

MUSIIKKITERAPIA LASTEN JA NUORTEN KOULUNKÄYNNIN TUKENA

**Kokemuksia ja näkemyksiä musiikkiterapian käytöstä lasten ja nuorten
syrjäytymisen ennalta ehkäisijänä**

Kimmo Kiviranta
Pro gradu-tutkielma
Musiikkiterapia
20.6.2009
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Kimmo Kiviranta	
Työn nimi – Title MUSIIKKITERAPIA LASTEN JA NUORTEN KOULUNKÄYNNIN TUKENA- Kokemuksia ja näkemyksiä musiikkiterapian käytöstä lasten ja nuorten syrjäytymisen ennalta ehkäisijänä	
Oppiaine – Subject Musiikkiterapia	Työn laji – Level Pro Gradu-tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2009	Sivumäärä – Number of pages 79
Tiivistelmä – Abstract <p>Lasten ja nuorten fyysinen ja psyykinen hyvinvointi on ollut viime vuosina erityisen paljon esillä erilaisissa keskusteluissa, kirjoituksissa ja mediassa. Etenkin ns. ammattiauttajat ovat huolissaan siitä, pystytäänkö lasten huolia ja murheita tunnistamaan riittävän ajoissa, jolloin puhutaan syrjäytymisen ennalta ehkäisystä. Tutkin työssäni musiikkiterapian ja sen eri menetelmien soveltuvuutta osaksi koulun toimintaa ja niiden vaikuttavuutta lasten hyvinvointiin. Tutkimukseni koostuu kahdesta aineistosta. Ensimmäinen aineisto muodostuu neljän musiikkiterapeutin haastattelusta ja toissijainen aineisto kolmen oppilashuoltoryhmän haastattelusta. Molemmat haastattelut toteutin puolistrukturoituina teemahaastatteluinä. Oma erityisosaamiseni ja pitkä työkokemus ovat myös vahvasti läsnä läpi koko kirjoitusprosessin.</p> <p>Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa pohjautuu Straussilaiseen induktiivis-deduktiiviseen grounded-teoriaan, jossa teoria kehittyy systemaattisen aineiston keruun ja jatkuvan teoriaa luovan analyysin vuorovaikutuksen tuloksena. Keräsin tutkimusaineiston nauhoittamalla haastattelut, minkä jälkeen aineisto litteroitiin ja analysoitiin grounded-teorian mukaisesti.</p> <p>Tutkimus nosti esiin ensinnäkin sen, että koulut ja niiden oppilashuoltoryhmät kaipaavat lisää ns. työvälineitä auttavan työn kentälle ja toiseksi sen, että musiikkiterapian monipuolisilla menetelmillä on mahdollista tukea erilaisten lasten koulunkäyntiä ja tarpeita yhteistyössä vanhempien ja opettajien kanssa. Voidaan sanoa, että kysyntä ja tarjonta kohtaavat ainakin haastateltujen terapeuttien omissa kouluissa. Yksi keskeisimpiä elementtejä on itse terapiaprosessi monine vuorovaikutustasoinen. Siinä lapsi tulee nähdyksi ja kuulluksi ja kohdatuksi juuri sellaisena kuin hän on.</p>	
Asiasanat – Keywords Musiikkiterapia ja sen integroituminen osaksi koulun toimintaa, syrjäytyminen, matalan kynnyksen periaate, erityisen tuen tarve, vuorovaikutusprosessi, oppilashuolto	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. KOULUMAAILMA UUSIEN HAASTEIDEN EDESSÄ	4
2.1. Lasten ja nuorten syrjäytyminen puhuttelee yhä karummalla tavalla	4
2.2. Tutkimustyö ja käytännön työkokemukset uusien toimintamallien kehittäjänä	6
2.2.1. Projektityö	7
2.2.2. Mukava-hanke	9
2.2.3. KiVassa Koulussa ei kiusata	11
2.2.4. Parkki-malli	12
2.2.5. Omaura	12
2.3. Onko tarvetta kehittää, monipuolistaa ja uudistaa koulun toimintafilosofiaa?	14
3. TUTKIMUSKYSYMYKSET, TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	17
3.1. Tutkimuskysymykset	17
3.2. Tutkimuksen aineisto	18
3.3. Grounded-teoria metodologisena lähestymistapana	19
3.4. Tutkimusaineiston kerääminen	21
3.5. Aineiston analysointi ja validiteetti	22
4. TUTKIMUSTULOKSIA OSA I: KOULUN MAHDOLLISUUDET ENNALTA EHKÄISTÄ LASTEN JA NUORTEN SYRJÄYTYMISTÄ	26
4.1. Varhainen puuttuminen ja ennalta ehkäisy	27
4.2. Yhteisöllisyys, kiinnittyminen ja sitoutuminen	29
4.3. Koulujen iltapäivätoiminta	30

4.4. Oppilashuoltotyö	32
4.5. Verkostoyhteistyö	34
4.6. Integraatio ja inklusion haaste	36
5. TUTKIMUSTULOKSIA OSA II: MUSIIKKITERAPIA OSANA KOULUN TOIMINTAA	38
5.1. Matalan kynnyksen periaate	42
5.1.1. Huolikartoitus	42
5.1.2. Musiikkiterapia interventiona	44
5.1.3. Musiikkiterapian menetelmiä koulumaailmassa	46
5.1.3.1. Laulaminen	46
5.1.3.2. Soittaminen	47
5.1.3.3. Kuvionuotit	48
5.1.3.4. Kehon käyttö	49
5.1.3.5. Biisinteko	50
5.1.3.6. Musiikin kuuntelu	51
5.1.3.7. Improvisointi	52
5.1.3.8. Soiton opetus	53
5.1.3.9. Tarinasäveltäminen	53
5.1.3.10. Musiikki ja Draama	54
5.1.3.11. Musiikki ja piirtäminen	55
5.1.3.12. Terapiasuhte	56
5.1.4. Musiikkiterapian integroituminen osaksi koulun toimintaa	57
5.1.5. Musiikkiterapian ja kasvatuksen kosketuspinta	58
5.2. Erityisen tuen tarve	60
5.2.1. Oppilashuoltoryhmä tukikohtana	60
5.2.2. Seulontavaihe	62
5.2.3. Räätelöity lukujärjestys ja yksilöllinen koulutie	62
5.2.4. Musiikkiterapian käyttö – ja soveltamismahdollisuuksia	63
5.3. Vuorovaikutusprosessi	64
5.3.1. Itseilmaisu musiikkiterapian keinoin	64
5.3.2. Yhteisöllisyys musiikkiterapiassa	66
6. TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELU	69
6.1. Tutkimustulosten yleinen tarkastelu	69

6.2. Musiikkiterapia osaksi koulun toimintaa	71
6.3. Tutkimuksen merkitys ja luotettavuus	72
LÄHTEET	75
LIITTEET	79

1. JOHDANTO

Työni on laadullinen tutkimus, jonka tehtävänä on kartoittaa, miten musiikkiterapiaa voitaisiin soveltaa osaksi koulujen toimintaa. Lisäksi selvitän, miten musiikkiterapiaa tänä päivänä toteutetaan jo joissain Suomen kouluissa. Tutkimukseni kostuu kahdesta aineistosta, joista ensisijaisena toimivat neljän musiikkiterapeutin teemahaastattelut ja toissijaisena kolmen oppilashuoltoryhmän teemahaastattelut. Ensisijaisen aineiston analyysin olen tehnyt grounded-teorian avulla ja sen pohjalta lähtenyt rakentamaan teoriaa musiikkiterapian keinoista vastata syrjäytymisvaarassa olevien lasten tarpeisiin. Tutkimukseni nimi viittaa aineiston keskeisimmäksi teemaksi muodostuneeseen ydinkategoriaan. Sen alle rakentui kategoriakartta, mikä kuvaa musiikkiterapiaa osana koulun auttamisverkostoa ja pääkategorioina toimivat: Matalan kynnyksen auttamisperiaate, erityisen tuen tarve ja vuorovaikutusprosessi.

Matalan kynnyksen periaate ja erityisen tuen tarve liittyvät ennaltaehkäisevään työhön ja linkitän niihin haastateltujen terapeuttien käytössä olevien musiikkiterapian menetelmien kuvaamisen. Musiikkiterapiaa käytetään tänä päivänä hyvin paljon ns. korjaavassa työssä, joten tässä tutkimuksessa painopiste on siinä, miten sitä voitaisiin enemmän suunnata preventiiviseen työhön. Kuitenkin rajanveto ennalta ehkäisevän ja korjaavan työn välillä on usein hankalaa. Päätin kirjoittaa jälkimmäisen sijaan erityisen tuen tarpeesta, koska miellän senkin vielä ennalta ehkäisevään työhön. Kyse on termien määrittelystä ja huomasin sen olevan varsin kirjavaa perehtyessäni alaa käsittelevään ja tutkivaan kirjallisuuteen. Musiikkiterapian auttamistyön keskeisimpiä osatekijöitä on vuorovaikutusprosessi ja se integroituu tutkimuksessani osaksi kaikkia auttamistyön muotoja.

Oppilashuoltoryhmien haastattelut loivat pohdiskelevaa pohjaa sille, mitä ja millaisia uusia psykososiaalisen auttamistyön menetelmiä ja välineitä kouluissa tänä päivänä kaivataan ja tarvitaan. Lisäksi selvitin, miten oppilashuoltoryhmän jäsenet kokevat musiikkiterapian esim. yhdeksi työrukkasekseen. Ensisijainen aineisto vastaa osaltaan tutkimukseni toissijaisen aineiston esiin nostamiin kysymyksiin. Tutkimusaineistoa täydentää aihepiiriin liittyvän kirjallisuuden ja tutkimustyön linkittäminen haastatteluaineistojen tueksi. Halusin myös hyödyntää omaa esiymmärrystäni ja pitkää työkokemusta aihepiiriin liittyen. Minulle

on vuosien varrella syntynyt vahva käsitys ja näkemys musiikkiterapian mahdollisuuksista ja vahvuuksista olla osana koulujen toimintaa. Tarve lähteä tutkimaan aihetta syvemmin liittyy myös siihen, että olen konkreettisesti nähnyt, miten lapsi on musiikkiterapian avulla onnistunut saamaan takaisin halun menestyä koulussa ja sosiaalisissa suhteissa.

Musiikkiterapian käyttöä voitaisiin kohdentaa siis entistä enemmän preventiiviseen työhön. Myös ryhmämuotoisen musiikkiterapian käyttöä pitäisi lisätä. Monet terapeutit kummastelevat, että esim. KELA ei korvaa ryhmämuotoista musiikkiterapiaa vaan pelkästään yksilöterapiaa. Koulujen iltapäivätoiminta on ryhmätoimintaa ja joissakin kunnissa ryhmäkoot ovat isoja suhteessa toimintaa ohjaavien aikuisten määrään. Lasten fyysistä ja psyykkistä jaksamista koskeva tutkimustyö mm. Stakesin toimesta, on nostanut esiin monia kehittämiskohteita. Yksi hälyttävä tekijä on, että joka neljäs lapsi kokee yksinäisyyden tunnetta, vaikka ympärillä on sadoittain ikätovereita ja aikuisia. Tällaisista tuntemuksista kärsivät lapset tulisi tunnistaa isosta yhteisöstä ja saattaa avun piiriin. Usein hänen tuntemustensa takana on monikerroksisia ongelmia kotona, kaveripiirissä, harrastuksissa jne. Tässä tunnistamisessa kyllä yleensä onnistutaankin, mutta tämän jälkeen keinot auttaa ja korjata tilannetta käyvät niukoiksi. Lähes kaikki erityisosaajat koulussa ja sen ulkopuolella kokevat olevansa jo nyt ylityöllistettyjä ja heille on jonottamassa niin suuri joukko lapsia, että jonotusaika on kohtuuttoman pitkä ja apu tulee liian myöhään.

Musiikin auttavaa ja eheyttävää voimaa on tutkittu paljon niin Suomessa kuin ulkomailla. Musiikin terapeuttisia elementtejä soveltaa tänäkin päivänä moni muu työssään kuin varsinaiset musiikkiterapeutit. Liisa-Maria Lilja-Viherlampi on väitöskirjassaan keskittynyt tutkimaan musiikin terapeuttisia vaikutuksia toimiessaan itse opetustyössä ja myös kouluttajana. Hänen tutkimuksensa liittyy siis koulumaailman ja musiikkiterapian synergioiden pohdiskeluun. Monilla hänen tutkimukseen osallistuvilla opettajilla on syntynyt omassa työssään suuria oivalluksia musiikin mahdollisuuksista auttaa lasta omassa kasvuprosessissaan.

Rohkenen sanoa, että erilaisten ennalta ehkäisevien tukimuotojen, kuten musiikkiterapian-systemaattisella lisäämisellä pystytään tavoittamaan monia sellaisia lapsia, jotka muussa tapauksessa ajautuvat entistä syvemmälle syrjäytyneisyyden verkostoihin. Harvoin tapaa lasta, jolle musiikki ei merkitse mitään. Hyvin organisoitu musiikkiterapeuttinen toiminta kouluissa onnistuu tavoittamaan sellaisia lapsia, jotka kaipaavat itseilmaisunsa muodoksi esim. räväkkää rock-musiikin kuuntelua ja bändisoittoa. Tutkimuksen tulosten pohjalta on

mahdollista käynnistää esim. pilottihanke, johon voidaan valita muutama koulu ja musiikkiterapeutti, jotka yhteistyössä suunnittelevat ja toteuttavat musiikkiterapian menetelmien soveltamisen osaksi koulun toimintaa. Tämä voi toteutua vaikkapa iltapäivätoimintana ja kerhomuotoisena tai sitten integroituna osaksi opetussuunnitelmaa.

2. KOULUMAAILMA UUSIEN HAASTEIDEN EDESSÄ

2.1. Lasten ja nuorten syrjäytyminen puhuttelee yhä karummalla tavalla

Mitä syrjäytymisellä tarkoitetaan?

Syrjäytyminen käsitteenä ei ole yksiselitteinen ja sille on annettu useita eri määritelmiä. Yksilötasoisista syrjäytymistä on kuvattu vallan puuttumisen kokemuksena ja työelämän sekä tärkeiden sosiaalisten kenttien ulkopuolelle jäämisenä (Kuula 2000, 35). Usein syrjäytymiskeskustelua käydään aikuisuuteen liittyvistä seikoista ja onkin nostettu esille, minkä ikäisten kohdalla voidaan puhua todellisista syrjäytymisriskeistä. On esitetty, että nuorista puhuttaessa kyse olisikin enemmän syrjäytymisvaaraan joutumisesta (Järvinen & Jahnukainen 2001, 33). Syrjäytyminen voidaan nähdä prosessina, joka alkaa jo lapsuudessa ja jatkuu myöhemmin kouluvaikeuksina. Jahnukaisen (2005) mukaan syrjäytymisvaarassa ovat ne yksilöt, joiden elämäntilanteeseen liittyy vakavia huono-osaistumisen riskitekijöitä, syrjäytyneitä taas ne, joiden kohdalla riskit ovat jo toteutuneet (Jahnukainen 2005, 40).

Syrjäytymisen käsite tuli suomen kieleen 1970-luvulla ruotsalaisesta työmarkkinatutkimuksesta. Tuossa tutkimuksessa syrjäytymisellä viitattiin työttömyyteen, työkyvyttömyyteen ja ennenaikaiselle eläkkeelle jäämiseen (Helne & Karisto 1992, 517.)

Syrjäytymisellä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan lapsen jäämistä vertaisryhmien ulkopuolelle (koulukiusaus, poissaolot, oppimisvaikeudet), yhä kasaantuvaa huonovointisuutta, ja epävakaata kodin sosiaalista tilannetta. Tutkimuksessani käytän sanaa lapsi ja tarkoitan sillä sekä ala- että yläasteikäistä oppilasta. Keskityn tässä luvussa tarkastelemaan lähinnä Suomessa tehtyä syrjäytymistutkimusta, mutta liitän siihen käsiini saamia dokumentteja kansainvälisestä näkökulmasta. Pääpaino ei ole niinkään syrjäytymisen syiden ja taustojen tutkiminen, vaan pikemminkin erilaisten ratkaisumallien etsiminen ja kuvaaminen.

Tutkimukseni lähtökohta on selvittää musiikkiterapian mahdollisuuksia toimia lasten ja nuorten koulunkäynnin tukena esim. osana iltapäivätoimintaa. Nykymuodossaan iltapäivätoimintaa järjestetään vain ala-asteilla, mutta omien aikaisempien työkokemuksieni pohjalta tiedän, että sitä voitaisiin toteuttaa myös yläasteella. Musiikkiterapiaa on käytetty varsin vähän Suomessa osana peruskoulun toimintaa. Kirjoittajan tiedossa on toistaiseksi ainoas-

taan yksi musiikkiterapeutti, joka on palkattu nimenomaan toimimaan ammattilaisena kokopäiväisesti koulun kasvatustyössä.

Lasten syrjäytyminen on ollut viime aikoina otsikoissa taas enemmän kuin pitkään aikaan ja syynä tähän ovat viime vuosina tapahtuneet koulusurmat Jokelassa ja Kauhajoella. Nuo koulutragediat ovat saaneet myös ammattiauttajat hämilleen. Syrjäytyminen on saanut uusia muotoja eikä sen kehityskulku ole välttämättä ennustettavissa. Näihin päiviin saakka on tavallaan uskottu, että syrjäytymiskehitys etenee prosessimaisesti ja sen kulkuun liittyvät osatekijät ovat suhteessa toisiinsa ja tunnistettavissa. Yleinen ajatusmalli on pitkään ollut, että ketju etenee esim. tähän tapaan: huonot kotiolot > kouluvaikeudet > ihmissuhdeongelmat. Noiden koulusurmien tekijöiden taustat ovat kuitenkin sellaisia, ettei kukaan pystynyt pidemmällä aikajänteellä ennustamaan, mihin kaikki johtaa (Lämsä 2009, 11-13.) Missä vaiheessa olisi pitänyt hälytyskellojen soida ja auttajien puuttua asiaan? Psykkistä huonovointisuutta mahtuu nykyisin niin paljon lasten arkipäivään ja lisäksi iso osa siitä on lähes aikuisten ulottumattomissa internetin kätköissä. Ennaltaehkäisevästä työstä puhutaan paljon, mutta siihen resurssoidaan aivan liian vähän voimavaroja (Laine 2005, 232-235.)

Tutkimuksen avulla on mahdollista vaikuttaa vallitseviin asenteisiin mm. iltapäivätoiminnan kehittämisen ja sisällön suhteen. Musiikkiterapian eri menetelmien vaikuttavuuksista ei ole esim. sosiaalisen nuorisotyön verkostoissa riittävästi tietoa. Musiikkiterapeutit kuten myös muut terapeutit toimivat pääasiassa omissa toimitiloissaan ja näin ollen työn ”näkyvyys” ja tuloksellisuus jää usein muilta huomaamatta. Itse näkisin, että esim. koulujen iltapäivätoimintaan panostettaessa musiikkiterapeuttien on mahdollista tulla suurempaan tietoisuuteen ja tehdä työstään näkyvämpää. Terapia koetaan edelleen hieman ”laboratoriomaisena” terminä ja siihen kohdistuu paljon ennakkokäsityksiä ja -luuloja. Jos tutkimuksen avulla onnistutaan käynnistämään pilottiprojekti, niin se on omiaan madaltamaan kynnystä osallistua musiikkiterapiaan tai ohjattuun musiikkiterapeuttiseen toimintaan.

Tutkimustyöni on saanut alkunsa pohtiessani usein työni lomassa erilaisia preventiivisiä malleja auttaa syrjäytymisvaarassa olevaa lasta. Lasten syrjäytyminen on puhuttanut niin hoito- ja kasvatustieteen ammattilaisia jo kolmisen vuosikymmentä. Oman työurani alkutalvella eli 1980-luvun puolivälin tienoolla oli keskusteluissa yhtenä teemana lasten syrjäytyminen, sen syyt ja seuraukset.

Tämä pohdinta kuljettaa oman tutkimustyöni sellaiseen kenttään, missä on olemassa toisaalta paljon alan ammattilaisten käytännön työkokemuksia ja hyviksi koettuja menetelmiä, mutta myös varsin paljon tutkimustyötä ja niiden tuloksia. Varsinaista teoreettista viitekehystä tutkimuksessani ei ole, vaan olen nimennyt sen käytännön työkokemusten ja teorian väliseksi vuoropuheluksi. Voidaan puhua induktiivis-deduktiivisesta grounded teoriasta, minkä avulla pyrin muodostamaan teoreettista pohjaa tutkimuskysymysteni ympärille. Tutkimukseni metodologiaa käsittelen seuraavassa luvussa. Musiikkiterapian soveltaminen lasten koulunkäynnin tueksi on varsin tuore näkökulma, ainakin tutkimuksen näkökulmasta. Kyse on hyvin pitkälle ns. hoitokulttuurin viemisestä kasvatuksen maailmaan. Tutkimustyössäni kuvaan omien työkokemusteni lisäksi koulussa jo nyt toimivien musiikkiterapian ammattilaisten näkemyksiä ja kokemuksia työstään itseni ja kollegoideni tekemien puolistrukturoitujen teemahaastattelujen pohjalta. Lisäksi päädyin haastattelemaan kolmea oppilashuoltoryhmää puolistrukturoidun teemahaastattelun pohjalta. Halusin saada lisää perspektiiviä tutkimukseeni ja juuri sellaisista kouluista, joissa musiikkiterapia ei ole osana koulun toimintaa.

Edellä kuvatusta on syntynyt mielenkiintoinen kokonaisuus, jota peilaan läpi tutkimustyöni. Linkitän käytännöstä nousevia käsitteitä ja teemoja sitä tukevaan teoriaan ja aikaisempaan tutkimukseen.

2.2. Tutkimustyö ja käytännön työkokemukset uusien toimintamallien kehittäjänä

Koululla on ehdoton avainasema avata epäsuotuisalla uralla olevalle lapselle uusia kanavia ja ratkaisumalleja (Jahnukainen 2005, 43). Edelleen Jahnukainen (2005) korostaa, että koulun tehtävänä on estää väliinputoaminen koulutuksen nivelkohdissa, kuten siirryttäessä alasteelta yläasteelle tai peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Edellisen laman eli 90-luvun alkupuolen aikana lasten syrjäytymisen ehkäisemiseksi perustettiin lukuisia toiminnallisia projekteja, joita hyvin pitkälle organisoitiin nuorisotyön kentältä käsin (Jahnukainen 2005, 44-45). Jahnukainen (2005) kyseenalaistaa noiden projektien preventiivisyyden, koska niihin valikoitui hyvin pitkälle jo erityisen avun tarpeessa olevia lapsia, jolloin on kyse jo korjaavasta työstä. Edelleen Jahnukainen (2005) ei pidä tarkoituksenmukaisena

perustaa syrjäytymisvaarassa olevien lasten ryhmiä koulun sisään. Pikemminkin koulujen on syytä kehittää syrjäytymistä ehkäiseviä toimintatapoja (Jahnukainen 2005, 47.)

Anna-Liisa Lämsä on tutkinut lasten ja nuorten syrjäytymiskehitystä pitkään ja tehnyt siitä mm. väitöskirjan (Lämsä 2009). Syrjäytymistä tutkiessaan hän on löytänyt erilaisia ilmiötä selittäviä muuttujia yhteiskunnan rakenteesta. Tämän päivän vanhemmat ovat ensimmäinen sukupolvi, joka ei voi kasvattaa lapsiaan samalla tavalla kuin heidät itsensä on kasvatettu (Lämsä 2009, 22-24.) Sosiaaliset verkostot vanhemmuuden tukena ovat kaventuneet, jos verrataan 1960-luvun suurperhemallia tähän päivään. Vanhemmuudesta on tullut entistä haasteellisempaa, koska lasten arjessa on entistä enemmän uhkatekijöitä. Kiusaaminen on ilmiö, jota ei ole saatu koskaan kitkettyä pois sen enempää koulusta kuin työelämästäkään. Internet on mahdollistanut kiusaamiselle aivan uuden ilmenemismuodon, joka on monelta vanhemmalta täysin piilossa. Lämsä (2009) sanoo, että vahvankaan kodin tuki ei aina riitä estämään lapsen ajautumista syrjäytymiskehitykseen. Jos lapsi ei koe saavansa koulussa oikeudenmukaista kohtelua, eikä hänen yksilöllisiä tarpeita huomioida, niin lapsi voi joutua törmäyskurssille jo hyvinkin varhaisessa vaiheessa (Lämsä 2009, 27.)

Lasten ja nuorten elämän riskit liitetään yleensä ongelmiin sosiaalisissa suhteissa ja niiden puutteisiin. Tänä päivänä mediassa puhutaan usein murtuneesta vanhemmuudesta, minkä taustalla ovat yhä lisääntyvät mielenterveys- ja päihdeongelmat. Riskitekijöinä ovat myös yleistyneet avioerot ja niihin liittyvät selvittämättömät konfliktit sekä osaltaan pitkäaikais-työttömyys. Näiden tekijöiden yhteisvaikutuksena Lämsä (2009) näkee, että seurauksena on lasten enneaikainen itsenäistyminen. Lapset joutuvat liian aikaisin kantamaan liian suurta vastuuta itsestään ja itseään koskevista päätöksistä (Lämsä 2009, 29-30.) Lapset, jotka eivät ole saaneet olla aikanaan lapsia, eivät välttämättä kasva täysipainoisiksi aikuisiksi. He jäävät helposti kiinni erilaisiin riippuvuussuhteisiin. Tutkija Matti Rimpelä (2008) sanoo, että nykyaikana ihmisistä tulee helposti orpoja ja tämä näkyy eri kehitysyhteisöjen, ikäkausien ja ikäryhmien välisissä suhteissa ja niiden muutoksissa (Rimpelä 2008, 28-31).

2.2.1. Projektityö

Jahnukainen viittasi edellä projektityöhön. Tässä yhteydessä haluan esitellä yhden projektin, koska se onnistui luomaan toimivia käytänteitä koulun ja kodin väliselle yhteistyölle.

Tämä projekti voidaan luokitella osaltaan ennalta ehkäisevän työn ja osaltaan korjaavan työn piiriin, riippuen näkökulmasta. Kirjoittaja johti vuosina 1996–2002 Kotiavain-nimistä projektia Turussa. Projekti keskittyi etsimään ja luomaan uusia ”työkaluja” ennalta ehkäisevän sosiaalisen nuorisotyön kentälle. Kohderyhmänä olivat 6.luokalta yläasteelle siirtyvät lapset. Kotiavain onnistui luomaan kolmitahoisen auttamistyön mallin, minkä muodostivat koti-koulu ja Kotiavaimen organisaatio (kaksi kokopäivätoimista projektityöntekijää, yksi osa-aikainen ja 8 pienryhmäohjaajaa). Musiikkiterapeuttinen työ oli yksi työmuoto, minkä avulla moni projektissa mukana ollut (yhteensä 40 lasta) lapsi löysi itselleen mielekkään tavan purkaa pahaa oloaan. Keskeistä tässä auttamistyössä oli se, että yksi ihminen pystyi ns. omistautumaan lapsen asioiden hoitajaksi tilanteessa, jossa todettiin eräänlainen kaveripiiristä syrjäytyminen ja koulunkäyntiin liittyvien vaikeuksien kasvu (Vattulainen 2002, 90-92.) Vattulaisen (2002) tekemän arviointitutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että syrjäytymiskehityksen katkaiseminen on useamman pienen tekijän yhteisvaikutuksen summa. Edellä olen kirjoittanut, millaisia tekijöitä liittyy syrjäytymiseen. Lapsen ja hänen perheensä tilanne vaatii perusteellisen alkuarvioinnin, minkä avulla päästään pureutumaan kiinni problematiikkaan. Kotiavain-projektissa noita keskeisimpiä pieniä tekijöitä olivat: koulunkäynnin tukeminen yhteistyössä opettajien kanssa, perhetyö, harrastustoimintaan panostaminen ja pitkäjänteinen työ ja tulevaisuuteen katsominen (Vattulainen 2002, 93-96.)

Projekti eli sen elinkaaren jatkuvan kasvun merkeissä, mutta sen ollessa ennalta ehkäisevää työtä ja projektiluontoista, ei sen toimintaa pystytty vakinaistamaan RAY:n tuen loppuessa. Kirjoittajalle projektista jäi kuitenkin kytämään monia ajatuksia sen toiminnan jatkokehittämisen suhteen. Vuosia on vierähtänyt tämän jälkeen ja uusi idea on pyrkiä kehittämään peruskoulun kasvatustyötä, ottamalla musiikkiterapia yhdeksi työkaluksi.

