

LAULUNOPETUKSEN PSYYKKISISTÄ VAIKUTUKSISTA:

Opetuksen kriittisiä tekijöitä ja terapeuttisia piirteitä

Eeva-Liisa Kolonen

Maisterin tutkielma

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Musiikin laitos

Musiikkitiede

2015

Tekijä:	Eeva-Liisa Kolonen
Tutkielman nimi:	Laulunopetuksen psyykkisistä vaikutuksista: opetuksen kriittisiä tekijöitä ja terapeuttisia piirteitä
English title:	Psychological impacts of vocal pedagogy: critical points and therapeutic features
Päivämäärä:	Sivumäärä: 84 + 7
Laitos:	Musiikin laitos
Oppiaine:	Musiikkitiede
Tutkielman ohjaaja:	Erkki Huovinen

Tiivistelmä:

Tutkimuksessa tarkasteltiin laulunopetuksen tuntitapahtumia psyykkisten ilmiöiden näkökulmasta ja pyrittiin selvittämään millaisia kriittisiä ja terapeuttisia tekijöitä laulunopetus sisältää. Tätä tutkittiin laulunopiskelijoille lähetetyllä sähköisellä kyselyllä, joka sisälsi sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Kysymyksillä pyrittiin selvittämään mitä opiskelijat mielsivät sisältyvän hyvään laulutuntiin ja laulunopettajaan. Myös opettajien näkökulma tuotiin esiin kolmessa haastattelussa, joissa kysyttiin opettajien mielipiteitä hyvän laulutunnin edellytyksistä, onnistuneen opettaja-oppilassuhteen edellytyksistä, opetuksen tyypillisimmistä kipupisteistä sekä opettavimmista ja syyttävimmistä opetuskokemuksista.

Tutkimuksen taustateorianä toimii Wilfred R. Bionin psykodynaaminen teoria oppimisesta, jonka avulla tutkimustuloksia tarkasteltiin holistisena oppimiskumppanuutena oppilaan ja opettajan välillä. Tällöin voitiin todeta oppimistilanteen peilivaikutus molempiin osapuoliin opettajan toimiessa kuitenkin ohjaavana ja täten enemmän kannattelevana osapuolena.

Tutkimuksen perusteella voitiin myös todeta, että laulunopetuksen terapeuttisten piirteiden voidaan nähdä muotoutuvan opetuksen kriittisistä tekijöistä ja muodostavan ikään kuin spiraalimaisen rakennelman, jossa yksi piirre on aina omiaan aikaansaaman seuraavan. Vastaavasti yhden tekijän puuttuminen näyttäisi voivan yhtäläillä estää terapeuttisen spiraalin muodostumisen tai ainakin heikentää sen toimintaa. Oppilaan kasvavat valtautumisen kokemukset vaikuttavat myös opettajaan ja näin molemmat osapuolet voivat kokea minän eheytymistä ja saada sen myötä kokonaisvaltaisia valtautumisen kokemuksia molempien oman container-funktion kehittyessä, mikä edelleen voi kasvattaa molempien oppimis- ja opiskelumotivaatiota.

Avainsanat: terapeuttinen spiraali, psykodynaaminen, Bion, container-funktio, peilivaikutus, oppimismotivaatio

Author: Eeva-Liisa Kolonen

Title of thesis: Psychological impacts of vocal pedagogy: critical points and therapeutic features

Finnish title: Laulunopetuksen psyykkisistä vaikutuksista: kriittisiä tekijöitä ja terapeuttisia piirteitä

Date: **Pages:** 84+7

Department: Department of music

Chair: Musicology

Supervisor: Erkki Huovinen

Abstract:

The purpose of the thesis was to study the psychological impacts of singing lessons by focusing on critical and therapeutic features of singing lessons. The study was conducted as an e-mail survey directed to students of singing, and it included forced-choice questions concerning opinions about a good singing lesson and a good singing teacher. Teachers point of view was brought up by interviews concerning their opinions about good singing lesson, successful teaching relationship, the most typical problems and the most thoughtful and inspiring teaching experiences.

The background theory of this study is Wilfred R. Bion's psychodynamic theory of learning by which the results of the study were seen as a holistic learning partnership between student and the teacher. Therefore the mirror impact can be seen affecting on both the student as well as the teacher although the teacher is to be seen as the guiding and supporting member of the learning partnership.

Based on the results of this study the therapeutic features of singing pedagogy can be seen built by the critical features of teaching, forming a continuing spiral in which one feature creates or inhibits another one.

The increasing experiences of emancipation by pupils seem to impact on teacher and therefore both parts can have experiences of emancipation as well as experiences of becoming whole. At the same time the container function develops, potentially increasing both of the participants' motivation for learning and studying.

Keywords: therapeutic spiral, psychodynamic, Bion, containing function, mirror effect, learning motivation

SISÄLLYS

1 Johdanto	6
2 Näkökulmia laulunopetukseen	11
2.1 Italialainen koulukunta ja bel canto	11
2.2 Holistinen näkökulma	12
3 Wilfred R. Bionin psykodynaaminen ajattelu	17
3.1 Bion ja containing-funktio: psykoanalyttisesta psykodynaamiseen	20
3.2 Psykodynaamisen ajattelun musiikillisia sovelluksia	22
3.3 Laulupedagoginen sovellus: opettajan haasteet	29
3.4 Laulunopetustapahtuma psykodynaamisena kulkuna	33
4 Tutkimusmenetelmä	36
4.1 Tutkimuskysymykset	36
4.2 Sisällön analyysi	36
4.3 Aineiston kerääminen	38
4.4 Tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta	40
5 Opiskelijakysely	42
5.1 Osallistujat	42
5.2 Kyselykaavakkeen tulokset	43
6 Opettajien haastattelu	49
6.1 Hyvän laulutunnin edellytykset	49
6.2 Onnistuneen opettaja-oppilassuhteen edellytykset	51
6.3 Kipupisteet ja erityistä huomiota vaativat seikat	52
6.4 Opettavat, sytyttävät ja sujuvoittavat tekijät	55
6.5 Muut tekijät ja muutos	58
6.6 Synteesi: Laulunopetuksen kriittiset tekijät	60

7 Johtopäätöksiä	74
7.1 Terapeuttiset piirteet laulunopetuksessa	74
7.2 Vapauttavasta laulopedagogiikasta kannattelevaan laulopedagogiikkaan: oppimisen terapeuttinen spiraali uutena käyttöteoriana	76
7.3 Pohdintaa ja jatkotutkimuksen aiheita	77
LÄHTEET	78
LIITE	85

1 Johdanto

Useimmat laulunopiskelijat tulevat laulutunneille kaiketi siksi, että heillä on halu kehittää omaa ääntään ja itseilmaisuaan. Varsinkin nuorilla laulajilla on usein myös erilaisia uratoiveita ja vahvojakin mieltymyksiä erilaisiin laulutyyliin. Kun heiltä kysyy, mitä laulamisen heille merkitsee, voi yhtä hyvin saada vastaukseksi kirjavan joukon erilaisia uratarjoitteita kuin myös pelkän olankohautuksen; harva osaa analysoida vielä laulamistaan kovin syvältä luodaten. Oma kokemus laulamisen merkittävänä tekijänä omassa elämässä on kuitenkin useimmiten etusijalla.

Laulaminen eroaa kaikkien muiden instrumenttien soittamisesta siten, että se on harrastajansa minän suora jatke. Välissä ei ole puuta tai metallia, joka loisi ikään kuin suojaavan kuoren laulajan minän ja ulkomaailman välille, vaan koko laulajan persoonallisuus tunteineen avautuu kuulijoille välittömästi laulajan avattua suunsa. Tällöin myös kaikki laulajan ääneen kohdistuva palaute saatetaan kokea laulajan persoonaan puuttuvaksi. Maria Svan (2011) sanookin maisterintutkielmassaan, että opiskelija saattaa ajatuksen ja puheen tasolla ymmärtää opettajansa antaman kritiikin koskevan vain laulamisen teknistä puolta, mutta siitä huolimatta keho reagoi ikään kuin itse laulajan persoonallisuutta olisi kritisoitu. Tämä saattaa ilmetä esimerkiksi hengityksen muutoksena ja äänen kireytenä. (Svan 2011, 26.) Vokaalista psykodynaamiikkaa tutkineet Mara Behlau ja Gisele Gasparini esittävätkin (2008, 274), että äänentuottoelimistö ja erityisesti kurkunpää tulisi nähdä tunteidenilmaisuväylänä – ei pelkästään ärsykeisiin reagoivana motorisena systeeminä – sillä niiden toimintaan vaikuttaa voimakkaasti yksilön kokonaisvaltainen kehitys ja tietty ääni on aina ilmaus yksilön sisäisistä tapahtumista. Aina laulaja ei kuitenkaan itsekään ymmärrä, miksi elimistö ja erityisesti kurkunpää reagoi tietyllä tavalla tietyssä tilanteessa ja tämä luonnollisesti aiheuttaa laulajassa hämmennystä ja joskus myös suoranaista ahdistuneisuutta.

Ihmisessä onkin John Deweyn (1951) mukaan sisäänrakennettuna tarve tutkia ja peilata ajatteluaan ja tekojaan (*reflektio*). Deweyn mukaan oppiminen tapahtuu ihmisen tajunnassa siten, että ihminen antaa merkityksiä ja tulkitsee kokemaansa aikaisempien kokemustensa perusteella. Oppimisella on myös Deweyn mukaan oltava mielekäs päämäärä, joka muodostuu 1) ympäröivien olosuhteiden tarkkailusta; 2) aiemmin sisäistetystä tiedosta ja 3) aiemman ja tarkkailemalla saadun tiedon perusteella tehdyistä johtopäätöksistä. (Mts. 20, 68–69). Kokemuksellisen oppimisen uuden esiinmarssin myötä kasvatustieteissä myös Deweyn ajatukset ovat kokeneet uuden nousun (Keski-Luopa 2011). Musiikkipedagogisesti Deweyn edustama

pragmaattinen kasvatusnäkemys on noussut merkittävään asemaan osana praksiaalista musiikkikasvatusta. Musiikki nähdään välineenä minän ja itsetuntemuksen kasvuun ja yksilön oma kulttuuritausta toimii lähtökohtana omakohtaisen kokemuksen rakentamiselle (Anttila & Juvonen 2002, 20–21).

Laulamisessa koettu syvä omakohtaisuus ja suoranainen äänen kokeminen oman minän jatkeena asettaa pysyvän haasteen opiskelijan opettajan väliselle kommunikaatiolle laulunopetustilanteessa, sillä opettajan olisi kyettävä olemaan tietoinen omista mielensisällöistään kyetäkseen seuraamaan, ymmärtämään ja kannattelemaan opiskelijan reaktioita. Tällainen kannattelu eli *containing-funktio* on Leila Keski-Luopan mukaan (2011, 282) läsnä kaikissa ihmissuhteissa, mutta siitä on tullava tietoiseksi, jotta sitä voidaan ansiokkaasti käyttää opetustilanteessa. Containing-funktio toimiikin tämän tutkimuksen taustateorian ja sitä esitellään tarkemmin tuonnempana kohdassa 2.3.

Containing-funktioteorian kehittäjän Wilfred R. Bionin psykoanalyttinen ajattelu liittyy tieteenfilosofisesti eksistentiaaliseen fenomenologiaan, jonka keskeisenä ajatuksena on, että ihminen on mysteeri itselleen eikä hän siten ole luonnostaan tietoinen paikastaan luomakunnassa (Krohn, 1981), ja siten hän on siis vieras paitsi itselleen myös toisille ihmisille. Koko maailma on siis ikään kuin salaisuus ihmiselle ja hänen on pyrittävä pääsemään siitä selvyteen tutkimalla omaa itseään suhteessa toisiin ihmisiin, jotta tuo salaisuus – hänen liittymisensä maailmaan – voisi paljastua. Bionin ajattelu kuitenkin eroaa eksistentiaalisesta fenomenologiasta siten, että siinä missä eksistentiaalinen fenomenologian ajattelu tarkastelee ilmiöitä ikään kuin hiukan staattisesta näkökulmasta ja olettaa niiden pysyvän samankaltaisina, olettaa bionilainen psykodynaaminen ajattelu ihmisen mysteerin muuttuvan kaiken aikaa ihmisen tehdessä psykistä työtä löytääksensä ratkaisuja ongelmiinsa – valottaakseen omaa mysteeriään (vrt. Bion 1962/1991; Rechadt 1978, 45–55; Lehtonen 1986, 72–73). Tämän tutkimuksen näkökulmaa voisikin luonnehtia fenomenologis-psykodynaamiseksi, sillä siihen liittyy olennaisena paitsi yksilön henkilökohtaisen kokemuksen etsintä myös tuon kokemuksen tutkiminen kahdenvälisessä suhteessa ja siihen liittyvä dialogisuus. Nykyisin relationaalisessa psykoanalyttisessä ajattelussa kiinnostuksen kohteena onkin Nancy McWilliamsin (2011) mukaan terapeutin prosessi, eivät niinkään persoonallisuuden hypoteettiset rakenteet. McWilliams viittaa samalla alkujaan Donald Winnicotin käsitykseen lapsen ja vanhemman suhteen systeemistä ja terapiaprosessissa lopulta tapahtuneesta paradigmanmuutoksesta 1980-luvulla, niin sanotusta ”suhdekäänteestä”, jonka seurauksena käsitys terapeutin ja asiakkaan välisestä suhteesta muuttui vastavuoroiseksi, vaikkakin säilytti lievän asymmetrisyytensä. (Mts.) Niinpä tämänkään tutkimuksen mielenkiinnon kohteena eivät siis ole käsitteelliset ajatusrakennelmat oppilaan mahdollisesta psyykkisestä

rakenteesta, vaan nimenomaisesti opetuksen molempien osapuolten – oppilaan ja opettajan henkilökohtaiset kokemukset ja niiden tutkiminen laulutunnin kulussa.

Tähän tutkimiseen liittyy myös olennaisesti jo edellä kuvattu reflektio, joka fenomenologisena käsitteenä ei Heideggerin (1977) mukaan eroa omakohtaisesta kokemisesta ja siihen kuuluvasta, ei-tietoisesta refleksiivisyydestä. Reflektiossa onkin kysymys yksilön oman, aidon kokemuksen etsinnästä ja löytämisestä juuri tämän omana kokemuksena, ilman liiallista älyllistämistä. Käsitteen suomenkielisenä vastineena käytetäänkin usein sanaa *peilaus*, joka paljastaa käsitteestä olennaisimman: toinen ihminen toimii ikään kuin peilinä yksilölle tämän tutkiessa omaa paikkaansa maailmassa. Reflektiosta ei voida myöskään puhua ilman että siihen liitetään olennaisena osana dialogisuus, jota Keski-Luopa (2011, 208) kuvailee vuorokuunteluksi. Sille on tyypillistä paitsi joka suuntaan etenevä avoimuus myös tähän avoimuuteen liittyvä ”kuulolla oleminen” paitsi suhteessa omiin sisäisiin kokemuksiin myös toisen ihmisen kokemukseen. Keski-Luopa sanoo myös (mts.), että reflektioiminen ja siihen liittyvä dialogisuus eivät ole ihmiselle myötäsyntyisiä taitoja, mutta niitä on mahdollista oppia, kunhan pyrkii saattamaan itsessään olevan kokevan (refleksiivinen) minän ja tutkivan (reflektiivinen) minän kosketuksiin toistensa kanssa edellä kuvatulla, vuorokuunteluun perustuvalla tavalla. Tällöin ihminen voi myös kaiken aikaa oppia uutta paitsi toisesta ihmisestä myös omasta itsestään. Laulunopetussuhteessa tämä tarkoittaakin, että myös opettaja voi ja hänen tulisi jatkuvasti oppia uutta opettaessaan oppilastaan – ei vain oman, varsinaisen opetustyön ulkopuolisen opiskelun avulla.

Laulajallekaan ei instrumentin luonteesta johtuen siis pelkkä oman itsetuntemuksen kasvattaminen pedagogisessa ajattelussa riitä, vaan hänen on päästävä kasvuaan edistääkseen vuorovaikutukseen toisen ihmisen – tavallisimmin laulunopettajan – kanssa. Ava Numminen sanookin väitöstutkimuksessaan (2005, 77), että laulunopiskelun tarkoituksena on oppia käyttämään omaa kehoaan tietyn musiikillisen lopputuloksen saavuttamiseksi, mutta tärkeäksi tekijäksi nousee nimenomaan laulunopiskelijan oma käsitys omasta pystyvyydestään (uskallanko, onko minusta tähän) samoin kuin ympäristön antama palaute. Tässä suhteessa Numminen korostaakin opettajan pääasiallista vastuuta hyvän ilmapiirin luomisessa ja sanoo vielä, että paitsi opettajan ja koko yhteisön on oltava luomassa opiskelijalle kannustavaa ja tukevaa opiskeluympäristöä (mts. 247–248).

Ajatus tämän työn tekemisestä syntyikin oman laulunopetustyöni keskellä, kun jouduin perusteellisesti pohtimaan oppilaani lukkiutunutta psykofysiikkaa ja erilaisia keinoja sen helpottamiseen. Tuo lukkiutuminen ilmeni käytännössä siten, ettei oppilas kyennyt tuottamaan ääntä lainkaan. Hänellä oli kuitenkin ilmeinen halu laulaa ja hän omasi myös mittavat tiedot

laulumusiikista. Kävimme paljon keskusteluja hänen kanssaan ja luottamus välillämme kasvoi. Keskustelujen myötä myös lukkiutunut keho alkoi vähitellen avautua ja vähitellen oppilas kykeni vähitellen laulamaan. Hän harrastaa edelleen laulua ja on suorittanut tutkintojakin.

Tämän oppilaan (kutsuttakoon häntä tässä Iinaksi) tarina sai minut pohtimaan laulunopetusta terapeuttisesta näkökulmasta. Olen useassa yhteydessä kuullut sanottavan, ettei laulunopettaja ole terapeutti, eikä hänen pidä yrittää sellaiseksi ryhtyä. Kuitenkin suorittamieni työnohjaajan opintojen myötä ja työskennellessäni Iinan kanssa sekä laulunopettajan että työnohjaajan ominaisuudessa en voinut olla ihmettelemättä, kuinka paljon laulunopetuksessa vaikuttaa ilmiöitä, jotka lähes jokainen opettaja kykenee tunnistamaan, mutta joita ei välttämättä osata hyödyntää aina hedelmällisellä tavalla kun pelätään, että joudutaan ”pois lestistä”, vieraalle maaperälle. Oma työnohjaustaustani sai minut pohtimaan Iinan tapausta työnohjauksen terapeuttisesta näkökulmasta siten, että aiemmin käsittelemätön, ehkä jopa traumaattinen aines näytti nousevan piilotajunnasta laulamisen avulla esitietoisuuteen tunteiksi ja pääsi sitten työnohjaustyöskentelyssä sanoitetuksi tietoisuudeksi. Tämän myötä Iina aivan ilmeisesti saattoi käsitteellistää traumojaan ja käsitellä niitä edelleen laulamalla. Koska tällainen on pohdinta on kuitenkin tapauskohtaista ja siten varsin subjektiivista, koin tarvetta tehdä tutkimus, jonka avulla voitaisiin kartoittaa laajemmin laulunopiskelijoiden kokemuksia laulutunneista.

Itse laulamisen hoitavasta vaikutuksesta on aiemmissa tutkimuksissa kirjoitettu jo paljonkin. Laulamisen terapeuttisia vaikutuksia käsittelevätkin useat musiikkiterapiaa koskevat tutkimukset. Sylka Uhlig (2011) on koonnut esittelyn äänityöhön perehtyneistä tutkijoista ja näiden työstä. Koonta esittelee paitsi pioneerityötä myös uudempaa tutkijasukupolvea. Lisäksi Felicity Bakerin ja Sylka Uhligin (2011) antologia äänityöstä musiikkiterapiassa kokoaa otoksen kliinisestä äänityöstä musiikkiterapiassa. Vokaalisen psykoterapian vaikutuksia ovat tutkineet Diane Austin (2008) ja Inge Nygaard Pedersen (2011). Eräänlaisena kliinisen äänityön tutkimuskentän antologiana voidaan nähdä Felicity Bakerin ja Sylka Uhligin tutkimus musiikkiterapeuttisen äänityön malleista (2011). Tämän tutkimuksen aihepiiriä lähelle tulee myös Maria Svanin opinnäytetyö, jossa hän pohtii vapauttavaa laulupedagogiikka kriittisessä toimintatutkimuksessaan (Jyväskylän yliopiston musiikin laitos 2011) oppilaan ja opettajan dialogisesta suhteesta kriittisen laulupedagogiikan kautta, jossa oppimis/opettamistapahtumaa tarkastellaan holistisena, dialogisena oppimistapahtumana. Liisa-Maria Lilja-Viherlammen väitöskirja (2007) tuo terapeuttisen näkökulman vahvasti musiikinopetukseen ja syventää pedagogista suhdetta kohti auttavaa ja hoitavaa dimensiota. Iris Seesjärven laulunopiskelijan häpeää käsittelevä opinnäytetyö Centria-ammattikorkeakouluun (2013) taas käsittelee laulunopiskelua ja erityisesti siihen liittyviä

häpeänkokemuksia laulunopiskelijan näkökulmasta. Seesjärven tutkimuksessa esille tulevat seikat ovat omiaan korostamaan laulunopetuksen terapeuttista näkökulmaa.

Luvussa 2. kuvataan tämän työn viitekehystä laulopedagogisessa kentässä. Ensin esitellään lyhyesti italialaisen koulukunnan ajattelua ja bel canton käsitettä historiallisena taustana nykyajan laulunopetukselle. Seuraavaksi kuvataan tämän hetken holistista suuntausta ja sen taustoja laulunopetuksessa. Luvussa 3. esitellään Wilfred Bionin ajattelu taustoineen tutkimuksen taustateorian ominaisuudessa tarpeellisine käsitemäärittelyineen. Musiikkiterapiaa ja psykoanalyysia tarkastellaan bionilaisen ajattelun musiikillisina työkaluina. Lisäksi luodaan tutkimushypoteesina laulopedagoginen teoriasovellus bionilaisen ajattelun pohjalta. Luku pyrkiiikin kuvaamaan varsin seikkaperäisesti kehrittelemäni, johtopäätöksissä esitettävän, uuden laulunopetuksen käyttöteorian taustoja. Luvussa 4. esitellään tutkimuskysymykset sekä tutkimuksessa käytettävä sisällönanalyttinen tutkimusmetodi ja aineistonkeruutapa.

Luvussa 5. esitellään opiskelijakyselyn tulokset ja luku 6. esittelee opettajille tehtyjen haastattelujen aineiston ja tulokset. Luku 7. vetää johtopäätökset tutkimuksen tulosten ja taustakirjallisuuden perusteella ja esittelee niiden pohjalta uuden ehdotuksen laulunopetuksen käyttöteoriaksi. Esille nousee vahvasti paitsi laulamisen voimakas vaikutus ihmisen psyykkiseen tasapainoon vaikuttavana tekijänä myös opettajan asema opiskelijan psyykeä kannattelevana tekijänä, jonka myötä opiskelijan oma container-toiminto kehittyy ja alkaa kannatella hänen omaa identiteettiään ja osaamistaan. Tutkimuksen avaimena ovat opiskelijan kertomus omasta kokemuksestaan laulua opiskelevana ihmisenä ja opettajan näkökulma laulunopetuksen keskeisistä piirteistä: niiden pohjalta vedetty synteesi pyrkii luomaan edelleen siltaa opiskelijan ja opettajan väliselle dialogille, joka näyttäytyy hermeneuttisen tutkimusotteen mukaisesti oppimisen terapeuttisena spiraalina.

2 Näkökulmia laulunopetukseen

Seuraavassa esitellään laulopedagogiikan historiallinen tausta lyhyesti 1600-luvulta tähän päivään ja kartoitetaan muutamia nykyisessä laulopedagogisessa ajattelussa vallitsevia ajattelumalleja. Klassisen lauluperinteen historiallista taustaa lähestytään tässä tutkimuksessa italialaisen laulukoulukunnan ja varsinkin *bel canton* käsitteen kautta. Lähestymistapa johtuu omasta taustastani italialaisen koulukunnan kasvattina. Tämän hetken pedagogisia suuntauksia on kartoitettu lähiaikoina ilmestyneen kirjallisuuden, opinnäytteiden ja lehtiartikkeleiden perusteella. Yleisesti todettakoon, että kehitys nähdään tässä jatkumona, joka on kulkenut vanhan italialaisen koulukunnan kahden rekisterin teoriasta Garcian lauluperinnettä ja laulamisen fysiologiaa yhdistelevien tutkimusten kautta kohti tämän päivän kokonaisvaltaisen äänihyvinvoinnin ajattelua. Kehon ja mielen mekanistisesta harjoittamisesta on tullut ihmistä psykofyysisenä kokonaisuutena tarkastelevaa, tutkivaa ohjaamista.

2.1 Italialainen koulukunta ja *bel canto*

Klassisen laulumusiikin historiasta puhuttaessa törmätään vääjäämättä *bel canton* käsitteeseen, ja James Stark sanookin *bel canto*a käsittelevän kirjansa alkupuheessa (1999/2008), että käsitteestä on – siihen liittyvästä epämääräisyydestä huolimatta – tullut keskeinen kuvattaessa teknis-tyylillistä kokonaisuutta, joka myös tieteelliseltä kannalta edustaa sofistikoituneinta ja eleganteinta äänenkäyttötapaa jo 1600-luvulta lähtien ja tarjoaa samalla vertailukohteen suhteessa muihin äänenkäyttötapoihin (mts.). Stark sanoo myös teoksensa johdannossa (mts.), ettei termin käytöstä ole laulopedagogien ja historioitsijoiden keskuudessa olemassa mitään sovittua käytäntöä, mutta se sulkee sisäänsä viitteitä niin vokaalimusiikin historiallisesta jatkumosta, erityisistä äänentuottotekniikoista ja tyyleistä kuin myös tietynlaisesta vokaalisesta ohjelmistosta, säveltäjistä ja laulajista. Laajimman määritelmänsä mukaan *bel canto* laulopedagogisesti ulottuu tarkoittamaan klassisesti koulutetuista, barokin aikakauden parhaista laulajista nykyajan huippulaulajiin. Epämääräisyyttä selittänee, että laulunopetus itsessään on aina perustunut Starkin mukaan pääosin suulliseen perimätietoon ja annettu ohjeistus on kirjattu ylös varsin epämääräisesti, ja varsinaisia metodikuvauksia löytyy vain parhailta ja maineikkaimmilta laulajilta ja opettajilta. (Stark 1999/2008, xvii.)

Ennen seitsemännentoista vuosisadan alkua vanhan italialaisen laulukoulun mielenkiinnon keskiössä näyttää olleen niin sanottu kahden rekisterin teoria, jonka mukaisesti laulaja saattoi laulaa joko pää- (*voce di testa*) tai rintarekisteriä (*voce di petto*) käyttäen. Tultaessa 1700-luvulle merkittävänä laulopedagogeina ja laulajina mainitaan varsinkin kastroitit *Pierfrancesco*

Tosi, joka teoksessaan *Opinioni de'cantori antichi, e moderni, o sieno osservazioni sopra il canto figurato* (1723) vaati laulunopettajia painottamaan molempien rekisterien tärkeyttä oppilailleen, sekä *Giambattista Mancini*, jonka teoksesta *Pensieri riflessioni pratiche sopra il canto figurato* (1774) löytyy jo kiistanalainen maininta kahden rekisterin sointia yhdistelevästä laulutavasta. (Stark 1999/2008, 58-62.)

Tietynlaisena vedenjakajana laulupedagogisen perinteen kehityksessä Stark (mts.) pitää 1800-luvulla eläneen Manuel Garcia II:sen tutkimuksia ja elämäntyötä. Starkin mukaan Garcia kehitti edelleen italialaisen laulukoulukunnan perinnettä tieteellisillä tutkimuksillaan ja käytti tutkimuksissaan keksimäänsä laryngoskooppia. Samalla hän loi tarkkaan empiiriseen havainnointiin perustuvia, yhä edelleen päteviä teoreettisia malleja. (Mts. 1999/2008, 3.) Näistä tunnetuimpia lienee hänen käsitteensä *coup de la glotte*, eli malli kurkunpään ja muun äänentuottoelimistön toiminnasta ääntöhengityksen aikana, josta muodostui myös hänen opetuksensa kulmakivi. Tähän liittyi myös ajatus rekisterien saumattomasta, yhteensulautuvasta soinnista, eli *nessa di voce*. (Mts. 14, 30–32.) Garcian teoreettisia malleja ovat opetustyössään sittemmin hyödyntäneet monet tutkijat ja laulupedagogit, mm. William Henderson (1920), Fritz Winckel (1967), William Vennard (1967), Ingo Titze (1994) ja Oren Brown (1996). Monet tutkijat ja pedagogit näyttävät Starkin (2008, 24–29) mukaan aiemmin olleen suuresti erimielisiä Garcian *coup de la glotte* -käsitteen merkityksestä ja tulkinnasta, mutta vallitsevaksi käsitykseksi terveestä ääntöhengityksestä näyttää edellä mainituilla tutkijoilla nousseen ajatus pehmeästä, virtaavasta alukkeesta, jota seuraa tasainen ja kokonaisvaltainen äänihuulten sulkeutuminen, mikä puolestaan edelleen vaikuttaa resonanssiin ja vibratoon siten, että ääni alkaa pehmeänä ja valtaosin kuulostaa ensin päärekisterivoittoiselta, mutta saavuttaa lopulta rinta- ja päärekisteriäänesten sulauman seurauksena täyden värinsä. Tähän johtopäätökseen on tullut myös Mary Beth Bunch Dayme (2009), joka kuvaileekin äänihuulisulkuu ”lempeänä, tarkkana kosketuksena äänihuulteen tullessa yhteen” (mts. 103).

2.2 Kokonaisvaltaisuudesta laulunopetuksessa

Asenteet laulunopetuksessa ovat käyneet viime vuosina läpi rajuja muutoksia. Kun opetuksessa aikaisemmin keskityttiin pääasiassa oikeanlaiseen äänentuottoon, instrumentaalisten taitojen hiomiseen ja ohjelmiston hallintaan (ks. esim. Vennard 1967), puhuttaa laulunopetuksen ammattilaisia tällä hetkellä se, millä tavoin yksilöä voidaan *kokonaisvaltaisesti* valmentaa vokaaliammattilaisen vaativaan tehtävään. Bunch Dayme (2009) puhuikin ”kollektiivisen tietoisuuden” (*collective consciousness*) herättelystä formaaleissa opetusinstituutioissa, ja sanoo niiden olleen varsin hitaita reagoimaan erilaisten psykofyysistä kokonaisuutta hoitaviin tekniikoihin, kuten Aleksander-tekniikkaan, Feldenkrais-menetelmään, joogaan, meditaatioon ja

erilaisiin vaihtoehtoisin terapioihin, joiden avulla voidaan saada aikaan parempi yhteys yksilön mielen ja kehon välille. Bunch-Dayme (mts.) puhuukin laulajan *energiakentästä* ja siinä ilmenevistä mentaalisten ja fysiologisten tekijöiden aiheuttamista häiriöistä. Hän pitää ihmisen energiakenttää kokonaisuutena jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. (Mts. 8–16.)

Mielen ja kehon keskinäinen yhteys tulee näkyviin erityisesti *kehotuntoaistin* toiminnassa, jonka harjoittamista voitaneen pitää yhtenä keskeisistä pedagogisista tekijöistä laulunopetuksessa. Kehotuntoaistilla tarkoitetaan kaikkialle ihmisen lihaksistossa ulottuvaa hermojärjestelmää, joka antaa välittömän palautteen aivoille lihastoiminnoista. Kirsti Leppänen kuvaa väitöskirjassaan (2012) *proprioseptisen eli kinesteettisen palautejärjestelmän* toimintaa sanomalla, että lihaskämeissä, sekä nivel- ja jännereseptoreissa sijaitsevat reseptorit ottavat vastaan viestejä, jotka kulkevat pitkiä hermosäikeitä pitkin muodostaen radan jossa on vain yksi liitos (synapsi). Tällöin viestin kulkunopeus on suuri ja palautejärjestelmä kykenee toimittamaan tietoa lihasten toiminnasta ja liikeistä jo liikkeen aikana. (Mts. 26). Lisäksi kirjallisuudessa (mm. Postma 2000) viitataan mahdollisuuteen, että palautejärjestelmä kykenisi myös tulevien liikkeiden ennakointiin ja sen seurauksena myös muiden lihasten ennakoivaan ohjaukseen. (Mts. 97–132.) Tämä saattaisi selittää kehotuntoaistin suurta mukautuvuuskykyä: se kykenee mukautumaan ihmisen toimintaan hyvin monenlaisissa olosuhteissa. Tämä tulee esille erityisesti siinä, että erilaiset lihasjännitykset muodostuvat kehoon pitkän ajan kuluessa ja voivat siten aiheuttaa varsin pahoja lihaslukkoja, ennenkuin niiden olemassaoloa lainkaan huomataan, sillä keho tottuu virhetoimintoihin melko nopeasti. Laulopedagogiikassa tämä tarkoittaa usein vaikeasti purettavia, jännitystiloista johtuvia virheellisiä lihastoimintoja, jotka vaikeuttavat merkittävästi uuden oppimista. Gardner (1983, 205–236) puhuukin kinesteettisestä älykkyydestä, jota käytetään ilmaisulliseen ja luovaan liikekontrolliin ja joka parhaimmillaan toimii yhteistyössä laulajalla muiden älykkyyden lajien, kuten loogisen, visuaalisen, rytmis-musiikillisen, interpersoonallisen ja verbaalin älykkyyden kanssa.

Bunch Daymen (2009) mukaan on myös tärkeitä pohtia millaista sisäistä ajattelumallia opetustavat ja niihin liittyvä puhetapa ja henkinen ilmapiiri edustavat. Opettajan olisikin hyvä pohtia onko hänen asenteensa laulunopetusta ja oppilasta kohtaan kannustava ja myönteinen – oppilaan omaa ajattelua ja kokonaisvaltaista hyvinvointia ruokkiva, vai keskittykö se lähinnä lauluteknisen suorituksen hiomiseen. Liiallinen keskittyminen pelkästään laulamiseen teknisenä suorituksena saattaa johtaa oppilaan kohdalla ylikorostuneen kriittiseen asenteeseen omaa ääntä kohtaan ja on omiaan tuhoamaan 'laulun taian'. (Mts. 2009, 3–7, 13.)

