttisuutta pyrittiin lähestymään juuri kasvun tukemisen kautta, jonka yhtenä luovana mahdollisuutena voisi olla musiikki.

M: Mitä on kasvattaminen; miten määrittelisitte sitä?

KK: ”Mikä on sanan merkitys?” – mene ja katso, miten ihmiset käyttävät sitä sanaa!

JH: Minusta tuntuu, että se vanhanajan Hollon määritelmä, että kasvatus on kasvamaan saattamista, niin kyllä minusta se kauhean fiksusti on määritelty. Että kasvun päämäärä on siis avoin. Mutta että tuetaan ihmisessä olevia, juuri hänelle ominaisia, siis niinkuin tämmöistä aktiivista, omaa kasvuhakuisuuttaan, oman ihmiskäsityksen, maailmankäsityksen muodostamista, tämmöistä persoonallista. Että erilaiset ihmiset kykenisivät rakentamaan yhteistyöhön ja tuovat oman panoksensa esille.

HR: Niin. Sehän on eri alueilla erilaista ja persoonan eri alueilla erilaista. Taiteessa se voi olla kasvamaan saattamista ja täydellistä vapauttamista, jossakin toisella alueella se ei ole sitä, vaan on tietyt säännöt ja on esimerkiksi eettinen kasvatus; tarkat säännöt esimerkiksi sosiaalisella alueella. Tietyillä alueilla ei voi antaa vapautta, luovuutta, täytyy olla säännöt. Ja sitten on alueet, joissa voi antaa täysin vapaasti temmeltää.

KK: Minulle itselleni ”kasvatus” merkitsee henkilökohtaisesti siis ”itseksi tulemista” ja välineitä, selviytymisen välineitä.

LT: Niin kyllä minustakin siihen sopii se vanha vastaus, että kasvatus on kasvamaan saattamista. Mutta sitähan se on, että annetaan mahdollisuuksia. Annetaan mahdollisuuksia ja rohkaistaan. Eikä tyssätä.

M: Niin juuri! Eikä tyssätä. Sepä oli hyvin sanottu!
– Onko opetus sitten aina myös kasvatusta?

LT: On, ilman muuta, se on ihan höpsötystä yrittääkään niitä erottaa toisistaan. Totta kai se on. Tiedosti opettaja tai ei, niin hän kasvattaa kaiken aikaa ja lapset kasvattaa opettajaal. Se on molemminpuolista kyllä. Tämä kasvatustoiminta on meneillään kaiken aikaa siellä. Englannissa on *music education*, eivät ne ikinä puhu siellä ”*music teaching*”. Että ilman muuta: opetus on vaan kasvatusta. Sitähän se kaikki.

JH: Minä näkisin, että opettaminenkin on pikkuisen kärsinyt inflaation, erityisesti tuomoinen didaktinen ajattelu – että minusta siis oppiminen on tärkeämpää, oppiminen on merkittävä. Ja silloin kun puhutaan ”opettamisesta”, ja aina kun sanotaan ”opettaja”, niin siinä hän on pikkuisen nyt semmoinen perinteinen, vanhanaikainen tuntu, semmoinen niin siis hyvin määräävä tuntu, että ”opetan”, ”minä opetan sinua”. Ja siis on joku, joka ”osaa”; se opettaa, tai ”tietää”. Että siis jos tämä viedään tähän aikaan, niin kyllä sieltä täytyy nousta esiin sen ihmisen, niin sanotun ”opetettavan”, sen oman aktiivisen tiedon muodostuksen ja näitten tietoprosessien käytön, niitten täytyy nousta esiin – ja silloin tämän ”opettajan” tilalla voidaan käyttää ”fasilitaattori”, ”valmentaja” tai ”auttaja”.

HR: Kyllä. Oppijälähtöisyys, lapsilähtöisyys, se on minusta haaste. Ja se oppijälähtöisyys ajaa paitsi sen oppijan etua, niin myös sen aineen oppimisen etua.

KK: ...Kasvattaminenhan on...onhan se johonkin koulumista, hyvässä ja pahassa... jotain käyttäytymismalleja yritetään iskostaa ihmisen päähän. Kognitiivisia, emotionaalisia ja taidollisia periaatteita, joita voi sitten soveltaa. Se, mikä minun nähdäkseni on keskeistä oppimisessa, on PERIAATTEIDEN OMAKSUMINEN. Se ei ole mekaanista. Minun mielestäni lapselle keskeisempää kuin tämmöinen perässä tekeminen, matkiminen, on YLEISTÄMINEN, eli kun he näkevät, että joku tekee jotain, he yleistävät sen takana olevan periaatteen. Niistä ei kasva papukaijoja, vaan ihmisiä, jotka pystyvät soveltamaan sitä sitten erilaisissa tilanteissa...

M: ...ja tekemään omalla tavallaan

KK: Niin juuri. Eli että se ei ole semmoista mekaanista, vaan yleistävää ja soveltavaa. Ja sellainen on minun mielestäni hyvää oppimista. Ja kun ne periaatteet ovat ja niitä soveltaa, niin silloin soveltaessa tuottaa käyttäytymistä, tai jos on kysymys tällaisesta sisäisestä prosessista, niin jonkinlaisia todellisuuskokemuksia, pystyy analysoimaan ja tuntemaan todellisuutta.

JH: Siis että oppijalla tiedonhankintaprosessissa olisi tämmöistä intuitioulottuvuutta, että persoonan syvyudet olisivat mukana. Hän voisi olla persoonallinen ja kokisi, että on upeata elää, siis minä voin olla, ja sitten minulla on aina myös jonkinlaisia unelmia, jonkinlaisia näkemyksiä paremmasta tilasta. Myös tämmöistä globaalia ja eettistäkin otetta, siis että mitä hän tekee, mistä hän ottaa vastuuta. Niin, hän kokee samalla vastuuta laajemmissa kehissä. Että ”minä saan, minä voin tällä tavalla tehdä. Ja vaikuttaa sitten omalta osaltani tähän kaikkeen.”

...niin: niin, kyllä semmoista opettamista ja kasvattamista on kauhean vaikea erottaa, ja kannattaako sitä kauheasti edes erotella. Siis tullaan jopa semmoiseen käsitteeseen: ”vaikutukseen”, että ihminen alkaa kokea, mikä VAIKUTUS minulla on itseäni, mikä vaikutus minulla on ympäristööni, tekemisiini. Ja sitten, tämä *empowerment*-käsite, jolla tarkoitetaan siis itsensä

aktualisoimista – että kuinka paljon henkilö voi aktualisoida itsestään ulos todella siis ajatuksia, toimintaa ja niin edelleen, eikä ole semmoinen sätkynukke, jota ulkoapäin naruista vedellään. Ja silloin, sellaisen oman sisäisen kontrollijärjestelmän tai -systeemin kehittäminen, niin se on hyvin merkitsevää. Autonominen päätöksenteko. Sitten vielä, että opin semmoista kulttuuria, että pystyn käsittelemään vaikeitakin asioita, että opitaan avointa, vapaata keskustelua ja kommunikointikulttuuria.

M: No jos otetaan tähän vielä mukaan tämä ”terapeuttisuus”... Missä suhteessa se on näihin? Millaisia olisivat ensinnäkin kasvatuksen ja terapian erot ja yhtäläisyydet? Ja onko oppiminen terapiaa ja päinvastoin?

KK: Sehän on mielenkiintoinen kysymys, että missä menee oppimisen ja terapian raja... onko terapia oppimista ja onko oppiminen terapiaa... Wittgenstein on ainakin sanonut, että filosofia on terapiaa. Se tulee siitä, että kun se ongelma, joka vaivaa mieltä, saadaan ratkaistua, niin sehän on terapeuttinen prosessi. Että se on siis filosofian tarkoitus. Mielenrauha. Kyllähän siis terapeuttisen prosessin ydin on oppimisprosessi, jos oppiminen määritellään tällaiseksi periaatteiden synnyttämiseksi ja ehkä joidenkin vanhojen ei-toimivien periaatteiden inaktivoimiseksi ja toisenlaisten, uusien periaatteiden aktivoimiseksi. Että kysymys on sovellusalasta. Jos puhutaan ”elämän oppimisesta”, olisi kysymyksessä terapia ja jos taas jonkun erityisasian oppimisesta, niin ehkä sen asian haltuunottamisesta, oppimisesta sillä lailla, ei niinkään terapiasta. Syvimmiltään kysymys on samasta, oppimisesta.

JE: Siis no kyllä kasvatuksen lähtökohta oletus on se, että kysymys ei ole minkään sairauden hoidosta, vaan tämmöisten tiettyjen hyvien eväiden antamisesta elämään, sillä osa-alueella, mihin kasvattaja on keskittynyt. Ja jos siinä sivussa voidaan sitten tehdä esimerkiksi jotain ennaltaehkäisevään mielenterveystyöhön liittyvää, lisätä siihen sellaisia terapeuttisia elementtejä siihen työhön, ja sillä tavalla mahdollistaa siis normaali kasvu ja kehitys, niin se on kasvatusta.

Terapia on lähtökohdiltaan toisenlaista. Yleensä terapeutit aloittavat työnsä siinä vaiheessa, kun joku on onnistunut vaikuttamaan kasvatuksellaan niin...tai sitten on joku neurologinen ilmiö tai häiriö, joka aiheuttaa häiriökäyttäytymistä, niin silloin tietysti puhutaan siitä hoitamisesta. Terapian tehtävä on hoitaa, ja siinä on silloin joku vamma tai häiriö tai oire. Kasvatuksessa se ei ole koskaan lähtökohta, vaan yritetään hoitaa se kasvatusta niin, ettei mitään vammoja ja oireita tulisi.

KK: Niin, valitettavasti tosiaan kasvattamisen lopputulos voi olla sellainen, että se vaatii terapiaa...

JE: Joo. Minä tiedän kyllä sitten ehdottomasti, että jos minut palkataan terapeutiksi, jollekin nuorelle, niin se on terapiaa, riippumatta siitä, mitä itse asiassa siis teen, vaikka tekisin jollakin istunnolla ihan samaa kuin musiikin opettaja. Sama toiminta siis voi olla sekä terapian että kasvatuksen osa.

KK: ”Terapiahan” on samalla lailla kuin ”musiikki” toisaalta sitä, mitä siksi kutsutaan ja miten sitä sanaa käytetään. Noin niinkuin keskimäärin ajateltuna, kasvatusta siis tekevät vanhemmat ja opettajat, terapiaa tekevät terapeutit. Piste. Mutta siis mikä on sen työn sisältö ja päämäärä tai vaikutus, niin se voi olla hyvin samanlainen, vaikka metodit ovat erilaisia. Ja henkilöt, jotka sitä tekevät, ovat niin kuin yleisesti ottaen eri henkilöitä.

Niin, ja sitten, varmasti on semmoista kasvatusta, joka on persoonallisuuden kehitystä tukevaa ja sitä itseksi tulemistä tukevaa, tai sitten tosiaan semmoista kasvatusta, joka tuhoaa sitä. Ja kyllähän terapiakin, tai terapian nimellä kulkeva voi olla hyvin julmaa, kuin teknikon hommaa, jossa ihminen terapian nimissä ehdollistetaan vaikka mihin odotuksiin, niitä odotuksia noudattamaan.

JE: Tässä täytyy sitten vielä tuoda esiin se ammatillisuus siinä, että ollaan ja pysytään siinä tukitoiminnassa, eikä jätetä kesken. Terapeutti ammattihenkilönä tietää, että kaikenlaiset tunteet ja aiheet kuuluvat asiaan. Esimerkiksi sitten kun se euforiavaihe, että terapeutti on jeesus, niin se on ohi, ja nyt käsitellään rankkaa staffia, niin siinä ei paljon kiitosta heru. Että sitä ihmistä ei hylätä, vaikka kuinka pitkittyisi oirehdinta.

M: Entä sitten ”terapeutisuus” - Millainen toiminta on terapeutista?

JE: No terapiassa on terapian ammatillisen toiminnan kriteerit: tutkimus-arviointivaiheet, hoitosuunnitelman tekemiset ja tämmöinen kokonaisprosessi ja perustavoitteet sille, ja sitten diagnostinen puoli, että miksi ja mitä varten sitä terapiaa nyt sitten annetaan. Tällä tavallahan määriteltynä vain se on terapiaa, jota tekee koulutettu ammattihenkilö ihmisen tai ihmisryhmän kanssa. Mutta että terapeutisuus sinänsä, se on hirveän laaja käsite, sitä voi olla esimerkiksi se kommunikointi, mitä tapahtuu ystävien ja läheisten kesken.

JH: Kasvatusalan kannalta minä olen kauhean monta vuotta esittänyt semmoista metaforaa, että sellainen perinteinen koulutus on sitä, että katkotaan ihmiseltä siivet. Että se sopii laatikkoon. Ja sitten taas luova kasvatusta on sitä, ettei katkaista näitä siipiä, vaan että minä saan oppia tuntemaan omat siipeni, joilla lennän. Ja ne ovat erilaiset kuin toisen siivet.

Ja toisaalta: Jos lapsesta alkaen opetetaan kaiken maailman ehdottomuuksia, stereotyyppioita, niin tämä ”minän kenttä”, tämä past informaatio, se mikä sieltä tulee, se niinkuin paketoidaan. Minä käytän määrittelyä, että sellaisilla käärinliinoilla se niinkuin paketoidaan niin voimakkaasti, että niitä ei pysty.... Kohdattu maailma, todellisuus, antaa minulle valtavan määrän mahdollisuuksia, mutta nämä käärinliinat määräävät, että vaan tätä ja tällä lailla, tämä on oikein.

Siihen tarvitaan semmoista terapeutista, avaavaa...

M: Niin, kuka avaa ne käärinliinat...

JH: Niin, kuka avaa käärinliinat tai siis järjestelee sellaisia psykologisesti turvallisia tilanteita, elämäntilanteita ja toimintatilanteita; musiikki voi olla yksi ja monet muut asiat. Että tämä ihminen alkaa itse avata solmujansa. Ja se on tärkeää minun kasvatuskäsitteeni mukaan, että näitä solmuja alkaisi itse availla ja tulisi aktiivinen ote.

Eli jos ajatellaan terapeutista puolta opetuksessa, niin ja oppimisessa, niin opettaja olisi lähinnä vaan semmoinen, joka – tai siis se on jo hyvin paljon vaadittu! – että hän luo siis psykologisesti turvallisia viitekehyksiä tai alueita, joissa oppilas saa aktiivisesti toimia ja muodostaa tätä käsitystään asioista. Siis otetaan myös persoonallisuus käyttöön.

KK: Varmaankin itse asiassa opettaminen – kasvattaminen – terapia – niissä kaikissa on hirveän tärkeä juuri tämä *facilitating environment*, eli siis kukaanhan ei voi oppia toisen puolesta, tai tulla terveemmäksi tai onnellisemmaksi toisen puolesta. Aina sen täytyy sen prosessin tapahtua siinä ihmisessä itsessään, ja mitä toinen voi tehdä, on luoda siis olosuhteet, joissa se pääsee tapahtumaan – tai ainakin pyritään niin paljon kuin mahdollista poistamaan sellaisia tekijöitä, jotka estävät sen prosessin tapahtumista. Eli niinkuin ”pedagogia” alun perin tarkoitti, antiikin aikana, orjaa, joka vie lapsen kouluun, siis voisi sanoa, että se on henkilö, joka vie ihmisen tiedon lähteelle. Mutta se, joka sinne lähteelle viedään, sen pitää itse juoda siitä lähteestä. Jos pedagogi siitä lipittää, niin ei se lapsi siitä muuksi muutu.

Ja sitten tulee siinä se sisäinen motivaatio, mikä on tärkeää oppimisessa ja erityisen tärkeää terapeuttisessa prosessissa; ilman sitä sisäistä motivaatiota kumpikaan ei lähde. Vasta kun ihminen on tarpeeksi onneton, tarpeeksi suurissa ongelmissa, pulassa, tai huomaa, että hän haluaa jotain sellaista, mitä hänellä ei nyt ole, terapeuttinen tai oppimisprosessi voi lähteä liikkeelle.

JH: Ihan hyvin voitaisiin puhua myös terapeuttisesta opettamisesta ja terapeuttisesta oppimisesta, eikä niitten välillä tarvitse kauhean suurta eroa olla, kun puhutaan pelkästään terapiasta. Että näissä on ilmeisiä yhtymäkohtia, mutta silloin siis tämmöinen luova komponentti minun mielestäni tulisi aina mukaan, jos puhutaan terapeuttisesta. Se on siis niinkuin uudenlaista asioiden hahmottamista, siis luovaa sikäli. Ihan juuri näin, että jos nyt puhutaan terapiassakin jonkinlaisesta edistymisestä, se on siis uutta hahmotusta, minä hahmotan nyt tuon; se on siis että itse aktiivisesti hahmottaa sen tilanteen. Ei se siis auta, että opettaja hahmottaa sen minun puolestani, koska ei kyse ole tästä opettajasta, vaan siitä, joka oppii.

SUBJEKTIN täytyy olla siinä oppimistilanteessa voimakkaasti elävä, aktiivinen, sen dynaamisuutta ja sen ulottuvuuksia ei saa katkoa.

TK: Yksi aktiivinen ulottuvuus on muisteleminen. Minun mielestäni MUISTELEMINEEN on terapeuttista. Yleensä ihmisten kannattaisi muistaa. Mitä hyvänsä!

M: Niin että muisteleminen on terapeuttista, se olikin minulle uusi ajatus! Tarkoitatko että muistaa jotakin siitä, kuka on, tai muistaa, mikä on totta?

TK: No siis se, muistaminenhan on oikeastaan tuollainen dynaaminen tila, että täytyy ensin pystyä pysähtymään, että voi ruveta muistelemaan. Ja sitten kun on pysähtynyt, ja muistelee, niin silloinhan se kokemus siitä maailmasta, missä on, niin se tulee vahvemmaksi. Että, niin kuin – mitä sanoitkaan, että se on sitten niinkuin totta. Että minä olen tällainen, koska siis minulla on minun elämäni, ja siihen kuuluvat kaikki nämä asiat. Näin minä kyllä ajattelen.

JH: Nii! Carl Jungilla on minusta aika mielenkiintoisia näkemyksiä ihmisen prosesseista. Hänellä on tämä *past information*, siis mennyt, jota ihminen kantaa mukanaan, sitten tässä ja nyt, *present information*, jonka voi kohdata, mutta sitten Jung puhuu myös tämmöisestä futuristisesta otteesta, että jos tämä ihmisen persoona todella toimii merkittävällä tavalla, niin sillä alkaa olla tietystä mielessä futuristista otetta. Ja silloin tämmöisessä, voisiko sanoa terapeuttisessa työssä ja luovassa työssä ja opetustyössä, siis tämmöisen tukeminen, että ihmiset alkavat rakentaa uusia rinnakkaistodellisuuksia jo maailmaan – josta ei vielä ole fyysikaalista näyttöä, he hyökkäävät siis eteenpäin – niin tämmöisen tukeminen. Ja silloin tullaan niin sanottuun visionääri-

seen ajatteluun: visio on juuri mielikuva jostakin paremmasta tilasta, jostakin tilasta, joka haluttaisiin saavuttaa.

Mutta sen pitää olla väljä, emotionaalinen, tunnepitoinen, joka siivittää siis energiaa tekemään jotain. Ettei minulla ole jotain stereotyyppistä, yksi-ainoa-oikea-prosesseja, jolloin tulee tämmöistä toiminnallista fiksoitumista. Jos minä toiminnallisesti fiksoidun, että aina vaan näin ja näin, niin voi olla, että minun on hyvin vaikea muuntua taas uudenlaisissa olosuhteissa järkevästi. Sinnekin minä vien tämän stereotypiani.

Tämmöisen tietynlaisen fleksibiliteetin, joustavuuden etsiminen tulee hyvin tärkeäksi. Kaikesa tällaisessa luovassa oppimisessa, terapeutisessa oppimisessa on tärkeä tämä fleksibiliteetti ihmisen omien rajojen sisällä. Siis että ne tapahtuisivat vielä hänen ”minän kentässään”; mikä on reaalista hänelle hänen minässään.

Niinkuin etsiä itsensä – keksiä itsensä – että mitkä ne on minun – mitkä on Matissa, niin ei ole Maijassa. Ja silloin tullaan hyvin pitkälle siis opetustilanteiden ja oppimisen tämmöiseen sietämiseen, siis yksilölliseen variaatioon ja erilaisuuden sietämiseen, ja se ei ole suomalaiselle mikään helppo asia.

JE: Jos tätä käsitteitten eroa vielä miettii, niin kysymys on perustehtävästä: kun se oma perustehtävä liittyy musiikinopetukseen, niin silloin se jo määrittää sen, että ei tästä saa tehdä terapiaprosessia sinänsä, vaan se perustehtävä on opettaa musiikkia. Mutta kun opettaja, jolla on terapeutin koulutus, huomaa, että ahaa, nyt on tällä ja tällä paha olla, ja murrosikäisillä varsinkin on monia luonnollisiakin näitä vaiheita, joissa psyyke on tosi kovilla, tai sitten ihan oikeitakin ongelmia ja vaikeuksia, niin se on aika hieno tapa, niinkuin semmoinen TERAPEUTTINEN PEDAGOGIIKKA, vähän niinkuin siinä, kaiken ohessa siis kosketella niitä kipeitä kysymyksiä, kipeitä asioita, tavallaan sen musiikin opettelun ohessa tai jopa sen kautta.

HR: Minun kantani on tällä hetkellä siihen suuntaan mennyt, että jos normaalilla ihmisellä kehitetään tiettyjä piirteitä, sanotaan nyt vaikka spontaanisuutta, reaktiokykyä tai vaikka motoriikkaa, niin se ei olisi terapeutista, vaan se olisi sitä toista, niinkuin eteenpäin vievää, siis yli sen normaalin kehityksen, kehitetään edelleen. Vaikka sekin on tavallaan terapeutista luonteeltaan, niin se ei ole asioiden opettelua ja harjoittelua, vaan kehittämistä yli sen, missä ollaan jo. Terapeutin on sitä, että yritetään saada aikaan jotain auttavaa, korjaavaa.

Jos käytetään tuommoista termiä, kuin ”terapeutin”, hoitotieteestä, niin voi tulla hirveästi ennakkoluuloja siihen. Että tämä ei siis kuulu ollenkaan meidän alueelle. Sillä on niin suuret painolastit sillä termillä.

Ja sitten jos vaikka jotakin aluetta, esimerkiksi spontaanisuutta kehitetään, reaktioherkkyyttä, niin onko se tämmöistä hoitavaa, vai spesiaalikasvatusta, tietyn alueen spesiaalikasvatusta. Siis spontaanisuuden tai oman luovuuden kehittäminen, siinä on mukana terapeutin tavoite, koska puhutaan, että luovuus on tärkeää mielenterveydelle. Jos ruvetaan miettimään tarkemmin, niin terapeutista on ihan kaikki; bussin kuljettaminen on terapeutista, tenttiin luku on terapeutista, koska ihminen tarvitsee toimintaa. Että se on niin löysä käsite. Vaikka istut luenolla ja otat vastaan, se on terapeutista, koska tarvitset sitä. Että, että – jos otetaan, vaikka tuollainen improvisaatio, niin se ei olekaan terapeutista, vaan siinä on tämä EDISTÄVÄ AS-

PEKTI paljon tärkeämpi. Kaikessa on terapeuttisia aspekteja. Mitä tahansa voi tehdä, sano-
taan, terapiana.

Jos ajattelet vaikka jotain tuollaista erityislasta, jolle täytyy antaa hyvin selvät ohjeet, miten
teet, tarkat määräykset. Ja se voi olla hänelle hirveän terapeuttista, tilanne on niin selvä... ja
toiselle lapselle olisi terapiaa ihan päinvastainen. Tämä juuri on tämän ongelma. Kaikki opetus
voi olla omakohtaisella tasolla terapeuttista.

KK: Niin. Kai se kysymys pitää asettaa sillä lailla, että jos musiikintunneilla opetetaan ihmistä,
tuotetaan välineitä musiikin kanssa toimimiseen, niin onko sillä sellainen terapeuttinen vaiku-
tus, sellainen YLEISEMPI elämän onnellisuutta lisäävä vaikutus, jolla ei ole tekemistä musii-
killisten taitojen kanssa varsinaisesti. Kyllähän se [musiikki] antaa elämään mahdollisuuden,
tietyn tavan olla olemassa. Sitten siihen liittyvät tällaiset turvallisuus – mielihyvä – tyydytys-
kokemukset. Kun niitä saa, niin sitä kauttahan saa myönteistä sisältöä elämään. Ja sehän voi
olla tällaista ikään kuin persoonallisuuden vahvistumista. Selviytymistä lisäävää, selviyty-
misvalmiutta lisäävää. Ja sitten on myös tämä ilmaisemisen mahdollisuus. Tietyissä mielessä-
hän elämä on itsensä ilmentämistä.

EJR: Minä ajattelen, että se, missä terapiaa usein tarvitaan, on semmoinen ”loppen kyllästymi-
nen” maailmaan ja elämään, siis semmoinen, semmoinen pettymys, elämänpettymys. Se on
tavattoman yleinen asia, joka ei ole depressiota...Ja silloin saattaaahan se olla terapeuttisesti
merkittävää kokea, että on muita maailmoja. Tämä ei suinkaan ole ainoa. Voi paeta. Minulle
siis musiikin tekeminen on ollut eskapismia suuressa määrin.

M: Eikös sitten voisi sanoa näinkin, että terapeuttista on se, että vahvistat sitä toisen olemas-
saoloa?

JE: Minusta joo, kyllä nimenomaan, mitä suurimmassa määrin. Kyllä se on sitä, että sille ihmi-
selle annetaan ääni ja tila, ja oikeus olla oma itsensä. Niin sitä se kai nimenomaan on.

VR: Että pitäisikö mennä tähän pieneen ihmiseen...lähelle...kuuntelemaan! Hiljaisuutta!

M: Niin, siis tarvitaanko musiikkikasvatuksen terapeuttisuutta? Mihin sitä tarvittaisiin?

VR: Minun mielestäni ei kyllä taideaineitten merkittävyyttä ainakaan tällä hetkellä kauheasti
korosteta missään.

KK: Niin; No jos ajatellaan, että tyypillinen tällaisten neuroottisten, ja vahvempienkin ongel-
mien lähde on siis kyvyttömyys tai tunne siitä, että ei ole lupa hyväksyä omaa ekspansivisuut-
ta tai aggressiivisuutta, sellaista ikään kuin ulospäin suuntautuvaa, sisällä olevaa ikään kuin is-
kuvoimaa. Kyllä koulun musiikinopetus voi varmaan auttaa sen esille saamiseen tai antaa ke-
hittyneitä keinoja sen suuntaamiseen.

M: Niin ja onkos se sitäkin, ettei estettäisi lapsia. Ettei estä ja paina ja tukahduta sitä, mitä
niissä on, sitä luontaista luovuutta.

JS: Kyllä; minä sanoisin, että tavallaan houkuttelee esiin ja ilahtuu siitä, mitä ne lapset tuot-
taa...

M: ...ettei estä, vaan ottaa vastaan.

JS: Niin, ja ikään kuin vielä auttaa työstämään sitä. Se lapsen impulssi voi olla semmoinen, mitä se lapsi ei huomaa, tai osaa antaa arvoa sille, mutta se aikuisen reaktio ikään kuin nostaa sen esille sieltä, että ”kato...”, että kun aikuinen huomaa sen, niin silloin se saa semmoisen ihan erilaisen merkityksen. Se aikuinen ikään kuin poimii sieltä helmiä ja osoittaa, että ”täs oli hyvä juttu, katohan!”

M: Siis antaa merkityksen

JS: Niin, juuri niin.

JE: Kyllä kait se on se yleisemminkin se jakaminen, se että saa kertoa ja jakaa. Se on ihmisille aina ollut tärkeä, se sosiaalinen funktio, ja omien tunteiden esiin saamisen mahdollisuus, siitähän pohjimmiltaan terapiatoiminnassakin on juuri kysymys.

KK: Tietenkin myös monenlaiset kognitiiviset välineet voivat auttaa ihmistä.

M: Välineitä kulkea maastossa.

KK: Kyllä. Mutta sillä tavalla, että ne ovat niinkuin mahdollisuuksia eikä rajoituksia.

Ja tietäminen on väline eikä päämäärä. Tietäminen ei myöskään välttämättä ole osaamista. Musiikillisella tietämisellä on arvoa silloin, kun se auttaa rikkaamman tai vivahteikkaamman tai värikkäämmän musiikkikokemuksen saamista. Mutta se, että vaan tietää jonkun asian ja vaan löytää sen sieltä, eikä ole minkäänlaista emotionaalista havaintoa, niin onhan se vaan aikamoista kuva-arvoituksen ratkaisemista, eikä musiikin oivallusta ole siinä luultavasti ollenkaan.

M: Minkälaisia asioita ja asenteita, tai toimintatapoja se terapeutisuus sitten vielä konkreettisesti voisi olla? Esimerkiksi nyt sitten juuri musiikkikasvatuksessa?

HR: Nykyinen oppimiskäsitys on sellainen, että se näkee lapsilähtöisyyden myös sen aineen oppimisen kannalta hyödyllisenä, ei pelkästään lapsen kannalta. Mikä on ollut semmoinen perinteinen kritiikki aina tämmöstä luovaa ja improvisointia ja musiikkiterapiaa kohtaan on ollut aina, että siinä ei opita, se on vain tämmöstä niinkuin ajanvietettä ja tämmöistä, miten nyt sanoisi, purkautumista, ei muka opitakaan mitään. Mutta se on minun mielestäni vanhanaikainen käsitys.

LT: Parhaimmillaan minusta se esimerkiksi pyrkii olemaan INTEGROIVAA OPETUSTA, eikös se juuri ole terapeutista. Että me pyritään integroimaan persoonallisuuden eri osat alueita. Että minusta tuntuu, että lapset ja nuoret voivat kokea ihan valtavia semmoisia elämyksiä, kun on integroiva. On joku projekti, jolla on joku teemanimi, joka voi virittää, johon tehdään musiikki, tehdään se näytelmä, kuvaelma tai mikä se sitten onkin, eikä sen tarvitse olla isokaan. Mutta se voi kaikella tavalla pienessäkin olla semmoista integroivaa. Että ei vaan olla näin, että musiikki on tätä. Yhtä putkea. Vaan että siinä pyrittäisiin siinä siis persoonallisuuden eri puolia ottamaan mukaan – koko tätä luovaa juttua.

M: Eli silloin tämän terapeuttisuuden voisi käsittää siis luovuuteen liittyvänä, koko persoonallisuutta tukevana, mielenterveyttä edistävänä, tunne-elämän kasvua tukevana asiana?

LT: Ilman muuta siis. Ja liikunta on myös semmoinen hirveän tärkeä juttu. Kaikessa pienessä ja suuressa pyritään integroimaan yhteen näköhavaintoa ja kinesteettistä ja ääntä. Minusta se on samalla tämän peruskäsitteistönkin opettamista aivan loistavasti. Se on integroivaa toimintaa.

M: Niin siinä on kaikki, koko ihminen on siinä mukana. Ei vaan, että musiikki olisi siinä, että olen laulava pää, vaan se on se koko ihminen.

LT: Niin, se on se musiikkikasvatuksen pohjimmainen, terapeutin pääidea, että se on integroivaa.

M: Onkos se jollakin tavoin vastakkaista sellaiselle suorituspainotteisuudelle?

LT: Niin, niinhän se onkin.

M: Itse olen kokenut sen, miten helposti musiikissa, joka vaatii tietenkin taitojen harjoittamistakin, niin ne suoritukset voi tulla siis itsetarkoitukseksi.

LT: Niin, mutta täytyy muistaa, että on sellaisia lahjakkaita lapsia ja nuoria, jotka haluaa sen tehdä itsetarkoitukseksi, niin se on heille niin, se on heillä se terapeutin... Että siihen täytyy antaa mahdollisuudet ilman muuta silloin.

M: Kyllä. Se vaatii paljon herkkyyttä opettajalta.

LT: Kyllä.

HR: Perinteisellä musiikkikasvatuksella on hyvin paljon painolastia. Opetetaan hyvin paljon asioita, tietyillä metodeilla ja LYÖDÄÄN LUKKOON se tyyli ja traditio, koko tulevaisuus. Tosin syntyy sitten ihmelapsia, mutta vain yksi miljoonasta.

Sitten on paljon ylilyöntiä: lapselle opetetaan luovuutta, vaikka hän ON luova, opetetaan sosiaalisuutta, vaikka hän ON sosiaalinen, opetetaan improvisaatiota, vaikka hän OSAA improvisoida. Että nämä on sellaisia jollakin tavoin turhia tavoitteita.

M: Niin! Itsekin juuri eilen opiskelijoille totesin, kun puhuttiin lapsen kehitysvaiheista, että nehän ON, nehän on olemassa, ellei niitä sitten häiritä.

HR: Niin, jos annetaan, niin lapsi kasvaa sosiaaliseksi. Niinkuin esimerkiksi tuollaisessa äänipajatoiminnassa lapset tekee hurjasti yhteistyötä, keskenään tehdään, sehän on juuri sosiaalista toimintaa. Tukee ja kehittää. Lapset oppivat keskenään toimiessaan paljon. Aikuinen voi olla vain sivussa katsomassa ja näin.

M: Siinä on juuri se kasvun tukeminen.

HR: Niin. Kasvattaminen.

EJR: Luovuuteen kasvattaminen, luovuuden laatu...se ei välttämättä ole musiikkiin liittyvää...kyllä sitä luovaa potentiaalia ja herkkyyttä on varmasti useimmissa ihmisissä, kovin se vaan voi olla piilossa...Luovuushan voi käytännössä olla ylellisyyttä. Yhteiskunnat perustuvat aina orjatyölle.

M: ja suorittamiselle

EJR: ja suorittamiselle. Eihän siinä sitten jaksaa mitään luoda. Minä ymmärrän oikein hyvin niitä ihmisiä, jotka työpäivän jälkeen rojahtaa television ääreen ja istuu siinä, kunnes menevät nukkumaan. Ja näin se sitten pyörii kehdestä hautaan.

Mutta kyllä se varmaan mahdollista on. Ihminen on uskomattoman monikerroksinen tyyppi. Luin sen Heikki Turusen Kivenpyörittäjän kylän, joka on tavattoman voimakas ja todentuntainen kuvaus vähän jälkeenjääneen maalaiskylän elämästä ja niistä, jotka ovat sinne jääneet, ne individit. Siellä on esimerkiksi yks semmoinen originelli, joka puhuu suunnilleen tuollaista kalevalaista kieltä ja toimii koko ajan hyvin voimakkaasti luovasti, luovalla tavalla. Ja on toisia taas, ”sivistyneitä ihmisiä”, joiden maailmankuva pysähtyy siis käytännön todellisuuteen, siihen, ”mitä mä nään”. Tahto, tarve, kutsumus, taipumus, halu, se on se pääasia, että sen varassa saattaa jaksaa tehdä.

M: ...ja kaipuu.

EJR: Toki. Koulutuksen tehtävähän on juuri siinä...

JH: Tulee kaksi tuommoista termiä, jotka näyttävät olevan melko tärkeitä. On ”minäkontrolli”, siis kontrolli, voimakas kontrolli minästä, jossa ”mä tiedän, mitä mä teen”, siis minä kontrolloi kaiken, esimerkiksi kaiken alitajuisesta tulevan, tai lainausmerkeissä ”kaiken”. Mutta sitten on tämä ”minäreliaanssi”, niin se tarkoittaaakin sitä, että tämä minun minäni on siinä kunnossa, että minä pystyn muuntamaan sitä tilanteiden mukaan, eikä se ole siis jäykkä, ei ole jäykkä kontrolli. Siis että minä olisi relevantti, toimisi relevantisti ja joustavasti, suhteessa aina tilanteisiin ja mikä tässä tilanteessa on sopivaa, tai vielä, ettei siis törmäile. Ettei kontrolli ole siis jäykkä. Silloin voidaan puhua jo tämmöisestä aika fiksusta, luovasta käyttäytymisestä ja niin edelleen. Ja siihen olisi kai pyrittävä, sen pitäisi olla yksi kasvatuksen selkeä tavoite tänä päivänä – ja silloin ollaan hyvin lähellä ihmisen persoonan syvyysulottuvuuksia. Ja sitten se näkyy tässä otteessa kohdatuun maailmaan.

Ja siihen sitten, että voiko koulutus ja kasvatus olla sellaista, et minulla olisi ikään kuin realistinen käsitys itsestäni eli realistinen itsetunto. Eli jotkut käyttää sanaa ”terve itsetunto”. Terve käsitys itsestä. Ettei se ole siis semmoinen kauheasti yliampuva, keinotekoinen, vai onko se vallan lättänään lyöty. Vaan siis noin suurin piirtein, siis silloin ihmiseltä voi odottaa erittäin paljon myös vaikeiden asioiden kohtaamista. Merkittävää on se, että kykenee kohtaamaan ongelmia, ei niinkään, että pystyy niitä ratkaisemaan. Jos luovalla tavalla ratkaisee ongelmia, niin eivät ne suinkaan loppu, vaan ne lisääntyvät, koska sfäärit ikään kuin kasvavat, ja sitten näen kymmenen uutta ongelmaa, joita voin taas ratkaista. Samalla olen kehittynyt siihen, että tämä kuuluu ihmisen elämään, ihmisenä olemiseen...

Siis että jos luovaa lähestymistapaa ajatellaan, niin pitäisi pystyä kohtaamaan todellisuus ihan tuoreena semmoisena kuin se on, mahdollisimman tuoreesti, kipeästikin. Ja sitä lähteä tarkastelemaan, niin silloin voisi saada semmoisia ratkaisujakin, jotka istuu siinä tilanteessa ja selittää sitä merkittävästi.

LT: Tässä on vielä yksi käytännön esimerkki luovasta tekemisestä ja asenteista. Se oli tuo Ligeitin *Atmospheres*. Ne lapset sai kuunnella – se oli semmoinen porukka, jonka kanssa olin tehnyt pari äänikollaasia. Esimerkiksi ukkosilma: ”Kuka keksii, miten se tulee...?” – ensin ihan hiljaista, sitten alkaa pikkuinen tuulenhyrinä, se, kasvaa, sitten alkaa ihan vähän sataa, no sehän on ihan helppo tehdä sormenpäillä. Mutta sitten: ”Kuka osaa tehdä salaman?” – kolme poikaa sitten, että ”VSCHRUMMMM!!”, ja he tekivät ihan loistavat salamat ja jyrinät, ja sitten tuli rankkasade ja mitä siinä nyt oli.

Siis kun oli tehty tällainen, minä sanoin, että nyt saa joku teistä vaikka heti tulla teettämään oman. Siellä oli monen käsi pystyssä. Yksi sanoi, että ”opettaja mä mietin vähän, saanks mä ens kerralla tehdä...” ”Kalle ja Leena...tuo sä sit avainnippu ja sä viivotin...” Ei siinä tarvinnut olla nimeäkään – jokainen teki niitä ääniä, joita olivat tuoneet, ja sitten minä rupesin valitsemaan: nyt tekee nuo ja nuo ja nyt enemmän ja nyt vähemmän, tuli dynamiikat mukaan.

Ja tämä luokka oli tehnyt tätä valtavalla innolla, jonka jälkeen halusin kokeilla, että miten he suhtautuvat nykymusiikkiin, koska niissä oli hyviä sellistejä ja viulisteja ja pianisteja jo. Ja ne jutut, jotka ne kirjoitti! Niin, siinä ne integroituivat hyvin monella tasolla: oli avaruusjuttua, oli merenpohjaa, mitä siellä tapahtuu. Ja pitkät stoorit, mitä siellä tapahtuu.

Mutta ne, jotka olivat kaikkein pisimmällä musiikissa, EIVÄT LAINKAAN ANTANEET MIELIKUVITUKSEN LEIKKIÄ, vaan suuttuivat hirmuisesti: ”Tää on niinsanottua uutta musiikkia, ROSKAA, meillä kotonakin sanotaan – paperikoriin, ja tämä levy on rikottava, ja...!”

Toisin sanoen, että asennekasvatus musiikkia kohtaan, se alkaa kotona ja alkaa pienestä, lastentarhoissa se kasvaa, koulun opettaja sitä harjoittaa. Valtavan voimakkaasti nämä asenteet eri suuntiin. Siis henkilöt, jotka olivat johtaneet tällaisia äänileikkejä kaikkein loistavimmin, niin kun tuli tämmöinen uusi musiikki, niin niillä vaikutti niin paljon nämä niitten oppimat asenteet jo.

Mutta mikä minun mielestäni oli kaikkein integroivin juttu, oli, että nämä, jotka tunneilla ei olleet erityisemmin laulaneet tai soittaneet tai osoittaneet mitään aktiviteettia, niin olivat hurjan aktiivisia: ”OOKSÄ jo lukenu mun paperin!”, ”Koska me kuunnellaan se uudelleen!?” Kun ne sai ensin tämmöisiä äänikokeiluja tehdä ja sitten elämyksellisesti kertoa, mitä he kokivat musiikissa, ja ilmaista omia tunteitaan. Ja vaikkei tarvinnut mitään nimeä panna siihen kirjoitukseen, niin suurin osa pani nimen, kun he halusivat, että opettaja IDENTIFIOI ne!

Ja sitten vielä sanoisin, että pitää järjestää semmoista uppoutumista, tunnepuolen kokemista, ilman mitään ohjelmaa. Niitten täytyy vaan ANTAA ITSEÄN KOKEA SIINÄ MUSIIKISSA. Se on huonoa, jos meillä on aina hirveän ohjelmoitua se.

Mutta minusta siis integroiminen on a ja o; eheyttävää terapeutista toimintaa...

Ja kyllä ihminen on tärkeämpi kuin musiikki!

6.2 KESKUSTELUN PERUSTEELLA TARKASTELTAVIA NÄKÖKULMIA

Tärkeimpänä aspektina kasvatuksen ja terapeuttisuuden dialogissa tuli keskustelijoitten lausumissa esiin yksilöllisen kasvun tukeminen, jota kaikki haastateltavat tavalla tai toisella koskettelivat. Opetustyön laatua kasvattamisena pitivät siitä puhuneet haastateltavat (Jorma Heikkilä, Kari Kurkela, Liisa Tenkku, Hannu Riikonen) toisaalta itsestään selvyytensä, toisaalta Riikonen haastoi myös pohtimaan ”kasvamaan saattamisen” sisältöä kontrollin ja vapauden suhteen. Se, mitä kasvamaan saattaminen, persoonallisen kasvun tukeminen ja terapeuttinen kasvatusta pitää sisällään avautui moneen suuntaan. Puhuttiin ”periaatteiden omaksumisesta” ja ”Elämän oppimisesta” (Kari Kurkela), ”voimaantumisesta” (*empowerment*) (Jorma Heikkilä), ”luovasta kasvatuksesta” ja luovuuteen kasvatuksesta (Jorma Heikkilä, Hannu Riikonen, Einojuhani Rautavaara) sekä psykologisesti turvallisen oppimisympäristön luomisesta ja oppimisen auttamisesta (Jorma Heikkilä, Kari Kurkela, Hannu Riikonen). Itsetunnon näkökulmasta puhuttiin itsensä tiedostamisesta ja itsensä ja toinen toisensa hyväksymisestä (Timo Korhonen, Jorma Heikkilä), tunteille ja ilmaisuille tilan antamisesta (Varpu Ruohonen, Jari Sinkkonen, Kari Kurkela, Liisa Tenkku) sekä henkilökohtaisesta ”maailmasta” (Einojuhani Rautavaara) ja liikkumavarasta (Jorma Heikkilä). Joustavuus minän ominaisuutena näyttäytyi toisaalta terapeuttisten kasvatustilanteiden vuorovaikutuksessa opettajan ja opetuksen laatuna (Liisa Tenkku, Hannu Riikonen), toisaalta kasvatuksen tavoitteena (Jorma Heikkilä), jolloin se liittyi myös ongelmanratkaisutaitoihin (Jorma Heikkilä).

Syvennän seuraavassa näitä esiin tulleita näkökulmia ja jatkan tarkastelua niitten antamien virikkeiden pohjalta kirjallisuuden ja tutkimusten valossa. Viittaan käsittelyssä toisaalta kohditain, esimerkinomaisesti, haastateltujen yksittäisiin lausumiin, toisaalta käsittelyn pohjalla on haastattelun eetos – tulkintani siitä – kulloisessakin kohdassa.

6.2.1 Opettaminen ja Kasvamaan saattaminen

Liisa Tenkku:

”Se on ihan höpsötystä yrittääkään erottaa niitä toisistaan. - - - Tiedosti opettaja tai ei, niin hän kasvattaa kaiken aikaa ja lapset kasvattaa opettajaa! Se on molemminpuolista kyllä.”

Opettamisen ja kasvattamisen keskinäisissä painotuseroissa opetus- ja kasvatustyön kentällä on havaittavissa mielenkiintoista historiaa viime vuosisadan aikana. 1900-luvun alun kasvatustutkimuksemme puhuivat luontevasti pedagogisesta rakkaudesta ja kasvamaan saattamisesta. Heitä olivat esimerkiksi Martti Haavio, Albert Lilius, J.E. Salomaa, J.A. Hollo ja Erik Ahlman. Puhuttiin sydämen sivistyksestä ja sydämen ajattelusta, kasvatuksen näkemisenä ihmisen henkisyden vapauttamisena, kasvamaan saattamisena. (Skinnari 2004, 32–33.)

Käytäntö ei välttämättä kuitenkaan kohdannut ideoita. Esimerkiksi Hollo (1932) kirjoittaa:

”Koulu on ottanut, en tahdo sanoa ainoaksi, mutta tärkeimmäksi tehtäväkseen ihmisen ymmärryksen kasvattamisen. Tuohan onkin suuri tehtävä, kunhan se onnistuisi. Mutta missä on tahdon kasvattaminen? Missä tunteen? Missä mielikuvituksen?” (Skinnari 2004, 34.)

Skinnarin mukaan (2004) opetus oli 1900-luvun alussa didaktiikan keskeinen käsite. Behavioristinen opetusmetodiikka oli keskeinen lähestymistapa (joka ulotti vaikutuksensa aina 1980-luvulle asti). Kuitenkin 1900-luvun puolivälissä oppiminen nousi erityisesti kognitiivisen psykologian kehityksen myötä opetusalan pääkäsitteeksi. Huomattiin, että oppiminen on keskeisempää kuin opetus. Vuosisadan loppua kohti alkoi puolestaan oppimistakin tärkeämmäksi asiaksi konstruktivismiin myötä nousta oppimaan oppiminen. Skinnarin mukaan kaikkia näitä tarvitaan edelleen, mutta tarvitaan myös syvempää ja laajempaa kykyä eettiseen arviointiin, kykyyn elää eettistä elämää vapaana sekä egoismista että ulkoisista paineista. Tarvitaan tietä vapaaseen ja vastuulliseen kasvamaan kasvamiseen. (Emt., 192–193.)

Skinnari nostaa esiin, miten behaviorististyyppisen panos–tuotos-ajattelun oheen alkoi 1980-luvulla nousta reformipedagogisia suuntauksia, joissa useissa on taustalla huoli lapsen väli-neellistamisestä. Syntyi ”vaihtoehtokouluja”. Kuitenkin 1990-luvulla huomio suuntautui pääosin informaatioteknologiaan myös opetustyössä. (Skinnari 2004, 37–38.) ”Ajan hermolla” pysymisen ja kansallisen kilpailukyvyyn arvot ovat Suomessa näkyneet koulutuksen painopiste-alueina. Esimerkiksi professori Kari Uusikylä onkin huolestunut siitä, ”pitääkö koulussa paah-taa koko ajan kansallisen kilpailukyvyyn eteen?” Esimerkkinä vinoutuneesta kehityksestä hän ottaa Japanin, jossa koulun kovat menestyspaineet ovat synnyttäneet puoli miljoonaa masen-tunutta oppilasta, joiden kuntouttaminen vaatii isoja ponnistuksia ja paljon rahaa. (Uusikylä 2003; Tikkanen 2006b, 15.)

Tällä hetkellä on Skinnarin mukaan aika ja haaste pohtia syvemmillä kasvatustyön olemusta. Hän kirjoittaa (Skinnari 2004, 31):

”Suuria kertomuksia kaibtanut postmoderni aika on vaihtumassa transmoderniksi ajaksi, jolloin ihmisyys alkaa nousta tietoiseksi arvoksi. Tahdomme kokea elämän tarkoitukselliseksi, tahdomme elää kokonaisvaltaista elämää. Tarvitsemme tämän mahdollisuuden realisoimiseksi kasvatuk-sen ja opetuksen perusteiden uudelleenajattelua. - - Kyse on kaikkien pedagogiikkojen ja diak-tiikkojen perimmäisestä ytimeä, siitä, miten ihminen kohtaa maailman ilmiöt, toiset ihmiset, it-sensä ja koko elämän.”

Niin kuin Heikkilä totesi (sivulla 125): ”että erilaiset ihmiset kykenisivät rakentamaan yhteis-työhön ja tuovat oman panoksensa esille.”

Skinnari (2004, 109–110) huomauttaa painokkaasti, että kasvamaan saattaminen EI merkitse samaa kuin ”*Wachsen lassen*” – antaa kasvaa: kasvatus on herättävää, auttavaa toimintaa, joskus pakkoakin – tilaisuuden suomista kasvumahdollisuuksien toteutumiseksi. Tämä kasvu-mahdollisuuksien toteutuminen edellyttää ohjausta, jossa on kysymys paitsi yksilöllisyydestä, myös yhteisöllisyydestä. Riikonen huomauttaakin tähän liittyen myös (sivulla 125), että kasva-tus on eri alueilla erilaista ja persoonan eri alueilla erilaista.

Puolimatkin kirjoittaa arvotietoisesta ohjaamisesta tärkeydestä, ja huomauttaa, että jos ihminen on ensisijaisesti arvojen pohjalta rakentuva minuus eikä pelkästään luonnollisten viettien mu-kaan ohjautuva olento, hänen kehityksensä hyötyy arvotietoisesta ohjauksesta. ”Kasvatuksen arvonäkökulmasta seuraa, että kasvattaja ei pelkästään myötäile lapsen luontaisen itsesäätelyn varassa tapahtuvaa kasvua, vaan hän pyrkii tietoisesti ohjaamaan lapsen kehitystä.” (Puolimat-ka 1999, 223.) Skinnarin mukaan tämän päivän haasteena onkin kysyä:

”Miten opettaja saattaa kasvamaan itsekkään egon sijaan arvokasta ja todellista yksilöllisyyttä? Voisiko todellisen minuuden löytämisen ja rakentamisen kautta päästä myös yhteisöllisyyden ja vastuun voimistumiseen?” (Skinnari 2004, 38.)

Toiskallio määrittelee kasvatuksen ihmisten välisenä tavoitteellisenä toimintana, jolla ohjataan kasvua, persoonallisuuden muotoutumista. Kasvatus voi kehittyä ihmisen itsekasvatukseksi. Kasvu on se psyykinen ja henkinen kehityskulku, johon kasvatuksella pyritään jotenkin vaikuttamaan. Kasvu on yksilön kokonaisvaltaista kehittymistä. (Toiskallio 1989, 8–11.) Sen päämäärä on perimmältään avoin (Heikkilä sivulla 125). Oppiminen ei ole Toiskallion (1989) mukaan opetuksen tai kasvatuksen perimmäinen tavoite, vaan tavallaan kasvun edistymisen väline. Kasvu on kokonaisvaltainen muutostapahtuma yksilön näkemyksissä maailmasta sekä hänen tunteissaan ja kyvyissään. Siihen kuuluu älyllis-emotionaalisia ”mullistuksia”, uudenlaisten psyykkisten ja henkisten ominaisuuksien ja rakenteitten muodostumista. Ilman oppimista ei ole kasvua. Toisaalta oppiminen pysähtyy tai jää vähäiseksi, ellei tapahdu kasvua. Kokonaisvaltainen kasvun ajatus sisältää oppimisen ja osaamisen kehittymisen sekä myös tunne-elämän ja tahdon kasvun. (Emt., 21–22, 48.) Kasvamaan saattamisajattelu korostaa Toiskallion mukaan kasvatuksen sivistyksellistä tehtävää, jonka tavoitteena on vapaiden ihmisten tietoinen toiminta (emt., 42).

Skinnarin (2004) eksplikoimassa Pedagogisen rakkauden teoriassa on lähtökohtana se, että koulutuksen välineellistä tehtävää täydennetään sivistävällä tehtävällä, jolloin huomiota kiinnitetään jokaisen ainutlaatuisuuteen, korvaamattomuuteen ja sisäisiin, psyykkis-henkisiin laadullisuuksiin.

”Kasvu ihmisyyteen on sinänsä arvo, elämä nähdään ihmistymisen kouluna. Pedagoginen rakkaus on keskeinen ihmistymisen koulun kasvatustapa. Ydin on jokaisen ihmisminuuden korvaamattomuuden tunnistaminen ja kasvamaan saattaminen.” (Emt., 57.)

Pedagogisen rakkauden ajattelussa kaikki opetus on kohtaamista, ja opetuksen ydin on kohtaamisen laadullisuus. Koulutusajattelua laajennetaan sivistysajatteluksi: tässä sivistysajattelussa ydin on siinä, mitä ihmisessä tässä kohtaamisessa ja sen ansiosta *herää*. (Skinnari 2004, 57, 60.) – ”eikä tyssätä,” kuten Liisa Tenkku (sivulla 125) korostaa.

6.2.2 Omaksi itsekseen tuleminen

Jorma Heikkilä:

”- ettei katkaista näitä siipiä, vaan että minä saan oppia tuntemaan omat siipeni, joilla lennän. Ja ne ovat erilaiset kuin toisen siivet.”

Siljander (2000a) kirjoittaa *pedagogisesta paradoksisista*. Paradoksi syntyy hänen mukaansa siitä, että kasvatus on kasvatettavaan kohdistuvaa tietoisista vaikuttamista, ulkoista pakkoa, jonka tehtävä on vaalia kasvatettavan vapautta ja itsenäisen – toisin sanoen tästä vaikutuksesta vapaan! – subjektin kehittymistä. Pedagoginen paradoksi on kasvatuksen ja sivistyksen välisen suhteen ongelma. Yhtäältä sivistysprosessi on sitä, että kasvatettava kasvaa haluun ja kykyyn määrittää itseään ja suhdettaan ympäröivään maailmaan, jolloin sivistyssubjektin aktiivisuus ja spontaanisuus on edellytettävä kaiken lähtökohdaksi, käytännön toimintaa edeltäväksi transsendentaaliksi perusehdoksi, jonka nojalla kasvatettava itse toteuttaa oman sivistysprosessinsa. Toisaalta kasvatus on tähän prosessiin kohdistuvaa vaikuttamista, Kantin sanoin (1923) jopa pakkoa,

jossa kuitenkin olisi edellytettävä kasvatettavan oman, vapaan sivistystahdon mahdollisuus. (Siljander 2000a, 8-9.)

Kasvatuksen voidaan siis sanoa tähtäävän itsekasvatukseen: vähitellen ulkoiset kasvattajat menettävät merkitystään ja yksilö alkaa itse kantaa vastuuta elämästään. Vakavana kysymyksenä Skinnari esittää: ”Mutta entä, jos hänellä ei olekaan mitään syvemmästä minuudesta nousevia päämääriä, jos hänen toiminnaltaan puuttuvat omakohtaiset tavoitteet?” – tällöin ihminen on vaarassa antautua esimerkiksi ”markkinoiden, päihteiden tai viihteen vietäväksi.” (Skinnari 2004, 68.)

Ihmisen vapautta pohtiessaan, Skinnari (2004, 82–83) korostaa kasvatuksen lähtökohtana olevaa vapauden ja vastuun tasapainoa, jolloin pyritään siihen, että ihminen olisi arvo-tajuudessa dialogissa sekä itsensä että ulkomaailman kanssa. Ihminen pyrkii tällöin toimimaan *eettisesti*, ja hän pyrkii jokaista kunnioittavaan Minä-Sinä-suhteeseen (Buber 1993) muiden ihmisten kanssa. Hän kunnioittaa myös omaa varsinaista minuuttaan. ”Tällainen ihminen on yhtäaikaan sekä itsenäinen että maailmaan jäsentynyt (sosiaalistunut).” Niin kuin Heikkilä mainitsee (s.126) ihminen voi olla persoonallinen ja kokea, että ”on upeata elää, siis minä voin olla, ja sitten minulla on aina myös jonkinlaisia unelmia - - myös - - globaalia ja eettistäkin otetta.”

Psykodynaamisessa näkemyksessä kasvun päämääränä on ihmisen toimintavapauden laajeneminen, mikä liittyy estoista vapautumiseen ja itsetuntemuksen lisääntymiseen. Viettiyllykkeiden hallitseminen ja kyky purkaa niitä rakentavasti on tasapainoisuuden ja toimintakyvyn ydintä. (Lång 2004, 62–63.) Lonka ja Saarinen toteavatkin (2000), että koulutettu ihminen päätyy harvoin vankilaan.

”Siksikö, että hän on etuoikeutettu? Ei, vaan siksi, että hän on kehittänyt ajatteluaan. Hän osaa joskus erottaa tarinan ja todellisuuden. Hän ei ohjaudu (ehkä) viettiensä vankina. Rousseauun luonnonlapsi on valbeellinen tarina. Luonnonlapsi ei ole luonnostaan hyvä. Hän voi raiskata pelkästään sillä perusteella, että ’luonnollinen’ halu niin vaatii.” (Emt., 223.)

Jungilaisessa psykodynaamisessa näkemyksessä ihmiskäsitys nojautuu individuaation ideaan. Ihmisen kasvaminen ”siksi, joka hän on”, on elämän tarkoituksen perusta. Jung toteaa (1928, 1946) individuaation merkitsevän yksilöksi tulemista ja tämä yksilöllisyys puolestaan tarkoittaa kaikkein sisintä, kaikkein viimeisintä ja ylittämättömintä ainutlaatuisuuttamme, *omaksi itsekseen tulemista*. ”(Itse) - - on aivan yhtä paljon toinen tai toiset kuin minä. Individuaatio ei sulje maailmaa pois vaan sulkee sen sisäänsä.” (Jung 1998, 435–436.)

Tätä omaksi itsekseen tulemista artikuloidaan myös kristillisessä kasvatustieteessä. Esimerkiksi Scheler (1973) toteaa, että ihmisen sisäisestä olemuksesta on johdettavissa myös hänen yksilöllinen elämäntarkoituksensa. Voidaankin täten sanoa, että yksi persoonaan kohdistuvista rakkauden tehtävistä on ”rohkaista rakkauden kohdetta tulemaan empiriassa siksi mihi hänellä sisimmän olemuksensa puolesta on mahdollisuuksia”. Myös yhteisön rakentamisen kannalta tämä kunkin yksilön elämän tarkoituksen hahmottuminen on tärkeätä, sillä fyysisen olemuksensa puolesta yksilö voitaisiin ehkä yhteisössä korvata jollakin toisella, mutta ei henkisen, persoonallisen olemuksensa osalta. Persoonana jokainen ihminen on korvaamaton. (GW 7 1973) (Solasaari 2003, 56.)

Ja hän sanoi: ”Kukaan ei voi ilmaista teille muuta kuin sellaista, mikä jo uinuu teidän tietoisuutenne aamunkoitossaa.

Opettaja, joka kulkee temppelin varjossa oppilastensa kanssa ei anna omasta viisaudestaan, vaan omasta uskostaan ja rakkaudestaan.

Sillä jos hän todella on viisas, hän ei pyydä teitä astumaan oman viisautensa majaan, vaan ohjaa teidät mieluummin oman sielunne kynnykselle.” (Gibran 1993, 71)

6.2.3 Terapeuttinen orientaatio kasvatuksessa

Hannu Riikonen:

”Jos käytetään tuommoista termiä, kuin ’terapeuttinen’, hoitotieteestä, niin voi tulla hirveästi ennakkolunloja siihen. Että tämä ei siis kuulu ollenkaan meidän alueelle. Sillä on niin suuret painolastit sillä termillä.”

Miksi tällaista terapeuttisuutta ylipäättään pitää pohtia? Eikö opettajilla ole jo tarpeeksi mietittävää siinä, että saavat oppilaansa oppimaan asioita – tietysti on ylevää, jos voi muistaa, että kasvattajiahan me tässä olemme kaikki...Miksi siihen sitten pitää sotkea mukaan vielä ”terapiaakin”?

Mannereurooppalainen ja erityisesti saksalainen traditio onkin pitänyt pedagogisen ja psykologisen tutkimuksen teoreettisesti erillään. Pedagogista teoriaa ja psyykkisiä prosesseja koskevaa teoriaa on pidetty eri asioina, vaikka näillä onkin leikkauskohtia ja yhteisiä pintoja. (Siljan-der 2000b, 17.) Tätä perintöä kaiketi myös on, että on ilmeisesti pitkään eletty ikään kuin oppilaitokset olisivat muusta elämästä erillisiä saarekkeitä, joissa ovat ihmiset ovat ”oppilaita” ja ”opettajia”, ikään kuin oppimis-/opetusolentoja vailla esimerkiksi tunne-elämää tai muita ”hankalia psykologisia juttuja”.

Kuitenkin: ”Ei koulua, vaan elämää varten...”. Tähän liittyen Venkula kirjoittaa (1989, 53):

”Mikä auttaa tämän päivän lasta sinä päivänä, kun hän seisoo yksin jollain pimeällä kynnyksellä? Auttaako häntä se, että emme koskaan sallineet hänen vahvistaa siipiään vaativaa vastuuta ottamalla? Mitä lohdutusta hänelle tuovat ne kirosanat, joilla hänen laulunsa hänen mielensä täyttävät? Miten hän – väärään tietouskovaisuuteen tuuditettu – selviää hetkellä, jolla tieto ei auta? Miten hän jaksaa kohdata sairauden, yrityksen kaatumisen, työpaikan menetyksen, läheisen kuoleman? Mitä vahvistavia sanoja hänen mielensä on oppinut tottumuksena toistamaan? Mikä iltarukous rakentaa hänen rikkinaisuutensa sillä hetkellä, kun on lopulta pakko ymmärtää, että tärkeimpiä asioita ei voi ymmärtää?”

Venkula huomauttaakin painokkaasti (1989, 50), että lapsuuden, nuoruuden ja kasvatuksen ongelmia pohtiessamme meidän on välttämätöntä suunnata katseemme muualle kuin tietoon:

”Ellemme ymmärrä inhimillisen kokonaisuuden eri piirteitä ja niiden yhteisvaikutusta, on tiedon lisääminen, vähentäminen, moittiminen tai ihannointi yhtä järkevää kuin jos kuvittelisimme vanhanaikaisen herätyskellon kokonaisuutena toimivan paremmin sillä, että rasvaamme sen yhtä rasta.”

Opettaja-lehdessä 1–2/2006 pohditaan erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden määrän lyhyessä ajassa tapahtunutta kaksinkertaistumista. Toisaalta ollaan tyytyväisiä parantuneista diagnoosimenetelmistä ja siitä, että erityistä tukea saavat oppilaat pystytään tunnistamaan ja ohjaamaan erityisopetukseen. Toisaalta ollaan myös sitä mieltä, että yleisopetukseen tulisi suunnata lisäresursseja ja parantaa opettajien aineellisia ja henkisiä edellytyksiä opettaa myös eri tavoin ongelmaisia oppilaita ja löytää opetusratkaisuja, jotka palvelisivat myös heitä tavallisen yleisopetuksen piirissä. Voidaan todeta, että ongelmat eivät välttämättä olekaan oppilaissa, vaan heillä on erilaisia oppimisen tarpeita (*”students with special needs”*, mitä termiä useissa maissa käytetään) kuten Kirsi Ihalainen Alppilan yläasteelta toteaa. ”On koko koulun ja opetuksen järjestäjän tehtävä miettiä, kuinka näihin haasteisiin vastataan.” (Ojala 2006a, 25–26; Ojala 2006b, 28.)

Opettaja-lehden marraskuussa 2005 teettämässä kyselyssä yhdeksän opettajaa kymmenestä sanoo, että erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden määrä on lisääntynyt viiden viime vuoden aikana paljon tai melko paljon. Opettajien mukaan eniten ovat yleistyneet tarkkaavaisuus- ja keskittymishäiriöistä sekä häiriökäyttäytymisestä johtuvat syyt. Useampi kuin joka kolmas kyselyyn vastanneista oli tätä mieltä. Myös mielenterveyteen liittyvät syyt ovat opettajien mielestä selkeästi kasvussa. Kolmas syyluokka, joka opettajien mielestä oli selkeästi lisääntynyt, olivat erilaiset sosiaaliset ongelmat. Useampi kuin joka toinen opettaja sanoi kyselyssä myös, että lasten ja nuorten aggressiivinen käyttäytyminen on lisääntynyt paljon tai melko paljon.⁷⁸

Lyytinen ja Lyytinen kirjoittavat (2003) tiedollisesta kehityksestä lapsuusiässä ja kertovat Adenius-Jokivuoren (2001) tekemästä selvityksestä, jonka mukaan joka neljännellä suomalaisella lapsella (perustuu opettajien tekemään noin 2500 lapsen arviointiin) on koulunkäynnin alkuvaiheessa ongelmia, joista yleisimpiä olivat tarkkaavaisuuteen ja lukemisen ja kirjoittamisen oppimiseen liittyvät ongelmat. Näitten tiedostaminen ja näihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa puuttuminen olisi erittäin tärkeää, jotta voitaisiin vähentää lapsilla mahdollisesti myöhemmin esiintyviä oppimisvaikeuksia ja niitten kasautuvia seurannaisvaikutuksia. Ne puolestaan sitten näkyvät lasten sosiaalisessa ja emotionaalisessa kehityksessä sekä heidän motivaatiossaan ja asenteissaan koulunkäyntiä ja oppimista kohtaan. (Lyytinen ja Lyytinen 2003, 113.)

Ketonen huomauttaa (1989, 41), että lapsuus on keskimäärin viidennes ihmisen elämän ajasta. Se on alkutaipaleena tärkeä ja pitkä jakso ihmisen elämää. Sen kuluessa ihminen omaksuu kulttuurin, jonka puitteissa hän elää, sille ominaiset tavat ja asenteet sekä käsityksen ihmisestä. Tämä puolestaan muovaa hänen kasvuaan ihmisenä ja säätelee hyvässä ja pahassa aikuisen suhtautumista seuraavaan sukupolveen, omiin lapsiin. Näin ollen ”tapamme ja asenteemme omasta lapsuudestamme saattavat näin jäädä perinnöksi kolmanteen ja neljanteen polveen.” Ketonen korostaa myös, että lapsuus on arvo sinänsä. Lapsen oikeus tulla ymmärretyksi omilla ehdoillaan on paljon syvemmällä kuin esimerkiksi lapsen oikeuksien julistuksen julkilausuman tasolla. Se on siinä, mikä on käsityksemme ihmisestä ja miten itse kunnioitamme itseämme. Teoriassa voimme tehdä niin tai näin, mutta sillä mitä teemme, me koko ajan muo-
vaamme perusteellisesti omaa ihmisyyttämme ja yhteisöä, jossa elämme.

⁷⁸ Kyselyn toteutti marraskuussa 2005 Procode Oy Opettaja-lehden toimeksiannosta, ja kysely toimitettiin vastaajille Opettaja-lehden välissä. Vastauksia tuli 1449 eri puolilta Suomea. (Laaksola 2006, 30–31.)

Terapeuttinen kasvatustajattelu ”osuu” siis toisaalta siihen monimuotoiseen oppimisvaikeuksien vaarassa olevien oppilaiden kenttään, joka näyttää olevan laajenemassa. On pohdittava, miten kasvatustyö kohtaa erilaiset, eri tilanteissa olevat ja eri edellytyksillä varustetut oppilaat, jotta heidän kasvunsa voisi toteutua mahdollisimman hyvin. Erilaisista tilapäisistä tai pysyvämistä fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista oppimisvaikeuksista kumuloituu helposti epäonnistumisen ja alisuoriutumisen kierre, joka voi johtaa laaja-alaiseen syrjäytymiseen. Erkkilä viittaa (sivulla 127) normaalin kasvun ja kehityksen mahdollistamiseen kasvatuksen terapeuttisia elementtejä lisäämällä.

Toisaalta terapeuttinen ajattelu avautuu myös siihen kasvatuksen laatuun, joka ylipäättensä tiedostaa ja ottaa vakavasti ihmisen persoonan ja inhimillisen vuorovaikutuksen syvyysulottuvuudet; ”että persoonan syvyudet olisivat mukana,” kuten Heikkilä mainitsee (sivulla 126). Tällöin puhutaan toisaalta ns. normaalin kasvun tukemisesta, toisaalta myös ennaltaehkäisevästä työstä. Oppilaitoksissa ei siis olisikaan tällöin kysymys siitä, että varustetaan oppilaita ainoastaan ”riittäväillä” kognitiivisilla tiedoilla ja taidoilla, vaan että kasvatusta kohdistuu vastuullisesti koko persoonaan ja myös persoonien väliseen vuorovaikutukseen. Kurkela tuo esiin (sivulla 131), että terapeuttisuus avautuu kolmitahoisesti: myönteisten elämänsisältöjen lisääntymiseen, persoonallisuuden vahvistumiseen ja selviytymismahdollisuuksien lisääntymiseen sekä itsensä ilmaisemisen mahdollisuuksiin. Näittenkin oppisisältöjen vastuullinen todesta ottaminen valottaa terapeuttisuuden olemusta.

Anneli Mäki-Opas (1993) lähtikin auttavan, terapeuttisen kasvatuksen väitöskirjatutkimukseensa nimenomaan kasvattajan vastuun herättämänä. Kasvattajana hän alkoi kärsiä virallisesti sanoitettujen kasvatuksen perusteiden epäselvyydestä, ja alkoi kysellä itseltään, miten hän oli työssään onnistunut kohtaamaan lapsia ja nuoria, toisaalta psyykkisesti häiriintyneitä, toisaalta ihan ”normaaleja”, kun yleisissä opetussuunnitelmien tavoitelauseissa päämääräksi asetettiin ”omaleimainen ja tasapainoinen yksilö”. (Emt., 8.) Mäki-Oppaan mukaan koululla on kasvatusturvastuu ja -tehtävä hyvin olennaisesti myös mielenterveystehtävien alueella. Mielenterveystehtäviä ovat: pyrkiminen realistisiin tavoitteisiin, perusturvallisuuden varmentaminen ja tukeminen sekä lapsen persoonallis-emotionaalisen kehityksen tukeminen ja turvaaminen. (Emt., 16.) Tällaiset tehtävät kuuluvat toki perimmiltään kodille ja vanhemmille, mutta ne voidaan nähdä ja niitä voidaan kehittää myös ns. kollektiivisena vanhemmuutena, jolloin lapsi saa kokea hyvää vanhemmuutta kaikilta elämässään merkittäviltä aikuisilta (Schmitt 2003, 298–300). Kodithan eivät aina välttämättä osaa, jaksa tai pysty tarjoamaan lapselle riittävä vanhemmuutta. (Vrt. Erkkilä sivulla 186, Sinkkonen sivulla 187.)

Humanistisissa ja kristillisissä kasvatustilfilosofioissa korostuu ihmisen ainutlaatuisuuden ja yksilöllisten potentiaalien tukeminen. Skinnari rinnastaa kasvattamisen ja terapian (2004, 79) kasvamaan auttajina: ”Meidän tehtävämme kasvattajina tai terapeutteina on kutsua ihmisen todellista henkisyttä esiin, autettava sitä kasvamaan.” Humanistiseen viitekehykseen perustuvissa terapioissa⁷⁹ korostetaan luovuutta ja henkistä kasvua; eräänlainen eteenpäin katsominen ja mahdollisuuksien toteutuminen on päätavoite (Rauste-von Wright & von Wright 1995,

⁷⁹ Esimerkiksi Rogersin terapiamenetelmässä (1951) terapeutti ei toimi tulkitsijana eikä ohjeita antavana, vaan ”fasilitaattorina”, joka empatiaa ja tukea antaen auttaa terapeuttavaa löytämään itsensä ja mielekkäät puitteet uudelle elämälleen (alun perin toisen maailmansodan veteraanien kuntoutuksessa). Rogers korosti terapiaprosessin avoimuutta, auttajan ja autettavan tasavertaisuutta ja tietoisien arvovalintojen tärkeyttä yksilön henkiselle kasvuille. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 136.)

136) – vastaavasti myös kristillisessä kasvatuksessa on näin (Solasaari 2003, 73–74). Kristillisen näkemyksen esiin tuoma rakastaminen toisen olemassaolon vahvistamisena (Falk 1998) on kohtaamisen laatua, toteutuu se sitten terapiatilanteessa tai opetuksen parissa.

Schelerin ajatuksiin tukeutuen Solasaari (2003, 72) ehdottaa, että luokittelevien, diagnosointiin pyrkivien määrittelyjen sijasta voitaisiin erilaiset lapset erikoisine piirteineen pyrkiä näkemään kunnioittavan rakkauden valossa: heidän mahdollisuuksiensa, pikemminkin kuin puutteittensa kautta. Kasvattajan tehtävänä on toki ”normalisoida” lapsen käytöstä ”lapsen parhaaksi”, mutta ennen kaikkea sopeuttaa oppimisympäristöä erilaisuuteen ja tuoda jokainen kasvatettava toisten edessä esille arvokkaana ja ”oikeanlaisena”. Schelerin teoriassa rakkaus korkeimmassa muodossaan, rakkautena persoonaan, on tulosta sympatiantunteiden kehityksestä rakastavassa ihmisessä. Jos kyky rakastaa persoonaan on kehittynyt, ei kohteen tarjoamilla mielihyvää- tai muilla rakastavan ulottuville tulevilla arvoilla ole merkitystä itse rakkauden kehittymisen tai säilymisen kannalta. Rakkaus ei myöskään vaihtele kohteessaan ilmenevien muutosten vuoksi. Pysyvyyden lisäksi rakkauden olemukseen kuuluu kyky nähdä enemmän ja korkeammalle kuin kohteensa hetkelliseen olemukseen. Rakkauden läsnäolo ikään kuin houkuttelee kohteensa kasvamaan ja kehittymään. On vaikeata kuvitella, mikä olisi tärkeämpää kasvavan lapsen elämässä kuin olla tällaisen rakkauden kohteena. (Emt., 73.)

Schelerin teorian mukaan kasvatustyö, jossa pyritään persoonan esille tulemiseen, ei voi onnistua ilman rakastavaa asennetta. Käytännöllisen kasvatustyön näkökulmasta oleelliseksi nousee kysymys, mitä rakkaus lapseen tarkoittaa arkisissa yhteyksissä. Solasaari tuokin esille Scheler-analyysissään myös suomalaisen kasvatusajattelijan, Martti H. Haavion (1897–1966), joka käsitteli tuotannossaan sekä kristillisen koulukasvatuksen teoreettisia perusteita että sen käytännön toteutusta. Haavio esitti, että kasvattajan velvollisuus on kääntyä kahtaalle, toisaalta lapsen ja toisaalta arvojen puoleen. Rakkaus saa hänen mukaansa sisältönsä yksittäisen lapsen ainutlaatuisesta olemuksesta ja pyrkii houkuttelemaan sitä esiin aina täydemmin ja monipuolisemmin. Toisaalta kasvattajan arvomaailma kuitenkin suuntaa rakkautta siten, että kasvattaja ei tyydy vain seuraamaan sivusta, jos lapsi tekee arvottomia valintoja ja laiminlyö mahdollisuuksiaan kasvaa ja kehittyä. Jatkuva lasten eläytyvä tarkkailu johtaa arvosisältöjen näkemiseen heissä, samoin määrätietoinen rakkauden tekojen tekeminen (vaikka omat pinnallisemmat tunteet eivät niitä tukisikaan). Rakkaus ilmenee Haavion mukaan koulutyössä selkeänä ohjaamisena kurinalaiseen työhön, mutta myös kärsivällisyytenä, luottavaisuutena, anteeksiantavaisuutena jne. (Solasaari 2004, 74–75.)

Skinnarin (2004) käsite *kasvamaan kasvaminen* viittaa siihen, että kasvatuksessa kehitetään tietoisesti myös tunne-elämää ja eettistä tahtoa.

”Konkreettinen menetelmä tähän on pedagoginen rakkaus, jonka vallitessa kysymme jokaisen oppilaan ja myös itsemme äärellä: Kuka Sinä olet? Kuinka voin tukea sinua sinun elämäntielläsi? Lempää, elämää ymmärtävä huumori tuo tähän kysymykseen tarvittavaa pehmeyttä - -. Kyse on perusasenneitumisesta.” (Emt., 28.)

Skinnarin mukaan siis ihmisessä on jokin tarkoitus, jota kasvatuksessa autetaan esiin. Näin ollen kasvattaja on ”sokraattinen kättilö, jonka tehtävänä on auttaa synnytyksessä, kasvavaan sisältöviiden potentiaalien esiin auttamisessa” (Skinnari 2004, 75). Tällaista ”sokraattista kättilöä” voitaisiin kutsua myös terapeuttisesti toimivaksi kasvattajaksi.

Terapeutista kasvatusorientaatiota tarkasteltaessa voidaan asiaa lähestyä myös vastakohtaan. Kurkela toteaa (sivuilla 127 ja 128), että on kasvatusta, joka on persoonan kehitystä ja ”itseksi tulemista” tukevaa, ja toisaalta kasvatusta, joka tuhoaa sitä. Lonka ja Saarinen puhuvat tunnehinnasta, joka pahimmillaan lankeaa oppilaan maksettavaksi. He viittaavat Tellervo Koiviston muistelmiin, joissa tämä kirjoittaa (1999) koulukokemuksistaan. Ne olivat merkittävänä syynä hänen myöhemmälle sairastumiselleen masennukseen. Koivisto sanoitti todennäköisesti monien muidenkin sotienaikaisia ja sotienjälkeisiä koulukokemuksia. Lonka ja Saarinen toteavat, että ”koulu laskuttaa tunnehinnan, joka rouva Koivistolle oli pitkään salassa ja monille muille edelleenkin sitä.” Lonka ja Saarinen huomauttavat vakavasti, että ”opettamisesta tulee puhua, koska – tiedostettu tai ei – se tunnehinta lankeaa kokijalleen joka päivä maksuun.” (Lonka & Saarinen 2000, 179.)

Ahonen-Eerikäinen kirjoittaa (1998, 143–144) sekä terapian että kasvatuksen olevan samankaltaisia siinä suhteessa, että molemmissa autetaan lasta saavuttamaan jotain tietoa tai taitoa. Silti kaikki kasvatusta ei ole terapiaa, eikä kaikki terapia ole kasvatusta. Yleensä suurin ero on tavoitteissa. Musiikkikasvatuksessa musiikkiin liittyvä tietoa tai taitoa pidetään pääasiallisimpana tavoitteena, mutta musiikkiterapiassa musiikillinen tieto ja taito ovat lähinnä keino terveyden ja yleisen hyvinvoinnin saavuttamiseksi. Erityispedagogiikan alueella hyvä kasvatusta on hänen mukaansa terapeutista ja esimerkiksi vaikeavammaisten lasten kohdalla voi sanoa, että hyvä terapia on aina myös kasvatusta. ”Tavoitteena on kasvun ja kasvamisen tukeminen.”

Voidaan tietysti avata tuota ”saavuttamaan tietoa ja taitoa” hieman syvemmälle. Totta on, että se on ikään kuin päällimmäinen kouluopetuksen tavoite, mutta onko sittenkään – tietojen ja taitojen oppimisen ”alla” ovat asenteet ja arvostukset ja edelleen oppijan koko persoona ja elämäntilanne. Jos todella on kysymys vastuullisesta ja tietoisesta kasvatuksesta, tapahtuu se sitten mikä substanssin alueella hyvänsä, siinä on kaiketi silloin keskiössä oppija, lapsi tai nuori – hänen tarpeensa ja hänen kasvunsa. Niin kuin Kurkela mainitsee (sivuilla 129), prosessin tulee aina tapahtua ihmisessä itsessään. Mitä toinen voi tehdä, on luoda olosuhteet, joissa se pääsee tapahtumaan, tai poistaa esteitä tapahtumiselta.

Vuoden 2005 erityisopettajaksi valittu Turun Luostarivuoren yläasteella työskentelevä Tuija Vänni sanoo Opettaja-lehden haastattelussa:

”Huomio on keskitettävä oppilaan vahvuuksiin, ei vikoihin. - - Jos me kiinnitetään huomiota vain siihen, mitä vikaa tässä lapsessa on ja miten hän voisi ne vikansa korjata, siitä ei hyvää seuraa. Kun ensin lähtee työskentelemään nuorten vahvuuksien kanssa ja käyttää niitä hyväkseen, niin siitä ongelmat lähtevät purkautumaan.” (Stenberg 2005, 4.)

Terapeuttisen pedagogiikan erityisanti ja vahvuus voisikin olla sen terveyden ja hyvinvointiin painottuva lähtökohta. Terapiassa lähtökohtana on sairaus tai vamma: sen diagnosoinnin jälkeen tapahtuva hoito – terapeutisessa kasvatuksessa lähtökohtana olisi hyvinvointina ilmevä terveys ja terveyden edistäminen. Kasvatuksessa houkutellaan idullaan olevaa kasvatamaan, tuetaan ja autetaan, terapiassa hoidetaan kasvuvaurioita. Tärkeää on myös, kuten Erkkilä mainitsee (sivuilla 127), että ”Yritetään hoitaa se kasvatusta niin, ettei mitään vammoja ja oireita tulisi.”

Freudilaisuus ja psykoanalyttinen ajattelutapa oli valtava mullistus 1900-luvun ihmiskäsityksessä (ks. Lång 2004). Sen kaikuja on levinnyt hyvin laajalle kulttuurimme eri tasoihin: alitajuisesta ja tiedostamattomasta puhuminen on arkipäivää, samoin kuin monet muut alun perin Freudilta (ja hänen seuraajiltaan) kielenkäyttöön omaksutut käsitteet (frustraatio, kompleksi, yliminä jne.). Myös terapiasta puhuminen saattaa arkiajattelussa viedä mielikuvat psykoanalyttiseen työskentelyyn, josta sohvalla makaamisineen ja mumisevineen terapeutteineen on tehty paljon pilaa. ”Kallonkutistajat” lienevät olleet mystinen ja pelottava ammattikunta. Myös käsite ”terapeuttisuus” menee helposti samaan ”piikkiin”: kysymys täytyy olla jostain kummallisesta menneisyyden kaivelusta, hullujen hoitamisesta, alitajunnan syövereihin hukuttautumisesta – miten ihmeessä sellainen voisi sopia järkevään ja hallittuun opetustoimeen?

Toisaalta ”terapeuttisuus” ei välttämättä tarkoita tämän päivän kielenkäytössä enää mitään sen merkillisempää kuin yleistä hauskanpitoa tai elämän helppoutta; mainostetaanhan mediassa mitä moninaisempia asioita ”terapeuttisina” risteilyistä matkapuheluihin. Tällaisen viihteellisen ja löysän terapeuttisuuden yhdistäminen kurinalaiseen koulutyöhön tai vakavasti otettavaan soitonopiskeluun herättää taatusti epäilyksiä. Riikonen viittaakin (sivulla 132 ja 204) ”terapiaan” ajanvietteenä, ”melskaamisena” ja ”purkautumisena” liittyviin ennakkoluuloihin.

Mäki-Oppaan kuvaamassa auttavassa, terapeuttisessa kasvatuksessa oletetaan terapeuttisessa kasvatustilanteessa kasvatustaikutusten ilmenevän kokemistavan muuttumisena, joka sitten näkyy myös ilmenevässä käyttäytymisessä myönteisellä tavalla. Äärimuodossaan terapeuttinen kasvatusta on silloin, kun ns. normaali kasvatusta on epäonnistunut tai sitä ei ole edes ollut tai se on ollut puutteellista. Näin ymmärrettynä psykoterapia on eräs kasvatuksen muoto (vrt. Kurkela sivulla 127). (Mäki-Oppas 1993, 36–39.)

Sveitsiläinen lääkäri Paul Tournier muistelee kreikan opettajaansa, joka kutsui hänet kotiinsa ja oli kiinnostunut hänestä, ei ainoastaan oppilaana, vaan persoonana. ”Tämä hänen persoonallinen kiinnostuksensa teki minusta persoonan,” Tournier kirjoittaa (1982, 36). Voidaankin puhua ”toisista tärkeistä”, joista esimerkiksi kaunokirjallisuudessa on vaikuttavia kuvauksia. Tällaiset kuvaukset kertovat opettajasta, naapurista, sukulaisesta tai muusta aikuisesta, jolla on kontakti lapseen vanhempien rinnalla tai sijasta. Pakoton levollisuus, läsnäolo ja myötämielinen kiinnostus lasta kohtaan luonnehtivat usein onnen tunteita kirjailijoiden lapsuuden kuvauksissa. (Bardy 2003, 335–336.) Sinkkonen toi myös esiin (sivulla 132) sen, miten aikuinen antaa lapselle merkityksiä huomaamalla ja nimeämällä lapsen impulsseja. Aikuinen esimerkiksi ”poimii sieltä helmiä, ja osoittaa, että ’täs oli hyvä juttu, katohan!’” Tournier muistuttaakin, että ihmisen elämä muodostuu suhteista ja suhteiden verkostoista. Näissä suhteissa ihminen kohtaa toisen, oppii, kasvaa ja kehittyy. Kokonaiseksi minuudeksi tuleminen on mahdotonta yksin minulle ja yhtä mahdotonta se on ilman minuutta. Ihminen tarvitsee Sinän tullakseen Minäksi. Tournierin mielestä sekä opettamisessa että psykoterapiassa Minä ja Sinä elämme tämän hetken ja samalla katselemme kauemmas. (Tournier 1971, 11; 1982, 78.)

Haastateltujen käsitysten perusteella tarkastelen terapeuttista kasvatusta seuraavassa yhdentoista näkökulman kautta. Terapeuttisuus kasvatuksen laatuna avautuisi haastateltavien lausumien mukaan oppijälähtöisyytenä, auttamisena, turvallisuuteen liittyvinä tekijöinä, periaatteiden oppimisena, voimaantumisenä, luovuutena, itsetuntona ja itsetuntemuksena, tunteisiin ja tunne-elämään liittyvinä aspekteina, henkilökohtaisissa kokemuksissa, kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen tasolla sekä koko persoonan integraationa. On huomattava tässä vaiheessa, että terapeuttisuus hahmottuu tässä toisaalta kasvattajien, toisaalta kasvavien näkö-

kulmasta. Toisaalta tässä tulee esiin erilaisia pedagogisia lähtökohtia, joita voidaan pitää terapeuttisina, toisaalta puhumme terapeuttisista tavoitteista, tai oppilaan osaksi tulevista terapeuttisista kokemuksista, siis ikään kuin vaikutuksista. Seuraavat aspektit ovat osin limittäisiä avauksia siihen, miten tai mitä kautta opetuksen, kasvatuksen ja terapeuttisuuden voidaan nähdä kietoutuvan toisiinsa.

6.2.3.1 Oppijälähtöisyys

Hannu Riikonen:

”Niin! Oppijälähtöisyys, lapsilähtöisyys, se on minusta haaste. Ja se oppijälähtöisyys ajaa paitsi sen oppijan etua, niin myös sen aineen oppimisen etua.”

Peruslähtökohtana ja ytimenä on oppijälähtöisyys, eli keskiössä on opetuksen sijasta oppilas – tai vielä enemmän: kasvava lapsi tai nuori. Emme siis opeta oppiainetta (esim. musiikkia tai soittoa – tai jopa kitaraa tai huilua!), vaan oppilasta (ks. Anttila 2004) – ja vielä enemmän: opettamis-oppimistoiminta ja -tilanteet ovat sitä toimintaympäristöä ja välineitä, joitten kautta lapsi ja nuori kasvaa, kasvaa koko olemukseltaan.

Jälleen voimme katsoa rakastamisen periaatteeseen. Solasaari kirjoittaa (2003, 78): ”Rakastava aikuinen ikään kuin avaa lapsen näkyville hänen kehittymisen ja kasvamisen mahdollisuutensa.” Kasvamisodotukset määräytyvät rakastavassa opettaja-oppilas-suhteessa sen perusteella, mitä opettaja mahdollisimman puhtaassa fenomenologisessa kokemuksessa on oivaltanut oppilaasta. Solasaaren mukaan Scheler korostaa, että lapsuus on itseisarvoinen osa ihmiselämää. Lapsuudelle on ominaista eräänlainen ”lepääminen mielihyvä- ja vitaaliarvojen maailmassa ja jaetussa kokemusmaailmassa ympäröivän yhteisön ihmisten kanssa.” Ei siis ole syytä kiirehtiä lasta henkisten arvojen omaksumiseen, vaan kasvattaja joutuu jatkuvasti kiinnittämään huomionsa kahtaalle: hänen on nähtävä sekä lapsi että arvot. Lapsi on aina kasvatustapahtumassa ensisijainen huomion kohde. Rakastava kasvattaja näkee lapsen persoona-arvon kantajana, ja pyrkii ohjaamaan hänen kehitystään arvojen asteikossa ylöspäin⁸⁰.

Myös Ketonen painottaa, että valmistuminen aikuisen elämään ei ole lapsuuden ainoa tarkoitus. Lapsuus on siis ihmisen elämän osa, jolla on, ja jolle on annettava arvo sinänsä.

”Hänen elämänsä ei voi siirtää syrjään pois aikuisten maailmasta siinä toivossa, että joillakin erityisillä kasvatustekeillä hänet voitaisiin joissakin erityisissä laitoksissa varustaa sellaisin asentein ja tavoin ja sellaisin käsityksin ihmisestä ja ihmisten välisistä subteista, että hän niiltä osin sitten kävisi täysimittaisesta kansalaisesta.” (Emt., 13–14.)

Ketonen muistuttaa, että kasvatettavalla, pienellä lapsellakin, on aikeensa ja päämääränsä, jotka ovat yhtä hyviä, arvokkaita ja inhimillisiä kuin kenen tahansa aikuisen päämäärät. Lapsen tapa ilmaista niitä voi olla eriytymätön ja puutteellinen, ainakin toisenlainen kuin aikuisilla. Kuitenkin myös hänellä on oikeus saada puhua puolestaan ja tulla ymmärretyksi omilla ehdoillaan. (Ketonen 1980, 152.) Erityisesti tämä korostuu, jos lapsen elämisen ehdot ovat tavalla tai toisella ongelmalliset ja vaikeat.

⁸⁰ Schelerin näkemyksessä tämä arvojen hierarkia tarkoittaa viisiportaista asteikkoa, jossa alinna ovat nautintoarvot, sitten hyötyarvot, vitaaliset arvot, henkiset arvot (tieto, oikeudenmukaisuus, esteettisyys) ja ylimpänä pyhyysarvot (Puolimatka 2005). Schelerin arvoteoriasta löytyy tarkempaa tietoa Ulla Solasaaren väitöskirjasta ”Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustilafilosofiaa” (Solasaari 2003).

Lapsen työskentely oppilaitoksissa, koulupäivät, ovat osa hänen ainutkertaista elämäänsä, ei vain valmistautumista aikuisuuteen.

” - Lapsi ei ole kauppatavara eikä teollisuustuote, ei priimaa eikä sekundaa, vaan laadullisesti jotain aivan muuta: ihminen, jonka kehitys aikuiseksi vaatii parikymmentä vuotta, olio, jolla on järki, tunteet, kyky tuntea tuskaa ja iloa, erottaa oikea ja väärä. ” (Uusikylä 2003, 99–100.)

Hänellä on myös yksilöllinen määrä sisäistä oppimisen motivaatiota, joka on välttämätön oppimisprosessin edellytys (Heikkilä ja Kurkela sivulla 129). Motivaatiollahan on kiinteä yhteys ihmisen emotionaalisiin kokemuksiin ja emotionaaliseen maailmaan.

Tällainen ainutlaatuisuuden kunnioittaminen ja toteuttaminen itsessä ja toisissa on Skinnarin (2004) kuvaaman pedagogisen rakkauden ydin. Perustana on silloin oltava jonkinlainen käsitys tuosta ”ainutlaatuisuudesta”. Essentialistisen näkemyksen mukaan inhimillinen kasvu ei lähde tyhjästä, vaan ihmisellä nähdään jo koetaan jo syntyessään oleva tietty olemus, jota hän elämässään löytää ja rakentaa. Hänellä on tällainen henkinen ydinolemus, mutta myös tiettyjä kehitykseen vaikuttavia psyykkisiä lainalaisuuksia, jotka kasvatuksessa on otettava huomioon.

”Kasvattaja ei laita kasvavaan tämän arvokkainta ydintä, vaan saattelee ja tukee sen esiin pääsyä.” ”Parhaimmillaan sekä tiedolliset, taiteelliset että käytännölliset opiskeluisällöt auttavat ihmistä tutustumaan omaan itseensä.” (Emt., 167, 170.)

Oppijan ainutlaatuisuutta voidaan havainnollistaa esimerkiksi temperamentin näkökulmalla. Oppilaan yksilöllisyys näkyy pedagogisessa vuorovaikutuksessa esimerkiksi hänen temperamenttinaan, persoonallisena suhteutumistapanaan asioihin (Keltikangas-Järvinen 2004). Temperamentin ilmiöön onkin ruvettu viime vuosina kiinnittämään jälleen huomiota. Opetuksen ja kasvatuksen maailmassa on ollut aikoja, jolloin lapsen vaikeudet oppia tai kyvyttömyys sopeutua kouluun tai opetukseen nähtiin ensisijaisesti ”tyhmytenä”, ”laiskuutena” tai ”kurittomuutena”: lapsi nyt vain oli sellainen, ja ehkä tarpeeksi kurittamalla hänet saataisiin muitten kanssa samaan oppijoiden ruotuun ja käyttäytymään kunnolla. Tai: tyhmä mikä tyhmä. Viime vuosisadan jälkipuoliskolla taas, psykologisen ymmärryksen lisääntyessä, alettiin lapsen ominaisuudet nähdä pääasiallisesti ympäristön muovaamina: lapsen perinnöllisillä ominaisuuksilla ja taipumuksilla ei nähty olevan niinkään merkitystä, tärkeintä oli se, millainen vaikutus hänen ympäristöllään oli tai on. Yksilön kehityksen alettiin ajatella olevan suurimmalta osin ympäristön tulosta ja sitä kautta muokattavissa. (Mäkelä 2003, 17.)

Keltikangas-Järvinen kirjoittaa (2004, 317; 2006) temperamentin olevan oppilasnäkökulmasta sitä, millaisiin asioihin oppilas reagoi, millä tavoin, miten nopeasti ja miten voimakkaasti. Temperamentti määrää, miten oppilas suhtautuu uuteen ja odottamattomaan, miten innostunut hän siitä on, ja miten nopeasti hän sopeutuu muutoksiin. ”Onko kaikki uusi jännittävää, josta on lähdettävä ottamaan tarkempi selko, vai onko uusi ja tuntematon samalla myös vähän pelottavaa, niin että täytyy ensin astua syrjään keräämään rohkeutta ja harkitsemaan asioita...” (Keltikangas-Järvinen 2004, 317). Toiset lapset ovat temperamentiltaan helposti ärtyviä ja reagoivia, toiset helposti sopeutuvia, ja toiset taas ns. hitaasti lämpiäviä (Sinkkonen 2003, 53–58; Mäkelä 2003, 17–18).

Keltikangas-Järvinen muistuttaa, että kun oppilas aloittaa koulun – tai myös, tämän työn näkökulmasta, järjestelmällisen soitonopiskelun – hänen tulee siis sopeutua uuteen tilanteeseen, jossa on hallittava samanaikaisesti monta uutta muuttujaa: uusi ympäristö, uudet aikuiset, opettaja, uudet toverit, uudet määräykset, koulumatkat, kokonainen uusi maailma (Keltikangas-Järvinen 2004, 264). Uusien asioiden oppimista ja kognitiivista eli tiedon käsittelyyn liittyvää suoriutumista, tai soittotaidon oppimista, pidetään kuitenkin usein oppilaan päätehtävänä ja kaiken muun sopeutumisen odotetaan hoituvan ikään kuin siinä sivussa. Onhan oppilas jo ”koulukypsä”.

Varmasti sitten jatkossakin on ainakin ollut usein näin: oppilaan odotetaan suoriutuvan kognitiivisesti, tiedollis- taidollisesti, ja sitä pidetään ikään kuin keskeisimpänä asiana – eikä oteta huomioon, että oppilalta voikin suuri osa hänen energiastaan kulua tilanteisiin sopeutumiseen ja jännityksen kurissa pitämiseen. Temperamentiltaan uusiin tilanteisiin varovasti ja arasti suhtautuvat lapset eivät ole tietenkään sen lahjattomampia tai laiskempia kuin ulospäin suuntautuneemmat toverinsakaan: heidän orientoitumisensa tilanteeseen ja toiminnan aloittamiseen on vain erilaista. Tässä on olennaisesti kysymys siitä, onko oppilaalla tilaa aktiivisesti toimia ja muodostaa itse käsitystään asioista, mitä Heikkilä painottaa (sivulla 129 ja 130).

Ihmisen yksilöllisyys ja persoonallisuus selittyy siis Keltikangas-Järvisen mukaan hänen temperamentistaan, ja persoonallisuus on se muovautumisen lopputulos, joka on syntynyt, kun ympäristö on pyrkinyt tekemään temperamentiltaan alun perin erilaisista ihmisistä käytökseltään, tavoitteiltaan ja arvomaailmaltaan riittävän samanlaisia, että he tulisivat toimeen keskenään ja voisivat elää yhdessä. (Emt., 40.) Kasvattajilla on tässä tasapainoilemista, jos he haluavat toimia oppilaansa parhaaksi. Toisaalta on tarkoituksenmukaista, että koulussa opetellaan yhdessä toimimista ja yhteisöön sopeutumista, toisaalta tämä ei saisi olla liian jäykkää, hätyyttävää tai pelottavaa, jolloin temperamentiltaan ujut ja arat lapset pakotetaan jännittyneinä ja ahdistuneina toimimaan ulospäin suuntautuneisuuden ehdoilla. Tai vielä: se ei saisi olla liian latistavaa tai lannistavaa helpon temperamentin ehdoilla, jolloin temperamentiltaan ns. vaikeat⁸¹ tai ulospäin suuntautuneet leimautuvat ehkä pahoiksi ja häiriköiksi. Temperamentti kun vaikuttaa monitahoisesti koulunkäyntiin. Temperamentti vaikuttaa sekä oppilaan yleiseen sopeutumiseen että varsinaiseen koulumenestykseen kaikkina kouluvuosina. Pahimmillaan seuraa yhteentörmäys, joka voi edesauttaa oppilaan syrjäytymistä kokonaan myöhemmästä koulutuksesta. Temperamenttierot ovat todellisuutta, ja opettajan tyyli opettaa sopii toisille lapsille paremmin kuin toisille. (Emt., 264–265; Keltikangas-Järvinen 2006.)

Keltikangas-Järvinen (2004; 2006) referoi myös hyvin puhuttelevia tutkimuksia siitä, miten opettajan ”oppilaskuvalla” eli hänen odotuksillaan siitä, millainen on helposti opetettava oppilas ja millaista on hyväksyttävä koulukäyttäytyminen, on merkitystä, sillä sen on todettu ulottavan vaikutuksensa myös siihen, miten opettaja arvioi lapsen kognitiivisia taitoja eli oppimista ja osaamista. Opettajan arvion oppilaan älykkyydestä tai lapsen opetettavuudesta on myös todettu vaikuttavan hänen antamiinsa arvosanoihin. Toisaalta on todettu, että lapsi ”oikeasti” asettaa suorituksensa sille tasolle, jota katsoo aikuisen häneltä odottavan. Valitettavaa

⁸¹ Thomasin ja Chessin temperamentiteoriassa (1977) ”helppo” temperamentti sopeutuu sujuvasti muutoksiin, ”vaikea” sopeutuu muutoksiin hitaasti ja reagoi voimakkaasti ärsykkeisiin ja tapahtumiin, ”hitaasti lämpenevä” aktivoituu hitaasti. (Mattila & Virtanen 2005, 48–50.)

tämä on tietysti silloin, jos lapsi alkaa alisuoriutua, tai toisaalta suorittaa uupumiseen asti, jotta ”opettaja olisi tyytyväinen”⁸².

Tutkimuksissa todettiin, että opettajat kyllä pyrkivät havainnoimaan ja huomioimaan lasten yksilöllisyyttä: erilaiset lapset saivat määrällisesti ja laadullisesti erilaisen ohjauksen, mutta tarve oli arvioitu oppilaan temperamentin mukaan, ei oppilaan suoriutumisen ja oppimiskyvyn mukaan – tämä suhtautumistapa oli joskus varsin oikeaan osuva, ja tuki oppilaan oppimista, joskus taas vaikutus oli jopa haitallinen. Huomion kiinnittäminen ja kysymysten esittäminen on tarkoitettu auttamaan myös kaikkia oppilaita – ei vain niitä, jotka temperamenttinsa perusteella sitä tuntuisivat vaativan. (Keltikangas-Järvinen 2004, 267, 293, 297–299.)

Temperamentin yhteyksiä emootioihin ovat tutkineet esim. Cloninger (1987) ja Gray (1991) (biosocial temperament models) (Puttonen 2004). Myös opettajassa herää tunteita suhteessa oppilaan temperamenttiin. Oppilaan temperamentin tuntemisen eräänä hyötynä Keltikangas-Järvinen pitää sitä, että opettajan on helpompi ymmärtää niitä emotionaalisia reaktioita, joita oppilaat hänessä herättävät, ja sitä, miksi hän pitää toisesta koulumenestykseltään samanlaisesta oppilaasta, mutta ”toista ei voi kerta kaikkiaan ymmärtää.” Helpolla temperamentilla varustettu, ”opetettavissa oleva” oppilas herättää opettajassa positiivisia tunteita ja saa tämän tunteen itsensä hyväksi opettajaksi (aivan vastaavasti kuin helpolla temperamentilla varustettu lapsi saa äitinsä tunteen itsensä hyväksi äidiksi). Tällainen oppilas tekee opettamisesta nautittavan ja palkitsevan, ja positiivinen vuorovaikutus on itsestään selvä seuraus. (Keltikangas-Järvinen 2004, 309.)

Keltikangas-Järvinen toteaa (emt., 315–316), että koulun eräs tehtävä on opettaa yksilöt elämään yhteisössä, kaikenlaisilla temperamenteilla varustetut yksilöt. Hän korostaa, että kasvatuksen tarkoituksena on tehdä kaikista lapsista niin samanlaisia, että he voivat tulla toimeen keskenään ja elää yhdessä. Temperamentin huomioonottaminen tarkoittaa kuitenkin sitä, että erilaisten käyttäytymistyylien alta tulisi löytää oppilaan oikea oppimiskapasiteetti, ja opettajalle haastavimmankin temperamentin omaavan tulisi saada sekä paras mahdollinen opetus, että oikeudenmukainen arvio osaamisestaan. Heikkilä toteaa painokkaasti (sivulla 129), että subjektin täytyy säilyä aktiivisena – oppilaan ”dynaamisuutta ja ulottuvuuksia ei saa katkoa.”

Temperamentti on eräs näkökulma yksilöllisyyteen. Yhtä hyvin voitaisiin puhua havaintotyylien erilaisuudesta, yksilöllisen psykofyysisen ja sosiaalisen kehitysvauhdin eroista tai muista elementeistä, joitten suhteen oppijat – ihmiset – toisistaan eroavat. Puhutaan ”erilaisista oppijoista”, millä tarkoitetaan lähinnä erityisopetuksen piiriin mahdollisesti luettavia, esimerkiksi eri tavoin vammaisia oppilaita. Erilainen oppija ei pysty käyttämään suorituskykyään (kapasiteettiaan) täydesti opiskelussa tai työelämässä. Taustalla voi olla lukemis- tai kirjoittamisvaikeus, matemaattinen hahmottamisvaikeus, koordinaation tai hahmottamisen vaikeus tai aivojen tiedonprosessoinnin erilaisuus. (Opintoluotsi 2005.) Terapeuttisen kasvatusorientaation näkökulmasta kuitenkin kaikki oppijat ovat erilaisia, koska viime kädessä me kaikkihan opimme ja prosessoimme asioita omalla yksilöllisellä tavallamme oman elämänpiirimme viitekehyyksessä. Lisäksi: varmastikin lapsi, joka on joutunut elämään vaikeassa perhetilanteessa, jopa traumatisoituen siinä, on myös ”erilainen oppija”, vaikka hänellä ei asiasta erityistä diagnoosia olikaan – pahimmillaanhan traumatisoitumiseen liittyvät psyykkiset seuraukset kaventavat op-

⁸² Kurkela kirjoittaa (1993, 320–327) oppilaan vuorovaikutusstrategioista (esim. ”punahilkka”-strategia), joilla tämä pyrkii ”selviämään” opettajan kanssa ja toimimaan tavalla, jota kokee opettajan odottavan (esim. ”punahilkka ruokkii sutta”).

pimiskykyä ja kasvua kohtalokkaasti (Punkanen 2006b). Näin on, vaikka lapsi esimerkiksi ”näyttäisi” toimivan halutulla tavalla, eikä esimerkiksi aiheuttaisi ryhmässä erityistä häiriötä.

