

”MIKS MÄ SOITAN?”

Tutkimus pianonsoiton opiskelijan musiikkiterapiaprosessista

Sanna Ratia

Pro gradu –tutkielma

Musiikkiterapia

Kevät 2004

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos Musiikin laitos
Tekijä Sanna Ratia	
Työn nimi ” Miks mä soitan? ” Tutkimus pianistin musiikkiterapiaprosessista.	
Oppiaine Musiikkiterapia	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 2004	Sivumäärä 74 + liitteet (2 sivua)
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia laadullisen tapaustutkimuksen keinoin konservatorion toisen asteen opiskelijan musiikkiterapiaprosessia. Terapiaprosessi pyrki selvittämään pianonsoiton opiskelijan musiikkisuhdetta sekä helpottamaan vuosia kestänyttä ja opiskelua haitannutta ahdistusta.</p> <p>Tutkimuksen lähtökohta oli fenomenologinen. Aineisto on kerätty äänittämällä 23 musiikinopiskelun ja musiikkiterapian yhdistävää terapiatapaamista. Tutkijalla on tutkimuksessa opettajan, terapeutin ja tutkijan rooli, mikä avasi uusia mahdollisuuksia tutkia sekä pedagogisia että terapeuttisia ilmiöitä yhdistävää prosessia.</p> <p>Grounded theory –menetelmällä analysoidun ja koodatun tutkimusaineiston teemat ja tulokset jakaantuivat selkeästi neljään eri pääkategoriaan: 1. musiikinopiskelu, 2. minäkuva, 3. ihmissuhteet ja 4. tulevaisuus. Näistä merkittävimmiksi ydinkategorioiksi nousivat ihmissuhteet sekä musiikillisen minäkuvan selkeyttäminen, joka olikin asetettu terapiaprosessin päätavoitteeksi.</p> <p>Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta musiikkisuhteen suuri merkitys musiikinopiskelijan elämässä. Koko elämän kietoutuessa soittamisen ympärille ongelmien syitä ja seurauksia on usein vaikea jäljittää. Selkiyttämällä musiikkisuhdetta ja musiikillista minäkuvaa musiikinopiskelija selviytyy psyykkisesti vaativista opinnoista. Myös opintojen lopettaminen voi olla oikea ratkaisu, jos se tehdään hallitusti ja lopettamisen syyt reflektoiden.</p> <p>Vastuu opiskelusta ja omasta elämästä on aina opiskelijalla itsellään, mutta soitonopettajan ymmärtävällä ja suvaitsevalla asenteella voi olla kauaskantoinen merkitys opiskelijan musiikkisuhteen muotoutumisessa.</p>	
Asiasanat Musiikkiterapia, musiikinopiskelu, pianonsoitto, musiikkisuhte, minäkuva, opettajuus, musiikkipedagogiikka	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja	

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	1
2 MUSIIKINOPISKELU	3
2.1 Aikaisemmat tutkimukset	4
2.2 Lähtökohdat musiikinopiskelulle	8
2.2.1 Motivaatio	9
2.2.2 Musiikin itsehoidollisuus	11
2.2.3 Musiikkisuhde	12
2.2.4 Vanhemmat	13
2.3 Harjoittelu ja oppiminen	13
2.3.1 Oppimistavat	14
2.3.2 Mielikuvat	16
2.3.3 Reaktiot virheisiin	18
2.3.4 Luova prosessi	18
2.4 Esiintyminen	19
2.4.1 Esiintymisjännitys	20
2.4.2 Psykkinen valmennus	21
2.5 Opettaja-oppilas -suhde	22
2.5.1 Opettajan rooli	22
2.5.2 Pedagoginen lähestymistapa	24
2.5.3 Musiikkiterapeuttinen lähestymistapa	25
2.5.4 Oppilas – musiikki – opettaja	27
3 LAPSEN JA NUOREN PSYKKINEN KEHITYS	32
3.1 Lapsen ja nuoren kehitys	32
3.2 Psykologiset tekijät	34
3.3 Aivojen, aistien ja hienomotoriikan kehityksen vaikutus soittamiseen	36
3.4 Persoonallisuuden kehitys ja emotionaaliset tarpeet	37
3.5 Minuuden kokeminen musiikissa	40

4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	43
4.1 Terapia-asiakkaan esittely	43
4.2 Tutkija osana prosessia	44
4.3 Tutkimusprosessin lähtökohdat ja tavoitteet	45
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	47
5.1 Rajaus ja ongelmat	47
5.2 Aineiston keruu	48
5.3 Tutkimusmetodi ja analyysimenetelmät	49
5.4 Tutkimusaikataulu	50
6 AINEISTOLUKU	51
6.1 Prosessin vaiheet	51
6.2 Teemat	53
6.2.1 Musiikinopiskelu	54
6.2.2 Minäkuva	58
6.2.3 Ihmissuhteet	61
6.2.4 Tulevaisuus	64
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	67
7.1 Tulosten tarkastelu	67
7.2 Pohdinta	69
LÄHTEET	71

Liite 1 Musiikkielämäkerta

Liite 2 Minä (27.3.2004)

1. JOHDANTO

Jokainen soitonopettaja on työssään törmännyt omiin ja oppilaansa rajoihin. Voiko opettaja asennoitumisellaan ja tietämyksellään voittaa nämä esteet, vai onko kyseinen oppilas tai hankala opettaja-oppilas -suhde tuomittu epäonnistumaan?

Tämän pro gradu -työ pyrkii pohtimaan musiikkiterapian käyttömahdollisuuksia soitonopetuksen tukena. Valitettavan usein lapsen soittaminen muuttuu suorittamiseksi, eikä opettaja muista olevansa tekemisissä herkän lapsen tai nuoren kanssa. Tunnistamalla lapsen kehityksen vaiheet sekä musiikin suuri merkitys ja valta päästään parempiin oppimistuloksiin sekä soittajaa itseään tyydyttävään musiikkikokemukseen.

Paneudun tässä työssä aluksi musiikinopiskeluun liittyviin osa-alueisiin, kuten soittamisen tavoitteisiin, motivaatioon, harjoitteluun, oppimistapoihin sekä esiintymiseen liittyviin tekijöihin. Seuraavassa luvussa käsitellään keskeisiä lapsen ja nuoren psyykkistä kehitystä koskevia teorioita sekä minuuden kokemista musiikissa. Työn laaja teoriaosuus sekä pianonsoittoon painottuvat esimerkit johtuvat tutkijan musiikkipedagogin taustasta ja työkokemuksen mukanaan tuomasta aiheen esiymmärryksestä.

Tutkimuksen empiirinen osuus koostuu nuoren musiikinopiskelijan musiikkiterapiaprosessin tutkimisesta. Tutkielman fokus ei ole instrumentti-didaktiikassa, vaan opettajan opetusotteessa ja oppilas-opettaja -suhteen sekä opiskelijan musiikkisuhteen merkityksen syvällisempien vaikutuksien selittämisessä ja ymmärtämisessä.

Suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä on laajuudeltaan ja systemaattisuudeltaan ainutlaatuinen koko maailmassa. Viimeistään ammattiopintojen kynnyksellä opiskelija törmää omien taitojensa, ominaisuuksiensa ja tavoitteidensa asettamiin rajoituksiin. Epäselvä musiikkisuhte sekä epärealistiset näkemykset omista musiikillista kyvyistä saattavat haitata toisaalta muusikon ammatti-identiteetin vahvistumista tai toisaalta mahdollista urasuunnittelua jollakin muulla alalla.

Tässä opinnäytetyössä käsitelty Kristiinan tapaus ei liene ainoa laatuaan Suomessa. Vaikka yksittäinen tapaustutkimus ei olekaan yleistettävissä, niin tämän tutkimuksen tulokset saattavat edesauttaa ymmärtämään, millaisia ajatuksia musiikinopiskelu herättää nuoressa opiskelijassa. Tutkimukseni antaa äänen yhdelle pianistille.

Onko opettajan terapeuttisella opetusotteella merkitystä oppilaalle? Johtaako se erilaisiin oppimistuloksiin tai merkityksellisiin hetkiin? Onko erään traumaattisia kokemuksia kärsineen oppilaani lausahduksella “Musiikki ja soittaminen ovat pelastaneet minut” laajempaa merkitystä soitonopetukselle?

2. MUSIIKINOPISKELU

Suomessa musiikkia voi opiskella peruskoulussa, lukiossa, musiikkioppilaitoksissa, konservatorioissa, ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa, Sibelius-Akatemiassa, kansalaisopistoissa, työväen- ja kansanopistoissa, erilaisissa yksityisten tahojen ylläpitämissä musiikkikouluissa sekä yksityisesti.

Tämän tutkielman tapaustutkimuksen henkilön musiikillinen tausta on musiikkioppilaitoksessa sekä konservatoriossa, joten muiden tahojen järjestämää laajakirjoista musiikinopetusta ei käsitellä tässä yhteydessä. Todettakoon vain, että halutessaan kutakuinkin jokainen Suomessa asuva ihminen voi hakeutua jonkinlaisen musiikkiharrastuksen ja -opetuksen piiriin.

”Taiteen perusopetus on tavoitteellista tasolta toiselle etenevää ensisijaisesti lapsille ja nuorille järjestettävää eri taiteenalojen opetusta, joka samalla antaa oppilaalle valmiuksia ilmaista itseään ja hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Taiteen perusopetuksen yhteydessä voidaan järjestää myös muuta taiteen edistämiseen liittyvää toimintaa.” (Laki taiteen perusopetuksesta n:o 633/1998 1§)

Suomessa on annettu musiikkitaiteen opetusta jo vuodesta 1882 saakka. Vuonna 1993 lakisääteisen valtioneuvoston piirissä oli 74 musiikkioppilaitosta. Musiikin opetusta säädellään nykyisin vuonna 1999 voimaan astuneilla taiteen perusopetuksesta annetulla lailla ja asetuksella, sekä ammatillisen peruskoulutuksen osalta ammatillisesta koulutuksesta annetulla lailla ja asetuksella. (Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio 2002, 11-12.)

Musiikkioppilaitokset laativat omat opetussuunnitelmansa opetushallituksen päättämien opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta. Uusimman Opetushallituksen määräyksen 41/011/2002 *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002* mukaiset opetussuunnitelmat tulee ottaa käyttöön 1.8.2004 mennessä. Perusteissa musiikkioppilaitoksen tehtäviksi määritellään mm. oppilaiden luovan ilmaisun ja musiikin monipuolisen harrastamisen.

Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä rakentavaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä.

Opistotasoisten soitonopettajien, muusikoiden ja musiikkileikkikoulun opettajien ammattikoulutuksen siirryttyä konservatorioista ammattikorkeakouluihin syntyi konservatorioihin uusi toisen asteen koulutusmuoto. Tähän musiikkialan ammatilliseen perustutkintoon johtavaan koulutukseen hakeutuvat pääasiassa instrumenttiopinnoissaan huomattavan pitkälle edistyneet lukioikäiset nuoret, tai puutteellisia teoreettisia ja solistisia opintojaan täydentämään pyrkivät, ammattiopinnoista haaveilevat ihmiset.

Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistion (2002, 4.) mukaan musiikkialan ammatillisen peruskoulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen koulutusyksiköitä on nykyisin liikaa. Laajasta perusopetuksesta johtuen näihin nyt vähennettäviin ammattikoulutuksen aloituspaikkoihin on lähivuosina entistä enemmän pyrkijöitä.

2.1 Aikaisemmat tutkimukset

Seuraavassa esitellään Erkkilän kolmidimensiomalli, pianonsoiton ja musiikkiterapian yhdistävä kanadalainen musiikkiterapiatutkimus, sekä uusimmat suomalaiset musiikkikasvatusta sivuavat väitöstutkimukset.

Erkkilän (1997) kolmidimensiomalli pohjaa kolmeen erilaiseen musiikillisia merkityksiä erottelevaan tasoon. Malli rakentaa siltaa oppimisteoreettisen ja psykodynaamisen lähestymistavan välille.

Primaarisinta ja varhaisinta kehitysvaihetta edustaa vitaaliaffektien taso, joka perustuu amodaaliseen havaitsemiseen, jossa tietyn aistimodaliteetin kautta saavutettu kokemus on suoraan siirrettävissä toiseen aistimodaliteettiin ilman erillistä oppimisen vaihetta. (Erkkilä 1997, 57.)

Toinen emotionaalinen merkitystaso, psykodynaaminen taso, sisältää voimakkaat ja merkitykselliset kokemukset. Psykodynaamisen tason merkitykset ovat yksilöllisiä, primaariprosessivaiheessa mielihyväperiaatteen hallitsemia, mutta egon rakenteiden kehittyessä emotionaaliset kokemukset rikastuvat ja monipuolistuvat. (Erkkilä 1997, 57.)

Kolmannen emotionaalisen merkitystason, kognitiivisen tason merkitykset kehittyvät hitaasti oppimisen kautta. Tämä taso edellyttää älyllistä toimintaa ja on verrattavissa puhuttuun kieleen. Kognitiiviset merkitykset ovat sidoksissa henkilön kokonaiskehitykseen sekä kehityspsykologisiin tasoihin. (Erkkilä 1997, 58.)

Erkkilän mukaan normaalisti kehittynyt yksilö, joka on saavuttanut aikuista vastaavan henkisen tason, voi musiikkia tuottaessaan ja vastaanottaessaan operoida millä tahansa kolmesta tasosta. (Erkkilä 1997, 58.) Soitonopiskelun näkökulmasta malli tarjoaa monitahoisen tavan lähestyä soittamiseen liittyviä merkitystasoja.

Claire Lefebvre (1996) kuvaa artikkelissaan All Her "Yesterdays": An Adolescent's Search for A Better Today Through Music 16 -vuotiaan Melissan musiikkiterapiaprosessia. Melissa oli mukana Montrealilaisen lastensairaalan nuorten hoito-ohjelmassa huumeiden käytön sekä käytöshäiriöiden takia. Prosessissa yhdistyivät musiikinopiskelu, pianonsoitto sekä terapiaprosessi. Tavoitteena oli tarjota uusia tapoja ilmaista tunteita, sekä tarkastella tunteiden vaikutusta Melissan käyttäytymisessä. Prosessi selvensi terapeutille kuvaa perheen menneisyydestä sekä nykyisistä elinolosuhteista. Musiikki oli ollut osa kasvatusta ja musiikin avulla Melissa oli hakenut huomiota sekä tapaa rentoutua. (Lefebvre 1996, 221-228.)

Tutkimuksen perusteella Lefebvre listasi seuraavia huomioita nuorten musiikkiterapiasta:

- Kuuntele, mitä nuoret yrittävät sanoa.
- Tunne asiakkaasi myös musiikillisesti.
- Nuorten täytyy saada vaikuttaa omaan hoitosuunnitelmaansa sekä arvioida sitä myös itse.
- Aloita jokainen tapaaminen nuorelle tärkeällä ja mielenkiintoisella asialla.
- Ole joustava ja elä tilanteen mukaan.
- Seuraa prosessia sekä kliinisesti että musiikillisesti ja uskalla toimia tilanteen vaatimalla tavalla.
- Käytä aikaa hyväksesi.
- Nuorella on vastuu omasta prosessistaan.

(Lefebvre 1996, 229-230.)

2000 –luvun alun uusi ilmiö suomalaisessa musiikkikasvatuksessa sekä instrumenttipedagogiikassa on toisinaan melko voimakaskin kritiikki suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää sekä ammattikoulutusta kohtaan. Seuraavassa esiteltyt tutkimukset ovat uusia suomalaisia väitöstutkimuksia, jotka valottavat suomalaista musiikkikasvatusta sekä instrumenttiopiskelua eri näkökulmista.

Antti Juvosen väitöskirja ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja –kampa (2000) tarkastelee laajasti musiikillisen erityisorientaation polkua musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Musiikillisen orientaation syntyyn liittyvät lapsen kehitykseen vaikuttavat tekijät, koti, koulu, toverit sekä TV, radio ja musiikkiin liittyvät kokemukset. Musiikillinen minäkuva ilmenee musiikillisen toiminnan saamina muotoina ja intressien suuntautumisena erilaisiin toimintatapoihin. Musiikillisen toiminnan muodot sekä ulospäin ilmenevä musiikkimaku ovat osa musiikillista kompetenssia. (Juvonen 2000, 11-12.)

Erja Kososen väitöskirja Mitä mieltä on pianonsoitossa (2001) valottaa 13-15 –vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Haastatteluihin pohjautuvan tutkimuksen mukaan soittamisesta ja musiikinopiskelusta haetaan kokonaisvaltaista kokemista ja elämyksellisyyttä. Musiikkioppilaitosten opintotarjonta

ei vastannut täysin haastateltujen toiveita. Nuorten kokemukset vahvistivat näkemystä siitä, että harrastajalle soittamisen ja musiikin keskeiset merkitykset eivät ole ulkoapäin asetettuja normeja ja kulttuurisia käytänteitä, vaan nimenomaan musiikin tajunnallista kokemista tuottajana ja vastaanottajana. Soittaminen ja musiikkiharrastukset antavat kehittyvälle nuorelle mahdollisuuden luovan toiminnan kautta itsensä toteuttamiseen sekä myös itseensä tutustumiseen. (Kosonen 2001, 78-81, 140-141.)

Airi Hirvosen väitöskirja *Pikkupianistista musiikin ammattilaiseksi* (2003) selvittää, miten Sibelius-Akatemian solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat rakentavat identiteettiään omaa elämäänsä kuvaavissa kertomuksissa ja mitä he kertovat merkittävien ihmisten, soitonopettajien ja soitonopiskelun merkityksestä opintojen etenemiselle. Tutkimuksessa tarkasteltiin identiteetin rakentumista sekä sosiaalisena että persoonallisena identiteettiprojektina. Kuvaavaa tutkimuksen tuloksissa on, että solistisen koulutuksen opintojen alkaessa opiskelijoiden tärkeimpänä motivaationa opinnoissa on halu soittaa, ei niinkään minkään erityisen musiikin alan työtehtävän tavoittelu. Musiikki on ollut tutkimuksessa haastatellulle viidelle pianistille miellyttävä harrastus, ja muutos päätoimiseksi musiikinopiskelijaksi yllätti toiset. Merkittävät oppimiskokemukset, onnistumiset kilpailuissa sekä innostava soitonopettaja koettiin tukeviksi tekijöiksi siinä vaiheessa. (Hirvonen 2003, 75-83.)

Annu Tuovilan tutkimus ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” (2003) on pitkittäinen tutkimus 7-13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Tutkimus osoittaa, että lasten musiikin harjoittaminen perustuu lasten omaehtoiseen kuulonvaraiseen musiikkikulttuuriin, jossa kuunteleminen, laulaminen, soittaminen ja tanssiminen sulautuvat kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi ja toiminnaksi. Tutkimukseen osallistuneista 66:sta musiikkiopistossa opiskelevasta lapsesta 32 koki opiskelun jo alun alkaen tai vähitellen turhauttavaksi. Heistä 16 lopetti opinnot tutkimuksen aikana. Keskeiseksi opiskelumenestyksen selittäjäksi osoittautui lapsen tavoitteiden ja ehdotusten huomioiminen opetus- ja harjoitustilanteissa. Musiikillisen minäkäsityksen myönteisyyden kannalta tärkeimmiksi tekijöiksi osoittautuivat oppilaan kokemukset vanhempien suhtautumistavasta sekä soitonopiskeluun liittyvät myönteiset kokemukset. (Tuovila 2003, 4, 50.)

Kimmo Lehtonen johdattelee lukijan kirjassaan *Maan korvessa kulkevi... (2004)* kohti postmodernia musiikkipedagogiikkaa. Lehtonen tarkastelee kriittisesti Suomen musiikkikasvatuksen kenttää ja sen kaksijakoisuutta; muodollisia musiikkiopintoja musiikkioppilaitoksissa ja omaehtoista musiikin harrastamista. (Lehtonen 2004, 133.) Musiikinopiskelijan tavoitteet sekä käsitys omasta musiikkisuhteestaan eivät aina vastaa musiikinopetusta tarjoavan tahon vaatimuksia ja tavoitteita, joten toisinaan opiskelijan on vaikea sopeutua musiikkioppilaitoksissa vallitseviin normeihin.

Samoin musiikkilehdet *Classica*, *Rondo* ja *Muusikko* ovat esittäneet sivuillaan suomalaisten musiikkivaikuttajien huolestuneita kirjoituksia musiikkialan ammatillisesta liikakoulutuksesta sekä perusopetuksen sisällöllisestä kehittämisestä. (Ks. *Rondo* 10/2002, *Rondo* 1/2003, *Rondo* 5/2004) Toisaalta *Rondon* sivuilla on pohdiskeltu opettajan ja oppilaiden musiikkisuhteen erilaisuutta (*Rondo* 2/2004), musiikkimaan muotoutumista (*Rondo* 4/2004), esiintymisjännitystä (*Rondo* 2/2003) sekä harrastustavoitteista musiikinopiskelua (*Rondo* 4/2003 ja *Rondo* 10/2003). Lastenpsykiatri Jari Sinkkonen arvostelee suomalaisen musiikinopetuksen suorituskeskeisyyttä ja peräänkuuluttaa luovempaa suhdetta musiikkiin. Musiikkiterapeuttisempi ote antaa mahdollisuuden leikkiä äänillä ja siirtää musiikkisuhteeseen lisää löytämisen iloa sekä sisäistä autonomiaa (Sinkkonen 2003, 49.).

2.2 Lähtökohdat musiikinopiskelulle

Lapsen musiikkiharrastuksen aloittamiselle saattaa olla useita eri syitä. Kunnianhimoisten vanhempien mielestä soitonopiskelu on ”hyvä harrastus” ja mielekästä toimintaa. Ystäväpiirin vaikutus lapsen harrastuksiin ja suuntautuneisuuteen on suuri. Tietty opettaja saatetaan kokea niin suureksi idoliksi tai esikuvaksi, että soitonopiskelu aloitetaan halusta päästä hänen oppilaakseen.

Joskus halu soittamiseen nousee lapsesta itsestään, ilman esikuvia tai ulkopuolisia malleja. Kyseessä saattaa olla erityislahjakkuus, ja tällainen lapsi edistyykin opinnoissaan huomattavan nopeasti oman innostuksensa ja kiinnostuksensa ansiosta.

Tällöin soittamisen tavoitteena onkin saavuttaa mahdollisimman korkea soittimen tekninen ja musiikin tulkinnallinen hallinta, jotta oppilas saavuttaisi ammattimuusikolta vaadittavan tason.

Keskeisinä tavoitteina musiikinopiskelussa ja musiikkikasvatuksessa ovat musiikin tiedollisten ja taidollisten valmiuksien luominen ja vahvistaminen sekä musiikillisen ilmaisutaidon ohjaaminen ja kehittäminen. Musiikillisten tavoitteiden lisäksi pyritään luomaan maaperää lapsen kokonaispersoonallisuuden tasapainoiselle kehitymiselle ja sosiaaliselle kasvulle. Musiikkiharrastuksen kautta on mahdollista saada myös esiintymiskokemusta sekä onnistumisen kokemuksia. (Kuoppamäki 1998, 70-71.)