Samankaltaisiin johtopäätöksiin on päätyntä myös laulopedagogi Ava Numminen (2005) tutkimuksessaan aikuisten laulutaidon lukoista. Hän sanookin:

Opettajan on asennoiduttava myönteisesti opiskelijoiden mahdollisuuksiin riippumatta heidän senhetkiksistä kyvyistään, taustastaan tai aikaisemmista saavutuksistaan. Virheiden vahtiminen on tehokas tapa pilata ilmapiiri. 'On mahdollista' -ilmapiirissä vallitseva tunnelma ja yhteistoiminta luovat toisiaan ruokkivan prosessin, jossa aletaan uskoa oppimismahdollisuuksiin. Toiminta lähtee opiskelijoiden tarpeista, ajatuksista ja toiveista. (Mts. 247.)

Marilyn McCarthy (2012) tarkastelee artikkelissaan *The H-factor: Working Holistically Within the Teaching and Learning Partnership* erilaisia elementtejä, joiden hän katsoo keskeisesti liittyvän kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan laulunopetuksessa. Hän pitää laulajanuraa ("path of the singer") elämänvalintana, jossa etsitään paitsi taiteilijuutta ja teknistä osaamista myös kaikenkattavaa kokonaisuutta (mts. 157). McCarthy sanoo myös, että oppimista voidaan pitää synonyyminä muutokselle ja viittaa tässä kohden Howard Gardnerin ajatuksiin monitasoisesta älykkyydestä (kts. Gardner 1983), jossa erilaiset älykkyden lajit nähdään toisiaan ruokkivina ja oppimisessa yhtymäkohtia luovina tekijöinä. Erityistä huomiota McCarthy kiinnittää emotionaaliseen älykkyyteen luovuutta ja taiteellisuutta yhdistelevänä lähteenä. Tästä päätellen tärkeämpää kuin yksittäisten lahjakkuuspiirteiden omaaminen onkin näin ollen erilaisten piirteiden toisiaan muokkaava dynamiikka ja niiden ajama jatkuva kyky muutokseen ajattelussa ja toimintatavoissa. McCarthy (mts.) sanoo myös erilaisten elämäntaitojen ja 'roolien' muokkaavan merkittävästi laulajan ja opettajan 'sisäistä laulajuutta' eli hänen identiteettiään laulajana. Tähän sisäiseen laulajuuteen kuuluu myös luovan taiteilijan rooli. McCarthy korostaa myös laulajan ja opettajan tarvetta itsensä ja rajojensa tutkimiseen ja tuntemiseen, sillä kaikki laulunopettajan sisäiset ja ulkoiset kokemukset, samoin kuin hänen luonteensa ja persoonallisuutensa piirteet vaikuttavat laulunopetuksessa vaadittavaan luottamussuhteeseen. (McCarthy 2012, 184–185.)

Kokenut laulupedagogi Karen Sell tuo puolestaan monitieteisyyden näkökulman holistiseen keskusteluun kirjassaan *The Disciplines of Vocal Pedagogy: Towards an Holistic Approach* (2005). Hänen mukaansa etenkin klassisen laulajan ja laulupedagogin koulutuksen tulisi sisältää opintoja laulupedagogiikan historiasta ja nykyisestä pedagogisesta tutkimuksesta, äänifysiologiasta, estetiikasta, tulkinnasta, etiikasta, esiintymisestä, tekniikasta ja psykologiasta. Hän peräänkuuluttaakin mainittujen koulutusohjelmien uudistamista ja varsinkin pedagogien suhteen jatkuvan koulutuksen periaatetta. (Mts. 1–8.)

Myös Eija Mäkirintala on tutkinut väitöskirjassaan (2008) systemiseen ajatteluun perustuvaa holistista näkökulmaa esiintymisvalmennuksessa muusikoilla. Hänen näkemyksensä mukaan kehon ja mielen mekanismit muodostavat kokonaisuuden joka on enemmän kuin osiensa summa. Tämän mukaisesti ihmisen psykofyysinen kokonaisuus on täynnä ristikkäisiä

vaikutussuhteita, joiden ansiosta näennäinen kausaalisuus ei aina toteudu, vaan vaikutussuhteet voivaat saada aikaan emergenssiä, yllättävää muutosta, joka ei välttämättä palaudu yksityiskohtiinsa, vaan saa selityksensä siitä, että eri mekanismien tuottama yhteisvaikutus voi olla yllättävä. Tämän mukaisesti ihminen myös reagoi ulkoa tuleviin impulsseihin aina kokonaisvaltaisesti. Oppimisessa miellyttävät kokemukset kiihdyttävät neurokemiallisia prosesseja, jotka todennäköisesti saavat yksilön toistamaan miellyttävän kokemuksen ja stimuloivat näin oppimista, kun taas uhkaavilla tai epämiellyttävillä kokemuksilla on päinvastainen vaikutus (mts. 45). Mäki-Rintalan kehittämä HOPE-menetelmä (*Holistically-Oriented Top Performance and Well-Being Enhancement*) keskittyykin löytämään näitä positiivisia kokemuksia ja hyödyntämään niitä valmentauduttaessa esiintymiseen. (Mts. 45–48).

Maria Svan (2011) kirjoittaa maisterintutkielmassaan *vapauttavasta laulupedagogiikasta*, jota hän muotoilee synteetinä *ilon pedagogiikasta, kriittisestä pedagogiikasta, hyväksyvän läsnäolon periaatteesta, psykofyysisestä ihmiskuvasta* sekä omista tutkimustuloksistaan. Svan kuvaa vapauttavan laulupedagogiikan ihmiskuvaa holistiseksi, humanistiseksi ja psykodynaamiseksi. Ihminen nähdään koko sosiaalis-historiallis-psykofyysisen taustansa tuloksena, aktiivisena ja tuntevana subjektina, joka jatkuvasti konstruoi maailmaansa uutta oppimalla. Ihmisääni taas nähdään heijastumana ihmisen kehosta ja mielestä ja sen avulla kommunikoidaan kokonaisvaltaisesti. Edelleen opiskelijan ja opettajan suhde nähdään tasaveroisena dialogina, jossa molemmilla on tilaa ja vapautta, mutta molemmilla on myös vastuu omasta osuudessaan laulunopiskelun kulussa. Vapauttavan laulupedagogiikan tavoitteena on, että laulamista tulee mahdollisimman vaivatonta. Oppijan kasvava tietoisuus omasta henkilöhistoriastaan auttaa häntä paremmin ymmärtämään oman instrumenttinsa toimintaa. Oppilaan kasvun tukeminen yksilöllisistä lähtökohdista sekä vahva itsetuntemus ja minäkäsitys ovat edellytyksiä esteettömälle oppimiselle. Tärkein tavoite onkin vahvistaa oppilaan autonomiaa itsetuntemusta ja -ohjautuvuutta kasvattamalla. Oman itsensä kokonaisvaltainen hyväksyminen tuottaa myös tasapainoisen, hyvän kommunikaatiokyvyn omaavan lauluäänien. (Svan 2011, 61.)

Svan muotoilee laulupedagogista malliaan ottamalla vaikutteita Harri Vainion (2007, 32) *Ilon pedagogiikkaa* koskevasta tutkimuksesta, jossa korostuvat humanistinen ihmiskäsitys ja oppilaskeskeinen pedagogiikka. Samoin Svan mainitsee asioiden tietoista kokemista ja hyväksyvää arvioimista korostavan *hyväksyvän läsnäolon periaatteen* (mindfulness)(Black 2009) sekä humanistisen psykologian periaatteille nojautuvan *positiivinen psykologian* (ks. esim. Vaillant 1993; Seligman & Csikszentmihalyi 2000), joka puolestaan korostaa ihmisen positiivisten tunteiden ja ominaisuuksien kehittämistä ja keskittyy myönteisiin kokemuksiin. Holistista näkökulmaa mallissa täydentää vielä *psykofyysinen ihmiskuva*, jota Svan luonnehtii Lauri Rauhalan (1974, 50;

1983, 25; 1986, 130–131; 1989, 27) käsittein ihmisen kokonaisuuteen kuuluvilla kehollisuudella, tajunnallisuudella ja situationaalisuudella. Svan mainitsee myös *kriittisen pedagogiikan* (ks. esim. Aittola, Eskoa & Suonranta 2007), mutta sen tarkempi luonnehdinta ei liene tässä tarpeen, sillä sen keskeiset, muun muassa etnisyyteen ja yhteiskuntaluokkiin liittyvät kysymyksenasettelut liikkuvat etäämmälle tämän tutkimuksen interpsykkisiin vaikutuksiin keskittyvästä tutkimusintresseistä.

3 Wilfred R. Bionin psykodynaaminen ajattelu

Tässä luvussa esitellään Wilfred Bionin psykodynaamisen ajattelumalli ja sen taustalla vaikuttavat ja tässä tutkimuksessa sovellettavat psykodynaamiset käsitteet. Näiden pohjalta kehitellään myös laulupedagoginen sovellus, joka keskittyy tarkkailemaan laulunopetuksessa tapahtuvia psykodynaamisia ilmiöitä oppilaan ja opettajan välillä. Samalla se tarjoaa lisää eväitä nykyisen, holistisen opetusajattelun tueksi. Bionin ajattelun lisäksi esitellyt psykoanalyttiset teoriat on valittu, koska ne nimenomaisesti ja läheisesti kytkeytyvät Bionin omaan teoreettiseen ajatteluun. Melanie Klein otti suoraan vaikutteita Sigmund Freudilta ja oli myös tämän aikalainen (ks. esim. Klein 1955/1997). Niin ikään Bion työskenteli pitkään yhdessä Kleinin kanssa ja käytti paitsi tämän myös Freudin ajattelua ja teoreettisia käsitteitä oman teoreettisen pohdintansa rakennusaineina (ks. esim. Bion 1962b/1991, 1, 4–5, 13, 21). Teoreettisen tarkasteluni taustalla kulkeekin ajatus Bionista Freudin ja Kleinin ajatusten jalostajana – väheksymättä mitenkään kumpaakaan – sillä Bionin ajattelutapa on lähinnä omaa, humanistista ajattelutapaani kun taas Freud neuropatologina (ks. esim. Gay 1990) ja Klein – Freudiin vankasti ajattelussaan tukeutuen – edustavat lähinnä luonnontieteellistä ajattelutapaa.

Freud ja ”haluamisen dynamiikka”. Psykoanalyysin – ja samalla psykodynaamisen ajattelun – lähtökohtana on Freudin kehittämä *dualistinen viettiteoria*, kahden vastakkaisen vietin, *Eroksen* eli elämänvietin ja *Thanatoksen* eli kuolemanvietin välinen kilpailu. Nimensä mukaisesti *Eroksen* toimintaan liittyvät elämää ylläpitävät toiminnot, *Thanatokseen* taas elämää tuhoavat voimat. (Freud 1946/2005; Reckardt 1998.) Freud (1925/1962, 34) puhuikin ”sielullisesta konfliktista”, jossa ”dynaamiset suureet, vietti ja vastustus mittelevät voimiaan”. Näiden muodostama binaarinen systeemi toistuu myös musiikin rakenteissa, jotka siis edelleen kytkeytyvät psyykkiseen jännitevaihteluun, halujen ja vastahalujen dynamiikkaan. Reckardtin (1978, 45–55) mukaan psykoanalyysia voidaanakin elämyksellisellä tasolla kuvata ”haluamisen dynamiikaksi”.

Psykoanalyysi tutkii Kimmo Lehtosen mukaan sitä, miten ihminen mieltää itsensä ja ympäristönsä omassa mielessään (Lehtonen 2010, 238). Freudin (1917/1981) teoreettisessa ajattelussa ihmispsyke jakautuu kolmeen osaan rakenteellisessa mallissa: egoon, idiin ja superegoon. Ego on ikään kuin minän ylläpitäjä, joka toimintoihin kuuluvat puolustuskeinot, itsesäätely ja tietoinen ajattelu. Id eli piilotajunta sisältää viettitoiminnot sekä tiedostamattoman ja superego taas omantunnon vaatimuksia asettavan äänen. Psykoanalyysissä tutkitaan tiedostamatonta. Sen tarkoituksena on siis tutkia millä tavoin tiedostamattomat mielensisällöt voivat tulla tiedostetuiksi ja näin siis päästä tietoisesta käsitteistä piiriin. Tämä prosessi voi olla ahdistava, sillä ihminen pyrkii aktiivisesti unohtamaan ahdistavat ja traumaattiset kokemukset

säilyttääkseen mielensä eheyden, pysyäkseen tasapainossa (ns. aktiivinen dissosiaatio). Tällainen mielen toiminta aiheuttaa myös vääristymiä, joita analyytikon on pyrittävä osoittamaan potilaalle, jotta potilas voisi ne tiedostaa. Analyysissä pyritään mahdollisimman lähelle potilaan todellista tilannetta. (Lehtonen 2010, 239.) Freud itse nimesi uuden teoriansa ”torjuntaopiksi”, ja totesi ettei terapian päämääränä enää ollut

...väärille raiteille joutuneen affektin poisreagoiminen vaan torjuntajen paljastaminen ja niiden korvaaminen mielipiteen muodostamisella, jonka perusteella aikanaan poiskarkotettu voitiin joko hyväksyä tai hylätä. (Freud 1925/1962, 35.)

Perimmäisenä pyrkimyksenä ovat siis *tiedostaminen* ja *integraatio*, jotka edelleen Habermasin mukaan (1987) tuottavat yksilölle *emansipaatiota*, valtautumista ja sen myötä vapautuksen toimintaansa ohjaavasta viettitoimintojen pakosta. Habermasin näkemyksessä korostuu nimenomaisesti yksilön kasvava kyky tarkastella omaa toimintaansa. (Mts. 23–24.) Tätä kaikkea voitaisiin myös kuvata ikään kuin mielen jatkuvana, dynaamisena liikkeenä, ja tästä johtuen puhutaankin usein *psykodynaamisesta näkökulmasta*, kun käytetään psykoanalyttistä käsitteistöä ja näkökulmaa (ks. esim. Lehtonen 2010)

Keskeisiä käsitteitä aktiivisen dissosiaation tutkimuksessa ovat Lehtosen mukaan (1986) ainakin egovietit, defenssit, vastarinta, torjunta, viettikerros, id ja alitajuinen. Niiden avulla on tutkittu mm. varhaisia lapsuusaiheita, lapsuusajan seksuaalisuutta ja siihen liittyvät traumoja. (Mts. 76).

Freud kuvaa aktiivisesti dissosioituneen mielen sisällön ja muiden psyykkisten liikkeiden välisiä yhteyksiä teorioissaan virhesuorituksista, unesta sekä psykopatologisista ilmiöistä (neuroositeorit, rajatilateorit ja psykoositeorit). Inhimillisen vuorovaikutuksen näkökulmasta dissosioitunutta ja integroitunutta psyykkistä toimintaa kuvataan *Tranferenssi-ilmiötä* koskevassa *psykoanalyttisessä* selvityksessä, joka käsittelee mm. topografisia ja strukturaalisia näkökulmia, psykoanalyttista seksuaaliteoriaa, Angst-teoriaa ja viettiteoriaa. (Lehtonen 1986, 76; Reckardt 1978, 46–48; Freud 1900/1968; Freud 1917/1981 sekä Freud 1937/1969.)

Reckardtin (1978) mukaan psykoanalyttisen tiedon tarkoituksena ei ole kuvata psyykkistä toimintaa yleisellä tasolla vaan sen tarkoituksena on

kuvata aktiivisen psyykkisen dissosiaation tiloja, niiden kehitystä ja sisältöjä sekä mahdollisuuksia niiden poistamiseksi, tuon poistamisen edellytyksiä ja menetelmiä.

Reckardt toteaakin edelleen psykoanalyysin olevan käyttökelpoinen lähinnä kliinisissä psykoanalyttisissä tilanteissa aktiivisen dissosiaation vähentämiseen, mutta tietyin varauksin se on käyttökelpoinen myös taiteiden psykologiassa ja kasvatopsykologiassa (mts. 48, 52).

Psykoanalyttisen toinen nimitys *psykodynaaminen* kuvaa psykoanalyysin soveltamisen tapaa tässä tutkimuksessa: psyykkisten toimintojen ja tapahtumien kausaalisuus nähdään rinnakkaisina fysikaalisille syy- ja seuraussuhteille laulamisen fysiikassa (Achté 1984, 15).

Melanie Klein : objektisuhdeteoria ja projektiivinen identifikaatio. Ajatus sijoittavasta tunnistamisesta eli projektiivisesta identifikaatiosta (mm. Klein, 1955/1997; Bion 1962b/1991) on läsnä kaikissa vastavuoroisissa ihmissuhteissa ja kytkeytyy kommunikaation tiedostamattomiin elementteihin. Keski-Luopan (2011, 281–283) mukaan käsitteellä tarkoitetaan ihmisen persoonallisuuden varhaisilta kehitysvaiheilta peräisin olevaa tiivistä, sanatonta tunnevuorovaikutusta, jota voidaan pitää eräänlaisena ajattelun esiasteena. Tyypillisimpänä esimerkkinä tästä on äidin suhde pieneen sylilapseensa. Äidin kyky muistaa omat hoivakokemuksensa lapsuudestaan toimii pohjana hänen kyvyilleen aistia oman pienokaisensa tarpeet ja myös aavistaa ne jo ennakolta. Tämä ihmiselle ”äidinmaidossa” tuleva kyky sanattomaan tunnevuorovaikutukseen vaikuttaa ihmisen kaikissa suhteissa ja on osa Kleinin luomaa *objektisuhdeteoriaa* (Klein 1955/1997, 141–142), jolla hän kuvaa lapsen sisäisen maailman syntyä. Klein (mts.) kuvaa syntymistapahtuman laukaisemaa perusahdistusta ja sanoo sen alkavan jo syntymää edeltävistä tapahtumista kohdussa. Syntymän jälkeen vauvan minän kehittyminen etenee lapsen mielensisäisten impulssien ja fantasioiden kautta, joihin lapsi saa vaikutteita ja vahvistusta ulkoisesta maailmasta. Samalla sisäinen maailma vaikuttaa hänen reagointiinsa ulkoiseen maailmaan fyysisen ahdistuksen ja tyydytyksen tunteiden kautta, joita lapsi sijoittaa itsensä ulkopuolelle (projisoi) ja muodostaa ahdistuksensa ja tarpeentyydytyksensä perusteella tärkeimmän ulkoisen objektinsa (yleensä äidin). Klein (mts.) sanoo, että Freud osoitti identifikaation ja *introjektion* välisen kytköksen vuonna 1917 ilmestyneessä tutkielmassaan *Mourning and Melancholia* ja liitti introjektion nimenomaisesti superegon kehitykseen, minkä seurauksena molemmat käsitteet jäivät keskeisesti psykoanalyttiseen ajatteluun ja tutkimukseen. Tämän perusteella voitaisiinkin olettaa, että lapsen saamalla hoivakokemuksilla on myöhemmin jonkinlainen yhteys hänen ”omatuntonsa” (superego) äänen ankaruuteen ja näin myös siihen, millaisena ihmisenä hän itsensä näkee.

Kleinin ajattelu – yhdessä muiden objektisuhdeteoreetikkojen kanssa – eroaa kuitenkin Freudista viettityydytyksen suhteen, sillä toisin kuin Freud Klein ei pitänyt tärkeimpänä elementtinä ajattelun kehitymisessä viettityydytystä, vaan lapsen saamaa emotionaalista hoivakokemusta suhteessa objekteihinsa – erityisesti äitiin. Objektisuhdeteoreetikkojen keskeisenä

mielenkiinnon kohteena eivät siten olleetkaan egon keskenjääneet kehitysvaiheet tai defenssimekanismit, vaan lapsen elämään kuuluneet rakkausobjektit ja se, miten ne oli sisäistetty ja miten ne olivat jääneet elämään aikuisen mielen tiedostamattomaan. (McWilliams 2011.) Klein itse (1955/1997, 143) sanookin, että integroitunut ja vakaa ego myöhemmässä elämässä edellyttää hyviä sisäistyneitä objekteja lapsuudessa. Hyvällä ja vakaalla egolla Klein mitä ilmeisimmin tarkoittaa minuutta, joka kykenee tunnistamaan itsessään sekä valoisat että varjoiset ominaisuudet ja kykenee sekä antamaan että vastaanottamaan rakkautta. Integroitunut minuus siis kykenee käsittelemään erilaisia tunteita ja hyväksymään niiden olemassaolon osana itseään. Täten integroitunut minuus kykenee myös näkemään ja hyväksymään toisen yksilön (minuuden) tunteet ja tähän sisältyy myös mahdollisuus suhtautua niihin samalla tavoin kuin yksilön omiin tunteisiin. (Mts. 143–144.)

3.1 Bion ja containing-funktio: psykoanalyttisesta psykodynaamiseen.

Bion kuvaa ajattelun kehittymistä psykodynaamisena liikkeenä, joka alkaa alitajuisesta ja jatkuu kohti esitietoista ja tietoista ajattelua. Hän perustaa teoriansa tietoisuudesta ja ajattelusta Freudin periaatteille todellisuudesta ”aistivaikutelmiin liittyvänä tietoisuutena” sekä mielihyvistä tietoiselle ajattelulle vieraana elementtinä (Bion 1962b/1991, 4–5). Bion kuitenkin ikään kuin laajentaa Freudin ajattelua nimeämällä alitajuisen (id) betafunktioksi, esitietoisien, aistisensorisen mielikuvatiedon alfafunktioksi ja näiden väliin hän sijoittaa torjunnan (*contact barrier*), joka vartioi tiedostamatonta ja estää sen esille pääsyn muutoin kuin unissa ja myyteissä (mts. 15). Näitä seuraavilla tasoilla ovat tietoinen, tieteellinen ja matemaattinen ajattelu (ks. Bion 1962b/1991), joiden kehittyminen – kuten jatkossa todetaan – edellyttää containing-funktion, kehittyvää minuutta kannattelevien objektisuhteiden toteutumista.

Bion hyödynsi ajattelussaan etenkin projektiivista identifikaatiota, split-mekanismia sekä skitso-paranoidista ja depressiivistä positiota (ks. esim. Bion 1963/1989; 1962b/1991, 5), ja adoptoi objektisuhdeteorian käsitteistöä, mutta käytti sitä omassa ajattelussaan hiukan eri tavalla kuin Klein korostamalla unelmointia ja siihen liittyviä positiivisia mielikuvia (ks. Bion 1962b/1991, 36–37). Lapsen normaalin ajattelunkehityksen edellytyksenä on siis riittävän hyvä ja turvallinen, varhaislapsuudessa tapahtuva varhaisen vuorovaikutuksen kehittyminen suhteessa yksilöä hoitavaan objektiin (useimmiten lapsen suhde äitiin), jossa Kleinin objektisuhdeteorian mukainen tunnevuorovaikutus voi kehittyä (Klein 1955/1997, 141–142). Tärkeänä osan lapsen ajattelun kehittymistä Bion (1962b/1991, 36–37, 91) korostaa voimakkaasti äidin omien mielikuvien vaikutusta lapsen turhaumansietokyvyn kehittymiseen (siis ajattelun kehittymiseen): äidin kyky unelmoida ja näin välittää positiivisia mielikuvia pienokaiselleen on omiaan vaikuttamaan

myönteisesti lapsen ajattelun kehittymiseen. Bion (mts.)sanookin, että unelmointi on äidin alfa-funktio, eli kyky analysoida aistisensorien välittämää tietoa ja asettaa se merkitysyhteyksiin. Kun äiti kykenee unelmoimaan ja tähän unelmointiin liittyy rakkaudentunne lasta kohtaan, hän samalla tulee välittäneeksi tunnevuorovaikutuksen avulla lapselleen saman kyvyn, ja tällöin lapsen fyysisistä tarpeista nouseva pahanolontunne ja siihen liittyvä ahdistus lientyy samalla kun lapsi saa hoivaa. (Mts.) Samalla lapsi sijoittaa eli projisoi omia pahanolontunteitaan ulkoiseen objektiin eli äitiin – tai Bionin sanoin – ”pyrkii pääsemään eroon pahasta rinnasta ja vaihtamaan sen hyvään rintaan” (Bion 1962b/1991, 34–35, 90).

Juuri varhaislapsuuden interpersonaalisisessa vuorovaikutuksessa tapahtuva sijoittava tunnistaminen toimii edellytyksenä sille, että yksilö voi myöhemmin elämässään oppia sietämään ja käsittelemään tiedonhalun aiheuttamaa frustraatiota eli turhaumaa ja edetä sen ajamana kohti uutta tietoisuutta, *oppia ajattelemaan*. Bion (1962b/1991, 28–30) pohtiikin primaaristen ja sekundääristen yllykkeiden asemaa ihmisen ajattelun kehitystä eteenpäin vievinä tekijöinä ja sanoo, että jos primaarista tekijää (esim. nälkä) ei voida muuttaa (nälän tyydyttäminen), ei sekundaarinen tekijäkään (nälän aiheuttama turhauma) muutu. Ja jos turhauma kasvaa liian suureksi primaarisen tekijän muuttumattomuuden vuoksi (nälän tyydyttyminen estyy liian pitkäksi aikaa), se on omiaan aiheuttamaan viivästyvän ajattelun kehittymisessä. Bionin ajattelussa (ks. Bion 1962b/1991, 42) lapsen oman alfafunktion, ajattelemisen esiasteen, kehittyminen muodostaakin aina kokonaisuuden, jossa fyysinen tarpeiden tyydytys on voimakkaasti sidoksissa emotionaaliseen tarpeiden tyydytykseen.

Bionin (1962b/1991; 1963/1989) luoma *kannattelun* käsite koostuu käsiteparista container/contained (kantaja/kannateltava sisältö), jotka edellyttävät toinen toisensa. Bionin käsitteistössä kannattelu on keskeinen ajattelun kehittymisessä ja koskee varsinaisesti yleensä tajuntaa siten, että tajunta ottaa jotakin kannatettavakseen ja muokattavakseen, mutta käsitteen abstraktion voi laajentaa koskemaan myös tajunnan ja kehon välistä suhdetta siten, että tajunta kannattelee kehoa tai keho tajuntaa. Containing-funktion molemmat osapuolet, kannatteli ja kannateltava, ovat tunteita vastaanottavia ja läpäiseviä ja siksi myös muuttuvat tunteiden vaikutuksesta. (Bion 1962b/1991, 90–91; Keski-Luopa 2011, 281–282.) Keski-Luopa (2011) sanookin, että

containing-funktio eli kannattelu liittyy oleellisesti psykoanalyttiseen objektsuhdeteoriaan ja kuvaa sitä tapaa, jolla kehitysobjektina toimiva vanhempi tai kasvattaja eläytyy kasvatettavan osapuolen kehityksellisiin tarpeisiin ja paneutuu omaan rooliinsa tämän kehityksen tukijana ja sille edellytysten luojana. (Mts. 282)

Bionin näkökulma oppimisen tutkimiseen on Keski-Luopan (2011, 221) mukaan kehityksellinen ja perustuu ajatukselle kaiken tietämisen alkuperänä oleviin emotionaalisiin kokemuksiin tarpeita tyydyttävän objektin poissaolosta, mikä on omiaan aiheuttamaan yksilölle turhauman. Tämä voitaisiin tulkita siten, että vaikka vain riittävä turvallisuudentunne (riittävä tarpeentyydytys kaikkineen) voi luoda pohjaa tiedonhalulle ja tehokkaalle oppimiselle, on ratkaisevana tekijänä ajattelun kehittymisessä välittömän *tarpeentyydytyksen viivästyminen*, joka aiheuttaa yksilölle turhauman ja pakottaa näin yksilön pohtimaan keinoja tilanteen ratkaisemiseksi – tarpeentyydytyksen saamiseksi. Viivästyminen ei kuitenkaan saa olla liian pitkä, jotta turhauma ei muodostu liian suureksi ja aiheuta taantumaa kehityksessä. Toisaalta lapsi ei kykene käsittelemään viivästyksen aiheuttamaa turhaumaa unelmoinnin avulla, jollei äiti ole siirtänyt tuota kykyä hänelle omilla positiivisilla ja rakkaudentäyteisillä mielikuvillaan. Bionin näkökulmaan näyttääkin sisältyvän tietyllä tavalla mystinen elementti: kyky unelmoida tuntuu kytkeytyvän kykyyn rakastaa, mikä taas on edellytyksenä koko kuvatulle prosessille ja sen kautta ihmisen ajattelun kehittymiselle.

Tällöin voitaisiin myös vetää kehityskaari Freudin viettiteoriasta Kleinin objektisuhdeteorian kautta Bionin ajatukseen turhauman kanssa tasapainoilevasta yksilöstä. Voitaisiin ajatella, että vietit ovat synnynnäisesti yksilössä oleva voimavara joka saa karttansa varhaislapsuuden vuorovaikutussuhteissa ja kulminoituu jatkuvasti tiedonhalun aiheuttamiin turhaumiin, jotka puolestaan ajavat ihmistä etsimään uusia näkökulmia käsillä oleviin ongelmiin. Avaintekijänä on rakkauden antama kyky oppia unelmoimaan ja sen avulla sietämään turhaumia, joka siten edelleen voi muuntua kyvyksi löytää keinoja päästä turhaumien käsittelemisessä eteenpäin – oppia ajattelemaan. Koko prosessi voi kehittyä edelleen vain kannattelevassa vuorovaikutuksessa, mikä edellyttää läpi elämän toimivaa containing-suhdetta toiseen yksilöön (ks. Bion 1962b/1991, 28–30, 36–37; Keski-Luopa 2011, 282). Arkikielisesti sanottuna vanhemman rakkaus opettaa lapsen ajattelemaan ja kyky ajatella voi kehittyä edelleen vain ihmissuhteissa, joihin aina sisältyy jollain tavalla ”rakastava” elementti.

3.2 Psykodynaamisen ajattelun musiikillisia sovelluksia

Seuraavassa musiikkia kuvataan metapsykologiselta kannalta *psykkisen työn*, eli mielen tasapainoa ylläpitävän mielensisäisen työn keinona (ks. Lehtonen 2010, 240). Musiikki siis mielletään tässä

ikään kuin työkaluna, jota käytetään harjoitettaessa yksilön omaa container-toimintoa (kts. esim. Keski-Luopa 2011, 281–282).

Psyykkisellä työllä tarkoitetaan mielensisäisiä työtä, jolla ihminen tähtää psyykkisen tasapainon ylläpitämiseen. Psyykkisen työn avulla ihminen käsittelee psyykkistä tasapainoa uhkaavia tilanteita ja ongelmien aiheuttamia tunteita. Psyykkisen työhön liittyvät a) tietoiset minän hallintakeinot, jotka voivat olla psyykkisiä, sosiaalisia tai fyysisiä; sekä b) tiedostamattomat defenssimekanismit, jotka ovat psyykkisiä säätelyprosesseja, joilla ihminen suojautuu ristiriidoilta, ongelmilta ja uhkilta (mm. Vaillant 1993, Haan 1977). Kaija Karjalainen (2010a, 35) sanoo, että psyykkisessä työssä on kysymys kokemukselliseen oppimiseen liittyvästä tunnetyöstä, tiedostamisesta ja uusien ajattelutapojen löytämisestä. Karjalainen (2010) nimeää psyykkisen työn osaksi *psyykkisen sitomisen* keinovalikoimaa. Freudin mukaan (1896) muistot, unet, fantasiat ja jopa hysteriset oireet olivat psyykkisen työn symbolisia ilmentymiä (Grotstein 1993, 271).

Nykyihminen elää varsin hektisessä yhteiskunnassa. Suurin osa ihmisen elämästä kuluu joko tehokkuusyhteiskunnan tuottavaksi jäseneksi valmentautumisessa (koulutus) tai tuottavuuden maksimoimisen varmistamisessa (työelämä), ja tällöin Turusen (2004) ajattelun mukainen riittämättömyyden kokemus nostaa helposti pintaan häpeän tunteita. Samankaltainen tehokkuusajattelu on pikkuhiljaa ujuttautunut myös taidealoille ja tämä näkyy yhä kasvavana oman osaamisen tuotteistamisen vaatimuksena markkinavoimien taholta. Yhä kovenevan kilpailun vuoksi on kehitettävä taitojaan ja kouluttauduttava jatkuvasti, pysyäkseen kehityksen kelkassa ja kyetäkseen vähintäänkin yltämään vaaditulle suoritustasolle, vielä mieluummin ylittämään sen. Tähän suorituskeskeisyyden oravanpyörään törmää jokainen taidealojen opiskelija ja siihen johtava ja valmentava ajattelu käynnistyy opiskelijan mielessä viimeistään ammattiinvalmistaviin opintoihin hakeuduttaessa. Myös jokainen muusikoksi pyrkivä joutuu jossain vaiheessa puntaroimaan omaa osaamistaan ja tavoitteitaan ja pohtimaan, mitä kaikkea on valmis uhraamaan täydellisyydentavoittelun illuusiolle, jonka varassa taidemaailma – ja musiikkielämä sen mukana – toimii. Jokainen joutuu kohtaamaan epäonnistumisen aiheittamat nolouden, jopa häpeänkin tunteet siinä missä myös onnistumisen riemun ja unelmien täyttymisen. Ratkaisevaa onkin, millä tavoin näitä tunteita kykenee käsittelemään. Muusikko voikin työelämän keskellä löytää ammattinsa avulla itsestään paitsi kasvavaa, negatiivista tunnekuormaa myös työkaluja sen työstämiseen musiikin avulla.

Musiikki symbolisena prosessina. Davisin (1917) kannattaman *transformaatioteorian* mukaan sävelteokset ovat taiteilijan sielunelämän symbolisia ilmentäjiä. Sen mukaisesti luova prosessi antaa piilotajuisille impulsseille mahdollisuuden nousta tietoisuuteen taiteellisiksi

naamioituna, jolloin Ego ei koe tarvetta suojautua. Lehtonen kuvaa (2010, 241) transformaatioteoriaan liittyvää *symbolista prosessia* viettinä, joka toimii käyttövoimana ruumiin ja tajunnan välimaastossa, ylläpitää jatkuvaa käsittelytarvetta ja transformoi ruumiillisia merkityskokemuksia mentaaliseksi ja päinvastoin. Lehtonen mainitsee (mts.) symbolisen prosessin ominaisuuksina 1) metonymian, merkitysyhteyksien ekspansiivisen leviämisen eri tahoille; 2) kyvyn käsitellä poissaolevaa läsnäolevana; 3) kielelliset kyvyt sekä tärkeimpänä 4) kyvyn valmistaa työkaluja ja tehdä työtä. Symbolisen maailma on poissaolevan maailma, joka koostuu jokaisen omaan todellisuuteen liittyvistä kokemuksista ja ihmisistä. Kyky käsitellä maailmaa symbolisen kautta kytkeytyy edelleen kykyyn luoda metonymioita, merkitysyhteyksiä, joita hyväksikäyttäen säveltäjät (ja muusikot muutoinkin) voivat käsitellä omia mentaalisia ja ruumiillisia merkityskokemuksiaan musiikin kautta. (Mts. 242.)

