

Leena Unkari-Virtanen (toim.)

Musiikki kuuluu kaikille

Musiikin YAMK muuttuvan musiikki-
pedagogiikan tiennäyttäjänä

Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja

Leena Unkari-Virtanen (toim.)

Musiikki kuuluu kaikille

Musiikin YAMK muuttuvan
musiikkipedagogiikan tiennäyttäjänä

Metropolia Ammattikorkeakoulun julkaisusarja

AATOS-ARTIKKELIT 18 • 2015



© Tekijät ja Metropolia Ammattikorkeakoulu

Kustantaja Metropolia Ammattikorkeakoulu

ISBN: 978-952-6690-61-2 (pdf)

ISSN: 1799-604X

Sisällys

Lukijalle..... 5

Työelämää kehitetään opinnäytetyö kerrallaan 7

Leena Unkari-Virtanen & Jukka Väisänen

OSA 1 Missä ihmiset, siellä musiikkipedagogi 13

Mitä on sosiokulttuurinen innostaminen? 14

Juha Ahvenainen & Marja Sinbel

Tempo-toiminta sosiokulttuurisen innostamisen viitekehyyksessä..... 17

Juha Ahvenainen

Musiikkipedagogi seniori-ikäisten innostajana..... 30

Marja Sinbel

OSA 2 Musiikkipedagogien aluevaltauksia 43

Sadutus ja draamakasvatus konsertin rakentamisen työvälineinä..... 44

Hanna Elomaa & Päivi Kantanen

Prinsessa Ruusunen soittaa triangelia eli improvisointia

draamatyöpajoissa..... 60

Keijo Säikkä

Huima Laulu..... 68

Raili Honkanen-Korhonen

Elementti-improvisaatio improvisoinnin fasilitoinnin välineenä..... 83

Ari Pekka Korhonen

Haitasta hyödyksi – soiton ryhmäopetuksen mahdollisuuksia jäljittämässä98

Leena Unkari-Virtanen

OSA 3 Musiikki kuuluu kaikille 107

Musiikkipedagogi vuorovaikutuksen ja kohtaamisen ammattilaiseksi 108

Laura Huhtinen-Hildén

Esteetön musiikkipedagogiikka..... 121

Sanna Ryökkynen

Musiikkipedagogina lastenlinikalla. Musiikillisia kohtaamisia

vakavasti sairaiden lasten parissa 137

Pia-Maria Björkman

Lopuksi	149
Kolme kysymystä musiikkipedagogille	151
Annun Tuovilan	
KIRJOITTAJAT	159

LUKIJALLE

Millä tavalla muusikko ja musiikkipedagogi kohtaavat ammatissaan ihmiset – oppilaat, yleisön, kollegat, satunnaiset kanssakulkijat? Monissa Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) opinnäytetöissä ihmisten kohtaamisen kysymykset ovat olleet ammatillisen kehittämistyön ytimessä. Yhteiskunnan, kulttuurielämän ja oppimisen muutokset ovat haastaneet kehittämistyöstä kiinnostuneita musiikkialan ammattilaisia YAMK-opintojen pariin. Opinnäytetyötä voi verrata tutkimusmatkaan, jossa kohteena on uusien toimintatapojen ja -ympäristöjen etsiminen, musiikin tarkasteleminen kohtaamisen ja hyvinvoinnin kannattelun välineenä. Metropolian YAMK-tutkinto tarjoaa mahdollisuuden tällaiseen tutkimusmatkaan yhteisöllisessä oppimisympäristössä ja asiantuntevassa ohjauksessa.