6.2.3.2 Auttaminen

Kari Kurkela:

”- Aina sen täytyy sen prosessin tapahtua siinä ihmisessä itsessään, ja mitä toinen voi tehdä, on luoda olosuhteet, joissa se pääsee tapahtumaan – tai ainakin pyritään niin paljon kuin mahdollista poistamaan sellaisia tekijöitä, jotka estävät sen prosessin tapahtumista. - - ”

Sekä opetusta että terapiaa voidaan pitää auttamistyönä, vaikka Riikonen (sivulla 130) tekikin tässä kohtaa eron terapian ja terapeutin työkentelyn auttavan luonteen ja opetuksen ja kasvatuksen eteenpäin kehittävä luonteen välillä. Kysymys on kuitenkin siitä, miten auttaminen puolestaan määritellään.

Terapiassa asiakasta, potilasta autetaan sairauksien, ongelmien tai vammojen takia ja niistä selviämässä, opetustyössä oppilasta autetaan kasvamaan, kehittämään potentiaalejaan omana ainutlaatuisena persoonanaan. Mäki-Oppaan väitöskirja korostaa myös auttamista terapeutin kasvatuksen määrittäen. Väitöskirjan nimi on: ”Älä katko kasvavan siipiä.” Auttava, terapeutin kasvatusta Lauri Rauhalaan eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna. (Oulun yliopisto 1993.) Mäki-Opas kiteyttää auttavan, terapeutin kasvatusta olemaan kaikkea kasvavaan hyväksi tapahtuvaa aktiivisuutta. Auttava, terapeutin kasvatusta on elämäntaidon opettamista. (Emt., 62.)

Mäki-Oppaan mukaan (1999, 31–32) auttava, terapeutin kasvatusta ei ole manipulatiivista kasvatuksellista vaikuttamista. Käsitteet *auttava* ja *terapeutin kasvatusta* voidaan nähdä toisilleen rinnasteisina, koska niissä molemmissa on kyseessä kasvatuksellinen auttaminen, elämäntaidollisten välineitten lisääminen, mihin käsitteeseen Kurkelakin keskustelussa viittasi (sivulla 131) terapeutin määrittämisessä. Käsite *auttava* korostaa kasvatuksellisen tuen – voimavarojen – antamista lapselle tai nuorelle, jotta tämä saisi vähitellen voimien ja iän karttuessa itseohjauksellisen otteen elämäänsä ja löytäisi samalla elämänsä tarkoituksen, toivon ja elämänilon. Mäki-Opas tarkoittaa auttamisella myös tukea antavaa toimintaa esimerkiksi epäonnistumisen tilanteessa, jolloin lapsi ja nuori kokee itsensä kyvyttömäksi selviytymään omin neuvoin jostakin elämänsä ongelmasta. Mäki-Oppaan käsittämä auttava, terapeutin kasvatusta kattaa koko kasvatustodellisuuden, eikä liity vain erityispedagogiikkaan, ja keskeistä siinä on psyykkisiä häiriöitä ennaltaehkäisevä toiminta.

Mäki-Opas ymmärtää (1999, 32–33) psyykkiset häiriöt elämäntaidollisiksi ongelmiksi, jotka estävät kasvun ja kehityksen. Kysymys on silloin lapsen ja nuoren kokemusten epäsuotuisuudesta ja, suhteessa niihin, elämäntaidon riittämättömyydestä. Mäki-Opas viittaa Rauhalaan (1983) ja nostaa esiin muutamia tyypillisiä ongelmaryhmiä. Näitä ovat: vastuutomuus, tunnekylläisyys, itsetunnon epävakaisuus, ihmissuhdehankaluudet ja affektien kontrollissa esiintyvät vaikeudet. Näihin liittyen ovat edelleen kasvattajille tyypillisiä ongelmaryhmiä: arvokokemusten kehittämättömyys sekä epäkypsyys vanhempana ja kasvattajana. Rauhala nimittää näitä funktionaaliksi häiriöiksi, elämäntaidon puutteiksi, jotka lapsen ja nuoren (ja aikuisen) kokemusmaailmassa kutoutuvat suotuisina tai epäsuotuisina koettuihin ilmiöihin.

Mäki-Opas huomauttaa myös, Rauhalaan (1983) perustuen, että usein kaikki häiriöt ja niissä avuksi oleminen pyritään turhaan *medikalisoimaan*, lääketieteellistämään. Lääketieteestä etsitään ikään kuin vapahtajaa, joka sekä antaa häiriölle selityksen (diagnoosin), että hoitoon sopivan lääkityksen – vastuu, niin kuin myös auttamisen mahdollisuus, vieritetään tällöin helposti pois kasvattajalta.

Mäki-Opas toteaa (1999, 33), että auttavan, terapeutin kasvatuksen avulla pyritään oikaisemaan lapsen ja nuoren psyykkisinä häiriöinä ilmeneviä funktionaalisia häiriöitä, subjektiivisen maailmankuvan häiriintymistä. Tässä häiriintymisessä on kysymys kielteisistä ymmärtämisyhteyksistä, vääristyneistä merkityssuhteista. Jos voidaan auttaa niiden oikaisemisessa, voidaan elämäntaitoa tukea. Kasvattajan on siis tärkeää organisoida suotuisia ja elämäntaitoa lisääviä kokemuksia. Lapsen ja nuoreen on lisäksi vaikutettava herättämällä elämyksiä, aukomalla tunnekanavia, jotta positiivisia kokemuksia syntyisi. Tämä on yhtäältä juuri sitä fasilitoimista (Rogers 1951, *facilitating environment*), mihin sekä Heikkilä että Kurkela viittavat (sivulla 128 ja 129).

Toisaalta auttajana on selvitettävä itselleen, mihin autettava apua tarvitsee ja mihin auttamistyöllä pyritään. Ahonen korostaa, miten auttavassa asiakastyössä asiakas ei ole objekti, vaan aktiivinen ja osallistuva subjekti. Keskeistä on auttaa häntä auttamaan itseään ja elämään entistä täysipainoisempaa elämää haluamallaan tavalla. (Ahonen 1992, 49.) Tässä auttamistyössä tärkeitä ovat seuraavat ulottuvuudet (Sundeen 1987):

1. Auttamissuhteessa toisen osapuolen tavoitteena on edistää toisen kasvua, kehitystä, kypsymistä, toimintaa ja selviytymiskyvyn paranemista.
2. Auttamisessa on kysymys oppimiskokemuksesta, jossa kaksi ihmistä toimii vuorovaikutuksessa kohdatakseen välittömän ongelman, ratkaistakseen sen mahdollisuuksien mukaan yhdessä ja löytäkseen keinoja selviytyä tilanteesta.
3. Auttaminen on myönteinen vuorovaikutussuhde, joka perustuu empaattiseen ymmärtämiseen, huomioon ottamiseen, aitouteen, ilmaisun konkreettisuuteen ja täsmällisyyteen, avoimuuteen, spontaanuuteen, luottamuksellisuuteen, intensiivisyyteen, joustavuuteen ja omistautuneisuuteen. (Ahonen 1992, 51.)

Humanistisen psykologian ja humanistisen terapiaotteen kehittäjän Carl Rogersin käsitysten (1961) mukaan auttamissuhteessa toisen osapuolen tavoitteena on siis edistää toisen kasvua, kehitystä, kypsymistä, toimintaa ja selviytymiskyvyn paranemista. Hyvän auttajan ominaisuuksia ovat empatia, epäitsekkyys, lämpö ja aitous. (Ahonen 1992, 11–12.)

Ahonen (1992) tuo esiin auttavan vuorovaikutuksen tärkeitä periaatteita myös Borgmanin (1988) mukaan. Nähdäkseni samat periaatteet soveltuvat mitä parhaimmin ajateltaessa myös opettamista ja kasvattamista auttamistyönä. Olen lisännyt sulkeisiin vastaavan opetustyöhön liittyvän käsitteen:

”Kaavamaiset mallit tai valmiit auttamispaketit [opetuspaketit] eivät kuitenkaan riitä silloin, kun kohteena on monimutkainen ja ainutlaatuinen yksilö: ihminen. Asiakastyön [opetustyön] vaarana ovat ammattiauttajan [opettajan] ennakkoluulot ja ennakkokäsitykset tietynlaisista ’asiakastyypeistä’ [oppilastyypeistä], niihin suhtautumisesta ja sovellettavista toimintamalleista. Tällöin asiakas [oppilas] helposti lokeroidaan erilaisten diagnoosilappujen [määritelmien] perusteella ja unohdetaan, että kysymyksessä on ennen kaikkea ihminen, jolla on oma elämä, omat ajatukset, omat toiveet, tunteet, unelmat, suunnitelmat, arvot, ilot, surut, menneisyys ja tulevaisuus.

Auttamisen [opetustyön] eettisiä kysymyksiä pohiessaan kannattaakin kysyä itseltään omantunnon kysymyksinä: Mitä välineitä auttaessani [opettaessani/kasvattaessani] käytän?, Manipulointia ja alistamistako? Tyrkytänkö omia arvojeni? Siirränkö omia ennako-odotuksiani? Auttanko [opettanko] omasta lähtökohdastani käsin? Sokeasti omalla tavallaniko? Käytänkö valtaani väärin?” (Ahonen 1992, 49.)

Auttaminen voi konkretisoitua esimerkiksi tunteiden säätelyssä auttamisena. Sinkkonen (2003b, 10) kirjoittaa, että eräs lapsen kasvun tärkeimpiä tehtäviä on oppia tunnistamaan ja käsittelemään vihamielisiä tunteita, eikä sitä taitoa voi oppia ilman, että joutuu tekemisiin sellaisten tunteitten kanssa ja että se tapahtuu nimenomaan vuorovaikutuksessa kaikkein läheisimpien ihmisten kanssa. Aina tällainen rakentava vuorovaikutus ei kuitenkaan perheessä toimi riittävällä tavalla, ja lapsi jää yksin sekä suhteessa omiin vihamielisiin tunteisiinsa että toisten ilmaisemiin vihamielisiin tunteisiin (esimerkkinä humalassa aggressiivisesti käyttäytyvä vanhempi). Kasvatus koulussa voi olla omalta osaltaan auttamassa lasta näitten tunnetaitojen oppimisessa: miten kohdata toisen vihaa, käsitellä sen herättämiä tunteita, miten suhtautua omiin vihan tunteisiin? ”Kokemus siitä, että kestetään silloinkin, kun hän on rasittava, pettynyt tai raivon vallassa, on korvaamattoman tärkeä” (Sinkkonen 2003b, 11). Tällainen tutustuminen omien tunteiden sisältöön ja voimaan on myös osa ihmisen vitaalista ekspansiivisuutta, minkä esille auttamiseen Kurkela viittaa (sivulla 131).

Sinkkonen kirjoittaa (2003a, 35–36), että kiintymyssuhdeteoriassa (Bowlby 1979) puhutaan oikeasta tiedosta ja oikeasta tunteesta turvallisen kiintymyksen perustana. Lapsi oppii kiintymään, ja tämä kiintymyksen malli heijastuu läpi elämän. Sinkkonen kuvaa oikean tiedon tarkoittavan, että lapsi elää maailmassa, jossa tulevia tapahtumia voi ennakoida ja jossa asiat tapahtuvat jossakin tietyssä, mielekkäässä järjestyksessä. ”Tapahtumilla on ymmärrettävä syy, ja syiden ja seurausten järjestystä voi jotenkin hahmottaa.” Lapsi, jonka perheessä ei ole ollut riittävä vanhemmuutta (ks. esim. Hellsten 1993) ei ole voinut kiintyä turvallisesti ja saada turvallisia rakenteita persoonansa ja elämänsä rakennuspuiksi.

Tämä rakentuminen ei ole kuitenkaan kertakaikkista; vuorovaikutuskokemukset läpi koko lapsuuden ovat omalta osaltaan mukana lapsen mielen maisemien muotoutumisessa. Voidaankin pohtia, missä määrin koulussa opettajan tarjoama rakkautellinen kasvatus ja opetustilanteissa tapahtuva vuorovaikutus voi auttaa rakentamaan näitä turvallisia malleja. Onhan aikuisen tehtävä suhteessa lapseen on olla esimerkiksi eräänlainen tunnesäilö (ks. alaviite 73 luvussa 5.2.6). Ottaessaan vastaan ja jakaessaan lapsen tunteita aikuinen antaa samalla varmuuden, että kaikenlaisista tunnemyllerryksistä voi selvitä hengissä. (Sinkkonen 2003a, 54.) Kasvattaja auttaa lasta työstämään impulssejaan turvallisesti (Sinkkonen sivulla 132).

Portin kirjoittaa, että yhtä hyvin kuin traumaattiset kokemukset varhaislapsuudessa ovat vammauttavia, yhtä hyvin myönteiset kokemukset ovat persoonallisuutta rakentavia ja itse-tuntoa kohentavia. Hän painottaa, että jokaisen lapsen oikeuden kasvaa omien edellytystensä täyteen mittaan voi kiteyttää lapsen oikeuteen tulla rakastetuksi. (Portin 1989, 27.) Sosiaalisen ympäristön tekijät vaikuttavat jatkuvasti lapsen vuorovaikutusmahdollisuuksiin ympäristön kanssa ja edelleen, siihen, miten lapsi tulkitsee sosiaalista ympäristöään ja sitä kautta omaa toimintaansa (Järvilehto 1989, 31). Rakastava, terapeuttisesti auttava kasvatus antaa lapselle ja nuorelle äänen ja tilan, mahdollisuuden olla oma itsensä (ks. Erkkilä sivulla 131; vrt. myös Ruohonen sivulla 131).

6.2.3.3 Turvallisuus

Jorma Heikkilä:

”Niin, kuka avaa käärinliinat tai siis järjestelee sellaisia psykologisesti turvallisia tilanteita, elämäntilanteita ja toimintatilanteita; musiikki voi olla yksi ja monet muut asiat. Että tämä ihminen alkaa itse avata solmujansa.- - ”

Turvallisuuden tunteen kokeminen ja itsensä turvalliseksi tuntemisen kokemus on perusedellytys lapsen kasvulle ja kehitymiselle – oppimiselle. Sinkkonen kirjoittaa (2003a, 10) lapsen hämmästyttävästä kehityspotentialista ja toteaa, että ei se puhkea kukkaan tyhjiössä, vaan edellyttää, että lapsi kokee olonsa turvalliseksi. ”Ensin on siis tunne, sitten tulee äly - -.”

”Terapeuttisuudella” voidaan arkikielessä käsittää usein jotain ”vapaata”, ”luovaa”, jopa ”mellastamista” – joka tapauksessa jotain, joka tarkoittaa suoraa mielihyvän saamista⁸³. Tämän työn tarkoittama terapeuttisuus on kuitenkin jotain muuta – saattaa jopa olla, että lyhyellä tähtämällä terapeuttinen toiminta on joissakin vaiheissaan nimenomaan hankalaa, epämukavaa tai suorastaan mielipahaa tuottavaa! Välittömän tarpeentyydytyksen ja mielihyvän saaminen ei ole ihmiselle aina rakentavaa, joskin mielihyvään liittyvät eheyden ja ennen kaikkea turvallisen tyyntymisen kokemukset ovat luonnollisestikin tärkeitä. Ydinkäsitettämme, rakkautta tarkastellessamme tiedämme kuitenkin sen koostuvan myös rajoista – siitä, että olemiseni määrittänyt myös suhteistani ympäristöön. Turvallisuuden kokeminen koostuu kaikesta yhtä paljon kuin mielihyvän ja tyydytyksen tunteista myös siitä, että minuuteni ja toimintani rajautuu turvallisesti. Kasvattajan taholta tämä rajautuminen syntyy ohjaamisesta.

Kuten Puolimatka toteaa (1999, 223), jos ihminen nähdään ensisijaisesti arvojen pohjalta rakentuvana minuutena eikä pelkästään luonnollisten viettiensä mukaan ohjautuvana olentona, hänen kehityksensä hyötyy arvotietoisesta ohjauksesta. Kasvattaja ei pelkästään myötäile lapsen luontaisen itsesäätelyn varassa tapahtuvaa kasvua, vaan hän pyrkii tietoisesti ohjaamaan lapsen kehitystä. Tietyillä alueilla ei voi antaa täyttä vapautta, vaan on oltava tarkat säännöt, mitä Riikonen korostaa (sivulla 125). Toisaalta jo pelkkä aikuisen läsnäolo, se, että on ”sivussa katsomassa” (Riikonen sivulla 133) voi olla tätä turvallista ohjausta.

”Teen tämän vain sinun parhaaksesi” voi toisaalta olla vaarallinen lähtökohta. Kasvatuksellinen vallankäyttö on vaikea alue, jolla on aiheutettu kasvavissa paljon huonoja, epäterapeuttisia tuloksia, jotka ovat perustavalla tavalla vammauttaneet lapsen turvallista kasvua. Pitävätpä siten jotkut kasvatustieteilijät (esim. Braunmühl 1989) kaikkea kasvatuksellista vallankäyttöä pahana, ja ovat jopa sitä mieltä, että kun lapsia ei käsketä tekemään mitään, heidän ”luonnollinen hyvytensä pääsee esiin ja heistä tulee hyväntahtoisia, vahvoja, viisaita ja sosiaalisia, eivätkä he näe mitään tarvetta vahingoittaa ympäristöään” (Puolimatka 1999, 223–225).

Itse näen kuitenkin terapeuttisen vallankäytön siis nimenomaan kasvattajan avoimen arvotietoisuuden toiminnan ulottuvuutena. Se perustuu silloin kasvattajan vastuulliseen ja rakastavaan luonnolliseen auktoriteettiin, joka osaa rytmittää vapauden ja ohjauksen vuorottelun ja näkee kasvavan yksilöllisen potentiaalinsa pyrkien tukemaan sitä (vrt. musiikkiterapian työotteiden direktiivinen – ei-direktiivinen sekä strukturoitu – ei-strukturoitu-jatkumot luvussa 5.2.4). Puo-

⁸³ Tähän viittaa esimerkiksi Riikonen puheenvuoroissaan (sivulla 204). Mainonnasta voidaan myös löytää esimerkkejä tästä; mainostihan esimerkiksi Viking Line muutama vuosi sitten risteilyjään ”terapeuttisina”.

limatkan mukaan Whitehead korostaa (1967), että henkisen kehityksen innoitus nousee aina ihmisen sisältä. Ihminen itse tekee tärkeät löydöt, hän itse alistuu kurinalaiseen opiskeluun niin tarvittaessa ja hänen oma-aloitteisuutensa johtaa häntä eteenpäin kypsymisessä. Opettajan tehtävänä on vahvistaa oppilaan innostusta omalla innostuksellaan ja tuoda oppilaan avuksi laajempi tietonsa ja määrätietoisuuden etenemisen suunnitelma. Opettajan tehtävä on myös hoivata, vaalia ja suojella oppilasta, Whiteheadin mukaan estää oppilasta tuhlaamasta aikaansa ja voimiaan epätarkoituksenmukaiseen ponnisteluun. (Puolimatka 1999, 232.)

Puolimatka painottaa (1999), että kehityspsykologisesta näkökulmasta lapsen terve kehitys ei ole mahdollista ilman ohjaavaa aikuista, joka auttaa lasta jäsentämään kokemustaan. Ohjausta tarvitaan myös, jotta lapsi ei joudu vaaroihin, jotka vahingoittavat sekä häntä että hänen ympäristöään. Myös lapsen täyden vapauden rajoittaminen tukee hänen tulevaa mahdollisuuttaan avoimeen tulevaisuuteen, ettei hän epäkypsillä valinnoillaan tuhoa tulevia valinnanmahdollisuuksiaan. Kasvatuksellisen ohjauksen tarkoituksena on myös herättää lapsi vapauteen, niin että hän alkaa toimia itsenäisesti: ihmisestä tulee ihminen vain ihmisten joukossa. Ja vielä: kaikki ihmiset joutuvat vastakkain tiettyjen elämän välttämättömyyksien kanssa, joista selviämiseen kasvatuksen on heitä valmistettava. Viime kädessä myös kasvattajien käyttämä ohjauksellinen ja tiedollinen auktoriteetti muodostaa vastavoiman yhteiskunnan keskitetyille valtajärjestelmille ja indoktrinaatiolle. (Puolimatka 1999, 242–252.)

Puolimatka huomauttaa (1999, 66–67), että kasvattajat voivat toiminnallaan ja puheellaan auttaa lasta määrittelemään maailman rajat tavalla, joka synnyttää turvallisuuden tunteen. Lapsen persoonallisuuden kehitys myös rakentuu paljolti sen varaan, millä tavalla hän tulkitsee omia kokemuksiaan. Tunteelle annettu tulkinta määrää, millaisen aseman se saa lapsen elämässä, eli se, miten tunnetta arvioidaan, vaikuttaa siihen, miten se koetaan. (Emt., 68.) Turvalliseksi itsensä tunteva ihminen pystyy kokemaan vaikeita tunteita ja elämässään vaikeita asioita ja ongelmia. Ne kuuluvat ihmisenä olemiseen. (Heikkilä sivulla 134.)

Kiintymyssuhdeteorian (Bolwby 1969, 1973, 1980) mukaan lapsen varhaiset vuorovaikutussuhteet ja niitten perusteella syntynyt turvallinen tai turvaton kiintymyssuhde luo lapselle käsitteellisen elämän ja erilaiset kehitystehtävät ja -haasteet. Turvallisesti kiinnittyneen (kiintyneen) lapsen käsitys itsestä ja maailmasta on ollut pääosin hyvä ja ihmiset ovat olleet yleensä luotettavia. Hänen on kohdattava se tosiasia, että kaikkiin ihmisiin ei voi luottaa – maailmassa on myös paha. Äärimmäisen turvattomissa oloissa puolestaan kasvanut lapsi on omaksunut käsityksen, että sekä hän itse että maailma ovat kokonaan pahoja eikä keneenkään voi luottaa. Tällainenkin lapsi voi hyvissä olosuhteissa oppia, että maailmassa on myös hyvää ja joihinkin ihmisiin voi turvautua. Peruslähtökohta on, että jos lapsi kokee, että häntä hoitavat ja hänen lähellä olevat aikuiset yrittävät ymmärtää hänen todellisuuttaan ja antavat hänelle tilaa ilmaista kaikenlaisia tunteitaan, hän tuntee olonsa turvalliseksi. Ja tämän turvallisuudentunteen varassa lapsi uskaltanut muodostamaan läheisiä ihmissuhteita myös aikuisena. (Sinkkonen & Kalland 2002, 9, 11.) Tähän turvallisuudentunteeseen liittyy myös kokemus siitä, että ei hylätä. Terapiatyössä tämä hellittämätön rinnalla kulkeminen onkin peruslähtökohta, mihin Erkkilä viittaa (sivulla 128).

Yksinkertainen, mutta kauaskantoinen tosiasia on myös se, että lapsi tarvitsee tietyt perusrerurssit voidakseen keskittyä ja oppia. Kalland muistuttaa, että jos lapsi on esimerkiksi kasvanut turvattomassa ja kaoottisessa ympäristössä, hän on jatkuvasti ylivirittyneessä, valppaassa tilassa. Keskittyminen ja oppiminen kuitenkin edellyttäisivät, että lapsi voi tuntea olonsa

turvalliseksi ja rauhalliseksi. (Kalland 2002, 206.) Tällöin tarvitaan ohjausta ja tukea liian korkean vireystilan laskemiseen ja ahdistuneisuuden purkamiseen.

Opettaja voi työssään kohdata monella tavoin kiintymyssuhteissaan vaurioituneita lapsia ja nuoria, jotka osallistuvat (tai ovat osallistumatta) vuorovaikutukseen tämän henkilökohtaisen orientaationsa kautta. Kalland referoi (2002, 206–207) Zeanahin ja Borisin (Zeanah 2000) tutkimuksia, joissa todettiin, että kiintymyssuhteissaan vaurioituneilla lapsilla esiintyi muuan muassa seuraavanlaista käyttäytymistä:

- valikoimatonta ystävällisyyttä vieraita ihmisiä kohtaan
- vetäytymistä/pelkoa/tarrautumista suhteessa aikuiseen
- stereotyyppistä käyttäytymistä (esim. kehon keinuttaminen, pään hakkaaminen)
- rankaisevaa, kontrolloivaa käytöstä aikuista kohtaan
- itsetuhoista ja itseä vahingoittavaa käyttäytymistä
- tottelemattomuutta, neuvottelukyvyn puuttumista
- jähmettymistä, tuijottamista, dissosiaatiota⁸⁴
- ylivalppautta, aggressiivisuutta
- syömishäiriöitä.

Kalland toteaa (emt., 207), että tällaisille lapsille kehittyy tyypillisesti ongelmia ihmissuhteissa, tunne-elämässä, käyttäytymisen kontrollissa sekä kognitiivisessa kehityksessä, kuten esimerkiksi kielenkehityksessä, abstraktissa ajattelussa ja ajantajussa. Nämä ovat niitä realiteetteja ja reunaehtoja, jotka ovat läsnä myös opettajan työssä. Opettaja ei voi kohdata lasta pelkästään tiedon tai taidon oppijana, vaan lapsi on läsnä niine resursseineen ja oppimisedellytyksineen, jotka hänellä on. Vaikka opettajan mahdollisuudet esim. suurien opetusryhmien takia ovat rajalliset, on hyvä muistaa, kuten Tamminen toteaa (2002, 237), että varhaislapsuuden jälkeisillä hyvillä kiintymyssuhteilla voi olla korjaavaa vaikutusta (jopa aivofysiologian tasolle) erityisesti kasvuvuosien, mutta jopa vielä aikuisuudenkin aikana. Kokemus rakastettuna ja hyväksyttynä olemisesta on turvallista ja parantavaa.

6.2.3.4 Periaatteiden oppiminen

Kari Kurkela:

” - - välineitä, selviytymisen välineitä. - - Kognitiivisia, emotionaalisia ja taidollisia periaatteita, joita voi sitten soveltaa. - - ”

Toiskallio (1989, 10) määrittelee sivistyksen ”inhimillisten kykyjen kypsytytenä”. Ihminen sivistyy sisäistäessään kulttuuria niin, että pystyy osallistumaan sen kehittämiseen. Sivistys on radikaalia (perusteisiin menevää) asennoitumista todellisuuteen ja käytäntöön. Sivistyksen kuuluu pyrkimys nähdä myös yli vallitsevien olojen ja rajojen. Eettisyydellä ja esteettisyydellä on tärkeä osuus sivistyksessä. Sivistys on totuudellista, eettistä ja esteettistä tietoisuutta ja toimintaa. Toiskallio toteaa myös, että kaikenlaisen opetuksen tarkoitus tulisi ilmeisesti ymmärtää siten, että pyrkimys on edistää ihmisten toimintakykyisyyttä, heidän kykyään tulla toimeen maailmassa. Koska maailma on loputtoman monimuotoinen, muuttuva ja yllätyksellinen, toimintakykyisyys edellyttää, että ihmisillä on käytössään uusiutumiskykyisiä ajatusväli-

⁸⁴ Dissosiaatiolla tarkoitetaan pakenemista ”mielen sisälle”, eräänlaista poistumista ympärillä olevan kanssa vuorovaikutuksessa olevasta itsestä. Dissosiaatio on yksi torjunnan muoto, jossa kokemukset lokeroidaan. Dissosiaatio voi olla psyykkiseen sokkiin liittyvä psykologinen ilmiö, josta oma minä siirretään ikään kuin itsen ulkopuolelle niin, että itselle tapahtuvaa voi tarkastella kuin itsensä ulkopuolelta. (Jokinen 2004.)

neitä, jotka auttavat niin ulkomaailman kuin oman itsen ymmärtämistä ja muuttamista. (Toiskallio 1993, 10.)

Toiskallio on pohtinut (2001, 445–465) siis toimintakykyisyyttä sivistyksen ja viisauden käytännöllisenä ulottuvuutena. Toimintakyky sisältää kyvyn valintoihin ja vastuuseen, sekä omista valinnoista että toisista ihmisistä. Toimintakykyisyys ei tarkoita suoraan suorituskykyisyyttä. Tehokas suorittaja voi olla ilman, että kykenee olemaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja ilman, että ymmärtää tekemistensä merkityksen. Mieleltään byrokratisoitunut (Paulo Freiren käsite) metodologisti ja suorittaja on tiettyssä mielessä toimintakyvytön, ei kykene vuorovaikutukseen ja sen säätelyyn itsessään eikä suhteessa toisiin ihmisiin. Esimerkiksi opettajan tekojen tasolla tällainen voi olla opetusta, joka pyrkii ns. valmiin tiedon siirtämiseen. Paolo Freire kutsuu tällaista ontologiseksi väkivallaksi, ihmisen ja elämän perusluonteen vastaiseksi toiminnaksi. (Toiskallio 2001, 463.)

Toiskallio valottaa myös hyvin käytännöllisperustaista *froneettisen hyveen* ajatusta toimintakykyisyyden keskeisenä ulottuvuutena. Toimintakyvyssä on kyse ihmisen luovista toiminnoista, joita hän tekee sekä suhteessa itseensä että siihen ympäristöön, jonka osa hän on. Kehittyäkseen toimintakyky vaatii oppimiselta, ”että yksilö muovaa erilaisissa konteksteissa kokemansa psyykkiset, fyysiset, sosiaaliset ja eettiset tapahtumat omiksi henkisiksi rakenteikseen.”⁸⁵ (Toiskallio 2001, 461.) Siihen liittyy myös joustavuus, jolla yksilö oppimisprosessissa inaktivoi vanhoja ei-toimivia periaatteita ja aktivoi uusia, niin kuin Kurkela keskustelussa toteaa (sivulla 127).

Suorannan mukaan (1996) kultivoitunut kulttuuri-ihminen on kasvatustavoitteena ohut: kulttuuri-ihmisellä on ihmiskunnan historiassa lyhyt historia. Freudin mukaan kulttuuri säätelee ihmisten välisiä suhteita, mutta kulttuurin ihmiseen iskostamat viettien pidäkkeet ovat ”ohuita kuin kevätjää”. Suoranta toteaa, miten illuusio kultivoituneen kulttuuri-ihmisen ”hyvyydestä” karisee tehokkaasti vaikkapa Bosnian hirvittävyysien äärellä. Sivistys ei näytä vieläkään ajaneen barbarian ohi, eikä sivilisaatio ole luonut kulttuuri-ihmistä, mutta ehkäpä juuri siitä syystä onkin syytä painottaa sellaisen kasvatustoiminnan arvoa, joka nojaa toivon periaatteeseen ja tosiin tekoihin. Suoranta muistuttaa (1996) myös viihdeteollisuuden ja massamedian ”oppiumiakin voimakkaammasta” vaikutuksesta, yhteiskunnallisen osallistumisen kapeutumisesta asioiden tirkistelyyn median kautta, keinotekoisien, usein väkivallan sävyttämien mielihyvämaailman tunkeutumisesta kaikkeen olemassaoloon. Tällaisen maailman vastapainoksi tarvitaan autenttista kosketusta omaan tunne- ja arvomaailmaan, oman vapauden ja vastuun tietoisuutta.

Periaatteet elämäntaidollisena ilmiönä eivät siis tarkoita pelkästään tietoja ja taitoja kapeasti käsitettyinä. Skinnarin mukaan (2004, 172) kasvatuksen perusteiden ontologinen pohdinta edellyttää myös tiedon käsitteen laajentamista. Tietoa on koko ihmisen merkitysten ja kokemusten piiri. Tietona voi myös tarkastella tunteen, tahdon ja intuition välittämiä viestejä, joita meidän on hyvä oppia arvioimaan yhä paremmin. (Laajasta tiedon käsityksestä ks. myös Anttila 2005, 50–93.) Kurkela mainitsee (sivulla 126) periaatteet todellisuuskokemuksina. Tällöin tieto liittyy siihen, että ihminen pystyy analysoimaan ja tuntemaan todellisuutta. Heikkilä painottaa (sivulla 126) tiedonhankintaprosessin intuitioulottuvuutta, ”että persoonan syvyydet

⁸⁵ Alun perin Aristoteeleelta tuleva *fronesis*-käsite tarkoittaa yleisten periaatteiden ei-metodista soveltamista tiettyyn tilanteeseen. *Fronesis* on muuttuvaan ja tehtävissä olevaan kohdistuvaa harkintaa, käytännöllistä viisautta. (Toiskallio 2001, 461, 464.)

olisivat mukana.” Esimerkiksi juuri musiikkiterapiassahan on nimenomaan kysymys siitä, että asiakas saa kokemuksia – ja tietoa – olemuksensa kaikilta tasoilta ja kaikkia tasoja koskettaen: kehollisuutta (kehotietoisuus), emotionaalista tasoa (kosketus omiin tunteisiin) ja kognitiivista tasoa (havainnot, uskomukset, asenteet, tiedot ja taidot) (Punkanen 2006b).

Skinnari huomauttaa, että galileinen luonnontiede on pitkään ollut kaiken tieteellisen tiedon malli, jonka yhtenä aspektina on ollut, että tieto tulee ulkomaailmasta. Tälle on sukua se opetuskäsitys, jossa opetus on lähinnä annettavan tiedon omaksumista. Konstruktivismissa tosin korostuu oppijan itsenäisyys, mutta kuitenkin siinäkin katsotaan oppijan hankkivan tietonsa ulkomaailmasta. Kuitenkin jo esim. Platon näki asian toisin: hän, kuten muutkin vanhan ajan rationalistit painottivat todellisen tiedon tulevan ihmisen sisäisyydestä. Aistit ailahtelevat ja valehtelevat – tosi tieto on sisäisissä ideoissa. Tiedon suunta on siis sisältä ulos, ja oppiminen on tiedon, viime kädessä viisauden ja rakkauden TUOTTAMISTA – maailman luomista! (Skinnari 2004, 201.)

Aivofysiologian näkökulma tuo vielä erään mielenkiintoisen ulottuvuuden periaatteiden oppimisen teemaan. Mäkelä (2003) pohtii lapsen kokonaisvaltaista kehitystä aivojen toiminnan näkökulmasta. Aivojen kehityksen näkökulmasta voidaan todeta, että aivot saavat informaatiota aistien kautta, ja ne käsittelevät sitten tuota informaatiota erilaisten sisäsyntyisten ja opittujen, keskenään verkostoituneitten hermoyhteyksien kautta. Informaatio siis vaikuttaa aivojen järjestäytymiseen ja sitä kautta niitten rakenteen muodostumiseen. Schoren mukaan (2000) informaatio voidaan määritellä energiaksi, joka synnyttää biologista järjestystä⁸⁶. (Mäkelä 2003, 13.) Eli toisin sanoen informaatio rakentaa periaatteita. Mielenkiintoista teraputtisen kasvatuksen näkökulmasta on, millaista informaatiota itsestä, muista ja elämästä kasvavan aivoille tarjotaan. Tässä kysymys on hyvin konkreettisesti siitä ”hyvien eväiden antamisesta elämään”, mihin Erkkilä kasvatuksen ydinolemuksessa viittaa (sivulla 127).

6.2.3.5 Voimaantuminen

Jorma Heikkilä:

”- - Että ’minä saan, minä voin tällä tavalla tehdä. Ja vaikuttaa sitten omalta osaltani tähän kaikkeen.’ - - ”

Keskustelussa Heikkilä toi (sivulla 126–127) painokkaasti esille voimaantumisen käsitteen (*empowerment*), jolla hän viittasi toisaalta siihen, että ihminen on oman elämänsä ja toimintansa subjekti, toisaalta siihen, että hänellä on vaikutus ympäristöönsä. Viime vuosina onkin sekä kasvatus- (esim. Siitonen 1999) että terapia-alalla (esim. Barker, Leamy & Stevenson 2000) nostettu esiin tämä voimaantumisen ilmiö. Siitonen (1999) viittaa Garmanin tulkintaan (1995), että voimaantuminen on yhteydessä ihmisen kykyyn tunnistaa, luoda ja kanavoida omaa voimaansa. Siitonen painottaa, että voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi, joka on yhteydessä ihmisen omaan haluun, omien päämäärien asettamiseen, luottamukseen omiin mahdollisuuksiinsa sekä näkemykseen itsestään ja omasta tehokkuudestaan. Ihminen nähdään aktiivisena, luovana ja vapaana toimijana, joka asettaa itselleen jatkuvasti päämääriä (pyrkimyksiä, toiveita, intentioita, haluja) omassa elämänprosessissaan.

⁸⁶ Kiinnostava ulottuvuus tässä on myös se fyysikaalisesti todettavissa oleva ilmiö, että ääni luo järjestystä. Ns. Chladnin kuvioissa metallilevyllä oleva hiekka järjestyy säännöllisiksi kuvioiksi, kun siihen johdetaan äänivärähtelyä (esim. Rossing 1982).

Siitonen määrittelee voimaantumisen henkilökohtaisena ja sosiaalisena prosessina. Voimaantunut ihminen on löytänyt omat voimavaransa: hän on itse itseään määräävä ja ulkoisesta pakosta vapaa. Voimaannuttamisprosessissa toinen ihminen ei ole häntä voimaannuttanut, vaan hän on itse tullut voimaantuneeksi. Voimaantumisessa on kysymys siitä, voiko ihminen kontekstissaan asettaa vapaasti päämääriä, mahdollistaako konteksti päämäärien saavuttamisen (hyväksyntä, kunnioitus, luottamus jne.), kokeeko ihminen itsensä kykeneväksi saavuttamaan päämääränsä (minäkäsitys, itsetunto, itsearvostus) ja minkälaista informaatiota hän emootioitensa kautta saa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta (esim. toiveikkuus, positiivinen lataus). (Siitonen 1999, 93, 187.)

Ahon kuvaamassa (1997) Borban (1989, 1993) ja Reasonerin (1982, 1994) itsetuntoteoriassa käytetään käsitettä *self-empowerment*, joka tarkoittaa sitä, että ihminen on sitoutunut itseensä ja toimii itseään vahventavasti. Tällöin on kyse itsetunnosta, jossa ovat tasapainossa ja riittävän ehyinä: turvallisuus, turvallisuuden tunteet (*security*), itseys eli itsensä tiedostaminen (*selfhood*), yhteenkuuluvuus, yhteenkuuluvuuden tunteet (*affiliation*), tehtävä- ja tavoitetietoisuus (*mission, purpose*) sekä pätevydentunteet (*competence*). Self-empowerment tuo tullessaan sen, että ihminen voikin tavallaan unohtaa itsensä ja suunnata energiansa vuorovaikutustilanteeseen ja toisiin ihmisiin. (Aho 1997, 22–23.)

Richard Carver (teoksessa Heikkilä & Heikkilä 2001) kirjoittaa voimaantumisesta:

*”Empowerment is about being free to explore
the best way of doing things
– not just doing what you are told.”*

Ken Gilliverin sanoin:

*”Empowerment is not a verb.
‘You’ cannot empower ‘me’.
It is more a state of mind
and a way
of working.”* (Heikkilä & Heikkilä 2001, 278.)

Siitonen (1999) kirjoittaa, että ihmisellä on syvä luontainen tarve tuntea itsensä arvokkaaksi. Vähäiselläänkin tämän tunteen lisääntymisellä voi olla uudistava vaikutus niin yksilöihin kuin ryhmiinkin, ja se voi tuottaa valtavia energiamääriä oppimiseen ja kasvuun. Voimaantumista voidaan yrittää tukea hienovaraisilla ja mahdollistavilla toimenpiteillä, esim. avoimuudella, toimintavapaudella, rohkaisemisella, luottamukseen ja tasa-arvoon pyrkimisellä. Voimaantumisessa on kysymys siitä, että ihmisellä on mahdollisuus, tilaa ja rauha tunnistaa, luoda ja kanavoida omat voimavaransa (Glaser 1995), ”omat siipeni, joilla mä lennän” (Heikkilä sivulla 128).

Voimaantumisessa on kysymys Siitosen mukaan nelitahoisesta kentästä. Siinä on kysymys päämääristä: toivotuista tulevaisuuden tiloista, vapaudesta ja arvoista; kykyuskomuksista: minäkäsityksestä, itseluottamuksesta, tehokkuususkomuksista ja itsesäätelystä, vastuusta, kontekstiuskomuksista: hyväksynnän kokemisesta, arvostuksen, luottamuksen ja kunnioituksen kokemisesta, hyvän ilmapiirin kokemuksista (esim. turvallisuus), toimintavapaudesta, autenttisuudesta, yhteistoiminnasta, tasa-arvoisuudesta ja jakamisesta sekä emootioista: säätelevästä ja

energisoivasta toiminnasta, positiivisesta latauksesta, innostuneisuudesta, toiveikkueudesta, onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksista ja eettisyydestä. (Siitonen 1999, 158; 187–189.)

Voimaantuminen liittyy myös omaan aktiiviseen tiedonmuodostukseen ja tiedon käyttöön (Heikkilä sivulla 126). Jos ”orja” (pedagogi) vie oppilaan lähteelle, tämä kykenee silloin itse siitä juomaan, niin kuin Kurkela sivulla 129 kasvatuksen perusolemukseen liittyen toteaa. Kurkela tuo myös esiin (sivulla 131) erilaisten psyykkisten ongelmien lähteenä kyvyttömyyden tai kokemuksen siitä, ettei ole lupa hyväksyä omaa ekspansiivisuutta, ulospäin suuntautuvaa toimintavoimaa, ”iskuvoimaa”.

Voimaantuminen on vastakohta lamaantuneisuudelle, vieraantuneisuudelle tai vierasmääräytyneisyydelle. Voidaan puhua jopa emansipaatiosta, mikä käsite on tuotu esiin dekonstruktionistisen pedagogiikan⁸⁷ piirissä. Linturi kirjoittaa (2003) artikkelissaan dekonstruktionistisesta pedagogiikasta, että itsereflektio ja emansipaatio kytkeytyvät yhteen, koska reflektioimaton tietoisuus kuuluu ideologisen riippuvuuden perusehtoihin. Emansipaatiossa on kyse vapautumisesta vierasmääräytyneisyydestä. Viime kädessä emansipaatioprosessi on sivistysprosessi, jonka päämääränä on pakoton ja avoin kommunikaatio, mihin päämäärään Heikkiläkin viittaa sivulla 127).

Linturi korostaa, että jokainen ihminen tarvitsee itsearvostuksen eväitä. Näitä eväitä syntyy tilanteissa, joissa ihminen nähdään ja tunnustetaan omana itsenään, esimerkiksi, kun opettaja identifioi oppilaan, niin kuin Tenkku oppilaiden luovaan itseilmaisuuksiin liittyvässä esimerkissään sivulla 135 toteaa. Linturin mukaan ihminen nälkiintyy, jos itsearvostuksen eväitä ei ole tarjolla. Itsearvostuksella on dynaaminen yhteys narsistisiin tarpeisiin ja niihin arvostuksiin, jotka ihminen on ympäristöstään itseensä imenyt. Itsearvostus perustuu usein siihen, voiko yksilö katsoa saavuttaneensa sen, mitä arvostaa tai – voiko hän edes kuvitella saavuttavansa sen. Toivo syntyy ja kuolee paljolti ulkopuolisen maailman antaman arvostuksen mukaan, ja niinpä me kaikki etsimme, hankimme ja toivomme arvostusta. Vastaavasti, psykiatri Claes Andersonin sanoin: ”Ottakaa ihmiseltä pois kaikki ja katsokaa sitten, miten omituisesti hän käyttäytyy.” (Linturi 2003.)

Voimaantuminen ja itsemääräytyminen piirtyvät selkeästi vastakohtansa kautta. Linturi viittaa (2003) amerikkalaista koulujärjestelmää kritisoivaan Gattoon, joka kirjoittaa:

*”Koulu on ikävystyttävä paikka ja ikävystyneestä ihmisestä tulee parhaita kuluttajia. Piilo-
opetussuunnitelma tekee lapsesta sekä ikävystyneitä että hillittömiä kuluttajia. Se on myös korpo-
raatioiden intressi. Suurilla yrityksillä, yliopistoilla ja valtion virastoilla on valta palkita ja ran-
gaista. Todellinen kilpailu surkastuu kas(s)aantuihin valtakeskittymiin. Käynnissä on prosessi,
joka ottaa mielet kontrolliinsa ja tyhmistää sivistämisen sijasta. Koulusta tulee vaarallinen paikka
(school becomes a dangerous place), jossa lapset nähdään ’inhimillisinä resursseina’ (human resour-
ces) ei itseisarvoisina tai Jumalan luomina yksilöinä.”* (Gatto Linturin 2003 mukaan.)

⁸⁷ ”Dekonstruktionistien mielestä koulu on tullut tiensä päähän. Se ruokki aikansa taloudellista ja yhteiskunnallista hyvinvointia, mutta on muodostunut nykyisessä aikakausimurroksessa kehityksen esteeksi. Siksi se on perusteitaan myöten uudistettava tai mieluiten hävitettävä kokonaan, jotta uudet informaatiotalouteen virittyneet oppimisinstituutit voisivat vapaasti syntyä. De-institutionalisaatio ja de-professionalisaatio ovat pääkeinot, joilla rakennetaan uusi, suora ja autenttinen oppimistoiminta. Sellainen oppiminen ei enää ohjaudu ulkoa eikä tuota vieraantunutta todellisuutta. Paremmat tulokset saadaan paradoksaalisesti säästämällä eli ajamalla alas koko koulutusprofessio.” (Linturi 2004.)

6.2.3.6 Luovuus

Einojuhani Rautavaara:

” - Luovuuteen kasvattaminen, luovuuden laatu...se ei välttämättä ole musiikkiin liittyvää...kyllä sitä luovaa potentiaalia ja herkkyyttä on varmasti useimmissa ihmisissä, kovin se vaan voi olla piilossa...- ”

Csikszentmihalyin mukaan ”Olla ihminen on olla luova” (Koski 1999, 149). Luovuustutkija ja flow-käsitteen luoja Mihaly Csikszentmihalyi pitää (1997, 1–2) luovuutta keskeisenä merkityksen lähteenä ihmisen elämässä. Hän toteaa, että ensinnäkin kaikki kiinnostavat, tärkeät, ja ennen kaikkea inhimilliset asiat ovat luovuuden tuloksia. Ihmisen erottaa simpansseista mm. kieli, arvot, taiteellinen ilmaisu, tieteellinen ymmärrys ja teknologia, jotka kaikki liittyvät läheisesti ihmisen kykyihin, jotka hän on luovuuden kautta kanavoinut ja jakanut. Toinen luovuuden kiehtovuuden syy on, että ollessamme luovia koemme elävämme täydemmin kuin muulloin – ”kokemus luovuudesta muistuttaa kokemustamme seksistä, urheilusta, musiikista ja uskonnollisista kokemuksista, jossa koemme olevamme osa suurempaa kokonaisuutta – mutta luovuudessamme myös tuotamme jotain, joka rikastaa ja monipuolistaa elämää.” ”On muita maailmoja,” niin kuin Rautavaara toteaa (sivulla 131).

Maslow (1970) ja Rogers (1961) samastavat luovuuden jokaiselle ihmiselle kuuluvaksi mahdollisuudeksi toteuttaa itseään: luovuus kuuluu kypsään persoonallisuuteen, terveyteen. Jokainen voi nauttia omasta luovuudestaan tekemällä asiat uudella tavalla joko työssään tai harrastuksissaan. Luovuus voi täten antaa elämälle sisältöä, syviä onnen ja nautinnollisuuden tunteita silloin, kun oma kiinnostus, taidot ja tehtävän haasteellisuus ovat sopusoinnussa keskenään. (Uusikylä 2002, 43.)

Keltikangas-Järvinen muistuttaakin luovuudesta lapsen ominaisuutena. Luovuus **on** lapsessa itsessään ja tulee esiin, kun tällä on mahdollisuus omassa rauhassaan sitä harjoitella ja käyttää. (Keltikangas-Järvinen 1994, 106.) Niin ikään Maslowin mukaan (1959) luovuus on olemassa perusominaisuutena jokaisessa ihmisessä syntymästä lähtien. Useat ihmiset kadottavat kuitenkin luovan kykynsä ns. ”sivistyksen” myötä – jotkut näyttävät kuitenkin säilyttävän kaikesta huolimatta tuon tuoreen, joskus naiivin ja suoran, ”lapsenomaisen” elämisen tarkastelutavan. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 142.)

Vakava huomio on myös psykiatri Juhani Mattilan tekemä analyysi hänen tutkimistaan terroristien elämäkerroista. Hänen mukaansa väkivalta ja luovuus ovat toistensa vastakohtia. (Mattila 2004, 136.) Morrissetten tutkimusten (1977) mukaan rikkaan mielikuvituksen omaavilla lapsilla ja nuorilla oli vähemmän impulsiivista ja aggressiivista käytöstä (Kalliopuska 1983, 76). Myös Tenkun esimerkissä (sivulla 135) lapset, jotka ”eivät antaneet lainkaan mielikuvituksen leikkiä”, ”suuttuivat hirmuisesti” ja olisivat halunneet jopa rikkoa kuunnellun levyn!

Luovuus on sitä, että ihminen uskaltaa tehdä asioita omalla tavallaan; luovuus on siis yhtäältä taitoa löytää, toisaalta rohkeutta toteuttaa (Uusikylä & Piirto 1999). Uusikylän mukaan luovuus on tulevaisuudessa yhä tärkeämpää, kykyä (lasten lailla!) nähdä maailma avoimesti, eikä yhdellä ainoalla tavalla. Luovuus vaatii aikaa ja vapautta – ei voi luoda, jos koko ajan joku sanoo, että ”nyt teet noin ja nyt teet noin”. Luovuus näkyy siinä, mitä ihminen tekee, se liittyy johonkin erityisalueeseen. Se on myös tapoja ratkaista ongelmia omien intelligenssiensä mu-

kaisesti. (Uusikylä 2005a.) Tenkku mainitsi esimerkkinsä valossa (sivulla 132 ja 135) myös persoonan eri puolien integroitumisen luovassa työskentelyssä.

Luovuuteen suhtaudutaan usein synonyymina ”täydelle vapaudelle”, jopa rajattomuudelle. Riikonenkin tuo esiin (sivulla 125) vastakohtaparin luovuus – säännöt ja mainitsee vielä luovuuden yhteydessä ”vapaasti temmeltämisen”. Tietyssä mielessähän näin onkin – toisaalta luovuus on myös olennaisesti uudenlaista hahmottamista (Heikkilä sivuilla 129–130), jolloin operoidaan tiettyjen raamien sisällä.

Älykkyy- ja luovuustutkija Howard Gardnerin näkökulma (1983) luovuuteen on, että samoin kuin älykkyydessä, myös luovuudessa on loogis-matemaattinen, kielellinen, spatiaalinen, musiikillinen, kehollis-kinesteettinen, interpersoonallinen ja intrapersoonallinen ulottuvuus. Myöhemmin (1999) hän lisäsi luetteloonsa vielä naturalistisen ulottuvuuden⁸⁸ sekä on pohtinut sittemmin myös sprititualistis-eksistentiaalista ulottuvuutta (intelligenssiä) (Uusikylä 2002, 44.) Gardnerin mukaan älykkyyden kyky ratkaista ongelmia itselle tyypillisellä tavalla (Uusikylä 2005a). Tällainen taito löytää ja rohkeus toteuttaa ongelmanratkaisua sisäisyydestä ohjautuvana prosessina onkin siis itse asiassa luovuutta.

Luovaa persoonaa tutkittaessa (esim. Barron 1995) on todettu, että persoonallinen jäykkyys estää luovuuden esille tulemisen (vrt. Heikkilä sivulla 134): persoonallisuuden joustavuus kuuluu usein luovuuteen. Uusikylä listaa luovan yksilön olevan riippumaton, omaperäinen, riskinottaja, energinen, intuitiivinen ja epävarmuutta sietävä. Hän uskaltaa olla sekä maskuliininen että feminiininen, leikkisä ja rationaalinen, joutilas ja ahkera, naiivi ja kriittisen terävä, vetäytyvä ja sosiaalinen. (Uusikylä 2002, 45–46; myös: Csikszentmihalyi 1997, 51–76.)

Uusikylä kirjoittaa (2002, 46–47), että varsinkaan isomman lapsen ja murrosikäisen nuoren ei ole helppoa tehdä asioita omalla tavallaan, koska epäonnistumisen ja sitä seuraavan pilkan kestäminen voi olla ylivoimaista. ”On helpompi sopeutua massaan, tehdä kuten käsketään.” Luova ihminen osaa kuitenkin antautua pienen lapsen tavoin mielikuvituksensa vietäväksi, mutta alistaa omaperäisen mielikuvituksensa tuotteet kriittisen arvioinnin kohteeksi. Merkittävä piirre luovalle ihmiselle on ajoittainen, näennäinen laiskuus: luovia prosesseja ei voi keinoitekoisesti kiihdyttää – luovien ideoiden synnyttyä ne hautuvat alitajunnassa ja ratkaisut tulevat aikanaan.

Uusikylä muistuttaa (2002) luovan asenteen merkityksestä luoviin prosesseihin uskaltautumiseksi Kasvatus ja koulutus tähtäävät hänen mukaansa yleensä valmiiden ongelmien yhden ainoan oikean ratkaisun löytämiseen. ”Jos jo pikkulapsena on opittu siihen, että viivan yli värittämisestä tulee moitteita, ja koulussa on pakko ratkoa vain muiden antamia ongelmia yhdellä ainoalla oikealla tavalla, on epätodennäköistä, että kovin monen luovuus myöhemmin puhkeaisi kukkaan.” Luovan prosessin aikana ihminen voi päästä ns. flow-tilaan (Csikszentmihalyi 1997), jolle on tyypillistä syvä eheyden ja tyytyväisyyden tunne. Flow edellyttää, että yksilön taidot ja tehtävän vaikeus ovat keskenään tasapainossa. Parasta olisi, jos ihminen toimisi kykyjensä ylärajoilla sellaisen tehtävän parissa, joka ei kuitenkaan ole liian vaikea. Jos tehtävä on liian vaikea, syntyy ahdistusta, jos liian helppo, ikävystymistä. Luovaan flow-virtaan voi päästä hyvin erilaisissa tehtävissä, kuten kirjoittamisessa, maalaamisessa, seurustelemis-

⁸⁸ luonnontieteellisen: kyky erotella ja luokitella flooraan ja faunaan kuuluvia esineitä tai luonnon muotoja (Armstrong 2006). Ks. myös alaviite 41.

sa, urheilemisessa, – musiikissa! – ja arkisessa työssäkin, jos ihminen tuntee olevansa oikealla alalla. Olennaista flow'ssa on tietoinen, tavoitteinen energian suuntaaminen johonkin tehtävään. Flow'n tunnistaa jälkikäteen siitä, että taju tai tietoisuus omasta itsestä on hävinnyt toiminnan aikana, prosessi on edennyt kuin itsestään. (Emt., 107–126.)

Ilmeisesti tällainen flow on osaltaan myös opittavissa oleva taito, eräänlainen asenne, jolla on hyvin paljon tekemistä keskittymisen ja mielenrauhan kanssa. Cziksentsmihalyin (1997) mukaan flow-kokemusta tulisi opettaa ja siihen liittyvää oivallusta, että aktiivinen tekeminen on aina tyydyttävämpää kuin passiivinen kohteena ja pelkkänä kulttuurin kuluttajana oleminen (emt., 124–126). Toisaalta flow lienee eräs lapsen perimmäinen ominaisuus: kukapa meistä ei muistaisi noita lapsuuden leikkien ajattomia tiloja, jossa innostava leikki vei mukanaan, ja yhtäkkiä vain oli ilta ja äiti huusi syömään!⁸⁹

Luovuutta pohdittaessa on toisaalta, yhteisön kannalta tärkeä miettiä, miten kasvavien luovia potentiaaleja voitaisiin tukea, niin että luovat lahjakkuudet pääsisivät esiin ja koko yhteisö hyötyisi. Toisaalta on myös hyvin tärkeää huomata, että luovuus antaa iloa ja sisältöä elämään. Uusikylä mainitsee (2002, 49), että koulun ihanneoppilas on liian usein älykäs, mutta onneton ja ahdistunut sopeutuja, joka ei ota riskejä, hän vain varmistaa koulumenestystään antamatta muille mitään itsestään. Usein puurtaja-suorittaja pelkää strukturoimattomia uusia tilanteita. Rautavaara asettaakin (sivulla 134) toistensa vastakohtiksi luovuuden ja orjatyön.

Taideaineisiin liitetään usein kuin itsestään selvästi mielikuva luovuudesta. Mutta onko sitä? Onko luovuudelle sijaa siinä, jos tärkein opetustavoite (ja kaavamaisesti mitattava suoritus) on esimerkiksi se, miten taitavasti, tyylinmukaisesti ja virheettömästi osaa soittaa tietyn musiikkikappaleen? Valitettavasti ahdistuneimpia ja psyykkisesti mielestäni ”jäykimpiä” oppilaitani ovat olleet jotkut musiikin ammattiopiskelijat, jotka ovat varttuneet musiikkioppilaitoksen ”mustan auringon” paisteessa (ks. Lehtonen 2001) – Mitä on luovuus klassisessa soitonopiskelussa ja missä se näkyy? Musiikkihan **on** ”mahdollisuuksien maailman” kieli – se on monitasoista, sisältää monia eri mahdollisuuksia ja avautuu monenlaisille yksilöllisille kokemuksille. Musiikillinen luominen tarjoaa loputtoman määrän erilaisia toimintamahdollisuuksia. Se mahdollistaa hyvin suoraan sen näin-voisi-olla-ajattelun, jota esimerkiksi DeBono (1995) edellyttäisi koulutuksen kehittävän näin-asia-on-ajattelun sijaan – jos siis halutaan kehittää luovuutta ja luovia persoonallisuuksia (Koski 1999, 163).

Toisena esimerkkinä muistan oman luokkakuvani kansakoulun ensimmäiseltä luokalta. Opettaja hymyilee taustalla, oppilaat istuvat vakavina kaikki samalla tavoin kädet edessään pulpetilla, ja luokan takaseinällä on lasten piirustuksia, joissa kaikissa on täsmälleen samanlainen lintu oksalla istumassa! Tästä on tietysti jo paljon aikaa – tuo kuva oli viime vuosituhannelta! – mutta noitten luokkien lapsia meillä on tämän päivän kasvattajina...

Tärkeä terveyteen liittyvä luovuuden ulottuvuus on, että *taantuma* (regressio) on yleensä olennaisena mekanismina luovassa prosessissa: se on ”uppoutumista, tunnepuolen kokemista, ilman mitään ohjelmaa,” niin kuin Tenkku kuvaa esimerkissään sivulla 135. Krisin (1952; 1965) tarkoittamassa mielessä regressiossa ei ole kysymyksessä mikään hallitsemaan ja sekava tila, vaan kyky vierailta varhaisemmalla kehitystasolla, jolloin esteet (*defenssit*) tietoisien ja tie-

⁸⁹ Csiksentsmihalyin mukaan lapset elävät jopa jatkuvassa flow-tilassa, silloin kun heitä ei ole laiminlyöty tai pahoinpidelty tai he eivät ole vakavasti sairaita (Hakkarainen ym. 2004, 196).

dostamattoman sielunelämän väliltä voivat kadota, ja henkilön tiedostamatonta ainesta ”virtaa” yksilön käyttöön ja tietoiseen toimintaan (ks. luku 5.2.1) Regressio on tällöin minän palveluksessa, joka voi saada täten tietoiseen käyttöönsä jopa *primaariprosessin* (varhaisimpia kokemistasoja; vrt myös ’Khora’ luvussa 4.2.2). (Heikkilä 1995, 44–45.) Luovuuden yhteyttä transitionaalitilaan, transitionaalimaailmaan ja siirtymäobjekteihin olen käsitellyt luvussa 5, musiikkikokemuksen yhteydessä.

Heikkilä analysoi myös (1995), kuten keskustelussakin viittaa (sivulla 129–130), jungilaista piilotajuntakäsitystä luovuuden kannalta, ja toteaa, että Jung pitää piilotajuntaa kaiken tietoisuuden perustana ja suorastaan edellytyksenä tietoiselle toiminnalle. Piilotajunnan kollektiiviset sisällöt (*kollektiivinen piilotajunta*), arkkityypiset kuvat, antavat mahdollisuuksia uusien mielikuvien luomiseen. Luovassa mielikuvituksessa piilotajuiselta alueelta nousee prosessinomaisesti uusia aineksia tietoisuuteen. Niistä saamme vihjeitä ja uusia mieleen johtumia, joitten varassa on mahdollista edetä jopa radikaaleihin (yksilön tai yhteisön kannalta) uudistaviin tekoihin. (Heikkilä 1995, 48–49.)

Esimerkiksi kriisitilanteessa ihminen on alitajuisesti virittynyt etsimään ratkaisua ongelmaansa, psykoanalyttisin termein ”voimakas (levottomuutena ja ahdistuksena esiintyvä) sitomaton viettienergia etsii objektia, johon se voisi sitoutua” Tällöin jokin satunnainen, mutta asiaa teemaattisesti sivuava ärsyke voikin ratkaista ongelman (Lehtonen 2004b, 412). Luovien voimavarojen kautta ja piilotajunnalliselle materiaalille tilaa antamalla (esimerkiksi musiikilla) saateen päästä oivalluksenomaiseen, muutokseen johtavaan kokemusten integroitumiseen. Tällainen ratkaisu on samalla kokonaisvaltainen eheyden ja ”kohdalleen loksauttamisen” kokemus (vrt. myös ”merkitsevyyden kokemuslaatu”, Lång 2004, 17).

Heikkilä (1995) kuvaa Jungia mukailleen informaation hankintaprosessia. Siinä on kysymys intuitiosta, joka on eräs luovan ihmisen kyky ajatella⁹⁰. Informaation hankintaprosessi voi sisältää ensinnäkin henkilön persoonassaan kantamaa mennyttä informaatiota (*past information*). Siinä on sekä kollektiivisiä että persoonallisia aineksia, joita jokaiselle on ”matkan varrelta” kumuloitunut. Tämän monipuolinen ja mielikuvitusrikas käyttö tarjoaa aina uusia otteita ja uusia tulkintamahdollisuuksia – tosin jotkut voivat takertua menneen kaavamaiseen näkemiseen niin, etteivät kykene tuottamaan uusia ratkaisuja, vaan urautuvat. Toiseksi, joustavasti toimiva, luova persoona voi myös kattavasti tavoittaa prosesseihinsa tässä ja nyt-informaation (*present information*). Tällöin hänellä on kokonaispersoonallista otetta kohdata muuttuva ja monimuotoinen todellisuus. Jos henkilö sen sijaan on kapea-alainen ja jäykästi valikoiva, hänen ratkaisunsa ovat sen mukaisia, koska niiden tarttumapinta todellisuuden moninaisuuteen on kapea. Edelleen, informaation hankintaprosessi voi ulottua myös tulevaisuuteen (*future information*), jolloin luovasti prosessoiva henkilö luo uusia rinnakkaistodellisuuksia ja tällaisen futuristisen orientaation avulla kykenee etsimään uusia mahdollisuuksia (Heikkilä sivulla 129). Intuition näkökulmasta tämä past–present–future-informaation hankintaprosessi ei pitäydy pelkästään aistihavaintoihin, vaan sisäiseen näkemykseen ja oivalluksiin, jotka ”välähdyksenomaisesti tuovat uutta tietoa”. (Heikkilä 1995, 49–51.)

Hägglund kirjoittaa (2003) luovuuden terapeuttisesta ulottuvuudesta:

⁹⁰ ”Intuitio kertoo ajattelevalle mielelle, mihin kohdistaa ajatuksensa seuraavaksi” - Jonas Salk, poliorokotteen keksijä (Web-facta 2005).

”On todettu, että ihminen kehityksensä aikana siirtyessään varhaisesta ei-sanallisesta maailmasta myöhempään sanalliseen koulumaailmaan unohtaa ja tukahduttaa arkaaiset yhteytensä ei-sanallisen maailman tunteisiin, ajatuskulkuihin ja mielikuviin, ja massiivisen tukahduttamisen seurauksena voi hänen mielensä luova punainen lanka katketa tai mennä solmuun. Runollinen musiikki ja luova runous ovat aikuisuuden kenties tärkeimmät yhteydet siihen kadotettuun maailmaan, jolloin ihmislapsi on ollut kaikkivoipa, onnellinen ’luovajumala’ maagiseksi koetun äidin auringon alla. Riittävän hyvä yhteys tähän maailmaan takaa parhaiten riittävän tasapainoisen elämän aikuisuuden kovassa realistisessa arjessa. Nuoruusikäisten kohdalla yhteys oman luovuuden lähteisiin, vaikkapa betkellisten sekoilujen kautta, on aivan välttämätöntä, jotta he voisivat luoda itselleen Samponsa eli sukupuolisesti toimivan ruumiillisuuden.” (Emt., 7.)

6.2.3.7 Itsetunto ja itsetuntemus

Jorma Heikkilä:

” - että voiko koulutus ja kasvatustapa olla sellaista, että minulla olisi ikään kuin realistinen käsitys itsestäni eli realistinen itsetunto. Eli jotkut käyttäjä sanaa ’terve itsetunto’. Terve käsitys itsestä. - ”

Augustinuksen kasvatustilfilosofiaa tutkinut Puolimatka kirjoittaa (2001), että tämän mukaan lapsen syvin minuus on sisäinen ja salattu, eikä sitä voi kasvattaa mikään muu kuin anteek-siantamus ja rakkaus, joka antaa lapselle rohkeuden tuntea itsensä, myös oman pahuutensa.⁹¹

”Kasvattaja pystyy hallitsemaan korkeintaan lapsen ulkoista käyttäytymistä. Hän ei koskaan pysty määräämään lapsen syvintä rakkautta. Mikään tieto, kurinpito tai suostuttelu ei voi saada lasta rakastamaan hyvää. Ajattelun taitojen harjoittelu ja tiedollisten valmiuksien kehittäminen voivat antaa lapselle valmiuksia ymmärtää tekojensa seurauksia, mutta ne eivät ratkaise sitä, mitä hän rakastaa. Hänen sielunsa syvyyksiä hallitseva rakkaus ohjaa myös hänen ajatteluaan. Jos häntä hallitsee rakkaus pahuuteen, hänen ajattelunsaakaan ei voi olla vääristymättä sen vaikutuksesta. Kriittistä ajatteluaakin voidaan käyttää joko rakentavasti tai tuhoavasti. Mitä lahjakkaampi ihminen on pahuudessaan, sitä tuhoavampi hän voi olla.” (Emt., 54–55.)

”Ihminen, tunne itsesi. Se on kaiken elämäntilisuuden alku,” sanoi Sokrates (Seppänen 2006). Eli, kuten Korhonen toteaa sivulla 129: ”Minä olen tällainen, koska siis minulla on minun elämäni ja siihen kuuluvat kaikki nämä asiat.”

Uusikylä korostaa kasvatuksessa olevan tärkeintä se, että aikuinen on lapselle kypsä malli. Hän osoittaa rakastavansa lasta ja säätelee lapsen toiminnalle sopivat rajat, tukahduttamatta tämän itsenäisyyttä ja luovaa kokeilunhalua. Lasta ei koskaan saisi halveksia tai arvioida väheksyvästi. (Uusikylä 1994, 190.) Tällaisessa ilmapiirissä kasvaa realistinen itsen arvostaminen, jota voidaan kutsua myös itsensä rakastamiseksi. Skinnarin mukaan tämä tarkoittaa rohkeutta, voimaa ja kykyä kuunnella oman sisäisyytensä emotionaalisia, usein hiljaisia viestejä (Skinnari 2004, 136). Paitsi subjektiivista hyvinvointia, tämä tarkoittaa myös toimintaa. Lonka ja Saarinen

⁹¹ Onkin hyvin tärkeä tiedostaa myös tämä: usein idealistiset ”kasvatustilshymistelyt” ihannoivat lapsen ”erinomaisuutta” ja ”puhtautta”, ja jättivät täysin huomiotta sen realistisen (jokaiselle kasvattajalle tutun tosiasian), että jokaisessa ihmisessä, myös pienessä lapsessa on huomattava kapasiteetti pahaan, miten sen käyttövoima tai perusta sitten halutaankin määritellä.

mainitsevat, että ”tuloksellisin ulkoinen toiminta syntyy sisäisyyksistä käsin” (Lonka & Saari-
nen 2000, 18).

Minäkuva eli minäkäsitys on se käsitys, joka ihmisellä on itsestään: millaisena hän itseään pitää ja millaisin määrein hän itseään ja arvomaailmaansa kuvaa. Itsetunto on tämän hänen minäkuvansa positiivisuuden määrä. Se on siis hänen sisässään oleva tunne siitä, että hän on hyvä ja arvokas, pohjimmiltaan siksi, että ”vain” on olemassa. Itsetuntoa voi luonnehtia ihmisen kyvyksi luottaa itseensä, pitää itsestään ja arvostaa itseään havaitsemistaan heikkouksista huolimatta, sekä kyvyksi nähdä elämänsä tärkeänä ja ainutkertaisena. (Ks. itsetunto hyvinvoinnin ulottuvuutena luvussa 5.2.3.) Itsetunto vaikuttaa ihmisen toimintaan ja ratkaisuihin ja toiminnan seuraukset taas vaikuttavat hänen itsetuntoonsa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 16.) Tärkeätä on fleksibiliteetti ihmisen omien rajojen sisällä, minärelianssi, minkä Heikkilä mainitsee (sivulla 134) vastakkaisena jäykälle kielteisesti sävyttyneelle minäkontrollille.

Tutkimusten mukaan lasten minäkäsityksen positiivisuus heikkenee voimakkaasti kouluvuosi-
en aikana. Jo ensimmäisenä kouluvuonna itsetunnossa tapahtuu negatiivinen muutos ja aal-
lonpohja tässä kehityksessä saavutetaan pojilla viidennen ja tytöillä kuudennen kouluvuoden
aikana. (Aho 1996, 30–34.) Minäkäsitys on ihmisen persoonallisuuden ydin, hänen todellisuus-
tensa. Heikosta (kielteisestä) minäkäsityksestä voi olla seurauksena käyttäytymisongelmia,
aliskuoriutumista, motivoitumattomuutta opiskeluun ja negatiivista suhtautumista opettajiin ja
koko koulunkäyntiin. (Aho 1994, 470.) Minäkäsitys ja itsetunto liittyvät olennaisesti voimaant-
uneisuuteen, kuten ilmeni luvussa 6.2.3.5. – minkä asioiden ihminen esimerkiksi kokee ole-
van oman toimintansa ja hallintakykynsä ulottuvilla.

Ahon mukaan (1997) murrosiän alussa lapsi on vielä hyvin itsekeskeinen ja hänen minäkäsityksessään voi tapahtua suuria heilahteluja. Perusitsetunto alkaa kuitenkin vakiintua 13–14-
vuotiaana. Yläasteen (yläkoulun) oppilas on kuitenkin altis vaikutteille, pohtii asioita ja omaa
käyttäytymistään ja kokee voimakkaasti tunnetasolla itseensä kohdistuvan arvostelun. Epäon-
nistumisen syyt nähdään lähtökohtaisesti ulkopuolisissa tekijöissä, ei itsessä, ja nuoren ajattelu
on hyvin stereotyyppistä, epäloogista ja mustavalkoista. Ihmiset ovat joko hyviä tai pahoja
häntä kohtaan ja elämässä joko onnistutaan tai epäonnistutaan. Mallit, ystävyys-suhteet ja ul-
koiset palkkiot vaikuttavat käyttäytymiseen määräävästi. Paine jäljitellä ja mukautua toisten
tahtoon saattaa olla todella suuri. (Aho 1997, 29.)

Keltikangas-Järvinen toteaa, että koululla on suuret mahdollisuudet tukea lapsen itsetuntoa,
lisätä hänen uskoaan omiin kykyihinsä ja korjata mahdollisesti varhaislapsuudessa syntyneitä
vaurioita. Koulu voi hänen mukaansa jopa olla lapsen itsetunnon varsinainen tuki, joka vah-
vistaa hyvin alkanutta kehitystä, tai muuttaa huonosti alkaneen kehityksen suuntaa. (Keltikan-
gas-Järvinen 1994, 180.) Vaikka minäkäsityksen ja itsetunnon perusta luodaan jo vauvan ja
vanhempien välisessä tunnesuhteessa, nuoruutta pidetään ihmisen toisena mahdollisuutena
(tai erityisenä herkkyyss kautena) (emt., 34). Kysymyksessä on itsetunnon vakiintuminen, itse-
näisyyden löytäminen, identiteetin jäsentyminen ja oman ideologian hahmottuminen, joita
kasvattajan [myös siis musiikkikasvattajan!] olisi tuettava kaikin keinoin (Aho 1997, 29).

On myös tärkeä muistaa, että itsetuntemus ja/tai itsetunto on myös olennaisesti laajempi asia
kuin pelkkä kognitiivinen, tai staattinen, ymmärrys itsestä. Se on sekä kehollinen että mielellinen
ilmiö. (Ks. Lindeberg 2005, 7-16.) Itsetuntemukseen ja itsetuntoon kuuluvat myös keho-
tietoisuus, kyky emotionaaliseen prosessointiin eli omien tunteiden kanssa työskentelyyn sekä

kyky havaita ja käsitteellistää omia kokemuksia (Punkanen 2006, 18, 88; Ogden, Minton & Pain 2006, 8–25). Tämä on dynaaminen ja kokonaisvaltainen ilmiökenttä, jossa esimerkiksi kehon viestien havaitseminen ja prosessointi toimivat minäkäsityksen keskeisenä elementtinä.

6.2.3.8 Tunteet

Jaakko Erkkilä:

”- Se on ihmisille aina ollut tärkeä, se sosiaalinen funktio, ja omien tunteiden esiin saamisen mahdollisuus, siitähän pohjimmiltaan terapiatoiminnassakin on juuri kysymys - -.”

Tunteet ovat välttämätön ja keskeinen osa ihmisen kokemustodellisuutta. Mäkelä (2003) tuo esiin, että nykytutkimus (esim. Siegel 2001, Schore 2001) pitää tunteita kielenä⁹², jolla keskushermosto kuvaa tilanteiden merkitystä ja painoarvoa. Tunteet ovat siis todellisuutta ryhmittelevä ja jäsentävä väline, jonka avulla vauva alun perin luo järjestystä aistiärsykkeiden kaottiseen valtavaan määrään. Havainnot ja ilmiöt kytkeytyvät toisiinsa niiden tunteiden perusteella, joita ne herättävät.

”Tunteet ovat kuin merkkejä tai lippuja, joilla hetki leimataan kuuluvaksi yhteen tiettyjen toisten hetkien kanssa ja erilleen toisista. Ne antavat ilmiöille arvon ja merkityksen ja ohjaavat sitä, mihin kannattaa suunnata huomio ja mihin käyttää omaa energiaa.” (Mäkelä 2003, 25.)

Varhainen aistimus – tuntemus – tunnemaailma ei ole käsitteellistettävissä, vaan sen luonne on amodaalinen, ja kysymys on hyvin pitkälle tuntemisen tavoista (vitaaliaffektit), joissa eri aistipiireistä tuleva informaatio kietoutuu psykofyysiseen kokemusmaailmaan. Tästä olen kirjoittanut tarkemmin luvuissa 4.2.2.

Solasaari (2003) tuo esiin Scheler-analyysissään, miten kasvatustutkimusfilosofi Scheler katsoi, että tunne-elämän ilmiöt on filosofiassa jätetty liian vähälle huomiolle; hän perehtyikin fenomenologiassaan seikkaperäisesti mm. erilaisiin ns. sympatiatunteisiin, rakkauteen, vihaan, kateuteen, suruun ja häpeän tunteisiin. Schelerin mukaan filosofian jo antiikista juontuva virhe on järjen ja tunteen erottelussa. Hänen mukaansa ”tunteilla on täysin omintakeinen suhde todellisuuteen, ja tunteet yhdessä muodostavat kokonaan oman tiedonlajinsa. - - Tunteilla on intentionaalisuus, evidenssi ja lainmukaisuutensa, joka on tiedon alueella teoreettiseen tietämiseen rinnastettavissa.” Tunne ei kuitenkaan ole ”toinen järki”. Sillä on omana tiedonlajinaan myös oma kohdemaailmansa. Tätä tunteiden kohdemaailmaa Scheler nimittää arvoiksi. (Emt., 41–42.)

Suoranta (1996) huomauttaa kärjekkäästi: ”Oppilaiksi pelkistyneet lapset tarjoillaan opetus-suunnitelmakielellä ’tiedon prosessoijina’, mikä toisin ilmaisten tarkoittaa lasta tunteista ja muista epäolennaisuuksista puhdistettuna kognitiokoneena.” Varmasti monestakin syystä on oppilaitosten maailmassa aivan viime vuosien asti ollut taipumusta ohittaa ihmisen tunneolemus. Koska tunteet eivät ole rationaalisen hallinnan välittömässä ulottuvuudessa, on koulutodellisuus ollut kaiketi helpommin kontrolloitavissa, kun on kuviteltu, että tunteet eivät erityisemmin kuulu ”järkeviin” oppimistilanteisiin. Esimerkiksi aikoinaan Ahon tutkimuksessa (1976) työrauhahäiriöistä oppitunneilla erilaiset tunteiden ilmaukset olivat kuitenkin merkittä-

⁹² vrt. myös ”Musiikki on tunteiden kieltä,” niinkuin usein kuulee todettavan. (Myös: Liisa Tenkku sivulla 209.)

vä työrauhahäiriöiden joukko. Näitä olivat esimerkiksi itkeminen, ”turha” nauraminen, laulaminen, viheltely, tirsunta, kaikenlaiset ”tunnekohtaukset”. (Aho 1976, 2.)

Varilo ja Linna painottavat, että lapsella **on** voimakas tunne-elämä, joissakin suhteissa aikuisten käsitys- ja tuntemistavoista eroava sisäinen maailma ja kyky sisäiseen psyykkiseen työskentelyyn. Lapsi voi esimerkiksi ymmärtää ihmissuhdetapahtumia ympärillään ja muuttaa ja kehittää niihin liittyviä käsityksiään ja tunteitaan. Kuitenkin esimerkiksi surussa lapsen suremiskyky on heikompi kuin aikuisen: lapsi ei osaa yksi surra, häntä täytyy jonkun auttaa ja kuunnella ymmärtämyksellä. Lapsi ilmaisee usein tunteitaan ja ajatuksiaan symbolisesti, niin että aikuisen voi olla vaikea huomata, mitä lapsi tarkoittaa. (Varilo & Linna 1989, 66, 69.)

Tärkein ja ensimmäinen tunnetaito, jonka ihminen oppii, on kiintymyksen tarpeeseen perustuva kiintymisen taito. Tämä saa alkunsa jo vastasyntyneellä, ja se alkaa muotoutua ensimmäisten hyvän- ja pahanolon tuntemusten rinnalle. Tämän myötä, kiintymyksen tunteen ohessa, lapsuudessa ja nuoruudessa alkaa muodostua itsetunto. Se opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja se luo perustan omien tunteiden ilmaisemiselle. (Salo 2003, 52–77, Isokorpi 2004, 132–133; Puolimatka 2004, 48–50.)

Kiintymyssuhdetutkija Fonagy toteaa (1997), että turvallisesti kiin[nit]tynyt lapsi on kokenut tulleensa ymmärretyksi, ja pystyy siksi olemaan muita kohtaan empaattinen, ”lukemaan toisen mieltä” (Sinkkonen 2002, 152). Alun perinhän vauvalla on valmius kokea kaikenlaisia tunteita. Tämä valmius vahvistuu, kun lapsi saa kokea tunteet yhdessä toisen kanssa (ks. attunement, luku 4.2.2), jolloin tunne tulee hänelle tutuksi ja jäsentyy suhteeseen toisten tunteiden kanssa. Aikuinen peilaa vauvan tunteen, ja kun vauva näkee oman viestinsä palaavan vahvistettuna takaisin, hänen oma vireystilansa nousee välittömästi ja samalla kuitenkin hänen aivojensa stressikeskus rauhoittuu (Mäkelä 2003, 26).

Mäkelän mukaan edelleen, tyypillisessä emotionaalisen vuorovaikutuksen kehässä vauva palauttaa saamansa positiivisesti sävytetyn ja vahvistetun viestin jälleen aikuiselle, joka puolestaan voi lisätä sen intensiteettiä omassa vastauksessaan, tai rauhoittaa sitä, mikäli aistii vauvan kokemuksen intensiteetin olevan jo keskushermoston hallinnan ylärajoilla. Tällainen nopeasti vahvistuva positiivinen kehä lisää ikään kuin räjähdysmäisesti vauvan mahdollisuuksia kokea voimakkaita positiivisia tunteita, jotka yksin koettuina olisivat hänen hermostonsa säätelykyvyn yläpuolella. Eli vauvaan virittynyt aikuinen auttaa lasta kokemaan eri tunnesävyt ja niiden erilaiset kiihtymystilat (vrt. ”vuorovaikutustanssi” luvussa 4.2.2). Merkittävä havainto on, että sellainen vauvan kokemus, jonka intensiteetti on liian suuri kestettäväksi, johtaa hetkelliseen olemassaolon jatkuvuuden katkeamiseen – vauvat reagoivat tähän niin kuin he olisivat äkkiä pudonneet tyhjiyteen. (Mäkelä 2003, 26–27.)

Lapsi siis samastuu aikuisen tunnemalleihin. Kyky tunteiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen kehittyy iän myötä. Jo pieni lapsi erottaa mm. surullisuuden, onnellisuuden ja pelon aikuisen sanattomista vihjeistä, kuten kasvoniilmeistä, eleistä ja äänenpainoista. Aikuinen antaa tunteille nimen. (Isokorpi 2004, 129.) ”Tunteen kehittyminen on osittain riippuvaista kielestä, koska kielen avulla syvennämme tunteen sisältämää merkitystä. Jos yksilöllä ei ole sanoja ja käsitteitä tunteitten ilmaisemista varten, hän ei tule niistä tietoiseksi eikä pysty ymmärtämään niitä.” Jos hänellä on paljon hahmottomia ja käsittämättömiä tunteita, häntä on helppo käyttää hyväksi. (Puolimatka 1999, 11.) Ihminen tuntee joka tilanteessa aina jotain. Jos siis ihmisellä ei ole tunteilleen ja kokemuksilleen käsitteitä, jää hänelle kaksi vaihtoehtoa: ”hyvä olo” ja ”paha olo”.

Psyykkinen työ jää silloin hyvin keinottomaksi, asioita ei pysty käsittelemään. Tällöin mahdollisuudeksi pahan olon kanssa selviämiseen jää suuntautuminen johonkin tai johonkuhun ”vahvempaan” (esimerkiksi joukkoviitteeseen), tilanteesta pakeneminen (esim. ”unohtaminen”, päihtet), reagoiminen esimerkiksi aggressiivisuudella tai sairastuminen. (Keltikangas-Järvinen 1994, 143–144.)

Vakava huomio on Puolimatkan (2005) esiin nostama tunne- ja arvokasvatuksen merkitys indoktrinaation ja ”laumojen manipuloinnin” vastalääkkeenä. Toisaalta hän näkee, että nimenomaan kouluopetus voi pahimmillaan olla propagandalle alttiin yksilön kasvattaja:

”Joukkotiedotuksen myytit ja kouluopetus näyttäisivät liikkeuvan eri maailmoissa, mutta itse asiassa ne liittyvät läheisesti toisiinsa. Ensinnäkin, joukkotiedotuksen keskeiset myytit pyrkivät siirtymään myös kouluopetukseen. Opetuksessa on yksinkertaistettava asioita, ja tämä voidaan helposti toteuttaa kulttuurissa vallitsevien perusmielikuvien varassa. Toiseksi, moderni propaganda ei toimi hyvin ilman opetusta, jossa oppilaiden mieliin iskostetaan runsaasti järjestäytymätöntä informaatiota, joka esitetään tosiasioina ja osana sivistystä. Kehittyneen propagandan onnistumisen edellytys on koulujärjestelmä, jossa oppilaille opetetaan suuri määrä tietoa ilman että heissä kehitetään itsenäisiä valmiuksia sen pätevyden arvioimiseen. Whiteheadin mukaan (1969) irrallisten käsitysten opettaminen ei ole pelkästään turhaa, vaan suorastaan vahingollista, koska se passivoi sekä älyä että tunteita.” (Emt., 287.)

Oppilaan yksilöllisyyden ja itsenäisten valintojen mahdollisuuksien kehitystä siis edistää, jos hän tulee tietoiseksi niistä symboleista ja myyteistä, joiden avulla hänen tunteisiinsa ja asenteisiinsa vaikutetaan, ja hän oppii arvioimaan niitä. Muuten hänen tunteitaan ja toimintaansa voidaan ohjailla hänen sitä tiedostamattaan. (Emt., 288.)

Viime vuosina onkin myös kouluopetuksen yhteydessä alettu nostaa esiin **tunnekasvatuksen** teema. Puolimatka kirjoittaa tunnekasvatuksen päämääristä (1999, 62–63). Keskeistä hänen mukaansa on, että lasta lähellä olevalla aikuisella on aikaa ja kiinnostusta kohdata lapsen tunteet. Tunnekasvatuksen ulottuvuuksia hän jäsentää seuraavalla tavalla:

- Lapsi kokee läheisen tunnesuhteen toiseen ihmiseen myönteiseksi ja palkitsevaksi.
- Lapsi oppii tunnistamaan omat tunteensa.
- Lapsi oppii ilmaisemaan sekä myönteiset että kielteiset tunteensa.
- Lapsen tunne-elämä kehittyy monipuoliseksi, eläväksi ja voimakkaaksi.
- Lapsi oppii sanoja ja käsitteitä, joitten avulla hän pystyy nimeämään tunteensa.
- Lapsi tulee tietoiseksi tunteitten välittämistä merkityksistä ja oppii tulkitsemaan niitä.
- Lapsi oppii arvioimaan tunteitaan ja arviointiensa kautta vaikuttamaan niihin.
- Lapsi vahvistaa arviointiensa kautta itsessään tunteita, jotka tekevät hänet avoimeksi sille, mikä elämässä on hyvää ja arvokasta sen sijaan, että hän vähättelisi hyviä asioita ja kieltäisi niiden arvon.
- Läheisten ihmissuhteiden ja elämän hyvälle asioille avautumisen kautta lapsi pääsee osalliseksi yhä syvenevistä arvokokemuksista.
- Syvenevät arvokokemukset tekevät hänet tietoiseksi elämän merkityksellisyydestä ja tarjoavat pysyviä onnellisuuden kokemuksia.

Puolimatka kirjoittaa (emt., 65), että tunnekasvatuksen keskeinen tavoite on tarjota lapselle peruskokemus rakastavasta ihmissuhteesta. Ellei lapsella ole turvallista ihmissuhdetta, hän kääntyy esineiden maailmaan ja etsii sieltä itselleen turvaa. Tällöin mahdollisuudet tunne-

elämyksiin kapeutuvat. Jos lapsen on mahdollista keskinäisen kiintymyksen ja luottamuksen ilmapiirissä ilmaista koko tunnekirjonsa, sekä myönteiset että kielteiset tunteet, hän tulee tietoiseksi niiden olemassaolosta. Jos hänen ei ole mahdollista ilmaista kielteisiä tunteitaan joutumatta hylätyksi, hän tulee vain heikosti tietoiseksi niiden olemassaolosta. Lapsen on vaikea oppia hallitsemaan sellaisia tunteita, joitten olemassaolosta hän ei ole selvästi tietoinen.

Jos mietitään lapsen työskentelyä oppilaitoksissa, vuorovaikutustilanteissa tunteita on läsnä karkeasti jaotellen (ainakin) kahdella tasolla. Toisaalta lapsella on tunteita suhteessa omaan elämisensä kokonaisuuteen: hän voi olla esimerkiksi huolestunut äidin terveydestä, peloissaan isän edellisiltäisestä käytöksestä, iloinen uudesta tietokonepelistään, ihastunut naapurin tyttöön – toisaalta vuorovaikutustilanteet koulussa herättävät jatkuvasti monenlaisia tunteita, ohimenevästi tai pysyvämmiin. Nämä tunteet ja niissä aktivoituva ja ilmenevä psyykinen energia ovat osa lapsen todellisuutta ja elämismailman kokonaisuutta, myös oppilaitoksessa. Kasvatustilanteen vuorovaikutuskokonaisuus on mukana lapsen hahmottaessa tunteitaan: kasvatustilanteet voivat antaa turvallisen kehyksen ja mahdollisen tilan (Winnicott) oman tunteen jäsentämiseen, ilmaisuun ja kokemukseen vastaanotetuksi tulemisesta. Koulukulttuuri (ja musiikkikasvatuskulttuuri) on omalta osaltaan antamassa mahdollisuuksia käsitteisiin ja ilmaisiin, joita lapsella on käytettävissään hänen pyrkiessään tulkitsemaan tunteitaan. Toisaalta mahdollisuus tunnekokemuksiin on tärkeä elementti oppimisessa. Heikkilä tuo esiin (sivulla 130), miten tunnepitoiset mielikuvat siivittävät ”energiaa tekemään jotain”; tunnehan on *emotion*, eli liikkeelle paneva voima (myös Kurkela sivulla 200–202).

Tunteet ”merkityksen lippuina” avaavat sen, mikä ihmiselle on tärkeää, siis arvot. Puolimatka toteaa (1999), että tunteet välittävät tärkeyden ja merkityksellisyyden kokemuksen. Tätä kokemusta ei voi saada ilman tunteita, koska asioiden merkityksellisyys avautuu vain kokemuksen kautta. Puolimatkan mukaan lapsen kehitykselle on siis tärkeää läheinen kosketus omiin tunteisiin ja kyky tulkita niiden sisältämiä merkityksiä. Tähän kuuluu myös tunteiden merkityksen arvioiminen. Jotkut tunteet ovat elämää ja sen mahdollisuuksia kaventavia, toiset taas avaavat ja laajentavat ihmisen näkemystä ja rikastuttavat hänen elämäänsä. (Emt., 35, 69.) Tunteet sinänsä eivät ole hyviä tai pahoja, mutta merkityksen arvioimiseen liittyy suhtautuminen omiin tunteisiin. Esimerkiksi kosketuksen saaminen omaan pettymykseen ja tunteen merkityksen arviointiin sisältää jo mahdollisuuden päästä pois tuon tunteen mahdollisesta vuorovaikutusta estävästä seurannaisvaikutuksesta.

Tunteiden ja tunnekasvatuksen merkitys on siis paljon muuta kuin ylellisyyttä tai harmitonta ”ekstraa” tärkeämpien opiskeltavien ASIOITTEN rinnalla. Jos lapsen tunne-elämä ei saa kehittyä tasapainoisesti, hänestä voi kehittyä sekä omien valintojensa suhteen tahdoton että toisten kokemusten suhteen välinpitämätön, persoonaltaan surkastunut ihminen. Puolimatka kirjoittaa (1999, 70) esimerkiksi bolshevikivallankumousta seuranneessa sisällissodassa ja nälänhädässä vanhempansa menettäneiden lasten päätyemisestä katulapsiksi. ”Juuri näistä lapsista saatiin myöhemmin keskitysleirin vartijoita, jotka olivat valmiita kohtelemaan vankeja täysin säälimättömästi.”

Arvokokemukset ja tunteet ovat siis kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Puolimatka korostaa (2004) myönteisten arvokokemusten olevan kuin ikkunoita, joiden kautta lapsi saa tunne-elämäänsä rikastuttavia näkymiä todellisuuteen. Kun lapselle tarjotaan musiikkia, kirjallisuutta, teatteria, tai kun hänet johdatetaan ihailemaan luontoa tai pohtimaan elämän tarkoitusta, hänelle avataan samalla uusia arvomahdollisuuksia. Ellei lapsi pääse tällaisten ikkunoiden ääreen,

häneltä viedään olennaisia kokemuksen ulottuvuuksia ja kapeutetaan hänen tunne-elämäänsä. Tunnekasvatuksen keskeinen tehtävä onkin Puolimatkan mukaan (1999) merkityksellisyyden näkökulman tarjoaminen, niin, että lapsi oppii tulkitsemaan ja arvioimaan tunteitaan ja vahvistamaan mielekkyyden kokemuksiaan. On myös tärkeää huomata, että ilman kosketusta omiin tunteisiinsa ja niiden välittämiin merkityksiin ihminen ei voi ymmärtää itseään ja sitä mikä tekee hänen elämästään mielekästä. Mielekkyyden kokemukset ja niiden pohjalle rakentuva yksilöllinen eheyden kehitys riippuvat yksilölle välittyneen kielen tarjoamista ilmaisumahdollisuuksista. Jos ihmiselle välittyneen kielen tunneilmaukset ja ilmaisumahdollisuudet ovat köyhiä, yksilöltä puuttuu mahdollisuuksia oppia tuntemaan itseään. (Emt., 19.) Tämä on hyvin tärkeä huomio, ja vie ajatukset luovan ja taiteellisen ilmaisun antamiin mahdollisuuksiin. Terapeuttista pedagogiikkaa on tunteisiin ja mielenterveyteen liittyvien taitojen tietoinen huomiointi opetuksessa. Sen sijaan, että opetetaan tiettyjä ”aineita”, ja ajatellaan oppilaiden niitten yhteydessä itsestään oppivan yllä olevia elämäntaitoja, ja kehittyvän niissä, kiinnitetäänkin huomiota opetuksen järjestämiseen ja vuorovaikutuksen rakentamiseen niin, että tunteiden tiedostamisen ja arvioinnin harjoittelu ja niissä vahvistuminen on myös tietoinen opetuksen sisältöalue ja tavoite.

Tunteilla on siis suuri merkitys ihmisen kokonaispersoonan osana, mutta myös siinä mielessä, että tunteet ovat osa inhimillistä vuorovaikutusta ja tunteet ja tunteiden vastaanottaminen ja jakaminen liittyvät toisiinsa. Erkkilä korosti (sivulla 132), että nimenomaan se, että saa kertoa ja jakaa ajatuksiaan ja tunteitaan, on terapeuttisuudessa keskeistä. Tunteet ovat olennainen puoli elossa olevan ihmisen persoonaa, eikä ihminen todellisuudessa koskaan toimi ilman tunteisiin perustuvaa sosiaalisten viestien tulkintaa, tunnereaktioita tai tunteiden ilmaisuja. Tunne synnyttää tunnetta ja tunnereaktiot siirtyvät (sympatia). Empatia puolestaan on välitöntä tunne- ja älyperäistä toisen ihmisen ongelmien tajuamista, ”vierailemista toisen maailmassa” (Ahonen-Eerikäinen 1998b). Empaattinen vuorovaikutus puolestaan luo taas perustan empatian kehitykselle, tunne-elämälle ja sosiaalisen kanssakäymisen taidoille. Itsetunto ja myötätunto liittyvät olennaisesti toisiinsa ja edelleen moraalilla edellyttää myötätuntoa muita ihmisiä kohtaan. (Talib 2002, 61–62.) Näin tunne-elämässä ja tunnetaidoissa (tunneälyssä) on merkittävällä tavalla kysymys sekä yksilön että hänen ympäröivän yhteisönsä hyvinvoinnista. (Isokorpi 2003; 2004, 13–19; Puolimatka 2004.)

Empatian tunteen kehittyminen alkaa jo varhaislapsuudessa. Empatiataitojen avulla lapsi oppii selviytymään sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa. Lapselle annettavan kannustavan palautteen on todettu lisäävän empatiataitoja. Myös virheet ja erehdykset opettavat. Lapsen syyttely ja vähätteleminen eivät edistä empatiakyvyn kehittymistä. Tärkeää niitten kehitykselle on, että lapsi saa kokemuksia, joissa hänen sallitaan olla erehtyväinen. (Isokorpi 2004, 134.) Empatiakyky on opittavissa oleva taito. Kalliopuska pitää (1983, 75–76) empatiaa häiriökäyttäytymisen vaihtoehtona. Hän perustaa väittämänsä Morrissetten tekemään tutkimukseen (1977) neljäsluokkalaisten empatiasta, aggressiivisuudesta ja mielikuvituksen tasosta. Siinä kävi ilmi, että mielikuvat, jopa päiväunelmatkin, olivat välttämättömiä varaventiilejä impulssien hallitsemiseksi ja mielenterveyden ylläpitämiseksi. Lapset, joilla oli vilkas mielikuvitus, arvioitiin vähemmän aggressiivisiksi kuin lapset, joilla oli vain vähän mielikuvitusta. Mielikuvitusrikkaat lapset olivat myös muita empaattisempia. Lapsi voi siis mielikuviansa kautta vähentää aggressiivisuuttaan ja muita ns. negatiivisia tunteita. Myös muut tutkimukset ovat vahvistaneet näitä havaintoja: runsaasti kuvittelua käyttävät, mielikuvitusrikkaat lapset olivat muita vähemmän aggressiivisia ja vihamielisiä. (Kalliopuska 1983, 76.)

Vaikkeudet ja ongelmat tunne-elämän alueella heijastuvat koko persoonaan ja koko hyvinvointiin. Suomalaiseen kulttuuriin on kuulunut se, ettei tunteita näytetä tai ettei niitä arvosteta. Tietylnainen ”tunnevammaisuus”, kyvyttömyys tunnistaa omia tunteita, jäsentää niitä, selvittää niiden kanssa ja terveellä tavalla hallita niitä on leimannut koko suomalaista kulttuuria ja kasvatusta (ks. esim. Siltala 1994). Erilaiset tunne-elämän ongelmat ovat yleensä keskeisin syy terapiaan hakeutumiselle (Ojanen 1998) – elämä **tuntuu** pahalta ja vaikealta ja rinnassa puristavan ahdistavan möykyn kanssa ei pysty enää elämään. Ei pysty tuntemaan surua, pelkoa tai vihaa, vaan kaikki on kuin yhtä puuroa tai betoninraskas **tunne** sisimmässä.

Lasten ja nuorten kehittyvän tunne-elämän ongelmat ja häiriöt ovat vakava uhka sekä heidän omalle terveydelleen että heidän ympäröivälle yhteisölleen. Kiusaaminen, oppimisvaikeudet ja motivaatio-ongelmat, kyvyttömyys tunteisiin perustuvaan sosiaaliseen interaktioon ja konfliktinratkaisuun voivat johtaa negatiiviseen ja tuhoisaan käyttäytymiseen sekä itseä että toisia kohtaan. (Isokorpi 2003; 2004, 137–140.) Erilaiset päihde- ja riippuvuusongelmat tai väkivaltainen käytös kertovat kyvyttömyydestä selvittää omien tunteittensa kanssa toimivalla ja rakentavalla tavalla. Isokorpi nostaa esille (2004, 158–160) myös minäaurioisuuden⁹³ ja pitää sitä tunne-elämän sairautena, tunteiden kypsymättömyytenä. Minäaurioinen ihminen on persoonallisuudeltaan epävakaa, äärimmäisen itsekeskeinen, ja hänelle on tyypillistä toisten ihmisten välineellistäminen ja esineellistäminen. Isokorpi viittaa minäaurioisuutta tutkineeseen Liisa Keltikangas-Järvisen (2003), ja toteaa, että minäaurioinen kärsii identiteettitunteen puutteesta, tyhjyyden tunteesta ja tunne-elämän väritymisestä vihan kautta. Isokorpi näkee minäaurioisuuden tämän päivän yhteiskuntaan liittyvänä ongelmana: mekanisoitunut ihmiskuva ja yltiöindividualistinen hyötyajattelu, tietämisen ja tietoon liittyvän osaamisen korostaminen antavat huonosti tilaa ja tukea tunteiden kypsymiselle – ja sitä kautta, pitkien ja pysyvien kiintymyssuhteiden perustalla, lämpimiin ihmissuhteisiin ja empatiaan.

Tunne-elämä on siis tärkeä osa tervettä ja toimivaa minuutta. Tunteiden välityksellä suhtaudumme ympäristöömme ja tunteet ovat vastauksia ympäristön virikkeisiin. Tunteet herättävät ihmisen käyttäytymisen ja määräävät hänen ratkaisunsa. Viime kädessä elämän mielekkyys koetaan paljolti siltä pohjalta, ”miltä tuntuu” (Sinivuori & Lähteilä 2004, 4; Ilkka & Tamminen 2004, 8). Jos ”tuntuu huonolta”, tunteidensa kanssa kosketuksissa oleva, tunteiden merkitystä arvioimaan kykenevä ja tunteiden ilmaisua säätelemään pystyvä ihminen ei jääkään tunteensa armoille reagoimaan sattumanvaraisesti, vaan osaa löytää tien eteenpäin.

6.2.3.9 Henkilökohtaisten kokemusten arvostaminen

Liisa Tenkku:

” - - lapset ja nuoret voivat kokea ihan valtavia semmoisia elämyksiä, kun on integroiva.”

Lonka ja Saarinen toteavat (2000), että opettajan ei tule niinkään miettiä opettamista eikä oppilaiden opettajaa. Heidän mukaansa ”molempien tulee miettiä oppimista”. Opettajan tiedot ovat tärkeä ainesosa oppimisessa, mutta niitä tärkeämpää on se, mitä oppilas oivaltaa ja kuinka paljon hän haluaa kasvaa. Mestariopettaja ja mestarioppilas haluavat työstää asenteita, uskomuksia ja unelmia, ”pikkuasioita ja näkymätöntä”. Avainroolissa ovat oppimista koskevat tarinat ja tunnemaailma niiden ympärillä.

⁹³ Minäaurioisuudesta käytetään myös termiä (narsistinen) luonnehäiriö (esim. Mäkelä 1997 (2002)).

*”Oppiaine on sivuseikka. Opettaja on sivuseikka. Opiskelijan lahjat ovat sivuseikka. Ensisijais-
ta oppimisessa – henkisessä muutoksessa – on ihmisen sisäinen maailma, hänen subjektiivinen si-
simpänsä.”* (Emt., 58.)

Auttavassa, terapeuttisessa kasvatuksessa tiedostetaan (Mäki-Opas 1999, 57–58), että lapsi tai nuori kietoutuu ympäröivään todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja sen mukaisesti. Lapsen elämäntilanteisuus on osa häntä itseään. On tärkeää selvittää, miten lapsi tai nuori itse on oman todellistumisensa ymmärtänyt. Rauhalan perusteella (1974; 1993) Mäki-Opas sanoo, että eksistentiaalista valikoitumista seurannut elämäntilanteen yleissävytys jähmettää tietyn faktisuusperustan niin, että tietty esiyymmärtäneisyys tulee kohtalomaisesti määrääväksi. Jos esimerkiksi lapsi tai nuori todellistuu onnettomuuksien kohtaamana, hylättyinä, ilman rakkautta ja syyliä jääneenä tai yksinomaan vammaisena, siitä voi tulla niin määräävää, että kaikella uudella, mitä hän elinoloissaan kohtaa, on tendenssi saada mielensä ja kehittyä edelleen tästä yleissävytyksestä käsin Vaarana on, että lapsi tai nuori jää tällaisen elämäntilanteensa vangiksi⁹⁴. Tällöin elinvoima hiipuu, toivo ja ilo katoavat. (Mäki-Opas 1999, 62–64.) Vastapainoksi taas, jos jokaisen yksilön ihmisarvo on itseisarvoinen ja häntä rakastetaan ja kunnioitetaan auttavan, terapeuttisen kasvatuksen mukaisesti, hän ei ymmärräkään rajoituksiaan, puutteitaan tai vammojaan katkeroituneesti pelkästään osattomuutena. Inhimillisesti tärkeistä ominaisuuksista ja avuista osaton tai paljon maailman kohtaamisessaan menettänyt voi ymmärtää näistäkin lähtökohdista niin, että hän on koetussa maailmassaan positiivinen, valoisa ja elämästä nauttiva. (Emt., 63.)