Asettaessa tavoitteita musiikinopiskelulle tärkeintä olisi kuunnella lapsen omia toiveita. Oppilaan edistymiseen vaikuttavat hänen lahjakkuutensa, älykkyytensä, suhtautumisensa opiskeluun sekä ympäristötekijät.

2.2.1 Motivaatio

Luvussa 3.4 kuvataan tarpeiden ja motivaation hierarkiaa Maslowin näkökulmasta. Maslowin teoria edustaa myös humanistista psykologista ajattelua, sillä se korostaa yksilössä luonnostaan olevia kasvun ja kehityksen tarpeita, halua pyrkiä itsensä toteuttamiseen, halua tietää ja saada esteettisiä kokemuksia, mikäli perustarpeet on tyydytetty (Kuusinen 1992, 179.).

Humanistisessa psykologiassa ihmisen positiivisia kasvupyrkimyksiä kuvataan tarpeiden avulla. Viettejä käytetään selittämään ihmisen käyttäytymisen eri puolia. Tunnetuin viettiteoria lienee Freudin teoria seksuaalivietin ja kuolemanvietin olemassaolosta. Hänen mukaansa yksilön persoonallisuus kehittyy seksuaalivietin ja sosiaalisen ympäristön välillä olevien ristiriitojen ratkaisujen myötä. Näin ollen kaikki yksilön motiivit ovat alunperin muotoutuneet seksuaalivietistä ja kasvu ympäristön olosuhteista riippuu, miten ristiriidat mielihyväteriaatteen pohjalta toimivan idin ja realiteetteja edustavan egon välillä ratkeaa. (Kuusinen 1992, 179-180.)

Motivaation mekaaniselle selitykselle on ominaista, että yksilö nähdään passiivisena ulkoisten ja fysiologisten tekijöiden vuorovaikutukseen reagoijana. Organistinen selitys korostaa yksilön omaa aktiivisuutta, jolloin käyttäytymisen energia on peräisin sisäisistä tarpeista ja fysiologisista vieteistä. (Kuusinen 1992, 181.)

Nyky-yhteiskunnassa on alettu korostaa tietoa ja oppimista sinänsä merkityksellisinä. Oppimiseen vaikuttavat keskeisesti älykkyyttä koskevat käsitykset. Älykkyyys voidaan ymmärtää joukoksi kykyjä, jotka kehittyvät harjoituksen myötä, tai älykkyyttä voidaan pitää kokonaisvaltaisena ja luonteeltaan pysyvänä asiana, jota arvioidaan suoritusten perusteella. (Kuusinen 1992, 190.)

Eri käyttäytymistavoilla on erilainen merkitys yksilön kannalta. Tavoitteisiin vaikuttavat myös ihmisen käsitys itsestään ja hänen käsityksensä vaihtoehtoisista toimintatavoista. Käyttäytymistä ohjaa ihmisen pyrkimys säilyttää mahdollisista minäkuvista paras ja samalla pitää yllä eheyttä ja jatkuvuutta. (Kuusinen 1992, 193-195.)

Metsämuurosen tutkimuksen (1995) mukaan musiikin harrastamisen taustalla ovat emotionaaliset motiivit, sosiaaliset motiivit sekä toimintamotiivit. Soittajaa saattavat kiinnostaa erityisesti suoriutuminen sekä motoristen liikkeiden toiminta. Tällöin korostuvat motorinen toimintamotiivi, motivoiva asenne sekä myös kontaktimotiivi, uteliaisuus sekä luomistarve. (Metsämuuronen 1995, 46-47.)

Muuronen toteaa, että musiikkiharrastuksensa lopettaneiden sisäinen sitoutuminen on huomattavasti heikompaa kuin harrastustaan jatkaneilla. Harrastuksensa lopettaneet kokivat myös harrastuksensa vähemmän merkitykselliseksi kuin harrastustaan jatkaneet. Tärkeimpien harrastusten lukumäärä korreloi negatiivisesti harrastusten merkityksellisyyteen, ja lopettamisen syynä oli usein harrastusten suuri määrä. (Metsämuuronen 1995, 242-245.)

2.2.2 Musiikin itsehoidollisuus

Murrosiän ohittaneet vasta-alkajat eivät yleensä pyri saavuttamaan ammattimuusikolta vaadittavaa soittimen teknistä hallintaa, varsinkaan klassisessa musiikissa. Heidän tavoitteensa on usein saavuttaa sellainen tekninen ja tulkinnallinen soittamisen taso, josta he voivat nauttia musiikin itsensä takia. Tällöin puhutaankin musiikin itsehoidollisuudesta vaikutuksesta.

Psykoanalyysi pyrkii tuomaan esille tietoisuudesta pois eristettyjä kokemuksia ja aineksia. Musiikkielämys ei pyri välttämättä samaan, mutta psykoanalyttinen lähestymistapa pyrkii tuomaan tietoiseksi musiikin kokemisen psyykkisiä elementtejä. Musiikin tekeminen ja kuuleminen saa tällöin uutta merkitystä ja sisältöä. Musiikista löytyy vastineita sille, kuinka psyykemme käsittelee elämysmaailmaa, ulkomaailmaa sekä kuinka hahmotamme itseämme. (Solja 1990, 5.)

Konestesia on tietoisien ja tiedostamattoman välistä luovaa liikettä, kokonaisvaltaista tunteenomaista ja ruumiillista kokemista. Musiikin rakenteen samankaltaisuus lapsena kokemiemme elämyksien ja tunteiden kanssa voi nostaa esiin varhaisia kokemuksiamme. Winnicotin havainnot transitionaalikokemuksista ja -objekteista voidaan havaita myös musiikin avulla. Musiikki auttaa luomaan mielikuvia, kokemaan kuvitteellisuuden ja leikin maailmaa. Musiikki voi sitoa myös pelkoja ja ahdistuksia. Musiikin turvin voidaan kokea suru tai tuska turvallisesti. Saatamme saada lohtua tai mielihyvää tietyn kappaleen kuuntelemisesta tai soittamisesta tietyssä tilanteessa. (Solja 1990, 6-7.)

Kun musiikki palvelee lapsen sisäisiä tarpeita ja on sisäisesti motivoitu harrastus, se kasvaa osaksi hänen persoonallisuuttaan. Nuorisomusiikki edustaa nuorta itseään, jolloin se auttaa osaltaan nuorta tämän itsenäistymisessä. Sisäisesti palkitseva harrastus on myös henkilöä itseään tyydyttävä.

Kurkelan mukaan soittaminen voidaan ymmärtää itsensä ilmentämisenä kolmella eri tasolla. Soittaminen ilmentää itseä soivuutena auditiivisessa muodossa. Esiintymistilanteessa tämän kanssa synkronissa itseys ilmenee tekemisenä. Näiden takana on vielä soittaja subjektina. Esiintymistilanteessa esiintyjä antaa itsestään

vaikutelman esiintymissuorituksen sekä tuotetun musiikin välityksellä. (Kurkela 1994, 271.)

Wilson (1997, 181) esittää psykoanalyttisen ajatuksen, että esiintyminen on osa identiteetin etsintää. Tällöin esiintyminen olisi itsehoitoa.

Tarvitsemme läpi elämämme tukevia, lohduttavia ja rohkaisevia self-objekteja. Musiikki voi toimia joustavuutensa ja monenlaisia merkityksiä heijastavana toimia self-objektina, koska sillä voi olla tärkeitä, ihmisen turvallisuuden tunteen ja mielenrauhan kannalta perustavaa laatua olevia rooleja. (Kurkela 1994, 466.)

Psykodynaamisesti orientoituneiden musiikin tutkijoiden mukaan musiikki voi symbolisoida ihmisen tunne-elämän sisältöjä. Ajatus siitä, että musiikin avulla on mahdollista saada ”materiaalia” suoraan alitajunnasta kontrollimekanismit ohittaen on aiheuttanut kritiikkiä psykodynaamisen musiikkiterapian taholta. (Erkkilä 1996, 43-44.)

2.2.3 Musiikkisuhde

Kimmo Lehtosen (2004, 17) mukaan kasvumme aikana tapahtunut onnistunut ja epäonnistunut musiikkikasvatus on jättänyt jälkensä musiikkisuhteeseemme. Musiikkikasvatus on siirtänyt meihin musiikkikulttuuriin kätkeytyvät arvot, normit ja käsitykset osaksi sekä tietoista että tiedostamatonta minäkäsitystä. Musiikkiin liitetään myös kulttuurisia määritteitä lahjakkuudesta, musikaalisuudesta, musiikkikokemuksen sekä musiikin laadusta.

Musiikkisuhde heijastaa ihmisen sisäistä minuutta ja kertoo paljon ihmisen perusasenteesta elämään. Musiikkiin liittyvät mielikuvat kertovat niin aiemmista vuorovaikutustilanteista kuin ihmisen kyvystä ja tavoista ilmaista itseään. Musiikkikasvatuksessa tärkeintä on auttaa opiskelijaa itse löytämään omat merkityksensä ja innostaa häntä jatkuvaan omaehtoiseen musiikin harrastamiseen ja ilmaisuun, jolloin musiikista tulee elämää tukeva elementti. (Lehtonen 2004, 18, 156.)

2.2.4 Vanhemmat

Vanhempien arvomaailma ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat suuresti lasten harrastusten valintaan. Ennen kouluikää ja koulutovereiden vaikutusta aloitettu soittoharrastus on usein vanhempien valitsema. Lahjakkaan lapsen vanhemmat katsovat lapsensa olevan heidän luovuutensa tulos, jolloin lapseen kohdistetaan suuria odotuksia ja vaatimuksia.

Vanhemmat ovat lapsen ensimmäinen yleisö ja vanhemmilta saatu palaute joko vahvistaa tai heikentää lapsen käsitystä osaamisestaan ja musiikista, koska lapsi hakee vanhemmiltaan hyväksyntää toiminnalleen ja omalle itselleen. Vanhemmat saattavat kanavoida lapseensa myös sellaisia odotuksia, jotka eivät ole täyttyneet aikaisemmin. He haluavat nähdä omien saavuttamattomien toiveidensa täyttymisen lapsessaan (Sinkkonen 1998, 42.).

2.3 Harjoittelu ja oppiminen

Musiikkipedagogit ovat havainneet käytännön työssään, että oppilaan edistymiseen soitonopiskelussa vaikuttavat hänen kykynsä, olemuksensa ja kehitysvaiheensa sekä ympäristö. Esimerkiksi Kianto (1994) toteaa, että kypsyminen ja oppiminen eivät ole toisistaan riippumattomia tekijöitä. Kypsyminen merkitsee yksilön erityistä valmiutta oppia määrättyjä asioita. Kehitykseen kuuluu herkkyykskausia ja kriittisiä kausia. Näiden tunnistaminen ja hyväksikäyttö opetustyössä helpottavat niin oppilasta kuin opettajaakin. (Kianto 1994, 102-104.)

Soittaminen vaatii motorisia, audiitiivisia ja visuaalisia taitoja, joita voidaan tiettyyn rajaan saakka kehittää soittamisen ohella. Margit Varró (1958) kuvaa teoksessaan *Elävä pianonsoiton opetus* eri oppimistapojen käyttökelpoisuutta pianonsoiton opetuksen näkökulmasta.

2.3.1 Oppimistavat

Kognitiivinen psykologia tarkastelee ulkoisia motorisia suorituksia sisäisten prosessien tuotteena, jolloin taitojenkin perustan ajatellaan olevan yksilön tietorakenteissa ja niiden käytössä. Sisäiset mallit, ajallisesti suhteellisen pysyvät “kuvat” aiotuista tavoitteista ja toiminnasta, ovat melko pysyviä toimintaa sääteleviä muistiaineiksi. Sisäiset mallit toimivat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, jolloin voidaan ennakoida toiminnan etenemistä toivottuun suuntaan. (Keskinen 1995, 69-70.)

Harjoituksen myötä toiminta automatisoituu. Tähän perustuu myös kehoitus toistamiseen soitonopiskelussa. Loputon toistaminen voi tuntua tuskastuttavalta, joten opettajan ohjeet sekä ulkoinen palaute kannustavat yrittämään edelleen. Sisäistä palautetta soittaja saa lihas- ja jänneaistiensa avulla. Harjoittelun tuloksena hän huomaa teknisesti hankalan paikan tuntuvan helpommalta ja sujuvammalta. (Keskinen 1995, 72-73.)

Taitojen oppimisen katsotaan tapahtuvan kolmessa eri vaiheessa. Kognitiivisessa vaiheessa oppija luo kuvan taitoon sisältyvistä menettelytavoista ja päämäärästä. Tavoitteena on luoda sisäiset mallit toiminnan toteuttamiseksi. Suzuki-metodissa lapselle luodaan kuva sävelkuluista auditiivisesti. Lapselle luodaan valmiita akustiseen koodiin perustuvia sisäisiä malleja ja lapsi kykenee aloittamaan soitonopiskelun ennen nuottien hallitsemista. (Keskinen 1995, 75.)

Assosiatiivisessa vaiheessa kokeilujen tuloksena syntyneet osataidot liitetään toisiinsa ja muodostetaan kokonainen taito. Harjoituksen myötä taidot ja toiminta automatisoituvat ja virheet vähenevät. Esimerkiksi urkurin soittaessa kappaletta ulkomuistista, hänen pitää hallita itsensä motorisesti (kädet, jalat), soittimen rekisteröintivaihdot, muistaa nuotit, hallita soittotekniikka, tuntea esittämänsä teos musiikillisesti ja kyetä luomaan tässä hetkessä tapahtuva musiikillinen elämys itselleen ja kuulijoilleen. (Keskinen 1995, 76.)

Autonomisen vaiheen lopussa taito on automatisoitunut. Tietoisien kontrollin merkitys on vähäinen ja suorituksen taso säilyy korkeana yllättävissäkin olosuhteissa. Soittaja hallitsee esitettävän kappaleensa ja itsensä niin hyvin, että kykenee nauttimaan soittamisesta ja vuorovaikutuksesta kuulijoidensa kanssa. Valitettavasti soittaja saavuttaa harvoin tällaisen tilan; useimmat kärsivät jonkinasteisesta esiintymisjännityksestä tai -pelosta, jotka heikentävät suoritusta ja soittajan omaa musiikkielämystä. (Keskinen 1995, 76.)

Mikko Ketovuori toteaa vapaa säestystä käsittelevässä liseniaattityössään (1998) vapaan säestyksen kannalta enaktiivisen oppimisen keskeisimmäksi oppimisen muodoksi. Enaktiivinen eli motorinen liikkeiden kautta tapahtuva oppiminen jatkuu varhaisesta lapsuudesta koko ihmisen eliniän. Soittamisessa hahmottamisen tulee olla ennen kaikkea audittiivista, mutta musiikillisten rakenteiden nimeämisessä voidaan löytää useampia kulttuureja. Klassinen pianonsoitto pohjaa tulkintansa pitkälle vietyyn teoreettiseen analyysiin, kun taas kevyen musiikin käyttämä termistö ja mielikuvat poikkeavat useasti toisistaan. (Ketovuori 1998, 14-15.)

Margit Varró jakaa soittamisen oppimisen kuuteen eri tapaan: visuaalis-motorinen, visuaalis-audittiivinen, audittiivis-motorinen, audittiivis-visuaalinen, motoris-audittiivinen sekä motoris-visuaalinen. Hänen käytännön työssään saamien kokemustensa mukaan hedelmällisin tapa oppia on audittiivis-motorinen sekä motoris-audittiivinen. Oppimistapahtuma, johon liittyy kuullun kuvan lisäksi myös motorinen toiminta, johtaa vähimmällä toistomäärällä oppimiseen. (Varró 1994, 23-31.)

Jokainen oppilas on yksilö, ja oppilaissa on myös suuria eroja suhteessa soitonopetukseen. Ilman suuria psykologisia taitojakin voidaan havaita, että lasten suurimmat ongelmat ovat musikaalisen kokemusaineiston riittämättömyys, abstraktien käsitteiden puuttuminen ja lapsenomainen lyhytjännitteisyys. Kokemalla oppiminen, itse löytäminen, ja oikeaksi todistaminen tuottavat mielihyvän lisäksi myös helpon tavan oppia. (Varró 1994, 29-31.)

2.3.2 Mielikuvat

Mervi Kianto (1994, 10) kuvaa teoksessaan Matka pianon soittamiseen soittotapahtumaa seuraavana tapahtumasarjana:

NUOTTIKUVA □ SOIVA MIELIKUVA □ LIIKKEEN MIELIKUVA
 □ SOITTAMINEN □ KUUNTELU JA ARVIOINTI

Perinteisten nuottikuvan, soittamisen ja kuuntelun lisäksi tässä kaaviossa on kaksi mielensisäistä tapahtumaa, jotka liittyvät ennen kaikkea harjoitteluun ja kykyjen kehittämiseen. Kiannon mukaan: “Nuottikuva muuntuu sisäiseksi soivaksi mielikuvaksi nuottikuvan sisältämien mahdollisten merkitysten tulevasta toteutuksesta - eräänlaiseksi sisäiseksi soivaksi hahmoksi. Tulevaa soittamista ennakoiva liikkeen mielikuva aktivoi liikkeeseen tarvittavat oikeat hermoradat ja on liikkeen ennakointia, fysiologiselta termiltään antisipaatiota. Todellinen soittaminen seuraavana vaiheena aiheuttaa puolestaan mm. asento- ja liikeaistielämyksiä, jotka toimivat eräänlaisena itsepalautteena suorituksesta. Viimeinen vaihe on soivan tuloksen kuuntelu, arviointi ja vertaaminen alkuperäiseen soivaan mielikuvaan.” (Kianto 1994, 10)

Ari Helander (1996) lisää työssään Mielikuvien käyttö soitonopetuksen tukena kaavioon vielä kaksi uutta linkkiä, jotka helpottavat oppilaan liikkumista mielensisäisesti kuvasta toiseen.

NUOTTIKUVA □ VISUAALINEN MIELIKUVA
 □ SOIVA MIELIKUVA □ SISÄISEN LIIKKEEN MIELIKUVA
 □ LIIKKEEN MIELIKUVA (ANTISIPAATIO)
 □ SOITTAMINEN □ KUUNTELEMINEN JA ARVIOINTI

Helanderin mukaan nuottikuvan havainnointi saa oppilaassa aikaan visuaalisen mielikuvan kappaleen tapahtumasisällöstä. Sisäisen soivan mielikuvan kautta siirrytään kokonaisvaltaisen liike-elämykseen kappaleen sisäisestä liikkeestä (esim. valssin

keinunta). Tämä sisäisen liikkeen mielikuva toimii ruumiinkielen arkaaisella tasolla ja liittyy esitettävän teoksen syvälliseen ymmärtämiseen. (Helander 1996, 3-4)

Kiannon määritelmän mukaan soiva mielikuva on ihmisen sisäinen auditiivinen kokemus, soiva mielle, jolla voi olla oma kokonaishahmonsä, sävy, väri, tunnelma ja mieliala. Rakenteen sisällä oleviin musiikillisiin prosesseihin kätkeytyy musiikin merkityssisältö, joissa kohdataan ja ratkaistaan ongelmia. (Kianto 1994, 14.)

Sisäisen liikkeen mielikuva ilmaisee tunnetta tai erilaisten mielikuvien tihentymää, jonka musiikkikappaleen soiva sisäinen rytmi kuulijassa herättää. Sisäisen liikkeen mielikuva ja musiikin elämyksellinen kokemus syntyvät arkaaisista ruumiillisista merkityssisällöistä. (Helander 1994, 7.)

Antisipaatio tarkoittaa ennakointia, odotusta ja valmistamista, liikkeen mielikuvaa. Soittaminen vaatiikin onnistuakseen ”kuulemista ennen soittamista”. Harjoittelumenetelmä ”nopeasti tempossa mutta hitaasti” hyödyntää antisipaatiota.

Kianto kuvaa persoonallisen, taiteellisen tulkinnan syntyvän seuraavasti: soiva mielikuva syntyy, tarkentuu ja aiheuttaa musiikin välittömän tunnereaktion. Tätä seuraa tiedostettu looginen, semanttinen reaktio, joka johtaa tunne-elämyksen tiedostamiseen ja yhdistämiseen musiikin merkityksiin. (Kianto 1994, 36.)

Seuraavassa esimerkissä yhdistyy niin mielikuvien käyttö kuin mykkien nuottikuvien herättäminen soimaan.

Opettaessani musiikissa esiintyvää sekvenssin käsitettä pienelle oppilaalle, vertaan musiikissa esiintyvää kuvion toistoa Kultakutri ja kolme karhua -satuun. Satu on lapselle tuttu ja hän hahmottaa heti ”karhut” nuottikuvasta. Kappaleen rakenne selkiytyy ja usein dynamiikkakin asettuu itsestään kohdalleen. Asia jää helposti mieleen ja lapsi kokee onnistumisen iloa löytäessään seuraavastakin kappaleesta ”karhuja”.

2.3.3 Reaktiot virheisiin

Ihmisen suoritusmotivaatio määräytyy suoritushalukkuuden ja myönteisen ja kielteisen epäonnistumisen pelon toisiinsa vaikuttavien tekijöiden mukaan. Näissä tekijöissä yhdistyvät Maslowin ajatukset yksilön itsensä toteuttamisen asteesta sekä Freudin analyysin suhteista, jotka vallitsevat idin, egon, superegon ja genitaalisen käyttäytymiseen kypsymisen tai tuen hakemiseen tai sääntöihin pitäytymiseen fiksoitumisen välillä. (Grunwald 1997, 182-183.)

Soittaminen, itsensä ilmentäminen ja ilmaiseminen sisältää paljon erilaisia alueita ja tehtäviä. Joissain tapauksissa kielteinen epäonnistumisen pelko on niin juurtunut alitajuntaan, että kyseessä on alitajuinen epäonnistumisen pelko. Kyse ei ole tietoisesta haluamisesta, vaan hallitsemattomat voimat vaikuttavat liian heiveröiseen egon piilotajuiseen vastavoimaan. Kun tietoinen tahto vastustaa tiedostamattomia voimia, seurauksena saattaa olla paineen aiheuttama epäonnistumisen pelon kasvaminen. (Grunwald 1997, 183, 185.)

Epäonnistumisen pelko on enimmäkseen merkki alitajunnassa vaikuttavista monimutkaisista ja keskenään ristiriitaisista virtauksista ja yllykkeistä. Suzuki (1977) selittää asian vastarinnasta alitajuisena tapana; vanhempien pyyntöihin ja vaatimukseen haluttomasti suhtautuvat lapset vastustavat niitä siinä määrin, että eivät lopulta pysty toteuttamaan edes sitä, minkä itse ottavat tehtäväkseen.

2.3.4 Luova prosessi

Révészin mukaan luova prosessi käsittää seuraavat vaiheet: valmisteluvaihe, jolloin pohditaan mahdollisia ratkaisuja ongelmaan. Hautumisvaiheen aikana työ jätetään hetkeksi sivuun, jotta saadaan etäisyyttä ongelmaan. Lepotauko lisää inspiraatiota. Keksintövaiheeseen liittyy usein äkillinen oivallus, tunne siitä, että jotain merkittävää on keksitty. Muotoamisvaiheen aikana totutaan keksintöön, hiomalla se muuttuu henkiseksi omaisuudeksi. (Grunwald 1997, 227-228.)