Musiikki ja psykoanalyysi. Musiikin ja piilotajunnan välistä yhteyttä on tarkasteltu Freudin *sublimaatioteorian* avulla, jossa Reckardt (1973) mukaan luovuutta nostattavat erilaiset piilotajuiset impulssit, mielihalut ja toiveet. Tämä tarkoittaa Heinosen (1995, 217) mukaan, että luova prosessi kykenee tuottamaan ikään kuin sijaistyydytyksen vietti-impulsseille. Davisin (1917) mukaan luovuus tarjoaa ikään kuin naamioitumiskeinon piilotajuisille impulsseille, joten ego ei reagoi suojautumistarpeella luovaan ilmaisuun – musiikkiin. Mosonyi (1935) puolestaan näkee musiikin piilotajunnan symbolisen muokkauksen välineenä, joka vaikuttaa paitsi musiikkoon myös kuulijoihin kiihdyttämällä symbolista toimintaa ja luomalla mahdollisuuksia piilotajuisien merkitysten muodostumiselle fantasioiksi ja mielikuviksi. Lehtonen (2010, 238) sanookin, että psykoanalyysin mukaisesti musiikki ilmentää psyykkensisäisiä prosesseja ulkoisesti, aisteille havaittavasti. Musiikki kykenee siis liikuttamaan meitä siten, että se purkaa erilaisia sanattomia mielensisältöjä erilaisten päällekkäisten merkitystasojen avulla, joita ihminen pyrkii tulkitsemaan omasta sisäisestä merkitysmaailmastaan käsin. Lopulta ne voivat saada ilmaisunsa musiikin avulla erilaisin keinoin, kuten kuuntelemalla, soittamalla tai laulamalla.

Musiikkiin liittyvä psyykkinen työ on Lehtosen (2010) mukaan läheistä sukua unityöskentelylle, sillä unen ja musiikin sisältöihin liittyy sama piilotajuisien merkitysyhteyksien tausta ja samoin molempiin liittyy symbolinen prosessi, joka on minän puolustusmekanismien ulottumattomissa. Ihmispsyykellä tarve käsitellä torjuttuja mielensisältöjä ilmenee siis unisymboliikassa, mutta niiden analyttinen pohtiminen ja käsitteistäminen on vaikeaa kielen puuttumisen vuoksi. (Mts. 240.) Unet musiikin tavoin eivät suoraan avaudu kielelle, mutta niitä purkaa metaforina esim. laulujen sanoituksissa. Tällöin Lehtosen ja Niemelän (1995) mukaan laulamisen yhdistää toisiinsa sanallisen ja sanattoman, metaforat ja symboliikan. Unet siis työstävät psyykkistä ahdistusta, ”sitomatonta viettienergiaa”, lataamalla sitä unikuvastoon, joka

puuttuvan kielellisen merkityksen vuoksi kykenee muuntautumaan erilaisiin muotoihin ja voi siten periaatteessa järjestää tiedostamatonta kulloinkin tarvittavalla tavalla. Musiikilla on siis Lehtosen (2010) mukaan sama ominaisuus.

Musiikkiterapia. Musiikki liittyy keskeisesti ihmisen varhaisimpiin affektiivisiin ja emotionaalisiin ydinmerkityksiin, joiden kautta jo vastasyntynyt voi emotionaalisesti aistia ympäristön tapahtumia, niiden muutoksia ja merkityksiä (Erkkilä & Tervaniemi 2012). Musiikkiterapiassa siis hyödynnetään ihmiselle myötäsyntyistä kykyä aistia musiikin dynamiikkaan sisältyviä emotionaalisia merkitysverkostoja.

Vanhimmissa lähteissä (Lehikoinen 1973; Sears 1968) musiikkiterapialla tarkoitetaan kaikkia niitä menetelmiä, joissa musiikkia tai sen elementtejä käytetään terapeuttisen avun tarpeessa olevan yksilön hoitamiseen, vammautuneen kuntouttamiseen tai psyykkisten häiriöiden ennaltaehkäisyä palvelevaan toimintaan. Kimmo Lehtonen (1986) sanoo väitöstutkimuksessaan, että musiikkiterapia voidaan jakaa joihinkin pääsuuntiin niiden kohteen, tarkoituksen tai metodin perusteella. Hän erottaa toisistaan kliinisen ja pedagogisen musiikkiterapian näiden painopistealueiden perusteella. Kliininen musiikkiterapia painottuu nimenomaan hoidollisiin näkökotiin ja siinä pyritään ensisijaisesti luomaan toimiva kontakti terapeutin ja hoidettavan välille. (Mts. 64.) Pedagogisen musiikkiterapian painotus on sen sijaan opettamisessa ja harjoittamisessa ja sitä annetaan mm. kehitysvamma-alan laitoksissa (Lehikoinen 1973, 88). Suomalainen musiikkiterapeuttinen tutkimus pohjautuukin nykyisin pitkälle monitieteiselle, kokeelliseen tutkimukseen perustuvalla teorianmuodostuksella, jolla on luotu yhteyksiä psykiatrian, psykoterapian ja musiikkiterapian käsitteistön välille (Erkkilä 1997; Lehtonen 1986).

Heidi Ahosen (2000) mukaan musiikkiterapia käsitteenä viittaa hoidon välineenä käytettävään musiikkiin. Musiikkiterapia on siten prosessi, jossa musiikkiterapeutti ja asiakas kommunikoivat keskenään musiikkia ja siinä piileviä ihmistä hoitavia aineksia eri tavoin johdonmukaisesti käyttämällä. (Mts. 30.) Ahosen (mts.) mukaan musiikkiterapia sisältää erilaisia tekniikoita ja menettelytapoja ja se on

...musiikin käyttöä terapeuttisten päämäärien mukaisesti; fyysisten tai psyykkisen terveyden palauttamiseksi, ylläpitämiseksi ja parantamiseksi (National Association for Music Therapy, Inc., 1980).

Lehtosen (1986, 29) mukaan musiikkiterapiassa terapeuttiset vaikutukset nousevat emotionaalis-esteettisistä henkilökohtaisista tunnekokemuksista. Niin sanotuissa reseptiivisissä menetelmissä pyritäänkin musiikin kuuntelun avulla samaan kosketus yksilön mielensisältöön mielikuvien ja

tunteiden kautta (Erkkilä & Tervaniemi 2012). Toisaalta aktiivisessa musiikkiterapiassa keinona on vapaa improvisaatio, jossa kehon toiminnallisuudella on tärkeä osa. (Erkkilä & al. 2012; Erkkilä & Tervaniemi 2012.)

Jaakko Erkkilän (2011) mukaan musiikkiterapia voidaan nähdä potilaan hyvinvointiin tähtäävänä vuorovaikutuksellisen prosessina, ja se pohjautuu Suomessa yleensä psykodynaamiseen psykoterapiamalliin. Musiikkiterapia eroaakin verbaalisesta psykoterapiasta nimenomaan siinä, että keskeistä on kommunikointi ensin musiikin avulla; musiikillisia kokemuksia puretaan myöhemmin puheen avulla. (Erkkilä, Ala-Ruona, Punkanen & Fachner 2012; Erkkilä & Tervaniemi 2012). Joskus musiikkia käytetään musiikkiterapiassa pääasiallisena kommunikoinnin välineenä, ja tällöin musiikki itsessään toimii terapiana; toisaalta verbaalisessa psykoterapiassa musiikkia voidaan myös käyttää vain välineenä rikastettaessa puheilmaisuun perustuvaa vuorovaikutusta (Bruscia 1998, 1-15). Musiikkiterapiaa on käytetty musiikin tunnevaikutusten vuoksi mm. masennuksen hoitoon jo pitkään paitsi Suomessa myös muualla maailmassa. (Erkkilä & al. 2012; Erkkilä & Tervaniemi 2012).

Musiikkiterapiaan liittyy keskeisesti *musiikillinen sitominen*, joka perustuu *psykkisen sitomisen käsitteeseen*. Psykkisellä sitomisella tarkoitetaan mentaalille regressiolle vastakkaista tietoisuuteen ja integraatioon tähtäävää periaatetta, jossa Lehtosen (2010) mukaan ”sitomaton” viettienergia etsii sitouttamiskykyistä objektia. Lehtonen (mts.) sanookin, että

sitoutumisessa primaari-prosessien edustamat liikkuvat energiavaraukset (kateksit) varaavat traumaattiset mielensisällöt psykkisellä energialla, joka mahdollistaa niiden integroitumisen ensin esitietoiseen ja tämän jälkeen myös tietoiseen järjestelmään. (Mts. 248.)

Sitomistapahtumassa voidaan käsitellä niin traumaattisia kuin ei-traumaattisiakin kokemuksia. Onnistuessaan sitominen vahvistaa egoa ja auttaa löytämään uuden näkökulman ongelmaan ja siten myös innostaa ja luo toivon näköaloja. (Mts.; kts. myös Lehtonen 2004b; 2005.) Tällöin kyse on nimenomaan *viettienergian sitomisesta*. Kyky sitoa viettienergiaa voidaankin nähdä mielenterveyden perustana, sillä vapaana vellova viettienergia on Kaija Karjalaisen (2010) mukaan uhka psyykelle, koska se voi pahimmillaan suistaa ihmisen psykoosiin, ja toisaalta myös informaation käsitteleminen on mahdotonta ilman psykkistä tasapainoa. Se millaisia keinoja ihminen kulloinkin käyttää viettienergian sitomiseen on riippuvainen hänen senhetkisestä kehitystasestaan ja tilanteestaan. Karjalainen nimeää erilaiset psykkisen sitomisen tavat biogeneettiseksi, esitietoiseksi, fyysiseksi, kognitiiviseksi, unissa tehtäväksi ja psykkiseksi työksi. (Mts.)

Musiikillisessa sitomisessa musiikki toimii Lehtosen (2010, 247) *transitionaaliobjektina*, johon muusikko tai säveltäjä siirtää tunteitaan ja varaa sen näin psyykkisellä energialla, joka edelleen toimii transitionaaliobjektina kuulijalle (tai musiikkia esittävälle muusikolle). Donald D. Winnicot (1971) kuvaa transitionaaliobjektia lapsen ensimmäisenä *not-me*-ominaisuutena, joka sijoittuu lapsen ja ulkomaailman väliseen ”kokemisen välimaastoon” eli *potentiaaliseen tilaan* (potential space). Winnicot (1971, 72) näkee tämän potentiaalisen tilan luovuuden, musiikin sekä uskonnollisten kokemusten tyysijana. Transitionaalivaihe luo perustan lapsen perusturvallisuudelle ja aikuisen mielenmaisemassa musiikilla voi Rackerin (1951) mukaan olla transitionaaliobjektin ominaisuuksia, sillä musiikki 1) tarjoaa suojautumiskeinon paranoidissa tilanteissa; 2) tarjoaa suojaa melankoliaa, yksinäisyydentunteita ja syyllisyyttä vastaan ja tarjoaa samalla mielihyää; 3) tarjoaa suojaa ja selviytymiskeinoja epämiellyttävissä tunnetiloissa; 4) toimii turvallisuutta tuovana objektina pelottavissa ja ahdistavissa tilanteissa. Musiikki yhtä hyvin kuin soittimet ovat Lehtosen (2010, 247) mukaan objekteja, joihin muusikko tai säveltäjä siirtää tunteitaan ja varaa sen niiden edustamalla psyykkisellä energialla, joka edelleen toimii transitionaaliobjektina kuulijalle. Lehtonen rinnastaa musiikin transitionaali-ilmionä Winnicotin ideaalin leikistä, jossa lapsi käsittelee sisäistä maailmaansa ulkoisen keinoin. Samalla tavoin kuin leikissä erilaiset toiveet ja ristiriidat tulevat näkyviin myös musiikissa, joka voi olla luovaa leikkiä äänillä ja sointikuvilla sekä niihin liittyvillä tunteilla. (Mts.) Ihminen voikin Lehtosen (1989, 34–35) mukaan käyttää musiikkia objektina, jonka avulla liian ahdistaviksi koettuja asioita voidaan työstää psyykkisesti, eli musiikin avulla ongelmia voidaan käsitellä ikään kuin turvallisen etäisyyden päästä. Musiikki – tai tässä tutkimuksessa laulupedagoginen tapahtuma – voikin siis toimia opiskelijalla kuin pienen lapsen leikki nallen kanssa, johon lapsi (opiskelija) siirtää kokemuksen äidin läsnäolosta (turvallisuus) käsitellessään vaikeita tunteitaan. Tällöin laulunopettaja voi ideaalitapauksessa edustaa hyvää ja rakastavaa objektia, joka auttaa käsittelemään negatiivista tunne-energiaa mieluisan musiikin kautta. Tällöin opiskelija voi löytää hyvän tavan psyykkisen energian sitomiselle riittävän turvallisissa olosuhteissa. Tällöin Lehtosen (2010) ajattelun mukaisesti myös sitomistapahtuma alkuun päästyään helpottuu kerta kerralta ja mahdollistaa symbolisesti muokatun traumaattisen aineksen käsittelyn (mts. 249). Musiikin merkitys psyykkisen sitomisen välineenä perustuukin Lehtosen (1993, 7) mukaan musiikin objektisuhteessaan (transitionaali- ja self-objektina)(ks. Lehtonen 1986a ja Lehtonen 1988) tarjoamiin joustaviin ja hyvin mobilisoituihin katekseihin eli energiavarauksiin.

Stern (1985) puolestaan kuvaa musiikin vaikutuksia aistien välisiksi, ”*amodaaliseksi aistimiseksi*”, jotka puolestaan liittyvät ”*vitaaliaffektien*”, eräänlaisten kokonaisvaltaisten, kaikkien

aistien kautta vaikuttavien, fyysisten tunnetilojen kokemiseen. Tämän kaltaiset tunnetilat ovat Sternin mukaan tyypillisiä vauvalle ja ne muodostavat myös pohjan myöhemmälle kognitiiviselle kehitykselle. (Mts.) Tämä selittänee myös musiikkielämysten tuottamaa, kokonaisvaltaista hyvinvointitunnetta.

Laulaminen musiikkiterapiassa. Yhtenä äänityöskentelyn pioneereista on pidetty Sylka Uhligin (2006) mukaan Alfred Wolfsohnia, saksalaista psykologia on pidetty yhtenä terapeutin äänityön pioneereista. Hänen mielenkiintonsa kohteeksi nousivat etenkin ensimmäisen maailmansodan aikaiset rintamakokemukset ja niissä esiintunut ihmisäänen kyky ilmaista äärimmäisiä tunteita (mts. 35). Wolfsohnin oma traumatisoituminen ja sitä seuranneet kokemukset ajoivat Wolfsohnin tutkimaan ihmisen äänentuoton psykodynaamisia yllätyksiä. Wolfsohn havaitsi äänenkäytössä tiettyjä universaaleja piirteitä, ja nimesi tutkimustapansa ”äänityöksi” (*voicework*). (Mts. 34.) Muutokset laulamissa ja äänenkäytössä näyttäisivät siis liittyvän kiinteästi muutoksiin ihmisen tietoisuudesta omasta itsestään. Tina Warnockin (2012) mukaan laulaminen klinikatilanteessa on keino parantaa terapiasuhdetta. Myös Felicity Baker ja Sylka Uhlig (2011) ovat tutkineet äänenkäytön laajoja terveysvaikutuksia maailmanlaajuisesti kirjassaan *Voicework in Music Therapy*, ja he kartoittavatkin artikkelissaan psykoterapian vokaalisen työn tutkimussuuntia ja mainitsevat muun muassa menneisyyden kokemukset yksilön äänenkäytön estäjinä (Oddy 2011) sekä äänentuottomekanismien kehittämisen yksilön oman kasvun kokemusten ja voimavarojen hyödyntämisessä (Hyu Yu 2011). Bakerin ja Uhligin edellä mainitun terapeutin äänityötä kartoittavan antologian (2011) esipuheen kirjoittanut Diane Austin liittyy toisiinsa äänityöskentelyn ja minätietoisuuden toteamalla seuraavasti:

Laulaminen voi olla luomassa uutta ja täynnä mahdollisuuksia olevaa nykyhetkeä.....Oman äänen löytäminen on oman itsensä löytämistä. (Mts. 17.)

Niin ikään vokaalisen psykoterapian käyttöä tutkinut ja kehittänyt Austin (2008) kuvaa kirjassaan *Vocal Psychotherapy: Sons of the Self* vokaalisen psykoterapian perusteita ja menetelmiä. Austin perustaa teoreettisen ajattelunsa psykodynaamiseen psykoterapeuttiseen ajatteluun, ja sen edustajiin, kuten Freudiin, Jungiin ja Kleiniin. Hänen terapeutin näkemyksensä pohjautuu siten vahvasti objektisuhteisiin, ja hänen näkemyksensä kuuluu myös ihmisen holistisena olentona, jonka koko psykofysiikka on kiinteästi sidoksissa äänentuotto- ja kuulojärjestelmään. Laulaessaan ihminen käyttää kehon synnyttämiä, soittimenomaisia ominaisuuksia, jotka edelleen auttavat ihmistä saamaan kosketuksen tunteisiinsa. Austin kartoittaa myös tutkimuksia, joissa on kyetty toteamaan

laulamisen tuottamia merkittäviä, edullisia terveysvaikutuksia (ks. esim. Gaynor 1999; Weinberger 1996). (Austin 2008.)

3.3 Laulopedagoginen sovellus: opettajan haasteet

Containig-funktion luonteesta johtuu, että laulunopiskelusuhde opiskelijan ja opettajan välillä muodostuu pakosta välillä tietyllä tavalla asymmetriseksi: vaikka tasaveroiseen ja toinen toistaan kunnioittavaan dialogiin pyritään kaiken aikaa, on opettajan samalla muistettava oma asemansa kasvamaan saattajana. On yhtä aikaa annettava tilaa opiskelijan persoonallisuudelle ja samalla otettava kannettavakseen hänen ahdistustaan silloin, kun oppiminen tuntuu junnaavan paikallaan tai opiskelijan elämäntilanne hankaloittaa opiskelua. Samalla olisi myös kyettävä antamaan opiskelijalle palautetta, joka ikään kuin kääntää opiskelijan ahdistuksen uudelleenlaiseen valoon ja saattaa opiskelijan tarkastelemaan tilannettaan uudesta näkökulmasta. Tämä asettaa luonnollisesti suuren haasteen opettajan omalle tunteidensäätelykyvylle.

Liisa Kiesiläinen (1998, 93–95, 98) on tarkastellut opettajan tunteiden säätelyyn liittyvää mielen säiliötä, jossa on omat tilansa opettajan omille henkilökohtaisille arvoille ja tunteille sekä erillinen, ammatillinen tyhjä tila oppilaiden tarpeita varten. Kiesiläisen mukaan (mts.) liian henkilökohtaisilta tuntuvat, loukkaavat tai ärsyttävät sanat tai teot tulisikin pyrkiä siirtämään tuohon ammatilliseen tyhjään säiliöön, jolloin ne eivät pääsisi kosketuksiin opettajan oman, henkilökohtaisen miensäiliön kanssa. Tällöin opettajan olisi mahdollista säilyttää ammatillinen otteensa myös haastavassa tilanteessa ja antaa opiskelijan kasvulleen tarvitsema tila.

Häpeän tunnistaminen. Erityisesti häpeänkokemuksen tunnistaminen ja käsitteleminen ovat tuntutilanteessa erittäin tärkeitä taitoja ja häpeän näkökulma onkin keskeinen, sillä häpeänkokemukset muovaavat perustavalla tavalla ihmisen kykyä vuorovaikutukseen. Kyky vuorovaikutukseen taas liittyy ihmisen *ydinminuuden* kehittymiseen. Uranuurtavaa tutkimusta ydinminuuden kehityksestä pienellä lapsella on tehnyt Daniel Stern (1985), jonka vauvaobservointitutkimukset osoittavat, miten minuuden ydin muodostuu kahden, kolmen kuukauden iässä.

Häpeä on Ikosen ja Reckardtin (1994) mukaan tunteena niin kokonaisvaltainen ja sietämätön, että sitä pyritään kaikin keinoin välttämään. Kinstonin (1987) mukaan tämä välttämisyritelmä on omiaan estämään ihmistä ajattelemasta ja havaitsemasta todellisuutta. (Mts. 214–245.) Tämä häpeän ominaisuus juontaa sen identiteettiä luovuttavasta ominaisuudesta: häpeää välttääkseen ihminen on valmis luopumaan ikään kuin osasta minuuttaan tullakseen hyväksytyksi (Ikonen & Reckardt 1994). Häpeän kokemus syntyy, kun ihminen kokee jäävänsä vaille hyväksyvää

vastavuoroisuutta (Ikonen & Reckardt 1994, 130), ja se voidaan havaita jo kolmen kuukauden ikäisessä vauvassa vetäytymisenä, lamaantumisenä, alaspainuneena katseena ja pään poiskääntämisenä, jos äiti ei jostain syystä vastaa vauvan lähentymisyrittäisiin. Häpeän mekanismi toimii myös myöhemmin elämässä samalla tavoin ja se koetaankin eräänlaisena sisäisenä kollapsina, joka Ikosen ja Reckardtin (1994) mukaan käynnistää erilaisia korjaamis- ja välttämisyrittäymiä, jotka voivat tulla esiin yrityksenä kohentaa itsetuntoa tai toiseen kohdistuvana niin sanottuna häpeäraivona. Turusen mukaan (2004, 57–59) ihminen tuntee häpeää kokiessaan, ettei kykene täyttämään vaatimuksia. Häpeän vaikutus laululliseen ilmaisuun voi olla hyvin rajoittava ja raskas ja Ben Malinen (2010b, 15–16) kuvaakin sitä ”rautahäkinä tai kahleena, josta on hyvin vaikeaa vapautua”. Iris Seesjärvi kuvaa opinnäytetyössään (2013) Ben Malisen kartoittamaa persoonallisuuteen painunutta häpeäkokemusta ja taustoittaa sitä niin lapsuuden kokemuksilla, kuin temperamentin ja ympäristön vaikutuksillakin. Häpeä sinänsä on tarpeellinen, opittu tunne, joka osoittaa meille sosiaalisen käyttäytymisen normit ja yhteiskunnan luomat rajat (Hellsten 2001, 62), mutta persoonallisuuteen painuessaan se voi vääristää yksilön tapaa reagoida ympäristöönsä. Häpeä onkin ovela naamioituja, joka saattaa piilotella niin ylimielisen kuin arkailevankin käytöksen alla. Se saattaa aiheuttaa monenlaisia psykofyysisiä lukkoja, joiden alkusyytä on hyvin vaikeata edellä kuvatusta häpeän etiologiasta johtuen tunnistaa. Tämä etiologia voi juontua edellä kohdassa 2.3.1 kuvattuun varhaiseen tunnevuorovaikutukseen saakka, ja se saattaa liittyä myös usein *läheisriippuvuuteen*.

Hellsten (2001) kuvaa läheisriippuvuuden syntyä ja sanoo, että kun tunteiden kokeminen ja niiden hyväksyminen osaksi omaa itseä syystä tai toisesta estyy lapsuudessa, painuvat tunteet mielen tiedostamattomalle tasolle ja muuttuvat pelottavaksi voimaksi, jonka alkusyytä ei enää kyetä tunnistamaan (mts. 57). Tämä johtaa luonnollisesti siihen, ettei tunteitakaan enää kyetä tunnistamaan. Tästä saattaa seurata Ahosen (2000, 17) kuvaama tilanne, jossa kiireen keskellä ja uraputkikierteessä ihminen helposti peittää todelliset tunteensa toisiltaan ja itseltään ja piiloutuu jatkuvasti erilaisten roolien taakse. Erilaiset roolit toki suojelevat ihmistä, mutta jos koko persoonallisuus rakentuu pelkkien roolien varaan, on selviytyminen arkielämän kolhuista hyvin vaikeaa (mts.).

Laulupedagogiikan kannalta ”roolivankilassa”oleminen – ikävä kyllä – johtaa usein myös fyysisiin seurauksiin mikä tarkoittaa usein laulunopiskelun kannalta elintärkeän *kehotuntoaistin heikentymistä*, sillä kehotuntoaistille on luonteenomaista nopea sopeutuminen (ks.mm. Leppänen 2012). Neurotieteilijä J.B. Taylorin (2008, 146) mukaan emootio muuttuu mentaaliseksi 90 sekunnin aikana, ja tuona aikana ihminen voi myös tehdä tietoisien päätöksen antaako hän emotion vaikuttaa kehoonsa. Tämän mukaisesti tunne pitäisi pystyä

käsitteistämään – tai ainakin tunnistamaan mielikuvatasolla – tuon puolentoista minuutin aikana, jottei se vaikuttaisi fysiologisesti äänen tuottoelimistöön. Sama ilmiö myös toistuu aina, kun jotakin jo mennyttä tunnekokemusta muistellaan, ja Bunch Daymen (2009, 13–14) mukaan ihmisillä onkin taipumus ikään kuin tatuoida varsinkin negatiiviset tunnekokemukset mielensä energiakenttään muistelemalla niitä yhä uudelleen. Tällöin on vaarana, että yksittäiset kokemukset muuttuvat hiljalleen reagoitavaksi, mikä puolestaan voi johtaa tietynlaiseen patologiaan kehotuntoaistin suhteen, jossa tunteita ei enää yksittäisinä fysiologisina ilmiöinä kyetä tunnistamaan. Tällöin erilaiset kehon antamat signaalit eivät enää ole luotettavia, eikä niitä niin ollen kyetä hyödyntämään laulunopiskelussa rakentavalla tavalla (ks. Seesjärvi 2013, 15). Tämä tarkoittaa, ettei musiikissa piileviä tunne merkityksiä ole mahdollista tulkita elleivät oma keho ja mieli ole avoimia tunteiden kokemiselle. Bunch Dayme (2009, 11–12) siteeraakin Manfred Clynesin (1989) tekstiä sanoessaan, laulajan kyky pysyä avoimena tunteille ja niiden kokemiselle ja erottamiselle on ehdottoman tärkeätä tavoiteltaessa luonnollista laulamisen ja esittämisen tapaa.

Hermeneuttisen tutkiva opetusote. Edellä kuvatun kaltaisia psykofyysisiä lukkoja voidaan pyrkiä avaamaan – ja samalla edesauttamaan kykyä erotella ja tunnistaa tunteita – käyttämällä erilaisia mielikuvia – ja kielikuvia – kehon tuntemuksista puhuttaessa. Opettajan haasteena onkin paitsi tunnistaa noita lukkoja myös auttaa oppilasta löytämään niihin sopiva sanallinen ilmaisu ja sen myötä myös keinot purkaa niitä. Tämä voi olla melkoista tasapainoilua ja vaatii jatkuvaa, huolellista oppilaan tarkkailemista, jottei opettaja huomaamattaan aiheuttaisi lisää turhia häpeäreaktioita oppilaassa (vrt. Ikonen & Reckardt 1994). Tässä yhteydessä voitaisiin ehkä puhua myös *hermeneuttisesta kehästä* (ks. esim. Kusch 1986; Siljander 1988) opettajan haasteena kasvatussuhteessa, jonka Keski-Luopa (2011, 190–191) mainitsee ja tarkoittaa tällä tutkivaa, vuorovaikutteista dialogia, jonka avulla pyritään ymmärtämään opiskelijan näkökulmaa tämän omista lähtökohdista käsin. Tällä Keski-Luopa tarkoittaa, että kasvattajan tehtävänä on aina pyrkiä luomaan tutkiva, keskusteleva vuorovaikutus kasvatettavan kanssa ja sen päämääränä on aina paitsi kasvattajan lisääntynyt ymmärrys kasvatettavan maailmankuvasta etenkin kasvatettavan itsensä lisääntynyt ymmärrys omasta kasvustaan ja kehityspotentialistaan (mts.), joka kasvattajan kanssa käydyn dialogin ansiosta muuttuu ja lisääntyy jatkuvasti.

Symbolinen prosessi hermeneuttisena kehänä. Symbolista prosessia laulupedagogiikkaan vapaasti soveltaen voitaisiinkin ajatella, että opiskelija käsittelee tiedostamattomia mielensisältöjään havainnoidessaan fyysisiä tuntemuksiaan laulutunnin aikana ja itsenäisesti harjoitellessaan. Koska musiikki kykenee purkamaan erilaisia sanattomia mielensisältöjä symbolista toimintaa kiihdyttämällä (vrt. Mosonyi 1935), reseptio on yhtäaikaan sekä tiedostamatonta että tietoiseen analysoivaa ja vaikuttaa siten yhtäaikaisesti molemmilla tasoilla.

Toisin sanoen, musisoidessaan (esim. laulaessaan) ihminen käsittelee sekä tiedostamatonta että tietoista mielensisältöään ja saa aikaan muutoksia molemmissa. Laulaminen siis edesauttaa – Davisin transformaatioteorian periaatteen mukaisesti – purettaessa noita sanoittamattomia tuntemuksia sanalliseen muotoon ohjaavan opettajan kanssa. Tällöin tiedostamaton saa symbolisen muodon erilaisina musiikin esiin nostattamina mielikuvina ja niitä voidaan ikään kuin kääntää sanallisiksi kielikuviksi. Nuo mieli- ja kielikuvat voivat Lehtosen mukaan (2010) symbolisen prosessin mukaisesti (vrt. 2010, 242) eri aikoina muuttua merkitykseltään ja opettajan haasteena onkin muokata niitä tarpeelliseksi koetun mukaisesti ja etsiä niille uusia mahdollisia merkityksiä. Näin ne myös voivat ohjata edelleen opiskelijan kehoa tämän tuottaessa ääntä ja seurattessa opettajan antamaa palautetta opiskelijan tuotoksesta. Symbolisella prosessilla on siis eräänlainen itseään jatkuvasti korjaava kehämäinen rakenne, joka korjaa ja muuntaa niin opiskelijan tiedostamatonta mielensisältöä kuin myös tiedostettua, kognitiivista ajattelua ja molempien myötävaikutuksella opiskelijan äänellistä tuotosta. Vaikutus ulottuu myös opettajaan (vrt. edellä Keski-Luopa 2011, 190–191), sillä containing-periaatteen mukaisesti vaikutus on aina kahdensuuntainen: prosessi vaikuttaa myös opettajan mielensisältöihin ja olemisen tapaan laulunopetustilanteessa – todennäköisesti sen myötä myös opettajan omaan äänentuottoon – mikä taas edelleen vaikuttaa oppilaaseen hänen audiokineettisen kykynsä kautta (vrt. Leppänen 2012). Tuloksena voi olla sekä järjestäytymisen tunne ja tunne uusista ideoista tietoisessa mielessä että muutoksia lauluäänessä, esim. kirkkautta, tummuutta tai erilaisia fraseerauksia. Sinänsä tiedostamattomaan mielensisältöön ei valvetilassa ole pääsyä muutoin kuin juuri siten, että jokin tekijä – tässä tapauksessa laulaminen – nostaa tiedostamattoman sisältöä ensin esitietoisuuteen tunteina, jonka jälkeen tunteita voidaan alkaa käsitellä ja käsitteistää tietoisesti.

Terapeuttisuus opettajan työtapana. Edellä mainitun Karjalaisen (2010) psyykkisen sitomisen käsitejaon perusteella musiikki voi siis yhtä aikaa toimia sekä kognitiivisena, fyysisenä että unityön kaltaisena sitomisena. Musiikin – ja laulamisen – avulla voidaan pyrkiä tunnetilojen älyllistävään käsittelemiseen, ja samalla musisointi kehoinstrumentin käyttämisenä (laulamisenä) voidaan nähdä psyykkisen sitomisen musiikillisena työkaluna ja siten myös terapeuttisena musiikkikasvatuksellisenä työtapana.

Lilja-Viherlampi on pohtinut väitöskirjassaan (2007) terapeuttisuuden asettumista musiikkikasvatukseen ja toteaaakin, että terapeuttisuus tulee esille viime kädessä toimijan (oppilaan) omissa merkittävässä kokemuksissa hänen toimiessaan musiikkikasvatuksen piirissä. Tällöin tarkasteluun tulevat sekä musiikin terapeuttisuus että inhimilliseen vuorovaikutukseen liittyvä terapeuttisuus. (Mts. 274–275.) Lilja-Viherlammen mukaan terapeuttisuus kasvatuksessa välittyykin varsinkin pedagogisessa asenteessa ja lähestymistavassa jotka syventyvät hoitavan ja

auttavan näkökulman suuntaan. (Mts. 278–279). Tällöin esille nousevat opettajan omat terapeutiset voimavarat, joina Lilja-Viherlampi mainitsee kokemuksen olemassaolon perusturvallisuudesta ja jatkuvuudesta, hyväksyttynä olemisesta ja omasta perimmäisestä arvosta. Nämä sekä kokemus omasta arvosta omassa yhteisössä ovat keskeisiä. Samoin keskeistä on oman minän riittävä kypsyyden, mikä ilmenee kyynä tunnistaa omia vahvuuksia ja heikkouksia ja valmiutena kasvaa ja kehittyä niiden mukaisesti. (Mts. 279–280.) Lisäksi puhuessaan opettajan itsetuntemuksesta ja vuorovaikutustaidoista Lilja-Viherlampi (mts. 192–193) mainitsee vielä yhtenä keskeisenä tekijänä pedagogisen rakkauden oppilaaseen ja pitää sitä arvokasvatuksen ytimenä. Hän liittyy pedagogisen rakkauden keskeisesti ajatteluun, tunteeseen, tahtoon, toimintaan ja minuuteen ja sanoo sen kuuluvan nykyopettajan keskeiseen käsitteistöön (mts.).