Mielessäni on toteuttaa tulevaisuudessa eräänlainen pilotti-projekti esim. Turun seudulla. Tätä toimintaa toteuttaisivat alueella toimivat koulutetut musiikkiterapeutit yhteistyössä koulun henkilökunnan kanssa. Keskeinen rooli työn taustalla on oppilashuoltotyöryhmä, eräänlaisena lähetteen antajana. Jos tämän pilotin tulokset ovat onnistuneita, niin toiminta on varmasti perusteltua jatkossa toteuttaa myös muilla paikkakunnilla Suomessa.

Ennen tuota pilottiprojektia on tarpeen tehdä taustaselvitystä lasten kanssa toimivien ammattilaisten käsityksistä ja mielipiteistä toiminnan käynnistämisen suhteen. Itse tutkimus-

työhön ryhtymisen koen suurena haasteena ja mahdollisuutena löytää musiikkiterapialle uusia ”aluevaltauksia”.

Tutkimustyön pohjalta on kouluissa toteutettu monenlaisia kokeiluja ja hankkeita tavoitteena luoda uusia välineitä yhä vaativampaan kasvatus- ja opetustyöhön. Johnson ja Tantt (2008) kirjoittavat yhtenäisen koulukulttuurin luomisen puolesta, että koulu voi tukea lapsen hyvinvointia ja edustaa jopa sitä ainoaa osaa elämässä, jossa hänellä on mahdollisuus päästä osalliseksi normaaliin elämäntilanteeseen. Yhtenäisessä perusopetuksessa on tavoitteena kiinnittää erityistä huomiota koulunkäynnin nivelvaiheiden tiedostamiseen. Puhutaan kolmesta tasosta: ihmissuhteiden taso, fyysisen oppimisympäristön taso ja moraalinen taso. Parhaimmillaan toimitaan ns. saman katon alla lasten parhaaksi ja yhteisöstä voi kehittyä ammatillinen yhteisö. Kaikki muutos tapahtuu hitaasti, mutta tänä päivänä tarvitaan luottamusta, luovuutta, vastuunottoa ja tulevaisuuteen suuntaavaa kulttuuria perusopetuksen kehittämiseksi (Johnson&Tanttu 2008, 327-330.)

2.2.2. Mukava-hanke

Psykologian professori Lea Pulkkinen tunnetaan aktiivisena koulun kehittäjänä. Hän on kirjoittanut lukuisia kirjoja ja artikkeleita koulun uudistamisen puolesta. Hän on ollut luomassa valtakunnallista Mukava-hanketta 2002-2005 (lyhenne sanoista: **Mu**istuttaa **KasvatusV**astuusta). Hankkeen tavoitteena olivat seuraavat kolme teemaa.

1. Tukea kouluympäristön yhteisöllisyyttä eli koulun piirissä toimivien lasten ja aikuisten verkottumista vahvoin ja heikoin sitein, rakentaa yhtenäistä normiperustaa ja tukea luottavaisuuden kehittymistä kouluinstituutiota kohtaan.
2. Vahvistaa lapsissa sellaisten sosiaalisten taitojen kehittymistä, jotka synnyttävät heissä luotettavuutta, mikä tukee lapsen verkottumista yhteisöön ja siten sosiaalisen pääoman muodostumista.
3. Tukea luottavaisuuden kehittymistä koulun ulkopuoliseen ympäristöön. Se tarkoittaa oppilaiden verkottumista muiden oppilaiden vanhempiin, seutukunnan yrityksiin ja kolmanteen sektoriin. Yhteisöllisyyden kokemus voisi kehittyä alueelliseksi, mistä oppilas voi saada itselleen ja kehitykselleen tukea (Pulkkinen 2002, 242-243.)

Kirjasin tähän varsin seikkaperäisesti nuo hankkeen tavoitteet, koska ne sisältävät keskeisen informaation, mikä sisältyy kaikkiin seuraaviin hankkeisiin ja toimintoihin, joita kuvaan. Tärkeitä toiminnan visioita Mukava-hankkeessa ovat mm. koulukeskeiset toimintamallit, harrastustoimintaan panostaminen, yksinäisten iltapäivien lyhentäminen ja ennalta ehkäisevä näkökulma. Kyse on koulupäivän kokonaisvaltaisesta rakenneuudistuksesta, jossa oppiminen, lepo, ja harrastukset muodostavat kokonaisuuden. Yksi oleellinen panostuksen kohde on aamu- ja iltapäivätoiminta ja sen ammatillinen ohjaaminen. Hankkeella oli erilaisia pilottikouluja eri puolilla Suomea. Toteuttajina ovat toimineet joko koulun oma henkilökunta tai sitten lisäresursseina ulkopuolinen palveluntuottaja tai kolmannen sektorin edustajat yhdessä koulun kanssa. Hankkeen tuloksista voidaan yleisesti todeta, että mitä tiiviimmin aamu- ja iltapäivätoiminta on integroitu osaksi koulun toimintaa, sitä tehokkaampaa toiminta on. Tätä tukevat hallintokunnat ja kolmannen sektorin rajat ylittävä verkostoituminen (Pulkkinen 2005, 229-230.)

Pulkkinen (2005) kuvaa hanketta onnistuneeksi pilotiksi tulevaisuutta ajatellen. Hankkeessa mukana olleiden koulujen lasten kohdalla kouluviihtyvyys parani, yhteistyö vanhempiin jämäköityi ja tämä kaikki vaikuttaa myös koulumenestykseen tulosten valossa. Toimimalla luovasti, on mahdollista puuttua ajoissa myös lasten syrjäytymiskehitykseen (Pulkkinen 2005, 243-244.). Koulun ilmapiirin ollessa hyvä, on myös mahdollista tunnistaa lapsissa pahan olon tunteet entistä herkemmin. Hankkeessa mukana olleet koulun ulkopuoliset ammattilaiset toivat toimintaan mukaan oman alansa spesifiä tietämystä ja uusia näkökulmia. Näiden näkökulmien avulla löytyi myös käytännön työkaluja ennakoida orastavia ongelmia ja ratkaista jo puhjenneita konflikteja. Pönkkö (2009) kirjoittaa moniammatillisten auttamisketjujen puolesta. Tänä päivänä kaikkien lasten asiat eivät etene ihanteellisten ennusteiden mukaan vaan kasvaakseen tasapainoisiksi ja vastuullisiksi aikuisiksi heitä pitää tukea lukuisilla erilaisilla toimenpiteillä (Pönkkö 2009, 145-150.) Pulkkisen (2005) mukaan Mukava-hanke loi perustaa tuleville visioille. Se osoitti, että esim. iltapäivätoiminnan toteuttaminen on rahassa mitattuna varsin halpaa, mutta vaarana on, että juuri ne lapset, jotka ovat avun tarpeessa, jäävätkin toiminnan ulkopuolelle, koska heidän vanhempiensa varallisuus on rajallinen. Vaikeuksissa painivat vanhemmat usein karsivat elämästään kaikki ylimääräiseksi kokemansa kulut. Valitettavan usein tingitään esim. lapsen harrastustoiminnasta (Pulkkinen 2002, 18-20 & Pulkkinen 2005, 241-242.)

2.2.3. KiVassa Koulussa ei kiusata

KiVa Koulu- ohjelma on syntynyt tarpeesta luoda kouluihin kiusaamisen vastainen ohjelma. KiVa-lyhenne muodostuu sanoista kiusaamisen vastainen tai kiusaamista vastustava. Samalla se synnyttää mielikuvan mukavasta koulusta, jossa kaikilla on kiva olla (Tuomisto & Salmivalli & Poskiparta 2009, 174.) Koulukiusaaminen on vakava ongelma, josta on käyty laajaa keskustelua 1990-luvulta lähtien. Tuon vuosikymmenen alussa alkanut syvä lama-aika on ollut omiaan nostamaan tätä teemaa keskusteluun. Samaan aikaan alettiin myös syrjäytymistä tutkimaan laaja-alaisemmin ja pilkkomaan siihen vaikuttavia osatekijöitä pienempiin kokonaisuuksiin. Tänä päivänä on jo selvää, että kiusaamiskuviot ovat yksi keskeisin teema, mikä löytyy lasten syrjäytymiskehityksen taustalta.

KiVa-ohjelmasta on saatu ensimmäiset tutkimustulokset vuonna 2008. Tuolloin julkaistiin opetusministeriön toimesta vaikuttavuustutkimuksen tuloksia, jossa oli mukana yhteensä 39 koulua (neljäs, viides ja kuudes luokka). Tutkimus keskittyi keräämään kolme kertaa lukuvuoden aikana tietoa kiusaamistapausten määrästä. Tutkimuksessa vertailtiin kouluja niin, että oli kontrollikoulu, jossa toimittiin ns. perinteiseen tapaan ja kokeilukoulu, jossa oli käytössä kiusaamiseen puuttumisohjelma. Tulokset häikäisivät tutkijat, koska kokeilukouluissa kiusaamistapaukset vähenivät 40%, kontrollikoulun jäädessä 10%:iin. Lisäksi kokeilukouluissa havaittiin selkeitä muutoksia yhteisöllisyyden kehittämisessä, ilmapiirin parantumisessa ja ylipäätään lisääntyneenä empatiana kiusattuja kohtaan (Tuomisto ym. 2009, 181-183.)

Yksi tutkimuksessani mukana ollut oppilashuoltoryhmä toimii koulussa, jossa on käytössä KiVa-ohjelma. Myös heillä on hyviä kokemuksia sen toimivuudesta ja hyvää palautetta on tullut myös vanhemmilta. Nollatoleranssi on heillä havaittu erittäin tehokkaaksi työkaluksi. Se on lähentänyt oppilaita sosiaalisesti ja mahdollistanut koulun sisään koulupäivää keventäviä rakenteita; kuten oppilaiden vetämän kahvilan, elävää musiikkia välituntisin ja lukuisia teematapahtumia iltapäiviin ja kouluajan ulkopuolelle.

2.2.4. Parkki-malli

”Pysähtyminen ja vakavoituminen oman itsensä kanssa ovat edellytyksiä toisen ihmisen kohtaamiselle”. Näin taustoittavat Parkki-mallia Taina Junela-Koponen ja Jari Koponen Kuopiosta (Junela-Koponen&Koponen 2005, 105). He peräänkuuluttavat turvallisuuden ja turvallisen vuorovaikutussuhteen merkitystä lapsen fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Keskeistä on, että toinen ihminen voidaan kohdata tunnetasolla. Tämä mahdollistaa, että ihminen voi tulla tunteineen ja tarpeineen kuulluksi ja nähdyksi. Jos nämä tarpeet eivät toteudu tai ne mitätöidään, se tarkoittaa lapsen hylkäämistä. Aikuisen tehtävänä on toimia lapselle ikään kuin peilinä eli palauttaa tunnetasolla kokemuksiaan lapselle. Tämä tarkoittaa transferenssikokemusten jakamista. Junela-Koposen& Koposen (2005) mukaan koulun merkitys lapsen kasvuyhteisönä korostuu, jos lapsi kokee turvattomuutta kotonaan (Junela-Koponen& Koponen 2005, 106).

Parkki-malli on syntynyt em. henkilöiden myötävaikutuksella. Kouluissa on aika ajoin sellaisia tilanteita, että lapsi joudutaan poistamaan luokasta syystä tai toisesta, useimmiten huonon käyttäytymisen vuoksi. Lopputulos on lähes aina se, että lapsi jää yksin käytävään odottamaan tai sitten päättää lähteä kokonaan pois koulusta. Parkki-malli tarjoaa vaihtoehdoisen tavan toimia. Tällöin lasta on vastassa nuorisotyön ammattilainen, jolla on kyky ottaa vastaan lapsen paha olo ja käydä hänen kanssaan läpi tilanne, mikä johti luokasta poistamiseen. Luokasta poistuminen voi tapahtua myös lapsen omasta aloitteesta. Tavoitteena on, että lapsi kantaa vastuun omasta käytöksestään seurauksineen ja oppii tunnistamaan käyttöksensä takana olevia tunteita ja tarpeita. Parkki ei ole rangaistus, vaan yksi oppilashuollon työväline, joka myös dokumentoidaan ja arkistoidaan. Parkissa ollaan kerrallaan oppitunti loppuun ja sen jälkeen tapahtumat käydään läpi myös poistaneen opettajan kanssa. Parkissa ei opiskella tai tehdä mitään oheistoimintaa, vaan keskitytään ainoastaan selvittämään, mitä tapahtui ja miten toimitaan jatkossa (Junela-Koponen& Koponen 2005, 108-116.)

2.2.5. Omaura

Omaura tarkoittaa räätälöityä tapaa suorittaa peruskoulun kaksi viimeistä luokkaa eli kahdeksas ja yhdeksäs luokka. Opetus on toiminnallista, työelämäpainotteista ja se rakennetaan yksilöllisesti. Se on tarkoitettu sellaisille lapsille, jotka ovat ajautuneet törmäyskurssille peruskoulun kanssa ja joilta uhkaa jäädä päättötodistus saamatta. Näille lapsille tehdään

henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), mikä mahdollistaa lapselle toteuttaa vahvuuksiaan ja kiinnostuksiaan. Halutessaan lapsi voi osallistua myös yleisopetuksen kursseille.

Omaura-opetus alkoi Helsingin Alppilan yläasteella 1990-luvun alussa. Nyt omaura luokkia on Helsingissä kolmessa koulussa (Kalalahti & Tiihonen 2005, 90-91.) Omaura-mallia on myös toteutettu valtakunnallisesti projektiluontoisena Mannerheimin Lastensuojeluliiton toimesta. Ulvinen (1998) on tutkinut em. projektien tuloksia ja löytänyt paljon hyvää. Tällaisia kokemuksia on mm. käytännön läheisyys ja mahdollisuus kiinnittyä työelämään projektin jälkeen, yhden opettajan vetämä pienryhmä on mahdollistanut yksilölliset kontaktit ja vanhempien vertaistuen saatavuus. Ulvisen (1998) mukaan tällaisia projekteja tulisi lisätä maassamme ja yleensäkin olisi lisättävä vaihtoehtoja niille oppilaille, joilla on sopeutumisvaikeuksia kouluissa (Ulvinen 1998, 141.)

Lapset hakevat omauraan oppilashuoltoryhmien myötävaikutuksella eli se valitsee lapset, joille omauraa suositellaan. Kiinnostuneet lapset tekevät hakemuksen omauraan ja heiltä edellytetään sitoutumista sen toimintoihin. Samalla haastatellaan myös lapsen vanhempia. Opetus jakaantuu työpaikkaopiskeluun ja lähijaksoihin. Omaurassa on ominaista, että kaikesta oppimisesta tehdään jatkuvaa arviointia ja ollaan kiinteästi yhteydessä vanhempiin (Kalalahti & Tiihonen 2005, 91-95.)

Omauran kaltaisia opetusmenetelmiä on sovellettu myös kirjoittajan omissa työpaikoissa, kuten eräässä erityiskoulussa Turussa. Opetusmenetelmät olivat omauran kaltaisia, joskin lähijaksoja oli tiheämmin. Minun roolini oli pitää viikoittain kaksi oppituntia musiikkiterapeuttisin menetelmin. Musiikin terapeuttinen käyttö oli koko mukana toimineen verkoston mukaan yksi merkittävimmistä työvälineistä. Musiikki sai lapset kiinnostumaan omasta luovuudestaan ja se heijastui myös suoraan muuhun opetukseen, kuten kuvataiteen käyttöön opetuksessa. Musiikkiterapeuttinen toiminta oli ryhmämuotoista ja tavoite oli oman itseilmaisun kehittämisen lisäksi myös produktiivinen. Jokainen lukuvuosi päättyi äänitteen tekemiseen, jossa ryhmä toteutti johdollani oman musiikin tallentamisen cd-formaattiin. Tämän kokemuksen pohjalta sain vahvistusta sille käsitykselleni, että yksikin toimiva ihmissuhde voi mahdollistaa ongelmiin ajautuneessa lapsessa eheytyminen kokemuksia ja tämän avustuksella kyvyn löytää itsestään piileviä voimavaroja. Kyse on ns. piioreservien löytämisestä omasta kokemusmaailmasta. Tuolloin ollaan luovuuden lähteillä

ja voidaan ohjatusti opastaa lasta kohti uusia valintoja ja elämänhallintaa (Kiviranta 2003, 63-77.)

2.3. Onko tarvetta kehittää, monipuolistaa ja uudistaa koulun toimintafilosofiaa?

Otsikon kysymys on aina ajankohtainen, koska maailma muuttuu entistä nopeampaa vauhtia mm. tekniikan kehittymisen myötä. Edellisissä alaluvuissa olen kirjoittanut tutkimuksista, joista käy ilmi muuttuneet perherakenteet ja ylipäätään se, että ihmisten työajan ja vapaa-ajan balanssi on kokenut suuria mullistuksia viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Tämä kaikki luo suuria paineita myös koulumaailmalle, jotta se pystyy vastaamaan ajan haasteisiin ja entistä haastavampiin tilanteisiin tehtäessä yhteistyötä lasten ja heidän vanhempien kanssa (Vuorinen 2000, 13-15.). Saulion (2005) mukaan etenkin ala- ja yläkoulujen välistä vuorovaikutusta tulisi tehostaa oppilaan tukemiseen liittyvissä kysymyksissä. Edelleen pitäisi kohdentaa lisää resursseja mm. kouluorganisaation kehittämiseen ja poikkihallinnollisen yhteistyön lisäämiseen (Sailio 2005, 12-16.) Viime aikoina on mediassa käyty vilkasta keskustelua juuri eri hallintokuntien ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tätä on hankaloittanut varsin epäselvä ja monisyinen tulkintamahdollisuus koskien salassapitovelvollisuussäädöksiä. Lämsä (2009) kirjoittaa kirjassaan, että salassapitosäännökset eivät saa olla este kysyä neuvoja muiden alojen ammattilaisilta silloin, kun omat keinot eivät riitä lapsen auttamisessa (Lämsä 2009, 228-229.)

Pulkkisen (2005) mukaan lukuisat koulun kehittämiseen tähtäävät hankkeet ja projektit ovat nostaneet esiin sellaisia argumentteja, että koulu ei voi enää pidättäytyä toteuttamaan pelkästään opetustehtävää. Koulun on suuntauduttava kohti moniammatillista yhteistyötä ja yksi keskeisin osa tässä työssä on lapsen vanhempien mukaan ottaminen (Pulkinen 2005, 237-238.) Monessa koulussa tämä kehitystyö on tiedostettu ja on lähdetty rohkeasti kokeilemaan uusia työmenetelmiä mm. nuorisotyön puolelta. Kyse on osittain luopumista tutuista ja turvallisista vanhoista käytänteistä, jolloin todetaan; ”Näin on ennenkin tehty ja tehdään aina”. Muutosprosessi liittyy myös sukupolvien välisiin ristiriitoihin, joissa on vastakkain uudistushaluiset nuoret opettajat ja ”vanhat” konkarit. Erään haastattelemani koulun johtoon kuuluva henkilöä kuvaa osuvasti tällaista teemaa sanomalla: ”Jotkut opetta-

jat kokevat oman mukavuusalueensa uhatuksi, jos he joutuvat muuttamaan viikkorytmiään ja pitämään oppituntien jälkeen kehityskeskusteluita lasten ja heidän vanhempien kanssa”. Edelleen hän lisää: ”Kaikkien koulussa työskentelevien tulisi ymmärtää, että me olemme töissä lapsia varten emmekä siksi, että meillä olisi kivaa”.

Vuorinen (2000) kirjoittaa, että kodit ovat tänä päivänä entistä tiedonjanoisempia, mitä kouluissa oikeasti tapahtuu. Uuteen aikakauteen kuuluu piirre, että koulusta on alettu puhumaan entistä enemmän liiketaloudellisin kuin pedagogisin termein. Puhutaan asiakkuuksista ja ”kasvatustuotteista”. Kouluun on ajettu systemaattisesti sisään konstruktivismia eri muodoissaan ja puhutaan integraatiosta ja inklusiosta. Konstruktivistinen näkökulma tarkoittaa, että ymmärrämme oman versiomme tapahtumasta tai tilanteesta olevan vain yhden monesta erilaisesta mahdollisesta versiosta (Ahlbom 2000, 153). Inklusiolla tarkoitetaan laajassa merkityksessään sitä, että oppilaan ja hänen oppimisympäristön vuorovaikutuksen esteitä pyritään poistamaan tai vähentämään. Lopputuloksena on kaikille yhteinen koulu, jossa erilaisuus ja poikkeavuus koetaan pikemmin voimavaraksi kuin uhkaksi (Väyrynen 2001, 18.)

Vuorinen (2000) jatkaa, että lähes poikkeuksetta nämä uudistukset ovat törmänneet koulun muuttumattomuuden muuriin (Vuorinen 2000, 18-23.) Vasta aivan lähivuosina on alettu järjestelmällisemmin lanseeraamaan kouluihin esim. kehityskeskusteluja yhteistyön välineeksi koulun ja kodin välille. Vuorisen (2000) mukaan kehityskeskustelut tarkoittavat koululaisen näkökulmasta hänen oman oppimisen ja elämän aktiivista kehittämistä yhdessä vanhempien ja häntä opettavien opettajien kanssa. Tämä vaatii opettajakunnalta entistä laajempaa perehtyneisyyttä lapsen asioihin (Vuorinen 2000, 26-27.) Ahlbom (2000) on tutkinut teoriaa ja käsitteistöä ammatillisen keskustelun työvälineenä. Koulujen kehityskeskusteluista puhuttaessa on hyvä perehtyä erilaisiin teoreettisiin lähestymistapoihin, jotta inhimillistä kasvua ja kehitystä voidaan ymmärtää riittävän laajasti. Ahlbom haluaa pitää erillään keskustelun ja terapian. Kuitenkin keskustelujen pohjana on apuna erilaisia psykologisia teorioita, jotka korostavat tiettyjä persoonallisuuden osa-alueita. Affektioteoriat käsittelevät tunteita, kognitiivinen ajatuksia ja behavioristinen teoria käyttäytymistä. Todellisuudessa nämä kaikki kolme koskettavat kaikkia alueita, ihmisen tunteita, ajatuksia ja tekoja (Ahlbom 2000, 152.) Edelleen Ahlbom (2000) sanoo, että ammattimainen suhtautumistapa vaatii ihmissläheisissä ammateissa oman alansa tuntemusta, hyvää itsetuntemusta

ja empatian kykyä. Näissä kohdissa ammattimainen ohjaus ja psykoterapia ovat lähellä toisiaan (Ahlbom 2000, 160.)

Nämä edellä kuvaamani teemat kuljettavat tutkimustyötäni kohti musiikkiterapian ja koulumaailman yhtymäkohtia. Erilaisiin aihepiirin taustatutkimuksiin perehtyneenä käy selvästi ilmi, että terapeuttinen työ koetaan entistä enemmän mahdollisuutena kuin uhkana. Arvostetut kotimaiset kasvatusalan ammattilaiset, kuten Lea Pulkkinen ja Anna-Liisa Lämssä, ovat lukuisissa yhteyksissä nostaneet esiin uudistustarpeet koulun toimintakulttuurin suhteen. Seuraavassa luvussa esitän tutkimukseni metodologiaan liittyviä asioita, mikä johdattaa tekemieni haastatteluaineistojen pariin. Tämän luvun aihepiiri linkittyy askel askeleelta lähemmäksi itse tutkimuksen pääfokusta eli miten musiikkiterapiaa voitaisiin hyödyntää osana koulun toimintaa.

3. TUTKIMUSKYSYMYKSET, TUTKIMUSAINEISTO JA TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

Tutkimukseni tavoite on tuottaa uutta tietoa siitä, miten musiikkiterapiaa voitaisiin hyödyntää entistä enemmän lasten koulun käynnin tukena. Painopiste on ennalta ehkäisevässä työssä. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, mikä perustuu Straussilaiseen grounded-teoriaan. Tämä luku pitää sisällään tutkimuksen tavoitteet, aineiston kuvaamisen, metodologisen lähestymistavan perustelun, aineiston keruun ja analysointiin liittyviä asioita.

3.1. Tutkimuskysymykset

Pohjana tutkimukselleni ovat pitkäaikainen työkokemukseni niin koulumaailmassa kuin myös sen moniammatillisissa yhteistyöverkostoissa. Näistä olen jo kirjoittanut seikkaperäisesti ensimmäisessä luvussa, joten en palaa siihen enää tarkemmin. Tutkimustyöni yhdeksi vaaraksi koin etukäteen ajateltuna eräänlaisen missio-ajattelun. Se, että olen työkokemukseni kautta päässyt tarkastelemaan koulun toimintaa monesta näkökulmasta, on vuosien varrella herättänyt monenlaisia innovaatioita omassa mielessäni ja ilokseni totean, että monet niistä ovat toteutuneet eri hankkeiden toimesta. Tuo missio-ajatus liittyy eräänlaiseen työn loppuun saattamiseen. Itselläni on vahvoja kokemuksia ja käsityksiä siitä, miten ja mihin suuntaan koulun toimintaa tulisi kehittää. Tähän liittyy musiikin terapeuttinen käyttö ja itse musiikkiterapia koulussa. Koen koulun keskeiseksi toimijaksi lasten hyvinvoinnin kannalta. Lapset viettävät siellä suuren osan varhaislapsuudesta ja nuoruudesta, joten eri hoito- ja kasvatusalalan ammattilaisilla on loistavat mahdollisuudet olla lasten kasvun tukena tänä tärkeänä inhimillisen kasvun aikana kohti aikuisuutta.

Tutkimukseni alussa lähdin pohtimaan tutkimustyöni perusteita, tarpeellisuutta ja tavoitteita. Näitä pohtiessani mieleeni alkoi muodostua asiayhteyksiä ja – kokonaisuuksia, joista muotoilin seuraavat tutkimuskysymykset:

Millä edellytyksillä musiikkiterapia voisi toimia lasten ja nuorten koulunkäynnin tukena?

Voiko musiikkiterapia olla osana koulujen toimintaa?

Miten ja millaisia musiikkiterapian menetelmiä voitaisiin soveltaa koulun toimintaan?

Onko tarpeen uudistaa koulun toimintakulttuuria terapeuttisempaan suuntaan?

Nämä olivat tutkimuskysymyksiä ennen kuin lähdin keräämään aineistoa. Näihin kysymyksiin lähdin hakemaan vastausta puolistrukturoitujen teemahaastattelujen avulla.

3.2. Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta eri aineistosta. Ensisijainen aineisto pitää sisällään neljän erilaisista lähtökohdista musiikkiterapiaa työssään soveltavan musiikkiterapeutin haastattelut. Valitsin heidät tutkimukseni informanteiksi, koska esiselvitystyöni pohjalta sain tietää heidän toimivan joko kokopäiväisesti tai osapäivätoimisesti erilaisissa oppilaitoksissa musiikkiterapiaa käytäntöön soveltaen tai toimimalla myös kouluttajan roolissa. Heitä kaikkia yhdistää eräänlainen sisäinen palo nostaa musiikkiterapiaa suurempaan tietoisuuteen ja sen myötä yhä laajempaan hyötykäyttöön lasten koulunkäynnin tueksi. Musiikkiterapeutteina he edustavat laaja-alaista musiikkiterapiaa. Heidän työskentelymetodit kattavat varsin laajan menetelmien kirjon. Keskeisimpiä menetelmiä ovat; musiikin kuuntelu, kehon käyttö, laulaminen, bändisoitto, kuvionuottien hyödyntäminen, tarinasäveltäminen, improvisaatio, pedagoginen lähestymistapa, omien laulujen teko ja kaikkia näitä yhdistävä terapeuttinen vuorovaikutusprosessi.

Terapeutti 1 työskentelee pääkaupunkiseudulla, terapeutti 2 Keski-Suomessa ja terapeutit 3 ja 4 Turun seudulla. Ainoastaan terapeutti 1 toimii kokopäivätoimisesti koulutoimen palveluksessa musiikkiterapeuttina. Muut terapeutit tekevät terapiatyötä osana omaa opettajan virkaa tai sen lisäksi myös opettavat musiikkiterapiaa eri oppilaitoksissa. Yksi terapeutti toimi päätoimisesti mm. musiikkiterapian kouluttajana ja tekee terapiatyötä tämän lisäksi.