Jotta ymmärtäisimme paremmin lapsen ja nuoren elämäntilannetta, hänen kokemaansa maailmaa ja hänen siinä tekemiään valintoja, tarjoaa tämä Rauhalan kuvaamana situationaalisen siirtymän mekanismin tarkastelu siihen välineen. Mäki-Oppaan mukaan situationaalinen siirtymä epäsuotuisaan suuntaan on nähtävissä silloin, jos elämäntilanteen yleissävytys eli esiyymmärtäneisyys turvattomana, puolustuskyvyttömänä ja mahdollisesti hylättyinä aktualisoituu siten, että kaikesta tästä kehittyä uhanalaisuutta tähdentävä merkityssuhde. Tuo perusvirittyneisyys heijastuu sitten tämän lapsen ja nuoren kaikkiin ihmissuhteisiin. Väkivaltaisuuskin voi syntyä tältä pohjalta, koska lapsi ja nuori on koko ajan ikään kuin puolustusasemissa kaikkea ja kaikkia vastaan. Lapsi tai nuori kuitenkin tarvitsisi sitä, että häntä tuetaan hänen valinnoissaan. On siis pyrittävä yhdessä sellaiseen merkityskokemuksen muutokseen, että hylätään vääristynyt kokemus ja tilalle valitaan realistinen merkityssuhde. Jotta tämä lapsen ja nuoren uusi merkityssuhdevalinta saisi vankan pohjan, on kasvattajien tehtävä tuoda lapsen tai nuoren elämäntilanteeseen jokin positiivinen tekijä, kuten rakkaus, hellyys ja turvallisuus. Tämä tekijä tasapainottaa sitä negatiivista tekijää, kuten ahdistusta, yksinäisyyttä tai turvattomuutta, joka puolestaan ehkäisee ja vaikeuttaa todellisuuden ymmärtämistä ja valintojen suorittamista. (Mäki-Opas 1999, 62–64, 65.)

Mäki-Opas toteaa (1999), että tajunnallisuus on mielellisyyttä. Mieli puolestaan on sitä, jonka avulla lapsi ja nuori ymmärtää, siis tietää, tuntee, uskoo ja uneksii ilmiöt ja asiat joksikin. Se on tavallaan merkityksen antaja lapsen ja nuoren maailmankuvassa. Mieli ilmenee rationaalisen tiedon, tunteen, uskon ja intuition pohjalta ja mielen lapsi tai nuori kokee jossakin tajuntansa tilassa eli elämyksessä. Mieli ja elämys ovat siis aina yhdessä. Tunne-elämys on esimerkiksi elämyksestä. Tunteessa puolestaan tarjoutuu tunteenomaisen mielen kuten ”rakas” tai ”pelottava”.

⁹⁴ Vrt. Kierkegaard: ”Määrittelemällä minut kiellät olemassaoloni”.

”Pienellä lapsella on vielä tallella – ellemme me kasvattajat sitä tukahduta – ihana ihmettelemisen lahja, taito unelmoida ja kokea tunne-elämyksiä. Jos tunnekanavat ovat tukossa ja tila jatkuu, se johtaa psyykkisiin häiriöihin.” (Emt., 66.)

Auttavassa, terapeuttisessa kasvatuksessa pyritään muistamaan se tärkeä seikka, että lapsen ja nuoren tajunnasta ei voi ottaa mitään pois, eikä sinne voi panna mitään esinemäisessä mielessä, vaan kaiken täytyy tapahtua ymmärtämisen kautta. ”Vain tajunta ymmärtää sen maailman, johon lapsi tai nuori suhteutuu ja jonka osa hän on.” (Mäki-Opas 1999, 66.) Vaikka ihmiset jakavat yhteisen ihmisyyden ja yleisinhimillisen kokemuserustan, on viime kädessä kuitenkin myös niin, että jokaisella on oma kokemustodellisuutensa, ikään kuin oma maailmansa. Se, miten köyhä tai rikas, värikäs tai väritön tämä maailma on, ja millaisista merkityssuhteista se muodostuu, on jotain syvästi henkilökohtaista ja ainutlaatuista. Samanaikaisesti olemme sisäisen maailmamme välinein osa ympäröivää yhteisöämme ja toimimme siinä. Rautavaara muistuttaa (sivulla 134), että luovaa potentiaalia ja herkkyyttä on varmasti useimmissa ihmisissä, joskin se vain usein on ”kovin piilossa.”

Henkilökohtaisten kokemusten osuus maailmakokemusten mielellisyyden rakentumisessa on välttämätön. Toisaalta henkilökohtaisen kokemusmaailman laajuus ja syvyys, ja se, miten ihminen on kosketuksissa omaan sisäisyyteensä, säätelee sitä, miten maailma kohdataan. Brummer korostaa esimerkiksi sitä, miten mielenmaisemissa ja mielikuvien maailmassa on psyykkisen kehityksen kannalta oleellisen tärkeää, että mieli muotoutuu mielikuvia tuottavaksi, symboloivaksi välineeksi, jolloin esimerkiksi omiin vihan, raivon tai pelkojen tunteisiin liittyviä tuhoisia asioita voi kuvitella mielessään, mutta jättää ne faktisesti tekemättä. On esimerkiksi eri asia ajatella murhanhimoisia ajatuksia kuin hyökätä murhaamismielessä jonkun kimppuun. (Brummer 2003, 83.)

6.2.3.10 Kommunikointi ja vuorovaikutus

Jari Sinkkonen:

” - Se lapsen impulssi voi olla semmoinen, mitä se lapsi ei huomaa, tai osaa antaa arvoa sille, mutta se aikuisen reaktio ikään kuin nostaa sen esille sieltä, että ’kato...’, että kun aikuinen huomaa sen, niin silloin se saa semmoisen ihan erilaisen merkityksen. - - ”

Lehtovaara huomauttaa, että kasvatuksen käsite viittaa aina kasvatussuhteeseen, se on siis suhdekäsite (Lehtovaara 1993, 10). Tämän kohtaamisen ja siinä tapahtuvan vuorovaikutuksen laatu on asia, joka on aina olemassa virallisen opetussuunnitelman ohessa. Virallisesta opetussuunnitelmasta, käsittelyn kohteena olevasta oppiaineesta tai -aineksesta ei käy ilmi se kohtaamisen laatu, joka määrittyy hyvin pitkälle opettajan ihmiskäsityksen, asenteiden ja arvomaailman pohjalta – kasvatussuhteessa tapahtuva kasvatustapahtuma muotoutuu hyvin merkittävästi opettajapersonaan mukaan. Opettaja voi työssään myös painottaa joko sitä, mitä tehdään tai sitä, miten tehdään. ”Mitä” kohdistaa päähuomion tuotokseen, kun taas ”miten” prosessiin. Sundinin mukaan (1988, 97) oppilaita haastateltaessa tulee esimerkiksi usein esille se, miten nämä ensisijaisesti jännittävät ja pelkäävät, pystyvätkö suoriutumaan opettajan antamista tehtävistä oikein, ts. onko tuotos (suorite) oikea.⁹⁵

⁹⁵ Kurkelan (1993) tutkimista soittotuntitilanteen vuorovaikutusstrategioista ks. alaviite 82 ja sivu 191.

Kansanen (2004, 75–77) toteaa opetustapahtuman todentuvan siinä pedagogisessa suhteessa, inhimillisessä vuorovaikutuksessa, joka ilmenee opetustapahtumassa opettajan ja hänen oppilaidensa välillä. Tämä pedagoginen suhde on asymmetrinen vuorovaikutussuhde. Asymmetria viittaa osapuolten erilaiseen asemaan pedagogisessa interaktiossa, ei tasa-arvoon. Kasvattajalla on vastuu kasvatukselliseen vuorovaikutukseen liittyvistä ratkaisuista. Pedagoginen suhde on Kansanen mukaan luonteeltaan keskinäistoimintaa ja vuorovaikutusta. Aikuisen tulee osallistua lapsen ja nuoren kehityksen edistämiseen, osallistuminen on jopa kehityksen välttämätön edellytys. ”Perustaltaan pedagoginen suhde edellyttää lapselta ja oppilaalta luottamusta ja tukeutumista aikuiseen, jolta puolestaan edellytetään pyyteetöntä suhtautumista ja lapsen parhaaksi pyrkimistä.” Opettajan tehtävänä on silloin luoda psykologisesti turvallisia viitekehyksiä ja alueita, joissa oppilas saa aktiivisesti toimia ja oppia, kuten Heikkilä (sivulla 128) mainitsee. Lapsen kehityshän on jatkuvaa vuorovaikutusta lapsen oman toiminnan ja häntä ympäröivän todellisuuden välillä. Tämä vuorovaikutus on koetun todellisuuden perustana jokaisella ihmisellä, kuten Piaget (1988, 8) kirjoittaa. Vuorovaikutus mahdollistaa minän kehityksen ja samalla ihminen tulee tietoiseksi muista (Öystilä 2005, 12).

Rauste-von Wright ja von Wright mainitsevat, että ihmissuhdeammattien omana erityisongelmana ovatkin työn ”kahdet kasvot”. Toisaalta tarvitaan oman erityisalan sisällöllisiä tietoja ja taitoja (esim. musiikin osaamista). Toisaalta on kuitenkin tiedostettava, että ihmissuhdeammateissa työ tapahtuu aina vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Niinpä se edellyttää aina myös ihmisen toiminnan ja sen säätelyn ymmärtämistä ja vuorovaikutustaitojen hallintaa. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 168.) Solasaari (2003, 48) kirjoittaa Schelerin filosofian perusteella, että rakkaus ei tee sokeaksi, vaan yksi sen seurauksista on nimenomaan kyky nähdä. Rakkaus ei velvoita kohdettaan muuttumaan, vaikka sisältääkin kehotuksen ”tule siksi, mitä olet”. Rakkaus ei sulje silmiä heikkouksilta, vaan rakastaa kohdettaan sellaisena kuin se konkretiassa ilmenee suuntautuen kuitenkin koko ajan kohti korkeampia arvoja. Rakkaus näkee kohteensa aina yksilönä ja pystyy sen takia havaitsemaan siinä arvoja monipuolisemmin ja objektiivisemmin kuin kyseisen kohteen suhteen ”kylmä” tarkastelija, jolle kohde on yleensä vain jäsen jossain olioiden luokassa tai ryhmän edustaja (esim. ”oppilas”).

Kommunikaatiota ja vuorovaikutusta voidaan tarkastella myös intrapersonallisessa mielessä, jolloin tärkeäksi tulee refleksiivisyyden merkitys, ”persoonan syvyysulottuvuudet”, niin kuin Heikkilä korostaa (sivulla 126 ja 134). Tällainen omakohtainen refleksiivisyys mahdollistuu toimivien interpersoonallisten vuorovaikutussuhteiden perustalta. Hautamäki (2002) kirjoittaa, että murrosiästä puhutaan usein ”toisena mahdollisuutena”. *Earned secure*-käsite (Crittenden 1997, 1999) liitetään nuoriin tai aikuisiin, jotka ovat oman psyykkisen työnsä kautta pystyneet luomaan tai lunastamaan itselleen turvallisen kiintymyssuhteen. Tämä tarkoittaa yksilön reflektiivistä funktiota, jonka myötä hän pystyy hahmottamaan itsensä intentionaalisenä olentona ja refleктоimaan niitä suhdejärjestelmiä, joista omat tarpeet, tavoitteet ja intentiot nousevat. Reflektiivisen funktion kehittyminen muodostaa yksilölle suojaavan tekijän antaen välineitä pettymysten ja menetysten työstämiseen ja niiden kielteisen vaikutuksen vähentämiseen. Etenkin kehityksen taitepisteissä on mahdollista edelleen kehittää omaa kiintymyssuhdestrategiaansa ja päivittää malleja, joita yksilöllä on suhteessa vanhempinsa. (Hautamäki 2002, 34; 40–41.)

Kasvatustoiminnan terapeuttisia ulottuvuuksia pohdittaessa on myös syytä tiedostaa, miten lapsen muodostamat elämää koskevat mallit ja työhypoteesit vaikuttavat hänen tiedonkäsitteilytyyliinsä. Bolwbyn teorian perusteella (1980) voidaan todeta, että yksilön omaksumat kiin-

tymysstrategiat vaikuttavat siihen, millaiselle informaatiolle yksilö on avoimempi, ja millaiselta hän sulkee silmänsä. Strategiat vaikuttavat yksilön tapaan tulkita ja prosessoida viestejä. (Hautamäki 2002, 38–39.) Esimerkiksi erittäin turvattomissa olosuhteissa kasvanut lapsi on omaksumanut käsityksen, että sekä hän itse että maailma ovat pahoja eikä keneenkään voi luottaa. Tällainenkin lapsi voi hyvissä olosuhteissa oppia, että maailmassa on myös hyvää, ja että joihinkin ihmisiin voi turvautua. (Sinkkonen ja Kalland 2002, 9.)

Tärkeä käsite on *episteeminen avaruus*, jolla tarkoitetaan mahdollisuutta verrata nykyisiä itseä ja muita koskevia käsityksiä varhaisempiin tai vaihtoehtoisiin tulkintoihin, verrata minäkokemusta suhteessa erilaisiin ihannoituihin käsityksiin, omata vapausasteita itseä koskevien käsitysten, erityisesti omien rajallisuutta koskevien piirteiden tunnistamisen suhteen. Yksilön episteeminen avaruus virittyy suhteessa luottamukseen, jota hän kokee itseensä ja toisiin. (Hautamäki 2002, 42–43.) Fonagyn mukaan (1995) lapsen kokemus itsestään intentionaalisenä muodostaa psyykkisen työkyvyn ytimen (vrt. myös *empowerment*, luku 6.2.3.5). Joustavia (*resilient*) lapsia koskevissa tutkimuksissa on osoitettu, että lapsen kokemus edes yhdestä häntä varauksettomasti rakastaneesta henkilöstä, jonka silmissä lapsi on voinut nähdä itsensä intentionaalisenä olentona, voi tarjota suojan vaikeatkin alkuehdot täyttävälle kehityspolulle. On hyvin olennaista havaita, että Bolwbyn teorian nojalla ei voida trauman ja sen vaikutuksen välillä nähdä kausaalista suhdetta. Hautamäen mukaan trauma tai menetys ei sinänsä vaikuta mielenrakenteiden kehitykseen, vaan olennaisia ovat menetykseen liitetyt merkitykset ja menetyksen vaikutus perheen vuorovaikutussuhteisiin. (Hautamäki 2002, 57, 59, 62.)

Bolwbyn kiintymyssuhdeteoriassa tuodaan esiin (1979) yksilön mahdollisuus elämäkulussaan päivittää kiintymistapaansa koskevia hypoteesejaan. Kiintymyssuhde on vahvan relationaalinen heijastaen lapsen käynnissä olevia suhteita tärkeisiin toisiin. (Hautamäki 2002, 52.) Hautamäki kuvaa, miten ystävä tai terapeutti voi tarjota ”turvallisen ankkuripaikan”, josta käsin voi työstää kipeitä tuntejaan, minkä kaltaiseen kommunikointiin Erkkiläkin viittaa (sivulla 132) terapeutisuuden perusmallina. Mielestäni myös opettaja ja ryhmä voi toimia tällaisena ankkuripaikkana – onhan esimerkiksi Sinkkonen (2003a) verrannut soitonopetussuhdetta psykoterapiasuhteeseen, jossa opettaja on tapaamiskerroilla täysin oppilastaan varten ja oppilas opettajansa jakamattoman mielenkiinnon kohteena. Tällaisen ”ankkuripaikan” merkitys voi olla monitahoinen, vaikka tilanteessa ei verbaalisesti esimerkiksi lapsen kotitilanteeseen liittyviä asioita käsiteltäisikään.

Sinkkonen ja Kalland (2002, 11) painottavat, että jos lapsi kokee, että häntä hoitavat aikuiset yrittävät ymmärtää hänen todellisuuttaan ja antaa hänelle tilaa ilmaista kaikenlaisia tunteitaan, hän tuntee olonsa turvalliseksi. ”Sen turvallisuudentunteen varassa lapsi uskaltautuu muodostamaan läheisiä ihmissuhteita myös aikuisena.” Voidaan tietysti pohtia, kuinka paljon läheisyyttä oppilaitostilanteissa on mahdollisuutta luoda ja kokea, mutta varmaankin ainakin turvallinen kokemus omien tunteiden ja kokemusten vastaanotetuksi tulemisesta esimerkiksi musiikillisen työskentelyn yhteydessä on aivan realistinen mahdollisuus.

6.2.3.11. Persoonan integraatio

Liisa Tenkku:

” - - Mutta se voi kaikella tavalla pienessäkin olla semmoista integroivaa. Että ei vaan olla näin, että musiikki on tätä. Yhtä putkea. Vaan että siinä pyrittäisiin siinä siis persoonallisuuden eri puolia ottamaan mukaan - koko tätä luovaa juttua. - - ”

Skinnari kirjoittaa (2004, 61–64) kokonaiseen ihmisyyteen kasvun ulottuvuuksista seuraavasti:

1. Ihminen on **ajatteleva** olento – sivistys on sitä, mikä jää jäljelle, kun tiedot unohtuvat. Tätä on ajattelun elävyyden ja laadullisuuden kehittäminen, sydämellä ajattelu, totuudellisuus, avoimuus.
2. Ihminen on **tunteva ja mielikuvitukseen kykenevä** olento. ”Tunnesivistynyt ihminen osaa käyttää sekä *esteettistä* tajuntaansa että *empaattista* eläytymiskykyänsä. Hän tuntee, miltä toisesta tuntuu.”
3. Ihminen on **tahtova ja toimiva** olento. Tahdon ja toiminnan sivistys ilmenee aidoimmillaan eettisyytenä, mikä tuo tullessaan toisen ihmisen ja maailman hyväksi toimimista. ”Hyvässä elämässä sivistyminen ulottuu sormiin ja varpaisiin saakka.” Tässä on siis olennaisesti mukana myös kehollinen elementti.
4. Ihminen on **minä-olento**. Tämä viittaa syvempään tai korkeampaan minuuteen ja pyrkimykseen ”tulla omaksi itsekseen, siksi, joka on”. ”Ihmiseksi kasvamisen haasteeseen sisältyy vahvasti kehittyminen kohti minuutta ja kykyä rakastaa toista minuutta.” Vapauden ja itsenäistymisen kautta syntyy rakkauden mahdollisuus.

Persoonan integraatiota voidaan tarkastella myös sitä kautta, että pedagoginen rakkaus ilmenee opettaja–oppilas-suhteessa kaikkina oppilaan ikäkausina 1) kasvattajan teoriana ajattelun tasolla (tietoisuus, totuudellisuus, avoimuus) 2) empaattisuutena tunne-elämän tasolla (tunteiden ja mielikuvien elävyys, kyky tajuta omia ja toisen tunteita), 3) eettisyytenä toiminnan tasolla (pyrkimys hyvään elämään, vapauden ja vastuun tasapainoon). (Skinnari 2004, 86.)

Mäki-Opas muistuttaa (1993) opetuksen ja kasvatuksen perustehtävistä, jotka muodostavat integroituneen kokonaisuuden⁹⁶. Yksi näistä perustehtävistä on mielenterveystehtävä (Mäki-Opas 1993, 16) Kasvatuksen ja opetuksen perustehtävissä mielenterveystehtävä tarkoittaa oppilaan perusturvallisuuden rakentumista rakkauden ja rajojen kautta. ”Mielenterveystehtävän päämääränä on henkilökohtaisen avun, tuen, turvallisuuden ja koko kasvun edistämisen kautta antaa vahva pohja elämästä selviytymiseen.” Suuntaavassa tehtävässä puolestaan on kysymys moraaliseettisestä kasvusta. Tällöin on kysymys tietoisuuden herättämisestä omasta itsestä, olemassaolosta ja omista valinnan mahdollisuuksista. Tavoitteena on innostunut, runsailla sisäisillä palkkioilla varustettu lapsi tai nuori, jolla sisäinen kontrolli on korvanut ulkoisen. Vapaus ja vastuu ovat siis tasapainossa. (Ks myös Venkula 1989.) Tilannetehtävässä taas on kysymys vuorovaikutuksesta.

”Eksistentiaalinen ihmissuhde liittyy läheisyyden, rakkauden, hellyyden ja kunnioituksen kysymyksiin. Lapsen kohtaaminen hänen ihmisyytensä ja yksilöllisyytensä perusteella, hänen arvostamisensa vain pelkästään olemassaolon pohjalta ja oleminen hänen kanssaan ilman pyyteitä...”
(Mäki-Opas 1993, 42.)

Opettaja–oppilas-interaktiossa kasvattajan on itse rohkeasti uskallettava määritellä kasvatuksensa päämäärää ja perimmäistä merkitystä. Mäki-Opas huomauttaa, että jos kasvattaja itse on autenttinen eli aito, vilpitön ja luotettava aikuinen, luo hän jo sillä sellaisen kasvuilmapiirin, jossa lapsen ja nuoren on hyvä olla ja jossa tämän persoonalliselle kasvulle on tilaa. Tällainen vuorovaikutuksellinen ilmapiiri ei ruoki psyykkisten häiriöiden kehittymistä. (Mäki-Opas 1999, 42–46.)

⁹⁶ Suuntaamistehtävät, mielenterveystehtävät, tieto- ja taitotehtävät sekä tilannetehtävät (Mäki-Opas 1993, 16).

Integraatio, joka tähtää koko persoonan eheytymiseen sisältää myös siis vapautumisen tätä integraatiota häiritsevistä tai rikkovista tekijöistä. Opetuksen näkökulmasta tätä voisi olla esimerkiksi se, että pyrittäisiin tietoisesti ja vastuullisesti olemaan ruokkimatta lapselle mahdollisesti kodin tms. vaikutuksesta kehkeytyvässä olevia häiriöitä tai elämäntaidollisia ongelmia – ettei kasvatuksen lopputulos olisi sellainen, että tarvitaan terapiaa... (ks. Kurkela sivulla 127).

Integraatio persoonan kokonaisvaltaisessa kehityksessä on toisaalta, mihin Liisa Tenkku keskustelussa viittaa (sivulla 133), myös kokonaisvaltaisuutta kaikenlaisien oppimiskokemusten näkökulmasta. Tämä on esimerkiksi ihmisen kehollisuuden huomioimista. Havainto- ja aistikokemuksethan syntyvät kaikkien aistien kautta. Kehollisuus, liike, toiminnallisuus ja kaikkien aistien antama informaatio integroituvat oppimisen kokonaiskokemuksiksi. Toisaalta myös käsiteltävä asia tulee todellisemmaksi, jos sitä esimerkiksi prosessoidaan jollakin tavalla kineettisesti omassa olemuksessa, ja mielikuva ruumiillistuu – ehkäpä myös sellaiseen muotoon, jonka toisetkin voivat havaita (Öystilä 2001, 43).

Integraatiota voidaan tarkastella myös aivotointojen tasolla (ks. Sinkkonen sivuilla 203, 205, 209). Mäkelä kirjoittaa (2003), että nykytutkimus on vahvistanut ymmärrystä vasemman ja oikean aivopuoliskon toiminnallisesta erosta ja näiden erilaisten toimintojen yhdistymisestä. Voidaan sanoa, että ihmisen älyllisen lahjakkuuden kokonaiskuva jäsentyy näiden kahden eri tavalla todellisuutta hahmottavan keskuksen vuorovaikutuksessa. Vasemman aivopuoliskon loogis-kielellinen arviointi on virittäytynyt havaitsemaan ilmiöiden eroja, kun taas oikea, kokonaisvaltaisia yhteyksiä painottava aivopuolisko havaitsee ja korostaa asioiden liittymistä toisiinsa. Ennen murrosikää lapsi reagoi ensisijaisesti oikean aivopuoliskon ohjauksessa olevan mallin mukaan, jota hän sitten pyrkii perustelemaan vasemman aivopuoliskon loogis-kielellisellä tavalla. Varsinainen nopea ja tehokas, uutta synnyttävä vuorovaikutus näitten välillä tulee mahdolliseksi vasta puberteetissa, jolloin aivojen toiminta ikään kuin järjestyy uudelleen ja tietyt yhteyden oikean ja vasemman aivopuoliskon välillä kypsyvät. Oikea isoivokuori siis kypsyy ensin, ja sen kypsyminen saa muotonsa niistä tunteiden jakamisen, yhteisyyden ja yhdessä arvottamisen kokemuksista, joita pieni lapsi saa emotionaalisesti merkittävässä vuorovaikutustilanteissa – on myös huomattava, että kielen kehityksen merkittävät vaiheet sijoittuvat siis tähän oikean aivopuoliskon valta-aikaan. (Emt., 36–37.) Tätä tasapainoista kokonaiskehitystä vaarantavasta opetuksen ”liian aikaisesta käsitteellisestämisestä” Liisa Tenkku varoittaa painokkaasti Gardnerin tutkimuksiin viitaten sivulla 185.

Mäkelä korostaa (2003, 38–39), että lapsuuden myöhemmissä vaiheissa ja murrosiässä tapahtuva aivotointojen jäsentyminen tekee keskushermostosta parhaassa tapauksessa hyvin eheytyneen, eri tavoin asioita arvottavien aivokeskusten jäsentyneen kokonaisuuden. ”Syntynyt kokonaisuus toimii kuin joustava, moniulotteinen verkosto, joka pystyy ottamaan vastaan mitä erilaisimpia uusia havaintoja ja sijoittamaan ne kokonaisuuteen.” Emotionaalisten ongelmien ja häiriöiden kannalta on lohdullista, että aivoilla, ennen kaikkea oikean aivopuoliskon emotionaalisella havaintokeskuksella, on suuri muovautuvuus, joka tuo mahdollisuuksia muutokseen suhteessa aikaisempiin kokemuksiin. Korjaavilla ihmissuhteilla voi olla siten syvät ja laajakantoiset seuraukset ihmisen toimintaan ja kokemisen tapaan. Mäkelän mukaan esimerkiksi lapsesta kiinnostuneet ja häntä kannustavat opettajat, valmentajat ja terapeutit, jotka uskaltavat kiintymyssuhteen kannalta välttämättömään intensiiviseen ihmissuhteeseen, voivat tarjota korjaavan kokemuksen ja auttaa lasta eheyttämään omaa sisäistä toimintaansa. Toiminta rakentuu sitten vähitellen hermoverkkojen rakenteiksi ja aiemmin vaikealta kin näyttänyt kokemisvääritys voi korjaantua ja alkaa vahvistaa itseään yhä eheämpään

suuntaan. Korjaavilla ihmissuhteilla on kyky jäsentää niin lasten kuin aikuistenkin sisäistä mielen toimintaa ehyempään suuntaan. (Mäkelä 2003, 42–43.)

Eheytyminen sisältää toivon aspektin. Toivo puolestaan liittyy läheisesti elämäniloon. ”Ilon filosofi” Spinoza on esittänyt, että ilo kuuluu elämän perusluonteeseen. Elämänilo on sisäsynnyistä iloa, joka ilmenee koko persoonallisuudessa elinvoimaisuutena, elämänmyönteisyytenä ja henkisenä aktiivisuutena. Elinvoima, kehittyminen, muuttuminen henkisenä kasvuna ja ilo kuuluvat yhteen. Pietarinen toteaa Spinozaa analysoidessaan, että ilo ilmenee toivon yhteydessä sekä luottamuksena, kiintymyksenä, myötätuntona, itsekunnioituksena että mielenrauhana. Ilo on spinozalaisittain sisäisen voiman kasvua (Pietarinen 1993, 23–24, 30, 41.) Mielenrauhaa ja iloa voidaan pitää persoonan eheyden hedelminä.

Opetussuunnitelmissa mainitaan usein integrointi. Ehyttämisestä ja integroinnista opetussuunnitelman tasolla kirjoittaessaan Skinnari toteaa, että ehyttämisen tavoitteissa lähdetään yleensä ulkoisesta materiaalista, ja pyritään löytämään opetusta ehyttäviä aihekokonaisuuksia. Tämäkin on tietysti tärkeää, pois sirpaletiedosta pyrkimistä. Kuitenkin on hyvä muistaa, että ”ehyttämisen tavoitteena on ehyt ihminen”. ”Ehyttä ihmistä ei puolestaan voida ’siirtää’ – eheys on yksilöllistä, ainutlaatuista, mittaamatonta, jotakin täysin UUTTA.” (Skinnari 2004, 55.)

Skinnarin mukaan (2004, 49):

”Elämän koulu ei tarkoita jatkuvaa suorittamisen kilpajuoksua ja sen arvioimista, kuinka hyvin itse tai muut tuota koulua suorittavat. Elämän koulun ehyttävä oppiaine on rakastava läsnäolo, ja jokaisella on aivan oma henkilökohtainen opetussuunnitelmansa, jota ei missään nimessä kannata vertailla muiden vastaaviin.”

Liisa Tenkku:

”Ja kyllä ihminen on tärkeämpi kuin musiikki!”

7 OPPILAITOKSESTA TERAPEUTTISENA TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ JA OPETTAJASTA TERAPEUTTISENA TOIMIJANA

Tässä luvussa paneudumme vielä terapeutisesti toimivan opettajan laatuun. Edellisessä luvussa nousi jo hyvin keskeisenä esiin ajatus siitä, että terapeutisesti toimiva opettaja ei opeta oppiainetta (esimerkiksi musiikkia tai soittoa), vaan oppilasta, lasta ja nuorta, jolla on erilaisia oppimisen ja ihmisenä kasvamisen tarpeita ja haasteita. Lisäksi todettiin opettamisen ja kasvattamisen olevan erottamattomia. Edellisessä luvussa terapeutisuuden olemus avautui yhtäaikaan toiminnan terapeutisiin tavoitteisiin, terapeutisiin tekijöihin ja oppilaan terapeutisiin kokemuksiin. Tässä luvussa täsmennetään vielä terapeuttisen kasvatusteorian olemusta erityisesti opettajan ja hänen yhteisönsä olemuspiirteisiin liittyen. Tärkeä teema on, onko opettajalla mahdollisuus tai lupa toimia terapeutisesti; eihän opettaja ole terapeutti.

7.1 HAASTATELTUIJEN KESKUSTELU OPPILAITOKSESTA JA OPETTAJASTA

Keskustelijat ovat: Kari Kurkela (KK), Jorma Heikkilä (JH), Jari Sinkkonen (JS), Hannu Riikonen, (HR), Liisa Tenkku (LT), Einojuhani Rautavaara (EJR) ja Jaakko Erkkilä (JE) sekä haastattelija (M).

Opettaja terapeuttisena tai ei-terapeuttisena toimijana on osa työyhteisöään, joka luo aineelliset ja henkiset puitteet toiminnalle. Opettajan taito toimia terapeutisesti orientoituneena pedagogina on sidoksissa hänen omaan ihmisyyteensä ja itsetuntemukseensa, jolle opettajan työn näkökulmasta luodaan (tai ei luoda) perustaa opettajankoulutuksessa. Vapaus toimia luovasti ja terapeutisesti liittyy sitten paitsi opettajan omaan ”irtonaisuuteen“ (Liisa Tenkku sivulla 182), myös työyhteisön ilmapiiriin ja vielä laajemmin koko koulutuskulttuuriin.

M: Voiko koulu olla luova yhteisö?

KK: Kyllä se varmaan sitä voi olla, vaikka ei se sitä tällä hetkellä varmaan liiemmin ole. Riippuu vähän koulusta. Ja opettajasta. Minulle luovuus ilmenee siis uuden periaatteen tuottamisena. Silloin, kun ihminen tuottaa sellaisen periaatteen, aluksi itselleen, jonka perusteella hän kykenee kehittämään uuden toimintamallin tai uuden kokemuksen, tuottamaan uudenlaista toimintaa tai kokemuksia. Silloin sinne mieleen on syntynyt, tai sinne on luotu uusi periaate ja se on luova tapahtuma.

Ja siinä jakamisessa on kolme mahdollisuutta. Joko se yhteisö pyrkii tuhoamaan sen uuden periaatteen mukaisen toiminnan tai kokemuksen, tai sitten se suhtautuu siihen välinpitämättömästi tai sitten sen haluaa jakaa sen, siis omaksua myös. Ja aika usein se luova ihminen joutuu tutustumaan näihin kaikkiin, myös kahteen ensiksi mainittuun. Ja luova yhteisö on sellainen, joka kykenee omaksumaan uusia periaatteita ja sen takana on kyky sietää erilaisuutta. Että suhde erilaisuuteen ei ole tuomitsevaa, vaan pikemminkin uteliasta. Jos koulu ei siedä erilaisuutta, jos se ei siedä erilaisia ratkaisuja, vaan edellyttää yhdenmukaista toimintaa, niin silloin se ei ole luova yhteisö.

JS: Niin, kyllä minä olen ollut koululääkärikin, kyllä siinä näki monenlaista. Oli sellaisia paikkoja, missä oli kauhean kiva mennä opettajanhuoneeseen ja opettajilla ja lapsilla oli semmoinen lämmin ja luottamuksellinen suhde. Sitten oli toisia, joissa oli semmoinen kyttävä fiilinki opettajanhuoneessa.

Tämä on siitä semmoisesta kouluyhteisön struktuurista kiinni, se on rehtorista kiinni, opettajanhuoneen tunnelmasta. Että siellähän ei tarvita kuin muutama ivallinen kommentti, niin siinä torpedoituu kyllä hyväkin projekti.

JH: Tällaiseen liittyy, että olisikin opittu semmoista kulttuuria, että pystytään käsittelemään vaikeitakin asioita. Että opitaan avointa, vapaata keskustelua, kommunikaatiokulttuuria..

...siis jotain utopistista ja visionääristä täytyy olla, että jotain alkaisi tapahtua. Jollei ole mitään ihanteita, eihän mitään myöskään tapahdu, kaikki on yhtä lallaa...!

Koska voidaan ajatella, että tämmöinen uusi, avoin maailma on täynnä uusia mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia. Ja se olisi kyllä luovan kasvun ja kasvatuksen kasvattajankin hyvä tajuta. Että jos uutta ja luovaa tehdään, siis hyvin merkittävää, niin se antaa aina suuren määrän mahdollisuuksia, kun tilanteet on auki...

M: – ja sitten se semmoinen varman päälle oleminen ja se, että vältetään vaan virheitä, se ei niinkuin siis kerta kaikkiaan toimi.

JH: Ei toimi! Että kyllä minusta aika on nyt hyvin vireä ja kasvatuksen ja koulutuksen asiasta keskustellaan paljon, kyllä nyt on hyvin otollinen aika. Että ollaan ikäänkuin semmoisessa kaaoksessa, josta todella voi jotain uutta syntyä.

M: Niin, ja jos opettaja ei ole tuttu oman kaaospuolensa kanssa, hän voi kokea kaiken kaaoksen hirveän ahdistavana, ja sanotaan nyt vaikka sellaisen luovaan toimintaan liittyvän mölyn ja muun...

KK. Niin, mutta kyllä siinä itse asiassa tietokin jo auttaa aika paljon. Että ei tarvitse ahdistua, ja vaikka tilanne vaikuttaa kaootiselta, niin se on sen opettajan kontrollissa. Siis synnyttää tämmöinen hallittu kaaos, ilman että opettaja tuntisi kastroituvansa siinä...

M: Joo, tämmöiseen tietysti pitäis opettajia varustaa ja tämän tapaisia asioita ottaa koulutuksessa esille.

KK: Niin, ja kollegat varustaa myös. Vaikka olisi itse valmis kokeiluihin, niin voi olla, että kollegat tarvitsevat ainakin tietoa siitä, mistä elokuun puolivälistä lokakuulle kuuluva infernaalinen meteli luokasta johtuu...

M: Niin, ja kun miettii esimerkiksi peruskoulun käytännön tilanteita, niin siinä on hirveän rajoittavaa se, että on kysymys isoista ryhmistä, joiden kanssa ollaan tekemisissä. Onko sellaisessa mahdollista ottaa huomioon oppilaan yksilöllistä luovuutta?

KK: Se jo riittää, ettei olla sitä ESTÄMÄSSÄ, vaikka ei sitä ehtisi niin hirveästi tukemaan. Että sietää sitä erilaisuutta. Niinkuin ryhmäterapiatilanne, niin ryhmässä tapahtuva opis-

kelukin, kyllä se perustuu oman ratkaisun löytämiselle, oman näkemyksen löytämiselle. Sehän on jokaisen omaa, jokaisen ryhmäläisen omaa luovuutta vahvistavaa. Tällöinen luovuutta vahvistava prosessi on ryhmässä mahdollinen. Mutta silloin siinä ryhmässä täytyy vallita tietynlainen henki. Turvallisuus ja erilaisuutta ja omia ratkaisuja arvostava ilmapiiri.

M: Tuo onkin tosi hyvä pointti – ettei oltaisi ainakaan estämässä!

No olisiko tässä yhteydessä vielä lisää jotain ajatusta luovasta pedagogiikasta? Sinä Hannuhan olet myös kirjoittanut siitä? ⁹⁷

HR: Niin, se tarkoittaa sitä, että jokaisessa tilanteessa pitää olla erilainen pedagogiikka, riippuen, mitä siinä aikoo tehdä, minkälaisia lapsia on ja eri alueita. Niin, luova pedagogiikka tarkoittaa sitä, että opettaja pystyy ottamaan erilaisia lapsikeskeisyyden tai aikuislähtöisyyden malleja heti käyttöön siinä tilanteessa sen mukaan mitä tarvitaan sen tilanteen mukaan. Että pystyy välillä antamaan ihan vapaat kädet ja taas välillä ottamaan aikuiskeskeisesti sen tilanteen.

Ja menetelmissä sama asia. Wilenius puhuu tästä, että opettajan toiminta on luovaa toimintaa, että se on taiteellista työtä. Tulkita se konteksti ja valita hetkessä se oikea tilanne, että ei niinkuin on suunnitellut aina. Täytyy eräällä tavalla improvisoida siinä tilanteessa.

M: Että olla joustava.

HR: Joustavuus – se on aika paljon sitä sitten. Juuri luova, että ei ole mitään ennakoasenteita.

M: Kellumista tilanteessa. Joo.

No jos sitten pohditaan tätä terapeuttisuutta vielä oppilaitten ongelmien hoitamisen näkökulmasta – voiko opettaja toimia terapeutteisesti?

LT: No ei minusta opettaja voi ruveta ainakaan kaivamaan oppilaiden taustoja esille, eikä se ole tarpeenkaan – mutta jos se tulee esille, tulee joku ongelma esille, musiikki esimerkiksi valottaa sen, siihen täytyy tietysti opettajan suhtautua jotenkin.

M: Tai voisihan sitä ajatella, että kun monella lapsella on nykyisin vaikeaa, ja on monenlaista levottomuutta ja jännitteisyyttä, niin eikö se, että siellä tunnilla reippaasti musisoidaan, ja annetaan ulos ja saa itseään ilmaista, ja siinä ryhmässä, niin eikö se voisi helpottaa myös jo näitä...

LT:...niin, se on minusta tärkeää, että he samastuvat siihen ryhmään ja pikemminkin voivat unohtaa sen taustan ja samastuvat siihen iloiseen toimintaan siinä ryhmässä, positiiviseen. Tämähän ON terapiaa! Monta kertaahan kyllä nämä yhdet on semmoisia vähän niinkuin häirikköjä siinä ryhmässä. Ja jos on jotain oikein vaikeaa, niin musiikinopettaja ei kyllä ole ollenkaan koulutettu hoitamaan tällöistä tilannetta.

⁹⁷ Tämä keskustelun kohta, jossa Riikonen puhuu luovasta pedagogiikasta, oli jo edellisessäkin luvussa. Otin sen kuitenkin myös tähän, koska edellisessä keskustelussa se fokusoii huomion oppilaslähtöisyyteen, tässä opettajan luovaan asenteeseen.

M: Niin, mutta toisaalta kyllä nykyään onkin yhä enemmän sellaisia oppilaita, joilla on rikkinäisiä taustoja.

LT: Niin, joka toisella on. Mutta silloinhan juuri pitää järjestää jotain yhteistä, meitä kaikkia yhdistävää, kivaa toimintaa, positiivista. Ja on tärkeää, että on kaikenlaista yhteistä musisointiaktiiviteettia, yhteissoittoa.

M: Joo, siinähan voi saada semmoisia vähän kuin korvaavia kokemuksia, jos ajatellaan, että minkälaista voi monella vaikka kotona olla. Ja voihan siinä sitten tällaisessa tilanteessa, jos voi vaikka musiikin kuuntelukokemusta siirtää väreinä ja kuvina paperille, niin voi siinä juuri itseksensä purkaa sisintään, ei opettajan siihen kuulukaan tulla selittämään tai analysoimaan...

KK: Kyllä minusta opettaja voi toimia terapeutisesti – varmasti voi – niinkuin kuka tahansa voi. Minä sanon, että terapeutista on, kun auttaa ihmistä kasvamaan omaksi itseksensä ja antaa selviytymisen välineitä. Antaa elämässä selviytymisen välineitä, että syntyy siis ikäänkuin positiivinen nousukierre – tai oikaisee tällaisen negatiivisen kierteen. Että ihmiselle tulee valmiuksia tehdä itse itsensä onnelliseksi, tai niin onnelliseksi kuin se on mahdollista...vähemmän onnettomaksi, sanotaan näin.

JH: Ja opettajalla sen perustana on tuo toisen tunteminen, oppilaantuntemus ja niin edelleen – ja sen edellytyksenä erittäin hyvä itsetunto. Että kyllä se on turha opettaa täällä opettajakoulutuslaitoksessa mitään oppilaantuntemuksen kommervenkkejä, mutkia ja semmosia kaikenmaailman analyysimenetelmiä, jos opettajalla on heikko itsetuntemus – ei se mitään auta. Jos tämän opettajan oma instrumentti on epäkunnossa, epäviireinen, niin ei se sitten kovin miellyttävää tulosta tuota...

M: Olisiko se realistista ajatella, että opettaja olisi jotenkin niin herkkä ja semmoinen, että hän pystyy toimimaan musiikinopettajana, musiikissa ja musiikin avulla terapeutisesti?

LT: Ilman muuta! Sehän on kiinni opettajan irtonaisuudesta! Siitä, että opettajalla ei ole semmoisia estoja itsellään, että hän ei pääse tuolista irti, tai pianon äärestä irti, tai opettajan pöydän takaa...vaan että ”nyt tehdäänkin näin ja nyt tehdään noin...” Ennen kaikkea meillä pitää olla hauskaa, opettajallakin. Että lapset sanoisivat, että tätä täytyy saada lisää! Opettajat pitää panna itse irti!

Niin, muistan kyllä, miten ne pitkät pojat oli vihaisia mulle, näyttivät kieltä suurinpiirtein ja olivat vihasia tuolla OKL:ssä, kun minä sanoin: ”Nyt ollaan kanapoikia kaikki...” - ”ja ME ei olla mitään kananpoikia!” Me tullaan OPETTAJIKS, mitä!” huusivat pojat. ”Että hölmö akka tuolla hilluu edessä, antaa hillua.” Mutta silloin minä juuri ajattelin, että meidän TÄYTYY jo koulutusvaiheesta päästä sellaisesta ujoudesta ja tarpeettomista estoista irti. En tiedä millä lailla. Epäonnistuinhan minä tietysti.

M: Mutta varmaan siinä se oli hyvä se oma esimerkki, että oli siellä itse rohkeana hillumassa. Niin kyllä ne jössikät siitä sitten mukaan tulevat, kun ne ajattelevat, että ei tässä muu auta...

LT: Niin, jos ne sitten ovat lasten kanssa, eivätkä koskaan tee mitään tällaista, niin lapset jäävät sinne etäisyteen...

M: Niinhän se on joo. Sitten voidaan opiskella jotain nuottien kestoja, ja kirjoittaa vihkoon, että ”tässä on puolinuotti”...

LT...ja kyllä on tylsää! Mutta aina pitää ajatella, että jokaisessa voi olla semmoinen kieli, jota kukaan ei ole vielä painanut. Ja että tulee elämässä jokin semmoinen tilanne, että yhtäkkiä siihen painetaan, ja huomaan, että ”ai, tähän onkin hauskaa – mä rupeenkin tekemään tätä!”

M: No vaatiiko tällainen terapeuttisesti ajatteleva jonkunlaisia muutoksia kouluissa? Onko sille esteitä?

JH: No en tiedä, edellyttääkö se mitään muuta muutosta kuin ajattelutavan muutosta! Eipä siihen mikään organisointi auta – vaikka kuinka organisoitaisiin asiat uudelleen, ja tuotaisiin tietokoneet ja hienot yhteydet ja verkostoitumiset ja niin edelleen, ja sanottaisiin, että meillä on kaikki upeasti ja uudet työtilat ja muuta tällaista ja paljon rahaa, niin ei se vielä sitten auta, ellei ihmisissä tapahdu uudelleenajattelua.

Ja kyllä varmaan monen opettajan kohdalla tällainen uudenlainen käsittäminen, se olisi kopernikaaninen muutos – joillekin se näyttää olevan liian vaativa. Koska he menevät vanhoissa uomissaan ja haluavat olla ”opettajia”, siksi he ovat halunneet, ja sitä ovat edelleen, ja haluavat ”opettaa”. Ja ”opettaminen” usein tarkoittaa ”välittää joitakin asioita” toisille omaksuttavaksi. Sopii tai ei. Ja sitten kontrolloida. Mutta kun sitten elämä ei ole ollenkaan semmoista! Vaan siihen liittyy esimerkiksi semmoinen, että ihminen alkaisi myös itse siis korjata itseänsä, että ei aina tarvitsisi ikäänkuin ulkopuolisia remonttimiehiä, ja asiantuntijoita. Että yksilö alkaa myös tiedostaa, että minulla on ihmisenä myös oikeus ja velvollisuus korjata itse itseäni. Ja silloin tullaan tällaiseen hyvin voimakkaasti itseohjautuvan ihmisen käsitteeseen ja sen ihmisen itseohjautuvuuden tukemiseen koulussa. Ja yleensä kasvatuksessa.

EJR: Niin, ja siihen liittyy sitten se vastuu, ettei opettaja koeta vaan päästä mahdollisimman helpolla, vaan ottaa huomioon hänen velvollisuutensa tässä, auttamassa muodostamaan kuvaa maailmasta ja olemassaolosta – harva siihen pystyy.

M: Niin. Opettaminen on todella vaativa tehtävä.

EJR: Pirullista hommaa – nimenomaan koulussa...

Probleemahan on siinä, että vaikka olisi kuinka suuri innostuskin, vaikka klassistyyppiseen musiikkiin, niin kuinka ihmeessä annat keinoja sen syvempään tuntemiseen. Ei sitä voi musiikkiteoriaa opettamalla...niissä tunneissa, siinä ajoissa, niissä metodeissa, ei se käy. Ei siinä ole mitään järkeä, että vain opit C-duuriskaalan ja minkälaiset intervallit muodostaa duurisoinnun ja mollisoinnun. Se ei ole vielä yhtään mitään. Sillä ei ole mitään merkitystä.

M: Niin, tällainen ”asioiden” opettaminen... Onko se myös sitä vasemman aivopuoliskon ylivaltaa...mistä se johtuisi?

JS: Alun perin miesten suunnittelema koulutus. Sehän on loogis-matemaattiseen ajatteluun perustuva. Esimerkiksi lääkärikoulutukseenkin on ihmiset valittu todistusten ja numeroitten perusteella ja ihmissuhdetaidot ovat voineet olla hyvinkin vähäiset ja ne ovat kuitenkin kovin tärkeitä. Eli on ajateltu, että nämä ”miehiset hyveet”, tällainen matemaattinen logiikka ja

muu on ylitse muiden ja niillä tehdään tulosta ja mennään eteenpäin, ja sitten tämmönen tunnepitoinen, se sopii lasten päiväkotiin, mutta ei sille muualla ole käyttöä.

Muistan, miten yksi potilaani, poika, kertoi, että hänellä oli koulussa hankalaa, hän oli levoton ja pulisi tunnilla ja oli oppositiossa – mielestäni hyvin normaalin rajoissa – mutta koulussa oli koettu, että tämä poika olisi häiriintynyt ja sellaista. Kysyin hänen kouluhistoriaansa, että milloin oli mennyt parhaiten. No, hänellä oli mennyt parhaiten viitos-kuutosluokalla, kun oli ollut miesopettaja, joka teetti tämmöisiä projekteja, joissa sai piirtää, kirjoittaa, laittaa valokuvia ja mitä hyvänsä, joissa oli tietoa siitä aiheesta. Hän oli semmoisessa hirveän hyvä. Ja minä ajattelin siitä, että kuinka sinänsä hirveän yksinkertaisella tavalla siinä oli onnistuttu houkuttelevaan siitä lapsesta esiin omatoimisuutta ja luovuutta ja tällaista.

Että pikkuisen semmosta luovaa hulluutta, niinkuin esimerkiksi tuolla Karviaistien ala-asteella, jossa mukautetun opetussuunnitelman oppilaat tekevät musikaaleja ja näyttelyitä ja niin edelleen. Se on lumoavaa siinä mielessä. Että siellä opettaja lähtee siis siitä, että ne ovat luovia lapsia. Moni ajattelisi, että ”ne on nää mukautetun tolvanat...” ja että kunhan ne nyt saisi jotenkin vähän lukemaan ja laskemaan...mutta tämä opettaja lähtee siitä, että oppilaisa on mitä hyvänsä mahdollisuuksia – ja ne lapset toteuttavat ne! Että tämmöisellä on siis uskomaton merkitys. Että jos opettaja lähtee siitä, että minulla on etuoikeus olla näitten ihmisten opettajana ja minä uskon, että he pystyvät mihin vaan, niin sieltä tulee sitten näitä hämmästyttäviä tuloksia, musiikki-, liikunta- ja ties mitä saavutuksiakin!

M: Niin, ja taas, entäs opettaja itse sitten, kun minusta tuntuu, että ainakin omissa opettajankoulutuksissa laiminlyötiin kaikki sellainen oman persoonan koulutus ja itsetuntemus ja sellainen. Eli miten opettaja voi tukea lapsissa esimerkiksi tunne-elämän kehitystä, jos hänellä itsellään ei ole esimerkiksi siihen kiinnitetty koskaan mitään huomiota! Se on aika iso juttu, koska hänellähän on oma persoona instrumenttina...

JS: Kyllä tietysti. Yhdellä koululla, jossa olin kouluttamassa ennen syyslukukauden alkua, ne nuoret opettajat sanoivat, että ”ei me olla oppilaan mielenterveydestäkään mitään kuultu.” Ja sitten Sibelius-Akatemiassakin, jossa kävin muutamana vuotena luennoimassa, nuoret sanoivat, että kun on tää ”peda”, niin sitä vetää joku psykologiksi opiskeleva, että kunhan nyt on joku. Ja siellä kuitenkin nämä merkittävällä tavalla ovat tekemisissä kasvavien lasten mielenterveyden kanssa! Ja nimenomaan se, kuinka merkityksellinen se suhde olisi! Tietenkin on olemassa suuri määrä luonnotlahjakkuuksia, valoisia, kannustavia, eivät koskaan hermostu, ovat huumorintajuisia...niinkun minun poikani kitaransoiton opettaja esimerkiksi!

M: Opettaja on kyllä merkittävä kasvattaja, että vaikka hän kuinka ”opettaa asioita”, niin kyllä hän siis sitten kasvattaa muutenkin, tahtoipa hän sitä tai ei...

JS: Ja se, mikä sen tekee vielä erityisen tärkeäksi on, että lapsella ja nuorella on erityinen tarve nostaa tämmöinen opettajahahmo, siis niinkuin idealisoida. Se tulee hirveän nopeasti. Ja sitten jos tämmöinen idealisoitu hahmo sanoo jotain merkityksellistä, niin sillä saattaa olla elinikäinen merkitys. Ja se onkin yksi asia, jota mielestäni opettajankoulutuksissa pitäisi tähdentää. Samoin kuin sitten tämän asian kääntöpuolta, nolaamista. Se on ällistyttävää, miten niitä vieläkin on.

Esimerkiksi kun aikoinaan poikani oli musiikkileikkikoulussa, ja siellä opettaja oli ehkä turhautunut, että kun vaimo haki lapsen sieltä, niin opettaja sanoi tällainen ihme hymy naamalla, että ”kyllä se Jussikin [nimi muutettu] vihdoinkin oppi, mutta kyllä siihen menikin aikaa!” Niinkuin siis olisiko sillä, että oppivatko ne nyt siellä muskarissa jonkun nuottiarvon, onko sillä tässä maailmankaikkeudessa yhtään mitään merkitystä...Että sinnekin on hiipinyt tämä tämöinen, että siellä OPETELLAAN ASIOITA.

LT: Tulee mieleen taas myös tämä Gardner, joka puhuu siitä, että miten saattaa olla niin, että semmoiset muusikot, jotka liian aikaisin viedään teoriaopintoihin eli käsitteellistämään sen, mitä he kuulevat, niin näillä eivät aivopuoliskot alakaan tässä toimia yhteen – nehan alkaisivat myöhemmin toimia yhteen, mutta näillä ei käykään niin, vaan tulee torjuntaa. Että jos mennään käsitteellistämään liian aikaisin, ennenkuin nämä käsitteet ovat ollenkaan selvät käytännössä.

M: Voisiko vielä jotenkin pohtia tätä, mitä käytännön järjestelyjen ulottuvuuksia sellaisella terapeuttisella kasvatusotteella olisi? Mitä se edellyttäisi opetusta järjestäviltä tahoilta?

JE: No esimerkiksi musiikkikoulutkin voisivat profiloitua sillä, että heidän opetuksessaan on tällaista, että heillä on esimerkiksi tällaisia terapeuttisesti orientoituneita opettajia. Monet vanhemmat, jotka esimerkiksi on vähän huolissaan lapsestaan, niin kyllä he mielellään ottavat opiskelupaikan semmoisesta paikasta, josta he tietävät, että myös tällaisia asioita ajatellaan, pedagogis-terapeuttista siis.

M: Ajattelen myös sitä, kun se Lehikoisen Petrikin sanoi, et juuri tätä, terapeuttisuuden viljelemistä koulujen musiikinopetuksessa lisäämällä, voitaisiin toimia ennaltaehkäisevän mielen-terveystyön alueella. Sitten voitaisiin joissain tapauksissa ehkä välttää se, että tarvittaisiin ikäänkuin raskaampia välineitä, tai varsinaista terapiaa. Että jos pystyttäisiin huomioimaan tätä ennaltaehkäisevää työtä?

JE: Kyllä minä siihen uskon. Tietysti esimerkiksi se koulutilanne musiikin ja taideopetuksen näkökulmasta, se on aika masentava. Luokkakoot ovat hirveän suuria, ja sitten tuntuu että se taideaineiden yhteiskunnallinen merkitys, se vaan vähenee.

Mutta kyllä minä näen tärkeänä sen preventiivisen toiminnan, että esim. koulussa annetaan se siemen, on semmoista monimuotoista luovaa musiikillista toimintaa, joka sitten synnyttää semmoista vapaa-ajan toimintaa. Jotkut aktiiviset ja syvästi ajattelevat opettajat sitten jopa satsaavatkin siihen, että ohjataan myös tällaista vapaa-ajan toimintaa. Tai näkevät vaivaa, että yhdistelevät näitä koulussa nähtyjä ja syntyneitä ryhmiä, ohjaavat heitä ehkä joittenkin muitten ammatti-ihmisten, esimerkiksi kansalaisopiston piiriin, tai nuorisotoimen johonkin bändijuttuun ja muuta. Että tuontyyppistä pitäisi tehdä enemmänkin, musiikinopettajien ja sitten muitten tällöisten nuorisotoimijoiden. Yhteistyötä – että toimisi sellainen yhteisö-musiikillisuus.

LT: Minun mielestäni koulutuksensa aikana opettajilla pitäisi itsellään olla tällaisia integroivia kokemuksia, ettei koulutusvaiheessa siis ole vaan niin, että kaikki asiat ovat erikseen, vaan kaikki kokonaisvaltaisesti yhdessä. Esimeriksi hurjan hyvä on sellainen kokonaisuus kuin vaikkapa ”kuuntelukasvatus”. Opettajankoulutuksessa on ihan sääli, että siellä on eri alojen eksperttejä, koska sitten käytännössä koulussakin sama henkilö joutuu tekemään sen kaiken!

M: No vielä tulee mieleen, että voiko tällainen terapeuttisuusajattelu sitten olla jotenkin vaarallista? Voisiko terapeuttisuudesta kiinnostunut opettaja olla vaarallinen? Mitä vaaroja siihen voisi liittyä?

JE: No yksi näkökulma siihen on, että meillä on toisaalta tullut tabu siitä omien asioitten keromisesta ja intymiteettisuojusta, että ollaan jopa äärimmäisen herkkähipiäisiä, mikä voi johtaa ihan absurdeihin juttuihin. Esimerkiksi vaikka kehitysvammaisilla voi olla hirveät lupakäytännöt, kun heillä olisi esiintymismahdollisuus jossain bändissä – että saatetaan jopa riistää mahdollisuus esiintyä siitä syystä, että meillä on niin rajut intymiteettisuojat ja vaitiolovelvollisuudet... Ja sitten jos opiskelijoitten kanssa jotain harjoituksia tehdään, missä he ovat vähän avautuneet, niin viikon päästä he jo syyttävät suurinpiirtein jonkun lakimiehen kanssa...

M: Olisiko siinä jotain sellaista, että pelkäävätkö ihmiset tunteita? Että tällaisessa tilanteessa, jossa ovat tunteet mukana, tulee se häpeän mahdollisuus, ja täytyy ruveta puolustautumaan, jos on jossain vähän avautunut.

JE: Kyllä se ilman muuta tunteisiin liittyy. Kaiketi ihmisellä voi olla joku semmoinen ajatus, että tätä raskasta elämää pystyy paremmin elämään, jos ei kärsi paljon suurista tunteista...että olisi vaan semmoista arkista olemista ilman tunteiden käsittelyä ja esittämistä ja esille tuontia...että se olisi jotenkin helpoin tapa ikäänkuin pärjätä arkipäiväisessä elämässä.

Niin, ja kyllä tämän median, musiikin, semmoinen perusominaisuus, viisaasti käyttäen, on juuri tuommoisen tunnekasvatuksen puolella. Ja sitä esimerkiksi päiväkodeissa sovelletaankin. Ja kyllä siellä esimerkiksi sen tarinasäveltämisen kautta tulee sellaisella aika hienolla tavalla, ihan juuri tavallisten, niin sanottujen normaalilasten yhteisöissä sitten esiin tällainen tunteitten maailma ja tunteitten tarkastelu. Mutta jos kysytään joltakin byrokratisoituneelta ihmiseltä, niin kyllä ne näkevät monenlaisia vaaroja tuontyypisessä toiminnassa.

Ja sitten toisaalta juuri tuossa ”asiantuntevassa käytössä” voidaankin mennä eniten metsään. Koulutetaan joku ikäänkuin asiantuntija, joka sitten posket punaisena aivan sokeasti, jotain metodia suorastaan pakkosyöttää ratkaisuna kaikkeen. Näitä voisi luetella vaikka kuinka. Minun kauhukokemukseni liittyvät näihin *Lomas*- ja *TEACHH*-menetelmiin tuolla autistien puolella, kun oli vaan mikä vika ja vaiva, niin korit eteen ja nyppimään tavaroita paikasta toiseen! Tai että kun vessaankaan ei pääse suorinta reittiä, kun pitää kuvakavalkadien kautta kulkea...ja vaikka mitä ihmeellistä niinkuin pakkomielteenomaista metodia...niin, kyllä tässä tunnekasvatuksessakin on se vaara, että tietynlaiset täti-ihmiset rupeavat siis rakentamaan metodeita...

M: Toivottavasti se en ole minä! (naurua)

JE: Niin, toivottavasti se et ole sinä! Mutta et sinä mikään täti-ihminen ole! (naurua)
Tekisi siis mieli sanoa, että semmoinen maalaisjärki...että kyllähän tunteita nyt ihmiset ovat aina osanneet, ja äidit, viisaat äidit varsinkin ovat osanneet kohdata ja käsitellä. Eikä sillä lailla nykytavalla, että tässä on tällainen ja tällainen metodi, ja siihen kuuluu tämä ja tämä...
Että semmoinen, ohjaava, viisas vanhemmuus..

M: Niinpä! Että jospa vaikka koulussa ja musiikkioppilaitoksissa mielletäisiin opettajat viisaina ”äiteinä ja isinä”!

JS: Kyllä minusta siis, jos on tällainen ”yleisen terapeutisuuden” ajatus, niin minun on kyllä hirveän vaikea kuvitella, että tällainen luovan toiminnan puolella oleva asia voisi johtaa vaaratilanteisiin. Eihän siellä tulkita mitään asioita, ei porauduta menneisiin, ei varsinaisesti kutsuta esiin asioita, torjuttuna olleita, tai anneta ohjeita ihmisen arkielämään liittyviin asioihin. Vaikea olisi ajatella, että kun musiikin, tai vaikkapa liikunnan, tai kuvataiteen puolella edistetään tällaisen luovan ilmaisun kehitystä, ja ymmärtääkseni sillä on terapeutista vaikutusta, että siinä olisi vaaroja tarjolla. Tai ehkä jossain ääritapauksessa voi olla, mutta niin voi olla missä hyvänsä opetuksessa. Ihan yhtä vaarallinen voi olla semmoinen narsistinen opettaja, joka tavanomaisilla menetelmillä opettaa!

Että minusta on kuitenkin tärkeä kyllä tehdä se ero, että terapeutiksi ei voi ryhtyä ilman koulutusta ja että siinä voi sitten ajautua hakoteille, jos rupeaa esimerkiksi soittotunteja käyttämään siihen, että kuuntelee, mitä sen oppilaan kotona on tapahtunut ja kaikkea muuta – ei kuitenkaan siinä ole sitten mahdollista ottaa vastaan ja käsitellä niitä niinkuin pitäisi.

Luovuuden ajatus on keskustelijoiden mukaan ytimessä, kun puhutaan terapeutisesta opettajasta. Kari Kurkela on kirjoittanut koulusta luovana yhteisönä (1993), ja tätä käsitettä hän myös hieman tässä keskustelussa avaa. Luovuudesta kaaoksen ja erilaisuuden sietämisen näkökulmasta puhuu myös Jorma Heikkilä. Myös Hannu Riikonen on kirjoittanut luovasta pedagogiikasta (1994) ja koskettelee tässä sitä. Luovan otteen ja terapeutisuuden reunaehdoja ovat luonnollisesti fyysiset ja aineelliset puitteet, jotka heijastelevat yhteiskunnan yleisiä kasvatustasenteita (Jaakko Erkkilä, Jorma Heikkilä, Jari Sinkkonen).

Terapeutin opettajan rajoja ja mahdollisuuksia pohdittaessa Liisa Tenkku muistuttaa Jari Sinkkosen kanssa, että opettaja ei kuitenkaan voi olla kuin koulutettu terapeutti, joka ikäänkuin ”penkoo” oppilaan ongelmia. Terapeutisesti toimivan opettajan aspekteiksi nostettiin se, että hän auttaa toista kasvamaan omaksi itsekseen ja antaa selviytymisen välineitä (Kari Kurkela), on itse vapautunut, spontaani ja ”irtonainen” (Liisa Tenkku), viljelee iloa ja huumoria (Liisa Tenkku) ja on vastuullinen auttamaan oppilasta muodostamaan kuvaa maailmasta ja itsestään siinä (Einojuhani Rautavaara, Jorma Heikkilä). Tärkeiksi taidoiksi tulevat tällöin ihmissuhdetaidot, opettajan omat tunnetaidot ja kyky nähdä jokaisen lapsen mahdollisuudet (Jari Sinkkonen).

Keskustelussa viitattiin myös ns. ”vasemman aivopuoliskon ylivaltaan” opetus- ja kasvatustajatteluissa (Jari Sinkkonen) ja nostettiin esiin haaste opettajan oman instrumentin, oman itsen eheydestä ja integroituneisuudesta, jotta opettaja voisi huomioida oppilaitaan kokonaisvaltaisesti ja antaa tälle tilaisuuksia eheyttäviin kokemuksiin (Liisa Tenkku, Jari Sinkkonen).

Opettajan terapeutin orientaation ja mahdollisuuksien kulmakivenä nähtiin ajatus ennaltaehkäisevästä työstä ja oppilaiden harrastuneisuuden tukemisesta sitä kautta (Jaakko Erkkilä) sekä eräänlaisesta kollektiivisesta vanhemmuudesta, ”yleisestä terapeutisuudesta” (Kari Kurkela, Jaakko Erkkilä, Jari Sinkkonen). Terapeutisuus-ajatukseen liittyvä vaarallisuuden teema avautui toisaalta sitä kautta, jos narsistinen opettaja ei ensinkään tiedosta omaa vaikuttavuut-

taan siinä mielessä (Jari Sinkkonen) tai toisaalta, jos hän alkaa noudattaa kaavamaisesti jotakin ”terapeuttisuusmetodia” (Jaakko Erkkilä).

Jatkan seuraavassa näistä keskustelussa esiin tulleista teemoista vielä kirjallisuuden ja tutkimusten valossa. Pysähdyn seuraavassa vielä luovuuteen ja sen eri ulottuvuuksiin opettajan toiminnan näkökulmasta, opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen aspekteihin sekä opettajan itsetuntemuksen ja vuorovaikutuksen taitoihin. Lisäksi tarkastelen hieman koulua ja musiikkioppilaitosta toimintaympäristönä. Tämän luvun kohdalle syntyi eräänlainen taitekohta: koska siirryimme tässä teemassa ja seuraavassa (musiikkikasvatuksesta) puhumaan käytännöllisemmällä tasolla kuin aikaisemmin, kokoan nyt jokaisen alaluvun loppuun keskustelussa esiin tulleet kunkin näkökulman ydinaspektit (haastateltujen käsityksistä). Ne tulivat keskustelussa esiin joko suoraan mainituilla sanavalinnoilla tai välillisesti, jolloin olen tehnyt niistä tulkitsevaa yhdistelyä. Jatkan näitten nyt lueteltavien ydinteemojen käsittelyä ja pohdintaa luvussa 10, jossa peilaan niitä opiskelijoitten käsityksiin.

7.2 KESKUSTELUN PERUSTEELLA TARKASTELTAVIA NÄKÖKULMIA

7.2.1 Luova opettaja

Hannu Riikonen:

“ - - että opettajan toiminta on luovaa toimintaa, että se on taiteellista työtä. - - ”

Edellä luvussa 6 käsittelin jo luovuuteen liittyviä näkökulmia, mutta otan tähän vielä joitakin nimenomaan luovaan (opettaja)persoonallisuuteen liittyviä näkökohtia. Luovuus on ollut monella tavoin esillä viime vuosikymmenien kasvatus- ja hyvinvointikeskusteluissa, arkipäiväistyksen ja viihteellistyksen niin, että se on kärsinyt sanana jonkunlaisen inflaation, vähän vastaavasti kuin sana ”rakkaus”. Viihteellistyneessä mielessä (ks. Skinnari 2004, 20) ”rakkaus” vie ajatukset sekseen ja ”luovuus” jonkunlaiseen ”hörhöilyyn”, ”ihan kivoihin”, mutta vakavasti otettavan työn teon ja opetustoimen kanssa ei välttämättä kovin paljoa tekemisissä oleviin asioihin. Uusikylän mukaan ”luovuus on sana, joka herättää monenlaisia tunteita, kuten innostusta, epäilyä, jopa aggressiivisuutta. Luovuuden nimiin vannotaan ja ’väärin ymmärrettyä’ luovuutta kirotaan.” (Uusikylä 2002, 42). ”Luovuus” voi myös olla tyhjä sana, jota voidaan juhlapuheissa ja ohjelmanjulistuksissa toistella, kun taas käytännön toimet ja esimerkiksi työskentelyilmasto kouluissa, yliopistoissa ja muilla työpaikoilla näyttääkin toimivan luovuutta vastaan (Uusikylä 1996, 73).

Luovuus on kuitenkin ihmisyyteen, elämään ja maailmaan olennaisesti kuuluva asia. Herakleitosen mukaan ”Et voi astua kahdesti samaan jokeen, uudet vedet siinä jo virtaavat” ja: ”Muutoksen maailmassa yksi asia on muuttumaton: taukoamaton muuttuminen” (Seppänen 2006). Dynaamisuus, liike, jatkuva uuden luomisen prosessi on elämän ominaisuus, jonka vastakohtana on pysähtyminen, jähmettyminen, kuolema.

Toisaalta luovuus on, kuten Maslow (1970) ja Rogers (1961) määrittelevät, jokaisen ihmisen mahdollisuus toteuttaa itseään, rakentaa omaa persoonallisuuttaan. Jokainen voi nauttia omasta luovuudestaan omassa elämässään, työssään, harrastuksissaan. (Uusikylä 2002, 43.) Luovan ajattelun ovat Dehaan ja Havighurst (1957) määritelleet joustavuudeksi, kyvyksi nähdä ongelmia ja kyvyksi kehittää uusia ideoita. (Uusikylä 1996, 64) – luovuutta voi esiintyä kaikilla elämänalueilla: joku elää koko elämänsä luovalla tavalla (emt., 72; Csikzentmihalyi 1997). Luovuus on kaikil-

le ihmisille yhteinen ominaisuus, johon liittyviä kykyjä, ajattelutapoja ja asenteita voidaan kehittää. Luovuutta tarvitaan uusissa ja muuttuvissa tilanteissa, niin oppilaan ja ryhmän kanssa opetustilanteissa, kuin opettajayhteisöissäkin (Sahlberg ym. 1994, 15–16). Luovuus on elämäntaitoa. Opetustilanne muuntuu hetkestä toiseen jatkuvasti ja työskentelyyn vaikuttavat myös monet tilanteen ulkopuoliset seikat. Opettamista voidaan pitää luovaa ongelmanratkaisua vaativana dynaamisena prosessina, jossa on kysymys myös toiminnan kehittämisen ja parannusmahdollisuuksien havaitsemisesta ja etsimisestä. Opettaja joutuu etsimään ja saa yhä uudelleen etsiä keinoja, jotka takaisivat mielekkäimmän opettamisen ja oppimisen. (Sahlberg ym. 1994, 18–19.)

Czikszentmihalyi (1997) on esittänyt seuraavat luovien ihmisten polariteetit, ja kuvaa luovia ihmisiä sanalla ”moniulotteisuus” (*complexity*). Luova ihminen liikkuu näitten polariteettien välillä luovan prosessinsa ehdoilla. Polariteetit ovat:

1. energisuus – hiljaisuuteen ja lepoon vetäytyminen
2. älykkyys – naiivius [lapsenomainen ihmettely]
3. leikkisyys, vastuuttomuus – kurinalaisuus, vastuullisuus
4. fantasian kyky – jalat maassa-realismi (ymmärrys siitä, että todellisuudella on aina monet kasvot)
5. hiljaista uppoutumista (introvertit piirteet) – sosiaalisuus (ekstrovertit piirteet)
6. nöyryys – ylpeys
7. käytössä on sekä maskuliinisia että feminiinisiä toimintamalleja (”psykologinen androgyniys”)
8. traditionaalisuus ja konservatiivisuus – kapinallisuus ja vallankumouksellisuus
9. antautuneisuus, sitoutuneisuus – kriittisyys, objektiivisuus
10. herkkyys kärsiä – herkkyys nauttia. (Emt., 51–76.)

Czikszentmihalyi (1990) liittää luovuuden edellytyksiin tai ehtoihin joitakin taitoja tai toimintatapoja, jotka Koski tuo esiin myös koulutuksellisina mahdollisuuksina luovuuden lisäämiseen. Näitä ovat:

- yksinäisyyden kestäminen
- joustavuus sukupuolirooleissa
- ”renessanssi-ihmisen” utelias asenne
- originaaliuden rohkeus
- flow-kokemusten mahdollistaminen kaikessa oppimisessa ja toiminnassa. (Koski 1999, 164.)

Näihin Czikszentmihalyin jäsenyyksiin sopivia aspekteja nousi esiin myös haastateltujen keskustelussa. Luovan ihmisen (opettajan) laatuun voidaan haastateltujen käsitysten mukaan lukea seuraavia aspekteja:

- erilaisuuden ja yksilöllisyyden sietäminen ja kyky avoimeen keskusteluun
- kaaoksen ja kontrollin välisen jännitteen hyväksyminen ja sietäminen
- kokonaisvaltainen ”irtonaisuus” ja spontaanisuus sekä kehossa että mielessä, improvisointikyky
- ilon ja huumorin viljely
- joustavuus
- autonomisuus (itseohjautuvuus)
- tunteiden ja elämysten merkityksen huomioiminen ja
- erilaisten mahdollisuuksien näkeminen sekä käytännön tilanteissa, omassa toiminnassa että oppilaissa.

7.2.2 Opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta

Jari Sinkkonen:

” - - Että jos opettaja lähtee siitä, että minulla on etuoikeus olla näitten ihmisentaimien opettajana ja minä uskon, että he pystyvät mihin vaan, niin sieltä tulee sitten näitä hämmästyttäviä tuloksia, musiikki-, liikunta- ja ties mitä saavutuksiakin! - - ”

Toiskallion mukaan (1989, 99) opetus on toimintaa, johon sisältyy sekä opettamista että oppimista, ja sen keskeinen elementti on sekä persoonallinen että sisällöllinen vuorovaikutus. Sekä oppija että opettaja ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa, opetussuunnitelmaan (oppiaineeseen, tavoitteisiin, sisältöihin, menetelmiin jne.), todellisuuteen sekä opetus- tai koulutus-tilanteen ulkopuoliseen käytäntöön. Tämän vuorovaikutuksen ytimenä puolestaan on oppilasta kunnioittava ja hänen erityisyytensä huomioiva vastavuoroisuus. Kosken mukaan (Cziksentmihailyn tutkimuksiin viitaten), kun luovalla ihmisellä oli aikuisena myönteisiä muistikuvi-
via opettajista, ne liittyivät opettajilta saatuun rohkaisuun ja opiskelijan erityistarpeita huomiointiin opetukseen. Vanhemmistaan luovat ihmiset muistavat, että vanhemmat ovat suhtautuneet lapsiinsa vakavasti kuunnellen heitä ja keskustelemalla heidän kanssaan sekä esittelemällä heille elämän moninaisuutta. Ja kuitenkin: ”Minne häviävätkään kaikki nuo ajattelijat joita kaikki lapset alun perin ovat,” kuten Koski Liliukseen (1980) viitaten kysyy. (Koski 1999, 154–155.)

Solasaaren mukaan (2003, 77–78) opettajan rakkaus oppilaaseen merkitsee scheleriläisen ajattelun perustalta jatkuvaa luottamusta siihen, että lapsessa on enemmän kuin mitä kokemishetkellä on näkyvissä, mihin Sinkkonenkin esimerkissään ”Karviastieltä” viittasi, sivulla 184. Se, miten lapsen henkisten arvojen omaksuminen onnistuu, riippuu siitä, millaisen arvo- ja oppimisympäristön koulu tarjoaa, sekä erityisesti siitä millaisen opettajapersoonan kanssa lapsi on tekemisissä.

”Rakkauden logiikka etenee vielä piilossa olevien arvojen suunnassa, vaikka järjen logiikka jo antaisi periksi - -.” Rakastava aikuinen ikään kuin avaa lapsen näkyville hänen kehittymisen ja kasvamisen mahdollisuutensa.” (Emt., 77.)

Kasvamisodotukset määräytyvät rakastavassa opettaja–oppilas-suhteessa sen perusteella, mitä opettaja herkässä ja tiedostavassa kokemuksessa on oivaltanut oppilaasta.

*”Opetus on aina kohtaamista. Tuossa kohtaamisessa opettaja ei ainoastaan siirrä kasvaviin joi-
tain, vaan hän herättää.” (Skinnari 2004, 179.) (Vrt. Gibranin ajatelma sivulla 140.)*

Sinkkonen kirjoittaa edelleen kokemuksistaan vaikuttavien lasten tekemien esitysten äärellä:

*”Kuinka nämä tavalliset lapset ja nuoret voivat osata näin paljon? Miten heistä näin etevä on tullut? Toinen on se, että he esittävät vaikeita asioita helposti, itsestään selvästi ja iloiten. - - jos-
sakin tämän osaamisen taustalla on ihmisiä, jotka uskovat ihmeisiin. He eivät ainoastaan opeta kulkemaan toisten talleamia polkuja vaan pyrkivät lopputulokseen, joka on suurempi kuin osien-
sa summa ja jonka tavoittelemisessa ripaus hulluutta ei ole pahitteeksi. He saavat moniongelmai-
set lapset tekemään musiikkiteatteria ja kehitysvammaiset valmistamaan vaikuttavan taidenäytte-
lyn. - - Nämä ihmiset eivät ainoastaan usko lasten ja nuorten piilossa olevien, loistavien kykyjen
olemassaoloon, he tietävät, että ne ovat olemassa. He välittävät oppilailleen tämän käsityksen*

rakkauden ilmapiirissä, rakkauden, joka ei ole pelkästään ymmärtämistä, vaan myös vaatimus luopua laiskottelusta ja ryhtyä tekemään työtä.” (Sinkkonen 2003c, 156–157.)

Siirala (1984) kirjoittaa musiikinopetuksen (yksilöopetuksen) ja terapian yhtäläisyyksistä. Hänen mukaansa pitkäjänteisellä, laajavastuisella, kuuntelevalla ja vastaavalla hoidolla (nimitettiin sitä sitten psykoanalyysiksi tai joksikin muuksi psykoterapian lajiksi) ja toisaalta musiikin opettamisella on paljon rakenteellisia yhtäläisyyksiä. Ehkä kaikkein tärkein näistä on transferenssin⁹⁸ perustava merkitys. ”Tämä sijaisuuden perusrakenne luonnehtii kaikkea inhimillistä yhteiselämää, yksilön kehitystä ja hänen suhdettaan sekä asioihin että ihmisiin. Se on mukana jokaisessa opetustapahtumassa: oppilas siirtää opettajalle vastuun omasta kehittymisestään.” Toisaalta myös opettaja havaitsee aina oppilaan ainakin jossain määrin oman mielensä läpi. Transferenssi tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden eteenpäin pääsemiseen ja muutosprosessiin, jos se havaitaan ja hahmotetaan. (Siirala 1984, 11–12.)

Transferenssi-ilmiö on arkipäivää jokaiselle pienten lasten opettajalle, joka välillä saa kuulla olevansa ”äiti” tai ”isä”. Tällainen sijaisuuden perusrakenne on parhaimmillaan perusta sille lämpimälle vuorovaikutukselle, joka opettajan ja oppilaan välille syntyy. Transferenssin kääntöpuolista on kuitenkin kirjoittanut esimerkiksi Kurkela (1993) kuvatessaan opettajan vastatransferenssia⁹⁹ ¹⁰⁰ suhteessa oppilaan vuorovaikutusstrategioihin. Tällaisia, siis oppilaan puolustautumistrategioita, opettajasuhteeseen siirtyviä lapsi–vanhempi-suhteen aspekteja, voivat olla ”sorretun opilaan strategia”, ”punahilkka-strategia”, ”teräsmiehen” ja ”auringonkukan strategia” ja ”varjo-strategia”. (Kurkela 1993, 320–335.) Nämä strategiat ovat kuin naamioita, jotka estävät aidon vuorovaikutuksen. Esimerkiksi ”auringonkukalle” kaikki sopii ja on ”ihanaa”, ”punahilkka” taas ahkeroi uuvuksiin asti ”ruokkiakseen sutta” (opettajaa).

Kasvattajan roolia ja tehtävää opetuksellisessa vuorovaikutuksessa mietittäessä on otettava siis vakavasti se vaikutus, mikä kasvattajalla on kehittyvään lapseen. Lähtökohtana voidaan pitää Sinkkoson konkreettista toteamusta (2003b, 9), että lapsi todellakin tarvitsee vaalimista, ja se, mitä lapsen ja hänen hoitajansa välillä tapahtuu, heijastuu lapsen aivojen kehitykseen. ”Me emme voi ravistaa harteiltamme vastuuta lasten hyvinvoinnista sillä verukkeella, että lapset kuitenkin selviävät kaikesta ja voivat tarvittaessa hankkia tuon onnellisen lapsuuden myöhemminkin.” Näen tämän Sinkkoson vakavan huomautuksen myös kaikkia kasvattajia velvoittavana – jokainen lapsen kanssa vuorovaikutuksessa oleva kasvattaja on myös osa lapsen kehitystä.

Lonka ja Saarinen huomauttavat (2000, 61), että jos opettaja näkee itsensä vain tiedon jakajana, tiedon varastoijana, ja kirjanpitäjänä, hän menettää opetustyöstään varsinaisen ytimen. Kasvatustyön henkinen ulottuvuus kiihtyy, jos tähtäimessä ei ole inhimillinen ja tunnemaailmallinen, kokonaisvaltainen henkinen kasvu. Uusikylä (2003, 131) muistuttaa, että jokainen opettaja opettaa oppiaineiden ohella myös suhtautumista opettamiinsa aineisiin ja niiden edustamiin asioihin: onko matematiikka, saksa, historia tai liikunta hauskaa; uskooko oppilas

⁹⁸ Transferenssilla tarkoitetaan siis tunteensirtoa. Siinä nykyhetken kohteisiin sijoitetaan erilaisia tunteita, odotuksia, asenteita ja pelkoja, jotka ovat alun perin liittyneet esimerkiksi peruserheen henkilöihin tai muihin varhaisempiin ihmissuhteisiin. (Ahonen 2000, 103–104; Tähkä 1982, 210; Syvänen 2005, 15.)

⁹⁹ Tarkoittaen opettajan kokemusmaailmasta nousevaa tapaa ymmärtää oppilaan käyttäytyminen ja hahmottaa suhteensa oppilaaseen (Kurkela 1993, 318).

¹⁰⁰ Vastatransferenssin ilmiöstä laajemmin, musiikkiterapian viitekehyksessä, ks. Syvänen 2005.

kykyihinsä vai tuntee ko hän itsensä peruuttamattoman heikoksi, kömpelöksi, tyhmäksi... ”Tämä on kasvatusta.”

Haastateltujen keskustelussa esiin tulleita opettajan ja oppilaan tai oppilaiden väliseen terapeuttiseen vuorovaikutukseen liittyviä elementtejä olivat:

- kaaoksen ja tietynlaisen hallitsemattomuuden sietäminen
- haastavuus toimia toisaalta ryhmän kanssa, toisaalta yksilöt huomioiden
- erilaisuuden sietäminen ja oppilaan omien näkemysten rohkaiseminen – ei ainakaan estäminen!
- joustava liikkuminen lapsikeskeisyyden ja aikuislähtöisyyden akselilla
- positiivisten samastumiskohteiden ja myönteisten kokemusten tarjoaminen oppilaalle
- oppilaan mahdollisuuksien näkeminen
- monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti (aivopuoliskot) oppilasta aktivoivien toimintatapojen käyttö
- vastuun ottaminen omasta asemasta suhteessa oppilaaseen (kollektiivinen vanhemmus tai yleinen terapeuttisuus sekä oppilaan asenne opettajaan nähden, esim. idealisointi)
- elämäntaidollisten välineiden tarjoaminen oppilaalle ja hyvien elämänsisältöjen (esim. musiikin harrastaminen) tukeminen.

7.2.3 Opettajan itsetuntemuksesta ja vuorovaikutustaidoista

Liisa Tenkku:

” - - Sebän on kinni opettajan irtonaisuudesta! Siitä, että opettajalla ei ole semmoisia estoja itsellään, että hän ei pääse tuolista irti, tai pianon äärestä irti, tai opettajan pöydän takaa...että ’nyt tehdäänkin näin ja nyt tehdään noin...’ - - ”

Ihmissuhdeammattit ovat kaksitahoisia. Toisaalta on oltava vankka substanssiosaaminen, toisaalta työ tapahtuu aina vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Niinpä se edellyttää aina myös ihmisen toiminnan ja sen säätelyn ymmärtämistä ja vuorovaikutustaitojen hallintaa. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 168.) Fromm kirjoittaa (1984, 132):

”Annammeko lapsille tilaa ja kuuntelemme heissä heidän omia tunteitaan, vai katsommeko niitä aina omien asenteidemme ja oman tilamme kannalta?” (käännös kirjoittajan).

Kukaan ei toisaalta voine toiselle antaa mitään sellaista, mitä ei itsellä ole, tai johdattaa toista edemmäs kuin missä itse on. Kun pohditaan terapeuttista kasvatuserästä, sen on ankkuroiduttava lujasti siihen todelliseen ihmisyyteen ja kokemusmaailmaan, joka opettajalla on. Kuinka hän voisi ohjata oppilaita luovaan ajatteluun, jos hän ei itse kykene sellaiseen? Kuinka hän voi tukea oppilaita tunne-elämän kasvussa ja itsetunnon rakentumisessa, jos hänellä itsellään on tiedostamattomia ja ratkaisemattomia ongelmia niillä alueilla? Tai ellei hän itse ole kosketuksissa omiin tunteisiinsa, mahdollisuuksiinsa ja rajoihinsa, sisäisyyteensä? Mitä, ellei opettaja ole lainkaan tietoinen omista mielenmaisemistaan ja kipukohdistaan, jotka inhimillisellä ihmisellä on niin helposti taipumusta projisoida toisiin ihmisiin, myös oppilaisiin? Miten opettaja rakastaa oppilasta, ellei hän omakohtaisesti tiedä, mitä rakkaus tarkoittaa; ellei hänellä ole kokemusta ehdoitta hyväksyttynä olemisesta?

Mäki-Opas tuo esiin auttavaan, terapeuttiseen kasvatusotteeseen liittyvän kasvattajia koskevan haasteen (1999, 37):

”Muuttuminen ei koske yksinomaan autettavia, vaan myös meidän auttajien on muututtava ja käytävä läpi lähes sama prosessi. Olen huomannut, että meidän aikuisten, kasvattajien, on äärettömän vaikea muuttua ja prosessoida omaa ihmisenä olemistamme. Pelkäämme jopa hiljaisuutta, koska joutuisimme siinä kasvokkain oman itsemme kanssa.” ”Valitamme kiirettä, joka on pitkälti itse tehtyä.” (Ks. myös Hellsten 2000; Wikström 2002b.)

Solasaaren mukaan (2003, 179) rakkaus on maailmaa koossa pitävä voima. Todellista köyhyyttä maailmassamme on hänen näkemyksensä mukaan rakkauden puute, ei tavaran vähäisyys. Pedagogista rakkautta on syytä pitää arvokasvatuksen todellisena ytimenä. Se liittyy tällöin ajatteluun, tunteeseen, tahtoon, toimintaan ja minuuteen ja kuuluu nykyopettajan keskeiseen käsitteistöön juuri siksi, että maailmamme on niin rakkaudeton ja ihmisiä välineellistävä. Myös aineellinen hätä voidaan poistaa rakkauden kautta. Ei kuitenkaan riitä, että vain pohdimme rakkauden ontologiaa, vaan ontologisen pohdinnan lisäksi on syytä painottaa kyseisen ulottuvuuden toista päätä eli käytännöllisyyttä. ”Ihannetila on dynaamisessa tasapainossa eli kyvyssä kokea pyhyyttä, jaloutta ja arvokkuutta keskellä arjen tuoksinaa, havahtua yhä uudelleen oman ja toisen arvokkuuden äärellä.”

Voidaan myös puhua Skinnarin tapaan opettajan kutsumustietoisuudesta. Hänen mukaansa olisi syytä elvyttää jälleen puhe esimerkiksi opettajan ammatista myös kutsumusammattina: tällöin puhutaan varsinaisen minuuden ja viisauden näkökulmasta. Kutsumusajattelu ei sulje pois sitä tosiasiaa, että työstä on myös saatava riittävää palkkaa, mutta perimmäinen kutsumuksen perusta on oman minuuden idean löytämisessä, oman todellisen tahdon suunnan tajuamisessa. ”Kutsumukseni on tulla siksi, mikä jo syvimmiltäni olen”: tämä toteutuu rakkauden tukemana, sekä opettajan itsensä kohdalla että hänen oppilaittensa kohdalla. (Skinnari 2004, 126–127, 156.)¹⁰¹

Skinnari kirjoittaa (2004) pedagogisesta rakkaudesta nykypäivän opettajuuden rakennusaineksenä ja sisällyttää siihen seuraavat psyykkiset laadullisuudet:

1. Totuudellisuus, aitous, omakohtainen tutkimuksellinen asenne – oman kasvatuksen käyttöteorian rakentaminen.
2. Empaattisuus ja esteettisyys: Haavion (1948) sanoin tämä on lämpimän sydämen sympatiaa oppilaita kohtaan. Haavion mukaan (1948, 61):

”opettajienkin tuli olla taiteilijoita, joiden oma sielu on avoin kauneudelle, ja jotka työssään taiteellisella metodillaan kykenisivät kehittämään ja jalostamaan oppilaiden tunne-elämää. - - kasvattajan otteen kohteeseensa tulee olla yhtä herkkä, intuitioon ja inspiraatioon perustuva kuin taiteilijoillakin.”

Haavio (emt., 112) korostaa myös huumorintajun (*”ilomielisyys”*) merkitystä opettajan ”varustuksissa”.

3. Eettisyys: tämä on korkein sivistysominaisuus ja tarkoittaa toisten ja oman ominaislaadun kunnioittamista ja sen mukaan toimimista. Skinnarin mukaan juuri eettisyyden toinen ihminen kokee todellisena välittämisenä, ei pelkkänä esittämisenä. (Skinnari 2004, 161–164.)

¹⁰¹ vrt. myös: kutsumustietoisuus hyvinvoinnin ulottuvuutena, luku 5.2.3

Skinnari kirjoittaa (2004, 180) hyvän opettajan olevan puutarhurin kaltainen.

” - Hän luottaa ja tukee. Hän näkee myös sydämellään. Myös tiedollisissa asioissa hänellä on näkemystä. Näkemyksellisyydessä yhdistyvät ajattelu, tunne ja eettiseen toimintaan johtava tahto.”

Näkemyksellisyys kohdistuu sekä ihmisen olemukseen että muihin oppilaitoksessa opiskeltaviin asioihin (esim. eri oppiaineiden sisällöt). Opettajan ammattitaito koostuu siis aina sekä ihmistuntemuksesta että oppisisältöihin liittyvästä asiantuntemuksesta. Pedagogista rakkautta toteuttava opettaja korostaa sisäisen maailman ymmärtämistä ensisijaisena ulkoisen todellisuuden hallintaan nähden. Hän elää ajassa, mutta ei ajan armoilla, ja korostaa trendeistä riippumatonta eettisen ihmisyyden näkökulmaa. Käytännöllisesti ja käytäntöön liittäen tutkimalla hän pyrkii koko ajan syventämään ymmärrystään ihmisen fyysis-psykkis-yhteiskunnallishenkisistä ominaisuuksista ja käyttää tutkimusvälineenään koko olemustaan. ”Hän ei aseta kasvaville tavoitteita ulkopuolelta, vaan tunnustelee jokaisen laadullisuutta, myös omaansa.”(Emt., 180–181.)

Myös Uusikylä kirjoittaa (2003) pedagogisesta rakkaudesta pohtiessaan opettajantyön tekijälleen asettamia vaatimuksia. Hänen mukaansa opettajan työ vaatii ”pedagogista rakkautta, sydäntä, jokaisen oppilaan näkemistä arvokkaana ihmisenä, jonka kehityspotentiaalın tukeminen ja omien lahjojen löytäminen on opettajan vastuulla.” Sydämen lisäksi opetustyö vaatii ”päättä, ajattelukykyä – teoreettisen tietämyksen ja käytännön yhteen sovittamista hyvin erilaisissa opetustilanteissa.” Lisäksi opetustyö vaatii myös sosiaalisia taitoja, kykyä ohjata suuria ryhmiä, oppiaineiden hallintaa, työtapojen monipuolista käyttöä jne. Uusikylän mukaan on tärkeä huomioida myös se, että opettajan tulisi olla myös malli, moraalinen esikuva, joka auttaa oppilaita löytämään eettiset peruseriaatteet kouluyhteisön arjessa. (Uusikylä 2003, 136.)

Lehtonen arvostelee (1989) minkä tahansa ammatin kohdalla tyhjää, ulkoa opiskeltua professionaalisuutta, joka on jonkinlainen ideologinen rakennelma. Yksioikoinen ja dogmaattinen professionaalisuus on hänen mukaansa aidon inhimillisen kasvun este. Lehtosen mukaan jokaisella persoonaansa työvälteenä käyttävällä on hitaaseen kasvuun ja persoonalliseen kehitykseen perustuva ”oikea minä”¹⁰² aidon ammatillisuuden perusta. Tällainen kasvuun ja kehitykseen perustuva identiteetinmuodostus saa alkunsa opiskelijoiden koulutuksesta, syvällisen oppimisprosessin mittaan välitetystä relevantista tiedosta ja sen myötä syntyvästä tietoisuudesta, jonka kohteena on oma itse, oma ammatti ja ympäröivä maailma. Opiskelijan henkilökohtaisten ominaisuuksien tietoinen kehittäminen kohti persoonallista kypsyyttä on ihmishuuhde- ja hoitoalan koulutuksen keskeisin ja samalla kenties vaikein haaste. Viisas, omaa toimintaansa analysoiva ja ymmärtävä ihminen vaikuttaa Lehtosen mukaan vuorovaikutussuhteissa toisen kanssa aina terapeuttisesti. (Emt., 57–59, 64, 79.)

Opettajan omaan persoonaan ja sen kypsyyteen sekä vuorovaikutustaitoihin liittyviä näkökulmia haastateltavien keskustelussa olivat:

- itsetuntemus ja ”oman instrumentin” kunto
- vapautuneisuus ja kyky spontaanisuuteen
- itseohjautuvuus
- vastuullisuus

¹⁰² Winnicottin käsitteet *true self* ja *false self*. True self on tunteva ja kokeva, todellinen, aito minuus. False self puolestaan tarkoittaa eräänlaista valhe-persoonallisuutta, joka on arkaainen ratkaisu pyrkimykseen selvittää varhaisista, olemassaolon jatkuvuuteen liittyvistä peloista ja vaikeuksista. (Kurkela 1993, 214, 245.)

- tunnetaidot
- tietoisuus omasta merkityksestä oppilaan näkökulmasta
- aktiivisuus ohjata myös oppilaan vapaa-ajan toimintaa
- omat persoonaa eheyttävät kokemukset
- vapaus metodeista
- maalaisjärki
- ”viisas vanhemmuus”.

Vastaavasti eräänlaisina ”anti-terapeuttisina”, jopa vaarallisina piirteitä tai puolina opettajan oman toiminnan ja persoonan näkökulmasta olivat:

- heikko itsetuntemus
- ”epävireinen instrumentti”
- omat estot
- ”vanhoissa uomissa meneminen”
- yritys päästä helpolla
- ihmissuhdetaitojen vähäisyys
- ihmistä koskevan psykologisen tiedon puute
- taipumus nolata oppilasta
- tunteiden torjunta
- byrokratisoituneisuus
- ”metodiuskovaisuus”
- narsistisuus
- – ja toisaalta myös pyrkimys toimia ”terapeuttina”, oman tehtäväalan ja koulutuksen ulkopuolella.

7.2.4. Koulu ja musiikkioppilaitos oppilaan ja opettajan toimintaympäristönä

Kari Kurkela:

” - - Ja luova yhteisö on sellainen, joka kykenee omaksumaan uusia periaatteita ja sen takana on kyky sietää erilaisuutta. Että subde erilaisuuteen ei ole tuomitsevaa, vaan pikemminkin uteliasta. Jos koulu ei siedä erilaisuutta, jos se ei siedä erilaisia ratkaisuja, vaan edellyttää yhdenmukaista toimintaa, niin silloin se ei ole luova yhteisö. - - “

Tänä päivänä tiedostetaan, että koulun on tiedollisen opetuksen ohella otettava tulevaisuudessa entistä enemmän vastuuta oppilaiden sosiaalisista taidoista ja hyvinvoinnista. Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, opetussuunnitelmien uudistetut perusteet sekä perusopetusta koskevat säädökset haastavat kehittämään koulua kasvuyhteisönä. Koulun toimintakulttuurin, eli arkipäivän ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen ja kehittäminen on nyt ajankohtaista. (Launonen & Pulkkinen 2004.) Eräs tällainen uudistava näkökulma on terapeuttisen kasvatustotteen mahdollisuuksien tiedostaminen ja soveltaminen.

Koulun musiikissa luokanopettajan on melko helppo ainakin teoriassa huomioida oppilaitaan myös terapeuttisessa mielessä eri tilanteissa ja eri oppitunneilla. Suuren ja harvoin kokoontuvan opetusryhmän aineenopettajalle haaste on ehkä suurempi, joskin kysymys on opettajan taholla enemmänkin asenteesta kuin jonkun suuren ja monimutkaisen metodin läpiviemisestä¹⁰³. Musiikkioppilaitoksissa taas opettajien kokemusten mukaan työskentelyä usein sanelevat

¹⁰³ Tällaisen metodiajattelun vaarallisuudesta Erkkiläkin painokkaasti varoitti (sivulla 186).

tutkintovaatimukset ja aikataulut sekä myös tietynlaisen musiikkiopisto-opiskelun perinne, johon Kimmo Lehtonenkin ”Maan korvessa”-kirjassaan (2004a) viittaa.

Lehtosen mukaan (2004a) musiikkioppilaitokset toimivat pahimmillaan kuin luostareina, joissa vaalitaan ja valvotaan ”alan parasta traditiota”. Hänen tutkimustensa mukaan musiikkikasvatustutkimuslaitoksissa noudatettavat periaatteet ovat säilyneet pitkän aikaa pääosin muuttumattomina, vaikka esimerkiksi uusia instrumentteja ja kevyen musiikinkin opetusta on lisätty. Järjestelmä valikoi ne harvat ja valitut, jotka ”saavat vihkimyksen alan salaisuuksiin”. Suuri osa oppilaista syrjäytyy opintojen jokaisessa vaiheessa ja vain pieni joukko ohjataan ”kaikkein pyhimpään nauttimaan yksilöllisestä kasvatuksesta, minkä jälkeen tehdään isojako huippuihin ja kelpvollisiin ammattilaisiin”. (Emt., 33–34.) Musiikkioppilaitoksissa ei ole perinteisesti ehkä edes ikään kuin mielletty annettavan musiikkikasvatusta, saati sitten kasvatusta ylipäättänsäkään – saati sitten terapeutista kasvatusta! – vaan soiton- ja laulunopetusta. Tämä opetus on kuitenkin aina myös kasvatusta, ja vastuullinen lapsen ja nuoren kokonaispersoonan kasvatusta edellyttää omien kasvatuskäsityksien tiedostamista ja ehkä asenteitten tarkistamista. Voidaan kysyä, paljonko oppilaitoksessa on tähän fyysistä ja henkistä tilaa.

Opettajuuden kokemisesta on Kaija Huhtanen laatinut väitöskirjan Pianistista soitonopettajaksi. Siinä hän kirjoittaa (2004, 218–219): ”On ilmeistä, että soitonopettajaksi joudutaan. Se on tosiasia, johon on vain sopeuduttava.” Huhtanen kuvaa, miten haastateltujen kertoessa koulutuksestaan tuli esiin, että sekä opiskelijat että heidän opettajansa arvostivat vähemmän soitonopettajana työskentelyä kuin esiintyvänä taiteilijana toimimista. Haastateltujen saamaa koulutusta näytti vaivanneen eräänlainen ”epämääräinen hyväuskoisuus. Opiskelijat koulutehtiin soittotaidossaan niin pitkälle kuin kunkin yksilön kohdalla oli mahdollista. Sen oheen annosteltiin hieman pedagogiikkaa höysteeksi, sillä oletuksella, että opettaminen luonnistuu näillä eväillä.”(Vrt. Sinkkosen kommentti musiikkipedagogiikkaopiskelijoista sivulla 184.)

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen professori, päätoimittaja Marjut Laitinen puolestaan kirjoittaa Musiikkikasvatus-lehdessä (2002, 6), että soitinpedagogiikka elää muutoksen aikaa. Hänen mukaansa pidetään edelleen ylittämättömänä tuhatvuotista mestari-oppipoikaopiskelumallia sekä siihen kuuluvaa teknistä ja taiteellista kontemplaatiota tulevien mestarien koulutuksessa, mutta samanaikaisesti pidetään sen rinnalla arvokkaana myös muuta musiikkien, taiteilijoiden ja harrastajien opettamista ja arvostetaan opetustapojen moninaisuutta. Yhdessä musisoimisen merkitys, ryhmäopetuksen tarjoamat mahdollisuudet, improvisoinnin ja vuorovaikutuksen taidot sekä kehitys- ja oppimispsykologiset kysymykset kiinnostavat hänen mukaansa nykyisin niin kokeneita kuin tuleviakin soitinpedagogeja.

”Kun vielä viitisen vuotta sitten vuorovaikutuksen ja oppimisen kysymyksen parissa askartelivat vain valventuneimmat opettajat, hyväksytään nyt jo yleisesti ajatus, että opettaminen on professio siinä missä muusikkouskin, ja että näkökulmiaan opettamiseen voi laajentaa, ja että opettajuutta voi opiskella. Suomalainen ’musiikki-ihme’ ei ole syntynyt tyhjästä, eikä se ole syntynyt pelkästä lahjakkuusreservien maanlaajuisesta haravoinnista. Taitavia pedagogeja ja viisasta kasvatuskäsitystä on tarvittu.”(emt., 6.)

Laitisen mukaan soittajatkin ovat alkaneet arvostaa musiikin opettamista urana; pitämään sitä elämänmittaisen sitoutumisen arvoisena, haastavana, mielekkäänä ja palkitsevana, jatkuvan oppimisen paikkana. Tällöin ”työn arvostaminen ja haasteen täytenä ottaminen näyttäisi vapauttavana myös vanhasta traumasta: taiteilijan ’joutumisesta’ opettajaksi.”(Laitinen 2002, 6.)

Laitisen näkemys peilautuu siihen todellisuuteen, jota Lehtonen kirjassaan (2004a) kuvaa. Todellisuutta myös on, että musiikkioppilaitoksissa on vasta viime vuosina, osaltaan varmasti ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä, alettu yleisesti tunnistaa myös soiton- ja laulun opettamisen professio ja opetustyön kehittämishaasteet (vrt. Huhtanen 2004). Tämän päivän musiikkipedagogiksi opiskelevat opiskelevat erikseen myös opettajuutta¹⁰⁴ sekä siihen liittyen, tosin oppilaitoksensa painotuksista riippuen, myös kehitys- ja oppimispsykologisia, oppilaan ja opettajan vuorovaikutukseen ja oppilaslähtöiseen opetukseen liittyviä aiheita.

Nykypäivän moniäänisessä yhteiskunnassa myös musiikinopetus, sekä instrumentti- että koulujen musiikinopetuspuolella joutuu määrittelemään lähtökohtansa, tehtävänsä ja mahdollisuutensa uudelleen (ks. Anttila ja Juvonen 2002; Regelski 2005, 7–25). Koulujen musiikinopetuksessa ei voida enää tarjota yksipuolisen ”esteettisen kasvatuksen” pyhittämänä oppilaiden maailmasta täysin vierasta musiikki-ihannemaailmaa, tai toisaalta turhautuneena luovuttaen yrittää kalastella oppilaitten suosiota musiikkibisneksen ehdoilla toimivalla musiikinopetuksella. Musiikkioppilaitosten maailmassa taas ei enää opettaja, jolla on vain hyvin kapea-alainen ja ylemmydentuntoinen instrumentalistin eetos, pysty säilyttämään opettamaansa musiikinalaa vetovoimaisena ja mielekkäänä. Tarvitaan opetuksen ajankohtaistamista ja opettajuuden kehittämistä. Minkälaista on se musiikkikasvatus, jota tämän päivän lapsille ja nuorille on syytä antaa – miksi – millaisilla opettamisen ja vuorovaikutuksen keinoilla luodaan hedelmiä kantavaa musiikkikasvatusta, joka puolustaa paikkaansa (ja jonka ei enää tarvitse edes puolustaa paikkaansa) tämän päivän maailmassa?

Haastateltujen lausumissa toimintaympäristön taholta terapeuttisuutta edistäviä elementtejä olivat:

- kyky uusien periaatteiden omaksumiseen
- kyky sietää erilaisuutta
- avoin, keskusteleva kommunikaatiokulttuuri
- valmius ajattelutapojen muutokseen
- itseohjautuvuuden tukeminen
- profiloituminen terapeuttiseen orientaatioon
- yhteisömusiikkisuus eri toimijoiden yhteistyönä
- integroivien kokonaisuuksien rakentaminen eri oppiaineiden kesken.

Vastaavasti terapeuttisuuden mahdollistumisen kannalta haitallisia elementtejä olivat:

- tuomitsevuus tai tuhoavuus suhteessa erilaisuuteen
- kyvyttömyys ajattelutavan muutokseen
- tunteiden merkityksen ohittaminen
- ”asioiden opettamisen” ylikorostaminen
- ”kyttävä filinki”
- liian suuret ryhmäkoot
- taideaineiden merkityksen vähättely
- oppiaineiden pirstaleisuus.

¹⁰⁴ Esim. Turun Ammattikorkeakoulussa musiikkipedagogiopiskelijoitten Opettajan pedagogisiin opintoihin (60 op) sisältyy nykyisin (2006) 15 op ns. yleisiä opettajaopintoja. Opintojaksot ovat Opettajan ammattitaidon perusteet ja Opettaja oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Lisäksi opinnäytetyöhön (15 op) sisältyy pedagoginen kehittämisprojekti.