Tässä artikkelikokoelmassa YAMK-alumnit kuvaavat opinnoissaan toteuttamiaan kehittämisprojekteja. Artikkelit on jaettu kolmeen osaan. Ensimmäisen osan kirjoittajia yhdistää sosiokulttuurinen innostaminen. Juha Ahvenainen esittelee kantaväestöä ja maahanmuuttajataustaisia lapsia yhdistävää TEMPO-orkesteritoimintaa ja Marja Sinbel tarkastelee senioreiden musiikkitoiminnan ohjaamista sosiokulttuurisen innostamisen viitekehyksessä. Musiikkipedagogin ja innostajan tehtävissä on paljon samaa, mutta myös eroja. Erojen ja yhtäläisyyksien tarkasteleminen on eräänlainen performatiivinen katsaus, joka samalla valottaa kulttuurisia ja koulutuksen tuottamia odotuksiamme musiikkipedagogin ammattia kohtaan.

Toisessa osassa esitellään musiikkipedagogiikan rajapintoja ja menetelmällisiä ”lainoja” esimerkiksi draamapedagogiikan parista. Hanna Elomaa ja Päivi Kantanen kertovat konserttiprojektistaan, jossa usein vain yksinään esiintyvät piano-opiskelijat suunnittelivatkin yhteistoiminnallisesti oman konserttinsa. Keijo Säikkä huomasi niinkään draamapedagogiikan teoriaan ja menetelmien sopivuuden omaan työhönsä – saippuakuplien ansiosista. Metropolia Ammattikorkeakoulun lehtorit Raili Honkanen-Korhonen ja Ari Pekka Korhonen puolestaan esittelevät musiikin korkeakouluopetuksen kehittämistyötä improvisaation opettamisen parissa. Osan päättävässä ryhmäopetusta käsittelevässä koosteessa tulkitsen kymmenessä opinnäytetyössä kehiteltyjä ryhmäopetuksen näkökulmia ratkaisukeskeinen, voimavara-lähtöinen ajattelumallin mukaan. Ongelmien sijaan ratkaisuihin keskittyvä ajattelumalli heijastelee osaltaan muutosta, jossa monet ennen haitaksi ja

vaivaksi koetut yhteistoiminnan tai työelämän piirteet nähdäänkin arvoa tuottavana voimavarana.

Kolmannen osan aloittaa lehtori, tutkija Laura Huhtinen-Hildén. Hän kysyy, millaista osaamista musiikkipedagogi tarvitsee tilanteissa, joissa musiikin oppiminen perinteisessä mielessä ei ole musiikkipedagogin ammatillisen toiminnan keskiössä. Sanna Ryökkynen esittelee mitä tarkoittaa esteettömyys musiikinopetuksessa. Pia-Maria Björkman puolestaan kertoo minkälaisia haasteita tai ”portteja” sairaalamuusikko joutuu kohtaamaan ennen kuin musiikkipedagogin työ esimerkiksi vaikeasti sairaiden lasten osastolla onnistuu.

Metropolia Ammattikorkeakoulun ylemmässä amk-tutkinnossa on koulutettu musiikkialalle yli sata kehittämistyön pioneeria. Artikkelikokoelmassa on mukana myös kehittäjien ohjaajien katsaukset. Jukka Väisänen ja allekirjoittanut ovat koonneet musiikin YAMK:n vaiheita tarinaksi, joka samalla valottaa miten musiikin ammattialan työelämälähtöiset tarpeet voivat olla korkeakouluopetuksen lähtökohtana. Artikkelikokoelman päättää lehtori, tutkija Annu Tuovilan etnografisen tutkimusotteen valossa esittämät kolme kysymystä musiikkipedagogille. Artikkelikokoelman ja Tuovilan pohdinnan myötä kysynkin lukijalta: onko musiikkialalla käynnissä paradigman muutos, jossa ”taidetta taiteen vuoksi” -ajattelutapa saa rinnalleen uuden tekemisen ideaalin – ”taidetta osallisuuden ja hyvinvoinnin vuoksi”?