Jokaisella terapeutilla on hyvin pitkälle omansalainen teoreettinen viitekehys. Kaikilla on kuitenkin yhteys psykodynaamiseen työskentelyyn, mutta painotus riippuu kohderyhmän diagnostiikasta ja lähtökohdista. Toisaalta kaikki haluavat korostaa myös eklektisyyttä. Kolmella terapeutilla on kosketus Petri Lehikoisen musiikkiterapiakoulutukseen Sibelius Akatemiassa eli kannuksia on hankittu jo 1970-luvun lopulta asti. Työkenttänä näillä neljällä musiikkiterapeutilla on sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen kouluja.

Haastattelut on toteutettu niin, että terapeutti 1 haastattelun suorittivat opiskelijakollegani Jyväskylän yliopiston musiikkiterapian maisterikoulutusohjelmasta. Terapeutti 3 haastattelussa oli mukana myös toinen opiskelija samasta koulutusohjelmasta kuin edellä. Muut kaksi haastattelua hoidin itse. Terapeutti 1 haastattelumateriaali oli saatavillani sekä nauhoitettuna että myös valmiina kirjallisena julkaisuversiona. Muiden terapeuttien haastattelujen tukena oli puolistrukturoitu teemahaastattelurunko, mikä on tutkimukseni liitteenä (LIITE 1). Nämäkin haastattelut on nauhoitettu ja sen jälkeen litteroitu.

Tutkimuksen toissijaisena aineistona ovat kolmen oppilashuoltoryhmän haastattelut. Valitsin Turun seudulta kolme erilaista koulua; yhtenäiskoulun (Ohr1), erityiskoulun (ohr2) ja yleisopetuksen yläasteen (ohr3). Kaksi ensin mainittua valitsin siksi, että tunsin niiden henkilökunnasta varsin monta henkilöä ja toisessa niistä olen toiminut myös työsuhteessa. Lisäksi minulla oli tieto siitä, että molemmissa kouluissa musiikin käyttö on koettu merkittäväksi välineeksi kasvatuksen tukena. Kolmas oppilashuoltoryhmä valikoitui lähes sattumalta, kuitenkin halusin mukaan yläasteen. Tässäkin koulussa musiikilla on suuri rooli ja musiikinopettajalla on kosketus musiikkiterapiaan täydennysopintojen muodossa. Haastattelujen pohjana käytin osittain samaa puolistrukturoitua teemahaastattelurunkoa kuin ensisijaisessa aineistossa. Oppilashuoltoryhmien kokoonpanot vaihtelivat jonkin verran johtuen päällekkäisistä kiireistä. Nauhoitin kaikki haastattelut ja litteroin ne analysointia varten.

Määrittelin oppilashuoltoryhmien haastattelut toissijaiseksi aineistoksi, koska niiden pohjalta sain luotua tutkimukseeni tukea teoreettiseen viitekehykseen. Ensisijainen aineisto vastaa käytännön tasolla tutkimuskysymyksiini ja toissijainen aineisto tukee sitä etupäässä teoreettisesta näkökulmasta.

3.3. Grounded-teoria metodologisena lähestymistapana

Pohdin pitkään, millä metodologialla lähden toteuttamaan tutkimustani. Ensimmäinen ajatus oli toteuttaa kvantitatiivinen massatutkimus, jossa kyselykaavakkeen avulla olisin haakenut vastauksia jo silloin valmiina olleisiin tutkimuskysymyksiini. Haastateltaviksi kaavailin oppilashuoltoryhmän jäseniä, luokanopettajia, erityisopettajia ja rehtoreita. Olin tuolloin yhteydessä toissijaisessa aineistossani mukana olleiden kahden ensimmäisen koulun rehtoreihin. Kuvailin heille tutkimustani ja sain heiltä yksimielisen vastauksen, että

suunnittelemani kvantitatiivisella survey-tutkimuksella en tule saamaan relevantteja vastauksia kysymyksiini. He perustelivat tämän sillä, että jo nyt opettajakunta painii lukuisten kyselytutkimusten kanssa lähes viikoittain. Rehtoreiden mukaan monet näistä kyselytutkimuksista jäävät vastaamatta jo pelkästään siksi, ettei aika riitä perehtyä niihin. Lisäksi rehtorit nostivat esiin kysymyksen, jossa he epäilivät opettajakunnan tietämystä musiikkiterapian suhteen. Niinpä he suosittelivat minulle, että toteutan haastattelututkimuksen, johon osallistuu oppilashuoltoryhmä kokonaisuudessaan. Lisäksi he toivoivat, että toimitan etukäteen taustamateriaalia haastattelujen tueksi eli lyhyen kuvauksen tutkimuksesta ja sen tavoitteista.

Näin ollen päädyin muuttamaan alkuperäisen ideani kvantitatiivisesta tutkimuksesta kvalitatiiviseen tutkimukseen. Tutustuin laadullisen tutkimuksen metodologiakirjallisuuteen ja löysin grounded teorian. Se vaikutti heti ensi lukemalta mielenkiintoiselta ja se tuntui osuvan naulan kantaan pohtiessani työni viitekehystä. Grounded teoria-lähestymistavalla ymmärretään tutkimusotetta, jossa päämääränä on rakentaa tutkimusaineiston pohjalta systemaattisin menetelmin tutkittavaan ilmiökenttään sopivaa teoriaa (Glaser & Strauss 1967, 2-3; Strauss & Corbin 1990, 23). Kyseessä ei ole mikään valmis teoria vaan ajattelutapa ja tutkimusmalli, jonka mukaan teorit on rakennettava empiirisen aineiston pohjalta. Grounded teoria on todettu sopivan sellaisille tutkimusalueille, joista ei ole riittävästi tietoa tai joihin halutaan tuoda uutta näkökulmaa. Barney Glaser ja Anselm Strauss kehittivät grounded teorian 1960-luvun amerikkalaisen sosiologian tutkimuksen pohjalta. He nostivat aineistolähtöisen teorian vaihtoehdoksi deduktiiviselle tutkimusotteelle (Glaser & Strauss 1967, 1-6).

Sittemmin kumpainenkin on kehittänyt grounded teoriaa omaan suuntaansa. Strauss suuntautui induktiivis-deduktiiviseen grounded teoriaan (Strauss & Corbin 1998, 12-14). Vertailllessani Glaserin ja Straussin tapaa lähestyä tutkimuksen metodologiaa, totesin Straussin ajattelun olevan lähinnä omaa tutkimustani. Strauss korosti omassa teoriassaan tiedettä ja taidetta. Tieteellisyys liittyy tarkkaan analysointiprosessiin, jossa on tyypillistä, että tutkija palaa usein takaisin aineiston pariin ja etsii syy ja seuraus-yhteyksiä. Taiteellisuus liittyy luovuuden käyttöön, jossa aineiston koodauksen myötä tutkija pystyy synnyttämään kuvaavia ja osuvia kategorioita (Strauss & Corbin 1994, 283). Straussilaista grounded-teoriaa voidaankin kuvata induktiivis-deduktiivisena. Straussilainen päättely teorianmuodostuksessa lähenee myös (deduktiivisen johtolangan) abduktiivisuutta, jossa amerikkalainen

pragmatisti Charles Sanders Peirce painottaa esiymmärryksen vaikutusta havaintojen tekemisessä (Strauss 1987, 12; Alasuutari 1989, 36.) Tähän liittyen toteutin tutkimussuunnitelman muodossa eräänlaisen esiymmärryksen uloskirjoittamisprosessin. Se edesauttoi tutkimusongelman muotoilussa ja myöhemmin myös aineistoanalyysissä.

Straussin ja Corbinin (1994) mukaan grounded teoriaa luotaessa on hyvä käyttää sekä olemassa olevaa tutkimustietoa ja teoriaa, johon kirjoittaja voi sijoittaa omia kokemuksiaan ja perehtyneisyyttä. Grounded teoria pohjautuu samaan kuin laadullinen tutkimus muutenkin eli tutkimusongelma voi nousta kirjallisuudesta, ehdotuksista tai kirjoittajan omasta kokemusmaailmasta tai erityisosaamisen kokemuksesta (Strauss & Corbin 1998, 36-38). Tämän tutkimustyön tutkimusongelma on syntynyt kirjoittajan omista työkokemuksista ja niiden synnyttämistä visioista.

3.4. Tutkimusaineiston kerääminen

Edellä kerroinkin jo, että tutkimusaineisto koostuu kahdenlaisesta haastatteluaineistosta. Molemmissa oli pohjana osittain sama materiaali, minkä toimitin kaksi viikkoa ennen itse haastattelupäivää asianosaisille. Kaikki haastateltavat saivat teemahaastattelurungon sekä saatekirjeen, missä kuvasin tutkimustani ja sen tavoitteita. Kerroin saatekirjeessä myös omista kokemuksistani musiikkiterapeutina koulussa ja sen pohjalta syntyneistä visioista.

Haastattelujen pääteemat olivat: 1. Haastateltavien kokemus musiikkiterapiasta, 2. Miten oppilashuoltoryhmä toimii ja millaisia välineitä sillä on auttaa syrjäytymisvaarassa olevaa lasta, 3. Onko tarvetta monipuolistaa psykososiaalisia tukimuotoja koulun toiminnassa, 4. Onko koulujen iltapäivätoiminnalle tarvetta ja tilausta, 5. Miten moniammatillinen yhteistyö koetaan koulussa. Pääteemojen tueksi olin laatinut teemahaastattelurungon, joka oli löyhänä ohjenuorana itse haastatteluissa.

Haastattelumateriaalin kerääminen tapahtui varsin pitkällä aikajänteellä johtuen haastateltavien kiireistä ja opintojeni rytmistä. Aloitin aineiston analysoinnin vasta saatuaani sen kokonaisuudessaan kerättyä. Straussin ja Corbinin mukaan aineistoa tulee kerätä niin kauan, kunnes jokaisen kategorian saturaatio saavutetaan. Muuten teoria jää käsitteellisesti puutteelliseksi. (Strauss & Corbin 1990, 188, 192.) Tässä kohtaa jouduin tekemään osittain kompromissin, koska aineisto uhkasi kasvaa liian suureksi työn laajuuteen nähden. Varsi-

naista saturaatiota tuskin saavutin, mutta molemmissa aineistoissa huomasin samojen teemojen kyllä toistuvan, vaikka uuttakin tietoa nousi esiin.

3.5. Aineiston analysointi ja validiteetti

Straussilaisessa grounded-teoria perustuu systemaattisesti kerättyyn ja analysoituun aineistoon. Teorian muodostaminen painottaa analyysiprosessissa käsitteiden kehittämistä systemaattisten koodausmenettelyjen kautta, samalla ottaen huomioon koodausparadigman ja konditionaalimatriisin ehdot kehitettävän teorian kaikille tasoille (Strauss & Corbin 1990; 1994). Straussin ja Corbinin (1994) mukaan teoriat ovat tutkijoiden tutkimista ja omaksumista nimenomaisista näkökulmista tehtyjä tulkintoja. Kun olosuhteet muuttuvat millä tahansa konditionaalimatriisin tasolla, se vaikuttaa teorioiden validiteettiin. Teoriat vanhenevat jatkuvasti ja tarvitsevat pätevöittämistä. (Strauss & Corbin 1994, 279.) Olemassa olevilla teorioilla on merkittävä rooli ja selvä etu aineiston analyysiprosessissa. (Strauss & Corbin 1994.) Edelleen tutkija voi kääntyä deduktiiviseen ajatteluun ja tehdä hypoteeseja potentiaalisista muutoksen tilanteista, jos hän ei kykene löytämään prosessin todisteita aineistosta. Näin hän voi mennä aineiston keruuseen ja etsiä todisteita tuekseen, kumotakseen tai muokatakseen hypoteesia. (Strauss & Corbin 1990.)

Ryhdyin analysoimaan haastatteluaineistoa litteroimalla kaikki haastattelut. Litteroinnin jälkeen aineistoanalyysi eteni kolmijakoisen koodausprosessin avulla; avoin, aksiaalinen ja selektiivinen koodaus. Tein avointa koodausta ja aksiaalista koodausta lähes rinnakkain, koska minulla oli hyvin selkeä käsitys syntyneestä aineistosta ja siitä mihin suuntaan sitä tulee johdattaa. Tässä työvaiheessa aineisto pyöri mielessäni varsin aaltoilevana, kun kävin litterointia läpi rivi riviltä. Eteenpäin menossa auttoi kysymys; ”mistä tässä tutkimuksessa on kyse” ja mihin sillä pyritään. Suoritin avoimen ja aksiaalisen koodauksen, josta poimin 954 koodia. Tämän koodausvaiheen jälkeen ajauduin problemaattiseen tilanteeseen huomattessani ensisijaisen aineiston ja toissijaisen aineiston tuottavan toisistaan poikkeavia koodeja, vaikkakin molemmista löytyy myös yhtenevyyksiä. Palasin aineistoon yhä uudestaan ja uudestaan ja prosessi tuntui todella tuskaiselta. Tein lopulta päätöksen eriyttää aineistot toisistaan ja käyttää toissijaisen eli oppilashuoltoryhmien haastatteluaineiston tutkimukseni kirjallisuuskatsauksen tukena. Tämä helpotti syy-seuraussuhteiden muodostamista, kun loin eräänlaista mind map- karttaa syntyneistä koodeista. Käytössäni ei ollut

tietokoneanalyysiohjelmalla, joten loin koodikarttaa isolla työpöydällä liikuttelemalla käsitteelaatikkoja sopiviin asiayhteyksiin.

Näin alkoi muodostua kategorioita, joissa edellä kuvaamani laatikot eli keskeiset koodit löysivät toisensa. Samalla poistin analyysistä ne koodit, jotka koin merkityksettömiksi tutkimusongelmani kannalta. Straussin ja Corbinin (1998) mukaan aksiaalinen koodaus on prosessi, jossa koodeja yhdistellään toisiinsa induktiivisen ja deduktiivisen päättelyn kautta (Strauss & Corbin 1998, 142). Edelleen aksiaalinen koodaus tarkoittaa kategorioiden ja niiden alakategorioiden erittelyä täsmällisyyttä lisäävän koodausparadigman avulla (Strauss & Corbin 1990, 96–115; Strauss 1987, 27–28). Koodausparadigma ohjaa pohtimaan kausaalisia ja toiminnan ehtoja, kontekstia, toiminta- ja vuorovaikutusstrategioita, sekä seurauksia. Toiminnan ja vuorovaikutuksen huomioimisessa auttaa konditionaalimatriisi (Strauss & Corbin 1990, 158–175), joka mahdollistaa analysoijan sekä erottaa että yhdistää eri olosuhteiden ja seurausten tasot. Tämä tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että suhteutin kategorioita toisiinsa ja loin alakategorioita. Konditionaali eli ehtomatriisin avulla ilmiöt löysivät paikkansa, kun määrittelin kategorioita mikrotasolta makrotasolle ja koko yhteiskuntaa ajatellen. Tässäkin yhteydessä minun piti palata useasti takaisin alkuperäiseen aineistoon tarkastaakseni monimutkaisten asiayhteyksien verkkoa. Paluu tutkimuskysymysten äärelle oli myös oleellista, jotta tutkimukseni fokus säilyi kirkkaana mielessä.

Hyödynsin molemmissa aineistoissa Straussilaisen grounded-teorian deduktiivisuutta otamalla niiden tueksi myös olemassa olevia teorioita havaitessani niiden tukevan aineistosta syntyvää teoriaa. Tutkimuksessani nimenomaan aineistosta noussut teoria sai vahvistusta olemassa olevista teorioista. Aksiaalisen koodauksen jälkeen vuorossa oli selektiivinen koodaus, jossa on kyse syntyvän teorian integroinnista ja jalostamisesta (Strauss & Corbin 1998, 143). Selektiivinen koodaus on ydinkategorian valinnan prosessi, jossa ilmiön kuvailemisesta siirrytään käsitteelliselle tasolle. Prosessissa pyritään kategorioiden yhtenäistämiseen määrittelemällä ja validoimalla niiden väliset suhteet. Ydinkategoriaksi valitaan keskeinen ilmiö, johon muut kategoriat voidaan yhdistää. (Strauss & Corbin 1990, 116–122.) Tutkimukseni ydinkategoriaksi muotoutui tutkimustyön nimi: musiikkiterapia lasten koulunkäynnin tukena ja sitä täydentää alaotsikko: Kokemuksia ja näkemyksiä musiikkiterapian käytöstä lasten ja nuorten syrjäytymisen ennalta ehkäisijänä. Mainittakoon, että tämä nimi muotoutui vasta viimeisen koodauksen avulla. Muiden kategorioiden suhteuttami-

nen ydinkategoriaan tehdään jälleen paradigman avulla — olosuhteet, konteksti, strategiat, seuraukset (Strauss & Corbin 1990, 124).

Koodausparadigmaa ja ehtomatriisia käyttäen paikansin hiljalleen oman tutkimusaineistoni sellaiselle alueelle, minkä koin merkittäväksi tutkimuksen tavoitteen kannalta. Ehtomatriisi auttoi laajentamaan omaa näkemystäni asiayhteyksistä ja näkemään koodausprosessin laajemmasta näkökulmasta. Straussin ja Corbinin (1998) mukaan ydinkategoriaksi tulee valita sellainen kategoria, joka on riittävän abstraktiivinen kokoamaan alleen kaikki muut kategoriat (Strauss & Corbin 1998, 146-147.). Ydinkategoriasta tulee välittyä myös eräänlaista analyyttistä voimaa.

Kuvaan seuraavaksi yhden kategorian muodostumisprosessin avoimesta koodauksesta aksiaaliseen koodaukseen. Avoin koodaus tuotti seuraavia mm. seuraavia koodeja: ”pitäisi tunnistaa ns. harmaa alue eli ne lapset, jotka ovat luisumassa huonompaan suuntaan”, ”teemme joka kevät huolikartoituksen yläasteelle siirtyvistä lapsista”, ”varhainen puuttuminen pitäisi olla automaatio ja aktiivinen työväline kouluissamme”, ”hyvällä yhteistyöllä vanhempien kanssa päästään rakentavaan vuorovaikutukseen”, ”tartutaan ongelmiin, ennen kuin ne ehtivät kasvaa liian isoiksi”. Tätä tematiikkaa fokusoin sitten aksiaalisella koodauksella ja kategoriaksi muodostui ”matalan kynnyksen periaate”. Tämä muodostui selektiivisen koodauksen kautta myös yhdeksi pääkategoriaksi. Kuten jo edellä kirjoitin, niin tämä syy-seuraussuhteiden analysointivaihe oli aika ajoin raskas. Pohdin useaan otteeseen oman tutkimusaineistoni relevanttisuutta ja vastaako se tutkimuskysymyksiini. Se, että kirjoitin tutkimussuunnitelmaani ulos jo omat kokemukseni työkentältä ja sivusin jo tuolloin olemassa olevia tutkimustuloksia, saivat vahvistusta tämän tutkimustyöni kautta. Niin oppilashuoltoryhmissä kuin musiikkiterapeuttien keskuudessa vallitsee hyvin pitkälle sama tematiikka liittyen preventiiviseen työhön kouluissa.

Tutkimustyöni validiteetti on mielestäni hyvin perusteltu. Työ koostuu omasta esiymmärryksestäni aihepiiristä ja monipuolisesta tutkimusaineistosta. Yksi keskeisimpiä asioita on, että tein aineistoanalyysin selkeiden ”nuottien” mukaan ja tämä tarkoittaa Straussilaisen induktiivis-deduktiivisen analyysiprosessin läpivientä. Koen hyväksi käytänteeksi sen, että kuljetan teoreettista viitekehystä läpi koko tutkimustyön. Tutkimusaineistoni siis tavallaan ”keskustelee” läpi koko prosessin olemassa olevan teoreettisen viitekehäksen kanssa ja näin ollen haastatteluaineisto löytää paikkansa myös arkielämästä. Päätin käyttää tutkimus-

aineiston kuvaamisessa paljon suoria lainauksia, koska ne kuvaavat hienosti koko tutkimusprosessia ja sen käytäntöpainotteisuutta. Lainausten perään olen kirjoittanut kenen mielipiteestä on kyse. Joidenkin haastateltavien lainauksia on tekstissä enemmän ja siitä syystä, että ne vastasivat paremmin tutkimuskysymyksiini ja omien intressieni fokusointiin. Olen myös tuonut esiin ristiriitoja, koska aineistoanalyysin kautta ilmeni koulujen välillä hyvinkin suuria painotuseroja terapeutin auttamistyön mahdollisuuksista toimia osana koulun toimintaa.

Kuten jo ensimmäisessä luvussa kirjoitin, niin tutkimukseni keskeisin tavoite on tuottaa sellaista tutkimustietoa ja -tuloksia, mitkä mahdollistavat pilottiprojektin käynnistämisen lähitulevaisuudessa esim. Turun seudulla. Pilottiprojektin tehtävänä on luoda toimiva työmuoto osaksi peruskoulun iltapäivätoimintaa, mikä pohjautuu erilaisiin musiikkiterapian menetelmiin. Tämä on kuitenkin tutkimuksen ns. ylätavoite, minkä saavuttamiseksi tutkimuksen tulee onnistua todentamaan itse toiminnan todellinen tarve ja mahdollisuudet toimia osana koulun muuta toimintaa.

4. TUTKIMUSTULOKSIA OSA I: KOULUN MAHDOLLISUUDET ENNALTA EHKÄISTÄ LASTEN JA NUORTEN SYRJÄYTYMISTÄ

Tämä luku pitää sisällään tutkimukseni toissijaisen aineiston käsittelyn linkitettyinä kirjallisuuteen. Haastattelin kolmen erityyppisen koulun oppilashuoltoryhmiä puolistrukturoidun teemahaastattelun pohjalta. Mukana oli yhtenäiskoulu, erityiskoulu ja ylä-aste. Nämä haastattelut luovat perustan seuraavassa luvussa esittämälleni ”matalan kynnyksen auttamisperiaatteelle”, mihin liittyy tutkimukseni ensisijainen aineisto.

Oppilashuoltoryhmien haastattelut nostavat esiin erilaisia oppilashuoltotyön kehittämiseen liittyviä tarpeita ja samalla pohditaan musiikkiterapian mahdollisuuksia olla lasten ja nuorten koulunkäynnin tukena. Seuraavat alaotsikot kuvaavat kouluissa käytössä olevia psykososiaalisen tukemisen muotoja ja niiden taustoja. Haastatteluissa nousi esiin monia näkökulmia niin oppilashuoltoryhmien työn kehittämiseksi kuin myös ideoita soveltaa musiikkiterapiaa koulun toimintaan.

Siteeraan seuraavien alalukujen yhteydessä oppilashuoltoryhmien haastatteluista nousseita tutkimukseni kannalta merkityksellisiä sisältöjä. Koodasin haastatteluaineiston ja loin toisiinsa kytkeytyviä kategorioita. En kuitenkaan lähtenyt muodostamaan niistä varsinaista käsittekarttaa ja ydinkategorioita ohjaamaan tutkimustyötäni vaan annoin syntyneen aineiston asettua löyhästi alalukujen otsakkeiden alle.

Oppilashuoltoryhmiä haastatellessani kävi selkeästi ilmi se, että jokainen koulu oppilashuoltoryhmineen on aivan omansa näköinen. Erityiskoulussa kaikilla lapsilla on henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (Hojks) ja monilla näiden lasten perheistä on asiakkuus kasvatus- ja perheneuvolaan ja sosiaalitoimeen. Erityiskoulun oppilashuolto ratkoo palaverissaan varsin paljon jo pidempään jatkuneita lasten ongelmia. Kahden muun haastattelemani koulun oppilashuoltoryhmät puolestaan tekevät pääosin työtään preventiivisellä puolella, vaikka näissäkin kouluissa on jo ”hojksattuja” oppilaita.

Tilus (2004) kirjoittaa, että niille lapsille, joita ei ole siirretty erityisopetukseen voidaan tehdä oma henkilökohtainen opetussuunnitelma (Hoppi). Lapsi voi kuitenkin tässä tapauksessa saada esim. osa-aikaista erityisopetusta. Tällainen opetussuunnitelma voidaan tehdä

kaikille oppilaille. (Tilus 2004, 165-166). Hoppin laatimisesta päätetään kunnan opetus-suunnitelmassa.

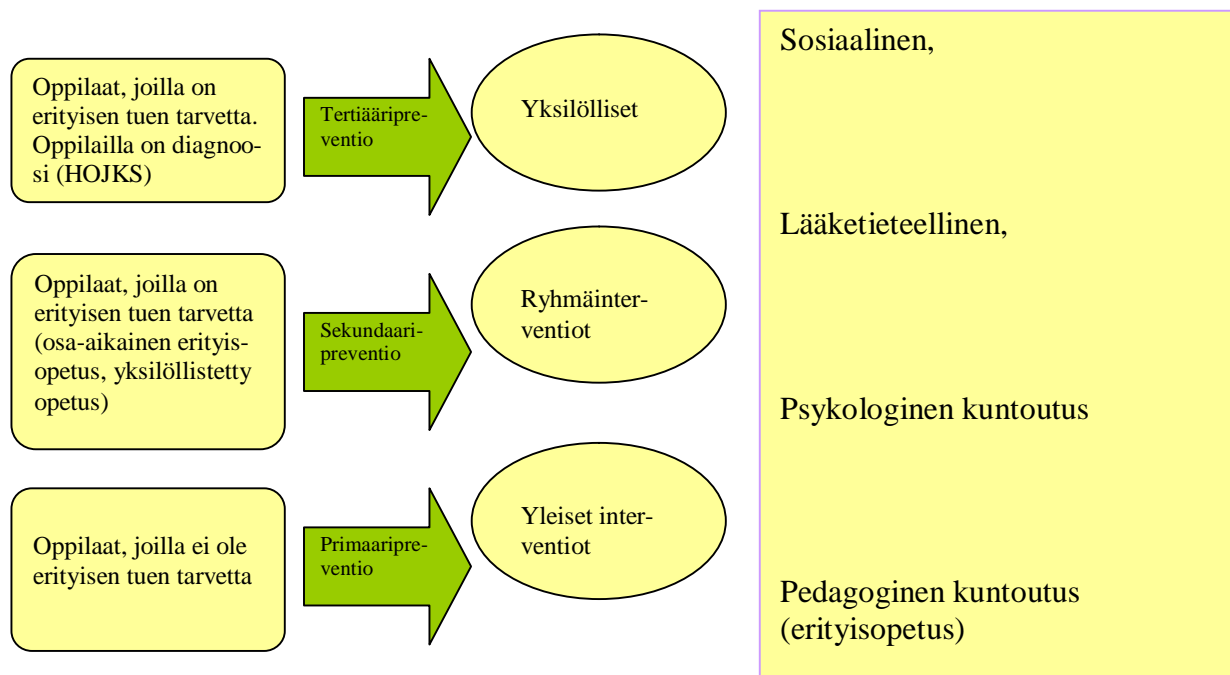
Lisäksi haastatteluissa nousi esiin se, että musiikkiterapiasta tiedetään edelleenkin varsin vähän ja sen myötä myös sen käyttömahdollisuuksista. Kaikissa haastatteluissa oli mukana sellaisia oppilashuoltoryhmän jäseniä, joilla ei ollut mitään käsitystä, mitä musiikkiterapia on. Selkeä havainto kuitenkin on, että haastattelun edetessä tietoisuus lisääntyi ja mielenkiinto musiikkiterapiaa kohtaan kasvoi huomattavasti. Jokaisessa ryhmässä oli mukana paljon myös niitä, joille musiikkiterapia oli jostain yhteydestä tuttu. Selkeä havainto on myös se, että mitä enemmän tietoa musiikkiterapiasta oli olemassa, sitä monipuolisimpina tämän koulun oppilashuoltoryhmä näki sen soveltamismahdollisuudet osaksi koulun toimintaa. Se, että koulussa musiikinopetuksella on vahva asema innokkaan ja pätevän musiikinopettajan muodossa näyttäisi vaikuttavan myös oppilashuoltoryhmän käsitykseen musiikin merkityksestä ja vaikutuksesta lasten hyvinvointiin. Näissä kouluissa musiikinopettajalla on myös omakohtainen kosketus musiikkiterapiaan erilaisten lyhytkurssien ja luentojen muodossa.