Terapeuttisen asenteen haastavuus tulee esille opettajan tunneherkkyydessä, ja Uusikylä (1998, 197–198) puhuukin tunneälystä osana opettajan pedagogista lahjakkuutta ja sanoo, että opettajan pedagoginen kyvykkyys määrittyy pitkälti hänen kyvyillään toimia opetustilanteessa paitsi loogisesti myös oppilaiden oppimista, kasvua ja persoonallisuuden eheytymistä tukevasti. Tähän taas vaikuttaa opettajan kyky tuntea empatiaa, minkä avulla Syväsen mukaan (2005, 28) voidaan aistia paitsi toisen ihmisen ahdistuneisuus myös hyvänolon tunteet. Empatiaan tulisi Syväsen mukaan (mts.) liittyä myös hyvin kehittynyt kyky havainnoida omien tunteiden lähettä, jotteivät empatian tunteet ala lähentyä sympatiaa, tunteiden yhteensulaumaa. Opettajan on siis tärkeää ymmärtää tunteiden transferenttinen vaikutus, eli tunteensiiro. Tämä tarkoittaa, että opettaja kykenee erottelemaan omat tunteensa oppilaan tunteista, joita oppilas häneen väistämättä kohdistaa opetustilanteessa. Syvänen (mts. 16) kuvaakin transferenssia aiemman elämänvaiheen ihmissuhteeseen liittyvänä tunnesidoksena, jonka terapiatilanne (tai opetustilanne) aktivoi uudelleen. Syvänen (mts.) jatkaa vielä sanomalla, että transferenssia esiintyy kaikissa ihmissuhteissa ja varsinkin terapisuhteissa se on varsin keskeinen ilmiö, jonka avulla voidaan saada esille aiempia, traumaattisiakin kokemuksia ja päästä työstämään niitä. Myös Keski-Luopa (2011) puhuu kasvattajan vastuusta emotionaalisen ilmapiirin luojana ja sanoo, että kasvattajan tehtävänä on ”pitää yllä ’holdingia’, kasvatuksen kannalta suotuisaa ilmapiiriä. Tällöin kasvatettava voi ”rauhottua ja avautua todelliseen dialogiin sekä itsensä että ohjaajan kanssa”. (Mts. 298.)

3.4 Opetustapahtuma psykodynaamisena kulkuna

Opetustapahtumaa voidaan tarkastella psykodynaamisena kulkuna siten, että työstettäessä oppilaan äänellistä ilmaisua tuntityöskentelyssä opettaja Bionin (kts. Keski-Luopa 2011, 281–282) ajattelua mukailen toimii ikään kuin säiliönä (container), johon opiskelija sijoittaa omia tiedostamattomia

mielensisältöjään nojautumalla opiskelun erilaisiin elementteihin kuten ääniharjoituksiin, musiseeraamiseen ja periaatteessa laulutunnin koko tapahtumasarjaan. Opiskelija siis antaa tietyllä tavalla psyykkisesti latautuneen ”syötteen”, opettaja pureskelee sitä hetken ja palauttaa sitten syötteen opiskelijalle hiukan erilaisessa muodossa. Opiskelija tekee uuden syötteen opettajan muuntaman syötteen pohjalta ja jälleen opettaja pureskelee syötettä ja palauttaa sen opiskelijalle ja jälleen tapahtumasarja alkaa alusta. Tätä kehämäistä rakennetta voitaisiin siis tarkastella opiskelijan alfafunktion (ks. Bion 1962b/1991) muuntautumisena kohti tietoista ajattelua opiskelijan sovittaessa psyykkistä tapahtumakenttäänsä laulutunnin tapahtumiin ja samalla oppiessa psyykkisten tapahtumiensa merkityksen osana laulunopiskelutapahtumaa. Koko tapahtumasarjan taustalla vaikuttaa jo edellä kohdassa 2.1 esitelty *containig-funktio* eli kannattelu, jolle kaikki kasvatukselliset – ja viime kädessä kaikki ihmistenväliset – suhteet Keski-Luopan (2011, 282) mukaan perustuvat. Opettaja siis toimii turvallisen kasvuympäristön luojana ja ottaa vastaan opiskelijan ahdistusta opiskelutilanteessa (miten pääsisin tämän asian tietämään, onko minusta tähän?) ja antaa opiskelijalle ”feedbackia”, joka saattaa opiskelijan tarkastelemaan asiaa (ahdistustaan) hiukan eri näkökulmasta. Tarkoituksena ei ole opiskelijan ahdistuksen poistaminen, sillä juuri turhautumisen kokemus (”miten pääsisin tietämään?”) ajaa Wilfred Bionin (Symmington & Symmington 1996, 6–7) mukaan ihmistä (opiskelijaa) eteenpäin etsimään ratkaisua ahdistuksen kokemukseen. Toisaalta ahdistus ei saa kasvaa liian suureksi, sillä Bionin (1962/1991, 28–30) mukaan tällöin on jäänyt huomioimatta todellinen, ahdistusta aiheuttava alkusyy. Opettajan onkin tarkkailtava näitä turhaumaa edeltäviä signaaleja, eli niin sanottuja primaarisia tekijöitä, jotka sekundäärisesti aiheuttavat turhauman: miksi oppiminen ei tosiasiasa etene? Onko taustalla esimerkiksi hylätyksi tulemisen pelkoa tai jokin fysiologinen vaikeus, kuten vaikkapa puutteellinen hengitystekniikka. Näitä alkusyyitä voidaan kartoittaa juuri harjoitusten jälkeen käydyllä palautekeskustelulla, joka provosoi oppilaan omaa mielikuvamaailmaa – hänen alfafunktiotaan – jolloin oppilas joutuu myös kääntämään sitä kielellisiksi ilmaisuiksi, joiden pohjalta opettaja voi jälleen antaa lisäpalautetta ja näin auttaa oppilasta löytämään uusia näkökulmia ja mahdollisia ratkaisuja ongelmaan. Tämän jälkeen noita ratkaisuja voidaan jälleen kokeilla käytännössä uusien lauluharjoitusten avulla.

Tämä laulutunnin tapahtumasarja voidaan myös nähdä Daniel Sternin (2004) ajattelun mukaisesti ’kuljeskelutilassa’ (*moving along process*), jossa voi ihannetilanteessa tulla ’kohtaamisen hetkiä (mts.) (*moment of meeting*), joissa koetaan yhteisen jakamisen kokemus, eli Sternin sanoin *yhteinen tunnematka*. Käytännössä tämä tarkoittaa jaettua tuttuuden kokemusta, kokemusta jostakin aiemmin koetusta, joka näyttäytyy niin samanlaisena kuin toisen kokemus, että kaksi kokemusta voi tuntua ikään kuin sulautuvan yhdeksi. Sternin mukaan (2004, 244) tällainen

kokemus on niin merkittävä, että se muuttaa kahden persoonan välistä suhdetta pysyvästi. Kokemuksen olemukseen kuuluu myös, että se voi olla luonteeltaan myös sanaton, tunnekokemukseen perustuva vaikutelma (mts.).

Näin laulunopiskelun tuntityöskentelyssä voidaan nähdä jo edellä kuvattu (hermeneuttinen) kehämäinen rakenne, jossa oppiminen aivan kuin korjaa itseään. Korjaava vaikutus voitaisiin nähdä siten, että opiskelija kyselee yhä enemmän ja oppii kuvaamaan omia fyysisiä tuntemuksiaan yhä paremmin. Ihannetapauksessa opiskelija ja opettaja kykenevät havaitsemaan kokemuksissaan samankaltaisuutta, joka edesauttaa syvän luottamussuhteen syntymistä. Tämä taas vaikuttaa (ainakin omien oppilaideni kohdalla), että pidemmän ajan – usein vuoden tai kahden – kuluttua opiskelija usein kertoo, kuinka hukassa ja epätietoinen hän oli opiskelunsa alkaessa, mutta miten asiat ovat opiskelun kuluessa hiljalleen selkiytyneet. Opiskelijan tekemä, opettajan kannatteleva *psykykinen työ* laulunopiskelussa on usein johtanut myös ammatillisten suunnitelmien tai yksinkertaisesti vain oman mielenmaiseman kirkastumiseen. Toisin sanoen opiskelijan alfafunktion muuntuminen kohti tietoista ajattelua ja ongelmanratkaisua on kehittynyt hänen ollessaan kannattelevassa suhteessa opettajaansa.

Tällaiset havainnot viittavat Lehtosen (1986, 66) ajatuksiin musiikin opetuksen kehittämisestä kohti pedagogista musiikkiterapiaa. Tällöin korostuu opettajan kyky toimia kannattelijana. Lilja-Viherlammen (2007) mainitsevat, opettajan omat terapeuttiset voimavarat ja Uusikylän (1998) peräänkuuluttama tunneäly joutuvat tällöin pohdinnan keskiöön, sillä ratkaisevan tärkeää opettajan kannattelukyvyssä on kyky hyvään dialogiseen vuorovaikutukseen. Edelleen hedelmällisen dialogin kannalta tärkeätä on juuri opettajan kyky peilata omaa itseään, omia rajoituksiaan ja voimavarojaan suhteessa oppilaan tilanteeseen, ja kyetä löytämään niistä yhtäläisyydet ja erilaisuudet, jotta hän kykenisi opetustilanteessa pitämään erillään omat ja oppilaan tunteet (vrt. Syvänen 2005, 16, 28).

4 Tutkimusmenetelmä

Seuraavassa esitellään tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset sekä empiirisen tutkimuksen sisällönanalyttinen menetelmä ja aineistonkeruutapa.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykselliseen tarkasteluun tulivatkin sekä opiskelijan että opettajan kokemukset tunnilla tapahtuneista asioista: 1. Mistä asioista hyvä laulunopetus koostuu; entä 2. onko laulunopetuksessa terapeuttisia piirteitä ja miten ne ilmenevät? Näitä kysymyksiä ja niihin saatuja vastauksia tarkastellaan laulupedagogisesta näkökulmasta ja siihen tuodaan terapeuttinen ulottuvuus hyödyntämällä psykoanalyttistä/psykodynaamista näkökulmaa, johon pureudutaan Wilfred R. Bionin kehittämän containing-funktion avulla, joka nähdään holistisen laulupedagogiikan työkaluna. Opiskelijoiden käsitystä hyvästä laulutunnista ja laulunopettajasta tarkastellaan suhteessa laulunopettajien käsityksiin hyvästä laulutunnista, laulunopetussuhteesta sekä laulunopetuksen erilaisista vaikutuksista ja ongelmista. Tutkimusvastausten, aiempien aihetta sivuavien tutkimusten ja taustakirjallisuuden pohjalta pyrin hahmottelemaan hyvän laulunopettajan, hyvän laulutunnin, onnistuneen laulunopetussuhteen keskeisimpiä piirteitä sekä erilaisten psyykkisten ja hoitavien vaikutusten ilmentymistä laulunopetuksessa ja näiden vaikutusta opetussuhteen kannalta kriittisissä pisteissä: luottamussuhteen syntymisessä ja sen pohjalla toimivassa kommunikaatiossa. Edelleen pyrin yhdistämään näin saadut tutkimustulokset Svanin vapauttavaan laulupedagogiikkaan ja Lilja-Viherlammen ajatusmalliin hoitavasta ulottuvuudesta laulupedagogiikassa ja luomaan näin uutta käyttöteoriaa, jossa paitsi opiskelijan vapaus myös opettajan vastuu ja valta sekä mahdollisuus hoitavuuteen laulunopetussuhteessa tulevat esille.

4.2 Sisällönanalyysi

Määritelmä. Sisällönanalyysi on tekstinanalysoimisen tapa, jossa aineisto tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Diskurssianalyysin tapaan sen avulla voidaan tutkia erilaisia tekstimuotoisia tai sellaisiksi muutettuja aineistoja (tässä tapauksessa kyselykaavake ja haastattelut), joista pyritään analyysin avulla muodostamaan tiivistetty kuvaus. Tämä kuvaus pyritään edelleen kytkemään osaksi laajempaa kokonaisuutta. Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa joko aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavaasti. Tämä tarkoittaa, että analyysissä nojaututaan joko aineistoon tai sitten teoreettiseen viitekehykseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Pietilä 1973).

Aineistolähtöisyys. Tässä tutkimuksessa voitaisiin puhua lähinnä aineistolähtöisestä sisällön analyysistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006), jossa teoreettinen viitekehys ohjaa

analyysia kevyesti. Tämä siksi, että tutkimuksen näkökulma laulopedagogiikassa on melko uusi, ja sitä koskeva oma käsitteistö tai teoria koskettelevat lähinnä vokaalisen psykodynamiikan kenttää. Näin ollen useimmat tutkimuksessa esiintyvät teoreettiset käsitteet on pääosin lainattu muista tieteistä (psykoanalyysi, kasvatustiede). Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin tunnustella maaperää ja kerätä niin sanotusti alustavaa tietoa tutkimuskentästä.

Toteuttaminen. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysilla on pyritty kuvaamaan tutkimusmateriaalin sisältöä, joka koostuu tutkimuskyselyllä ja haastettuilla saadusta empiirisestä materiaalista sekä alan kirjallisuudessa, lehtiartikkeleissa ja sähköisissä lähteissä esiintyvistä teoreettisesta tutkimustiedosta. Empiirinen sisältö on analysoitu sekä suhteuttamalla opiskelijoille suunnattujen tutkimuskyselyjen tuloksia opettajille tehtyihin haastatteluihin että tarkastelemalla näin saatuja yhteenvetoja teoreettisen tutkimustiedon valossa.

Sisältöluokat ja luokittelurunko. Sisällön analyysin avulla pyritään systemaattiseen ja kattavaan kuvaukseen aineistoon liittyvistä sisällöistä. Sisällön analyysi voidaan toteuttaa määrällisen tai laadullisen tutkimusotteen mukaisesti, vaikkakin nykyisin se nähdään lähinnä laadullisen tutkimusotteen menetelmänä (Seitamaa-Hakkarainen 2000). Tässä tutkimuksessa viitekehys muodostui teoriaohjaavasti siten, että tutkija valitsi ennakoita tietyn teoreettisen viitekehysten (psykodynaamis-terapeuttinen) laulunopetukseen, mutta sitä sovellettiin empiiristen tulosten tulkinnassa esille tulleiden seikkojen mukaisesti. Seitamaa-Hakkaraisen (ed.) mukaan tutkimusongelma ja teoreettinen viitekehys muodostavat lähtökohdan sisältöluokkien valinnalle ja määrittelylle. Sisältöluokat voidaan muodostaa myös tutkittavan aineiston pohjalta tai ne voidaan muodostaa ulkopuolista käsitejärjestelmää, viitekehystä tai teoriaa käyttäen. (Seitamaa-Hakkarainen 2000.) Sisältöluokat rakentuivatkin luokittelurunkona toimineiden kyselykaavakkeen kysymyksissä ilmenevien hyvän opettajan ja hyvän laulutunnin ominaisuuksien perusteella, ja niihin yhdisteltiin myös avoimien kysymysten sanallisissa vastauksissa ilmenneitä seikkoja. Näitä ominaisuuksia tarkasteltiin yhdessä opettajien antamien teemahaastatteluvastausten kanssa ja saatua synteesiä verrattiin edelleen tutkimukseen teoreettiseen viitekehykseen. Näin saatiin aikaan uusia teemoja, kuten esim. *verbaalinen ja laulutekninen kyvykkyys ja hyvä ja toimiva kommunikaatio*, joiden pohjalta voitiin edelleen rakentaa käsitteitä, kuten *hyvä laulutunti ja hyvä laulunopettaja*. Näistä rakentui käsitekokonaisuutena *onnistunut laulunopetussuhde*, jonka pohjalta voitiin edelleen luoda teoreettiseen viitekehykseen nojautuva, *terapeuttisena spiraalina* etenevä laulunopetusmalli.

Käsitekokonaisuuden muodostuminen kohti uutta laulunopetusmallia

Luokittelurunko

- kyselykaavake

- haastattelukysymykset

Sisältöluokat

- hyvän laulunopettajan ominaisuudet, hyvä laulutunnin ominaisuudet
- haastatteluvastaukset
- teoria

—

synteesi

—

teemat: verbaalinen kyvykkyys, laulutekninen kyvykkyys jne.

—

synteesi

—

käsitteet: hyvä laulutunti, hyvä laulunopettaja

—

synteesi

käsittekokonaisuus: onnistunut laulunopetussuhde

—

sovellus: terapeuttinen spiraali laulunopetusmallina

Analyysi. Aineiston analyysi kvantitatiivisessa sisällön analyysissä perustuu Seitamaa-Hakkaraisen (2000) mukaan tekstissä esiintyvien ilmausten tai sanojen esiintymistiheyteen ja analyysi perustuu tilastolliselle logiikalle. Kvalitatiivisessa analyysissä taas tutkitaan tekstiin liittyviä sisällöllisiä merkityksiä. Kvalitatiivinen sisällön analyysi eteneekin usein syklisesti siten, että aineiston keruu ja analysointi ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa. Tämän myötä sisältörungon luokittelut voivat myös muuttua tutkimuksen edetessä. Tässä tutkimuksessa luokittelut muotoutuivat hiljalleen teemojen noustua esiin. Tuolloin myös koko analyysin luonne selkiytyi ja teemat ohjasivat koko prosessin kulkua siten, että kun jokin teema (kuten toimiva kommunikaatio) tai sisältöluokan osoittama yksittäinen faktori (palautteen antaminen) alkoi nousta esiin yhä uudelleen, voitiin se yhdistää toiseen yksittäiseen faktoriin (kuuntelevuus) ja näin saatiin lopulta aikaan teema, joita edelleen yhdistelemällä voitiin luoda käsite (hyvä laulutunti).

4.3 Aineiston kerääminen

Tutkimuksen aineisto muodostuu sekä ammattikorkeakoulujen, kansanopistojen, rytmii- instituutin ja yksityisille laulunopiskelijoille tehdyn sähköisen kaavakkeen avulla (LIITE 1.) saaduista tiedoista että kolmen ammattikorkeakouluissa ja yksityisesti laulua opettavien opettajien haastatteluista.

Sähköiseen kyselyyn vastasi 17 opiskelijaa ja kolme opettajaa antoi haastattelun. Aineiston suppeuden vuoksi sen tuottamilla tuloksilla ei ole varsinaista tilastollista merkitsevyyttä, mutta jatkotutkimuksia varten se voi kuitenkin toimia suuntaa-antavana apuna kartoitettaessa mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

Tutkimuksen aineisto kerättiin Ouluseudun, Tampereen, Keski-Pohjanmaan, Seinäjoen ja Metropolia -ammattikorkeakouluista sekä yksityisesti laulua opiskelevilta, Seinäjoen rytmii-instituutista, sekä Kokkolanseudun ja Ylivieskan seudun kansanopistoista sähköisellä kyselykaavakkeella (LIITE1). Kaavakkeessa kartoitettiin aluksi opiskelijoiden musiikillinen tausta ja käsitys hyvästä laulutunnista ja hyvästä opettajasta. Tämän jälkeen opiskelijoita pyydettiin suhteellisen avoimilla kysymyksillä kertomaan omia kokemuksiaan laulunopiskelusta, laulutunneista ja opettajistaan.

Opiskelijoilta kysyttiin taustatietoina heidän ikäänsä, oppilaitostaustaansa, yleistä musiikillista harrastuneisuuttaan, aktiivisten lauluopintojen kestoja, laulunopettajien määrää sekä mahdollisen muun instrumentin opintojen kestoja. (kts. kohdat 1.- 9. kyselykaavakkeessa)

Kaavakkeella kerättiin siis sekä kvantitatiivista, numeraalisesti mitattavaa tietoa että kvalitatiivista, kokemuksia kuvailevaa tietoa laulunopiskelijoista. Menetelmään päädyttiin, koska tarkoituksena oli saada kerättyä opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä laulunopiskelusta ilman, että tutkijan persoona olisi vaikuttanut vastauksiin. Tätä olisi ollut vaikeata välttää esim. haastattelututkimuksessa, jossa oma opettajuuteni ja työnohjaajataustani olisivat saattaneet tuoda tilanteeseen liaksi koulumestari- tai terapeuttisuutta korostavan asetelman. (Jälkeenpäin ajateltuna haastattelututkimus olisikin saattanut olla jopa hedelmällisempi juuri oman persoonani mahdollisen vaikuttavuuden vuoksi.) Lisäksi pyrkimyksenä oli saada kokoon mahdollisimman kattava otos erilaisia opiskelijoita, jotta tuloksista voisi löytyä riittävästi yleistettävyyttä (vaikkakaan tähän ei lopulta vastaajamäärän vähäisyyden takia päästy). Sekä kvantitatiivisten että kvalitatiivisten kysymysten mukaanottamisella pyrittiin saamaan lisää varmuutta tulosten saamiseksi. Jos kuvaileva tieto ei antaisi riittävästi vastauksia tutkimuskysymyksiin, numeraalisten vastausten perusteella voitaisiin tehdä ainakin joitakin johtopäätöksiä. Lopulta numeraalista tietoa analysoitiinkin kvalitatiivisin keinoin lähinnä monivalintakysymysvastausten sisältöä analysoimalla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Lisäksi haastateltiin kolmea laulunopettajaa puhelimitse Oulun, Kokkolan ja Tampereen seudulta. Toisin kuin lukumäärältään ison opiskelijajoukon kohdalla opettajien kanssa haastattelu oli luontevin tapa selvittää heidän kokemuksiaan ja saada haluttaessa tarkennuksia esitettyihin kysymyksiin, sillä allekirjoittaneen tutkijan oma opettajatausta ja sen kautta tuleva esiyymärtyneisyys loivat haastattelutilanteeseen symmetrisen asetelman. Haastattelut olivat

luonteeltan puolistrukturoituja teemahaastatteluja, jotka etenivät ennalta laadittujen kysymysten pohjalta (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48).

Opettajilta kysyin 1. mitä ja millaisia olivat heidän mielestään hyvän laulutunnin edellytykset; 2. mitkä olivat heidän mielestään onnistuneen oppilas-opettajasuhteen edellytykset ja millainen on ’hyvä laulunopettaja’; 3. mitkä ovat laulunopetuksen tavallisimpia kipupisteitä ja erityisen tärkeitä ja huomionarvioisia asioita tunnin kuluksa ja koko opetustilanteessa; 4. a) millaiset kokemukset olivat opettaneet opettajalle itselleen eniten laulunopettamisesta ja miten opettaminen opettajaan itseensä on vaikuttanut; b) mikä on opettajalle tärkeintä laulunopetuksessa – mikä saa opettajan syttymään opetuksessa ja mikä saa opetuksen sujumaan, sekä 5. muita mieleen tulevia seikkoja laulunopetukseen liittyen.

Puhelinhaastatteluihin päädyttiin, koska haastattelukysymykset olivat melko avoimia, ja vaativat tuekseen haastattelijan antamaa lisäinformaatiota, jotta opettajat kykenivät vastaamaan niihin relevantisti. Haastattelujen tarkoituksena oli selvittää edellä mainittuja, opiskelijoilta kysytyjä seikkoja opettajien näkökulmasta. Haastattelut litteroitiin muistiinpanojen perusteella ja näin dokumentoidut haastattelut lähetettiin vielä sähköisesti opettajille tarkastettaviksi. Menetelmään päädyttiin, koska varsinainen kieli ja kielenkäyttö eivät olleet tutkimuksen kohteena (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 138–141), joten asiasisällön litteroiminen haastateltavien puheen perusteella katsottiin riittäväksi tarkkuudeksi tutkimuksen tutkimusasetelman kannalta.

4.4 Tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta

Eettisyys. Aineiston keruussa ja käsittelyssä on noudatettu Jyväskylän yliopiston eettisen toiminnan antamia eettisiä periaatteita (ks. <http://www.jyu.fi/eettinen>toimikunta). Niiden mukaisesti tutkittavien etu on asetettu ensisijalle siten, että on pyritty varmistamaan ettei tutkimuksen tekeminen aiheuta tutkittaville haittaa. Tähän on pyritty varmistamalla tutkimukseen osallistuvien anonyymius opiskelijoiden osalta jo aineiston keruuvaiheessa ja myös oppilaitoksissa opiskelevien osalta on pyydetty oppilaitoskohtainen tutkimuslupa. Opettajien osalta anonymiteetti on pyritty varmistamaan tutkimusraportissa käyttämällä kooditunnuksia (opettaja A jne). Tiedon käyttötarkoituksesta opinnäytetyönä ja jatkokäsittelystä (mahdolliset tunnistetiedot tuhotaan) on informoitu kaikkia tutkimukseen osallistuneita jo ennen tutkimuksen aloittamista.

Luotettavuus ja kritiikki. Koska kyseessä valtaosin kvalitatiivinen tutkimus, ovat tutkimustulokset tutkijasta riippuvia, subjektiivisia tulkintatuloksia. Kvantitatiivisen aineiston osalta varsinaista erittelevää ja kokoavaa numeraalista tulkintaa ei ole pyrittykään tekemään kyselyvastausten pienen määrän ja siitä johtuvan tilastollisen merkitsevyyden puuttumisen vuoksi muutoin kuin keskiluvut esittelemällä. Kvantitatiiviset monivalintakysymykset toimivatkin ikään

kuin mielipiteenmuodostusta helpottavina työkaluina opiskelijoille suunnatussa kyselyssä, mutta niiden tuottamaa tietoa analysoidaan niiden sisällöllisestä merkityksestä käsin (ks. Pietilä 1973, 53). Tämä tarkoittaakin, että toinen tutkija saattaisi löytää tutkimusaineistosta hyvinkin erilaisia merkitysisältöjä. Opettajat on valittiin haastateltaviksi oman harkintani perusteella, sillä juuri kyseisten opettajien voidaan katsoa edustavan tutkimuksen viitekehysten kannalta olennaista ainesta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88–89; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tällöin voidaan kysyä, millaista osaa laulunopetuksen kentästä valitut informantit edustavat, mihin voin todeta, että tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena oli nimenomaisesti kerätä tietoa tutkimusmaastosta ja tutkia, *sisältääkö laulunopetus terapeuttisia piirteitä ja miten ne ilmenevät laulunopetuksessa*. Tätä tutkimusasetelmaa informanttien valintatapa vastasi tutkimuksen näkökulmasta mielestäni kohtuullisen hyvin, sillä sekä opettaja- että oppilasinformanteja oli edustettuna niin harrastelija- kuin ammattiopetusalaltakin, ja minulla tutkijana oli laulopedagogisen esiyymärtyneisyyteni perusteella tietoa molempien taustoista ja siten myös sopivuudesta informanteiksi tähän tutkimukseen. Opettajien asema korostuu hiukan tutkimuksessa ja tämä johtuu luonnollisesti heihin kohdistuneen tutkimustavan erilaisuudesta suhteessa opiskelijoihin: haastatteluissa oli mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä ja saada siten enemmän informaatiota, kuin opiskelijoille suunnatun kyselykaavakkeen avointen kysymysten avulla, joita ei tutkimuseettisistä syistä ollut enää jälkeempään mahdollista tarkentaa.

Tutkimuksessa ei ole pyritty vertailemaan laulunopetuksen mahdollisesti sisältämiä terapeuttisia piirteitä vaikkapa muussa musiikinopetuksessa ilmeneviin terapeuttisiin piirteisiin sen suhteen, millaisia eroavaisuuksia niillä saattaisi keskenään olla. Tämähän ei ollut alunperinkään tutkimuksen tarkoituksena. Mainitunlainen eroavaisuuksien kartoittaminen ja muu laajempi erittelemine vaatinevat jo aivan uuden tutkimuksen uusine viitekehyksineen.

5 Opiskelijakysely

5.1 Osallistujat

Opiskelijat jakautuivat ikänsä puolesta siten, että 1950 syntyneitä oli 17 vastaajasta yksi (1) mieshenkilö ja -60-luvulla syntyneitä yksi (1) naishenkilö. 1970- ja -80 syntyneiden ryhmissä oli molemmissa kaksi (2) naista ja -90-luvulla syntyneiden ryhmässä seitsemän (7) naista ja kaksi (2) miestä. Miehiä vastaajista oli siis kolme ja naisia neljätoista.

Oppilaitostausta. Oppilaitoksissa opiskeli 13 opiskelijaa ja näistä kolme (3) opiskeli ammattikorkeakoulussa kulttuurituotannon linjalla ja yksi (1) musiikkipedagogilinjalla, pop-jazz-linjalla ja rytmi-instituutissa yhteensä seitsemän (7) ja kansanopistossa kaksi (2). Yksityisesti laulua opiskeli neljä (4) opiskelijaa.

Musiikkinen harrastuneisuus. Musiikillista harrastuneisuutta kartoitettiin kysymällä kuinka kauan he olivat harrastaneet musiikkia, kuinka pitkään opiskelleet musiikkia yleensä aktiivisesti ja kuinka olleet aktiivisia laulunopiskelijoita. Harrastuneisuus jakautui siten, että 1-10 vuotta oli musiikkia harrastanut kolme (3) vastaajista, 11-20 vuotta kahdeksan (8) vastaajista, 20-30 vuotta kaksi (2) vastaajista, yli 30 kolme (3) vastaajista ja yksi vastaajista ei osannut määrittellä harrastuksensa tarkkaa kestoä. *Aktiivisesti musiikkia oli yleisesti opiskellut* 1-10 kahdeksan (8) vastaajista, 11-20 vuotta viisi (5) vastaajista, 20-30 vuotta kaksi (2) vastaajista ja yli 30 vuotta kolme (3) vastaajista. Osa vastaajista näyttää siis luokittelevan harrastuneisuuden ja aktiivisen musiikin opiskelun samaksi asiaksi, osa näyttää pitävän ne erillisinä.

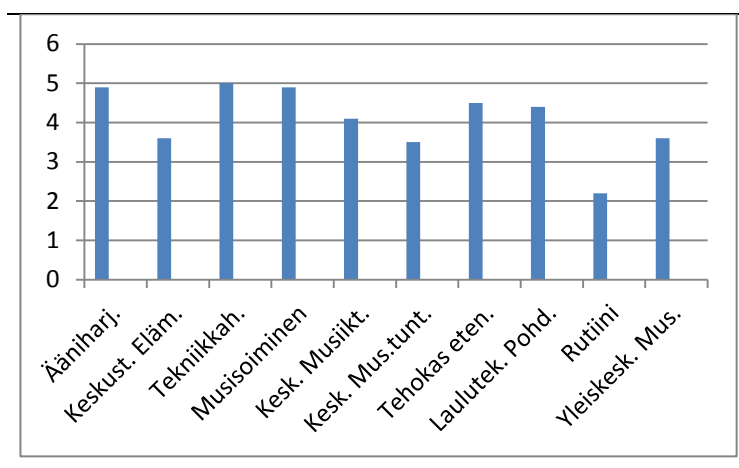
Laulun aktiiviopiskelijat. Laulua oli aktiivisesti opiskellut 1-10 vuotta 14 vastaajista ja 11-20 vuotta kaksi (2) vastaajista. Yksi vastaaja ei osannut tarkemmin määrittellä aktiiviopiskelunsa kestoä.

Laulunopettajien määrä. Laulunopettajia oli ollut seitsemällä (7) vastaajista vain yksi (1). Samoin kahdella tai kolmella (2-3) laulunopettajalla oli käynyt seitsemän (7) vastaajista. Sen sijaan neljällä tai viidellä (4-5) laulunopettajalla oli käynyt vain yksi (1) vastaajista ja yli viidellä opettajalla oli opiskellut kaksi vastaajista.

Muut instrumenttiopinnot. Muun instrumentin soittoa oli opiskellut kymmenen (10) vastaajista 1-10 vuotta, 11-20 vuotta kaksi (2) vastaajista ja yli 30 vuotta yksi (1) vastaajista. Neljällä (4) vastaajista ei ollut muita instrumenttiopintoja.

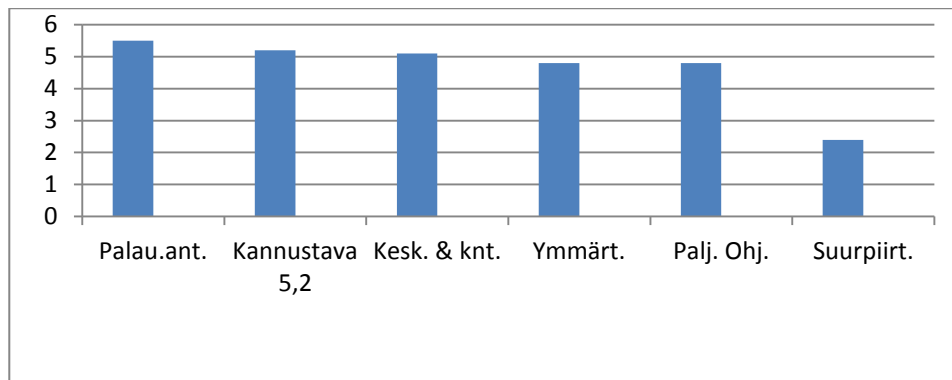
5.2 Kyselykaavakkeen tulokset

Laulunopiskelu. Vastaajia pyydettiin pisteyttämään erilaisia laulutunnilla tapahtuvia asioita yhdestä kuuteen sen mukaisesti, miten tärkeänä he kutakin asiaa pitivät. Näin ei lainkaan tärkeänä pidetty asia sain pistearvon yksi (1) ja erittäin tärkeä asia pistearvon kuusi (6). (kts. Liite: kysymys nro 10.) Näiden seikkojen pistemääristä laskettujen keskiarvojen (ka.) perusteella tärkeimmäksi seikaksi tunnilla (odotetusti) nousi *tekniikkaharjoitusten tekeminen* (ka. 5; kh. 2) ja lähes yhtä tärkeiksi nousivat *ääniharjoitukset* (ka. 4,9; kh. 2) ja *musisoiminen* (ka. 4,9; kh. 1,7). Myös *lauluteknisten ongelmien pohtiminen* sai melko korkean keskiarvon (4,4; kh. 1,3). Sen sijaan pienimmän keskiarvon (2,2; kh. 1,4) sai *rutiininomainen tunninkulku*.



Kuva 1. Hyvässä laulutunnissa tärkeinä pidetyt ominaisuudet

Laulunopettajan ominaisuudet. Vastaajilta kysyttiin myös millaisia ominaisuuksia he pitivät tärkeinä hyvässä laulunopettajassa (kts. Liite: kysymys nro 11.). Vastaamistapana oli sama pisteyttämistapa kuin edeltävässä, laulutunnin sisältöä kartoittavassa kysymyksessä. Korkeimman keskiarvon (5,5) saivat ominaisuudet *teknisesti osaava* (kh. 2,4) ja *palautetta antava* (kh. 2,3). Myös opettajan *kannustavuus* (ka 5,2; kh. 2,3), *keskustelevuus ja kuuntelevuus* (ka 5,1; kh. 2), *ymmärtäväisyys* (4,8; kh. 1,8) sekä *paljo ohjeistus* (4,8; kh. 1,8) nähtiin tärkeinä. Vähiten opettajan ominaisuuksista arvostettiin *suurpiirteisyyttä* (ka 2,4; kh. 1,7).



Kuva 2. Hyvässä laulunopettajassa tärkeinä pidetyt ominaisuudet.