Ajan säästämiseksi opettaja turvautuu usein tarkkojen ohjeiden antamiseen ja virheiden nopeaan korjaamiseen. Oppilaan etsimiseen ja kokeiluun käyttämä aika saattaa tuntua tuskastuttavan pitkältä. Samoin löysäämisvaihe vaatii opettajalta uskallusta ja kaukonäköisyyttä. Kappaleen viimeistelyvaiheessa pidetty tauko saattaa johtaa uuteen oivallukseen ja entistä parempaan lopputulokseen. (Ks. esim. Grunwald 1997, 228-237.)

Omaehtoinen työskentely vaatii itsenäistymismotivaation ja huolellisen keskittymisen lisäksi myös myönteisen epäonnistumisen pelosta nousevan mielihyvän. Mahdollisuuksien etsintä on sen tiedostamista. Aistien toiminnallistaminen oppitunnilla elämyksen, tajunnan ja analyysin suuntaan auttaa kokemista, älyllistä, rationaalista ja kontrolloivaa toimintaa. (Grunwald 1997, 238-240.)

2.4 Esiintyminen

Musiikin opiskeluun ja harrastamiseen liittyy olennaisesti myös esiintyminen. Soittaminen on paitsi vuorovaikutusta itsen ja musiikin välillä, se on myös vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa musiikin välityksellä. Musiikkiopintoihin kuuluvat esiintymiset ja tutkintotilanteet, joissa oppilaalla on mahdollisuus esitellä osaamistaan ja välittää oma musiikkielämyksensä toisille. Esiintymiset voivat toimia hyvinä välitavoitteina soitonopiskelulle, mutta ne eivät saisi muuttua itsetarkoitukseksi. Juuri tämän takia vanhempien ja opettajien suhtautuminen soittokilpailuihin vaihtelee. Toisten mielestä ne toimivat hyvänä kannustimena harjoittelulle, toisten mielestä ne vievät lasta kauemmaksi musiikin tekemisestä ja siitä nauttimisesta.

Kurkelan (1994) mukaan musiikillisen suorituksen suoma onnistumisen elämys ja syvälinen tyydytys perustuvat kyvyille tuntoa voitonriemua, voimantuntoa ja luottamusta omiin kykyihin. Esiintymistilanteeseen kuuluvat tietyt jännittämisestä johtuvat fysiologiset oireet, jotka valmistavat esiintyjää keskittymään suoritukseensa. Tutkinnon suorittaminen voi olla positiivisesti koettu haaste, jonka saavuttaminen auttaa keskittymisessä ja itsetunnon vahvistumisessa.

2.4.1 Esiintymisjännitys

Lähes kaikki muusikot, lapsista ammattimuusikoihin asti, kärsivät jonkinasteisesta jännittämisestä tai pahimmillaan esiintymispelosta. Jännittäminen on kuitenkin kulttuurisidonnainen ilmiö länsimaissa ja sen poistaminen kokonaan on lähes mahdotonta.

Vastuuntunnon kasvaminen soitonopiskelun myötä aiheuttaa myös tavoitteita ja odotuksia esiintymisen suhteen. Tietojen ja taitojen karttuminen herättää soittajan “taiteellisen omantunnon”. Vastuuta tunnetaan niin itseä, teosta kuin yleisöä kohtaan. Riittämätön valmistautuminen tai liian suuret odotukset johtavat usein esiintymisen epäonnistumiseen. Tämä osaltaan aiheuttaa paineita seuraavalle esiintymiselle. Kierre on valmis. (Varró 1958, 183.)

Kehityso pillisten teorioiden mukaan esiintymisjännityksen primitiivinen “taistele ja pakene” mekanismi aktivoituu tilanteissa, jotka koemme uhkaavina. Adrenaliinin lisäerittyminen elimistössä terävöittää aistien toimintaa. Jännittäjä reagoi helposti liian vahvasti ja kokee esiintymislavalle menon kuolemanvaarallisena tilanteena. (Arjas 1997, 16-17.)

Tunne-elämän kehitykseen perustuvat teoriat painottavat jännittämisilmiöön liittyviä tunteita. Hylätyksi tulemisen pelko on niistä voimakkaimpia. Esiintymisestä tulee suoritus, jonka epäonnistuminen saa soittajan tuntemaan itsensä hylätyksi. Esiintyjä kokee epäonnistuneensa ihmisenä. Taiteilija joutuu paljastamaan itsensä yleisölleen ja tuotokseen kohdistuva kritiikki koetaan usein minään kohdistuvaksi arvosteluksi. (Arjas 1997, 17-18.)

Soitonopetus voi tukea lasten ja nuorten myönteisen minäkuvan kehitystä antamalla onnistumisen elämyksiä ja iloa edistymisestä. Kilpailu paremmuudesta, arvostelu ja vanhempien tai opettajan kunnianhimo vaikuttavat soittajan asennoitumiseen itseensä ja omaa soittamista kohtaan sekä aiheuttavat usein itsetunto-ongelmia. (Arjas 1997, 18-19.)

Kognitiiviset esiintymisjännitysteoriat painottavat esiintyjän omien ajatusten vaikutuksia jännitykseen. Esiintymiseen valmistautuva ihminen piinaa itseään mitä hirvittävimmillä kauhukuvilla siitä, mitä saattaa tapahtua. Usein nämä mielikuvat ovat irrationaalisia. Automaattiset ajatukset ovat usein negatiivisia, ja ne voivat vaikuttaa suuresti käyttäytymiseen. Näillä ajatuksilla ei ole useinkaan todellisuuspohjaa, mutta ihminen ei silti kyseenalaista niitä. (Arjas 1997, 19-21.)

Epäily on eräs tyypillisimmistä esiintyjän vaivoista. Omiin taitoihin, osaamiseen ja jopa esiintymislavalle kävelyyn ei uskota. Automatisoituneet liikkeet muuttuvat epävarmoiksi. Tämän seurauksena ihminen saattaa menettää suhteellisuudentajunsa, jolloin huomio kiinnittyy pieniin ulkomusiikillisiin asioihin. (Arjas 1997, 21-22.)

Kasvatukselliset ja yhteiskunnalliset tekijät voivat osaltaan vaikuttaa jännittämiseen. Tasa-arvoon pyrkivä yhteiskunta aiheuttaa syyllisyyden tunteita henkilössä, joka pyrkii erottumaan yhteisöstään. Lahjakas yksilö aiheuttaa kateutta ympäristössään. (Arjas 1997, 22.)

2.4.2 Psyykkinen valmennus

Psyykkinen valmennus on vakiintunut termi urheilussa, mutta muusikon elämässä se kuvaa hyvin prosessia, jonka muusikko käy läpi rakentaessaan minäkuvaansa ja työstäessään kappaleita ilman soitinta. Mentaaliharjoittelu tarkoittaa esimerkiksi liikeratojen harjoittelua mielikuvien avulla. Observointi, hengitys, rentoutus ja erilaiset keskittymisharjoitukset kuuluvat psyykkiseen valmennukseen. Kognitiivisella uudelleenrakentamisella tarkoitetaan menettelytapoja, joilla pyritään vaikuttamaan sisäisiin häiriötekijöihin, ihmisen minäkuvaan, automaattisiin ajatuskuvioihin sekä tietoisien ja tiedostamattoman työnjakoon. (Arjas 1997, 37-38.)

Minäkuva- ja itsetunto-ongelmat kuuluvat psykologian ja psyykkisen valmennuksen raja-alueisiin. Huono itsetunto vaikeuttaa esiintymistilannetta suuresti. Positiiviseksi tarkoitettu kannustus tulkitaan helposti lohdutukseksi tai selittelyksi. Opettaja voi rehellisellä palautteellaan vahvistaa oppilaan heikkoa minäkuva. (Arjas 1997, 57-58.)

2.5 Opettaja-oppilas -suhde

Instrumenttiopiskelun yksilöllisestä luonteesta johtuen oppilaan ja opettajan välinen myönteinen vuorovaikutussuhde on erittäin tärkeä opetuksen onnistumiselle.

Heinrich Neuhaus (1986) mainitsee pianonsoiton taidetta käsittelevässä teoksessaan taiteilijan ja pedagogin tehtävän olevan “soittaa suurenmoista pianokirjallisuutta niin, että se miellyttää kuulijaa, saa hänet rakastamaan elämää enemmän, saa hänet tuntemaan voimakkaammin, haluamaan kiihkeämmin, ymmärtämään paremmin”. Neuhaus kertoo eräästä aikansa kuuluisammasta pianopedagogista, Godovskista seuraavaa:

“Godovski suhtautui joihinkin oppilaisiin täysin muodollisesti, suorastaan kaavamaisesti. Usein Godovski tyytyi tunneilla tekemään joitakin dynaamisia tai agogisia merkintöjä, antamaan pari kolme sormijärjestystä, muutamia reseptintapaisia ohjeita ja läksyn seuraavaksi tunniksi. Mikään ei pystynyt järkyttämään hänen tavanmukaista kiihkottomuuttaan ja viileää asiallisuuttaan. Ei pienintäkään halua kurkistaa syvemmälle oppilaan sieluun, muuttaa häntä (ravistella hänen tylsää sisintään); hänelle ei juolahtanut mieleenkään asettaa oppilaalle vaikeita taiteellisia ja emotionaalisia tehtäviä. Hän ei ilmaissut iloa eikä harmia, ei kiukkua eikä hyväksymistä; vain harvoin, kun oppilas soitti tarpeeksi epämääräisesti tai typerästi, hän laukaisi jonkin ivallisen huomautuksen tai sangen myrkyllisen vitsin. Mutta hänen auktoriteettinsa ja lumousvoimansa olivat sitä luokkaa, että oppilas tunsu saaneensa jotain merkittävää ja arvokasta tällaisellakin tunnilla.” (Neuhaus 1986, 31-32.)

Nykypäivänä tämä esimerkki tuntuu lähes karikatyyriltä entisajan soitonopettajasta. Edelleenkin opettaja on auktoriteetti tietojensa ja taitojensa ansiosta, mutta edellä kuvatun kaltainen viileä suhtautuminen oppilaaseen on toivottavasti jo muuttunut.

2.5.1 Opettajan rooli

Kun oppilas tulee ensimmäiselle soittotunnilleen, hänellä on omat ajatuksensa ja tavoitteensa siitä, mitä hän haluaa. Se voi olla esimerkiksi tietyn kappaleen oppiminen tai tunnelman tavoittaminen soittimella. Yleensä opiskelu aloitetaan kuitenkin opettajan ehdoilla tai musiikkioppilaitoksen yleisten vaatimusten mukaan.

Oppilaan edistyminen ja oppiminen tuottavat opettajalle suurta mielihyvää ja tyydytystä. Opettaminen on vaalimista, suojelemista ja kasvattamista. Taiteilijan tavoin opettaja saa vastakaikua omille narsistisille pyrkimyksilleen. Kurkelan mukaan ideaalitulassa opettaja ja oppilas jakavat saman luovan transitionaalitilan; oppilas itsenäisyyden tilan vallitessa mutta tietoisena opettajan turvallisesta tuesta. Opettaja seuraa valppaana oppilaan pyrkimyksiä läsnäolleen ja ohjaten. (Kurkela 1994, 362.)

Verratessamme aikuisen musiikkikokemusta lapsen vastaavaan kokemukseen, emme voi olla varmoja niiden samankaltaisuudesta. Lapsella ei ole aikuisen tietämystä ja kokemusta erilaisista musiikin tyylikausista ja kyseisen soittimen käyttömahdollisuuksista.

Musiikin esittämiseen ja vastaanottamiseen liittyy paljon vastaavia kokemuksia psykoterapeuttisen vuorovaikutuksen kanssa. Musiikin kautta syntyvä kontakti muistuttaa psykoterapiassa syntyvää intensiivistä terapiasuhdetta. Lehtosen (1993b, 19.) mukaan musiikin tuottamisprosessissa yksilön ”sisäinen” kokemusmaailma ”ulkoistetaan” musiikin muodossa soivaksi todellisuudeksi.

Musiikki ja psykoterapia sisältävät molemmat runsaasti projektiivista identifikaatiota. Idealisoitun opettajan tyyliä tai soittotapaa saatetaan jäljitellä jopa siinä määrin, että oppilas – terapiatilanteessa potilas – alkaa muistuttaa ulkoisestikin esikuvaansa. (Lehtonen 1993b, 20.)

Hyvä oppilas-opettaja -suhde ei ole välttämättä sama asia kuin kypsä suhde. Toisaalta murrosikäisellä ei ole vielä valmiuksiakaan kahden aikuisen kypsään suhteeseen. Hyvässä suhteessa oppilas opiskelee oman sisäisen motivaationsa voimasta. Soittotunnille tullessaan oppilaan tulisikin olla valmistautunut oppimaan uutta, eikä ainoastaan esittelemään sitä, minkä jo osaa. Musiikkia opettaessa tulisikin kiinnittää erityistä huomiota lapsen ja nuoren kehityspsykologiaan. Opettaja osaa lähestyä oppilastaan oikealla tavalla ymmärtäessään tämän maailmaa. Molemmipuolinen luottamuksellinen suhde auttaa pitämään yllä lapsen rakkautta musiikkiin (Sinkkonen 1998, 42.).

2.5.2 Pedagoginen lähestymistapa

Soitinkohtainen pedagogia, varsinkin klassisen pianonsoiton alalla, jakautuu lukuisiin erilaisiin koulukuntiin ja metodeihin. Jokainen niistä on tuottanut loistavia taiteilijoita ja jokainen niistä pyrkii samaan lopputulokseen; huippumuusikoiden kouluttamiseen. Pianistien osalta tilanne on orkesterisoittimen soittajia raadollisempi. Uran huippuna pidetään esiintyvän solistin ammattia. Harvalla on tähän mahdollisuuksia, joten pianistit päätyvät usein miten pedagogeiksi tai kamarimuusikoiksi.

Kilpailu on kovaa ja varsinkin musiikkioppilaitosten opettajat pyrkivät ohjaamaan oppilaansa mahdollisimman pitkälle näiden ollessa vielä lapsia. Tämä johtaa väistämättä jonkinasteiseen ihmelasten tehtailuun, jolloin pääasiat, lapsi ja musiikki unohtuvat. (Ks. esim. Kurkela 1994, 294-297.)

Kautta historian musiikin tekemiseen ja soittamiseen on toki suhtauduttu toisinkin tavoin. Opettaminen esimerkin kautta mieluummin kuin selittämällä teki Lisztistä kaikkien aikojen suurimpia opettajia. Hänen kerrotaan suhtautuneen oppilaisiin kuin omiin lapsiinsa, mikä olikin yleistä tuon ajan ylhäisöpiireissä. Soitonopetus onkin usein oppilaan uinuvien ominaisuuksien herättämistä ja vahvistamista (Kentner 1979, 97-98.).

Aikuinen ja opettaja eivät aina tule ajatelleeksi, että lapsi ei aluksi, tietomääränsä vähyydestä johtuen kykene erottelamaan kaikkia kuulemiaan musiikin aspekteja. Lapsi kuuntelee kokonaisvaltaisesti, eikä välttämättä erottele kuulemansa kappaleen rytmisiä, melodisia, sointiväriin ja tekniikkaan liittyviä osa-alueita.

Soittotilanne itsessään sisältää runsaasti erilaista informaatiota, jota lapsen pitää käsitellä samanaikaisesti. Visuaalinen nuottikuva erilaisine merkkeineen, opettajan verbaaliset ja musiikilliset ohjeet sekä soittajan omat mielikuvat ja käsitykset kyseisestä kappaleesta vaativat oppilaalta hyvää keskittymiskykyä.

Ansioituneen pianopedagogin Rauno Jussilan (2004) mielestä opetustyö on juuri niin vaativaa, kuin mihin opettaja asettaa omat vaatimuksensa. Tavoitteiden tulisi olla oikeassa suhteessa opettajan taitoihin sekä oppilaan ominaisuuksiin. Opettajan tärkein tehtävä onkin pyrkiä auttamaan oppilasta hyväksymään itsensä ja kehittymään omana

itsenään. Opettajan omat lapsuuden ja nuoruuden ajan kokemukset, kotikulttuuri, omien opettajien antamat vaikutteet, roolimallit ja elämäkokemus vaikuttavat hänen oman opettajaidentiteettinsä muodostumiseen. (Jussila 2004, 11-12.)

Hyvän opettajan ominaisuuksia ovat itsehillintä, itseluottamus, kärsivällisyys, optimismi, pyyteettömyys ja idealismi. Näiden avulla opettaja kykenee vahvistamaan oppilaidensa tahtoa ja keskittymiskykyä. Opettajalla on suurempi merkitys kuin hän itse tietää. Häneen voi siirtyä ja projisoiua oppilaan aikaisempia kokemuksia vanhemmista, luokanopettajista tai muista aikuisista. Opettajalle itselleen onkin vaikeinta tasapainon säilyttäminen henkilökohtaisen suhteen ja objektiivisen opetuksen välillä. (Grunwald 1997, 284-287.)

2.5.3 Musiikkiterapeuttinen lähestymistapa

Oppilaan epävarmuus ja oppimistasanteet johtuvat usein hänen persoonallisuutensa rakenteesta. Lukkiutuneessa tilanteessa opettajan tulisi auttaa oppilas myös persoonallisuudeltaan pitemmälle kuin mihin tällä on mahdollisuus nykytilassaan. Opettaja joutuu raja-alueelle, jonka toisella puolella on informaatio ja pedagogia ja toisella diagnoosi ja terapeuttinen vaikuttaminen. Voiko musiikinopettaja löytää ratkaisuja ja lähestymistapoja tilanteeseen? Monien musiikinopettajien mukaan heillä ei ole siihen valmiuksia eikä oikeuttakaan. Toisaalta useat oppilaat muistelevat kiitollisina juuri niitä opettajia, joilla oli suuri vaikutus heidän elämäänsä. (Grunwald 1997, 118-119.)

Anita Louise Steelen (1977) tutkimus Directive Teaching and the Music Therapist as Consultant kokoaa viiden vuoden seurantatutkimuksen tulokset. Kokeilukoulu The Cleveland Music School Settlement käytti musiikkiterapeutteja opettajiensa konsultteina. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään eri opetustekniikkojen vaikuttavuutta. Musiikkiterapeutit analysoivat oppilaiden oppimisvaikeuksien vaikutuksia ja auttoivat opettajia suunnittelemaan yksilölliset ja vaikuttavat opetusmenetelmät oppilaille. Ohjaavan opetusohjelmaan kuului opettajien ja terapeuttien viikottainen tapaaminen, jossa opettajat saivat yksilöllistä ohjausta. Tavoitteena oli löytää jokaiselle oppilaalle mahdollisimman tuottava työskentely- ja oppimistapa. Jos

opettaja ei kyennyt ratkaisemaan ongelmia, oppilas ohjattiin musiikkiterapeutin luo. (Steele 1977, 18-20.)

Opetuksessa kiinnitettiin huomiota erityisesti positiivisen palautteen antamiseen, oppilaan huomioimiseen yksilönä, sallivuuteen opetuksessa sekä useiden yksityiskohtien, mm. äänenpainojen vaikutukseen. Viisi vuotta kestävä tutkimus johti tässä koulussa opettajakollegojen yhteistyön parantumiseen ja opetusmetodien kehittymiseen. Kokemukset musiikkiterapeuttien tarjoamasta konsultaatiosta koettiin menestykselliseksi. (Steele 1977, 21-26.)

Charles E. Furman ja Anita Louise Steele kartoittivat (1982) tutkimuksessaan amerikkalaisten soitonopettajien ja musiikkiterapeuttisen toiminnan yhteistoimintamahdollisuuksia. Kyselylomakkeella selvitettiin mm. opettajien valmiuksia ja suhtautumista erityisoppilaiden opettamiseen sekä oppilailla esiintyneisiin ongelmiin. Erityisoppilas määriteltiin oppilaaksi, joka vaati erityistä huomioon ottamista ja sopeutumista fyysisten, psyykkisten, käyttäytymis- ja oppimisvaikeuksiensa takia. Oppilailla esiintyneistä ongelmista tavallisimpia olivat kyvyttömyys seurata opettajan ohjeita, hermostunut käytös, tarkoituksellinen tottelemattomuus sekä vastaamattomuus. Lukemisvaikeudet, heikkonäköisyys ja soittoasentojen virheet olivat tyypillisimpiä fyysisiä oireita. (Furman – Steele 1982, 66-68.)

Tulosten mukaan musiikkiterapeuteilla olisi mahdollisuus tukea tietämyksellään opettajien työtä. Terapeutti voi auttaa opettajia konsultoimalla, valitsemalla ja suunnittelemalla sopivaa materiaalia ja motivointitekniikoita sekä erityisiä opetustapoja neuvomalla. Erityistapauksissa oppilas voi saada musiikkiterapeuttista hoitoa. (Furman – Steele 1982, 68-73.)

Kurkelan (1994) mukaan “hyvä musiikkikasvatus tukee armeliaan ja viisaan yliminänkehittymistä; ja vastaavasti se välttää liittoutumasta arkaaisen, julman, ylpeän ja hylkäävän yliminän kanssa ja varoo antamasta sille uusia aseita”. Onnistunut musiikkikasvatus tukee kehitystä, joka johtaa ahdistuksen, häpeän ja syyllisyyden sekä niiden aiheuttamien oireiden vähentymiseen, ja antaa lapselle ja nuorelle mahdollisuuden kasvaa omaksi itsekseen. Hyvä musiikkikasvatus edistää musiikin

tekijän minäkuvan ja käsityksen ulkomaailmasta kehittyvän realistisiksi. (Kurkela 1994, 314-315.)

Kurkelan jatkaa, että opettajan tulisi kyetä asettaa oppilas uusien haasteiden eteen ilman, että tämä menettää toivoaan, mutta ei toisaalta polje paikoillaan, turhaudu, ikävysty ja jää vaille oppimisen, saavuttamisen ja valloittamisen riemua. (Kurkela 1994, 315.)

2.5.4 Oppilas - musiikki - opettaja

Kohtaavatko oppilaan ja opettajan tavoitteet ja suhtautuminen musiikkiin soittotunneilla? Entä niissä tilanteissa, kun opettaja syystä tai toisesta vaihtuu? Kuinka luova musiikillinen asenne voisi säilyä ja vahvistua oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa? Kari Kurkela kuvaa teoksessaan *Mielen maisemat ja musiikki* (1994) oppilaan suhdetta opettajaan. Opettajasuhteessaan oppilas saattaa etsiä korvausta menetyksille suhteessaan omiin vanhempiinsa. Transferenssitilanne ja vastatransferenssi-ilmiot ovat opetustilanteessa hyvin tavallisia.

Kurkela esittelee teoksessaan viisi erilaista strategiaa negatiivisesta opettajakuvasta, jotka vaikuttavat oppilas-opettaja -suhteessa opettajasta riippumatta transferenssi-ilmion seurauksena.

1. Sorretun lapsen strategia

Sorretun lapsen strategia voi aktualisoitua silloin, kun haluton lapsi kokee opettajansa vaativien vanhempiensa liittolaisiksi. Lapseen kohdistetaan ennakko-odotuksia ja -vaatimuksia, jotka jättävät liian vähän tilaa lapselle löytää itse itsensä ja suhteensa musiikkiin. Lapsi liittää opettajaan piirteitä kunnianhimoisista tai jopa hylkäävistä ja frustrativista vanhemmista. Usein tämä ilmenee oppilaassa kateellisuutena muita saman opettajan oppilaita kohtaan tai tyytymättömyytenä opettajaa kohtaan. Suhde opettajaan voi olla avoimen vihamielinen tai passiivisen haluton, murjottava tai epäluuloinen. (Kurkela 1994, 320.)