4.1. Varhainen puuttuminen ja ennalta ehkäisy

Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan sitä, että mahdollisia ongelmia havaitaan ja niitä pyritään ratkaisemaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa (Huhtanen 2007, 28). Varhaisen puuttumisen eri työkaluilla on mahdollista estää lasten ja nuorten ongelmien kärjistyminen tai kasautuminen ja näin ollen on mahdollista ennalta ehkäistä tai pysäyttää havaittu syrjäytymiskehitys (Huhtanen 2007, 29; Tilus 2004, 22). Koulussa opettajan on mahdollista tunnistaa jo varhaisessa vaiheessa oppilaidensa poikkeava käyttäytyminen ja oppimisvaikeudet. Tämä vaatii huolellista oppilaiden taustoihin perehtymistä (Danforth&Smith 2004).

Varhaisessa puuttumisessa on kyse prosessista. Huhtanen (2007) kirjoittaa, että prosessi on jaettavissa kolmeen tasoon:

1. Primaaripreventio
2. Sekundaaripreventio
3. Tertiääripreventio



Kuvio 1. Varhaisen puuttumisen muodot ja tasot.

Kaikissa haastattelemissani oppilashuoltoryhmissä oltiin yksimielisiä siitä, että jopa 10% kaikista koulun oppilaista kuuluu ns. harmaaseen alueeseen, jotka olisivat psykososiaalisen avun tarpeessa. Lisäksi edellisestä ”ryhmästä” 3% katsottiin kuuluvan todelliseen riskiryhmään syrjäytymisen suhteen. Edellä kuvattu varhaisen puuttumisen prosessikuvaus tar-

koittaa sitä, että kaikkien lapsen kanssa toimivien tahojen tulisi olla toistensa kanssa tekemisissä. Aina ei riitä, että esim. koulu tarjoaa lapselle hoivaa ja tukea, jos lapsen murheet johtuvat koulun ulkopuolella tapahtuneista asioista. Vain aktiivisen ja informatiivisen verkostotyön avulla on mahdollista tunnistaa lasten erityistarpeita niin yksilöinä kuin ryhmäinäkin. Kyse on yhteistyöstä ja asioihin tarttumisesta viipymättä (Pönkkö 2007, 129-143; Huhtanen 2007, 225-227).

Haastatteluissa nousi esille suuri huoli niistä lapsista, jotka kuuluvat ”hiljaisten” ryhmään. Usein ne lapset, jotka pitävät suurinta ääntä ryhmässä tulevat huomatuiksi ja heidän tekemiinsä puututaan nopeasti. Hiljaisen oloinen lapsi mielletään ensi tuntumalta kiltiksi ja tottelevaiseksi.

”Pitää muistaa myös ns. hiljaiset ja syrjäänvetäytyvät lapset, koska he jäävät usein huomiotta. Äänekkäimmät yleensä huomataan ja heidän problematiikkaan puututaan.”(Ohr 1))

4.2. Yhteisöllisyys, kiinnittyminen ja sitoutuminen

Viime aikoina niin mediassa kuin myös eri hoito-, kasvatus, ja opetustyön ammattiryhmissä on nostettu keskustelun aiheeksi elämän eri valintoja ohjaavat arvot tai pikemmin arvottomuus. Nyt perään kuulutetaan yhteisöllisyyden ja eri sukupolvien välisen kanssakäymisen merkitystä (Pulkinen 2002, 168-172). Tilus (2004) kirjoittaa varsin osuvasti kuvatessaan yhteisöllisyyttä seuraavasti: ”Huolimatta yhteisestä perustehtävän määrittelystä ja sopimuksista, joilla tavoitteisiin päästään, jokaiselle jää pedagoginen vapaus ja luovuus” (Tilus 2004, 87). Uudenlaisen kulttuurin luominen vaatii jatkuvaa dialogia, jossa kohtaavat eri toimijoiden kehittämistarpeet. Ilman dialogia asioiden on tapana liaksi rutinoitua ja silloin toimintaan lähinnä vanhojen muistikuvien varassa. Toimivaa yhteisöä Tilus (2004) kuvaa näin: ”Vasta kun tietää mitä meillä on, tietää, mitä pitää vaalia” (Tilus 2004, 89).

Tämän alaluvun otsakkeen termit nousi esiin myös Ohr-haastatteluissa. Ohr 1 tuotti paljon keskustelua kokonaisvaltaisesta koulutoiminnasta. Siinä ovat osallisina kaikki tärkeät lapsen kanssa toimivat tahot. Keskeisessä roolissa ovat lapsen vanhemmat ja heidän ”sitouttaminen” osaksi lapsen koulunkäyntiä. Pakollisiksi koetut vanhempien ”pikatapaamiset”

ovat vaihtuneet kehityskeskusteluiksi ja sitä kautta tietoisuus lapsen kuulumisista liikkuu koulun ja kodin välillä parhaimmillaan reaaliaikaisesti (Eloranta 2000, 78-82).

”Olemme ns. kokopäiväkoulu eli koulu on olemassa lapsia varten, myös kouluajan jälkeen. Haluamme työssämme mennä pintaa syvemälle ja luoda tiivistä yhteistyötä suhteessa lapsen vanhempiin. Onnistuessaan tämä luo hyvät edellytykset lapsen kasvulle ja kehitykselle.”(Ohr 1)

Ohr 1:n koulussa on musiikin käytöllä suuri rooli. Heillä on pitkin lukuvuotta paljon erilaisia tapahtumia niin omia kuin avoimiakin, joissa bändikerhojen kokoonpanot esiintyvät. Tästä välittyy heidän mukaan yhteisöllinen ja yhdessä tekemisen meininki, mikä tiivistää aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutussuhdetta.

4.3. Koulujen iltapäivätoiminta

Koulujen iltapäivätoiminta on vapaaehtoista, mutta valtaosa lasten vanhemmista kokee sen tärkeäksi osaksi lapsen arkea heidän itsensä ollessa vielä töissä. Näin lapsen ei tarvitse olla kohtuuttoman kauan yksin kotona odottamassa vanhempiaan töistä. Iltapäivätoiminnassa he saavat olla vertaistensa kanssa tutussa ja turvallisessa ympäristössä läksyjä tehden ja osallistuen virikkeelliseen toimintaan. Pidän ihmeenä, että iltapäivätoiminta ei jatku enää siirryttäessä yläasteelle. Ajan henki on kustannustehokkuus ja mm. haastatteleman musiikkiterapeutin kotiseudulla monet kerhot on lopetettu yläasteilla rahoitusvaikeuksien vuoksi. Samaan aikaan toisaalla ihmetellään, kun lapset voivat huonosti! Niin terapeutit kuin kirjoittaja itsekin ovat vahvasti sitä mieltä, että olemassa olevia ammattilaisia tulisi arvostaa ja hyödyntää niin kouluaikana kuin sen jälkeen. Tähän ammattilaisten joukkoon lukeutuu myös musiikkiterapeutit, joiden johdolla myös yläasteelle voitaisiin rakentaa lasten syrjäytymistä ennalta ehkäisevä iltapäivätoiminta tai sitten integroida se muuten osaksi koulun toimintaa.

Alun perin kaavailin tutkimustyöni otsikoksi: ”Musiikkiterapia osana koulun iltapäivätoimintaa”. Aiheeseen perehdyttyäni ilmeni, että musiikkiterapiaa käytetään kouluissa hyvin monella eri tavalla. Musiikkiterapiaa integroidaan suoraan koulun opetussuunnitelmaan tai sitten sitä tarjotaan koulunpäivän jälkeen. Iltapäivätoiminta tuli mediassa ajankohtaiseksi

2000-luvun alussa alkaneen Mukava-hankkeen myötä. Tuon hankkeen tavoitteena oli eri osaprojektien muodossa kartuttaa lasten sosiaalisen pääomaa ja tukea lasten sosiaalista kehitystä. Keskeisenä elementtinä on yhteistyö vanhempien kanssa (Pulkkinen 2002, 242-243).

Hankkeen avulla monet kunnat satsasivat etupäässä 1 ja 2-luokkalaisten lasten iltapäivien aktivoimiseen. Iltapäivätoiminnan sisältö rinnastettiin usein hoidolliseksi, vaikka ensisijainen tarve on tarjota valvottua toimintaa. Hoidollisuus tuli terminä mukaan päivähoidon puolelta. Pulkkinen (2002 ja 2005) kirjoittaa iltapäivätoiminnan kärsineen resurssiongelmista. Toimintaa pyöritti etupäässä kolmannen sektorin edustajat, joilla oli suuria vaikeuksia löytää päteviä työntekijöitä toteuttamaan iltapäivätoimintaa (Pulkkinen 2002, 24-26; Pulkkinen 2005, 21-22).

Iltapäivätoimintaa on siis suunniteltu pelkästään ala-astetta varten ja sielläkin lähinnä kahta ensimmäistä luokkaa silmällä pitäen. Ajatus iltapäivätoiminnasta on syntynyt lasten tarpeesta olla osana vertaisryhmiä ja aikuisen valvontaa koulupäivän jälkeen, kun lapsen vanhemmat ovat vielä omissa töissään kiinni. Lapsen yksinäisistä iltapäivistä on tehty lukuisia tutkimuksia, joiden pohjalta toimintaa lähdettiin suunnittelemaan mm. Mukava-hankkeen muodossa. Miksei iltapäivätoimintaa ole sovellettu kattamaan koko ala-astetta ja lisäksi myös yläasteelle? Tähän ei mitään relevanttia vastausta liene olemassa, mutta monia resurssipulaan viittaavia spekulatioita. Suurin ongelma on varmasti se, kuka toiminnan maksaa. Työn toteuttajia kyllä löytyy. Vaikka koulumaailma Pulkkisen (2002, 25) mukaan hieman vieroksuu iltapäivätoiminnan hoidollisuutta, niin lapsen yksilöllisten tarpeiden pohjalta se kuitenkin on perusteltavissa. Kyse on tällöin koulun ymmärtämisenä laajemmassa viitekehysessä. Ohr 2 oli vahvasti sillä kannalla, että koulu on pedagoginen tiedonjakamisen paikka, ei hoitolaitos. Ilmaisuu on varsin vahva ja se jakaa varmasti mielipiteitä jo pelkästään omassa yksikössään. Jos ajatellaan nyt pelkästään lasta omine erityistarpeineen, niin hänen on mahdollisuus tulla kohdatuksi ja hoidetuksi myös koulussa ollessaan. Kyse on ainoastaan siitä, onko koulun henkilökunnalla aikaa pysähtyä hänen asioiden äärelle ja millä intensiteetillä. Aina ei ole tarpeen ohjata häntä koulun ulkopuolisten organisaatioiden palvelusten piiriin, jos ”hoitoa” voi tarjota jo koulussakin (Johnson-Tanttu 2008, 329-330). Ohr 3 oli vahvasti sillä kannalla, että uusia työvälineitä lasten vaikeuksien kohtaamiseen pitää löytää ja musiikkiterapia olisi yksi hyvä sellainen. Tästä hyvänä esimerkkinä on seuraava Ohr 3:n edustajan siteeraus:

”Kyse on resursseista ja tarpeista. Ongelmia meillä kouluarjessa on paljon, mutta usein huomataan, etteivät omat eväämme riitä niiden selvittämiseen.”(Ohr3)

Edellisen sitaatin sisällöstä Ohr 3 jatkoi teemaa vielä pohtimalla musiikkiterapiaa esim. kerhomaisena toimintana koulupäivien jälkeen. Yhtenä kysymyksenä ryhmä mietti, miten oppilaita saataisiin jäämään koulupäivän jälkeen vielä kerhotoimintaan.

”Jo nyt on huomattu, miten vaikeata on saada oppilaita mukaan kerhotoimintaan. Kysehän on vapaaehtoisuudesta ja porkkanoista. Oleellista on myös pohtia, ohjautuuko terapeutti- seen kerhoon ne lapset, jotka oikeasti tarvitsevat apua?”(Ohr 3)

”Koemme täällä koulussamme, että iltapäivätoimintaan panostamisella on suuri tilaus ja tarve. Lapset innostuvat toiminnasta, jos vetäjä on innostunut ja osaa asiansa. Keskeistä on juuri toiminnan ohjaaminen. Iltapäiväkerho ei voi olla mikään lasten säilytyspaikka!”(Ohr 1)

”Koemme, että nämä iltapäiväkerhot ovat toimintaideologialtaan niin erilaisia kuin koulumme toiminta. Iltapäiväkerhon tulisi onnistuakseen toimia täsmälleen samojen sääntöjen pohjalta kuin koulukin, jotta järjestys säilyy.”(Ohr 2)

”Miten kauan lapsi jaksaa olla mukana ryhmässä, kun takana on jo usein pitkäkin koulupäivä”?(Ohr 2)

”Puhuttaessa erityislapsista, on huomioitava myös se, onko mielekästä toimia yksilönä vai ryhmänä”.(Ohr 2))

4.4. Oppilashuoltotyö

Koulun oppilashuollon tehtävänä on edistää oppilaiden oppimista ja psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia (Huhtanen 2007, 188-191 ja Tilus 2004, 151-154). Huhtasen (2007) mukaan oppilashuoltoryhmien toimintaa on lähdetty kehittämään lasten erityistarpeiden näkökulmasta. Kehitystyön seurauksena on syntynyt ns. triangelimalli, mikä tar-

koittaa sitä, että oppilashuoltoryhmän jäsenet voivat muodostaa oppilashuoltoryhmän sisään pienempiä ryhmiä ja yksiköitä. Tämä edesauttaa nopean puuttumisen kulttuuria, jossa lapsen tarpeisiin voidaan vastata mahdollisimman nopeasti. Aina ei ole siis perusteltua jäädä odottamaan koko oppilashuoltoryhmän kokoontumista, jos lapsen vaikeuksiin pitäisi puuttua nopeasti (Huhtanen 2007, 194-198).

Oppilashuoltoryhmien haastatteluissa kävi ilmi, että oppilashuollon järjestäminen on jokaisessa koulussa omansa näköistä. Ryhmien tapaamistiheys vaihtelee ja myös kokoonpano. Varsinkin lääkärien saatavuudessa on suuria eroja. Ohr 1 mainitsi, että aiemmin lääkäri oli mukana viikoittain oppilashuoltoryhmän kokouksessa, mutta kunnallisen resurssipulan seurauksena nykyisin vain joka toinen viikko. Lääkäriin läsnäolo koetaan erityisen tärkeänä erityisopetuspuolella.

Otin haastatteluissa tarkastelun alle skenaarion, jossa musiikkiterapia olisi yksi oppilashuoltoryhmän työrukkana. Tässä yhteydessä kirjoitan muutamia oppilashuoltoryhmien haastatteluissa nousseita ajatuksia em. käytännön toimivuudesta koulumaailmassa.

”Ilman muuta oppilashuoltoryhmä voisi toimia ns. lähettävänä tahona, kun puhutaan lasten saattamisesta avun piiriin” (Ohr 1)

”Musiikkiterapeutti voisi toimia yhteistyössä musiikinopettajan kanssa ja olla mukana konsultoimassa oppilashuoltoryhmän kokouksissa.” (Ohr 1)

”Tarvitseeko musiikkiterapeutti aina lähetteen voidakseen ottaa asiakkaita vastaan, lähinnä koulumaailmaa ajatellen?” (Ohr 1)

”Oppilashuoltomme tekee lähetteen lapsen hoidon arviointia varten kasvatus- ja perheneuvolaan”. Koulumme sisällä ei ole terapiapalveluja.” (Ohr 2)

”Koemme kuitenkin, että terapeuttisten toimintojen käyttö voisi rikastuttaa koulun arkea ja hyödyttää joidenkin lasten kiinnittymistä koulutyöhön”. (Ohr 2)

”Uuden ammattikunnan tuominen mukaan koulun toimintaan on suuri haaste” (Ohr 2)

”Ehdottomasti oppilashuoltoryhmän kautta kulkee tieto niistä lapsista, jotka tarvitsevat apua. Erityisesti hojks-oppilaat hyötyisivät terapeuttisesta toiminnasta, mutta ehdottomasti myös muutkin.”(Ohr 3)

”Onko mahdollista saada musiikkiterapeutteja toimimaan kouluilla?”(Ohr 3)

”Pitäisi olla enemmän eväitä, kun integroidaan erityisoppilaita takaisin yleisopetukseen. Musiikkiterapia voisi olla yksi mahdollisuus.”(Ohr 3)

”Toteutetaanko musiikkiterapiaa koulupäivän aikana vai sen jälkeen. Kyse on koko koulun toiminnan kulttuurin muutoksesta.”(Ohr 3)

4.5. Verkostoyhteistyö

Verkostoyhteistyö on ajan haaste. Siitä puhuttaessa pitää määritellä sen sisältö. Verkosto on merkityksetön, jos sen olemassaoloa ei ole perusteltu. Keskeisin verkostoyhteistyön muoto on koulun ja lapsen vanhempien välinen yhteistyö (Koivula 2005, 22-23).. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea on jo vuonna 1970 ollut mietinnössään sitä mieltä, että kodin ja koulun yhteistyön välttämätön edellytys on molemminpuolinen tuntemus ja ennakoluuloton yhteydenotto tarvittaessa. Toimivasta yhteistyöstä olen jo edellä kirjoittanut Ohr 1:n luomasta toimintatavasta koulun ja kodin välillä.

Laajemmassa näkökulmassa verkostoyhteistyö tarkoittaa moniammatillisten tiimien mukaan tuloa lapsen koulunkäynnin tueksi (Tilus 2004, 157-161). Piispasen (2008) mukaan hyvä oppimisympäristö pitää sisällään neljä osa-aluetta: fyysinen, pedagoginen, psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö. Kaikki nuo ovat läsnä, kun puhutaan siitä, miten lapsi havainnoi oppimisympäristöään ja miten hän sen kokee (Piispanen 2008, 41-44). Tämä on luonut jo pitkään painetta koulujen opettajakunnan keskuudessa. Opettajalta vaaditaan koko ajan monisäikeisempiä näkökulmia ymmärtää lasta kokonaisvaltaisesti. Tässä onnistuakseen, hänellä tulee olla riittävästi tietoa lapsen elämästä myös koulun ulkopuolelta (Fontaine 2006, 157-159; Piispanen 2008, 47). Tässäkin yhteydessä Ohr-haastattelut nostivat esiin resurssipulan eli moniammatillinen yhteistyö koettiin voimavarana ja työtä kehittävässä rakenteena, mutta usein sen optimaalinen toiminta kariutuu rahapulaan. Lisäksi myös

kunnallinen järjestelmä ei ole aina ajan tasalla kehitystyön kanssa. Monesti tässä vaiheessa astuu politiikka peliin ja uusia hankkeita tuetaan tai ei tueta kyseenalaisin perustein.

Puhuttaessa syrjäytymisvaarassa olevasta lapsesta, tiedetään, että hän tarvitsee tuekseen jo varsin tukevaa auttamisjärjestelmää. Kirjoittaja johti vuosina 1996-2002, Kotiavainprojektia Turussa. Projektin yksi keskeinen tavoite oli etsiä ja löytää uusia työnmenetelmiä ennalta ehkäistä lasten syrjäytymistä. Kohderyhmäksi valikoituivat ala-asteelta yläasteelle siirtyvät lapset, joiden syrjäytymisvaara oli jo tiedostettu ala-asteella ja valtaosalla heistä oli jo lastensuojeluasiakkuus. Projektin yksi merkittävimmistä tuloksista oli, että lapsen syrjäytymiskehitys voidaan katkaista tehokkaalla verkostoyhteistyöllä. Tämä vaatii henkilön, joka sitoutuu toimimaan tässä prosessissa ns. vetäjänä, jolla on kokonaiskäsitys lapsen tilanteesta niin koulusta, kotoa ja vapaa-ajasta. Kun tämä tieto onnistutaan tuomaan tietoisuuteen, niin myös lapsen asiat alkavat löytää paikkansa. Tällainen työväline on todella tärkeä opettajalle, jonka aika ei varmasti riitä em. prosessin menestyksekkääseen hoitamiseen. Mainittakoon, että Kotiavain-projektissa musiikkiterapia ja musiikin terapeuttinen käyttö oli yksi keskeisimmistä interventioista (Kiviranta 2003, 70-71 ja 74-75).

Opettajan työn kannalta on varmasti tärkeää, että hänellä on käsitys oppilaansa kuulumisista myös koulun ulkopuolelta. Tätä tietoa eivät aina pysty edes vanhemmat objektiivisesti antamaan, vaan siihen tarvitaan muita verkostoja kuten; nuorisotyöntekijät, seurakunnan nuorisotyö ja projektityöntekijät. Airaksinen (1991) kirjoitti, että lapsen kasvu ympäristöt ja elämänpiirit voidaan kiteyttää kolmeen k:hon: koti, koulu ja katu (Lapsemme 4/1991, 24-25). Mikäli lapsi ei saa riittävästi tukea kotoa ja koulusta, katu voi näyttää armottomamman puolensa, sillä katu on kova kasvattaja (Lämsä 2009, 55).

Tässä yhteydessä ei pidä unohtaa lapsen omia sosiaalisia verkostoja. Tämä liittyy osaltaan edelliseen kappaleeseen eli koulussa on opettajien hyvä tietää, millaisissa porukoissa lapsi liikkuu. Ennen kaikkea tämä tieto tulee olla myös lapsen vanhemmilla. Lapsen alavireisyys, alisuoriutuminen ja muu oireilu koulussa voi liittyä niin moneen asiaan, että tietoa lapsen kuulumisista pitää olla saatavilla. Kyse on hyvin pitkälle luottamuksellisen yhteistyön rakentamisesta puolin ja toisin. Verkostojen tuntemuksella on tässä yhteydessä suuri merkitys (Pönkkö&Tervonen-Rossi 2009, 145-149). Moniammatillisessa verkostotyössä pohditaan lähes aina vaitiolovelvollisuuteen liittyviä kysymyksiä. Pönkkö (2009) kirjoittaa osuvasti tästä seuraavaa: ” On muistettava, ettei vaitiolovelvollisuus muodosta estettä nuo-

ren auttamisen kannalta välttämättömän tiedon kululle, koska kaikki moniammatillisen verkoston asiantuntijaryhmät ovat vaitiolovelvollisia” (Pönkkö 2009, 156).

Kaikki haastattelemani oppilashuoltoryhmät ovat ehdottaman vakuuttuneita verkostotyön merkityksestä. Uusia käyttöteorioita ja niiden myötä myös käytänteitä syntyy uusien innovaatioiden pohjalta.

4.6. Integraatio ja inklusion haaste

Tämän luvun loppuun kiteytyy ehkä edeltävien alalukujen synteesi eli inklusion käsite koulumaailmassa. Inklusio tarkoittaa yhteistä koulua kaikille ja siihen sisältyy jokaisen lapsen oikeus samaan kouluun ja opetussuunnitelmaan kuin ikätovereillaan. Se asettaa haasteita opetuksen järjestämiselle ja organisoinnille (Murto 2001, 39).

Saloviidan (1999) mukaan yhteistoiminnallinen oppimisen malli tarjoaa sellaisen ympäristön, jossa oppilaat työskentelevät ystävällisessä ja toisiaan tukevassa yhteistoiminnassa ja voivat tuntea olevansa muiden hyväksymiä (Saloviita 1999, 141). Tämä on eräänlainen inklusiivinen unelma oppimisympäristöstä, jossa kaikki erilaisuudet ja poikkeavuudet voisivat kohdata toisensa. Toteutuakseen se vaatii aivan uudenlaista ajattelua yhteiskunnan eri tasoilla. Erityisopetuksesta yleisopetukseen siirtyvän lapsen integrointi on jo varsin haasteellista puhumattakaan siitä, että koko järjestelmä toimisi inklusion mallin mukaan.

Kyse on hyvin pitkälle jälleen kerran asenteista ja tahdosta. Resursseja ohjaavat ihmiset omine arvopohjineen ja niiden kohdatessa yhteiskunnallisen järjestelmän, niistä syntyy ideologioita ja politiikkaa. Integraatioajattelu ja inklusio ovat tärkeitä tekijöitä tutkimustyössäni, koska niihin kiteytyy myös musiikkiterapian syvällinen ymmärtäminen suurena mahdollisuutena toimia lasten ja nuorten koulunkäynnin tukena. Seuraavassa luvussa tulen käsittelemään mm. jo nyt Suomessa toimivia musiikkiterapian käytänteitä koulumaailmassa. Kaikissa näissä on oivallettu ns. hallintokoneiston ylemmiltä tahoilta uudenlaisen ajattelun sisäänajo koulun arkeen. Vaatii avoimuutta ja rohkeutta laajentaa vanhoja hyväksikin koettuja ajatusmalleja koulunkäynnin toteuttamisen suhteen. Aina ei liikuta ns. työntekijän mukavuusalueilla, kun luodaan jotain uutta. Vahva usko ja riittävä taustafilosofia vievät kyllä pitkälle, jos vain halutaan (Tilus 2004, 197-199).