Jorma Heikkilä:

” - - Eipä siihen mikään organisointi auta – vaikka kuinka organisoitaisiin asiat uudelleen, ja tuotaisiin tietokoneet ja hienot yhteydet ja verkostoitumiset ja niin edelleen, ja sanottaisiin, että meillä on kaikki upeasti ja uudet työtilat ja muuta tämmöistä ja paljon rahaa, niin ei se vielä sitten auta, ellei ihmisissä tapahdu uudelleenajattelua. - - ”

8 MUSIIKKIKASVATUKSESTA

Tässä luvussa tarkastelen haastateltavien käsityksiä musiikkikasvatuksesta. Edellä pääosin yleisemmällä tasolla käsitellyt teemat kasvatustoiminnan luonteesta ja terapeuttisista mahdollisuuksista konkretisoituvat tässä erilaisiksi musiikkikasvatuksen aspekteiksi. Musiikkikasvatusta tarkastellaan tässä haastateltujen osalta kaiken edellä käsitellyn läpi, koska keskustelimme haastateltujen kanssa musiikkikasvatuksen merkityksistä ja mahdollisuuksista aina haastattelun loppupuolella. Haastatellut katsovat siis musiikkikasvatuksen kenttää käymämme kasvatus–terapeuttisuus–dialogin perusteella, niin kuin Varpu Ruohonenkin (sivulla 204) toteaa.

8.1 HAASTATELTUIJEN KESKUSTELU MUSIIKKIKASVATUKSEN PÄÄMÄÄRISTÄ JA SISÄLLÖSTÄ

Keskustelijat ovat Timo Korhonen (TK), Einojuhani Rautavaara (EJR), Liisa Tenkku (LT), Jari Sinkkonen (JS), Kari Kurkela (KK), Varpu Ruohonen (VR), Jaakko Erkkilä (JE) ja Hannu Riihonen (HR) sekä haastattelija (M).

Keskustelussa pohditaan musiikkikasvatuksen olemusta ja tavoitteita, musiikkisuhdetta musiikkikasvatuksen päämääränä, kuvataan esimerkkinä integroivia ja monitasoisia opetustilanteita sekä tarkastellaan niitä kasvatuksellisia tarpeita nyt ja tulevaisuudessa, joihin musiikkikasvatus voisi vastata. Keskustelu koskettelee myös oppilaan ja opettajan välistä suhdetta sekä lopuksi kokoaa joitakin ajatuksia musiikkikasvatuksen terapeuttisista ulottuvuuksista.

M: Mitä te ajattelette musiikkikasvatuksen tavoitteista, noin niinkuin laajasti tai yleisesti ajateltuna? Mihin mielestänne musiikkikasvatus tähtää? Miksi on musiikkikasvatusta?

TK: Minusta musiikinopetuksen pitäisi olla MAAILMAN MUISTIN ylläpitoa ja ikäänkuin herättämistä. Sitä sen siis pitäisi olla. Muu on detaljia. MIKSI ME OLEMME TÄÄLLÄ JA TÄLLAISIA. Ja sitten, lisäksi, että ihmiset välittävät toisistaan. Että musiikki on sitten yksi tuollainen väylä, joka pystyy ikäänkuin hyvin delikaatisti vaikeitakin asioita käsittelemään. Se on yksi hienoimmista asioista, mitä ihmisellä on, taide yleensäkin. Se on ihmisen pyrkimystä parempaan. Korkeammalle ihmisyydessä.

Ja siinä mielessä, minusta on tosi tärkeää siis klassinen musiikki, että siitä pidettäisiin huolta. Että jos ei taidemusiikkia koulussa missään vaiheessa edes esitellä, niin siitähän seuraa juuri tämä tilanne, joka meillä nyt on. Että ”nopeesti mulle heti kaikki tänne”. Että ollaan itsekeskeisiä.

Mutta että taiteilijoiden tehtävä on tosi tärkeä – pitää siis yleistä moraalialue yllä, yhteisöllisyyttä, eettisyyttä. Musiikki voi auttaa ihmisiä kohtaamaan toisiaan. Sehän siinä on mahdollista. Siitä voisi alkaa myös kulttuurien ymmärtäminen, musiikin kautta.

EJR: Niin, eikä sitten saa tosiaan jämähtää vain yhdenlaiseen rokkikulttuuriin tai viihdekulttuuriin. Vaan että opettajan tehtävä on osoittaa mahdollisuuksia erilaisten traditioitten kohtaamiseen, ja niitten vertaamiseen ja itsen peilaamiseen niihin

LT: Kyllä, mutta sitten toisaalta – ajattelen nyt, että pojat ja tytöt tuolla viidennenellä, kuudennella, ja sitten yläasteella, niillä on tämä rokkivimma – ja opettajan täytyy tukea sitä niin paljon kuin jaksaa. Ja sitten siellä voi olla tämä klassisen porukka, joka tekee aivan jotain muuta, ja voi olla joku kuorointo taas joillakin. Musiikin täytyy tarjota kaikille. Pitää sillä tavalla todella järjestää opetus kaikilla tasoilla, että se todella antaa kaikille – ja se ei ole ollenkaan yhdenmukaista.

Sen täytyy antaa semmoinen luomisen ilo ja itsensä toteuttamisen ilo ja tuommainen niinkuin eläytymisen into, että ”mä unohdan oman itseni, mä kuuntelenkin.” Tai: ”mä teen jotakin, ja oon siinä mukana.” Mutta että joku tällainen itsensä likoon paneminen, että sille täytyy antaa, pyrkiä antamaan mahdollisuus. Ja niille, jotka ovat passiivisia, niin vaikka vaan kuuntelella. Pikkulapsethan eivät ole passiivisia ollenkaan! Niin että se juuri on – että jos sitä on vaan se yksi viikkotunti, niin onko se sitten minun kouluviikossani se, jota odotan...

JS: Niin juuri! Minun mielestäni esimerkiksi muskarissakin tehtävänä olisi yli muiden herättää kiinnostus musiikkiin. Että siellä olisi hauskaa ja niinkuin Seija-Sisko Raitio sanoi, että ”kropan kautta” ja ”peppu heilumaan”. Sitä kautta se tulee, siis fyysisen minän kautta se ilo siihen!

KK: Niin ja sitten voi myös miettiä, tarvitseeko kaiken materiaalin, jota musiikkikasvatuksessa käytetään, olla edes musiikkia. Tai edes ääntä. Voitaisiin ajatella, että musiikkikasvatus, sen välineistö olisi laajempi kuin musiikki, tai ääni. Mutta ehkä on kysymys enemmän päämäärästä: musiikkikasvatuksen päämääränä ovat musiikilliseen kokemusmaailmaan liittyvät asiat, jonnekin toiminta tai kehittyminen tai jotain sellaista.

Minun musiikkikasvatuksesta kirjoittamani ajatukset koskevat aika paljon ihmistä musiikkia tuottavana ja musiikista nauttivana, musiikillisia kokemuksia tuottavana psyykkisenä olentona, ja ne ovat sovellettavissa sekä musiikkiopistoihin että kouluihin, ja myös, näin oletan, taidekasvatukseen ja ihmisenä olemiseen yleensä.

TK: Sehän onkin hyvin kokonaisvaltaista, se kaikki mitä musiikkiin liittyykään. Se, mitä nyt sitten näitten ammattiopiskelijoiden kanssa tehdään, niin sehän on tavallaan auttaa heitä löytämään ne omat työvälinsä. Että he pystyisivät itse analysoimaan musiikkia ja käsittämään sieltä rakenteita ja tunnistamaan, ”näähän on tällaisia tyyliasioita – tää liittyy siihen ja siihen...” Mutta sitten...Tämähän on sitä siis käsityötaitoa...Että se on kyllä siis ulkopuolella itse asiasta.

KK: Niin ja jos sitä koulun kannalta ajatellaan – jos ruvetaan soittamaan yhdessä ja tietyssä järjestyksessä kaikki ajallaan, niin siinä on hyvä paikka kysyä, että MIKSI. Mitä sillä ajetaan takaa, ja – mitä opitaan? Ja onko sen asian oppimiselle tämä paikka oikea paikka?

Kyllä minä olen jotenkin hahmottanut sen sillä lailla, voi olla turhan vaatimattomasti, että se olisi jo hieno saavutus koulun musiikinopetukselle, jos se kykenisi antamaan ihmiselle valmiudet nauttia monenlaisesta musiikista. Itse asiassa semmoinen aktiivinen musiikillinen toiminta on mahdollista vasta silloin, kun sitä edeltää voimakkaita musiikillisia kokemuksia, kuuntelukokemuksia, koska sitä kautta musiikki tulee merkitykselliseksi, ”kolahtaa”. Ja siitä syntyy se emotio.

Emootiohan tarkoittaa liikkeelle panevaa voimaa, *e-motion*. Mutta jos ei sitä syvältä tulevaa liikkeelle panevaa voimaa, emootiota ole, niin vanhemmathan voivat tietysti pakottaa soittotunneille, ja musiikinopettaja voi komentaa kilkuttamaan, mutta sitten vaan herää oppilaan mielessä helposti kysymys, että miksi...Jos se puuttuu se kokemus, joka synnyttää sisäisen motivaation.

VR: Ja siinä olisi sitten sekin, että sitten kun he saisivat musiikissa oikein purkaa, ja liikunnassa, ja kuvaamataidossa TEHDÄ oikein ihania töitä. Kyllä minä sitten näen juuri sen tärkeänä, kun on nämä tietotekniikkajutut, ja muutenkin... minusta tuntuu, että kouluun tunkee niin kuin pelkkää asiaa, asiaa vaan tunkee hirveästi joka puolelta. Minulla on musiikissa tärkeintä laulaminen ja soittaminen. Että nimenomaan se tekeminen. Että jokaiselle on jotain.

Tavoitteeni on, että jokainen oppisi vähäsen soittamaan, ja vähän tajuaisi, mistä on kysymys, ja vähän laulamaan. Että heillä olisi sitten aikuisena joku semmoinen ajatus musiikista. Ettei kukaan olisi täysin ilman sitä... Tuloksetkin ovat tärkeitä, mutta ensin, miten tulokset on saavutettu, sitten vasta, mitä ne ovat ne tulokset. Jos ne ovat VAAN ne näkyvät, rytmin taputtaminen, tiettyjen nimien muistaminen, tiettyjen termien muistaminen...

M: ...ei siinä sitten vielä ole kysymys mistään oikein suhteesta musiikkiin! Niin – tämä musiikkisuhde on minun mielestäni tosi tärkeä käsite. Mitä se teissä herättää?

EJR: No niin: opettajan tehtävä, sanoo Gadamer, on osoittaa mahdollisuuksia erilaisten traditioiden kohtaamiseen ja itsen ymmärtämiseen suhteessa niihin.

KK: Minusta se tarkoittaa sellaisia taidollisia, tiedollisia ja emotionaalisia välineitä, joilla esimerkiksi tällainen syvä ja syvenevää tyydytystä tuova musiikin kuuntelu tulee mahdolliseksi. Musiikkioppilaitoksen tehtävä on luoda hyvä musiikkisuhde, ja kyllä tämä varmasti yhtä lailla koskee koulua.

M: Joskus on vaan syntynyt ihan kuin sellainen käännteinen musiikkisuhde sitten lopulta, että ”musiikki ei ole mua varten”...

KK: Kyllä kyllä. Ihmiset on ikäänkuin opetettu uskomaan, että he eivät ole hyviä musiikissa. Niinkuin ihmiset voi opettaa uskomaan, että he eivät ole hyviä matematiikassa. Kyllä siitä sitten myös tulee sellainen itseään toteuttava ennustus. Minä olen tällaiselle ihmiselle sanonut, että jos sinä kuvittelet olevasi poikkeuksellisen epämusikaalinen, niin sinä kuvittelet itsestäsi aika paljon, koska on todennäköistä, että erittäin epämusikaaliset ihmiset ovat yhtä harvinaisia kuin erittäin musikaalisetkin. Niin että älä luule itsestäsi liikoja... (naurua)... Luultavasti olet ihan keskinkertaisesti musikaalinen, niinkuin todennäköisimmin!

Jos vaan nyt korvat suunnilleen toimivat, ja esimerkiksi ymmärtää, mikä on lyhyt ja pitkä ääni ja korkea ja matala ääni, vaikei sekään taida olla välttämätöntä...mutta joka tapauksessa pystyy erottamaan eritasoisia ääniä, niin siitähän se lähtee.

Kuinka monet ihmiset ajattelevatkaan musikaalisuuden olevan laulamista, tai ainakin, jos ei osaa laulaa, ei ole musikaalinen, mikä sinänsä on harhaluulo.

VR: No joo, ehkä minä olen liikaakin korostanut sitä laulua. Mutta jos ajattelee, että syntyisi semmoinen musiikin kipinä, että nauttii klassisesta musiikista, ja muustakin musiikista, viihdemusiikista, ja mitä kaikkea nykyisin on hirveästi tarjolla. Ja kun Suomessakin on näitä nykyrock-laulajia, kun niitten tekstit ovat todella syvällisiä, että niistä saa kyllä oikeasti itselleen jotain – niin se on aina rikkaus. Että löytää, että osaa tietää, että jos on vaikka ongelmia itsensä kanssa, niin musiikki auttaa. Että tietää sen!

M: Niin, että musiikki on joku mahdollisuus.

VR: Joo, että siis tietää sen. Joku sitten menee vaikka kuoroon ja laulaa siellä ja nauttii siitä. Että siinä on olemassa niin monta eri väylää. Ettei se ainakaan nyt ole kokonaan pois kenenkään elämästä. Että se olisi auki se väylä.

HR: Tiettyssä musiikkikasvatuksessa on kyllä myös se vaara, että ruvetaan lapselle jotain tiettyä aluetta painottamaan, eikä anneta hänen itse valita sitä aluetta. Annetaan ja otetaan joku tietty metodi heti käyttöön ja sillä tavalla lyödään se musiikillinen tulevaisuus heti lukkoon.

M: Se voi olla vaarallista!

Mutta kertokaa te koulun musiikkikasvattajat nyt jotain huippuhetkiä teidän työstänne – miten on ollut jotenkin erityisen antoisaa olla musiikkikasvattajana?

LT: No minä muistan heti yläasteen toisella luokalla tai jotain meillä oli tällainen ”taidekasvatus”-oppiaine. Yhdeksän tyttöä, jotka olivat mukana vapaaehtoisesti. He sanoivat, että ”me tahotaan” – istuttiin ringissä lattialla – ”me tahotaan niin hirveesti TEHDÄ jotakin!” Otimme sitten semmoisen teeman kuin ”yksinäisyys” tai ”yksin”. Ja siitä se alkoi, että tehtiin ensiksi semmoinen kuva, paneeli, aika iso. Siinä oli silmä, aika iso, he itse sommittelivat sen, ja sitten tuli sormia, syyttäviä sormia – siitä tuli ihan fantastinen siitä paneelistä. Ja sitten siinä oli erilaisia ryhmiä siinä kuvassa...että kaikkea, millä tavalla tämä ”yksin” heidän elämässään ilmeni.

Se oli jo kauhean jännittävä kokemus, mutta sitten rupesimme sanomaan, että meidän täytyy tehdä tästä näytelmä, ja meidän täytyy tehdä tästä musiikki. ”Me kootaan se.” Tämä oli tätä seitsemänkymmenluvun vaihdetta, minulla oli mankkari, magnetofoninauha, jota liimailtiin. Ja he olivat kauhean innostuneita, juuri oli kaikki tällaiset pop-jutut koulussa, ja he kuuntelivat: ”Joo, tos, toi me otetaan, tos räjähtää, nyt se räjähtää just tolla lailla!”. Ja tuli kaikkea; tuli kansanlaulun pätkiä ja kaikennäköistä, tehtiin kollaasi. Ja sitten se päättyi tuohon Vivaldin keksään. Ja sitten he tekivät siitä näytelmän, joka pantomiimisesti toteutettiin siinä paneelin eessä. Ja siinä oli se musiikki ja ne äänitehosteet. Sitten meidät tilattiin sen kanssa esiintymäänkin johonkin Unescon seminaariin. Tässähän se lukukausi meni, kun oli vaan yksi tunti viikossa, mutta ne tytöt olivat ihan valtavan innostuneita tähän. Ja SE oli – se oli nimenomaan terapeuttista!

M: Niin! Siinä tulee niin monta tasoa samassa: itseilmaisua ja luovaa, tunteenomaista, kaikki tulee siinä samassa, kun lähdetään ideoimaan, ilman valmista kaavaa!

LT: NIIN, JA HE KOKEVAT ITSESTÄÄN AIVAN UUSIA ASIOITA!

VR: Minusta kyllä parasta tällä hetkellä on se oman luokan kanssa toimiminen. Nyt on siis kakkonen. Minulla on siis ollut kaikki oman luokan tunnit. Yritän aina niin, että se musiikki sinne jotenkin nivoutuu.

Minulla on siis vähän niinkuin semmoinen ajatus, että sana oikeaan aikaan sanottu, laulu oikeaan aikaan laulettu. Että silloin sillä on se joku vaikutus, mikä laululla voi olla. Ottaa siis oikean laulun oikeaan aikaan. Oman luokan kanssa tämän pystyy tekemään, se on semmonen kokonaisuus, se pyörii siellä. Että se on semmoinen ideaalutilanne, kun huomaa, että ”NYT, nyt niinku napsasee...” Ja sitten kun ajattelee, että yrittää, niin se myös tulee useammin, kun on tiedostanut sen. Tietysti voisi vielä enemmänkin sitä musiikkia johonkin yhdistellä, juuri musiikki ja kuvaamataito, ja vaikka sitten musiikkiliikunta.

LT: ...ja lapset organisoivat ääntä! Sehän se on sitä hauskinta. Että tehkääs nyt vaikka ukkosilma. Ja miten se alkaa ja mitä tapahtuu, ja entä sitten ja sitten...ja kuka keksii...ja saa käyttää ksylofonia ja saa käyttää pussin paukautusta ja saa sihistä ja saa...kuka keksii mitäkin. Täytyy tietysti vähän antaa virikkeitä, mutta nämähän alkavat tuottaa näitä ääniä. Sehän on hirveän hauskaa. Ja jos tehdään jotain vähän enemmän, niin huomataan, että voidaan toistaa sitä samaa, voidaan muunnella sitä ensimmäistä, ja tulee tällaisia yleisiä periaatteita, nämä toistot ja muuntelut... Ja sitten jos ajatellaan nykymusiikkia, niin siitä on hyvin pikkunen linkki noihin lasten touhuihin. Voi olla.

VR: Että kun ne innostuvat – se on tosi hienoa aina!

M. No mitä siitä sitten, kun jotkut jäävät kokemaan, että ”musiikki ei oo mua varten”? Monet ovat siis oppineet musiikista vaan sen, ettei se ole heitä varten... Se on hirveän sääli.

LT: Joo. Se on se surkea juttu juuri. Kyllä pitäisi kaikille saada hiukan raotettua sitä.

Ettei siis tyssättäisi. Kyllä minulle tuli kauhea olo, kun tapasin vanhan ystävän, jonka poika pienenä, noin kymmenvuotiaana alkoi ottaa pianotunteja, oli hyvin kiinnostunut ja ilmeisen musikaalinen. Ja kaikki meni ihan loistavasti. Mutta sitten hänet pantiin siinä kaupungissa, jossa he asuivat, niin opettaja kehotti häntä menemään sinne musiikkiopiston teorialuokalle. Se loppui siihen. Että muutaman viikon jälkeen poika sanoi, että hän ei mene sinne teoriatunneille ja hän ei soita enää pianoa ja se loppui koko harjoittelu. Että tuota tällä lailla me kyllä tyssätään näitä asioita. Ja tämä oli vaan yksi esimerkki.

JS: Niinpä! Taas sanon, että meillä on ollut semmoinen vasemman aivopuoliskon ylivalta, ja korostetaan näitä tiedollis-teoreettisia ajatuksia niin voimakkaasti. Musiikkioppilaitoksissa olen käynyt puhumassa, että miten hullua se on jauhaa sitä teoriaa erillisenä ja tentata – lapset ovat kauhun vallassa ja menevät teoriakokeisiin. Että siis millainen karhunpalvelus sillä tehdään, kun ajatellaan, millanen valtava merkitys musiikilla voisi olla.

M. Entäpä sitten, jos ajatellaan sitä kautta, että mihin musiikin opiskelua vaikka koulussa tarvitaan tai voitaisiin tarvita?

LT: Kyllähän tämän henkisen kehityksen ja tunne-elämän kehityksen takia tarvitaan. Ehdottomasti, siitä ei ole epäilystäkään. Se on tämmöinen sektori – toisille enemmän, toisille vähemmän tärkeä. Mutta että mahdollisuus maistella ja kokeilla sitä koulussa täytyy olla.

VR: No se juuri, että sillä on ihmiselle semmoinen HYVÄ VAIKUTUS. Että se on mukavaa, kun laulaa, ja se on mukavaa, kun vähän soittaa, ja kuuntelee...oppi kuuntelemaan ja nauttimaan siitä. Nauttimaan musiikista.

Tämä sinun terapiajuttusi on ylipäättään hyvä, että tajuttaisiin, että ne taideaineet, niinkuin laajemminkin, että ne ovat ihmiselle oikeasti tärkeitä. Ettei se ole pelkkää tietotekniikkaa ja niin edelleen, että sitä osataan ja ollaan hirveän hyviä – että tämä toinen puoli ei saa jäädä Suomessa retuperälle. Siitä on aika paljon hallaa, jos liikaa painotetaan tätä tietopuolista opetusta.

HR: Minä näen taiteen myös tämmöisenä varaventtiilinä, balansoimassa; se on alue, missä voi antaa täydet vapaudet. Ja sen perustana on sitten tämä oppimisenäkemys, että se myös on oppimista, ei pelkästään ”terapiaa”. Että semmoinen vapaa tekeminen luo myös sitä oppimista, mitä ennen on annettu vitsa kädessä. Että se ei ole ”vaan terapiaa”, vaan se on myös oppimista. Kun sitä ennen on pidetty vaan ”terapiana”, melskaamisena, että mitään tuloksia ei ikään näy...mutta se on väärä näkemys.

M: Niin, ja eikös se olekin sitten vasta sitä oikeaa oppimista, että se oppiminen rakentuu, ihmisen integroi asioita omaan persoonaansa aktiivisesti!

HR: Niin. Voi kyllä myös ajatella, että ei lapsi välttämättä musiikkia mihinkään tarvitse. Se on yksi väline, mitä voi käyttää, mutta ei tarvitse käyttää. Mutta jos ajatellaan audittiivista aluetta ja kuuloaistia, niin kyllä tarvitsee kuuloärsykyitä, kommunikointitaitoihin. Ja kuulon hahmotuskykyä. Siis äänikasvatusta. Lapsen on tärkeä kuulla ääntä, tehdä omia äänikokeiluja. Ollaan jopa sitä mieltä, että länsimaisen kulttuurin aggressiivisuus johtuu siitä, että tämä kulttuuri on niin visuaalisesti korostunut. Muissa kulttuureissa on kuulo enemmän esillä.

VR: Siihen tasapainoon liittyy sitten sekin, että musiikki on hirveän hyvä välipala. Ei se nyt pelkästään sen tarkoitus ole, mutta se on, se on todella hyvä. Oman luokan kanssa – sitä voi ottaa milloin vaan!

M: Millaisia puolia teille sitten tulisi mieleen opettaja–oppilassuhteesta musiikkikasvatukseen tiimoilta? Musiikkikasvatuksessahan on, paitsi luokkatilanteita, myös aika ainutlaatuista tämä, että voi olla henkilökohtaista opetusta.

JS: Aivan, ja ihmiselle on hirveän myönteinen ja positiivinen kokemus, että joku, asettamatta ennakkoehtoja on siis hänen asioistaan kiinnostunut ja valmis vastaanottamaan sitä, mitä hänellä on sanottavana. Ja tähän on siis luonteenomaista oppilas–opettajasuhteelle soitossa.

Eli se, mitä lapsi tekee ja tuottaa siinä tunnilla on täysin opettajan jakamattoman mielenkiinnon kohteena. Ja sehän on todella syvästi palkitsevaa lapselle, jos toinen on todella täysisydämisesti kiinnostunut hänestä. Se on todella terapeutista. Ja se toteutuu tietysti tämmöisessä yksilösuhteessa kaikkein parhaiten.

Mutta ilman muuta musiikinopettajakin luokan edessä voi olla tällainen..., niin tämän opettajan persoona ja hänen kykynsä tai kyvyttömyytensä siis olla poistamassa niitä esteitä lapsen tai nuoren itseilmaisusta ja houkutella siihen ja antaa virikkeitä ja muuta ja se on luonnollisesti...niin sellainen opettajahan jää ikuisiksi ajoiksi mieleen.

Omassa terapeutti- ja analytikkokoulutuksessa on tullut esille tämä, että miten merkittäviä nämä omat opettajat ovat olleet, siis ihmissuhteina, että soitonopettaja saattaa saavuttaa siis äärettömän suuren merkityksen esimerkiksi itsenäistymisessä. Näissä voi olla paitsi terapeutteja, hyviä vaikutuksia, niin myöskin...

M:...antiterapeuttisia...

JS: Kyllä. Ja destruktiivisia suorastaan.

TK: Ja se on ihan hirveätä se. Ja sitten siis opettajan omat kunnianhimot on siinä – miten saadaan tästä nyt sitten TUOTETTUA sitä ja tätä...

M: Se on kai se narsistinen tarve saada nähdä jotain niinkuin omaa jälkeä, että niinkuin MINUN oppilaani on tuollanen – se on minulle tärkeää, se minua ehkä paikkaa jotenkin ja hoitaa?

TK: Onhan se, onhan se inhimillistä, mutta se on KAUHEAA. Aivan kauheaa.

JS: Minähän olenkin tästä kirjottanut, tästä varhaisesta opettaja–oppilas-suhteesta, erityisesti siis yksilöllisessä soitonopetuksessa, että kuinka lapsi siis oppii soittamaan sen aikuisen varassa ja sen tunnesuhteen varassa, joka hänellä on TÄHÄN AIKUISEEN, eikä musiikin varassa! Ja kuinka siihen suhteeseen liittyy paljon samantapaisia aspekteja kuin yksilöterapiaan...

VR: Ja sitten kyllä myös luokassa, tunneilla sen kyllä huomaa, että kun on itse innostunut, niin kyllä ne lapset tulevat mukaan HETI. Lapset ovat...ainakin nuo pienet ovat...aika innostuneita, että heidät saa kyllä helposti musiikkiinkin mukaan, ja muuhunkin.

M: Niin, silloin kun opettajalla on jotenkin semmoinen sama viritys kuin oppilaalla...

VR: Joo, siis sen täytyy, mitä itse tunnilla soittaa tai laulaa tai tekee, sen täytyy olla itsellä päässä – että todella tietää, mitä siellä siis tekee! Silloin se toimii.

M: No sitten: millaisena te näette tämän päivän kehittyvän musiikkikasvatuksen? Millaisia haasteita sillä on?

JS: Minusta ihan keskeinen haaste olisi tämän oikean aivopuoliskon stimulointi, tämmöinen...tämä pelkkään logiikkaan perustuva lahjakkuus kun ei sitten missään tapauksessa ole paras tae myöhemmästä menestyksestä. Jos vaikka ajatellaan jotain yrityksen hallinnointi- ja tämmösiä avainpaikkoja, niin siellähän on valtavan tärkeää, että kuinka pystyt eläytymään ja kuinka pystyt ottamaan huomioon ihmisten tunteita. Ja koululla on kyllä sitten keskeinen merkitys ja tehtävä jotenkin etsiä ja löytää – minä kyllä luulen, että taidekasvatuksella, musiikilla ja liikunnalla ja kaikella pitäisi olla aivan erilainen positio. Aivan erilainen.

JE: Kyllä minusta tämmöinen musiikkioppilaitosjärjestelmä, joka, Kimmoa siteeratakseni, natisee liitoksissaan jo sen takia, että se jo perustettaessa Suomeen on perustunut väärään maahan ja väärään aikaan. Eli parisataa vuotta vanhoihin järjestelmiin, jotka on sitten perustettu keskelle kontekstia, jolla ei pohjimmiltaan ole mitään tekemistä niitten alkuperäisten ideoitten kanssa.

Niin siis se on luonut tämmöisen suorittajamallin, josta hengissä selviää muutamia huippuyksilöitä, jotka ovat joko niin emotionaalisesti vammautuneita, että eivät tunne niitä kaikkia puukoniskuja ja haavoittumisia, ja sitä kautta lahjakkuudellaan, kapea-alaisella lahjakkuudellaan pääsevät rämpimään tämän järjestelmän läpi – niin sehän on irvikuva kyllä kasvatuksesta myös. Mutta ei se onneksi ihan näin yksipuolista ole tämä musiikkioppilaitosjärjestelmä ja se kasvatusta ollut enää pitkään aikaan. Kyllä monissakin laitoksissa, ihan siellä perinteisilläkin, konservatorion puolella, on pitkään jo mietitty, ja pyritty näkemään muutakin kuin vain näitä tutkintokuvioita.

VR: Luokanopettajana minä sanon, että se laulu on semmoinen, minä pidän sitä kauhean tärkeänä, laulun asemaa. Se on semmoinen silmiinpistävä, korviinkuultava juttu, että hirveän huonosti lauletaan. Voi olla, ettei joissain tilaisuuksissa esimerkiksi Maamme-laulua kukaan laula! Ja kirkoissa ja muissa. Sitten vaan sanotaan, että ”emmä osaa”. Se on sääli, tilanne Suomessa tällä hetkellä. Laulaminen, se ei saa kuolla. Se on niin semmoinen alkuperäinen juttu.

Sitten toiseksi on musiikin tämmöinen muihin aineisiin integroituminen, mitä minä juuri paljon oman luokan kanssa teen. Muittenkin luokkien kanssa – kyselen vähän, missä kohtaa he ovat biologiassa, missä maantiedossa. Kun sieltä löytyisi niitä lauluja vaikka kuinka paljon! Eikä se opettajien yhteistyökään niin kauhean iso juttu olisi. Ei se kauheasti vaatisi.

HR: No minulla on tämä äänikasvatuksen kehittäminen. Minun mielestäni ”musiikkikasvatusta” on liian suppea. Se on aikansa elänyt, niinkun sillä tavalla, että jos ajatellaan koko äänimaailmaa ja audittiivista aistia, niin musiikki on siinä niin pieni alue, spesiaalialue. Siinä sanassa on niin paljon semmoista historiallista painolastia, että sen termin voisi laajentaa ”äänikasvatukseksi”.

Tämä on kanadalaisen Murray Schaferin idea ja muutamien muidenkin, että jos laajennetaan tätä musiikkikasvatusta ottamalla mukaan koko tämä äänimaailma ja otetaan se oppijan oma tekeminen mukaan, niin se ei välttämättä olekaan enää ”musiikkikasvatusta”, tietyn tyylin opettamista, vaan se on operoimista koko äänimaailmalla. Jos mennään todella siihen oppijakeskeisyyteen, niin tämä on ainoa lähtökohta, lähteä korvasta, ja äänistä, mitä meillä on. Jos ei lähdetä oppiaineesta, vaan ihmisestä, niin silloin tullaan tähän: meillä on näköaisti, tuntoaisti, kuuloaisti...

Kun ihminen ei ajattele ainejakoisesti, varsinkaan lapsi. Että suurin haaste olisi minusta tämmöinen integroitu opimisenäkemys, ei ajateltaisi siis ainejakoisesti ollenkaan...

...minä en kyllä usko, että se on mahdollista, koska ihmiset pitävät niin kiinni omista reviiereistään, ja instituutiot...

...mutta ehkä tuo voi olla...vapautuminen, laajentuminen, monipuolistuminen, tajuamaan koko sitä äänimaailmaa, eikä ajatella vaan niitä tiettyjä tyynejä ja metodeja. Metodithan on juuri sellaisia, joilla opetetaan tiettyjä tyynejä, systeemejä. Minä en enää puhu musiikkikasvatuksesta tosiaan ollenkaan sillä tavalla kuin ennen. En käytä sellaisia esteettisiä arviointeja: tämä ääni on musikaalinen, tuo ääni ei ole musikaalinen. Kaikki äänet ovat samanarvoisia.

KK: Minä haluaisin korostaa sitä haastetta, ettei se olisi mitään päällepäsmäröintiä tai sen sanomista, mikä tosiaan on vaikka esimerkiksi ”oikea” kuuntelukokemus, vaan ihmisen viemistä sinne musiikin lähteelle, antamista ja auttamista.

M: Musiikki on kylläkin siinä mielessä herkkä alue, että se turmeltuu ja vaurioituu ihmisen elämässä helposti.

KK: Niin ja jää pois. Ja siksi sitä pitää puolustaa, ettei se jää jalkoihin kaikenlaisen muun keskelle.

M: No, summa summarum - onko musiikkikasvatus siis lapselle ja nuorelle ihmiselle terapeutista? Ylipäätänsä?

KK: Kyllähän se voi olla. Ei minusta musiikki sinänsä, mutta musiikin tekeminen ja kokeminen. Mutta voihan se olla olemattakin. Jos on pakko kuunnella ja jollain tietyllä kriteeristöllä ja jos on pakko soittaa; on joutunut jotenkin semmoiseen ansaan siinä. Tai joutuu soittamaan jotain semmoista, mitä ei halua soittaa, niin silloin se ei ole. Siinähan se musiikin terapeuttinen mahdollisuus on: siihen sisältyvässä vapaudessa! Se vapaus tuottaa oma kokemus, vapaus tuottaa omaa musiikkia. Että siinä voi ilmentää itseään, eikä jotakin muuta.

Joskin osa sitä itseyttä on aina ihmiskunnan tai kulttuurin traditiota, koska ihminen on sosiaalinen eläin. Että sehän on turha kuvitella, että joku minun tuottamani olisi loppujen lopuksi kauhean persoonallista, koska suurin osa siitä aineksesta on semmoista, minkä olen omaksunut muilta ja jaan toisten kanssa...

Niin, ja jos ajatellaan, että ihmisen hyvä, tällainen terapeuttinen kasvattaminen on hänen kasvattamistaan omaksi itsekseen, niin siihen sisältyy silloin tämä ROHKEUS manifestoida omaa itseyttään eli rohkeus manifestoida ja hyväksyä omat kokemukset, itsekritiikin kanssa, mutta kuitenkin. Eli että hyväksyy itsensä sellaisena kuin on, eikä *"comme il faut"* tai sillä lailla, ja siitä tietenkään seuraa esimerkiksi kuuntelukokemusten osalta se, että esimerkiksi koulun pitäisi rohkaista ihmisiä sen oman kokemuksen synnyttämiseen ja löytämiseen ja juuri siinä tilanteessa sietää sitä erilaisuutta.

Koska ihmiset on erilaisia, niin heidän kokemuksensakin ovat erilaisia, eikä ole niin sanottu, että kukaan tietäisi, mikä on se "oikea" kokemus. Jossain analyysisysteemissä voi olla oikeita vastauksia, esimerkiksi "sonaattimuoto", mutta se on vain sen systeemin sisällä. Ja sitten on tietysti kokonaan eri asia, onko tällaisia analyttisiä systeemejä syytä esimerkiksi peruskoulussa opettaa, nehan voivat vain turhaan kangistaa sitä kuuntelukokemusta.

M: Niin ja sellaiset luokittelevat ja nimeävät systeemit, ne helposti muodostuvat itsetarkoitukseksi.

KK. Kyllä. Ja vieraannuttavat juuri vaikka siitä spontaanista kuuntelemisesta.

JE: Minun kokemukseni mukaan, nämä ihmiset, jotka ajattelevat musiikkikasvatusta terapeuttisena toimintana, tai ujuttavat siihen terapeuttisuutta siihen pedagogikkaan, saattavat esimerkiksi vaikkapa sen opiskelijan persoonallisuutta hiukan ikäänkuin kosketella esimerkiksi tarjoamalla joitakin mahdollisuuksia tarkastella tunteitaan tietyn musiikkikappaleen kanssa. Tai jopa ohjata niitä musiikkivalintoja siihen suuntaan, että ne enemmän palvelisivat sitä semmoista omaa prosessointia, ja mielensisäistä työskentelyä.

Jotkut pedagogit sitten esimerkiksi ovat käyttäneet improvisointia osana normaalia musiikin-tuntia. Että jos vaikkapa se on kauhean työlästä se semmoinen muodollinen, pönttämistyyppi-pinen ja osaamiseen ja tekniikkaan painottuva musiikinopetus, niin osa tunnista on saatettu-kin tehdä jotain tuommoisia mielikuvatyyppisiä juttuja, ja pyrkiä rentouttamaan ja vapautta-maan mieltä ja ajatuksia. Tavallaan sitä käytetään silloin pedagogisen tavoitteen saavuttami-seksi.

Siinä on sitten kysymys siis oman persoonallisuuden ja musiikin välisten rajapintojen, kontak-tipintojen, sanotaan nyt etsimisestä, ja toivottavasti myös löytämisestä. Että se semmoinen johtaa varmasti parhaimmillaan jopa sellaiseen preventiiviseen toimintaan, ja sitten opinnoissa etenemiseen. Tottakai sellainen terapeutisesti orientoituvaa ja asennoituvaa pedagogi helpom-min ehkä nappaa sieltä ne kontaktipinnat, jotka sen opiskelijan persoonallisuuden kannalta on hedelmällisiä, ja joista sitten se motivaationkin juju ja siemen voidaan sitten löytää ja kylvää...

TK: Haa – minä muistan, kun itse olin murrosikäinen poika, ja kauheasti pelotti ja jännitti kaikki asiat. Niin sehän, musiikki, voi juuri olla siinä semmoinen, että vetää huomion pois siitä, että on niin kauhean vaikeata olla. Se voisi siis auttaa ihan siis sillä lailla konkreettisesti. Sit-ten soittaminen on sosiaalista puuhaa...voidaan soittaa yhdessä. Se on erittäin tärkeää. Siitähän seuraa sitten vaikka mitä, kavereita saa, ja... Ja myöskin se semmoinen: voi luottaa toiseen ih-miseen. Soittaa tässä ja se soittaa sitten siinä – tehdään se yhdessä.

Minun mielestäni pitäisi pystyä kohtaamaan ihmisiä, pitäisi pystyä kohtaamaan ihminen, ja ihmisten pitäisi pystyä kohtaamaan itsensä – että siinä mielessä – musiikkihan on juuri vaan sitä. Se on todella tyydyttävää pystyä kohtaamaan toinen ihminen ja itsensä. Vieraantumisen-han on sitä, että vieraantuu itsestensä, ei pysty kohtaamaan myöskään muita, ja sitten kaikki välilliset, menestykset, ulkoiset suoritukset, ne saavat sen symbolisen, symbolisen merkityksen ja sisällön elämään, mikä oikeasti on hukassa. Että kyllä musiikki on hirveän tärkeä. Se on kommunikaatioväline ihmisten välillä. Siihen liittyy se muistaminen ja ymmärrys koko ihmis-kunnasta. Ei yhtään pienempää.

VR: Minä siitä sanoisin, että jotenkin, että sen vaan sitten näkee lapsista, että ne ovat mukana siinä. Ja itsekkin on mukana! Esimerkiksi jotkut laululeikit – ne vaan toimivat. Ja kyllähän mu-siikki sillä tavalla vaikuttaa, että silloin kun se on semmoista rauhallista...se tuo semmoisen rauhallisuuden siihen. Ja sitten, vähän tämmöinen klassinen musiikki on helpompaa heille kuunnella, kun he tekevät samalla jotain, vaikka piirtävät.. Sitten on jotkut tämmöiset, niin-kuin Eläinten karnevaali – se nyt menee...LÄPI...mikä siinä onkaan...se on niin semmoi-nen...että sitä on kiva kuunnella! Se kuvaa niin selvästi!

M: Tuo on kiva termi tuo ”läpi meneminen”!

VR: Se on paljon se ryhmäjuttu. Jonkun luokan kanssa, joku vaikka kuunneltava laulu, jota on laulettu yhdessä, niin se rupeaa niinkuin pyörimään siellä – että he haluavat sen. Ja jos sitä samaa laulaa jonkun toisen luokan kanssa, niin ne eivät noteeraa sitä yhtään. Että nämä ovat tämmöisiä aika mielenkiintoisia, luokan sisäisiä juttuja. Nämä ovat näitä suosikkilauluja, ja suosikkijuttuja – esimerkiksi Pöllörokki – en kestä sitä enää kauaa! (naurua) – se on aina! Ja Autonrämärokki. Ne ovat nämä rokit, niissä on jotain semmoista hauskaa. Ehkä ne ovat sit-ten semmoisia vähän veikeitä myös!

JS: Niin, ja sitten opettajan olisikin hyvä tietää tällaiset ryhmädynamiikan alkeet. Siellähän voi olla tällaisia avainhenkilöitä, joitten ympärille se ryhmä kerääntyy...Ja pyrkii löytämään erilaisia luovia ratkaisuja, jos niille vaan on sijaa.

LT: Ja no sittenhän voisi ottaa siitä ne viisi tai kuusi, jotka haluavat soittaa rokkia, jonnekin erikseen harjoittelemaan, ja siinä on yksi johtaja ja vastuussa. Ne tulevat sitten kymmentä vaila ennenkuin kello soi ja esittävät sen, mitä ovat tehneet. Tai jotakin muuta tällaista, missä voi hajauttaa. Mutta se edellyttää kyllä opettajalta organisointikykyä ja suunnittelua etukäteen.

VR: Minun mielestäni ideaali olisi, että siellä siis todella tehtäisiin, eikä se olisi niin ratkaisevaa se ihan täydellinen taito. Että antaisi heidän uskoa siihen, että saa laulaa. Tai rytmisoittimet: se on myös yksi tietysti, mikä on kaikille aika mukavaa – että siinä pystyy kyllä sitten jokainen olemaan mukana. Aika vaikea sitä sitten on kyllä mitata musiikissa, että ”on ollut innostuneesti mukana”. Joskus olenkin ajatellut, että jospa ei saiskaan musiikista numeroa, mutta sitten ovat tietysti ne, jotka on hyviä musiikissa, tai vaikka huonoja kaikessa muussa – sitten heiltä menisi sekin hyvä. Että siinä on kyllä puolensa ja puolensa.

JS: Että minun mielestäni, jos ajatellaan nyt kouluopetusta ja sitä, miten kognitiivisesti painotunutta se on, niin liikunta ja musiikki ja taide voisivat tarjota tällaisen oikean aivopuoliskon käytön mahdollisuutta ja tarjota tällaista mielikuvamaailmaa, ja kyllä luulen, että lapset ja nuoret ovat hirveän valmiita lähtemään siihen. Tottakai murrosikäiset voivat olla kauhean hankalia, mutta ehkä musiikinopetuksessakin voisi hiukan niitä rajoja rikkoa sitten, mennä sinne nuorten maailmaan enemmän.

M: Ja sitten voisi kysyä, että voisiko myös olla hyvä musiikissa, vaikkei olisikaan ”hyvä musiikissa”? Että voiko olla hyvä siinä, vaikkei jotenkaan siis tekiskään hyviä suorituksia. Että tehdäänkö jotain suorituksia, joita voi mitata, vai onko se jotain muuta? Ja voiko vaikka laulaa, vaikkei se kuulostaiskaan hirveän kauniilta...

LT: Se, että annetaan mahdollisuuksia, ei tarvitse tehdä mitään, mutta voit piirtää, tai voit kirjoittaa runon. Eikä sinun tarvitse kenellekään puhua tunteistasi, kuunnellaan vaan musiikkia. Minusta kysymys on vaan siitä, että siellä musiikkiluokassa kuuluu musiikki, että sille annetaan se tila, mikä sillä oikeasti on. Onhan se tunteen kieltä kuitenkin.

8.2 KESKUSTELUN PERUSTEELLA TARKASTELTAVIA NÄKÖKULMIA

Haastatteluissa painottui erityisesti (kaikki haastateltavat toivat sen esiin tavalla tai toisella) se musiikkikasvatuksen merkitys, että siinä tarjotaan oppilaille, jokaiselle, väylää, mahdollisuuksia ja välineitä päästä musiikin yhteyteen, löytää musiikin mahdollisuuksia omaan elämäänsä, herätä kiinnostumaan musiikista. Toisaalta tässä on kysymys **kasvamisesta musiikkiin ja musiikkikulttuuriin, musiikillisten kokemusten saamisesta, toisaalta siitä, mitä nämä kokemukset puolestaan oppilaalle edustavat tai merkitsevät; miten hän kasvaa musiikin välityksellä**. Musiikkisuhde on siis toisaalta jotain itsenäistä ja merkityksellistä, toisaalta musiikkisuhde on mahdollisuus monenlaisiin välineellisiin merkityskokemuksiin. Voidaan myös pohtia, kumpi ”tulee ensin”: yleinen kasvatustavoite tai kasvatuksen laatu (esim. kasvaamaan kasvaminen, oppijälähtöisyys, vuorovaikutustaidot), johon musiikkikasvatus ”vastaa”,

vai musiikkikasvatus omalähtöisenä sisältöalueenaan, joka avaa olemuksensa kautta monen-
tasoisia kasvatuksellisia mahdollisuuksia (esim. itseilmaisu, mielikuvituksen rikastuminen).

Tuon esiin seuraavassa haastateltavien keskustelusta esiin nousseet näkökulmat ja jatkan nii-
den viitoittamista ajatuksista kirjallisuuden ja tutkimusten valossa. Tarkastelen ensin näkö-
kulmaa musiikkikasvatuksesta kasvatuksena musiikkiin ja toisena näkökulmaa kasvatuksesta
musiikin kautta tai musiikin välityksellä. Tässä otan esille ne sellaisina (samansanaisina tai sa-
namuodosta tulkittuina) kuin ne haastateltavien lausumista löysin. Näitten taustaksi ja herät-
tämänä kuvaan muutamia teoreettisia näkökulmia musiikkikasvatukseen. Tarkastelen näitä
haastateltujen esiin nostamia musiikkikasvatuksen merkitysulottuvuuksia lisää jäsentäen lu-
vussa 10, jossa peilaan niitä opiskelijoitten artikuloimiin musiikkikasvatuksen terapeuttisiin
merkityksiin ja mahdollisuuksiin.

8.2.1 Musiikin kipinästä musiikkisuhteeseen

Jari Sinkkonen:

*” - - Minun mielestäni esimerkiksi muskarissakin tehtävänä olisi yli muiden herättää kiinnostus
musiikkiin. - - “*

Haastateltavien lausumissa on musiikkikasvatuksen musiikillisten tavoitealueitten näkö-
kulmasta toisaalta siis kysymys ihmisen ja musiikin suhteen perimmäisistä ulottuvuuksista,
toisaalta niistä aspekteista, joita oppilaan ja musiikin kohtaamisella musiikkikasvatuksessa voi
musiikillisen kasvun kannalta olla. Haastateltavien käsitykset musiikkikasvatuksen merkityk-
sistä musiikkisuhteen kehittymisen näkökulmasta olivat seuraavanlaisia:

- taide on ihmisen pyrkimystä parempaan (TK)
- maailman muistin ylläpitäminen (TK)
- arvot: yhteisöllisyys, eettisyys, kulttuurin ymmärtäminen (TK, EJ)
- erilaisten traditioitten kohtaaminen (EJR)
- kiinnostus musiikkiin (JS)
- musiikista innostuminen (VR, LT)
- että musiikki on jotain minullekin (KK, VR, LT)
- mahdollisuudet musiikilliseen tekemiseen (VR)
- maistella ja kokeilla musiikkia (LT)
- musiikin tuleminen merkitykselliseksi (KK, VR)
- musiikkiin liittyvät emootiot ja motivaatio (KK, JE)
- musiikin ilo (JS, LT)
- musiikillisen kokemusmaailman kehittyminen (KK)
- välineet musiikillisten kokemusten saamiseen (KK)
- työvälineitä musiikkiin (TK)
- valmiuksia harrastaa musiikkia (VR)
- valmiuksia nauttia musiikista (VR)
- valmiudet nauttia monenlaisesta musiikista (KK)
- oppia vaikka vähänkin soittamaan ja laulamaan (VR)
- kokemus siitä, että saa laulaa (VR)
- avoimia väyliä harrastaa musiikkia, valinnan mahdollisuuksia (VR)
- ei lyödä lukkoon musiikillista tulevaisuutta (HR)
- ei ”tyssätä” motivaatiota musiikin harrastukseen (LT, JS)

- laulaminen on tärkeä ja alkuperäinen taito (VR)
- musiikin lähteelle vieminen (KK)
- persoonallisten musiikki-kontaktipintojen löytäminen (JE)
- vapaus tuottaa omaa musiikkia ja omia musiikillisia kokemuksia (KK)
- musiikissa on monenlaisia mahdollisuuksia (LT)
- tilaa musiikille (LT)
- aika musiikille (VR).

Näitten nojalla voisi siis todeta, että oppilas herää ja rohkaistuu siihen, että musiikki on ylipäänsä jotain hänelle, ja että musiikki tarjoaa mahdollisuuksia mielekkäisiin ja antoisin kokemuksiin. Oppilas myös kiinnostuu ja innostuu musiikista ja alkaa käyttää siinä resurssejaan persoonallisella tavallaan ja myös löytää uusia resursseja. Musisoimisen erilaiset mahdollisuudet ovat hänelle läsnä ja mahdollisia, ja musiikkiin on aikaa ja tilaa. Oppilas pääsee kosketuksiin monenlaisen musiikin kanssa sekä kuulijana ja kokijana että itse tuottaen. Oppilas huomaa, että ”musiikki” tarkoittaa toisaalta erilaisia musiikkejä ja traditioita ja ihmisten yhteisiä kokemuksia, toisaalta jotain hänelle persoonallista ja omaleimaista. Musiikista ”tulee osa tätä nuorta ihmistä” (Timo Korhonen sivulla 60), mikä on samalla osa hänen kasvuaan ihmisenä ja sivistystään yksilönä ja yhteisössään.

Haastateltavat toivat esiin musiikkikasvatuksen musiikillisia merkityksiä yhtäältä ja enimmäkseen oppilaan kokemusmaailman näkökulmasta (esim. kokemus siitä, että saa laulaa), mutta toisaalta myös opettajan toiminnan kannalta (esim. musiikin lähteelle vieminen). Kolmantena tasona oli eräänlainen yleisinhimillinen taso (esim. taide ihmisen pyrkimyksenä parempaan).

Musiikkikasvatuksen kenttää tarkasteltaessa voidaan todeta, että musiikkikasvatuksessa on vallinnut hämmäntävä kaksoissidos. Toisaalta musiikkia on hierarkkisen ja kaavamaisen esteettisen musiikinäkemyksen mukaan (ks. Anttila & Juvonen 2002) pidetty itse asiassa vain harvoille ja valituille musikaalisille kuuluvana erityisalana, mikä on esimerkiksi vähentänyt sille yleisessä kouluopetuksessa annettavia resursseja (Elliott 1995 Nummisen 2005, 43 mukaan). Toisaalta on vallinnut jonkunlainen hyväntahtoinen suopeus, jonka mukaan musiikin parissa askaroiminen on oppilaalle kuin oppilaalle välineellisesti hyväksi. Näin esimerkiksi musiikinopetusta koulussa pyritään ”oikeuttamaan” viittaamalla sen välineelliseen hyötyyn. Tällöin musiikinopetukseen suunnattavia resursseja perustellaan vaikkapa tunteiden purkamisen tarpeilla tai muilla ”terapeuttisilla” asioilla, joita voidaan annostella hieman ns. oikeitten asioiden oppimisen oheen. Westerlundin mukaan on kuitenkin syytä muistaa, että musiikilla ja taiteella on ihmisen elämässä myös itseisarvoinen merkitys, osana ihmisen elämäntapojen ja kokemusten kokonaisuutta – **”to make life musical”**, kuten Westerlund toteaa. (Westerlund 2002, 15.) Tällöin ”kasvu musiikkiin” on myös itseisarvoinen musiikkikasvatuksen merkitys, vaikka emme pystyisi osoittamaan musiikista olevan mitään sen enempää ”tuottavaa” hyötyä tai välineellistä merkitystä. Musiikillinen sivistys tai musiikki elämäntilana on silloin arvo siinänsä ja osa esteettisestä elämäntilasta, jokaiselle oppilaalle. (Ks. myös: Regelski 2005, 18–20; Reimer 2003, 66–68.)

Mielityinen kirjoittaa ”esteettisestä sivistyksestä” (2000). Hänen mukaansa esteettinen kasvatusta tai esteettisen ulottuvuuden korostaminen on joskus nähty jopa viimeisenä toivona yrittää pelastaa yhteiskunta ja ihmiskunta lopulliselta tuholta (vrt. Korhonen sivulla 199). Esteettisen sivistyksen käsite näyttää Mielityisen mukaan kaksijakoiselta: toisaalta näyttää olevan kysymyksessä ainoastaan yksi sivistyksen osa-alue, toisaalta koko ihmisyyttä koskeva ja muut sivisty-

tyksen ”lajit” (teoreettinen ja käytännöllinen sivistys) sisälleen sulkeva inhimillisen olemuksen muoto ja kyky. Silloin kun ”esteettinen” on nähty sivistyksen eri puolia yhdistävänä, siihen on sisällytetty toive pysäyttää yhteiskunnassa negatiivisena pidetty kehitys. Näin esteettisyyden korostus on erityisesti tullut esiin silloin, kun on haluttu välttää sivistyksen käsitteen rajautumista pelkkään järjen rationaalisuuteen. (Mielityinen 2000, 89.)

Mielityinen on tutkinut Mollenhauerin ajatuksia (1988, 1990, 1996) ja toteaa esteettisen kokemuksen ensinnäkin olevan jotain suhteessa kokevaan itseän. Toisaalta meillä on kehomme, mutta samalla me olemme kehomme.

”Se, että voimme samanaikaisesti sekä olla kehomme, että ’käyttää sitä instrumenttina’, kuunnella sitä, on samalla ihmisyyteemme ainutlaatuisesti kuuluva mahdollisuutemme siihen, mitä kutsumme esteettiseksi sivistykseksi. Esteettisessä sivistyksessä on kysymys siitä, että keskitymme kuuntelemaan aistien ’puhetta’, keskitymme aistien ja minän väliseen suhteeseen. Tässä aistien ja minän suhteessa Mollenhauer näkee esteettisen sivistyksen mahdollisuuden.” (Mielityinen 2000, 97–98.)

Toisaalta esteettinen suhde on kulttuurinen suhde. Mielityinen huomauttaa, ettei edes yksittäisen ihmisen suhde itseensä muodostu tyhjiössä irrallaan sosiokulttuurisesta yhteydestä. Voidaan myös jatkaa, että esteettisen kasvatuksen tai sivistyksen avulla voidaan käsitellä ongelmaa minän ja maailman suhteesta (vrt. Rautavaara sivulla 62 ja 199), joka perustuisi kriittiseen subjektikokemukseen. Mielityinen toteaa, että ihmisen on luotava tavallaan ”kaksinkertainen” subjekti–objektisuhde: ensiksikin suhde itseensä, toiseksi suhde ulkoisen maailman objekteihin – mikä koskee myös sosiaalisia suhteita, suhteita toisiin ihmisiin. Hän pohtii, voidaanko jopa sanoa maailmasuhteen rakentuvan nimenomaan esteettisen reflektion pohjalle. (Mielityinen 2000, 100, 102, 105.)

Ihminen on aistiensa kautta välittömässä yhteydessä maailmaan. Aistisuus merkitsee ruumiillista maailmassaoloa, ja vieraantumisen omasta aistisuudesta puolestaan erottaa ihmisen toisista ja yhteisöllisyydestä. Tällöin lähdetään yhteyttä aisteihin etsimään usein hetkellisistä, voimakkaista ja äärimmäisistä elämyksistä. (Marjanen & Pääjoki 2004, 38.) Marjanen ja Pääjoki huomauttavat, että filosofian lisäksi taiteella on kuitenkin mahdollisuus paljastaa jotain olevasta, se voi tuoda esiin ja antaa muodon eletyn kokemuksen moninaisuudelle. Taide ei ilmaise heidän mukaansa minän sisäistä maailmaa, vaan aistien maailman kohtaamista. Koska taiteilija työskentelee aistisin välinein, ilmaisu syntyy hänen ja maailman välisestä suhteesta. Taide tekee näkyväksi [tai kuuluvaksi] aistista suhdetta, joka määrittää inhimillistä olemista ylipääntään. (Emt., 40.)

Musiikkikasvatuksen filosofian alueella ovat 1960-luvun lopun jälkeen merkittävimpiä musiikkikasvatuksen kehittäjähahmoja ja tienraivaajia olleet Bennett Reimer, Keith Swanwick, John Sloboda, Thomas Regelski ja David J. Elliott. Yhteistä näille kaikille musiikkikasvattajille on ollut heidän näkemyksensä siitä, että musiikkia voi, ja tulee opettaa kaikille sekä se, että jokaisella musiikinopettajalla tulisi olla jonkinlaisia näkemyksiä myös siitä, mitä musiikki on. Reimer korostaa musiikin arvoa sinänsä, eli musiikki tarjoaa kognitiivisen kokemuksen, jota ei muuten voi saavuttaa, Swanwickin mukaan musiikki muokkaa ajatuksiamme elämästä ja itses-tämme, Elliott näkee musiikin välineenä minän ja itsetuntemuksen kasvuun. Reimerin ja Swanwickin näkemykset perustuvat esteettiseen lähestymistapaan: musiikkikasvatuksen päämääränä on kehittää oppilaan esteettistä herkkyyttä musiikkia kohtaan (Reimer) tai oppilaan

esteettistä vastaanottokykyä (Swanwick), Elliott luo uudenlaista, praksiaalista musiikkikasvatustähtäystä. (Anttila & Juvonen 2002, 20–21.)

Esteettistä musiikkikasvatustähtäystä edustavien Swanwickin ja Reimerin mukaan musiikkikasvatustähtäyksen ydin on siis esteettisessä kasvatustähtäyksessä. Keskeistä on musiikin kuuntelukokemus. ”Päämääränä on kehittää oppilaan luontaista herkkyyttä suhteessa musiikkiin ja opastaa oppilaat esteettisten kokemusten äärelle.” (Sihvonen 2005.) Reimerin (1989) mukaan musiikin arvo on niin suuri, että se tekee myös musiikkikasvatustähtäyksestä arvokasta. Reimer toivoisi musiikinopetuksen perustuvan musiikin sisäiselle arvolle ja kyvyille tarjota esteettisiä elämyksiä, joiden avulla ihminen voi kokea enemmän, tuntea syvemmin ja kasvaa – ei siis ulkomusiikkillisille, käytännöllisille eli funktionaalisille arvoille ja päämäärille. (Emt., 121–126; 148–151; myös: 2003, 159.)

Swanwick (1991) toteaa laadun korvaavan määrän suhteessa oppilaiden esteettisiin kokemuksiin. Oppilaan tulisi oppia arvioimaan teoksia esteettisesti, mikä hänen mukaansa tarkoittaa kykyä tuottaa ja tunnistaa teoksen ekspressiivisiä ominaisuuksia ja osoittaa normien ja poikkeusten funktionaalinen toiminta musiikissa. (Emt., 67.) Swanwick toivoisi opetuksen johtavan tekemisen, kokemisen ja tutkimisen kautta suoraan kontaktiin musiikin itsensä kanssa. ”Musiikinopetuksen päämääränä tulisi olla, että oppilaan suhde musiikkiin, ja musiikin ymmärtämisen kautta myös maailmaan ja itseensä, muuttuu.” Musiikin avulla tulisi oppia jotain olennaista itsestään ja kanssaihmisistään, laajentaa merkityksmaailmaa. Oppilaan tulisi kyetä toimimaan yhteistyössä ja nauttimaan jaetuista kokemuksista. Swanwick toivoo musiikin avulla voitavan paitsi ilmaista omia tunteitaan, myös tutkia niitä. (Emt., 24–39.) Merkille pantavaa näin on, ettei esteettinen kasvatustähtäys painopisteenä suinkaan sulje pois oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja tunnemaailman huomioimista. Swanwickin mukaan musiikki on **”tapa tietää, tapa ajatella, tapa tuntea”** (Swanwick 2002, 7) [korostus kirjoittajan].

Musiikin esteettistä ja itseisarvoista näkökulmaa voidaan kuitenkin myös lähestyä kriittisesti, joskin lähtökohdaksi olisi hyvä pohtia, mitä siis ”esteettisyydellä” sinänsä tarkoitetaan ja voidaan tarkoittaa, juuri esimerkiksi edellä esitetystä esteettisen sivistyksen ja aistisuuden näkökulmasta. En silti lähde tässä syventymään enempää esteettisyyden käsitteeseen. Anttila ja Juvonen kritisoivat yhtä kaikki perustellusti sitä, että musiikkikasvatustähtäys ja kuvaamataito ovat perinteisesti opetussuunnitelmissa sijoittuneet esteettisen kasvatustähtäyksen alle. Heidän mukaansa se on paljolti aikaansaanut opettajissa, oppilaissa ja koko yhteiskunnassa harhakuvausta siitä, että taiteissa ja taideaineiden opetuksessa on ja tulee olla kysymys pitkälti esteettisyydestä ja ”estetikan poluilla harhailemisesta”. Musiikin osalta tämä esteettisen näkökulman ylikorostuminen on perustunut sille, että musiikin olemus ja arvo on ajateltu ensisijaisesti esteettiseksi jo yli 200 vuoden ajan musiikkikasvatustähtäyksen historiassa. ”Olennaisesti musiikilliseen sivistykseen on näin ollen liitetty itsestäänselvyytenä ’hyvän’ ja ’jalostavan’ musiikin viljely - -.” (Anttila & Juvonen 2002, 12.) Pahimmillaan tämä voi johtaa eräänlaiseen itsestä ja elämästä vieraantuneeseen taidemusiikin palvomiseen ja elitistisoitumiseen (vrt. Lehtonen 2004a).

Anttila ja Juvonen kyseenalaistavat musiikin universaalit esteettiset periaatteet musiikkikasvatustähtäyksen johtotähtinä. Heidän mukaansa on musiikkikasvatustähtäyksen näkökulmasta rakentavampaa tarkastella musiikin saamia ja sisältämiä merkityksiä ja niiden muodostumista yksilöiden näkökulmasta kuin pyrkiä arvottamaan musiikkia ennalta määrättyjen esteettisten periaatteiden perusteella tavoitellen universaaleja koko musiikkia koskevia totuuksia rajoittuneiden sääntöjen puitteissa. Esteettisen musiikkikasvatustähtäyksen lähtökohdahan perustuu pitkälti aja-

tukseen siitä, että musiikki itsessään sisältää arvoja sinänsä, kun taas nykyaikainen tutkimus ja kasvatusfilosofinen kehitys vievät taiteen lähtökohta-ajattelua yhä enemmän kohden kontekstisidonnaisuutta. Tämä korostaa yksilölle kokemuksista muodostuvia merkityssisältöjä, jotka perustuvat maailmankuvaan ja sen edellytyksistä peilautuviin lähtökohtiin. (Anttila & Juvonen 2002, 14.)

Anttila ja Juvonen mainitsevat tärkeän seikan tämän päivän musiikkikasvatusta tarkasteltaessa ja arvioitaessa. Postmodernissa yhteiskunnassa on erityisesti nuorten keskuudessa lukemattomia erilaisia kulttuureita ja vaihteleviin luokitusperusteisiin pohjautuvia alakulttuureita, joihin kuuluvat eivät arkielämässään välttämättä millään tasolla kohtaa taidemusiikkia. He eivät myöskään automaattisesti suo konserttimusiikin suurille mestareille mitään erityisasemaa ”ympäriällä vellovassa taidemusiikin vuossa”. (Anttila & Juvonen 2002, 8. Myös: Sundin 1995, 9–24.) Onkin tärkeä pohtia, mitä (koulun) musiikkikasvatuksella sitten itse asiassa tarkoitetaan, mihin sillä tähdätään, ja minkälaiseen sisältöaineeseen se perustuu. Anttilan ja Juvosen mielestä (emt., 8) mielekkäintä olisi kouluopetuksessa lähteä liikkeelle nuorelle itselle läheisten musiikinlajien kautta, saada hänet innostumaan musiikista tarjoamalla musiikkitoiminnassa onnistumisen elämyksiä. Tämän jälkeen tulisi pyrkiä laajentamaan hänen musiikillista kokemuspiiriään ja sitä kautta musiikillista maailmankuvaa ilmentävää musiikkimakuaan ja hänen kiinnostustaan muita musiikinlajeja kohtaan.

Anttilan ja Juvosen mukaan musiikin – kuten taiteen yleensäkin – yksipuolinen hierarkkinen estetisointi ja ylenmääräinen sisällönanalyysi ovat jo riittävän pitkään olleet keskiössä suomalaisessa musiikkikasvatuksessa.

”Mikäli tavoitteeksi koko kasvatustyölle asetettaisiin tuottaa pelkästään mahdollisimman hyviä taidemusiikin tekijöitä ja ymmärtäjiä, [esteettinen] lähtökohta olisikin onnistunut. Myös yhtenä osana laaja-alaista musiikkikasvatusta lähtökohta puolustaa paikkaansa perustellusti. Ainoana lähtökohtana musiikkikasvatukselle se sen sijaan on liian suppea ja taidemusiikkiin suuntautuva.” (Emt., 17.)

Anttilan ja Juvosen näkemyksen mukaan (2002) taiteen ja mielen yhteyksiin perustuva lähtökohta korostaa taideteoksen ydintä vastaanottajakeskeisesti.

”Taiteen sisältämät arvot sinänsä eivät enää heijastukaan olemassa olevina absoluuttisina totuuksina, joita kohden oppijaa tulisi ohjailta. Taiteellisen pohdinnan kautta vastaanottajan kokemus muuntaa mielen sopukoissa piilevän tiedostamattoman tason tiedostetuksi kyseeseen tulevassa kontekstissa. Teoksen tulkitsija heijastaa omaa elämäänsä, kokemuksiaan ja assosiaatioitaan ja teos toimii ikään kuin siltana näiden erilaisten todellisuuksien välillä.” (Emt., 17.)

Anttila ja Juvonen haastavat irtautumaan esteettisestä konseptiosta ja sen korvaamista pragmaattisen filosofian ajatusmalleilla. Vähintäänkin on heidän mukaansa tarvetta tiukan taidekäsityksen pölyttämiseen sekä esteettisen lähestymistavan laajentamiseen niin, että ne käsittävät lopulta kaiken musiikin. Sen perustana ovat musiikista saatavat elämykset ja kokemukset, joita hankitaan tekemisen ja kokemisen kautta. Uudenlaisia musiikkikasvatuksen lähtökohtia luotaavia näkemyksiä onkin viime vuosina rakennettu Deweyn kasvatuskäsityksistä¹⁰⁵ am-

¹⁰⁵ Deweyn keskeisimpiä ajatuksia oli ”*learning by doing*”-periaate, jonka mukaan lapsi oppii konkreettisen kokemuksen kautta, tehdessään asioita itse. Lauri Väkevä kirjoittaa naturalistisesta musiikkikasvatustutkimuksesta (*naturalizing philosophy of music education*) ja muistuttaa, että Deweyn mukaan termi ”kokemus” kattaa orgaanisen kokonaisuuden, joka muodostuu

menetussa hengessä, lähinnä D. J. Elliottin toimesta. Niissä kytkeydytään kognitiivis-konstruktiiiviseen oppimiskäsitykseen ja keskiössä on lapsen musiikkikokemus. (Anttila & Juvonen 2002, 18.)

8.2.2 Musiikki kasvatuksen välineenä

Varpu Ruohonen:

” - No se juuri, että sillä on ihmiselle semmoinen HYVÄ VAIKUTUS. - - ”

Haastateltavien käsitykset musiikkisuhteen¹⁰⁶ mahdollistamista merkityksistä olivat seuraavallaisia:

- sen syvä ymmärtäminen, miksi me olemme täällä ja tällaisia (TK)
- yhteisöllisyys ja yhteys ihmisten välillä (TK)
- taidemusiikki vastapainona itsekeskeiselle kulttuurille (TK)
- itsen peilaaminen suhteessa traditioihin (EJR)
- luomisen ilo (LT)
- itsensä toteuttamisen ilo (LT)
- eläytymisen into ja ilo (LT, VR), ”itsensä likoon paneminen” (LT)
- tekemisen ilo (LT)
- eläytymismahdollisuudet (JS)
- kokonaisvaltaiset kokemukset (KK, TK, LT)
- toiminnallisuus, tekeminen (VR, LT)
- uusien asioiden kokeminen itsestä (LT)
- vaikeidenkin asioiden hienovarainen käsittely musiikin myötä (TK)
- luova organisointi ja keksiminen (LT)
- molempien aivopuoliskojen aktivointi (JS)
- mielikuvituksen ruokkiminen (JS)
- henkinen kehittyminen (LT)
- tunne-elämän kehittyminen (LT)
- eläytyminen toisen tunteisiin (JS)
- musiikin hyvä vaikutus: viihtyminen, nauttiminen, rauhoittuminen (VR)
- rentoutuminen ja keskittyminen (VR)
- taide varaventiilinä, balansoimassa oppimista (HR)
- taiteen välityksellä tapahtuva oppiminen, kokonaisvaltainen oppiminen (HR)
- mielen ja ajatusten rentoutuminen ja vapautuminen (JE)
- äänimaailman kokeminen kommunikointitaitojen edellytyksenä (HR)
- äänikasvatus; vapautuminen, monipuolistuminen, laajeneminen tajuamaan koko äänimaailmaa (HR)
- audittiivisen kokemisen vahvistuminen (HR)
- musiikki ”välipalana” ja vaihteluna muulle työskentelylle (VR)
- opettaja–oppilas-ihmissuhteen merkityksellisyys (JS)
- opettaja antaa jakamatonta mielenkiintoa (JS)

organismien ja sen ympäristön välille. Kokemus on transaktionaalinen, holistinen systeemi, joka koostuu lukemattomista interaktioista, joissa ei voida vetää selkeää rajaa subjektin ja objektin, tekijän ja toimintakentän, tietäjän ja tiedon kohteen välille. (Väkevä 2000, 76–77.)

¹⁰⁶ Tarkoitin siis musiikkisuhteella tässä oppilaan ja musiikin kohtaamista. Sen ajallinen ulottuvuus voi olla pienestä hetkestä musiikin parissa aina pitkäkestoiseen musiikin harrastukseen, mutta olennaista on, että sillä on tavalla tai toisella merkitystä oppilaan näkökulmasta.

- opettaja poistaa itseilmaisun esteitä, houkuttelee ilmaisuun, antaa virikkeitä (JS)
- suhde opettajaan itsenäistymistukena (JS)
- oppiminen tapahtuu oppilas–opettaja-tunnesuhteen varassa (JS)
- opettajan tahto ja into tarttuu (VR)
- samalla aaltopituudella oleminen opettajan kanssa ja ryhmässä (VR)
- vapaus tuottaa omia kokemuksia, omaa musiikkia (KK)
- omien kokemusten synnyttäminen ja löytäminen (KK)
- liittyminen osaksi ihmiskunnan kulttuuria ja traditiota (KK)
- rohkeus kokea ja ilmaista omaa itseyytään (KK)
- erilaisuuden sietäminen (KK)
- mahdollisuus tunteiden tarkasteluun (JE)
- mahdollisuus mielensisäiseen työskentelyyn (JE)
- mahdollisuudet erilaisiin työskentelytapoihin (JE)
- persoonallisuuden ja musiikin välisen kontaktipinnan löytyminen tukee motivaatiota (JE)
- monipuoliset työskentelytavat ennaltaehkäisevät oppimivaikeuksia (JE)
- huomion suuntaaminen pois pahasta olosta (TK)
- sosiaalisuus, yhdessä toimiminen (TK, VR)
- toisiin ihmisiin luottaminen (TK)
- itsensä kohtaaminen (TK)
- toisten kohtaaminen (TK)
- vastalääke itsestä ja toisista vieraantumiselle (TK)
- ryhmän toiminnan tasot (VR, JS)
- eriyttäminen (LT)
- jokainen voi osallistua, päteä, onnistua (LT, VR)
- musiikin integroituminen muihin oppisisältöihin (VR)

Haastateltavien lausumista nousi esiin siis viisikymmentäviisi ”hyvää vaikutusta”, jota musiikkikasvatus voi oppilaan elämään tai elämässä kantaa mukanaan. Nämä voidaan nähdä eräänlaisina laajenevina kehinä, joitten ytimessä on musiikillisen kokemuksen sisäsyntyisyys, oppilaan omien kokemusten synnyttäminen ja löytäminen ja oma kehollinen, emotionaalinen ja kognitiivinen kokemis- ja elämismaailma merkityksineen. Tämä laajenee toiminnallisuuden ja musiikillisen tekemisen merkitysten välityksellä itseilmaisuksi ja kommunikaatioksi ja suhteeksi opettajaan ja toisiin oppilaisiin; kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen sen eri tasoilla. Edelleen merkitykset avautuvat musiikillisen oppimisen eri tasoille ja vuorovaikutuksen näkökulmasta laajempaan yhteisöllisyyteen ja ihmisten yhteyteen.

Merkitysten syntyminen tuotiin esiin jälleen yhtäältä ja enimmäkseen oppilaan kokemusmaailman tasolla (esim. itsensä kohtaaminen), mutta toisaalta myös opettajan toiminnan aspekteina (esim. opettaja antaa jakamatonta mielenkiintoa). Puhuttiin myös ryhmän toiminnan tasolta (esim. eriyttäminen) tai yleisin määritelmän (esim. musiikilliset työtavat ehkäisevät oppimisvaikeuksia).

Musiikkikasvatuksen historiaa tarkasteltaessa voidaan todeta, että Antiikin Kreikassa muusiikkikasvatuksen merkitys ei ollut itse musiikin opetus, vaan henkinen kasvattaminen yleensä. Sanan, sävelen ja rytmin välityksellä sekä niiden ohjatulla käytöllä tavoiteltiin hyvää, kasvatuksen lopullista päämäärää. Musiikilliset tiedot ja taidot olivat väline pyrittäessä kasvatuksen päämäärään, jaloon ja harmoniseen luonteeseen. Muusinen kasvatus oli tarkoin säänneltyä ja

hyvin normatiivista. (Linnankivi ym. 1981, 16–17.) Tämä normatiivisuus nousi siitä, että antiikin filosofit pitivät musiikkia sielun alkukantaisena ja sanattomana *alogon*-kielenä. Heidän mukaansa alogon ei ollut sellaisenaan järjestettyä, vaan pikemminkin kapinassa rationaalisuutta vastaan. Tästä syystä sekä Platon että Aristoteles jopa pitivät musiikkia vaarallisena ja vaativat sen tarkkaa valvontaa. ”Kasvattajan tehtävänä oli kehittää tuosta epäkielestä rationaalisen itseilmaisun väline, jota tuli koulia siinä, missä kieltäkin.” (Lehtonen 2002a, 20.)

Tulamon tarkastelemissa (1993) ns. uudemmissa musiikkikasvatuksen virtauksissa voidaan erottaa kolmenlaista ajattelutapaa: Traditionaalisessa musiikkikasvatuksessa lapset perehdytetään musiikillisiin perinteisiin ja keskeistä ovat suoritukset, kilpailu ja taitojen arviointi. Tärkeintä on perehdyttää oppilaat arvokkaana pidettäviin musiikillisiin traditioihin, kuten kansanperinteeseen ja klassisen musiikin parhaana pidettyyn materiaaliin. Kysymystä ”miksi?” esitetään harvoin (vrt. ed. luku). Toisaalta musiikkikasvatusta voidaan tehdä sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön muutosilmiöiden tiedostamisesta käsin. Tällöin musiikkikasvatuksen tehtävänä pidetään oppilaiden auttamista löytämään erityisesti omat kulttuuriset musiikilliset juurensa, ja opettaja ottaa huomioon sen musiikkikulttuurin, jonka ympäröimänä lapsi elää.

Kolmantena on Rousseauin, Pestalozzin ja Deweyn perintönä lapsikeskeinen musiikkikasvatustähtäkökulma, jolloin painotetaan esim. ”ilmaisua” ja ”tunnetta”. Oppilas ei ole vain kulttuuriperinnön vastaanottaja, vaan yksilö, joka voi musiikin parissa iloita, tutkia ja keksiä. Tällöin lapsia tarkastellaan keksijöinä, improvisoijina ja säveltäjinä: heitä rohkaistaan itseilmaisuuksiin ja luovuuteen. Opettaja ei ole ”musiikin johtaja”, vaan auttaa, kannustaa, etsii ja neuvottelee pikemminkin kuin kertoo ja esittää. ”Onnistuakseen opettajan on tajuttava erityisen herkästi oppilaiden sanoina tai tekoina ilmeneviä musiikillisia tuotoksia”. (Tulamo 1993, 8–9.)

Sundin kritisoi (1995, 24, 26) kuitenkin, että musiikkikasvatuksessa ja musiikkikasvatuksen tutkimuksessa kaikkiaan yleensä kiinnitetään huomio oppilaan *taitoihin*, siihen *mitä hän osaa tehdä*, mitä näkyy, ”musiikillisiin tuotoksiin”. Sitä, mikä näkyy tai kuuluu, on pidetty tuloksena ja sitä myötä tärkeänä. On harvinaista, että kiinnitettäisiin huomiota sisäisen kokemuksen tasoon, siihen miten lapsi kokee musiikin, miten hän rakentaa omia musiikillisia arvostuksiaan ja musiikkisuhdettaan. Mihin lapsi musiikissa tarttuu? Miksi? Mitä hän sillä tekee tunteittensa ja ajattelunsa tasolla? Mitä hän siitä saa? (Ks. myös Regelski 2005, 7–8.)

Honkanen kirjoittaa (2001) musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavista ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteistä. Hänen mukaansa (emt., 135–136) koululaitoksemme perustuu pitkälti rationaaliselle ihmiskäsitteelle, joka näkee ihmisen olevan älyllisin prosessein, nimenomaan käsitteellisesti, ympäristöstään vastaanottamiaan virikkeitä prosessoiva olio. Ihmiskäsitys perustuu luonnontieteelliselle näkemykselle ihmisestä (vrt. luku 2.3). Musiikin ollessa kyseessä käsitteet tieto ja oppiminen tulevat kuitenkin ongelmallisiksi, koska musiikki ei ole ilmiönä tekemisissä niinkään käsitteellisen kuin esikäsitteellisen kanssa (ks. luku 4). Musiikkikasvatustilosophit tosin toteavat, että musiikissa kohtaavat tieto ja tunne (Regelski 1981, Swanwick 1987), mutta kuitenkin pohditaan ensisijaisesti, millaisesta tiedosta ja tietämisestä on kyse, kun olemme tekemisissä musiikin kanssa, ei niinkään, millaisista kokemuksista, tunteista ja elämyksistä, jotka ovat hyvin olennaisesti myös kokonaisvaltaisen kehollisia ilmiöitä. (Honkanen 2001, 136.) Jälleen voimme pohtia myös tiedon laajaa käsittämistä: tietohan ei erityisesti taitteen tutkimuksen nykikäsitteiden valossa ole suinkaan pelkkää rationaalista ja käsitteellistä, luonnontieteellistyyppistä tietämistä tai taitamista (Anttila 2005, 63–79).

Honkanen tuo esiin (2001, 144–145), että vaikka hänen tutkimuksensa mukaan kaikki uusimmat musiikkikasvatuksen filosofit puhuvat ihmisen kokonaisvaltaisesta suhteesta musiikkiin, ainoastaan Elliott (1995) mainitsee myös kehollisen elementin, musiikin mukaan liikkumisen musiikillisen ilmaisun muotona. Hän pohtii myös, onko angloamerikkalainen musiikkikasvatuksen tutkimus välttämättä sovelluskelpoisiin suomalaiseseen musiikkikasvatukseen – hän näkee suomalaisen musiikkikasvatusfilosofian omaavan suurta antia esimerkiksi musiikin sosiaalista puolta korostavana. Perinteisestihän Suomessa on esimerkiksi yhteislaulu ollut hyvin merkittävä tapa olla yhdessä ja jakaa musiikillista kokemusta (vrt. Ruohonen sivulla 206).

Praksiaalinen musiikkikasvatus korostaa musiikin toiminnallista luonnetta. ”Musiikki on praxis, tekemistä, kulttuurisidonnainen käytäntö” (Honkanen 2002, 63). Musiikkikasvatukselle ei tulisi praksiaalisen näkökulman mukaan asettaa absoluuttisia päämääriä ja ”lähtökohdaksi olisi otettava oppijan suhde musiikilliseen toimintaan, eli musisointiin.” Suuntauksen mukaan esimerkiksi soitonopetuksen tulisi keskittyä luovaan toimintaan, kuten säveltämiseen ja soittamiseen. (Sihvonen 2005.) Thomas A. Regelski vaatiikin musiikin opetukselta sellaisia tuloksia, jotka ovat sovellettavissa tosielämän musiikin käyttöihin ja vain näiden tulosten kannalta instrumentaalisten sisältöjen, metodien ja materiaalien hyödyntämistä musiikin opetuksessa. Musiikkikasvatuksen tehtävänä on hänen mukaansa auttaa oppilaita omaksumaan valmiuksia, joista on hyötyä musiikillisesti aktiivisessa elämässä, musiikillisen ”hyvän elämän” kannalta. Musiikin toiminta-arvo määräytyy täten sen elämäänkytkemisen, ”psykologistamisen” tai ”persoonallistamisen” asteesta. Oppilaan tulee siis pystyä hyödyntämään oppimaansa jollain henkilökohtaisesti merkityksellisellä musiikillisella tavalla: elämäntäytännöstä irrotettuna musiikki on ”tyhjää”. (Väkevä 1999.) Regelskin mukaan musiikkikasvatuksessa opettajan tulisi pyrkiä ”opastamaan oppilasta löytämään omat arvonsa ja toimintatapansa, saavuttamaan itsenäisyyden ja vapauden yksilönä”, tekemään valintoja (Honkanen 2001, 131; Regelski 2005, 17–18).

David J. Elliott (1995) puolestaan mainitsee musiikkikasvatuksen tärkeimpinä arvoina itsekasvun, itsetuntemuksen ja optimaaliset kokemukset. Hänen mukaansa musisoinnin tulisi olla muusikolle keino saavuttaa tietoa itsestään. Elliott sanoo musiikinopiskelun kasvatuksellisen päämäärän olevan oppilaan itsetunnon vahvistaminen tai itsetuntemuksen lisääminen. Elliott korostaa, että itsetuntemus on yksi tärkeimmistä inhimillisen tiedon laaduista, ja että musiikkikasvatus on ainutlaatuinen ja jopa pääasiallinen lähde tämän saavuttamiseen. Musiikillisessa toiminnassa itsetuntemus kasvaa erityisesti suhteessa toisiin ihmisiin. (Emt., 129–130.)

Musiikin ajatellaan nykyisen pedagogiikan mukaan [ainakin tavoitelauseiden tasolla] kuuluvan kaikille ja samoin jokaisella lapsella tulisi olla oikeus ja mahdollisuus oppia ja harrastaa musiikkia (Sundin 1995, 27; Anttila & Juvonen 2002). Musiikkioppilaitoksiin pääsyyn ei kuitenkaan kaikilla ole edellytyksiä tai mahdollisuuksia.

Hirvonen (2002, 88–89) tarkastelee musiikkioppilaitosten toimintaedellytysten historiaa Suomessa. Vuonna 1968 annettiin laki ja asetukset musiikkioppilaitosten valtionavustuksista. Tuon jälkeen valtionosuutta saavien musiikkioppilaitosten määrä alkoi maassamme nopeasti kasvaa: 1990-luvun lopulla maassamme oli 89 valtionosuutta saavaa musiikkioppilaitosta, ja kaikkiaan niitä oli Hirvosen tutkimuksen aikaan (2002) 140. Musiikkioppilaitoksiin otetaan kuitenkin opiskelemaan vain 1/3 valintakokeisiin tulleista lapsista ja nuorista: suuri osa opinhaluisia jää ainakin musiikkiopistoiksi järjestäytyneen koulutuksen ulkopuolelle. Musiikkioppilaitoksissa opiskeli vuonna 2002, musiikkileikkikoululaiset mukaan lukien noin 55 000 lasta ja nuorta. Jos

tämä on tuo 1/3 musiikkiopistoihin haluavista, on maassamme vuosittain vähintään sata-viisikymmentätuhatta lasta ja nuorta, jotka haluaisivat opiskella musiikkia. Lisäksi on todennäköisesti huomattava joukko lapsia ja nuoria, joilta puuttuu aineellisia tai muita taustaresursseja edes havitella opiskelemaan musiikkia: heidän kohdallaan on koulun perusopetuksen musiikinopetus ainoa musiikkikasvatus, jonka piirissä he ovat, ja jonka perusteella he saavat välineitä oman musiikkisuhteensa ja musiikkiminänsä rakentamiseen – ja sitä kautta mahdollistuviin muihin kasvunsa dimensioihin.

Musiikkioppilaitosten toiminta-ajatuksista käy ilmi (Hirvonen 2002, 89–90), että opetuksen tavoitteeksi on asetettu mm. seuraavien asioiden tukeminen: myönteisen musiikkisuhteen edistäminen, rakkaus musiikkiin, elinikäisen musiikinharrastuksen herättäminen, oppilaskeskeisyys, yksilöllisyys, henkinen hyvinvointi ja opettaminen elämään taiteen kautta. Kuitenkin Hirvosen tutkimusaineistostakin välittyi¹⁰⁷, huippuvalikoittuneitten solistien terävintä kärkeä edustaneitten tutkimuskohteitten kautta, esimerkiksi muistot lapsuuden soittotuntien ankeasta oppimisilmapiiristä: päälimmäiseksi tunteeksi oli jäänyt vain epämääräinen syllisyys siitä, että ei taaskaan oppinut mitään. Edes ammattiopintojen vaiheissa ei sittemmin omista riittämättömyyden tunteista tai kielteisistä kokemuksista keskusteltu edes oman soitonopettajan kanssa. Hirvonen nostaakin esille kysymyksen, huomioidaanko musiikkioppilaitosten opetuksessa riittävästi kunkin oppilaan ominaisuuksia ja mahdollisuuksia, vai tapahtuuko toiminta opettaja-mestarin johdolla, missä soitonopettaja käyttää aina samoja toimintamallejaan oppilaasta riippumatta? Hirvonen kirjoittaa:

”Soitonopettajasta muodostuukin oppilaan elämässä erittäin merkittävä henkilö, joka parhaimmillaan voi omalla ammattitaidollaan, kannustuksellaan ja luomallaan oppimisilmapiirillä ratkaisevasti tukea oppilaan musiikillista kehitystä tai päinvastoin, pahimmillaan jopa nujertaa oppilaan uskon omiin kykyihinsä ja kehittymismahdollisuuksiinsa ” (Emt., 90.)

Pääsy musiikkioppilaitoksen tai muun soiton- tai laulunopetuksen piiriin ei siis välttämättä luo oppilaalle musiikista hyvän kasvun välinettä, ellei kyseisessä tilanteessa vaikuttava opettaja omaa riittävää pedagogista ymmärrystä ja taitoa. Esittämässään vastaväittäjänlausunnossa Hirvosen väitöskirjatutkimukseen Lehtonen (2002b, 93) korostaa, että tutkimuksessa on kysymyksessä yksi tärkeimmistä näkökulmista musiikkikasvatuksen uudistamisen kannalta: Mitä tulevat muusikot ja opettajat rakentavat oman identiteettinsä – syntykö kokemuksista syvällinen sivistys ja vahva identiteetti, joka antaa uskallusta uusien näkökulmien ja uudistusten esittämiseen, vai sulautuvatko ihmiset vain aikaisempien myyttien, rutiinien ja toimintatapojen – itsestäänselvyyksien – maailmaan.

”Saattaa jopa olla, että musiikkioppilaitosten pitkään samanlaisina säilyneet käytännöt ovat seurausta kapea-alaisesta sivistyksestä ja heikosta identiteetistä – negatiivisista kokemuksista huolimatta noviisit sosiaalistuvat järjestelmään ja jatkavat itsestään selvinä pidettyjen toimintatapojen toistamista.” (Emt., 93.)

Lehtonen (2002b, 93) kysyy kriittisesti, kuinka paljon musiikkioppilaitossysteemissämme on omaperäistä ajattelua, minäkuvan ja identiteetin vahvistumista ja luovien voimavarojen esiintuloa lannistavia elementtejä, joitten välityksellä herkimmissä kehitysvaiheissa indoktrinoitu-

¹⁰⁷ Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina.

neina on henkilöitä, jotka ovat ”selvinneet”. Nämä ovat joko huipputaitavia soittajia, jotka osaavat oman taiteenalan konventiot ja pystyvät esittämään korkeatasoista musiikkia tai toisessa ääripäässä henkilöitä, jotka kyseisistä opinahjoista ”selvittyään” eivät enää lainkaan halua olla musiikin kanssa tekemisissä.

Aihe on tulenarka, eikä siitä ei ole vielä paljoakaan tutkimusta. Kuitenkin valtakuntamme puolivirallisessa musiikki-äänenkannattajassa, Rondo-lehdessäkin, on jo jonkin verran käyty keskustelua (2003–2004) siitä, mihin ns. ”keskiverto”-oppilaat häviävät musiikkiopiston jälkeen – miksei maassamme ole esimerkiksi valtaisa harrastajaorkestereiden kirjoa, ”soitto soi ja laulu raikaa”, vaikka järjestäytyneen musiikinopetuksen piirissä on lapsuus- ja nuoruusvuosinaan ollut hyvin merkittävä joukko oppilaita? Lehtosen tutkimuksissa musiikkioppilaitos-oppimiskokemuksista tulee melko synkällä tavalla esiin musiikkioppilaitosten ”musta aurinko”¹⁰⁸: ne masentavat ja lannistavat tekijät, jotka musiikkiharrastuksen virittämisen ja ruokkimisen sijasta sammuttavat sen ja tuhoavat oppijan musiikkisuhteen (Lehtonen 2001; 2004). Tällä voi olla myös valitettavia ja kauaskantoisia seurauksia esim. itsetunnon ja minäkuvan ongelmina oppilaan muuhunkin elämään. Nummisen tutkimuksessa (2005, 56–59) kävi riipaisevalla tavalla ilmi, miten myös esimerkiksi kielteiset kokemukset laulamisesta koulussa leimasivat oppilaan minäkuvaa vielä vuosikymmenien päästä

Anttila ja Juvonen kiteyttävät tämän päivän musiikkikasvatuksen pyrkimyksiä. Tutkijoiden esiin nostamat kehityssuunnat ja visiot eivät vielä kaikilta osin ole olemassa olevia realitetteja, mutta suuntaa, johon ollaan menossa. Anttilan ja Juvosen mukaan (2002, 11) musiikkikasvatustyössä on olennaista paitsi se, **mitä opetetaan, miten opetetaan ja miksi opetetaan**, myös niihin kytkeytyen, **miten opetusta arvioidaan ja mihin oppilaassa lopulta pyritään vaikuttamaan ja tullaan tiedostamattomalla tasolla vaikuttaneeksi**. Mielekkäässä, parhaassa tapauksessa elinikäiseksi oppimiseksi laajenevassa musiikinoppimisessa itse substanssin opettamisen rinnalle nousevat asenteet, arvot ja minäkäsitys, jotka lopulta määräävät ja ohjaavat koko opetukselle altistuneen oppilaan tulevaisuutta ja suhdetta musiikkiin.

Anttila ja Juvonen kirjoittavat (2002, 165), etteivät monet heidän tutkimuksessaan käsittelemistään teemoista kuuluneet vielä 1970–80-luvuilla edes musiikinopettajakoulutuksen oppisisältöihin puhumattakaan luokanopettajan tai musiikkioppilaitoksen soitonopettajan koulutuksesta. Näitä ovat esimerkiksi musiikillisen maailmankuvan muotoutuminen ja merkitys, musiikillinen minäkäsitys, konstruktivistinen oppimisenäkemys, oppitunnin tunneilmapiiri, opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde. Näihin on huomiota alettu kiinnittää vasta viime vuosikymmeninä, ja selvää on, että esimerkiksi yllä mainittujen teemojen integroituminen osaksi musiikkikasvatuksen piirissä toimivan riviopettajan pedagogista otetta ja näkemystä vie aikaa. Realiteetti on, että kentällä toimivat opettajat ovat omaksuneet perusoppinsa aikaan, jolloin monet keskeiset uusimman pedagogisen ymmärryksen alueet olivat vasta idullaan – vaikka toisaalta sydämeniänsä ja taitavat pedagogit ovat kai kautta aikojen toimineet vaistomaisesti nyky-ymmärryksenkin mukaan parhaan pedagogisen vuorovaikutuksen luojina ja lasten ja nuorten elämänikäisen musiikkisuhteen tukijoina! (Ks. Sinkkonen sivulla 184.)

¹⁰⁸ Psykoanalytikko Julia Kristevan käsite. Esim. Kristevan teoksessa Musta aurinko: masennus ja melankolia (*Soleil noir*), suom. Mika Siimes & Pia Sivenius 1998.

Anttila ja Juvonen toteavat (2002), että praksiaalisen musiikkikasvatusnäkömyksen musiikkikäsitys korostaa laaja-alaisuudessaan ja suvaitsevaisuudessaan musiikin monimuotoisuutta ihmillisen käytännön muotona. Tällöin musiikin toiminnallisuus, tekeminen ja kuunteleminen kytkeytyvät saumattomasti toisiinsa. Musiikki ei siis tarkoita ainoastaan teoksia, vaan toimintaa (esittäminen, musisoiminen, improvisointi), joka tarkoituksellisenä ja harkittuna sisältää aina myös tietoa. Kukin yksilö konstruoi kokemuksensa oman kulttuuritaustansa mukaisesti. (Emt., 21.)

Tässä työssä esiin nostamani henkilökohtaisen musiikkisuhteen käsite voidaan rinnastaa laajasti ymmärrettyyn muusikkouden käsitteeseen. Muusikkouden käsite rakentuu Elliottin mukaan (1995) viidestä erilaisesta tietomuodosta: proseduraalisesta tiedosta, jota käytämme aina musiikkia kuunnellessamme tai musisoidessamme, muodollisesta eli formaalisesta musiikillisesta tiedosta, ei-formaalista musiikillisesta tiedosta, ilmauksellisesta ja intuitiivisesta musiikillisesta tiedosta ja ohjauksellisesta tai metatason musiikillisesta tiedosta. Näkemys perustuu kognitiivisen psykologian teorialle tietoisuudesta. Ihmisen minä (self) muodostuu kaikesta siitä, mitä hän on elänyt, kokenut, tehnyt, kuullut, tuntenut ja ajatellut. Elliott pitää kasvun edellytyksenä haasteiden ja niiden saavuttamisen edellyttämien ponnistelujen tuottamaa tyydytystä. ”Haaste saa liikkeelle minän kasvun ja tarjoaa saavutuksesta ilon tunteen hyvin onnistuneesta työstä. Musiikki tarjoaa mainiosti tämänkaltaisia haasteita ja näin sysää liikkeelle minän kasvun ja kehittää itsetuntemusta.” (Elliott 1995, 53–68, 84, 96.) Elliottin musiikkikasvatusnäkemysten mukaan (1996) tärkeätä on, että varhainen musiikkikasvatus perustuisi lapsen omaan kulttuuriseen kontekstiin. Sen tavoitteena olisi syventää lapsen omaa muusikkoutta aina haasteellisempien tehtävien myötä edeten tutusta musiikkikäytännöstä tai toiminnan muodoista kohti tuntemattomampia. ”Muusikkoutta kehittäen oppilaan on mahdollista saavuttaa persoonalliseen kasvuun, itsetuntemukseen, musiikilliseen nautintoon sekä itseluottamukseen yhteydessä olevia elämänarvoja moniulotteisten kognitiivis-affektiivisten haasteitten kautta.” (Anttila & Juvonen 2002, 23–24.)

Opettajakunnan musiikkikäsitksissä on Anttilan ja Juvosen mukaan vallinnut hierarkkiselle musiikkikäsitkselle perustuva musiikillinen mielenkiinto. Hierarkkisessa musiikkikäsitksessä musiikki ymmärretään kansainväliseksi korkeakulttuurin estetiikkaan sidotuksi kieleksi. Musiikin eri muodot normitetaan ja arvotetaan hierarkkiseen arvojärjestykseen, jolla on sekä esteettiset että moraaliset hyvyyden ja huonouden perusteet. Tällöin korkeinta huippua musiikissa edustaa korkeatasoiseksi arvioitu esteettis-taiteellinen musiikki, joka vaatii korkeaa taiteellisen ja musiikillisen osaamisen tasoa. Tällainen käsitys rajaa tiukasti koko musiikillisen toiminnan arvostuksen siihen sisältyvine asenteineen tietyille urille, jotka ovat ehkä oppilaiden näkökulmasta täysin vieraita. Tällöin ne eivät todennäköisesti saavuta minkäänlaista kosketuspintaa nykyajassa elävän nuoren musiikillisen maailmankuvan kanssa. (Anttila & Juvonen 2002, 25, 35–36.)

Eksklusiiviseen taitoon kisälliään ohjaavan mestarin sijaan tulisi englantilaisen tutkijan Eva Pomeroyn mukaan (1999) opettajan roolin muuttua enemmänkin paimenen rooliksi, johon kuuluu merkityksellisten oppilassuhteitten luominen ja ylläpito. Pomeroy haluaa nostaa esiin myös soitonopetusmaailmassa oppilaiden tunteet ja korostaa, että oppilaat kokevat myönteisinä ne opettajat, jotka pyrkivät aktiivisesti murtamaan etäisen opettaja–oppilas-suhteen (mestari ja kisälli) ja luomaan tilalle välittämistä ilmaisevan, tasavertaisen suhteen. Oppilas tuo tunnille itsensä, ei pelkästään osaamistaan, ja opettajan tehtävä on tuoda tilanteeseen empatiaa, joka kohdistuu ehdoitta oppilaan persoonaan. (Emt., 477–480.)

Helander kirjoittaa, että monet musiikkioppilaitosten opettajat kamppailevat päivittäin turhautumisen kanssa, kun omat ja oppilaitten tavoitteet törmäävät toisiinsa. Harvalla oppilaalla on soittamisen paloa, joka ilmenisi jatkuvana haluna ylittää itsensä instrumentin parissa. Useimpien kiinnostus ei kohdistu instrumentin hallintaan, vaan mukavien kappaleiden soittamiseen. (Helander 2005, 58.) Annu Tuovilan väitöskirjassa ”Mä soitan ihan omasta ilosta” (2003), jossa tutkittiin 7–13-vuotiaitten lasten musiikin harrastusta, kävikin ilmi, että monet lapset mielsivät soittotunnit vanhempien tai opettajan projektiksi – heidän oma musiikkinsa oli toisaalla. Voidaan Tuovilan nojalla myös sanoa, että ”soittoharrastus” on määritelmänä jotain, minkä aikuiset antavat lapsen musisoinnille – lapsen kiinnostus ja halu musisoimiseen on lähtökohtaisesti jotain kokonaisvaltaista: elämää, tapa olla! (Ks. luku 4.) Helander korostaakin (2005), miten musiikkiopintojen näkökulmasta on tärkeää saada oppilas emotionaalisesti houkuteltua soittamaan. Oppilaassa herää vähitellen sisäinen motivaatio sen kautta, että hän huomaa omat mahdollisuutensa ja luottaa siihen, että opettaja on häntä varten [eikä hän opettajaa]. Helanderin mukaan tämä on perusta, jolle voi sitten ryhtyä rakentamaan soittotekniikkaa ja ohjelmistoa. (Emt., 58.; myös: Erkkilä keskustelussa s. 207–208.)

Anttila ja Juvonen kirjoittavat musiikin pitkäjänteiseen opiskelumotivaatioon¹⁰⁹ liittyen, (2002, 99), että eiväthän lapset ole synnynnäisesti kiinnostuneita esimerkiksi kontrabasson soitosta, runojen kirjoittamisesta, lennokkien lennättämisestäkään, saati matemaattisten yhtälöitten ratkaisemisesta, mutta sopivien oppimiskokemusten myötä melkein mikä tahansa toiminta voi muodostua yksilölle omakohtaisesti ja henkilökohtaisesti merkittäväksi ja hänelle saattaa kehittyä siihen voimakas motivaatio, jopa palava into. Tämä palava into ja kyky siihen on jo itsessään osa hyvinvoivaa, elämänhaluista ihmistä. Toisaalta se suuntaa ja johtaa eteenpäin ja tuo tullessaan yhä lisää minuuden rakennusaineita ja persoonallisen kasvun eväitä.

¹⁰⁹ Motivaatiota soitonopiskelun kannalta on tutkinut myös Erja Kosonen (2001). Kososen väitöskirja Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan tuo tärkeimpinä soittamisen motiiveina esiin soittamisen ja mieleisen musiikin tuottamisen ilon ja elämykset sekä tunteen siitä, että osaa tuottaa itse musiikkia pianolla.

OSA III: ”MINUNKIN SISÄLLÄ SOI!”

9 MUSIIKKITERAPIAN OPISKELIJOITTEN KÄSITYKSIÄ MUSIIKIN JA SEN PARISSA TOIMIMISEN TERAPEUTTISISTA MERKITYKSISTÄ JA MAHDOLLISUUKSISTA MUSIIKKIKASVATUKSESSA

Tässä luvussa esittelen musiikkiterapian erikoistumisopiskelijoilta saamani aineiston. Opiskelijoitten aineisto esiintyy tässä eräänlaisina case-raportteina, jotka konkretisoivat edellä olevasta käsittelystä esiin nousseita merkitysulottuvuuksia. Tämä aineisto avaa **esimerkkejä siitä, miten opiskelijoina olleet opettajat sovelsivat** Minunkin sisällä soi -musiikkiterapian erikoistumisopintokokonaisuudessa opiskelemaansa musiikkiterapian tietoinesta ja musiikin terapeuttisuudesta saamiaan kokemuksia.

Pyrin avaamaan opiskelijoitten tuotokset tähän perusteellisesti, koska tarkoitus on, että samoin kuin haastattelujen kohdalla, aineisto puhuisi myös suoraan lukijalle. Tässä kohtaa fokuksena on aineistosta kuuluva ”opiskelijan ääni”. Referoin opiskelijoitten kirjoittamia työskentelynsä tavoitteita, terapeuttisia välineitä ja sisältöjä sekä heidän arvioimiaan terapeuttisia tuloksia osin luettelonomaisesti, millä pyrin sisällön selkeään jäsentymiseen ja rakenteen toistuvuuden kautta mahdollistuvaan sisällön elementtien korostumiseen. Opiskelijoitten työt paitsi havainnollistavat edellä esitettyjä näkökulmia, myös antavat konkreettisia käytännön viikkoja siihen, **miten työskentelyä koulussa ja musiikkioppilaitoksessa voidaan terapeuttisella orientaatiolla lähestyä.**

9.1 MUSIIKKITERAPIAN ERIKOISTUMISOPINTOKOKONAISUUDEN JA OPISKELIJOIDEN SEKÄ TUOTETTujen TEKSTIEN TAUSTAA

Minunkin sisällä soi-koulutukseen, 30 ov (liite 3), tammikuusta 2003 kesäkuuhun 2004 osallistui 14 opiskelijaa, joista 12 suoritti opinnot kokonaan loppuun. Kaikki opiskelijat olivat mukana päätöstilaisuuteen asti 4.6.2004, mutta kaksi opiskelijaa luopui elämäntilanteensa vuoksi kirjallisten tehtävien loppuunsaamisesta.

Opiskelijoiden ikäjakauma oli 28–50 vuotta. Yksi opiskelijoista oli mies, kolmetoista naisia. Opiskelijoiden ammatit olivat:

- Erityisluokanopettaja
- Lastenkodin ohjaaja
- Lastentarhanopettaja
- Musiikkiin erikoistunut luokanopettaja (5 opiskelijaa)
- Musiikkipedagogi, musiikkileikkikoulun opettaja
- Musiikkipedagogiopiskelija, kanttori
- Musiikkipedagogi, sellonsoiton opettaja
- Musiikkipedagogi, viulunsoiton opettaja
- Päiväkodin ohjaaja, logoterapeutti
- Sosiaalialan opettaja.