Helsingissä 11.12.2014
Leena Unkari-Virtanen

Työelämää kehitetään opinnäytetyö kerrallaan

Leena Unkari-Virtanen & Jukka Väisänen

Metropolia on kouluttanut vuodesta 2007 ainoana Suomessa musiikkialan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelijoita. Koulutuksen suuntaviivat ovat perustuneet duaalimallille, jossa ammattikorkeakoulun tehtävä on ollut selkeästi yliopiston koulutustehtävästä poikkeava. Ero konkretisoituu opinnäytetöissä: Ylemissä ammattikorkeakoulututkinnoissa koulutetaan työelämän kehittäjiä, jotka osaavat käyttää työelämän tarpeista kumpuavissa kehittämisprojekteissaan soveltuvan tutkimuksen ja kehittämisen menetelmiä. Yliopistojen koulutus puolestaan voidaan nähdä tutkijaorientoituneena, ja perehdyttäminen tutkijan työvälineisiin, tutkimusmenetelmiin, alkaa jo ennen pro gradu-vaihetta.

Duaalimallista seuraa muitakin eroja koulutukseen. Ylempi ammattikorkeakoulututkinto pyrkii koulutuksen sisällöillä vastaamaan sekä työelämän tarpeisiin että ennakoimaan niitä. YAMK-koulutuksen suunnitteluvaiheessa tehtiin kysely työelämää edustaville musiikkioppilaitosten rehtoreille. Heidän vastauksissaan painottui selvästi työelämätaitojen koulutustarve, ei niinkään perinteisen musiikkikoulutuksen ytimeksi mielletty soitto- tai laulutaidon kehittäminen, ei myöskään pedagoginen osaamistarve. Yhteismusisoinnin, yhtyeen johtamisen, improvisoinnin ohjauksen ja ryhmäopetuksen osaamista rehtorit kuitenkin kaipasivat lisää. Kun kysely uusittiin noin viiden vuoden kuluttua nousivat samat osaamistarpeet vastauksista edelleen esiin. Uutena koulutustarpeena rehtorit näkivät teknologian pedagogisen hyödyntämisen.

Opetussuunnitelma rakennettiin vastaamaan näihin tarpeisiin. Kaikille yhteisten opintojen lisäksi tehtiin mahdolliseksi hyvinkin erilaiset musiikkialan suuntautumiset jättämällä paljon tilaa vapaasti valittaville ja sisällöiltään geneerisille, yleisluontoisille opinnoille. Metropolian musiikin YAMK-koulutuksessa klassisen ja pop/jazz-musiikkitaustan omaavat opiskelijat opiskelevat yhdessä. Kahden, toisinaan jopa kilpailevan musiikkigenren yhdistäminen oli mahdollista, kun koulutuksen painopiste asettui työelämätaitoihin, kansainvälisyystaitoihin, kehittäjäosaamiseen ja musiikillisen osaamisen laajentamiseen eri taustaisten muusikoiden yhteissoittoon. Musiikin YAMKin opetussuunnitelmassa yhdistettiin työelämätaito-

jen opiskeluun mahdollisuus hyvinkin erilaisen musiikkialan osaamisen kehittämiseen.

YAMK-opintoihin haetaan toteuttamaan hakuvaiheessa esitelty kehittämisprojekti. Nämä projektit toteutetaan pääsääntöisesti opiskelijan omissa työyhteisöissä. Näin jokainen YAMK-opiskelija edustaa työelämää ja tuo mukanaan aidon työelämän kehittämistarpeen. Koulutukseen hakemisen edellytyksenä on vähintään kolme vuotta työkokemusta kandidaattitasoinen alemman amk-tutkinnon jälkeen. YAMK-koulutus kestää vain vuoden, koska ylempään tutkinnon pohjana oleva amk-tutkinto on yliopiston vastaavaa koulutusastetta laajempi. Mutta YAMK-opinnot päättäessään opiskelijalla on, aivan kuten musiikkialan yliopiston maisterilla, takanaan 4,5 vuotta korkeakouluopintoja.