Tämän alaluvun loppuun haluan liittää muutamia oppilashuoltoryhmien kommentteja, jotka luotaavat työtäni teoriasta käytäntöön:

”Koemme erityisen haasteellisena, mutta mielekkäänä sellaisen mallin, jossa musiikkiterapeutti toimisi koulussamme esim. kahtena päivänä viikossa ja hänen toimintansa olisi linkittynyt oppilashuoltoryhmään ja vaikkapa musiikinopettajaan mm. tilojen ja välineiden muodossa”.(Ohr 1)

”Kyllä musiikissa jotain salaperäistä tenhoa ja voimaa on, jos luokallinen lapsia hoilaa laulua: surun pyyhit silmistäni pois, silmät kiinni ja eläytyen”. (Ohr 2)

”Musiikissa on voimaa; jotain merkittävää tapahtuu, tunteita nousee pintaan, opitaan rauhoittumaan ja rentoutumaan. Tämän myötä keskittymiskykykin kehittyy”.(Ohr 1 ja 2)

”Olemme koulussamme havainneet musiikin luovan parhaimmillaan hoidollista ilmapiiriä. Se laittaa joskus tunteita liikkeelle ja asiat virtaamaan”.((Ohr 1 ja 2)

”Koulussamme on kokemuksia ns. toimintakoulun osalta, että musiikin terapeuttinen käyttö pystyy kiinnittämään ja sitouttamaan lapsia koulutyöhön. Tässäkin tapauksessa musiikin terapeuttinen käyttö palveli koulun perustehtävää onnistuneesti”.(Ohr 2)

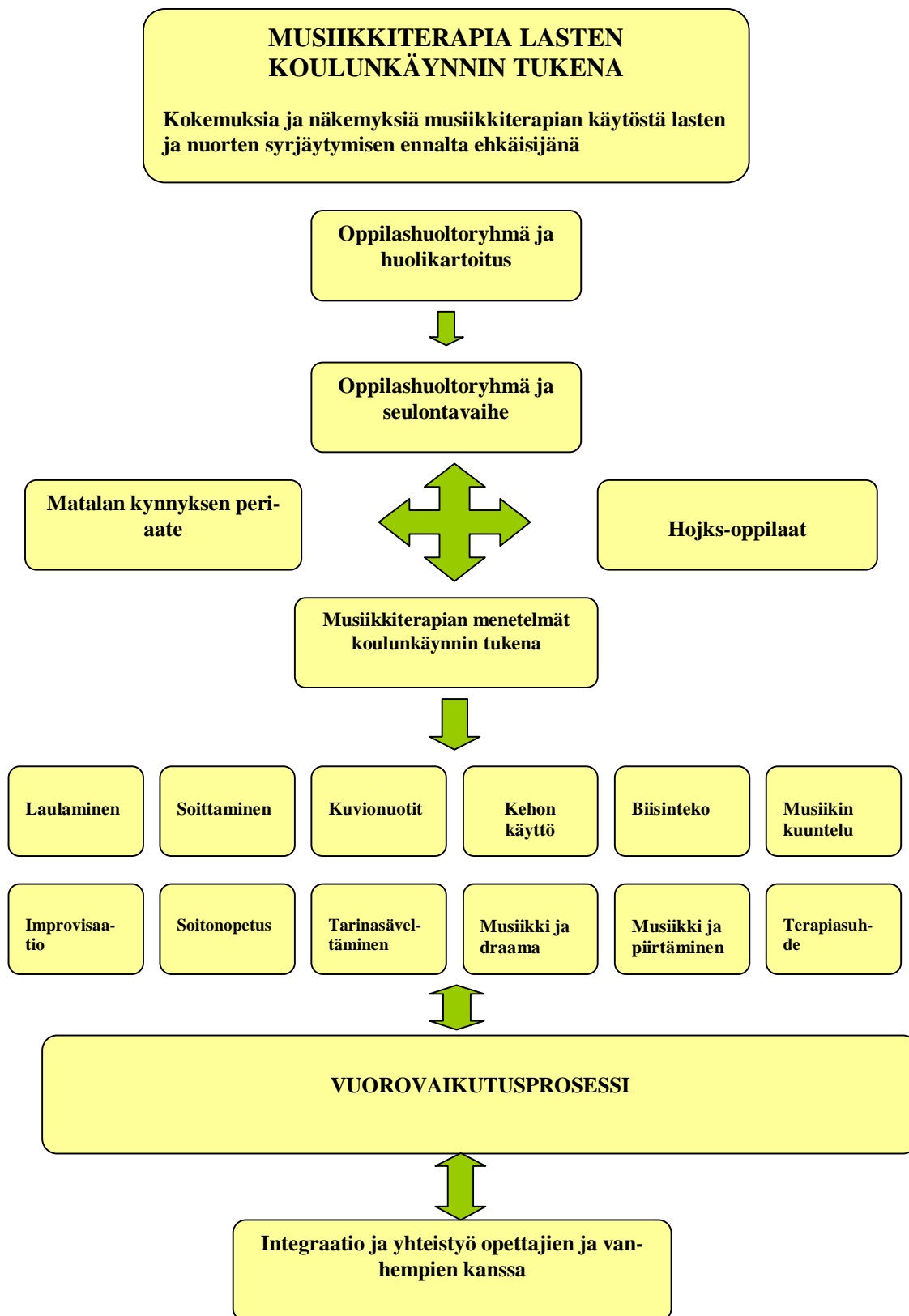
”Pitää myös ymmärtää, että musiikkiterapia palvelee ja sopii jollekin lapselle, mutta ei kaikille. Pitää olla vaihtoehtoja!”(Ohr 2 ja 3)

”Millä edellytyksillä musiikkiterapeutti voisi toimia koulussa? Käsittääkseni palkkauksen suhteen puhutaan aivan eri summista kuin esim. mitä käytetään kerhojen vetäjien palkkaukseen”?(Ohr 1, 2 ja 3)

5. TUTKIMUSTULOKSIA OSA II: MUSIIKKITERAPIA OSANA KOULUN TOIMINTAA

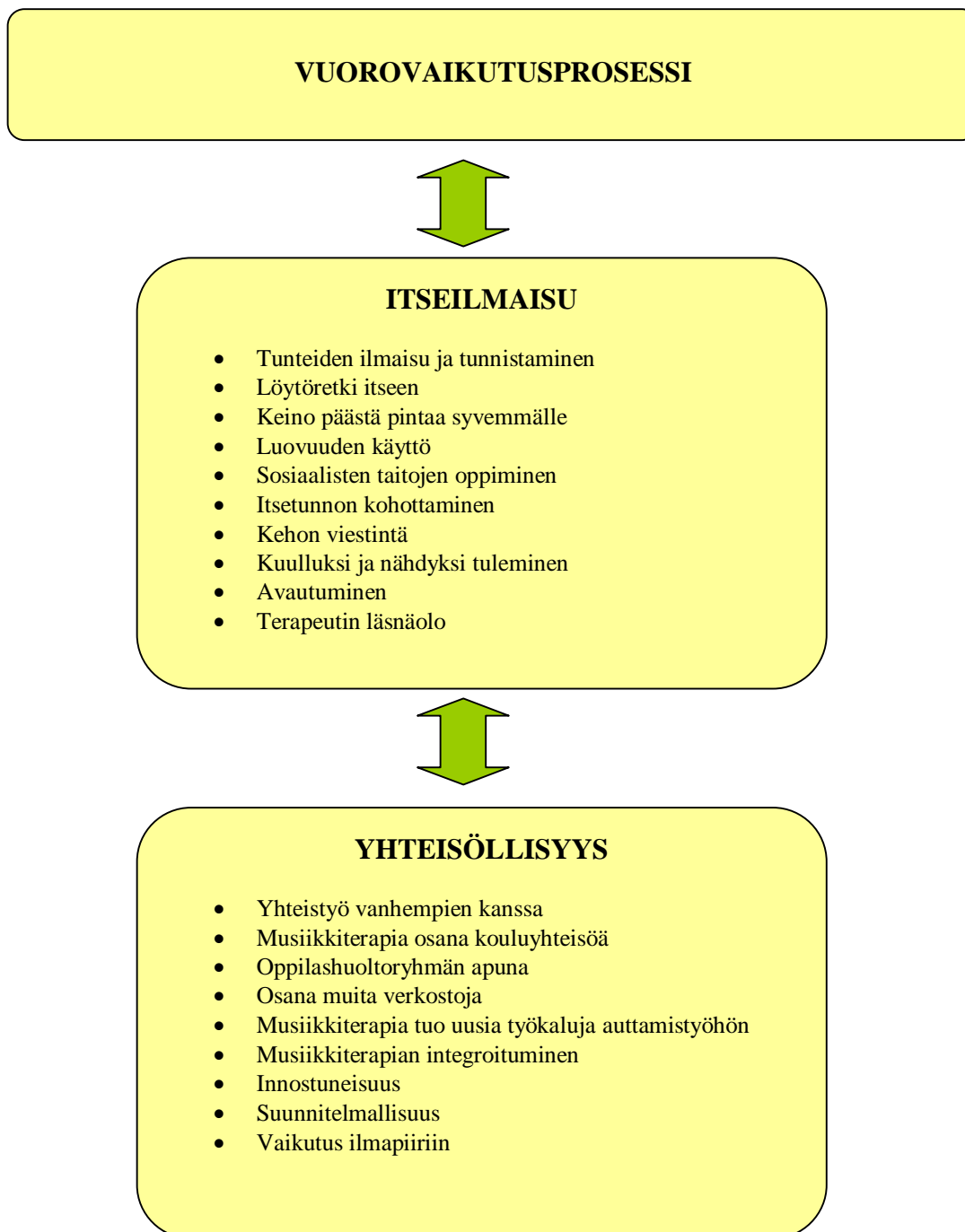
Tämä osio on siis aineistoanalyysin tulos ensisijaisesta tutkimusaineistosta, mikä pitää sisällään neljän erilaisista lähtökohdista musiikkiterapiaa työssään soveltavan musiikkiterapeutin haastattelut. Ihan aluksi esitän seuraavalla sivulla (kuvio 2) analyysin pohjalta muodostuneen kategoriakartan. Kartasta käy ilmi ydinkategoria, pääkategoriat ja alakategoriat. Jatkossa esittelen tutkimustuloksia syntyneen kartan pohjalta ja kerron seikkaperäisemmin analyysin painotuksista ja sen perusteista.

Koin tutkimuksen kannalta välttämättömäksi liittää tulosten kuvaamisen tueksi teoriataustaa musiikkiterapiakirjallisuudesta. Kirjallisuus avaa etenkin musiikkiterapian käsitteitä ja toimintametoodeita sekä linkittää musiikkiterapiatutkimuksen tuloksia osaksi erilaisten kohderyhmien kanssa tehtävää työtä. Pyrin kirjallisuutta valikoidessani etsimään juuri tutkimustyötäni tukevaa musiikkiterapiakirjallisuutta. Painopiste on lasten ja nuorten kanssa tehtävässä musiikkiterapiassa.



Kuvio 2. Ensisijaisen aineiston analysoinnin pohjalta syntynyt kategoriakartta.

Edellisen sivun kuvio 2. kuvaa kokonaisprosessia, jossa lapsen tarpeita lähdetään kartoittamaan huolikartoituksen avulla. Tämän tukena voi olla kyselylomakkeita, kehityskeskusteluja tai palavereja. Tarkennan seuraavan kuvion avulla musiikkiterapeuttien haastatteluita nousseita keskeisiä avainkoodeja, joista syntyi alakategorioita liittyen vuorovaikutusprosessiin. Nämä alakategoriat ilmentävät musiikkiterapiaprosessissa vaikuttavia ja siinä vahvasti läsnä olevia erilaisia vuorovaikutusprosessin osatekijöitä.



Kuvio 3. Vuorovaikutuksen osatekijöitä musiikkiterapiaprosessissa.

Edellä kuvattu tutkimukseni kategoriakartta havainnollistaa eri osakokonaisuuksien suhdetta toisiinsa. Aineistoanalyysin pohjalta muodostui kolme pääkategoriaa; matalan kynnyksen periaate, erityisen tuen tarve ja vuorovaikutusprosessi. Näistä kaksi ensin mainittua pääkategoriaa kulkee koulun auttamiskentässä varsin lähellä toisiaan ja niitä yhdistää oppilashuoltoryhmän ankkuroituminen ns. apua ja tukea kanavoivaksi yksiköksi. Musiikkiterapian menetelmien käyttö on hyvin pitkälle samanlaista riippumatta lapsen avun ja hoidon tarpeesta. Kuten jo tutkimukseni alkuluvuissa olen kirjoittanut, niin työni painottuu ennalta ehkäisevän työn puolelle. Katson tutkimuksessani kaikkien neljän terapeutin työn kuuluvan ennalta ehkäisevään työhön, vaikka kaksi heistä tekee työtä erityiskoulussa ja/tai pienryhmissä. Lapset joiden elämässä on jo havaittu erityisen tuen tarve kuuluvat koulussa lähes aina hojks-oppilaisiin. Joillain saattaa olla koulun ulkopuolisia terapiasuhteita, lastensuojeluasiakkuus tai muuten asiakas – tai hoitosuhde koulun ulkopuolisiin tahoihin. Vaativimmat lapset sijoittuvat erityiskouluihin tai laaja-alaisen erityisopetuksen piiriin osana yleisopetusta. Tästä ovat esimerkkinä vaikkapa pienryhmämuotoinen opetus tai mukautettu opetus.

Kategoriakartassani ydinkategorian alla on oppilashuoltoryhmä ja huolikartoitus. Tällainen yhdistelmä nousi esiin kaikkien terapeuttien haastatteluista. Tämä pitää sisällään sen, että etenkin siirtymävaiheissa pyritään kartoittamaan riskiryhmiin kuuluvia lapsia. Erityisen haastavana koetaan ns. harmaaseen alueeseen kuuluvat lapset ja tuon ryhmän suuruudeksi arvioidaan n. 10 % kaikista oppilaista. Yksi keskeisimpiä siirtymävaiheita on lapsen meno ala-asteelta yläasteelle. Tuttu ja turvallinen yhden opettajan kokonaisvaltaiseen kasvatus-työhön pohjautuva järjestelmä jakaantuu yläasteella usealle eri opettajalle ja näin ollen tietoisuus lapsen kuulumisista koulussa ja koulun ulkopuolella tulee haasteellisemmaksi ja vaativammaksi. Huolikartoitusten avulla siis tunnistetaan lasten avun tarvetta ja tätä seuraava seulontavaihe määrittelee sen, kuinka tukevia auttamisvälineitä ja – toimia tarvitaan. Joku lapsi saa apua ongelmiinsa varsin kevyillä interventioilla, kun taas jonkin toisen lapsen kohdalla kuljetaan pidempi reitti ennen kuin lapsi tulee hoidetuksi. Tässä kohtaa ollaan määrittelemässä matalan kynnyksen periaatteen riittävyttä suhteessa erityisen tuen tarpeeseen.

Tässä nivelvaiheessa oppilashuoltoryhmällä on tiedossa kaikki olemassa olevat auttamistyön menetelmät. Musiikkiterapia erilaisine menetelmineen on avuksi monelle lapselle,

mutta on myös muita auttamismuotoja ja terapiakanavia, kuten mm.; psykoterapia, toimintaterapia, kuvataideterapia, ratsastusterapia, psykologin ja kuraattorin tarjoama keskusteluapu ja tutkimus sekä kasvatus- ja perheneuvolan palvelut. Kategoriakartassa olen kirjannut niitä musiikkiterapian menetelmiä, jotka ovat haastateltujen terapeuttien käytössä. Suuri määrä menetelmiä asettaa haasteita työtä tekeväälle musiikkiterapeutille. Terapeutin tulisi omata varsin monipuolinen osaamisen kirjo, jotta hän pystyy vastaamaan erilaisten lasten erilaisiin tarpeisiin. Parin menetelmän varassa toimiva terapeutti ei mitä todennäköisimmin onnistu vastaamaan näihin haasteisiin. Menetelmiä tärkeämpi on kuitenkin kahden ihmisen kohtaaminen ja terapeutin läsnäolo.

Haastattelujen keskeisin teema itse terapiatyön taustalla oli vuorovaikutusprosessi. Niinpä siitä muodostui kolmas pääkategoria (kuvio 3). Vuorovaikutusprosessia kuvaavat sen alakategoriat: itseilmaisu ja yhteisöllisyys. Olen noihin alakategorioihin koostanut haastateluista nousseita ja niissä kaikissa toistuneita koodeja, mitkä liittyvät niihin erilaisista näkökulmista. Nämä vuorovaikutusprosessin osatekijät ovat erittäin keskeisessä asemassa puhuttaessa musiikkiterapiasta auttamismuotona. Olen tutkimukseni aiemmissa luvuissa kirjoittanut koulun mahdollisuuksista ehkäistä lasten ja nuorten syrjäytymistä ja myös peilannut näitä teemoja toissijaisen haastatteluaineiston kautta. Näistä kokonaisuuksista löytyy mielenkiintoisia yhtymäkohtia etenkin hyvän vuorovaikutusprosessin syntymiseen ja niiden tekijöiden hahmottamiseen, mitkä sen mahdollistavat.

Seuraavaksi käyn seikkaperäisemmin läpi ensisijaista tutkimusaineistoani kategoriakarttaan nojautuen ja liitän siihen musiikkiterapian menetelmiä tukevaa kirjallisuutta ja tutkimustyötä.

5.1. Matalan kynnyksen periaate

5.1.1. Huolikartoitus

Kategoriakarttaa edellä kuvatessani viittasin jo huolikartoitusvaiheen taustoihin. Huolikartoitus pohjautuu hyvin pitkälle Lea Pulkkisen organisoimiin koulun kehittämishankkeisiin ja niiden dokumentointiin. Aiemmin tutkimuksessani kerroin mm. Mukava-hankkeesta, minkä myötävaikutuksella alettiin pohtia lasten koulunkäynnissä ilmenevien vaikeuksien taustoja. Varsin usein lasten oppimisvaikeudet ja käytöshäiriöt juontavat ihmissuhteisiin joko kotona tai kaveripiirissä. Koulun toimiessa organisoituneena yksikkönä, siellä myös

lasten ongelmat yleensä pulpahtavat esiin tavalla tai toisella. Huolikartoitus pohjautuu juuri näiden taustojen selvittelyyn eli koulussa opettaja on yhteydessä lapsen kotiin ja tarvittaessa muuhunkin läheisverkostoon, jotta pystytään muodostamaan ns. psyykkinen kokonaiskuva lapsen tilanteesta. Ilman ymmärrystä lapsen tilanteesta kotona ja kaveripiirissä on koulusta käsin vaikea saada otetta, miten tulisi toimia vaikeina hetkinä koulun arjessa. Edellisessä luvussa oppilashuoltoryhmä 1 oli myös kehittänyt koulun toimintaa sellaiseen suuntaan, missä rakennetaan tiiviimpää yhteistyötä koulun ja kodin välille. He olivat oivaltaneet, että toimiva yhteistyö vanhempien kanssa edesauttaa lapsen kokonaisvaltaista oppimisprosessia ja samalla tukee koulua sen yhä haasteellisemmassa kasvatustyössä.

Terapeutti 4 toimii koulussa, jossa on otettu käyttöön nk. matalan kynnyksen auttamistapa. Koulun henkilöstö on luonut strategian, minkä avulla lasten avun tarve pyritään tunnistamaan varhaisessa vaiheessa, jolloin orastava syrjäytymiskehitys saadaan parhaimmillaan katkaistua nopeasti erilaisilla interventioilla. Musiikkiterapia on yksi sellainen. Musiikkiterapeuttisella interventiolla tarkoitetaan erilaisia musiikkiterapian käytössä olevia tutkittuja menetelmiä, joiden avulla pyritään luomaan lapsen ja terapeutin välille vuorovaikutusprosessi. Tämän prosessin tavoitteena on pyrkiä tarjoamaan lapselle kokemuksia, mitkä ovat syrjäytymistä ennalta ehkäiseviä. Kaikki terapeutit korostivat huolikartoitusvaiheessa yhteistyön merkitystä lasten vanhempien kanssa. Avoimella vuorovaikutuksella päästään paremmin kiinni perheiden arkitodellisuuteen ja keskustelemaan asioista niiden oikeilla nimillä. Huolikartoituksen avulla isosta oppilasryhmästä valikoituu musiikkiterapian pariin ne lapset, jotka ovat jo muutenkin kiinnostuneita musiikista tai heidät onnistutaan positiivisella tavalla houkuttelemaan sen pariin. Tässä kartoituksessa musiikkiterapeutti tapaa lapsen vanhemmat ja itse musiikkiterapialle asetetaan lyhyen ja pitkän tähtäimen tavoitteita. Yhteistyö on siis avainsana onnistuneelle auttamistyölle.

Terapeutti 4 kuvaa huolikartoitusvaihetta seuraavasti: *”He ovat ihan tavallisia oppilaita, joiden avun tarve on huomattu joko omassa luokassa tai oppilashuollossa. Tartumme ongelmiin heti, ennen kuin ne ehtivät kasvaa liian isoiksi. Tämä on siis varhaista puuttumista parhaimmillaan.”* (T 4).

Tällaisen ennalta ehkäisevän työn vaihtoehtona on T4:n mukaan se, että oppilas ohjataan esim. Kelan terapiakuntoutuksen piiriin. Hän jatkaa: *”Koulullemme on lanseerattu matalan kynnyksen malli, jossa säästytään diagnoosien ja hakemusten rumbalta”*.

Matalan kynnyksen periaate on, että puututaan orastaviin ongelmiin ajoissa, jolloin voidaan välttyä jo osittain korjaavilta toimenpiteiltä. Kuten terapeutti 4:n koulussa tapahtui, niin ongelmien tunnistaminen vaatii koko koulun henkilöstön herkistymistä havainnoimaan lapsia yksilöinä ja osana ryhmää. Terapeutti 4 aloitti musiikkiterapiatyön sisäänajon osaksi opetustyötä ensin hienovaraisen kokeilun kautta. Pikku hiljaa musiikin terapeutin voima siirtyi osaksi monia oppiaineita.

”Musiikin keinoin opetellaan milloin uskonnon, milloin maantiedon, matematiikan tai äidinkielen tärkeitä sisältöjä.”(T 4)

Tässä tapauksessa terapeutille on koko koulun toimesta ”siunattu” varsin vapaat kädet soveltaa koulun opetussuunnitelmaa. Oppimistuloksiin voi päästä montaa eri reittiä pitkin ja musiikin terapeutin käyttö on ainakin tämän terapeutin kohdalla toiminut suurena mahdollisuutena ja voimavarana. Kaikki haastateltavat korostivat juuri luovuuden laajaa hyödyntämismahdollisuutta, jotta kaikki lapset tulisivat kohdatuiksi omine erityispiirteineen. Luovien terapiamuotojen integroiminen koulumaailmaan ei vaadi mitään muuta kuin organisaatioiden ylimmän tahon joustavaa ja myötämielistä suhtautumista opetusmenetelmien soveltamisen suhteen.

5.1.2. Musiikkiterapia interventiona

Edellä määrittelin, mitä musiikkiterapeutin interventio tarkoittaa. Bruscia (1998) mukaan musiikkiterapiassa on aina asiakas, terapeutti ja musiikki, jotka työskentelevät yhdessä muutoksen ja tavoitteen mahdollistumiseksi. Näiden väliset roolit ja keskinäinen vuorovaikutus vaihtelee, mutta ollakseen varsinaista musiikkiterapiaa, toiminnan tulee sisältää nämä elementit ja niiden kunkin tarkoituksenmukaisen roolin. Toiminnan tulee fokuoittaa myös terveyteen tai sen edistämiseen asiakkaan tarpeista käsin (Bruscia 1998, 163-164.) Terapiaprosessin lähtökohtana on ennen kaikkea asiakkaan yksilöllisten tarpeiden ja valmiuksien tiedostaminen. Näiden osatekijöiden avulla on mahdollista asettaa prosessille tavoitteita, joita pystytään saavuttamaan. Juuri yksilölliset tarpeet ja valmiudet määrittelevät sen, millä musiikkiterapian interventioilla niihin pystytään parhaiten vastaamaan.

Haastateltujen terapeuttien mukaan kouluissa toteutettava musiikkiterapia on usein luonteeltaan oppimista tukevaa ja pedagogisesti painottunutta musiikkiterapiaa, mutta siinä on

vahvasti läsnä myös psykoterapeuttisia painotuksia vastatakseen lasten ja nuorten tarpeisiin. Bruscia (1998) mukaan musiikkiterapia on luonteeltaan oppimista tukevaa, kun sen tavoitteena on tietojen, taitojen ja käyttäytymistapojen oppimisen myötä tapahtuva toimintakyvyn kehittäminen (Bruscia 1998, 159). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että se voi olla musiikillisten taitojen ja tietojen kehittämistä osana henkilön toimintakykyä, musiikillisten tietojen ja taitojen kehittämisen avulla tapahtuvaa ei-musiikillisten taitojen kehittämistä ja musiikin ja siihen liitettyjen toimintojen käyttämistä apuna ei-musiikillisten taitojen kehittämisessä.

T 2:n mukaan musiikkiterapian yksi suuri vahvuus on sanaton kommunikointi. *Lapseen saa yhteyden musiikin avulla ja vuorovaikutusprosessin edetessä astuu usein puhumisenkin mukaan. Alkuun pääsee pienillä jutuilla, joista parhaimmillaan syntyy hienoja teoksia ja esityksiä. Opettajalta se sen sijaan vaatii suunnittelua, jonkinlaista instrumenttien hallintaa ja innostusta tehdä tätä työtä.(T2)*

Lehtonen (2003) korostaa musiikkiterapiassa luovaa prosessointia. Vuorovaikutusprosessilla pyritään saamaan yhteys lapsen sisäiseen maailmaan ja tätä kautta edetään kohti muutosta ja kehitystä sekä edelleen mielen integraatiota. Musiikillisen vuorovaikutuksen kautta on myöhemmin mahdollisuus siirtyä ei-verbaaliselta puolelta ongelmien verbaaliseen käsittelyyn. (Lehtonen 2003, 73.) Erkkilän (1996) mukaan musiikki symbolisoi musiikkiterapiassa jotain, se viittaa johonkin kontekstiin yksilön elämänsä historiassa ja sen perusteella asiakkaassa herää assosiaatioita ja mielikuvia (Erkkilä 1996, 46.) Edelleen Erkkilä korostaa musiikin merkitystä katalysaattorina tunnekokemuksille sekä kognitiivisen prosessin että ilmaisuunsa perustuvien piilosisältöjen näkökulmasta (Erkkilä 1996, 45-48.). Tästä esimerkkinä on terapeutin ja asiakkaan välinen improvisaatio, jossa asiakas kuvaa soitollaan tai itse keksimillään lauluilla jotain musiikin ulkopuolella olevaa; tunteitaan, ajatuksiaan, jotain mielikuvia, henkilö, tapahtumaa tai kokemusta. Musiikki on eräänlainen kieli ja it-seilmaisun väline, jonka avulla voi kuvata omaa sisäistä maailmaa.

Haastateltavat musiikkiterapeutit ovat löytäneet omat musiikkiterapeuttiset interventiot omista mielenkiinnon kohteista ja lähteneet karttuvan työkokemuksen kautta kehittämään niitä edelleen. Terapeutit 1,2 ja 4 ovat ”ankkuroituneet” vahvasti omiin kouluihinsa ja saaneet mandaatin lähteä kehittämään musiikkitoimintaa kohti terapiamaailmaa. Hyvä ja käytännöllinen oma toimitila mahdollistaa musiikkivälineiden suunnitelmallisen hankkimisen

ja itse tilan virittämisen palvelemaan erilaisten interventioiden tarpeita. Terapeutit kokevat olevansa ”kotonaan” tiloissaan, jotka jo itsessään houkuttelevat lasta luovan itseilmaisun pariin. Lapselle tuttu ja turvallinen toimintaympäristö luo otollisen pohjan toimivalle terapiasuhteelle.

Teen tutkimuksen myötä myös eroa kliinisen musiikkiterapian ja ohjatun musiikkiterapeuttisen toiminnan välillä. Molempien avulla on mahdollista käynnistää menestyksellinen vuorovaikutusprosessi terapeutin ja lapsen välillä. Jälkimmäisen erona edelliseen on minun tutkimuksessani se, että siinä voidaan mahdollistaa muutokset joko suhteessa ryhmän kokoonpanoon tai yksilöterapian joustavuus ja ei-prosessimaisuus. Toiminnan intensiivisyyden suhteenkin on mahdollista joustaa.

5.1.3. Musiikkiterapian menetelmiä koulumaailmassa

Kategoriakartassani kirjasin kaikki keskeisimmät musiikkiterapian menetelmät, joita haastateltavat terapeutit käyttävät työssään. Toimivan metodin löytäminen on prosessin alkuvaiheessa haastavaa, mutta alkuarvioinnin avulla yleensä onnistutaan löytämään yksilöllinen työtapaa vastaamaan lapsen erityistarpeisiin. Haastateltavat terapeutit toteuttivat kukin tavallaan alkuarviointijaksoa, joillakin sen ollessa pidempi ja strukturoidumpi. Alkuarvioinnin avulla haetaan tavallaan terapiaprosessille suuntaa ja välineitä vuorovaikutusprosessin onnistumiselle. Seuraavassa kerron, mitä eri menetelmät pitävät sisällään.

5.1.3.1. Laulaminen

Ihmisen oma ääni lienee vanhin tunnettu instrumentti. Sen merkitystä eri alkuasukasheimojen rituaaleissa ja seremonioissa on tutkittu paljon ja sen pohjalta on löydetty monitasoisia sisältöjä sielun parantamisesta aina pahojen henkien pois ajamiseen. Suomalaisessa kouluperinteessä laulamisella oli aiemmin hyvin vahva asema, mutta tekniikan kehittyessä se on siirtynyt enemmän taka-alalle. Vanhemman sukupolven edustajat muistavat omilta kouluajoiltaan musiikkituntien yhteislaulut, joissa laulettiin kansanlauluja, kotiseutulauluja, lastenlauluja jne. Tämän perinteen herättäminen olisi nykyjärjestelmässä paikallaan. Se rohkaisee lapsia käyttämään omaa ääntä häpeämättä sen ominaispiirteitä.

Ahosen (2000) mukaan laulaminen on musiikkiterapiassa laulamisprosessia painottavaa laulamista ryhmässä, vastaavanlaista laulamista yksin, esitykseen tähtäävää laulua ryhmässä tai esitykseen tähtäävää laulua yksin (Ahonen 2000, 208). Ridderin (2005) mukaan laulaminen tarjoaa kanavan vuorovaikutukseen, tunteiden ilmaisuun, kokemuksiin ikään kuin sylissä olemisesta, kykyyn käsitellä tunteita ja tehdä psyykkistä työtä (Ridder 2005, 95.) Tutkimuksessani aikaisemmin toissijaisen aineiston analyysissä mainitsin, kun oppilashuoltoryhmä 2:n edustaja nosti esiin heidän koulussaan merkittävään asemaan nousseet yhteislaulutunnit. Taitavan musiikinopettajan johdolla onnistuttiin usein saavuttamaan hoiavaa ja liikuttavia hetkiä. Erityiskoulun ”levottomat ja villit” lapset lauloivat kuorossa: ”surun pyyhkit silmistäni pois”. Ei ole vaikea hakea laajempia merkityksiä sille, mitä mukana laulaneet lapset noihin hetkiin itsestään sijoittivat. Tuolloin oltiin varmasti lähellä Ridderin edellä kuvaamaa vuorovaikutusta.

Terapeutti 3 kuvaa omaa suhdettaan laulamiseen seuraavasti: *”Musiikkipsykoterapiassa erinomaisena työvälineenä on ihmisen oma ääni ja kehollisuus, mitä haluaisin tutkia jatkossa enemmänkin. Työssäni varmasti näkyy eräänlainen psykodynaaminen ote, jossa tavoitteena on luova prosessointi, jota äänen käyttö ja musiikki psykofyysisenä vuorovaikutuksena symboloi ja edistää. Minulla on kuitenkin halu irrottautua ahtaista viitekehyksistä ja pyrkiä hyödyntämään kaikki koettu ymmärrys ihmisestä ja vuorovaikutuksesta.”(T3)*

Ridder (2005) sanoo, että kun emme kykene kommunikoidaan sanoin, tai milloin sanat ovat liian häiritseviä, erityisen merkittävät laulut helpottavat mahdollisuutta ymmärtää ja tulla ymmärretyksi ja lopulta päästä vastavuoroiseen kommunikaatioon (Ridder 2005, 102.)