Syyt laulunopiskeluun. Seuraavaksi vastaajia pyydettiin vapaasti kertomaan muutamilla lauseilla syitä lauluopintojensa aloittamiseen. Vastauksissa ilmeni seuraavanlaisia syitä: 1) laulaminen oli mukavaa ja sitä oli totuttu harrastamaan jo nuoresta, joten se ikään kuin kuului tapoihin;

Olin ollut musiikista kiinnostunut jo pienestä asti. Menin kuoroon todella pienenä joten se laulaminen on tavallaan ollut aina siinä. (Tytö, 17.)

2) laulaminen ja laulunopiskelu toimi tärkeänä väylänä itselilmaisulle ja itsensä kehittämiseksi, joten se toimi tärkeänä keinona toteuttaa omia haaveita.

Laulu tuntui ainoalta ja oikealta asialta omaksi pääinstrumentiksi. Tuntui että minulla oli lahjoja laulajaksi, halusin alkaa kehittämään siinä hyväksi. (Nainen, 20.)

Joskus sen koettiin tuovan myös turvallisuuden tunnetta elämään ja olevan myös kiinteä osa itseä.

Teini-ikäisenä tuntui siltä, että laulu oli keino, jolla pystyi ilmaisemaan itseäni täysin, mutta jotenkin turvallisesti. En edes ollut niin 'hyvä' tai lahjakas kuin jotkut muut, mutta se oli jotenkin osa minua, joten harjoittelin sitkeästi paremmaksi. (Nainen, 30.)

Myös halu saada toimiva ääni joko ammatillisista syistä tai pelkästä oppimisen ilosta toimi motivaationlähteenä.

Olen ammatiltani opettaja ja laulellut koko ikäni, mutta en opiskellut tekniikkaa missään vaiheessa. Opetustyössäni ääni on tärkeä ja kun se alkoi kadota, jouduin etsimään ammattiapua. Laulamalla olen päässyt miellyttävällä tavalla etsimään oikeata laulu- ja siten myös puhetekniikkaa. (Nainen, 63.)

Pidän kovasti laulamisesta. Aikaisemmin olin laulanut vain kuoroissa. Haluan parantaa laulutaitoani. (Mies, 59.)

Laulutunnin tärkeät tekijät. Vastaajia pyydettiin myös kertomaan kokivatko he itselleen jonkin seikan erityisen tärkeäksi laulutunnissa ja jos niin miksi. Vastauksissa mainittiin tärkeinä tekijöinä *hyvä ja rento tunnelma* laulutunnilla:

Rohkaiseva ja rento ilmaiiri erittäin tärkeää, koska varsinkin alussa olin hyvin epävarma laulutaidostani. (Mies, 59.)

Myös *kokemus omasta edistymisestä* tunnilla oli erittäin tärkeää:

Oman edistymisen. Haluan edetä tai kokea että työskentelen/ harjoittelen joka tunnilla paremmaksi laulajaksi. Paremmaksi laulajaksi tuleminen on minulle erittäin tärkeää... (Nainen, 30.)

Äänen kanssa työskenteleminen nähtiin myös tärkeänä, koska sen koettiin määrittelevän omaa minuutta:

Laulunääni on minulle osa minuuttani, se on asia, jossa haluan olla hyvä. (Nainen, 30.)

Lauluntulkintaa helpottavina tekijöinä koettiin *erilaisten laulutekniikoiden ja ”saundien” etsiminen pohjana monipuoliselle laulamiselle sekä laulutekniikan harjaannuttaminen, kaikenlainen palaute sekä lauluntulkintaa helpottava keskustelu:*

Laulun tulkittamista helpottaa aina se, jos lauluun/ biisiin liittyvistä fiiliksistä ja tunteista voi keskustella avoimesti opettajan kanssa. Erilaisten laulutekniikoiden ja saundien etsiminen luo hyvää pohjaa monipuoliselle laulamiselle. (Nainen, 23.)

Kaikki palaute liittyen äänenavauksiin ja itse biiseihin. Tulkinnalliset aspektit ja niihin liittyvä palaute tervetullutta.... (Nainen, 48.)

Tärkeinä luottamusta rakentavina tekijöinä nähtiin *opettajan kyvyt, asiantuntemus, kuuntelevuus, oppilaan kanssa yhteneväinen käsitys hyvästä laulutekniikasta ja innostuneisuus omasta työstään sekä kyky haastaa oppilasta oppimaan uutta.*

Pitää voida luottaa opettajan ammattitaitoon. Yhtenevät käsitykset siitä mikä on hyvää laulutekniikkaa. Opettajan pitää osata vaalia oppilaan ääntä niin, että laulutunnin jälkeen ääni on vähintään yhtä rasittumaton kuin ennen tuntia. (Nainen, 41.)

Tietysti tärkeä pääaino on opettajalla, kuinka hyvä, asiantunteva, kuunteleva ja innostunut hän on työssään. On hyvä että opettaja tekee niitä asioita mitä opiskelija haluaa mutta on hyvä että opettaja tuo omia ehdotuksiaan ja ns. 'haastaa' oppilasta. (Nainen, 20.)

Myös *rohkaiseva asenne ja kyky luoda opiskelijalle tunne tämän erityisyydestä* opettajalle koettiin tärkeinä.

Sen, että laulunopettaja rohkaisee siitä huolimatta, että tavoitteeni eivät ole ”ammattimaiset”. Laulutunnilla tunnen olevani opettajalle se kaikkein tärkein oppilas, vaikka tiedän, että hän kohtelee muita samalla tavalla, mutta juuri omalla tunnilla minun asiani on tärkein. (Nainen, 44.)

Miellyttävän kannustava, rehellinen tuokio, jossa saan laulaa oman tasoni mukaisia lauluja ja olen itse saanut asettaa opiskelun tavoitteet ilman painostusta kunnianhimoisiin ja epärealistisiin tavoitteisiin. (Nainen, 62.)

...Itsetunto nousee kannustuksesta ja ”kiitoksesta”. (Nainen, 62.)

Mainittiinpa myös laulutunti ”mielen tyhjentämisen” paikkana ja jopa musiikkiterapiana.

..laulutunnit koen musiikkiterapiana, mikä on tärkeää työssäjaksamiselle ja muulle jaksamiselle.... mieli tyhjenee muista asioista, laulu vapauttaa sielua ja ruumista... (Nainen, 61.)

Laulutuntikokemukset. Vastaajien laulutuntikokemuksia pyrittiin kartoittamaan kysymällä heiltä kokemuksia mieleenpainuvimmista laulutunneista: mitä niihin sisältyi, miten opettaja toimi, millaiseksi opiskelija tunsu olonsa ja mikä hänen mielestään aiheutti hänen kokemansa tunteen sekä mikä oli erityisen tärkeää ja miksi. Tunteihin oli sisältynyt paitsi *erilaisia teknisiä harjoitteita* myös paljon *keskusteluja laulutekstien sisällöstä ja tulkinnasta*. Myös *henkilökohtaiset kuulumiset* olivat tärkeä osa tuntia joidenkin kohdalla.

Hengitys- ja tekniikkaharjoitukset tunnin alussa tuntuvat tärkeiltä ja auttaa etsimään kadoksissa olevan ääneni. Harjoitukset ovat hauskoja usein aivan uusia, joiden merkityksen ymmärrän itsekini. Opettaja on aikuinen ihminen, jonka kanssa voimme keskustella myös henkilökohtaisista asioista ja kuulumisista... (Nainen, 62.)

Muutamat vastaajista mainitsivat *rennon ilmapiirin ja iloisen tunnelman*. Kaikein tärkeimpänä nousi esiin opettajan oppilaalle antama *rehellinen palaute* ja siihen *liittyvä kannustava ja hyväksyvä asenne oppilasta kohtaan*. Tähän liittyivät parissa vastauksessa myös *jaetut kokemukset onnistumisen ilosta* ja yleisesti *kyvystä seurata oppilaan mielialaa*. Kaiken tämän koettiin tuottavan *turvallisuudentunnetta*.

Ilo/ hauskuus on tärkeä osa laulutuntia. On hyvä, ettei opettaja takerru pikkuseikkoihin heti, myöhemmin niitäkin voi viilata! Positiivinen kierre aiheuttaa sen, että haluaa opiskella ja oppia koko

ajan lisää. Hyvä olo tunnilla syntyy hyvästä vuorovaikutussuhteesta. Kun voi luottaa opettajan hyväksyvään asenteeseen, uskaltaa yrittää uusiakin asioita. Näistä seuraa onni, onnellisuus. (Nainen, 61.)

Tärkeänä pidettiin myös *systemaattisen pedagogisesti etenevää, suunnitelmallista opetusta*, jossa opettaja pyrki jatkuvasti huomioimaan opetustilanteissa *oppilaan vahvuudet ja heikoudet*.

Ehkä tärkein juttu laulutunneilla on se, että tunneilla on pedagogiset tavoitteet siis ettei läiskitä nuotteja random-periaatteella vaan mietitään, mitkä asiat heikoilla ja lähdetään systemaattisesti kehittämään laulua. (Nainen, 47.)

Myös *opettajan kyky opettaa monipuolisesti erilaisia tekniikoita ja laaja ohjelmistontuntemus sekä kyky huomioida erilaiset oppijat kokonaisvaltaisesti yksilöinä ja ottaa tämä huomioon tuntitilanteessa* nousivat esiin.

Mieleen ovat painuneet ne tunnit, joissa väkisin ei ole tehty ääniharjoituksia, vaan lämmittelyn jälkeen laulettu kappale ja sitten tehty harjoituksia liittyen kappaleen ongelmapaikkoihin. Opettaja on vaistonnut heti mikä tuntuu pahalta ja antanut tunteeseen pohjautuvan harjoitteen jolla ongelma on ratkennut ja laulu on alkanut tuntua helpolta... (Nainen, 41)

Muuta kommentointia laulunopiskelusta. Vastaajia pyydettiin vielä lopuksi kertomaan vapaasti muita ajatuksiaan laulunopiskeluunsa liittyen. Muutamat mainitsivat laulamisen tärkeänä ja nautittavana joskin melko kalliina harrastuksenaan, josta oli heille hyötyä myös oman ammattinsa harjoittamisessa. Lauluharrastuksen nähtiin kartuttavan musiikillista yleissivistystä, kohentavan mielialaa ja antavan uudenlaisia teknisiä taitoja sekä valmiuksia jatko-opintoja ajatellen, joita itseopiskellen ei olisi ollut mahdollista saavuttaa.

Koen erittäin tärkeänä sen, että olen lopulta rohjennut alkaa laulamisen ammattilaisen kanssa. Kynnys on ollut erittäin korkea, vaikka olen pitänyt itseäni ihan kohtuullisena laulajana, en koskaan edes uskaltanut ajatella opiskelevani ammattilaisen kanssa. Tavoitteeni ovat hyvin itsekkiät, nautin laulamisesta, mutta minusta ei ole koskaan esiintyjäksi. Työssäni olen hyötynyt monin tavoin opetuksesta, ääni on kestänyt ja mielialakin kohenee tuntien jälkeen! (Nainen, 62.)

Olen oppinut kolmen vuoden aikana paljon laulusta, vaikka paljon on vielä opittavaa. Jos olisin itseoppinut laulaja, enkä olisi ollut laulutunneilla, en olisi nyt tässä pisteessä. Minulla on hyvät eväät jatko-opintoihin, suuri kiitos siitä opettajilleni! (Nainen, 20.)

Harrastus nähtiin myös varsin aikaavievänä,

Lopetan laulutunneilla käynnin tämän lukukauden jälkeen, jotta opiskeluun jää enemmän aikaa. (Nainen, 19.)

mutta laulunopettajien ammattitaito ja jatkuva itsensä kehittäminen saivat kiitosta.

Opettaja on erittäin ammattitaitoinen ja kehittää (itsensä) opiskellen puheoppia yliopistossa. (Nainen, 62.)

Laulutuntini ovat mahtavia ja opettaja myös!!! (Tyttö, 17.)

6 Opettajien haastattelut

Seuraavassa esitellään laulunopettajille tehdyillä puhelinhaastatteluilla saadut laulunopiskeluun liittyvät tutkimustulokset. Opettajia haastateltiin puhelimitse ja haastattelun pohjana olivat kysymykset, jotka oli lähetetty heille etukäteen sähköpostitse 2-3 viikkoa ennen haastattelua. Haastatellut opettajat työskentelivät Oulun seudun ammattikorkeakoulussa, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa sekä yksityisellä sektorilla. Opettaja ”A” toimii laulun yliopettajana Centria-ammattikorkeakoulussa ja opettaja ”B” puolestaan laulu lehtorina kulttuurin yksikössä Oulun ammattikorkeakoulussa. Molempien työtehtäviin kuuluu paitsi ammattiopiskelijoiden opettaminen myös hallinnolliset työtehtävät ja erilaiset edustustehtävät. Molemmat opettajat ovat -50-luvulla syntyneitä. Opettaja ”Y” taas edustaa nuorempaa, -60-luvun lopulla syntynyttä polvea ja toimii yksityisyrittäjänä oman toiminimensä alla. Hänen työtehtävistään suurimman osan muodostaa lähinnä opetustyö. Lisäksi hän myös esiintyy erilaisissa kokoonpanoissa.

Opettajilta kysyttiin (1.) mitä ja millaisia olivat heidän mielestään *hyvän laulutunnin edellytykset*, ja (2.) millaiset olivat *hyvän oppilas-opettajasuhteen edellytykset* etenkin opettajan suhteen. Vielä kysyttiin (3.) *laulunopetuksen tavallisimpia kipupisteitä* ja tarkentavina kysymyksinä kysyttiin mitkä olivat opettajien mielestä *erityisen tärkeitä ja huomionarvoisia asioita tunninkulussa ja koko opetussuhteessa*. Opettajia pyydettiin myös kuvailemaan (4.) *kokemuksia jotka olivat opettaneet heille itselleen eniten laulunopettamisesta ja erittelemään myös sitä, miten opettaminen heihin itseensä vaikuttaa ja mikä heille on siinä tärkeintä ja saa heidät ”syttymään” opetuksessa ja toisaalta opetuksen sujumaan*. Lopuksi pyydettiin vielä (5.) *yleistä kommentointia laulunopetukseen liittyen* ja tarkentavana kysymyksenä kysyttiin *kuinka laulunopetus oli heidän uransa aikana muuttunut*.

Alaluvuissa 6.1 – 6.5 on kerrottu opettajien antamat haastatteluvastaukset sellaisenaan, ilman omaa tulkintaani. Varsinaista vertailua teoriaan ja omaa tulkintaani on sisällytetty vasta lukuun 6.6. Lähestymistapa on valittu, koska näin saadaan opettajien kertomukset kokemuksistaan esille mahdollisimman autenttisina.

6.1 Hyvän laulutunnin edellytykset

Opiskelijan motivaatio. Kysyessäni hyvän laulutunnin edellytyksiä yksityisellä sektorilla enimmäkseen opettava **opettaja Y** nosti vastauksessaan esiin voimakkaasti *opiskelijan oman motivaation* ja eritteli sitä varsin tarkasti. Hän määritteli motivaation lähteeksi jonkin oppilaan mieltä askarruttavan ongelman laulamissa, johon tämä sitten osasi pyytää apua ja opettajan

kyetessä ymmärtämään oppilaan ongelman hän myös kykeni tätä auttamaan. Yhtenä hyvään motivaatioon vaikuttavana tekijänä kyseinen opettaja piti niin sanotusti *henkilökemiaa* sanoen, että

... se on tuurista kiinni sovitaanko yhteen. (Opettaja Y.)

Tämä puolestaan vaikutti siihen pyrkivätkö molemmat rakentamaan keskinäistä luottamusta laulutunnilla. Toisena keskeisenä motivaatioon vaikuttavana tekijänä opettaja näki *oppilaan taustan*, eli toisin sanoen a) miksi oppilas oli lähtenyt tunnille, b) millainen oli oppilaan oma näkemys laulamista, c) mitä oppilas halusi tehdä laulutunneillaan, eli oliko hänen kiinnostuksensa keskiössä tekniikka, tulkinta, ohjelmisto, urasuuntautuneisuus vai lauloiko hän mahdollisesti ”vain huvikseen” (mikä kylläkin ilmeisen harvoin toimi opettajan mielestä motivaation lähteenä), d) oliko hän oppilaitosopiskelija - jolloin motivaatio rakentui opettajan mukaan yleensä tutkintosuuntautuneisuuden kautta – vai yksityisopiskelija, jolloin motivaatio saattoi rakentua hyvin erilaisista asioista ja jo c-kohdassa mainitut seikat saattoivat tulla kyseeseen. Lisäksi motivaation syinä saattoivat toimia vaikkapa teknisen ja tulkinnallisen avun hakeminen karaoke- tai kuoroharrastukseen, tai puhetyöläisillä teknisten apujen hakeminen äänen kestävyuden parantamisessa. Hyvin ujo ihminen saattoi tulla harjoittelemaan äänenkäyttöään ikään kuin toisen kuultavaksi ja rohkaisua saadakseen. Lisäksi laulutunnit saattoivat toimia yksinkertaisesti preppauskursseina vaikkapa laulukilpailuun tai oppilaitoksen sisäänpääsykokeeseen. Hyvän motivaation vaikutukset laulutuntiin olivat opettajan mielestä moninaiset: molemmille jäi hyvä mieli ja oppilas koki, että on saanut vastauksia kysymyksiinsä ja sen myötä apua ongelmansa ratkaisemiseen; ääni kulki paremmin kuin tunnille tultaessa, sillä tunnilla oli saatu lauluteknisiä ja tulkinnallisia apuja. Hyvä motivaatio ajoi myös oppimaan nopeammin, sillä se antoi halun edistyä (mikä oli nähtävissä varsinkin oppilaitosopiskelijoilla). Samoin hyvä motivaatio yleensä tuotti myös ”helpon” laulutunnin, sillä kaikki sujui hyvin ja laulutunti koettiin ”hyvänä”.

Vuorovaikutus ja läsnäolo. Ammattikorkeakouluissa opettavista opettajista **opettaja A** taas nosti esiin toimivan *vuorovaikutuksen ja läsnäolon*. Samoin **opettaja B** korosti *vuorovaikutussuhdetta ja erityisesti sen ytimessä olevaa onnistunutta kommunikaatiota*. Opettaja A sanoi toimivan vuorovaikutuksen ja läsnäolon mahdollistavan sen, että *oppimista tapahtui ja motivaatio lisääntyi*. Tällöin ilmeneville ongelmille löytyi tausta ja päästiin syvemmälle asiaan, eli löydettiin ”ongelma ongelman takaa”. Sisällöltään tällaisella tunnilla tekniset ja tulkinnalliset seikat voitiin näin käsitellä kokonaisvaltaisina, toisiinsa nivotuvina asioina. Opettaja B taas sanoi, että onnistuneen kommunikaation pohjalta voitiin yhteistyössä opiskelijan kanssa *asettaa tavoitteet opiskelulle*, joihin molemmat ovat sitoutuneet ja jotka olivat sopuinnossa opiskelijan senhetkisen

osaamisen kanssa, mutta asettivat opiskelijalle riittävästi haastetta. Tämän pohjalta voitiin tehdä konkreettisia harjoitteita, jotka toimivat välineinä yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa. Jos opettaja kykeni välittämään informaatiota siten, että opiskelija saattoi ymmärtää sen, voi oppilaalle syntyä oivalluksia ja sen myötä onnistumisen kokemuksia, jotka olivat omiaan kasvattamaan ja ylläpitämään opiskelumotivaatiota.

6.2 Onnistuneen opettaja-oppilassuhteen edellytykset

Opettajan ammattitaito. Opettaja Y asetti avainasemaan onnistuneessa opettaja-oppilassuhteessa *opettajan ammattitaidon*. Opettajalla tuli olla taito ja keinot sovittaa havaintonsa ja ohjeensa kullekin oppilaalle sopivalla tavalla. Tähän liittyi opettajan mukaan vahvasti kyky nähdä oppilaat erilaisina oppijoina, mikä puolestaan vaikutti siihen kuinka hyvin kyettiin luomaan keskusteluyhteys oppilaan kanssa ja päästiin yhteisymmärrykseen siitä, minkälaista apua oppilas kaipasi. Tämä puolestaan liittyi kykyyn erottaa toisistaan erilaisten opiskelijoiden erilaiset tarpeet. Opettaja Y:n mukaan havaittavissa oli ainakin kolmentyyppisiä opiskelijoita: 1) terapeutista vaikutusta hakevat, joiden kanssa oli tärkeää löytää avain oppilaan haluun ja jaksamiseen tulla seuraavallekin tunnille (tähän saattoi liittyä paljon elämäntalon pohdintaa); 2) teknistä harjoitusta hakevat, joiden kanssa oli etsittävä hallinnan tunnetta omasta instrumentista; 3) molempia piirteitä omaavat oppilaat, joilla esim. elämäntilanne saattoi aiheuttaa äänen toimimattomuutta. Edellä kuvattu jako oli kuitenkin opettajan mukaan karkea, sillä jokainen opetussuhde kehittyi aina oppilaan ja opettajan persoonallisuuksista käsin, eivätkä kaikki temperamenttityypit aina välttämättä taipuneet työskentelyyn erilaisten temperamenttien kanssa. Ja vielä opetussuhteeseen vaikutti opettajan mukaan opettajan oman instrumentin hallinta: kykenikö opettaja opettamaan juuri oppilaan haluamaa tyylilajia – taipuiko oma instrumentti siihen, ja jollei taipunut, oliko opettajalla ymmärrystä ja halua ohjata oppilas toiselle opettajalle.

Kokonaisvaltainen luottamussuhde. Opettaja B:n mukaan laulunopetussuhteessa oli pyrittävä luomaan kokonaisvaltainen luottamussuhde oppilaan kanssa. Tätä kokonaisvaltaista luottamusta voitiin tulkita opiskelun sosiaalisesta viikehyksestä käsin ja sanoa, että *kaikki vaikutti kaikkeen*. Kokonaisvaltaiseen luottamukseen kuului hänen mukaansa myös se, että *opettajan oli pyrittävä voittamaan oppilaan luottamus substantiaalisella ammattitaidollaan*. Opettajan oli siis opettaja B:n mukaan kyettävä vakuuttamaan opiskelija omasta kyvykkyydestään kuulla opiskelijan ääntä ja arvioida sen pohjalta hänen lauluteknistä osaamistaan, vetää tästä oikeita johtopäätöksiä ja antaa niiden pohjalta oikeanlaisia ohjeita. Toisaalta opettajan tuli myös luottaa oppilaan työntekoon ja tavoitteenasettamiseen:

Opetushan leppä aina opettajan audiokineesteettisen kyvyn varassa ja oppilaan on voitava luottaa siihen että opettaja kykenee kuulemaan asioita.... opettajan taas pitää luottaa oppilaan intention opintojensa suhteen. (Opettaja B)

Opettaja oli kuitenkin opettaja A:n mukaan aina hiukan *asymmetrisessä suhteessa oppilaaseen*, sillä opettajan tehtävänä oli johtaa tunnin kulkua ja visioida oppilaan kehitystä mielessään. Hänen tehtävänsä oli siis asettaa tavoitteita ja päämääriä, vaikkei hänen tullutkaan kuormittaa kaikilla ajatuksillaan oppilasta. Opettajan tehtävänä olikin Opettaja A:n mukaan auttaa oppilasta itse oivaltamaan ratkaisu omaan ongelmaansa. Opettaja A toi myös esille opettajan asiantuntijuuden:

Hyvä pedagogi on aina kuunteleva, ohjaava, tilaa antava, oppilasta kunnioittava pedagogi ja myös oman substanssialansa huippuasiantuntija. (Opettaja A.)

Läsnäolo ja vuorovaikutus. Opettaja A korosti hyvässä opettaja-oppilassuhteessa edelleen *toimivaa vuorovaikutussuhdetta ja läsnäoloa*, jotka edelleen loivat riittävän turvallisen ympäristön oppilaalle jossa hän kykeni kehollaan ja mielellään avautumaan laulamiseksi. Tällöin yleensä syntyi myös molemminpuolinen luottamus, jonka opettaja B:n mukaan tuli opetustilanteen intiimiydestä johtuen olla kaikenkattavaa. Tämä edellytti opettajalta hyvää vaistoa ymmärtää opiskelijaa kulloisessakin tilanteessa ja kykyä tehdä päätelmiä hänen vireydestään ja mielentilastaan. Tämä taas saattoi tarkoittaa, että laulutunti saattoi joskus kulua musiikista ja muistakin opiskelijan elämää koskettavista asioista keskustellen. Tämä taas edellytti opettajalta jatkuvaa rajanvetoa sen suhteen miten pitkälle hän voi mennä opiskelijan yksityiselämään. Opettaja A:n mukaan tasapainoinen opettaja-oppilassuhde edellyttikin, että molemmat osapuolet olivat mieleltään riittävän terveitä ja tasapainoisia. Opettaja A:n mukaan tilanne alkoikin kehittyä väärään suuntaan, jos jonpikumppi joutui tavalla tai toisella mielistelemään toista. Opettajan oli siten oltava hyvin tietoinen omista heikkouksistaan, jottei opetussuhde alkanut vinoutua ja kehittyä hoitosuhteeksi puolin tai toisin.

6.3 Kipupisteet ja erityistä huomiota vaativat seikat

Kysyessäni opettajilta laulunopetuksen tavallisimpia kipupisteitä ja seikkoja jotka olivat erityisen huomion arvoisia, useimmat vastauksissa ilmenneet tekijöitä liittyivät jollain tavalla häpeänkokemuksiin. Tällöin luottamuksen rakentaminen saattoi olla haasteellista.

Ujous. Opettaja Y näki erityisesti uusien opiskelijoiden kohdalla ensimmäisenä ja erityisenä haasteena *liiallisen ujouden*, joka on usein omiaan johtamaan yksipuoliseen kommunikaatitilanteeseen. Tällöin opiskelija ei uskaltanut esittää omia mielipiteitään vaan saattoi

myönnellä vaikei olisi ymmärtänyt mitä opettaja tarkoittaa. Tällöin *opetussuhteeseen saattoi myös syntyä jokin perustavanlaatuinen väärinymmärrys*, jonka myötä opetussuhteeseen syntyi myöhemmin vaikeasti korjattava epäluottamus.

Huono keskittymiskyky. Toisena haasteena opettaja Y esitti *huonon keskittymiskyvyn*, joka näytti hänen mukaansa ilmenevän usein juuri erittäin lahjakkailta ihmisillä, jotka eivät kuitenkaan omanneet riittävästi sinnikkyyttä pitkäjänteiseen opiskeluun. Tällöin iso osa tunteista kului lähinnä laulamiseen puhumiseen, mutta varsinaiseen opiskeluun ja sen vaatimiin yksityiskohtiin ei jaksettu keskittyä eikä myöskään harjoitella tarpeellisia asioita. Tällaiset opiskelijat etenivät usein hyvin hitaasti ja olivatkin usein käyneet tunteilla koko elämänsä ajan. Tähän saattoi liittyä myös varsinaisia oppimishäiriöitä, kuten ADD.

Häpeänkokemukset. Kolmantena haasteena opettaja Y esitti *häpeän vaikutukset mieleen ja kehoon ja sen myötä laulamiseen*. Häpeän taustalla saattoivat olla hänen mukaansa esimerkiksi negatiiviset laulamiseen liittyvät lapsuuden kokemukset (on kielletty laulamasta koska ”ei osaa”). Tällöin kynnyks aloittaa laulaminen saattoi olla hyvin korkea, ja oppilasta nolotti näyttää oma osaamattomuutensa osaavan opettajan edessä. Vaihtoehtoisesti oppilas osasi jo paljon ja kuvitteli, että hänen olisi osattava jo täydellisesti kaikki mahdollinen. Tämä oppilaan vääränlainen käsitys omasta osaamisestaan saattoi johtua opettaja Y:n mukaan siitä, että laulunopetustilanne oli hänelle uusi ja näkyi siten, että koska oppilas ei ymmärtänyt omaavansa vielä puutteelliset taidot laulullisessa osaamisessa, hän ei ottanut vastaan opettajan antamia ohjeita ja saattoi käyttäytyä hyökkäävästi ollen ikään kuin puolustuskanalla kaiken aikaa.

Myös Opettaja A otti esiin hyökkäävyyden opetustilanteessa sanoi, että se saattoi liittyä itsetunto-ongelmiin, joiden taustalla piili aiempia häpeäkokemuksia. Opettaja A toi esiin häpeänkokemukset elämänhallintaongelmien ja erilaisten psyykkisten häiriöiden ohella *osana psykososiaalisia tekijöitä*, ja sanoi, että häpeä esiintyi usein kehoa jäykistävänä tekijänä, mikä puolestaan teki vaikeaksi esimerkiksi kuvioiden laulamisen. Tämä taas oli omiaan lisäämään entisestään häpeää mikä taas entisestään jäykisti kehoa ja näin syntyi häpeän kierre, joka saattoi lukkiuttaa kehon täysin:

Niin ko hävettää ko ei osaa, ni sitte jäykistyy ja hävettää ko ääni ei toimi ja sitte hävettää vielä enemmän ja ääni ei toimi senkään vertaa ja sitte hävettää vielä enemmän... (Opettaja A.)

Opettaja Y:n mukaan häpeä saattoi myös näkyä siten, että oppilas saattoi *jännittää* kaikkea, ja opettajan oli keksittävä miten purkaa näitä jännityksiä ilman että oppilas koki sen painostuksena. Toisaalta opiskelija saattaa olla jo hyvin pitkälle ehtinyt (omasi ehkä jo

tutkinnonkin), mutta kaikki oli aloitettava alusta, koska laulamissa oli niin paljon ongelmia ja ääni oli saattanut jopa kadota väärän tekniikan myötä kokonaan. Opettajan oli tällöin yritettävä keksiä keino saada oppilas ylittämään oma häpeänsä ja saatava hänet kokeilemaan uusia asioita, mikä saattoi olla opettajalle melko haastavaakin. Oppilas saattoi myös kokea voimakasta torjutuksi tulemisen pelkoa, mikä ilmeni pelkona opettajaa ja hänen auktoriteettiaan kohtaan. Tällöin pelko ilmeni usein suorana epäröintinä: ”En osaa, suostutkohan opettamaan minua?”

Myös opettaja A kuvasi itsestään erittäin epävarmaa oppilasta sanomalla, että oppilas ei uskonut itseensä eikä kykyihinsä lainkaan, eikä edes peitellyt sitä. Opettaja Y:n mukaan jo pidemmälle ehtinyt opiskelija saattoi pönkittää omaa osaamistaan kysymällä: ”Enkö todella osaa riittävän hyvin?” Opettaja A otti esille myös *estoisuuden*, joka estää hänen mukaansa avautumisen laulamille ja arveli sen liittyvän aiemman elämän häpeäkokemuksiin. Samoin tietyt luonteetpiirteet, kuten esimerkiksi *korostunut introverttius luonteenpiirteenä* itsetunto-ongelmien ohella hänen mukaansa oli omiaan hidastamaan opitun omaksumista ja siten koko opiskelua.

Toisaalta opettaja A:n mukaan opiskelija saattoi myös suhtautua itseensä ja omiin kykyihinsä niin perfektionistisesti, ettei uskaltanut päästää ääntä ulos, koska se ei täyttänyt hänen omia korkeita kriteereitään, vaikka opettaja olisikin antanut positiivista palautetta. Perfektionistisuus tuli opettaja A:n mukaan näkyviin tuntitilanteissa usein siten, että opettaja aloitti tunnin normaalisti, mutta ongelma tuli yleensä nopeasti esille ja pysäytti tunnin kulun ja muutti sen keskusteluksi. Opettajan mukaan perfektionistit saattoivat yksin ollessaan kyetä kokeilemaan asioita, mutta tämä oli opettajan mukaan melko harvinaista. Perfektionisteilla näyttikin opettaja A:n mukaan olevan voimakas suorittamiseen liittyvä ristiriita: oli tehtävä ja suoriuduttava, mutta omaa suoritusta vaikkapa tuntitilanteissa oli lähes mahdotonta hyväksyä. Opettaja oli kuitenkin kyennyt kuulemaan, että opiskelija oli omaksunut opettajan opettamat asiat ja usein perfektionistit olivatkin opettajan mukaan hyvin lahjakkaita. Valitettavasti perfektionismi sairaaloissa muodoissaan opettajan mukaan useimmiten pysäytti laulajan urakkehityksen. Psykkiset häiriöt myös näyttivät opettaja A:n mukaan lisääntyvän jatkuvasti. Syytä häiriöiden lisääntymiselle opettaja ei osannut määrittellä tarkemmin, mutta arveli sen liittyvän jotenkin aikaan jossa elämme. Opiskelijat näyttivät opettaja A:n mukaan olevan kuitenkin tietoisia omista ongelmistaan ja monet jopa työstivät niitä koulupsykologin kanssa, joka tarvittaessa saattoi ohjata opiskelijan myös terapiaan. Ongelmat tulivat myös väistämättä aina esille tuntitilanteissa, mutta opettaja A:n mukaan niistä kyettiin aina keskustelemaan yhdessä.

Opettaja Y oli myös kokenut, että epävarman oppilaan kanssa varsin yksinkertaiset keinot saattoivat auttaa oppilasta itseluottamuksen kasvattamisessa. Jos oppilas oli valmis kokeilemaan asioita, saattoi vaikkapa liikkuminen yhtäaikaan lauletaessa tai eri asennoissa kuten

kykyssä laulaminen helpottaa yhteyden löytymistä omaan instrumenttiin. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan opettaja Y:n mukaan olleet valmiita etsimään instrumenttinsa fyysisiä ulottuvuuksia, tai lihastuntoaisti ei yksinkertaisesti tunnistanut jonkin vartalon liikkeen yhteyttä äänen toimintaan.

Opiskelijan identiteetti ja opiskeluympäristö. Opettaja B otti myös esille häpeän kokemuksen ja sanoi, että laulamisen ja sen opettamisen äärimmäisen intiimiyden vuoksi liikutaan hyvin herkällä alueella ja häpeän kokemukset saattoivat olla varsin dramaattisia. Tämä johtui opettajan mukaan siitä, että *laulaminen muodosti niin suuren osan opiskelijan identiteetistä*. Jos luottamus opettajaan oli syntynyt, saattoi opiskelu opettajan mukaan yleensä sujua turvallisesti. Opettaja B:n mukaan myös opiskeluympäristö asetti haasteen opiskelijalle, sillä hänen oli sopeuduttava sen asettamiin vaatimuksiin. Toisaalta *haaste kosketti myös itse opiskeluympäristöä siinä suhteessa kuinka se voitiin yhdessä kaikkien osapuolten avulla tehdä riittävän turvallisiksi opiskelijoille*. Tällöin keskiöön nousivat erityisesti kulttuurialan kova kilpailu ja harvat työtilaisuudet sekä kaiken tämän luomat epäterveet piirteet kuten koulukunta-asetelmat. Toisaalta opiskelijoiden keskinäinen kilpailu saattoi olla myös hyvän yhteishengen kimmoke, mutta tällöin myös opettajayhteisön vastuu sen luomisessa oli ilmeinen: heidän oli osaltaan oltava purkamassa paineita ja luomassa yhteishenkeä jotta voitiin saada aikaan opiskeluympäristö, jossa jokainen saattoi turvallisesti opiskella vailla kasvojenmenetyksenpelkoa.