Oppilaan negatiivinen suhtautuminen ja suoranainen vihamielisyys aiheuttavat opettajassa tuskastumista ja turhautumisen tunteen. Opettajan hermostuminen ja suuttuminen (vastatransferenssi) eivät paranna tilannetta. Uhkailu, painostaminen tai kostava välinpitämättömyys vahvistavat lapsen käsitystä siitä, että musiikkia käytetään häneen kohdistuvan vainon välikappaleena. (Kurkela 1994, 321.)

Tällaisessa tilanteessa olisikin syytä selvittää miksi lapsi suhtautuu musiikkiin ja opettajaansa tällä tavoin. Se edellyttää eläytymistä oppilaan asemaan ja kokemusmaailmaan sekä käyttäytymisen ymmärtämistä puolustusreaktiona. Jos opettaja ymmärtää lapsen kokemuksen ja näkee asiat toisin, hänellä on mahdollisuus tasapuoliseen ratkaisuun ja lapsen hyväksynnän saamiseen. Vastatransferenssin vuoksi tämä on usein vaikeaa. (Kurkela 1994, 322-323.)

2. Punahilkka-strategia

Punahilkka-strategian mukaan oppilas kokee opettajan Isoäiti-Sutena. Toisaalta hyvänä, mutta vajavaisena ilman oppilaan täydentävää ja korjaavaa vaikutusta, toisaalta vaativana ja kostavana. Läksyt ovat lahjoja, joita ilman opettaja saattaa muuttua tyytymättömäksi, vihaiseksi ja ehkä vaaralliseksikin. Punahilkka-oppilas on kiltti ja tunnollinen ja uskoo opettajan pysyvän tyytyväisenä, jos hän toimii odotusten mukaisesti. (Kurkela 1994, 323.)

Punahilkka-oppilas pelkää, ettei hän pysty täyttämään kasvavia odotuksia; opettaja muuttuu sudeksi, joka vaatii yhä suurempia lahjoja ja parempia suorituksia. Riittämättömyyden tunne synnyttää ahdistusta, levottomuutta ja masennusta. Stressi johtaa helposti Sorretun lapsen strategiaan. (Kurkela 1994, 324.)

Punahilkka-strategiaa soveltava lapsi saattaa aiheuttaa opettajan vastatransferenssi-ilmiönä opettajan muuttumisen suden-isoäidin rooliin. Oppilaan soveltama strategia tulkitaan helposti innostukseksi ja opettaja odottaa häneltä yhä parempia suorituksia. Tällaista lasta pidetään lahjakkaana, ja aikuiset katsovat velvollisuudekseen lahjakkuuden täysipainoisen hyödyntämisen. (Kurkela 1994, 324-325.)

3. Teräsmiehen strategia

Punahilkka-oppilaan välttäessä Sorretun oppilaan strategian hän saattaa kohoavan vaatimustason seurauksena omaksua kompensoivan mahtimiehen tai -naisen roolin. Oppilas kieltää ylimielisesti omat puutteensa ja heikkoutensa. Itseen kohdistuvien epäilyjen kieltäminen voi tuoda väliaikaista helpotuksen tunnetta laiskuudesta ja tekemättömistä töistä. Oppilas pyrkii löytämään turvan omasta itsestään kieltämällä omat puutteensa ja oman kokemattomuutensa. (Kurkela 1994, 325-326.)

Nuoren käytös voi olla provosoivaa, ja opettaja saattaa tulkita sen normaaliksi nuoren käyttäytymiseksi. Oppilaan röyhkeä ja uhmakas käytös voi aiheuttaa opettajassa vastatransferenssiin perustuvia negatiivisia kokemuksia ja torjuvaa käyttäytymistä. Pahimmillaan opettaja haluaa nöyryyttää oppilastaan epäonnistuvalla kurssitutkinnolla. (Kurkela 1994, 326.)

4. Auringonkukka-strategia

Auringonkukka-strategiaan kuuluu, että Punahilkka-oppilas kieltää ympäristönsä ikävät asiat ja idealisoi ulkomaailman. Oppilas pyrkii säilyttämään oman turvallisuuden projisoimalla tunteensa opettajaan ja käsittelemällä niitä siellä. Oppilas yrittää pitää opettajan jatkuvasti hyvällä tuulella, jolloin seurauksena on yksipuolinen ja keinotekoinen tunnelma. Oppilaan käytös on pääosin tiedostamatonta ja automaattista. (Kurkela 1994, 326.)

Opettaja kokee tilanteen joko mukavana tai todennäköisimmin jossakin vaiheessa väsyttävänä, pakonomaisena hyväntuulisuutena. Jos opettaja hermostuu ja tiuskaisee oppilaalleen, seurauksena voi olla tilanteen dramaattinen muuttuminen. Maaninen defensi (Auringonkukka- ja Teräsmies-strategiat) romahtaa. Oppilas saattaa palata myöhemmin takaisin näihin strategioihin entistä vahvemmassa muodossa tai peräytyä Sorretun oppilaan strategiaan. Myönteisessä tapauksessa oppilas hyväksyy realistisen kuvan itsestään ja kypsyy henkisesti. (Kurkela 1994, 326-327.)

5. Varjo-strategia

Varjo-strategiassa oppilas tasapainoilee menestymisen halun ja menestymisen pelon välillä. Oppilas kunnioittaa ja luottaa opettajansa kykyihin ja kokeneisuuteen. Toisaalta oppilas oidipaalisesti ongelman tavoin pelkää opettajan kaltaiseksi kasvamisen merkitsevän myös hyökkäystä sekä kiitollisuuden puutetta tätä kohtaan. Tällainen oppilas suhtautuu opettajaansa kohteliaan myötäilevästi sekä suorastaan suojelevasti. Hän pelkää omalla edistymisellään osoittavansa opettajansa rajallisuuden, mikä aiheuttaisi oppilaassa syyllisyyden tunteita. Oppilas rajoittaa itse omaa edistymistään. (Kurkela 1994, 328-329.)

Oppilaan osoittama ihailu saa opettajan helposti tuntemaan narsistista mielihyvää. Oppilaan käyttäytyminen palvelee opettajan intressejä ja mielikuvaa omasta voimastaan sekä suvereenisuudestaan. Toisaalta opettajaa saattaa harmittaa oppilaan oman edistymisensä jarruttelu. Viestittämällä omaa varmuuttaan ja rohkaisemalla oppilasta itsenäiseen, haastavaan toimintaan, saattaa oppilas sallia itselleen luvan pyrkiä kohti “musiikillista aikuisuutta”. (Kurkela 1994, 329.)

Pelastusstrategiat

Kun opettajassa manifestoituu arkaaisia, pelottavia hahmoja, liikutaan narsistisesti kriittisissä maisemissa. Raivo, epätoivo ja toivottomuus voivat ilmentyä somaattisina vaivoina. Sorrettu oppilas haluaa sanella itse oppimistapansa ja tahtinsa. Perustana onnistumisen tunteeseen ja suurempaan itseluottamukseen on luottamuksen rakentaminen ja säilyttäminen oppilaan ja opettajan välillä. (Kurkela 1994, 329-330.)

Opettaja saattaa omalla käyttäytymisellään aiheuttaa uhkaa tai vahvistaa strategioita. “Kiristys, lahjonta ja uhkailu” -menetelmät perustuvat henkiselle väkivallalle ja oppilaan emotionaalisen tilan hyväksikäytölle. Oppilaan hätätilastrategiat ovat viesti opettajalle ja niihin tulisi suhtautua kärsivällisesti. Parhaiten opettaja auttaa oppilastaan luomalla ympäristön, jossa näitä strategioita ei enää tarvita (Kurkela 1994, 335-336.).

Positiivisen oppilas-opettaja -suhteen taustalla on oppilaan kyky kohdata, tunnistaa ja tunnustaa oma kykenemättömyytensä ja intensiivinen halunsa vaikuttaa tilanteeseen. (Kurkela 1994, 337.) Oppilaan motivoituminen ja kyky kohdata erilaisia opiskeluun ja soittamiseen liittyviä tuntemuksia vahvistavat myös suhdetta opettajaan.

3. LAPSEN JA NUOREN PSYYKKINEN KEHITYS

Säännöllinen soitonopiskelu aloitetaan yleensä 6-8 -vuotiaana. Lapsi elää tuolloin parasta lapsuusaikaa. Hän nauttii toiminnasta ja viihtyy ystäviensä parissa. Puberteetti ei ole vielä alkanut, mutta hän ei ole enää aivan pieni lapsikaan. Hän kykenee jo toimimaan vastuullisesti ja hoitamaan soittoläksynsä itse, tosin usein vanhempien pienellä avustuksella ja patistelulla.

Soitonopiskelu on pitkäjänteistä toimintaa ja on tavallista, että oppilas opiskelee saman opettajan johdolla useita vuosia. Pieni kiltti oppilas muuttuu vuosien kuluessa mielialoiltaan ailahtelevaksi teini-ikäiseksi. Useimmat lopettavatkin säännöllisen soitonopiskelun murrosiän myllerryksissä. Tässä vaiheessa myös selviää, onko oppilaalla realistiset mahdollisuudet jatkaa opintojaan ammattiin saakka ja onko hänellä ylipäänsä edellytyksiä jatkaa säännöllistä opiskelua. Nuoren oma suhde musiikkiin alkaa muotoutua.

Tämä luku esittelee lapsen ja nuoren eri kehitysvaiheita näiden ikäkausien aikana. Lisäksi käsitellään aivojen, aistien ja hienomotoriikan kehityksen vaikutusta musiikin tekemiseen. Viimeisissä luvuissa keskitytään minäkäsitykseen sekä persoonallisuuden kehitykseen.

3.1 Lapsen ja nuoren kehitys

Erikson yhdistää ihmisen kehitystä ja elämäntähtä koskevassa psykologisessa kehitysteoriassaan kokonaisuudeksi biologiset, psyykkiset ja sosiaaliset tapahtumat. Lapsuuden ja nuoruuden tasapainoinen psyykkinen kehitys edellyttää alusta alkaen johdonmukaisia, pysyviä tai pitkäaikaisia vuorovaikutussuhteita aikuisiin. Lapsen yksilöllisiä ominaisuuksia ymmärtämällä ja vaihespesifisiin tarpeisiin vastaamalla lapselle kehittyy perusturvallisuus, joka on psyykkisen kehityksen ja terveyden kulmakivi. (Almqvist 1995, 14-15.)

Leikki-ikä (3-5 -vuotias) jälkeen seuraa latenssivaihe (6-11 -vuotias), jolloin looginen ajattelu ja rationaalinen päättely saavat yhä enemmän tilaa lapsen psyykkisessä kehityksessä. Lapsella on edellytyksiä ruumiinsa hyvään motoriseen hallintaan. Kognitiivisen kehityksen pohjalta lapsi kiinnostuu oma-aloitteisesti entistä monimutkaisempien asioiden opettelusta. Lapsi opettelee niitä tietoja ja taitoja, joita hän tulee tarvitsemaan aikuisena. Toiveikkaus, itsenäinen tahto ja aloitetyky kehittävät työkykyä ja taitavuutta. (Almqvist 1995, 18-19.)

Kouluikäiset lapset noudattavat mielellään kohtuullisia sääntöjä. Heidän elämäänsä tulisi kuitenkin kuulua riittävästi leikkimielisyyttä sekä toimintaa muiden lasten kanssa. Aikuisten asettamat liian suuret vaatimukset saattavat aiheuttaa epäonnistumista ja pettymykset johtavat riittämättömyyden ja alemmuuden tunteisiin. (Almqvist 1995, 19.)

Ikävuosien 11-18 aikana, puberteetin kautta, lapsi muuttuu fyysisesti aikuiseksi. Tämä fyysinen kehitys on osittain riippuvainen psykososiaalisesta tekijöistä. Nuoruusiässä kehittyvä identiteetti pohjautuu lapsuuden kokemuksiin. Looginen ja abstraktinen ajattelu kehittyvät edelleen sekä kyky tunneperäiseen pohdiskeluun kasvaa. Kun nuoren kannalta tärkeät henkilöt hyväksyvät nuoren sellaisena kuin hän itsensä kokee, identiteetti vahvistuu. Nuori kykenee keskittymään pitkäjännitteisesti opiskelu- ja työtehtäviin. (Almqvist 1995, 19-20.)

Nuoruuden psyykkinen ja sosiaalinen kehitys vaatii oman aikansa. Tässä toisessa yksilöitymis- ja itsenäistymisvaiheessa voidaan löytää ratkaisuja lapsuuden keskeneräisiin ristiriitoihin ja persoonallisuuden ongelmiin. Itsen etsiminen vie paljon psyykkisiä voimavaroja ja aikuisuuden kynnyksellä nuori saavuttaa ehjän identiteetin ja vankan persoonallisuuden rakenteen. (Almqvist 1995, 20.)

Uudet ihanteet ja roolit syrjäyttävät lapsuuden objektit, nuori luo aikuismaisia ihmissuhteita ja etsii rooliaan yhteisönsä kulttuurissa, työelämässä ja ihmissuhteissaan. Mahdollisuus samastua hyviin esikuviin lapsi-vanhempisuhteiden ulkopuolella koetaan tärkeäksi. Nuoruuden tärkein tehtävä on sovittaa yhteen lapsuuden kokemukset ja lapsuudessa omaksutut ominaisuudet sekä arvot yhteisön tarjoamien esikuvien ja todellisten mahdollisuuksien kanssa. (Almqvist 1995, 21-22.)

3.2 Psykologiset tekijät

Psykodynaamisessa näkökulmassa tarkastelun kohteena ovat toisaalta lapsen mielikuvat, tunteet ja tarpeet ja toisaalta lapsen persoonallisuuden rakenteen ja toiminnan kehitys. Freudin luoman psykodynaamisen teorian mukaan lapsen persoonallisuuden kehitys on ympäristön vuorovaikutuksen kanssa tapahtuva erilaistumis-, jäsentymis- ja muuttumisprosessi. Minässä (ego) sijaitsevat taidot, viettipohjassa (id) biologiset tarpeet ja yliminä (superego) vastaa vaatimuksista. Lapsen kasvuympäristö muodostaa neljännen dynaamisen tekijän. (Valkonen 1995, 43.)

Freudin teorian mukaan psykososiaalinen kehitys kulkee oraalisen, anaalisen, genitaalisen ja fallisen vaiheen kautta kohti murrosikää. Lapsen psyykkisen kehityksen perusta on tunnesuhteen muodostuminen äitiin. Eriytymisen kautta lapsi saavuttaa latenssivaiheessa (5-vuotias) kehitysvaiheen, jonka aikana hän yleensä on tasapainoinen, aktiivinen ja ympäristöstään kiinnostunut sosiaalinen henkilö. (Tähkä 1993, 11-12; Valkonen 1995, 50.) Nuorimmat soitonopiskelijat aloittavat opintonsa tämän ikäisiä.

Murrosiän aikana (12-19) nuori käy läpi lopullisen itsenäistymisen ja identiteettikriisin, jonka seurauksena sekä ruumisminä että identiteetti vakaantuu. Latenssi-iässä riittävästi lujittunut minä auttaa nuorta kestämään viettipaineen. Lapsuus luo pohjaa nuoruuden kehitykselle ja nuoruusiän päättyessä henkilö on saavuttanut aikuisen, itsenäisen persoonan. (Valkonen 1995, 45.)

Musiikinopiskelu tähtää ego- ja superegotasolle, kehittämään instrumentin hallintaa sekä lisäämään musiikin muotojen ja rakenteiden ymmärtämystä. Lapsella on luontainen tarve oppia asioita. Nuoruusiässä id –pulssit vahvistuvat ja nuoren seksuaalisuus herää. Musiikin nonverbaalisuus antaa nuorelle tavan auttaa integroimaan uusi seksuaalinen ruumis psyykeen ja mahdollistaa myös erilaisten tunteiden läpikäymisen. (Sinkkonen 1997, 50-51.)

Kognitiivisille teorioille keskeistä on lapsen ajattelun kehityksen kuvaaminen. Piaget'n kehitysvaiheteorian mukaan ajattelu käsitetään tietojen hankkimiseen, prosessointiin ja tuottamiseen liittyvänä kognitiivisena toimintona, johon voidaan sisällyttää myöskin havaintotoiminnot, tarkkaavaisuus, muisti, motoriikka, kieli ja ajattelu. Vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa refleksit muuttuvat jäsenyenneiksi toimintasarjoiksi eli skeemoiksi. (Nieminen 1995, 52-53.)

Konkreettisten operaatioiden vaiheessa (7-11 vuotta) lapsen ajattelussa alkaa olla loogista päättelyä, jolloin lapsi alkaa ajatella representaatioiden avulla. Tämä konkreettinen ajattelu kehittyy aikuisen ajattelun tasolle loogisessa mielessä muodollisten operaatioiden vaiheessa (11-15 v), jolloin nuori kykenee tekemään loogisia päätelmiä, ymmärtämään verrannollisuutta sekä tekemään johtopäätöksiä annetuista oletuksista ja väittämistä. Lapsen kyky ymmärtää omaa tilannettaan, omia kokemuksiaan ja eri tapahtumien kausaalisuutta ovat sidoksissa hänen sosio-emotionaaliseen kehitysvaiheeseensa sekä loogisen ajattelun vaiheeseen. (Piagé 1988, 106-109.)

Oppimis- ja käyttäytymisteorioiden taustalla on behavioristinen käsitys ihmisestä. Kognitiivisella oppimisella tarkoitetaan kielellisten käsitteiden avulla tapahtuvaa oppimista. Oppimisteoreettisesti painottuneessa psykoterapiassa käytetään hyväksi ajatusta, että kaikki käyttäytyminen on opittua ja opittuun voidaan vaikuttaa oppimisen periaattein. (Nieminen 1995, 53-55.)

Kehityspanykkiatria ei perustu mihinkään tiettyyn teoriaan, vaan se tutkii ja käyttää hyväkseen kaikkia kehitysteorioita. Kehityspanykkiatrisen näkökulman lähtökohtina ovat kehityspanykologia sekä lastenpsykiatria. Kehityspanykologia keräsi tietoa lapsen psyykkisten kykyjen ja rakenteiden kehityksestä ja lastenpsykiatria keskittyi lapsen psyykkisiin häiriöihin ja niiden hoitamiseen. Tieteenalojen kehittyessä tuli oleelliseksi ymmärtää lapsen psyykkisiä oireita ja häiriöitä suhteessa lapsen psykologisten rakenteiden kehitykseen. (Solantaus 1995, 56.)

Kehityspsykiatria huomioi ja integroi psyykkiset, sosiaaliset ja biologiset tekijät sekä kehityksessä että psykopatologiassa. Sen tärkeimpiä periaatteita on tutkia ja ymmärtää kehitystä ja psykopatologiaa yhdessä toistensa pohjalta. Muista kehitysteorioista poiketen kehityspsykiatria ei edellytä kehitysvaiheiden tiettyä järjestystä. Se ei perustu mihinkään tiettyyn teoriaan, vaan on näkökulma, joka käyttää hyväkseen ja tutkii kaikkia kehitysteorioita. Pärjäävyystutkimus ja seurantatutkimus ovat tyypillisiä kehityspsykiatralle. (Solantaus 1995, 56-58.)

3.3 Aivojen, aistien ja hienomotoriikan kehityksen vaikutus soittamiseen

Neuropsykologisella kehityksellä tarkoitetaan tietoa siitä, millä tavoin aikeet muuttuvat liikkeiksi. Ympäristön ärsykkeet havaitaan aistein ja niihin reagoidaan aistien, aivojen ja motoriikan yhteistoiminnan tuloksena. Inhibitio merkitsee aivojen voimaa valikoida. Organismi reagoi erilaisiin ärsykkeisiin eri tavoin. Tämä toimii oppimiskykymme perustana sekä johtaa eri ärsykkeiden hienojakoisempaan jaotteluun. Tämä aivojen kehitysaste toteutuu rinnan muiden aisteja koskevien, motoristen ja sosiaalisten kehityskulkujen kanssa. (Grunwald 1997, 26-27.)

Nuottien lukemisen kehitys kulkee käsittämiseen, tuntemisesta ilmaisuun ja muotoiluun, suorasta kokemuksesta hallintaan. Kiinnittämällä enemmän huomiota tunto- ja liikeaistiin, saadaan alkuperäisempi ja alkeellisempi kokemus pintojen ja muotojen laadusta sekä korkeudesta, etäisyydestä ja sijainnista. Tuntoaistin avulla saatu kokemus antaa tilaa tunteille ja sen myötä myös ilmaisulle. (Grunwald 1997, 28-29.)

Aivojen toiminnan abstrahointikyky merkitsee inhimillisten kykyjen laajentumaa, sillä ihminen voi vastaanottaa tietoa, muistaa, luoda fantasioita ja kuvitella itselleen ajallisesti ja paikallisesti läheisiä ja etäisiä henkilöitä. Toimenpiteet, tilanteet, tuntemukset, tosiasiat, pohdinnat ja tunnelmat liittyvät tähän kykyyn. Mielikuvat kiinnittyvät abstrahointikyvyn kautta sanoihin. (Grunwald 1997, 33.)

Aivojen toiminnan seuraavalla tasolla ovat kokemusten, informaation, kuvien, asiayhteyksien ja järjestelmien määrällinen ja laadullinen koodaus. (Grunwald 1997, 33.)

3.4 Persoonallisuuden kehitys ja emotionaaliset tarpeet

Sävellyksen kohtaamisesta syntyneiden tunteiden ilmituominen vaatii itsenäistä asemaa ja suurta sisäistä riippumattomuutta. Sekä teknis-mekaanisella kuin emotionaalistunusteleavalla lähestymistavalla on voimakas tunnelataus, joka voi säteillä oppilaisiin. Opetuksen kaikilla tasoilla kannattaa selvittää oppilaan oppimisen esteet, ja sen, voiko niihin vaikuttaa. Vapauttamalla soittajan psyykinen energia, hän kykenee ilmaisemaan itseään vapaammin. (Grunwald 1997, 74-76.)

Persoonallisuus ilmenee yksilön käyttäytymisessä. Epäsuorakin käyttäytyminen, esimerkiksi musiikin passiivinen kuunteleminen, vaikuttaa tietoiselta ja asianomaiselta tutulta. Ulkoisen käyttäytymisen aiheuttava vaikutin huomataan usein vasta ajan kuluttua. Tällaista piilevän vaikuttimen havaitsemista sanotaan kehittyneeksi empaattiseksi kyvyksi. Usein opettajat tarkkailevat ensisijaisesti oppilaan suoritusta ja korjaavat hänen tekemiään virheitä. Käyttäytymistä voivat määrätä voimakkaammin joko yksilön ruumiilliset ja henkiset taipumukset ja lahjat tai ympäristö. Käyttäytymistä pidetäänkin sen energian purkautumisena, joka on aiheutunut tarpeen ja sen tyydytyksen välisestä epätasapainosta. (Grunwald 1997, 76-77.)