5.1.3.2. Soittaminen

Soittaminen voi Ahosen (2000) mukaan musiikkiterapiamenetelmänä painottaa koko soittamisprosessia tai vain sitä prosessia, jonka tavoitteena on jokin tulos. Musiikkiterapiassa käytetään usein tuttujen tai uusien kappaleiden yhteissoittoa terapeutin kanssa tai ryhmässä (Ahonen 2000, 197.)

Haastateltavat terapeutit käyttivät kaikki soittamista yhtenä menetelmänä. Keskeisimpiä soittimia ovat piano, kitara ja oman äänen tuottaminen. Soitinkokoonpanot vaihtelevat ryhmäkoon mukaan. Kahdenkeskisissä soittosessioissa keskeisiä soittimia ovat erilaiset perkussiosoitimet, joista esim. djembe-rumpua käytetään mm. vuorovaikutuksen kehittämiseen. Samoin erilaiset melodiasoitimet, kuten kellopelit, malletit ja marimbat ovat oivia välineitä ”herättämään” musiikillista keskustelua. T 4 muistelee, kuinka hän erään pojan kanssa djembejä soittaessaan kannusti tätä kiistelemään. Terapeutti voi siis omilla interventioilla ohjata terapiaprosessia moneen eri suuntaan. Musiikki toimii välineenä eikä se mene rikki, vaikka soiton taustalla vaikuttavat asiat voivat lapsen sisällä olla todella hajallaan.

Terapeutti 4 kuvaa osuvasti omaa työskentelyään näin: ”Vuorovaikutustaitoja olen kehittänyt mm. djembe-rumpujen avulla ja näen usein lasten yllättyvän siitä, mitä he löytävät itsestään musiikin keinoin. Musiikillinen itseilmaisuus on kiehtovan symbolista; tunteet kana-voituvat musiikin kautta ja musiikki räyhää lasten puolesta.(T 4)

Kouluissa on musiikkituntien ja musiikin valinnaistuntien käytössä bändisoitto erilaisine kokoonpanoineen. Oppilashuoltoryhmä 1:n koulussa musiikinopettajalla on hyvinkin musiikkiterapeuttinen lähestymistapa musiikkitoiminnassa. Bändeihin hakeutuu paljon sellaisia lapsia, jotka soiton kautta haluavat ilmaista sellaisia tunteita, joita he eivät välttämättä verbaalisesti pysty ilmaisemaan. Tässä koulussa on oivallettu myös se, että koulu on lasten käytössä myös koulun jälkeen. Musiikkiluokkaa voivat käyttää musiikin valinnaisryhmien lapset. He ovat keskuudestaan muodostaneet erilaisia kokoonpanoja, joista on ajan saatossa kehittynyt oikeita bändejä. Koulun arki on strukturoitu niin, että aika ajoin nämä bändit pääsevät myös esiintymään erilaisissa koulun juhlissa ja tilaisuuksissa.

T 3 toteaa: erilaisten kokoonpanojen avulla voidaan musiikkiterapialla saavuttaa hyviä tuloksia. Itselläni on erilaisia variaatioita käytössä alkaen pariterapiasta aina useamman lapsen ryhmään. Koen etenkin asperger-lasten hyötyvän pariterapiasta.(T #)

5.1.3.3. Kuvionuotit

Kuvionuotit on musiikkiterapeutti Kaarlo Uusitalon kehittämä, muotoihin ja väreihin perustuva nuottikirjoitusmenetelmä. Kuvionuoteilla voidaan merkitä sama informaatio kuin

perinteisillä nuoteilla. Niiden avulla soittaminen onnistuu lähes välittömästi, ja ne tarjoavat musiikin oppimisen ilon sellaisillekin ryhmille, joille perinteisten nuottien omaksuminen on mahdotonta. Kuvionuotteja sovelletaan myös eri terapiamuodoissa sekä kuntoutuksessa ja musiikkikasvatuksessa (Kaikkonen&Uusitalo 2005, 5.)

Kuvionuotit ovat myös kaikkien tutkimuksen terapeuttien käytössä. Kaikki korostavat niiden helppoutta ja monia mahdollisuuksia käytännön sovelluksiin. Musiikillisen elämyksen kokeminen on niiden avulla mahdollista saavuttaa nopeasti. Lapselle tutun ja tärkeän laulun soittaminen kuvionuoteista tuottaa palkitsevia tunteita tyyliin: ”Hei minä osasin sen”! Kuvionuotintettuja kirjoja on jo hyvin saatavilla ja monista kouluista niitä myös löytyy.

5.1.3.4. Kehon käyttö

Terapeutit 1 ja 2 hyödyntävät työssään kehollista ilmaisua. Varsinkin ala-asteikäiset lapset suhtautuvat innokkaasti musiikin ja liikkeen yhdistämiseen. Liisa-Maria Lilja-Viherlammen (2007) mukaan tarkasteltaessa pientä lasta musiikin soidessa tai laulua laulattaessa, voidaan havaita, miten lapsi osallistuu musiikkiin koko kehollaan. Koko kehoa voidaan pitää instrumenttina. Lilja-Viherlammen mukaan ihmisen aktivoituessa musiikkiin koko kehollaan, kysymyksessä voi olla erityisen syvä kokemus, jossa hän löytää kosketuksen itseensä ja omaan psykofyysisyyteensä (Lilja-Viherlampi 2007, 120.)

Ahosen (2000) mukaan musiikkiterapiassa musiikkia voidaan käyttää liikkumistilanteen taustana, luomassa turvallista ympäristöä, ”maisemaa” tai kehystä liikkumiselle, stimuloimassa tai rauhoittamassa. Voidaan käyttää myös musiikin ja liikkeen vuorovaikutusta, jossa esimerkiksi terapeutti vastaa soittimellaan asiakkaan liikkeisiin ja myötäilee niitä (Ahonen 2000, 213.)

Punkasen (2006) mukaan kehon kanssa ja kehon kautta työskentely on varsin keskeistä musiikkiterapiassa. Kognitiivinen tason lisäksi huomion kohteena ovat kokemusten herättämät emootiot, keholliset aistimukset, aistihavainnot ja liikeimpulssit. Terapiaprosessissa on tärkeä oppia huomaamaan omassa kehossa tapahtuvia reaktioita ja niiden synnyttämiä aistimuksia. Näin on mahdollista vähitellen oppia tunnistamaan kehollisia viestejä ja reaktioita, jotka liittyvät esimerkiksi vaikeina koettuihin tunteisiin., mutta myös keholliset mielihyvän tunteet (Punkanen 2006 83-85.)

5.1.3.5. Biisinteko

Biisinteko eli laulujen tekeminen on lasten ja nuorten musiikkiterapiassa erittäin suosittu menetelmä. Haastattelujen terapeuteille se ei ole tärkein menetelmä, mutta käytössä kuitenkin. Biisinteko tulee kysymykseen vasta, kun terapiaprosessi on päässyt hyvään alkuun ja lapsen ja terapeutin välille on syntynyt luottamuksellinen vuorovaikutussuhde. Biisintekoon lapset sijoittavat omaa sisintään joko sanallisessa tai soivassa muodossa. Valmiista laulusta on usein helppo kuulla ja nähdä sitä arkitodellisuutta, jota lapsi elänyt ja kokenut.

Kirjoittaja on omassa kliinisessä musiikkiterapiatyössään ollut työstämässä lasten ja nuorten kanssa monenlaisia biisintekoprosesseja eteenpäin. Noissa prosesseissa on käyty läpi erilaisia ja eritasoisia elämäntilanteita, mutta kuitenkin suuntana on aina ollut tulevaisuus. Jotta elämässä päästään eteenpäin, pitää menneisyyden ikäville kokemuksille saada riittävästi perspektiiviä ja selvyyttä. Biisinteko on luontevampaa joillekin lapsille, kun taas jotkut kokevat sen liian haastavana ja vaikeana. Omien laulujen tekeminen johtaa usein myös tallenteiden tekemiseen. Tänä päivänä musiikkiterapeuteilla on käytössään toinen toistansa parempia äänentallennuslaitteita, joilla pystytään tuottamaan ihan studiotasoista musiikkia hyvinkin nopeasti. Varsinkin tietokonepohjaiset softat ovat tuoneet studioteknologian aivan koteihin saakka. Kirjoittajan toimiessa 80–90-luvulla Lausteen Perhekuntoutuskeskuksen musiikkiterapeuttina, oivalsimme tietokonepohjaisen biisintekon mahdollisuudet myös vaikeahoitoisten lasten kuntoutuksessa. Jo tuolloin onnistuttiin varsin helposti ja nopeasti tarjoamaan lapsille yksilöllisiä mahdollisuuksia ja valmiuksia toteuttaa omien laulujen tekemisen tietokoneohjelmien avulla. Biisintekoa kautta syntyvät äänitallenteet ovat omiaan vahvistamaan lapsen itsetuntoa ja saamaan palautetta vertaisiltaan ja kanssaihmisiltä.

Biisintekoa voidaan toteuttaa sekä yksilö- että ryhmäprosessissa. Camilleri (2007) kertoo kirjassaan useassa eri artikkelissa biisintekosta voimavarana syrjäytymisvaarassa olevien lasten kuntoutuksessa. Eräässä esimerkissä koulussa on muodostettu ryhmä, johon valittiin syrjäytymisvaarassa olevia lapsia. Ryhmää johti musiikkiterapeutti ja häntä avusti opettaja. Ryhmän toiminta lähti liikkeelle siitä, että jokainen lapsi toi mukanaan tärkeäksi kokemansa laulun. Laulut kuunneltiin vuoron perään ja ryhmän jäsenet prosessoivat niitä kukin omista lähtökohdistaan. Laulut nostivat esiin eritasoisia tunteita; mm. surua, menetyksiä, aggressioita. Näitä kirjattiin ylös ja niistä muotoiltiin laulunsäkeitä, yksittäisiä merkitseviä

sanoja, huudahduksia jne. Noita tunteita integroitiin suoraan erilaisiin tapahtumiin koulussa; esim. vihan tunteeseen opettajaa tai toista oppilasta kohtaan tai sitten ikävään kotitilanteeseen. Mielenkiintoista tässä prosessoinnissa on se, että biisinteon idea laajenee koko ajan ja jokainen ryhmän jäsen tuo siihen osan itseään. Syntyvän biisin kertosaettä muotoilaan yhdessä eli tässä toteutuu yhdessä tekemisen, ongelman ratkaisun, vuorovaikutuksen, kuuntelemisen ja toisen kunnioittamisen aspektit. Biisinteon ohessa lapset ikään kuin huomaamattaan samalla prosessoivat omaa problematiikkaansa, vaikka huomio oli yhteisessä tekemisessä. Tämän kokonaisuuden hallinta vaatii terapeutilta perehtymistä lasten taustoihin ja vahvaa metodin hallintaa. Valmiit laulut nimettiin yhdessä ja sitten pohdittiin instrumentaatio, tempo, tyyli ja se miten laulu esitetään. Lopullinen muoto on siis syntyneen biisin esittäminen muulle koulun väelle ja yleisönä on usein myös vanhempia ja kavereita. Camilleri kirjoittaa, että biisintekoprosessi voi kestää viikkoja ja se kysyy lapsilta pitkää pinnaa ja kärsivällisyyttä. Tekemisen struktuuri kuitenkin palkitsee ja lapset ovat siitä ylpeitä. Tällainen yhtäaikainen korjaava ja vahvistava kokemus on sellainen, minkä lapset muistavat pitkään (Camilleri 2007, 75-90.)

5.1.3.6. Musiikin kuuntelu

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

Musiikin kuuntelua voidaan soveltaa monella eri tasolla. Voidaan pohtia, miten äänite on tehty, mitä soittimia siinä on, miten kappale etenee, millaisia soundeja/harmonioita/rytmejä siinä on tai mistä musiikkityylistä on kyse. Kuultu musiikki herättää myös emootioita, joista voidaan keskustella.

Ahosen (2000) mukaan turvallisessa vuorovaikutuksessa asiakas voi huomata, että musiikissa kuultava tunnetila onkin hänessä itsessään ja sinänsä ulkoinen musiikillinen ilmiö saa

henkilökohtaisen merkityksen hänen mielessään (Ahonen 2000, 80.) Musiikin sisään rakentuneet tunnetilat kuten; ilo, suru tain viha voivat edesauttaa asiakasta kohtaamaan omia vastaavia tunteitaan ja purkamaan niitä terapeutin johdolla turvallisesti. Kyse on katarssi-ilmiöstä, mikä tarkoittaa eräänlaista patoutuneiden tunteiden purkamista ja niistä vapautumista. Tätä kautta mieli integroi aikaisemmin koettua uuteen muotoon.

Musiikin kuuntelun kautta tapahtuva tunteiden läpityöskentely tarkoittaa asioiden tiedostamista, niihin liittyvien tunteiden kokemista, käsittelyä ja selvittelyä. Nuo tuntemukset voidaan terapiaprosessissa kuitenkin jättää ns. symbolisen etäisyyden päähän, jolloin musiikki ikään kuin esittää itseä koskevia asioita. Asiakkaan ja terapeutin välisen vuorovaikutusprosessin avulla noita tunteita voidaan käydä turvallisesti läpi sopivina annoksina.

5.1.3.7. Improvisointi

Improvisaatio on hyvin keskeinen terapiamenetelmä. Kliinisellä improvisaatiolla tarkoitetaan musiikillisen improvisaation käyttöä luottamuksen ja tuen ilmapiirissä tarkoituksena vastata asiakkaan tarpeisiin (Wigram 2004, 37). Improvisaatiossa on kyse musiikillisesti vapaasta ilmaisusta, joka ei perustu oikein-väärin soittamiseen. Improvisaatio ei ole suorituskeskeistä eikä suoranaiseen oppimiseen tähtäävää. Sen yleisenä tavoitteena pidetään soittimien avulla saada aikaan vuorovaikutusta soittajien välillä siten, että he kommunikoivat keskenään ja terapeutin kanssa musiikkia välineenä käyttäen sekä ilmaisevat omia tunteitaan, kokemuksiaan, tilojaan ja ajatuksiaan soittaen. Perusajatuksena on luovan musiikillisen prosessin aikaansaaminen (Bruscia 1998b, 116–117.)

Keskeistä improvisoinnin aloittamisessa on tutustua erilaisiin soittimiin, ei niinkään pedagogisesta näkökulmasta, vaan kokeilunhalusta. Tavoitteena on edetä turvallisessa kontekstissa. Improvisoinnissa voidaan käyttää ja vaihdella musiikin eri elementtejä kuten; rytmiä, voimakkuutta, tempoa, melodiaa, muotoa ja ottaa niistä mukaan erilaisia teemoja. Tällaisia teemoja voivat olla esim. runot, kuvat, tarinat ja tunteet. Improvisointi voi olla myös täysin vapaata, jolloin sovitaan ainoastaan alku ja loppu (Ahonen 2000, 199–200.)

Kaikki haastattelujen terapeutit käyttävät improvisaatiota yhtenä keskeisimmistä työmenetelmistään. Erilaiset rytmisoittimet, kuten djembet ovat suosittuja improvisointisoittimia.

Improvisointi kyllä onnistuu millä tahansa soittimella, joten kyse on siitä, minkä avulla lapsi kokee itse parhaiten ilmaisevansa itseään.

5.1.3.8. Soiton opetus

Koulumaailmaan sopii hyvin pedagoginen musiikkiterapian lähestymistapa. Vaikka terapian tavoitteena ei ensisijaisesti ole soiton opettaminen, niin se on usein välietappi matkalla itse terapian päätavoitteeseen. Musiikkiterapeutilla on hyvä olla riittävän hyvä kompetenssi suhteessa erilaisten soittimien hallintaan ja tietämykseen, miten ne toimii ja millaisia ääniä niillä tuotetaan. Edellä kirjoitin jo kuvionuoteista ja ne ovatkin helpoin tie soittamaan oppimiseen. Soiton opetus on perusteltua silloin, kun lapsi sitä itse haluaa. Terapeutti voi myös houkutella lasta kokeilemaan erilaisia soittimia ja sitä kautta innostumaan uusista tavoista ilmaista itseään.

Musiikkiterapeutin on hyvä tiedostaa se rajapinta, jossa prosessi alkaa ajautua liikaa opettamisen puolelle. Kaikki haastatellut terapeutit ovat työssään välillä lähteneet liikkeelle siitä, että lapsi on kiinnostunut oppimaan jotain tiettyä soitinta. Joskus on paikallaan, että terapeutti piilottelee omaa erityisosaamistaankin. Liian häikäisevillä soittotaidoilla pahimmillaan sammutetaan lapsen kipinä oppia ihan perustaitoja. Soiton opetuksessakin vuorovaikutusprosessi on keskeisin työväline. Opettamisessa on monia tapoja ja sitä tukemaan voidaan soveltaa erilaisia luovan toiminnan metodeita. Soiton ja leikin yhdisteleminen on varsinkin pienten lasten musiikkiterapiassa antoisaa.

5.1.3.9. Tarinasäveltäminen

Tarinasävellystä on harjoitettu monessa muodossa jo ennen kuin se lanseerattiin omaksi musiikkiterapian menetelmäksi. Menetelmän kehittäjä Hanna Hakomäki (2007) kirjoittaa, että tarinasäveltäminen on omaan musiikilliseen keksintään perustuva keino ilmentää olemassa oloaan ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa musiikin keinoin (Hakomäki 2007, 15.)

Tarinasäveltämisessä syntyy teos eli tarinasävellys, joka voi olla esimerkiksi laulu, sävelteos, musiikkitarina, musiikkileikki tai musiikkiteatteria. Itse tekemisessä ovat mukana

tarinasäveltäjä ja tarinasävellyttäjä. Ensin mainittu tekee teoksen ja jälkimmäinen kirjaa sen muistiin. Itse tarinasäveltämiseen tarvitaan aina jokin soitin. Valmiit teokset esitetään konsertissa, johon kutsutaan säveltäjälle tärkeitä henkilöitä (Hakomäki 2007, 16.)

Hakomäen (2007) mukaan tarinasäveltäminen on vuorovaikutusta parhaimmillaan. Se suo paljon vapauksia ilmaista itseään ja tunteitaan. Tarinasäveltämisessä on kuvionuottien käyttö yleistä. Menetelmää voidaan käyttää lapsista vanhuksiin (Hakomäki 2007, 21-22.)

Hakomäki pohtii kirjassaan myös menetelmän pedagogisia soveltamismahdollisuuksia. Tarinasäveltämisen kanssa toimittaessa teoksen tekijä tulee kuulluksi ja hyväksytyksi juuri sellaisena kuin hän on, oman luovan ilmaisun kautta. Musiikki on silloin monipuolisessa roolissa ilmaisun välineenä, kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisen keinona, tunteiden, kokemusten ja ajatusten jakamisen ja kohtaamisen paikkana sekä kehollisena kokemuksena. Näin syntyy parhaimmillaan keskusteleva vuorovaikutussuhde, joka mahdollistaa moni-ilmeistä ilmaisua (Hakomäki 2007, 48.)

Kaksi haastatelluista terapeuteista on hyödyntänyt työssään tarinasävellystä ja todennut sen oivaksi tavaksi käydä musiikillisesti läpi lapsen elämäntilannetta. Heidän mukaan musiikin eri muodot houkuttelevat lasta toimimaan luovasti ja tuottamaan tarinaa. Terapeutin oma esimerkki rohkaisijana on tärkeä tekijä sille, että lapsi uskaltautuu ulos ns. virallisesta lauluformaatista.

5.1.3.10. Musiikki ja Draama

Draamaterapia on erityistilanne, missä yksilön on mahdollista turvallisessa ympäristössä tutkia käyttämiään rooleja, tasapainottaa roolivalikoimaansa sekä harjoitella uusia rooleja erilaisissa vuorovaikutussuhteissa. Näin kuvaa musiikkiterapian ja draaman erityispiirteitä musiikkiterapeutti Minna Seilonen tutkimuksessaan (Seilonen 1999, 201).

Edelleen Seilonen (1999) sanoo, että musiikki ja draama ovat menetelminä hyvin erilaisia, mutta niillä molemmilla on oma erityinen tehtävänsä. Improvisoitaessa musiikin non-verbaliikka voi saada draaman avulla näkyvän muodon (Seilonen 1999, 202.)

Terapeutit 1 ja 3 ovat soveltaneet työssään musiikin ja draaman yhdistelmää. Tämä edellyttää riittävää draaman käytön tuntemusta. Käytännössä draaman soveltaminen musiikkiterapiaan on tarkoittanut erilaisten arkitilanteiden läpikäyntiä ”musiikillisten näytelmien” avulla. Kyse on parhaimmillaan tunnetason transformaatiosta, jolloin onnistutaan työskentelemään läpi hankalia tilanteita ja ihmissuhteita ja edelleen löytämään uusia tapoja toimia jatkossa samanlaisissa tilanteissa.

5.1.3.11. Musiikki ja piirtäminen

Musiikin ja kuvan yhdistämien on varsin vanha terapiamenetelmä. Musiikin aktiivinen kuunteluprosessi yhdistetään usein mielikuvien siirtämiseen paperille. Kyse on symbolisesta prosessoinnista, jossa asiakas käy läpi tunnekokemuksiaan musiikin avulla. Kuvallinen ilmaisu voi olla kaikkea piirtämisen ja maalaamisen väliltä. Terapeutti voi antaa tehtäviä liittyen impulsseja mahdollistavan musiikin tiimoilta. Kuvallinen ilmaisu voidaan fokusoida johonkin erityiseen hetkeen, ihmiseen tai tapahtumaan. Tärkeätä on, että syntynyttä taideteosta käydään läpi asiakkaan tarpeiden näkökulmasta. Liiallinen terapeutin tulkitseminen johtaa pahimmillaan siihen, että asiakas menettää halunsa jatkotyöskentelyn suhteen. Kuva on parhaimmillaan hyvänä musiikillisen ilmaisun tukijana ja vahvistajana. Sen avulla asiakas voi täydentää omaa itseilmaisuaan ja löytää tätä kautta uusia ratkaisumalleja omaan problematiikkaansa.

Haastatteluissa nousi esiin yksi tärkeä asia. Monesti huomataan, että joku lapsi on lahjakas piirtäjä ja kuvaa omia asioitaan ilman, että siihen kiinnitetään koulumaailmassa sen enempää ”terapeutista huomiota”. Musiikkiterapeutit laittavat usein lapset piirtämään musiikin ohella ja sen jälkeen, sopivan tilaisuuden tullen, palaavat tuohon kuvaan musiikin kautta. Harvoin koulussa kuvaamataidon tunnilla keskustellaan, etenkin yksilöllisellä tasolla kuvien terapeutteisesta merkityksestä tai ylipäätään asioista, jotka liittyvät kuvan tuottamiseen. Musiikkiterapeutit eivät luonnollisesti ole kuvataideterapeutteja, mutta he tarttuvat musiikin kautta syntyneeseen tuotokseen terapianäkökulmasta. Vaikka lapsi ei olisi musiikillisesti erityisen lahjakas, niin hän voi silti musiikin avulla löytää itselleen lohtua vaikeiden asioiden käsittelyyn.

5.1.3.12. Terapiasuhte

Viimeisenä ”menetelmänä” kirjoitan varmasti kaikkein oleellisimmasta eli terapeutin läsnäolosta suhteessa asiakkaaseen. Se on kaiken musiikkiterapian lähtökohta. Ahosen (2000) mukaan kaikki musiikkiterapiamuodot sisältävät nimenomaan kontaktin luomista ja kommunikaation ylläpitämistä eri tavoin musiikin mahdollistamassa toimintaympäristössä (Ahonen 2000, 97-98.) Terapiasuhdetta täydentää asiakkaan ja terapeutin lisäksi myös itse musiikki. Ahonen-Eerikäinen kuvaa näitä suhteita kahdelta kannalta: autenttiset suhteet tai transferenssisuhteet. Autenttinen suhde tarkoittaa tilannetta, jossa asiakas suhtautuu terapeuttiin ja musiikkiin sellaisena kuin ne ovat liittyen siihen millaista stimulusta ne tarjoavat nykyhetken tilanteessa. Transferenssisuhde viittaa tilanteeseen, jossa aktivoituvat henkilöiden väliseen suhteeseen liittyvät ajatukset, tunteet ja mielikuvat (Ahonen-Eerikäinen 1999, 98.)

Lisäksi musiikkiterapia nostaa esiin ja haastaa monia muita suhteita. Intrapersonalliset suhteet ilmenevät asiakkaan eri olemuspuolien ja esim. ajatusten ja tunteiden välillä. Interpersonalliset suhteet ilmenevät paitsi asiakkaan ja terapeutin välillä, myös esimerkiksi musiikkiterapiaryhmän jäsenten välillä. Intermusikaaliset suhteet puolestaan näyttäytyvät asiakkaan musiikin ja sen elementtien ja toisen henkilön musiikin välillä. Lisäksi voidaan havaita sosiokulttuurisia suhteita, josta esimerkkinä asiakkaan suhde oman etnisen ryhmän musiikkiin. Ympäristösuhteet kertovat asiakkaan suhteista erilaisiin toimintaympäristötekijöihin (Bruscia 1998b, 127-128.)

Olenaisia tekijöitä musiikkiterapeuttisessa suhteessa 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 (Ahonen-Eerikäinen 1999, 99-100.)

Terapeutin työskentelyllä on myös eri ulottuvuuksia riippuen, miten hän prosessia ohjaa. Se voi olla strukturoitua-strukturoitumatonta, direktiivistä tai ei-direktiivistä. Strukturoin-

nilla tarkoitetaan sitä, kuinka tarkasti terapeutti on suunnitellut terapian sisällön ja terapiakerran tavoitteet. Direktiivisyydellä viitataan siihen, eteneekö terapiaprosessi terapeutti- tai asiakasjohtoisesti. Näiden määritelmien pohjalta terapeutti tunnustelee asiakkaan tarpeita ja sen hetkistä olo tilaa. Kyse on hienoviritteisestä läsnäolosta ja esimerkiksi lapsen musiikkiterapiassa lähdetään liikkeelle siitä, mitä lapsi kulloinkin tuo mukanaan toimintaan (Ahonen-Eerikäinen 1998a, 240-245.)

Terapeutti 3 kuvaa terapiasuhdetta näin: *”Yksi tärkeä tavoite kaikkien lasten kanssa on turvallisen ympäristön luominen erilaisten tunteiden ilmaistamiseen. Yleensä jo yksilöllisen huomion saaminen tekee lapselle hyvää. Rohkaisen kaikkia uskaltamaan ja luottamaan itseensä- ja musiikki on siinä aivan verraton väline” (T 3)*

5.1.4. Musiikkiterapian integroituminen osaksi koulun toimintaa

Tutkimukseni terapeutit ovat onnistuneet kahdessa tehtävässä; ensinnäkin liittämään omaan koulu yhteisöön musiikkiterapian yhtenä lasten auttamismenetelmänä ja toiseksi käynnistämään koulutuksen, jossa kasvatusalalle aletaan kouluttaa musiikkiterapeutteja sen omasta näkökulmasta katsottuna. Toissijaisen aineiston oppilashuoltoryhmät nostivat haastatteluissa esiin resurssikysymykset ja sen myötä poliittisen tahdon. Terapeutti 1 toiminnan sivistystoimen alaisuudessa on mahdollistanut nimenomaan poliittinen tahto ja halu katsoa asioita uusista näkökulmista. Se on hieno osoitus siitä, miten pitkälle voi päästä, jos asioita halutaan oikeasti kehittää myös konkreettisella tasolla. Haastattelujen analysointi kertoi yksimielisesti sen, että musiikkiterapian käyttö on helppo integroida osaksi koulun toimintaa, jos halutaan.

Koulujen henkilökunta on tänä päivänä entistä uudistumishalukkaampaa ja tästä kertoo lukuisat tässäkin työssä sivutut tutkimukset. Oppilasaines on entistä haastavampaa jo yleisopetuksessa, ryhmäkoot kasvavat entisestään ja erityisen tuen tarve lisääntyy. Jotenkin tähän haasteeseen pitää vastata. Edellä kuvatut musiikkiterapian menetelmät ovat jo nyt käytössä monessa Suomen koulussa ja kokemukset ovat hyviä.