Opiskelijat suorittivat opintoihinsa kuuluneen työharjoittelun (4 ov) seuraavasti:

1. Päiväkodissa erityistyöskentelyjaksona yhden lapsen kanssa
2. Peruskoulussa musiikillisena tukiovetuksena yhdelle oppilaalle
3. Instrumenttipedagogisena opetuskokeiluna yksittäisille oppilaille ja ryhmälle
4. ”Keidashetkenä kollegoille”: ammatillisen virkistymisen ja latautumisen ryhmänä musiikkipedagogeille
5. Opetuskokeiluna erityisopetuksessa
6. Opetuskokeiluna peruskoulussa
7. Terveyskeskuksen hoivaosastolla työskentelyjaksona vanhusten ryhmän kanssa
8. Musiikkiterapeuttisena työskentelyjaksona lapsiperheryhmälle
9. Kaupungin vanhainkodin hoivaosastolla työskentelyjaksona vanhusryhmän kanssa
10. Musiikkiterapiaprojektina seurakunnan diakoniatyön lähettämälle perheelle
11. Musiikkiterapeuttisena työskentelyjaksona kehitysvammaisten lasten äitien kanssa
12. Työskentelyjaksona kunnan vanhainkodin vanhusryhmän kanssa
13. Työskentelyjaksona dementiahoitokodin potilasryhmän kanssa
14. Työskentelyjaksona työttömien kohtauspaikassa järjestetyn musiikkiryhmän kanssa
15. Musiikin terapeuttisen käytön perehdytys-workshopina kanttoriopiskelijoille
16. Kliinisenä musiikkiterapiaharjoitteluna anorektikkopojan kanssa.¹¹⁰

Työharjoittelussa oli tarkoituksena joko harjoitella opiskeltavien asioiden (musiikkiterapian lähtökohtien ja perusteiden tuntemuksen, musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisen käytön) integroimista omiin tuttuihin työkuviuihin, lähteä laajentamaan niitä, ja/tai kokeilla työskentelyä jossakin täysin uudessa toimintaympäristössä (kuten tapahtui esim. luokanopettajan vanhusryhmässä). Jotkut opiskelijat toteuttivat harjoittelun kahdessa erilaisessa toimintaympäristössä. Päätaoite oli hankkia **kokemuksia musiikkiterapeuttisesta työskentelystä ja sen taotteenasettelusta**. Opintojakso koostui työnohjausseminaareista, opintokäynteistä, oman harjoitteluprojektin (tai kahden pienemmän projektin) rakentamisesta, harjoittelutyöskentelystä, yksilöllisestä työnohjauksesta sekä työharjoittelun oppimispäiväkirjasta ja siitä koostetusta raportista ja reflektiosta.

Opinnäytetyön puolestaan oli tarkoitus olla läpäisevästi mukana opinnoissa jo alusta lähtien: alusta alkaen pyrittiin hankkimaan välineitä oman toiminnan reflektointimiseen, oman työn tutkimiseen ja tiedostavaan havainnointiin musiikin terapeuttisten merkitysten ja mahdollisuuksien viitekehyksessä. Opinnäytetyö (10 ov) koostui opinnäytetyöseminaareista, opiskelijan rakentamasta taotitteellisesta opinnäytetyöprojektista, opiskelijan omasta työskentely- ja tutkimisprosessista siinä, siitä laaditusta kirjallisesta työstä, sekä näihin liittyneestä henkilökohtaisesta ohjauksesta.

Valmistuneiden opiskelijoiden opinnäytetyöt olivat:

- A. ”Yleisö hurrasi kiitokseksi onnistuneille tempuille.” Raportti eräästä opetuskokeilusta.
- B. ”Se on sinusta kiinni” Musiikkiterapeuttisia ja muita luovan toiminnan harjoituksia kouluille.
- C. Musiikkiterapeuttiset työtavat tukemassa lasten ja nuorten viulunsoiton opiskelua.
- D. Opetuskokeilu – Sanoista säveliksi

¹¹⁰ Harjoitteluprojekteja on enemmän kuin opiskelijoita, koska kaksi opiskelijaa toteutti harjoittelun kahdessa erilaisessa osassa.

- E. Musappi – eväkori alkuopetukseen. Musiikkiterapeuttisia välineitä alkuopetuksen matematiikan ja äidinkielen opetukseen.
- F. Soinko minä? Eli kappale matkaa erään opettajan ammatillista kasvua osa 2: näkökulma soitonopettajan henkilökohtaiseen musiikilliseen hyvinvointiin
- G. ”Elämän liekki” – musiikki elämän voimaannuttajana. Musiikkiryhmä Kaarinakodin hoivaosaston asukkaille.
- H. Laulun parantava vaikutus vanhustyössä.
- I. Musiikki – toivoa ja lohdutusta surevalle: kanttorin näkökulma.
- J. Sensorinen integraatio – mitä se tarkoittaa ja miten auttaa SI-häiriöistä lasta
- K. Ilon lähteillä Sateenkaari kodossa – musiikkiterapeuttinen ryhmä lapsiperheille.
- L. Neljä tapaustutkimusta.

Tässä tarkastellaan opiskelijoiden työharjoitteluraportteja 1.-6. sekä opinnäytetöitä A. - F. Kaikki opiskelijoiden tuottamat tekstit olivat mielenkiintoisia, ja oli antoisaa lukea ja havainnoida, miten jokaisella pitkällinen oman alan kokemus ja ammattitaito integroi itseensä tämän täydennyskoulutuksen antia. Työharjoitteluraportit ja opinnäytetyöt, joissa on kysymys vanhustyöstä, perhetyöstä, aikuiskoulutuksesta, psykososiaalisesta työstä tai kliinisestä musiikkiterapiasta jätän kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä tarkastelen harjoitteluraportteja ja opinnäytetöitä, joissa on kysymys **musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisten merkitysten ja mahdollisuuksien soveltamisesta yksittäisen lapsen tai lapsiryhmän opetuksessa ja kasvatuksessa päiväkodin, koulun tai musiikkioppilaitoksen puitteissa**. Lisäksi sisällytän mukaan yhden työn, jossa on kysymys musiikkioppilaitoksen **opettajasta**, opettajan omasta musiikkisuhteesta.

Lisäksi tutkimuksen piiriin kuitenkin sisällytetään kaikkien Minunkin sisällä soi -opintokokonaisuuden suorittaneiden opiskelijoitten loppureflektiot (12 kpl), joista nostan esiin **opiskelijoiden ilmaiset käsitykset musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisista merkityksistä ja mahdollisuuksista terapeuttisuuden käsitteen näkökulmasta** yhteisen opintokokonaisuuden jälkeen kesäkuussa 2004. Loppureflektiossa opiskelija pohti annettujen viitteellisten kysymysten valossa (liite 4) henkilökohtaista tietään näitten opintojen parissa ja näistä eteenpäin, omaa ammatillista kasvuaan, työskentelyään ryhmän jäsenenä ja vuorovaikutusta ohjaajan kanssa. Osana reflektiota oli sanoittaa (lyhyesti) senhetkistä käsitystä opintokokonaisuuden keskeisistä käsitteistä: terapeuttisuus, terapeuttinen toiminta (versus epäterapeuttinen), terapeuttinen pedagogi, terapeuttinen pedagogiikka¹¹¹. Näitä osia reflektioista sisällytän tähän. Opiskelijoiden tekstien käyttöön olen pyytänyt ja saanut heiltä luvan¹¹², mutta käsitellen tässä heidän töitään nimettöminä. Opinnäytetyöt ovat julkisia ja pyynnöstä luettavissa Turun Musiikkiakatemiassa.

¹¹¹ Terapeuttinen pedagogiikka oli itselläni myös eräs tavoite koko yhteisen työskentelymme tasolla. Tarkoituksena oli, että vuorovaikutuksessamme opiskelijoiden kanssa olisi ollut mukana myös heidän kannaltaan terapeuttisia elementtejä. Roolissani opettajana ja opintokokonaisuuden ohjaajana olin sekä terapeutti että pedagogi, ja otteeni esimerkiksi ryhmässä työskentelyyn oli sen mukainen. Tämä opiskelijan omakohtaisesti kokeman mahdollisen terapeuttisuuden tavoite ilmaistiin jo myös koulutuksen alussa: tavoitteena oli, että opiskelijat, paitsi saavat tietoa musiikkiterapiasta ja sen soveltamisesta, myös käyvät läpi henkilökohtaisen (ammatillisen) kasvuprosessin opintojen aikana. Tähän liittyi myös pyrkimys aktiiviseen reflektivaan ja konstruktiviseen työskentelyyn kaikissa opintojaksoissa. Mielestäni reflektioissa ilmaistuja näkemyksiä terapeuttisuudesta ja terapeuttisesta pedagogiikasta ei ole tässä tarpeen erotella joiltakin osin kouluopetusta koskeviksi ja joitakin osin tätä opintokokonaisuutta koskeviksi, vaan käsitykseni mukaan terapeuttisuutta voidaan tarkastella tässä riittävästi yleisellä tasolla.

¹¹² Valitsin käyttää tekstejä tässä tutkimuksessa nyt olevalla tavalla ja pyysin luvan siihen vasta opintokokonaisuuden päättyessä. Näin osallisuus tähän tutkimukseen ei sinänsä vaikuta teksteissä.

Opiskelijoiden työharjoittelu- ja opinnäytetyöskentely ja tekstit ovat tulosta intensiivisestä opiskelusta Minunkin sisällä soi-opintokokonaisuudessa. Opiskelijat heijastelevat töissään yhteistä ”missiotamme”: tutkia ja edistää musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisten merkitysten ja mahdollisuuksien ymmärrystä ja soveltamista, mitä etsimään he opintoihinsa olivat hakeutuneetkin. Opiskelijoiden ”oppimistulosten” esittelyllä ei siis tässä työssä ole tarkoitus alleviivata tämän työn tekijän aikaansaannoksia heidän opettajanaan, vaan kuvailla tässä työssä edellä esitetyn jälkeen (mikä vertautuu myös opintokokonaisuudessa käsiteltyihin aihekokonaisuuksiin, ks. liite 3) opiskelijoille syntyneitä käsityksiä, heidän muodostamiaan ja testaamiaan toimintatapoja ja kertyneitä kokemuksia musiikin terapeuttisuuden ilmiöstä ja sovellusmahdollisuuksista.

9.2 LOPPUREFLEKTIOT

Opiskelijoiden loppurefleksioista nousee esiin vastauksia kysymyksiin:
Millaista on terapeuttinen toiminta? – entä epäterapeuttinen?
Millainen on terapeuttinen pedagogi?

Seuraavassa tuon esiin opiskelijoiden refleksioista poimitut maininnat ylläoleviin liittyen:

1. Terapeuttinen toiminta, terapeuttisuus

– ”Terapeuttinen toiminta on mielestäni luovaa, sallivaa, hyvää oloa tuottavaa, tervehdyttävää toimintaa.” ”Musiikin lähes rajattomia käyttömahdollisuuksia - - musiikin käyttöä erilaisten tunnelmien luomisessa - - samoin liikkeelle panevana voimana erilaisissa työskentelytavoissa. Laulun ja yleensä musiikin hoitavaa voimaa - -.”(luokanopettaja)

– ”Terapeuttista on toisen ihmisen arvostaminen ja huomioon ottaminen. Toimiminen (mahdollisuuksien mukaan) hänen ehdoillaan hänen omaksi parhaakseen.”(musiikkipedagogi)

– ”Terapeuttisen työskentelyn merkitys ja vaikutus ihmiselle on kokonaisvaltainen ja tärkeä. Sen kautta voi itsetuntemus ja -luottamus kasvaa ja löytyä uusia tapoja kohdata ristiriidat elämässään.””Musiikin voima kohtaamisessa itsen ja asiakkaan: lapsen, vanhemman, työtoverin, opiskelijan kanssa on suuri.”(varhaiskasvattaja)

– [Musiikin kytkeminen eri aihepiirien käsittelyyn]”Kaikkien näiden käsittelyyn olen eri tavalla kytkenyt musiikkia: aihepiiriin sopivia lauluja, laululeikkejä, musiikkimaalausta, musiikin kuuntelua, vuorovaikutusharjoituksia ym. - - musiikin käyttöä opetussisältöjä elävöittämässä.”(aikuiskouluttaja)

– ”**Terapeuttinen** on parantavaa. Se on mielestäni sitä, että toinen huomioi tarpeesi ja pyrkii vastaamaan niihin sillä tavoin, että koet itsesi tulleeesi huomioiduksi ja tarpeisiisi vastatun. Joku hoitaa niitä ’haavoja’, mitä olet saanut ja auttaa sinua parantumaan niistä, parantaa. Se on myös sitä, että joku auttaa sinua näkemään uusia näkökulmia ja ratkaisuja, ettet jähmety haavoihisi ja toistamaan samoja kuvioita, vaan huomaat uusia ratkaisuja ja pääset eteenpäin. Terapeuttinen toiminta antaa tilaa ja mahdollisuuksia kasvullesi.”(aikuiskouluttaja)

– ” - - miten auttaa arkoja ja vetäytyviä lapsia. Miten vahvistaa heidän itseilmaisuaan ja parantaa itsetuntoa. - - Systemaattisesti ja säännöllisesti musiikin avulla itsensä ilmaiseminen oli se tärkein toiminta. Tämä ilmaiseminen tapahtui leikkien, soittaen, laulaen, maalatun, kuunnellen itseä ja yrittäen kertoa, mitä musiikki herätti mielessä, ja rentoutuen. - - terapeutista on sellainen toiminta, mikä on tavoitteellista ja minkä avulla autamme toista. On sitten kyseessä rentoutuminen, itsetunnon parantaminen, kärsimyksen lieventäminen tai autetaan ihmistä löytämään omia voimavarojaan.”(luokanopettaja)

– ” - - kokemusta musiikillisesta tukiopetuksesta ja antaen uskoa sen (musiikillisen tukiope-
tuksen) käyttökelpoisuuteen ja tarpeellisuuteen.”(luokanopettaja)

– ”Terapeuttisuuden musiikissa koen pitkälti empatiana, suvaitsevaisuutena ja avoimuutena, joka kohdistuu niin itseen, toisiin kuin musiikin laajaan kenttään. Terapeuttinen toiminta on minusta aina jollain tavalla vahvistavaa, elvyttävää, supportiivista ja integroivaa.” (musiikkipe-
dagog)

– ”Minusta terapeuttisuus on kokemus, joka vahvistaa yksilöä sisältäpäin. Se voi tapahtua toiminnan kautta tai passiivisesti vastaanottamalla. Kokemus vahvistaa ja jäsentää yksilön minää ja sisäistä maailmaa. Terapeuttisuus on myös eri vaihtoehtojen tarjoamista, joista yksilö löytää itselleen tarvitsemansa avaimet. Avaimia tarvitaan matkalla oman itsen löytämiseen.”
(erityisluokanopettaja)

– ” - - oppilaan kokevan jotain tunteita musiikin tunteilla.” (luokanopettaja)

– ”Tulla tietoiseksi! Olla tietoinen! Että tietoisesti käyttää musiikkia terapeuttisesti.” (musiik-
kipedagog)

– ”Terapeuttisuus on hoitavaa. Jonkin asian terapeuttisuuden voi mielestäni määrittellä hoita-
vuuden, hoidollisuuden näkökulmasta. Toiminta, joka on terapeuttista, on aina asiakkaasta lähtöisin, häntä kunnioittavaa. Toiminta ei ole terapeuttista, jos tavoite on asetettu ohjaajan näkökulmasta, hänen kunniaakseen, hänen tarpeistaan käsin.”(musiikkipedagog)

– [Terapeuttinen asenne]” Nykyään tarkastelen kaikkea tekemääni työtä musiikin terapeutti-
sesta näkökulmasta käsin. Soittamista, laulamista, musiikin kuuntelua – yhdessä, ryhmässä –
iloa musiikista! Suunnittelussa otan huomioon ihmiset, jotka tilaisuuteen osallistuvat, heidän lähtökohtansa.”(musiikkipedagog)

– ”Terapeuttisuus onkin mielestäni sellaista toimintaa ja kokemista, mikä saa ihmisessä jotain
liikkeelle tunteen tasolla. Aina se ei näy ulospäin. Ihminen itse tunnistaa itsessään jonkinlaista
virtaa.” (luokanopettaja)

– ”Eräs oivalluksista on ollut se, että lapsen kasvu ja kehitys on hidasta. - - että minun pitäisi
katsoa niitä neljää vuotta, jotka yleensä vietän opilaiden kanssa.” (luokanopettaja)

2. Epäterapeuttinen toiminta, epäterapeuttinen opettaja

– ”Toiminta ei ole terapeuttista, jos se on ihmistä loukkavaa tai ahdistavaa.”(luokanopettaja)

– ”Mikä ei ole terapeutista? Kärjistettynä: soiton opettaminen silloin, kun odotetaan, että oppilas tekee pilkulleen kuten opettaja sanoo. Ei kysytä, mitä kuuluu tai mitä mieltä olet. Hyvä vielä kun oppilas pysyy paikallaan ja hiljaa.”(musiikkipedagogi)

– ”Terapeutista ei ole toisen tarpeiden vähättely eikä ylimielinen suhtautuminen niihin. Terapeutista ei myöskään ole uhkailu ja vallankäyttö eikä toisen pakottaminen tekemään sellaisia ratkaisuja, joihin ei ole valmis ja joita ei itse ole sisäistänyt.”(aikuiskasvattaja)

– ”Opettajalla on niin hirveä valta ja jotkut käyttävät sitä vaarallisesti hyväkseen. Epäterapeutinen opettaja on leipääntynyt, ei jaksa kehittää itseään, ei välitä muista, on vain yhden asian osaaja, ei kuuntele ja on välinpitämätön.” (luokanopettaja)

– ”Ei-terapeutisuus puolestaan on jotain keinotekoista ja toisen yksilöllisyyden tukahduttamista asenteella: KYLLÄ MINÄ TIEDÄN!” (luokanopettaja)

3. Terapeutin opettaja (pedagogi)(terapeutin pedagogiikka)

– ”Terapeutin opettaja toimii niin, että toteutuu luova, salliva, hyvää oloa tuottava ja tervehdyttävä toiminta.”(luokanopettaja)

– ”- - arvostaa, kannustaa ja tukea sekä välittää aitoa ihailua. Positiivisen palautteen antaminen ja ihmisen kunnioittaminen ainutlaatuisena ja arvokkaana yksilönä - - -”(varhaiskasvattaja)

– ”**Terapeutin pedagogiikka** on mielestäni tilan antamista yksilön ja ryhmän kasvuun. Se on terapeuttien harjoitusten ja tehtävien antamista ja yksilön tutustuttamista niiden kautta omaan menneisyyteensä, nykyisyyteensä ja tulevaisuuteensa. Siihen kuuluu myös ohjaajan vastuu sopivasta syvyydestä, minne asti mennään, ettei mennä liian syvälle mielenmaisiin, ei terapian tasolle. Terapeutin pedagogiikka on hyväksyvää suhtautumista, jossa huomioidaan yksilön vahvuudet ja pyritään vahvistamaan niitä, eikä osoittamaan heikkouksia. Terapeutisesti toimiva opettaja toimii juuri näin - -.”(aikuiskasvattaja)

– ”Tärkein työväline on minä itse. Pelkkä halu auttaa ei riitä, vaan mukana täytyy olla täysillä ja vilpittömästi. Kulkea lapsen rinnalla yhtä matkaa jonkin aikaa ja hyväksyä hänet sellaisena kuin hän on. Jakaa ilot ja surut yhdessä.” (luokanopettaja)

– ”- - terapeutiseen asenteeseen. - - nostamaan havainnoinnin ja tietoisuuden tasoa[ni] suhteessa esimerkiksi oppilaiden ilmaisuihin ja omiin emootioihin[i].” (musiikkipedagogi)

– ”Terapeutisesti toimiva opettaja on mielestäni avoin ja on valmis vapautuneesti havainnoimaan asioita, emootioita ja merkityssuhteita ja pyrkii tulemaan niistä tietoiseksi.” (musiikkipedagogi)

– ”Terapeutin opettaja on läsnä ja uskaltaa kohdata oppilaansa jokaisena päivänä sellaisena kuin he ovat. Hän hyväksyy ja kunnioittaa yksilöä, hyväksyy jokaisen yksilön ainutkertaisuuden ja arvon ihmisenä. Hän kuuntelee ja antaa oppilailleen avaimia sisäiseen kasvuun. Tukee lempeästi, mutta määrätietoisesti. Hän antaa mahdollisuuden kasvuun ja kehitykseen.” (erityisluokanopettaja)

- ”Terapeuttinen opettaja välittää lapsista tai opiskelijoistaan aidosti. Hän kuuntelee, kannustaa ja motivoi. Hänessä on herkkyyys. Hän osaa opettaa asiat kiinnostavasti ja elävästi. Kun osaa perusasiat, niin osaa myös luoda. Terapeuttinen opettaja on kuin taikuri, jollekin hän voi toiminnallaan taikoa koko elämän sisällön.” (luokanopettaja)
- ”Terapeuttisesti toimiva opettaja välittää myös itsestään, jotta oma psyyke pysyisi kunnossa.” (luokanopettaja)
- ”Terapeuttinen pedagogiikka on oppimaan ohjaamista oppijan näkökulman ja tilanteen huomioon ottaen.” (musiikkipedagogi)
- ”Terapeuttinen pedagogiikka kysyy ja kyseenalaistaa, sytyttää luovuuden ja samalla kuitenkin ikään kuin pysyy asiassa.” (luokanopettaja)
- ” - - terapeuttinen opettaja. Uskallat näyttää myös omia tunteitasi, jolloin toteutuu vastavuoroinen oppimistapahtuma.” (luokanopettaja)
- ”Olet esittänyt minulle monta viisasta ja hyvin puhuttelevaa kysymystä. Niitä voisi kai kutsua TERAPEUTTISIKSI kysymyksiksi!” (luokanopettaja)
- ”Terapeuttinen opettaja on sellainen, jonka kanssa on hyvä olla ja jonka luokse kaipaa takaisin, jonka opetusta janoaa ja jonka opetuksesta saa voimaa. Terapeuttisen opettajan oppilaalla on hyvä itsetunto, ei ole tarvetta kiukutteluun, itsetehostukseen. - - Ei pakkoa, ei kiirettä, kaikki käy. Kuitenkin on tietoisuus siitä, että jossain on tiukat rajat.” (luokanopettaja)

Seuraavassa kokoan vielä jokaisen teeman alle mainitut keskeiset käsitteet siten, kuin ne opiskelijoitten teksteistä luin:

1. TERAPEUTTISUUS ilmeni teksteissä seuraavina käsitteinä:

luovuus – sallivuus – hyvä olo – tervehdyttävyyys – tunnelma – liikuttaminen, liikkeelle saaminen – arvostaminen – kunnioittaminen – oppilaan ehdoilla tapahtuva toiminta – itsetuntemus – itseluottamus – ristiriitojen kohtaaminen – uudet näkökulmat – kohtaaminen – opetettavien asioiden elävöittäminen – parantavuus – tarpeiden huomioiminen – hoitavuus – uudet ratkaisut – tilaa ja mahdollisuuksia kasvulle – auttaminen – itseilmaisun vahvistaminen – itsetunto – tavoitteellinen auttava toiminta – rentoutuminen – kärsimyksen lievittäminen – voimavarat – tukiopetus – empatia – suvaitsevuus – avoimuus – vahvistavuus – minän ja maailman jäsenytyminen – eri vaihtoehdot – avaimia – tunteitten kokeminen – tietoiseksi tuleminen – ilo – ihmisen lähtökohdat – virtaa.

2. EPÄTERAPEUTTISUUS tai EPÄTERAPEUTTINEN OPETTAJA määrittyi seuraavien käsitteiden kautta:

opettajan ehdoilla – opettajan kunniaksi – opettajakeskeisyys – loukkaavuus – ahdistavuus – tarpeiden vähättely – ylimielisyys oppilaan tarpeitten suhteen – uhkailu – vallankäyttö – manipulointi – toisen mestarointi – ”hirveä valta” – leipääntyneisyys – välinpitämättömyys – laiskuus kehittää itseään – kapea-alaisuus; yhden asian ihminen – keinotekoisuus – tukahduttaminen.

3. TERAPEUTTINEN OPETTAJA toimii opiskelijoitten käsitysten mukaan seuraavasti tai on seuraavanlainen:

arvostaa – kannustaa tukee – ihailee – antaa positiivista palautetta – kunnioittaa yksilöä – suhtautuu hyväksyvästi – huomioi vahvuudet – tukee vahvuuksia – on mukana täysillä ja vilpittömästi – kulkee rinnalla – jakaa ilot ja surut – ohjaa terapeuttisia tehtäviä ja harjoituksia – on avoin – havainnoi valppaasti – pyrkii tiedostamaan itseään ja ympäristöään – on läsnä – uskalttaa kohdata – kuuntelee – antaa avaimia – tukee – antaa mahdollisuuksia – välittää – on aito – motivoi – omaa herkkyyttä – opettaa kiinnostavasti ja elävästi – osaa asiansa – osaa luoda uutta – taikuri – välittää myös itsestään ja hyvinvoinnistaan – tilannetajuinen – huomioi oppilaan näkökulman – luo väljyyden ja rajojen tasapainon – tällaisen opettajan opetusta kaipaa ja siitä saa voimaa.

Yllä kuvatut mainittujen teemojen puitteissa tässä esiin tuodut määritelmät ja käsitteet vaikuttavat monet olevan melko yleisiä, jollakin tavoin kuin ”hyvän opetuksen” ja ”hyvän ihmisen” (tai ”pahan ihmisen”) piirteitä, sellaisenaan toki tavoiteltavia (tai kaihdettavia), mutta melko abstrakteja. Toisaalta ne ovat sellaisina myös hyvin vaativia; kukapa meistä uskaltaisi ajatella riittävänsä tuollaisiin raameihin? Kun puhutaan ”terapeuttisuudesta”, on olemassa vaara, että liikutaan hyvin yleisellä, ns. juhlapuheen tasolla. Nuo opiskelijoiden esiin nostamat määreet perustuvat kuitenkin heidän omakohtaiseen työskentelyynsä ja sen kokoavaan arviointiin. Jos palautan noita mainintoja konkretiaan, ne voisivat tulla realistisiksi esimerkiksi seuraavanlaisilla tavoilla sijoittaessani ne musiikin ja sen parissa toimimisen viitekehykseen kysyen musiikkikasvattajana itseltäni esimerkiksi:

- Miten tässä musiikkitoiminnassamme näkyy *ihmisen arvostaminen ja yksilön kunnioittaminen*? – Vastauksia on useita, esimerkiksi se, että musiikki mahdollistaa jokaiselle oman ainutlaatuisen kokemuksen. Näitä kokemuksia voidaan jakaa ja niistä keskustella myönteisessä ja arvostavassa hengessä.
- Miten musiikkikasvatukseni *huomioi oppilaani tarpeita*? – Esimerkiksi siten, että hän saa musisoida toivomiaan kappaleita.
- Miten musiikkikasvatukseni auttaa *oppilasta kosketuksiin oman tunnemaailmansa kanssa*? – Esimerkiksi auttamalla häntä ilmaisemaan omia ajatuksiaan, tunteuksiaan ja mielikuviaan monenlaisia ilmaisukanavia käyttäen, vaikkapa soittamaan improvisoiden kuvasta.
- Miten *pidättäydyn musiikkikasvatuksessani manipuolimasta ja mestaroimasta* oppilastani? – Esimerkiksi antamalla hänelle aikaa ja tilaa oman musiikkisuhteensa rakentamiseen, esimerkiksi antamalla musiikillisia valinnanmahdollisuuksia ja kärsivällisesti kunnioittamalla oppilaani oppimistyyliä ja -vauhtia.
- Miten *ilmaisen musiikkikasvatuksessani omaa aitouttani*? – Esimerkiksi jakamalla omista musiikkikokemuksistani, ilmaisemalla tunteitani, olemalla spontaani.

Tällaiset käytännön valinnat tai pyrkimys toimia näihin suuntiin näkyvät opiskelijoitten työharjoitteluraporteissa ja opinnäytetöissä.

Hyvin käytännöllinen oli myös luokanopettajana toimivan opiskelijan havainto ja maininta siitä (s. 227), että tulisi ottaa huomioon lapsen kasvun ja kehityksen vauhti, ja ”katsoa niitä neljää vuotta, jotka yleensä vietän oppilaiden kanssa.” On totta, että vaikka iso ryhmä luokkaopetuksessa onkin eräänlainen vasta-aihe sellaiselle terapeuttisesti toimivalle opetukselle, joka haluaisi olla yksilökeskeistä ja huomioida yksilölliset tarpeet sekä kuunnella jokaisen yksilöllisiä kokemuksia, luokanopettaja viettää usein pitkän ajanjakson samojen oppilaiden kanssa.

Tällainen intensiteetti toteutuu yleensä sekä päivittäin että pitkittäisesti jopa kuuden vuoden ajalla. Tämä tuo toimintaan luottamusta, henkilökohtaisuutta, tuttuutta ja läheisyyttä, mikä puolestaan mahdollistaa terapeuttisuuden, niinkuin opiskelijakin tässä viittaa. Vastaavastihan myös kahdenvälinen soitonopiskelu-/ -opetussuhde voi kestää vuosia.

Opiskelijat konkretisoivat oman **työskentelynsä terapeuttisia pyrkimyksiä ja tavoitteita, työskentelyssään ilmenneitä terapeuttisia tekijöitä tai käyttämiään terapeuttisia lähestymistapoja sekä päämääränä ja/tai tuloksena olleita oppilaiden (yhdessä ryhmässä opettajien) terapeuttisia kokemuksia, sellaisina kuin he (opiskelijat) näitä havaitsivat ja tulkitsivat.** Tätä he tekivät työharjoitteluraporteissaan ja opinnäytetöissään, joita kuvaan seuraavaksi. Osa työharjoitteluista laajeni opinnäytetöiksi, joko osana niitä tai toimien opinnäytetyöhön sisällytetyn pedagogisen työskentelyn perustana.

9.3 TYÖHARJOITTELURAPORTIT

9.3.1 Henkilökohtaisia muskarihetkiä päiväkodissa

Päiväkodissa erityistyöskentelynä yhden lapsen kanssa harjoittelujakson toteuttanut lastentarhanopettaja työskenteli kaksi kertaa viikossa 30 minuuttia 5-vuotiaan pojan kanssa, jolla oli jonkin verran sensorisen integraation vaikeuksia. Toiminnan otsikkona oli ”muskarituokio” ja työskentely perustui kommunikaatio- ja toimintapainotteiseen musiikkiterapiatyöskentelyyn. Keskeistä oli lapsen keskittyneisyys ja jaksaminen, minkä mukaan harjoittelija valitsi työskentelymuodoiksi laulamista, maalaamista, soittamista tai tanssimista.

Tavoitteena oli:

- kynäotteen ja piirtämistaitojen vahvistuminen
- tasapainon vahvistuminen
- ohjeiden vastaanottamisen ja tilakäsitteiden vahvistuminen
- ylisuisteyden vähentäminen
- lyhytaikaisen muistin vahvistuminen
- kehotuntemusten vahvistuminen ja kosketuksen sietäminen
- itsetunnon vahvistuminen
- onnistumiskokemusten saaminen.

Opiskelija arvioi työskentelyään tavoitteiden suuntaisesti ja totesi harjoittelujakson olleen liian lyhyt (10 viikkoa) tulosten arvioimiseen, joskin onnistumisen kokemuksia, itsetunnon vahvistumista (iloa ja mielihyvää sekä rohkeutta) lapsessa oli havaittavissa. Lisäksi opiskelija arvioi ”omaa kasvuaani M:n mukana” ja totesi mm.

”Tämän harjoittelun myötä oma asenteeni lasten kanssa toimimiseen on tullut vapaammaksi. Annan lapsille pitemmät ohjekset toimimiseen, enkä ole antamassa niin pian uusia neuvoja kuin ennen. Harjoittelun myötä myös musiikin käyttö lisääntyi entisestään omassa ryhmässäni.”

9.3.2 Musiikillista tukiopetusta peruskoulussa

Peruskoulussa musiikillisena tukiopetuksena toteutettu työskentelyjakso yhdelle oppilaalle oli työskentelyä kymmenen kertaa hiljaisen, ”depressiivisen oloisen”, rikkinäisen kotitaustana vuoksi opettajan syrjäytymisvaarassa olevaksi arvioiman viidesluokkalaisen tytön kanssa. A kävi koulua harjoittelijan opettamalla musiikkiluokalla.

Työharjoittelun tavoitteena oli

- vuorovaikutustaitojen ja kommunikaation parantaminen
- oppimiskykyjen lisääminen
- aktiivisen sosiaalisen kanssakäymisen ja keskustelutaitojen kehittäminen
- jännityksen vapauttaminen
- realistisen minäkuvan rakentaminen
- itseluottamuksen kehittäminen ja lisääminen
- onnistumisen elämysten kokeminen
- pianonsoiton sointumaailman rikastaminen
- musiikkisuhteen ravitseminen – musiikin laajeminen myöhemmin itsehoidon välineeksi.

Työskentely perustui turvallisen kahdenvälisen ilmapiirin rakentamiseen ja A:n kulloistakin tunnetilaa vastaavan musiikillisen toimintamuodon löytämiseen. Työskentelytapoina olivat: improvisaatioharjoitukset eri soittimilla, musiikkimaalaus, keskustelu musiikin kuuntelun pohjalta ja laulaminen.

Opiskelija arvioi, että työskentelyn myötä A:n rohkeus musisoimiseen ja esiintymiseen kasvoi.

”Onnistumisen kokemukset saivat tytön hymyilemään ja koko olemus muuttui vapautuneemmaksi”.

Opettajan antama tila ja aika toivat esiin vilkkaasti osallistuvan ja kyselevän tytön.

”Rohkeuden lisääntyminen näkyi selvästi spontaaniuden ja aktiivisuuden lisääntymisenä.”

Laulamisen harjoittelu näytti lisäävän tytön puheliaisuutta ja esiintymistaitoa muutenkin.

”Improvisaatioharjoituksissa molemmat osapuolet saivat ja antoivat. Sitä kutsutaan vastavuoroiseksi dialogiksi. Vastavuoroisuuteen kuuluu myös toisen kunnioittaminen ja arvostaminen. Onnistuimme siinä, ja tämä lisäsi selvästi A:n itsetuntoa.”

Omasta työskentelystään opiskelija kirjoitti:

”Huomasin, että läsnäolo ja kuunteleminen oli musaterapiatuokion yksi tärkeimmistä tehtävistä.”

9.3.3 Oppimisvalmiuksien vahvistamista musiikkiopistossa

Instrumenttipedagogisessa opetuskokeilussa opiskelija sovelsi työhönsä viulupedagogina erilaisia musiikkiterapeuttisia harjoituksia (opintokokonaisuuden puitteissa opittuja/virinneitä,

musiikkiterapia-viitekehyykseen liittyviä¹¹³) elokuusta helmikuuhun. Ensimmäisessä vaiheessa harjoituksia sovellettiin viulistien esiintymismatkalla esitettävän konserttiohjelman harjoitteluun. Toisena jaksone olivat omien soittotuntien lisäksi toteutetut ryhmätunnit, joissa työskentely painottui musiikkiterapeutisiin harjoituksiin. Kolmannessa työskentelyjaksossa tähdättiin yhteisen sävellyskonsertin pitämiseen syntyneistä sävellyksistä. Ryhmään kuului viisi 10–15-vuotiaasta oppilasta, kaksi poikaa ja kolme tyttöä.

Opiskelija kertoo tiedostaneensa työlleen humanistis-eksistentiaalisen ja kommunikaatiopainotteisen musiikkiterapian kaltaisen viitekehyyksen.

”Päätin irrottautua tavanomaisesta opettajan roolistani ja edetä normaalia enemmän oppilaan ehdoilla.”

Tavoitteena oli, että lapsi ottaisi enemmän vastuuta itse omasta harrastuksestaan ja olisi aktiivisempi osapuoli oppilas-opettaja-suhteessa. Muita tavoitteita olivat:

- lapsen itsetunnon vahvistaminen ja tukeminen
- lapsen oman musiikkisuhteen vahvistaminen
- oman musiikin tuottaminen improvisoiden ja säveltäen.

”Itse toivoin pystyväni herkeistymään niin, että pääsen samalle aaltopituudelle lapsen kanssa ja toivoin pystyväni syventämään suhdetta lapseen.”

Työskentelytapoina käytettiin syvä-ääniharjoituksia, laulamista muutenkin, musiikin ja kuvan yhdistämistä, musiikin kuuntelua sekä improvisointia ja säveltämistä soittokappaleiden harjoittelun ja opetteluun lisäksi.

Oman musiikin tuottamisen ja säveltämisen tavoite toteutui ”yli odotusten”:

”En osannut odottaa, että improvisointi oli niin antoisa kokemus”.

Opiskelija huomasi, että oppilaiden improvisointi toi tullessaan valtavia edistysaskeleita soitotaidossa sekä luontevaa musikaalisuuden ja tulkinnan kehittymistä. Äänen tuotto ja laatu parani, ja soiton ilo lisääntyi. Mielenkiintoista oli, että taidoiltaan ”heikoimmat” kehittyivät eniten. Yhteinen oppilaiden lempikappaleiden kuuntelu osana soittotuntia puolestaan lisäsi vuorovaikutusta muutenkin ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta.

”Tuntui, että monelle oli tärkeää se, että suostuin kuuntelemaan heidän lempikappaleitaan.”

Merkittävä huomio oli, että kun tunneilla oli **ensin** kuunneltu oppilaiden lempikappaleita, oppilaat olivat valmiita kuuntelemaan opettajan tuomaan klassista musiikkia ja keskustelemaan siitä (mihin he aluksi olivat suhtautuneet kielteisesti).

Itsetunnon vahvistumisesta harjoittelija teki myönteisiä havaintoja sekä ryhmän toiminnassa että vanhemmilta tulleissa palautteissa. Musiikkisuhteen kehittymistä harjoittelija havaitsi oppilaiden edistymisen vauhdittumisesta sekä kuunteluvalmiuksien lisääntymisestä.

¹¹³Tässä kohdassa tämä määrittely on oma tulkintani. Opiskelija ei työharjoitteluraportissaan määrittele ”musiikkiterapeuttisia harjoituksia” tarkemmin, mutta käsite täsmentyy sittemmin hänen opinnäytetyössään.

”Tuntui, että opettaja-oppilas-suhteessa kaikkein eniten muutuini minä. Muutuini jotenkin vastaanottavaisemmaksi ja rennommaksi. Aloin spontaanisti keskustella lasten kanssa aiempaa enemmän. Aiemmin tuntui, että kaikki keskustelu on soittoajasta pois. Monesti yllätyin myös omasta intuitiivisuudestani. Saatoin esim. ymmärtää, mitä lapsi improvisoidessaan ajatteli, ennen kuin hän kertoi sen minulle.”

9.3.4 Musiikkiterapeuttisia työtapoja peruskoulussa

Neljäs työharjoittelu oli kaksiosainen, jossa luokanopettajana toimiva opiskelija teki ensin uuden ”aluevaltauksen” työskentelemällä vanhusten hoitokodissa. Toisena osiona opiskelija pyrki toimimaan musiikkiterapeuttisesti tiedostavana musiikinopettajana kahdella viikoittaisella neljäsluokkalaisten musiikkitunnilla. Toinen tunneista oli ns. tavallinen musiikintunti koko luokalle, toinen jakotunti A- ja B-ryhmälle (yhdeksän ja kymmenen oppilasta). Koko ryhmän musiikkitunnilla oli mukana myös viisi poikaa pienluokan (sopeutumattomien opetus) ryhmästä opettajansa ja avustajansa kanssa.

Opiskelija halusi suunnitella tunnit yhdessä luokan oman opettajan kanssa, joka erityisesti toivoi, että tunneilta oppilaat saisivat iloa ja virkistystä koulupäiviin sekä vastapainoa ja kenties apua monen oppilaan oppimis- ja keskittymisvaikeuksiin. Harjoittelija päättikin ottaa erityisen huomion kohteeksi musiikkiterapeuttisten harjoitusten kehittelyn ja hyödyntämisen kielellisten, matemaattisten ja yleensäkin oppimiseen liittyvien taitojen harjaannuttamisessa. Henkilökohtaiseksi tavoitteekseen hän asetti sen havainnoimisen, kuinka pystyisi

”antamaan oppilaille tilaa tämän tyyppisissä harjoituksissa ja olemaan vähemmän ohjaileva”.

Varsinaista harjoitteluun liittyvää observointia opiskelija teki kuuden viikon ajan, mutta totesi jatkaneensa automaattisesti vastaavaa tiedostamis- ja tutkimistyötä harjoitteluun kytketyn jakson päätyttyäkin.

Oppilaat harjoittelivat muun muassa seuraavanlaisesti:

- Suuret luvut: ryhmissä soitettiin (tavalla tai toisella) lapun ilmaisema suuri luku.
- kertotauluräppi
- läksykortin parissa työskentely rauhallisen musiikin soidessa
- adjektiivien harjoittelu musiikin esiin nostamien mielikuvien avulla (Ravelin Bolero)
- tajunnanvirtakirjoitus musiikin soidessa
- musiikkimaalaus, jossa yksi paperi kiersi ryhmässä
- kehorytmiharjoitukset
- tarinan kirjoittaminen kolmiosaisen musiikkivirikkeen soidessa.

Opiskelija arvioi saaneensa ryhmät toimimaan avoimesti, iloisesti ja yhteistyökykyisesti.

”Olen nauttinut suuresti niistä hetkistä, jolloin olen huomannut ryhmien toimivan, ja itse saanut nauttia enemmän tarkkailijan kuin opettajan roolista.”

Luokan omakin opettaja oli pannut merkille, miten mielellään oppilaat tulivat musiikintunnille, ja muittenkin kollegoitten tuki kokeiluille oli suurta.

Opiskelija havaitsi harjoittelujaksosta, että rohkeutta tuli aroillekin oppilaille koko ajan lisää. Musiikin käytöllä oli hänen mielestään rauhoittava, motivoiva ja rentouttava vaikutus kaikkien tekemiseen. Soittimet ja soittaminen toimivat erittäin hyvin työskentelyn eheyttäjinä ja

”on ollut hienoa huomata, kuinka oppilaat keskittyvät toistensa esityksiin.”

”MUSIIKIN VOIMA ON IHMEELLINEN, KUN SITÄ KOKEE JA JAKAA YHDESSÄ TURVALLISESSA ILMAPIIRISSÄ!”, opiskelija kirjoittaa lopuksi suurilla kirjaimilla.

9.3.5 Ammatillista kasvua musiikkiopistossa

”Keidashetki kollegoille”-harjoittelu oli instrumenttipedagogin laatima ammatillisen virkistymisen ja virikkeiden saamisen työskentelyjakso. Se koostui kahdenkeskisestä alkukeskustelusta, neljästä puolentoista tunnin workshop-työskentelystä ja yhteisestä loppukeskustelusta kolmen soitonopettajakollegan kanssa.

Lähtökohtana oli soitonopettajan työn yksinäinen luonne, musiikin muuttuminen työksi ja rutiinoutuminen, jossa ”se jokin erityinen hautautuu helposti arkirytmien, lukujärjestyksen, harjoittelemattomien oppilaiden, tutkintojen ja päiväkirjojen ja opetussuunnitelmatyöryhmien alle”. Perusteena oli soitonopettajan oma musiikkisuhde ja sen elvyttäminen.

Opiskelija kirjoittaa harjoittelunsa tavoitteenasettelussa:

”Terapeuttinen näkökulma on nähdäkseni se asenne, jolla vuorovaikutustilanteessa suhtaudun itseeni, toiseen ihmiseen ja musiikkiin. Terapeuttinen näkökulma vaikuttaa siihen, miten käytän musiikkia terapeuttisesti, minkä roolin haluan sille antaa ja miten musiikki mielestäni toimii ja vaikuttaa terapeuttisessa vuorovaikutuksessa. - - on kysymys kohtaamisesta. Onnistuneessa kohtaamisessa molemmilla osapuolilla on tunne tässä ja nyt-hetkessä läsnä olemisesta, kuuntelemisesta ja kuulluksi tulemisesta, vastavuoroisuudesta, kontaktin ottamisesta – antamisesta – syntymisestä – ylläpitämisestä, Heidi Abosen sanoin ’samalla aaltopituudella olemisesta’.”

Itsensä kannalta opiskelija asetti tavoitteiksi:

- *”kokemus ja kokeilu: aikuisryhmän vetäminen*
- *halu jakaa eteenpäin: musiikki+leikki+minä (psykososiaalinen virkistäytyminen!)*
- *kokeilu, miten musiikki toimii ja vaikuttaa.”*

Ryhmälle hän asetti tavoitteiksi:

- *”omien sisäisten äänien herätely, havaitseminen ja kuuntelu*
- *musiikki (=työ) = ILO ja LEIKKI*
- *kohtaaminen.”*

Tapaamiskertojen rakenne oli: johdanto, lämmittely, erilaisia teemaharjoituksia, loppurentoutuminen. Ryhmässä käytettiin monenlaisia musiikillisia ja ilmaisullisia työskentelytapoja; kuuntelemista, piirtämistä, rentoutumista, liikkumista, rytmiharjoituksia, improvisaatioita. Keksivä, kokeileva ja leikkivä työskentely oli tärkein menetelmällinen ote.

Opiskelija arvioi, että työskentelyssä käytetyt rytmi- ja muskarisoittimet

*”antoivat mahdollisuuden palauttaa mieleen jotain perustavaa laatua olevaa omasta musiikkisuh-
teesta. - - antoivat mahdollisuuden helppoon ja neutraaliin musisointiin, sillä niitä ei tarvinnut
osata soittaa... - - antoivat mahdollisuuden myös turvalliseen regressioon, soitettiin ’leikisti’...”*

Ryhmä oli opiskelijan arvion mukaan hyvin innostunut projektista sekä ennen sitä että sen jälkeen ja koki sen tärkeäksi, antoisaksi ja elämään vaihtelua tuovaksi.

*”Ryhmä vaikutti myös huojentuneelta siitä, että kerrankin sai kuulostella ja pohtia omaa oloaan,
tunnetilaansa ja henkeistä vointiaan. Yhdessä soittaminen oli hauskaa, se ei tuntunut työltä eikä
tietoiselta terapeuttiselta, vaan leikiltä ja huvittelulta. Siinä selvästi kuunneltiin ja kohdattiin myös
toisia ryhmäläisiä.”*

Opiskelija kirjoittaa lopuksi:

*”Nostaessani tietoisuuden astetta aloin nähdä myös koko työnteokoani, työtapojani ja työkenttäni
erilaisesta näkökulmasta.” - - soitonopettajalla on oma henkilökohtainen musiikkisuhteensa, joka
tarvitsee myös huomiota ja huoltoa. - - musiikkipedagoogeille kannattaisi kehittää henkilökohtai-
sen musiikkisuhteen vaalimiseen perustuvaa voimavarakoulutusta.”*

9.3.6 Tiikerinkesytyistä erityisopetuksessa

”Kertomus siitä, miten tiikerinpentu kesytetään” oli työjoittelu erityisopetuksessa, jossa eri-tyisluokanopettaja työskenteli kuusivuotiaan näkövammaisen, puhumattoman ja kehitysvammaisen Pojan kanssa yhden lukukauden.

Tavoitteina oli Pojan HOJKSia mukaillen:

- omatoimisuuden tukeminen ja lisääminen
- raapimisen vähentäminen
- selällään olemiseen uskaltautuminen
- varhaisen vuorovaikutuksen tason tukeminen
- kehon hahmottaminen
- kaikkien aistikanavien avaaminen.

*”Päätin lähteä liikkeelle avoimella prosessilla ja heittäytyä kuuntelemaan viestejä, joita Poika mah-
dollisesti lähettäisi minulle. Punaisena lankana päätin pitää kuitenkin täydellisen hyväksymisen.
Ajattelin, että sitä kautta saisin yhteyden Poikaan ja saavuttaisin hänen luottamuksensa.”*

Työskentelyn menetelminä olivat mm. kerrasta toiseen samanlaisena pysyneet alku- ja loppu-
laulu, rytmisoittimilla ja kitaralla soittaminen ja niitten kuuntelu, laulaminen yhdessä, laulu-
leikit sekä musiikin kuuntelu samalla erilaisia aistiharjoituksia tehden. Opiskelija raportoi Po-
jan työskentelystä kymmenen kerran osalta hyvin tarkasti tilanteita kuvaillen. Näistä näkyy,
miten kontakti syntyy ja luottamus alkaa rakentua, ja miten lapsi sen myötä alkaa laajentaa
kommunikaatiotaan harjoittelijan kanssa.

Opiskelija arvioi, että lukukauden työskentelyn myötä Poika oppi soittamaan rytmisoittimilla,
oppi laulamaan kaikki mukana olleet laulut ja pystyy nyt vuoropuheluun laulamalla, ei pelkää

selällään olemista ja omatoimisuus ja aktiivisuus lisääntyvät koko ajan. Raapiminen ja tavaroiden heittely jäivät pois. Tärkeä havainto on, että musiikkiterapiatuokioissa syntyneet toimintamuodot ja vuorovaikutuksen taidot siirtyivät myös Pojan muuhun toimintaan. Sekä pojan äiti, avustaja, että näkövammaisten alueopettaja raportoivat Pojan edistymisestä ja omasta uudesta uskostaan siihen. Laulut, leikit ja harjoitukset siirtyivät Pojan kokonaiskuntoutuksen osaksi.

”Äkäisestä tiikerinpennusta on kasvanut kiltti sylkissa, joka nauraen ja riemulla tekee tehtäviä ja tuulettelee onnistuessaan: Jee!”

Oman työskentelyotteensa opiskelija arvioi syventyneen.

”Alkuun minua pelotti näin täydellinen heittäytyminen, mutta koko prosessi on osoittanut minulle, miten läsnä oleminen ja hyväksyntä kantaa hedelmää. Myös oman intuition kuunteleminen ja siihen luottaminen on nyt entistäkin tärkeämpi työvälineeni.”

9.3.7 Työharjoitteluraporttien pohdintaa

Näitä työharjoitteluraportteja tarkastellessani totean, ettei tietenkään voi erottaa, mikä harjoittelijan kokemasta edistymisestä tai havainnoimasta oppilaan (tai opettajan) kasvusta ja oppimisesta johtui mistäkin vaikuttavasta tekijästä. Musiikkiterapeuttisessa työskentelyotteessa ei tosin olekaan kysymys mistään behavioristisesta ärsyke–reaktio-mallista (panos–tuotos), vaan holistisesta näkemyksestä, jossa opettaja on kokonaispersoonana tarjoamiensa musiikkiterapeuttisten mahdollisuuksien ja välineitten kautta rikastavassa vuorovaikutussuhteessa oppilaan tai ryhmän kokonaisuuteen ja kokonaistilanteeseen, kokonaiskehitykseen. Toisaalta on hyvä realistisesti todeta, että näissä työskentelyjaksoissa oli kysymys melko lyhyistä jaksoista: voinee arvioida, että tehdyt havainnot kertovat muutoksen **suunnasta**, liikuttiin **kohti tavoitetta**, esimerkiksi itsetunnon vahvistumista. Toisaalta oppiminen, muutos ja kasvu **on** usein hyppäyksenomaistakin; tapahtuu merkittävä oivallus, jolla on kokonaisvaltaisia vaikutuksia – esimerkiksi joku uusi oivallus omasta asennosta ja kehosta voi olla hyvin syvä ja pysyvä psykofyysinen oppimiskokemus.

Opiskelijat loivat työharjoittelujaksonsa tavanomaisen työskentelynsä puitteisiin tai sen perustalta. Kysymys oli myös siitä, että tämän harjoittelujakson myötä opiskelijalla oli tilaisuus ”musiikin terapeuttisuuden” antaman fyysisen ja henkisen resurssin myötä vastata johonkin työssään kokemaansa kehittämishaasteeseen (esim. ”tilanteisiin heittäytyminen” opiskelijan omana kehittymistavoitteena tai ”musiikillinen tukiopeutus” pedagogisena kehittämisideana). Opiskelija rakensi työskentelynsä käyttäen musiikkiterapian opintojaksossa konstruoimiaan välineitä niin, että nämä välineet olivat toisaalta hyvin konkreettisia musiikkiterapiamenetelmistä lainattuja lähestymistapoja tai toisaalta musiikkiterapian antamaa inspiraatiota ja tiedostamisen suuntaa – tai jotain tältä väliltä. Jotkut opiskelijat tiedostivat hyvin tarkasti työnsä otteen lähtökohtana olevaa musiikkiterapian mallia (esim. kommunikaatiopainotteisen musiikkiterapian kaltainen viitekehys), toiset ottivat lähtökohdaksi jonkun työhönsä liittyvän ongelman tai havaitsemansa kehittämistarpeen (esim. soitonopettajan työn yksinäinen luonne, musiikin muuttuminen työksi ja rutinoituminen).

Eräs merkittävä tekijä tilanteitten ja tulosten tarkastelussa ja arvioinnissa lienevät kyseisen harjoittelijan omat odotukset ja positiivinen asenne; onhan totta, että ”sitä saa, mitä tilaa”. Tietynlainen euforinenkin innostus ”musiikin terapeuttisen merkityksen asiasta” vaikuttaa tietysti havaintojen valikoimiseen ja tulkintaan. On myös selvää, että kaikissa vuorovaikutustilanteissa on hyvin paljon tasoja ja vaikuttavia tekijöitä – ei liene tarpeenkaan arvottaa tai hierarkisoida niitä keskinäiseen järjestykseen. Seuraavassa opinnäytetöiden tarkastelussa nostan kuitenkin esille niitä opiskelijoiden teksteissä esiintyneitä sanoja, lauseita ja määreitä, joita joko opiskelija nimeää tavalla tai toisella ”terapeuttiseksi tekijöiksi” ja/tai joita opiskelija tulkintani mukaan pitää/käyttää sellaisina. Voidaan toki miettiä, ”missä vaiheessa” esimerkiksi oppitun- nin tavoite muuttuu ”terapeuttiseksi tavoitteeksi” tai mikä tekee siitä lähtökohtaisesti sellai- sen. Tähän palaan yhteenvedossa (luvut 10 ja 11).

9.4 OPINNÄYTETYÖT

9.4.1 ”Yleisö hurrasi kiitokseksi onnistuneille tempuille.” Raportti eräästä opetuskokeilusta

Tämä erityisluokanopettajan opinnäytetyö on opetuskokeilu ja sen raportointi. Työ rakentuu johdannosta, teoreettisen viitekehyksen esittelystä (kehitysvammaisuus, koulutulokkaan kielel- linen kehitys, musiikin yhteys mielikuviin, Gim-terapia, ”sterniläisyys”¹¹⁴ ja kommunikaatio- painotteinen musiikkiterapia, sadutus), opetuskokeiluprosessin kuvauksesta, oppilaiden kir- joittamista tarinoista sekä loppupohdinnasta.

Opetuskokeilu tapahtui kolmen kehitysvammaisen lapsen, iältään 10–12 vuotta, ryhmässä vii- den viikon ajan. Jakson opetussisältönä oli omien tarinoiden kirjoittaminen. Musiikkiterapeut- tisenä otteena oli työskentelyn rakentaminen musiikin ja mielikuvien välisen yhteyden ymmär- tämiseksi, Gim-terapian antamille virikkeille ja ymmärrykselle lapsen minuuden rakentumises- ta (Stern) sekä kommunikaatiopainotteisen musiikkiterapian työskentelymenetelmistä.

1. Opetuskokeilun (terapeuttiset) tavoitteet olivat:

- oppia kirjoittamaan omia tarinoita
- harjoitella sanojen oikeinkirjoitusta
- harjoitella yksinkertaisten lauseiden rakentamista
- harjoitella isoja alkukirjaimia lauseen alussa ja erisnimien kohdalla
- harjoitella pistettä lauseen lopussa
- oman tarinan esittäminen toisille
- luovan kirjoittamisen harjoittelu musiikkiterapian keinoin.

2. Terapeuttiset välineet, terapeuttiset tekijät opetuskokeilussa olivat:

- musiikin herättämät mielikuvat
- musiikin kuuntelun tasapuolisuus; kaikki voivat kuunnella
- Musiikki herättää tunteita.
- Musiikki vaikuttaa alitajuntaan ja nostaa sieltä esiin muistoja ja tarinoita.
- Musiikki antaa ajatuksille symbolisen muodon.
- Kommunikointi musiikin välityksellä kehittää itseilmaisua ja vastavuoroisuutta.

¹¹⁴ Opiskelijan käyttämä käsite

- Leikki ja luovuus toimivat minuuden rakentajina.
- Sadutus: lapsi keksii omia tarinoita ja saa niille puheenvuoron.
- Musiikki liitetään tarinan keksimiseen.
- Ensiksi keksitään tarinoita kuunneltavista musiikeista yhdessä, sitten yhä enemmän itsenäisesti.
- Tarina rakentui kolmen erilaisen musiikin myötä.

3. Arviointi: oppilaan terapeuttiset kokemukset opiskelijan havainnoimina olivat:

- Musiikki loi luokkaan tunnelman, josta tarina alkoi kummuta.
- Musiikki loi mielihyvän tunteita.
- Tarina eteni oppilaan omilla ehdoilla.
- Musiikki aktivoi ajattelutoimintaa.
- Musiikki mahdollisti symbolisen työskentelyn; kokeilun ja ja jännittävät käänteet tarinassa.
- Musiikki mahdollisti tarinassa oman itsen ja maailman jäsentämisen.
- Musiikki loi turvallisen ilmapiirin.
- Musiikki innosti ilmaisuun.
- Musiikki rohkaisi tarinoiden keksimiseen.
- ”Jo pelkkä tarinatunnin ilmoittaminen sai aikaan iloista bikkumista.”
- Musiikin kuuntelun inspiroimien tarinoiden välityksellä oppilaat saivat kuuluviin ”oman äänensä”.

Loppupohdinnassa opiskelija kirjoittaa opineensa ymmärtämään oppilaitaan uudella tavalla:

”Erityisesti olin yllättynyt H:n ymmärryksestä omaa kommunikaatiovaikeuttaan kohtaan. Yllätys oli myös A:n pelot, joita hän oivallisesti käsittelee omista tarinoissaan. V puolestaan paljasti kokonaisen uuden maailman, josta en ennen ollut tiennytkään. - - Prosessi tempaisi minut alusta lähtien mukaansa. Mitä pitemmälle se eteni, sen innostuneempi ja vakuuttuneempi olin siitä, että musiikkiterapian keinoin on mahdollista harjoitella myös ainekirjoitusta.”

9.4.2 ”Se on sinusta kiinni.” Musiikkiterapeuttisia ja muita luovan toiminnan harjoituksia kouluille

Tässä opinnäytetyössä luokanopettaja laati opetusmateriaalin siihen liittyvine perusteluineen ja harjoitusten ohjaamiseen liittyvine käytännön ohjeineen. Opiskelija esittelee oman parin vuosikymmenen mittaisen opetus- ja ohjauskokemuksensa perusteella keräämiään ja myös eri lähteistä kokoamiaan luovan toiminnan harjoituksia (137 harjoitusta, monissa variaatiomahdollisuuksia) ja perustelee ne sekä tarkastelee niitä rakentamassaan musiikkiterapeuttisessa viitekehäyksessä. Tämän viitekehäyksen teemoja ovat: terapia ja kasvatus, musiikkiterapia, terapeuttisesti toimiva opettaja, toiminnalliset menetelmät, luova toiminta sekä tunneäly. Työhön liittyi myös opiskelijan omaan käyttöön kokoama äänitemateriaali. Kyseiset musiikkikappaleet ovat työssä myös ehdotuksena kunkin harjoituksen musiikiksi.

Työskentelyn terapeuttisia tavoitteita:

- Jokainen harjoitus on tavoitteellinen harjoitus – opettajan tehtävä on miettiä, mihin pyritään: jokainen harjoitus sisältää monenlaisia tavoiteulottuvuuksia.
- mahdollisuus purkaa tuntojaan harjoituksissa ja keskustelemalla
- Oppilaat huomaavat, että on erilaisia kokemuksia.

- palautteen saaminen tehtävissä, niiden kautta ja niistä syntyneessä keskustelussa
 - Tehtävissä uskaltaminen ja yrittäminen vahvistavat itsetuntoa.
 - Ryhmässä oppilaat ovat toisilleen peilejä ja samastumismalleja.
 - vuorovaikutus ryhmässä
 - oman työskentelyn, kokemusten ja mielipiteiden arvokkaana kokeminen
 - Harjoituksissa koetaan onnistumisen elämyksiä.
 - Harjoituksissa harjoitellaan ilmaisemaan ja havaitsemaan myös tunteita.
 - Opettaja harjoittaa luovan toiminnan harjoituksilla työssään onnellisuuden pedagogiikkaa: opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa lapsiin ja nuoriin positiivisesti kannustan, auttaen ja tukien.
2. Terapeuttiset välineet, terapeuttiset tekijät rakentuvat opettajan – oppilaan ja ryhmän vuorovaikutuksessa seuraavien harjoituskokonaisuuksien tehtävissä:
- äänenhuolto ja äänenavaus, hengitysharjoitukset, ”kieli vetreäksi”
 - kuunteleminen, kuuleminen ja keskittyminen: musiikista sanaksi ja kuvaksi
 - näkemisestä ääneksi, sanaksi, kuvaksi, liikkeeksi
 - laulaminen
 - äänestä liikkeeksi
 - rytmittäminen, soittaminen
 - laululeikkejä ja muita luovan toiminnan harjoituksia alkulämmittelyyn, virkistykseksi, välipaloiksi
 - rauhoittuminen, rentoutuminen.
3. Arviointia ja pohdintaa; oppilaan terapeuttiset kokemukset:
- elämykset
 - kokonaispersoonallisuuden kasvu
 - rohkaistuminen, uskaltaminen, itsensä likoon laittaminen
 - toinen toistensa ymmärtäminen ja kunnioittaminen
 - vapautunut ja turvallinen ilmapiiri
 - kiireettömyys, rauhallisuus
 - onnistumisen kokemukset erilaisilla musiikillisen ja luovan toiminnan alueilla
 - sallivuus
 - mielikuvituksen käyttö, uusien toimintatapojen keksiminen
 - Luovien harjoitusten välityksellä oppilas voi käsitellä vaikeuksiaan ja saada niihin otetta ja etäisyyttä, sekä oppia hyväksymään itseään.

Lopuksi opiskelija pohtii:

”Kysymmekö me opettajat itseltämme riittävän usein: – ketä varten me teemme työtämme? Tämä opinnäytetyö on tehty musiikin inspiroimana opettajan tueksi terapeuttisten tuokioiden vetämistä varten. Kuka tahansa opettaja voi siis käyttää musiikkia ja muita poikkeataiteellisia keinoja terapeuttisesti, mikäli vaan on innostunut ja kiinnostunut asiasta. Se on siis vain itsestä kiinni.”

9.4.3 Musiikkiterapeuttiset työtavat tukemassa lasten ja nuorten viulunsoiton opiskelua

Tämä opinnäytetyö rakentuu opetuskokeilusta ja sen raportoinnista. Tarkoituksena oli selvittää, voisivatko musiikkiterapeuttiset työtavat tukea soiton opiskelua. Työn tehnyt viulupedagogi työskenteli viuluoppilaittensa kanssa (viisi 5–18-vuotiasta oppilasta) näitten vanhempien suostumuksella erillisen ryhmäjakson, jossa keskityttiin erilaisiin musiikkiterapeuttisiin harjoituksiin.

Työn lähtökohtana on pohdinta, jota opiskelija oli tehnyt taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusteiden (2002) äärellä. Hän toteaa siinä olevan tavoitelauseita, joihin hän kokee **musiikkiterapeuttisella asenteella ja työtavoilla** voitavan vastata, mutta joihin ei kuitenkaan ehkä perinteisen instrumenttiopetuksen piirissä ole kiinnitetty huomiota. Tällaisia ovat esimerkiksi: ”Opiskeluympäristö kannustaa oppilaan aktiivisuutta, luovuutta, itsenäistä ajattelua ja oppimismotivaatiota ja mahdollistaa turvallisen henkisen kasvun.” (3 §)

Työnsä viitekehyksessä opiskelija pohtii musiikkikasvatusta ja musiikkiterapiaa, oppilaan musiikkisuhdetta, humanistis-eksistentiaalista psykologiaa ja opettajan ja oppilaan välistä suhdetta.

”Halusin selvittää, voiko lapsen omaa suhdetta musiikkiin ja soittamiseen syventää. Kuinka musiikkiterapeuttiset työtavat vaikuttavat oppilaan soittotaidon edistymiseen ja muuttuuko opettaja-oppilas-suhte musiikkiterapeuttisia työmenetelmiä käyttäen?”

1. Työskentelyn (terapeuttisia) tavoitteita olivat:

- Lapsi ottaa enemmän vastuuta omasta harrastuksestaan.
- Lapsi on aktiivisempi osapuoli opettaja–oppilas-suhteessa.
- Oppilas tuottaa omaa musiikkia improvisoiden ja säveltäen.
- Oppilas tulee tietoisiksi omista ajatuksistaan ja tunteistaan musiikkiin liittyen.
- Oppilas kokee musiikillisia elämyksiä.
- Oppilas saa mahdollisuuksia ilmaista omia tunteitaan.
- soittamisen ilo
- prosessin painottaminen, päähuomio ei ole suorituksessa
- monipuolinen työskentely
- soittotaidon kehittyminen
- ”kokemusten, toiminnan, tunteiden, kuvitelmien ja mielialojen muuttuminen ajatuksiksi ja ilmaisuiksi, niin, että syntyy yhteys todellisuuteen.”
- luovien voimavarojen virittäminen ja käyttö.

2. Musiikkiterapeuttisia välineitä ja terapeuttisia tekijöitä olivat:

- Jokaiselle oppilaalle etsittiin omia mieluisia tapoja työstää asioita.
- Perimmäiset kysymykset:
”Miltä minusta tuntui soittaa tätä teosta? Mitä tämä minulle merkitsee? Kuinka haluan tulkita tätä?”
- Kuvan käyttö:
 - o oman harjoiteltavan kappaleen tunnelman piirtäminen
 - o kuunneltavan kappaleen piirtäminen
 - o uuteen kappaleeseen tutustuminen piirtäen
 - o kuva apuna ulkoa opettelussa
 - o kuvasta säveltäminen

- kuvasta improvisoiminen
- parin kanssa piirtäminen kuullusta musiikista
- Ryhmä piirtää yhdessä kuunneltavaa musiikkia.
- kuvan käyttö ongelmanratkaisun apuna: esim. vaikean soittokohdan työstäminen kuvaksi ja sen ”ratkaiseminen” piirtäen
- Improvisointi ja säveltäminen: oma luova, keksivä, leikkivä, kokeileva musiikillinen ilmaisu:
 - kuvasta
 - omasta tunteesta
 - opettajan tai soittokaverin kanssa
 - jonkin aiheen improvisointi
 - säestyksen päälle improvisointi
 - uusien äänien ja sävelten opettelu ja niillä improvisointi
 - säveltäminen: omien ajatusten näkyväksi ja kuuluvaksi tulo
 - Sävelletään kuvasta.
 - Sävelletään omasta tunteesta.
 - improvisoidusta materiaalista valikoiminen ja edelleen kehittäminen
 - melodian tekeminen valmiin säestyksen päälle
 - annetuilla äänillä ja sävelillä säveltäminen
- Musiikin kuuntelu: olennaisesti kuulemisen taitoon liittyvä työtapa
 - oppilaalle mieleisen musiikin kuuntelu
 - kuvan piirtäminen kuuntelun mielikuvista
 - improvisointi kuuntelun jälkeen
 - itseä kuvaavan kappaleen kuunteluttaminen toisilla / kappale, joka on tunnelmaltaan samanlainen kuin se, jota itse harjoittelee
 - säveltäminen kuuntelun antaman virikkeen pohjalta
 - vapaa liikkuminen kuullun mukaan
 - musiikista keskustelu
 - levyraati
- Laulaminen:
 - sisäisen laulamisen virittäminen
 - yhteisellä laulamisella samalle aaltopituudelle virittäytyminen
 - äänten värähtelyn aistiminen kehossa: syvä-ääni-harjoitukset¹¹⁵
 - ryhmässä laulaminen
- Liikkuminen:
 - kehontuntemusharjoitukset
 - kehon vapaa liike, liikkeeseen rohkaistuminen
 - kuunneltavan musiikin mukaan liikkuminen, asteikkojen mukaan liikkuminen
 - musiikin liikkeen näyttäminen esim. käsillä
 - parin (tai opettajan) kanssa toinen toisensa liikkeen peilaaminen
- Jokaisella oli oma kasetti, johon äänitettiin tunneilla tehtyä materiaalia.

3. Arviointi: opiskelija teki seuraavanlaisia havaintoja, joitten sisältöä voidaan pitää myös oppilaan (toivottuna) terapeuttisena kokemuksena tai mahdollistavan sellaisen:

- Impulssi asioitten tekemiseen lähti oppilaasta, opettaja pyrki toteuttamaan sen yhdessä

¹¹⁵ Alun perin Iegor Reznikoffin kehittämä äänen syvän ymmärtämisen menetelmä, jota Suomessa ovat edelleen opettaneet esim. Raisa Saloheimo ja Hilikka-Liisa Vuori (ks. esim. Vuori 1995).

- oppilaan kanssa.
- Kontakti musiikin synnyttämiin tuntemuksiin ja tunteisiin johti parempaan soittotaitoon.
 - Tunnesuhde kappaleeseen edisti kappaleen sisäistymistä.
 - Piirtämisen jälkeen oppilaan soittaman kappaleen muoto, puhtaus ja tulkinta olivat edistyneet huomattavasti.
 - Kuvan tekemisen jälkeen oppilas osasi soittaa kappaleen ulkoa.
 - Kuvan tekeminen ratkaisi vaikean kohdan soitto-ongelman.
 - Asteikkoija improvisoitaessa ne tulivat nopeasti tutuiksi.
 - Oppilas osasi soittaa improvisoidessaan vaikeampia asioita kuin opettaja entuudestaan tiesi hänen osaavan, tai vaikeampia kuin nuoteista.
 - Improvisointi antoi opettajalle tietoa oppilaan kiinnostuksen tai musiikillisten toiveitten suunnasta.
 - Viulu- ja teorialunneilla opitut uudet asiat siirtyivät improvisaatioihin.
 - Oppilas soitti ilmeikkäämmin improvisoidessaan kuin nuoteista.
 - Improvisoiminen ja säveltäminen vahvistivat oppilaan itsetuntoa.
 - Yhteinen musiikin kuuntelu lisäsi yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja vastavuoroista arvostamista.
 - Lempikappaleensa myötä oppilas kertoi jotakin itsestään.
 - Ilmapiiri ryhmässä muodostui suvaitsevaiseksi.
 - Laulaminen ja hiljaisten omien äänien kuuntelu rentoutti sekä yleisesti että soittamista.
 - Äänenotto [viulun soittoteknisesti] ja puhtaus paranivat laulettujen äänien myötä.
 - Ryhmässä laulaminen lisäsi yhteenkuuluvaisuuden tunnetta.
 - Liikkumisharjoitukset helpottivat soittamisen liikeratoja.
 - 10-vuotias poika teki itse ensimmäiseen viulututkintoonsa soittamansa kappaleet.
 - Moni alkoi harjoitella kotona enemmän.
 - Monen edistyminen nopeutui.
 - Kiinnostus musiikkia kohtaan lisääntyi, omat mielipiteet lisääntyivät.
 - Oppilaiden itsetunnon vahvistuminen näkyi onnistuneissa sävellyksissä, kyvyssä improvisoida ja soittotaitojen edistymisessä.

Opiskelija kirjoittaa lopuksi:

”Koen koulutukseni [Minunkin sisällä soi-opintokokonaisuus] aikana tietoisuuteni tason nousseen ja herkistyneen subteessa opettamiseen - - muutuinkin vastaanottavaisemmaksi ja rennommaksi. Vuorovaikutus lisääntyi. Vaikka olin tuntenut useat oppilaat jo monta vuotta, koen oppineeni tuntemaan heidät paremmin – ja he minut.”

Opiskelija arvioi vaikeinta olleen uusia lähestymistapoja kokeiltaessa sen, että uskalsi edetä ilman lukkoon lyötyä suunnitelmaa, eikä voinut tietää lopputulosta. Oli vaikea sietää epävarmuutta, kun asiat eivät etene totutulla tavalla. Loppusanoina hän toteaa:

”On ollut ilo seurata oppilaiden edistymistä tänä vuonna. Koen, että musiikkiterapeuttiset harjoitukset opetusvälineinä ovat olleet suurelta osin motivoimassa oppilasta hänen harrastuksessaan. Luovuuden lisääntyessä ja soittotaitojen kehittyessä myös soiton ilo ja opettamisen ilo ovat lisääntyneet.”

9.4.4 Opetuskokeilu: sanoista säveliksi

Tämäkin opinnäytetyö on opetuskokeilu ja sen raportointi. Luokanopettaja rakensi opettamansa musiikkiluokan (6. lk) kanssa projektin, jossa hän musiikkiterapiaopintojensa antamin välinein työsti oppilaittensa kanssa näitten omakohtaisista kokemuksista ja tunteista tarinan, josta sitten luotiin sävellys.

Työnsä teoreettisina lähtökohtina opiskelija pohtii kasvatuksen ja terapian suhdetta, musiikki-terapian mahdollisuuksia koulussa, yhteismusisointia terapeuttisena välineenä sekä improvisointia. Opetuskokeilun lähtökohtana oli ala-asteen päättymisen ja yläasteelle siirtyminen: tämän murros- ja kynnysvaiheen prosessointi musiikillisin keinoin.

”Prosessin aihopiirinä oli kaiken kaikkiaan kouluvuodet ala-asteella. Oppilaat saivat muistella menneitä ja nostaa esiin niin hyvät kuin huonotkin hetket ja tilanteet kouluajalta. Samalla opettaja sai palautetta oppilaiden mielissä kuohuvista asioista yläasteelle siirtymisen kynnyksellä. Tämä prosessi oli samalla ikään kuin haikeaa surutyötä toiseen kouluun siirryttäessä ja vanhan tunteen taakse jättämisessä.”

1. Työskentelyn terapeuttiset tavoitteet olivat:

- kokonaisvaltaisen persoonallisen kehityksen eheyttäminen
- minäkuvan parissa työskentely
- musiikillinen leikki lapsen työnä
- aikaa olla kosketuksissa itsensä kanssa
- herkistyminen kuuntelemaan omia ajatuksia ja tunteita
- itseilmaisu
- oppilaan tunteiden kuuleminen ja niille tilan antaminen
- ryhmätilanteen ja yhdessä tekemisen anti
- improvisoinnin anti
- muistelu
- luopumis- ja surutyö
- ”Musiikki on taito ajatella sävelin.” (Jules Combardeu)

2. Terapeuttiset välineet ja tekijät:

- johdettu mielikuvamatka läpi kouluvuosien
- kuunteluun liittyvät vapaat assosiaatiot
- keskustelu
- musiikkimaalaus
- elämäkertakirjoitus
- näytelmäimprovisointi
- sanoista säveliksi
- omien aikaansaannosten äänittäminen ja kuuntelu
- prosessin painottaminen
- sävellyksen esittäminen toisille.

3. Arviointi: terapeuttiset kokemukset:

- kosketus omiin muistoihin ja tunteisiin
- omien muistojen ja tunteiden prosessointi ja jakaminen toisten kanssa
- uudenlainen näkökulma omiin kykyihin

- oppiminen monella tasolla, leikkivän ja luovan toiminnan kautta
- keskustelu ja yhteistyö
- luovan produktion tekeminen
- ylpeys omasta projektista.

Loppupohdinnassa tämä kokenut musiikkiluokan opettaja huomioi:

”Opettajana opin kuuntelemaan oppilaitteni tunteita ja ajatuksia uudella tavalla tämän opetuskokeilun myötä. Aina ei musiikin harjoittelun tarvitse olla suorituspainotteista, esiintymiseen valmentavaa toimintaa, vaan tekemisen ilon ja luomisen ilon on löydyttävä tämän päivän koulun musiikinopetuksesta.”

9.4.5 MUSAPPI – eväskori alkuopetukseen. Musiikkiterapeuttisia välineitä alkuopetuksen matematiikan ja äidinkielen opetukseen

Tässä työssä on kysymys opetusmateriaalista ja siihen liittyvästä valittujen harjoitteiden ja lähestymistapojen kontekstoimisesta musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisuuteen sekä Brunerin oppimisteoriaan. Tekijä on luokanopettaja.

Teoreettisena viitekehyksenä opiskelija pohtii käsitettä ”musiikkiterapeuttinen väline”, kuvaillee peruskoulun opetussuunnitelman perusteita vuosiluokille 1-2 sekä esittelee Jerome Brunerin teoriaa (1966) oppimisesta. Lähtökohtana työssä on oman työn tutkiminen ja kehittämisen musiikkiterapeuttisia välineitä soveltamalla ja kehittämällä. Musiikkiterapeuttisella välineellä tässä yhteydessä opiskelija tarkoittaa

”musiikkiterapeuttisten näkökulmien pohjalta kehitettyä, vuorovaikutusta, luovuutta ja toiminnallisuutta hyödyntävää toimintatapaa, jolla opettaja voi rikastuttaa matematiikan ja äidinkielen opetuksessa käyttämiään opetusmenetelmiä.”

Työn käytännöllinen osa koostuu kahdestakymmenestä perusteellisesti kuvatusta harjoituksesta, joissa on myös variaatiomahdollisuuksia. Jokaisesta harjoituksesta kerrotaan ajateltu kohderyhmä, oppiaine, harjoituksen tavoitteet, tarvittavat välineet ja musiikit sekä harjoituksen ajateltu eteneminen Brunerin kolmivaiheisen mallin mukaan toiminnallisen ja ikonisen vaiheen kautta symboliseen vaiheeseen. (Ks. luku 4.2.3.)

1. **Terapeuttiset tavoitteet:**

- lapsen aktivoituminen omaan toimintaan
- toiminnallisuus musiikin antamien ja virittämien välineiden kautta
- opittavien asioiden organisoituminen useita aistikanavia apuna käyttäen
- symbolien todellinen, sisäistetty, kokemuksen kautta saavutettu oppiminen äidinkielessä ja matematiikassa
- oppimisvalmiuksien parantaminen
- luovuuden eri osa-alueiden kehittäminen.

2. Terapeuttiset välineet ja tekijät:

Tekijä kertoo perustavansa ajattelunsa sadutuksen perusideoihin (Karlsson 2003)¹¹⁶ ja haluaa työssään sitoutua vastavuoroiseen ja kohtaavaan, osallistuvaan toimintakulttuuriin, joka perustuu siihen, että aikuinen on kiinnostunut lapsen ajattelusta ja siitä, mihin lapsen tieto perustuu. Tekijä lainaa Karlssonia (emt., 36–38):

”Aikuisen toiminta rakentuu kysymyksille siitä, kuinka monenlaisia ajatuksia ja perusteluja lapsella on, ja miten eri tavoin tietoa voi tuottaa. Tätä kautta aikuinen saa tietoa lapsista, joiden kanssa hän työskentelee. Aikuinen saa lapsilta jatkoideoita ja myös käsityksen siitä, miten lasten ja aikuisten ajatukset liittyvät toisiinsa. Lasten jatkuva arvioiminen ei kuulu tähän toimintakulttuuriin, eikä se myöskään perustu lasten puutteisiin. Tämän toimintatavan yhteydessä voidaan puhua kohtaavasta ja kumppanuuteen perustuvasta sekä vastavuoroisesta toimintakulttuurista, jolloin sekä lapset että aikuiset hyväksytään aktiivisina, osaavina ja luovina toimijoina sekä tiedon ja kulttuurin tuottajina. Toimintatapaan kuuluu myös kaikkien osapuolten osaamisen hyödyntäminen sekä toiminnan ja sen tavoitteiden jatkuva luominen.”

Esimerkkinä opinnäytetyön tarjoamista välineistä on Keskityn ja kuuntelen-harjoitus ensiluokkalaisille. Harjoituksen on tarkoitus palvella sekä äidinkielen että matematiikan tavoitteita ja näiden tukiopetusta. Pyrkimys on harjaannuttaa oppilasta keskittymään, kuuntelemaan ja kommunikoidaan sekä harjaannuttaa hänen kehon hahmottamistaan sekä silmän ja käden yhteistyötä. Musiikkina on Ravelin Bolero ja muina välineinä paperit ja värit. Lisäksi käytetään oppikirjan Piirrä samanlainen-tehtäviä.

Toiminnallisessa vaiheessa lapset kulkevat luokassa musiikkiin eläytyen. Toiminta muunnetaan pareittain tehtäväksi peilaukseksi, jossa vuorollaan toinen parin jäsen on peili. Ikonisessa vaiheessa parin jäsenet piirtävät edelleen musiikin soidessa papereilleen puolen paperin kokoisien kuvan. Paperit vaihdetaan, ja toinen koettaa piirtää samanlaisen. Seuraa jakamisen ja keskustelun vaihe. Sen jälkeen tehdään vastaavia harjoituksia kirjasta. Symbolisessa vaiheessa pohditaan käsitteitä samanlainen ja erilainen, peilikuva sekä vasen ja oikea.

Muita harjoitteluideoita olivat esimerkiksi lukumäärien harjoittelu kehosoitteilla ja rytmittämällä, ajan arvioiminen musiikin kuuntelun kautta, vokaalien harjoittelu laulamalla tuttua laulua pelkäästään yhdellä vokaalilla vuorollaan, tarinan kuvittelu musiikin soidessa – keskustelu – piirtäminen – kirjoittaminen.

3. Arviointi: terapeuttiset kokemukset:

- Opettaja kertoo: *”Keskustelutuokiot kuuntelun jälkeen olivat erittäin antoisia. Minut yllätettiin täysin”.*
- *”Piirtämiseen ryhdyttiin innolla ja tunnelmaa voisi kuvailla jopa hartaaksi.”*
- tilan antaminen lasten ajatuksille
- vuorovaikutus
- ongelmanratkaisu
- toiminnallisuus, kokonaisvaltainen oppiminen
- oppilaan omat valinnat
- oppilaan yksilölliset sovellukset

¹¹⁶ Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Opetus 2000. PS-kustannus:Juva. Sadutuksen idea on lähtökohdista myös Tarinasävellys-menetelmässä (ks. luku 5.2.6).

- oppilaan omat ideat
- kaikkien mielipiteitä kunnioittava ajatusten vaihto
- keskittyminen
- rauhoittuminen
- ”Kaikki ovat innolla mukana.”
- yhteenkuuluvuuden tunne
- rohkeus improvisoida ja esiintyä soittajana.

Opiskelija haluaa lopuksi tarjota tätä ”eväspakkiaan” välineiksi ja virikkeeksi muillekin opettajille.

”Pääasia ei todellakaan ole musiikillinen osaaminen ja suorittaminen. Toteuttamiseen tarvitaan etupäässä intuitiivista herkkyyttä, uskoa ja innostusta asiaan sekä hyviä vuorovaikutustaitoja.”

Yhteenvetona hän toteaa, kuvattuaan vielä parin oppilaan esimerkin kautta keskittymisvaikeuksien kanssa kamppailevan ja levottomasti käyttäytyvän oppilaan musiikillista kekseliäisyyttä ja antoisaa musiikkikokemusta, että

”terapeutisuus koulutyössä totentuu juuri edellä kuvatun kaltaisissa tilanteissa. Lapset haluavat monesti, että minäkin pääsen nauttimaan samanlaisista asioista ja haluavat jakaa niitä kanssani. Yhteenkuuluvuuden tunne saattaa tällaisina hetkinä olla käsin kosketeltavissa. Toimintahan menee aina puheen edelle tehokkuudessaan ja vaikuttavuudessaan. Koska kyse ei ole kliinisestä terapiasta, ei opettajan myöskään tarvitse ruveta sanallisiin analyyseihin. Voi antaa musiikin tai muiden luovuuden muotojen vaikuttaa niihin liittyvällä terapeutisella ominaislaadullaan.”

9.4.6 SOINKO MINÄ? Eli kappale matkaa erään opettajan ammatillista kasvua osa 2: näkökulma soitonopettajan henkilökohtaiseen musiikilliseen hyvinvointiin

Tämä opinnäytetyö on instrumenttipedagogin tutkielma, ammatillisen kasvun reflektio. Sen ytimessä on opettajan oma musiikkisuhde ja musiikillinen hyvinvointi ja olennaisena virikkeenä toimi opiskelijan toteuttama ”Keidashetki kollegoille”- työharjoittelu. Työn nimessä oleva ”osa 2” viittaa opiskelijan jo aikaisemmin (Jaanu 1998) tekemään musiikkipedagogin tutkinnon täydennyskoulutuksen opinnäytetyöhön, jossa hän reflektoi silloisen täydennyskoulutuksen aikaista ammatillista kasvuaan Berlinerin teorian (1988)¹¹⁷ valossa.

Opiskelija lähti kysymään opettajuuden ydintä:

”Mikä tekee musiikin, soittamisen ja opettamisen kolmiyhteydestä jotakin erityistä? Mikä tekee opettajuuden ytimestä elävän? Miten voi opettajan oma suhde musiikkiin ja soittamiseen? Voisiko ammatillinen kasvu ’sisäänpäin’ olla soitonopettajan omien musiikillisten voimavarojen uudelleen löytämistä ja vahvistamista? Mitä ne voimavarat voisivat olla?”

Teoreettisena viitekehyksenä ovat pohdinnat musiikkisuhteen olemuksesta yleensä ja sen juurista ihmisen kokemusmaailmassa. Opiskelija kuvaa myös soitonopettajan työn luonnetta ja ammatillisuuden kehittymistä oman elämäntarinansa valossa. Ammatillista kasvuaan tiedosta-

¹¹⁷ Teorian pääideana on noviisista ekspertiksi-kehityskulku.

essaan hän oli musiikkiterapiaopintojen myötä päätenyt pohtimaan soitonopettajuutta sen kautta, millainen on opettajan oma kosketuspinta musiikkiin.

1. Tässä työssä esiin tulevia musiikkiterapeuttisia tavoitteita: musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia mahdollisuuksia olivat:
 - ihmisen musiikkisuhde, tunnesuhde musiikkiin
 - musiikin yhteys tunteisiin
 - muusikon emotionaalinen itsenäisyys (Grunwald 1997)
 - soitonopetuksen kokonaisvaltaisuus
 - musiikkisuhde osana ihmisen suhdeverkostoa
 - instrumenttisuhde
 - musiikillinen minäkuva ja itsetunto
 - musiikki leikkinä ja leikkitodellisuutena (Kurkela 1993).

”Voiko soitonopettaja soida?”

2. Tässä työssä kosketeltuja musiikin terapeuttisuuden välineitä ja tekijöitä: Opiskelija kuvaa työharjoitteluprojektiaan, jossa hän erilaisten musiikkiterapiaopintojensa myötä oppimiansa harjoitusten välityksellä pyrki inspiroimaan ja virkistämään opettajakollegaryhmäläisten omaa musiikkisuhdetta. Projektin ydinteemoja olivat:

- pysähtyminen kuuntelemaan omaa oloa ja tunteita
- tila omille kokemuksille
- jakaminen ja keskustelu
- iloinen toiminta yhdessä ja leikki
- luovien voimavarojen käyttö
- uudet näkökulmat musiikkiin ja sen parissa toimimiseen
- lepääminen ja rentoutuminen.

3. Opiskelijan esittämä musiikillisten, terapeuttisten kokemusten arviointi: *”kadonnutta musiikkoutta etsimässä”*:

- *”Muistaako soitonopettaja enää, millaista musisointi on?”*
- *”Soittaessa sai läpikäydä erilaisia tunteita, vaikei niitä osannut pukea sanoiksi tai edes tiedostaa.”*
- *”Musisointi jäsentää olemista.”*
- *”- - kadonneen leikkijän etsimistä”*
- äänen ja musiikin kokonaisvaltainen psykofyysinen kokeminen
- improvisaatio leikkikenttänä
- Musiikin turvallisen, symbolisen etäisyyden päässä ihmisen psyyke hoitaa itse itseään
- itsehoito
- luovuus, oma luova ilmaisu
- itsetuntemus
- musiikin suorittamisesta musiikkiin tapana olla olemassa.

Opiskelija pohtii hyvin perusteellisesti ja perustellen soitonopettajan musiikkisuhteen eri puolia, sen elvyttämisen tärkeyttä ja tämän elvyttämisen välineitä. Lopuksi hän kirjoittaa:

”Soitonopettajuuden elävä ydin on näkemykseni ja kokemusteni mukaan suhteessa musiikkiin ja musisointiin. Siksi olisi tärkeää, että soitonopettaja voisi tulla tietoiseksi oman musiikkisuhteensa

*olemassaolosta. Tietoisuus jostakin nostaa omaa havainnoinnin tasoa ja laajentaa tarkaste-
lunäkökulmia. Kun soitonopettajan oma musiikkisuhde voi hyvin, hän voi ihmisenä ja musiikilli-
sesti hyvin. Olemassaolon äänet voivat värähdellä hänessä, hän voi vastata värähtelyihin, resonoi-
da, soida.”*

9.4.7 Opinnäytetöitten pohdintaa

Opinnäytetöitä tarkastellessani voin todeta niiden hyvin monelta kannalta lähestyvän musiikin ja sen parissa toimimisen (ja muun luovan toiminnan) terapeutisia merkityksiä ja mahdollisuuksia. Opiskelijan hahmottelema terapeutisuus näyttäytyy niissä sekä oppilaan musiikkisuhteen ja musiikillisen kasvun näkökulmasta että tämän musiikkisuhteen ja musiikillisten kokemusten mahdollistamien tai välittämien merkitysten näkökulmasta. Toisaalta niissä on kysymys hyvin spesifeistä musiikin oppimiseen (esim. soiton puhtauden lisääntyminen) tai muihin oppimisalueisiin liittyvistä aspekteista (esim. matematiikan symbolien oppiminen), toisaalta elämäntaidollisista aspekteista (esim. uudenlainen näkökulma omiin kykyihin) tai musiikkisuhteen yleisestä vahvistumisesta (esim. kiinnostus musiikkia kohtaan lisääntyi).

Tavoitteiden tasolla opiskelijat lähtivät liikkeelle toisaalta opetussuunnitelmassa olevien sisältöjen näkökulmasta (esim. oppia kirjoittamaan omia tarinoita), toisaalta nimenomaan musiikin terapeuttien mahdollisuuksien antaman tilan ja ajattelutavan kautta (esim. muistelu yläasteelle siirtymisen musiikillisen prosessoinnin yhteydessä). Terapeutisia työskentelyvälineitä ja terapeutisia tekijöitä tarkasteltaessa kyseessä ovat joko erilaiset ”tekemiset”, musiikillisen toiminnan muodot (esim. rytmittäminen, soittaminen), erilaiset muut luovan työskentelyn muodot (esim. näytelmäimprovisointi) tai kommunikaation ja vuorovaikutukseen liittyvät elementit (esim. itseilmaisuuksien ja vastavuoroisuus).

Opinnäytetyön käsittelemien mahdollistuvien kokemusten näkökulmasta kuvattiin toisaalta suoraan toiminnasta havainnoituja kokemuksia (esim. kuvan tekemisen jälkeen oppilas osasi soittaa kappaleen ulkoa), toisaalta pohdittiin sitä kokemusten suuntaa, johon oltiin menossa (esim. kokonaispersoonallisuuden kasvu). On varmasti myös niin, että mahdollistuneissa tässä ja nyt-kokemuksissa on samanaikaisesti kysymys myös laajemmista merkityskokemuksista ja asenteista (esim. toinen toistensa ymmärtäminen ja kunnioittaminen).

Yhden opiskelija näkökulma, ja asia, johon toinenkin opiskelija viittaa reflektiossaan (s. 228), opettajan oma musiikkisuhde, on mielestäni myös hyvin tärkeä huomioida. On mahdotonta antaa kenellekään sellaista, mitä ei itsellä ole, tai vakuuttaa toista sellaisesta, mistä ei itsellä ole kokemusta. Pedagoginen rakkaus, lähimmäisen rakastaminen ”niinkuin itseäsi” antaa myös haasteen opettajalle musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttien ulottuvuuksien **oma-kohtaisesta** kokemisesta. Terapeutisesti toimiva opettaja on sitä vuorovaikutuksessa oppilasiinsa, mutta myös – ja tämä on kaiketi lähtökohta – suhteessa itseensä.

OSA IV: YHTEENVETO

10 HAASTATELTUJEN JA OPISKELIJOITTEN KÄSITYSTEN JA NÄKÖKULMIEN TARKASTELUA

Käyn seuraavassa läpi aikaisemmissa luvuissa (6–8) keskusteluinä käsittelemääni haastateltujen tuottamaa aineistoa peilaamalla sitä tulkiten opiskelijoilta kerättyyn aineistoon. Peilaan ensin opiskelijoiden kirjoittamia terapeuttisuuden määritelmiä asiantuntijoiden käsityksiin¹¹⁸, ja liitän siihen myös käsitykset terapeuttisesta opettajasta¹¹⁹. Tämän jälkeen tutkin musiikkikasvatuksen¹²⁰ terapeuttisia tavoitteenasetteluja, musiikillisia työskentelytapoja sekä opiskelijoiden havaintoja työskentelystään ja oppilaistaan. Asiantuntijahaastattelujen rinnastaminen opiskelijoiden käsityksiin (alaluvuissa 10.1 ja 10.2) koostuu samoista ja samantapaisista sanoista, sanonnoista ja synonyymeistä. Rinnastuksissa voisi olla muitakin vaihtoehtoja, mutta tähän valitsemisani on tavoitteena **avata haastateltavien ja opiskelijoiden näkökulmia terapeuttisuuteen ja tällä tavalla hahmottaa käsitettä eri puolilta**. Joissakin näkökulmissa haastateltujen tai opiskelijoitten käsitykset esiintyvät useaan kertaan, koska tarkastelun näkökulma ja sen elementit antavat käsitykselle hieman erilaisen merkityksen. **Haastateltavien ja opiskelijoitten käsitykset havainnollistavat rinnastusten kautta toisiaan ja sitä kautta terapeuttisuuden ilmiön laatuja**. Tässä yhteenveto-osassa (luvut 10 ja 11) lihavoin tekstissä mielestäni keskeisimpiä terapeuttisuuden laadun avautumisen näkökulmia.

10.1 TERAPEUTTISUUS-KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Opiskelijat määrittivät terapeuttisuutta ja terapeuttista toimintaa opintokokonaisuutensa loppusuoralla tekemissään reflektioissa, vastauksena kysymykseen ”Mikä on terapeuttista?”, useilla käsitteillä, jotka vaihtelivat opettajan ominaisuuksista ja työskentelyotteesta toiminnan sisältöön ja oppilaiden kokemuksiin. Opiskelijat määrittivät terapeuttisuuden sekä yleisen inhimillisen toiminnan että terapeuttisen pedagogiikan laaduksi. Haastateltujen keskustelussa (luvussa 6) puolestaan lähdettiin liikkeelle opettamisen, kasvattamisen ja terapian yhtäläisyyksistä ja eroista sekä pyrittiin tätä kautta löytämään määritelmiä ja sisältöä ”terapeuttisuudelle”. Kysymyksenäni oli (tähän tekstiin muotoiltu versio, sivulla 128) opetuksen, kasvatuksen ja terapian yhtäläisyyksiä ja eroja pohdittuamme: ” – entä sitten ”terapeuttisuus” – Millainen toiminta on terapeuttista?” Haastateltujen kanssa keskustelimme myös ”terapeuttisesta kasvatuksesta”.

¹¹⁸ Toki myös opiskelijoita voidaan pitää omassa ammatissaan kokeneina asiantuntijoina, mikä tuokin heidän käsityksiinsä ammattilaisen kokemusten painoarvoa, hiljaisen tiedon esiin artikuloitumista. Voi myös todeta, että varsinaisia ”terapeuttisuuden” asiantuntijoitahan tässä olivat vain Sinkkonen ja Erkkilä – muut katsoivat terapeuttisuuden käsitettä oman alansa asiantuntijuuden kautta.

¹¹⁹ Pitäydyn siis tässä kohdin nimenomaan opettajaa koskevissa maininnoissa, enkä lähde sellaisia ”kääntämään” tai tulkitsemaan esiin aineistosta. Tulkintaa esiintyy sillä tasolla, miten rinnastan haastateltavien ja opiskelijoitten käsityksiä.

¹²⁰ Musiikkikasvatus siis esiintyy tässä tämän tutkimuksen tarkoittamassa merkityksessä, eli kasvatus- ja opetustoimintana, jossa esiintyy tai käytetään musiikkia joko varsinaisena opetussisältönä tai jonkun muun tavoitteen tai sisällön yhteydessä.

Opiskelija (erityisluokanopettaja):

”Minusta teraputtisuus on kokemus, joka vahvistaa yksilöä sisältäpäin. Se voi tapahtua toiminnan kautta tai passiivisesti vastaanottamalla. Kokemus vahvistaa ja jäsentää yksilön minää ja sisäistä maailmaa. Teraputtisuus on myös eri vaihtoehtojen tarjoamista, joista yksilö löytää itse itselleen tarvitseman sa avaimet. Avaimia tarvitaan matkalla oman itsen löytämiseen.”

Kari Kurkela:

”Varmaankin itse asiassa opettaminen – kasvattaminen – terapia – niissä kaikissa on hirveän tärkeä juuri tämä facilitating environment, eli siis kukaanhan ei voi oppia toisen puolesta, tai tulla terveemmäksi tai onnellisemmaksi toisen puolesta. Aina sen täytyy sen prosessin tapahtua siinä ihmisessä itsessään, ja mitä toinen voi tehdä, on luoda siis olosuhteet, joissa se pääsee tapahtumaan – tai ainakin pyritään niin paljon kuin mahdollista poistamaan sellaisia tekijöitä, jotka estävät sen prosessin tapahtumista. Eli niin kuin ’pedagogia’ alun perin tarkoitti, antiikin aikana, orjaa, joka vie lapsen kouluun, siis voisi sanoa, että se on henkilö, joka vie ihmisen tiedon lähteelle. Mutta se, joka sinne lähteelle viedään, sen pitää itse juoda siitä lähteestä. Jos pedagogi siitä lipittää, niin ei se lapsi siitä muuksi muutu.”

Jorma Heikkilä:

”Niin, kuka avaa käärinliinat tai siis järjestelee sellaisia psykologisesti turvallisia tilanteita, elämäntilanteita ja toimintatilanteita; musiikki voi olla yksi ja monet muut asiat. Että tämä ihminen alkaa itse avata solmujansa. Ja se on tärkeää minun kasvatuskäsitteeni mukaan, että näitä solmuja alkaisi itse avalla ja tulisi aktiivinen ote.”

Haastateltujen ydinkäsitteitä opetuksen, kasvatuksen ja terapian kosketuspintoja pohdittaessa olivat *”kasvamaan saattaminen”, ”omaksi itsekseen tuleminen” ja ”oppijälähtöisyys”* (luku 6, sivut 136–149). Opiskelijat pohtivat teraputtisuutta jo lähtökohtaisesti teraputtisen pedagogiikan viitekehyksessä, vaikka tarkastelimme teraputtisen pedagogiikan käsitettä vasta opintojen loppusuoralla. Opintokokonaisuuden lähtökohtahan oli (liite 1) musiikin ja sen parissa toimimisen teraputtisuuden soveltaminen ja integroiminen omaan työhön [pedagogina].

Opiskelijoitten teraputtisuudelle antamat määritelmät, jotka rinnastuvat mielestäni noihin haastateltavien ydinkäsitteisiin sekä havainnollistavat niitä, olivat (ss. 226–229):

”sallivuuus”,

”suvaitsevaisuus”,

”ihmisen arvostaminen ja huomioon ottaminen; toimiminen hänen ehdoillaan hänen omaksi parhaakseen”,

”tilaa ja mahdollisuuksia kasvullesi”,

”otan huomioon ihmiset - - - heidän lähtökohtansa”,

”ihmisen kunnioittaminen ainutlaatuisena ja arvokkaana yksilönä”.

Teraputtisuuden ytimessä ovat sekä **mahdollisuus yksilöllisen potentiaalın mukaiseen kasvuun ja sille tilan antaminen** että **yksilöllisyyden huomioiminen ja kunnioittaminen**.

Seuraavassa rinnastan myös muut opiskelijoitten artikuloimat teraputtisuuden aspektit niihin haastateltujen esiin nostamiin aspekteihin, joita nämä edelleen tuottivat nimenomaan kasvatustoiminnan teraputtisia ulottuvuuksia pohdittaessa (luku 6, sivut 149–178). Näissä ilmenee, miten ”teraputtisuus”-käsitteen fokus vaihtelee oppilaan kokemuksen määrittelystä opettajan toimintaan tai opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, tai toiminnan sisältöön:

Haastatellut: Auttaminen

Opiskelijat: auttaminen; tavoitteellinen auttava toiminta; tervehdyttävyys; ristiriitojen kohtaaminen; parantavuus, hoitavuus; kärsimyksen lievittäminen; tukiopetus; *”että toinen huomioi tarpeesi”*

Haastatellut: Turvallisuus

Opiskelijat: tunnelma; hyvä olo; rentoutuminen; *”että koet itsesi huomioiduksi ja tarpeisiisi vastatun”*

Haastatellut: Periaatteiden oppiminen

Opiskelijat: minän ja maailman jäsentyminen; tietoiseksi tuleminen; avaimia, uudet ratkaisut

Haastatellut: Voimaantuminen

Opiskelijat: arvostaminen; *”autetaan ihmistä löytämään omia voimavarojaan”*; vahvistavuus; *”ihminen tunnistaa itsessään jonkinlaista virtaa”*

Haastatellut: Luovuus

Opiskelijat: luovuus; uudet näkökulmat; eri vaihtoehdot; *”huomaat uusia ratkaisuja ja pääset eteenpäin”*; *”uusien tapojen kohdata ristiriidat elämässään”*

Haastatellut: Itsetunto

Opiskelijat: itsetunto; arvostaminen; ilo; itsetuottamus; itsensä ilmaiseminen

Haastatellut: Itsetuntemus

Opiskelijat: itsetuntemus; *”sen kautta voi itsetuntemus ja -luottamus kasvaa”*

Haastatellut: Tunteet

Opiskelijat: *” - - oppilaan kokevan jotain tunteita musiikin tunneilla.”*; ilo; iloa musiikista; *”jotain liikkeelle tunteen tasolla”*

Haastatellut: Henkilökohtaiset kokemukset

Opiskelijat: tilaa ja mahdollisuuksia kasvulle; erilaisia tunnelmia; erilaisia työskentelytapoja; opetussisältöjen elävöittäminen; yksilön minän ja sisäisen maailman vahvistaminen ja jäsentäminen; ”*musiikin käyttö - - liikkeelle panevana voimana*”

Haastatellut: Kommunikointi ja vuorovaikutus

Opiskelijat: kohtaaminen; itseilmaisun vahvistaminen; empatia; ”*Musiikin voima kohtaamisessa - - lapsen, vanhemman, työtoverin, opiskelijan kanssa on suuri.*”

Haastatellut: Persoonan integraatio

Opiskelijat: tervehdyttävyys; ristiriitojen kohtaaminen; minän ja maailman jäsentäminen; ”*huomaat uusia ratkaisuja ja pääset eteenpäin.*”

Opiskelija (musiikkipedagogi):

”Toiminta, joka on terapeutista, on aina asiakkaasta lähtöisin, häntä kunnioittavaa. Toiminta ei ole terapeutista, jos tavoite on asetettu ohjaajan näkökulmasta, hänen kunniaakseen, hänen tarpeistaan käsin.”

Jaakko Erkkilä:

”Kyllä se [terapeutisuus] on sitä, että sille ihmiselle annetaan ääni ja tila, ja oikeus olla oma itsensä. Niin sitä kai se nimenomaan on.”

10.2 MILLAINEN ON TERAPEUTTINEN – TAI EPÄTERAPEUTTINEN OPETTAJA?

Terapeutisuus jäsentyy olennaisesti vastuullisen toimijan (opettajan, ohjaajan) laatuna, silloin kun pohditaan terapeutin pedagogiikan tiedostamista ja kehittämistä. Toki terapeutisuus on viime kädessä oppilaan kokemuksen laatu, joka voi aktualisoitua opettajasta huolimatta. Näin erityisesti musiikin ja musiikillisen toiminnan vuorovaikutuskentässä, jossa oppilaan kokemukset syntyvät sekundaaristi tai primaaristi hänen musiikkiin tai sen parissa yksin tai yhdessä toisten oppilaitten kanssa toimimiseen liittämistään merkityksistä. Opettaja on kuitenkin aina jollain tasolla aktiivinen toimija, joka lähtökohtaisesti suunnittelee ja luo sen toiminnan ja vuorovaikutuksen kentän, jossa opettajan ja oppilaan sekä oppilaan ja musiikin kohtaaminen tapahtuu.

Haastatellut toivat esiin (luku 7) käsityksiään **opettajasta luovana persoonana**, minkä he näkivät keskeiseksi aspektiksi terapeutisuudesta puhuttaessa. Haastateltavien mukaan luovan ihmisen (opettajan) olemuspiirteisin kuuluvat:

Erilaisuuden ja yksilöllisyyden sietäminen ja kyky avoimeen keskusteluun – kaaoksen ja kontrollin välisen jännitteen hyväksyminen ja sietäminen – kokonaisvaltainen ”irtonaisuus” ja spontaanius sekä kehossa että mielessä, improvisointikyky – ilon ja huumorin viljely – joustavuus – autonomisuus (itseohjautuvuus) – tunteiden ja elämysten merkityksen huomioiminen – erilaisten mahdollisuuksien näkeminen sekä käytännön tilanteissa, omassa toiminnassa että oppilaissa.