Opiskelijan taiteilijuuden ohjaaminen. Vielä opettaja B otti esille *opettajan vastuun ohjata opiskelijaa musiikillisen, emotionaalisen, ulkoisen kehonkielen sekä ulkoisen olemuksen kokonaisuuden luomisessa laulutaidetta esitettäessä*. Tällöin oli opettaja B:n mukaan harjoitettava suurta pieteettiä varsinkin mitä tuli opiskelijan ulkoiseen olemukseen ja siihen liittyvän kehonkielen harjoittamiseen. Liiallinen puuttuminen saattoi tällöin olla luottamuksen kannalta tuhoisaa.

6.4 Opettavat, sytyttävät ja sujuvoittavat tekijät

Oppimistyyli. Opettaja Y mainitsi ensimmäisenä *opettavan samankaltaisuuden suhteessa opettajaan itseensä*: tällöin tulee elämys, että oma käsitys laulamisesta on toimiva mikä puolestaan lisää luottamusta siihen mitä on laulamisesta aiemmin oivaltanut. Tämä kaikki opi omiaan vahvistamaan omaa opettajuutta. Opettaja A ottikin erityisesti esille oppilaiden erilaisuuden, ja sanoi että suuri määrä erilaista lähestymistapaa vaativia oppilaita oli ollut omiaan opettamaan erilaisuuden kunnioitusta. Hän korosti tähän kokemukseen liittyen erilaisia *oppimistyyliä* ja sanoi, että helpointa oli yleensä opettaa opiskelijaa, jolla oli samankaltainen oppimistyyli kuin opettajalla itsellään.

Jaetut kokemukset. Kaikki opettajat pitivät sytyttävänä myös opiskelijan musiseeraamisesta syntyvää aitoa, aidon läsnäolon ja jaetun kokemuksen synnyttämää konserttielämystä. Olihan opiskelija tuolloin tavoittanut oleellisen siitä, mihin yhteisillä ponnisteluilla oli pyritty.

Oppilaan oivaltaminen on aina yhtä hieno tunne riippumatta siitä millä tasolla hän on kehityksessään – joskus tulee ihan vedet silmiin ja kylmät väreet menee, kun jonkun ääni alkaa soida kokonaisuudessaan ja musikaalinen ilmaisykyky puhkeaa. (Opettaja Y.)

Myös opettaja B koki opiskelijan kanssa yhdessä koetun ilon oivalluksesta ja edistymisestä sytyttävänä. Opettaja A kuvasi samaa tilannetta sanomalla, että toimivassa vuorovaikutuksessa molemmat olivat läsnä omina itsenään ja parhaassa tapauksessa saattoi syntyä niin sanottu *flow-kokemus molempien oppiessa toisiltaan*:

Niin ko se on sitte jännä, ko opettaa toista ni sitte itekki oppii... (Opettaja A.)

Epäonnistumiset. Opettaja Y oli kokenut myös oppineensa niin sanotuista ”epäonnistumisista” opetuksessa paljon. Opiskelija oli esimerkiksi lähtenyt pois, koska yhteistä kieltä ei opetuksessa ollut löytynyt – kommunikaatio ei ollut sujunut. Tuolloin oli ollut haettava lisää tietoa ja mietittävä miten asiassa olisi tullut edetä. Tilanne oli aiheuttanut jonkinlaisen ”aivomyrskyn”, joka ei ollut kokonaan positiivinen kokemuksena, mutta varsin hyödyllinen ja kasvattava. Opettaja kokikin, että tällaiset niin sanotut ”haastavat tapaukset” ajoivat kasvattamaan ammattitaitoa ja näiden myötä hankittu tietotaito voi johtaa uusien tapausten kanssa onnistuneisiin opetuskokeiluihin mikä taas tuottaa onnistumisen kokemuksen ja vahvistaa omaa opettajuutta. Myös opettaja A näki sytyttävänä tilanteen, jossa ongelmaan löytyi jokin sopiva työstämistapa, jota voitiin ruveta yhdessä hyödyntämään, vaikkakaan varsinaiset tulokset eivät vielä olleet nähtävissä. Havahduttavaa olikin hänen mukaansa ollut *oppia luottamaan oppilaan omaan kykyyn oivaltaa*, mikä saattoi kulminoitua siten, että vaikka asiat harjoituksissa eivät olisi sujuneetkaan saattoivat ne esitystilanteessa sujua aivan täydellisesti. Opettaja A:n mukaan oppilaalle olikin siis annettava *riittävästi omaa vastuuta ja aikaa löytää kokemus omasta oppimisestaan*.

Oma esiintymiskokemus. Opettaja Y koki myös omien onnistuneiden esiintymiskokemusten tuovan varmuutta opettajuuteen:

Tästäkin kyllä selvittää ja keksitään keinot taas kerran. (Opettaja Y.)

Äänityypit. Opettaja Y mainitsi myös erilaiset äänityypit haastavavina ja paljon opettavina opetuskokemuksina, sillä ne pakottavat tiedonhakuun varsinkin kun joskus sopivan

ohjelmiston löytäminen voi olla varsin vaikeaa ja joidenkin äänityyppien kohdalla malliksi laulaminen lähes mahdotonta. Varsinaisten musiikillisten asioiden ohella opettaja oli kokenut haasteellisena ja opettavana *muiden äänellisten ulottuvuuksien tutkimisen*. Tässä kohden opettaja viittasi varsinaisen laulunopetuksen ohella tapahtuvaan, varsinkin yksityisopetuksessa olevien oppilaiden kanssa tehtävään puheäänien käytön harjoittamiseen – joskus suoranaiseen pelastamiseenkin – sekä transsukupuolisten henkilöiden äänenkäytön harjoittamisen haasteisiin.

Sitoutuneisuus. Opetustilannetta sujuvoittavina ja sytyttävinä tekijöinä opettaja Y oli kokenut *oppilaan innokkuuden kokeilla erilaisia asioita ongelmien ratkaisemiseksi sekä oppilaan päämäärätietoisuuden ja sitoutuneisuuden työskentelyyn pidemmäksi aikaa*. Myös *äänellisen potentiaalin kuuleminen* oli innostavaa

.. että kun kuulee että jollakin on selvästi sitä jotain niin sitä on valmis keksimään kaikki mahdolliset keinot että se (oppilas) edistyis nopeesti.... (Opettaja Y.)

Vuorovaikutus. Opettaja B sanoi oppineensa opetuksen avulla paitsi *kahdenkeskisestä vuorovaikutuksesta* myös *ryhmädynamiikasta*. Varsinaisen opetuksellisen substanssin kannalta opettaja koki *opettajan ja oppilaan olevan jatkuvassa reflektiivisessä peilitilanteessa*, jossa molemmat joutuvat jatkuvasti peilaamaan asioita toisistaan ja myös opettaja saattaa joutua välillä kiusallisiin tilanteisiin:

Sitä huomaa välillä opiskelijassaan taitoja jotka on tälle huomaamattaan opettanut, kun se oppilas sitten toistaa saman virheen kuin itsekin on tehnyt. (Opettaja B.)

Kypsyys ja vastuu. Opettavana kokemuksena opettaja B mainitsee myös sen, että hän on kokenut *omassa laulamissaan asioiden painoarvojen asettuneen kohdalleen* ja mainitsee esimerkkinä *emootioiden käyttämisen apukeinona teknisten lukkojen avaamisessa*. Opettajalle jatkuvana haasteena ja oppimista tuottavana kokemuksena opettaja B koki myös *vastuun oppilaan jatkuvasta oppimisesta ja kehittämisestä*, mitä hän pitikin päättymättömänä prosessina. Tällöin opettajan liian kaikkietävä asenne ja suoranaisten omnipotenssi olivat suoranaisten opettamisen esteitä ja sen myötä myös opiskelijan kehittymisen esteitä. Opettaja B kokikin, että kaiken keskiössä oli aina oltava opiskelijan edistyminen ja hyvinvointi, minkä puolestaan oli oltava tasapainossa opiskelijan itsensä asettamien tavoitteiden kanssa. Opettaja B painottikin, ettei opettaja koskaan voi alistaa oppilaitaan omien ambitioidensa välineeksi, eli toisin sanoen oppilaiden varaan ei opettaja voi uraansa rakentaa.

6.5 Muut tekijät ja muutokset laulunopetuksessa

Pyytäessäni muita laulunopetukseen liittyvää kommentointia opettaja B luonnehti laulunopettajuutta yleisesti samaan tapaan kuin opettaja A sanomalla, että koska opiskelija joutui paljolti tukeutumaan opettajansa audiokinsteettiseen kykyyn opiskelussaan, oli opettajan oltava tietynlainen auktoriteetti ja asiantuntija alallaan. Samalla hänen oli kuitenkin myös annettava tilaa opiskelijan omille pyrkimyksille ja oltava turvallinen ohjaaja, joka voi rikastuttaa opiskelijan tietovarantoa.

Pop-jazz-laulu ja uudet laulukoulut. Opettaja Y otti esille *pop-jazz-laulun voimakkaan tulemisen laulupedagogiikkaan*. Opettaja Y jatkoi, että opettajan kannalta tämä tarkoitti, että opettajalla tulisi olla paitsi klassinen myös pop-jazz-laulunopettajakoulutus mikä puolestaan toi loputtoman monipuolisen, koulutuksellisen kehittymisen haasteen siinä missä aiemmin saattoi edetä enemmänkin omaan tyyliin luottaen ja hiukan ”mututuntumalla”. Toisaalta opettaja Y koki hyvänä asiana klassisen pohjakoulutuksen jonka päälle hän saattoi musiikillisen harrastuneisuutensa avulla rakentaa monipuolista laulupedagogista osaamista.

Että kyllä se parempi on että on tämä klassinen koulutus pohjakoulutuksena ja sille voi sitte rakentantaa kaikkea muuta tuon oman musiikillisen innostuksensa mukaan. Tosin aika moni juttu riippuu siitäkin että taipuuko oma instrumentti näyttämään esimerkkiä ja jos ei, niin osaako sitten ohjata muualle. (Opettaja Y.)

Opettaja Y:n mukaan myös uudet tekniset, nopeita tuloksia lupaavat laulukoulutussuuntaukset kuten *Complete Voice technique-* ja *Estil* -koulutukset olivat tuoneet omat haasteensa opettajan oman ammattitaidon päivittämiseen. Myös opettaja A otti myös esille pop- ja jazz-laulun tulemisen pedagogiikkaan ja näki tämän olevan seurausta kulttuurin yleisestä viihteellistymisestä ja sanoi:

Ko kaikki vain haluaa laulaa kevyttä, ni tuntuu että sen klassisen puolesta pitää oikeen taistella. (Opettaja A.)

Myös opettaja B:n mukaan opettaminen ja didaktiikka ovat muuttuneet ja erityisesti kehittyneet ja systematisoituneet kohti erilaisten tietovarantojen käyttöä aiemman pelkän tuntumaan perustuvan vuorovaikutuksen sijasta:

Aiemmin sitä saattoi opettaa oppilasta lähinnä tuntumaan perustuen, mutta nykyään tietoa on etsittävä systemaattisemmin erilaisista lähteistä, kirjallisuudesta ja internetistä. (Opettaja B.)

Periodimainen opetus. Opettaja Y otti myös esille opiskelijoiden ilmeisen haluttomuuden sitoutua pitkäjänteiseen työskentelyyn ja sen myötä *periodimaisen opettamisen tuleminen laulunopetukseen* haastoi jatkuvasti opettajaa. Tosin lyhyissä periodeissa opiskeleminen saattoi myös myös opettajan mukaan toimia kimmokkeena oppilaalle ryhtyä myös pitkäjänteisempään työskentelyyn. Myös opettaja B toi esille oppilaiden lyhytjänteisyyden ja sanoi sen olevan ajalle tunnusomaista:

Niin kun ne opiskelusta mahdollisesti seuraavat palkinnot haluttaisiin saada heti ja se asettaakin sitten haasteen opettajalle kun pitäisi saada oppilaat sitoutettua tähän alan vaatimaan pitkäjänteiseen työskentelyyn. (Opettaja B.)

Opetussuhteen dynamiikka. Keskeisimpänä ja jatkuvasti haastavana tekijänä opetuksessa opettaja Y piti laulunopetuksen tiivistä kahdenkeskisyyttä. Tähän yhdistyi myös jatkuva ongelmanratkaisun tarve.

Pitää sataprosenttisesti keskittyä toiseen ihmiseen ja ... kun jatkuvasti on mietittävä erilaisia vaihtoehtoja tunnilla ilmaantuviin vaihtuviin tilanteisiin ja ongelmiin. (Opettaja Y.)

Tämä ilmeni opettaja Y:n mukaan erityisesti yksityisoppilaiden kohdalla, sillä tällöin tunnilla oli niin sanotusti ”tyytyväisyystakuu”, eli oppilaan oli saatava tunnilta sitä, mitä hän oli sieltä lähtenyt hakemaan.

Psykososiaaliset tekijät. Opettaja A nosti jälleen esille psykososiaalisten tekijöiden merkityksen kasvamisen ja myös niiden huomioimisen opetuksessa. Osittain tästä johtuen – joskin toki muistakin syistä – *oppilaslähtöisyys on tullut jäädäkseen* opetukseen. Opetussuhde ei ollut enää autoritäärinen, vaan siinä huomioitiin oppilaan omat tavoitteet, mieltymykset ja tavat. Tähän liittyi myös *arviointitapojen muutos*: virheiden etsimisen sijaan arvioinnissa keskityttiin nykyään oppilaan vahvuuksiin ja kehitystehtävien määrittämiseen. Myös opettaja B:n mukaan psykososiaaliset ongelmat olivat jossain määrin lisääntyneet, ja tähän näytti liittyvän voimakkaasti *erilaisten sähköisten verkkojen rooli opiskelussa*, sillä opiskelijat näyttivät peilaavan osaamistaan ja tekemistään opettaja B:n mukaan liiaksikin niihin. Tämä näkyi esimerkiksi siten, että youtube-palvelimen julkkiset kilpailivat auktoriteetista varsinaisten koulutettujen ammattilaisten kanssa oppilaiden parissa, mikä taas saattoi olla omiaan vääristämään opiskelijoiden käsitystä itsestään laulajana ja samalla se vääristi heidän käsitystään asiantuntevasta opetuksesta. Psykososiaaliset tekijät olivat myös omiaan haastamaan opettajaa omien rajojensa suhteen: Opettaja B olikin joutunut usein pohtimaan, milloin opiskelija olisi ohjattava saamaan toisaalle apua ja miten toisaalta huolehdittiin omasta hyvinvoinnista ja jaksamisesta kuormittavien oppilassuhteiden keskellä. Myös varsinaisia oppimishäiriöitä esiintyi opettaja B:n mukaan joskus, ja ne tulivat usein

esiin esimerkiksi musiikin hahmottamisen ongelmina. Tällöin oppilaalla oli vaikeuksia rakentaafraaseja tai kyetä hahmottamaan rytmejä oikein.

Se (vääränlainen hahmottaminen) saattaa sitten lukkiuttaa kropan ja silloin voi taustalla olla erilaisia psyykkisiä lukkoja. (Opettaja B.)

Yleinen asennemuutos. *Yleinen kulttuurin ja asenteiden muuttuminen yhteiskunnassa* tuli näkyviin opettaja A:n mukaan esimerkiksi *opiskelijoiden suurempana itsevarmuutena ja uskalluksena sanoa mielipiteensä ääneen.* Myös opettaja B sanoi oppilaiden itseilmaisun muuttuneen rohkeammaksi. Tähän saattoi hänen mukaansa vaikuttaa myös oppilaiden keskinäisen kilpailun koventuminen mitä tulee varsinkin harvoin työtilaisuuksiin ja sen myötä seurannut opiskeluympäristöjen muuttuminen. Ongelmien syntyä olikin hänen mukaansa pyritty ennaltaehkäisemään opintojen alkuun sijoittuvalla orientaatiojaksolla, jolla annetaan tietoa muun muassa erilaisten ristiriita-, kiusaamis-, vallankäyttö, sekä muiden vastaavien tilanteiden varalta.

6.6 Synteesi: Laulunopiskelun kriittiset tekijät

Seuraavassa esitellään synteesinä opiskelijoiden ja opettajien antamien vastausten pohjalta ja taustateorioihin peilaten hyväksi luonnehdittavan laulunopiskelun keskeiset, kriittiset tekijät.

Hyvä laulutunti. Kun tarkastellaan rinnakkain opiskelijoiden käsitystä *hyvästä laulutunnista* (vrt. kohta 10. kaavake) ja opettajien käsitystä hyvän laulutunnin edellytyksistä, voidaan huomata, että opiskelijat mainitsevat tärkeinä seikkoina tunnin sisällössä *tekniikkaharjoitukset ja ääniharjoitukset* sekä *lauluteknisten ongelmien pohtimisen.* Lisäksi itselleen erityisen tärkeinä seikkoina opiskelijat näkivät *hyvän ja rennon tunnelman laulutunnilla, kokemuksen omasta edistymisestä* jokaisella tunnilla, *erilaisten laulutekniikoiden ja saundien etsimisen* pohjana monipuoliselle laulamiseksi, *laulutekniikan harjaannuttamisen, laulutulkintaa helpottavan keskustelun, kaikenlaisen palautteen, opettajan kyvyt ja asiantuntemuksen, kuuntelevuuden ja innostuvuuden omasta työstään, kyvyn haastaa oppilasta oppimaan uutta, rohkaisevan asenteen ja kyvyn luoda oppilaalle tunne tämän erityisyydestä.* Opiskelijoiden monivalinnoissa ja kommentoinneissa korostuu siis opettajan monipuolinen pedagoginen kyvykkyys.

Opettajat taas puolestaan korostivat *opiskelijan omaa motivaatiota* (opettaja Y), *toimivaa vuorovaikutussuhdetta ja läsnäoloa* (opettaja A) sekä toimivan vuorovaikutussuhteen ytimenä olevaa *toimivaa kommunikaatiota* (opettaja B ja opettaja Y.) Opettajat siis näkivät hyvän tunnin ytimessä opiskelijan ja opettajan välisen henkilökemian ja niiden tuloksena syntyvän

vuorovaikutuksen sekä opiskelijan oman taustan eli syyt tulla laulutunnille. Opiskelijat puolestaan korostivat motivoitumisestaan opettajan kyvykkyydestä ja sitä seuraavasta luottamuksesta ja tätä edelleen seuraavasta positiivisesta oppimisen kierteestä.

Tarkasteltaessa sekä opiskelijoiden että opettajien käsityksiä hyvästä laulutunnista rinnakkain voidaan huomata, että siinä missä opiskelija odottaa tunnilta konkreettisia, reaalisesti tapahtuvia asioita – tekniikan ja äänen harjoittamista sekä verbaalista palautetta ja pohdintaa – on opettajan luotava pohja näille reaalille tapahtumille, esimerkiksi erilaisille harjoituksille pyrkimällä ensin selvittämään millainen ihminen ovesta on juuri kävellyt sisään. Tässä keinona on luonnollisesti yhteisen, toimivan kommunikaation luominen. Mielenkiintoista opettajien mielipiteissä onnistuneen laulutunnin edellytyksissä olikin se, että he kukin lähtivät liikkeelle onnistuneen kommunikaation luomisen erittelyssään hiukan eri asioista: Opettaja Y näki ensisijaisen tärkeänä opiskelijan oman motivaation, kun taas opettaja A toimivan vuorovaikutuksen ja läsnäolon oppimista ja siten myös motivaatiota synnyttävänä tekijänä, jonka avulla oppiminen mahdollistui. Myös Opettaja B näki motivaation ikään kuin tuloksena onnistuneesta kommunikaatiosuhteesta ja sen avulla tehdystä, oppimiseen johtavasta tavoitteenasettelusta. Yhteistä kaikille oli kuitenkin hyvän kommunikaatiosuhteen korostaminen. Opiskelijoiden vastauksissa korostui ensin hyvä ilmpiiri, joka mahdollisti hyvän kommunikaation ja kaiken seurauksena syntyi luottamus ja halu oppia.

Jos siis hyvän laulutunnin pohjaoletukseksi otetaan *hyvä ja toimiva kommunikaatio*, on ensin luotava yhteinen kieli, jotta voidaan kommunikoida ymmärrettävästi. Tähän viittaa myös Svan (2011) tutkimuksessaan puhuessaan Habermasin kommunikaatioteoriasta (Anttila 1998), jonka mukaisesti jokaisessa ilmauksessa on sisäänrakennettuna odotus ja vaatimus ymmäretyksi tulemisesta, uskottavuudesta, aitoudesta ja legitimiudesta. Toisin sanoen sen pohjalla on validi arvojärjestelmä ja oletus rehellisyydestä. (Mts.) Edellä kuvattuun liittyy myös ajatus dialogin tasaveroisuudesta, eli sen riippumattomuudesta kommunikoijien yhteiskunnallisesta tai tiedollisesta statuksesta. Sujuvan kommunikaation avulla oppilaan on mahdollista paitsi kertoa omat ajatuksensa ja ongelmansa myös saada opettajalta riittävää ja rehellistä palautetta taidoistaan ja tekemisestään ja opettajan kannustavan ja hyväksyvän asenteen avulla tulla samalla riittävästi kannatelluksi psyykkisesti (vrt. Keski-Luopa 2011, 282; Bion 1962b/1991). Toimiva vuorovaikutus nähtiinkin edellytyksenä sille, että oppimista ylipäänsä tapahtui mikä taas oli omiaan lisäämään motivaatiota oppia edelleen ja näin voitiin myös päästä laulamissa ilmenevien ongelmien alkusyihin kiinni, eli ”löytää ongelma ongelman takaa” (opettaja A). Tällöin opettajan on myös mahdollista saada oppilaastaan riittävän hyvä kokonaiskuva, joka mahdollistaa opetuksen jatkuvan tasapainottamisen oppilaan tarpeiden mukaiseksi niin teknisesti, taiteellisesti kuin mentaalisestikin. Tähän liittyvät

McCarthy (2012, 171–174) kuvailemat laulajan erilaiset roolit, joihin valmentajana opettaja toimii suhteessaan oppilaaseen. Niiden puitteissa opettaja on paitsi tekninen ja taiteellinen, myös laajasti uraa ohjaava ja elämäntaitoja opettava, kokonaisvaltainen valmentaja. (Mts.) Hyvään kommunikaatioon liittyy myös aina olennaisesti *kyky ja halu olla läsnä*, ja tunti-ilanteessa tämä konkretisoituu oppilaan kohdalla siinä, että hän voi kokea olevansa opettajalleen tärkeä ja saavansa opettajan täyden huomion, mikä puolestaan auttaa opiskelussa välttämättömän *kokonaisvaltaisen luottamuksen* syntymisessä. Tällöin korostuu erityisesti opetustilanteessa opettajan osalta kannattelevuuden elementti (Keski-Luopa 2011, 282): opettajan on asetettava ”kuulolle” ja oltava oppilaan käytössä.

Näin syntynyt luottamus auttaa edelleen molempia osapuolia rentoutumaan opetustilanteessa. Tämä taas on omiaan auttamaan ongelmakohtien ja varsinkin niiden alkusyiden kartoittamisessa. Luottamus liittyy olennaisesti opetustilanteeseen toimivaan vastavuoroisuuteen (vrt. Keski-Luopa 2011, 190–191), jolloin asioita – ongelmiakin – jaetaan ja pohditaan yhdessä. Vastavuoroisuus taas voi rakentua vain onnistuneelle kommunikaatiolle, joka edelleen vähentää pelkoa kasvojenmenetyksestä (vrt. Ikonen & Reckardt 1994) ja antaa tilaa varsinaisen lauluteknisen ongelman pohdinnalle. Onnistunut kommunikaatio siis toimii häpeää ehkäisevänä ja poistavana tekijänä. Kun kommunikaatio toimii ja luottamus pääsee rakentumaan, oppilas tietää voivansa luottaa opettajan ammattitaitoon ja hienotunteisuuteen ja voi tällöin ikään kuin ”avautua” laulamiseksi (opettaja A) uskaltautumalla kokeilemaan opettajan ehdottamia asioita. Tämä taas puolestaan auttaa opettajaa löytämään oppilaalle kulloinkin sopivia harjoitteita (opettaja B), jotka auttavat molempia yhdessä tutkimaan oppilaan ääni-mieli-instrumenttia ja pohtimaan keinoja mahdollisten ongelmallisten asioiden ratkaisemiseksi. Tällöin myös mahdollistuu yhteinen tavoitteenasettelu ja tässä kohden opettajan kyky seurata oppilaan mielialoja on olennaisen tärkeää, jottei opettaja turhaan aiheuta uusia häpeäkokemuksia oppilaalle liian ankaralla ja haasteellisilla tavoitteilla. Harjoitteiden myötä opiskelijalle voi syntyä oivalluksia jotka auttavat oppimiskokemusten syntymisessä ja ovat omiaan lisäämään motivaatiota (Opettaja Y; Nainen, 61.) Oppimiskokemukset siis lisäävät molempien, sekä oppilaan että opettajan motivaatiota tunnilla.

Tähän liittyy myös jaettu kokemus onnistumisen ilosta (vrt. Nainen, 61). Opettaja B kuvasikin tilannetta ”peilin äärellä olemiseksi” (vrt. Keski-Luopa 2011, 281–282; Heidegger 1977; Dewey 1951) ja opettaja A sanoi itse oppivansa laulamista nimenomaan opettaessaan laulamista. Tätä yhdessä koettua oppimisen iloa opettajat A ja B kuvasivat flow-kokemuksena (kts. Csikszentmihalyi 1988). Jaettu kokemus oppimisesta voitaisiin myös ymmärtää Sternin (2004, 244) käsittein *jaettuna tunnematkana*, jossa kahden yksilön kokemukset tuntuvat ikään kuin yhdistyvän yhdeksi. Kokemusta voitaneen kuvata siis myös lisääntyneen molemminpuolisen ymmärryksen

kokemuksena ja se saattaa myös selittää opettajien flow-kokemusta, joka Hefferonin ja Boniwellin (2011, 3) mukaan viittaa paitsi onnelliseen nykyhetkeen myös toiveikkaaseen tulevaisuuteen. Jaettu tunnekokemus voikin luoda kokemuksen kasvavasta, ymmärtävästä ja ihmettelevästä oppimisesta, johon näyttäisi sisältyvän aina positiivinen odotus mahdollisista uusista jaetuista kokemuksista. Jaetun tunnekokemuksen taustalla voidaan myös nähdä Kleinin (1975/1997) objektisuhdeteorian mukainen ajatus *sijoittavasta tunnistamisesta*, jossa molemmat osapuolet asettavat tiettyjä emotionaalis-älyllisiä mielikuvia toisiinsa ja myös ikään kuin imevät toisesta niitä itseensä. Opetustilanteessa molemmat osapuolet odottavat ideaalitalanteessa toisiltaan jotakin hyvää, ja näin myönteiset mielikuvat ja odotukset voivat tulla ikään kuin yhteisenä kokemuksena todeksi. Bionilaisittain voitaisiin puhua oppilaan oman container-toiminnon kehittymisestä opettajan onnistuneen kannattelutyön seurauksena (Bion 1962b/1991), sillä opettajan antaman palautteen myötä oppilas on saanut ikään kuin peilin omille kokemuksilleen, ja sen avulla voinut tutkia niitä. Tämä prosessi on myös edelleen opettanut oppilasta käsittelemään ja käsitteistämään omia tunnekokemuksiaan (vrt. luvun 3.4. laulunopetuksen psykodynaamiseen malliin).

Edelläkuvatun kaltaiset kokemukset laulunnista ovat omiaan luomaan turvallisuutta, joka puolestaan liittyy elimellisesti *luottamuksenkokemukseen*. Opettajat kuvaavatkin opetuksen kipupisteinä tilanteita, joissa turvallisuudentunteen – siis viime kädessä luottamuksen rakentuminen – on jollain tavoin häiriintynyt tai sitä on ainakin vaikeata rakentaa. Jatkossa näistä kipupisteistä käytetäänkin nimitystä *haasteet*.

Hyvä laulunopettaja. Käsitteeseen hyvästä laulutunnista liittyivät kiinteästi paitsi *hyvän laulunopettajan ominaisuudet*, joita opiskelijat arvioivat (vrt. kohta 11. kaavake) pisteyttämällä tärkeäksi kokemiaan ominaisuuksia laulunopettajassa myös *onnistuneen opiskelija-opettaja -suhteen edellytykset*, joista opettajat haastatteluissaan kertoivat.

Niin opettajien kuin opiskelijoidenkin kommentoinnissa nousee esiin paitsi opettajan substantiaalisten kykyjen myös *empatiakyvyn* merkitys tärkeänä osana opettajan ammattitaitoa: Hyvä oman alan asiantuntemus tulee esille juuri kykynä luoda hyvä dialogiyhteys erilaisten oppijoiden kanssa (opettaja Y) ja haastaa kutakin oppilasta sopivan vaativilla, oppilaan kyvykkyystasoon suhteutetuilla tehtävillä. Samalla opettaja kuitenkin kykenee kuulemaan oppilaan toiveita ja havainnoimaan, mikä on se oppimisen tapa, jolla juuri tämä oppilas parhaiten oppii (opettaja A). Esimerkiksi kinesteettisesti oppivaa oppilasta on hyvä haastaa erilaisin keinoin ja mielikuvin kuin vaikkapa visuaalisesti parhaiten oppivaa, sillä ensimmäinen oppii aina aina parhaiten kehotuntoaistin kautta, mutta jälkimmäiselle taas näköaistimukset ovat ensisijainen oppimiskeino (vrt. esim. Ojala 1999).

Bionilaisittain voitaisiin myös puhua sopivista keinoista frustraation säätelyssä (Bion 1962b/1991, 28–30) erilaisten oppijoiden kohdalla: Mikä on juuri tämän oppilaan kohdalla tuo ”ongelma ongelman takana”, johon käsiksi käymällä hänen mielenkiintonsa saadaan keskittymään laulullisen ongelman kannalta olennaisiin seikkoihin. Toisin sanoen: Millä tavalla yksilö voidaan saada kiinnittämään mielenkiintonsa ehkä tuskalliseksi kokemaansa muistoon, mielikuvaan tai turhaumaan, joka saattaa olla todellinen syy hänen laululliseen ongelmaansa (Bion 1962b/1991, 48–49). Koska ihmisellä näyttäisi olevan taipumus Bionin mukaan (mts.) joko torjua tai jollain tavalla loiventaa turhaumankokemustaan, asettuvat empatiakyky ja erityisesti kyky erotella omat tunteet oppilaan aiheuttamista vastatunteista (vrt. Syvänen 2005, 28) ratkaisevaan asemaan pohdittaessa laulullisia ongelmia: Onko löydettävissä omia kokemuksia juuri tästä ongelmasta? Entä jos tunteiden tilanne tuntuukin vaikealta? Ovatko kyseessä omat tunteeni vai oppilaan ahdistuksen aiheuttamat vastatunteet? Opettajan empatiakyky on siis jatkuvasti ”tulilinjalla” tunteiden tilanteissa ja niinpä sen jatkuva harjoittaminen keskittyvän vuorokuuntelun – ”kuulolla olemisen” – avulla onkin ensisijaisen tärkeää (ks. Keski-Luopa 2011, 208). Tämän ”kuulolla olemisen” olennainen osa on jatkuvasti herkkä ja kuunteleva mieli, joka jatkuvasti tarkkailee oppilaan tekemistä ja sen taakse kätkeytyvää *mieltä* (vrt. Bion 1962b/1991, 34). Uusikylä (1998) pitääkin opettajan tunneälykkyyttä hänen pedagogisen kyvykkyytensä mittarina. Tunneälykkyys pitää sisällään taidon kuulla ja ymmärtää toisen tunteita, ja Syvänen (2005, 27) luonnehtiikin empatiaa kyvyksi eläytyä toisen ihmisen elämään ja ymmärtää oikein hänen tunteensa ja niiden merkitys.

Tunneälykkyyden merkitys tulee konkreettisesti ilmi opettajan kyvyssä edesauttaa *toimivan vuorovaikutussuhteen* syntymistä oppilaan kanssa. Tämän opettaja A liittikin opiskelijalle turvalliseen oppimisympäristöön (vrt. Numminen 2005, 247–248), jossa hän saattoi mielellään ja kehollaan avautua laulamiseksi (vrt. edellä kohta 3.3; ks. Ikonen & Reckardt 1994; Black 2009). Myös Bunch Dayme (2009, 15) puhuu oikeanlaisesta tunneilmapiiristä opiskelutilannetta kannattelevana elementtinä. Kun tunneilmapiiri on riittävän lämmin ja välittävä, myös laulamisen tekniikka voi opettaja B:n mukaan selkiytyä ja ajatus kurkunpäästä ja äänentuottoelimestöstä tunteidenvälittämisen väylänä voi avautua oppilaalle (Behlau & Gasparini 2008) laulamisen konkretiassa (vrt. Nainen, 61). Avoin, luottava ja levollinen ilmapiiri siis parantaa oppilaan itseluottamusta, mutta se myös entisestään parantaa vastavuoroisen oppimisen mahdollisuutta, sillä uusien asioiden kokeileminen on omiaan avartamaan myös opettajan kokemusta paitsi oppilaansa myös omasta oppimisestaan: kun oppilaan itseluottamus kasvaa myös opettajan itseluottamus ja tämä molemminpuolinen kasvu luo pohjaa yhä uusille, jaetuille kasvun kokemuksille (vrt. Dewey 1951; Stern 2004, 244).