Tutkimukseni seuraavissa luvissa hahmottuu vielä selkeämmin vuorovaikutusprosessin merkitys musiikkiterapiassa ja sen integroiminen koulun toimintaan. Seuraavassa pari lainausta haastatteluaineistosta, jotka kuvaavat tätä alalukua:

Luokassa on lisäksi 2-3 päätoimista koulunkäyntiavustajaa. Minun omat pääinstrumentit ovat kitara, laulu ja piano. Käytössä on mm. kuvionuotit ja kehon kielen hyödyntäminen ja oman sisäisen äänen etsiminen ja tuottaminen. Työ on ryhmämuotoista ryhmäkoon vaihdellessa; joskus on jopa kaksi luokkaa yhdessä musisoimassa kahden opettajan johdolla. Tällöin puhutaan integraatiosta, missä kohtaavat ns. tavallinen luokka ja erityislapsset.(T 2)

Mielestäni inklusio ja integraatio ovat todellisia haasteita koulumaailmassa ja ne kaatuvat liian usein resurssipulaan.(T 2)

Minulle terapeutin ote on ominainen työskentelytapa. Ensisijainen tavoite on auttaa lasta kasvamaan ja oppimaan. Musiikkiterapeuttisia elementtejä kouluun ovat tuoneet myös ulkopuoliset terapeutit, jotka ovat kouluajan ulkopuolella toteuttaneet mm. bänditoimintaa ja tarinasävellystä (T 2).

5.1.5. Musiikkiterapian ja kasvatuksen kosketuspinta

Lilja-Viherlampi (2007 kirjoittaa väitöskirjassaan, että musiikkiterapialla ja kasvatustyöllä on yhteinen mielenkiinnon kohde: ihmisen merkityksellinen toiminta musiikin parissa (Lilja-Viherlampi 2007, 297.) Kyse on hyvin pitkälle siitä, millaiseen viitekehykseen toiminta sijoitetaan ja millaiseksi perustehtävä määritellään. Edelleen Lilja-Viherlampi (2007) nostaa lisää käsitteitä keskusteluun: ”Musiikki on siis sisäisen ulkoiseksi ja ulkoisen sisäiseksi tulemisen prosessi työskenneltiin sitten terapian tai musiikkikasvatuksen viitekehyksessä” (Lilja-Viherlampi 2007, 298).

Terapeutti 3 analysoi: ”Koen, että tutkimukseni avasi uusia polkuja itse opetustyön sisällön pohtimiselle. Opetusaineita tarkastellaan jatkossa ehkä syvemmin, eikä enää välttämättä koeta yleisesti, että ns. ”henkimaailman hommat”, esim. oppilaan tarve- ja tunnemaailmat kuuluu muualle. Kyse on ennen kaikkea erilaisten taitojen hyödyntämisestä; mm. tunteiden

tunnistamisesta ja niiden suhteesta taidon alueeseen; ihmisen, oppilaan kokonaisuudesta.”(T 3)

T 3 sanoo: ”Peruslähtökohtahan yleensä on, että esim. musiikkioppilaitos keskittyy laulun- ja soitonopetukseen eikä ole ”terapiatalo”, ja näin tietysti perustehtävän näkökulmasta onkin. Hiljalleen kuitenkin kasvatustieteiden näkökulmat ovat saaneet enemmän jalansijaa, vaikkakin aina ei osata ymmärtää kasvatuksellisuuden, saati terapeuttisuuden osuutta soitonopetuksessa. Terapeuttisuuden ymmärtäminen on kuitenkin ajankohtainen asia kaikessa koulumaailmassa ja keskustelukulttuuri tästä näkökulmasta on muuttumassa. Kaikki muutokset ottavat ns. oman aikansa, joten pitää olla kärsivällinen ja uskoa omaan asiaansa.”(T 3)

T 3: ”Varhainen puuttuminen on mielestäni oleellisinta. Koulutyön perimmäisten kasvatustarvojen korostaminen tulisi sinänsä asettaa tavoitteeksi esim. parantamalla taideaineiden asemaa ja vahvistaa taideaineisiin luonnostaan sisältyvää terapeuttista itseilmaisua ja yhteisöllisyyttä. Myös kouluterveydenhuoltoon tulisi panostaa enemmän, korostamalla varsinkin ongelmien ennalta ehkäisyä. Musiikin terapeuttinen käyttö voisi toimia myös eräänlaisena ”tukiopetuksena” yleisten oppimisvalmiuksien vahvistajana. Oma lukunsa on, että oppilaitosten yhteydessä olisi mahdollista ilman raskasta byrokratiaa saada myös musiikkiterapeutin palveluja, niin kuin eräässä Turun koulussa on jo meneteltykin.” (T 3)

T 3: ”Peruslähtökohtana on ollut, että opettajat tarvitsevat paljon uusia taitoja kohdata tämän päivän oppilas omine erityistarpeineen. Voidaan viitata mm. Suomen musiikkineuvoston monimuotoinen musiikki-kyselyyn (2007), jossa opettajat toivat julki, että heillä ei ole riittävästi koulutusta mm. terapia-asioista ja psykologiasta. Varsinkin tunne-elämän säätelyyn ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyvät tekijät koettiin erittäin tarpeellisiksi lisäkoulutusaiheiksi”.(T 3)

T 3: ”Opettajat tarvitsevat sekä koulutusta musiikkiin ja muihin taideaineisiin liittyvistä merkityksistä että terapeuttisen vuorovaikutuksen valmiuksia. Pohdiskelin, että nykyisin opettajan olisi hyvä olla osaamiseltaan myös terapeutti! Pohdin usein, että opettajan olisi hyvä tuntea lapsen asioita paremmin. Tällä tarkoitan terapeutin valmiutta ja pelottomuutta kohdata ja käsittää toisen olosuhteita ja sisäisyyttä”.(T 3)

5.2. Erityisen tuen tarve

Tässä alaluvussa käsittelen kategoriakartan pohjalta sitä auttamispolkua, joka usein kulkeekin pidemmän kaavan kautta. Tällöin matalan kynnyksen periaatteella ei ole onnistuttu katkaisemaan lapsen syrjäytymiskehitystä, vaan tarvitaan hieman tukevampia auttamistapoja. Tähän ryhmään kuuluvat myös diagnosoidut lapset erityistarpeineen. Keskeistä tutkimukseni analysoinnin pohjalta syntyneessä kategoriakartassa on, että kaikissa tapauksissa lapsen problematiikkaan liittyvät asiat kulkevat oppilashuoltoryhmän kautta. Sen tehtävänä on tehdä opettajien kanssa yhteistyössä huolikartoitus tai vastaava ja tämän pohjalta ”seuloa” lasten yksilöllisen auttamisen tarve esiin. Tämän jälkeen pohditaan tukemisen muotoja eli mitä lapsi tarvitsee pärjätäkseen koulussa ja sen sosiaalisissa suhteissa. Erittäin tärkeätä on, että tässä vaiheessa tehdään tiivistä yhteistyötä vanhempien kanssa.

5.2.1. Oppilashuoltoryhmä tukikohtana

Tutkimukseni edellisessä pääluvussa 4, kirjoitin haastattemieni oppilashuoltoryhmien näkemyksistä hyödyntää musiikkiterapiaa ikään kuin oman työnsä työrukkasena. Kaikki ryhmät kokivat, että kouluun tarvitsee luoda uusia keinoja auttaa etenkin edellä kuvattua ”harmaan alueen” lapsia. Ainoastaan oppilashuoltoryhmä 2 koki, että kaikki hoito- ja terapiatyö kuuluu koulun ulkopuoliseen toimintaan. Koulussa opetetaan ja hoitotyö tehdään toisaalla. Kuitenkin tämäkin ryhmä oli valmis pohtimaan terapeuttisia toimintatapoja osaksi koulun toimintaa. Kyse on siis linjanvedosta itse terapian ja terapeuttisuuden välillä. Seuraavassa on muutamia lainauksia terapeuttien haastatteluista ja ne kuvaavat käytännön läheisesti musiikkiterapian käynnistämistä oppilashuoltoryhmien myötävaikutuksella. Samalla ne osaltaan vastaavat skeptisiin epäilyihin, ettei koulussa voi tehdä myös hoidollista työtä.

Seuraavassa T 1 kuvaa oman terapiatyön lähtökohtia: ”Yleissääntö on, että lapset tulevat terapiaan oppilashuoltoryhmän kautta, mutta pyyntöjä tulee välillä myös hoitavilta tahoilta, esimerkiksi perheneuvolan psykologilta. Lapsi on saattanut kertoa itsekin haluavansa musiikkiterapiaan. Perheet voivat myös olla todella valveutuneita ja ottavat yhteyttä saa-

dakseen lapselleen tätä palvelua. Keväisin tutustumaan tuleville pienryhmien koulutulokkaille jaetaan kuntoutuskysely, jonka perheet täyttävät ja palauttavat oppilashuoltoryhmälle. Sen pohjalta selviää lapsen aiemmat kuntoutukset sekä perheen toiveet ja näkemykset lapsen tarpeista. Ennen varsinaisen musiikkiterapian alkua tehdään kuitenkin muutaman kerran alkuarviointi, josko kyseinen tukimuoto lasta tai nuorta palvelisi. Samalla pyritään saamaan kuvaa terapeuttisen tuen tarpeen kestosta; olisiko kyseessä lyhyempi tukijakso vai useamman vuoden prosessi.” (T 1)

T 1 jatkaa: Oppilashuolto on musiikkiterapeutin tukikohta. Viikoittain ovat koulujen oppilashuoltoryhmien kokoukset, joissa käydään yhdessä läpi koulutyön solmukohtia ja koetaan löytää apuja ja ratkaisuja hyvinkin haasteellisiin tilanteisiin. Kaikki perusopetusryhmät mukaan laskettuna lapsia on yhteensä reilut 600. Tästä määrästä terapiaan tulevat lapset täytyy siivilöidä. Se on harvinaisen ikävää puuhaa.. Tärkeää olisi kyetä myös ennalta ehkäisevään työhön, puuttua ongelmiin, ennen kuin tilanteet räjähtävät käsiin.

”Ollessani useampien koulujen oppilashuoltotyöryhmissä saan näkökulmaa myös useampaan hyvin erilaiseen toimintaympäristöön. Kun musiikkiterapeuttina omalta osaltani olen mukana kehittämässä oppilashuollon toimintaa, siitä hyötyvät kokonaisvaltaisesti sekä koulun lapset että henkilökunta – koko koulun hyvinvointi lisääntyy.”

”Musiikkiterapeutti ei toimi kotikaupungissani sosiaali- ja terveydenhuollon alaisuudessa vaan sivistystoimen palveluksessa. Kotipesäni on oppilashuollossa, johon kuuluvat koulu-psykologi, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja, laaja-alainen erityisopettaja, me koulun terapeutit sekä rehtori. On tärkeää, ettei musiikkiterapeutti ole pelkästään ”kopissaan”, vaan tekee yhteistyötä varsinkin toimintaterapeuttien, kuraattorin ja psykologin kanssa. Yhteistyö varmistaa sen, että musiikkiterapian mahdollisuuksista tiedetään koulu yhteisössä. Mielestäni musiikkiterapiaa arvostetaan; menetelmät ovat monipuolisia ja lasten asioissa mennään usein eteenpäin. Yhteydet terveydenhoitajaan ja koululääkäriin toteutuvat oppilashuoltoryhmässä. Tiedonsiirto sivistystoimen ja terveydenhuollon välillä ei ole automaattista, vaan tietoja vaihdetaan vanhempien luvalla. Tiukentunut tietosuoja on vaikeuttanut terapiaan liittyvien tietojen kirjaamista HOJKS:iin. Tiukka tietosuoja hankaloittaa paikoitellen yhteistyötä myös perheneuvolan ja sairaalan kanssa, kun kaikilla ei ole asiak-

kaista samoja tietoja. Laki on joskus pelottava ase, se ei aina loppupeleissä palvele ketään”(T 1)

5.2.2. Seulontavaihe

Edellä olenkin jo sivunnut muutamaan kertaan seulontavaiheen käsitettä. Oppilashuoltoryhmän huolellinen perehtyminen lapsen taustoihin edesauttaa oikean auttamistavan löytämisessä. Yksilöllisyys on keskeinen asia. Jollekin lapselle saattaa riittää lyhyempi kuntoutusjakso, kun taas joku tarvitsee tuekseen myös koulun ulkopuolisia tukitoimia. Oppilashuoltoryhmän vahvuus on, että sillä on kontaktit koulun ulkopuolisiin verkostoihin eli lapsi pystytään tämän avulla ohjaamaan ”oikean avun” piiriin.

T 1 kuvailee seulontavaiheeseen liittyviä asioita näin: ”Musiikkiterapiaan tulevien oppilaitten joukko on sangen kirjava. Osalla on diagnoosi, tavallisimmin dysfasia, ADHD, aspergerin oireyhtymä, monimuotoinen kehityksen viivästymä, ym. Taustalla on käytöshäiriöitä, tunne-elämän vaikeutta, masennusta, alisuoriutumista, aggressiivisuutta ja syrjäänvetäytymistä. Oppilaiden minäkuva saattaa olla hauras ja repaleinen, itsetunto nolla, kodin tuki puuttuu. Yhä useammilla heistä vaikeudet ovat alkaneet varhaislapsuudessa jo ennen kouluikää kypsymättömän vanhemmuuden myötä, vaikka lastensuojelun tuki olisikin ollut olemassa. Vanhemmat ovat joskus niin kiireisiä, väsyneitä tai ongelmaisia, että lapset jäävät henkisesti yksin. Musiikkiterapiaan tulee myös lapsia, jotka ovat kohdanneet suuren surun. Silloin toiminnan lähtökohdat ovat erilaiset kuin lastensuojelullisissa tapauksissa”.(T 1)

5.2.3. Räätelöity lukujärjestys ja yksilöllinen koulutie

Kouluissa, joissa on otettu käyttöön musiikkiterapian hoito- ja kasvatemuotona, ajatellaan lapsen tilannetta aina yksilön näkökulmasta. Suorittaminen ei ole ensisijainen asia vaan selviytyminen. Hyviin oppimistuloksiin voidaan päästä montaa reittiä pitkin, kuten aiemmin T 4 on todennut. Tätä näkemystä tukee myös kaikkien haastateltujen oppilashuoltoryhmien jäsenet. Lapsen opinnot kyllä etenevät, vaikka hän viettäisi viikossa tunnin pari musiikkiterapeutin kanssa. Erityisen tuen puolella opetusjärjestelyissä voidaan soveltaa

esimerkiksi aiemmin tutkimuksessani kuvaamia: Oma ura-periaatetta tai Parkki-mallia. Jo nyt sekä yleis- että erityisopetuksessa on mukautettua opetusta ja pienryhmäopetusta ja puhutaan hojksista.

Lilja-Viherlampi (2007) kirjoittaa edelliseen liittyen osuvasti: ”Musiikillisesta osaamisesta ja musiikkiharrastuksesta lapsi ja nuori voi saada elämälleen myös perustan ja merkityskentän” (Lilja-Viherlampi 2007, 302). Tämä tarkoittaa sitä, että yksilöllisesti rakennettu koulupäivä antaa lapsen elämälle keskeisiä merkityksiä ja toimii sen myötä elämän ja persoonallisuuden kehittymisen peruspilarina.

Terapeutti 1 kuvaa yksilöllistä koulupäivää seuraavasti: *”Terapiatunti on lapsella koulupäivän aikana. Lukujärjestys räätälöidään niin, ettei lapsen koulupäivä kärsi siitä, mikä on tärkeää kertoa myös huoltajille.. Terapia on yleensä kerran viikossa 45 minuuttia kerrallaan. Aika tosin vaihtelee riippuen oppilaasta sekä siitä, onko kyseessä yksilö- vai ryhmäterapia. Terapiaan tulevien lasten ikähaitari on suuri, 6- vuotiaista 17- vuotiaisiin. Kun perusopetus päättyy, lapselle yritetään tarvittaessa löytää toinen musiikkiterapeutti. Asiakasmäärät ovat enintään 20 – 21 asiakaskohtaamista viikossa yksilöinä tai ryhminä, mutta myös pariterapian ovat osoittautuneet toimiviksi. Pariterapian lisäksi minulla on musiikki-terapiaryhmiä muun muassa maahanmuuttajille sekä EMU-oppilaille. Asiakkaina he ovat tärkeä kohderyhmä, sillä erityisesti heidän kohdallaan terapeutin tuen järjestyminen terveydenhuollon puolelta jää usein puolitiehen.*

”Terapian tavoitteet pyritään laatimaan yhdessä, vaikka toisinaan tavoitteissa voi olla painotuseroja opettajan, vanhempien tai terapeutin välillä. Erityisesti nuorilla tavoitteet liittyvät usein elämänhallinnan kysymyksiin. Näihin liittyen myös nuori itse kokee usein ahdistusta. Liian monia tavoitteita ei kuitenkaan pidä laatia. Pienet tavoitteet toimivat usein parhaiten!” (T 1)

5.2.4. Musiikkiterapian käyttö – ja soveltamismahdollisuuksia

Puhuttaessa terapian rahoituksesta terapeutti 2 nostaa esiin yhden merkittävän ongelman; ryhmämuotoisen terapiatyön rahoituskanavien puuttumisen. Kelan tukemat terapiat ovat yksilöterapioida. Hän peräänkuuluttaa juuri ryhmäterapien tukemista, sillä monella lapsella

on vaikeuksia nimenomaan kanssaihminen kohtaamisessa. Näitä taitoja pitäisi harjoitella juuri ryhmässä

Terapeutti 2 mainitsee tässä yhteydessä maahanmuuttajat, jotka ovat vaikeuksissa kieliongelmiensa vuoksi. Musiikkiterapian avulla heidänkin kotiutumiseen voitaisiin saada uusia ulottuvuuksia.

Usein terapiat mielletään korjaavan työn piiriin. Iltapäivätoimintaa voitaisiin toteuttaa alasteiden lisäksi myös yläasteilla. Terapeutti 2 pitää ajatusta hyvänä. Hän kokee, että omat oppilaansa ovat varsin yksinäisiä koulujen loputtua ja kaipaavat sosiaalisia suhteita myös koulun loputtua. Hän pohtii, että iltapäivisin toiminta voisi olla koulun ulkopuolisten ammattilaisten harjoittamaa

Toiminnan ei tarvitsisi olla terapiaa sanan varsinaisessa merkityksessä vaan pääpaino on terapeutin ryhmätoiminta, bändikerhot tms. Ryhmän vetäjän on hyvä olla musiikkiterapiakokemusta omaava henkilö. Olisi hyvä, että lapsilla voisi olla paikka johon mennä koulun jälkeen, koska kaikilla ei ole vanhempia vastaanottamassa iltapäivisin. Varsinkin erityisoppilaiden elämä on T 2 kokemusten mukaan yksinäisen polun kulkemista. Hän sanoo olevansa ns. kuulolla lapsen päättäessä koulun hänen opetuksensa jälkeen. Monen lapsen kohdalla yhteydenpito ja kuulumisten vaihto jatkuu vielä 1-4 vuotta.

Oppilashuoltoryhmien haastatteluissa nousi esiin myös visio siitä, että perustettaisiin alueellisia musiikkiterapeutin vastaanottopisteitä. Itse asiassa T 4 liittyy omalla toiminnallaan oppilashuoltoryhmä 3 toimialueeseen ja siellä on suunnitteilla juuri lisätä musiikkiterapian käyttöä isommassa koulupiirissä. T 4 toimisi tässä tapauksessa useammassa koulussa, kuten T 1 jo nyt tekee.

5.3. Vuorovaikutusprosessi

5.3.1. Itseilmaisu musiikkiterapian keinoin

Yksi keskeisimpiä musiikkiterapian tavoitteita on johdattaa asiakas oman minuuden lähteille ja itseilmaisun pariin. Tästä kehkeytyy hiljalleen prosessi, jossa ovat läsnä vahvat

transferenssisuhteet asiakkaan ja terapeutin välillä. Lilja-Viherlampi (2007) kirjoittaa: ”Musiikin muotojen isomorfia ihmisen psyykkisen ja fyysisen työskentelyn ja kasvun joita musiikkiterapiassa pyritään tiedostavasti hyödyntämään asiakkaan auttamisessa” Lilja-Viherlampi 2007, 299).

Saarikallio (2005) kuvaa musiikillista vuorovaikutusta siten, että 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, myös omien sosiaalisten rajojen säätelyyn (Saarikallio 2005, 14–24.) Vuorovaikutusta voi siis tapahtua monella tasolla musiikin, asiakkaan ja terapeutin välillä.

Ahonen (1999) kirjoittaa vuorovaikutuksellisesta synkroniasta ja tarkoittaa tällä sitä, kun terapeutti virittäytyy lapsen kanssa samankaltaiseen vitaaliaffektitilaan ja alkaa peilata häntä tasatahtiin omalla soitollaan. Tällöin terapeutti reflektoi lapsen sisäistä maailmaa ja pyrkii pääsemään ns. samalle aaltopituudelle. Kyse on siitä, että terapeutti lukee lapsen ilmeitä, eleitä, motoriikkaa ja äänneitä ja pyrkii kohtaamaan lapsen maailman omansa kautta (Ahonen 1999, 32–33.)

Terapeutti 1 kuvaa luovuuden ja itseilmaisua näin: *”Koulutukseni aikana Heidi Ahonen-Eerikäinen on ollut iso vaikuttaja ajatusmaailmassani ja vaikuttaa vahvasti edelleenkin. Tukeudun työssäni myös Sternin ja Winnicotin ajatuksiin. Jos pystyy terapiasuhteeseen luomaan potentiaalisen leikin ja luovuuden tilan, niin koen saavani kontaktin lapseen ja siihen, että edetään oikeaan suuntaan. Näin lapsi alkaa monien mutkien kautta avaamaan tunnesolmujaan, alkaa uskoa itseensä, tuntemaan itseään, vahvistumaan”*(T 1)

Terapeutti 4 korostaa omassa työssään ympäristön merkitystä luovalle ilmapiirille: *”Annan usein mm. kuudesluokkalaisten kuunnella tunneilla lempimusiikkiaan. Silloin saan todisteita siitä, että musiikki on lapsille ja nuorille lohtu, syli, turva, tsemppaaja ja aggressioiden purkukanava”*.(T 4)

Musiikki on T 2 mukaan ilmaisun väline; sen avulla luodaan tunnelmia, tehdään lauluja ja ollaan vuorovaikutuksessa. Edellä kuvaisin erilaisia haastateltujen terapeuttien käytössä olevia menetelmiä. Laaja soitinarsenaali on tietyllä tavalla etu, mutta se voi olla myös haitta. Laajasta valikoimasta lapsi ehkä pystyy paremmin valikoimaan sellaisen instrumentin,

millä hän kykenee parhaiten ilmaisemaan itseään ja tarpeitaan. Joillekin suuri valikoima saattaa olla ahdistava kokemus ja se voi nostaa riman liian korkealle. Tässä tapauksessa terapeutin tehtävänä on auttaa lasta valinnoissa ja osoittaa pelot turhiksi. Terapeutit ovat hyvin pitkälle sitä mieltä, että pienilläkin asioilla voidaan päästä pitkälle, kunhan terapeutti onnistuu luomaan otollisen ilmapiirin. Selvää kuitenkin on, että rock-henkinen lapsi kaipaa ilmaisunsa tueksi usein sähkökitaraa tai muita sähkösoittimia ja rumpuja. Merkityksellistä on myös se, mitä tarpeita tila ja välineet pitäisi palvella.

Terapeutti 1 kuvaa terapiaprosessiaan näin: ”Hyvät hetket kuitenkin vievät myös terapeuttia eteenpäin, joskus vaikka läpi harmaan kiven. Olen kokenut erään tähtihetken kahden äärimmäisen villin pikkupojan musiikkiterapiassa, joista toinen oli kieltäytynyt kokonaan soittamasta. Kontaktin saaminen tuntui melko mahdottomalta. Terapiassa päästiin lopulta siihen, että molemmat menivät rumpujen ääreen ja omaksuivat kaiken sen informaation, mitä terapeutti musiikillisesti antoi – verbaalisesti kun mikään ei mennyt läpi. Hän jatkaa: Musiikillinen vuorovaikutus tapahtuu niin, että lapset kuuntelevat, mitä pianosta kuuluu, he löytävät sykkeen, minä löydän heidän sykkeen. Jos tulee fortea, mennään fortessa, pianissimoa, mennään pianissimoa. Jos en soita mitään, tulee hiljaisuus. Musiikin miellän erittäin toimivaksi välineeksi; en olisi millään muulla keinolla saanut tämänkaltaista kontaktia. ”Yks kaks saattaa syntyä musiikin kautta jotakin, mikä ei muuten syntyisi”. (T 1)

5.3.2. Yhteisöllisyys musiikkiterapiassa

Yhteisöllisyydellä tarkoitan sellaista rakennetta, jossa musiikkiterapeutti mielletään osaksi koulun organisaatiota ja sitä verkostoa, jossa hän työtään tekee. Kyse on koko organisaation yhteistyöstä ja ennen kaikkea siitä, että sen jäsenet kokevat innovatiivisen työtavan omakseen. Tutkimukseni toissijaisesta aineistosta nousi keskusteluun monenlaisia ajatuksia; osa innostuneita ja kannustavia kun taas osa oli skeptisiä sen suhteen, mitä musiikkiterapia voisi tuoda mukanaan koulumaailmaan. Kaikki haastateltavat niin oppilashuoltoryhmissä kuin terapeutitkin allekirjoittavat sen, että me-hengen aikaansaaminen mahdollistaa uusien asioiden sisäänojalon koulun toimintoihin. Musiikkiterapeutti on kummajainen, jos häneen asennoidutaan niin, mutta päinvastoin ajateltuna hän on todellinen voimavara ja opettajien työn syventäjä. Etenkin ala-asteella toimiva T 4 kokee oman työyhteisönsä oivaltaneen luovien menetelmien hyötykäytön osana koulun opetussuunnitelmaa.

T 2 sanoo, että hänen koulussaan on salliva ilmapiiri ja yhteisöllinen työote, lapsia on yhteensä n 400. Esimieheltä saa arvostusta ja luovuutta saa käyttää paljon. Työ itsessään on kuitenkin yksinäistä puurtamista ja sen rajaaminen on yksi vaikeimmista asioista. Onnistuneen koulutyön edellytyksenä on, että tehdään tiivistä verkostotyötä mm. lapsen vanhempien kanssa. Jos onnistuu luomaan toimivan suhteen heidän kanssaan, niin usein myös lapsen kasvu ja kehitys koulussa saa hyvän mahdollisuuden edetä luontevasti eli löydetään ns. yhteinen kieli. T 2 on lähes päivittäisessä kontaktissa vanhempien kanssa puhelimen, sähköpostin, reissuvihkojen ja palaverien muodossa

T 2 esittää tässä yhteydessä myös kritiikkiä: *”Merkille pantavaa on, että Suomi menestyi oppimistuloksissa, mutta jäi kauas kärkisijoista kouluviihtyvyyden suhteen; koulussa opitaan, muttei viihdytä. Tämä on heijastusta muuttuneista yhteiskunnan rakenteista, missä kova ja kylmä kilpailu ja suorituspainotteisuus ovat nousseet keskeisiksi arvoiksi. Koulujen opetuksessa korostuu tiedon jakamisen painottaminen voimakkaasti. Luovuuteen pohjautuvat taideaineet ovat jääneet tuntikehyksissä näiden varjoon. Kouluista on riisuttu lapsen kasvua ja kehitystä tukevia rakenteita kovalla kädellä, kuten oppilashuolto, kuraattorit ja psykologit. (T 2)*

Terapeutti 1 kertoo siitä, miten hän onnistui ”soluttautumaan” koulun organisaatioon musiikkiterapeutina. *”Kun musiikkiterapia lähti kouluissa liikkeelle, on törmäyskursseja voinut opettajanhuoneessa ollakin”*, T 1 uumoilee. Nykyisin, kun toimintakulttuuri on selkiytynyt, törmäyksiä tulee harvoin. Usein tällaiset ristiriidat ovat liittyneet siihen, että opettaja on kuormittunut. Hyvä ja rakentava yhteistyö opettajien kanssa on kuitenkin tärkeä osa työtä. Opettaja yleensä ymmärtää sen, että terapiassa asioita katsotaan eri näkökulmasta. Näkökulmien eroavaisuus on itse asiassa se, mitä opettaja usein jopa toivoo. Monilla heistä on terapeuttisia menetelmiä käytössä myös itsellään.