Tarpeiden ja vaikutuksia luovien reaktioiden kehityskulku tuottaa kaikenlaisia kokemuksia varttuvassa ihmisessä ja hänen ympäristössään. Tämä vuorovaikutus herättää uusia tarpeita. Pieni lapsi on perustarpeittensa täyttymisen suhteen riippuvainen ympäristöstään. Lapsen itsenäistyessä hän rupeaa vastavuoroisesti vaikuttamaan ympäristöönsä ja sen kautta herättämään tarpeitaan. (Grunwald 1997, 78.)

Kurkelan (1994) mukaan luova asenne ja oma itseys toteutuvat parhaiten musiikin välityksellä, kun siihen voi suhtautua ei-välineellisesti. Ihannetilanteessa oma narsistis-libidinaalinen päämäärä antaa voimavaroja musiikilliseen toimintaan ja musiikillinen suoritus tuottaa soittajalle sisäistä tyydytystä. Näin musiikki toimii ehtymättömänä sisäisen ilon lähteenä. Musiikista tulee päämäärä ja sen välityksellä voi kuvata omaa itseään ja persoonallisuuttaan. (Kurkela 1994, 351-352.)

Emotionaaliset tarpeet Maslowin mukaan

Ilman primaarien tarpeiden (ruoka, juoma, suoja, lämpö) täyttymystä ihminen kuolee tai toimii yksinomaan välttyäkseen siltä kohtalolta. Kun primaarit eli alkeistarpeet on tyydytetty, kehitys ja tarpeet kulkevat kohti sekundaarisia eli henkisiä tarpeita. (Grunwald 1997, 89.)

Sekundaarisia tarpeita ovat:

1. Turvallisuuden tarve

Jos turvallisuudentarve jää täyttymättä, johtaa se usein perusturvattomuuteen. Tällaisille ihmisille kehittyy vaikeasti lähestyttävä individualistinen elämäntapa ilman syviä kontakteja. (Grunwald 1997, 89.)

2. Rakkauden ja huomion tarve

Voidakseen antaa lapsille rakkautta ja huomiota vanhempien ja muiden täytyy saada iloa näiden kanssa puuhailusta. Rakkauden puutteesta kärsivän lapsen tai nuoren voi olla vaikea oppia luottamaan toisiin. Tämä ilmenee arkuutena ja syrjään vetäytymisenä tai liioiteltuna touhukkuutena, kapinana tai ponnisteluna. Kaiken tarkoituksena on pyrkimys tuoda esiin oma tarpeellisuus. (Grunwald 1997, 91-92.)

3. Kunnioituksen tarve

Ensimmäisinä vuosina tämä ilmenee arvonannossa lapsen mieltymyksille. Myöhemmin saman voi havaita nuorten ja vanhempien erilaisten normien ja arvojen yhteentörmäyksessä. Kysymys on kasvavan ihmisen riippumattomuudesta ja itsetiedostuksesta. (Grunwald 1997, 92-93.)

Riittämätön kunnioitus lasta kohtaan johtaa sisäiseen konfliktiin: toisaalta lapsi haluaa pysyä uskollisena vanhemmilleen ja ympäristölleen, mutta toisaalta myös itselleen noudattamalla omia, tärkeäksi kokemiaan toiveita, jotka eivät tunnu hylättäviltä. Kunnioitus ja sen puute ilmenee myös opettaja-oppilas suhteessa. Oppilas ei uskalla olla eri mieltä opettajansa kanssa. Se, miten itsekunnioituksen tarpeeseen on lapsuudessa vastattu, määrää myöhemmin, tuleeko ihmisestä suhteessaan opettajaan orjamainen, kaunainen, epävarma, uppiniskainen tai (reaktiona) dominoiva vai rohkea, itsetuntoinen, vapaa ja valpas. (Grunwald 1997, 93-95.)

4. Sisäisen keksimisen tarve (identiteetin muodostuminen)

Turvallisuuden, rakkauden ja kunnioituksen tarpeiden tyydytyksestä saamiensa kokemusten pohjalta lapsi pääsee seuraavien kehitysvaiheiden alkuun tietämisen, ymmärtämisen ja keksimisen tarpeen kautta. Torjuvat reaktiot, tuomitseminen ja epäilysten esittäminen aiheuttavat identiteetin kehityksen häiriintymistä. Kiinnostus, innostaminen, avunanto sopivien kontakti- ja oppimahdollisuuksien etsimisessä parantavat sitä. (Grunwald 1997, 97.)

5. Itsensä toteuttamisen tarve (identiteetin kokeminen)

Ihminen sovittaa tekemänsä valinnat sen mukaan, minkä kokee omiksi mahdollisuudeksi ja tavoitteikseen. Ihminen hakeutuu niiden virikkeiden pariin, jotka tuntee merkityksellisiksi omille elämänsuunnitelmilleen ja valinnoilleen. (Grunwald 1997, 99.)

Maslow käyttää henkisiin arvoihin yhdistettyä "itse-aktualisointi" -termiä. Siinä ei ole kyse suorituksista päämääränä tai uran kehittäjänä tai aineellisen puutteen poistajana vaan suorituksista sisäisten päämäärien ja arvojen seurannaisena. Henkisenä päämääränä on sisäinen kypsyminen ja tärkeäksi koetun kehittäminen itsessään. (Grunwald 1997, 100.)

Opettaja, jolta itsensä toteuttaminen on jäänyt vaillinaiseksi saattaa tuntea itsensä epävarmaksi tällaisen oppilaan kanssa. Tällainen opettaja turvautunee etupäässä nuotteihin, tekniikkaan ja ohjeisiin. Päinvastoin hänen tulisi sallia oppilaiden lähestyä sitä, mitä he itse tuntevat musiikissa. (Grunwald 1997, 100.)

6. Tavoitteellisuuden ja elämänpäämäärän tarve

Halu välittää ympäristölleen tiettyjä arvoja ja päämääriä sisäisestä sosiaalisesta vaikuttimesta johon liittyy filosofisia, eettisiä ja uskonnollisia näkökohtia. Tätä ilmaisutaitoa kutsutaan puhekielessä karismaksi, karismaattiseksi esiintymiseksi tai sisäiseksi viisaudeksi. (Grunwald 1997, 102-103.)

3.5 Minuuden kokeminen musiikissa

Sternin käsityksen mukaan jatkuvasti laajeneva minuuden kokemus on mukana vauvan elämässä ensi hetkestä lähtien. Jo ensimmäisen elinvuoden aikana ilmenee monipuolisia kykyjä. Itsen kokeminen suhteessa ympäristöön sisältää samoja elementtejä kuin musiikin kokeminen. Sternin mukaan itsen kokeminen on itse prosessin kokemus, ei niinkään havaintoprosessien tiedollinen lopputulos. Recharde määrittelee primaarisen minuuden aikaansaamisen ja hallinnan varhaiseksi kokemukseksi. (Recharde 1991, 20-21.)

Kun vauva on vuorovaikutuksessa elävän, aktiivisen ihmisen kanssa, yhteinen käyttäytyminen aikaansaa muutoksia vauvan sisäisissä kiihtymys- ja tunnetiloissa. Tällöin amodaalisen, aistipiirien ylittävän havaitsemisen turvin vauva rinnastaa esimerkiksi kuulohavainnon kuvion (tietty intensiteetti ja ajan vaihtelu) samanmuotoiseen visuaaliseen havaintoon. (Stern 1982, 125-126; Recharde 1991, 23.)

Stern jakaa affektit perinteisiin affekteihin, kuten viha, ilo, häpeä, kiukku sekä vitaalisiin affekteihin, kuten hyökkäävä, voimistuva, hiljentyvä, räjähtävä. Nämä kvaliteetit esiintyvät myös musiikissa. (Recharde 1991, 23)

Erilliset sensoriset, motoriset ja affektiiviset kokemusyksiköt sisäistyvät yhtenäiseksi representaatioksi, jolloin alun perin irralliset representaatiot liittyvät toisiinsa muodostaen kokonaisia representaatioverkostoja. Vauva muodostaa representaation toisista ihmisistä, ja menneisyyden sekä nykyisyyden välille kehittyy dynaaminen vuorovaikutussuhde. (Stern 1982, 134-135.)

Ohjelmallisessa musiikissa, oopperassa tai elokuvien taustamusiikissa synnytetään kuulijalle tarkoituksellisesti amodaalisia kokemuksia. Vuorovaikutus lähtee aina eriytyneestä ydinminästä ja ydintoisesta. Vauva tunnistaa, mitkä pysyvyydet kuuluvat minään ja mitkä toiseen. Äiti antaa sanoille erityisiä vitaalisilla affekteilla ja emotioilla sävytettyjä merkityksiä. Tämä toimii esiasteena kielellisille kyvyille. (Rechardt 1991, 25-27.)

Affektivireen tajuaminen sisältää ei-verbaalisten merkityksien tajuamista. Juuri tunnevireen tajuamisella on suuri merkitys yhteisessä musisoinnissa ja musiikkitapahtumissa. Soittimet, soinnut ja soitinkokoonpanot yhdistyvät tiettyihin kokemuksiin ja merkitysyhteyksiin. (Rechardt 1991, 28.)

Stern yhdistää symbolisen ja verbaalisen kyvyn seuraavasti: Symbolikyvyn ilmauksia ovat kyky käsitellä ajallisesti ja paikallisesti poissaolevaa, kyky käyttää esittäviä merkkejä ja rakentaa niiden varaan kieli ja kirjoitus sekä kyky tehdä työtä. (Rechardt 1991, 30.)

Lehtosen (1993a) mukaan musiikki luo mahdollisuuden aktivoida ja laajentaa omaa muistia. Musiikin aiheuttama akustinen mielikuva ei ole ääni vaan äänen jättämä psyykkinen jälki. Musiikin merkityksen muodostumisprosessi on sillan rakentamista musiikin muotojen ja muistissamme olevan ruumiillisen, kognitiivisen ja emotionaalisen materiaalin välille. Musiikin avulla voimme nostaa tietoisuuteen unohtamaksi luulemaamme tai tiedostamatonta materiaalia. (Lehtonen 1993a, 9-12.)

Pavlicevic (1997) kertoo pianistiystävästään, jolle vapaa improvisointi tuotti vaikeuksia. Hänellä oli suuret musiikilliset taidot, mutta häneltä puuttui taito synnyttää sisäistä improvisaatiota. Musiikkiterapia-asiakkailta, samoin kuin oppilailta on usein vähäiset tiedot musiikin teoriasta luodakseen tuotetuista äänistä musiikillinen merkitys. Kokevatko sellaiset henkilöt musiikin meluna vai musiikkina? Muusikoiden oppimat säännöt ja musiikin lainalaisuudet sitovat heitä. Toisaalta he nauttivat musiikista eri tavoin; he tunnistavat kappaleen tyylin, rakenteen ja modulaatiot.

Musiikin esittämiseen kuuluu, että ilmaisemme soitolla kappaleen sisältöön liittyviä tunteita, emme ainoastaan omia henkilökohtaisia tuntemuksiamme. Spontaanista itseilmaisusta siirrytään tietoiselle ja taidolliselle alueella, jolloin syntyy taito ilmaista tunteita erillään niiden välittömästä kokemisesta. Tällöin tärkeäksi nousevat myös esteettiset, taiteelliset ja tyylilliset komponentit. (Kurkela 1990, 9-11.)

4 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkimukseen sisältyvä musiikkiterapiaprosessi toteutettiin kevätlukukaudella 2003. Tutkimukseen osallistunut 24 –vuotias nuori nainen opiskeli pianonsoittoa ja vapaata säestystä johdollani konservatorion toisella asteella. Tässä tutkimuksessa hänestä käytetään nimeä Kristiina hänen omasta toivomuksestaan. Olimme aloittaneet yhteistyön jo elokuussa 2002, mutta jo melko pian syyslukukauden aikana soittotuntien luonne alkoi muuttua enemmän keskustelupainotteiseksi. Koska terapiahenkisille keskusteluille oli selvästikin tarvetta, sovimme yhdessä, että maaliskoukokuun 2003 aikana soittotuntiaikaa lisätään, jolloin myös keskustelulle jää paremmin aikaa.

Kommunikaatiopainotteisessakin musiikkiterapiassa tavoitteena on itseilmaisu, jota terapia-asiakas voi käyttää kontaktinottokeinona ja reaktion ympäristölle. Itsen tiedostaminen on itseilmaisun edellytys ja musiikkiterapiaprosessissa tärkeää on myös itsen toteuttamisen kokemus musiikin avulla. (Ahonen-Eerikäinen 1998, 78.)

4.1 Terapia-asiakkaan esittely

Tämän tapaustutkimuksen terapia-asiakas on 24 –vuotias Kristiina. Hän on syntynyt pikkukaupungissa ja muuttanut konservatoriokaupunkiin 19 –vuotiaana. Erilaisten tilapäistöiden ohessa hän jatkoi lapsuudessa alkanutta soittoharrastusta ja pääsi syksyllä 2001 opiskelemaan konservatorion toiselle asteelle.

Ongelmallinen opettaja-oppilassuhde, oman elämän ristiriidat ja epäilyt omien musiikillisten lahjojen riittävydestä alkoivat haitata musiikkiopintoja siinä määrin, että Kristiina alkoi vakavasti harkita musiikkiopintojen keskeyttämistä.

Musiikkiterapiaprosessin tarkoituksena oli auttaa Kristiina löytämään vastauksia hänen musiikillisiin kysymyksiinsä, selkeyttää hänen musiikkisuhdettaan ja auttaa häntä tekemään päätös musiikkiopintojen jatkamisesta tai lopettamisesta.

Tämän musiikkiterapiaprosessi tarjosi Kristiinalle mahdollisuuden keskustella omista musiikillisista ongelmistaan ”samaa kieltä” puhuvan henkilön kanssa. Tavallaan

kysymys oli myös laajennetusta opinto-ohjauksesta, jossa selviteltiin myös henkilön menneisyydestä tähän päivään heijastuvia ongelmia, joiden selvittely ei kuitenkaan kuulunut perinteisille soittotunneille. Tämän prosessin lisäksi Kristiina oli jo vuosia käynyt yksilöterapiassa ja aloittanut myös ryhmämuotoisen terapian tammikuussa 2003.

4.2 Tutkija osana prosessia

Tämän tutkimuksen tekijällä on tässä tutkimuksessa monta roolia. Prosessin aikana toimin pianonsoiton ja vapaan säestyksen opettajana, musiikkiterapeuttina sekä tutkijana. Tästä johtuen esittelen seuraavassa taustani sekä oman opetusfilosofiani ja viitekehylenei.

Olen koulutukseltani pianonsoiton opettaja (musiikkioppilaitoksen opettajan jatkotutkinto) sekä musiikkiterapeutti. Olen opettanut pianonsoittoa ja vapaata säestystä vuodesta 1993 lähtien ja työskennellyt soitonopettajana musiikkioppilaitoksen perus- ja opistoasteella, konservatorion toisella asteella sekä ammattikorkeakoulussa. Musiikkialan hallintotehtäviin olen tutustunut työskennellessäni 130:n oppilaan taiteen perusopetusta antavan musiikkioppilaitoksen johtavana opettajana sekä ammattikorkeakoulun musiikin laitoksen koulutussuunnittelijana. Varsinaisen musiikkiterapiatyön lisäksi olen toiminut kouluttajana.

Havaitsin jo opetusurani alkuvaiheessa, että soitonopettajan työ on paljon muutakin kuin pelkkää soittimen tekniseen hallintaan tähtäävää opetustyötä. Oppilaakseni osui useampi lapsi ja nuori, joiden elämään oli heidän nuoresta iästään huolimatta kuulunut erilaisia surua aiheuttaneita tapahtumia. Nämä nuoret oppilaani ammensivat musiikista ja soittamisesta itselleen voimaa sekä lohdutusta. Jouduin ikään kuin vahingossa todistamaan musiikin suurta merkitystä ja vaikutusta heidän elämässään. Oppilaani lausahdus ”musiikki on pelastanut minut”, sai minut hakeutumaan musiikkiterapiaopintoihin ymmärtääkseni paremmin soittotuntien puitteissa tapahtuvia terapeutteja ilmiöitä.

Oma opetusfilosofiani perustuu jokaisen oppilaan yksilöllisyyden ja ihmisyyden kunnioittamiseen oppilaslähtöisesti. Opetukseni tavoitteena pidän musiikin kokonaisvaltaista ymmärtämistä ja kokemista, sekä jokaisen oppilaani henkilökohtaisen musiikkisuhteen tukemista soitindidaktisia tavoitteita unohtamatta. Näen musiikin itsehoidollisuuden tavoiteltavan arvoisena funktiona kehittyvän psyyken tukena myös muodollisten klassisten instrumenttiopintojen puitteissa. Myös harrastelijat ovat oikeutettuja laadukkaaseen instrumenttiopetukseen musiikkiammattiin tähtäävien opiskelijoiden ohella.

Humanistinen opetusfilosofiani sekä ihmiskäsitykseni heijastuu niin opetus-, terapia- kuin hallintotehtäviinkin. Sokrateslaiseen perinteeseen nojaten opettajan tehtävä on mielestäni kriittisen ajattelun kehittymisen tukeminen. Oikeat kysymykset avaavat tien oikeiden vastausten löytymiseen. Lapsen kehitykselle on tärkeää myös läheinen kosketus hänen omiin tunteisiinsa ja kyky tulkita niiden sisältämiä merkityksiä. Ihmiseksi tuleminen edellyttää minuuden rakentamista sen pohjalta, mikä on objektiivisesti arvokasta ja tämä puolestaan edellyttää omien rajojen ylittämistä ja tietoisuuden laajentumista. Musiikki toimii monipuolisena välineenä tässä prosessissa. (Puolimatka, 35-36, 47, 55.)

4.3 Tutkimusprosessin lähtökohdat ja tavoitteet

Tutkimuslupa ja terapiasopimus allekirjoitettiin 21.2.2003. Yhteiseksi tavoitteeksi asetettiin Kristiinan musiikkisuhteen selkiyttäminen. Kristiinalla oli 21.3.-25.5.2003 välisenä aikana opintojensa puitteissa 15 x 30 min vapaa säestys –opetusta, mutta keskusteluun varattiin riittävästi ylimääräistä aikaa. Tapasimme 1-2 kertaa viikossa, yhteensä 22 kertaa 17:n viikon aikana ajalla 21.3.-14.6.2003. Soittaminen ja keskustelu vuorottelivat prosessissa tarpeen mukaan.

Tämä psykodynaaminen terapiaprosessi painottui musiikkiin ja siihen liittyvien ilmiöiden ja tapahtumien käsittelyyn. Kristiina oli jo joitakin vuosia käynyt yksilöterapiassa ja aloittanut tämän prosessin aikana ryhmäterapiapian. Hänellä oli siis mahdollisuus käsitellä asioitaan ammattitaitoisen terapeutin kanssa. Tämän prosessin

hän halusi pyhittää vain musiikkisuhteelleen, koska koki minun ymmärtävän näitä asioita terapeuttiaan paremmin.

Kristiinan tavoitteet tälle prosessille olivat:

1. Musiikinopiskelijan tavoitteet:

- klassisen pianonsoiton ja vapaan säestyksen opiskelu

2. Terapia-asiakkaan tavoitteet:

- musiikkiin liittyvien tunteiden ja ajatusten käsitteleminen
- musiikinopiskelun ympärille kietoutuneiden ilmiöiden selkeyttäminen Kristiinalle itselleen
- ratkaisu musiikkiopintojen jatkamisesta tai lopettamisesta, ja musiikin asemasta hänen elämässään
- vanhojen negatiivisten musiikinopiskeluun liittyvien kokemusten käsittely

Opettaja-terapeutti-tutkijan lähtökohdat tälle prosessille olivat:

1. Soitonopettajan tavoitteet:

- pianonsoiton ja vapaan säestyksen opiskelu; vapaa säestys tarjoaa aineena enemmän vapaampia itseilmaisullisia mahdollisuuksia kuin klassinen instrumenttiopetus

2. Terapeutin tavoitteet:

- tukea Kristiinaa saavuttamaan terapialle asetetut tavoitteet
- opetuksen ja terapian yhdistäminen mahdollistaa tarttumisen soittotuntien vuorovaikutustilanteissa syntyviin ilmiöihin ja tunteisiin

3. Tutkijan tavoitteet:

- terapiaprosessin tutkiminen. Kristiinan hyvä verbaalinen taito sekä kyky analysoida omia tunteitaan ja ajatuksiaan edistivät suuresti prosessia. Tutkijan tehtäväksi jäi oikeastaan vain johdatella keskustelua ja rohkaista Kristiinaa puhumaan sellaisistakin aiheista, joista hän ei aikaisemmin ollut rohjennut soitonopettajan kanssa keskustella

5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tämän opinnäytetyön teoriaosuus koottiin pro seminaarityön muotoon jo vuonna 1998. Muun opiskelun myötä sekä työnteon ja terapiataitojen kartuttua tutkimuksen empiirinen osuus alkoi hahmottua alkuvuodesta 2003. Aineisto kerättiin maaliskäkuussa 2003 ja aineistoanalyysi valmistui huhtikuussa 2004.

Kuvailevan tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa tapahtumia muotoilevia tai niille oleellisia toimintakaavoja tai teemoja (Erkkilä 2003, 296.). Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa pyritään kuvaamaan musiikkiterapiaa saavan henkilön terapeuttisen prosessin olennaisia sisältöjä ja selittämään siinä tapahtuvia ilmiöitä. Tämä tutkimus yhdistää musiikkiterapiaprosessin, pianonsoiton didaktiikan, vapaan säestyksen erityispiirteet sekä teoreettisen pohjan tieteelliseksi kvalitatiiviseksi tutkimukseksi.

Tämän tutkimusprosessin tarkoituksena ja tavoitteena on tutkia laadullisin menetelmin instrumenttiopetuksen ja musiikkiterapian väliin jäävän ”hämärän alueen” merkitystä musiikinopiskelijan näkökulmasta. Millainen merkitys ja vaikutus on opettajan opetusotteella opiskelijan psyykkiseen kehitykseen sekä edistymiseen musiikkiopinnoissa? Erityisen mielenkiinnon kohteena ovat musiikin merkitystasot sekä vapaan säestyksen opiskelun merkitys perinteisen klassisen pianonsoiton opiskelun ohessa. Missä määrin musiikinopiskelija tarvitsee opinto-ohjausta ja tukea opintojen edistyessä ja musiikkisuhteen muotoutuessa?

5.1 Rajaus ja ongelmat

Tutkimukselle ei ole asetettu etukäteen mitään hypoteeseja, mutta tutkimuksen erityisenä mielenkiinnon kohteena ovat Kristiinan oma musiikkisuhte, sekä oppilaan ja opettajan välisen suhteen merkitys. Tutkimuksen teoreettinen pääpaino on suomalaisissa näkemyksissä johtuen Suomen ainutlaatuisesta musiikkioppilaitosjärjestelmästä, jonka puitteissa Kristiinakin oli opiskellut.

Kristiina oli etukäteen rajannut tämän prosessin koskemaan omaa musiikkisuhdettaan, joten luonnollisesti terapiaprosessissa käsiteltäviksi teemoiksi nousivat musiikkisuhde, musiikinopiskelu, menneisyyden kokemukset ja tulevaisuusnäkyvät. Oman soitonopettajan työkokemuksen perusteella arvelin keskustelun sivuavan lisäksi ainakin esiintymistä, harjoittelua, oppilas-opettaja –suhdetta sekä mielikuvia ja tunteita. Tutkimuksen kohdennuksia olivat tapahtumat, kokemukset ja henkilö itse, jossakin määrin myös musiikilliset tuotokset.