Jorma Heikkilä:

”Siis että jos luovaa lähestymistapaa ajatellaan, niin pitäisi pystyä kohtaamaan todellisuus ihan tuoreena semmoisena kuin se on, mahdollisimman tuoreesti, kipeästikin.”

Opiskelijoitten teksteistä voidaan **terapeuttisesti toimivan opettajan luovuuden laatuina** nostaa esiin vastaavasti seuraavat määreet:

Kunnioittaa yksilöä, on avoin, uskaltaa kohdata – luo väljyyden ja rajojen tasapainon – on mukana täysillä ja vilpittömästi – omaa herkkyyttä – tilannetajuinen, taikuri – osaa asiansa – osaa luoda uutta – on aito, on läsnä – välittää myös itsestään ja hyvinvoinnistaan – suhtautuu hyväksyvästi – ohjaa terapeuttisia harjoituksia – opettaa kiinnostavasti ja elävästi – jakaa ilot ja surut – havainnoi valppaasti – arvostaa, antaa tilaa – antaa avaimia.

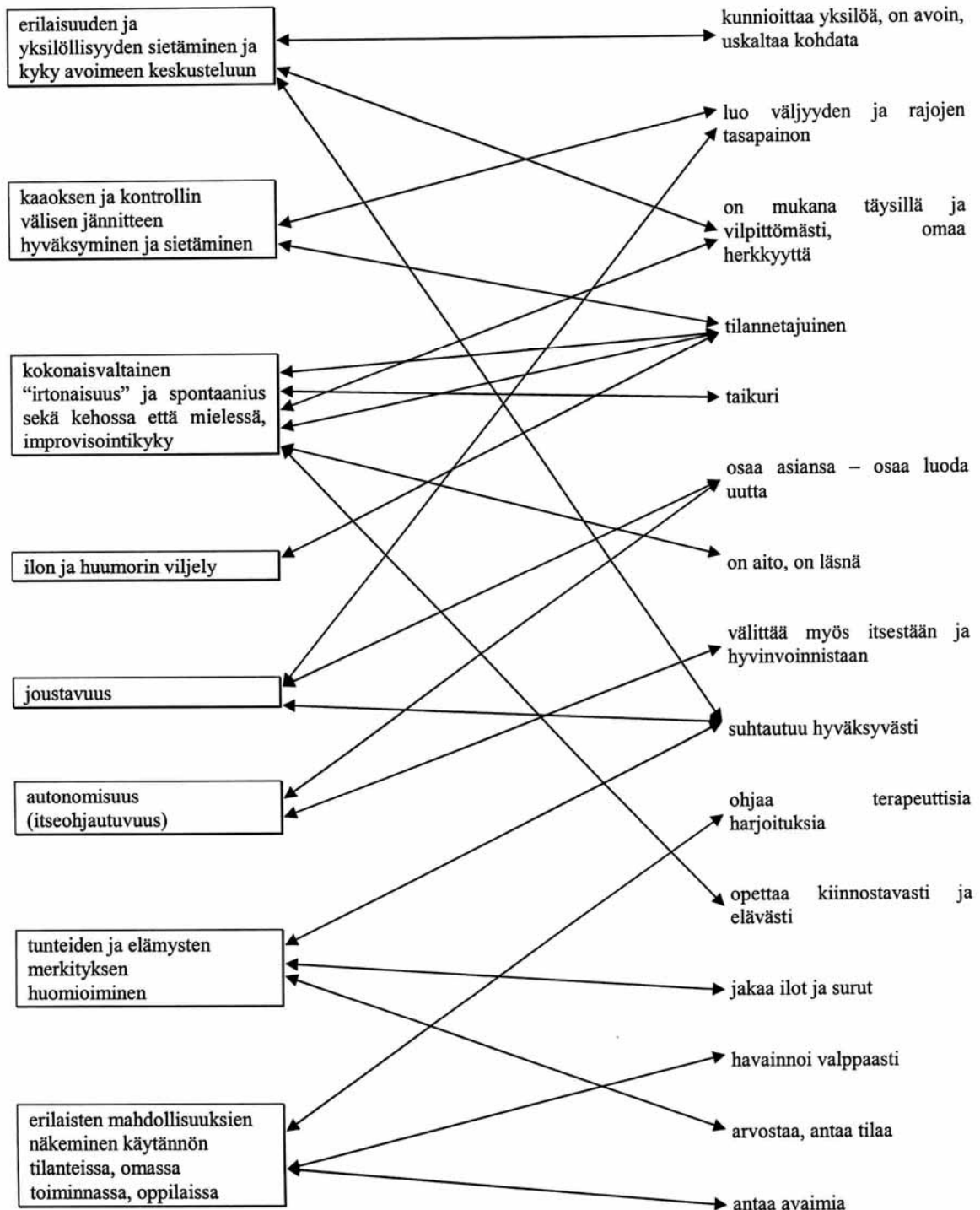
Opiskelija (musiikkipedagogi):

”Terapeuttisesti toimiva opettaja on mielestäni avoin ja valmis vapautuneesti havainnoimaan asioita, emootioita ja merkityssuhteita ja pyrkii tulemaan niistä tietoiseksi.”

Seuraavassa kuviossa havainnollistan edelleen haastateltujen ja opiskelijoitten käsityksiä rinnastaen niitä päälinjoittain tulkiten toisiinsa. Rinnastusten perustana on siis samansanaisuus tai samansisältöisyys, joskin joissakin kohdin voi tulkita myös ikään kuin syy–seuraus-suhteita. Esimerkiksi ”tunteiden ja elämysten merkitysten huomioiminen” (haastatellut) on melko suorassa yhteydessä käsityksiin ”jakaa ilot ja surut” ja ”arvostaa, antaa tilaa” (opiskelijat). Toisaalta taas esim. opettajan ”spontaanius sekä kehossa ja mielessä” ja ”improvisointikyky” (haastatellut) tuottaa kaiketi tuloksena sen, että hän ”opettaa kiinnostavasti ja elävästi” (opiskelijat). (Kuvio 3. Terapeuttinen opettaja. Opettaja luovana persoonana)

HAASTATELLUT:

OPISKELIJAT:



KUVIO 3. *Terapeuttinen opettaja. Opettaja luovana persoonana*

Luovuuden näkökulma avautuu sekä opiskelijoilla että haastatelluilla toisaalta **luovana toimintana ja tekoina** (esim. ”ilon ja huumorin viljely”, ”ohjaa terapeuttisia harjoituksia”), toisaalta **luovana asenteena**, joka leimaa opettajan työskentelyä (esim. ”irtonaisuus”, ”omaa herkkyyttä”). Luovuus opettajan asenteena ja toimintana edellyttää sekä luopumista kaavamaisuudesta ja kontrollin ylikorostamisesta että sisäistä ja ulkoista avoimuutta erilaisille valinnoille ja mahdollisuuksille.

Vaikka terapeuttisesti toimivaa opettajaa tarkasteltaessa ydinkäsittelenä oli luovuus (mihin myös voidaan toki seuraavienkin näkökulmien ajatella kietoutuvan), myös muita näkökulmia nousi esiin. Haastateltujen keskustelussa näitä **opettajan omaan persoonaan ja sen kypsyyteen sekä vuorovaikutustaitoihin** liittyviä aspekteja olivat (luku 7):

Itsetuntemus ja ”oman instrumentin” kunto – vapautuneisuus ja kyky spontaanisuuteen – itseohjautuvuus – vastuullisuus – tunnetaidot – tietoisuus omasta merkityksestä oppilaan näkökulmasta – aktiivisuus ohjata myös oppilaan vapaa-ajan toimintaa – omat persoonaa eheyttävät kokemukset – vapaus metodeista – maalaisjärki – ”viisas vanhemmuus”.

Jorma Heikkilä:

”Ja opettajalla sen [terapeuttisesti toimimisen] perusta on tuo toisen tunteminen, oppilaantuntemus ja niin edelleen – ja sen edellytyksenä erittäin hyvä itsetunto. Että kyllä se on turha opettaa täällä opettajankoulutuslaitoksessa mitään oppilaantuntemuksen kommervenkeja - - jos opettajalla on heikko itsetuntemus – ei se mitään auta. Jos tämän opettajan oma instrumentti on epäkunnossa, epäviireinen, niin ei se kovin miellyttävää tulosta tuota...”

Opiskelijoitten teksteistä voidaan nostaa esiin opettajan persoonallisen kypsyyden ja vuorovaikutustaitojen aspekteja seuraavasti:

Pyrkii tiedostamaan itseään ja ympäristöään – välittää myös itsestään ja hyvinvoinnistaan – omaa herkkyyttä, on tilannetajuinen, on aito – osaa asiansa – osaa luoda uutta – välittää – jakaa ilot ja surut – huomioi oppilaan näkökulman – uskaltaa kohdata, kulkee rinnalla – havainnoi valppaasti, on läsnä – antaa avaimia, motivoi – antaa tilaa, arvostaa – antaa mahdollisuuksia – on tilannetajuinen – luo väljyyden ja rajojen tasapainon – huomioi vahvuudet, kannustaa ja tukee.

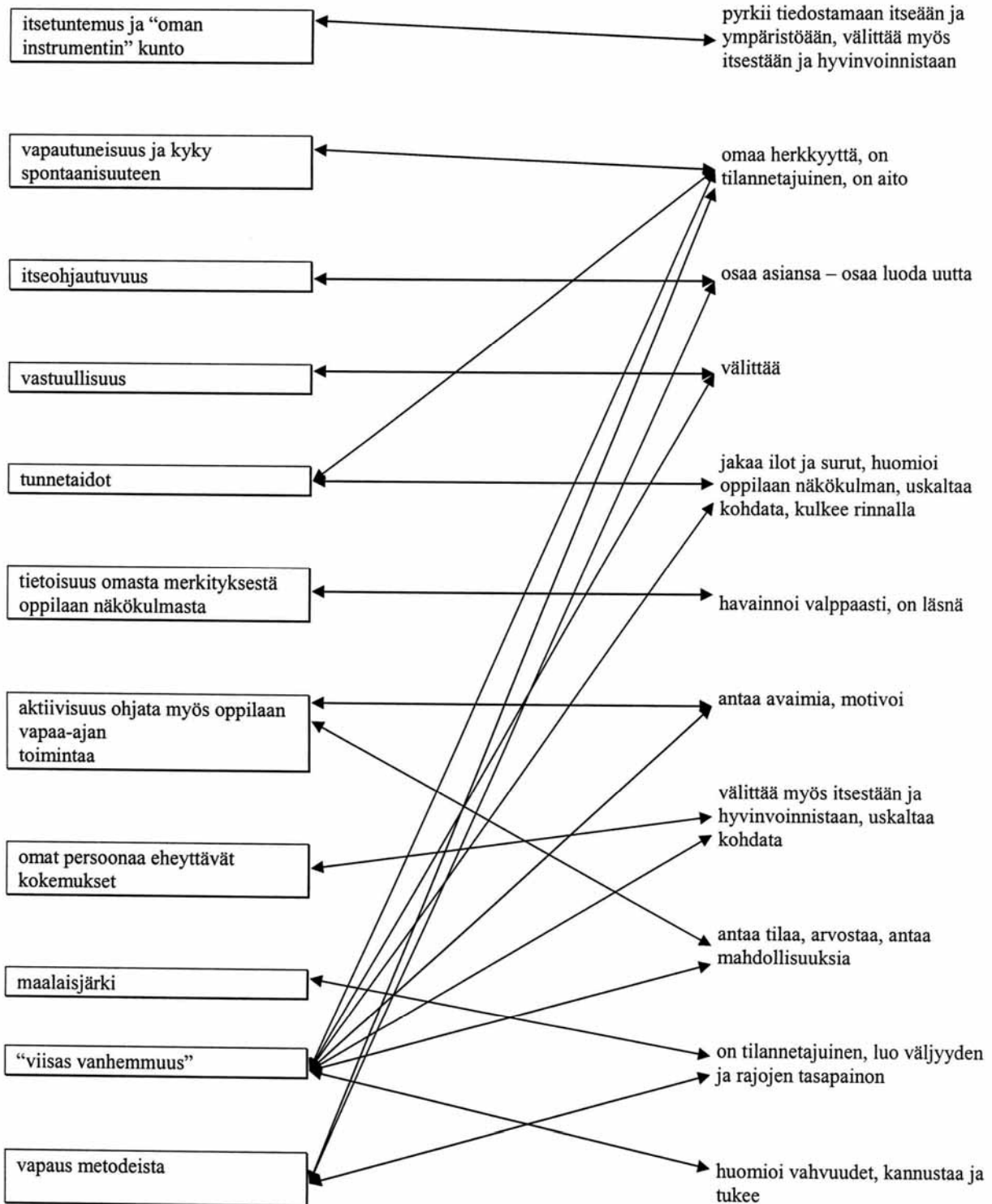
Opiskelija (luokanopettaja):

”Tärkein työväline on minä itse. Pelkkä halu auttaa ei riitä, vaan mukana täytyy olla täysillä ja vilpittömästi. Kulkea lapsen rinnalla yhtä matkaa jonkin aikaa ja hyväksyä hänet sellaisena kuin hän on. Jakaa ilot ja surut yhdessä.”

Kuviossa havainnollistan edelleen haastateltujen ja opiskelijoitten käsityksiä rinnastaen niitä tulkiten toisiinsa (Kuvio 4. Terapeuttinen opettaja: opettajan persoonallinen kypsyyden ja vuorovaikutustaidot).

HAASTATELLUT:

OPISKELIJAT:



KUVIO 4. *Terapeuttinen opettaja: opettajan persoonallinen kypsyyden ja vuorovaitustaidot*

Terapeuttisesti toimiva opettaja on haastateltujen ja opiskelijoitten lausumissa ilmenneitten käsitysten mukaan itse ihmisenä ”kasvanut”; kokemuksistaan oppinut, tietoinen oman persoonansa ulottuvuuksista ja valmis kohtaamaan aidosti sekä omaa että toisen maailmaa. Tunteidot ovat opettajan sisäisiä ja interpersoonallisia vuorovaikutuksen taitoja, jotka ilmenevät empatiana, kohtaamisena, jakamisena sekä toisen ainutlaatuisuuden ja omien kokemusten arvostamisena.

Mitä terapeuttisuus sitten ei ole, tai minkälaisia vaaroja oppilaan ja opettajan suhteeseen voi terapeuttisuuden näkökulmasta sisältyä? Opettaja-näkökulmasta voidaan eräänlaisina ”anti-terapeuttisina”, jopa vaarallisina piirteitä tai puolina opettajan oman toiminnan ja persoonan näkökulmasta haastateltujen käsitysten mukaan (luku 7) pitää seuraavia aspekteja:

Heikko itsetuntemus – ”epäviireinen instrumentti” – omat estot – ”vanhoissa uomissa meneminen” – yritys päästä helpolla – ihmissuhdetaitojen vähäisyys – ihmistä koskevan psykologisen tiedon puute – taipumus nolata oppilasta – tunteiden torjunta – byrokratisoituneisuus – ”metodiuskovaisuus” – narsistisuus – pyrkimys toimia ”terapeuttina”, oman tehtäväalan ja koulutuksen ulkopuolella.

Jari Sinkkonen:

”Ja se, mikä sen [opettajan ja oppilaan suhteen] tekee vielä erityisen tärkeäksi on, että lapsella ja nuorella on erityinen tarve nostaa tällöinen opettajahahmo, siis niin kuin idealisoida. Se tulee hirveen nopeasti. Ja sitten jos tällöinen idealisoitu hahmo sanoo jotain merkityksellistä, niin sillä saattaa olla elinikäinen merkitys. Ja se onkin yksi asia, jota mielestäni opettajankoulutuksissa pitäisi tähden-tää. Samoin kuin sitten tämän asian kääntöpuolta, nolaamista. Se on ällistyttävää, miten niitä vieläkin on.”

Opiskelijat määrittivät epäterapeuttisuutta tai epäterapeuttista opettajaa seuraavin käsittein: Laiskuus kehittää itseään – toisen mestarointi¹²¹ – kapea-alaisuus, yhden asian ihminen – välinpitämättömyys, ihmisen tarpeiden vähättely – leipääntyneisyys – ylimielisyys oppilaan tarpeitten suhteen – loukkaavuus – tukahduttaminen, ahdistavuus, ”hirveä valta” – keinotekoisuus, epäaitous – opettajan ehdoilla; opettajan kunniaksi; opettajakeskeisyys.

Opiskelija (musiikkipedagogi):

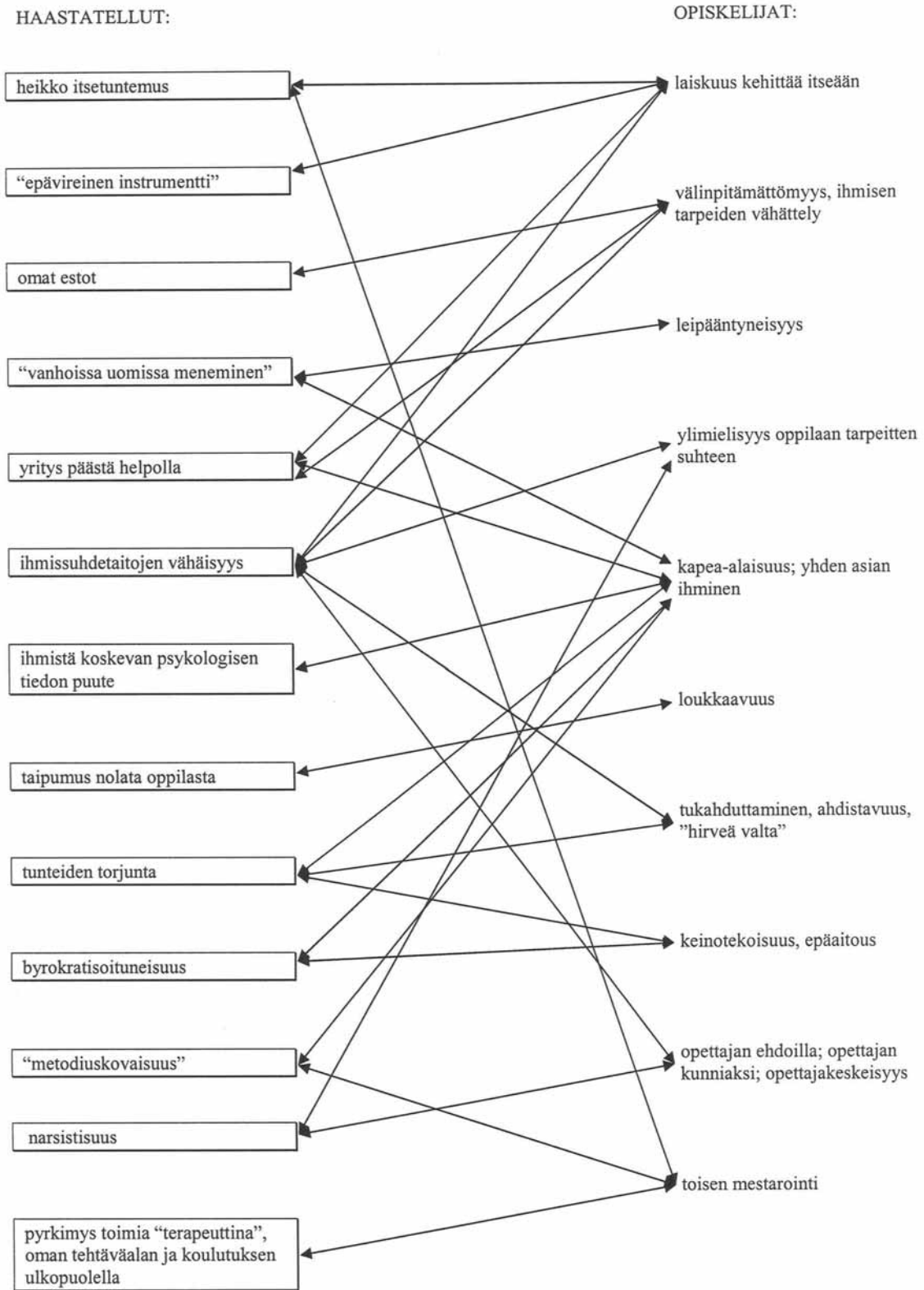
”Mikä ei ole terapeuttista? Kärjistettynä: soiton opettaminen silloin, kun odotetaan, että oppilas tekee pilkulleen niin kuin opettaja sanoo. Ei kysytä, mitä kuuluu tai mitä mieltä sinä olet. Hyvä vielä kun oppilas pysyy paikallaan ja hiljaa.”

Opiskelija (luokanopettaja):

”Opettajalla on niin hirveä valta ja jotkut käyttävät sitä vaarallisesti hyväkseen. Epäterapeuttinen opettaja on leipääntynyt, ei jaksa kehitellä itseään, ei välitä muista, on vain yhden asian osaja, ei kuuntele ja on välinpitämätön.”

Kuviossa havainnollistan edelleen haastateltujen ja opiskelijoitten käsityksiä rinnastaen niitä tulkiten toisiinsa (Kuvio 5. Epäterapeuttinen opettaja).

¹²¹ Heikko itsetuntemus johtaa usein siihen, että omia piirteitä projisoidaan toisten ominaisuuksiksi ja näitä pyritään ”hoitamaan” (terapiatyössä tästä saaduista kokemuksista ks. esim. Spiik & Lilja-Viherlampi 2005, 21–22).



KUVIO 5. Epäterapeutin opettaja

Epäterapeuttisen opettajan tarkastelu havainnollistaa mielestäni hyvin terapeuttisuuden käsitettä. Epäterapeuttisen opettajan laaduksi eri sanoin kuvatut kapea-alaisuus, kontrolliriippuvuus, narsistisuus ja välinpitämättömyys ovat vastakkaisia luovan persoonan olemuspiirteille. Epäterapeuttinen opettaja on myös haastateltujen ja opiskelijoitten käsitysten mukaan laiska sekä itsensä kehittämisen että vuorovaikutustilanteen luomien haasteiden suhteen. Pahimmassa tapauksessa epäterapeuttinen opettaja käyttää tuhoisasti luonnollista valta-asemaansa ja tukahduttaa ja nolaa oppilaansa ja tämän tarpeet. Tärkeä asia on myös se haastateltujen lausumissa (suoraan tai välillisesti) esiin noussut vaaratekijä, että ”liian innokas” tai jopa terapeuttisuuden ”metodiuskovainen” (Erkkilä sivulla 186) opettaja astuu alueille, joilla hänellä ei ole kypsyyttä tai välineitä syvällisesti työskennellä.

Vuorovaikutus ja kohtaaminen opettajan ja oppilaan välillä on dialogia, ”väliin koottua” (Varto ja Veenkivi 1994). Se on ”terapeuttista tapahtumista” tai sen kenttää – toisaalta sisältöä, toisaalta puitteita, jossa vuorovaikutuksen osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Edellä koskeltiin opettajan vuorovaikutustaitoja tai niiden puutetta, mutta tarkastelemme vielä niitä haastateltujen mainitsemia (opettajan) lähtökohtia tai toimintatapoja, jotka ovat nimenomaan osa **vuorovaikutuksen ja kohtaamisen laatua** opettajan ja oppilaan välillä.

Näitä olivat (luku 7.2.2):

Kaaoksen ja tietynlaisen hallitsemattomuuden sietäminen – haastavuus toimia toisaalta ryhmän kanssa, toisaalta yksilöt huomioiden – erilaisuuden sietäminen ja oppilaan omien näkemysten rohkaiseminen – ei ainakaan estäminen! – joustava liikkuminen lapsikeskeisyyden ja aikuislähtöisyyden akselilla – positiivisten samastumiskohteiden ja myönteisten kokemusten tarjoaminen oppilaalle – oppilaan mahdollisuuksien näkeminen – monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti (aivopuoliskot) oppilasta aktivoivien toimintatapojen käyttö – vastuun ottaminen omasta asemasta suhteessa oppilaaseen (kollektiivinen vanhemmuus tai ns. ”yleinen terapeuttisuus” sekä oppilaan asenne opettajaan nähden, esim. idealisointi) – elämäntaidollisten välineiden tarjoaminen oppilaalle ja hyvien elämänsisältöjen (esim. musiikin harrastaminen) tukeminen.

Hannu Riikonen:

”Niin, se [luova pedagogiikka] tarkoittaa sitä, että jokaisessa tilanteessa pitää olla erilainen pedagogiikka, riippuen, mitä siinä aikoo tehdä, minkälaisia lapsia on ja eri alueita. Niin, luova pedagogiikka tarkoittaa sitä, että opettaja pystyy ottamaan erilaisia lapsikeskeisyyden ja aikuislähtöisyyden malleja heti käyttöön siinä tilanteessa sen mukaan mitä tarvitaan sen tilanteen mukaan. Että pystyy välillä antamaan ihan vapaat kädet ja taas välillä ottamaan aikuiskeskeisesti sen tilanteen.”

Opiskelijoitten artikuloimien käsitysten perusteella tälle terapeuttiselle vuorovaikutuksen kentälle (opettajan tai oppilaan näkökulmasta) on ominaista (opiskelijoitten antamat määritelmät ovat peräisin sekä terapeuttisuutta yleensä että terapeuttista opettajaa käsittelevistä teksteistä): Luovuus, sallivuus, suvaitsevaisuus – tilan antaminen ja saaminen – uudet näkökulmat, uudet ratkaisut – oppilaan tarpeiden huomioiminen – arvostaminen, kunnioittaminen – itseilmaisun vahvistaminen – kohtaamiseen uskaltautuminen – vahvuuksien tukeminen, vahvistaminen – oppilaan näkökulman ja lähtökohtien huomioiminen – oppilaan ehdoilla tapahtuva toiminta – väljyyden ja rajojen tasapaino – positiivinen palaute – aitous – hyvä olo, ilo – paran-

tavuus, kärsimyksen lievittäminen, tervehdyttävyyys – tunteitten kokeminen – minän ja maailman jäsentyminen – itseluottamus – rentoutuminen – voimavarakeskeisyys – mahdollisuuksia kasvulle, auttaminen – opetettavien asioiden elävöittäminen – tunteitten kokeminen – liikkuminen, liikkeelle saaminen – tarpeiden huomioiminen – välittäminen, jakaminen – tiedostaminen, tietoisiksi tuleminen – avaimien antaminen.

Opiskelija (luokanopettaja):

” - - miten auttaa arkoja ja vetäytyviä lapsia. Miten vahvistaa heidän itseilmaisuaan ja parantaa itsetuntoa. - - Systemaattisesti ja säännöllisesti musiikin avulla itsensä ilmaiseminen oli se tärkein toiminta. Tämä ilmaiseminen tapahtui leikkien, soittaen, laulaen, maalaten, kuunnellen itseä ja yrittäen kertoa, mitä musiikki herätti mielessä, ja rentoutuen.”

Opiskelija (musiikkipedagogi):

”Terapeuttista on toisen ihmisen arvostaminen ja huomioon ottaminen. Toimiminen (mahdollisuuksien mukaan) hänen ehdoillaan hänen omaksi parhaakseen.”

Havainnollistan edelleen opettajan ja oppilaan välisen kohtaamisen ja vuorovaikutuksen terapeuttisia laatuja rinnastamalla haastateltujen ja opiskelijoitten käsityksiä tulkiten toisiinsa (Kuvio 6. Opettajan ja oppilaan välisen kohtaamisen terapeuttisia laatuja). Näissä laaduissa painopiste on joiltain kohdin enemmän opettajan toiminnan laadussa, joiltain osin oppilaan kokemusmaailman laaduissa, tai ”siinä kolmannessa”(The Third, esim. Ruud 2006), joka mahdollistuu hyvässä kommunikaatiossa persoonien välille¹²² Jätän myös tässä kohdin avoimeksi rinnastusten perusteellisen pohdinnan – esimerkiksi sen, missä mielessä ”itseluottamus” on opettajan laatu hänen kohdatessaan oppilastaan aidosti, ja missä määrin se on oppilaan laatu ”terapeuttisen tuloksen” mielessä. Myös esim. ”tarpeiden huomioiminen” voi olla toisaalta jotain, mitä opettaja tekee, toisaalta jotain mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu, ja taas toisaalta, oppilaan kokemus. Tarpeiden huomioiminen on myös opettajan laatu suhteessa itseensä – itsetuntemus ja tietoisuus omasta tilasta määrittävät opettajan (terapeuttisia) valintoja.

¹²² kohtaamisesta ja ”kolmannesta” ks. myös Huhmarniemi 2001, 487.

H: kaaoksen ja tietynlaisen hallitsemattomuuden sietäminen

O: luovuus, sallivuus, suvaitsevaisuus
tunteitten kokeminen
tilan antaminen ja saaminen
liikuttaminen, liikkeelle saaminen
uudet näkökulmat ja ratkaisut
kohtaamiseen uskaltautuminen

H: toimiminen toisaalta ryhmän kanssa, toisaalta yksilöt huomioiden

O: tilan antaminen ja saaminen
oppilaan ehdoilla tapahtuva toiminta
tarpeiden huomioiminen
väljyyden ja rajojen tasapaino

H: erilaisuuden sietäminen ja oppilaan omien näkemysten rohkaiseminen – ei ainakaan estäminen!

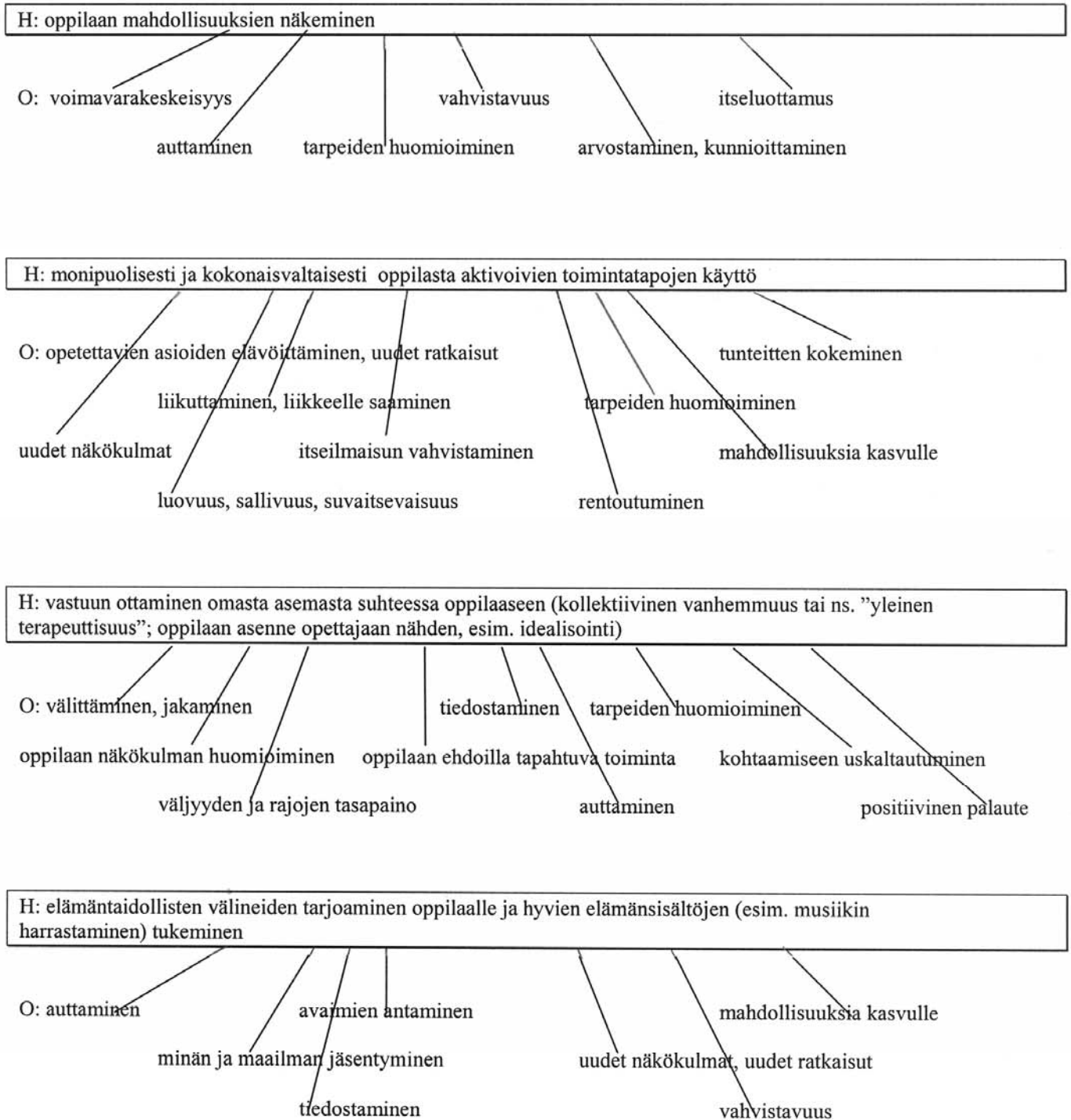
O: luovuus, sallivuus, suvaitsevaisuus
vahvistavuus
itseluottamus
oppilaan ehdoilla tapahtuva toiminta
oppilaan näkökulman huomioiminen
arvostaminen, kunnioittaminen
tilan antaminen ja saaminen
ihmisen lähtökohtien huomioiminen
vahvuuksien tukeminen
itseilmaisun vahvistaminen

H: joustava liikkuminen lapsikeskeisyyden ja aikuislähtöisyyden akselilla

O: tilan antaminen ja saaminen
aitous
oppilaan ehdoilla tapahtuva toiminta
tarpeiden huomioiminen
väljyyden ja rajojen tasapaino

H: positiivisten samastumiskohteiden ja myönteisten kokemusten tarjoaminen oppilaalle

O: vahvuuksien tukeminen, vahvistavuus
välittäminen, jakaminen
mahdollisuuksia kasvulle
arvostaminen ja kunnioittaminen
parantavuus, tervehdyttävyys, kärsimyksen lievittäminen
voimavarakeskeisyys
avaimien antaminen
positiivinen palaute
hyvä olo, ilo
tarpeiden huomioiminen
itseluottamus
kohtaamiseen uskaltautuminen



KUVIO 6. Opettajan ja oppilaan välisen terapeuttisen kohtaamisen laatuja

Opettajan toiminta (musiikki)kasvatuksessa luo siis puitteet sille tilalle opettajan ja oppilaan, oppilaan ja ryhmän ja/tai oppilaan ja musiikin välillä, jossa musiikin merkitykset syntyvät. Opettaja, joka haluaa toimia terapeutisesti, joutuu pohtimaan suhdettaan mm. polariteetteihin ilmaisu ja hillintä, kontrolli ja sallivuus, struktuuri ja strukturoitumattomuus, yksilö ja ryhmä, opettajajohtoisuus ja oppilaskeskeisyys. Tilanteissa ovat aina läsnä myös sekä oppilaan tarpeet ja tunteet että opettajan omat tarpeet ja tunteet. Tiedostava vastuullisuus, välittäminen, toisen auttaminen ja tukeminen ja monipuolinen, kokonaisvaltaisesti aktivoiva työskentely lähtevät liikkeelle opettajan asenteista ja valinnoista, mutta kohtaamisen ja toiminnan laatu ne koskevat koko opetustustapahtumaa – ja ovat osa oppilaan kasvua.

10.3 TERAPEUTTISIA TAVOITTEITA, TYÖSKENTELYTAPOJA JA OPPILAALLE MAHDOLLISTUVIA KOKEMUSSISÄLTÖJÄ MUSIIKKIKASVATUKSESSA

Haastateltujen keskustelussa musiikkikasvatuksen merkitysulottuvuudet (luku 8) avautuvat oppilaan musiikkisuhteen ja tämän musiikkisuhteen kantamien merkitysten näkökulmasta pääosin tavoitteina ja päämäärinä, koska niistä haastattelussa lähdettiin yleensä tämän teeman osalta liikkeelle¹²³. Opetuksen sisältöön liittyviä konkreettisia aspekteja tuodaan myös esiin, mutta samoin kuin oppilaalle mahdollistuvien kokemusten näkökulmat, ne kietoutuvat kuitenkin niihin musiikkikasvatuksen aspekteihin, jotka ovat sanallistettuina yhtäaikaan tavoitteita, sisältöjä ja mahdollistuvia kokemuksia.

Varpu Ruohonen:

” - - että kun he saisivat musiikissa oikein purkaa, ja liikunnassa, ja kuvaamataidossa TEHDÄ oikein ihania töitä.”

Jari Sinkkonen:

”Niin juuri! Minun mielestäni esimerkiksi muskarissakin tehtävänä olisi ylitse muiden herättää kiinnostus musiikkiin. Että siellä olisi hauskaa ja niin kuin Seija Sisko Raitio sanoo, että 'kropan kautta' ja 'peppu heilumaan'. Sitä kautta se tulee, siis fyysisen minän kautta se ilo siihen!”

Opiskelijat puolestaan (Luku 9, sivut 231–248) rakensivat konkreettisia projekteja työharjoitteluunsa tai erikseen opinnäytetyötä varten. Tällöin lähtökohtana oli pohtia ensin musiikkiterapeuttisen työskentelyn tavoitteita yksittäisen oppilaan tai ryhmän, mutta myös opettajan itsensä kannalta. Tavoitteet nojautuivat joko musiikkiterapiasta sovellettuihin lähtökohtiin, oman opetustehtävän opetussisältöihin tai havaittuihin kehittämistarpeisiin. Näitten pohjalta opiskelija sitten rakensi¹²⁴ työtapoja, työskentelyvälineitä ja tietoisesti hahmottamiaan terapeutteja tekijöitä pedagogisiin vuorovaikutustilanteisiin. Lopuksi opiskelija tarkasteli havaintojaan ja arvioi oppilaalle mahdollistuvia/mahdollistuneita terapeutteja kokemuksia. Tarkastelen seuraavassa opiskelijoitten töitä haastateltujen esiin tuomien musiikkikasvatuksen merkitysulottuvuuksien valossa.

¹²³ Esim. ”Miksi on musiikkikasvatusta; mihin sillä tähdätään?”

¹²⁴ Työharjoitteluprojekteissa sekä etukäteen strukturoiden että tilanteen ehdoilla edeten

10.3.1 Musiikkikasvatuksen merkitysulottuvuuksia oppilaan musiikkisuhteen kehittymisen näkökulmasta

Haastateltujen keskustelussa vastaus kysymykseen: ”Miksi musiikkikasvatusta?” avautui siis tulkinnan tasolla kahteen päälinjaan (luku 8). Ensinnäkin merkitykset jäsentyivät sitä kautta, mitä musiikkiharrastus itsessään oppilaalle on, mikä on oppilaan ja musiikin suhde ja miten se kehittyy. Tällöin voidaan puhua myös työskentelyn musiikillista tavoitteista¹²⁵ – kiinnostavaa onkin (ja lopullisesti mahdotonta ratkaista), missä vaiheessa ja miten, millä ehdoilla ”musiikilliset tavoitteet” muuttuvat ”terapeuttisiksi tavoitteiksi” tai päinvastoin. Luvussa 8.2.1 nostin esiin haastateltujen käsityksiä musiikkisuhteen kehittymisen terapeuttisista merkityksistä, tai tämän musiikkisuhteen näkemisestä terapeuttisuuden valossa. Ryhmittelen sivuilla 210–211 esittämäni koosteen musiikkikasvatuksen oppilaan musiikkisuhteeseen mahdollistamista merkityksistä tässä seuraavasti:

- ❖ **Kipinä** hakeutua musiikin pariin
- ❖ **Rohkeus** harrastaa musiikkia ja musisoida
- ❖ **Lupa** musiikkiin
- ❖ **Motivaatio** harrastaa musiikkia
- ❖ **Kiinnostus** musiikkiin
- ❖ **Välineet** kokea musiikkia ja nauttia musiikista
- ❖ **Välineet** musisoida ja ilmaista itseään musiikillisesti
- ❖ **Aika ja tila** musiikille
- ❖ Erilaisia **mahdollisuuksia** olla musiikin parissa
- ❖ **Kokemuksia** musiikillista traditioista ja taiteesta yleensä
- ❖ **Kokemuksia** musiikista ihmisyyden osana
- ❖ Musiikin välittämät **kokemukset** yhteisöllisistä ja eettisistä **arvoista**.

Timo Korhonen:

” [Musiikki] on yksi hienoimmista asioista, mitä ihmisellä on, taide yleensäkin. Se on ihmisen pyrkimystä parempaan. Korkeammalle ihmisyydellä.”

Kari Kurkela:

” - - se olisi jo hieno saavutus koulun musiikinopetukselle, jos se kykenisi antamaan ihmiselle valmiudet nauttia monenlaisesta musiikista.”

Käyn seuraavassa läpi esimerkkejä opiskelijoitten tuottamasta aineistosta tästä musiikkisuhteen kehittymisen näkökulmasta. Yllä olevat haastateltujen antamat musiikkisuhteen elementit konkretisoituvat opiskelijoitten raporteissa. Nostan kyseiset elementit teksteistä esiin alleviivaamalla, jotta kirjoitetun tekstin elävyys säilyy. Opiskelijoitten työt eivät kaikilta osin perustu tavanomaiseen luokkatyöskentelyyn tai soitonopetustyöskentelyyn; musiikkikasvatus on toiminnan kenttänä myös tukiopetustyypillisesti tai opettajien itsensä omassa voimavararyhmässä.

¹²⁵ Tarkoitan käsitteellä tässä siis musiikin opetussisältöihin liittyviä tavoitteita, jotka liittyvät musiikilliseen osaamiseen ja musiikilliseen kokemiseen.

Musiikkisuhteen kehittymisen näkökulma oli mukana luokanopettajan ”musiikillisen tukiope- tuksen” työharjoittelussa (sivu 232), jossa musiikkisuhteen ravitsemisen ajateltiin myöhem- min laajentuvan oppilaalla myös omaehtoiseksi itsehoidon välineeksi. Opiskelija manitsi myös pianonsoiton sointumaailman rikastumisen. Myös: ”Työskentelyn myötä A:n rohkeus musi- soimiseen ja esiintymiseen kasvoi.” [Välineet musisoida, erilaisia mahdollisuuksia olla musiikin pa- rissa, rohkeus harrastaa musiikkia ja musisoida.]

Instrumenttipedagogisessa opetuskokeilussa (sivu 232) painopiste oli töistä selkeimmin pää- asiallisesti musiikillisiksi määriteltävissä tavoitteissa, joskin työhön liittyi myös esim. itseil- maisuun ja vuorovaikutukseen liittyviä tavoitteita. ”Halusin selvittää, voiko lapsen omaa suhdetta musiikkiin ja soittamiseen syventää. Kuinka musiikkiterapeuttiset työtavat [esimerkiksi improvisoinnin lisääminen] vaikuttavat oppilaan soittotaidon edistymiseen ja muuttuuko opettaja-oppilas-suhde musiikki- terapeutisia työmenetelmiä käyttäen?” Elämysten ja musiikillisten kokemusten sekä työskentelyn prosessin painottaminen olivat myös opiskelijan mainitsemia musiikkiterapeuttisia työskente- lytapoja, samoin kuin syvä-ääniharjoitukset. Opiskelija raportoi yksityiskohtaisesti soitonope- tuksen eri osa-alueita, joissa hän oli havainnut oppilaillaan kehittymistä, esim.: ”Piirtämisen jälkeen oppilaan soittaman kappaleen muoto, puhtaus ja tulkinta oli edistynyt huomattavasti.” Keskeinen musiikkisuhteen syvenemisen aspekti oli myös oppilaan oman vastuullisuuden lisääntyminen suhteessa harrastukseensa. [Motivaatio harrastaa musiikkia, kiinnostus musiikkiin, välineet musisoida.]

Luokanopettajan Musiikkiterapeuttisia työtapoja peruskoulussa - työharjoittelussa (sivu 234) opiskelija fokusoiti työskentelyn ei-musiikillisiin tavoitteisiin (matematiikan ja äidinkielen tai- dot). Musiikkisuhteeseen liittyvä merkitys on kuitenkin esimerkiksi arvioinnissa ilmennyt ”Luokan oma opettaja oli pannut merkille, miten mielellään oppilaat tulivat musiikintunnille, - -” [Moti- vaatio, kiinnostus, erilaisia mahdollisuuksia olla musiikin parissa.]

Musiikkipedagogin Keidashetki kollegoille -työharjoittelussa (sivu 235) pääteemana oli ni- menomaan (opettajan oma) musiikkisuhde ja sen elvyttäminen. Yhtenä työtapana käytetty rytmii- ja ”muskari-soittimien” soittaminen antoi opiskelijan arvion mukaan ”mahdollisuuden pa- lauttaa mieleen jotain perustavaa laatua olevaa omasta musiikkisuhteesta”. Tästä työskentelystä nousi esiin tärkeänä, että ”soitonopettajalla on oma henkilökohtainen musiikkisuhteensa, joka tarvitsee myös huomiota ja huoltoa”. [Aika ja tila musiikille, erilaisia mahdollisuuksia musisoida.]

Erityisluokanopettajan Tiikerinkesytystä erityisopetuksessa - työharjoittelussa (sivu 236) ta- voitteet olivat sinänsä ei-musiikillisia, mutta opiskelija kuvaa, miten lukukauden työskentelyn myötä alussa kontaktikyvytön ”Poika” ”oppi soittamaan rytmisoittimilla, oppi laulamaan kaikki mukana olleet laulut.” [Välineet kokea musiikkia ja nauttia musiikista, erilaisia mahdollisuuksia olla musiikin parissa.]

Luokanopettajan ”Se on sinusta kiinni”-opinnäytetyössä (sivu 239) opiskelijan sanoittamat tavoitteet ovat niin ikään sinänsä ei-musiikillisia (pää tavoitteena luovien voimavarojen kehit- täminen yleensä). Harjoitusten sisältö kuitenkin rakentaa oppilaan suhdetta omaan ääneensä (äänenhuolto ja äänenavaus), kuunneltavaan musiikkiin (kuunteleminen ja kuuleminen), mu-

siikilliseen luomiseen (näkemisestä ääneksi) ja laulamiseen. [Välineet kokea musiikkia, nauttia musiikista ja musisoida, erilaisia mahdollisuuksia olla musiikin parissa.]

Musiikkipedagogin ”Musiikkiterapeuttiset työtävät tukemassa lasten ja nuorten viulunsoiton opiskelua” - opinnäytetyö (sivu 240) perustuu yllä mainittuun opetuskokeiluun, jonka tavoitteet olivat pääosin nimenomaan soiton opiskeluun liittyviä: mm. ”oppilas tuottaa omaa musiikkia improvisoiden ja säveltäen; oppilas kokee musiikillisia elämyksiä; soittamisen ilo; prosessin painottaminen; soittotaidon kehittyminen.” Opiskelija pyrki ruokkimaan oppilaittensa musiikkisuhdetta monin, ja aikaisemmista omista ja soitonopetuksessa yleisesti käytössä olevista työtavoista poikkeavin tavoin: käyttämällä kuvaa ja kuvan tekemistä apuna, käyttämällä improvisointia ja säveltämistä, käyttämällä soittotunneilla aikaa myös musiikin kuunteluun, ottamalla mukaan myös laulamista ja liikkumista. Opiskelijan työskentelystään tekemistä havainnoista musiikkisuhteesta kertovia näkökulmia olivat esimerkiksi: ”viulu- ja teorialunneilla opitut uudet asiat siirtyivät improvisaatioihin; viulun äänenotto ja puhtaus paranivat laulettujen äänien myötä; 10-vuotias poika teki itse ensimmäiseen viulututkintoonsa soittamansa kappaleet; moni alkoi harjoitella kotona enemmän.” Lopuksi opiskelija summaa työskentelyn tuloksia myös oppilaiden motivaation ja soiton ilon lisääntymisenä. [Välineet musisoida, erilaisia mahdollisuuksia olla musiikin parissa, kiinnostus musiikkiin, motivaatio harrastaa musiikkia.]

Luokanopettajan ”Sanoista säveliksi”-opetuskokeilussa (sivu 243) opiskelija määrittelee erään tavoitteen Combardieun sanoin: ”Musiikki on taito ajatella sävelin”. Kokeilussa oppilaat sävelsivät omista kokemuksistaan tarinan, jossa lopuksi esitettiin toisille oppilaille. Painopiste opiskelijan määrittelemissä tavoitteissa ei ollut sinänsä musiikillinen, mutta työhön liittynyt tekemisen ilo ja luomisen ilo kietoutuivat musiikillisen produktin rakentamiseen. [Eilaisia mahdollisuuksia olla musiikin parissa, kokemuksia musiikista ihmisyyden osana.]

Luokanopettajan ”MUSAPPI – eväskori alkuopetukseen”-opinnäytetyössä (sivu 245) opiskelijan tarkoituksena oli kehittää alkuopetuksen äidinkielen ja matematiikan opettamista musiikillisin (opiskelijan mukaan musiikkiterapeuttisin) välinein. Keskeinen opiskelijan kuvaama työväline oli musiikkiin eläytyminen ja musiikillisten kokemusten tarjoaminen lapsille. Erityisesti opiskelija huomioi esimerkiksi erään keskittymisvaikeuksissa kamppailevan ja levottomasti käyttäytyvän oppilaan musiikillista kekseliäisyyttä ja antoisaa musiikkikokemusta. [Eilaisia mahdollisuuksia olla musiikin parissa.]

Musiikkipedagogin ”SOINKO MINÄ?” – opinnäytetyössä (sivu 247) opiskelija syventyi edelleen työharjoittelunaan toteuttamaansa ”keidashetken kollegoille” Opiskelija pohtii: ”Mikä tekee opettajuuden ytimeä elävän? Miten voi opettajan oma suhde musiikkiin ja soittamiseen?” Opiskelija tuo esiin merkittävän musiikkisuhdetta kuvailevan käsitteen ”musiikilliset voimavarat”. Musiikkisuhteella opiskelija tarkoittaa ihmisen tunnusuhdetta musiikkiin, suhdetta omaan instrumenttiin ja musiikillista minäkuvaa. Musiikkisuhteessa on hänen mukaansa myös olennaisesti mukana leikin ulottuvuus.

Opiskelija kuvaa elävän musiikkisuhteen kehittymistä ”musiikin suorittamisesta musiikkiin tapana olla olemassa”. Lopuksi hän kiteyttää musiikkisuhteen olennaisen sisällön: ”Kun soitonopettajan oma musiikkisuhde voi hyvin, hän voi ihmisenä ja musiikillisesti hyvin. Olemassaolon äänet voivat värä-

dellä hänessä, hän voi vastata värähtelyihin, resonoida, soida.” [Aika ja tila musiikille, kokemukset musiikista ihmisyyden osana, välineet kokea musiikkia ja nauttia musiikista, erilaisia mahdollisuuksia olla musiikin parissa.]

10.3.2 Musiikkikasvatuksen merkitysulottuvuuksia oppilaan musiikkisuhteen välineellisesti kantamien merkitysten näkökulmasta

Toisaalta musiikin ja sen parissa toimimisen merkitykset ovat myös muita kuin suoraan musiikkisuhteeseen ja sen kehittymiseen liittyviä. Tällaisia ovat sekä niitten kokemusten laadut ja vaikutukset, jotka seuraavat musiikkisuhteen kehittymistä ja musiikkiharrastuksen rakentumisesta pitemmällä tähtäimellä, että ne aspektit, jotka liittyvät vuorovaikutukseen musiikissa tai sen myötä aina tässä ja nyt. Luvussa 8.2.2 kokosin haastateltujen esiin tuomia musiikkisuhteen mahdollistamia ja kantamia, ”ikään kuin ei-musiikillisia”¹²⁶, välineellisiä merkityksiä (ss. 215–216). Niitä voidaan edelleen ryhmitellä seuraavasti:

- ❖ Eläytyminen
- ❖ Tunteitten kanssa kosketuksiin pääseminen
- ❖ Omien ja toisten tunteitten havaitseminen
- ❖ Tunteitten ilmaisu
- ❖ Tunne-elämän kehittyminen

- ❖ Luovuus, luovat voimavarat

- ❖ Itsereflektio
- ❖ Vaikeittenkin asioiden käsittely
- ❖ Mielensisäinen työskentely, mielikuvituksen käyttö [psykykinen työ]
- ❖ ”Pois pääseminen”
- ❖ Tasapainottuminen

- ❖ Minuuden kokeminen
- ❖ Itseyden ilmentäminen
- ❖ Kommunikaatio

- ❖ Toiminnallisuus, tekeminen
- ❖ Kokonaisvaltaiset kehon ja mielen kokemukset
- ❖ Eksistentiaaliset kokemukset

- ❖ Onnistuminen
- ❖ Ilo, mielihyvä
- ❖ Viihtyminen, nauttiminen, rauhoittuminen
- ❖ Rentoutuminen, vapautuminen
- ❖ Keskittyminen
- ❖ Motivaatio

¹²⁶ Rajan vetäminen on osittain keinotekoista, koska ihminen on kokonaisuus. Jaottelun tarkoitus on jäsentää ilmiön kenttää.

- ❖ Oppimisvaikeuksien ehkäiseminen
- ❖ Äänimaailman havaitseminen, auditiivinen havaitseminen
- ❖ Yhteisöllisyys, yhteys toisiin ihmisiin
- ❖ Kontakti ja vuorovaikutus opettajan ja toisten oppilaitten kanssa
- ❖ Ryhmän toiminta
- ❖ Yhteistyö
- ❖ Musiikin integroituminen muihin oppisisältöihin

Hannu Riikonen:

”Niin. Voi kyllä myös ajatella, että ei lapsi välttämättä musiikkia mihinkään tarvitse. Se on yksi väline, mitä voi käyttää, mutta ei tarvitse käyttää. Mutta jos ajatellaan auditiivista aluetta ja kuuloaistia, niin kyllä tarvitsee kuuloärsykeitä, kommunikointitaitoihin. Ja kuulon hahmotuskykyä. Siis äänikasvatusta. Lapsen on tärkeä kuulla ääntä, tehdä omia äänikokeiluja. Ollaan jopa sitä mieltä, että länsimaisen kulttuurin aggressiivisuus johtuu siitä, että tämä kulttuuri on niin visuaalisesti korostunut. Muissa kulttuureissa on kuulo enemmän esillä.”

Jari Sinkkonen:

”Minusta ihan keskeinen haaste olisi tämän oikean aivopuoliskon stimulointi, tällöinen...tämä pelkkään logiikkaan perustuva lahjakkuus kun ei sitten missään tapauksessa ole paras tae myöhemmästä menestyksestä. Jos vaikka ajatellaan jotain yrityksen hallinnointi- ja tällöisiä avainpaikkoja, niin siellähän on valtavan tärkeää, että kuinka pystyt eläytymään ja kuinka pystyt ottamaan huomioon ihmisten tunteita. Ja koululla on kyllä sitten keskeinen merkitys ja tehtävä jotenkin etsiä ja löytää – minä kyllä luulen, että taidekasvatuksella, musiikilla ja liikunnalla ja kaikella pitäisi olla aivan erilainen positio. Aivan erilainen.”

Opiskelijoitten töistä näitä voidaan havainnollistaa avaten näille lisää sisältöä. Koska olen kuvannut työt terapeuttien tavoitteiden, terapeuttien tekijöiden ja havainnoitujen oppilaan reaktioitten ja kokemusten näkökulmista kokonaisuudessaan luvussa 9, otan tähän vain esimerkkejä. Kaiken kaikkiaan opiskelijoitten teksteissä näkyy, että he ovat mieltäneet ”musiikkiterapeutisuuden” pääasiallisesti nimenomaan ei-musiikillisten näkökulmien kautta. ”Musiikkiterapeutiset työtavat” ovat olleet enimmäkseen juuri johonkin muuhun kuin sinänsä varsinaisesti ihmisen musiikillisuuteen, musiikilliseen osaamiseen tai musiikkiminään¹²⁷ liittyviin tavoitteisiin tähtääviä lähestymistapoja. Soitonopetuskokeilu ja soitonopettajien keidashetki olivat ainoat opiskelijoiden työt, joissa ”musiikkiterapeutisuuden” painopiste oli ihmisen ja musiikin suhteessa, siis musiikinopetuksen ns. varsinaisissa musiikillisissa sisällöissä.

Lastentarhanopettajan ”Henkilökohtaisia muskarihetkiä päiväkodissa”- työharjoittelussa (sivu 231) opiskelija keskittyi työskentelemään yleisiä kehityksellisiä ja oppimisvalmiuksia tukien yhden lapsen kanssa. Laulamisen, maalaamisen, soittamisen ja tanssimisen välityksellä opiskelija pyrki vahvistamaan mm. lapsen kehonhallinta- ja motorisia taitoja sekä itsetuntoa eri-

¹²⁷ Ks. Tulamo 1993: musiikkiminä/musiikillinen minäkuva.

tyisesti sensorisen integraation näkökulmasta. [Kokonaisvaltaiset kehon ja mielen kokemukset, minuuden kokeminen, oppimisvaikeuksien ehkäiseminen.]

Luokanopettajan ”Musiikillista tukiovetusta peruskoulussa”-työharjoittelu (sivu 232) oli myös yleisiin oppimisvalmiuksiin kohdistuvaa, niitä tukevaa tai psyykkisiin syihin kiertyviä oppimisvaikeuksia ennaltaehkäisevää tukiovetusta. Opiskelija työskenteli yhden oppilaansa kanssa, ja musiikillisen vuorovaikutuksen tavoitteena ja seurauksena olivat opiskelijan kuvaamat oppilaan onnistumisen kokemukset ja rohkeuden ja itseilmaisun lisääntyminen. [Kokonaisvaltaiset kehon ja mielen kokemukset, tasapainottuminen, onnistuminen, ilo ja mielihyvä, minuuden kokeminen, itseyden ilmentäminen, oppimisvaikeuksien ehkäiseminen, musiikin integroituminen muihin oppisisältöihin.]

Musiikkipedagogin ”Oppimisvalmiuksien vahvistamista musiikkiopistossa” -työharjoittelussa (sivu 232) opiskelija työskenteli sekä yksittäisten oppilaiden parissa että ryhmän kanssa. Hän halusi, paitsi vahvistaa lasten musiikkisuhdetta, myös tukea ja vahvistaa heidän itsetuntoaan. Tämä itsetunnon vahvistuminen oli opettajan näkökulmasta musiikillisen itsetunnon vahvistumista, aloitteellisuuden ja rohkeuden lisääntymistä, ja ”soiton ilon” lisääntymistä. Myös vanhemmat antoivat palautetta oppilaan itsetunnon vahvistumisesta. [Kokonaisvaltaiset kehon ja mielen kokemukset, minuuden kokeminen, itseyden ilmentäminen, tunteitten ilmaisu, oppimisvaikeuksien ehkäiseminen.]

Luokanopettajan ”Musiikkiterapeuttisia työtapoja peruskoulussa”-työharjoittelussa (sivu 234) opiskelija työskenteli sekä tavanomaisen musiikinopetusryhmän että pienryhmän kanssa. Suureen ryhmään oli integroitu oppilaita myös sopeutumisvaikeuksia omaavien oppilaitten ryhmästä. Tunnit olivat musiikintuntien nimellä, mutta opiskelija halusi musiikillisissa harjoituksissa erityisesti kohdistaa huomiota kielellisten ja matemaattisten taitojen ja yleisten oppimisvalmiuksien kehittämiseen. Lisäksi haluttiin saada ”iloa ja virkeistystä koulupäiviin ja kenties apua monen oppilaan oppimis- ja keskittymisvaikeuksiin.” Musiikki ja musiikillinen työskentely saivat hänen mukaansa seuraavanlaisia merkityksiä: rohkaistuminen, rauhottuminen, motivointuminen, rentoutuminen, työskentelyn eheytyminen, toisten oppilaiden esityksiin keskittyminen. [Viihtyminen, rauhoittuminen, keskittyminen, kokonaisvaltaiset kehon ja mielen kokemukset, tasapainottuminen, motivaatio, oppimisvaikeuksien ehkäiseminen, musiikin integroituminen muihin oppisisältöihin.]

Musiikkipedagogin ”Keidashetki kollegoille”-työharjoittelussa (sivu 235) musiikillinen työskentely ja vuorovaikutus oli työkykyä elvyttävässä ja ylläpitävässä roolissa. Tärkeimpänä ulottuvuutena tässä oli kohtaaminen: ”onnistuneessa kohtaamisessa molemmilla osapuolilla on tunne tässä ja nyt-hetkessä läsnä olemisesta, kuuntelemisesta ja kuulluksi tulemisesta, vastavuoroisuudesta, kontaktin ottamisesta – antamisesta – syntymisestä – ylläpitämisestä, Heidi Abosen sanoin, ’samalla aaltopituudella olemisesta’”. Ryhmäläiset kokivat, että ”kerrankin sai kuulostella ja pöhtia omaa oloaan, tunnetilaansa ja henkistä vointiaan.” Yhdessä soittamisessa oli myös leikin ja huvittelun elementtejä. [Tasapainottuminen, ilo, mielihyvä, yhteisöllisyys, yhteys toisiin ihmisiin, kommunikaatio, kontakti ja vuorovaikutus, tunteitten kanssa kosketuksiin pääseminen.]

Erityisluokanopettajan ”Kertomus siitä, miten tiikerinpentu kesytetään”- työharjoittelu (sivu 236) oli erityisopetusta yhdelle oppilaalle. Tässä työskentelyssä oppilas oli vaikeasti vammainen ja opiskelija halusi musiikin välityksellä vahvistaa ja tukea hänessä erilaisten kehollisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyvien taitojen kehittymistä. Musiikkityöskentelyn säännöllisen struktuurin ja vaihtelevien menetelmien kautta opiskelija työskenteli oppilaansa kanssa varsinaisessa musiikkiterapiassakin tapahtuvan työskentelyn tapaan ja sai havaita lapsen kontaktikykyjen ja kommunikaatiotaitojen kehittyvän sekä tässä musiikkiterapiatyöskentelyssä syntyneitten toimintamuotojen ja taitojen siirtyvän myös oppilaan muuhun toimintaan. [Kokonaisvaltaiset kehon ja mielen kokemukset, kontakti ja vuorovaikutus, minuuden kokeminen, itseyden ilmentäminen, kommunikaatio, musiikin integroituminen muihin oppisisältöihin.]

Erityisluokanopettajan ”Yleisö hurrasi kiitokseksi onnistuneille tempuille”-opinnäytetyössä (sivu 238) analysoitiin opetusjaksoa, jossa kehitysvammaiset oppilaat harjoittelivat tarinoiden kirjoittamista. Musiikki, jota tarinoiden lähteeksi kuunneltiin sekä loi tunnelmaa, herätti tunteita ja stimuloi mielikuvia että antoi rakennetta mielikuville ja koko työskentelylle. Musiikkiin liittyvä mielihyvä ja jännittävyys vaikutti sen, että *”jo pelkkä tarinatunnin ilmoittaminen sai aikaan iloista hihkumista.”* [Motivaatio, ilon ja mielihyvän kokeminen, eläytyminen, luovuus, luovat voimavarat, musiikin integroituminen muihin oppisisältöihin.]

Luokanopettajan ”Se on sinusta kiinni”- opinnäytetyössä (sivu 239) opiskelija fokusoiti musiikillisen työskentelyn luovan toiminnan harjoitteluun. Luovien voimavarojen vahvistaminen ja itseilmaisun tukeminen rakentuu opiskelijan mukaan seuraaville musiikillisessa toiminnassa mahdollistuville merkityksille: turvallisuus, kiireettömyys, elämykset, toinen toisensa ja erilaisuuden hyväksyminen, luovien mahdollisuuksien käyttö, mielikuvituksen käyttö, rohkaistuminen, uskaltaminen, onnistuminen, tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen, palautteen antaminen ja saaminen, samastumismallien saaminen. Opiskelija tuo esiin käsitteen *”onnellisuuden pedagogiikka”*, jolla hän tarkoittaa opettajan käyttämää mahdollisuutta vaikuttaa lapsiin ja nuoriin positiivisesti kannustaen, auttaen ja tukien. [Luovuus, luovat voimavarat, kokonaisvaltaiset kehon ja mielen kokemukset, tunteet, yhteisöllisyys, yhteys toisiin ihmisiin, onnistumisen, ilon ja mielihyvän kokemukset, musiikin integroituminen muihin oppisisältöihin.]

Musiikkipedagogin opinnäytetyössä ”Musiikkiterapeuttiset työtavat tukemassa lasten ja nuorten viulunsoiton opiskelua” (sivu 240) fokus oli soitonopetuksessa, mutta opiskelija oli myös havahtunut opetussuunnitelmissa annettuihin oppilaan aktiivisuutta, luovuutta, itsenäistä ajattelua ja oppimismotivaatiota sekä turvallista henkistä kasvua koskeviin tavoitteisiin. Hän halusi tietoisesti suuntautua soitonopetuksessa myös näihin tavoitteisiin ja käytti siinä ns. musiikkiterapeuttisia välineitä, joilla hän tarkoitti tavanomaisista soitonopetusmetodeista poikkeavia työtapoja. ”Musiikkiterapeuttinen työtapana” tarkoitti siis musiikkiterapiasta instrumenttipedagogiikkaan siirrettyä työ- ja lähestymistapaa (esim. improvisointi), jolloin olennaisinta siinä on myös tavanomaista instrumenttipedagogiikkaa suurempi lapsilähtöisyys ja lapsen tarpeiden kuuleminen. Työskentelyn kantamia ei-musiikillisia merkityksiä olivat esimerkiksi mahdollisuus ilmaista omia tunteitaan, yhteenkuuluvuuden tunne ryhmässä ja vastavuoroinen arvostaminen, omien mielipiteiden esiin saaminen. [Itseyden ilmentäminen, kommunikaatio, yhteys toisiin ihmisiin, kontakti ja vuorovaikutus.]

Luokanopettajan ”Sanoista säveliksi”-opinnäytetyössä (sivu 243) oli kysymyksessä työskentely musiikintunneilla. Opiskelija halusi tarjota oppilaille tilaisuuden prosessoida ala-asteen päättymisen ja yläasteelle siirtymisen murrosvaihetta musiikillisin keinoin. Yhdessä rakennettun tarinan ja siihen luodun sävellyksen ja esityksen parissa oppilaat käyttivät materiaalina omia tunteitaan ja mielikuviaan, muistelujaan ja vuorovaikutussuhteita ryhmässä. Kysymyksessä oli eräänlainen luopumis- ja surutyö ala-asteen jäädessä taa. Kuuntelu-mielikuvatyöskentelyn, musiikkimaalauksen, improvisoinnin jne. välityksellä oppilaat saivat opiskelijan havaintojen mukaan mm. kosketuksen omiin muistoihinsa ja tunteisiinsa, saivat jakaa ja prosessoida niitä, saivat musiikillisen työskentelyn myötä uudenlaista näkökulmaa omiin kykyihinsä ja kokivat produktion rakentumisessa myös omakohtaista rakentumista. [Musiikin integroituminen muihin oppisisältöihin, ryhmän toiminta, tunteitten kanssa kosketuksiin pääseminen, tunne-elämän kehittyminen, vaikeittenkin asioiden käsittely, luovuus, luovat voimavarat, psyykkinen työ, kokonaisvaltaiset kehon ja mielen kokemukset.]

Luokanopettajan ”MUSAPPI – eväskori alkuopetukseen”-opinnäytetyössä (sivu 245) opiskelija halusi rinnastaa kielellisten ja matemaattisten taitojen oppimisprosessit musiikillisten kokemusten mahdollistamiin prosesseihin ja rakentaa harjoituksia, joissa matematiikan ja äidinkielen symbolien oppiminen tapahtuu musiikillisin välinein. Opiskelija kirjoittaa, että hän tarkoittaa musiikkiterapeuttisella välineellä ”musiikkiterapeuttisten näkökulmien pohjalta kehitettyä, vuorovaikutusta, luovuutta ja toiminnallisuutta hyödyntävää toimintatapaa, jolla opettaja voi rikastaa matematiikan ja äidinkielen opetuksessa käyttämiään opetusmenetelmiä.” Käytännössä tämä tarkoittaa sekä yleisten oppimisvalmiuksien (esim. vuorovaikutustaidot, keskittyminen, ongelmanratkaisutaidot) tukemista että spesifisti esimerkiksi silmän ja käden yhteistyön harjoittamista tai erilaisia kognitiivisia taitoja (esimerkiksi samanlainen – erilainen-erottelukyky). [Musiikin integroituminen muihin oppisisältöihin, oppimisvaikeuksien ehkäiseminen, kokonaisvaltaiset kehon ja mielen kokemukset.]

Musiikkipedagogin ”SOINKO MINÄ?” – opinnäytetyössä (sivu 247) opiskelija reflektoi työskentelyään ohjaamassaan ammatillisen virkistäytymisen ryhmässä sekä omaa ammatillisuuttaan musiikkipedagogina. Hän korostaa erityisesti luovien voimavarojen ja ilon palauttamista musiikilliseen toimintaan. Musiikillisen, vapaamuotoisen toiminnan parissa mahdollistivat hänen mukaansa: pysähtyminen oman olon ja tunteiden äärelle, tilan saaminen omille kokemuksille, jakaminen ja keskustelu, iloinen ja leikkisä yhdessäolo, luovien voimavarojen käyttö, uusien näkökulmien saaminen sekä lepääminen ja rentoutuminen. Nämä merkitykset laajenevat hänen mukaansa kokonaisvaltaiseen psykofyysiseen äänen ja musiikin kokemiseen, itsehoitoon ja itsetuntemukseen. [Viihtyminen, ilon ja mielihyvän kokeminen, nauttiminen, rauhoittuminen, ryhmän toiminta, tasapainottuminen, minuuden kokeminen, yhteisöllisyys, yhteys, kontakti ja vuorovaikutus, rentoutuminen ja vapautuminen, luovuus.]

Opiskelija (musiikkipedagogi):

”Mielestäni prosessia pitäisi painottaa enemmän soiton opiskelussa. Juuri sen aikana oppilas voi luoda omaa musiikkisubdettaan, tulla tietoiseksi omista ajatuksistaan ja tunteistaan. Musiikkiterapeuttisin harjoituksin ajatuksia on mahdollista työstää monipuolisesti. Musiikin harrastus voi olla myös itsehoitoa. Valmiudet käyttää musiikkia itsehoitona läpi elämän, soisin jokaisen oppilaan saavuttavan opiskeluaikanaan musiikkioppilaitoksessa.”

Opiskelija (luokanopettaja):

”Musiikki ja sen elementit toimivat ilon tuojina koulun arkiseen aherrukseen. Leikin varjolla ja erilaisin luovan toiminnan menetelmin opimme ymmärtämään ja kunnioittamaan toinen toistamme ja toivottavasti hyväksymään erilaisia ihmisiä ja ratkaisuvaihtoehtoja. Musiikki on itsessäänkin eräänlaista leikkiä, sen avulla voi kuvitella olevansa jossakin, tekemässä mitä vaan ja turvallisesti voi olla aggressiivinenkin. Musiikki ei mene rikki, eikä loukkaannu, se kestää tunteita laidasta laitaan, sen avulla voi ilmaista niitä ja se on hyvä vuorovaikutuksen väline.”

Kari Kurkela:

”Siinähan se musiikin terapeuttinen mahdollisuus on; siihen sisältyvässä vapaudessa! Se vapaus tuottaa oma kokemus, vapaus tuottaa omaa musiikkia. Että siinä voi ilmentää itseään, eikä jotakin muuta.”

Musiikillisen työskentelyn välillisesti kantamien merkitysten kirjo on valtava, koska musiikillinen toiminta on niin kokonaisvaltaista ja monitasoista (ks. luvut 4 ja 5). Musiikillinen työskentely voi ilmetä ja konkretisoitua kaikin mahdollisin luovan työskentelyn tavoin tai sellaisen yhteydessä, eli erilaisten toimintatapojen ja vuorovaikutusmallien valikoimassa on vain (opettajan?) mielikuvitus rajana. Se, mitä kaikkea tämä sitten oppilaassa voi haastaa ja kosketella riippuu yksilöllisestä elämänhistoriasta ja kulloisistakin kasvun vaiheista – toisaalta juuri yhteinen ihmisyyden antaa perustan musiikin kokemiselle ja musiikin merkityksellisenä kokemiselle. ”Terapeuttisuuden” yleinen, liian yleinen (Riikonen sivulla 130–131), käsite täsmentyy ja konkretisoituu **suhteessa oppilaan kokemusmaailmaan ja oppilaan tarpeisiin**.

Sen merkitysaspekteja voidaan jäsentää:

- ❖ Sisäänpäin suuntautumiseen, omaan sisäisyyteen liittyviin merkityksiin (esim. tyyntyminen ja tasapainottuminen) – ulospäin suuntautumiseen, esille tulemiseen liittyviin merkityksiin (esim. tunteitten ilmaisu, jakaminen);
- ❖ Minuuteen liittyviin merkityksiin (esim. kosketus omiin tunteisiin) – kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen liittyviin merkityksiin (esim. vastavuoroinen arvostaminen, yhteenkuuluvuuden tunne, yhteys toisiin);
- ❖ Yksilöllisyyteen liittyviin merkityksiin (esim. itseyden ilmentäminen) – yhteisöllisyyteen liittyviin merkityksiin (esim. toimiminen ryhmässä);
- ❖ Spesifeihin merkityksiin (esim. tietyn oppimisvaikeuden voittaminen tai oppimiskynnyksen ylittäminen) – yleisiin merkityksiin (esim. motivaatio);
- ❖ Konkreettisiin merkityksiin (esim. tekeminen, toiminnallisuus) – henkisiin merkityksiin (esim. eksistentiaaliset kokemukset; psyykinen työ);
- ❖ ”Tässä ja nyt”-merkityksiin (esim. ilo, mielihyvä) – jatkuviin merkityksiin (esim. tunte-elämän kehittyminen).

II NÄKEMYKSENI MUSIIKIN JA SEN PARISSA TOIMIMISEN TERAPEUTTISTEN MERKITYSTEN JA MAHDOLLISUUKSIEN KOKONAISUUDESTA MUSIIKKIKASVATUKSEN VIITEKEHYKSESSÄ

II.1 TERAPEUTTISUUDEN KÄSITE

Lähtökohtanani kysyin:

A1 Miten terapeutisuuden käsite jäsentyy kasvatuksen kentässä?

A2 Mitä yhteistä terapeutisella ja kasvattavalla toiminnalla on musiikinopetuksen näkökulmasta?

Petri Lehikoinen ehdotti jo klassikoksi muodostuneessa suomalaisen musiikkiterapian perusteoksessaan *Parantava musiikki* (1973), että terapeutisuuden käsite voitaisiin laskea ”kellumaan” eli antaa sen määräytyä vapaasti. Taustalla olivat hänen havaintonsa siitä, että tuolloin terapiasta ja terapeutisuudesta oli käyty kiivastakin keskustelua: toiset halusivat ko. käsitteiden koskevan vain ammatillisen terapiakoulutuksen saaneiden ihmisten antamaa hoitoa, ja toiset taas halusivat mieltää käsitteet laajemmin koskemaan kaikkea sellaista inhimillistä kanssakäymistä, johon sisältyy pyrkimys toisen ihmisen ymmärtävään auttamiseen. (Emt., 34.) Itse pohdinkin pro gradu-työssäni (Saarinen 1996, 54–55), että terapeutin synonyymiksi sopisi ”elämää tukeva” tai ”hyvää tekevä”. Halusin assosoida terapeutisuuden elämän tukemisena ja kasvatettavan hoitamisena enemmänkin **puutarhan** kuin potilaiden hoitamiseen. Eli käsitin tuolloin hoitamisen kasvun vaalimisena ja kasvuedellytysten varmistamisena ja parantamisena. (Ks. myös: Skinnari 2004, 180.)

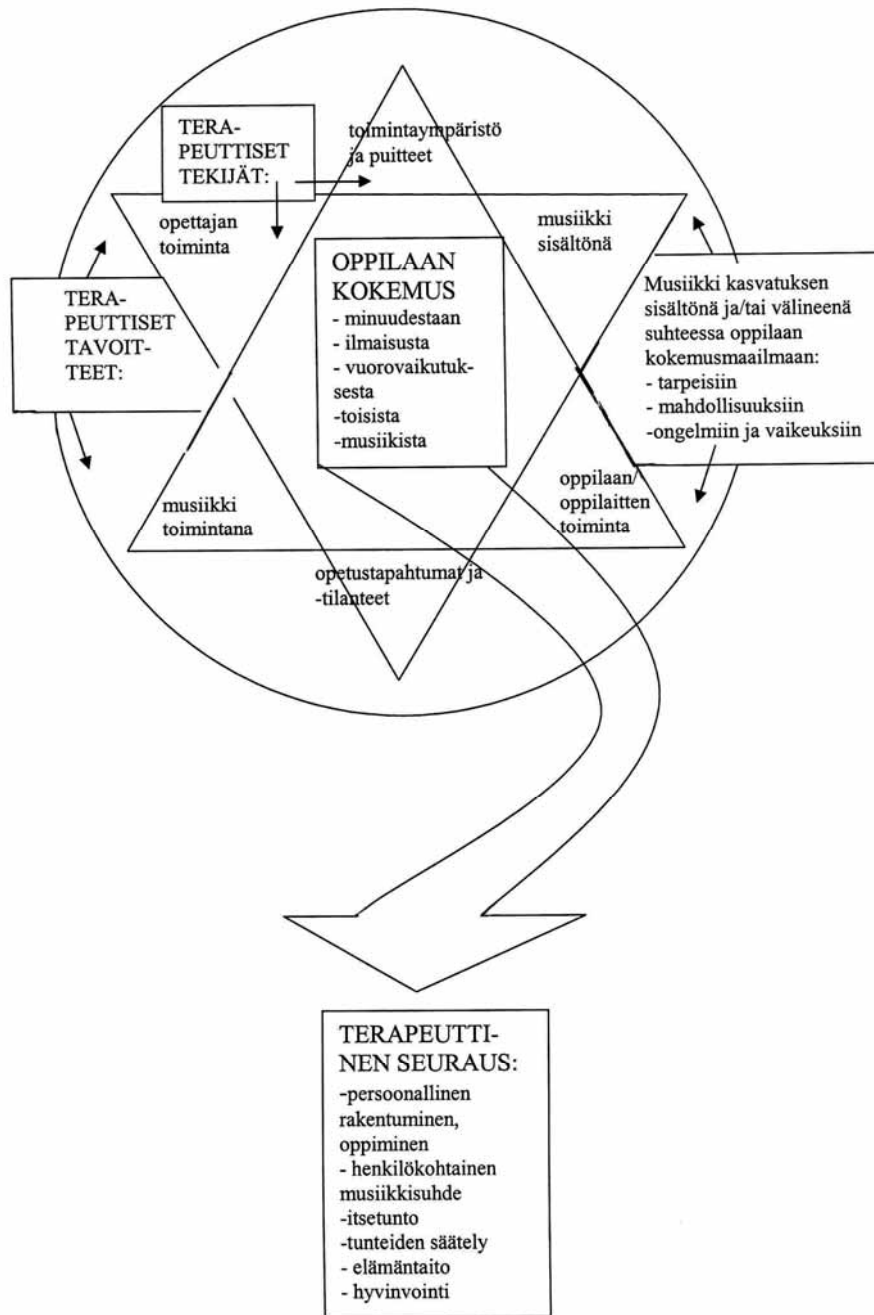
Ahonen muistuttaa (2000, 20–21; 1993, 22–23) kreikankielisen *therapeia*-sanan merkityksistä, joita ovat lääketieteellisen hoitamisen lisäksi palveleminen, hoitaminen [myös hoivaamisen merkityksessä] ja läsnäolo. Tällainen palveleminen, hoitaminen [hoivaaminen] ja läsnäolo ilmenevät vuorovaikutuksena, välittämisenä, kärsivällisyytenä ja tukemisena. Ahonen kuvaa edelleen, että ”kuljetaan kappale matkaa toisen rinnalla” tai ”etsitään kauneutta sieltäkin, missä sitä ei aina päällepäin näy”. Tarkoitus on murtaa panssareita, oppia luottamaan, oppia avautumaan, oppia välittämään itsestä ja löytämään tarkoitusta elämälle ja olemassaololle. Terapeutisena voidaan pitää toimintaa, joka edistää yksilön luovuutta ja psyykkistä terveyttä. (Ks. myös Sinkkonen ym. 1995, 1.)

”Mikä on sanan merkitys? – Mene ja katso, miten ihmiset käyttävät sitä sanaa.” (Wittgenstein) Tässä työssä olen pyrkinyt tuomaan esiin sen, ja tutkimaan aihettani sen valossa, miten haastatellut ja opiskelijat käyttävät ”terapeutisuus”-sanaa – toisin sanoen millaisia näkökulmia ja käsityksiä he siihen liittävät ja erityisesti opiskelijoitten kohdalla, miten he todella ”käyttävät” sanaa, eli toimivat mielestään terapeutisesti käytännössä omissa toimintaympäristöissään. Sanat puolestaan jäsentävät ja luovat todellisuutta; sanat ovat tekoja. Jokainen teko (”käyttäminen”) tuo taas puolestaan lisää sisältöä merkitykseen tekijän kokemusmaailmassa.

Haastateltujen ja opiskelijoitten käsitysten perusteella terapeuttisuuden käsite jäsentyy yhtäältä toiminnan sisällön, toisaalta toimijan kannalta. Terapeuttinen toiminnan sisältö puolestaan voi olla terapeuttisuutta toiminnan tavoitteissa tai toiminnan tavoissa, tai toiminnan tuloksissa. Terapeuttisuus toimijan näkökulmasta voi olla opettajan tai ohjaajan terapeuttisuutta, jolloin puhutaan toisaalta arvoista ja asenteista, toisaalta valinnoista ja teoista. Myös oppilas on annetuissa tai syntyneissä (terapeuttisissa) puitteissa terapeuttinen toimija suhteessa itseensä ja toisiin oppilaisiin. **Terapeuttiset tekijät** voivat aktualisoitua opetussuunnitelman tasolla, oppilaitosten tasolla, opettajan tasolla, oppilaan tasolla ja opetustilanteitten vuorovaikutuksen tasolla. Viime kädessä tärkein terapeuttisuuden aspekti on kuitenkin se toimijan **terapeuttinen kokemus**, joka tarkoittaa tässä oppilaan, lapsen tai nuoren kannalta merkittävää (kasvua tukevaa, auttavaa, hoitavaa, vahvistavaa jne.) kokemusta, jonka hän saa toimiessaan musiikkikasvatuksen piirissä. Myös oppilas on siis terapeuttinen toimija, ei passiivinen täytettävä astia, vaan kokemuksia muodostava subjekti (ks. esim. Kurkelan kommentit kuuntelukokemusten tuottamisesta sivulla 59 ja 64), joka on osa ryhmää ja yhteisöä.

Puhumme myös toisaalta musiikin terapeuttisuudesta, niistä hyvinvointiin ja inhimilliseen kasvuun liittyvistä ulottuvuuksista, jotka liittyvät musiikkiin ja musisointiin, toisaalta ihmisten toimintaan ja inhimilliseen vuorovaikutukseen liittyvästä terapeuttisuudesta (esim. pedagogisen rakkauden mielessä), joka voi tapahtua musiikin kentässä ja musiikin välinein.

Kuviossa 7 jäsennän terapeuttisuuskäsitteen ulottuvuuksia musiikkikasvatuksessa. Lähtökohdina ovat toiminnan **tavoitteet**, joissa musiikki on kasvatuksen sisältönä ja/tai välineenä suhteessa oppilaan kokemusmaailmaan. Tavoitteisiin suhteessa olevat terapeuttiset tekijät muotoutuvat akseleilla opettaja ja hänen toimintansa – oppilas/oppilaat ja hänen/heidän toimintansa, toimintaympäristö ja sen puitteet – varsinaiset opetustapahtumat ja -tilanteet sekä itse musiikki sisällöllisenä tai toiminnallisena ilmiönä. Tässä kentässä oppilas saa (luo) kokemuksia itsestään (minuudestaan), toiminnastaan (ilmaisusta), vaikutuksestaan (vuorovaikutus) ja yhteydestä ja kontaktista toisiin ja musiikkiin. Näillä on hänen elämismaailmassaan erilaisia seurauksia ja vaikutuksia esimerkiksi itsetunnon ja tunteiden säätelytaidojen alueilla.



KUVIO 7. *Terapeuttisuuskäsitteen ulottuvuuksia musiikkikasvatuksessa*

Tarkastelen seuraavassa näitä eri aspekteja edelleen synteesinä tässä tutkimuksessa havainnoimistani informanttieni käsityksistä ja niitten ja kirjallisuuden kanssa vuoropuhelussa muodostamistani omista käsityksistäni. Haastateltujen ja opiskelijoitten käsitykset esiintyvät tässä vaiheessa pääosin aineistosta sulattamistani ja omaksumistani ajatuskokonaisuuksina – en enää lähde kuin esimerkinomaisesti erittelemään näkemyksieni yhteyksiä edellä esitettyyn. Totean myös, että pelkästään tässä luvussa esittämäni näkemykset eivät ole tämän tutkimuk-

sen tulos, vaan tulos on rakentunut pitkin matkaa kanssatutkijoitteeni; haastateltujen ja opiskelijoitteen avulla sekä käsitteellisesti että käytännössä avatuissa näkökulmissa.

11.1.1 Opettajan terapeuttinen asenne

Luokanopettaja voi viettää lapsen kanssa tämän päivittäisestä valveillaoloajasta paljon pitemmän ajan kuin lapsen omat vanhemmat. Päivän luokkatyöskentely sisältää monenlaisia kohtaamis- ja vuorovaikutustilanteita lapsen, opettajan, ryhmän ja käsiteltävien oppisisältöjen kesken. Musiikki-aineelle on omat tuntinsa, mutta musiikillisesti suuntautunut luokanopettaja voi käyttää musiikkia läpäisevästi, niin kuin Varpu Ruohonenkin keskustelussa (sivuilla 203 ja 204) korostaa. Soitonopettaja puolestaan tapaa lasta pääsääntöisesti vain kerran tai kaksi viikossa, mutta toisaalta lapsi on silloin opettajan jakamattoman huomion kohteena ja tilanne sisältää puolin ja toisin elementtejä ideaalisesta vanhempi-lapsi-suhteesta (Sinkkonen 2003a, 122–123). Opettaja ja oppilas viettävät aikaa yhdessä jakamansa kiinnostuksen ja mielihyvän kohteen, musiikin, parissa. Aineenopettajan kontakti oppilaaseen jää todennäköisesti kaikkein ohuimmaksi; saattaahan olla, että oppilas tulee musiikintunnille vain kerran viikossa ja on osa suurta ryhmää. Seitsemännellä luokalla musiikkia opiskellaan nykyisin (2006) tunti viikossa, kahdeksannella ja yhdeksännellä aine on valinnainen.

”Tunti viikossa on surullisen vähän. Sydäntä särkee, kun tietää, kuinka paljon oppilaat kykenisivät tekemään ja mitä kaikkea he voisivat musiikin kautta oppia. Kun olisi edes se toinen tunti!”

Näin valittaa musiikinopettaja Terhi Oksanen. (Tikkanen 2006a, 22.) Lähtökohtaisesti voimme kuitenkin pitää opettajan terapeuttisena asenteena sitä, että hän ylipäättensä sisällyttää musiikkia opetukseensa ja/tai että hän pitää musiikkikasvatusta merkittävänä osana lapsen kasvua – tai mieltää olevansa musiikkikasvattaja, eikä esimerkiksi pelkästään soiton opettaja.

Niin kuin haastateltujen keskustelusta ja opiskelijoiden teksteistä hyvin kävi ilmi, opettajan merkitys lapsen ja nuoren elämässä on yleensä aina hyvin suuri, ja voidaan sanoa, että enemmän kuin se, mitä opettaja sanoo tai tekee (”opettaa”), merkitsee se, **millainen tai miten opettaja on**. Opettajan persoona on hänen tärkein työvälineensä – ei se ammatillinen tietous, mitä hän on hankkinut (Aho 1994, 470; Keltikangas-Järvinen 1994, 186). Toiskallio toteaa, että opettaja ei ”hallitse” opetettavaa sisältöä, vaan hän **elää** sitä siinä kulttuurisessa vuorovaikutustodellisuudessa, jossa hän jatkuvasti rakentaa myös omaa minuuttaan kohtaamalla elämässään toiseutta ja palaamalla toiseudesta itseensä. (Toiskallio 1993, 75.) Opettaja ilmaisee itseytensä kautta suhtautumistapojaan, ja viestittää paitsi sanoillaan ja sillä, miten ja milloin puhuu, myös esim. kasvojen ilmeillään, eleillään, asennollaan ja kosketuksellaan sitä, mitä hän itse pitää tärkeänä.

Tulamon tutkimuksessa neljäsluokkalaisten musiikillisesta minäkuvasta (Tulamo 1993) havaittiin, että opettajan suhtautumistapa vaikuttaa keskeisesti esimerkiksi siihen, **millaiseksi oppilas kokee itsensä musiikin parissa**. Emotionaalisesti lämmin opettaja hyväksyy lapsen ja tämän tunteet ja arvostaa lasta esimerkiksi riippumatta tämän koulumenestyksestä. Empaattinen opettaja kykenee asettumaan oppilaan asemaan erilaisissa musiikkitilanteissa.

Viileä ja etäinen opettaja taas pitää tiedostaen tai tiedostamattaan välimatkaa oppilaaseen ja viestittää tälle, joko verbaalisesti tai nonverbaalisesti, että esim. tämän tunneilmaisut eivät ole tärkeitä eivätkä toivottavia. Tällainen opettaja ei arvosta lasta yksilönä. Kasvatustilanteessa esiintyy kuitenkin aina vuorovaikutusta ja oppilaat tulkitsevat opettajan sekä verbaalit että nonverbaalit ilmaisut omalla, yksilöllisellä tavallaan. (Tulamo 1993, 102.)

Hoff referoi amerikkalaisia, lasten minäkuvaan liittyviä tutkimuksia (Purkey, Hamacheck), ja ehdottaa niitten perusteella, että opettajan on syytä kysyä itseltään:

- Heijastelenko näkemystä, joka kertoo oppilaalle, että olen täällä rakentamassa, en rikkomassa häntä persoonana?
- Saako oppilas minusta sen käsityksen, että olen tietoinen ja kiinnostunut hänestä persoonana?
- Olenko omalla käyttäytymiselläni mallina aitoudesta? (Hoff 1984, 24–28.)

Nämä Hoffin jo yli kaksikymmentä vuotta sitten tekemät kysymykset ovat yhä ajankohtaisia. Ne rinnastuvat suoraan Skinnarin muotoileman pedagogisen rakkauden teorian ajatuksiin, joitten mukaan

”rakastava opettaja - - ei tahdo tehdä kasvavia oman mallinsa tai ideologiansa kaltaiseksi. Hän ei aseta kasvaville tavoitteita ulkopuolelta, vaan tunnustelee jokaisen laadullisuutta, myös omaansa.” (Skinnari 2004, 181).

Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian kosketuspintojen tutkimisen myötä syntynyt näkökulma terapeutiseen kasvatukseen näyttäytyy minulle yhä enemmän **asenteena ja lähestymistapana**. (Vrt. Heikkilä keskustelussa s. 183.)

Kysymys ei niinkään ole metodista tai edes musiikkiterapian lähestymistapojen soveltamisesta opetustyöhön kuin pedagogisen asenteen laajenemisesta ja syvenemisestä terapeutiseen, hoitavaan ja auttavaan suuntaan. Tällöin pohditaan ennen muuta lapsen ja nuoren kasvun tukemista, oppimisen auttamista, musiikkisuhteen hoitamista ja kasvun ja oppimisen esteiden poistamista.

Tähän lapsen ja nuoren olemassaolon vahvistamiseen (rakastamiseen) käytetään sitä sisältöä ja niitä välineitä, joita musiikki tarjoaa. Tällöin opettajalla on halua, valmiuksia ja rohkeutta **nähdä ja käyttää** musiikkia ja musiikillisia työskentelytapoja **pedagogisen rakkauden välineinä**.

Musiikkikasvatuksessa terapeutinen kasvat(us)asenne) tuottaa (luo ja rakentaa) terapeutista pedagogiikkaa, joka ilmenee pedagogisen rakkauden valintoina kohtaamis- ja vuorovaikutustilanteissa musiikin parissa. Nämä valinnat perustuvat siihen, että opettaja tiedostaa ja ottaa todesta työssään ihmisen kasvuun, inhimilliseen vuorovaikutukseen ja musiikin mahdollisuuksiin liittyviä tekijöitä ja periaatteita.

Dialogisuus on terapeutin asenteen kulmakivi, lähestymistapa ja vuorovaikutuksessa olemisen tapa, jolla opettaja voi lähestyä oppilasta myös musiikin maailmassa ja sen kautta. Musiikin parissa olemisen ja musiikillinen työskentely voi sisältää sellaisia dialogisia elementtejä, joissa kaavamainen opettaja–oppilas-asetelma saa jäädä taka-alalle, ja syntyy jakamista ja vuorovaikutusta, jonka merkitys rakentuu kohtaamistilanteessa olevien opettajan ja oppilaan välille (*dia-logos*, keskellä, välissä oleva merkitys) (ks. Heikkinen 2004, 78). Hierarkkisen opettaja opettaa – oppilas oppii-asetelman tilalle voi terapeutisessa musiikkitalanteessa syntyä dialogi, jossa opettaja on valmis kuunnellen ottamaan vastaan oppilaan ilmaisua, liittymään siihen vuorovaikutuksessa ja rakentamaan musiikin mahdollistaman merkityksen ja tulkinnan yhdessä toisen ihmisen, oppilaan kanssa. Tämä dialogin laatuja ovat esimerkiksi malttaminen (toisen kuuntelu) ja yksilöllisyyden näkeminen ja arvostaminen (ks. luku 10.2).

Opettaja ei toimi yksinään eikä tyhjiössä, vaan osana oppilaitostaan ja sen antamissa puitteissa. Oppilaitos on myös merkittävä terapeutin tekijä: on syytä pohtia, missä määrin oppilaitos toimintaympäristönä ja -edellytyksinä tukee siellä tapahtuvaa oppilaan kokonaispersoonallisuuteen ja ihmisenä kasvuun liittyvää työskentelyä. Tämä on rakenteellinen ja koko järjestelmää koskeva kysymys, mutta viime kädessä se konkretisoituu työyhteisön perustasolla. Tällöin kysymys on esimerkiksi siitä (Kurkelan lausuma sivulla 179), onko koulu ja oppilaitos luova yhteisö, joka myös yhteisönä omaa terapeutista asennetta. Tätä voi arvioida esimerkiksi yllä olevien Hoffin esittämien kysymysten valossa yhteisön sisäisen vuorovaikutuksen kannalta. Siinä on kysymys silloin hyvin pitkälle erilaisuuden sietämisestä ja hyväksymisestä, mihin erityisesti Jorma Heikkilä ja Kari Kurkela haastatteluisakin painokkaasti viittasivat (esim. sivuilla 130 ja 179) – ja tämä tarkoittaa sekä erilaisuutta oppijoiden yksilöllisyytenä että erilaisuutta opettajien luovien voimavarojen tasolla.

Opettaja musiikkikasvatuksen terapeutisena toimijana ja sen perustana oleva terapeutin asenne opettajan asenne perustuu mielestäni seuraaviin näkökohtiin. Näitä voidaan pitää eräänlaisina **opettajan ”terapeutisina voimavaroina”** (vrt. opiskelijan käsite ”opettajan musiikilliset voimavarat” sivulla 247):

1. Opettajalla on oma (riittävän ehyt) kokemus olemassaolonsa perusturvallisuudesta ja jatkuvuudesta; hyväksyttynä olemisesta ja omasta perimmäisestä arvosta. Tämä liittyy myös hänen kokemukseensa omasta arvostaan omassa yhteisössään.
2. Opettajan oma instrumentti, oma minä, on riittävän kypsä ja toimintakykyinen, mikä sisältää esim. omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen ja valmiuden kasvaa ja kehittyä.
3. Opettajalla on oma, elävä suhde musiikkiin.
4. Opettaja tiedostaa
 - itsensä kasvattajaksi! (tässä on olennaisesti kysymys myös ihmiskäsityksestä ja kasvatusarvoista, vrt. luku 2.3)
 - ihmisen kasvun ja kehityksen lainalaisuuksia ja psykofyysisiä suuntaviivoja
 - musiikin ja ihmisen suhteen juuria ja merkityksiä
 - oppimisen moniulotteisuuden ja integroivien oppimiskokemusten (kehollisuus, tunteet, kognitiot) merkityksen
 - oppilaansa erillisenä ja omaleimaisena yksilönä omassa elämäntilanteessaan.

5. Opettajaa kiinnostaa ihmisen (itsensä tai toisten kannalta) merkityksellinen toiminta musiikin parissa.
6. Opettaja omaa vuorovaikutuksen ja yhteistyön taitoja, joitten ytimessä on toisen ihmisen kunnioittaminen ja arvostaminen, kohtaaminen.
7. Opettaja on kosketuksissa omiin luoviin voimavaroihinsa ja uskaltaa käyttää niitä.

11.1.2 Työskentelyn terapeuttiset tavoitteet

B1 Miksi ja mihin musiikkikasvatuksen terapeuttisuutta tarvitaan?

Lähtökohtana on, että musiikki kuuluu kaikille, ja kaikilla ihmisillä on sekä omanlaisensa mahdollisuus että omanlaisensa tarpeet löytää musiikista jotain omaan elämäänsä.

Tämä on siis eräänlainen terapeuttisuuden tiedostamiseen liittyvä lähtöoletus (vrt. edellä), jonka mukaan terapeuttisuus liittyy siihen, että lapsella ja nuorella on ylipäättään mahdollisuuksia oman musiikillisuutensa käyttämiseen ja kehittämiseen ja että musiikki nähdään muunakin kuin kapeasti käsitettynä osaamisena hierarkkisen musiikkikäsitteen käpi. Sundin kirjoittaa (1995, 27–28), että musiikki on pitkään nähty eräänlaisena erityisalana, jonain joka varsinaisesti kuuluu alan eksperteille, jota järjestetään tiettyinä ajankohtina, ja ainakin jonain, joka on varattu musiikillisesti erityislahjakkaille. ”Laulujen oppiminen ja jonkinlainen musiikillinen viihdytys nyt sentään koskee kaikkia”, mutta itse asiassa musiikkia on pidetty eksklusiivisena erityisalana. (Myös: Numminen 2005, 41.)

Sundin viittaa kuitenkin viime vuosituhannen lopussa yhä enemmän tilaa ottaneeseen ns. uuteen musiikkipedagogiikkaan, joka painottaa, että musiikki kuuluu kaikille, ei vain erityisesti musiikillisesti lahjakkaille. Uusi musiikkipedagogiikka näkee musiikkiharrastuksella, soiton- ja laulunopiskelulla muutakin arvoa kuin ammattiin tähtäämisen. Sen sijaan, että ylhäältä ammatillisuuden hierarkian huipulta käsin määriteltäisiin suoritusvaatimukset ja musiikin kvaliteetti- ja laatu määryytyykin yhä enemmän musiikkia tekevän ja kokevan yksilön näkökulmasta. Leikki, luovuus ja **lapsen omat musiikilliset tarpeet** ovat keskiössä. Lapsi ei olekaan enää objekti, johon musiikkia tuodaan, vaan yhtä hyvin subjekti, joka luo itse ja toimii vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. (Sundin 1995, 28–29.)

Musiikkikasvatuksen terapeuttisia aspekteja pohdittaessa voidaan näitten ulottuvuuksien kenttä jakaa kolmeen tavoitealueeseen. Musiikkikasvatuksen terapeuttista orientaatiota hahmoteltaessa voidaan huomio kiinnittää:

- ❖ **oppimiseen, tietojen ja taitojen karttumiseen.** – tällöin tarkastelun kohteena on musiikkikasvatuksen elämää **sisällöllisesti rikastuttava** merkitys eli se, mitä musiikkikasvatus antaa lapselle ja nuorelle musiikista (musiikkisuhde sisällöllisessä mielessä), miten musiikki liittyy muitten oppisisältöjen oppimiseen, mitä musiikin oppimisen myötä opitaan elämästä, itsestä ja muista (tämä siis siinä mielessä, mikä merkitys taiteella yleensä on osana inhimillistä olemassaoloa);
- ❖ **oppimisedellytysten, oppimisen välineiden lisääntymiseen ja vahvistumiseen** – tällöin kysymyksessä on musiikkikasvatuksen **auttava ja vahvistava** yhte-

ys mm. motivaatioon, itsetuntoon, jaksamiseen, koulussa ja opinnoissa viihtymiseen ja luovaan asenteeseen, joilla opitaan asioita, tietoja, taitoja – ja elämää;

- ❖ **oppimisen esteiden poistamiseen** – tällöin musiikkikasvatusta näytetään **hoitavana, korjaavana ja ehdyttävänä** elementtinä lapsen ja nuoren kokonaispersoonan kannalta.

Tarvitaanko siis musiikkikasvatuksen terapeuttisuutta? Kysymys voidaan asettaa sekä siinä mielessä, ”pitääkö puhua” musiikkikasvatuksen yhteydessä terapeuttisuudesta kuin siltä kannalta, tarvitaanko musiikkikasvatuksessa terapeuttisuutta sisällöllisessä mielessä.

Se, ”pitääkö puhua” terapeuttisuudesta kasvatustoiminnan yhteydessä avautuu:

- ❖ siitä, voisiko terapeuttisuuden näkökulma, esimerkiksi juuri musiikkiterapian kautta, toimia tiedostamisen ja ymmärryksen lisäämisen välineenä ja käytännön valintojen perusteena kasvatustoiminnan laatua kehitettäessä; ja
- ❖ siitä, mihin opetus- ja kasvatustoiminnalla yleensä pyritään, ja millaisessa yhteiskunnallisessa tilanteessa tänä päivänä toimitaan. Millaisia opetuksen ja kasvatuksen sisältöalueita pidetään tärkeänä siinä, mihin suuntaan opetus- ja kasvatustoimintaa halutaan kehittää. Voidaan puhua esimerkiksi yhteistyötaitoista, oppimiskyvystä, itsenäisyydestä ja henkisestä joustavuudesta sekä tunnetaidoista, jotka on tiedostettu tärkeiksi kasvatustavoitteiksi suhteessa siihen, millaista osaamista nykypäivän ja tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan. Tällöin terapeuttisuus on se ote, jolla vastataan niihin kokonaisvaltaisiin kasvatustavoitteisiin, joita esimerkiksi Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2004) ja Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2002) on esitetty.

Se, mihin tämä terapeuttisuus kohdistuu tai mihin se vastaa, avautuu:

- ❖ siitä, tarvitseeko lapsi ylipäättään musiikkia, jolloin musiikkikasvatusta on tämän musiikki-alueen ruokkimista ja vaalimista ja musiikkikasvatusta terapeuttisuus sitä elämää tukevaa ja rikastavaa merkitystä, joka musiikilla ihmisen elämässä voi olla;
- ❖ siitä, tarvitseeko lapsi terapeuttista tukea, jotta hän voisi oppia ja harrastaa (musiikkia) – tällöin musiikkikasvatuksessa kiinnitetään huomiota esimerkiksi oppimisvalmiuksiin ja motivaatioon ja musiikkikasvatusta terapeuttisuus on näitten tukemista ja vahvistamista; ja
- ❖ siitä, tarvitseeko lapsi jotain sellaista, jota musiikki voi hänen elämäänsä kantaa tai välittää. Tällöin musiikkikasvatusta terapeuttisuus vastaa esimerkiksi niihin kohtaamisen ja vuorovaikutuksen, tai tunneilmaisun tarpeisiin, joita lapsella on.

Kouluissa, koulujen musiikinopetuksessa ja musiikkioppilaitoksissa on nähdäkseni meneillään monitasoinen, jopa perustehtävätason uudelleenarviointi (ks. Luukkainen 2005; Launonen & Pulkkinen 2004; Lehtonen 2004a; Anttila & Juvonen 2002). Kouluja ja oppilaitoksia ei enää voida nähdä ”tiedon- ja taidonsiirtolaitoksina”, vaan enemmänkin kasvuyhteisöinä (Launonen & Pulkkinen 2004). Oppilaitoksissa on otettava yhä enemmän vastuuta oppilaiden hyvinvoinnista ja sosiaalisista taidoista. Opettajan työtä ei enää voida perinteisesti tarkas-

tella ”pelkkänä opettamisena”, vaan opettaja joutuu kohtaamaan hyvin monenlaisia oppilaita monentasoisissa ja haastavissa tilanteissa. Tämän päivän lasten ja nuorten elämäntilanteet¹²⁸ eivät päästä opettajaa vähällä, varsinkaan jos opettajan ammatti nähdään ensisijaisesti eettisenä ammattina (Luukkainen 2005, 79). Musiikkioppilaitoksissa myös meneillään oleva reformi purkaa behaviorististyyppistä soitonopetusmallia jäykkine tutkintomalleineen (Lehtonen 2004a, 143, 150) ja musiikkioppilaitosmaailma joutuu avaamaan oviaan myös ns. erilaisille oppijoille (Opetushallitus 2002, 10§). Oppijalähtöisyyden kehittäminen on soiton- ja laulunopetuksena ilmenevän musiikkikasvatuksen tämän päivän haasteita.