T 1 yrittää löytää jatkuvasti uusia yhteistyön toimintamalleja. Kouluissa on nykyään paljon ongelmia työrauhaan liittyen, erittäin huonokuntoisten oppilaiden määrä luokissa on kasvanut, eikä psykiatrinen hoito ehdi läheskään aina apuun. Hän pohtii, millä tavalla voi vaikeassa tilanteessa tulla opettajan ja luokan avuksi, ja jaksako opettaja ottaa apua vastaan. Hän on työnsä puolesta aina puolustamassa lapsen oikeuksia, mikä voi joskus myös herättää vastustusta.

Kaikki terapeutit korostivat yhteistyön merkitystä lapsen vanhempien kanssa. Erityisesti, jos musiikkiterapia terapiamuotona tuntuu vieraalta, niin lapsen terapiasta, tavoitteista ja omasta viitekehystä keskusteleminen huoltajan kanssa luo turvaa ja luottamusta myös aikuisten välille. Toisinaan vanhempi on mukana myös itse terapiatilanteessa. Lapselle voi olla tärkeä kokemus se, että vanhempi näkee lapsen osaamisen, onnistumisen, vaikka terapian fokus ei tietenkään ole musiikillisessa taidossa. Hallinnan kokemus lapselle esim. rumpusetin äärellä voi olla niin ainutlaatuinen ja rakentava, että sen toivoisi siirtyvän normaaliin arkeen ja koulutyöskentelyyn. Musiikkiterapiaryhmissä olevien lasten vanhempien tapaaminen ei useinkaan onnistu ajan puutteen vuoksi, mutta vanhemmille tarjotaan aina mahdollisuutta ottaa tarvittaessa yhteyttä.

Terapeutti 1 on kehittynyt työvuosien myötä vahva ammatti-identiteetti. Hän on oikealla tavalla ylpeä ammatistaan omassa työyhteisössään. Pienenä ammattiryhmänä isossa organisaatiossa terapeutit joutuvat kuitenkin useasti pitämään huolta siitä, että opetustoimen esim. oppilashuoltoa koskevat kehittämishankkeet tulisivat myös heidän tietoonsa ja että informaatio kulkisi aukottomammin. Musiikkiterapeutit ovat tietäväistä ja osaavaa porukkaa, jatkuva kouluttautuminen pitäänee siitä huolen. T 1 mietiskelee, johtuuko innokas lisäkouluttautuminen osittain myös siitä, että tarvitaan lisää uskottavuutta TEO-nimikkeeseen vielä puuttuessa. Itse hän opiskelee tällä hetkellä lastenpsykiatria sivuaineena lääketieteellisessä tiedekunnassa.

6. TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELU

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni tuloksia ensin yleisellä tasolla ja sitten pohdin tulosten pohjalta, miten musiikkiterapia erilaisine menetelmineen olisi integroitavissa osaksi koulun toimintaa. Hahmottelen myös mahdollista pilottihanketta, joka olisi tavallaan konkreettinen askel siirtää tutkimuksen tulokset käytäntöön. Luvun lopussa pohdin myös tutkimukseni yleisiä merkityksiä ja luotettavuutta.

6.1. Tutkimustulosten yleinen tarkastelu

Tutkimustyöni lähti liikkeelle omasta olettamuksestani, että musiikkiterapia voisi toimia yhtenä koulujen psykososiaalisen auttamistyön muotona. Lähdin tutkimaan millaiseen rakenteeseen ja viitekehykseen toiminta voitaisiin integroida ja millaiset musiikkiterapian menetelmät olisi sovellettavissa sellaisenaan koulun toimintaan.

Ensinnäkin totean, että tutkimukseni tulokset onnistuivat lähes täydellisesti vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Musiikkiterapia pystytään todella menestyksellisesti liittämään osaksi koulun toimintaa joko varsinaisena terapiana tai sitten terapeuttisena ja kerhomuotoisena toimintana. Musiikkiterapia onnistuu vastaamaan koulumaailmaan suunnattujen tutkimustöiden esiin nostamiin kehitystarpeisiin hyvinkin monesta näkökulmasta. Musiikkiterapeuteille on koulumaailmassa ominaista tiivis yhteistyö lapsen vanhempien kanssa ja toiminta moniammatillisissa verkostoissa. Tällainen toimintatapa luo hyvän lähtökohdan lapsen kokonaisvaltaiselle tukiprosessille. Lapsi tulee kohdatuksi yksilönä ja hänen tarpeisiinsa pystytään vastaamaan, niin että myös vanhemmat ovat tukemassa prosessia.

Monissa kouluissa käytetään lasten taustojen ja tukitarpeiden selvittelyyn erilaisia menetelmiä, kuten huolikartoitus. Tämän avulla onnistutaan seulomaan isosta lapsijoukosta esiin myös ns. harmaaseen alueeseen kuuluvat lapset, joiden elämän arjessa on alkanut näkyä merkkejä syrjäytymisvaaraan joutumisesta. Oppilashuoltoryhmissä käsitellään näiden lasten tukemisen auttamismuotoja ja sen volyyymia. Oppilashuoltoryhmien haastattelut nostivat esiin suuren tarpeen ja tilauksen saada lisää työvälineitä kohdata avun tarpeessa olevia lapsia. Musiikkiterapia on yksi sellainen. Tutkimuksen ensisijaisen aineiston tulosten perusteella musiikkiterapeuttisia interventioita pystytään kohdentamaan monipuolisesti

niin preventiiviseen kuin myös korjaavaan työhön. Musiikkiterapian vahvuutena ovat sen monipuoliset menetelmät, joiden avulla pystytään vastaamaan juuri lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Yksilöllisten auttamismenetelmien tärkeyttä korostettiin etenkin koulutoiminnan kehittämistä koskevien raporttien ja tutkimusten loppuarvioinneissa.

Musiikkiterapian menetelmistä nousi ehkä vahvimmin esiin soittaminen, laulaminen, improvisaatio, musiikin kuuntelu, musiikin ja kuvan/piirtämisen yhdistäminen ja biisinteko. Keskeistä musiikkiterapian käytössä on, että lapsen ja terapeutin välille syntyy luottamuksellinen suhde, josta kehkeytyy prosessi. Tässä prosessissa ovat läsnä inhimillisyyden monet tasot ja vuorovaikutus. Lapsi tulee kohdatuksi yksilönä ja hänen kanssaan sovelletaan erilaisia musiikkiterapian interventioita tarpeen mukaan. Oleellisin kaikista on kuitenkin terapeutin suhde ja musiikkiterapeutin läsnäolo. Lapsi tarvitsee ongelmissaan turvaiseen luotettavaa ja ymmärtävää aikuista, jota musiikkiterapeutti parhaimmillaan edustaa. Haastattelujen tulokset osoittivat, että jo pelkkä terapeutin läsnäolo ja virikkeellinen toimintaympäristö käynnistävät lapsessa muutosprosessin. Musiikki vahvistaa tätä suhdetta ja vaikeitakin asioita pystytään käsittelemään symbolisen etäisyyden päästä. Lopulta ongelmien lähteisiin päästään kiinni ja pystytään käynnistämään integraatioprosessi, jossa terapiatyön tulokset voidaan siirtää pienin askelin osaksi lapsen arkielämää kotona ja koulussa.

Musiikkiterapian vahvuutena on myös sen joustavuus. Joustavuudella tarkoitetaan paitsi mahdollisuutta ”räätälöidä” yksilöllisiä terapiasuhteita, myös moniin tarpeisiin vastaavaa taustafilosofista viitekehystä. Työn laadun tukena on koulutettuja musiikkiterapeutteja, joiden työ pohjautuu erilaisiin taustateorioihin. Yleisin sellainen koulumaailmassa on psykodynaaminen viitekehys. Tämä luo pohjan sille, että terapeutin työ perustuu riittävään tuntemukseen lapsen erilaisista psyykkisistä ja fyysisistä tarpeista ja että prosessia ohjataan turvallisesti eteenpäin.

Tutkimuksen tulokset kertovat myös sen, että hoidollisia työmenetelmiä on mahdollista soveltaa koulun toimintaan, vaikka sitä kohtaan ollaan joskus skeptisiä. Sana terapia aiheuttaa edelleen joissain piireissä erilaisia stereotypioita liittyen laboratoriomaiseen työskentelyyn. Tutkimuksen oppilashuoltoryhmien haastattelut osoittivat, että musiikkiterapiasta tiedetään yhä aivan liian vähän. Pelkästään haastattelutilanteet saivat mielenkiinnon heräämään musiikkiterapiaa kohtaan, koska jokainen haastattelu alkoi ryhmien jäsenten pyynnöstä alustuksellani: Mitä musiikkiterapia on ja miten sitä sovelletaan erilaisille asiakas-

ryhmille. Näiden tulosten pohjalta on siis suuri tarve lisätä musiikkiterapian näkyvyyttä kasvatus- ja hoitotyön julkaisutoiminnassa ja työyhteisöissä, jotta sitä osattaisiin paremmin hyödyntää.

Terapeutit peräänkuuluttivat ryhmämuotoisen musiikkiterapiatoiminnan tehokkaampaa hyödyntämistä. He kokevat lasten hyötyvän hyvin usein juuri ryhmässä toimimisesta ja sen harjoittelusta. syrjäytymisvaarassa oleva lapsi helposti vetäytyy omaan kuoreensa ja karttaa sosiaalisia kontakteja tai sitten käyttäytyminen on aivan päinvastaista, hallitsematonta ja ylitsepursuavaa. Esimerkiksi ryhmässä toteutetut biisintekoprosessit ja ylipäätään bänditoiminta ”pakottaa” lapsen sosiaalisiin kontakteihin suhteessa kavereihin ja terapeuttiin. Kun huomaamatta työskentelyn keskipisteenä on juuri ne teemat, joiden kanssa lapsi ongelmineen joutuu vaikeuksiin. Myös muilla musiikkiterapian menetelmillä voidaan toimia joko yksilöllisesti tai ryhmässä.

Musiikkiterapian suunnitelmallinen ja tavoitteellinen käyttö osana koulun psykososiaalista lapsen kuntoutustoimintaa on tutkimukseni tulosten perusteella osoittanut, että musiikkiterapian menetelmät saavat koulujen muun henkilöstön hyväksynnän ja itse musiikkiterapeutit koetaan tärkeiksi yhteistyökumppaneiksi. Lisäksi musiikkiterapeutti tuo omalla asiantuntemuksellaan uusia eväitä myös ns. yleiseen jakoon ja silloin hänen ammattitaitoonsa hyötyvät myös mm. opettajat.

6.2. Musiikkiterapia osaksi koulun toimintaa

Edellä olen jo useassa yhteydessä viitannut musiikkiterapian integroimismahdollisuuksiin. Lähtökohtana suuremman volyymin hyödyntämiselle on musiikkiterapian markkinoinnin kehittäminen. Näkisin, että se tapahtuisi parhaiten Suomen musiikkiterapiayhdistyksen ja sen eri puolilla Suomea toimivien alueellisten alajaostojen toimesta. Jotta musiikkiterapiaa osattaisiin paremmin hyödyntää, siitä pitää olla riittävästi tietoa saatavilla. Tällä hetkellä musiikkiterapeutit toimivat etupäässä korjaavan työn sektorilla Kelan ja sairaanhoitopiirien toimiessa lähetteen antajina ja maksavina tahoina. Yksi ongelma kouluihin siirtymisessä on palkkaus. Haastatellut terapeutit eivät saa työstään samaa palkkaa, kuin mitä esim. Kelan listoilla toimivat terapeutit. Koulumaailmassa heidän palkkansa on sidottu hyvin pitkälle

samaan kuin mitä muukin opetushenkilökunta. Tässä on yksi vaikea ongelma selvitettäväksi. Toinen hankaluus on ryhmämuotoisen musiikkiterapian hinnoittelu.

Edellä mainitut asiat liittyvät hyvin pitkälle resurssikysymyksiin, joista oli puhetta myös oppilashuoltoryhmien haastatteluissa ja kirjallisuuskatsauksissa. Sama teema siis nousi kaikista aineistoista. Jos tämä seikka jätetään taka-alalle ja lähdetään miettimään musiikkiterapian ankkuroitumista osaksi koulun toimintaan, niin tutkimukseni tulosten perusteella musiikkiterapeutin tukikohta sijaitsee oppilashuoltoryhmässä tai sen välittömässä läheisyydessä ja tiiviissä yhteistyössä sen kanssa.

Musiikkiterapeutin ammattitaito ja asiantuntemus saa parhaiten jalansijaa tässä ympäristössä, koska ryhmän muut jäsenet edustavat kaikki koulussa tai sen yhteydessä toimivaa erityishenkilöstöä. Tuossa tiimissä puhutaan samaa kieltä ja lapsen elämään ja koulunkäyntiin liittyvää problematiikkaa pystytään pohtimaan monesta eri näkökulmasta. Musiikkiterapeutin myötä ryhmästä löytyy yksi käytännön työn tekijä enemmän. Koulukohtaisesti pitää pohtia, miten musiikkiterapia integroidaan sen toimintaan. Mahdollisuuksia on paljon, kuten tutkimukseni tutkimusaineiston kuvaamisessa on käynyt ilmi. Musiikkiterapia voi toimia joko koulun sisällä tai alueellisesti useata yksikköä palvellen. Sitä voi toteuttaa varsinaisena terapiana tai terapeuttisena kerhotoimintana. Variaatioita on paljon ja musiikkiterapeutin oma kompetenssi sanelee omat ehtonsa toiminnan sisällölle.

6.3. Tutkimuksen merkitys ja luotettavuus

Tutkimukseni tärkein merkitys lienee siinä, että se tuo musiikkiterapian askeleen lähemmäksi koulumaailmaa myös tieteellisessä valossa. Käytännössähän haastatteluihin osallistuneet terapeutit jo tekevätkin omissa kouluissaan musiikkiterapiatyötä. Käytäntö on kuitenkin hyvin vaihtelevaa paikkakunnasta ja koulutyypistä riippuen. Yhtä ja samaa mallia on hankala luoda kattamaan koko perusopetusjärjestelmää.

Tutkimukseni kokonaisuus tukee sen osatekijöistä; kirjallisuudesta, tutkimustyöstä ja haastatteluaineistosta nousevien tutkimustulosten integraatiomahdollisuuksia. Suomessa on tutkittu jo riittävästi lasten syrjäytymisen syitä ja seurauksia, mutta liian vähän uhrattu resursseja vastaamaan niistä nouseviin tarpeisiin. Musiikkiterapian monipuoliset menetelmät ovat tämän tutkimuksen valossa löydettävissä hyötykäyttöön, jos niin halutaan. Samal-

la tutkimustulokset kohdentavat musiikkiterapialle erilaisia kiinnittymispisteitä osaksi koulun organisaatiota.

En ole aivan varma, miten hoito- ja kasvatuskulttuuri onnistutaan kytkemään toisiinsa, koska ajan henki riisuu jälleen kerran kouluista pois ns. ei-välttämättömiä palvelukokonaisuuksia. Olin jo edellisen laman eli 1990-luvun alkupuolella sillä kannalla, että ennalta ehkäisevään työhön pitää panostaa, jotta lasten murheet eivät kasaudu liian isoiksi. Nyt on käytännön tekojen aika ja uusia ajattelutapoja pitää ottaa arkikäyttöön. Jossain päin Suomea siinä on onnistuttu erinomaisesti, kun taas jossain kuljetaan laput silmillä. Musiikkiterapian suhteen toivon, että tutkimustyötä jatketaan monella sektorilla ja itselläni on jonkinlainen visio myös oman työni eteenpäin saattamisesta.

”Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa täytyy muistaa, että laadullisessa tutkimuksessa on tulosten osalta kysymys aina tutkijan näkökulmasta ja tulkinnoista” (Punkanen 2006, 115). Toteutin tutkimukseni Straussilaista grounded-teorian pohjalta, mikä tukee tutkijan omaa esiymmärrystä, ja lukeneisuutta tutkimusaiheesta sekä luovaa työtettä. Oma esiymmärrykseni olikin tutkimuksen varsinainen johtolanka huolimatta tarkkaan harkitsemissani metodologisista valinnoista. Tässä vaiheessa voin todeta, että alussa vaivannut eräänlainen missioajattelu työntyi ajatuksissani etäämmälle, kun pääsin sinuiksi aineistoanalyysin kanssa. Tulosten luotettavuutta pyrin varmistamaan palaamalla yhä uudestaan alkupe räiseen aineistoon ja toteutin aineistoanalyysin selkeiden periaatteiden ja sääntöjen mukaan. Yksi tutkimuksen luotettavuutta mittavaa tekijä on tutkimukseni taustateorian integroiminen itse aineistoanalyysiprosessiin. Koin hienona löydöksenä ja oivalluksena sen, kuinka paljon yhtenevyyksiä koulumaailmassa tehdyillä tutkimuksilla ja oman tutkimukseni tuloksilla on. Löysin monia syy-seuraussuhteita ja musiikkiterapeuttien interventioiden avulla ratkaisuja niihin.

Tällä työllä saavutin ehkä 70 prosenttia siitä, mitä lähdin hakemaan. Ongelmalliseksi muodostui lopulta suhteellisen hajanainen ja laaja haastatteluaineisto, vaikka pyrin ennalta sen välttämään. Yhtenä syynä tähän on kaksi toisistaan poikkeavaa informanttia; oppilashuoltoryhmät ja musiikkiterapeutit. Molemmat tuottivat sinänsä pätevää tutkimustietoa, mutta niiden keskinäiset vaikutukset oli vaikea todentaa. Pystyin kuitenkin kohtuullisen hyvin muodostamaan loogisen ja yhtenäisen tutkimuskokonaisuuden. Selvää on, että joku toinen tutkija olisi mitä todennäköisimmin toteuttanut vastaavan tutkimuksen täysin eri tavalla, eri

näkökulmasta ja eri metodologisista valinnoista. Tutkimukseni antaa yhden osatodutuden tutkimusaiheesta, mutta pitää muistaa, että absoluuttista totuutta ei ole olemassakaan.

Olen kuitenkin tyytyväinen lopputulokseen, koska tutkimus onnistui vastaamaan tutkimuskysymyksiini hyvin. Hienoa oli myös tutkimustulosten muodossa todentaa omia aikaisempia käsityksiä todeksi sen suhteen, että musiikkiterapian menetelmät ovat loistavasti sovellettavissa kaikkien koulujen tarpeisiin, oli sitten kyseessä yleisopetuksen koulu tai erityiskoulu. Kaikki lapset tulevat kuulluiksi ja nähdyiksi musiikkiterapian menetelmin ja mikä parasta, vuorovaikutusprosessia johtaa ammattilainen.

LÄHTEET

Ahonen, H., 2000. Musiikki – sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. 3. korjattu painos. Helsinki: Oy FinnLectura Ab.

Ahonen-Eerikäinen, H. 1999. Samalle aaltopituudelle. Tampere; Tammer-Paino Oy. Kirjayhtymä Oy.

Ahonen-Eerikäinen, H., 1998. Musiikillinen dialogi ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja: 45.

Ahlbom, A. 2000. Teoriat ja käsitteet keskustelijan työvälineenä. Teoksessa Inklusion haaste koululle. P.Murto, A. Naukkarinen & T.Saloviita (toim.) Gummeruksen kirjapaino. Jyväskylä. 153.

Airaksinen, T. 1991. Kasvatuksen pyhä kolminaisuus. Lapsemme 4/1991. 24–25.

Alasuutari, P. 1989. Erinomaista Rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.36.

Bruscia, K.E., 1998a. The dynamics of Music Psychotherapy. Gilsum: Barcelona Publishers.

Bruscia, K.E., 1998b. Defining Music Therapy. Second Edition. Gilsum: Barcelona Publishers.

Camilleri, V.A. 2007. Hear me sing.: Structured group songwriting with inner city at-risk children. Teoksessa Healing the inner city child, creative arts therapies with at-risk youth V.A. Camilleri (toim.). Thomson Shore Inc, United States. 75–91.

Danforth, S., Smith, T.J. 2004. Engaging troubling children. A constructivist approach. Thousand Oaks., CA. Corwin Press.

Eloranta, S. 2000. Kehityskeskustelu vanhempien näkökulmasta. Teoksessa Arviointi ja kehityskeskustelu J.Vuorinen (toim.). Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä.78–82.

Erkkilä, J., 1996. Musiikkiterapeuttinen näkökulma musiikin sisäiseen rakenteeseen, merkityksen ja emotionaalisen kokemisen muodostamiseen. Teoksessa H. Ahonen-Eerikäinen (toim.), 35–49.

Fontaine, N.S., 2006. Increasing Quality in early care and learning environments. Early Child Development and Care. Vol. 176, N;0 2., 157–169.

Glaser, Barney G., Strauss, Anselm L. 1967. The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research. New York (N.Y.) : Aldine de Gruyter

Hakomäki, H. 2007. Tarinasäveltämisen taito. WS Bookwell Oy. Juva.

- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää, varhainen puuttuminen koulussa. WS Bookwell Oy. Juva. 28.
- Jahnukainen, M. 2005. Koulutus syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa Selviytymisen polkuja, opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Vammalan kirjapaino Oy. 40–46
- Johnson, P. ,Tanttu, K. 2008. Yhtenäisen koulukulttuurin rakentaminen jatkuu. Teoksessa Kestäviä ratkaisuja kouluun, kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta P.Johnson, K.Tanttu (toim.). WS Bookwell Oy. Juva. 327–330.
- Junela-Koponen, T. , Koponen, J. 2005. Pysähtyminen ja oppilaan turvallinen kohtaaminen koulussa. Teoksessa Selviytymisen polkuja, opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Vammalan kirjapaino Oy. 105.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? – marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa Suutari, M. (toim.) Vallattomat marginaalit – yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 20.
- Helne & Karisto 1992, 517 Helne, T. & Karisto, A. 1992. Syrjäytymisen ongelma. Teoksessa O. Riihinen (toim.) Sosiaalipolitiikka 2017. Helsinki. WSOY, 517–531.
- Kaikkonen, M. , Uusitalo, K. 2005. Soita mitä näet, kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Gummeruksen kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Kalalahti, A., Tiihonen, J. 2005. Oppimisen uudet muodot osana kunnan perusopetusta. Teoksessa Selviytymisen polkuja, opetusjärjestelyt oppilaan tukena. Vammalan kirjapaino Oy. 90–91.
- Kiviranta, K. 2003. Kotiavain–projekti. Avaimia nuoren elämänhallintaan ja tulevaisuuden poluille. Teoksessa Sosiaalinen ja toiminnallisterapeuttinen työ nuorten kanssa O.Linnossuo (toim.).Turun kaupungin painatuspalvelut. 63–77.
- Kuula 2000 Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 61.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu. 232–235
- Lehtonen, K. 2003. Jukka Tervo: ”Teräskitarra – musiikkiterapia nuoruusiässä. Kirja-arvostelu. Musiikkiterapia 2, 69–75.
- Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. "Minunkin sisällä soi!" : Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun yliopisto. Väitöskirja. Turku:Turun ammattikorkeakoulu.
- Lämsä, A-L. 2009. Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin . WS Bookwell Oy.11–13.

Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa *Inklusion haaste koululle*. P.Murto, A. Naukkarinen & T.Saloviita (toim.) Gummeruksen kirjapaino. Jyväskylä. 9.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö ja yhtenäinen perusopetus. Teoksessa *Kestäviä ratkaisuja kouluun, kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. WS Bookwell Oy. Juva. 41–44.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä, sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu. 242–243.

Pulkkinen, L., Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä, lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Edita Prima Oy. Helsinki. 229–230.

Punkanen, M., 2006. Musiikkiterapia osana huume kuntoutusta: Hoitoon kiinnittämisestä kokemusmaailman integroimiseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Lisensiaattitutkimus.

Pönkkö, M-L. 2009. Teoksessa *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin (A-L Lämsä 8toim.)*. WS Bookwell Oy. Juva. 145–150.

Pönkkö, M-L, Tervonen-Rossi, R. 2009. Teoksessa *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin (A-L Lämsä 8toim.)*. WS Bookwell Oy. Juva. 145–149.

Ridder, H. M., 2005. Individual Music Therapy with Persons with Frontotemporal Dementia. *Nordic Journal of Music Therapy*, 14 (2), 91–106.

Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola, & J.Väljjarvi (toim.) *Opettajan vuosi 2008–2009. Teemana hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–53.

Saarikallio, S., 2005. Musiikki nuorten tunteiden säätelyn keinona. *Musiikkiterapia*, 20 (2), 14–24.

Saulio, M. 2005. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet oppijan tukena. Teoksessa *Selviytymisen polkuja, opetusjärjestelyt oppilaan tukena*. Vammalan kirjapaino Oy. 12–16

Saloviita 1999, 141). Saloviita, Timo 1999: Kaikille avoimeen kouluun, erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. *Opetus 2000*. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Seilonen, M., 1999. Musiikilliset ja draamalliset roolit poikkitaiteellisessa musiikkiterapiaryhmässä. Teoksessa *Musiikkiterapian monet kasvot*. J. Erkkilä & K. Lehtonen (Toim.). Suomen musiikkiterapiayhdistyksen 25–vuotisjulkaisu. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Strauss, A. L 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, M.A. Cambridge University Press.

Strauss, A. ,Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Sage Publications.

Strauss, A. , Corbin, J. 1994. Grounded Theory Methodology - An Overview. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S Lincoln. (eds.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 273–285.

Strauss, A. , Corbin, J. 1998. Basics of Qualitative Reseach. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Second Edition. Thousand Oaks: Sage.

Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. WS Bookwell Oy. Juva. 165–166

Tuomisto, T., Salmivalli C., Poskiparta, E. 2009, Kivassa koulussa ei kiusata! Teoksessa Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin (A-L Lämsä toim.). WS Bookwell Oy. Juva. 174.

Ulvinen, V.-M. (1998): Lasten ja nuorten syrjäytymistä koskevan tutkimuksen mahdollisuudet. Opetusministeriö, Nuorisoasiain neuvottelukunta. Mannerheimin lastensuojeluliitto. NUORA:n julkaisuja 6. Helsinki.141.

Vattulainen, P. 2002. Paluu tulevaisuuteen. Kotiavain-projektin arviointitutkimus. Pro gradu-tutkimus. Turun yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos.

Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee– jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa Arviointi ja kehityskeskustelu. J. Vuorinen (toim.) Gummeruksen kirjapaino. Jyväskylä. 13–15.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Inklusion haaste koululle. P.Murto, A. Naukkarinen& T.Saloviita (toim.) Gummeruksen kirjapaino. Jyväskylä. 18.

Wigram, T., 2004. Improvisatio – methods and tecniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students. New York: Jessica Kingsley Publishers.

LIITTEET

Liite 1: Kysymysaiho teemahaastatteluihin

Peruslähtökohtani on, etten halua liian tiukasti ohjata keskustelua. Alla on muutama teema, joita olen itse pyörittelty mielessäni haastatteluja suunnitellessani. Toiveenani on mahdollisimman vapaamuotoinen teemojen pohdiskelu.

- Miten nykyinen iltapäivätoiminta on järjestetty, toteutetaanko sellaista yläasteilla?
- Millaisia mahdollisuuksia oppilashuollolla on auttaa yksittäistä lasta?
- Miten hyvin syrjäytymisvaarassa olevan lapsen taustat tunnetaan?
- Onko nykyisessä iltapäivätoiminnassa mahdollista käydä lasten kanssa läpi esim. tunnepuolen asioita?
- Miten iltapäivätoiminta linkittyy osaksi muuta koulun toimintaa?
- Millaiset tilat ja välineistö koulultanne löytyy musiikkitoimintaa ajatellen?
- Koetteko musiikkiterapialle tarvetta/tilausta?
- Olisiko musiikkitalat käytettävissä musiikkiterapiatoimintaan iltapäivisin?
- Miten musiikkiterapia voisi linkittyä iltapäivätoimintaan?
- Toimisiko oppilashuoltoryhmä ikään kuin lähettävänä tahona?
- Millainen rakenne pitäisi olla itse toiminnan takana? Tiimityötä? Yhteistyötä opettajien ja lasten vanhempien kanssa?
- Millainen intensiivisyys toiminnalla tulisi olla?
- Kuka tai ketkä voisivat hyötyä musiikkiterapiasta?
- Olisiko toiminta musiikkiterapian suhteen yksilö vai ryhmätoimintaa?
- Miten musiikkiterapia voisi palvella koulun perustehtävää?