YAMK-koulutus voidaan nähdä kaksisuuntaisena toimintana, jossa Metropolia korkeakouluna saa opiskelijoilta arvokasta oppia ja palautetta. Opiskelijoiden kehittämistyöideat ovat syntyneet aidossa työelämässä ja viestivät korkeakoululle ajan henkeä. Musiikkielämä elää voimakasta muutosta muun yhteiskunnan kanssa. Taloustilanne, teknologinen murros sekä musiikin, kulttuurin ja taide-elämän kehitys tuovat kehittämistarpeita korkeakoulutukseen. Opiskelija viestivät näitä kehittämistarpeita kouluttajille, ja koulutus pyrkii ketterästi vastaamaan näihin tarpeisiin.

Jatkuva yhteinen kehittäminen on YAMK-koulutusohjelman perustoimintaa

Musiikin YAMK-koulutus toteutetaan pienellä opettaja- ja suunnittelijatiimillä, ja tiimin substanssiosaamista täydennetään opiskelijaryhmän kehittämistarpeita kuullen vierailevilla asiantuntijoilla ja opinnäytetyön ohjaajilla. Sekä opiskelijoiden kehittämistyötä että tiimin toimintaa arvioidaan ja reflektoidaan säännöllisesti, jotta mahdolliset parannettavat asiat tulevat huomatuksi ja korjatuiksi. Jatkuva kehittäminen ja työelämatarpeiden ennakointi on tehnyt koulutusohjelmasta oppivan, yhteistoiminnallisen ja myös muutoksiin ketterästi sopeutuvan.

Koulutuksen lähtökohta – työelämän muuttuvat tarpeet – on ollut haaste musiikkialan koulutukselle, jossa tradition ohjaava vaikutus on ollut suuri. Haaste konkretisoituu jokaisen opiskelijan kohdalla: miten rakentaa koulutus sellaiseksi, jossa työssä opitut taidot nivoutuvat osaksi koulutusta, jalostuvat ja jopa kumuloituvat? Entä miten työelämään tukeutuva oppiminen tulee jaetuiksi monialaisen musiikin aikuisopiskelijaryh-

män kanssa? Ja miten vakiinnuttaa musiikkialalle koulutus, jonka kehittäjäosaamiseen painottuvat lähtökohdat ovat perin erilaiset kuin mihin on totuttu? Mielestämme – ja myöskin palautteen ja hakijamäärän mukaan – olemme tässä varsin hyvin onnistuneet. Koulutuksen kehittäminen on toteutettu yhteistoiminnallisesti ja tutkivalla otteella sulauttaen kehittämistyö perustoimintaan.

YAMK-koulutuksen pedagogisia valintoja ovat ohjanneet tietyt teemat ja periaatteet. Koulutuksen sisällöllisiä valintoja ohjaavat ammattikorkeakoululaki ja asetus, työelämäkyselyt, henkilökunnan pedagoginen asiantuntemus sekä ajassa liikkuvat pedagogiset arvot ja käytänteet. Opetussuunnitelma pyrittiin pitämään alusta pitäen avoimena ja aidosti opiskelijälähtöisenä. Voidaan sanoa, että työelämää pyritään kehittämään ”opiskelija kerrallaan”. Aidon henkilökohtaisen opetussuunnitelmapolun mahdollistavat ryhmän pienehkö koko (16 opiskelijaa), ryhmän toiminnallinen tiiviys ja sitä kautta ryhmän hyvä hallinnointi. Jokaisen opiskelijan toiveet pyritään ottamaan huomioon henkilökohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa, ja opiskelijan omia kehityskohteita tuetaan resurssien puitteissa.

Opetus on järjestetty opiskelijälähtöisesti ja opetuksessa käytetään runsaasti nykyaikaisia ongelmaratkaisu- ja fasilitointimenetelmiä. Yamk-opetusta on annettu alusta pitäen myös opettajien välisenä yhteisopetuksena, joka on opettanut kollegiaalista keskustelua ja samalla avannut uusia ajattelutapoja YAMK-opettajistolle. Opimme yhdessä opiskelijoiden kanssa. On ollut miellyttävää havaita että yhteisopettajuus on ennakoitunut nykyistä Metropolian strategiaa, jonka keskeisiä asioita ovat yhteisopettajuus, innostava oppiminen ja aidot opiskelijan valitsemat opintopolut. YAMK-koulutuksen elävä keskustelukulttuuri on saanut hyvää palautetta opiskelijoilta, ja YAMK-koulutus on mahdollistanut myös klassisen musiikin ja rytmi-musiikin näkemyksien vuoropuhelua. Voidaan sanoa, että YAMK-koulutuksessa eri musiikkityylien arvot ja näkemykset saavat hedelmällisen ja arvokkaan keskustelu- ja tekijäfoorumin.