Voidaan myös kysyä, minkälaista tietämistä ja taitamista lapsille ja nuorille opetetaan ja pitäisi opettaa. Musiikkikasvatuksen terapeuttisuus vastaamassa lapsen ja nuoren oppimisen ja kasvamisen tarpeisiin ottaa huomioon koko persoonallisuuden. Ei ole pelkästään kysymys siitä, että oppilas tulee kognitiivis-analyttisessä mielessä yhä tietävämmäksi ja taitavammaksi, vaan että hän kasvaa ja kehittyy myös tunne-elämältään, tahtonsa käyttämisessä ja yhteisönsä jäsenenä. Sivistyksen edistäminen on persoonan kokonaisvaltaisen kehittymisen tukemista (Luukkainen 2006, 24). Konkreettisesti tässä on kysymys sosiaalisista taidoista sekä itsesäätelyyn ja kommunikointiin liittyvistä taidoista, jotka ovat osa sekä yksilön että hänen yhteisönsä hyvinvointia ja kehittymistä.

Tähän kokonaisvaltaiseen kehittymiseen kuuluu myös taito löytää uutta ja rohkeus toteuttaa asioita. Professori Kari Immosen mukaan kulttuurin tehtävä on kyseenalaistaa, auttaa löytämään uusia tapoja nähdä (Immonen 2005). Skinnari pitää viisautta ja rakkautta kasvatuksen perimmäisinä päämäärinä ja korostaa (niin kuin jo Platonkin opetti), että todellinen tieto tulee ihmisen sisäisyydestä, jonka pääsuunta, ulkomaailmasta hankittavaa tietoa väheksymättä, on sisältä ulos (Skinnari 2004, 187, 201). Tämä **oppilaan sisäisyyden ja sisäisen maailman tunnistaminen ja tunnustaminen** onkin yksi tämän työn tarkoittaman terapeuttisuuden peruslaatu.

Musiikin ja sen parissa toteutuvan kommunikaation ja vuorovaikutuksen myötä mahdollistuu **opettajan ja oppilaan välinen dialogi** tavalla, jossa olennaisinta eivät olekaan oikeat vastaukset tai oikeat suoritteet, vaan jakaminen. Musiikki mahdollistaa luovan yhdessäolon ja kokemusten jakamisen, jonka pedagogiset sisällöt ovat paljon laajemmat kuin se, että opettaja koettaa johdattaa oppilasta tietämään tai tekemään asioita ns. oikealla tavalla. Musiikillisessa dialogissa opettaja ottaa vastaan oppilaan musiikkia (ja oppilas opettajan, jos esimerkiksi soitetaan yhdessä), ja tässä vuorovaikutuksessa yhteisen elämisen, kokemisen ja oppimisen kohteeksi tulevat monet tunteisiin, itsetuntoon, motivaatioon ja luovuuteen liittyvät sisällöt, joita ei ole välttämättä edes tarpeen purkaa sanoiksi tai selittää. Oppiminen tapahtuu muuten kuin ”akateemisen” älyllisen prosessoinnin kautta.

Koivunen painottaa, että ihminen toteuttaa omaa suuntautumistaan, ”oman maailmansa *luomista* vauvasta vanhuuteen” (Koivunen 1997, 100). Tämä luominen on aktiivista työskentelyä

¹²⁸ Ks. myös esim. STAKESIN tätä kirjoitettaessa viimeisimmät tutkimustulokset (2006), joitten mukaan arviolta kolmasosalla suomalaisista lapsiperheistä on päihde-, väkivalta- ja/tai toimeentulo-ongelmia. Rimpelän mukaan 20–30 prosentilla lapsiperheistä esiintyy jonkinasteisia ongelmia, ja kymmenen prosenttia tarvitsee raskaita tukitoimenpiteitä. (Härkönen 2006.)

ja merkitystenmuodostamista, joka tapahtuu suurelta osin tekojen ja toiminnan välityksellä. Ihmisellä on ”toiminnan nälkä” (Blatner 1997, 14; vrt. esim. Tenkun kuvaus yläasteikäisten tyttöjen kanssa työskentelystä, sivulla 202). Tämä voidaan tulkita toisaalta **elämänmuotoiseksi perustarpeeksi olla aktiivinen, luova subjekti**, toisaalta tarpeeksi kanavoida psyykkistä ja fyysistä energiaa. Älyllistä ja emotionaalista aktiivisuutta tarvitsevat niin lapset kuin aikuisetkin, mutta varsinkin nuoret ihmiset kaipaavat sellaista toimintaa, jossa he saavat konkreettisesti käyttää ja purkaa energiaansa (Vuorinen 1997, 53).

Musiikki on tekoja ja toimintaa sekä näitten tekojen luomia rakenteita ja hahmoja, jotka ovat sekä ulkoisesti havaittavia, korvin kuultavia että kokijansa sisäisessä maailmassa tapahtuvia. Musiikin non-diskursiivinen kerronnallisuus on soiden liikkuvia muotoja, jotka peilautuvat yksilön persoonalliseen kokemustapaan. Tällä on suurta pedagogista ja terapeutista merkitystä. Esimerkiksi Lyytinen ja Lyytinen (2003, 104–105) tarkastelevat tiedollista kehitystä lapsuusiässä ja he korostavat, että kerronnallisiin taitoihin tulisi kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota, koska niitten on havaittu olevan tärkeä yksittäinen lapsen koulumenestyksen enustaja. Heikosti lukevilla lapsilla on esiintynyt ikätovereita enemmän vaikeuksia tarinan rakenteen hahmottamisessa, tarinan muistiin palauttamisessa ja oikeitten aikamuotojen käytössä tarinan tapahtumia kuvattaessa. Tarinankerrontataitojen on todettu olevan yhteydessä myös lasten sosiaalisiin taitoihin.

Lyytinen ja Lyytinen myös huomauttavat (2003, 109–110), että koulutyöskentely edellyttää, että lapsi pystyy kiinnittämään huomiota opetukseen isossa ryhmässä ja keskittymään tehtäviin yhä pitemmän ajan. Tässä on olennaisesti kysymys **itsesäätelyn ja tarkkaavaisuuden taidoista**. Näihin liittyvät metakognitiiviset omien merkitysten ja tulkintojen muodostamisen taidot ovat olennaisia oppimisen taitoja, joitten anti tai vastaavasti puute kumuloituu myöhempien kouluvuosien aikana. Impulssikontrolli, omien tunnereaktioitten säätely ja omien tunteitten ”kestäminen” on hyvin tärkeä kasvun ulottuvuus (ks. luku 6.2.3.8). Viime aikoina suomalaisessa koulukeskustelussa onkin alettu korostaa tunnekasvatuksen merkitystä: tunne-elämätaitoja voi oppia ja opettaa (esim. Friman 2005, 2–4; Kokkonen & Siponen 2005; Jalovaara 2005).

Hakkarainen kollegoineen kirjoittaa, että 1990-luvulla tutkijoita on älykkyyden tutkimuksen asemesta alkanut kiinnostaa *viisaus*. Viisaus voidaan määritellä *moniulotteiseksi ajatteluksi* (Sternberg 1990) tai tiedoksi elämän perusluonteisista käytännöistä (Staudinger & Baltes 1996). Älykkyys kuvaa ihmisen dynaamista peruskapasiteettia, kun taas viisaus kuvaa sitä, **miten ihminen saa henkiset voimavaransa parhaiten käyttöön**. Moniulotteiseen viisaaseen ajatteluun sisältyvät keskeisesti käsitykset siitä, mikä on hyväksi ihmiselle ja hänen yhteisölleen sekä käsitys asioiden suhteellisuudesta ja elämän perusluonteisesta ennakoimattomuudesta. Viisautta edistää ihmisen avoin ja utelias suhde ympäristöön. (Hakkarainen ym. 2002, 62.)

Uusikylä mainitsee (2005a), ettei viisautta ole olemassa ilman tunteita. Tunteet kertovat meille asioiden merkityksestä ja liittyvät arvoihimme (ks. luku 6.2.3.8; Puolimatka 2004). Uusikylän mukaan (2005b) ”kansalaiset tulisi kasvattaa merkityksen etsijöiksi, sillä pelkän tiedon tu-

puttaminen ei riitä”. Uusikylän mielestä koulun tulisi herättää oppilaissa halu opiskella ja löytää elämän merkitys. Musiikinopiskeluunkin sopien Uusikylä korostaa, että

”jo lapsena tulisi oppia ymmärtämään, että itseään toteuttaessaan, lahjoistaan ja osaamisestaan nauttiessaankin suurin onni löytyy kanssaibmisistä, ystävydestä, kumppanuudesta ja rakkaudesta. Muiden nujertamisesta ei saisi koskaan tulla oman menestymisen edellytys.” (Uusikylä 2005a.)

Tunne-elämältään tasapainoinen ihminen kykenee **toisten huomioimiseen, empatiaan** ja terveeseen syyllisyyteen väärin toimittuaan. ”Hyvä empatiakyky ja terve kyky tuntea syyllisyyttä estävät tehokkaasti muiden oikeuksia rikkovaa käyttäytymistä” (Sinkkonen 2003a, 64).

Oppiminen on terapeutista, kuten Kurkela (sivu 127) toteaa. Oppiminen, kehittyminen, karttuminen kuuluu ihmisenä kasvamiseen ja **kyky uuden oppimiseen on luovuutta ja terveyttä**. Heikkilä ja Heikkilä (2001) korostavat empowerment-prosessin (ks. luku 6.2.3.5) merkitystä oppimisen yhteydessä. Toisaalta tieto on valtaa, toisaalta aktiivinen osallisuus tiedonhankintaprosessissa sekä haastaa että tukee voimaantuneisuutta. Heikkilä ja Heikkilä tuovat esiin Knowlesin (1975) oppimisperiaatteita mukaillen seuraavia näkökohtia. Tämän tutkimuksen näkökulmasta voidaan seuraavissa tiedostaa samalla toisaalta sekä musiikin oppimista sisältönä että niitä mahdollisuuksia, joita musiikin ja sen parissa toimimisen merkitykset antavat oppimiselle yleensä (tai muitten substanssien kohdalla):

- Oppimista tapahtuu ja sen prosesseja voidaan jouduttaa, jos opittava aines on oppijan kannalta **mielekästä** eikä keinotekoista tai muodollista [henkilökohtainen merkityksellisyys].
- Oppimista edistetään, kun tilanteet luodaan **salliviksi**, [turvalliseksi] ja jokaisen persoonallisuutta tukeviksi sekä kartetaan tuomitsevaa asennetta.
- Oppiminen varmistuu, kun tilanteet järjestetään kaikin keinoin sellaisiksi, että oppijan on mahdollista [omalla persoonallisella varustuksellaan] **sitoutua** tarvittavaan oppimisprosessiin ja opittavaan ainekseen.
- Oppimista tapahtuu, kun oppija ymmärtää oman oppimisensa **suunnan ja mielekkyyden** [motivaatio].
- Oppiminen edistyy, jos **kaikki aistit** saavat ärsykeitä [monipuolisuus].
- Oppimista voidaan edistää persoonallisuutta **aktivoivilla** oppimistavoilla, erilaisissa vuorovaikutustilanteissa [koko persoonan integraatio].
- Oppimista autetaan rakentavaa palautetta tarjoamalla. Tavoitteena on **oman sisäisen arvioinnin ja itsekontrollin** tukeminen ja kasvattaminen ja vastaavasti ulkoisen kontrollin vähentäminen ja vähittäinen poistaminen [itsereflektio, vastuullisuus].
- Jokaiselle taataan **oman persoonallisen tempon** noudattaminen ja itse säädely oppimisprosessin eteneminen. Yksilöllisten persoonallisten ominaisuuksien annetaan vahvistua oppimistilanteissa [oppijälähtöisyys].(Heikkilä & Heikkilä 2001, 295–297; ks. myös kuvio 9; korostukset ja kommentit kirjoittajan)

Heikkilä ja Heikkilä nostavat tärkeänä empowerment-kulttuurin osatekijänä (kasvatuksessa, kirjoittajan lisäys – Heikkilä ja Heikkilä puhuvat työntekijäkulttuurista) esiin **huolenpidon ja hoivan aspektin. Sillä tarkoitetaan sellaisten sekä fyysisten että psyykkisten resurssien ylläpitämistä, että tehtävien [esim. oppimis-] suorittaminen mahdollistuu.** On syytä huomioida, että jokaiseen tehtävään liittyy myös monenlaisia psyykkisiä tekijöitä. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 304.) Voidaan siis tämä työn näkökulmasta todeta, että musiikki voi hyvin hedelmällisellä tavalla antaa sisältöä ja välineitä sille terapeutiselle muutokselle (oppimiselle), joka oppijassa tapahtuu.

Terapeutisuutta musiikkikasvatuksen tavoitteenasettelun näkökulmasta pohdittaessa voidaan siis havainnoida ja luoda näitä terapeutisia tavoitteita yhtäältä oppilaan musiikkisuhteeseen liittyvinä päämäärinä, toisaalta oppilaan kokonaispersoonallisuuteen ja ihmisenä kasvuun liittyvinä tavoitteina, jotka ulottuvat oppimisvalmiuksista aina yhteiskunnan jäsenenä toimimisen ja selviytymisen taitoihin asti. Näitä voidaan hahmottaa ja muodostaa sekä yleisellä tasolla, ikään kuin perimmäisinä päämäärinä (esim. tunteiden säätelytaidot), että konkreettisen, käytännön työskentelyn tasolla (esim. itselle mieluisan musiikin soittaminen). Tällöinkin voidaan sekä miettiä tavoitteita kokonaisuusien kannalta, pitkällä tähtäimellä että lähitavoitteina, tunteilanteissa ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa musiikkikasvatuksessa.

Tällä hetkellä (2006) voimassa olevissa opetussuunnitelmien perusteissa otetaan huomioon oppilaan kokonaispersoonallisuuteen sekä ihmisenä kasvuun liittyvät aspektit, myös tunnekasvatus. Opetussuunnitelmien perusteet luovat musiikkikasvatukselle lähtökohtana olevan terapeutisen tekijän (vrt. esim. opiskelijan kuvaama havahtuminen ihmisenä kasvuun liittyvien soitonopetuksen tavoitteiden äärellä, sivulla 241), joskin erityisesti peruskoulun opetussuunnitelmissa on paljonkin parantamisen varaa, mitä tulee musiikin ja muitten taideaineiden merkityksen tiedostamiseen ja huomioimiseen. Kiinnostavaa onkin tarkastella sitä yhteyttä tai sen puuttumista, joka on tavoitelauseiden ja esimerkiksi yläkoulun musiikinopetukselle osoitettujen tuntimäärien välillä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 232) todetaan, että

”musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan.”

Tekstissä puhutaan oppilaalle syntyvistä merkityksellisistä kokemuksista, oman musiikillisen identiteetin muodostumisesta, sosiaalisista taidoista ja kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymisestä.

Aihekokonaisuuksien kohdalla (emt., 38) puhutaan aihekokonaisuuksien eheyttävästä merkityksestä, jossa on tarkoitus korostaa yleisiä kasvatuksellisia päämääriä. Niillä halutaan myös vastata ajan koulutushaasteisiin. Aihekokonaisuuksien edellytetään toteutuvan läpäisevästi eri oppiaineissa niille luonteenomaisista näkökulmista oppilaan kehitysvaiheen edellyttämällä tavalla, ja huomautetaan, että aihekokonaisuuksien tulee näkyä myös koulun toimintakulttuurissa. Aihekokonaisuudet ovat: ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys,

viestintä- ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia (emt., 38–43). Vaikka muissakin aihekokonaisuuksissa on kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja persoonallisuuden kasvuun liittyviä tavoitteita ja sisältöjä, esim. ”Oppilas oppii kohtaamaan ja käsittelemään muutoksia, epävarmuutta ja ristiriitoja”, kohdassa ”osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys”, on juuri ihmisenä kasvun aihekokonaisuus kuitenkin mielestäni selkeästi yhtenevä terapeutin kasvatusotteen linjausten kanssa.

Ihmisenä kasvun aihekokonaisuuden päämääränä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä.

”Tavoitteena on luoda kasvu ympäristö, joka tukee toisaalta yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon, toisaalta tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehitystä. Tavoitteina on, että oppilas oppii

- *ymmärtämään omaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kasvuaan ja omaa ainutkertaisuuttaan*
- *arvioimaan toimintansa eettisyyttä ja tunnistamaan oikean ja väärän*
- *tunnistamaan esteettisten kokemusten tärkeyden elämänlaadulle*
- *tunnistamaan oman oppimistyyliänsä ja kehittämään itseään oppijana*
- *toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä.”* (Emt., 38.)

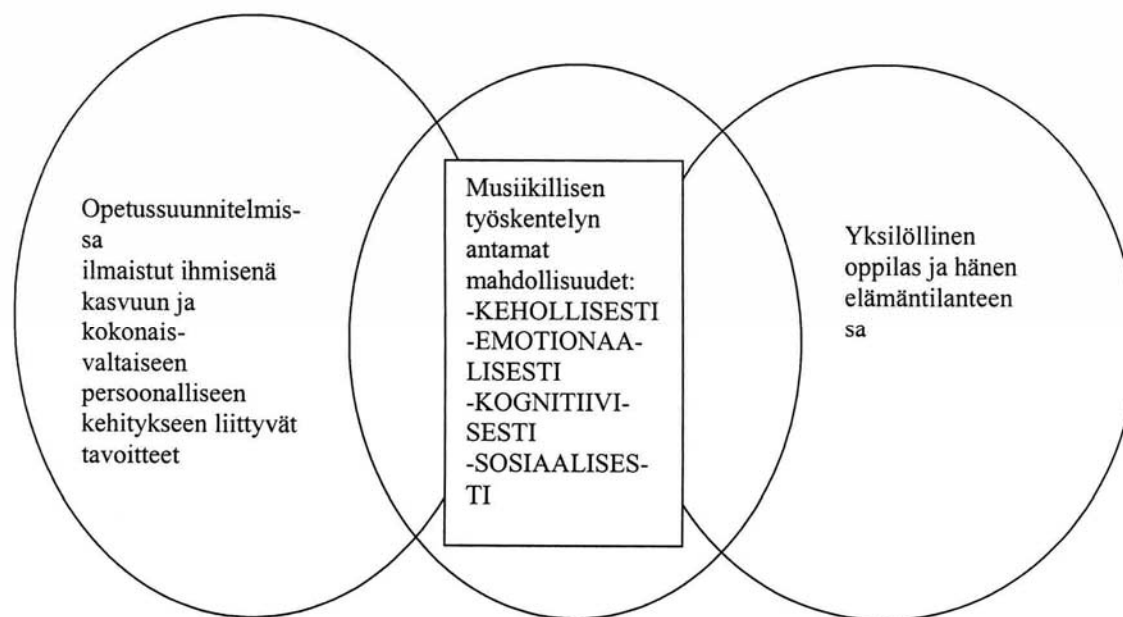
Sisältöinä tässä ovat fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kasvuun liittyvät tekijät, tunteiden tunnistaminen ja käsittely sekä vireyteen ja luovuuteen vaikuttavat tekijät. Lisäksi tekstissä mainitaan oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo, esteettinen havainnointi ja esteettisten ilmiöiden tulkinta, ja opiskelutaidot sekä pitäjänenteinen, tavoitteellinen itsensä kehittäminen. Viimeisenä sisältöalueena ovat vielä toisten huomioon ottaminen, oikeudet, velvollisuudet ja vastuut ryhmässä sekä erilaiset yhteistoimintatavat. (Emt., 38.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on myös uutena oppiaineena terveystieto luokille 7–9.¹²⁹ Terveystiedon opetuksen tarkoituksena on edistää oppilaiden terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevaa osaamista. ”Opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden tiedollisia, taidollisia, sosiaalisia, tunteiden säätelyä ohjaavia, toiminnallisia ja eettisiä valmiuksia.” Terveys ymmärretään fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaaliseksi toimintakyvyksi. Opetuksen tavoitteet (jotka edellytetään sisältyväksi alakoulussa ympäristö- ja luonnontieto- sekä biologia/maantieto- ja fysiikka/kemia-oppiaineryhmiin) sisältävät kasvuun ja kehitykseen, terveyteen arkielämän valintatilanteissa, voimavaroihin ja selviytymisen taitoihin sekä terveyteen, yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyviä näitten eri aspektien tunnistamisen, ymmärtämisen ja huomioimisen taitoja. Tavoitteena on, että oppilas kasvaa pitämään huolta sekä itsestään, toisista että koko yhteisöstään. (Emt., 200–201.) Tämän työn nojalla voitaisiin ajatella terveystiedon tavoitteiden ulottuvan myös musiikin alueelle tai päinvastoin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on siis paljon elementtejä, joita voidaan pitää myös terapeutin tavoitteina tai sisältöalueina. Eri asia tietysti on, mitä tapahtuu käytännössä – yksi vastaus kysymykseen, tarvitaanko musiikkikasvatuksen terapeutin taitoa, voisi

¹²⁹ Kiinnostavaa on, että terveystiedolle tarvittavat tunnit siirrettiin taito- ja taideaineitten tunneista (esim. Kujanpää 2007; Turun Sanomat 21.1.2007).

olla, että nimenomaan **käytännössä** tarvitaan. (Kuvio 8. Musiikilliset mahdollisuudet yleisen tason opetussuunnitelmatavoitteiden konkretisoijina)



KUVIO 8. Musiikilliset mahdollisuudet yleisen tason opetussuunnitelmatavoitteiden konkretisoijina

Musiikin terapeuttisuuden mahdollisuudet **konkretisoivat** opetussuunnitelmien perusteitten tavoite- ja sisältölauseita. Musiikillisen vuorovaikutuksen parissa ”sana voi tulla lihaksi”, eli oppilas saa konkreettisia kokemuksia esimerkiksi siitä, miten musiikki kanavoi hänen tunteilmaisujaan. **Terapeuttisuus on se väline, jonka avulla opetustavoitteet ja oppilas kohtaavat.**

On aivan eri asia esimerkiksi puhua itsetunnosta ja luetella itsetuntoon vaikuttavia tekijöitä – saati kuulla siitä puhuttavan! – kuin kokea iloa ja hyvää mieltä itsestään ja toiminnastaan! Se, että itsetuntoon liittyviä asioita verbalisoidaan kognitiivisella tasolla esimerkiksi terveystiedon oppitunneilla, ei takaa **kokemusta** itsetunnosta ja sen vahvistumisesta. Ihmisellä on myös **tarve tehdä** enemmän kuin vain puhua esimerkiksi reaktioistaan (Morenon käsite ”toiminnan nälkä”, Blatner 1997, 14). Keholliset ja emotionaaliset kokemukset ja niiden prosessointi ovat välttämätön osa oppimista ja kasvamista – kognitiivinen työskentely on vain osa kokonaisuudesta.

Käytännön kokemus opettajan työstä on osoittanut, että opettajat eivät yleensä ole hyvin perillä opetussuunnitelmista edes sellaisina kuin ne on laadittu oppilaitosten tasolla, saati sitten valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteitten tasolla. Opettajan työ muotoutuu hyvin pitkälle kunkin opettajan itsensä näköiseksi, näin erityisesti musiikkioppilaitoksissa, jossa

ydinarvona onkin ollut mestari–kisälli-asetelma, jonka loukkaamattomuutta on jopa mus-tasukkaisesti varjeltu. Opetussuunnitelmina on myös yleisesti pidetty tutkintovaatimuksia. (Ks. Lehtonen 2004a, 17–18.)

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa opetuksen perustehtäviksi ja tavoitteiksi asetetaan mm.

- luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen kehittymiselle
- tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista
- tukea luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä
- ohjata oppilasta keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn
- ohjata oppilasta rakentavaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä. (Opetushallitus 2002, 6.)

Oppimiskäsityksen yhteydessä mainitaan mm., että opetuksessa otetaan huomioon, että oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta.

”Opettajalla on keskeinen merkitys sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kehittämässä sellaiseksi, että se mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistymisen.” (Emt., 7.)

Lisäksi tuodaan esiin, että tavoitteena on, että opiskeluympäristössä vallitsee avoin, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri. Halutaan kannustaa oppilaan aktiivisuutta, luovuutta, itsenäistä ajattelua ja oppimismotivaatiota ja mahdollistaa turvallinen kasvu ja kehitys. (Emt., 7.)

Tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen osalta voidaan havaita, että varhaisiän musiikkikasvatuksen alueella mainitaan hyvän musiikkisuhteen pohjan luominen, musiikilliset elämykset ja musiikin kokeminen. Siinä yhteydessä puhutaan myös kognitiivisen, emotionaalisen, motorisen ja sosiaalisen kehityksen tukemisesta. Musiikin perustasolla, saati musiikkiopistotasolla ei enää mainita mitään musiikkisuhteesta, elämyksistä tai kokemuksista, painopiste on tiedoissa ja musiikkitaidoissa. Persoonallisen ihmisenä kasvun teemaksi voidaan kuitenkin tunnistaa tavoite musiikillisen ilmaisukyvyn kehittämisestä. (Emt., 9–10.)

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän (Opetushallitus 2005) tehtävissä todetaan tärkeimpänä päämääränä luoda perustaa emotionaalille, esteettiselle ja eettiselle kasvulle sekä antaa edellytyksiä elinikäiseen taiteiden harrastamiseen. Tehtävänä on myös kehittää oppilaiden ajattelemisen taitoja ja luovuutta elämän eri alueilla – halutaan kehittää sellaisia taitoja ja tietoja, joita oppilas tarvitsee elämän eri aloilla. Taidekasvatuksen tavoitteena on vahvistaa oppilaan aisti- ja tunneherkkyyttä ja tukea opiskelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Tavoitteena on myös tukea oppilaan minän kasvua sekä hänen kykyään jäsentää ympäröivää todellisuutta.

”Opiskelussa on keskeistä taiteen tekeminen ja sen kokemisen ilo sekä halu, taito, uteliaisuus ja uskallus tulkita taidetta persoonallisesti. Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot ja tukea oppilaan kehittymistä hänen omista lähtökohdistaan.” (Emt., 1.)

Taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän mukaisen opetuksen tavoitteena mainitaan edellytysten luominen hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin itsenäiselle ja elämänikäiselle harrastamiselle. Tavoitteissa korostetaan oppilaiden henkilökohtaisia tavoitteita ja opiskelussa korostetaan musiikin harrastamisen iloa ja oppilaan vapautta toteuttaa itseään oman kokemisen ja tekemisen kautta. Opetuksessa halutaan edistää luovuutta ja sosiaalisia taitoja. Oppilaita myös rohkaistaan itsenäiseen musiikin tuottamiseen, mm. improvisointiin. (Emt., 5–6.)

Näissä edellä mainituissa tavoitelauseissa, jotka on muotoiltu suhteessa tämän päivän kasvatushaasteisiin ja siihen mihin kasvatuksella koetaan pyrittävän, puhutaan monessa kohdin tässä työssä esiin tulleista terapeuttisuuteen pyrkivän kasvatusorientaation laaduista: kasvamaan saattamisesta, oppijalähtöisestä kokonaispersoonallisuuden kasvun huomioimisesta ja tukemisesta jne. Juhlapuheenomaiset lausumat eivät kuitenkaan välttämättä merkitse mitään, ellei niillä ole yhteyttä elettyyn todellisuuteen ja oppilaan kokemaan maailmaan. (Vrt. Anttila & Juvonen 2006¹³⁰.)

11.1.3 Terapeuttisista musiikillisista menetelmistä ja työtavoista

B2 Millä edellytyksillä ja missä olosuhteissa koulun ja musiikkioppilaitoksen musiikkikasvatus on tai voi olla terapeuttista?

Mikä siis tekee musiikillisesta toiminnasta tai työskentelytavasta, tai musiikillisesta ilmaisusta terapeuttisen? Opiskelijoitten aineistosta avautui heidän luominaan käytännön esimerkkeinä erilaisia, joskin samansuuntaisia käsityksiä siitä, millainen työskentely, missä puitteissa ja millä edellytyksillä olisi terapeuttista.

Muutamit opiskelijat pyrkivät myös sanoin määrittelemään ”musiikkiterapeuttista työtapa” (välineitä) lyhyesti. Yksi opiskelija (MUSAPPI – opinnäytetyö sivulla 245) kuvasi käyttämiään ”musiikkiterapeuttisia välineitä” musiikkiterapeuttisten menetelmien pohjalta kehitettyinä vuorovaikutusta, luovuutta ja toiminnallisuutta hyödyntävinä toimintatapoina, joilla opettaja voi rikastuttaa matematiikan ja äidinkielen opetuksessa käyttämiään opetusmenetelmiä. Toinen opiskelija puolestaan (Musiikkiterapeuttiset työtavat tukemassa lasten ja nuorten viulunsoiton opiskelua, sivulla 240) kirjoittaa musiikkiterapeuttisten työtapojen olevan soiton opiskelussa hyödynnettäviä musiikkiterapiassa käytettäviä työmuotoja ja harjoituksia, joissa kuunnellaan musiikkia, soitetaan, improvisoidaan, lauletaan, maalataan ja liikutaan musiikin mukaan.

Opiskelijoitten ”musiikkiterapeuttiset työtavat” nousivat a. musiikkiterapian opiskelun mukanaan tuomasta opetustilanteiden näkemisestä terapeuttisuuden valossa, b. musiikkiterapian opiskelun mukanaan tuomasta musiikin ja musiikillisen vuorovaikutuksen merkityssisältöjen tiedostamisesta ja c. musiikkiterapian taustateorioiden, mallien ja työskentelytapojen soveltamisesta.

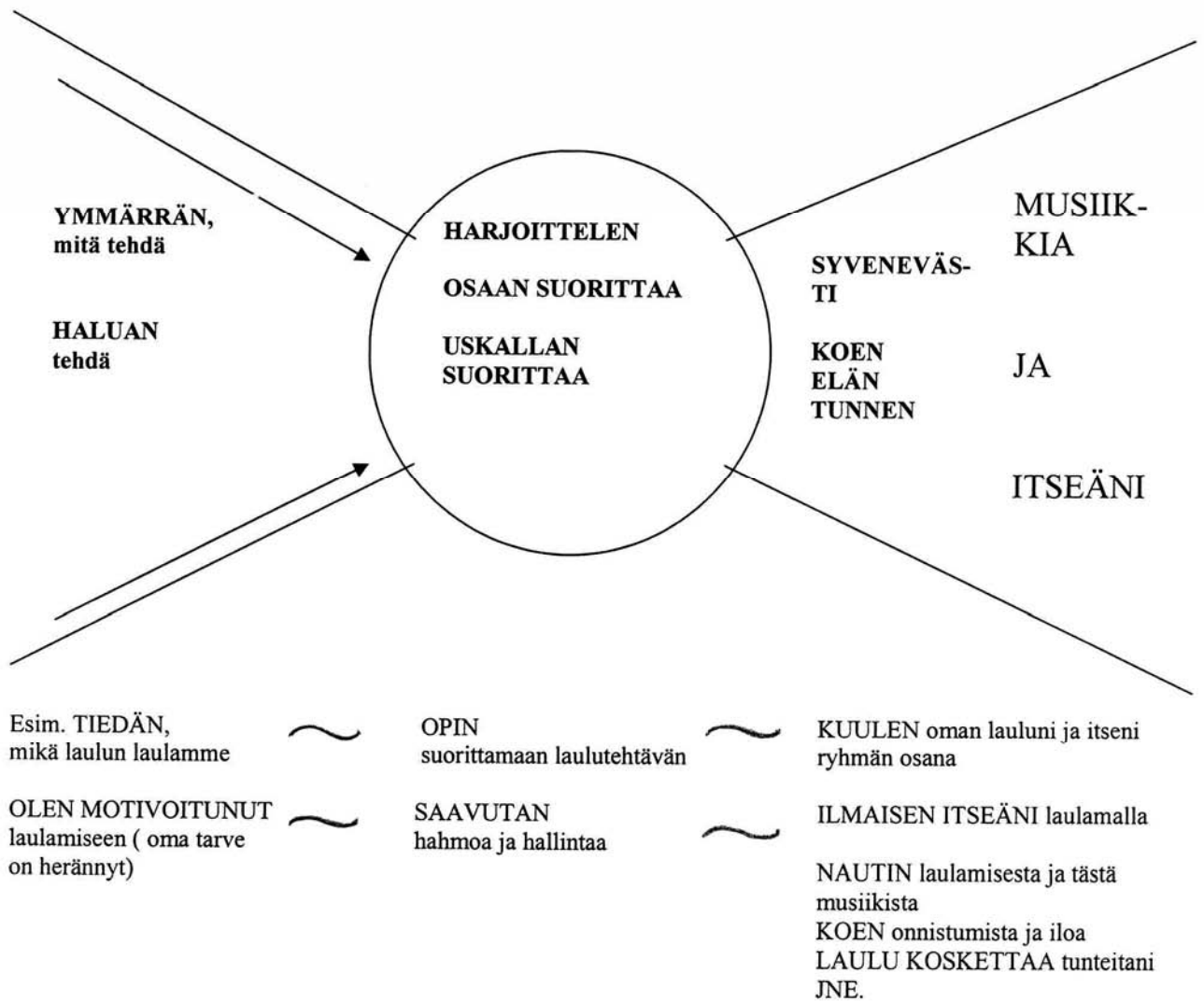
¹³⁰ Anttilan ja Juvosen tutkimuksessa Musiikki koulussa ja nuoren elämässä (2006) kävi myös ilmi, että peräti kolmannes tutkituista oli oppinut koulussa pitämään itseään epämusikaalisena.

Jaakko Erkkilä totesi keskustelussa (sivulla 127), että täsmälleen sama toiminta (työtapa, ”tekeminen”) voi olla musiikinopetusta ja musiikkiterapiaa, mutta ammatillisessa terapiatyössä perustehtävä on luonnollisestikin erilainen kuin opetustyössä. Terapeuttisuuden ilmiön kohdalla eron tekeminen ei ole selvää, ehkä edes ei mahdollista, jos pidämme oppimista perimmältään terapeuttisena ilmiönä – tai: jos ollaan kiinnittämässä huomiota esimerkiksi oppilaan (musiikin) oppimisedellytysten tukemiseen. Tämän rajankäynnin ongelmallisuuteenhan esimerkiksi Riikonen viittasi (sivulla 131). Tärkeämpää kuin rajan vetämisen yrittäminen onkin niiden edellytysten tiedostaminen, jotka mahdollistavat oppilaan **terapeuttisen muuttumisen, oppimisen ja kasvamisen**.

Edellä korostamani **opettajan ja kasvattajan terapeuttinen pedagoginen asenne** on siis mielestäni se perusedellytys, joka olennaisesti määrittää terapeuttista toimintaa. Voisi sanoa, että

opettaja on se ”terapeuttinen agentti”, joka kutsuu esiin oppilaan terapeuttisia kokemuksia niillä musiikillisen vuorovaikutuksen välineillä tai pedagogisilla interventioilla, jotka hän ymmärryksellään ja sydämellään kokee sopiviksi **suhteessa oppilaan tarpeisiin ja kehityshaasteisiin**. Nämä voivat olla tässä ja nyt-kokemuksia esimerkiksi onnistumisesta ja edistymisestä tai pitemmän aikavälin kokemuksia esimerkiksi kuulluksi ja huomioiduksi tulemisesta.

Eräs käytännöllinen ja perustavaa laatua oleva näkökulma työskentelytapojen terapeuttisuuteen onkin seuraava esimerkki, joka liittyy oppimistilanteen rakenteeseen, oppijan motivaatioon sekä (musiikki)kokemuksen syvenemiseen (Kuvio 9. Musiikkitoiminnan syvenemisprosessi). Keskinen (1992, 75–76) on esittänyt taitojen automatisoitumisen prosessista kuvauksen, jota voi mielestäni soveltaa laajemmin esimerkiksi koko musiikilliseen prosessiin tietyn musiikkitehtävän yhteydessä. Tämä musiikkitoiminnan syvenemisprosessi on **yksilöllinen**, ja sille **riittävän ajan ja tilan antamista** voidaan mitä suurimmassa määrin pitää opettajan terapeuttisena valintana. Tällöin terapeuttinen työskentelytapa olisi yksilöllisen prosessin vaatiman ajan ja tilan huomioimista. Kuinka usein opettaja, jo itse toisenlaisella kokemisen ja sisäistämisen tasolla olevana, ei anna oppilaalle riittävästi aikaa tämän yksilölliselle prosessinnille!



KUVIO 9. Musiikkitoiminnan syvenemisprosessi

Yllä oleva kuvaa musiikkiproessin etenemistä opettajan ensimmäisestä instruktioista oppijan omakohtaisiin sisäistyneisiin kokemuksiin. Kuvio jaottelee prosessiin vaiheisiin, jotka Keskinen nimeää kognitiiviseksi, assosiativiseksi ja autonomiseksi vaiheeksi (Keskinen 1992, 75–76). Todellisuudessa tietysti monenlaiset kokemukset ovat mahdollisia prosessin kaikissa vaiheissa ja syvenemisvaihe liittyy jo harjoitusvaiheessa tehtävän eri osa-alueisiin. Kaikissa vaiheissa on kuitenkin terapeuttisia mahdollisuuksia: kognitiivisessa vaiheessa nämä aspektit liittyvät **ymmärtämiseen ja tahtomiseen (motivaation synty, kehollinen ja emotionaalinen virittyminen)**; assosiativisessa vaiheessa **työskentelyyn, aikaan saamiseen ja hallintaan (kognitiivinen työskentely)**; autonomisessa vaiheessa syvenemiseen **kokemaan itseään musiikissa ja musiikin välityksellä (keholliset ja emotionaaliset elämykset, oivallukset)**. Kysymys on siis minän kokemisesta musiikin kautta. Opettajan toiminnan näkökulmasta koko prosessi sisältää oppijalle terapeuttisia tai epäterapeuttisia elementtejä, riippuen siitä, miten opettaja tilannetta vie eteenpäin. Saattaa jopa olla, että opettajan toiminta

oppitunnilla (esimerkiksi kova kiire) voi jopa kokonaan estää syvenemisvaiheen. (Vrt. Heikkilä & Heikkilä 2001, 297.)

Erkkilä toteaa (1997) musiikkiterapian kliiniseen improvisointiin liittyen tehneensä yllä olevaa tukevia havaintoja. Hänen mukaansa kliininen improvisaatio sisältää usein terapiaprosessin alussa kognitiivisen vaiheen. Tämän läpikäymisen jälkeen on vasta mahdollista löytää sellainen ilmaisukieli, jonka avulla syvemmän tason ilmaisu – mukaan lukien tunneilmaisu – tulee mahdolliseksi. (Erkkilä 1997, 133–134.)

11.1.4 Oppilaan terapeuttisista kokemuksista

Musiikkikasvatus saa puitteensa ja sisältönsä soittamisesta, laulamisesta, kuuntelemisesta, liikkumisesta yksin ja yhdessä toisten kanssa. Voidaan tuottaa aktiivisesti tai olla vastaanottavana puolena, voidaan esittää tai olla yleisönä. Musiikkikasvatuksessa voidaan leikkiä, keksiä ja improvisoida, tai toteuttaa jo olemassa olevaa musiikkia konventioiden mukaisesti. Musiikkia voidaan yhdistää muihin taidemuotoihin tai ylipäättänsä muihin ihmiselämän ilmiöihin. Luvussa 10.3 tuotiin esiin näitten musiikillisten toimintatapojen mahdollisia merkitysulottuvuuksia oppilaan kokemusmaailman näkökulmista.

Terapeuttisessa kasvatustajatteluksella oppilasta ei nähdä opettamisen (tai kasvattamisen) objektina, vaan **oppilas on oman kasvunsa subjekti**. Hänellä on oman ainutlaatuisen elämisensä kokemusmaailma ja siihen liittyen tarpeet ja niistä nouseva tahto ja motivaatio. Oppilas on oman musiikkisuhteensa subjekti, ja oppilas on oman oppimisensa subjekti. Hänellä on musiikkiin oma ”resonanssipintansa”, jonka ytimessä on hänen oma musiikillinen kokemusmaailmansa: **musiikin ja musiikillisen vuorovaikutuksen kokeminen on yksilön sisäinen asia**. Musiikin kokemisen, ja oppimisen, lähtökohta on ihmisen sisällä, ei siinä, että ”musiikkiasioita” tuodaan ihmiseen ulkoapäin.

Ketonen huomauttaa (1980, 13–14), että ”aikuinen ihminen arvostaa usein vain omia asenteitaan ja ominaisuuksiaan ja pitää lapsen tapoja ja tekoja vähempiarvoisina, enemmän tai vähemmän ’lapsellisina’”. Musiikin maailma sisältää kuitenkin lähtökohtaisesti hyvin suuren tasavertaisuuden: musiikkikokemus on yksilöllinen ja musiikillinen ilmaisu on tältä perusolemukseltaan yhtä ”hyvää” teki sen sitten esimerkiksi lapsi tai aikuinen, tai taidoiltaan vähäisempi tai edistyneempi.

Sarjala kirjoittaa (2003), että Jacques Delorsin johtamassa Unescon komissiossa päädyttiin 1990-luvulla esittämään koulutuksen perustaksi neljä tukipylvästä: oppia tuntemaan, oppia tekemään, oppia olemaan ja oppia elämään yhdessä. Tuntemisella tarkoitetaan siinä ensisijaisesti asioiden ja ilmiöiden tuntemista, mutta tämän kanssa rinnan kulkee se, että edetään oikeassa suhteessa kasvatettavan kykyihin. On esimerkiksi syytä tiedostaa (Aunola 2001), että ensimmäisen kouluvuotensa aikana lapsi muodostaa joko oppimista auttavan tai haittaavan tavan suhtautua tehtäviin sen mukaan, millainen hänen oma käsityksensä omista kyvyistään ja onnistumisen mahdollisuuksistaan on. (Sarjala 2003, 257–260.) Tämä käsitys pohjautuu tietysti niihin kokemuksiin, joita hänellä on ollut.

Opettaja Seppo Turkka kirjoittaa (2003):

”Eino Leinon säe ...’ei paha oo kenkään ihminen, vaan toinen on heikompi toista. On hyvää rinnassa jokaisen, vaik’ aina ei esille loista...’ tuli lihaksi, kun luokkaani liittyi joulun jälkeen Jari, jonka isä oli lokakuulla kuollut tapaturmaisesti. Muut tokaluokkalaiset ja heidän vanhempansa olivat kaubuissaan, kun tuo kylän mieliharmi ja häirikkö astui porukkaamme, joka kyllä oli vaubdikas jo ennenkin. Luokassamme oli varsin vihainen ja katkera poika, joka näki mahdollisesti vaivaa estääkseen oman ja muiden oppimisen ja kaupapäällisiksi teki muiden elämän yhtä kurjaksi kuin omansakin oli.”

Turkan mukaan suuri osa perheistä toki hoitaa lapsensa oppimiskuntoisiksi: monissa kodeissa tunne-elämä on rikasta ja sanoja tarpeeksi. On kuitenkin valtavan paljon lapsia, joiden ”elämän ja oppimisen evässäkki huutaa tyhjiyttään”. Moni lapsi on joutunut kohtamaan traagista väärinymmärretyn asiakkuuden tai ”vapauden” lipun alle pukeutunutta välinpitämättömyyttä. On tosiasia, että käyttäytymällä lapsi piirtää etemme sisäisen maailmansa kuvaa.

”Räyhäjät, riehujat, satuttajat, työkyvyttömät tai ’näkyttömät lapset’ kantavat ahdistuksensa näkyviin. Tunteille ei ole nimiä, on vain oloja. Teot puhuvat, sanoja ei ole, tai sanasto on kovin kapea: ’vittu, ku vituttaa!’ ” (Emt., 280.)

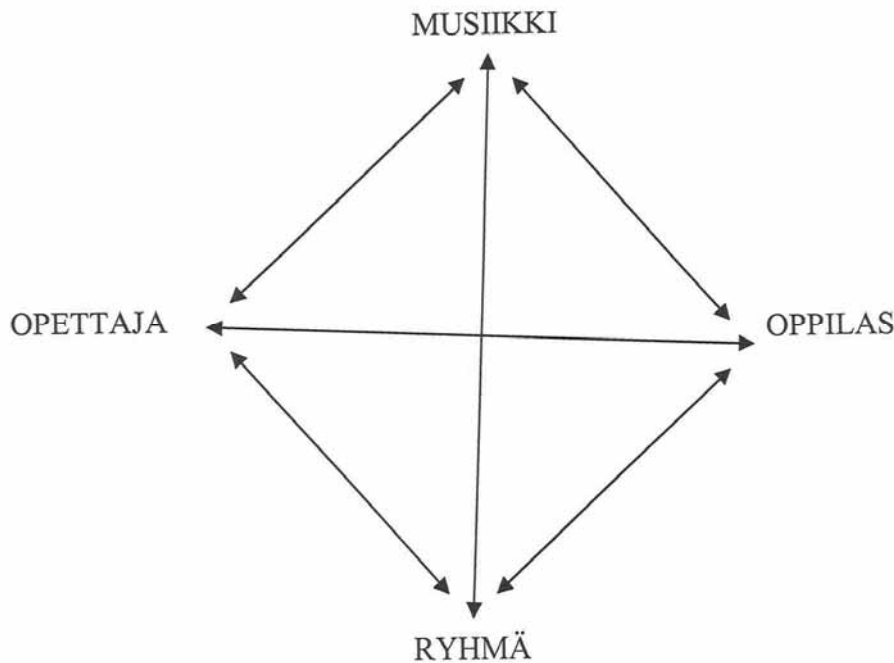
Se, että ei voida jättää huomiotta hyvin monien lasten ja nuorten elämätilanteiden ongelmien luomaa erityistuen ja -hoivan kokemisen tarvetta, on vasta ihmisarvoisen elämän perustan huomioimista. Jos pidetään tärkeänä luovaa ja ja henkiseen kasvuun pyrkivää ja siihen kykenevää ihmistä (Maslow (1954), jonka toiminnan tavoitteena on **hänelle ominaisten potentiaalien toteuttaminen** (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 136), tämä asettaa suuren haasteen kasvatustoiminnan lapsilähtöisyydelle. Se ei ole ylellisyyttä, vaan tulevan toimintakyvyn ja hyvinvoinnin edellytys.

Johdannossa päätin seuraavaan filosofi Erik Ahlmanin ajatukseen:

”Ihmisen onni on mitä suurimmassa määrin riippuvaista siitä, saako hän kehitettyä varsinaisen minänsä mukaisesti. Jos hänen varsinainen minänsä pääsee ilmenemään toimintana, hän ei koskaan tule täysin onnettomaksi. Mutta ellei se pääse esiin, tulee hänestä syvimmitään onneton, vaikka ulkonaiset olosuhteet muuten olisivat hyvätkin.” (Lehtonen 1989, 82.)

Musiikkiterapeuttisessa mielessä lapsen ja nuoren minä pääsee ilmenemään toimintana ja saa rakennusaineita musiikillisten kokemusten kautta **musiikillisessa vuorovaikutuksessa**.

Tämä vuorovaikutus ja sen synnyttämät kokemukset mahdollistuvat kentässä, joka rakentuu oppilaan suhteesta musiikkiin, suhteesta opettajaan ja suhteesta muihin oppilaisiin sekä tässä ja nyt, ”musiikin ajattomassa nykyhetkessä” että pitemmällä aikavälillä. (Kuvio 10. Vuorovaikutuskenttiä musiikkikasvatuksessa.)



KUVIO 10. Vuorovaikutuskenttiä musiikkikasvatuksessa

Oppilaan ja musiikin välisessä vuorovaikutuksessa oppilaan terapeutin kokemuksen mahdollistavia terapeutisia tekijöitä ovat esimerkiksi:

- ❖ tila ja mahdollisuudet omille kokemuksille (esim. samastuminen musiikkiin)
- ❖ virikkeet omille kokemuksille
- ❖ erilaiset kokemusten laadut: mielellisyyden kokemukset, mielihyvän kokemukset, onnistumisen kokemukset, hallinnan kokemukset, kokemukset kosketuksesta omaan kehollisuuteen ja omiin erilaisiin tunteisiin jne.

Oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa terapeutisena ydinlähtökohtana on **kohtaamisen laatu**. Missä määrin tilanteessa toteutuu oppilaslähtöisyys, millä tavalla tarvitaan opettajajohtoisuutta. Buberilaisessa (Buber 1999) Minä – Sinä-kohtaamisessa subjekti kohtaa Toisen subjektin. Erityisenä haasteena opettaja–oppilas-suhteessa on suhteen asymmetrisyys (ks. luku 6.2.3.10): miten arvostava ja toisen huomioiva, ytimeltään tasa-arvoinen suhtautuminen toteutuu suhteessa, jonka yksi nimenomaan turvallisuuteen, rajoihin ja rakkauteen liittyvä ulottuvuus on se, että suhde ei ole tasavertainen. Tällaisessa kohtaamisessa on kuitenkin tilaa oppilaan tarpeille, tunteille ja tahdolle – ja myös opettajan!

Gelb huomauttaa kärjekkäästi, että valitettavan usein me aikuiset tuhoamme suurimman osan [!] lapsen älyllisistä ja luovista kyvyistä niillä asioilla, joita itse teemme tai pakotamme lapsemme (oppilaamme) tekemään.

”Tuhoamme nämä kyvyt etenkin saamalla lapset pelkäämään, etteivät he tee sitä, mitä toiset heiltä haluavat, tai pelkäämään, etteivät he miellytä, että he tekevät virheitä, että he epäonnistu-

vat tai ovat väärässä. Näin he oppivat pelkäämään uskaltamista, kokeilemista ja vaikean ja tuntemattoman tavoittelemista.” (Gelb 1994, 112; ks. myös Sundin 1988, 97; Kurkela 1993, 320–335.)

Oppilaan ja ryhmän välisen vuorovaikutuksen elementtejä, terapeutisia tekijöitä tässä vuorovaikutuksessa ovat mm.:

- ❖ yhteistyö
- ❖ jakaminen
- ❖ ”yhdessä soiminen”
- ❖ antaminen ja vastaanottaminen
- ❖ itseilmaisuus ja kuulluksi tuleminen
- ❖ erilaisuuden hyväksyminen ja huomioiminen.

Rakentava ja hyviä, jopa ns. korvaavia kokemuksia (ks. esim. Liisa Tenkun puheenvuoro sivulla 181–182) tarjoava samastuminen ryhmään ja yhdessä tekemiseen voi olla motivaation ja oppimistilanteissa viihtymisen keskeisin elementti. Samalla se voi tarjota esim. sellaisia yhteyden, solidaarisuuden ja huolenpidon kokemuksia, sanoin ja sanoitta (esim. musiikillisin symbolein), joiden puutteesta lapsi tai nuori esim. perheessään kärsii. Vastaavasti kokemukset yhdessä toimimisesta musiikin kentässä **ovat** myös tässä ja nyt-kokemuksia yhdessä toimimisesta, yhteydestä, jakamisesta ja yhteistyöstä ja rakentavat näihin elämäntaitoihin liittyviä asenteita ja kykyjä, jotka siirtyvät myös oppilaan muuhun elämään.

Oppijalähtöisyys (joka ei luonnollisestikaan tarkoita oppijajohtoisuutta koko toiminnan tasolla) on yksi keskeinen terapeutinen tekijä musiikkikasvatuksessa. Tarvitaan kuitenkin myös oppijalähtöisyyden syvempää ymmärtämistä: millaisia terapeutisia kokemuksia oppilalle musiikin parissa voi mahdollistua. Voidaan puhua esimerkiksi:

korjaavista, korvaavista ja auttavista kokemuksista,

jotka kohdistuvat (osuvat) parantaen ongelmiin ja häiriöihin, puutteisiin, vaille jäämisiin ja vaikeuksiin;

eheyttävistä kokemuksista,

jotka kohdistuvat (osuvat) rakentaen rikkinäisyyteen ja hajanaisuuteen persoonan integraation, ”omaksi itsekse tulemisen” näkökulmasta;

kasvua tukevista kokemuksista,

jotka kohdistuvat (osuvat) virittäen ja mahdollistaen lapsen ja nuoren tasapainoiseen keholliseen, emotionaaliseen, kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen;

vahvistavista kokemuksista,

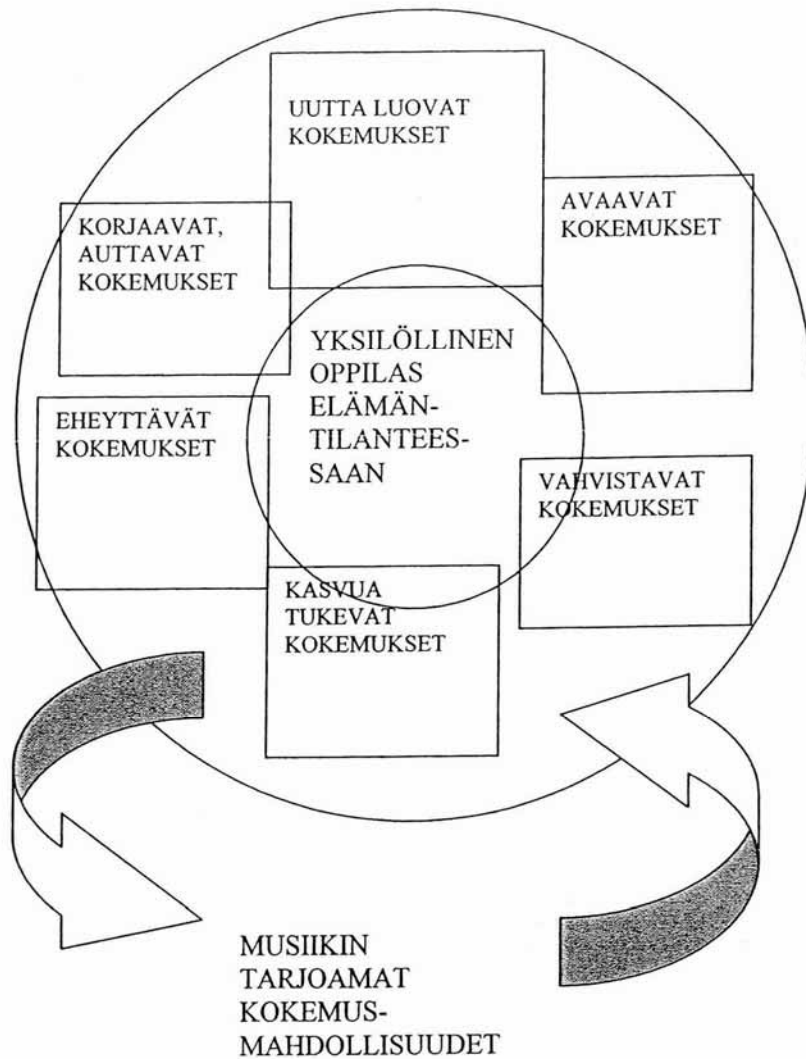
jotka kohdistuvat (osuvat) ruokkien ja vahvistaen toisaalta heikkoihin kohtiin ja vaille olemissä, toisaalta oppilaan potentiaaleihin, mahdollisuuksien ”ituihin”;

avaavista kokemuksista,

jotka kohdistuvat (osuvat) helpottaen eritasoiseen ahtauteen, kapeuteen tai ahdinkoon oppilaan elämässä;

uutta luovista kokemuksista,

jotka rikastavat, tuovat uusia merkitysyhteyksiä, rakentavat koko persoonaa. (Kuvio 11. Oppilaan terapeuttilisten kokemusten laatuja.)



KUVIO 11. *Oppilaan terapeuttilisten kokemusten laatuja*

I 1.2 MUSIIKIN JA SEN PARISSA TOIMIMISEN TERAPEUTTISIA MERKITYKSIÄ JA MAHDOLLISUUKSIA MUSIIKKIKASVATUKSESSA

B3 Miten koulun ja musiikkioppilaitoksen musiikkikasvatuksen terapeuttisuus voi ilmetä käytännössä?

Terapeuttisuuden laatuja pohtiessani halusin toisaalta paljastaa ja tiedostaa niitä terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia, joita musiikkikasvatus olemuksessaan jo pitää sisällään tai kantaa. Toisaalta halusin avata potentiaalisia terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia, joita voitaisiin kehittää, tai joiden suuntaan voitaisiin edetä.

I 1.2.1 Musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen kosketuspintoja

Musiikkiterapian soveltaminen eli musiikkiterapian avaamien musiikin terapeuttisten aspektien integroiminen musiikkikasvatukseen on ydintavoite Minunkin sisällä soi- opintokokonaisuudessa. Vaikka itse terapiatoiminta on ammatillista hoitotyötä, jota tekevät koulutetut terapeutit, ja musiikkikasvatusta tekevät tämän tutkimuksen tarkoittamassa mielessä niin ikään siihen koulutetut opettajat kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa, on näiden alojen yhteinen kiinnostuksen kohde

ihmisen merkityksellinen toiminta musiikin parissa.

Se, millaiseen viitekehykseen tämä merkityksellinen toiminta sijoitetaan, ja mihin se johtaa, eriytyy terapiatyön ja opetustyön perustehtävän mukaisesti (ks. Erkkilän kommentti sivulla 127). Lähtökohdat musiikin ja sen parissa toimimisen merkityksellistymiselle ovat kuitenkin samoja (ks. luvut 3–5):

- ❖ Musiikki on mahdollisuus moneen. Kun musiikki nähdään luovana työskentelymuotona, se mahdollistaa valtavan määrän erilaisia toimintamahdollisuuksia ja niitten kantamia non-diskursiivisia merkityssisältöjä. Musiikki on kanava ihmisen luovuudelle ja osa ihmisen luovaa kapasiteettia.
- ❖ Musiikki on itseilmaisun ja kommunikoinnin väline. Musiikillisen kommunikoinnin ydin on siinä kommunikoinnissa, jota tapahtuu yksilön ja musiikin välillä; miten musiikki ilmaisee itseä. Hyvin luontevasti tämä kommunikointi kuitenkin musiikin toimintaympäristöissä laajenee ihmisten välisen yhteyden muodoksi ja kanavaksi.
- ❖ Musiikki kuuluu kaikille. Voidaan sanoa, että jokaisella ihmisellä on omanlaisensa virittin, vastaanotin ja ilmaisumahdollisuudet musiikille. Musiikin lähtökohta on ihmisen sisäisyydessä ja henkilökohtaisessa kokemushistoriassa, mikä on yleisinhimillistä sekä kehityspsykologisessa että kulttuurisessa mielessä.
- ❖ Musiikin parissa tapahtuu kohtaamista ja vuorovaikutusta sekä ”ihmisen sisällä” että ihmisten välillä. Musiikki on sekä ihmisten sisäistä että ihmisten välistä toimintaa. Musiikin ”soiden liikkuvat muodot” kohtaavat ihmisen psykofyysisten prosessien muoto-

ja sekä kunkin sisäisessä maailmassa että vuorovaikutuksessa ihmisten välillä.

- ❖ Musiikki herättää tunteita ja mielikuvia. Musiikin kehollisuus ja non-diskursiivinen luonne mahdollistaa erilaisten tunnekokemusten, mielikuvien ja mielleyhtymien aktivoitumisen ja ilmaisemisen ”ohi” verbaalisen prosessoinnin.
- ❖ Musiikki on myös kognitiivista prosessointia, tekemistä, taitoa, osaamista ja hallintaa. Musiikissa on tavalla tai toisella kysymyksessä järjestys, jäsentynyt maailma, järjestyksen malli (Uusitalo 2006). Tämän rakentaminen tai tässä mukana oleminen merkitsee saavuttamisen, eheyden ja onnistumisen kokemuksia. Musiikillinen toiminta laajenee myös muille kognitiivisille alueille: esimerkiksi musiikillisen muistin kehittyessä myös lukutaito ja matemaattiset kyvyt kehittyvät (Fujoka ym. 2006).
- ❖ Musiikki on suhdekäsite. Musiikkia ei ole olemassa ilman toisaalta musiikkia tuottavaa ja toisaalta musiikkia kokevaa subjektia, ja näitten suhdetta, vaikka nämä olisivatkin sama henkilö. Yksilöllisimmillään musiikki on kokemuksellinen suhde itse tuotetun musiikkitapahtuman ja omien sille annettujen merkityssisältöjen välillä, laajimmillaan moniulotteinen suhdeverkosto musiikkitapahtumassa mukana olevien ihmisten kesken.
- ❖ Musiikki voi olla sekä työskentelyn sisältö että väline. Perimmiltään tämä on kohta, jossa musiikkiterapia on nimenomaan erotettu musiikkikasvatuksesta, jolloin puhutaan työskentelyn musiikillista tai ei-musiikillisista tavoitteista (Ahonen 2000, 22). Tässä tutkimuksessa on kuitenkin pyritty avaamaan myös sitä, miten myös ”musiikilliset tavoitteet” voivat sisältää oppilaan kannalta terapeuttisia merkityksiä. Musiikkiterapiassahan musiikkia voidaan pitää ”ovena, josta astutaan sisään” tai ”avaimena, joka avaa ovet”, tai sekä että (Ahonen-Eerikäinen 1998a, 287).
- ❖ Musiikillinen työskentely aktivoi koko ihmistä. Musiikki on moniulotteinen ilmiö, ”Elämän metafora”, niin kuin Lehtiranta (2005, 180) toteaa. ”Musiikki ja elämä kietoutuvat elimellisesti toisiinsa ja ilmentävät vastavuoroisesti toistensa tapahtumia” (Lehtonen 1996, 59). Musiikki aktivoi ihmistä kehollisesti, sekä arkaaisena ruumiinkielen muotona että fyysisenä toimintana. Musiikki aktivoi ajattelua ja tunteita. Musiikki edellyttää ja haastaa tahtoa. Musiikki on sosiaalinen ilmiö. Musiikilla on hengellisiä ulottuvuuksia.

Musiikki on siis sisäisen ulkoiseksi ja ulkoisen sisäiseksi tulemisen prosessi työkenneltiinpä sitten terapian tai musiikkikasvatuksen viitekehyyksessä.

Terapiatyössä musiikilliseen työskentelyyn liittyy usein verbalisointi, jolla on seuraavia terapeuttisia merkityksiä (Tähkä 1982, 166–167):

- ajatuksista ja tunteista puhuminen vähentää mielensisäistä painetta ja kiihtyneisyyttä,
- se, että voi tunnustaa vaikeita (syyllisyyttä ja häpeää tuottavia) asioita auktoriteetin asemassa olevalle ihmiselle voi vähentää super-egon herättämää syyllisyyttä,

- epämääräisten ja hahmottomien tuntemusten ja mielikuvien verbalisointi aktivoi egoa, mikä auttaa näiden objektivointiin ja etäisyyden päästä tarkasteluun,
- se, että kertoo toiselle ajatuksistaan haastaa kertojaa olemaan ymmärrettävä. Tämä tarkoittaa psyykkistä työtä hahmottomien ja epäselvien tuntemusten ja mielikuvien, kehollisten ja symbolisten sisältöjen läpityöskentelemiseksi ja ymmärrettävään muotoon saattamiseksi.

Musiikkikasvattaja ei ole terapeutti, eikä hänen pidä lähteä oppilaansa tunteita ja mielen maisemia ”kaivelemaan” (ks. Kurkela sivulla 127, Erkkilä sivulla 128, Tenkku sivulla 181, Sinkkonen sivulla 187). **Oppilas on kuitenkin musiikkikasvatustilanteissa läsnä kokonaan ihmisenä** niine tunteineen, mielikuvineen, huolineen ja ongelmineen, joita hänellä omassa elämäntilanteessaan on. Tilaisuus musiikkityöskentelyn yhteydessä symbolisesti ilmaista, joskus jopa verbalisoida – siis purkaa ja jakaa tavalla tai toisella – musiikkiin liittyviä mielikuvia, tunteita ja ajatuksia voi toimia oppilaan elämässä sekä itsesäätelytaitoja tukevana että psyykkistä kuormittuneisuutta huojentavana mahdollisuutena (ks. Saarikallio 2007). Tämä verbalisointi on myös sitä kognitiivista prosessointia, jonka kautta keholliset ja emotionaaliset kokemukset jäsentyvät.

Voimme myös todeta, että kommunikaatiopainotteisen musiikkiterapian ajatukset minuuden laajenemisesta vuorovaikutuksessa (Stern 1985, 1992; Ahonen-Eerikäinen 1999) voisivat olla sovellettavissa osin myös musiikkikasvatukseen. Tällöin musiikin rakenteet, musiikillisen toiminnan hahmo, musiikillinen toistuvuus (ja muut musiikin ilmiöt) ja turvallinen musisoiva vuorovaikutus ovat lapsen minuuden ja ihmissuhteiden rakennuspuuta. Musiikin luonne ”aina totta” olevana ilmiönä (Rechartd 1991) toimii turvallisena heijastuspintana sille, mikä lapsessa ja nuoressa on totta ja ajankohtaista:

Minuuden kehittyvät rakenteet löytävät musiikista puitteita, joihin tukeutua.

Positiivisesti sävyttynyt yhteys ja jakaminen musiikin parissa, tapahtuu se sitten pelkästään musiikillisesti tai muitakin itseilmaisun ja kommunikaation kanavia käyttäen ”osuu” varmasti ikään kuin itsestäänkin niihin kehitystehtäviin, joita lapsella ja nuorella on meneillään, jos tällaiseen musiikilliseen yhteyteen vain on mahdollisuus. Ihminenhan suuntaa tarkkaavaisuuttaan ja valikoi havaintojaan tarpeidensa ja motivaationsa suunnassa. Toisaalta näitä mahdollisuuksia voidaan tiedostavasti vaalia ja tukea, ja vähintäänkin ”ettei oltaisi estämässä” (ks. Tenkku sivulla 125, Riikonen sivulla 133, Kurkela sivuilla 180 ja 207).

Musiikin muotojen isomorfia ihmisen psyykkisen ja psykofyysisen työskentelyn ja kasvun kanssa avaa valtavan määrän sinänsä yksinkertaisia mutta kauaskantoisia mahdollisuuksia, joita musiikkiterapiassa pyritään tiedostavasti hyödyntämään asiakkaan auttamisessa. Musiikkikasvatuksessakin nämä samat elementit ovat aina läsnä ja muodostavat huomattavat resurssit erilaiselle toiminnan tavoitteenmukaiselle fokuosoinnille. Esimerkiksi musiikin ja kielen yhteysistä Sinkkonen muistuttaa, että laulut ja riimit kehittävät lapsen kielellisiä valmiuksia ja luovat puitteet mielihyvän sävyttämälle yhdessäololle. Lapsen näkökulmasta laulujen ei tarvitse mennä nuotilleen, eivätkä poikkeamat runojen rytmeissä aiheuta lapselle ahdistusta. Pääasia on ilo ja tunne jakamisesta. (Sinkkonen 2003a, 38.)

Musiikin yhteydessä puhutaan usein vuorovaikutuksesta ja jakamisesta sosiaalisena voimavarana. Musiikin parissa oleminen on kuitenkin myös itsekseen olemista, sisäänpäin kääntymistä, vain musiikin kanssa ”seurustelua”. Tällainen kyky olla rauhassa yksinään musiikin parissa liittyy paitsi omien tunteiden ja mielikuvien säätelyyn (ks. Saarikallio 2005, 14–24), myös omien sosiaalisten rajojen säätelyyn: on aika olla yhdessä, ja on aika olla yksikseen. Sinkkosen mukaan ”kyky olla ’luovasti’ yksin ja tutustua omiin fantasioihinsa kenenkään puuttumatta niihin on suurenmoisen arvokas lahja” – se on erillisyyden ja yhteyden säätelyä. (Sinkkonen 2003a, 59). Toisaalta ymmärretyksi tuleminen ja eheyden kokemukset, jotka musiikkikokemustenkin yhteydessä mahdollistuvat sekä yksikseen että toisten kanssa jakaen koettuina, ehkäisevät Sinkkosen mukaan (2003b, 160) ”ihmistä alati vaanivaa” liiallisen erillisyyden ja yksinäisyyden kokemusta.

Musiikin parissa toimimisen terapeuttisiin elementteihin voidaan liittää myös hiljaisuus; onhan se olennainen osa musiikkia. Jo kuuntelemaan asettuminen edellyttää eräänlaista hiljaisuutta, pysähtymistä, jotta ylipäättänsä voi kuulla. Musiikin myötä voi löytää ”omaa” hiljaisuutta, sisäistä hiljaista tilaa, joka on muuta kuin esimerkiksi se hiljaisuus, että on oltava hiljaa, kun opettaja puhuu. Musiikki voi myös ohjata hiljaisuuden pelkäämisestä hiljaisuuden hyvää tekävän voiman tajuamiseen. (Ks. Wikström 2002b, 101–102.)¹³¹

Lehtiranta kirjoittaa (2005):

”Musiikin pakkosyöttö on mielestäni osa ympäristön äänisaatetta, joka pommittaa ihmistä jatkuvasti. Melusaasteen ja jatkuvan äänikulissin vastapainoksi tulisikin kannattaa äänetöntä vaihtoehtoa ja tutkia enemmän tapoja, joilla voisimme kohdata hiljaisuuden rakentavalla, ehäytävällä tavalla. - - Jatkuvässä turruttavassa äänimaailmassa oleminen ja eläminen kuormittaa kuuloaistiamme ja myös psykologista rakennettamme, tehden ihmisestä lopulta eräänlaisen ääniinvalidin.”

Lehtirannan mukaan myös ääni sinänsä voi johtaa sisäiseen hiljaisuuteen. Monet ihmisethän kokevat ”linnunlaulun, puron solinan tai meren rauhalliset mainingit hiljaisuutena, joka avaa portin sisäisten maailmojen tyyneen, seesteiseen kauneuteen. Hyvällä musiikilla on kyky johdatella kuulija tähän samaan syvään hiljaisuuteen.” (Emt., 20–21.) On myös tärkeä tiedostaa, niin kuin DeBono mainitsee (1995), että ”hitaasti ajatteleminen”, pysähtyminen ja kiireettömyys ovat luovan ajattelun välttämättömiä perustekniikoita (Koski 1999, 157).

Eräs keskeinen teema tässä työssä on ollut viittaaminen nimenomaan erilaisia kehityshäiriöitä ja mielenterveysongelmia ennaltaehkäisevään työhön. Emden ja Robinsonin esittämässä (2002, 272) kiintymyssuhdeteoriana perustuvassa **näkökulmassa häiriöiden ennaltaehkäisyyn on toisaalta kysymys ongelmien ennaltaehkäisystä, toisaalta yksilöllisen kehityksen vahvistamisesta**. Heidän mukaansa häiriöitä pyritään ehkäisemään:

¹³¹ Tässä voidaan puhua myös äänikasvatuksesta, joka opettaa herkistymään havaitsemaan koko äänimaailmaa (Riikonen sivuilla 204 ja 206) ja kehittämään äänien erottelussa – myös äänien valikoinnissa.

- oppimisessa (oppimisen esteet ja epäonnistumiset),
- ihmissuhteissa (ihmissuhteiden muodostuminen ja niiden ylläpitäminen),
- tunteiden hallinnassa,
- käyttäytymisessä (esim. impulsiivisuus, aggressio-ongelmat, vastavuoroisuuden ja empatiakyvyn puute) sekä
- riskien otossa ja altistumisessa fyysisille sairauksille.

Yksilöllistä kehitystä pyritään puolestaan vahvistamaan:

- kannustamalla oppimista ja uusiin asioihin tutustumista,
- rohkaisemalla vastavuoroisuuteen ja kommunikaatioon ihmissuhteissa sekä positiivisiin hoivan ja tuen kokemuksiin,
- rohkaisemalla sekä myönteisten että ristiriitaisten tunteiden avoimempaan ilmaisuun sekä leikin ja mielikuvituksen käyttämiseen,
- tukemalla suunnittelutaitoja, haasteista selviytymistä, tehokkuutta sosiaalisissa suhteissa, rehellisyyttä ja vastuuntunnetta sekä
- tukemalla turvallisuudesta ja terveydestä huolehtimista.

Emde ja Robinson (2002, 278–280) korostavat nykyisen psykoanalyttisen lähestymistavan sisältämää tulevaisuuden ajattelemista. Psykoterapia ja muut intervention muodot mahdollistavat ”uusien alkuja”, jotka voivat mobilisoida uudelleen kehityksen perusmotiiveja. Uusiin alkuihin voi sisältyä vaihtoehtoisia kehitysreittejä. Pitkän aikavälin terapeuttinen työ tähtää tulevaisuuteen ja sen tavoitteena on vaihtoehtojen vaaliminen. Terapeutin avulla lapsi oppii käyttämään hyväkseen perheen ja kulttuurin voimavaroja, jotka saattavat olla erilaisia kuin osataan odottaa.

Emde ja Robinson muistuttavat tässä mielikuvituksen merkityksestä ja siitä, miten vaihtoehtojen mahdollisuuksien tarkastelu on elintärkeää sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja myös arkisille toimille. Tällöin on mahdollisuus nähdä monia näkökulmia ja valita. **Mielikuvituksen käyttö on siis keskeinen voimavara, jota terapia voi tukea.** (Emt., 280.) Kuvittelu on ihmiselle tärkeä psyykinen taito – se antaa tilaa ja mahdollisuuksia. Mielikuvamaailma on myös kokijansa omaa ja hänen hallinnassaan (Sinkkonen 2003a, 149). Tässä nousee siis esiin myös taidekasvatuksen yleensä ja tässä musiikkikasvatuksen mahdollisuus.

Musiikkikasvatuksen myötä luovaa asennetta, mielikuvituksen käyttöä ja mahdollisuuksien näkemistä ruokkimalla voidaan vahvistaa lapsen ja nuoren tulevaisuuteen suuntautuvia ja eheyttäviä pyrkimyksiä. Erityisen tärkeää tämä on, jos lapsi tai nuori on elinolosuhteittensa vuoksi jonkunlaisessa vaaravyöhykkeessä.

Musiikin parissa mahdollistuva luova tila, *potential space* (Winnicott) voidaan nähdä avarana tilana monenlaisten työskentelymahdollisuuksien käyttöön. Tällöin esimerkiksi luokanopettajalla on myös tilaa **nähdä oppilas musiikillisen toiminnan parissa** jopa tyystin **toisenlaisena** kuin mitä tämä oppilas on vaikkapa äidinkielen tunnilla. Esimerkiksi temperamenttien näkökulmasta on huomioitava, kuten Keltikangas-Järvinen (2004 311; 2006) toteaa, että huono yhteensopivuus temperamentin ja ympäristön välillä saattaa johtaa käytöshäiriöihin. Tällöin saattaisi esimerkiksi työskentely musiikin keinoin parantaa yhteensopivuutta tempe-

ramentin ja ympäristön välillä, toisin sanoen auttaa esim. opettajaa näkemään oppilaansa riittävän monipuolisessa valossa, oppia ymmärtämään oppilastaan – tai oppilaille ryhmässä oppia ymmärtämään toinen toisiaan. Oppilaalle musiikin parissa toimiminen voi luonnollisesti muotoutua hänen temperamenttinsa mukaiseksi (esim. improvisointi), jolloin siitä seuraa onnistumisen elämyksiä ja myönteisiä tunnekokemuksia. Vuorovaikutus musiikin parissa voi myös auttaa kommunikaation ja vuorovaikutuksen paranemisessa ”hankalan” oppilaan ja opettajan välillä tai ryhmän kesken, ja se voi myös ”voidella” vuorovaikutusta. Musiikin parissa voi myös vaikean temperamentin omaava lapsi, jonka kanssa opettaja on ehkä aivan ymmällä, saada tuotua itseään esiin myönteisessä ja rakentavassa ilmapiirissä. (Ks. myös: Hakomäki 2004, 43–44.)

Musiikillisesta osaamisesta ja musiikkiharrastuksesta lapsi ja nuori voi saada elämälleen myös perustan (Torkkeli 2006, 23) ja merkitysnäkökentän (Taylor 1989). Musiikkikasvatuksen myötä heränneen ja vahvistuneen musiikkisuhteen rooli on tällöin olla elämässä **merkityksenantajana**, oman elämän ja persoonan peruspilarina. Oma suhde musiikkiin voi toimia self-objektina, ”apuminänä” elämän erilaisissa tilanteissa. Musiikkiin liittyvät aikaansaamisen kokemukset, osaamisen ja hallinnan lisääntyminen ovat myös näkyviä ja kuuluvia oman elämän rakennusaineiksia.

Seuraavassa havainnollistan vielä kolmen yksinkertaisen musiikillisen työskentelyesimerkin kautta musiikilliseen toimintaan musiikkikasvatuksessa liittyviä terapeutisia merkitystasoja. Tässä tehtävä tulee ikään kuin ensin, ja sitten tarkastelen siitä avautuvia merkitystasoja. Yhtä hyvin voisi ajatella, että merkitystasot ovat oppilaan tarpeita ja lähtökohta, johon harjoitus vastaa.

1. KUUNTELUHARJOITUS (esimerkki yläkoulusta)

- Musiikki: Rossini: *Wilhelm Tell*-alkusoitto.
- Kuunnellaan kappale silmät kiinni, sen jälkeen keskustellaan vähän aikaa vierustoverin kanssa siitä, mitä kappaleesta tuli mieleen.
- Keskustellaan yhdessä musiikin herättämistä ajatuksista, tunteista ja mielikuvista (tai oppisällöistä, joihin musiikki on liitetty).

Mahdollisia merkityksiä:

- pysähtyminen, hellittäminen (rauhottuminen) ja keskittyminen musiikin ääneen
- rentoutuminen ja lepääminen, silmien lepuuttaminen
- rentoutunut, mutta valveilla oleva tietoisuuden tila (aivojen alfa- ja theta-syke); oikeanpuoleisen aivoalueen aktivoituminen rentoutumisen ja ”toisella tavalla tekemisen” myötä
- tilaa omille ajatuksille ja mielikuville; musiikki kuulostaa ja tuntuu joltain yksilöllisesti; tilaa omalle reagoinnille: tuntemukset, tunteet, muistot, kuvitelmat
- mahdollinen mielihyvän kokeminen ja musiikista nauttiminen
- yhteinen kuuntelu toisten kanssa, ollaan ”samassa veneessä” – samassa musiikissa; jaettu elämys
- kommunikointi ja vuorovaikutus: omasta kuuntelukokemuksesta jakaminen toiselle, toisen kuuleminen, kuulluksi tuleminen

- omien ajatusten ja mielipiteiden kertominen ryhmässä
- kuuntelun linkittyminen tiettyyn asiasisältöön ja siitä nousevat merkitykset; esim:
 - G. Rossini; ooppera; alkusoitto; Pariisi 1929; Wilhelm Tell-tarina.

2. LAULUHARJOITUS (esimerkki alakoulusta):

- Lauletaan yhdessä opettajan säestämänä laulu Koivun ja majavan maa (Linnankivi ym. 2003: Musiikin aika 3–4, 155).
- Vaihdetaan ajatuksia laulun herättämistä tunteista ja mielikuvista.

Mahdollisia merkityksiä:

- psykofyysinen keskittyminen laulun laulamiseen
- laulun kokonaisuuden muodostaman, ehkä tutun musiikillisen kokonaishahmon tarjoama ”suvanto”- ja turvapaikka
- oma ääni soi, koko ryhmä ja opettaja ”soivat yhdessä”
- näkö-, tunto- kuulo- ja liikeaistimukset omasta ja yhdessä laulamisesta
- Oman ja muitten äänien värähtely tuntuu kehossa; laulaminen liittyy hengitykseen ja monien pienten ja suurten lihasten käyttöön (tasapaino, hengitykseen ja äänen- tuottoon osallistuvat lihakset, laulun sanoja seuraavat silmälihakset jne.)
- Laulaminen aktivoi aivoja kokonaisvaltaisesti: oikea aivopuolisko liittyy melodi- seen ja harmoniseen hahmottamiseen ja kokonaisvaltaiseen musiikkikokemuk- seen, vasen aivopuolisko taas rytmihahmoihin, sanojen tuottamiseen ja muuhun ”järjestämiseen” (ks luku 4).
- ilon ja mielihyvän kokeminen
- Laulun sävellaji, melodia, rytmi, tempo, dynamiikka, muodot, teksti ”osuvat” jo- kaisen omaan historiaan, kokemismaailmaan ja tunteisiin ja aikaansaavat yksilölli- siä kehollisia ja mielellisiä reaktioita.
- Laulun sanat ja musiikilliset elementit konstruoituvat mielessä olemassaoleviin skeemoihin.
- Lauluun voi samastua tavalla tai toisella (sanat, sävellaji, dynamiikka, tempo jne.) ja laulun kautta syntyy kokemus itseilmaisusta.
- Laulun kokonaisuuden hahmottaminen, hallitseminen ja suorittaminen tuovat hal- linnan ja onnistumisen kokemuksia.
- Tuttu ja suosittu laulu voi tuottaa voimakasta mielihyvää, joka jaettuna elämyksenä kumuloituu.
- Uusi laulu voi innostaa ja kiinnostaa, herättää uteliaisuutta, haastaa johonkin.
- Lauluun voi liittyä erilaisia taitotasoja (esim. synkooppirytmii, hankalahkosti laulet- tavissa olevat sanat: bum-bidi-bum-bum), joista suoriutuminen tuottaa onnistu- mista ja mielihyvää ja esimerkiksi tukee kielellisiä taitoja. Laulun laulaminen alusta loppuun mahdollistaa myös aikaansaamisen elämyksen.
- Laulukokemuksesta keskusteleminen on itseilmaisua, kommunikaatiota ja vuoro- vaikutusta; tilan antamista ja ottamista, omien ajatusten ilmaisua, omien ja toisten kokemusten kunnioittamista.
- Laulun sisältö ja aihepiiri voivat linkittyä tiettyyn asiasisältöön ja tuottaa merkityk- siä sitä kautta.

3. SOITTOHARJOITUS (esimerkki kymmenvuotiaan pojan pianotunnilta)

- Soitetaan asteikkoja ja kolmisointuja improvisoiden asteikon sävelillä opettajan keskeytyksettä soittaman säestyksen päälle.
- Harjoituksen jälkeen vaihdetaan ajatuksia tehdystä harjoituksesta.

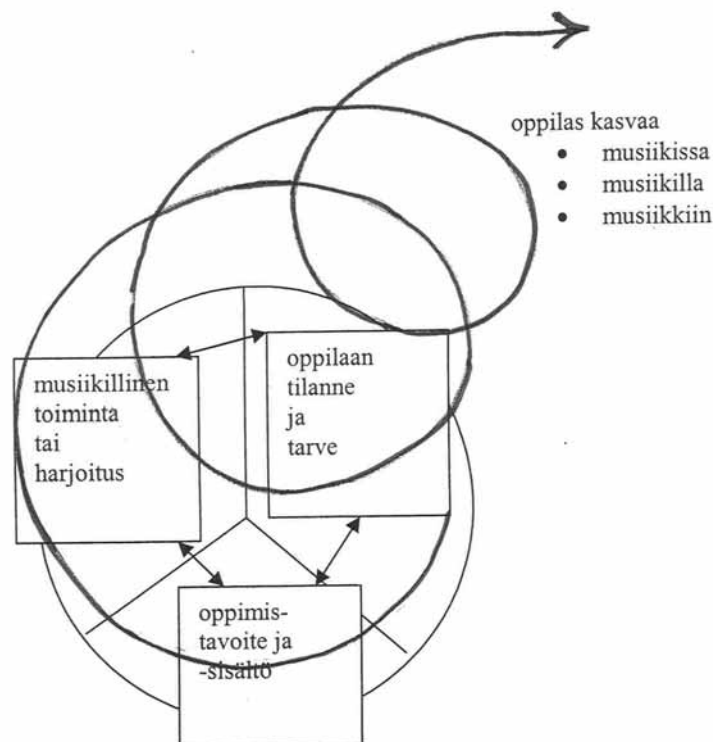
Mahdollisia merkityksiä:

- psykofyysinen keskittyminen ja voimien keskittäminen
- silmien ja käsien koordinaatio, koko kehon aktivoituminen ja asento; tasapaino
- näköaistimukset, kuuloaistimukset, kinesteettiset ja taktiiliset aistimukset
- fyysisen ja psyykkisen voiman käyttö: oma kosketus vaikuttaa tuotettuun ääneen
- Jos asteikko on hyvin sisäistetty ja tuttu, liikutaan ”turvallisilla vesillä” – improvisointi tuo miellyttävän lisähaasteen.
- Jos asteikko on oudompi, suoriutuminen ja nopeitten valintojen tekeminen vaatii ponnistelua.
- eri aivoalueitten aktivoituminen (vrt.ed)
- ilon ja mielihyvän kokeminen
- Opettajan soittama komppi luo turvakehyksen, joka jatkuu toistuen ja tarjoaa aina uuden mahdollisuuden päästä mukaan virheistä lannistumatta.
- Syntyvät melodiset, rytmiset ja harmoniset hahmot, dynaamiset vaihtelut ja muotokokonaisuudet herättävät yksilöllisiä tuntemuksia, tunteita ja mielikuvia.
- Improvisointi mahdollistaa omien valintojen tekemisen, kokeilun ja keksimisen, yrittämisen, ”erehtymisen”, onnistumisen ja ”kohdalleen loksauttamisen” elämykset; tehtävän suorittaminen on aikaansaamista.
- Opettaja antaa säestyksellään (joka ei keskeydy oppilaan virheisiin) toisaalta tilaa, toisaalta rajat.
- Opettaja soittaa säestystä, jonka päälle kymmenvuotiaan pojan on helppo keksiä poikamaisia ja itseään kiinnostavia versioita asteikoista ja soinnuista.
- Saa ”metelöidä”, soittaa ”merkillisesti” (ei-konventionaalisesti) jne.
- yhdessä soittaminen, yhteys opettajan kanssa
- Huumorisävytteinen samalle aaltopituudelle virittyminen vahvistaa yhteyden tunnetta ja elämyksen voimaa (vrt. ed.).
- Harjoituksen jälkeen keskusteleminen: oppilas saa kertoa omia ajatuksiaan ja tunteitaan harjoitukseen liittyen tai sen herättämänä. Harjoitus luo perustaa muulle vuorovaikutukselle.
- Harjoituksen taidollis-tiedolliset merkityssisällöt linkittyvät muihin merkitysmahdollisuuksiin – esim. käytetyt sävellajit ovat samoja kuin muissa työn alla olevissa kappaleissa, tai käytetty komppi liittyy toisiinkin opeteltaviin asioihin.

Näitä ylläolevia merkitysmahdollisuuksia voidaan pitää myös **terapeuttisina mahdollisuuksina**. Ylläolevien esimerkkien hahmottelema merkitysvaraus sisältää valikoiman terapeuttisia aspekteja, riippuen siitä, millä tavalla ja missä asiassa opettaja haluaa oppilasta auttaa, hänen oppimisestaan ja oppimisedellytyksiään tukea ja vaalia ja hoitaa hänen kasvuaan – tai, mikä tärkeintä, mitä opettaja tiedostaa ja ymmärtää **oppilaan tarvitsevan**. Terapeuttinen ote, opettajan terapeuttinen asenne opetustilanteessa **tiedostaa** tilanteeseen sisältyviä yllä kuvattua kaltaisia mahdollisuuksia, eli sitä, mistä kaikessa kyseisessä tilanteessa voi ”olla kysy-

mys” – se puolestaan mahdollistaa näitten merkitysmahdollisuuksien hyödyntämisen oppilaan hyväksi. Toisaalta näitten eri aspektien tiedostaminen avaa myös mahdollisuuksia opettajan yhä vastuullisemmalle toiminnalle, jossa hän ei ainakaan omilla valinnoillaan halua olla estämässä oppilaan ja musiikin antoisaa vuorovaikutusta (ks. Heikkilä sivulla 128, Tenkku sivulla 125). Pelkistetyimmilläänhän yllä olevista aspekteista suuri osa koskettelee oppilaan **motivaatiota**, tai on sen mahdollinen elementti. Motivaatiohan on kaiken oppimisen perusedellytys, ja silloin motivaation ”hoitamista” voidaan pitää terapeuttisuuden olemuksen yhtenä keskeisimpänä ulottuvuutena opetustyössä.

Terapeuttisesti orientoituneessa musiikkikasvatuksessa voidaan ajatella tapahtuvan joustavaa liikettä ja vuorovaikutusta oppimistavoitteen ja oppisisällön, oppilaan tilanteen ja tarpeen sekä musiikillisen toiminnan tai harjoituksen välillä. Tämä vuoropuhelu muodostaa parhaimmillaan optimaalisen syklin oppilaan musiikillisen ja kokonaispersoonallisuuden kasvun elementtinä. (Kuvio 12. Oppijan, oppimistavoitteen ja työskentelytavan joustava vuorovaikutus terapeuttisen orientaation laatuna)



KUVIO 12. *Oppijan, oppimistavoitteen ja työskentelytavan joustava vuorovaikutus terapeuttisen orientaation laatuna*

Jäsenän ja havainnollistan lopuksi vielä musiikin ja sen parissa toimimisen merkityksiä ja mahdollisuuksia peruskoulun *Ihmisenä kasvun aihekokonaisuuden* (ks. luku 11.1.2) pohjalta (Opetushallitus 2004). Aihekokonaisuuden antamat teemat avautuivat tulkinnalleni ihmisenä kasvun (musiikillisista) mahdollisuuksista. Esimerkkini perustuvat sekä teoreettiseen että empiiriseen aineistooni (luvut 4-10) ja luovat vielä yhteenvedoa edellä käsitellyistä:

- ❖ *Rauhoittuminen, rentoutuminen, lepääminen.* Musiikissa ja musiikin parissa voidaan kokea levon ja aktivaation rytmistä vaihtelua ja opetella itsensä rauhoittamisen taitoja. Musiikki virtaa ja ”toimii”, mutta on tässä ja nyt.
- ❖ *Pysähtyminen, hiljentyminen, keskittyminen.* Musiikin johdattamana ja musiikkiin heijastuen voidaan sanoin ja sanoitta kohdata ja kuunnella omaa sisäistä maailmaa, havainnoida omia ajatuksia ja kokemuksia. Henkilökohtainen musiikkikokemus on myös rajanvetoa oman sisäisen maailman ja ulkopuolella olevan välillä. Keskittyminen musiikkiin on ”oman tilan” löytämistä ja luomista. Musiikin parissa toimiminen on myös oman toimintavoiman keskittämistä ja hallintaa, sekä kuuntelemisessa että aktiivisessa musisoimisessa.
- ❖ *Luova toiminta.* Musiikillinen prosessointi on musiikillisten elementtien ja välineiden luovaa tulkintaa ja käsittelyä. Musiikki tarjoaa väylän omaehtoisten ja omaperäisten kokemusten ja musiikkituotosten tuottamiseen, ”maailman järjestämiseen”, luovien voimavarojen löytämiseen ja käyttämiseen sekä niiden arvostamiseen sekä itsessä että toisissa.
- ❖ *Uskaltaminen, rohkaistuminen, itseilmaisuus.* Musiikin parissa voi kokea, että omat ajatukset, kokemukset ja tunteet saavat äänellisen (eli kehollisen) ilmaisun. Kysymyksessä on myös tilan saaminen ilmaisulle. Kosketuksessa oleminen omiin ja toisten tunteisiin haastaa ja kehittää itsereflektion ja itseilmaisun taitoja. Musiikissa ”minä soin!” yksin ja yhdessä toisten kanssa ja toisaalta kysymyksessä ovat ”minun ääneni, minun lauluni, minun soittoni, minun musiikkini”.
- ❖ *Saavuttaminen, onnistuminen, hallinta.* Musiikin parissa syntyy mielihyvän kokemuksia, erilaisia ja eritasoisia oivaltamisen, onnistumisen, kohdalleen osumisen ja ”toimimisen”, eheyden elämyksiä. Musiikillisilla teoilla(ni) on luova ja soiva merkitys ja vaikutus. Musiikissa voi kokeilla, erehtyä ja epäonnistua: musiikki mene rikki eikä kuole.
- ❖ *Yhteys, yhdessä tekeminen, jakaminen.* Musiikin kokeminen on omaehtoista ja tasa-arvoista, musiikki ei erottele eikä syrji. Jokainen voi osallistua musiikkiin tavallaan ja olla osa suurempaa kokonaisuutta. Musiikissa kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa, ja yhteinen musisointi tuo elämyksiä yhdessä tekemisestä, mahdollisesti onnistumisesta ja tunnekokemuksen jakamisesta. Musiikillinen työskentely sisältää myös oman ja toisen ilmaisun vastaanottamista ja kuulemista sekä elämyksiä vastaanotetuksi tulemisesta. Musiikki tuottaa ja tukee vuorovaikutusta ja kommunikaatiota.
- ❖ *Musiikin kokeminen.* Musiikki kuulostaa siltä, miltä minusta tuntuu. Musiikki on liikettä, voimakkuutta, tempoa, rytmiä, harmoniaa, väriä jne. Musiikki on rakennetta ja hahmoa. Musiikki myös virittää ja vahvistaa erilaisia esteettisiä merkityssisältöjä ja kulttuurisia arvoja. Musiikkiin liittyy mahdollisuus väliaikaiseen arkitodellisuudesta etäännyttämiseen ja erilaisiin non-diskursiivisiin merkityskokemuksiin (esim. ”pyhän” kokeminen).
- ❖ *Musiikillinen itsehoito.* Musiikin mahdollistamien positiivisten kokemusten välityksellä voi saada itsehoidollisia välineitä. Musiikin kautta voin siten ikään kuin ”muokata itseäni” (esim. Tenkun maininta sivulla 64), säädellä ja käsitellä tunteitani ja pohtia ja peilata sisäistä maailmaani. Musiikki auttaa jäsentämään elämää ja itseä. Musiikkiharrastus antaa myös monia mahdollisuuksia elämänsisällön rikastamiseen ja taiteeseen ja kulttuuriin osallistumiseen.

- ❖ *Musiikki läpäisemässä kaikkia oppisisältöjä.* Jos ajatellaan koulun musiikkikasvatusta, voi ylläolevan kaltainen, terapeutisesti orientoitunut soveltaminen liittyä mihin tahansa oppiaineeseen. Musiikin parissa voidaan luoda monipuolisia kehollisia, emotionaalisia ja mielikuvitusta stimuloivia oppimismaisemia. Voidaan myös huomioida musiikki-ilmiön ja musiikillisen kokemisen yhteydet erilaisiin elämänilmiöihin ja ihmisen toiminnan ulottuvuuksiin (esim. musiikin rytmit – ihmisen keholliset rytmit; ”musiikin värit” – luonnon värit – ”elämän värit” jne.). Musiikin elämyksellinen merkitys voi toimia myös oppimisen ”liima-aineena”: musiikkiin liitettynä oppiminen tehostuu (esim. suggestopedia, laulaminen muistin tukena jne.). Musiikki ääni- ja sointi-ilmiönä ja musiikkikulttuurina voi niin ikään tarjota näkökulmia mihin tahansa oppiaineeseen (esim. ”Seitsemän veljeksien äänimaisema”; ”Geometrisia lukusuhteita musiikissa”; ”Musiikkia Pariisissa ensimmäisen maailmansodan kynnyksellä” jne.). Lisäksi musiikilla on erilaisia fysiologisia, neurologisia, emotionaalisia, kognitiivisia ja sosiaalisia merkitysulottuvuuksia yleisten oppimisvalmiuksien tukena, esimerkkinä kielen kehitys – musiikkiahan on menestyksellisesti käytetty esimerkiksi lukivaikeuksien voittamiseen (ks. esim. Luksitko 2005).
- ❖ Musiikin välityksellä ja musiikin parissa oppilas saa kaikkia persoonansa tasoja koskettavia *oppimiskokemuksia*. Nämä ovat mahdollisuuksina läsnä kaikessa musiikillisessa vuorovaikutuksessa lapsen ja nuoren elämässä.

Haasteena on, miten näitä todellisuudessa ja käytännössä voidaan huomioida ja lisätä musiikkikasvatuksen eri sektoreilla ja tiedostaa ja arvostaa myös yhteiskunnallisen koulutusratkaisuihin liittyvän päätöksenteon tasolla – eli nähdä musiikkikasvatuksen arvopotentialit koko rikkaudessaan (ks. Sinkkonen sivulla 205). Sinkkonen myös painottaa, että leikki, luovuus ja kaikenlaiset taiteet kuuluvat ihmisen peruskokemuksiin, eikä ihminen ole ilman niitä täydesti ja aidosti inhimillinen. Sinkkonen kritisoi sitä, että ”postmodernissa yhteiskunnassa” taidetta pidetään sekundaarisena ja tuottamattomana – hän ennustaa, että tulee vielä aika, jolloin ymmärretään ihmisen kuihtuvan ja nääntyvän ilman sitä. (Sinkkonen 2003c, 160.) Taiteellinen ja musiikillinen ulottuvuus lasten ja nuorten kasvatuksessa on välttämätön osa ihmiseksi kasvua ja kokonaispersoonan kehittymistä, nykyistä ja tulevaa hyvinvointia ja toimintakykyä.

11.3 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Kvalitatiivisen tutkimuksen fokusta, viitekehystä, tutkimusasetelmaa, aineistonkeruuta, tutkimukseen liittyviä keskusteluita ja yhteistyötä sekä tuloksia arvioidaan tutkimuksen joka vaiheessa. Arvioinnilla tähdätään siihen, että tutkimuksen kohteena oleva ilmiö avautuu ja paljastuu. (Bruscia 1995a, 423–424.) Arvioinnin yleisinä kriteereinä ovat vastaavuus (*correspondence*): missä määrin saavutettu tieto vastaa todellista maailmaa; yhtenäisyys ja eheys (*coherence*): miten pysyvää ja sisäisesti loogista tieto on, sekä käytännöllisyys (*pragmatic criterion*): tietoa arvioidaan suhteessa sen käytännöllisiin seurauksiin (Kvale 1996, 238). Fenomenologisen ja hermeneuttisen lähestymistavan mukaan tiedon tärkeimmäksi arviointikriteeriksi tulee se, miten tieto on tuotettu: miten hyvin tutkija on onnistunut seurustelussa ja vuoropuhelussa aineiston kanssa (ks. emt., 239).

Hermeneuttisessa prosessissa olen jatkuvasti pyrkinyt etsimään tutkimuskohteeni mielen ja merkityksen avaamista, sen olennaisimpien ajatusten oivaltamista, ja samalla kerimään auki itseäni, syventämään ymmärrystäni (Varto 1992, 69). Nämä kaksi päämäärää ovat tutkimuksessa kehittyneet käsi kädessä ja ruokkineet toisiaan. Tämä on koko prosessin ajan edellyttänyt avoimuutta ja herkkyyttä kaikille tutkimuksen kulussa esiin tulleille ajatuksille (Bruscia 1995a, 424). Käytännössä tämä on tarkoittanut esimerkiksi refleктоivan tutkimuspäiväkirjan pitämistä koko prosessin ajan. Bruscia (1995b, 437) tutkijan tärkeimmiksi persoonallisiksi ominaisuuksiksi määrittelemät itseluottamus, refleksiivisyys, uskallus ja määrätietoinen eteneminen ovat haastaneet itsetuntoani. Myös tutkimukseen saatu ohjaus sekä työn säännöllinen esitleminen konferensseissa ja jatkokoulutusryhmässä ovat tukeneet refleksiivistä ajattelua, antaneet suhteellisuudentajua sekä kyseenalaistaneet heikosti perusteltuja ratkaisuja ja ajattelumalleja, mutta antaneet samalla myös rohkeutta tuoda esiin olennaisia asioita. Painiskelu aineiston kanssa on kehittänyt itsenäistä tutkija-identiteettiäni, mikä mielestäni on olennaista tutkimuksen laadun kannalta (ks. myös Bruscia 1995b, 438).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa arvioidaan ensisijaisesti sen uskottavuutta ja luotettavuutta (Bruscia 1995a, 423–425; Ahonen-Eerikäinen 1998a, 318–322; Anttila 2005, 184–186). Kyse on siis aineiston autenttisuuden arvioinnista (Anttila 2005, 185). Haastatelluilta ja opiskelijoilta koottu aineisto on saatu suoraan sanatakkasti litteroiduista haastatteluista ja opiskelijoitten itse kirjoittamista teksteistä. Lisäksi valintani käyttää raportoinnissa paljon suoria lainauksia molemmista aineistoryhmistä luo yhteyden autenttiseen puheeseen ja tekstiin.

Koska pyrin tutkimuksessani saamaan mahdollisimman paljon esiin siitä, miten terapeutisuus jäsentyy, jos ja kun opetustyötä tulkitaan terapeutisuuden valossa, haasteena oli tehtävän laajuus. Toisaalta laajuus oli tavoite: miten laajalle ja syvälle terapeutisuuden tiedostamisessa voidaan edetä. Toisaalta taas laajuus oli ongelma: relevantin teoreettisen tietoa-ineksen määrä oli ylenpalttinen. Avautuvien tasojen mielekäs käsittely oli pidettävä kohtuullisissa mittoissa, vaikka tietynlaiselta ensyklopediselta vaikutelmalta ei joiltain kohdin voitukaan välttyä. (Vrt. Reimer 2003, x) Jään olettamaan, että tässä työssä avatut polunpäätt johtavat yhä syveneviin jatkotutkimuksiin.

Tutkimusprosessissa pyrin luotettavuuteen ja uskottavuuteen erityisesti tutkimuksen sisäisen validiteetin näkökulmasta (Anttila 2005, 513–514). Sisäisessä validiteetissa on kysymys siitä, miten luotettavia ja tutkittavan ilmiön kannalta keskeisiä tietoja tutkimukseen osallistuvilta saadaan ja miten luotettavia johtopäätöksiä niiden perusteella tehdään. Kysymys on myös siitä, perustuvatko tekemäni rakennelmat ja kategoriat aineistoon, ja antaako aineisto mahdollisuuden esitetyn kaltaisiin johtopäätöksiin (Ahonen-Eerikäinen 1998a, 319). Myös lukutapani, havaintojeni ja johtopäätösteni perusteella voidaan pohtia, kohdentuuko tutkimus tarkoitettuun kohteeseen (Varto 1992, 118). Olen tutkimuksessa pyrkinyt avaamaan terapeutisuuden käsitettä käyttämieni informanttien avulla sekä samalla kuvaamaan ja artikuloimaan terapeutisuutta koskevaa itseymmärrystäni, joten otteeni, aineistoni ja tulkintani validiutta voidaan arvioida myös sen perusteella, miten hyvin olen työssäni onnistunut avaamaan ja kommunikoimaan terapeutisuuden ja musiikkikasvatuksen kosketuspintoja. Mielestäni olen onnistunut vastaamaan aineistolle esittämiini kysymyksiin ja antamaan aihetta jatkotutkimuksiin.

Mielikuvani tutkimustehtävästäni muistutti hieman tilkkutäkin laatimista: erilaisista tilkuista koostuu käyttökelpoinen peitto (vrt. Denzin & Lincoln 2000, 4-5: *quilt*).

Luvussa 2.4 kuvasin tutkimusprosessin kulkua. Sen tärkein vaihe oli validointijakso, jossa käytin kommunikatiivista validointia (Kelchtermans 1998 Hirvosen 2003, 142 mukaan; Kvale 1996, 244–245). Annoin informanteilleni tutustuttavaksi ja hyväksyttäväksi heiltä saamastani aineistosta laatimani koosteen, joka sisälsi omat tulkintani heidän puheestaan tai teksteistään (haastatelluille annoin toimittamani keskustelut lukujen 3, 4, 5, 6, 7 ja 8 alkuosista sekä opiskelijoille raakaversion luvusta 9). Olin hieman pettynyt, koska sain vain lyhyet hyväksyvät lausunnot enkä juuri lainkaan kommentteja tai korjausehdotuksia – olisin mielelläni keskustellut teksteistä enemmänkin. Se, että informantit hyväksyivät tekemäni koosteet, eikä huomautuksia väärinkäsityksistä tai huonoista tulkinnoista ilmennyt, antaa luvan pitää tekemiäni koosteita oikeaan osuneina ja valideina. Olisin toki, varsinkin vanhimpien haastattelujen kohdalla, kernaasti toivonut myös informantin myöhempiä ajatuskulkuja käsiteltävästä asiasta (vrt. kuitenkin: puhelinkeskustelu Heikkilän kanssa s.40).