Sekä opiskelijoiden monivalinnoissa että opettajien kommentoinneissa tulee esille melko yhteneväisesti opettajan *verbaalinen ja laulutekninen kyvykkyys*, joka puolestaan määrittyy paljolti paitsi lauluteknisen lahjakkuuden perusteella myös hänen jo edellä mainittujen kommunikaatiotaitojensa kautta. Jotta edellämainittuja taitoja voitaisiin tehokkaasti käyttää opetuksessa, on niiden yhdistyttävä läsnäolon kykyyn. Kyky näyttää tehokkaasti eteen ei siis riitä, vaan sen täytyy tapahtua oikealla tavalla ja oikeassa tilanteessa, oikeanlaisilla ilmaisuilla tehostettuna (vrt. Nainen, 41). MacCarthyn (2012, 172–173) mukaan holistiseen oppimiskumppanuuteen kuuluu yhtenä laulajanroolin osa-alueena laulajan teknisen osaamisen tukeminen (*master technician*), jossa pyritään ruokkimaan mielen kehon yhteistyötä siten, että laulaja kykenee ammentamaan koko potentiaalistaan tarvitsemansa voimavarat. Tähän yhdistyy myös hienovarainen kyky antaa oikeanlaisia neuvoja oikea-aikaisesti (*wise advocat*), jolloin laulajan persoonallisuutta pyritään suojelemaan mutta samalla annetaan voimavaroja paitsi oman kehon asettamien haasteiden myös ympäristön haasteiden kohtaamiseen. (Mts.) Tästä puhuu myös opettaja B sanoessaan, että opettajan on oltava varsin hienovarainen ohjatessaan oppilastaa taiteilijuuteen: kehon ulkoisiin seikkoihin puuttuminen on yhtä arka asia kuin laulajan äänestä esitetyt arvioinnit ja siihen kohdistuvat neuvot. Tällöin suurelta osin verbaaliset ja tekniset kyvyt eivät auta, joll

Hyvän opettajan haasteena on myös tarkkailla opetussuhteen symmetrisyyttä. Vaikka laulunopetussuhde edellyttääkin lievää asymmetrisyyttä painottuen opettajan johtamisvastuuseen, on opetustilanteen kommunikatiivisen vastavuoroisuuden kuitenkin säilyttävä (opettaja A; vrt. Habermas 1987). Tämä voi toteutua vain sillä edellytyksellä, että molemmat osapuolet olivat psyykkisesti riittävän tasapainoisia ja terveitä (opettaja A). Jos jompikumpi osapuoli tai molemmat kärsii jonkinlaisesta mielenterveydellisestä häiriöstä, opetustilanteen kommunikatiivinen vastavuoroisuus ja tasapuolisuus kärsivät. Tällöin seurauksena on lähes väistämättä tilanteen korostunut terapeutisuus, jossa päämäärätietoinen pedagoginen ulottuvuus joutuu väistymään syrjemmälle ja minää eheyttävä toiminta tulee toiminnan keskiöön. Tällöin voitaisiin ajatella, ettei kyseessä enää ole terapeutinen laulunopiskelu vaan laulopedagogiikkaa sisältävä terapia (vrt. Lehtonen 1986, 64; Austin 2008).

Onnistunut laulunopetussuhde. Näyttäisi siltä, että *onnistunut laulunopetussuhde* kietoutuu paljolti *opettajan monipuolisen ammattitaidon* ja *hyvän kommunikaatiokyvyn* ympärille. Näiden seurauksena voi syntyä *vastavuoroinen, kokonaisvaltainen luottamussuhde*, joka mahdollistaa MacCarthyn (2012, 161–190) Opettajan vastuulla on siis paljolti se, onnistutaanko toimiva kommunikaatiosuhde ja sen myötä luottamussuhde luomaan, sillä hän on suhteessa osapuoli, jonka tehtävänä on ”ohjata opiskelun kulkua ja visioida sitä” (opettaja A). Tämä

merkitsee, että opettaja on Bionin containig-teoriaa mukaillen (vrt. Keski-Luopa 2011, 282) suhteen enemmän kannatteleva osapuoli, joten häneen kohdistuvat suuremmat odotukset kuin opiskelijaan opetussuhteen ylläpitämisessä ja etenemisessä. Hänen on jaksettava ja osattava sietää myös vaikeita piirteitä oppilaassaan ja hankalia tilanteita tunneilla (vrt. Kiesiläinen 1998) ja kyettävä samanaikaisesti luomaan tila opiskelijan kasvulle. Tähän liittyy myös kyky seurata opiskelijan mielenliikkeitä ja vaihtuvia tarpeita sekä kyetä havaitsemaan kullakin hetkellä oppimisen kannalta olennaiset seikat opetustilanteessa. Samalla omaa ammattitaitoa olisi jatkuvasti kehitettävä monin eri tavoin jotta opiskelijan taitojen haastaminen mahdollistuisi (opettaja Y). Tällaisessa holistisen käsityksen mukaisessa oppimiskumppanuudessa opettaja McCarthyn (2012) mukaan käyttää omaa minätietoisuuttaan, mielikuvitustaan ja haluaan jakaa itsestään, jotka puolestaan kumpuavat hänen rakkaudestaan, rohkeudestaan, empatiakyvystään ja päättäväisyydestään (mts. 185).

Onnistuessaan edellä kuvatuunlainen laulunopetussuhde voi aikaansaada niin sanottuja *flow-kokemuksia*, jotka ovat omiaan voimistamaan myönteistä, hermeneuttiseen ajatteluun pohjautuvaa oppimisspiraalia (opettaja A; Keski-Luopa 2011, 190–191): opiskelija motivoituu myönteisistä tuntikokemuksistaan osaavan ja myötäelävän pedagogin kanssa jokaisella tunnilla ja kokee paitsi oppivansa uutta myös haluavansa oppia lisää (Nainen, 61.) Tätä flow-kokemusta voidaan tulkita myönteisiin kokemuksiin keskittyvän *positiivisen psykologian* käsitteistön valossa, joissa se Hefferonin ja Boniwellin (2011, 3) mukaan edustaa onnellista nykyisyyttä, mutta sisältää myös viitteen toiveikkaasta tulevaisuudesta. Yhteiset ja jaetut oppimiskokemukset lisäävät näin sekä opiskelijan että opettajan omaa voimaantumisen kokemusta muutoinkin kuin laulun substantiaalisessa mielessä ja antavat kasvavaa valtautumisen tunnetta, joka psykoanalyttiselta kannalta tarkasteltuna tarkoittaa vapautumista ikään kuin omista uskomuksista ja ennakoasenteista, eli Habermasin (1987, 23–24) mukaan ”omien viettitoimintojen pakosta”. Onnistunut laulunopetussuhde voi siis vahvistaa niin opiskelijan kuin opettajankin minäkuvaa. Oppimiskokemus siis antaa tilaa omalle ajattelulle ja johtopäätöksille, jotka edelleen saavat vahvistusta uusista myönteisistä oppimiskokemuksista tunteilanteissa ja myös niiden ulkopuolella. Tähän viittaa myös Bunch Daymen (2009) käsitys ihmisen energiakentästä, jossa kaikki mentaaliset ja fysiologiset kokemukset vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa. Tämä näyttäisi viittaavan myös siihen seikkaan, että laulunopetussuhde näyttäisi ikään kuin syntyvän aina uudelleen jokaisessa laulutunteilanteessa, koska sekä oppilaan että opettajan energiakentät saavat jatkuvasti vaikutteita erilaisista kehon sisä- ja ulkopuolisista lähteistä. (Mts. 8–16.) Tällöin voidaan ajatella, että hyvin toimiva laulunopetussuhde muuttuu jatkuvasti, koska sen osapuolet muuttuvat. Tällöin hermeneuttisen filosofian mukaisesti osapuolten on myös jatkuvasti tarkasteltava paitsi itseään myös toisiaan ja jaettava (peilattava) kokemuksiaan ympäröivästä maailmasta ja

laulamista (vrt. Heidegger 1977; Keski-Luopa 2011, 208). Bionilaisittain ajatellen tällöin päästään (1962b/1991; 1963/1989) onnistuneeseen containing-vuorovaikutukseen, jossa molemmat jakavat ajatuksiaan ja tunteitaan ja myös kannattelevat toinen toisensa ajatuksia ja tunteita. Vaikutus ulottuu myös molempien sisäiseen container-toimintoon, eli mielen kykyyn kantaa paitsi mielen sisältöjä myös kehoa ja kehon kykyä kantaa mieltä ja sen sisältöjä. Avainasemassa on tällöin Bionin (1962b/1991) käsitys yksilön alfafunktion toiminnasta: miten yksilö siirtää kokemuksellisen aistitiedon osaksi tietoista ajatteluaan ja millaisia merkityksiä hän sille antaa. Myös Deweyn (1951) ajatus reflektioivasta oppimisesta toteutuu, sillä hedelmällisen dialogin käyminen edellyttää aina refleksiivisen ja reflektiivisen minän yhteistyötä, toisin sanoen voidakseen välittää tunteitaan ja ajatuksiaan toiselle ymmärrettävästi on niiden syntyä omassa itsessä tutkittava lakkaamatta.

Laulamisen kannalta ollaan tällöin niin sanotusti villakoiran ytimessä: yksilö kykenee käsittelemään tunteitaan musisoidessaan laulamalla ja tuottaa ihanteellisessa tapauksessa tasapainoisen kaunisäänistä laulumusiikkia, joka edelleen voi auttaa paitsi opettajaa myös muita mahdollisia kuulijoita oman container-toimintonsa kehittämisessä. Tällöin opetuksen terapeuttiset elementit, pedagogisesta rakkaudesta (Lilja-Viherlampi 2007, 192–193) kumpuava kuulolla oleva dialogisuus ja kannattelevuus voivat palvella pedagogisia tarkoituksia ikään kuin laajenevassa kaareissa.

Haasteet. Opetusta haastavista tekijöistä ensimmäisinä nousivat esiin opettajaa *haastavat persoonallisuudenpiirteet*. Näistä erityisesti nousivat esiin liiallinen ujous ”yksipuoliseen kommunikaatiotilanteeseen” johtavana tekijänä (opettaja Y) mikä taas puolestaan johti helposti väärinymmärryksiin ja sen myötä luottamuksen rikkoontumiseen. Opettaja A puolestaan toi esille tietynlaisen introverttiuden, *sisäänpäinkääntyneisyyden* luonteessa, joka oli omiaan hidastamaan opitun omaksumista ja siten koko opiskelua. Yhteistä edellä mainituille tekijöille oli, että molemmissa tilanteissa opettajan oli vaikeata tulkita oppilaan antamia signaaleja ja pyrkiä niiden perusteella luomaan oppilaan kannalta hedelmällistä vuorovaikutusta. Jos tilannetta tarkastellaan psykoanalyysin käsittein, voidaan Keski-Luopan (2011, 262–264) mukaan ihmistä katsoa hänen oman, kaiken aikaa läsnäolevan kehityshistoriansa kautta, joka tulee esille hänen käytöksessään, ajatuksissaan ja mahdollisesti näkyviksi tulevissa tunteissaan. Tällöin opettajan haasteena lieneekin oppia havaitsemaan esille tulevia tunteita ja ajatuksia oppilaan käytöksestä ja keksiä keinot joilla varmistaa havaintojensa oikeellisuus. Tämä luonnollisesti vie sitä enemmän aikaa, mitä vaikeammin tulkittavia oppilaan signaalit opettajan mielestä ovat. Tällöin keskiöön asettuvat opettajan omat terapeuttiset voimavarat. Lilja-Viherlampea (2007, 279–280) mukaillen: miten hyväksyvästi hän kykenee suhtautumaan omaan itseensä ja sen myötä oppilaaseen: jaksako opettaja sinnikkäästi ”olla kuulolla” (Keski-Luopa 2011), ja tutkia omassa itsessään herääviä vastatunteita (vrt. Syvänen

2005, 16, 28) ja Uusikylää (1998, 197–198) mukailleen: miten hyvin hän kykenee käyttämään tunneälyään edesauttaakseen oppilaansa kasvua ja persoonallisuuden eheytymistä. Toisin sanoen: jaksako hän sietää omaa epävarmuuttaan ja tunnustaa myös välillä, ettei tyhjentävää keinoa välttämättä heti löydykään oppilaan auttamiseksi, tai että vaikka oikeat keinot olisivat ehkä löytyneetkin, eivät tulokset ehkä tule näkyviin pitkään aikaan.

Haasteellisena näyttäytyy myös tilanne, jossa opiskelijalla on *ilmeisen huono keskittymiskyky* (opettaja Y). Myös tällöin laulunopetuksen asiasubstanssi joutuu – ainakin ajoittain – väistymään mentaalisen valmennuksen tieltä ja opettaja joutuukin jatkuvasti tunnustelemaan miten opiskelija kullakin hetkellä jaksaa. Bunch Dayme (2009, 10) puhuukin laulajan energiakenttään (*energy field*) vaikuttavista, turhan vilkkaista mielenliikkeistä (*busy mind*), ja sanoo mm. negatiivisten ajatusten ja stressin vaikuttavan siihen kielteisesti. Tällöin opettajan on mietittävä keinoja opiskelijan keskittymiskyvyn ja sen myötä myös opiskelumotivaation parantamiseksi. Usein tämä tarkoittaa myös, ettei opettaja voi juurikaan luottaa oppilaan omaan intention opintojen edistymisessä (vrt. opettaja B:n lausuma; McCarthy 2012, 181), jolloin luottamussuhteen muotoutuminen vaarantuu. Tällöin vaarana on myös, että opetussuhde alkaa muotoutua korostuneen asymmetriseksi ja lähtee helposti luisumaan kohti terapiasuhdetta (opettaja A), mikä puolestaan sotii Habermasin (1987) kommunikaatioteorian mukaista, tasapuolista dialogia vastaan opetussuhteen peruspilarina.

Tilanne voi muotoutua samantapaiseksi myös opettajasta käsin: yhdessä opiskelijavastauksessa kuvattiin oppimisen kannalta haasteellisena opettajan päämäärätöntä toimintaa, joka ilmeni siten, että opettajalla oli monenlaisia ideoita, mutta ”...toteutus jäi vähän puolitiehen.” (Nainen, 47). Tällöin vastuu opiskelun kokonaisvisioinnista ja johtamisesta siirtyy opiskelijalle ja on omiaan turhaan syömään opiskelijan voimavaroja oppimiskokemuksilta. Edellä kuvatusta johtuen opettajan olisikin kaiken aikaa rehellisesti peilattava omaa persoonallisuuttaan, kykyjään ja voimavarojaan ja käytävä rajanvetoa sen suhteen millaiseksi opetussuhteet muotoutuvat ja miten hänen persoonallisuutensa niihin sopii ja mikä kulloinkin on nimenomaisesti opiskelijan edun mukaista (vrt. McCarthy 2012, 180–181; Keski-Luopa 2011, 282; Viherlampi 2007, 192).

Tästä päästään myös rajanvetoon opettajan erilaisista rooleista opetussuhteessa: opettajaa haastavat paitsi *erilaisten psykososiaalisten ongelmien erittely* ja opiskelijan ohjaaminen niiden perusteella mahdollisesti toisaalle saamaan apua sekä *vastuu opiskelijan jatkuvasta kehittämisestä* myös *rajankäynti opettajan oman jaksamisen suhteen* (opettaja B). Juuri vastuu opiskelijan jatkuvasta kehittämisestä tuo mielenkiintoisella tavalla esille opettajuuteen ja opetussuhteeseen liittyvän, jo edellä kuvatun *ristiriitaisuuden*: opetussuhteen tulisi yhtäältä olla tasapuolisen dialoginen (vrt. Habermas 1987) mutta toisaalta siihen tulisi liittyä kannatteleva,

asymmetrinen elementti (vrt. esim. Keski-Luopa 2011; Bion 1962b/1991, 34), joka tulee näkyviin etenkin siinä, että opettaja visioi ja johtaa oppilaan opiskelua vaikka vastuu työnteosta ja siihen liittyvästä motivaatiosta onkin oppilaalla itsellään. Tästä ristiriidasta opettajan tulisi olla kaiken aikaa tietoinen, juurikin edellä kerrotuista, opettajan itsetuntemukseen johtuvista syistä johtuen. Näin opettajan tulisi myös tunnistaa ja tunnustaa paitsi oman ammattitaitonsa myös oman jaksamisensa rajat: vaikka opettamiseen aivan ilmeisesti liittyy terapeuttisia elementtejä, ei varsinaisen terapeutin työ kuitenkaan implisiittisesti sisälly opettamisen varsinaiseen substantiaalliseen sisältöön. Kohdatessaan selvästi terapiatyöskentelyä vaativia ongelmia opettajan tulisikin ohjata oppilas asiapätevän ammattihenkilön luo (opettajat A ja B).

Kaikki opettajat (erityisesti opettaja A) toivat myös esiin *häpeän* vaikutukset kehoa jäykistävänä, itsetuntoa latistavana ja opiskelua näiden myötä hidastavana tekijänä. Häpeän vaikutuksiin liittyviä usein myös *psykososiaaliset tekijät* – oppimishäiriöt, elämänhallintaongelmat ja erilaiset psyykkiset häiriöt. Varsinkin psyykkisiin häiriöihin näyttäisi liittyvän taustatekijänä lähes poikkeuksetta häpeä, samoin opettaja B:n mukaan myös erilaiset sähköiset verkot ja niissä toimiminen ja sen myötä saadut – usein valheelliset – riittämättömyyden kokemukset. Tämä näyttäisi allekirjoittavan Malisen (2010b, 15–16) käsityksen häpeästä rautahäkinä: se näyttäytyy usein keinona reagoida epävarmuutta aiheuttavissa, uusissa tilanteissa.

Opettaja B nosti myös esille *häpeän suoran liittymisen opiskelijan identiteettiin* (vrt. Ikonen & Reckardt 1994), mikäli häpeäkokemus liittyi nimenomaisesti laulamisenkokemukseen, sillä laulaminen koettiin usein juuri osana omaa identiteettiä (vrt. Austin 2011, 17; Baker & Uhlig 2011) ja näin ollen myös kaikki siihen liittyvät häpeäkokemukset olivat valitettavasti usein osana laulajan persoonallisuutta. Voitaisiinkin ajatella, että oppilaan on siis tärkeää saada myös opiskelukokemuksia, jotka vahvistavat hänen käsitystään hänen omasta pystyvyydestään ja riittävydestään, sillä myös ne ehkäisevät haitallisten häpeäkokemusten syntyä (vrt. Turunen 2004, 57–59).

Toisaalta turvallisuutta tuottavana tekijänä – siltana häpeän yli – opettaja B piti nimenomaan syvää luottamusta opiskelijan ja opettajan välisessä opetussuhteessa ja toisaalta myös opiskelijan suhteessa opiskeluympäristöönsä. Hyväksyvä vuorovaikutus paitsi toisen yksilön myös ryhmän kanssa on siis omiaan ehkäisemään häpeäkokemusten syntyä (vrt. Ikonen & Reckardt 1994, 130). Myös Robertsonin mukaan (2000) opiskelija tarvitsee opettajansa apua kyetäkseen vaikuttamaan opiskeluympäristöönsä. Keski-Luopan (2011, 299) mukaan erilaiset sosiaalisen samaistuskohteen tarjoavat ryhmät voivat tarjota yksilölle lapsuuden mallin mukaisen turvan ja yhteenkuuluvuuden tunteen, *kannattelevan ympäristön* (holding environment; ks. esim. Stapley 1996), joka tarjoaa hänelle hänen omaa luovuuttaan ruokkivan potentiaalisen tilan.

Syvä luottamuksen kokemus voidaan myös nähdä itseään ruokkivana tekijänä, sillä Bionin ajattelun mukaisesti (1962/1991, 28–30) opettajan tarkkaillessa turhaumien syntyä hänen on myös jatkuvasti pohdittava niiden taustalla olevia alkusyitä (primaariset faktorit), eli ”ongelmia ongelmien takana” (opettaja A). Tällöin opettajan on mahdollista oppia havaitsemaan niitä yksilöllisiä kehityskulkuja, jotka kullekin oppilaalle ovat omiaan aiheuttamaan frustraatiota ja myös auttamaan oppilasta itseään havaitsemaan edellä mainittuja tekijöitä, mikä taas on omiaan rakentamaan kasvavaa luottamusta opetussuhteessa. Luottamus puolestaan voi syntyä vain riittävästä läsnäolemisestä, mikä puolestaan on suoraan sidoksissa hyvään vuorovaikutukseen (vrt. edellä kohta 6.2) ja toisaalta myös opettajan omiin terapeuttisiin voimavaroihin (vrt. Lilja-Viherlampi 2007, 279–280), sekä pedagogiseen kyvykkyyteen (ks. Uusikylä 1998, 197–198).

Vielä opettaja B:n mukaan *opettajan vastuu oppilaan taiteellisena, emotionaalisenä ja esteettisenä ohjaajana* ja siihen liittyvä hienovaraisuuden vaatimus asettavat merkittävän haasteen luottamussuhteelle ja sen vaalimiselle. Oppilas myös näyttää suuresti odottavan tätä ohjausta opettajaltaan. Tämä on havaittavissa monivalintakysymyksissä painottuneiden *teknisen osaavuuden, palautteen antavuuden, kannustavuuden, keskustelevuuden ja kuuntelevuuden* perusteella (ks. luku 5) ja se liittyy myös puolestaan jo edellä kohdassa 3.3 eriteltyyn tunneälyyn osana opettajan pedagogista kyvykkyyttä. Opettajan tehtävänä näyttäisikin näin olevan myös se, että hän pyrkii hienovaraisesti osoittamaan oppilaalle hyödyllisen, suojaavan häpeän, ja haitallisen – vangitsevan – häpeän rajat (vrt. Hellsten 2001, 62). Tässä tehtävässä opettajan ohjenuorana voidaankin pitää häpeän vastakohtaa, tässä tapauksessa pedagogista rakkautta oppilasta kohtaan, jonka Viherlampi (2007, 192) liittyy nimenomaisesti opettajan omaan itsetuntemukseen, kasvatusasenteeseen ja sen myötä vuorovaikutustaitoihin.

Edellä kuvattuun liittyy myös opettajuuden jatkuva haaste muutokseen. Myös monipuolinen ja lähes loputon *jatkuvan kouluttautumisen tarve* sekä *muiden äänellisten ulottuvuuksien tutkiminen* oli koettu haasteellisina (opettaja Y). MacCarthyn (2012) mukaan oppimista voidaan holistisessa opetusnäkemyksessä pitää synonyymina muutokselle ja toisaalta laulaja tarvitsee hyvän tekniikan lisäksi monipuolisia elämäntaitoja ja kokemuksia kehittyäkseen ja edetäkseen urallaan. Samaa painottaa myös Sell (2005) puhuessaan monitieteisyyden eduista pedagogien koulutuksessa.

Sytykkeet. Opettavimpina ja syyttävimpinä kokemuksina opettajat olivat kokeneet opiskelijan saamat *oivallukset ja ilo edistymisestä* (kaikki opettajat ja enemmistö opiskelijoista) etenkin silloin, kun opiskelija oli oppijana samaa tyyppiä kuin opettaja itse (opettajat Y ja A)(oppimistyyleistä ks. esim. Mäkinen 2004; Ojala 1999). Tarkasteltaessa tämäntyyppisiä, jaettuja

kokemuksia voitaisiin sen Winnicotin (1966) käsittein ajatella sijoittuvan ihmisen kokemusmaailman ja ulkomaailman väliseen, kaiken luovan toiminnan sisältämään, *potentiaaliseen tilaan* (potential space). Tällöin jaetut onnistumisen kokemukset voitaisiin tulkita Winnicotin (ed.) leikki-ideaalin mukaisesti onnistuneena leikkikokemuksena, jossa sekä opiskelija että opettaja ovat päässeet käsittelemään sisäistä maailmaansa opetustilanteen keinoin onnistuneesti. Sternin (2004) käsittein ajateltuna taas kysymykseen voisi tulla kokemus jaetusta tunnematkasta, jossa yhteinen oivallus tai onnistumisenkokemus edistää yhteistä oppimiskumppanuutta (vrt. McCarthy 2012). Samantapaisen kokemuksen näyttävät aiheuttaneen myös *omat onnistuneet esiintymiskokemukset*, jotka olivat olleet omiaan tukemaan opettajuutta (opettaja Y) sekä *oman laulamisen seestyminen* (opettaja B), joka niin ikään näyttäisi liittyvän Winnicotin luovan tilan leikkikokemukseen. MacCarthyn (2012, 184–185) mukaan taas kokonaisvaltaisessa oppimiskumppanuudessa tärkeinä opettajan omaa sisäistä laulajan identiteettiä määrittävinä tekijöinä ovat paitsi erilaiset elämäntaidot (*wise advocat*) ja roolit myös luovan taiteilijan (*creative artist*) rooli. Samoin korostuvat kaikki opettajan luonteen ja persoonallisuuden piirteet sekä kaikki hänen sisäiset ja ulkoiset kokemuksensa. (Mts.)

Toisaalta myös *epäonnistumisenkokemukset* olivat olleet omiaan aiheuttamaan omaa oppimista stimuloivia 'aivomyrskyjä' (opettaja Y) ja oppilaiden *erilaiset persoonallisuudet ja äänityypit* oli koettu opettavina kokemuksina (opettajat Y ja A). Tämänkaltaisia "epäonnistumisia" ja tietämättömyyden kokemuksia voitaisiin tulkita Bionin (Symmington & Symmington 1996, 6-7) containig-funktion kautta tilanteina, joissa tiedonhalu aiheuttaa opetussuhteen peilimäisyyden vuoksi opettajalle turhauman: "En ymmärrä tätä, miten pääsisin tietämään mistä on kysymys?", jonka seurauksena opettaja ajautuu hakemaan tietoa päästääkseen eroon frustrativasta tilanteesta ja parhaimmassa tapauksessa oppii tilanteesta uutta, mikä antaa hänelle valtautumisen kokemuksen (vrt. Habermas 1987).

Yleiset tekijät ja muutos laulunopetuksessa. Opettajat kuvasivat myös haastatteluissaan yleisesti suhdettaan laulunopetukseen sekä niitä muutoksia opetuksessa, jotka olivat tapahtuneet heidän uransa aikana. On huomattava, että erityisesti muutostekijät koettiin myös laulunopetuksen haasteina. Keskeisinä yleisinä tekijöinä laulunopetuksessa mainittiin jatkuva, *voimakkaan keskittynyt läsnäolo* ja tähän liittyvä *jatkuva ongelmanratkaisun tarve* (opettaja Y), opettajan *intuiitiivinen kyky ymmärtää opiskelijan tarpeita eri tilanteissa* ja *kyvykkyys vakuuttaa opiskelija osaamisestaan audiokineesteettisellä kyvykkyydellään* sekä *oman alansa substanssiosaaminen* ja sen myötä tuleva tietynlainen *auktoriteettiasema* (opettaja B). Tässä kohden voidaan todeta, että opettajien pohdinnat vastaavat melko tarkasti niitä odotuksia, joita opiskelijat kohdistivat hyvään laulunopettajaan (ks. kohta 5.1).

Voimakasta muutospainetta opetuksessa aiheuttivat erityisesti *pop-jazz -laulun tuleminen* opetukseen sekä siihen liittyen erilaiset *uudet opetustekniikat*, jotka aiheuttivat monipuolista koulutuksellista painetta (opettajat Y ja A), mikä toisaalta oli opiskelijoiden parissa huomioitu ja myös arvostettua. Tämä viittaa vahvasti ajattelutavan muutokseen mitä tulee näkemykseen terveestä ja toimintakykyisestä äänestä: terveeksi ja toimivaksi tavaksi käyttää lauluääntä ei voida enää yksiselitteisesti luokitella esimerkiksi italialisen koulukunnan koulutusperinteen tuloksena kehittynyttä ilmaisua, vaan erilaisten äänentuottotapojen kirjo muokkaa jatkuvasti yleistä käsitystä terveestä ja ilmaisuvoimaisesta ääni-ihanteesta. Tämä on nähtävissä myös erilaisten, uusien laulukoulutussuuntausten esiinmarssissa (Complete Voice Technique, Estil-metodi). Tällöin korostuukin voimakkaasti opettajan ”ajan hermolla” pysymisen tarve: omien luutuneiden metodien ja asenteiden taakse ei enää voi piiloutua, sillä se on vain omiaan ohentamaan ammattitaitoa ja kapeuttamaan maailmankuvaa. Bunch Dayme (2009, 22) sanookin, että opettaja joka pitää itsensä kehittämästä osana työtään kykenee myös jakamaan itsestään verrattomasti enemmän.

Lisäksi opiskelijoiden kasvava haluttomuus sitoutua opiskeluun oli omiaan aiheuttamaan opetukseen *periodimaisuutta* (kaikki opettajat). Tätä selittänee osittain opiskelijoiden kommentointi *opiskelun kalleudesta*, mutta toisaalta opettajat myös kuvasivat asennetta ’ajan hengen’ tuotteeksi, jossa opiskelusta saatava hyöty haluttaisiin heti sen sijaan että maltettaisiin sitoutua pitkäjänteiseen kehitystyöhön (Opettaja B). Tällöin korostuukin opettajan tiedostavuus suhteessa McCarthyn (2012, 171–173) esille tuomiin laulajan rooleihin, joihin kuuluu myös ”urhean matkaajan” (*corageous journeyer*) rooli. Tällä McCarthy tarkoittaa ikään kuin avustajaa, joka asettaa päämääriä ja auttaa hahmottamaan erilaisia keinoja niiden saavuttamiseksi. Opettajan tehtävänä voidaankin nähdä oppilaan auttaminen löytämään nämä erilaiset puolet laulajaminästään. Toisaalta harrastusta luonnehdittiin myös varsin nautittavaksi ja sen oli koettu tuottavan myös paljon hyödyllistä henkistä pääomaa (Nainen, 62). Myös tämä voidaan nähdä McCarthyn (mts.) laulajanroolien lävitse tarkasteltuna ikään kuin ”sisäisen laulajan” roolien – tässä tapauksessa ehkä ”luovan taiteilijan” – roolin vahvistumisena.

Samoin opettajan haasteina oli jo edellä mainittu jatkuvasti kasvava *psykososiaalisten tekijöiden vaikutus* opiskeluun (opettaja A), jotka taas sinällään liittyvät erilaisiin tekijöihin, kuten oppimishäiriöihin, elämänhallintaongelmiin ja erilaisiin psyykkisiin ongelmiin sekä myös opiskeluympäristöjen muutokseen (opettaja B). Opiskeluympäristöjen muutos näyttäisi liittyvän voimakkaasti sosiaaliseen median kehittymiseen ja siihen liittyvien *sosiaalisten verkkojen* vaikutukseen, joka niin ikään on kasvamaan päin. Myös yhä *koventunut kilpailu* vähistä työtilaisuuksista näyttäisi vaikuttavan opiskeluympäristöön eri tavoin (vrt. opettaja B).

Urasuuntautuneimmat opiskelijat kertoivatkin pääsyyn tunteilla käymiseen lauluteknisen harjoittelun (vrt. Nainen, 19). Opettajan tehtävänä olisikin ikään kuin auttaa oppilasta tarkastelemaan omia tavoitteitaan hiukan etäämmältä ja myös erilaisesta, humanimmasta näkökulmasta: Bunch Dayme (2009, 24–25) tuokin esiin opettajan myönteisen ja humaaneja arvoja korostavan asenteen ja sen ratkaisuveduuden luotaessa hyvää oppimisilmapiiriä. Tärkeätä ei tällöin ole oppilaan ylenmääräinen itsetärkeän asenteen tukeminen, vaan oppilaan itsetunnon tukeminen opiskelun kannalta kriittisissä tilanteissa siten, että oppilas voi kokea hankaluudet kehityksellisinä haasteina, joiden parissa myös virheiden tekeminen on sallittua. (Mts.) Niin ikään McCarthy (2012, 173) puhuu ”viisaasta neuvonantajasta” (*wise advocate*) yhtenä laulajan rooleista, jota opettajan tulisi tukea. Tällä hän tarkoittaa strategiaa, joka avaa elämää tasapainottavia taitoja urapaineiden keskellä tasapainoilevan laulajaopiskelijan mielessä. Näihin taitoihin voi kuulua vaikkapa omien taitojen realistinen arvioiminen ja erilaisten urasuuntien punnitseminen sekä omien tunteiden käsitteleminen. (Mts.) Tällöin opettajan haasteena on myös opettaa oppilasta analysoimaan omia tunteitaan ja toiveitaan: Jotta laulaja voisi tuntea itsensä ja sitä kautta oman ammattitaitonsa, on hänen kyettävä kuvailemaan abstraktisti omia tunnekokemuksiaan ja niihin liittyviä seikkoja (vrt. Bion 1962b/1991, 50–58). Arkikielisesti sanottuna oppilaan olisi – mahdollisista psyykkisistä haasteistaan huolimatta – siis opittava opettajan avustamana kuvailemaan tunteuksiaan opettajalleen, koska vain siten on mahdollista muodostaa edelleen opettajan kanssa keskinäinen, hedelmällinen dialogi ja vuorovaikutus, joka edelleen johtaa keskinäiseen kannatteluun ja oppilaan oman container-toiminnon kehittymiseen,

Niin ikään *opetuskäytäntöjen systematisoituminen sekä opettamisen ja oppimisen arvioinnin muutos kohti oppilaslähtöisyyttä* (opettajat A ja B) muovaavat jatkuvasti opetuksen arkea. Tämä tarkoittaa, että opettajan on etsittävä jatkuvasti uutta tietoa opettamisen filosofis-teoreettisesta pohjasta mutta myös pragmaattisista käytänteistä erilaisista lähteistä, ja oltava yhteydessä alan verkostoihin. Tämä viittaa paradigman muutokseen koko laulunopetuksen kentällä kohti yhä laajempaa, kokonaisvaltaista suhtautumista laulunopiskelijoiden opiskelu-uraan ja opettajan merkittävään asemaan oppimiskumppanina (vrt. McCarthy 2012). Pelkkä laulopedagoginen oppituolin hallinta ei enää riitä – on kuljettava myös henkisen tutorin ominaisuudessa oppilaiden rinnalla muuttuvassa maailmassa.

7 Johtopäätöksiä

Hyvä laulunopetus ja sen myötä onnistunut laulunopetussuhde näyttää edeltävästä päätellen muodostuvan sen mukaisesti kuinka hyvin opettaja kykenee selviytymään opetuksen kriittisistä pisteistä: a) miten onnistuneesti hän kykenee luomaan oppilaaseen *hyvän laulutunnin* perustana olevan onnistuneen vuorovaikutussuhteen, b) miten hyvin hän pedagogisen taitonsa turvin kykenee tukemaan ja kannattelemaan oppilasta riittävästi tämän yksilölliset tarpeet huomioiden, eli miten *hyvä laulunopettaja* hän on, c) miten hyvin hän edellä mainittujen seikkojen nojalla kykenee luomaan onnistuneen *laulunopetussuhteen*, d) miten hyvin hän kykenee kohtaamaan laulunopetuksen haasteet ja vastaamaan niihin sekä hyödyntämään erilaiset sytykkeet ja e) miten hyvin hän kykenee *ylläpitämään ja vahvistamaan omaa osaamistaan reagoimalla erilaisiin muutostekijöihin*.