Opiskelijan näkökulmasta kehittämistyö nivoutuu henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan. Opinnot aloitetaan suunnittelemalla yhdessä jokaisen opiskelijan kanssa tämän opintopolku ja opinnäytetyön ohjaus. Suunnitelman toimivuutta tarkastellaan sekä jokaisen opiskelijan kanssa että koko opiskelijaryhmän palautteen kautta opiskeluvuoden kuluessa mo-
neen kertaan. Tarpeen mukaan palautteeseen reagoidaan tekemällä muutoksia opintosuunnitelmaan, joskus jopa koko opiskelijaryhmälle yhteisiin opintoihin. Sekä opiskelijoiden että opettajien ja ohjaajien motivaation ja

innostuksen säilyminen ja ylläpitäminen on koulutuksen onnistumisen edellytys.

Opetukseen on otettu ennakkoluulottomasti mukaan sosiaalisen median välineitä. Tiedotus hoidetaan blogisivujen kautta, johon opiskelijat tallentavat yhteenvetonsa koulutuspäivistä sekä mahdolliset etätehtävävastauksensa. Etäopetusta käytetään kauempana asuvien apuna helpottamaan muuten lähes jokaviikkoista matkustamista. Musiikin YAMK-koulutus on käyttänyt myös Metropolian Reititin-hankkeessa kehitettyä PROKSI-alustaa opinnäytetöiden kehittämisalustana.