Kuinka tutkia luotettavasti ja uskottavasti terapiaprosessia? Tutkimuksen vastaavuus todellisuuteen perustuu terapiatilanteissa nauhoitettuun materiaaliin, joka on toiminut analyysin lähteenä. Aineiston hankinta on ollut avointa ja strukturoimatonta. Prosessia on tutkittu sen luonnollisessa ympäristössään, jolloin myös tutkija ja tutkittava ovat olleet vuorovaikutuksessa keskenään.

Tämän tutkimuksen erityispiirteinä voidaan nähdä tutkijan monet roolit; soitonopettajan, terapeutin ja tutkijan rollit mahdollistivat prosessin tarkastelun samanaikaisesti eri näkökulmista. Tilannetta helpotti Kristiinan hyvä verbaalinen kyky ja suuri luottamus opettajaansa, joka mahdollisti myös välittömän palautteen antamisen.

Kristiina on tutustunut tähän tutkimukseen ja kommentoinut tutkimustuloksia. Hän itse hämmästeli sitä, kuinka vapautuneesti oli uskaltanut puhua itselleen tärkeistä ja kipeistäkin aiheista. Syyksi tähän hän mainitsi jälleen vahvan luottamuksellisen ilmapiirin prosessin aikana.

5.2 Aineiston keruu

21.2.-14.6.2003 välisen ajan kaikki 22 tapaamista, myös soittamiseen painottuvat kerrat, on audionauhoitettu. Lisäksi Kristiina piirsi mind map –tyyppisiä kaavioita ajatuksistaan ja tunteistaan. Niistä ensimmäinen *musiikkielämäkerta* sekä viimeinen *minä* ovat tämän tutkimuksen liitteinä. (Liitteet 1 ja 2)

Kristiina puhui vapautuneesti ja oma-aloitteisesti, jolloin tutkimusaineiston keruu ja audionauhoitus sujuivat helposti. Prosessin viimeisessä tapaamisessa Kristiina kokosi itse verbaalisesti yhteenvedon koko prosessistaan. Hänen omat johtopäätöksensä prosessista toimivat myös tämän tutkimuksen johtopäätösten runkona.

Yhdeksän kuukautta terapiaprosessin päättymisen jälkeen tapasimme Kristiinan omasta aloitteesta. Keskustelu (tapaaminen nro. 23, 27.3.2004) on audionauhoitettu, litteroitu ja aineisto on liitetty tutkimusaineistoon.

5.3 Tutkimusmetodi ja analyysimenetelmät

Tämän tapaustutkimuksen tutkimusfilosofinen lähtökohta oli vahvasti fenomenologinen eli ilmiötä selittävä. Tutkimuksen vahvasta teoriapohjasta johtuen otetta voidaan pitää jossakin määrin myös deduktiivisena. Tutkimuksen teoreettisena pohjana on käytetty aikaisempia musiikkiterapiaa ja pianonsoiton opetusta sivuavia tutkimuksia sekä teorioita. Erityisesti niitä, joissa yhdistyvät kummatkin elementit. Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, kuinka asiakas kuuntelee, tekee, kokee, vastaa musiikkiin eri olosuhteissa sekä kertoo itsestään.

Hermeneuttisia piirteitä sisältävä fenomenologinen tutkimusote pyrkii toisen ihmisen kokemuksen deskriptioon. Psykologisen tutkimuksen oletetaan kuitenkin olevan välttämättä osin myös tulkinnallista, sillä mielenkiinto kohdistuu ihmisen olemassaolon mahdollisuuksiin ja ehtoihin. Fenomenologian katsotaan olevan kiinnostunut tajunnan ja maailman välisen mielellisen suhteen tuottamista koetuista merkityssuhteista sellaisenaan. (Perttula 1995, 54-55.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa käytännössä voidaankin puhua ”merkitysten” etsimisestä, sillä tutkimuksessa pyritään löytämään tapa, jolla jokin tulee ymmärretyksi ja on samalla olennainen. Fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnin keskeinen lähtökohta on tutkijan kyky tavoittaa ilmiö sellaisena, kun se tutkijalle ilmenee. (Varto 1995, 78; Perttula 1995, 104.)

Tämä kvalitatiivinen tutkimusprosessi eteni vahvasti tutkimusaineiston ehdoilla. Grounded Theory eli aineistopohjainen teoria tarkoittaa sitä, että tutkimuksen perusväittämät muotoillaan tutkittavan aineiston pohjalta (Metsämuuronen 2003, 176-177.). Tässä aineistopohjaisessa tavassa tehdä tutkimusta aineiston annettiin itse kertoa, mitä se pitää sisällään.

Kaikki 23 audionauhaa on litteroituin. Saatu aineisto koodattiin aluksi ns. avoimella koodauksella. Vahvimmiksi kategorioiksi muodostuivat alkuvaiheessa musiikinopiskelun olosuhteisiin liittyvät teemat, opettajat ja vuorovaikutus, ahdistus ja tulevaisuusnäkymät. Tarkemmassa koodauksessa teemojen määrä lisääntyi, sekä teemat jaottuivat ja tarkentuivat vähitellen lopulliseen muotoonsa. Aineistoa koodattiin edelleen aina teoreettiseen saturoitumiseen saakka, jolloin aineistosta ei noussut enää uusia teemoja. Ydinkategorioiksi muodostuivat musiikinopiskeluun liittyvät teemat, minäkuvaan liittyvät teemat, ihmissuhteet sekä tulevaisuus. Nämä kokosivat alempien luokkien indikaattorit yhteiseksi luokaksi (Metsämuuronen 2003, 201.).

5.4 Tutkimusaikataulu

Kevät 1998	Pro seminaarityö, sama aihe, mutta teoreettinen lähestymistapa ilman empiiristä aineistoa.
1998-2003	Muut opinnot: pianonsoiton didaktiikka, soitinopinnot, opetushallinto, opettajan pedagogiset opinnot (vapaa säestys), musiikkiterapian ammattiopinnot, sekä monipuolinen työkokemus em. aloilta.
2003	Tutkimusaineiston keruu (maalis-kesäkuussa), uuteen kirjallisuuteen ja tutkimuksiin tutustuminen.
27.3.2004	Tapaaminen Kristiinan kanssa.
2004	Aineistoanalyysi ja kirjoitustyön viimeistely.

6 AINEISTOLUKU

6.1 Prosessin vaiheet

Terapiaprosessin 22 + 1 tapaamista jakaantuivat neljään eri vaiheeseen. Prosessin lähtöarviointi suoritettiin kahden ensimmäisen tapaamisen aikana, joiden aikana nousi esiin lukuisia prosessin keskivaiheen aikana käsiteltyjä teemoja. Prosessin loppupuoli painottui soittamiseen ja tulevaisuusnäkymien pohtimiseen. Viimeinen keskustelu käytiin yhdeksän kuukautta varsinaisen terapiaprosessin päättymisen jälkeen.

Aloitukset ja lähtöarviointi

Kristiina kiteytti lähtötilanteen sanoihin: *”Alussa oli vain möykky, jonka nimi oli musiikki. Ja joka ahdisti. Mä yhdistän kaiken yhdeksi jutuksi ja mun itsetunto roikkuu tässä kaikessa.”* (Tapaamiset nrot 8 ja 15.)

Luottamuksellinen opettaja-oppilas –suhde oli jo muotoutunut 6 kuukautta jatkuneen yhteistyön aikana. Olimme aikaisemmin keskustelleet hieman Kristiinan taustasta, opettajista ja opiskeluhistoriasta klassisen musiikin opiskelun näkökulmasta. Terapiaprosessin alkajaisiksi pyysin Kristiinaa laatimaan oman musiikkielämänsä kertansa, johon hän merkitsisi koko musiikkihistoriansa linkittyneenä oman elämänsä tapahtumiin. Syntynyt musiikkielämäkerta (Liite 1) toimi karttana prosessille; kävimme läpi merkittäviä hetkiä, tunnekokemuksia ja tapahtumia musiikin näkökulmasta.

Prosessin keskivaihe

Kristiina oli hyvin motivoitunut ja sitoutunut musiikkiterapiaprosessiin. Kommunikointi oli sujuvaa ja vuorovaikutus välitöntä. Teemat nousivat esille soittamisen kautta tai suoraan verbalisoimalla. Aiheita käsiteltiin heti tai sovittiin seuraavan kerran aihe yhdessä. Klassisen ohjelmiston sekä vapaa säestys –kappaleiden soittaminen tuki prosessia. Musiikki oli läsnä jokaisessa tapaamisessa.

Reippaasti liikkeelle lähtenyt prosessi saavutti ensimmäisen kulminaatiopisteensä kuudennella tapaamiskerralla. Kristiina alkoi kyseenalaistaa tekemiään päätöksiä ja pohtia syvemmin niiden taustoja. Esille nousi uusia teemoja, joista alettiin käsitellä entistä laajemmin.

Asiasta keskusteltiin jo aikaisemmin, mutta tapaamiskerralla 8 päätettiin aloittaa myös klassisen musiikin soittamisen tämän prosessin puitteissa.

Annetuista vaihtoehdoista Kristiina valitsi Haydnin pianosonaatin e –mollin no 53 Hob. XVI/34, jota aloimme työstää. Kristiina valitsi kyseisen sonaatin, koska ”se oli hänestä mielenkiintoinen ja mollikappale”. Tapaamiskerralla 9 sonaattia käsiteltiin ja soitettiin ensimmäisen kerran yhdessä. Haastoin opettajana Kristiinaa suhtautumaan kappaleeseen täysin uudella tavoin. Etsimme sonaatin ensimmäisen osan teemoille tunnelmia, mielikuvia ja rooleja. Mitä kappaleessa oikeastaan tapahtuu? Millaisen tarinan Kristiina musiikkiin sijoittaa?

Omien sanojensa mukaan Kristiina oli aina harjoitellut kappaleet teknisistä lähtökohdista. Uusi lähestymistapa ei tuottanut läpi kerrottua tarinaa, mutta musiikin eri jaksot herättivät Kristiinassa erilaisia tunnelmia, kuten esimerkiksi valoisuutta, toivoa, surua, pelokkuutta, iloisuutta ja leikkisyyttä.

Päätös ja toiminta

Kristiina otti usein puheeksi tulevaisuutensa. Hänen oli aika tehdä päätös musiikkiopintojen jatkamisesta tai muihin opintoihin hakeutumisesta. Terapeutin rooli muuttui tässä vaiheessa lähes opinto-ohjaajaksi. Annoin tietoa sekä vinkkejä eri opiskelumahdollisuuksista ja informaatiolähteistä. Kristiinaa kiinnosti vahvasti kaupallinen ala. Hän haaveili myös yliopisto-opinnoista, mutta koki ne liian haastaviksi ja vapaiksi itselleen tässä elämänvaiheessa.

Touko-kesäkuun vaihteessa Kristiinan päätös musiikkiopintojen lopettamisesta alkoi pikku hiljaa vahvistua. Hän otti itse selvää muista opiskeluvaihtoehdoista myös muilla aloilla. Muutto opiskelija-asuntolasta uuteen vuokrayksioon vahvisti hänen elämänsä hallintaa ja aloitti elämän järjestämisen uudelleen.

Viimeisessä terapiatapaamisessa (Tapaaminen nro 22, 14.6.03.) Kristiina kertoi miesystävästään, jolta koki saavansa tukea ja ymmärrystä myös musiikkikysymyksiin liittyvissä asioissa. Elämän järjestäminen uudelleen ja uuden opiskelupaikan saaminen olivat vielä epäselviä, mutta Kristiina suhtautui tulevaisuuteen luottavaisesti. Kesäloman aikana hän tekisi päätöksen ja mikäli uusi opiskelupaikka varmistuisi, musiikin ammattiopinnot saisivat jäädä.

Kristiina koki tämän prosessin tärkeäksi. Musiikista ja musiikinopiskeluun liittyvistä asioista oli keskusteltu laajasti ja monipuolisesti. Kristiina uskalsi sanoa ääneen, mitä hän oikeasti musiikilta halusi ja mitä ei halunnut. Ahdistus alkoi pikku hiljaa helpottaa, mutta epätietoisuus tulevasta vaivasi edelleen mieltä. Viimeisellä tapaamiskerralla soitettiin Haydnin sonaatin kolmatta osaa.

Sovimme tapaavamme vielä jonkin ajan kuluttua uudelleen.

9 kuukautta terapiaprosessin jälkeen

Sovimme jo prosessin loppuvaiheessa, että tapaisimme uudelleen jonkin ajan kuluttua. Halusin Kristiinan tutustuvan myös tämän tutkimusprosessin lopputuloksiin. Kristiina otti minuun yhteyttä maaliskuussa 2004, yhdeksän kuukautta terapiaprosessin päättymisen jälkeen. Sovimme tapaamisen Konservatoriolle 27.3.04.

Kristiinan elämä oli saanut aivan uudenlaiset puitteet: hän oli muuttanut miesystävänsä luokse ja aloittanut opinnot kaupallisen alan oppilaitoksessa. Hän kertoi nykyisestä elämäntilanteestaan, prosessista ja suhteestaan musiikkiin tällä hetkellä.

6.2 Teemat

Tutkimusaineistosta nousi esille neljä selkeää ydinkategoriaa: 1. Suoranaisesti musiikinopiskeluun liittyvät teemat 2. Minäkuvaan liittyvät teemat 3. Ihmissuhteisiin liittyvät teemat sekä 4. Tulevaisuus. Muut teemat voidaan jaotella näiden kategorioiden alle.

6.2.1 Musiikinopiskelu

Kristiinakin törmäsi jokaisen musiikinopiskelijan ongelmaan, omien taitojen puutteellisuuden ja keskeneräisyyden sietämiseen:

”Joku tehtävä on tehty, kun se on tehty, mut kappaleeseen voi mennä 20 vuottakin. Vaikka se olis omasta mielestä jo ihan hyvä, niin se ei koskaan siitä kuitenkaan. Kun menee tunnille, se vois olla aina parempi. Koskaan ei voi sanoa sitä valmiiksi.” (Tapaaminen nro 16.)

Kaikki tutkinnot suoritettiin lukuvuoden päätteeksi. Kristiina ei kokenut saavansa palautetta edes välietapeista, koska hän ei suostunut esiintymään.

Soittaminen, harjoittelu

Tämän prosessin aikana Kristiina pohti usein suhdettaan soittamiseen ja harjoitteluun. Hän ihmetteli, miksi oli jatkanut musiikkiopintoja näin pitkään vuosia kestäneestä ahdistuksesta huolimatta. Usein hänestä tuntui, että soittamisesta oli tullut lähes velvollisuus (Tapaaminen nro 4.).

Musiikkisuhde

”Ekan kerran tänä vuonna kuulin puhuttavan jostakin musiikkisuhteesta. Siihen asti en tienny et sellasta on olemassakaan. Oli vaan itse, huono itsetunto ja soittaminen. Mun musiikkisuhde oli se, että ahdistaa koko ajan. (Tapaaminen nro 20.)

Hakeutuminen uuteen kaupunkiin, kouluun ja uuden opettajan oppilaaksi tuntuivat Kristiinasta itsestäänkin paolta vanhoista ahdistuksista. Kuten hän arvelikin, vanhat tunteukset palasivat varsin pian. (Tapaaminen nro 13.)

”Mä en osaa ajatella enää soittamista niin, et sen pitäis olla kivaa ja vapaaehtoista. Se on jotain, mistä mun pitäis yrittää suoriutua, joku elinehto. Mä en voi muuta kuin ahdistua, koska mä en ole sellanen, millanen mä oisin halunnu olla. Ainahan mä törmään niihin samoihin juttuihin. Kuitenkin mä tiedän, että mä en koskaan lopettais soittamista ihan kokonaan.” (Tapaaminen nro 8.)

Musiikkisuhteesta keskustelu ja ahdistuksen purkaminen saivat Kristiinan lähestymään musiikkia eri tavoin kuin ennen. Hän alkoi huomata, että Bachia soittaessa tuli seesteinen olo, tekniikkaa harjoitellessa ahdisti. (Tapaaminen nro 21.) Hän oppi

analysoimaan musiikkisuhteeseen liittyviä asioita ja etsimään syitä ahdistukselleen. Hän tiesi ja uskalsi kertoa, mitä halusi ja mitä ei halunnut musiikilta. Hän oppi erottamaan musiikin ja musiikinopiskelun toisistaan.

”Ainakin se mulle on valaistunu, et mä on ajatellu tätä sillee. Et aikasemmin en mä ajattele enää et mä lopetan soittamisen, mä lopettaisin ehkä koulun. Mut ennen se oli niin joko tai, et lopetan kaiken, kun ei tästä tule mitään. Tai siis mä en halunnu nähdä mitään pianoa ja kuulla mitään. Tai luovutus, tai sellanen. Mun soittaminen oli sama kun mun koulu. Tai et se on tavaallaan mun elämää varten, tai eikä niinku et mä suoritan jonkun tutkinnon. Tai et mä en oo yhtään mitään, jos mä en suorita ja sitten tää ei oo mun juttu. (Tapaaminen nro 22.)

”Kaikki se, mitä on oppinu, on sellasta ekstraa. Eikä niin, et jotain jäi saavuttamatta ja tekemättä. Ei katkeruutta.” (Tapaaminen nro 8.)

”Soittaminen on osa identiteettiä. Jos mä en soita, niin tulee sellanen olo, et musta puuttuu se ainoa mun oma juttu. Musiikki on asia, jota ei voi enää irrottaa musta.” (Tapaaminen nro 21.)

”Mä en voi sanoa, että mä osaan jo tarpeeksi, mutta jokin henkilökohtainen tarve ei vaadi enää. Mä osaan tarpeeksi omiksi tarpeiksi. Mä osaan harjotella jonkin verran kotona, ilman että opettaja ohjaa koko ajan. Mä haluisin monipuolistaa ja soittaa kaikkee muuta, en niinkään klassista.” (Tapaaminen nro 21.)

”Alun perin lähti siitä et halus soittaa ja kokeilla kaikkee uutta ja halus nauttii siitä kun soittaa. Mä en tiedä missä vaiheessa siitä tuli sellasta jotenkin pakkohommaa. Koskaan ei ollu tarpeeks hyvä ja piti olla jotain muuta kun oikeestaan itse halus. Mä haluisin oikeestaan palata siihen, et soittaa just sellasta mistä tykkää ja omaan tahtiinsa. Et ei oo pakko soittaa sellasella hetkellä, kun tuntuu et ei oo virtaa oikeen muuhunkaan. Kun haluis vaan itkeä tai nukkuu, niin oli aina pakko soittaa. Ja kun yrittää sellasessa mielentilassa soittaa niin tottakai siitä tulee vaan lisää.. Rupee jumittamaan kroppa ja pää – eihän siitä voi nauttia. Ja sitten oli vielä huono omatunto siitä, kun ei ollu jaksanu soittaa, kaikista olosuhteista huolimatta.” (Tapaaminen nro 21.)

Klassinen musiikki

Edellisen pianonsoiton opettajansa kanssa Kristiina oli paneutunut haastaviin teoksiin, mm. Beethovenin Appassionata -sonaattiin, jotka hän oli toisinaan kokenut liiankin vaikeiksi omille taidoilleen. Klassisen musiikin soittaminen pienen tauon jälkeen nosti esiin jälleen tunteita ja ajatuksia.

”Sit kun mä alan soittaa, niin siitä häviää kaikki se, miten mä olisin oikeasti halunnut sitä soittaa. Sama kuin ilmaista ääneen, miltä tuntuu, vaikka tuntuis joltain muulta. Mä alan vaan miettiä pedaaleita ja muita.” (Tapaaminen nro 8.)

Klassisen musiikin opiskelu ja harjoittelu olivat Kristiinan omasta mielestä ajankohtaisimmat ahdistuksen aiheuttajat prosessin alkaessa. Soittotuntien painopiste oli vapaan säestyksen opiskelussa, mutta huhtikuussa otimme ohjelmistoon tarkoituksella helpohkon C –kurssitasoisen Haydnin sonaatin, jonka Kristiina itse valitsi.

”Mun tekniikka sanelee sen, miten mä soitan, eikä sen miten mä haluaisin, tai miltä se mun mielestä pitäis kuullostaa.” (Tapaaminen nro 9.). Tämä kappale valittiin tarkoituksella siten, että siinä riittäisi haastetta, mutta se ei tulisi tuottamaan ylitsepääsemättömiä teknisiä vaikeuksia. Kristiina tiesi tämän jo aloittaessaan harjoittelun.

Totesimme yhdessä, että jos Kristiina soittaisi kappaleen joka kerran eri tavoin, aina sen hetkisen tunnetilan mukaan, kappaleesta tulisi jälleen ns. päiväkirjakappale. Eli paha olo purkautuisi kappaleeseen ja pian hän ei voisi soittaa tämän takia enää koko kappaletta. Tällä kertaa kappaletta lähestyttiin rakenteen ja mielikuvien kautta. Pääteema ajateltiin päähenkilöksi, sivuteema sivuhenkilöksi, kehittelyjakso tapahtumiksi ja tunnelmiksi. Kappaleelle kehitettiin oma tarina. Toki kappaleen teknisiin ongelmiinkin puututtiin, mutta kappaleelle asetettiin musiikilliset lähtökohdat ja tavoitteet.

”Mä en oo koskaan aatellu siltä kannalta, et miten nää puhuttelee mua.” (Tapaaminen nro 8.) Kristiina kokee uuden lähestymistavan erikoiseksi, mutta mielenkiintoiseksi. Kappale tuntui yllättäen omakohtaiselta, eikä niin vaikealta.

Vapaa säestys

Kristiina koki vapaan säestyksen opiskelun mielekkääksi ja hyödylliseksi itselleen. Improvisointi tuntui vaikealle ja vieraalle, koska siinä pitäisi uskaltaa soittaa ilman nuotteja. Hän on harrastanut soinnuista soittamista koko ikänsä, mutta varsinaista vapaata säestystä hän oli opiskellut vasta 1,5 lukuvuotta. Omasta vähättelystään huolimatta Kristiina soitti huomattavan hyvin kevyttä musiikkia.

Tämän prosessin aikana soitettiin seuraavat kappaleet: Joel: Just the Way You Are (latinobeat –kompilla), Lehtinen: Toiset meistä (bossa nova), Malmstén: Katariinan kamarissa (swing), Godzinsky: Sulle salaisuuden kertoa mä voisin (suffle), Browson – Gibson: My Heart Must Do the Crying (beat).

Kristiina sai itse valita kappaleet mieltymystensä mukaan, joskin kappaleissa pyrittiin monipuolisuuteen niin soitujen kuin komppienkin suhteen. Kappaleita soitettiin tunnilla yhdessä. Opettaja selvitti kappaleissa ilmenneet uudet asiat ja sangen vähäisellä harjoituksella Kristiina kykeni soittamaan kappaleet saaden ne kuulostamaan vaivattomilta ja monipuolisilta bassolinjoiheen ja improvisaatio-osuuksineen. Kappaleissa pyrittiin huomioimaan myös pianistinen ote.