Fenomenologisen tutkimuksen keskeinen uskottavuuskäsite koskee tutkimuksen läpinäkyvyyttä (ks. Perttula 1995, 44). Hirvonen (2003, 141) kuvaa tätä tutkimuksen eri vaiheiden seikkaperäisenä kuvauksena, jonka avulla lukija voi seurata mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulkua, tutkijan ajattelua ja tutkimuksen kuluessa tehtyjä johtopäätöksiä. Kvale (1996, 245) toteaa, että reliabiliteetin sijasta voi puhua tutkimustulosten johdonmukaisuudesta. Kysymys on siitä, että lukijan tulee ymmärtää tutkijan päättelyn argumentit, olipa hän niistä samaa mieltä tai ei.

Tutkimuksessani pyrin läpinäkyvyyteen ensinnäkin siinä, että toin oman tutkijapersoonani näkyviin, koska tutkijana ja tiedon prosessoijana olen itse väistämättömästi osa tutkimusta. Kuvasin tarkasti tutkimustehtävään liittyvän elämänkulkuni vaiheita ja pyrin avaamaan myös omaa arvopohjaani ja lähtökohtaista käsitemaailmaani. Läpinäkyvyyteen ja johdonmukaisuuteen pyrin myös rakentamalla työhöni lukuihin 3–8 kokonaisrakenteen, jossa tekstin painopiste palaa aina haastateltavien keskusteluun. Myös opiskelijoitten tekstejä tarkastellessani pyrin painottamaan sitä, että ”kentän ääni” kuuluisi riittävästi enkä konstruoisi teksteistä liikaa omia tulkinnallisia rakennelmiani.

Pyrin systemaattisesti siihen, ettei tutkimukseni muodostuisi vain ennalta arvattujen tai tiedettyjen asioiden varmisteluksi tai todisteluksi (Alasuutari 1995, 189, 206). Opin koko ajan aineistosta uusia asioita, sain ennalta tuntematonta tietoa – löysin uusia ihmettelyn aiheita. Abduktiivisessa päättelyssä päädytään ”kohtuullisiin oletuksiin” – abduktio näyttää meille, ”miltä todellisuus suurin piirtein näyttää”, antaa ”merkityssikermän”, jonka seurauksia voidaan selvittää (Bertilsson & Christiansen 2001, 469–470). Suoranta toteaa (1995), että tutkimuksen selitysmalleja, ajatuskulkuja ja teorioita arvioidaan niiden vakuuttavuuden, kiinnostavuuden ja käytännöllisten seurausten perusteella. Tällä tavalla ”objektiivisuuden kaipuu korvataan pyrkimyksellä rakentamaan keskusteluun” (emt., 8–9.) Tutkimukseni osalta tätä voi arvioida siinä, pystyykö joku soveltamaan tätä tutkimusta.

11.4 LOPUKSI

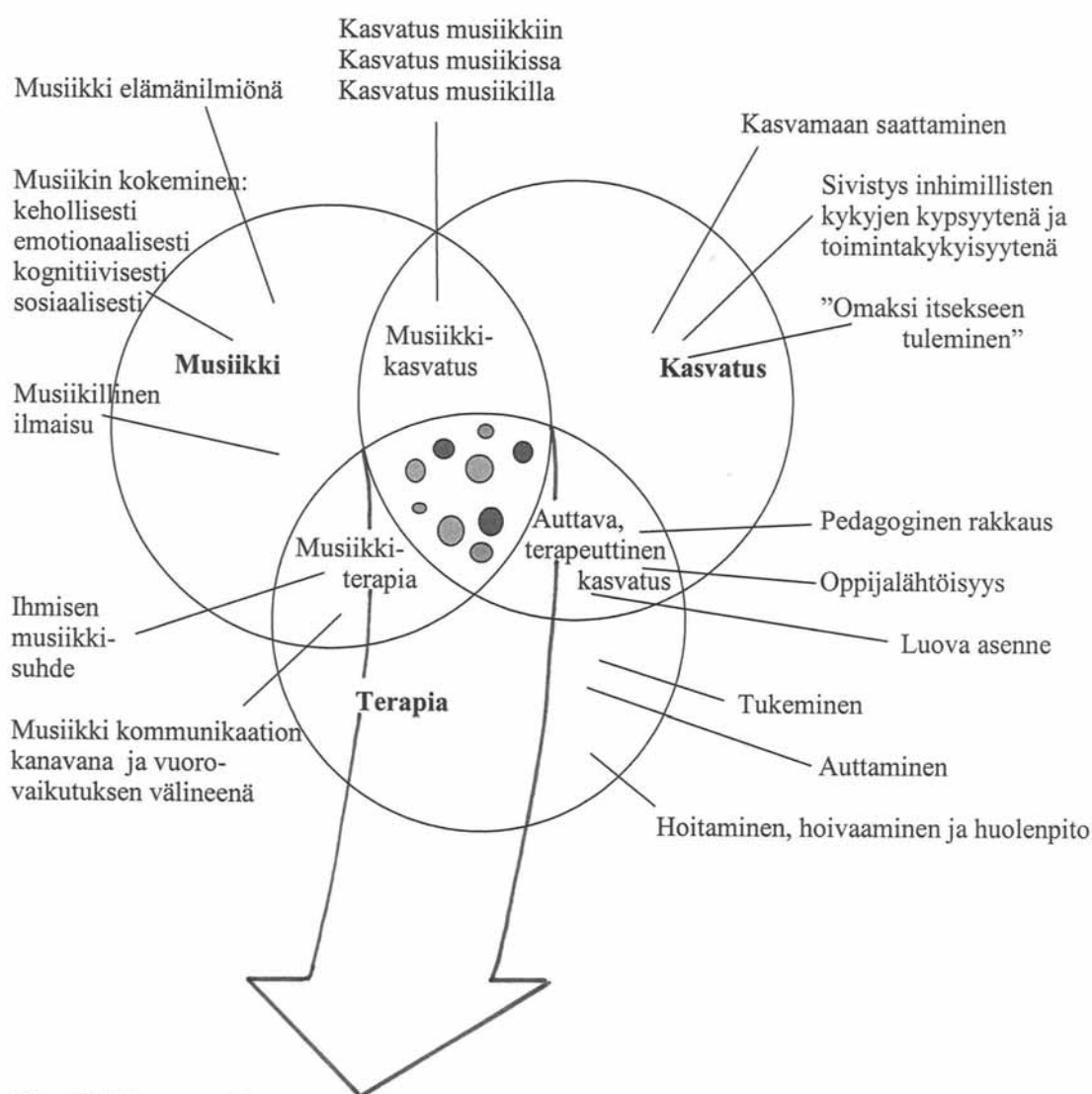
Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt luomaan kartoitusta ja lisäämään tietoisuutta musiikkikasvatuksen terapeuttisista aspekteista ja mahdollisuuksista. Tutkimustehtävä on avautunut yhtä aikaa kahtaalle. Toisaalta olen pyrkinyt jäsentämään sitä,

- ❖ miten puhua musiikkikasvatuksen yhteydessä terapeuttisuudesta, ja onko siitä puhuminen ylipäättään relevanttia.

Toisaalta, jos ja kun puhutaan musiikkikasvatuksen terapeuttisuudesta, olen pyrkinyt

- ❖ avaamaan tämän musiikkikasvatuksen terapeuttisuuden laatuja sekä käsitteellisessä että käytännöllisessä mielessä. Päätaivoitteena oli hahmottaa sitä, mitä terapeuttisuuden käsite musiikkikasvatuksen viitekehyksessä tarkoittaa ja voisi tarkoittaa.

Musiikkikasvatuksen terapeuttiset aspektit hahmottuivat musiikin, kasvatuksen ja terapian vuoropuhelussa, ja edelleen, musiikkikasvatuksen, musiikkiterapian ja auttavan, terapeuttisen kasvatuksen merkitysnäkökulmien läpi. Kuviossa 13 (Musiikin, kasvatuksen ja terapian peruslaatuja musiikkikasvatuksen terapeuttisuutta määriteltäessä) kiteytän näiltä alueilta kultakin muutamia ydinkäsitteitä, joita voidaan pitää musiikkikasvatuksen terapeuttisuuden peruslaatuina. Nämä perusteet konkretisoituvat niissä käytännön valinnoissa, joita terapeuttisesti toimiva kasvattaja musiikkikasvatuksen vuorovaikutustilanteissa tekee, ja niissä kokemuksissa, joitten kautta oppilas kokee musiikkia, itseään, elämää ja muita ihmisiä.



Musiikkikasvatuksen terapeuttiset aspektit

- ❖ oppilaan suhde musiikkiin ja musiikillinen vuorovaikutus rikastavana elementtinä oppilaan elämässä
- ❖ oppilaan suhde musiikkiin ja musiikillinen vuorovaikutus (musiikin) oppimista mahdollistavana ja tukevana elementtinä oppilaan elämässä
- ❖ oppilaan suhde musiikkiin ja musiikillinen vuorovaikutus elämäntaitoja tukevana ja vahvistavana elementtinä oppilaan elämässä
- ❖ oppilaan suhde musiikkiin ja musiikillinen vuorovaikutus auttavana ja korjaavana elementtinä oppilaan elämässä

KUVIO 13. *Musiikin, kasvatuksen ja terapian peruslaatuja musiikkikasvatuksen terapeuttisuutta määriteltäessä.*

Tässä tutkimuksessa tekemäni sekä käsitteellinen että käytäntöön avautuva selvitykseni auttaa tiedostamaan niitä merkitysulottuvuuksia ja mahdollisuuksia, jotka ovat läsnä ja käsillä hyvin pitkälti samansuuntaisina missä tahansa musiikinopetustilanteessa. Keskeinen väite tässä tutkimuksessa on, että näitä musiikillisen vuorovaikutuksen merkitysulottuvuuksia ei voi jättää huomiotta:

Samat musiikin merkityksellisyyden elementit, jotka ovat läsnä vaikuttavan hoidon välineinä musiikkiterapiatyössä, ovat olemassa myös vuorovaikutustilanteissa oppilaan ja opettajan (ja ryhmän) välillä. Näkemykseni on, että näitten elementtien tiedostaminen ja soveltaminen yhdistyneenä kasvattajan pedagogisen rakkauden asenteeseen on terapeutin musiikkikasvatuksen ydintä.

Voidaan myös ajatella, että ”terapeuttisuus” on opettajalle vain **ajattelun työväline** päästä tiedostamaan ja hahmottamaan musiikillisen vuorovaikutuksen eri puolia ja mahdollisuuksia ja sitä, miten hän voisi parhaiten tukea oppilastaan tämän (musiikillisessa ja kokonaisvaltaisessa) kasvussa. ”Terapeuttisuuden” voikin jopa sitten jättää käsitteenä taustalle – kysymyksen on yhtäältä yksinkertaisesti hyvän musiikkikasvatuksen laadusta!

Toisaalta jatkotutkimuksen aiheena olisi perehtyä tarkemmin näitten terapeuttien aspektien kehittämis- ja sovellusmahdollisuuksiin esimerkiksi tunnekasvatuksen alueella. Terapeutin pedagogiikan otteen täsmentäminen käytännölliseksi opetussuunnitelmasovellukseksi musiikin välinein voisi antaa parhaillaan kokeiltaviin tunnekasvatusmenetelmiin (esim. Askeleitain-menetelmä; Friman 2005, 2–4) ja opetustyön kehittämisen hankkeisiin lisäulottuvuuksia tai rakentua itsenäiseksi lähestymistavaksi. Valittiinhan esimerkiksi vuoden 2005 opetusmenetelmäksi (Suomen messusäätiön palkinto) taidekasvatus. Menetelmän kehittäneet luokanopettajat Marja-Leena Bilund ja Sirpa Svahn-Kumpulainen ovat luoneet taidekasvatuksesta lähtevän opetusmenetelmän, jossa prosessioppimista toteutetaan eri oppiaineissa ja eri luokka-asteilla. (Nissilä 2005, 2–4.) Vastaavaa lähestymistapaa voitaisiin kehittää myös musiikkikasvatuksesta. Tällöin musiikin terapeutit integrointiin liittävät merkitykset liittyisivät siihen integraatioon, mikä musiikkikasvatuksen kautta syntyisi erilaisiin opetussisältöihin.

Tutkimusta olisi myös tärkeä jatkaa esimerkiksi oppilaan ongelmiin kohdistuvan varhaisen puuttumisen näkökulmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön vuodesta 2001 koordinoiman Varpu- eli Varhaisen puuttumisen hankkeen päämääränä on edistää lasten, nuorten ja lapsiperheiden hyvinvointia ja ehkäistä syrjäytymistä (Varpu. Lapselle tukea ajoissa 2005) Musiikin terapeuttien merkitysten ja mahdollisuuksien tietoinen soveltaminen ja hyödyntäminen tällaisessa ennaltaehkäisevän mielenterveystyön ja lasten hyvinvoinnin ja turvallisen elämän takaamisen kokonaiskehityksessä olisi varmasti antoisa ja hyödyllinen tutkimus- ja kehityskohde.

Kiinnostavaa olisi myös tutkia myös laajemmin lasten ja nuorten taide- ja kulttuurikasvatusta ja sitä, millaisella yhteistoiminnallisella ja/tai yhteisöllisellä otteella voitaisiin kehittää taide- ja kulttuurikasvatuksen kokonaisuutta koulun ja harrastustoiminnan piirissä (vrt. Erkkilän ajatukset sivulla 185; myös: Ruokonen & Sintonen 2005, 41–47.) Tällöin voitaisiin vastuullisesti yhä paremmin huolehtia lasten ja nuorten kokonaisyhteistyöstä (ks. esim. Nuorten akatemia-hanke 2006). Tällöin liikutaan myös ehytettyyn koulupäivään liittyvien kysymysten parissa. Suuri haaste on myös edelleen se, miten musiikkioppilaitoksissa toimintaympäristöinä ja sisällöllisesti kehitetään toimintaa kasvatukselliseen, oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehityksen huomioivaan suuntaan. Tähän liittyvälle tutkimukselle olisi varmasti tarvetta.

Varsin kiinnostavaa myös on, että viime aikoina on alettu nostaa esille **musiikin ja hyvinvoinnin** yhteyttä ja halutaan tehdä siihen liittyvää tutkimus- ja kehitystyötä (esim. korkeakoulujen välisessä Musicare-verkostossa Turussa¹³²). *Music and Health* voi olla tulevaisuudessa oma tieteenalansa, jonka lähtökohta ei olisikaan kliininen, vaan hyvinvointiin liittyvä (Ruud 2006). Tärkeä dimensio tässä on, **että hyvinvointiin liittyvät kysymykset ylipäättään nostetaan lisää esiin myös opetus- ja kasvatusta maailmassa.**

Joka tapauksessa työ musiikin terapeuttisten merkitysten ja mahdollisuuksien äärellä jatkuu. Minunkin sisällä soi-koulutuksissa on meneillään kolmas opintokokonaisuus (2006–2007), ja tällainen koulutus on edelleen osoittautunut tarpeelliseksi ja halutuksi. Siinä opettajien täydennyskoulutus jatkaa ja syventää, yhdessä opiskelevien opettajien kanssa, musiikin terapeutisuuden tutkimista. Opimme koko ajan lisää siitä, miten musiikki ihmiselle merkityksellistyy ja miten tätä musiikin rikkaasta maailmaa voidaan lähestyä sekä elämän rikkautena että erilaisiin elämän elementteihin kutoutuvana kasvun ja kehityksen välineenä erilaisissa ihmisten vuorovaikutuksen toimintaympäristöissä, varsinkin kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa.

”Musiikin rakkaus” tai ”rakkaus musiikkiin” mainitaan usein hyvänä musiikin harrastuksen päämääränä. Se, jota on rakastettu, kasvaa itsekin rakastamaan. Oma olemassaolo vahvistavat kokemukset musiikista ja hyvästä vuorovaikutuksesta musiikin parissa rakentavat ihmisessä elävää ja lämmintä suhdetta sekä musiikkiin että toisiin ihmisiin.

- - -

Ollessani tässä tutkimuksessa jäsentämäni terapeuttisuuden käsittämisen alkuvaiheissa opettaessani Turun opettajankoulutuslaitoksessa vuonna 1993 keräsin opiskelijoilta kirjoitelmia aiheesta ”Minä ja musiikki”. Eräs tuolloinen opiskelija kirjoitti kaipuustaan löytää lisää musiikkia ja musiikillisia kokemuksia elämäänsä ja rinnasti sen nuoren aikuisen kasvamisen haasteisiin. Hän kirjoitti: ”- - mutta vielä Jumalan armosta: *’minäkin nostan pääni, minunkin sisällä soi.’*”

Tämä lause jäi resonoimaan minussa niin, että aloin jäljittää, mistä se, opiskelijan sitaateissa kirjoittamana, oli alun perin lähtöisin. Löysin Hellakosken runon Kesäyö ja havaitsin, että itse asiassa runon minä *kumartaa* lopussa päänsä. Jollain lailla tämä kahtalaisuus sopiikin tähän aiheeseen erinomaisesti: hiljaisesta pysähtymisestä ja kuulostelusta ”sydämen rakentumiseksi” (*recreatio cordis*) kasvaa omaleimainen rohkeus ja ilmaisu ulospäin. Tällaisia persoonan eheyden ja rakentumisen elementtejä musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttinen olemus kantaa mahdollisuuksina jokaiselle, joka ne haluaa ja uskaltaa ottaa huomioon, sekä itseään että oppilaitaan varten.

*”Kentillä kasteisilla hämärä käy yli maan.
Valkea niittyvilla vielä on valveillaan
katsoen kummissansa kuinka rukoukseen
kaikki kukkien kansa kumartui hiljaiseen.
Kuusen latvasta ääni pienoisen huilun soi.
Minäkin kumarran pääni.
Minunkin sisällä soi.”*

¹³² www.musicare.fi

LÄHTEET

- Aaltola, J. 1996. Merkityksen käsite kasvatuksellisen ihmiskäsityksen jäsentäjänä. Julkaisussa J. Aaltola, & P. Moilanen (toim.), 47–56.
- Aaltola, J. & Moilanen, P. 1996. Hyveet, dialogi ja kasvatusta: kasvatustieteen päivät 23.–25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Aho, S. 1976. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 1. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A: 42.
- Aho, S. 1994. Miten ja miksi lapsen itsetunto muuttuu koulussa? *Kasvatus* 25(5), 469–471.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Oy Edita AB.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, H. 1991. Musiikkiterapian filosofisesta perustasta. *Musiikkiterapia* 3, 16–25.
- Ahonen, H. 1992. Vuorovaikutus auttamisen välineenä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahonen, H. 1994. Löytöretki itseen. Musiikki, kuva ja liike itseilmaisun välineenä ja itsetuntemuksen lisääjänä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahonen, H. 2000. Musiikki – sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. 3. korjattu painos. Helsinki: Oy FinnLectura Ab.
- Ahonen, J., Lahtinen, T., Pogliani, G., Saarinen, H., Sandström, M., Suovanen, J., Vannini, V. & Wirhed, R. 1995. Kehon rakenne, toiminta ja lihashuolto. Valmennuskolmio Oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Ahonen, S. 1995. Postmodernismi laadullisessa tutkimuksessa: metodista kritiikkiä. Julkaisussa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.), 111–115.
- Ahonen, S., Heinonen, A., Sopanen, T. & Toskala, A. 2002. Kognitiivis-konstruktivistisen psykoterapian muutostavoitteet kolmessa kliinisessä ryhmässä: sosiaalisessa fobiassa, paniikkihäiriöissä ja masennuksessa. <http://www.jyu.fi/psykologia2002/toskala3.htm> Viitattu 8.3.2006.
- Ahonen - Eerikäinen, H. 1996 (toim.). Taide psykososiaalisen työn välineenä. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B: 2.

- Ahonen-Eerikäinen, H. 1996. Taideterapiaprosessin analysointi. Teoksessa H. Ahonen-Eerikäinen (toim.), 84–86.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1997. Musiikin maailmasta mielen maisemiin. Teoksessa M. Kaikkonen & S. Mattila (toim.), 55–69.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1998a. ”Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja: 45.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1998b. Musiikkiterapian ammattiopintojen työnohjausistunnot. Sibelius-Akatemia. Kevät 1998.
- Ahonen-Eerikäinen, H. 1999. Samalle aaltopituudelle. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Aigen, K. 1995. Principles of qualitative research. Teoksessa B. L. Wheeler (ed.), 283–311.
- Airas, C. & Brummer, K. 2003. Leikki on ikkuna lapsen sisäiseen maailmaan. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), 162–183.
- Aksnes, H. 1998. Music and its Resonating Body. Teoksessa G. Stefani ym. (ed.), 174–182.
- Alamäki, A. & Keskinen, S. (toim.) 1996. Monialainen varhaiskasvatus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja B:52. Rauma: Rauman Opettajankoulutuslaitos.
- Alasuutari, P. 1993. Sosiologisen tekstin kaksi lajityyppiä. *Sociologia* 30(1), 26–35.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino
- Ala-Ruona, E., Saukko, P. & Tarkki, A. 2001. Musiikkiterapiapalvelut-esite. Suomen musiikkiterapeuttien ammattikilta. Suomen musiikkiterapiayhdistys. Saatavana [www-muodossa: www.muusiikkiterapia.net](http://www.muusiikkiterapia.net).
- Andersson, C. 2002. Luova mieli. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Osa 2. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Osa 3. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita: 39. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Anttila, P. 1999. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. <http://www.metodix.com/metodi/pirkko>. Viitattu 2.9.2004
- Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Artefakta 16. Akatiimi Oy. Tallinna: As Pakett.
- Armstrong, T. 2006. Multiple intelligences. http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm . Viitattu 23.10.2006.
- Arponen, A. 1999. Tapausselostus dysfasiaalapsen yksilömusiikkiterapiasta. Julkaisussa J. Erkkilä & K. Lehtonen (toim.), 83–99.
- Arppo, M., Pölönen, R. ja Sitolahti, T. (toim.) 1996. Ryhmäpsykoterapian perusteet. Yliopistopaino: Helsinki.
- Barker, P., Leamy, M. & Stevenson, C. 2000. The philosophy of empowerment. *Mental Health Nursing* 20, 8–12.
- Bardy, M. 2003. Lapsuuskuvaukset oppaana vanhemmuuteen. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), 327–342.
- Bergström, M. 1995a. Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan. Andra tryckningen. Borås: Wahlström&Widstrand.
- Bergström, M. 1995b. Professori Matti Bergströmin haastattelu TV-ohjelmassa Yhden illan pysäkki 27.5.1995.
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Helsinki: WSOY.
- Berliner, D. C. 1988. The Development of Expertise in Pedagogy. New Orleans: American Association of Colleges for Teachers.
- Bertilsson, M. & Christiansen, P.V. 2001. Jälkisanat teoksessa C. S. Peirce, 443–473.
- Blatner, A. 1997. Toiminnalliset menetelmät terapiassa ja koulutuksessa. Psykodraaman ja siodraaman tekniikat käytäntöön sovellettuna. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Blomster, S. 2000. Hyvä, paha viha. Helsinki: Karas-Sana.
- Blomster, S. 2001. Musta, valkoinen häpeä. Helsinki: Karas-Sana.
- Blomster, S. 2002. Suojaava, lamauttava pelko. Helsinki: Karas-Sana.
- Brummer, M. 2003. Lasten elämästä – psykoanalyttisiä näkökohtia. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), 78–86.

- Bruscia, K. 1987. *Improvisational Models of Music Therapy*. Illinois: Charles C. Thomas.
- Bruscia, K. E. 1995a. The process of doing qualitative research: part II: Procedural steps. Teoksessa B. L. Wheeler (ed.), 401–427.
- Bruscia, K. E. 1995b. The Process of doing qualitative research: part III: The human side. Teoksessa B. L. Wheeler (ed.), 429–443.
- Bruscia, K. E. (ed.) 1998a. *The Dynamics of Music Psychotherapy*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Bruscia, K.E. 1998b. *Defining Music Therapy. Second Edition*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Buber, M. 1999. *Minä ja sinä*. 3. painos. Suom. Jukka Pietilä. Juva: WSOY.
- Bäckman, G. 1987. *Yksilö, lähiympäristö ja terveys*. Juva: WSOY.
- Comiskey, A. 1997. *Täyteen mieheyteen ja koko naiseksi*. Suom. Sami Seppälä. Hämeenlinna: Päivä.
- Comiskey, A. 2005. *Voimaa heikkoudessa: eheyteen rikkinäisistä ihmissuhteista*. Suom. Hanna Utti. Helsinki: Päivä.
- Csikszentmihalyi, M. 1997. *Creativity. Flow and the psychology of Discovery and Invention*. HarperPerennial. New York: Harper Collins Publishers.
- Deliège, I. & Sloboda, J. (toim.) 2003. *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ed.) 2000. *Handbook of Qualitative research. Second Edition*. Thousand oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. 2000a. Preface in *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. Thousand oaks, California: Sage Publications, Inc., ix–xx.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000b. Introduction. *The Dicipline and Practice of Qualitative Research*. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (ed.), 1–28.
- Dissanayake, E. 2000. Antecedents of the Temporal Arts in early Mother-Infant Interaction. Teoksessa N.L. Wallin ym. (ed.), 389–410.
- Duodecim 2006. *Terveyskirjasto. Lääketieteen sanasto*. [http://www.terveysportti.fi /terveyskirjasto/tk.koti?p_teos=dlk](http://www.terveysportti.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_teos=dlk). Viitattu 1.3.2006.

- Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. 2003. Johdatus musiikintutkimukseen. Suomen musiikkiteollisen seuran julkaisuja. Vaasa: Ykkös-Offset.
- Elliott, D. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. 2000. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity; Researcher as Subject. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (ed.), 733–768.
- Emde, R. & Robinson, J. 2002. Varhaisen intervention teoreettisia suuntaviivoja. Teoksessa J. Sinkkonen. & M. Kalland (toim.), 250–282.
- Enkenberg, J, Savolainen, E. ja Väisänen, P. (toim.) 2004. Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 2004. Verkkokirjana 2005 osoitteessa <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope> Viitattu 23.2.2006.
- Erkkilä, J. 1995. Musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen yhteisiä rajapintoja. *Musiikkikasvatus Finnish Journal of Music Education* 3(3), 7–23.
- Erkkilä, J. 1996. Musiikkiterapeuttinen näkökulma musiikin sisäiseen rakenteeseen, merkityksen ja emotionaalisen kokemisen muodostamiseen.. Teoksessa H. Ahonen-Eerikäinen (toim.), 35–49.
- Erkkilä, J. 1997. Musiikin merkitystasot musiikkiterapian teorian ja kliinisen käytännön näkökulmista. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in the Arts 57.
- Erkkilä, J. 2006. Musiikkiterapian erikoistumisopintojen johdantokurssin luento 15.9.2006. Turun ammattikorkeakoulu/musiikin koulutusohjelma.
- Erkkilä, J. & Lehtonen, K. (toim.) 1999. Musiikkiterapian monet kasvot. Suomen musiikkiterapiayhdistyksen 25-vuotisjuhla-julkaisu. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Eskelinen, P. 2001. No Problem – Lihastautiliiton musiikkiprojekti. *Musiikkiterapia* 1, 22–24.
- Eskola, A. 2006. *Yksinkertainen usko*. Helsinki: Otava.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Etkin, P. 1999. The Use of Creative Improvisation and Psychodynamic Insights in Music Therapy with an Abused Child. Teoksessa T. Wigram & J. De Backer (ed.), 155-165.
- Falck, P. 1996. C.G. Jungin analyttinen psykoterapia. Teoksessa H. Ahonen-Eerikäinen (toim.), 71–82.

- Falk, B. 1998. Auttajan peili. Hyviä kysymyksiä ja yllättäviä vastauksia auttamistyötä tekeville. Suom. Liisa Tuovinen. Tampere: Resurssi.
- Fassbender, C. 2003. Infant' auditory sensitivity towards acoustic parameters. Teoksessa I. Deliège & J. Sloboda (ed.), 56–87.
- Forinash, M. 1995. Phenomenological research. Teoksessa B. L. Wheeler (ed.), 367–387.
- Freeman, W. 2000. A Neurobiological Role of Music in Social Bonding. Teoksessa N. L. Wallin ym. (ed.), 411–424.
- Fredrikson, M. 2003. Lapsen musiikillisen kehityksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola ym. (toim.), 209–215.
- Fried, R. 1984. Ääni ja mielikuva musiikin luomisessa. Teoksessa R. Haavikko & J.-E. Ruth (toim.), 313–339.
- Friman, T. 2005. Askeleittain apua tunneongelmiin. *Opettaja* 40, 2–4.
- Fromm, E. 1984. *Kärlekens konst*. Ruotsintanut Assar Asker. Natur och Kultur. Beta Grafiska i Lund.
- Fujoka, T., Ross, B., Kakigi, B., Pantev, C. & Trainor, L.J. 2006. One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain* 9, 1–16. Www-muodossa <http://brain.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/awl247>. Viitattu 10.12.2006.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, H. 1993. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. 2. painos. London: Fontana Press.
- Gay, P. 1996. *Freud*. 2. painos. Suom. Mirja Rutanen. Helsinki: Otava.
- Gelb, M. 1994. *Ryhtiä elämään. Johdatus Alexander-tekniikkaan*. Suom. Päivi Saraste-Halme. Porvoo: WSOY.
- Gibran, K. 1993. *Profeetta*. 19. painos. Suom. Annikki Setälä. Hämeenlinna: Karisto.
- Gothoni, M. 2006. ”It’s the Education, Stupid!” *Rondo* 1, 18.
- Gothoni, R. 1998. *Luova hetki. Esseitä matkallaolosta musiikissa*. Helsinki: Ajatus-kirjat.

- Grunwald, D. 1996. Anna persoonallisuutesi puhua. Esiintymisen ja esittämisen psykologiaa. Sibelius-Akatemian julkaisuja 11.
- Grönqvist, E. 2005. Kasvatusta ja terapiaa? – Musiikkikasvatus psykiatrisissa sairaalakouluissa. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro Gradu-tutkielma.
- Gustorff, D. 2002. ”Songs without words” – music therapy with coma patients in intensive care. <http://www.musictherapyworld.de> Viitattu 25.11.2006.
- Haavikko, R. & Ruth, J.-E. (toim.)1984. Luovuuden ulottuvuudet. Espoo: Weilin & Göös.
- Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Haavisto, E. 2005. Jari Kekäleen haastattelu. Hyvä Sanoma 2.
- Hairo-Lax, U. 2005a. Musiikkiterapiaprosessin merkittävät tekijät ja merkittävät hetket päih-teettömän elämäntavan tukijoina. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. *Studia Musica* 27.
- Hairo-Lax, U. 2005b. *Lectio Praecursoria* 1.12.2005. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatus 8(1). 67–71.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. 6., uudistettu painos. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hakkarainen, P. 2004. Lapsi leikkii taiteella.. Teoksessa M. Taajamo (toim.), 47–53.
- Hakomäki, H. 2004. Tarinasäveltäminen – taustaa, määrittelyä ja mahdollisuuksia. *Musiikkiterapia* 19(1), 43–62.
- Hakomäki, H. 2005. Pedagogisia näkökulmia tarinasäveltämiseen. *Musiikkiterapia* 20(1), 36–61.
- Hargreaves, D. 2003. The development of artistic and musical competence. Teoksessa I. Deliége, & J. Sloboda (ed.), 155–165.
- Hautamäki, A. 2002. Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehitykselle. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), 13–66.
- Havanto, M. 2004. Etnografisen tapaustutkimuksen käyttö klinistä musiikkiterapiaprosessia tutkittaessa. *Musiikkiterapia* 19(2), 51–61.
- Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Suom. Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino.

- Heikkilä, J. 1995. Luovuus muutosagentin voimavarana. Teoksessa J. Heikkilä & S. Aho (toim.), 39–86.
- Heikkilä, J. & Aho, S. (toim.) 1995. Muutosagenttiopettaja – luovuuden irtiotto. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 48. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Innovatiivisuutta etsimässä. 5., täysin uudistettu painos. Kauppakaari. Helsinki: Gummerus
- Heikkinen, H.L.T. 2004. Mistä tunnen sinut, mentori? Teoksessa M. Taajamo (toim.), 75–80.
- Helander, A. 2005. Musiikinopettajan tie mestarista paimeneksi. Rondo 10, 58.
- Helkama, K. 2003. Lapsen moraalien kehitys. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), 121–135.
- Hellsten, T. 1991. Virtahepo olohuoneessa. Helsinki: Kirjapaja.
- Hellsten, T. 1993. Elämän lapsi – vastuulliseen aikuisuuteen. Helsinki: Kirjapaja.
- Hellsten, T. 2000. Saat sen mistä luovut. Elämän paradoksit. Helsinki: Kirjapaja.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisista lähtökohdista. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B: 3.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Hirvonen, A. 2002. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. *Lectio precursoria*. *Musiikkikasvatus* 6(2), 88–91.
- Hoff, H. 1984. Honey will get you farther than vinegar. *Music Educators' Journal* 71(2), 24–28.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer MusiikkiOy.
- Honkanen, T. 2001. Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos. Lisensiaatin tutkielma. Www-muodossa <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/tuihonka.pdf>. Viitattu 13.3.2005.
- Honkanen, T. 2002. Miksi musiikkikasvatusta? *Musiikkikasvatus* 6(2), 62–70.

- Honkavaara, P.(toim.)1989. Lapsen oikeus kasvuun. Lastensuojelun keskusliitto: Helsinki.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere University Press Taju.
- Huhmarniemi, R. 2001. Dialogi ja ihmiseksi kasvun ajatus transmodernin maailmankuvan ilmentäjinä. Teoksessa R. Huhmarniemi ym. (toim.), 471–500.
- Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 2. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäänä. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala ym.(toim.), 25–46.
- Huotilainen, M. & Tervaniemi, M. 2003. Suomalaisia tuulia musiikin aivotutkimuksessa. Musiikki 1, 67–81.
- Hyde, K .L. & Peretz, I. 2004. Research Report Brains That Are out of Tune but in Time. Psychological Science 15(5), 356–360.
- Hägglund, V. ja Rätty, V. (toim) 1988. Psykoanalyysin monta tasoa. Tor-Björn Hägglundin juhla-kirja. Helsinki: Nuorisopsykoterapiasäätiö.
- Hägglund, T.-B. 2003. Esipuhe Jukka Tervon kirjassa Teräskitarra – musiikkiterapia nuoruus-iässä. Psykoterapiasäätiö Monasterin psykoanalyttisiä toimituksia:10. Kustannusyhtiö Kajo. Jyväskylä: Gummerus, 5–7.
- Härkönen, R. 2006. Päihde-, väkivalta- ja toimeentulo-ongelmat varjostavat lapsiperheitä. Turun Sanomat 17.9.2006.
- Ihalainen, M-L. 1989. Musiikkiterapia analyttisessä ryhmässä. Teoksessa K. Lehtonen (toim.), 131–141.
- Ikonen, R. 1995. Sankarillinen kasvatustiede. Julkaisussa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.), 91–99.
- Ilkka, L. ja Tamminen, H. 2004. Avain tunteiden taloon. Päivä Osakeyhtiö. Jyväskylä: Gummerus.
- Imberty, M. 2000. The question of Innate Competencies in Musical Communication. Teoksessa N. L. Wallin ym. (ed.), 449–462.

- Immonen, K. 2005. Korkeakoulututkimus ja amisjätkä. Professori Kari Immosen luento Länsi-Suomen lääninhallituksen koulutuspäivässä Kulttuuri ja taide opetussuunnitelmissa 15.3.2005.
- Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Väitöskirja. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Ps-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Jaanu, E. 1998. Sello soikoon! Kappale matkaa erään opettajan ammatillista kasvua. Turun ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Musiikkipedagogin opinnäytetyö
- Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 1997. Onnistuuko oppiminen? Oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Helsinki: Opetushallitus.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Helsinki: Pilot-kustannus.
- Janesick, V. J. 2000. The Choreography of Qualitative research Design: Minuets, Improvisations and Crystallization. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (ed.), 379–400.
- Janhunen, T. 1998. Kiintymyssuhde. Tieto kiertoon-monistesarja 25/1998. Luettavissa www-muodossa <http://www.stakes.fi/huosta/tietokiertoon/tk2598.htm> Viitattu 20.2.2006.
- Jokinen, J. 2004. Kriisityön kehittäminen huostaanotossa, kartoitusta ja kehittämistarpeita. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen julkaisuja. sosiaalialan kehittämishanke. Lastensuojelun kehittämisohjelma. Huostaanottotyöryhmän raportti. Www-muodossa <http://www.sosiaaliportti.fi/File/74efa068-e5b4-48c7-9286-e7e3df7d5dd3/Kriisity%C3%B6+huostaanotossa.pdf> Viitattu 6.4.2006.
- Jokinen, S. 1994. Rikotusta eheä. Turku: CHC ry.
- Jokinen, S. 1995. Kivun kasvot. Hämeenlinna: Päivä.
- Jokinen, S. 1998. Kantavatko siivet. Hämeenlinna: Päivä.
- Jung, C. G. 1992. Symbolit. Piilotajunnan kieli. 2.painos. Suom. Mirja Rutanen. Helsinki: Otava.
- Jung, C. G. 1998. Unia, ajatuksia, muistikuvia. Muistiin merkinnyt ja toimittanut Aniela Jaffé. Suom. Mirja Rutanen. Saksankielinen alkuteos 1961. 5. painos. Juva: WSOY.
- Juslin, P. N. 2001. Communicating emotion in music performance: a review and theoretical framework. Teoksessa P.N. Juslin & J.A. Sloboda (ed.), 320–345.

- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (ed.) 2001. Music and Emotion. Theory and Research. New York: Oxford University Press.
- Juvonen, A. 2002. Musiikkikasvatus matkalla kohti uutta. Julkaisussa H. Sinevaara ym. (toim.), 9–19.
- Jämsä, T. 2004. Kirjallisuuskasvatuksen mieli. Teoksessa J. Enkenberg ym. (toim.), 95–107.
- Järvilehto, T. 1989. Ympäristön ongelma. Teoksessa P. Honkavaara (toim.), 29–31.
- Kaikkonen, M. & Mattila, S. (toim.) 1997. Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisuja: 1.
- Kaikkonen, M. ja Uusitalo, K. 2001. Kuvionuotit. Kehitysvammaliitto ry.
- Kajamaa, R. 1996. Projektiivinen identifikaatio ihmissuhteissa ja psykoterapiassa. Teoksessa M. Arppo ym. (toim.), 47–57.
- Kalland, M. 2002. Kiintymyssuhdeteorian kliininen merkitys: soveltaminen erityistilanteissa. Teoksessa J. Sinkkonen. & M. Kalland (toim.), 198–233.
- Kalliopuska, M. 1983. Empatia – tie ihmisyyteen. Hämeenlinna: Kirjayhtymä.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. PS-kustannus. Juva:WS Bookwell oy.
- Kansanen, P. & Uusikylä K. (toim.) 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Juva: WSOY.
- Kemppi, K. 1983. Liikuntarytmikan perusteet. 2. painos. Porvoo – Helsinki Juva: WSOY.
- Keskinen, E. 1992. Taitojen oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.), 65–84.
- Ketonen, O. 1980: Rajalla. Ihmisen kohtalon pohdintaa. Keuruu: Otava.
- Ketonen, O. 1981. Ihmisenä olemisesta. Keuruu: Otava.
- Ketonen, O. 1989. Lapsen paras? Teoksessa P. Honkavaara (toim.), 41–45.

- Kierkegaard, S. 1998. Päätävä epätieteellinen jälkikirjoitus. Suom. Torsti Lehtinen. Helsinki: WSOY.
- Kinos, J. (toim.) 1992. Kirjoituksia lastentarhanopettajakoulutuksesta, varhaiskasvatuksesta ja lasten päivähoidosta. Turkulaisten artikkeleita lastentarhanopettajakoulutuksen 100-vuotisjuhla-julkaisuun. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:36,
- Klemola, T. 1998. Ruumis liikkuu, liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista. Väitöskirja. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta: 66.
- Koivunen, H. 1998. Hiljainen tieto. 2. painos. Keuruu: Otava.
- Kokkonen, M. ja Siponen, U. 2005. Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteina. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.), 189–210.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaitten pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in the arts: 79.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia: 149.
- Koski, J. 1999. Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatioista ja tietoyhteiskunnasta. Saarijärvi: Gummerus.
- Kujanpää, K. 2007. Taideaineet käyvät viivytystaistelua. Kulttuurin tema-artikkeli Turun Sanomissa 19.1.2007.
- Kurkela, K. 1984. Musiikki sanoin ilmaisemattoman ilmaisijana. Musiikki 2, 69–91.
- Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa. Sibelius-Akatemia. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisuja 11.
- Kurkela, K. 1995. Tulos musiikkioppilaitoksessa. Jean S 1. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 25–39.
- Kurkela, K. 1997. Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Teoksessa R. Jakkusihvonen (toim.), 277–294.
- Kurkela, K. 2005. Sähköpostitiedonanto 25.11.2005.
- Kuusinen, J. 1992 (toim.) Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Laaksola, H. 2006. Oppilailla keskittymis- ja mielenterveysongelmia. Opettaja 1–2, 30–31.

- Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Laitinen, J. , Lehtonen, J. & Achté, K. 1978 (toim.) *Psykiatrian ja filosofian rajamailla*. Helsinki: Psychiatria Fennica.
- Laitinen, M. 2002. Soitinpedagogiikan kaikuja. *Musiikkikasvatus* 6(1), 6–7.
- Launonen, L. ja Pulkkinen, L. 2004 (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Opetus 2000. Juva: Ps-kustannus.
- Lecanuet, J.-P. 2003. Prenatal auditory experience. Teoksessa I. Deliège & J. Sloboda (toim.), 3–34.
- Lehikoinen, P. 1973. *Parantava musiikki*. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Lehikoinen, P. 1996. Matalataajuuksinen värähtelyenergia ja musiikkiterapian neurofysiologinen perusta. Teoksessa H. Ahonen-Eerikäinen, H. (toim.), 26–34.
- Lehikoinen, P. 1997. Musiikki värähtelynä. Teoksessa M. Kaikkonen & S. Mattila (toim.), 26–39.
- Lehikoinen, P. 1998. The Physioacoustic Method. Acoustic Vibration in Medicine. *Finnish Journal of Music Education* 3(3), 25–50.
- Lehtiranta, E. 2005. Musiikin korkeammat oktaavit – ääni ja musiikki meissä ja maailmankaikkeudessa. 2., uudistettu painos. Dialogia Oy. Helsinki: Hakapaino.
- Lehtonen, K. 1986. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja C: 56.
- Lehtonen, K. (toim.) 1989. *Musiikki terveyden edistäjänä*. Juva: WSOY.
- Lehtonen, K. 1989. Musiikkiterapia teoriana. Teoksessa K. Lehtonen (toim.), 9–88.
- Lehtonen, K. 1990. Musiikki psykoterapian kielenä. Näkökulmia musiikin kerronnallisuuteen. *Musiikki* 2, 15–29.
- Lehtonen, K. 1994. Tarvitseeko koulu terapeuttista musiikinopetusta? Artikkelin käsikirjoitus. Julkaisematon lähde.
- Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 17.

- Lehtonen, K. 1993/2001. Reflections on Music Therapy and Developmental Psychology. First published in 1993 in *Nordic Journal of Music Therapy* 2(1), 3-12. Republished in 2001. Www-muodossa <http://www.hisf.no./njmt/artikkellehton21.html>. Viitattu 12.3.2006.
- Lehtonen, K. 2001. Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko? *Psykologia* (36)5, 306–315.
- Lehtonen, K. 2002a. Onko musiikkiterapiassa uskonnollisia aineksia? *Musiikkiterapia* 1, 14–33.
- Lehtonen, K. 2002b. Vastaväittäjän lausunto Airi Hirvosen väitöskirjaan *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi*. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. *Musiikkikasvatus* 6(2), 91–94.
- Lehtonen, K. 2003. Jukka Tervo: ”Teräskitarra – musiikkiterapia nuoruusiässä”. Kirja-arvostelu. *Musiikkiterapia* 2, 69–75.
- Lehtonen, K. 2004a. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73.
- Lehtonen, K. 2004b. Musiikki muutoksen välineenä – merkittävät musiikkikokemukset osana ihmisen elämänpolkua. *Psykologia* 38(6), 407–415.
- Lehtonen, K. 2005. Music as a possibility of change – healing metaphors in Music. *Music Therapy Today* (online). 6(23), 356-374. <http://www.MusicTherapyWorld.net> . Viitattu 8.5.2006.
- Lehtonen, K. 2006. Music as a Promoter of Psychic Work. A Clinical Case-Study of an Eight-year-old Girl. *Nordic Journal of Music Therapy* 15(1), 17–29.
- Lehtonen, K. 1994/2006. Is Music an Archaic Form of Thinking? First published in 1994 in *Nordic Journal of Music Therapy* 3(1), 3–12. Www-muodossa <http://www.hisf.no/njmt/artikkellehtonen31.html> Viitattu 18.1.2006.
- Lehtonen, K. & Niemelä, M. 1997. Kielikuvista mielikuviiin. Musiikin monikerroksisen kerronnallisuuden tarkastelua esimerkkiaineistona psykiatristen potilaiden tärkeäksi kokema musiikki. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:177.
- Lehtovaara, M. 1993. Lausunto Anneli Mäki-Oppaan väitöskirjan (Oulun yliopisto 1993) painatusta varten. Julkaisematon lähde.
- Leonhard, C. & House, D. 1972. *Foundations and principles of music education*. 2. Painos. New York: McGraw-Hill.
- Leppänen, T. & Moisala, P. 2003. Kulttuurinen musiikintutkimus. Teoksessa T. Eerola ym. (toim.), 71–86.

- Lilja, L.-M. 2000. Kohti häpeää – häpeästä ja sen työstämisestä eräässä esiintyjän psykofyysisen valmennuksen ryhmässä. Sibelius-Akatemian Koulutuskeskus. Musiikkiterapeutin opinnäytetyö.
- Lilja, L.-M. 2002. Musiikkiterapian perusteitten musiikkipedagogien 2 ov opintojakson muistiinpanot. Turun ammattikorkeakoulu.
- Lilja, L.-M. 2003. Minunkin sisällä soi- musiikkiterapian erikoistumisopintokokonaisuuden muistiinpanot. Turun ammattikorkeakoulu.
- Lilja-Viherlampi, L.-M. 2004. Musiikkiterapian perusteitten kanttoriopiskelijoitten 1ov opintojakson muistiinpanot. Turun ammattikorkeakoulu.
- Lindeberg, A.-M. 2005. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja: 104.
- Lingerman, H. 1987. Musikens helande kraft. Orsa: Energica Förlag.
- Linnakivi, M., Perkiö, S. & Salovaara, I. 2003. Musiikin aika 3-4. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. 2., uudistettu painos. Juva. WSOY.
- Linturi, H. 2003. Dekonstruktionistinen pedagogiikka. Www-muodossa <http://www.internetix.fi/kaivos/linturi/40304.pdf> Viitattu 5.2.2006.
- Linturi, H. 2004. Oppimisen kulttuurirevoluutiota verkossa ja verkostoissa. Www-muodossa <http://www.survix.internetix.fi/fi/content/futuo> Viitattu 14.6.2006.
- Lonka, K. ja Saarinen, E. 2000. Muodonmuutos. Avauksia henkiseen kasvuun. Helsinki: WSOY.
- Luksitko 2005. Moniammatillinen aikakausilehti oppimisvaikeuksista ja erilaisesta oppijuudesta 1. Lukineuvola-hanke ja erilaisten oppijoiden liitto.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2006. Nuorten elinolot, koulutyö, terveys ja terveystottumukset 1996–2005. Kouluterveyskysely 2005. Stakesin työpapereita 25/2006. <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/tyopaperit/T25-2006-VERKKO.pdf>. Viitattu 13.12. 2006.
- Luukkainen, O. 1994. (toim.) Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Luukkainen, O. 2006. Laaja sivistys on voimavaramme. Opettaja 24, 24.

- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Lyytinen, P. ja Lyytinen, H. 2003. Tiedollinen kehitys lapsuudessa. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), 87–120.
- Lyotard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Lång, M. 2004. Psykoanalyysi ja sen soveltaminen musiikintutkimukseen. Väitöskirja. *Studia musicologica Universitatis Helsingiensis* XI. Helsinki:Yliopistopaino.
- Marjanen, I. ja Pääjoki, T. 2004. Minä täällä. Teoksessa M. Taajamo (toim.), 37–46.
- Marquardt, C.J.G., Orr, L.L. & Perugini, M. 2000. A Pilot Study of EEG Entrainment As A Sleep Aid. Center for Neuroacoustic Research Articles (online). [Http://www.neuroacoustic.com/articleeeegtext.htm](http://www.neuroacoustic.com/articleeeegtext.htm) Viitattu 18.1.2005.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. In *The International Encyclopedia of Education*. Second edition, Volume 8. Eds. Torsten Husen & T. Neville Postlethwaite. Pergamon 1994, 4424–4429. Www-muodossa <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.appr.html>. Viitattu 20.12.2006.
- Marty, M. 2006. Martti Luther. Suom. Sari-Anne Ahvonen. Ajatus Kirjat. Jyväskylä: Gummerus.
- Maslow, A. 1962. *Toward a psychology of being*. New York: van Nostrand.
- Mattila, J. 2004. *Ujoudesta, yksinäisyydestä*. Helsinki: WSOY.
- Mattila, P. & Virtanen, M. 2005. ”Perkosen Yrmy, sust ei oikeen tykätty” – tutkielma oppilaan temperamentista ja persoonallisuudesta koulun arviointikäytänteissä.. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna. Pro Gradu-tutkielma. Www-muodossa <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00491.pdf>. Viitattu 2.2.2006.
- Meriläinen, U. 1976. Teoksessa E. Salmenhaara (toim.), 101–115.
- Merriam, A. P.1980. *The Anthropology of Music*. 8. painos. Northwestern University Press.
- Mielityinen, M. 2000. Onko kauneus vain katsojan silmässä? Subjektiiivisuus ja kulttuurisuus esteettisen sivistystutkimuksen haasteena. Teoksessa P. Siljander, P. (toim.), 89–108.
- Moisala, P. & Brusila, J. 2003. Ulkoeurooppalaiset musiikit. Teoksessa T. Eerola ym.(toim.),185–197.
- Molino, J. 2000. *Toward an Evolutionary Theory of Music and Language*.Teoksessa N. L.Wallin ym. (toim.), 165–176.

Musiikki ja hyvinvointi-seminaari 14.2.2006 Turun ammattikorkeakoulussa. Paneelikeskustelu. Raportti seminaarista <http://www.musicare.fi/projektit> .

Musiikkiterapian cd-rom 2001. Suomen musiikkiterapiayhdistyksen julkaisu.

Mård, A. 2005. Miljoona brittinuorta vieroksuu sekä työtä että opintoja. Turun Sanomat 4.4.2005.

Mäkelä, J. 2003. Aivojen varhainen kehitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), 13–43.

Mäkelä, R. 1997/2002. Naamiona terve mieli. Kauniainen: Perussanoma.

Mäki-Opas, A. 1993. Älä katko kasvavan siipiä! Auttava, terapeutin kasvatusta Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Väitöskirja. Oulun opettajankoulutuslaitos. Oulun yliopisto.

Mäki-Opas, A. 1999. Murtuneet siivet. Auttamisen ja muuttumisen mahdollisuudet. Helsinki: Kirjayhtymä oy.

Niemi, P. 2004. Oppimisen ja opetuksen tunneympäristö. Professori Päivi Niemen luento Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan Studia generalia-sarjassa 26.10.2004.

Niiniluoto, I. 1984. Johdatus tieteenfilosofiaan. Helsinki: Otava.

Niiniluoto, I. 1989. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Niiniluoto, I. 1990. Maailma, minä ja kulttuuri. Keuruu: Otava.

Niinistö, K. 2004. Professori Kari Niinistön luento Educa-jatkokoulutuskonferenssissa 15.10.2004. Turun yliopisto.

Nissilä, L. 2001. “Mää kuulen sen siinä musiikissa, mää nään niihin säveliin liittyneenä sen värin.” Synestesia – tietoisuuden mielikuvat. Synestesian ja sen musiikillisten yhteyksien laadullinen tarkastelu. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-työ. Www-muodossa http://www.nic.fi/~lnissila/Gradu_Lasse_Nissila.pdf Viitattu 10.1.2006.

Nissilä, M.-L. 2005. Taidekasvatusta vie opin perille. Opettaja 8–9, 2–4.

Nores, T. 1987. Inhimillinen kasvu. Keuruu: Otava.

Nuorten akatemia 2005. <http://www.nuortenakatemia.fi/> Viitattu 7.9.2006.

- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisten laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 24.
- Nöcker-Ribaupierre, M. 1999. *Premature Birth and Music Therapy*. Teoksessa T. Wigram & J. De Backer (ed.), 47–65.
- Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. 2006. *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotrauma*. New York: Norton.
- Ojala, U. 2006a. Erityisopetukseen laatua ja yhtenäisyyttä. *Opettaja* 1–2, 25–26.
- Ojala, U. 2006b. Banaani liitutaalulla. *Opettaja* 1–2, 27–28.
- Ojanen, E. 2002. *Rakkauden filosofia*. Kirjapaja oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Ojanen, M. 1998. *Terapia ja sielunhoito*. Helsinki: Uusi tie.
- Ojanen, M. 2001. *Ilo, onni, hyvinvointi*. Kirjapaja oy. Jyväskylä: Gummerus.
- Ojanen, M. 2004. *Onnen etsijät*. Keuruu: Aika oy.
- Ojanen, S. 1996. *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Oppimateriaaleja 55.
- Ollikainen, T. 2004. Kun ilmanpaine ilostuttaa. *Yliopistolehti* 2. Www-muodossa [Http://www.helsinki.fi/yliopistolehti/02_2004/juttu1.html](http://www.helsinki.fi/yliopistolehti/02_2004/juttu1.html) Viitattu 2.12.2004.
- Opetushallitus 2005. *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005*. Opetushallituksen määräys 11/011/2005. Helsinki.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallituksen määräykset 1–2/011/2004. Helsinki.
- Opetushallitus 2002. *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetuksen perusteet*. Opetushallituksen määräys 41/011/2002. Helsinki.
- Opintoluotsi 2005. *Sanasto*. Opetusministeriön Opintoluotsi-hankkeen palvelukanava. <http://www.opintoluotsi.fi/Dictionary> Viitattu 5.4.2006.
- Panaiotidi, E. 2003. What is music? Aesthetic experience versus musical practice. *Philosophy of Music Education review* 11 (1), 71–89. <http://muse.jhu.edu> Viitattu 10.10.2005.
- Papoušek, H. 2003. Musicality in infancy research. Teoksessa I. Deliège & J. Sloboda (toim.), 37–55.

- Papoušek, M. 2003. Intuitive parenting. Teoksessa I. Deliège & J. Sloboda (toim.), 88–112.
- Partanen, M. 1996. Yhteislaulu terapiavälineenä. Teoksessa H. Ahonen-Eerikäinen (toim.), 108–11.
- Payne, L. 1994. Särkynyt minäkuva. Seksuaalinen cheytyminen parantavan rukouksen avulla. Suom. Mirja Itkonen. Turku: CHC ry.
- Payne, L. 1998. Parantava läsnäolo. Suom. Sami Seppälä. Hämeenlinna: Päivä.
- Peirce, C. S. 2001. Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia. Valinnut ja suomentanut Markus Lång. Tampere: Vastapaino.
- Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet: maamme koulunuudistusta vuosina 1956–1975 koskevien komiteanmietintöjen käsitys ihmisestä ja eettisistä periaatteista. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Peltonen, H. & Kannas, L. (toim.) 2005. Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen. Opetushallitus: Helsinki.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26(1), 39–47.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. Saara Palmgren (tark. K. Helkama). Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Pietarinen, J. 1993. Ilon filosofia. Spinozan käsitys aktiivisesta ihmisestä. Helsinki. Yliopistopaino.
- Pietilä, R. 2006. Hakusana-ammunnan kohteena musiikkiopisto. Rondo/musiikin opetusliite 9B, 8–11.
- Piha, T. H. 1958. Musiikkikasvatuksen vaiheita. Riihimäki: Riihimäen kirjapaino Oy..
- Piha, K. 2004. Lifestyle uuvuttaa ahneet nuoret. Turun ylioppilaslehti 3.
- Pikkarainen, E. 2005. Kertomus ja merkitys: semioottinen näkökulma narratiivisuuteen. Esitelmäluonnos Elävä kertomus-konferenssissa 17.–18.2.2005 pidetystä esitelmästä. <http://cc.oulu.fi/~epikkara/merkitys/kertmerk.htm>. Viitattu 24.5.2006.
- Pirsig, R. M. 1988. Zen ja moottoripyörän kunnossapito. Suom. Leena Tamminen. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.

- Poikela, E. ja Öystilä, S. (toim.) 2001. Tutkiminen on oppimista ja oppiminen tutkimista. Tampere University Press.
- Pomeroy, E. 1999. The Teacher-Student Relationship in Secondary School: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*. 20 (4), 465–482.
- Portin, P. 1989. Perimän ja ympäristön merkitys lapsen edellytysten synnyssä. Teoksessa P. Honkavaara (toim.), 21–28.
- Punkanen, M. 2004. Matalataajuinen äänivärähtelyhoito – teoreettisia näkökulmia, kliinisiä sovellutuksia ja tutkimustuloksia. *Musiikkiterapia* 19(1), 69–88.
- Punkanen, M. 2006a. Musiikkiterapia osana huume kuntoutusta: hoitoon kiinnittämisestä kokemusmaailman integroimiseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Lisensiaattitutkimus.
- Punkanen, M. 2006b. Sensorimotorinen, emotionaalinen ja kognitiivinen taso terapiatyössä. Luento Musiikkiterapian erikoistumisopintojen opintokokonaisuudessa Turussa 20.10.2006.
- Puttonen, S. 2004. Temperamentti ja emootiot. *Psykologia*, 39, 67–73.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi..
- Puolimatka, T. 2005a. Kasvatus ja arvot. Johdatus kasvatustieteisiin. Kasvatustieteen perusopin-
tojen luennot. Jyväskylän yliopisto. <http://moniviestin.jyu.fi/sisalto/movie/KTKP101/puolimatka.pdf>. Viitattu 14.6.2006.
- Puolimatka, T. 2005b. Usko, tieto ja myytit. Helsinki: Tammi.
- Raivola, R. 1994. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.), 8–30.
- Rauhala, L. 1987. Ihmisen hyvä ja huono olemassaolo. Teoksessa T. Nores (toim.), 155–165.
- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: SHKS.
- Rautavaara, E. 1998. Mielityksestä äärettömään. Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Recharadt, E. 1973/2007. Musiikin elämys psykoanalyysin kannalta. *Mielenterveys* 1-2/1973, 42–51 . Julkaistu uudelleen teoksessa Kaskinen, M. (kirj. ja toim.) 2007. Polkuja, portaita, pit-

kospuita. Askelia suomalaisen musiikkiterapian vuosikymmeniltä. Suomen musiikkiterapiayhdistyksen julkaisuja, 129–142.

Rechardt, E. 1978. Psykoanalyttisen tiedon luonne. Teoksessa J. Laitinen ym. (toim.), 45–55.

Rechardt, E. 1984. Musiikillinen ajattelu, ruumiilliset merkitysskeemat ja symbolinen prosessi. *Synteesi* 3, 83–94.

Rechardt, E. 1988. Musiikin kokemisen ruumiilliset ja symboliset ulottuvuudet. Teoksessa V. Hägglund & V. Rätty (toim.), 134–145.

Rechardt, E. 1991. Minuuden kokeminen musiikissa. *Musiikkitiede* 2, 19–33.

Regelski, T. A. 2005. Social Theory, Praxis, and Musical Schooling. *The Finnish Journal on Music Education* 8 (1), 7–25.

Reimer, B. 1989. *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice hall.

Reimer, B. 2003. *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision*. 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall.

Ridder, H. M. 2005. Individual Music Therapy with Persons with Frontotemporal Dementia. *Nordic Journal of Music Therapy*, 14 (2), 91–106.

Riikonen, H. 1996. ”Kuuletko ruohon kasvavan?”. Näkökulmia kuunteluun ja auditiiviseen kasvatukseen. Teoksessa A. Alamäki, & S. Keskinen (toim.).

Riikonen, H. 2000. 1960-luku ja uusi tapa improvisoida. Nykymusiikin improvisaatioliikkeen piirissä vallinneista improvisaatiokäsityksistä. Turun yliopisto, Taiteiden tutkimuksen laitos, musiikkitiede. Lisensiaatintutkimus.

Rintala, P., Ahonen, T., Cantell, M. & Nissinen, A. (toim.) 2005. *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. PS-kustannus. Opetus 2000. Keuruu: Otavan kirjapaino oy.

Ross, R. 1995. Kun kasvan isoksi...tahdon tulla aikuiseksi. Kirja Kristus-keskeisestä toipumisesta.. Suom. Salme Moksunen. Helsinki: Karas-sana.

Rossing, T.D. 1982. Chladni’s Law for Vibrating Plates. *American Journal of Physics* 50 (3), 271–274.

Rubin, A. 2005. Mitä tulevaisuudessa pitää osata? Professori Anita Rubinin luento Länsi-Suomen lääninhallituksen järjestämässä opetussuunnitelma-koulutuspäivässä 15.3.2005.

Ruokonen, I. ja Sintonen, S. 2005. Koulu kulttuurikasvatuksen keskuksesi!

Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia musiikkikasvatuksesta kulttuurikasvatuksena. *Musiikkikasvatus* 8 (1), 41–47.

Ruud, E. 1982. *Vad är Musikterapi?* Stockholm: P A Norstedt & Söners Förlag.

Ruud, E. 2006. *Varför Musik? (Why Music?)* Professori Even Ruudin luento Åbo Akademiassa 28.9.2006.

Saarikallio, S. 2005. Musiikki nuorten tunteiden säätelyn keinona. *Musiikkiterapia*, 20 (2), 14–24.

Saarikallio, S. 2007. *Music as Mood Regulation in Adolescence*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Saarinen, K. 1999. Käytännön musiikkiterapia mielenterveystyössä, esimerkkinä Halikon sairaala. *Musiikkiterapia* 1, 56–62.

Saarinen, K. 2002. Kirja-arvostelu kirjasta Wigram, T. & Dileo, C. (toim.)1997. *Music, Vibration and Health*. *Musiikkiterapia* 2, 66–70.

Saarinen, L. 1992. Pianonsoiton opetus lastentarhanopettajakoulutuksen musiikkikasvatuksen osana. Teoksessa J. Kinon (toim.), 58–66.

Saarinen, L.-M. 1994. Musiikinopetuksen merkityksestä ja mahdollisuuksista luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.), 225–241.

Saarinen, L.-M. 1996. ”...minunkin sisällä soi” – koulun musiikin terapeuttisista aspekteista. *Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma*.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1989. *Kasvatuspsykologian kysymyksiä*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Saarnivaara, M. 2003. Kohtaamisia maastossa – lähtökohtien teoreettinen paikantaminen. Teoksessa J. Varto ym. (toim.), 12–23.

Sahlberg, P., Meisalo, V., Lavonen, J. & Kolari, M.(toim.) 1993. *Luova ongelmanratkaisu koulussa*. 2. painos. Opetushallitus ja FINISTE. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Salmenhaara, E. (toim.) 1976. *Miten sävellykseni ovat syntyneet*. Helsinki: Otava

Salo, S. 2003. Kiintymyssuhteen merkitys elämänkaaren aikana. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), 44–77.

Saloheimo, R. 1996. Ääniterapia. Teoksessa H. Ahonen-Eerikäinen (toim.), 141–144.

- Salovaara, V. 2002. Esitelmä Emmanuel Levinasista Luonnonfilosofian seuran kokouksessa 14.11. 2002. Www-muodossa <http://www.minedu.fi/tieteellisetseurat/lfs/verkko/Levinas.htm>. Viitattu 23.2.2006.
- Sarjala, J. 2003. Kasvatuksen vaikea oppi. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), 257–268.
- Sarjala, J. T. 2003. Musiikin kulttuurihistoria. Teoksessa T. Eerola ym. (toim.), 217–223.
- Sariola, Y. 2004. Musiikin teologian peruskysymyksiä. *Musiikkiterapia* 19 (1), 13–21.
- Schmitt, F. 2003. Riittävän hyvä vanhemmuus. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), 298–326.
- Schneck, D. J. & Berger, D. S. 2006. *The Music Effect. Music physiology and Clinical Applications*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Seitz, J. A. 2005. Dalcroze, the Body, Movement and Musicality. *Psychology of Music* 33 (4), 419–435.
- Seppänen, J. 2006. Filosofian sitaatit (1). Antiikista 1600-luvulle. <http://www.kolumbus.fi/juha.seppanen/jssivut/sitaatit/filsit/filsit1.htm>. Viitattu 5.4.2006.
- Sihvola, J. 2004. *Maailman kansalaisen etiikka*. Otava: Helsinki.
- Sihvonen, M. 2005. Musiikillinen tieto multimediaoppimateriaalissa. Suomen musiikintutkijoiden symposiumin artikkeli. Www-muodossa http://www.jyu.fi/move/tietopaketti/sihvonen_symposium.pdf. Viitattu 23.2.2006.
- Siirala, M. 1992. Äänen antropologiaa. *Laulupedagogi* 1991–92, 7–12.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Väitöskirja. Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium*. Julkaistu elektronisessa muodossa <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X> Viitattu 4.6.2004.
- Siljander, P. 2000a. Johdanto. Teoksessa P. Siljander (toim), 7–14
- Siljander, P. 2000b. Kasvatus kadoksissa? Teoksessa P. Siljander (toim.), 15–24.
- Siljander, P. (toim.) 2000. *Kasvatus ja sivistys. Gaudeamus Kirja*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Siltala, J. 1994. *Miehen kunnia. Modernin miehen taistelu häpeää vastaan*. Helsinki: Otava.
- Simola-Isaksson, I. & Vilppunen, P. 1976. *Musiikkiliikuntaa lapsille*. 3. painos. Helsinki: Musiikki Fazer.

- Sinevaara, H. , Niskanen, H. & Rajala, R. (toim.) 2002. Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua. Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteen julkaisuja 3.
- Sinivuori, T. ja Lähteilä, T. 2004. Saatteeksi. Teoksessa Ilkka, L. & Tamminen, H. Avain tunteiden taloon. Päivä Osakeyhtiö. Gummerus: Jyväskylä.
- Sinkkonen, J. 1990. Pienistä pojista kunnan miehiä. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Sinkkonen, J. 1992. Tiedemies ja taikuri. Esipuhe D. Sternin kirjaan Maailma lapsen silmin. Juva: WSOY.
- Sinkkonen, J. 1995. Lapsen kanssa hyvinä ja pahoina päivinä. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Sinkkonen, J. 1997. Musiikin merkitys lapsen kehityksessä. Teoksessa M. Kaikkonen & S. Mattila (toim.), 40–53.
- Sinkkonen, J. 2002. Kiintymyssuhteiden häiriöiden yhteydet psykopatologiaan. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), 146–173.
- Sinkkonen, J. 2003a. Leikkiä vakavilla asioilla. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. 2003b. Lapsen arvoituksen äärellä. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), 7–12.
- Sinkkonen, J. 2003c. Leikin ja luovuuden puolustus. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), 155–161.
- Sinkkonen, J. (toim.) 2003. Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J., Ehrlund, J., Rantanen, S. & Villanen, T. 1995. ”Soita vaaleita sinisiä pintoja” Raportti musiikkiryhmäkokeilusta kolmessa helsinkiläisessä päiväkodissa. Ebeneser-säätiön julkaisu 1/1995.
- Sinkkonen, J. & Kalland, M. (toim.) 2002. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY.
- Skinnari, S. 1983. Kasvatustieteen käsitteenmuodostus eettisenä toimintana. Teoksessa S. Hirsjärvi (toim.), 89–106.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Juva: PS-kustannus.
- Sloboda, J. & Davidson, J. 2003. The young performing musician. Teoksessa I. Deliège & J. Sloboda (toim.), 180–190.

Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustieteellinen tutkimus. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia:187.

Sosiaali- ja terveysministeriö 2004. Terveystieteiden edistämisen suunnitelma vuodelle 2004. Muistio. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. <http://www.stm.fi/Resource.phx/julkt/Julkaisu-2004.htx>. Viitattu 1.3.2006

Spiik, T.G. & Lilja-Viherlampi, L.-M. 2005. Hylkäämisestä yhteyteen. CHC ry:n julkaisuja. Jyväskylä: Gummerus.

Stakes 2004. Terveystieteiden vaikutusten arviointi. Ihmisiin kohdistuvien vaikutusten arviointi-käsikirja. <http://www.stakes.fi/sva/TVA-artikkeli.htm> . Viitattu 1.3.2006.

Stefani, G. 1985. Musiikillinen kompetenssi. Miten ymmärrämme ja tuotamme musiikkia. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja: 3.

Stefani, G., Tarasti, E. & Marconi, L. 1998. Musical Signification, Between Rhetoric and Pragmatics. Proceedings of the 5th International Congress of Musical Signification. Bologna: CLUEB.

Stenberg, T. 2005. Huomio vahvuuksiin, ei vajeisiin. Vuoden 2005 erityisopettajaksi valitun Tuija Vännin haastattelu. Opettaja 3, 2–4.

Stengård, E. 2006. Huolenpito yksilöllisenä, sosiaalisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä. *Lectio Praecursoria*. *Psykologia* 2, 127–131.

Stern, D. 1985. *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.

Stern, D. 1992. *Maailma lapsen silmin*. Englanninkielinen alkuteos *The Interpersonal World of the Infant*. Suom. Eeva-Liisa Jaakkola. Juva: WSOY.

Storr, A. 1993. Esipuhe teoksessa T. Wigram & M. Heal (toim.), 7–10.

Summer, L. 1990. *Guided Imagery and Music in the Institutional Setting*. St. Louis: MMB Music Inc.

Sundin, B.1988. *Musiken i människan. Om tradition och förnyelse inom det estetiska områdets pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Sundin, B.1995. *Barns musikaliska utveckling. Tredje Upplagan*. Stockholm: Liber Utbildning.

Suoranta, J. 1995. Tekstit, murrokset ja muutos – kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan. Lapin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja: 10. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

- Suoranta, J. 1996. Maailman kauheus, kasvatus ja toivon periaate. Filosofinen aikakauslehti Niin&näin. 4. Www-muodossa http://www.netn.fi/496/netn_496_opfi.html. Viitattu 13.11.2004
- Suzuki, S. 1977. Hoivaten kasvatan soittajan. Suom. Liisa-Maria Pukkila. Helsinki: Vikkelä Ville Oy.
- Suzuki, S. 2000. Rakkaudella kasvatettu. Suom. Sari Helkala-Koivisto. Vihreälinja Oy. Rauma: LAI-NET Oy.
- Swanwick, K. 1992. A basis for Music Education. Ensimmäinen painos 1979. London: Routledge.
- Swanwick, K. 2002. Teaching Music Musically. Ensimmäinen painos 1999. Routledge: London. Sähköisessä muodossa Taylor & Francis e-Library. <http://site.ebrary.com/lib/uniturku/Doc?id=10054764&ppg=5>. Viitattu 20.12.2006.
- Syvänen, K. 1999. Aggressiivinen musiikki musiikkiterapiassa. Teoksessa J. Erkkilä & K. Lehtonen (toim.), 101–114.
- Syvänen, K. 2005. Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 35.
- Säyrylä, S. 2004. Modern talking – ajatuksia uudesta musiikista. Turun ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Musiikkipedagogin opinnäytetyö.
- Taajamo, M. (toim.) 2004. Suunnistuksia tiede, kasvatus, taide. Jyväskylän Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja. Jyväskylän yliopisto.
- Talib, M.-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), 56–69.
- Talvio, L. 1996. Musiikkikasvatuksen opiskelijat ja ahdistus. Musiikkikasvatuksen osasto. Sibelius-Akatemia. Pro Gradu-tutkielma.
- Tamminen, T. 2002. Poikkeavat kiintymyssuhteet. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.), 234–249.
- Tarasti, E. 1983. Tulemisen aika. Synteesi 2 (3-4), 50–64.
- Tarasti, E. 1994. Myytti ja musiikki. Helsinki: Gaudeamus.
- Tarasti, E. 1998. Signs as Acts And Events: An Essay on Musical Situations. Teoksessa G. Stefani ym. (ed.), 39–62.

- Tarvainen, A. 2004. Laulaminen liikkeenä. *Musiikin suunta* 3, 5–15.
- Taylor, C. 1989. *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tenkku, L. 1992. *Musiikkikasvatuksen historia*. Käsikirjoitus. Julkaisematon lähde.
- Tervaniemi, M. 2005. Haastatelu artikkelissa *Musiikki soittaa tunteita*. Heljä Valamies. *Tiede* 4. Luettavissa sähköisessä muodossa <http://www.tiede.fi/arkisto> Viitattu 8.4.2006.
- Tervo, J. 2003. *Teräskitarra – musiikkiterapia nuoruusiässä*. Psykoterapiasäätiö Monasterin psykoanalyttisiä toimituksia:10. Kustannusyhtiö Kajo. Jyväskylä: Gummerus.
- Tikkanen, T. 2006a. Koko luokka soittamaan. Artikkelin musiikinopettaja Terhi Oksasen työstä. *Opettaja* 23, 20–23.
- Tikkanen, T. 2006b. Effen seminaarissa kyseltiin kasvatuksen arvoja. Mistä mittari huolenpidolle? *Opettaja* 25, 14–15.
- Toiskallio, J. 1989. *Ihmisen kasvu ja kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus. Opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja C: 99.
- Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi ym. (toim.), 445–465.
- Torkkeli, H. 2006. Ongelmiin tartutaan liian myöhään. *Opettaja* 1-2, 20–23.
- Tournier, P. 1971. *Ihmisen paikka*. Psykologia ja usko. Suom. Olavi Taskinen. Porvoo: WSOY.
- Tournier, P. 1982. *Uutta luova kärsimys*. Suom. Jussi Vilksa. Jyväskylä: Gummerus.
- Trevarthen, C. 1999. *How Music Heals*. Teoksessa T. Wigram & J. De Backer (ed.), 7–10.
- Tulamo, K. 1993. *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. *Studia Musica* 2.
- Tuovila, A. 2003. “Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaitten lasten lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica*: 18.

- Turkka, S. 2003. Koulussa kasvamassa isoksi ja ehjäksi. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.), 269–288.
- Turun ammattikorkeakoulun Kulttuurialan opinto-opas 2000–2001. Turun ammattikorkeakoulu.
- Turun Sanomat 21.1.2007. Taideaineet ajettu ahtaalle peruskoulussa ja lukiossa. Pääkirjoitus.
- Tähkä, V. 1982. Psykoterapian perusteet. Kolmas painos. Juva: WSOY.
- Tähtinen, J. (toim.) 1994. Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 37.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Unkari, L. 1994. Äänten salaperäinen maailma. Rondo 9, 14–17.
- Uschanov, T. 1998. Wittgensteinin Tractatus logiikan kritiikkinä. Filosofinen aikakauslehti n&n 3. Www-muodossa http://www.nettn.fi/398/398_netn_witt3.html Viitattu 18.1.2006.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatusta. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. 1996. Isät meidän. Luovaksi lahjakkuudeksi kasvaminen. Atena. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), 42–55.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Ps-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Uusikylä, K. 2005a. Lahjakkuus. Luovuus. Viisaus. Professori Kari Uusikylän haastattelu Orton Invalidisaatiön tiedotuslehdessä 2. <http://www.invalidisaatio.fi/verkkolehti/> Viitattu 5.4.2006.
- Uusikylä, K. 2005b. Professori Kari Uusikylän haastattelu Turun Sanomissa 31.3.2005. Valtion tiedonjulkistamispalkinto kahdeksalle eri aloilla ansioituneelle. ”Kansalaiset tulisi kasvattaa merkityksen etsijöiksi”. Turun Sanomat 31.3.2005.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus: taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: Atena.
- Uusitalo, K. 2006. Jamit pystyyn! Musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalon haastattelu Hyvä terveys-lehdessä 6, 14–15.
- Varilo, E. & Linna, L. 1989. Lapsen etu. Teoksessa P. Honkavaara (toim.), 63–70.

- Varpu. Lapselle tukea ajoissa 2005. Opettaja-lehden Varpu-liite. Opettaja 38B/2005.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2000. Uutta tietoa. Värityskirja tieteen filosofiaan. Tampere University Press.
- Varto, J., Saarnivaara, M. & Tervahattu, H. (toim.) 2003. Kohtaamisia taiteen ja tutkimisen maastoissa. Artefakta 13. Akatiimi Oy. Nurmijärvi: Kirjakas Ky.
- Varto, J. & Veenkivi, L. 1994. Dialogin taito. Keskustelu videolla Toiseuden kohtaaminen. Filosofisia keskusteluja. Tuotanto TV1 Aikuisopetus 1994.
- Vauras, M. ja Lehtinen, E. 2005. Hyvien oppimistulosten ja huonon kouluviihtyvyyden paradoksi – onko sitä? Oppimistulosten haasteita opettajankoulutukselle. Professori Marja Vauraksen ja professori Erno Lehtisen luento Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen järjestämässä ainedidaktisessa symposiumissa 11.2.2005.
- Venkula, J. 1989. Olkoot siis tekemämme teot tietynlaisia. Teoksessa P. Honkavaara (toim.), 49–53.
- Vikman, K. 2001. Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa. Toimintatutkimus eri kohderyhmillä. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 177.
- Vilppunen, P. 1976. Liikkeestä rytmiin, rytmistä liikkeeseen. Teoksessa I. Simola-Isaksson & P. Vilppunen, 5–39.
- Vuori, H.-L. 1995. Hiljaisuuden syvä ääni. Kriittisen korkeakoulun julkaisuja 17. Helsinki.
- Vuori, H.-L. & Laitinen, M. 2005. Synnytyslaulu. Rentouttava äänenkäyttö synnytyksessä ja raskauden aikana. Helsinki: Edita.
- Vuori, M. 2002. Katson, soitan. Läpielän. Pianistisia kokemuksia prima-vista-soittamisesta. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 13.
- Vuorinen, I. 1997. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. 4. painos. Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja: 1. Naantali: Resurssi.
- Väkevä, L. 2000. Naturalizing Philosophy of Music Education. Finnish Journal of Music Education 5 (1-2), 73–83.
- Välineva, M.-L. 1999. Epäonnistumisen armo. Professori Kari Kurkelan haastattelu. Turun taideakatemia Köysi-lehti 2, 10–14.

Wallin, N. L., Merker, B. & Brown, S. 2000. *The origins of Music*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Web-facta 2005. WSOY-Facta-tietopalvelu. <http://www.facta.fi>. Viitattu 14.3.2005.

Westerlund, H. 2002. *Bridging Experience, Action and Culture in Music Education*. Doctoral Thesis. Sibelius Academy. *Studia Musica* 16.

Wheeler, B. L. (ed.) 1995. *Music Therapy Research. Quantitative and Qualitative Perspectives*. PA, USA: Barcelona Publishers.

Wigram, T. & Dileo, C. (ed.) 1997. *Music Vibration*. Cherry Hill, NJ: Jeffrey Books.

Wigram, T. & Heal, M. (toim.) 1999. *Musiikkiterapia hoitotyöstä kasvatukseen*. Englanninkielinen alkuteos 1993. Jessica Kingsley Publishers: Lontoo. Suomenkielinen laitos Oy Unipress Ab. Helsinki: Hakapaino Oy.

Wigram, T., Nygaard Petersen, I. & Bonde, L.O. 2002. *A Comprehensive Guide to Music Therapy. Theory, Clinical Practice, Research and Training*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Wigram, T. 2004. *Improvisation – methods and techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. New York: Jessica Kingsley Publishers.

Wigram, T. & De Backer, J. (ed.) 1999. *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Paediatrics and Neurology*. New York: Jessica Kingsley Publishers.

Wikström, O. 2002a. *Sielu ja sointi. Kirjoituksia J.S. Bachin elämästä ja uskosta*. Suom. Laura Voipio. Helsinki: Kirjapaja.

Wikström, O. 2002b. *Läsnäolon taito – johdatus kiireettömään elämään*. Suom. Peter Gustavson & Mia Wittaniemi. Helsinki: Kirjapaja.

Winnicott, D.W. 2002. *Playing and Reality*. Ensimmäinen painos 1971. Hove and New York: Brunner-Routledge.

World Federation of Music Therapy 1996. *Definition of Music Therapy*. www.musictherapyworld.de Viitattu 17.1.2005.

www.musiikkiterapia.net Viitattu 14.1.2005.

Åhlberg, M. 1996. Tutkiva opettaja oman teoriansa kehittäjänä ja testaajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 92–93.

Öystilä, S. 2001. Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.), 30–50.

Öystilä, S. 2005. Toiminnallisten ja draamamenetelmien mahdollisuudet yliopisto-opetuksessa. Peda-forum. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti 2, 10–12.

Musiikkiterapian erikoistumisopintokokonaisuuden hakuilmoitus

Laajenna osaamistasi ja etsi uusia virikkeitä ja ulottuvuuksia Turun AMK:n täykkärin

MINUNKIN SISÄLLÄ SOI - musiikkiterapian erikoistumisopinnoissa 30 ov

Milloin, missä? Musiikkiterapian erikoistumisopinnot, laajuudeltaan 30 ov, alkavat 10.1.2003 ja päättyvät 23.5.2004. Opiskelu toteutetaan monimuoto-opiskeluna, joka sisältää lähi- ja etäopetusta ja itsenäistä työskentelyä. Lähiopetus järjestetään Turussa. Opinnot voi suorittaa työn ohessa.

Lähiopetusjaksot (alustava suunnitelma):

- ❖ Kokoukset kerran viikossa perjantaisin kello 12:30-17:30.
- ❖ Lisäksi muutamia intensiiviviikonloppuja

Kenelle?

Voit hakea erikoistumisopintoihin, mikäli olet

- ❖ musiikkiin erikoistunut luokanopettaja
- ❖ musiikin aineenopettaja, soiton- tai laulunopettaja
- ❖ kasvatus-, taide-, sosiaali- tai terveysalalla työskentelevä henkilö, jolla on riittävät musiikilliset perustaidot (käytännön laulu- ja soittotaito)

Miksi? Koulutuksen tavoitteena on löytää työhön uusia virikkeitä ja ulottuvuuksia, laajentaa osaamista sekä lisätä omia voimavaroja. Musiikin ja muun luovan taiteen terapeuttisten ulottuvuuksien opiskelulla pyritään löytämään tuoreita näkökulmia ja välineitä omaan työhön ja avaamaan uusia työskentelynäkymiä ja -mahdollisuuksia.

Mitä? Koulutus on haastavaa ja intensiivistä ryhmä- ja yksilötyöskentelyä, jossa integroidaan opiskelua mahdollisuuksien mukaan omaan työhön. Opinnoissa perehdytään musiikin ja muun luovan taiteen terapeuttisiin ulottuvuuksiin sekä niiden käyttöön ja soveltamiseen kasvatus-, sosiaali- ja/tai hoitoalalla.

Kouluttajat: Koulutuksen veturina toimii PkO, MM, musiikkiterapeutti Liisa-Maria Lilja Häneltä

voit tiedustella koulutuksen sisältöön liittyvistä asioista sähköpostitse: liisa-maria.lilja@turkuamk.fi Muina opettajina käytetään vierailevia asiantuntijoita.

Haku: Koulutukseen valitaan 14 opiskelijaa. Haku erillisellä hakulomakkeella 20.11.2002 mennessä. Ennen opintojen alkua järjestetään soveltuvuus-haastattelu ja musiikkinäyte (laulunäyte ja säestysnäyte pianolla, kosketinsoittimella, kitaralla tai hanurilla), joiden perusteella opiskelijavalinta suoritetaan. Valinnan tulokset ilmoitetaan kirjeitse viikolla 50.

Hinta: 168 €/lukuvuosi. Koulutus toteutetaan osittain OPM:n tuella.

Lisätiedot ja hakulomakkeet:

Anneli Larkia, puh. 010 5535 282
tai anneli.larkia@turkuamk.fi,
Sari Äikää-Torkkeli, puh. 010 5535 233
tai sari.aikaa-torkkeli@turkuamk.fi

1 MUSIIKKITERAPIAPALVELUT esite

© Suomen musiikkiterapiayhdistys ry, 2001

*Tämän esitteen on laatinut Suomen musiikkiterapeuttien ammattikillan työryhmä
Esa Ala-Ruona, Päivi Saukko ja Aarre Tarkki.*

I JOHDANTO

Musiikkiterapiapalvelut -esite on tarkoitettu helpottamaan musiikkiterapian valintaa kuntoutus- ja hoitomuodoksi. Ensisijaisesti esite on tarkoitettu lääkäreiden ja kuntoutus- ja hoitosuunnitelmia tekevien työryhmien käyttöön. Myös opiskelijat ja muut musiikkiterapiasta kiinnostuneet löytävät esitteestä perustietoa alan käytännöstä.

Esitteessä kuvataan arviointi-, terapia- ja asiantuntijapalvelut. Terapiapalvelut on ryhmitelty terapian tavoitteiden mukaan. Kunkin terapiamuodon kohdalla on mainittu esimerkkejä tavoitteista. Musiikkiterapiassa käytettävät menetelmät vaihtelevat asiakkaan yksilöllisten tarpeiden ja terapeutin työtapojen mukaan. Lisätietoja käytössä olevista menetelmistä saa palveluja tarjoavilta terapeuteilta.

Musiikkiterapeutteja toimii erikoissairaanhoidossa, kehitysvammahuollossa, kouluissa ja päiväkodeissa sekä yksityisinä ammatinharjoittajina.

II MITÄ MUSIIKKITERAPIA ON?

Musiikkiterapia on kuntoutus- ja hoitomuoto, jossa musiikin eri elementtejä (rytmi, harmonia, melodia, äänensävy, dynamiikka jne.) käytetään vuorovaikutuksen keskeisenä välineenä yksilöllisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Musiikkiterapia voi olla yksilö- tai ryhmäterapiaa. Musiikkiterapiaa käytetään sekä kokonaishoidon osana muiden hoitomuotojen rinnalla että pääasiallisena hoitomuotona. Musiikkiterapialla voidaan saavuttaa myönteisiä tuloksia sekä fyysisten että psyykkisten oireiden ja sairauksien hoidossa. Musiikkiterapia soveltuu lapsille, nuorille, aikuisille ja vanhuksille.

III MUSIIKKITERAPIAPALVELUT

1. ARVIOINTI

- 1.1. Asiakkaan musiikkiterapiatarpeen ja musiikkiterapian soveltuvuuden arviointi
- 1.2. Asiakkaan nykytilan arviointi musiikkiterapeuttisin keinoin

2. TERAPIA

- 2.1. Aktivoiva musiikkiterapia
- 2.2. Toiminnallisia valmiuksia edistävä musiikkiterapia
- 2.3. Tukea-antava musiikkiterapia
- 2.4. Itsetuntemusta ja elämänhallintaa kehittävä musiikkiterapia

2.5. Analyyttinen musiikkiterapia

3. KONSULTAATIO JA NEUVONTA

4. TYÖNOHJAUS

5. KOULUTUS

IV MUSIIKKITERAPIAPALVELUIDEN KUVAUS

1. ARVIOINTI

1.1. Asiakkaan musiikkiterapiatarpeen ja musiikkiterapian soveltuvuuden arviointi.

Arviointikäynneillä kartoitetaan asiakkaan suhdetta musiikkiin ja hänen valmiuksiaan musiikillisessa vuorovaikutustilanteessa. Arviointijakson aikana selvitetään, hyötyykö asiakas musiikkiterapiasta ja minkä tyyppinen musiikkiterapia vastaa hänen tarpeitaan ja edellytyksiään. Arviointijakson perusteella päätetään terapiasopimuksen tekemisestä. Terapiasopimuksessa määritellään terapian tavoitteet, kesto, tapaamistiheys, käyntikerran pituus ja yhteyshenkilöt sekä sovitaan hoitoneuvotteluihin osallistumisesta.

1.2. Asiakkaan nykytilan arviointi musiikkiterapeuttisin keinoin

Musiikkiterapeutti arvioi asiakkaan vuorovaikutustaitoja, psyykkistä tilaa sekä toiminnallisia valmiuksia musiikillisessa vuorovaikutustilanteessa. Vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan mm. asiakkaan kontaktikykyä sekä kykyä verbaaliseen, nonverbaaliseen ja musiikilliseen kommunikaatioon. Psyykkisen tilan arvioinnissa kiinnitetään huomiota mm. asiakkaan itsetuntemukseen, itseluottamukseen, todellisuudentajuun, ahdistuneisuuteen ja masentuneisuuteen.

Arvioitaessa asiakkaan toiminnallisia valmiuksia kartoitetaan mm. ajan ja tilan hahmottamista, kehon hahmotusta, vartalon hallintaa, aistihavaintojen jäsentämistä, loogista ajattelua, keskittymiskykyä ja muistia.

Arviointiin sisältyvät arviointikäyntien lisäksi haastattelut, taustatietoihin tutustuminen sekä lausunto.

2. TERAPIA

2.1. Aktivoiva musiikkiterapia

Aktivoivassa musiikkiterapiassa käytetään hyväksi musiikin nonverbaalista luonnetta ja fysiologisia vaikutuksia tavalla, joka mahdollistaa myös vaikeasti vammaisen tai pitkäaikaissairaana asiakkaan terapian. Musiikin stimuloivan vaikutuksen avulla saavutettu kontakti asiakkaaseen, kommunikaatiokanavan avautuminen sekä asiakkaan lisääntynyt tietoisuus omasta fyysisestä ja psyykkisestä olemuksestaan luovat edellytykset myös muulle terapialle, kuntoutukselle tai opetukselle. Aktivoivan musiikkiterapian tiheys ja kesto vaihtelevat. Se voi olla luonteeltaan joko pitkäjännitteistä, hitaasti etenevää kuntoutusta tai lyhyehkö alkuvaihe ennen muun tyyppistä musiikkiterapiaa tai muuta kuntoutusta.

Esimerkkejä tavoitteista:

- kontaktin syntyminen
- aivotoimintojen aktivoituminen
- aisti- ja liikekokemusten saaminen
- itseilmaisus- ja kommunikaatiokanavan löytyminen
- tietoisuuden lisääntyminen omasta kehosta ja tunteista

2.2. Toiminnallisia valmiuksia edistävä musiikkiterapia

Toiminnallisia valmiuksia edistävissä musiikkiterapiassa menetelmät perustuvat

yleensä asiakkaan aktiiviseen osallistumiseen musiikilliseen toimintaan. Terapiassa kehitetään asiakkaan kykyä hahmottaa ympäristöään ja toimia siinä tarkoituksenmukaisella tavalla. Asiakkaan vahvoja alueita hyödyntäen autetaan häntä edistymään niillä osa-alueilla, joilla on vaikeuksia.

Esimerkkejä tavoitteista:

- itseluottamuksen ja myönteisen minäkuvan vahvistuminen
- sosiaalisten valmiuksien kehittyminen
- itseilmaisun kehittyminen
- oma-aloitteisuuden ja omatoimisuuden lisääntyminen
- kehonhahmotuksen ja vartalonhallinnan kehittyminen
- aistihavaintojen jäsentyminen
- rentoutuminen
- kivunlievitys
- käyttäytymisen jäsentyminen ja itsehallinnan kehittyminen

2.3. Tukea-antava musiikkiterapia

Tukea-antavassa musiikkiterapiassa luodaan musiikillisia keinoja käyttäen myönteinen ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. Terapia perustuu musiikillisen vuorovaikutuksen lisäksi yleensä myös asioiden sanalliseen käsittelyyn. Terapian tarkoituksena on tukea asiakkaan vahvoja alueita, lisätä hänen itseluottamustaan ja kykyään selviytyä eri elämäntilanteista sekä auttaa häntä löytämään uusia tapoja ajatella ja toimia. Tukea-antavan musiikkiterapian kesto voi vaihdella suhteellisen lyhytkestoisesta ja intensiivisestä kriisivaiheen terapiasta harvempijaksoiseen ja pitempään terapiaan.

Esimerkkejä tavoitteista:

- itseluottamuksen vahvistuminen
- omien voimavarojen ja vahvojen puolien löytäminen ja niiden käyttöönotto
- ahdistuksen, masennuksen ym. psyykkisten oireiden lieveneminen
- kriisivaiheen yli selviytyminen
- työ- tai toimintakyvyn ylläpitäminen
- selviytyminen ilman laitoshoidtoa
- elämänlaadun koheneminen

2.4. Itsetuntemusta ja elämäntilannetta kehittävä musiikkiterapia

Itsetuntemusta kehittävässä musiikkiterapiassa musiikkia käytetään tunteiden ja ristiriitojen ilmaisemiseen. Musiikin herättämiä tunteita pyritään tunnistamaan, nimeämään ja käsittelemään. Tavoitteena on oivalluksen avulla omien tunteiden ymmärtäminen, persoonallisuuden rakenteiden vahvistuminen ja sitä kautta terveempi käyttäytyminen. Itsetuntemusta kehittävä musiikkiterapia on pitkäkestoista ja edellyttää, että asiakkaalle on mahdollista edetä tunteiden sanalliseen käsittelyyn.

Esimerkkejä tavoitteista:

- erilaisten tunteiden tunnistaminen ja niiden merkityksen ymmärtäminen omassa käyttäytymisessä
- uusien tapojen löytyminen ahdistuksen ja jännityksen purkamiseen
- omien reaktiotapojen tunnistaminen ja hallitseminen eri tilanteissa
- vastuun ottaminen omaan elämän liittyvistä asioista

2.5. Analyyttinen musiikkiterapia

Analyttisessä musiikkiterapiassa pyritään musiikin avulla löytämään ja työstämään asiakkaan menneisyyteen liittyviä tunteita, mielikuvia ja ristiriitoja.

Analyttinen musiikkiterapia on intensiivistä ja pitkäkestoista terapiatyötä. Tavoitteena on itsetuntemuksen syventäminen ja persoonallisuuden kasvua estävien kokemusten työstäminen.

Esimerkkejä tavoitteista:

- persoonallisuuden kasvua estävien traumaattisten kokemusten käsittely
- tietoisuuden lisääntyminen omaan käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä
- haitallisista käyttäytymistavoista vapautuminen
- menneisyyden ja nykyisyyden yhteyden oivaltaminen
- voimavarojen vapautuminen persoonallisuuden kasvun tueksi

3. KONSULTAATIO JA NEUVONTA

3.1. Konsultaatio

Konsultaatio on asiantuntija-avun antamista muille työntekijöille. Konsultoinnin aiheena voi olla asiakas, asiakasryhmä tai yleiset musiikkiterapiaan liittyvät asiat.

3.2. Neuvonta

Neuvontaa annetaan asiakkaille, omaisille sekä asiakkaan hoitoon osallistuville muille ammattiryhmille.

4. TYÖNOHJAUS

Musiikkiterapeutin antama työnohjaus voi olla:

- toisen musiikkiterapeutin työnohjausta
- musiikkiterapiaopiskelijan työnohjausta
- muun henkilökunnan musiikkiterapeuttisten menetelmien käyttöön liittyvää työnohjausta
- muun henkilökunnan työnohjausta musiikkiterapeuttisin menetelmin

5. KOULUTUS

Musiikkiterapeutin antama koulutus, esim. toimipaikkakoulutus

”Minunkin sisällä soi”-koulutuksen opintokokonaisuus

Musiikkiterapian erikoistumisopinnot 30 ov

KENELLE?

- musiikkiin erikoistuneille luokanopettajille
- musiikinopettajille
- soiton- tai laulunopettajille
- muille kasvatustaidealalla työskenteleville henkilöille, joilla on riittävät musiikilliset perustaidot (käytännön laulutaito, käytännön soittotaito)
- sosiaalialalla työskenteleville henkilöille, joilla riittävät musiikilliset perustaidot
- terveydenhoitoalalla työskenteleville henkilöille, joilla riittävät musiikilliset perustaidot

Ennen opintojen alkua järjestetään soveltuvuushaastattelu ja musiikkinäyte (laulunäyte ja säestysnäyte pianolla, kosketinsoittimella, kitaralla TAI hanurilla), joitten perusteella osanottajaryhmä valitaan.

MITÄ?

- työskentelyä ryhmässä ja itsenäisesti, haastavasti ja intensiivisesti puolitoista vuotta.
- opiskelua työn ohessa, integroiden opittua mahdollisuuksien mukaan omaan työhön
- 30 opintoviikkoa perehtymistä musiikin ja muun luovan taiteen terapeuttisiin ulottuvuuksiin ja niiden käyttöön ja soveltamiseen kasvatusta, sosiaali- ja/tai hoitoalalla

MIKSI?

- tavoitteena on löytää omaan työhön uusia virikkeitä ja ulottuvuuksia
- pyritään sekä oman osaamisen laajentamiseen että omien voimavarojen uusimiseen ja lisäämiseen
- musiikin ja muun luovan taiteen terapeuttisten ulottuvuuksien opiskelulla pyritään löytämään tuoreita näkökulmia ja välineitä omaan työhön tai/ja avaamaan uusia työskentelynäkymiä ja mahdollisuuksia

MITEN?

- Opiskelu koostuu kontaktiopetuksesta ja itsenäisestä työskentelystä. Työskentelyn painopiste on kokemuksellisessa, konstruktivisessa ja reflektiivisessä lähestymistavassa.
- Kontaktiopetus on ryhmätyötä musiikkiterapeuttisen ryhmäprosessin puitteissa, luentoja sekä henkilökohtaista tutorointia ja työnohjausta.
- Itsenäinen työskentely on oman etenemisen reflektointia, musiikkiharjoittelua, työharjoittelua, kirjallisuuteen perehtymistä ja referaattien, esseiden sekä opintojen päättötyön tekemistä
- Kontaktiopetus toteutetaan kerran viikossa tapahtuvissa kokoontumisissa (varaus pe klo 12.30-18.00). Lisäksi järjestetään muutama viikonloppuun (pe ilta-la) intensiiviperiodi (esim. vierailuva opettaja).

OPINTOKOKONAISUUS KOOSTUU SEURAAVISTA OPINTOJAKSOISTA:

1. Musiikkiterapeuttinen ryhmäprosessi 4 ov
 2. Itsereflektiivinen musiikin kuuntelu 3 ov
 3. Yhteissoitto ja säestys 3ov
 4. Musiikkiterapia 1 2ov
 5. Musiikkiterapia 2 4ov
 6. Työharjoittelu 4 ov
 7. Päätötyö 10 ov
- = 30 ov

1. MUSIIKKITERAPEUTTINEN RYHMÄPROSESSI

- itsetuntemuksen, ilmaisutaitojen ja vuorovaikutuksen kasvuryhmä
- musiikkiterapeuttisen työskentelyn omakohtainen kokeminen
- huomio omassa persoonassa työvälteenä
- kontaktisessiot ryhmässä, henkilökohtainen reflektiopäiväkirja
- HUOM: läsnäolovelvollisuus (80 %)

2. ITSEREFLEKTIIVINEN MUSIIKIN KUUNTELU

- musiikintuntemuksen lisääminen kuuntelukokemuksia tutkien ja omaan persoonalliseen kokemusmaailmaan liittäen.
- itsenäinen työskentely, kuuntelupäiväkirja.

3. YHTEISSOITTO JA SÄESTYS

- omien musiikillisten valmiuksien kehittäminen yhdessä musisoimisen, laulamisen ja säestämisen alueilla.
- soittajaiset, parityöskentely, näyttötentti

4. MUSIIKKITERAPIA 1¹

- Musiikkiterapian teoriaperusteita, tausta-ajattelua ja viitekehyksiä.
- luennot, kirjareferaatti, tentti
- musiikki ilmiönä
- miksi musiikki on ihmiselle tärkeää: musiikillisen kokemisen juuret
- musiikin terapeuttisen käytön historiaa
- terapia-terapeutti-terapeuttinen
- musiikkiterapia Suomessa
- musiikkiterapian viitekehykset²
- musiikkiterapian viitekehykset
- musiikkiterapian viitekehykset
- musiikkiterapian viitekehykset
- musiikkiterapian viitekehykset
- musiikki ja aivot: neuropsykologian tutkija Sakari Kallio, 8 tuntia
- musiikkiterapian viitekehykset: psykodynaaminen näkemys: vierailuluento 8 tuntia/professori Kimmo Lehtonen
- musiikkiterapia cd-rom
- kirjareferaattien käsittely

¹ Kirjallisuuslista ohessa

² Luentojen tarkemmat otsikot jätetään tässä auki kirjoittamatta.

- tentti
- tentin palautus ja loppurefleksio

5. MUSIIKKITERAPIA 2

- musiikkiterapian menetelmiä ja käytännön sovellusalueita.
- luennot, kirjareferaatti, essee, tentti.
- terveys ja sairaus
- kliininen musiikkiterapia
- musiikkiterapian kohderyhmiä ja menetelmiä
- musiikkiterapian kohderyhmiä ja menetelmiä: vierailuworkshop 8 tuntia: musiikkiterapeutti Kari Saarinen: musiikkiterapiaa psykiatrisessa sairaalassa
- vierailuworkshop 8 tuntia : musiikki- ja tanssiterapeutti Marko Punkanen: keho- ja tanssite-
rapian perusteita ja käytäntöä
- vierailuworkshop 8 tuntia: musiikkiterapeutti Teija Carlsson: musiikkiterapiaa autististen las-
ten parissa: perusteita ja käytännön esimerkkejä
- vierailuworkshop 8 tuntia: tanssiterapeutti Tiina Granö: tanssiterapeuttinen matka itsetunte-
mukseen
- vierailuworkshop 8 tuntia: musiikkiterapeutti Russ Palmer: musiikkiterapiaa aistivammaisten
henkilöiden parissa
- musiikkiterapian kohderyhmiä ja menetelmiä
- musiikkiterapian kohderyhmiä ja menetelmiä
- musiikkiterapian kohderyhmiä ja menetelmiä
- musiikkiterapian kohderyhmiä ja menetelmiä
- tentti
- tentin palautus
- kirjareferaatti
- essee

6. TYÖHARJOITTELU

- musiikin ja muun luovan taiteen välityksellä työskentelyn soveltamista työelämässä joko
omassa olemassaolevassa työympäristössä tai/ja uutta kokeillen.
- itsenäinen työskentely, opintokäynnit, työnohjaus, työharjoittelupäiväkirja

7. OPINNÄYTETYÖ

- tutkielma jostakin omasta erityiskiinnostuksen kohteesta tai case-raportti musiikkitera-
peuttisesta työskentelyjaksosta. Opintojen aikana kertyneen tietotaidon tiedostava sovel-
taminen ja integroiminen omaan ammatti-identiteettiin. Itsenäinen työskentely, seminaa-
ri, henkilökohtainen ohjaus.

”Minunkin sisällä soi”-koulutuksen loppureflektiokysymykset

**musiikkiterapian erikoistumisopinnot
ITSEREFLEKTIO**

Muistele, pohdi ja tutki omaa matkaasi Minunkin sisällä soi – opintojen aikana. Mistä olet tullut? – Missä olet nyt? – Mihin olet menossa?

**MITÄ SINULLE/SINUSSA ON TAPAHTUNUT NÄITTEN OPINTOJEN AIKANA?
Mikä on muuttunut? Mitä olet havainnut ja oppinut itsestäsi? Mitä olet löytänyt? Mistä olet luopunut? Mistä olet iloinen? – mihin olet pettynyt?**

MITEN OLET TYÖSKENNELLYT TÄSSÄ RYHMÄSSÄ?

Millaisia asioita ryhmässä ja sen kautta on tapahtunut? Millainen olet ollut pienryhmäsi jäsenenä – entä koko kurssin? Miten olet kokenut itsesi – entä muut – suhteessa ohjaajaan? Millaisia ryhmäilmiöitä, ryhmärooleja ja ryhmän dynamiikkaa olet huomannut? Mistä olet ryhmän tarkastelun tasolla iloinen – mihin olet pettynyt?

**MUSIIKIN JA SEN PARISSA TOIMIMISEN TERAPEUTTISET ULOTTUVUUDET:
Miten määrittelisit ’terapeuttisuuden’? – millainen toiminta on terapeuttista? – millainen ei ole?**

Miten kuvailisit työkalupakissasi olevia musiikin terapeuttisen käytön välineitä? Mihin niitä käytät?

Oliko työskentely ja opiskelu Minunkin sisällä soi-kurssilla terapeuttista? => Miten voisit määritellä TERAPEUTTISEN PEDAGOGIIKAN tällaisen täydennyskoulutuskurssin tasolla? Oliko työskentelymme sellaista? Jos, niin miten? – ellei, miksei?

Millainen on terapeuttisesti toimiva opettaja?

MILLAISIA HAASTEITA JA MAHDOLLISUUKSIA NÄET EDESSÄSI IHMISENÄ JA AMMATILLISESTI KEHITTÄMISEN SUHTEEN?

Anna lopuksi joku hyvä neuvo, ohje tai motto tulevan kurssin opiskelijoille!