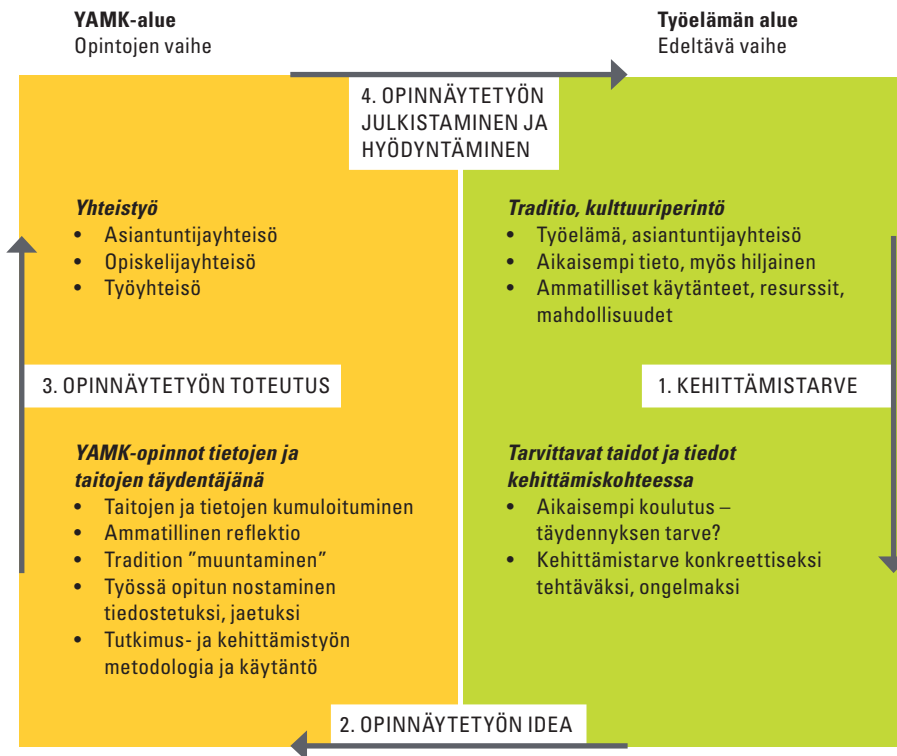
Opinnäytetyö on koulutuksen ydin

Varsin mittavan kehittämisprojektin toteuttaminen yhden lukuvuoden aikana on opiskelijalle suuri haaste. Siksi opinnäytetyö aloitetaan jo hakuvaiheessa ennakkotehtävän laatimisella. Näin koulutuksen aloittavilla opiskelijoilla on kehittämisprojektinsa lähtökohdat jo määritelyinä. Lisäksi työn taustalla saattaa olla pitkän ajan kuluessa kehkeytynyt tarve, johon opiskelijalla saattaa jo pitkälle työstettynä esimerkiksi oppimateriaalia, toimintamalli ja tietoperusta.

Opinnäytetyöprosessin avulla pyritään ratkaisemaan työelämässä esille tulevia ongelmia ja haasteita. Parhaimmillaan opinnäytetyö työllistää tekijänsä omassa työyhteisössä ja työlle on aito tarve työelämässä. Opinnäytetyön tekijä voi myös toimia konsulttimaisesti omassa työyhteisössään ja opinnäytetyöprosessiin voi osallistua myös muita työyhteisön jäseniä.

Työelämässä syntynyt kehittämistarve on siis opinnäytetyön perustana. Kuvio 1 tiivistää prosessin, jossa tarpeen ja työn idean jälkeen seuraa varsinaisten opintojen vaihe. Opiskelija työstää tiiviissä ohjauksessa, vertaisryhmänsä tukemana opinnäytetyötään, esittelee sitä koulutukseen kuuluvissa minikonferensseissa, ja lopulta julkaisee työnsä Theseus-tietokanta, tosin varhaisemmat YAMK-opinnäytetyö on julkaistu Doria-tietokannassa.

YAMK-OPINNÄYTETYÖPROSESSI



Kuvio 1: YAMK-opinnäytetyöprosessi.

YAMK-opinnäytetyöt ovat soveltavaa tutkimusta, ja sillä on syvälinen vaikutus töiden menetelmiin ja tietoperustaan. Opinnäytetöiden menetelmät perustuvat kehittämistyön ja projektinhallinnan, toimintatutkimuksen tai arviointi- ja vaikuttavuustutkimuksen menetelmiin. Opinnäytetöiden tietoperusta rakentuu ammatilliselle tiedolle, jota työt pyrkivät lisäämään ja artikuloimaan. Ammatillinen tieto ja tietäminen saattaa olla tekijöiden hiljaista tietämistä, tai sellaista, johon pääsee tutustumaan kirjastojen tietokantojen sijaan haastattelemalla. Tietoperustan rakentaminen ja viitekehityksen rajapintoja luotaava lähdekirjallisuus on useissa töissä punottu tekstiin käytännön kehittämistyön kuvauksen, analyysin ja arvioinnin lomaan.

Kehittämistöiden luonne vaihtelee, mutta musiikkialalle ovat ominaisia esimerkiksi oppimateriaalit, pedagogisten tai muiden työmenetelmien kehittäminen, sävellystyöt – myös pedagogisiin tarkoituksiin tehdyt, oman soittotaidon kehittämiseen liittyvät kehitysprojektit tai konserttitoimintansa eri muodoissa. Ammatillisessa kehittämistyössä on keskeistä työn suora hyöty musiikin ammattikentälle.

Johtaminen ja työelämätaidot ovat tulevaisuuden koulutuksen teemoja

Metropolia ammattikorkeakoulussa on meneillään YAMK-koulutuksen kehittämistyö, jossa pyritään kirkastamaan Metropolian eri alojen YAMK-koulutuksen näkökulmia ja myös ”brändiä”. Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon laatua kehitetään edelleen, ja tutkinto-ohjelmien sisältöjä on verrattu toisiinsa vuoden 2014 aikana. Metropolian musiikki on aktiivisesti mukana tässä tutkinnon kehittämisverkostossa.