Muu musiikki

Kristiina nauttii erityisesti yhteissoitosta ja kamarimusisoinnista. Hän säestää mielellään laulajia. Teini-ikäisenä hän oli ollut mukana musiikkiteatteriproduktioissa ja hieman vanhempana hän toimi pianistina vaativassa teatterimusiikkiproduktiossa. Useista näytöksistä huolimatta hän koki kyseisen produktion kokonaisuudessaan erittäin positiiviseksi.

Esiintyminen

Kristiina koki kaikenlaisen esiintymisen ja esillä olon pelottavaksi. Hänen lapsuudenkodissaan ei vietetty perhejuhlia, eikä hän ole tottunut olemaan huomion keskipisteenä. Oikeastaan ainoat positiiviset esiintymiskokemukset liittyvät musiikkiteatteriproduktioihin, joissa hän oli mukana noin 17-22 -vuotiaana. Kristiina kertoo olleensa aina kiinnostunut yhteissoitosta.

”Mul on käyny yhen kerran niin, et mä oon menny esiintymään, enkä muistanu miten se kappale alkaa. Mä juoksin sieltä salista ulos ja itkin varmaan kaks päivää, kun mä olin niin pettyny.” (Tapaaminen nro 1.)

Musiikkiopiston opettajien kanssa oli tutustuttu saleihin ja soittimiin ennen esiintymisiä, mutta muuten psyykinen valmennus oli jäänyt ”Pää pystyyn ja reippaasti vain lavalle” –kehoitukseen. Kristiina oli tutustunut itse esiintymisjännityskirjallisuuteen.

”Se soittamisosuus on ihan jees, mutta se kaikki muu... Mun pitää kävellä pianon luokse ja olla siellä ihmisten arvosteltavana. Juhlavaatteet ahdistavat... Mä en voi keskittyä siihen kappaleeseen, enkä viihdy lavalla.” (Tapaaminen nro 2.)

Kristiina koki, että ”*Mulla ei ollut enää vuosikausiin mitään onnistumisen tunnetta.*” (Tapaaminen nro 19.), vaikka hän kuitenkin nautti musiikin tuottamisesta. Kertaalleen

esitettyt kappaleet saavat ahdistusmerkityksen, koska harjoitteluvaiheen negatiiviset tunteet ikään kuin tarttuvat näihin päiväkirjan kaltaisiin kappaleisiin. Palaamalla näihin kappaleisiin myöhemmin harjoitteluaikeiset tunteet ja tapahtumat palaavat jälleen mieleen. (Tapaaminen nro 4.)

Tämän prosessin aikana Kristiina säesti yhdessä laulututkinnossa ja soitti vapaan säestyksen luokkamatineassa. Hän jännitti kumpaakin esiintymistä etukäteen ja kertoi esiintymisten jälkeen niiden menneen hänen mielestään ihan kohtalaisesti. Ei suuria epäonnistumisia, mutta ei valtavia onnistumisen kokemuksiakaan.

Tutkinnot

Kristiina oli suorittanut pianonsoitossa musiikkiopiston 3/3 –tutkinnon 14 –vuotiaana ja I –tutkinnon 17 –vuotiaana.

”Mä halusin ennemminkin löytää joitakin ääniä ja sointuja, kuin mitään virtuoositeettia. Mut mul meni kuitenkin se 3/3 tosi hyvin, vaikka mä en ole oikeen koskaan esiintynyt. Mut silloin mä sain ensimmäisen erinomaisen, vaikka mä olin aina luullu, et se on mahdotonta. Mä muistan, et mä olin ihan onnessani siitä. Sit mä aloin harjoitella paljon enemmän. Ainoon tutkinto, johon mua ei ahdistanu harjoitella, kun se opettaja oli niin mukava.” (Tapaaminen nro 1.)

6.2.2 Minäkuva

Pakkomielteet ja aikataulut

Kristiina laatii elämäänsä tarkat aikataulut, joiden noudattamisen hän kuitenkin koki äärimmäisen vaikeaksi. ”Mun pakkomielteissä ei ole mitään epäterveellistä, vain liikuntaa ja terveellistä ruokaa”, mikä sinänsä on aivan totta. Kristiina oivalsi itsekin, että hän on etsinyt syytä ahdistukseen itsensä ulkopuolelta. Hän alkoi ymmärtää, kuinka hänen itse laatimansa aikataulut ahdistivat häntä. Prosessin aikana Kristiina alkoi vähitellen luopua tiukoista ruoka-ajoistaan ja seurustelukin muutti hänen ehdottomia aikataulujaan. (Tapaaminen nro 4.)

Rutiinit ja säännöt olivat luoneet turvallisuutta ja epäjärjestys oli aiheuttanut Kristiinassa levottomuutta. Helpohkon ansiotyön parhaita puolia olivatkin juuri suunnitelmallisuus ja järjestys.

Minäkuva, syömishäiriöt, ulkonäkö

”Ulkonäköongelmien takia mun oli pakko soittaa tosi hyvin, että mä olen hyvä edes jossakin. Korvaan sen jollakin muulla.” (Tapaaminen nro 20.)

Kristiina kertoi, että ei tunne itseään kovin naiselliseksi naiseksi ja viihtyi parhaiten farkuissa. Juhlatilanteisiin ja esiintymisiin olisi pukeuduttava juhlavammin ja hameisiin, joita Kristiina vieroksuu vahvasti. Lapsena hän oli vielä käyttänyt hameita, mutta teini-ikäisestä lähtien hän ei ollut suostunut pukeutumaan hameeseen. Omasta mielestään hameet eivät sovi hänelle, eikä hän koe äitinsä ja tätinsäkään pukeutuneen kovin naisellisesti. Osansa lienee myös nyt jo parantuneella ihottumalla, jonka hän halusi peittää vaatein.

Kristiina oli ollut teini-iässä hieman ylipainoinen. Vaikka hän myöhemmin laihtuikin, hän näkee itsensä peilistä edelleen ylipainoisena. Hän ei halua valokuvattavan itseään, pukeutuu mielellään väljiin vaatteisiin ja tarkkailee syömistään. Hän kertoo viihtyvänsä itsessään nyt entistä paremmin, eikä kärsi enää varsinaisista syömishäiriöistä. (Tapaaminen nro 18.)

Kristiina laatii ulkonäköajatuksensa mind map –muotoon; miltä minä näytän omasta mielestäni ja miten ajattelen muiden näkevän minut. Arvioidessaan tuotostaan hän totesi, että ”*musta tuntuu, että mä näytän siltä miltä musta tuntuu*”. Syömisestä hän mainitsee edelleen ikuisiksi kynnyskysymykseksi. Hän ajattelee pysyvänsä hoikkana työn ja masennuslääkkeiden takia. Prosessin loppuessa hänellä on edelleenkin tarkat ajatukset siitä, mitä saisi syödä, mutta ei koe syömisestä tarkkailuaan paheeksi, koska kysymyksessä on kuitenkin oman fyysisen hyvinvoinnin ylläpito. (Tapaaminen nro 21.)

Miesystävä aiheuttaa Kristiinassa ”naisellisuuskriisin”. Mies viihtyy kotitöiden parissa ja laittaa hyvää ruokaa. Kristiina ei oikein tiedä, pitäisikö hänen osallistua enemmän kotitöihin, leipoa ja ”tehdä naisten töitä”, joita hän ei kuitenkaan koe osaavansa tehdä. Miesystävää asia ei tunnu vaivaavan. (Tapaaminen nro 22.)

Prosessin loppupuolella Kristiina ottaa suuren askeleen ja alkaa hemmotella itseään. Hän osaa nauttia uudesta kodistaan, saunavuorosta, käynneistä kosmetologilla ja hierojalla. (Tapaaminen nro 21.)

Kristiina tunnisti itsessään huonon stressinsietokyvyn, joka aktivoitui opiskelun myötä. Työelämä tuntui helpommalta ja turvallisemmalta vaihtoehdolta, mutta kuitenkin sisäinen kunnianhimo ajoi opiskelemaan.

Huippuhetket

Elämänsä huippuhetkiksi Kristiina mainitsee onnistumiset teatteriproduktioissa, hyvin menneet soittotutkinnot sekä opiskelupaikkojen saamiset. Hänellä on aluksi hyvä opiskelumotivaatio, mutta varsin pian edessä ovat jälleen tutut ahdistukset ennen opiskeluun kuuluvia esiintymisiä. (Tapaaminen nro 2.)

Huono omatunto

” Mä ajattelin aina, et jos mä pysyn aikataulussa, niin sitten voi pitää hyvällä omalla tunnolla taukoa. Mut eihän sellasta koskaan tullu...Kun mä lopetin tunnit, niin mulle jäi huono omatunto siitä, että mä en pidä yllä sitä, mitä mä olen oppinut.” (Tapaaminen nro 16.)

Kristiinan mukaan huono omatunto aiheuttaa hänelle stressireaktioita, eli turhautuneisuutta, ahdistusta ja fyysisiä oireita, kuten verenpaineen kohoamista ja ihottumaa. (Tapaaminen nro 21.)

Terapia

Kristiina sairastui masennukseen 16 –vuotiaana ja siitä alkoi pitkä kierre terapioiden ja masennuslääkkeiden parissa. Hän kävi useita kertoja eri psykologienvastaanotolla ja muutaman pidemmän jakson analyttisessä yksilöterapiassa. Masennuslääkkeitä hän oli käyttänyt yhtäjaksoisesti lähes kuusi vuotta. Ahdistus, masennus ja huono itsetunto vaivasivat häntä edelleen.

Tammikuussa 2003 Kristiina aloitti ryhmäterapiapian, jonka hän koki erittäin mielekkääksi ja turvalliseksi vertaisryhmäksi. Yksilöterapiasta hän oli hakenut vastauksia ja ohjeita,

joita ei kuitenkaan kokenut saaneensa. Hän tiedosti ongelmansa ja oli oppinut hyväksymään itsensä. Ryhmäterapiassa hän saattoi peilata omia ajatuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan muiden kertomuksiin.

Tämän prosessin puitteissa keskusteltiin musiikkiin liittyvistä ongelmista, koska hän koki terapeutti-opettajan ymmärtävän hänen musiikkiongelmiaan muita paremmin. Tämän prosessin parhaiksi puoliksi Kristiina mainitsi soittamisen ja keskustelun tasapainon, sekä tapaamisten säännöllisyyden ja aikataulullisten rajojen noudattamisen (Tapaaminen nro 16.). Hän määrittelee tämän prosessin kuuluvan luonteeltaan jonnekin soittotuntien ja terapian välimaastoon, jolloin hän vertaa tapaamisten säännöllisyyttä aikaisempien soittotuntien epäsäännöllisyyteen.

”Tää on ollu hyvä juttu, koska ei missään muissa terapioissa tai oikeestaan opettajan tai kenenkään kanssa ole voinut käsitellä asioita niin yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti. Ja on tavallaan helpottanutkin paljon, kun on tiedostanu, et mikä kaikki täällä mättää. Mikä on vuosien mittaan vain ahdistanu paljon. En ollu miettiny yhtään syvempää, mistä kaikki lähtee.” (Tapaaminen nro 22.)

6.2.3 Ihmissuhteet

Opettajat

Kristiinan ensimmäiset oppilas-opettaja –suhteet olivat varsin myönteisiä. Opettajat olivat mukavia, mutta eivät ymmärtäneet ja auttaneet Kristiinaa lähes alusta saakka vaivanneen esiintymispelon hallitsemisessa. Hän koki olleensa yliherkkä lapsi, joka ei halunnut kuulla mitään negatiivista palautetta. Opettajat eivät ilmeisesti pitäneet tiivistä yhteyttä Kristiinan vanhempiin, vaan soittaminen oli Kristiinan oma harrastus. Kristiina muistaa erityisellä lämmöllä sijaisopettajaa, jonka johdolla hän valmisti 3/3 –tutkintonsa 14 –vuotiaana.

Myöhemmin häntä ovat opettaneet pianonsoiton lehtorit, jotka ovat keskittyneet opetustyönsä lisäksi myös omaan konsertointiin. Tästä johtuen opetustunteja pidettiin hyvinkin epäsäännöllisesti.

”Mulla on ollut sellaisia opettajia, joilla ei ole tarkkaa aikataulua. Se on suhteellista, et millon tullaan ja tunti kestää niin kauan, kun jaksetaan olla. Yleensä ne kesti hirveen kauan, sen kerran kun niitä sitten oli.” (Tapaaminen nro 16.)

Kristiina koki nöyryyttävänä, että joutui soittamaan usein viimeisimmälle opettajalleen ja pyytämään tältä soittotunteja. Toisinaan opettaja saattoi ottaa yhteyttä, ja pyytää Kristiinaa tulemaan tunnille heti, myös iltaisin ja viikonloppuisin. Tunneille valmistautumattomuus tällaisissa tapauksissa aiheutti lisää ahdistusta ja riittämättömyyden tunnetta.

Kristiina piti viimeisimmästä opettajastaan ihmisenä, mutta ei kokenut tämän ymmärtävän itseään ja ongelmiaan todella. He olivat eri aaltopituudella. Kristiina olisi halunnut puhua musiikista laajemmin, mutta opettaja suhtautui vain klassiseen musiikkiin hyväksyvästi. Vapaan säestyksen tunnit korvasivat hieman ristiriitaa, mutta ”oman opettajan” ymmärtämättömyys vaivasi Kristiinaa suuresti. (Tapaaminen nro 19.)

Musiikkiopistoaikana Kristiina oli soittanut itselleen sopivaa ohjelmistoa, mutta konservatoriossa uusi opettaja toivoi hänen soittavan mahdollisimman haasteellista musiikkia. Harjoiteltavat kappaleet olivat Kristiinalle selkeästi liian vaikeita, eikä hän osannut ajatella niitä haasteina tai pidemmän ajan projekteina. Harjoittelu tuntui turhauttavalta, kun kappaleet eivät edistyneet. Tavoitteet eivät olleet selkeät, eikä Kristiina useinkaan tietänyt, mitä tai miten piti harjoitella. Konservatorion ilmapiiri ja keskustelut musiikista ammattilaisten kanssa saivat Kristiinan tuntemaan itsensä entistäkin epävarmemmaksi omista kyvyistään. (Tapaaminen nro 20.)

”Jos se opettaja ei voi yhtään ymmärtää, et mä en halua samoja asioita kuin hän ite, niin sitten se jo tökki aika pahasti. Musta tuntu, että se piti mua luovuttajana, kun mä en halunnu niitä juttuja. Vaikka eihän siitä ollut kysymys.” (Tapaaminen nro 23.)

Useiden opettajien ja opiskelukavereiden kehoituksesta Kristiina kävi seuraamassa oppilaitoksen muiden pianonsoiton opettajien tunteja. Hän näki eri opettajien suhtautumista oppilaisiin ja mietti samalla, kuka opettajista olisi hänelle sopivin. Opettajavaihdoksesta puhuttiin usein, mutta Kristiinan oli vaikea hyväksyä ajatusta. ”*Oman opettajan kanssa pitäis olla turvallinen tunne.*” (Tapaaminen nro 19.) Hän kävi kevätlukukaudella ainoastaan tähän prosessiin kuuluvilla soittotunneilla.

Tässä prosessissa soittamiseen ja harjoitteluun pyrittiin suhtautumaan uudella tavalla. Klassista musiikkia lähestyttiin mielikuvien kautta ja vapaan säestyksen kappaleet saatettiin valita tunnelman tai sanojen perusteella. Musiikista keskusteltiin laajasti. Kristiina koki vapaan säestyksen matineaesiintymisen loppujen lopuksi myönteisesti, vaikkakin hän ensin kieltäytyi esiintymästä.

Kristiina käsitteli tämän prosessin puitteissa laajasti suhdettaan viimeisimpään opettajaansa. Ilmeisesti hän kykeni käsittelemään asian jollakin tavalla loppuun, koska viimeisimmässä tapaamisessa hän suhtautuu kyseiseen opettajaan myönteisesti ja ilman katkeruutta. Hän osaa nähdä opettajan hyvät puolet sekä tämän selkeät laiminlyönnit ja väärinkäytökset opettajana. Kristiinan oma musiikkisuhde on selkiytynyt, eikä hän syytä opettajaa enää omaan soittamiseensa liittyvistä asioista. (Tapaaminen nro 23.)

Miesystävä

Miesystävästään Kristiina kertoo oikeastaan vasta tapaamiskerralla nro 22. Hän kertoi ihastuneensa työkaverinsa positiiviseen elämänasenteeseen. Mies lauleskeli töissä ja ilmaisi muutenkin kiinnostuksensa musiikkia kohtaan. Vähitellen suhde muuttui seurusteluksi.

”Hän ei oo mikään sellanen mikään herkkä ihminen. Se ei ole koskaan aikasemmin kuullu mun soittavan mitään. Kun mä soitin siinä jotain, niin se rupes itkemään. Se tiesi et mä soitan, mut se ei ollu tajunnu... Musta tuntu, et se niinku lähens meitä jotenkin, et se arvostaa tai ymmärtää mua... koska yleensä musta tuntu aina että ketään ei vois vähempää kiinnostaa, tai soitanko mä tai enkö. Tai se on kuitenkin tärke juttu mulle, tai mä huomasin sen silloin. Se on tärke juttu, että se arvostaa sitä mitä mä osaan tehdä.” (Tapaaminen nro 22.)

Kristiina oli pelännyt, että harjoittelu ja opiskelu veisi hänen aikansa seurustelulta, mutta loppujen lopuksi ”*mies oli huvittavankin kannustava ja huomioi itse. Se tajus, kuinka tärke juttu se on mulle.*” (Tapaaminen nro 22.) Miehen tuki sai Kristiinankin arvioimaan uudelleen suhdettaan musiikkiin.

Vanhemmat ja perhe

Kristiinan soittoharrastus oli alusta lähtien hänen oman juttunsa.

” Ei ne koskaan ollu kuuntelemassa. Mä en muista edes, olisinko mä edes halunnu ihan aluks, että ne olis tullu kuunteleen. Musta tuntu, et ne ei ymmärrä siitä mitään, et ne ei haluiskaan puuttua siihen.” (Tapaaminen nro 1.)

Pohtiessaan musiikkiopintojen lopettamista Kristiina kertoo:

”Äiti ja veli ottaa mut niinku ennenkin, mutta isä olis tosi pettyny, jos mä lopettaisin. Se on sille kauheen tärkeätä, et mä soitan, vaik se ei kauheesti puhu... Isä ei ollenkaan ajattele sitä puolta, et mitä tää vaatii multa henkisesti. Tähän liittyy paljon muutakin kuin se, että jaksanko mä harjotella. Jos lopettais, niin mä olisin isälle anteekspyyntön velkaa.” (Tapaamiset nrot 15 ja 20.)

Kristiina kokee isänsä vahvaksi auktoriteetiksi elämässään. Isän mielipiteet musiikista ja Kristiinan musiikinopiskelusta vaikuttavat osaltaan opintojen keskeyttämisspätöksen pitkittymiseen, vaikka suhteet vanhempiin vaikuttavatkin lämpimiltä.

Muut ystävät

Kristiina kertoo hyvin vähän ystävistään ja muista elämäänsä kuuluvista ihmisistä. Kristiina tunnistaa itsessään miellyttämisen halun vanhempia ihmisiä kohtaan, mutta ystävyysuhteensa hän kokee tasa-arvoisiksi ja antoisiksi. (Tapaaminen nro 7.)

6.2.4 Tulevaisuus

Kristiina oli lopettanut musiikkiopinnot jo kerran aikaisemminkin, mutta

”sillon kun mä lopetin, niin mulle jäi sellanen olo, että mä en halua enää ikinä soittaa. Mä haluisinkin, et kun mä nyt lähdän, niin mulle ei jäis mitään sellasta kammoa. Et huonot olot ei jäis pintaan, eikä tulis jälkeinpäin.” (Tapaaminen nro 8.)

Kristiinan päätökset musiikkiopintojen jatkamisen tai lopettamisen suhteen muuttuivat koko prosessin ajan. Kerroilla 6 ja 15 hän ilmaisi selkeästi halunsa lopettaa, mutta kerroilla 2, 3, 6, 13 ja 19 hän miettii mahdollisuutta jatkaa soitonopiskelua yksityistunneilla.

Pohtiessaan elämänsä uutta suuntaa, hän kokee ajatustensa sekoittuvan eri vaihtoehtojen ja omien mielipiteidensä äärellä. Hän miettii vaihtoehtoja jopa siltä kannalta, mitä työtä hän kuvittelisi pystyvänsä tekemään. Hän pitää itse musiikkialaa hienona juttuna, ja kaupallista alaa jotenkin helpompana tai vähempiarvoisena. Muiden ihmisten

mielipiteet sekoittuvat hänen omiin ajatuksiinsa. ”*Ihmiset olettaa et mä pystyn enempään kuin itsestäni tuntuu.*” (Tapaaminen nro 15.)

Kristiina kokee olevansa suorittaja, ja hän yrittää rakentaa itsetuntoaan tekemällä erilaisia asioita. Hän kokee, että kelpaa itselleen vain ylittämällä itsensä joka päivä. (Tapaaminen nro 20.)

Kristiina muutti kesäkuussa uuteen asuntoon. Hän koki kesän alkamisen ja muuton jonkinlaiseksi rajapyykiksi elämässään. ”*Ehkä tuossa uudessa kodissa on enemmän lupa nauttia elämästä. Sähköpiano tuntuu enemmän harrastamiselta. Nyt saa soittaa kaikkea sitä, mitä mä oikeasti tykkään.*” (Tapaaminen nro 21.)

Prosessin loppuarviointi

9 kuukautta prosessin loppumisen jälkeen Kristiinan elämä oli selkiytynyt ja tasapainottunut huomattavan paljon. Elämän ulkoisten puitteiden, opiskelun, työn ja ihmissuhteiden järjestymisen jälkeen musiikkisuhdekin alkoi löytää oman paikkansa. Hän kertoo, ettei kadu lopettamispäätöstään. Viimeisen tapaamisen yhteydessä Kristiina piirsi mind mapin ”*minä*” (Liite nro 2).

”Mulle ei jäänyt epäonnistunutta oloa. En missään mittakaavassa syytä ketään opettajaa mistään. Tiedän omat resurssit tai niiden puutteet. Se ei ehkä vaan ollut mun juttu ja siinä kaikki...Nyt mua ei häiritse yhtään se, et mulla ei ole mitään tekniikkaa, enkä mä ole hyvä. On vaan ilo soittaa.” (Tapaaminen nro 23.)

Kristiina on oppinut nauttimaan musiikista monin tavoin: Hän käy kaikenlaisissa konserteissa ja kokee musiikin kuuntelun monin tavoin nautinnolliseksi. Musiikin kuuntelu tuottaa elämyksiä ja siitä on tullut lähes elämäntapa. Konserteissa ei tarvitse vertailla itseään muihin soittajiin. Miesystäväkin on kiinnostunut musiikista ja tämän myötä myös Kristiinan musiikkimaku on laajentunut. Hän kokee nykyisen elämänpiirinsä musiikkimyönteiseksi ja oman soittotaitonsa rikkaudeksi. Vaikka oma soittaminen on vähäistä, Kristiina kertoo käyttävänsä soittamista nyt tunteiden ilmaisuun. Esiintymisten puuttuminen soittoharrastuksesta on suuri helpotus, mutta hän haluaa silti soittaa myös haasteellisia klassisia pianokappaleita. Hän sanoo hieman

vieraantuneensa musiikkimaailmasta, mutta hänen nykyiseen musiikkisuhteeseensa ei kuulu enää ahdistus.