Edellä mainituista seikoista voi ja tulisi syntyä molemminpuolinen, *kaikenkattava luottamussuhde* (vrt. McCarthy 2012), joka on omiaan luomaan turvallisen oppimisympäristön opiskelijalle ja joka edelleen myös stimuloi opiskelijan motivaatiota ja on omiaan aikaansaamaan positiivisen oppimisenkehän, jossa hyvien oppimiskokemusten ruokkima, kasvava motivaatio luo valtautumisen kokemuksia (vrt. Habermas 1987) ja toisaalta myös lisää oppimishalua niin opiskelijalle kuin opettajallekin. Luottamussuhde mahdollistaa myös oman persoonan turvallisen peilaamisen toisen persoonaa vasten. Tällöin opettajan vastuu tilanteen johtajana auttaa oppilasta kehittämään omaa containing-toimintoaan ja samalla myös opettajan oma containing-toiminto vahvistuu (vrt. Keski-Luopa 2011, 282).

Nämä tutkimuksessa ilmenneet seikat antoivat viitteitä siitä, että hyvän laulunopetuksen sisältämät tekijät olivat jo sinällään terapeuttisina pidettäviä, sillä ne ovat omiaan lisäämään yksilön hyvinvointia ja näyttäytyvät paitsi pedagogisina myös hoitavina ja auttavina piirteinä. (Lilja-Viherlampi 2007; Lehtonen 1986; Lehikoinen 1973). Tähän antoivat aihetta paitsi opiskelijakyselyssä esille tulleet myös opettajien haastatteluissaan kertomat seikat. Laulaminen nähdään myös minuuden etsintänä (Austin 2011) ja toisaalta itseilmaisun välineenä, sekä tekijänsä henkilökontaisen elämän ja eksistenssin osana (Erkkilä 1998, 11).

7.1 Terapeutitset piirtee laulunopetuksessa

Näin voidaan tämän tutkimuksen perusteella laulunopetuksesta löytää ainakin seuraavat terapeutitset elementit:

- molempien osapuolten kyky ja halu olla läsnä

- opettajan kyky tutkia ja tunnistaa, eli reflektoida omia heikkouksiaan, vahvuuksiaan ja tunteitaan;
- opettajan kyky tunnistaa ja hyväksyä oppilaiden erilaisuus ja kyky muunnella omaa toimintaa sen mukaisesti;
- edellisen pohjalta syntyvä hyvä ja toimiva kommunikaatio ;
- edellisten tuloksena syntyvä toimiva vuorovaikutus, joka tulee esille varsinkin opettajan kyvyssä rohkaista, kuunnella ja kannatella oppilasta tavoilla, jotka edesauttavat oppilasta ilmaisemaan itseään, etsimään ratkaisua mahdollisiin ongelmiin ja avautumaan laulamiselle;
- edellisen seurauksena syntyvä kokonaisvaltainen luottamussuhde, joka elää ja muuntuu kaiken aikaa uusien tunti- ja oppimiskokemusten myötä, jotka puolestaan vaikuttavat oppimissuhteen molempiin osapuoliin peilivaikutuksen mukaisesti. Luottamussuhde auttaa näin myös oppilasta suojautumaan kahlitsevalta häpeältä;
- kokonaisvaltaisen luottamussuhteen vaikutuksina voidaan havaita opiskelijan kasvanut motivaatio ja sen synnyttämä positiivinen oppimisenkehä ja näistä seuraava itsetunnon vahvistuminen;
- edellisen seurauksena voidaan havaita molempien osapuolten persoonallisuuksien kasvamista ja eheytymistä kokonaisvaltaisesti sekä yhteisiä flow-kokemuksia, jotka edelleen voivat lisätä oppimis- ja opiskelumotivaatiota.

Yhteenvetona voidaankin todeta, että laulunopetuksen terapeuttien piirteiden voidaan nähdä muotoutuvan opetuksen kriittisistä tekijöistä ja muodostavan ikään kuin spiraalimaisen rakennelman, jossa yksi piirre on aina omiaan aikaansaaman seuraavan. Vastaavasti yhden tekijän puuttuminen näyttäisi voivan yhtäläillä estää terapeutin spiraalin muodostumisen tai ainakin heikentää sen toimintaa. Tätä spiraalia voidaan myös tarkastella Bionin (1962b/1991; 1963/1989) containig-funktion valossa ja havaita, kuinka opettaja kleinilaisen (1946/1997) ajattelun mukaisesti toimii oppilaalleen kehitysobjektina oppilaan suunnatessa häneen erilaisia tunteitaan ja ajatuksiaan. Näin oppilas voi Winnicotin (1971) leikki-ideaalin mukaisesti koetella omia rajojaan ja saada onnistumisen elämyksiä musiikin toimiessa minuutta suojaavana transitionaaliobjektina. Symbolisen prosessin näkökulmasta (Davis 1917) sanoittamaton mielensisältö voi saada ilmaisunsa juuri kokonaisvaltaisen luottamuksen aikaansaamana avautumisena laulamiselle, ja samalla viettienergia tulee sidotuksi mielekkäällä tavalla (Karjalainen 2010).

7.2 Vapauttavasta laulopedagogiikasta kannattelevaan laulopedagogiikkaan: oppimisen terapeutin spiraali uutena käyttöteorian

Svania vapaasti tulkiten voisi sanoa, että vapauttava laulopedagogiikkaa muotoilee holistista, ihmisen kokonaisvaltaisesti huomioonottavaa näkökulmaa laulunopetukseen ja taustoittaa varsin hyvin myös containig-funktion olemusta, joka edelleen toimii tämän tutkimuksen tausta-ajatteluna. Tässä tutkimuksessa käsitys laulopedagogiikasta laajentuu Svanin vapauttavasta laulopedagogiikasta terapeuttiseen suuntaan ja pyrkii sen myötä rakentamaan kokonaisvaltaisen kuvan pedagogisesta dialogista opiskelijan ja opettajan välillä. Erona vapauttavan laulopedagogiikan ja kannattelevan laulopedagogiikan välillä on lähinnä opettajan roolin korostaminen opiskelua, oppimista ja opiskelijan persoonallisuuden kehittymistä kannattelevana tekijänä. Tällöin opiskelijan ja opettajan roolit eivät ole täysin tasavertaiset vaan opettajan vastuu on suurempi ja hänen roolinsa suhteessa oppilaaseen on kehitysobjektimainen, kasvattavan vanhemman roolia muistuttava, joka merkittäväällä tavalla pyrkii ohjaamaan oppilasta kestävästi oppimiseen kuuluvia turhaumia ja etsimään keinoja niiden yli pääsemiseksi. Samalla oppilaan kasvavat valtautumisen kokemukset vaikuttavat myös opettajaan ja näin molemmat osapuolet voivat kokea minän eheytyä ja saada sen myötä kokonaisvaltaisia valtautumisen kokemuksia molempien oman container-funktion kehittyessä, mikä edelleen voi kasvattaa molempien oppimis- ja opiskelumotivaatiota. Opettajan kannalta *kannatteleva käyttöteoria* tarkoittaa entistä suurempaa vastuuta paitsi opiskelijan substantiaalisen opiskelun etenemisestä myös tasapainoisen psyykkisen kasvun seuraamisessa: opettaja ei voi eikä saa ummistaa silmiään oppilaan turhaumien ja suoranaisten ongelmien edessä, vaan hänen vastuullaan on pyrkiä aina auttamaan oppilasta pääsemään eteenpäin – olkoonkin, että omat keinot voivat tuntua riittämättömiltä ja turhilta. Opettaja ei voi siis ”pestä käsiään” oppilaan ongelmien edessä ja rajata niitä ikään kuin opetukseen kuulumattomiksi asioiksi: Pedagogisen rakkauden vaatimus edellyttää asioihin tarttumista, ja se voi toisaalta syntyä vain jos opettaja itse kykenee tutkimaan ja tunnistamaan omat mahdolliset ongelmansa ja heikkoutensa ja hyväksymään ne.

Parhaimmillaan laulunopetus siis voi edetä hermeneuttisen kehän kaltaisena, terapeutisesti vaikuttavana spiraalina, jossa sekä oppilas että opettaja oppivat jatkuvasti toinen toisiltaan toisistaan ja itsestään. Samalla molempien kyky kannatella paitsi omaa itseään myös toista ihmistä kehittyä jatkuvasti ja luo samalla toiveikkaita tulevaisuuden näköaloja. Laulunopetus voi siis opettaa ihmisenä olemisen taitoa lämpimällä ja lempeällä tavalla, joka huomio ihmisen oman kehityksen alati muuttavana, ympäristöstään vaikutteita saavana ja myös ympäristöönsä

vaikuttavana jatkumona. Näin varsinaiset opetuksesta saatavat hyödyt onkin ymmärrettävä osiensa summaa suurempana kokonaisuutena: oppimisen matka on niin oppilaalle kuin opettajalle tärkeämpää kuin varsinainen perille pääseminen, ja ihmisen koko elämä voidaan ja ehkä tulisikin nähdä päättymättömänä oppimisen matkana myös laulunopetuksessa.

7.3 Pohdintaa ja jatkotutkimuksen aiheita

Jatkossa yhä kasvavan haasteen laulunopetuksessa näyttäisivät muodostavan erilaiset oppimisympäristöt ja niiden vaikutus niin opiskelijoihin kuin opettajiinkin. Erilaiset sähköiset oppimisympäristöt ja sosiaalisen median käyttö ovat jo arkipäivää, mutta jatkossa niiden varsinaisia, pitempiaikaisia vaikutuksia opiskeluun olisi mielenkiintoista tutkia ja kartoittaa. Millä tavoin esimerkiksi verkon kautta tapahtuva viedoneuvottelunomainen laulunopetus vaikuttaa laulunopetussuhteen muotoutumiseen? Entä kuinka suuri osuus erilaisilla sosiaalisilla medioilla todellisuudessa on laulunopiskelussa ja miten se vaikuttaa? Entä esimerkiksi youtube-tallenteiden seuraaminen: voitaisiinko sitä hyödyntää myös rakentavasti opiskelussa vaikkapa medialukutaitoa ja lähdekritiikkiä opettamalla? Miten opettaja voisi tässä auttaa?

Kiinnostavaa on myös laulamisen integroituminen kasvavassa määrin varsinaiseen musikkiterapeuttiseen klinikkatyöskentelyyn: voisiko varsinainen laulunopetus saada Diane Austinin työskentelymallin mukaisesti lisää virikkeitä ja jopa jossain määrin integroitua yhä kasvavassa määrin musiikkiterapian klinisiin käytäntöihin? Entäpä tällä hetkellä paljon esillä oleva erityisherkkyyks: millä tavoin se näkyy laulunopetuksen arjessa ja kuinka osuus sillä on esim. erilaisissa oppimishäiriöissä, keskittymisvaikeuksissa tai vaikkapa vaikeassa perfektionismissa?

Laulunopetuksen kenttä näyttää myös muuttuneen viime vuosisadan lopulla ratkaisevasti siinä mielessä, että klassisen hegemonian tilalle on tullut kokonainen kulttuurinen kirjo laulamisen tapoja, joille kaikille löytyy paitsi kannattajansa myös perusteensa. Muutos on aina monitulkintainen asia ja sillä on puolensa ja puolensa: Vaikka toisaalta tieteellinen tutkimus ja kulttuurin moniarvoistuminen ovat tuoneet tervetullutta asennemuutosta laulunopetukseen, ovat ne myös omiaan kasvavassa määrin haastamaan niin opiskelijoita kuin opettajiakin yhä laajemman ja kokonaisvaltaisemman psykofyysisen tiedon etsintään.

LÄHTEITÄ JA KIRJALLISUUTTA

- Achté, K. (1984). *Syksystä jouluuun*. Helsinki: Otava. 15
- Anita Saarinen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto. Haettu: 10.1. 2014.
- Ahonen, H. (2000). *Musiikki – sanaton kieli*. Musiikkiterapian perusteet. 3. korjattu painos. Helsinki: Oy FinnLectura Ab. 17, 30.
- Aittola, T., Eskola, J., & Suoranta, J. (toim.) (2007). *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampereen yliopiston kasvatustiedien laitos. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy/ Juvenes Print. eISBN 978-44-7166-7. Verkkojulkaisu. Haettu: 20.1. 2014.
- Anttila, M. & Juvonen, P. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press. 20–21.
- Ashbach, C. & Schermer, V. (1987). *Object Relations, the Self and the Group*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Austin, D. (2008). *The Theory and Practice of Vocal Psychotherapy: Songs of the Self*. London: Jessica Kingsley. 11–21.
- Baker, F. & Uhlig, S. (toim.) (2011). *Voicework in Music Therapy: Research and Practice*. London: Jessica Kingsley.
- Behlau, M. & Gasparini, G. (2008). Vocal Psychodynamics in the Voice Clinic. Teoksessa: K. Izdebski. (toim.) (2008) *Emotion is the Human Voice*. U.S.A, San Diego: Plural Publishing, Inc. 274.
- Bion, W.R. (1962b/1991). *Learning from Experience*. London: William Heinemann. London: Karnac Books (Seven Servants 1977e.). 1, 4–5, 13, 15, 21, 28–30, 36–37, 42, 50–58, 90–91.
- Bion, W.R. (1963/1989). *Elements of Psychoanalysis*. London: William Heinemann. London: Karnac Books. (Seven Servants 1977e.)
- Black, David S. (2009) A Brief Definition of Mindfulness. *Mindfulness Research Guide 2009*. Mindfulexperience.org. Haettu 20.1. 2014.
- Brown, O.L. (1996). *Discover Your Voice: How to Develop Healthy Voice Habits?* Singular Publishing Group: San Diego, London.
- Bunch Dayme, M. (2009). *Dynamics of the Singing Voice*. Wien: Springer-Verlag. Springer Science + Business Media. 3. 3–16, 23–5, 103.
- Bruscia, K.E. (1998). An introduction to music psychotherapy. Teoksessa: *The Dynamics of music psychotherapy*. Barcelona: Gilsum, NH. 1–15.
- Clynes, M. (1989) *Sentics: the touch of emotion*. New York: Doubleday Anchor.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Flow: The Psychology of optimal experience*. Cambridge University Press.
- Davis, R.G. (1917). Art and anxiety. Teoksessa: W. Phillips (toim.) *Art and psychoanalysis* (1957) New York: Criterion. 440–453.
- Dewey, J. (1951). *Experience and Education*. New York: McMillan. 20, 68–69.
- Erkkilä, J. (1997). *Musiikin merkitystasot musiikkiterapian kliinisen käytännön ja teorian näkökulmista*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

- Erkkilä, J. (1998). *Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja*. Finnish Journal of Music Education. Vol. 3, No 3. Sibelius-Akatemia, Jyväskylän yliopisto, Oulun yliopisto.
- Erkkilä, J. (2011) Musiikkiterapia. Teoksessa: T. Heiskanen, M.O. Huttunen & J. Tuulari (toim.) *Masennus*. 1. painos. Helsinki: Duodecim. 109–110.
- Erkkilä, J., Ala-Ruona, E., Punkanen, M. & Fachner, J. (2012) Creativity in improvisational psychodynamic music therapy. Teoksessa: D. Hargreaves, D. Miell & R. McDonald (toim.) *Musical Imaginations*. Oxford: Oxford University Press. 414–28.
- Erkkilä, J & Tervaniemi, M. (2012) Musiikkiterapia masennuksen hoidossa. Katsaus. *Suomen lääkärilehti* 21/12. www.laakarilehti.fi/files/nostot/2012/nosto21_2.pdf . Haettu: 20.1. 2015
- Freud, S. (1900/1968). *Unien tulkinta*. Jyväskylä: K.J. Gummerus Oy.
- Freud, S. (1917/1981). *Johdatus psykoanalyysiin*. Jyväskylä: K.J. Gummerus Oy.
- Freud, S. (1925/1962). *Omaelämäkerrallinen tutkielma*. Helsinki: Kustannusosakehyhtiö Otavan kirjapaino. 34–35.
- Freud, S. (1937/1969). *Minän sopeutumiskeinot*. Helsinki: Weilin & Göös Oy.
- Freud, S. (1946/2005). Vietit ja viettikohtalot. Teoksessa S. Freud. *Murhe ja melankolia sekä muita kirjoituksia* (87-108). Tampere: Vastapaino.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Harper and Row. 205–236.
- Gay, P. (1990). *Freud*. Englanninkielinen alkuteos: (1988). *Freud A Life for Our Time*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Gaynor, M.L. (1999). *Sound of Healing: A Physician Reveals the Therapeutic Power of Sound, Voice and Music*. New York: Broadway Books.
- Grotstein, J. (1993). *Maresfield library: Do I Dare Disturb the Universe?: A Memorial to W.R. Bion*. eISBN: 9781849400947. London: Karnac Books. 271.
- Haan, N. (1977). *Coping and Defending*. New York, London: Academic Press, Inc.
- Habermas, J. (1987). *Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1985*. Helsinki: Gaudeamus. 23-24.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Positive Psychology: Theory, Research and Applications*. Berkshire, GBR: Open University Press. 3–4.
- Heidegger, M. (1977). *The Question Concerning Technology and Other essays*. New York: Harper & Row.
- Heinonen, Y. (1995) Michelle, Ma Belle – Laulun tekeminen psykensisäisten ristiriitojen sovittajana Teoksessa J. Erkkilä & Y. Heinonen (toim.) *Avaa mielesi musiikille. Kohti tutkimuspohjaista musiikkiterapiaa*. Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 13. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos. 217.
- Hellsten, T. (2001). *Virtahepo olohuoneessa*. Jyväskylä: Kirjapaja Oy. 57, 62.
- Henderson, W. J. (1920). *The Art of the Singer*. New York: C. Scribner's Sons.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino. 47–48, 138–141.
- Hyu Yu, C. (2011) *Sori Therapy for a Woman with Trauma to Empower Inner Safety*. Teoksessa: F. Baker & S.

- Uhlig (toim.) *Voicework in Music Therapy*. 100–129.
- Ikonen, P. & Reckardt, E. (1994). *Thanatos, häpeä ja muita tutkielmia*. Helsinki: Nuorisopsykoterapia-säätiö.
- Ikonen, P. & Reckardt, E. (1994) Häpeä psyykkisen lamaannuksen aiheuttajana. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*. 110(3): 278.
- Karjalainen, K. (2010) Energeettisyys – Yritys nähdä maailma toisin. *Psykoteraapia* (29)4, 337–345.
- Karjalainen, K. (2010a) Energeettisyys – näkymätön todellisuus. Teoksessa Hyyppä, H., Karjalainen, K. & Keski-Luopa, L. (toim.) *Ihminen ja energeettisyys*. Oulu: Metanoia Instituutti. 35.
- Keski-Luopa, L. (2011). *Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityopsykologisten perusteiden tarkastelua*. Jyväskylä: Bookwell Oy. 190–191, 221, 281–283, 298.
- Kiesiläinen, L. (1998). *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. Hämeenlinna: Arator Oy. (93–95, 98).
- Kinston, W. (1987) The shame of narcissism. Teoksessa: D.L. Nathanson (toim.) *The Many Faces of Shame*. 214–245. New York: Guilford Press.
- Klein, M. (1946/1997) Notes on some schizoid mechanisms. Teoksessa *Envy and Gratitude and Other Works 1946–1963*. The Hogarth Press and the Institute on Psychoanalysis. London.
- Klein, M. (1955/1997) On Identification. Teoksessa *Envy and Gratitude and Other Works 1946–1963*. The Hogarth Press and the Institute on Psychoanalysis. London. 141–144.
- Krohn, S. (1981). *Ihminen, luonto ja logos*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kusch, M. (1986). *Ymmärtämisen haaste*. Jyväskylä: Gummerus.
- Laaksonen, J-P. (2010) Puheen motoriikka ja artikulaatio. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (2010). *Kieli ja aivot. Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Helsinki: Art-Print Oy.
- Lehikoinen, P. (1973). *Parantava musiikki*. Helsinki: Fazer. 85, 88.
- Lehtonen, K. (1983b) Musiikkinautinto musiikin harrastuksen virittäjänä. *Psykologia* 18. 413–417.
- Lehtonen, K. (1986a). *Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja, C 56. 29, 64, 66, 76.
- Lehtonen, K. (1988). *Musiikin ja psykoterapian suhteesta*. *Psychiatria Fennica* julkaisusarja, 79. Helsinki: Psykiatrian tutkimussäätiö.
- Lehtonen, K. (1989). *Musiikki terveyden edistäjänä*. Helsinki – Porvoo – Juva: WSOY, SHKS. 34–35.
- Lehtonen, K. (1993). *Musiikki sitomisen välineenä*. *Psychiatria Fennica* julkaisusarja, 109. Helsinki: Psykiatrian tutkimussäätiö.

- Lehtonen, K. (2004b) Musiikki muutoksen välineenä. *Psykologia*, 6, 407–415.
- Lehtonen, K. (2010) Musiikki ja psykoanalyysi. Teoksessa: *Musiikkipsykologia* (toim.) Louhivuori, J. & Saarikallio, 239–242, 247–249.
- Lehtonen, K. & Niemelä, M. (1995). *Kielkuvista mielikuviiin. Musiikin monikerroksisen kerronnallisuuden tarkastelua esimerkkiaineistona psykiatristen potilaiden tärkeäksi kokema musiikki*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedkunnan julkaisusarja A: 177.
- Leppänen, K. (2012). *Naisen ääni – manuaalisen käsittelyn ja äänenkäyttöön liittyvän luennon vaikutukset opettajien äänihyvinvointiin*. Väitöskirja. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tamperensis. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8697-5>
Haettu: 10.1.2014. 26.
- Lilja-Viherlampi, L-M. (2007). ”Minunkin sisällä soi!” *Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa*. Turun yliopisto. Väitöskirja. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. 192–193, 274–275, 278–280.
- Maassen, B., Kent, R., Peters, H., van Lieshout, P. & Hulstijn, W. (2004). *Speech Motor Control in normal and disordered speech*. Oxford: Oxford University Press.
- Malinen, B. (2010b). *Elämää kahlitseva häpeä*. Helsinki: Kirjapaja. 15–16.
- McCarthy, M. (2012) The Teaching and Learning Partnership Pat 2. The H-Factors: Working Holistically Within the Teaching and Learning Partnership. Teoksessa: J.L. Chapman (toim.) *Singing and Teaching Singing: A Holistic Approach to Classical Voice*. Second Edition. San Diego, CA; Abington, OX, UK: Plural Publishing, Inc. 161–190.
- McWilliams, N. (2011) *Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process*. Second Edition. psychenet.wordpress.com/mielen-tutkimus-ja-hoito/objektisuhdeteoria. Haettu: 17.12. 2014.
- Mosonyi, D. (1935) Die Irrationalen Grundlagen der Music. *Imago*, 21, 207–228.
- Mäkinen, P. (2002) *Suunnitelmallisen ohjauksen teoreettisia lähtökohtia*. uta.fi/arkisto/verkkotutor/sunnohj.html Haettu 20.1. 2014.
- Mäkinen, P. (2004) *Verkko-tutor*. Tampereen yliopisto.
- Mäkinen, T. (1973). *Musiikkiterapian ja rytmikan perusteista*. Teoksessa: Rauhala, H. *Musiikkiterapia*. 15–38. Jyväskylä: K.J. Gummerus Oy.
- Mäkirintala, E. (2008). *Feeling Better, Performing Better? Holistically-Oriented Top Performance and Well-Being (HOPE): Performance Enhancement and Its Perceived Impacts on Musicians*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Yliopistopaino. 45–48.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (1975). *Music therapy in special education*. London: Macdonald & Evans Ltd.
- Numminen, A. (2005). *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukosta ja niiden aukaisemisesta*. Sibelius-Akatemian DocMus -yksikkö. *Studia Musica* 25. Helsinki: Hakapaino Oy. 77, 247–248.
- Nygaard Pedersen, I. (2011) A Path to Self-Awareness and Self-Regulation. Voicework as an Important part of My Clinical Research. Teoksessa: F. Baker & S. Uhlig (toim.) (2011). *Voicework in Music Therapy*. London, UK, and Philadelphia, USA: Jessica Kingley Publishers. 287–301.

- Oddy, N. (2011) A Field of Vocal Discovery: The Workshop. Teoksessa: F. Baker & S. Uhlig (toim.) *Voicework in Music Therapy*. 83–99.
- O’Hanlon, W.H. & Weiner-Davis, M. (1989). *Ratkaisut löytyvät*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Otala, L. (1999). *Osaajana opintiellä- Opas elinikäisen oppimisen matkalle*. Juva: WSOY.
- Peters, J.S. (2000). *Music therapy: an introduction*. (2nd ed.) Springfield, 11.: C.C. Thomas.
- Pietilä, V. (1973). *Sisällön erittely*. Helsinki: Gaudeamus. 53.
- Postma, A. (2000). *Detection of errors during speech production: a review of speech monitoring models*. Cognition nr. 77. 97–132.
- Racker, H. (1968). *Transference and Countertransference*. Hogarth Press. London.
- Rauhala, L. (1974). *Psyykinen häiriö ja psykoterapia filosofisen analyysin valossa*. Tapiola: Oy Weilin+Göös Ab. 50.
- Rauhala, L. (1983). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus. 25.
- Rauhala, L. (1986). *Tajunnan itsepuolustus*. Helsinki: Helsingin yliopistopaino. 130–131.
- Rauhala, L. (1989). *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Helsinki: Sairaanhoidajien koulutussäätiö. 27.
- Racker, H. (1951) Contribution to Psychoanalysis of Music. *American Imago*, 8, 129–163.
- Reckardt, E. (1973) Musiikin elämys psykoanalyysin kannalta. *Mieleterveys*, 1, 2, 42–53.
- Reckardt, E. (1978) Psykoanalyttisen tiedon luonne. Teoksessa: J.Laitinen, J. Lehtonen, & K. Aché (toim.) *Psykiatrian ja filosofian rajamailla*. Helsinki: Psychiatria Fennica. 45–55.
- Reckardt, E. (1984) Musiikillinen ajattelu, ruumiilliset merkitysskeemat ja symbolinen prosessi. *Synteesi*, 3(5), 83–94.
- Reckardt, E. (1988) Musiikin kokemisen ruumiilliset ja symboliset ulottuvuudet. Teoksessa: V. Hägglund, ja V. Rätty (toim.) *Psykoanalyysin monta tasoa*. Helsinki: Nuorisopsykoterapiasäätiö. 134–150.
- Reckardt, E. (1991) Minuuden kokeminen musiikissa. *Musiikkitiede*, 2, 19–33.
- Reckardt, E. (1998) Musiikin kokemus mielen eheyttäjänä. *Musiikki*, 4, 394–403.
- Reckardt, E. & Ikonen, P. (1990). *Sitomien psyykkisessä tapahtumassa*. Psychiatria Fennican julkaisusarja 26.
- Robertson, J. (2000) An educational model for music therapy: The case for continuum. *British Journal of Music Therapy* 14(1), 41–46.
- Saarikallio, S. (2005) Musiikki nuorten tunteiden säätelyn keinona. *Musiikkiterapia*, 20, (2) 14–24.
- Saarinen, L.-M. (1996). ”...minunkin sisällä soi” – koulun musiikin terapeuttisista aspekteista. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Sears, W. (1968) Processes in Music Therapy. Teoksessa: E.T. Gaston (toim.) *Music in Therapy*. New York: McMillan.

- Seesjärvi, I. (2013). *Häpeä laulullisen ilmaisun esteenä. Laulunopiskelijoiden kokemuksia laulullisesta häpeästä*. Centria-ammattikorkeakoulu. Kokkola-Pietarsaaren yksikkö. Musiikin koulutusohjelma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2013061213949> . 15.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2000) *Kvalitatiivinen sisällön analyysi*. Academia.edu www.academia.edu/589363/Kvalitatiivinen_sisallon_analyysi# Haettu: 11.1. 2014.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <http://www.ppc.sas.upenn.edu/ppintroarticle.pdf> . Haettu 17.1. 2015.
- Sell, K. (2005). *The Disciplines of Vocal Pedagogy: Towards an Holistic Approach*. London: Ashgate. 1–8.
- Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat*. Oulun yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. 55. Oulu.
- Stapley, L.F. (1996). *The Personality of the Organisation. A Psycho-Dynamic Explanation of Culture and Change*. London: Free Association Books.
- Stark, J. (1999/2008). *Bel canto: a history of vocal pedagogy*. University of Toronto Press Incorporated. 3, 14, 24–32, 58–62.
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant A View from Psychoanalysis and Development Psychology*. New York: Basic Books.
- Stern, D. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York, London: W.W. Norton & Company. 244.
- Svan, M. (2011). *Vapauttava laulupedagogiikka. Kriittinen toimintatutkimus oppilaslähtöistä laulunopetusmallia luomassa*. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Musiikin laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2011122511848>. Haettu: 10.1. 2014. 26, 61.
- Symington, J. & Symington, N. (1996). *The Clinical Thinking of Wilfred Bion*. New York: Routledge. 6–7.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjapaino Westpoint Oy. Kirjayhtymä Oy. Rauma. 10–66.
- Syvänen, K. (2005). *Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa*. Studies in Humanities 35. Jyväskylä. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/978-951-39-5374-4_2005.pdf?sequence=1 Haettu: 10.1. 2014. 16, 28.
- Taylor, J.B. (2008). *My Stroke of Insight*. New York: Viking. 146.
- Titze, I. R. (1994). *Principles of Voice Production*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Turunen, K. (2004). *Tunne-elämä*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 57–59.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002/2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 8. uudistettu painos. Helsinki: Tammi. 88–89.
- Uhlig, S. (2006). *Authentic Voices – Authentic Singing. A Multicultural Approach to Vocal Music Therapy*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers. 34–35.
- Uusikylä, K. (1998) Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. *Kasvatus 2*: 190–200.
- Vaillant, G. E. (1993). *The Wisdom of the Ego*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Vainio, H. (2007). *"Koulu on päässyt vankilasta": Ilon pedagogiikkaa Halmeniemen vapaalla kyläkoululla*. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma. 32.
- Vuori, H-L. & Laitinen, M. (2005). *Synnytyslaulu*. Helsinki: Edita.
- Vennard, W. (1967). *Singing – the Mechanism and the Technic*. Carl Fischer: New York, Boston, Chicago, Los Angeles.
- Välimäki, S. (1998) Musiikin ei-kielellinen merkitysmailma. *Musiikki*, 4, 371–393.
- Warnock, T. (2012) Vocal Connections: How Woicework in Music Therapy Helped a Young Girl with Severe Learning Disabilities and Autism to Engage in her Learning. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education* 4(2). <http://approaches.primarymusic.gr>. Haettu 10.11. 2014.
- Weinberger, N. (1996) 'Sing, sing, sing!' *Musica Research Notes III*, 2–6.
- Winckel, F. (1967). *Music, Sound and Sensation. A Modern Exposition*. New York: Dover Publications.
- Winnicot, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Tavistock Publications. London. 72.

LIITE

KOKEMUKSIA LAULUNOPISKELUSTA

Henkilötiedot

1. Nimimerkki: _____ syntymävuosi: _____
2. Sukupuoli (ympyröi) mies nainen
3. Oppilaitos: _____ /opiskelen laulua yksityisesti (alleviivaa)
4. Opintopolku (opintolinja): _____

Musiikillinen tausta

5. Olen harrastanut musiikkia _____ vuotta.
6. Olen opiskellut musiikkia aktiivisesti _____ vuotta.
7. Olen opiskellut laulua aktiivisesti _____ vuotta.
8. Minulla on ollut _____ laulunopettajaa / ei ole ollut useampia kuin yksi laulunopettaja.
(määrä)
9. Opiskelen/ olen opiskellut myös muun instrumentin soittoa _____ vuotta (alleviivaa oikea vaihtoehto) instrumenttini on _____ /
En opiskele/ en ole opiskellut muuta instrumenttia.

Laulunopiskelu

10. Hyvässä laulutunnissa on tärkeää (valitse ympyröimällä lähimpänä mielipidettäsi oleva numero; valitse vain yksi numerovaihtoehto jokaiseen kohtaan):

Hengitysharjoitus Ei lainkaan tärkeää 1 2 3 4 5 6 Erittäin tärkeää

Ääniharjoitukset Ei lainkaan tärkeää 1 2 3 4 5 6 Erittäin tärkeää

Keskustelu oppilaan Ei lainkaan tärkeää 1 2 3 4 5 6 Erittäin tärkeää

elämäntilanteesta

Tekniikkaharjoitus	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Musisoiminen	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Keskustelu	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
musiikin tulkinnasta								
Keskustelu musiikin	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
herättämistä tunteista								
Tehokas eteneminen	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Lauluteknisten	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
ongelmien syvälinen pohtiminen								
Rutiininomainen	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
tunninkulku								
Muu yleisluontoinen	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
keskustelu musiikista								

11. Hyvä laulunopettaja on mielestäni (ympyröi kustakin kohdasta yksi numerovaihtoehto):

Teknisesti osaava	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Tulkinnallisesti	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
taitava								
Monipuolinen	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Äänellisesti	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
lahjakas								
Jämäkkä	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Suurpiirteinen	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Lempeä	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää

Kannustava	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Puutteisiin tarttuva	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Miellyttävä	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Palautetta antava	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Keskusteleva ja kuunteleva	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Paljon ohjeita antava	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Ymmärtäväinen	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Huolehtivainen	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Yksityiskohtiin paneutuva	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Tiukasti asiassa pysyvä	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää
Kaverillinen	Ei lainkaan tärkeää	1	2	3	4	5	6	Erittäin tärkeää

12. Miksi aloit opiskella juuri laulua? (Kerro muutamalla lauseella.)

13. Koetko jonkin asian erityisen tärkeäksi itsellesi laulutunnissa? Miksi?

15. Mitä muuta haluaisit kertoa laulunopiskeluusi liittyen?

SUURI KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI! Kaikki antamasi tiedot jäävät vain tutkijan tietoon ja niitä käytetään ainoastaan tutkimustarkoituksiin. Kaikki henkilötiedot hävitetään välittömästi tutkimuksen päätyttyä ja tutkimusraportissa ei esitetä henkilöihin yksilöitävissä olevia tietoja. Palauta kaavake täytettynä sähköisesti osoitteeseen: [mirja.kopra\(at\)tamk.fi](mailto:mirja.kopra@tamk.fi). Halutessasi voit myös tulostaa kaavakkeen ja palauttaa sen maapostina osoitteeseen: Eeva-Liisa Kolonen, Lehmustie 2, 62900 ALAJÄRVI.