Syksystä 2015 alkaen koulutuksen painopistettä täsmennetään. Kaikki Metropolian YAMK-tutkinnot tulevat painottumaan oman ammattialan kehittämisen ohessa erityisesti johtajuuteen ja johtamisopintoihin. Mikä sopisikaan musiikkialalle paremmin – olemmehan varsin tottuneita valmentamaan, johtamaan sekä musiikkia että omaa työtämme, ja mikä parasta: toimimaan yhteisöllisesti, yhteisen päämäärän eli elinvoimaisen ja merkityksellisen musiikkielämän puolesta.

OSA 1
Missä ihmiset, siellä
musiikkipedagogi

Mitä on sosiokulttuurinen innostaminen?

Juha Ahvenainen & Marja Sinbel

Sosiaalipedagogiikasta ryhdyttiin kirjoittamaan Saksassa 1800-luvun puolivälissä, kun kasvatuksessa kiinnitettiin aikaisempaa enemmän huomiota sosiaaliin näkökulmiin. Nykyään sosiaalipedagogiikka on levinnyt moniin maihin sekä tutkimuksen että käytännön toiminnan viitekehyksenä. Useimmissa maissa sosiaalipedagogiikan opetus on liitetty kasvatustieteen yhteyteen, mutta Suomessa sitä on opetettu sosiaalityön yhteydessä Kuopion ja Tampereen yliopistoissa sekä ammattikorkeakouluissa.

Sosiaalipedagogiikassa on monia paradigmoja, jotka painottavat yksilön ja yhteisön välistä suhdetta hieman eri tavalla. Suomalaisessa keskustelussa keskitytään Leena Kurjen (2002) mukaan tasavertaisesti yksilöön ja yhteisöön. Jokainen ihminen nähdään ainutkertaisena ja arvokkaana, mutta täyteyteensä jokainen ihminen kasvaa vain yhteisössä, dialogisessa vuorovaikutuksessa toisten yhtä ainutkertaisien ihmisten kanssa. Ihmisen perusolemus on näin sekä yksilöllinen että yhteisöllinen, sosiaalinen. Yhteisöön kuulumisen kautta ihminen kehittyy persoonana ja samalla myös yhteisö täydellistyy. Yksilön ja yhteisön lisäksi kolmas sosiaalipedagogiikan keskeisistä käsitteistä on erityislaatuinen, dialoginen pedagoginen suhde kasvattajan ja ”kasvatettavan” välillä.

Yksilön ja yhteisön suhdetta kuvaavien paradigmojen ohella sosiaalipedagogiikassa on kolme keskeistä suuntausta: keskieuropalainen, jonka juuret ovat Saksassa, ranskalaisperäinen sosiokulttuurinen innostaminen (*animation socioculturelle*, *animación sociocultural*) ja kolmantena anglosaksinen (USA, Iso-Britannia), *community work* -perinteeseen nojaava näkemys. Nykyisin suuntaukset ovat lähentyneet toisiaan. Tässä artikkelissa tarkastellaan sosiokulttuurisen innostamisen lähtökohtia.

Sosiokulttuurinen innostaminen syntyi Ranskassa 1960-luvulla. Toisen maailmansodan jälkeisessä Euroopassa yhteiskunnallinen ilmapiiri oli ajautunut masennustilaan, jolloin syntyi tarve rakentaa entistä demokraattisempaa, vapaampaa ja tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa. Ilmapiirin parantamisen keinoksi löydettiin innostaminen, joka perustui *éducation populaire* -liikkeen toimintaan. Sen tavoitteena on aina ollut vuorovaikutuksen, sosiaalisuuden ja oppimisen edistäminen ihmisten keskuudessa

niin, että ihmiset ovat samalla heränneet aktiivisiksi toimijoiksi arkipäivässään. Oleellista on ollut tiedostaminen ja osallistuminen.