Suhde viimeisimpään opettajaankin oli selkiytynyt.

”Kyllä mä tajusin, et se ei ollu mulle ehkä kaikkein paras opettaja. Mutta oli se ystävällinen kuitenkin. Enkä mä ketään opettajaa siitä syytä, että mun urani ei kehity. Ehkä joidenkin opettajien kanssa on synkannu paremmin ja toisten ei, mut kuitenkin mun soittaminen on aina mennä sitä samaa rataa.” (Tapaaminen nro 23.)

Kristiina on lopettanut kaikki terapiaprosessit ja mielialalääkitys on puolitettu. Hän kertoo, ettei koe tarvitsevansa enää säännöllistä terapiaa. Itsetunto-ongelmia on edelleen, mutta tällä hetkellä elämä on monin tavoin tasapainossa.

Kristiina arvioi tämän prosessin olleen monipuolinen ja kaiken kattava. Lopettamispäätöksen jälkeen hän ei ole enää juurikaan miettinyt syitä lopettamiselle. Elämä järjestyi uudella tavalla ja musiikkikin löysi luontevasti uuden merkityksen hänen elämässään.

”Ja pääasia oli kuitenkin se, et me myös soitettiin. Mulle ei jääny mitään kammoa siihen. Se sonaatti on varmaan ainut sellainen kappale, jota ei ahdistaa soittaa jälkikäteen... Ehkä muutenkin hahmotti just et mitä halua ja mitä ei halua siltä musiikilta, ja vähän sellasista omista lähtökohdista. Monipuolisesti, eikä vaan, et pitäis edistyä klassisena pianistina. Tavallaan se vahvistu, et mitä kaikkee musiikki sisältää...” (Tapaaminen nro 23.)

Opettaja-terapeutti –yhdistelmää tässä prosessissa Kristiina kommentoi seuraavasti:

”Roolit vähän sotkeentu, mut ihan hyvässä mielessä. Kun tuli jotain tunteita, niin ne voi saman tien kertoo siinä, eikä sitten mennä erikseen jollekin toiselle terapeutille kertomaan, et miten mulla meni. Kuitenkin soittaminen kuvastaa itseä, jos ahdistaa niin opettaja näkee ja kuulee sen soitosta.” (Tapaaminen nro 23.)

”Nyt on tavallaan taas uus alku ja innostusvaihe. Mä itekin huomaan, miten paljon asiat on vuodessa mennä eteenpäin. Välillä mä taas muistan, et se on taas kivaakin se soittaminen.” (Tapaaminen nro 23.)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Tulosten tarkastelu

Bruscian (1995) mukaan musiikkiterapiatutkimuksen myötä syntyneiden teorioiden tehtävänä on kuvailla ja organisoida erityisalaa, selittää ja ymmärtää empiiristä tietoa ja ilmiöitä alasta, sekä tarjota käsitteellisen pohjan tutkimukselle ja käytännölle. Teoria yhdistää toisiinsa tutkimuslöydökset ja samanlaiset kliiniset ideat sekä strategiat. (Bruscia 1995, 24-26.) Tämä tutkimus etsii vuoropuhelua teorian ja käytännön ilmiöiden välille.

Ilman analyysin tuloksiakin voidaan havaita Kristiinan elämäntilanteen selkiytyminen. Terapioiden loppuminen ja Kristiinan valoisa olemus kertovat elämän tasapainottumisesta ja myös psyykkisestä eheytymisestä.

Analyysin jälkeen voidaan todeta, missä määrin terapiaprosessi on edesauttanut ja tukenut Kristiinaa erityisesti musiikkisuhteen selkiyttämisessä. Toki luottamuksellisen opettaja-oppilas –suhteen syntymisellä on merkittävä osuutensa näissä muutoksissa.

Tutkimustulosten pääkategorioista, musiikinopiskelusta, minäkuvasta, ihmissuhteista ja tulevaisuudesta merkittävämmäksi muodostuivat ihmissuhteet. Soitonopettajalla ei ole, eikä saakaan olla, mahdollisuutta vaikuttaa opiskelijan muihin ihmissuhteisiin, mutta ymmärtävällisellä ja suvaitsevalla asenteella voidaan korjata menneisyyden negatiivisia kokemuksia musiikin keinoin normaalin opettaja-oppilas –suhteen puitteissa. Kaikilla lapsilla ei ole musiikkiharrastusta tukevaa perhettä, jolloin opettajan asenteet ja arvot saavat entistä suuremman merkityksen.

Kristiinalla oli hyvin erilaisia kokemuksia soitonopettajista. Viimeisimmässä opettaja-oppilas –suhteessa kulminoituneet ongelmat herättivät muistoja myös aikaisemmista vastaavista tilanteista. Vastavuoroinen ja suvaitseva suhde sekä samankaltainen suhtautuminen musiikkiin ja soittamiseen edesauttavat opiskelijan musiikkiopintoja sekä musiikkisuhteen positiivista kehittymistä. Kristiina määritteli oman ihanneopettajansa seuraavasti:

”Ymmärtäväinen, mutta ei liikaa, pitää rajat, sopivan henkilökohtainen, synkkaa muutenkin, mutta ei liikaa! Samalla aaltopituudella. Jolla olis itselläkin muutakin kuin musiikki. Ihmisenä normaali. Muunkinlaista ymmärrystä. Sekä kevyt että klassinen, laajempi musiikkikäsitys Ja ymmärtäisi, et miksi mä käyn tunnilla.” (Tapaaminen nro 23.)

Tietynlainen realismisuus omista kyvyistä heijastui myös suhteessa opettajaan. Musiikkialan ammattiopintojen kynnyksellä tarvitaan viimeistään musiikkiin painottuvaa opinto-ohjausta, tietoa ja oman musiikkisuhteen ja prosessin tukemista. Musiikin harrastajien tausta voi olla hyvinkin kirjava ja lukuisista opettaja- ja opiskelupaikan muutoksista johtuen nuoren oma musiikkisuhte saattaa olla epäselvä. Suuri merkitys on myös opettajan asenteella ”*opettaja ymmärtäis, minkä takia mä soitan*”(Tapaaminen nro 23).

”Ei missään vaiheessa otettu puheeksi sitä, et kun tää koulu kohta loppuu, niin mitä sitten. Ei yhtään tiedä omaa tasoaan, tai ajatteleeks opettaja, et onks tosta mihinkään. Eli jos mitään palautetta tai suuntaa antavaa niin ainakaan mua se ei kauheesti motivoi, jos mä en tiedä yhtään. Et olis puhuttu tulevaisuudestakin vähän. Kyllä siinä oppii sen verran hyvin tuntemaan parissa kolmessakin vuodessa, oppilaan luonnetta ja muita kykyjä.” (Tapaaminen nro 23.)

”Opettajan pitäis ensin kuullostella, et mitä se oppilas on ite ajatellu. Olis kaikin puoli reilumpaa ja fiksumpaa, et oppilaalla olis käsitys omista kyvyistään. Olennaista on ettei kuvittele itsestään liikoa. Ei välttämättä tiedä missä mennään.” (Tapaaminen nro 23.)

Kristiinan mielestä kaikkien soittamisen lopettavien pitäisi käydä muutaman keskustelun verran ”saattohoitoa”, selvittää mahdollisten ongelmien taustat ja auttaa opiskelijaa lopettamaan muodollisen musiikinopiskelun ilman katkeruutta. Olkoon keskustelukumppani sitten opettaja tai musiikkialaa ymmärtävä terapeutti. Jokainen musiikinopiskelija lopettaa säännölliset soittotunnit jossakin vaiheessa, mutta varsinkin opintonsa kesken jättävillä lopettamiseen saattaa liittyä paljon käsiteltävää.

”Tavallaan tuntu et opettaja on ainut, sen täytyy ymmärtää ja sille täytyy voida puhua. Jos opettaja ei ymmärrä tai jos siellä ei pysty puhumaan niin aika pitkälti sitä korkeintaan pui kavereiden kanssa Tai jos esimerkiks kotona ei ymmärrä kukaan, ja sit mä meen johonkin terapiaan, niin ei ne siellä ymmärrä tästä asiasta mitään.” (Tapaaminen nro 23.)

Antoisinta tässä tutkimusprosessissa on ollut eri rooleista roolista käsin huomata Kristiinan prosessin edistyminen. Saatoin lainata musiikkiterapian menetelmiä ja ideoita suoraan opetustilanteeseen. Samoin terapiaprosessin perusraamit; tavoitteellisuus, tapauskohtaisten menetelmien käyttö, asiakkaan tunteiden ja ajatusten jatkuva

huomioiminen sekä musiikin merkityksen pohtiminen antoivat minulle paljon ajatuksia tämän prosessin ja asiakkaan yksilöllisyyden kunnioittamiseen. Opetuksen ja terapian raja hämärtyi siinä määrin, että toisinaan löysimme aidon pääasian, musiikin, puhtaasti ilman ajatuksia ulkopuolisista oppimis- tai terapiatavoitteista. Ne hetket olivat ainutkertaisia sekä asiakkaalle että minulle, ja veivät prosessia paljon eteenpäin.

7.2 Pohdinta

Kuten Lehtirantakin (2004) toteaa, musiikki voidaan ymmärtää aktiivisena energiana, joka rauhoittaa, vitalisoi ja huojentaa avaamalla portin näkymättömään maailmaan. Syvät musiikkikokemukset vaikuttavat ja saattavat muuttaa jopa koko elämämme. (Lehtiranta 2004, 74.)

Tässä pro gradu -työssäni olen pyrkinyt valottamaan niitä ”hämäriä terapeuttisia ilmiöitä”, joita soittotunneilla usein esiintyy. Musiikkisuhdetta on pyritty lähestymään monelta eri suunnalta esitellen samalla lapsen ja nuoren kehitykseen sekä soitonopiskeluun liittyviä keskeisiä teorioita. Omassa työssäni pianonsoiton opettajana olen törmännyt monenlaisiin vaikeuksiin opiskelijan opintojen edistymisessä. Musiikki itsessään koetaan helposti opiskelutapahtuman tärkeimmäksi elementiksi ja opettaja piiloutuu vaivatta tämän muurin taakse.

Laajasta perusopiskelijoiden määrästä huolimatta vain murto-osa lapsista jatkaa harrastustaan ammattiin saakka. Opettaja kokee helposti soitonopiskelun lopettavan, yleensä murrosikäisen epäonnistuneeksi oppilaaksi ja suuntaa tarmonsä uuteen oppilaaseen. Mikä on tällaisen opiskelunsa lopettavan nuoren suhde musiikkiin tulevaisuudessa? Ihannetilanteessa hän on saanut musiikista ja soittamisesta itsehoidollisen elementin elämäänsä varten, ja pystyy nauttimaan saavuttamastaan soittotaidosta. Päinvastaisessa tapauksessa hän kokee soittotuntien loppumisen suurena helpotuksena, päästessään samalla eroon vanhempien, opettajan tai itse itselleen asettamista vaatimuksista.

Usean musiikin ammattiopiskelijan opintoja haittaa epäselvä musiikkisuhde sekä aikaisempien opintojen yhteydessä käsittelemättä jääneet negatiiviset kokemukset. Muusikon elämä kietoutuu monessa suhteessa musiikin ympärille ja musiikista tulee toinen ”äidinkieli”, oman itsen ja omien tunteiden ilmaisun väline.

Pahimmassa tapauksessa useiden vuosien harjoittelu ja suurikin sekä taloudellinen että ajallinen panostaminen harrastukseen tuntuu valuneen hukkaan, jos musiikkiopinnoissa on tähdätty johonkin sellaiseen, mihin opiskelijan resurssit ja mahdollisuudet eivät riitä. Turhautuminen, epäonnistumisen kokemukset ja epäselvä musiikkisuhde saattavat ajaa nuoren musiikinopiskelijan todelliseen kriisiin, jonka seurauksena musiikista tulee hänen elämässään jotakin aivan muuta kuin rakas harrastus ja elämäntapa, jota se on saattanut jo nuoruusvuosina olla.

Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmä elää murrosvaihetta. Järjestelmällinen ja vuosia kestänyt perustyö on tuottanut Suomeen huomattavan määrän huippumuusikoita. Viime aikojen vahva kritiikki ja suomalaista musiikinopiskelua sivuavat tutkimukset ovat herättäneet tervetullutta keskustelua musiikkikasvatuksen merkityksestä ja tavoitteista tänä päivänä. Samalla on herätty tarkastelemaan yksilöiden kokemuksia sekä arvioimaan ja arvostamaan musiikin harrastamisen merkitystä uudella tavalla.

Oppilas-opettaja -suhteella on kauaskantoisia vaikutuksia oppilaan ja myös opettajan elämässä. Parhaimmillaan tämä vastavuoroisuus kasvattaa kumpaakin ja auttaa heitä ymmärtämään toisiaan musiikin välityksellä. Jari Sinkkosen (1998) mukaan suhde soitonopettajaan voi syvimmillään olla lähellä psykoanalyysia, sillä soittotunnilla oppilas on usein kahden opettajansa kanssa. Herkkävaistoinen opettaja kuulee oppilaansa soitosta tämän mielialat, vaikka sanoja ei käytettäisikään. Lapsuuteen ja nuoruuteen kuuluu oman minäkuvan muotoutuminen, minkä tukena soitonopettaja edustamansa musiikin kanssa voi omalta osaltaan olla. Tukemalla lapsen ja nuoren psyykkistä kasvua ja vahvistamalla hänen musiikkisuhdettaan sekä ammatti-identiteettiään luodaan turvallinen pohja hänen tulevalle musiikkiuralleen joko ammattilaisena tai taitavana harrastelijana. Lähtökohtaa soittamiselle sekä tavoitteita musiikkiharrastukselle kannattaakin etsiä vastaamalla kysymykseen ”Miks mä soitan?”.

LÄHTEET

Ahonen-Eerikäinen, Heidi 1998. ”Musiikillinen dialogi” ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. Väitöskirja. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 45. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. ISBN 951-708-696-2.

Almqvist, Fredrik 1995. Lapsen ja nuoren psyykinen kehitys. Teoksessa Räsänen - Moilanen - Tamminen & Almqvist (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. 1.painos. Jyväskylä: Gummerus. ISBN 951-8917-69-8

Arjas, Päivi 1997. *Iloa esiintymiseen - muusikon psyykinen valmennus*. Jyväskylä: Gummerus. ISBN 951-796-065-4

Bruscia, Kenneth E. 1995. Teoksessa Wheeler (toim.) *Music Therapy Research: Quantitative and Qualitative perspectives*. Barcelona Publishers. ISBN 0-9624080-3-4.

Erkkilä, Jaakko 1996. *Musiikki ja tunteet musiikkiterapiassa*. Hankasalmi: Havusalmen kirjapaino. ISBN 952-90-7413-1

Erkkilä, Jaakko 1997. *Musiikin merkitystasot musiikkiterapian teorian ja kliinisen käytännön näkökulmista*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos. Jyväskylä Studies in the Arts 57. Jyväskylä University Printing House – ER-paino Ky, Lievestuore. ISBN 951-39-0004-5

Erkkilä, Jaakko 2003. Musiikkiterapia. Teoksessa Eerola – Louhivuori & Moisala (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. Acta Musicologica Fennica (AMF 24). Vaasa: Ykkös-Offset Oy. ISBN 951-98479-2-8.

Furman, Charles E. - Steele, Anita Louise 1982. Teaching the Special Student: A Survey of Independent Music Teachers with Implications for Music Therapist. *Journal of Music Therapy* 2/1982.

Grunwald, Dolf 1997. *Anna persoonallisuutesi puhua - esiintymisen ja esittämisen psykologiaa*. 2. painos. Helsinki: Yliopistopaino. ISBN 951-570-309-3.

Helander, Ari 1996. *Mielikuvien käyttö soitonopetuksen tukena*. Musiikkiterapian yleisopintojen kirjallinen työ. Sibelius-Akatemian koulutuskeskus, Kuopio.

Hirvonen, Airi 2003. *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi*. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. E Scientiae Rerum Socialium 61. Oulu: Oulu University Press. ISBN 951-42-6935-7.

Jussila, Rauno 2004. *Pianonsoiton opettamisesta ja opettamisesta*. Julkaisematon pianonsoiton didaktiikan oppikirja. Käsikirjoitusversio 14.4.2004.

Juvonen, Antti 2000. *...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja –kampaus... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Jyväskylä Studies in the Arts 70. Jyväskylä University Printing House – ER-paino Ky, Lievestuore. ISBN 951-39-0790-2.

Kentner, Louis 1979. *Piano - taitoa ja taitajia*. Porvoo: WSOY. ISBN 951-0-08872-2

Keskinen, Esko 1995. Taitojen oppiminen. Teoksessa Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. 2. painos. Juva: WSOY. ISBN 951-0-17144-1

Ketovuori, Mikko 1998. *Vapaat säestystavat ja –taidot*. Tutkimus Savonlinnan OKL:n opiskelijoiden pianonsoitosta. Lisensiaattityö Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksessa.

Kianto, Mervi 1994. *Matka pianon soittamiseen*. Keuruu: Otava. ISBN 951-1-13503-1

Kuoppamäki, Anna 1998. Elämyksellisesti oppimisen maailmassa. Teoksessa *Lahjakuus lentoon*. Sibeliuksen Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja. Helsinki: Hakapaino. ISBN 952-9658-51-6

Kurkela, Kari 1990. Musiikki ja mielikuviutus. Kurkela (toim.) *Näkökulmia musiikkiin*. Helsinki: Musiikin tutkimuslaitos. ISBN 951-37-0040-2

Kurkela, Kari 1994. *Mielen maisemat ja musiikki*. 2., korjattu painos. Helsinki: Hakapaino Oy. ISBN 952-9658-25-7 ISBN 1237-3229

Kuusinen, Jorma 1992. Motivaatio. Teoksessa Kuusinen (toim.) *Kasvatuspsykologia*. 2. painos. Juva: WSOY. ISBN 951-0-17144-1

Lefebvre, Claire 1996. All Her "Yesterdays:" An Adolescent's Search for A Better Today Through Music. Teoksessa Bruscia (toim.) *Case Studies in Music Therapy*. 2. painos. United States of America: Barcelona Publishers. ISBN 0-9624080-1-8.

Lehtiranta, Erkki 2004. *Musiikin korkeammat oktaavit – ääni ja musiikki meissä ja maailmankaikkeudessa*. Helsinki: Hakapaino Oy. ISBN 952-5422-14-3.

Lehtonen, Kimmo 1993. Mihin musiikkikokemuksemme perustuu? Minuus ja muisti musiikissa. *Musiikkiterapia* 4/1993. ISSN 0785-8977

Lehtonen, Kimmo 1993b. *Musiikin ja psykoterapian suhteesta*. 3. painos. Psychiatria Fennican julkaisusarja 79. Helsinki: Psykiatrian tutkimussäätiö. ISBN 951-9239-43-X

Lehtonen, Kimmo 2004. *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B: 73. Turku: Painosalama Oy. ISBN 951-29-2668-7.

Metsämuuronen, Jari 1995. *Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen*. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 146. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy. ISBN 951-45-7021-9

Metsämuuronen, Jari 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. ISBN 952-5372-15-4.

Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio (2002). Opetusministeriö 38:2002.

Neuhaus, Heinrich 1986. *Pianonsoiton taide*. 2. painos. Juva: WSOY. ISBN 951-26-2912-7

Nieminen, Pirkko 1995. Kognitiiviset kehitysteoriat sekä Oppimis- ja käyttäytymisteoriat. Teoksessa Räsänen et al. (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. 1.painos. Jyväskylä: Gummerus. ISBN 951-8917-69-8

Opetushallituksen määräys 41/011/2002 *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002*.

Pavlicevic, Mercedes 1997. *Music Therapy in Context. Music, Meaning and Relationship*. Lontoo: Jessica Kingsley Publishers Ltd. ISBN 1-85302-434-1

Perttula, Juha 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena*. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Sufi 14. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu. ISBN 951-96984-3-4.

Piagé, Jean 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY. ISBN 951-0-14951-9

Puolimatka, Tapio 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Tampere: Tammer-Paino Oy. ISBN 951-26-4458-4.

Rechartt, Eero 1991. Minuuden kokeminen musiikissa. *Musiikkitiede* 2/1991. Yliopistopaino, Helsinki 1992. ISSN 0786-7794

Rondo. Klassisen musiikin erikoislehti. Vuosikerrat 2002-2004.

Sinkkonen, Jari 1997. Musiikin merkitys lapsen kehityksessä. Teoksessa (toim.) Kaikkonen – Mattila *Musiikki ja mielen mahdollisuudet*. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja. Helsinki: Punamusta. ISSN 952-9658-51-6.

Sinkkonen, Jari 1998. Jokaisen sisällä soi. *Hyvä terveys* 1/1998, 38-42. Helsinki media. Vantaa. ISSN 1236-3081

Sinkkonen, Jari 2003. *Musiikilla pitää leikkiä*. Rondo 1/2003.

Solantaus, Tytti 1995. Kehityopsykiatrinen näkökulma. Teoksessa Räsänen et al. (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. 1.painos. Jyväskylä: Gummerus ISBN 951-8917-69-8

- Solja Mirja 1990. Musiikki mielihyvän lähteenä ja itsehoidon välineenä. *Musiikkiterapia* 1/1990.
- Steele, Anita Louise 1977. Directive Teaching and the Music Therapist as Consultant. *Journal of Music Therapy* 1/1977.
- Stern, Daniel 1982. *Maailma lapsen silmin*. (Englanninkielinen alkuteos Diary of a Baby.) Juva: WSOY. ISBN 951-0-17626-5
- Suzuki, Shinichi 1977. *Hoivaten kasvatan soittajan*. Helsinki: Vikkela Ville Oy.
- Tuovila, Annu 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!". *Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta*. Studia Musica 18. Espoo: Otamedia Oy. ISBN 952-9658-94-X.
- Tähkä, Veikko 1993. *Psykoterapian perusteet psykoanalyttisen teorian pohjalta*. 6. painos. Juva: WSOY. ISBN 951-0-10562-7
- Valkonen, Annikki 1995. Psykodynaaminen näkökulma. Teoksessa Räsänen et al. (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. 1.painos. Jyväskylä: Gummerus ISBN 951-8917-69-8
- Varró, Margit 1958. *Elävä pianonsoiton opetus. Sen metodiikka ja psykologia*. 4. laajennetun painoksen mukaan suomentanut Ilkka Sivonen 1994. Julkaisematon lähde. Alkuperäinen teos Varró, Margit 1958. *Der Lebendige Klavierunterricht, seine Methodik und Psychologie*. Hamburg: N.Simrock.
- Varto, Juha 1995. *Fenomenologinen tieteen kritiikki*. 2. Painos. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu. ISBN 951-44-3775-6.
- Wilson, Glenn. D. 1997. *Esittävän taiteen psykologia* (suom. Anne Toppi). Kuopion yliopiston painatuskeskus. Kustannusosakeyhtiö Puijo. ISBN 951-579-039-5