Innostaminen erityisenä toimintana sai alkunsa vapaaehtoistyöstä, mutta siitä syntyi Ranskassa ammattinimike ja oppiala. Nykyisin Ranskassa on yli kaksisataatuhatta koulutettua ammatillista innostajaa, *animateuria*, jotka toimivat esimerkiksi kulttuurin, retkeilyn, turismin, urheilun, vanhustyön, päihdetyön, nuorisotyön, maahanmuuttajien ja syrjäytyneiden parissa. Innostamisen toiminta on Ranskasta levinnyt laaja-alaisesti myös muualle, romaanisten kielialueiden lisäksi Euroopassa erityisesti Sveitsiin, Unkariin, Hollantiin ja Suomeen. Tosin Suomessa innostamista on tosin ollut ennenkin: kansanliikkeet ja vaikkapa perinteinen nuorisotyö, kuten erilaiset nuorisoseurat, ovat olleet selkeästi innostamisen kaltaista toimintaa. Innostaminen on leviämässä yhä vahvemmin myös anglosaksiseen maailmaan (*sociocultural animation*).

Erityisen vahva jalansija innostamisella on Latinalaisessa Amerikassa, Espanjassa ja koko romaanisella kielialueella kaikilla mantereilla. Innostamisessa on omat painotuksensa erilaisissa yhteiskunnallisissa konteksteissa, ja Latinalaisessa Amerikassa se on usein saanut radikaalimpia tulkintoja kuin Euroopassa. Vaikka innostaminen on sosiaalipedagogiikkaa, se on samalla selkeästi omanlaisensa ajattelun ja toiminnan muoto.

Kaksi seuraavaa artikkelia ja niiden taustalla olevaa opinnäytetyötä soveltavat kumpikin omalla tavallaan sosiokulttuurisen innostamisen teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia. Juha Ahvenaisen artikkelissaan kuvaama Tempo-orkesterien toiminta suuntautuu kaiken sosiokulttuurisen innostamisen tavoin kulttuurisen demokratian lisäämiseen. Innostamisen kulttuurikäsitys on laaja: se sisältää niin korkeakulttuurin kuin ihmisten erilaiset kulttuuriset elämäntavat, mutta aivan erityisesti siinä painotetaan ihmisten omaa kulttuurista luovuutta omassa arjessaan (Kurki 2008b, 56–57). Keskeistä on, että ihmiset itse luovat ja kehittävät kulttuuriaan samalla, kun elävät arkeaan ja toimivat siinä – Tempo-toiminnassa soittajat ja heidän perheensä. Valintojensa ja toimintojensa kautta ihmiset luovat jatkuvasti omaa kulttuuriaan ja samalla myös omaa tulevaisuuttaan. Kulttuuri, tässä tapauksessa orkesterissa soittaminen, ei ole ainoastaan harvojen ja valittujen korkeakulttuurinen etuoikeus.

Sosiokulttuurinen innostaminen on lähtökohtaisestikin pedagoginen liike, jossa innostamisen toiminnan ydin on ihmisen osallistuminen oman elämänsä aktiiviseen ja tiedostavaan rakentamiseen (Kurki 2008a, 70, 88). Sosiokulttuurisen toiminnan päätavoite on herättää aktiivista elämää siellä, missä sitä ei näytä olevan, ja saada ihminen uskomaan unel-

miinsa, joiden olemassaolo on unohtunut (Kinnunen, Penttilä, Rantala, Salonen & Tervo 2003, 18). Dialogi on innostamisen ydinkäsitteitä. Dialogissa on kysymys ihmisten välisestä onnistuneesta vuorovaikutuksesta, siitä, että ihmiset suostuvat kuulemaan ja tulevat kuulluiksi (mt., 19).

Sosiokulttuurisen innostamisen olennaisia piirteitä on, että mennään sinne, missä ihmiset arkipäivässään ovat, elävät ja toimivat. Marja Sinbel kuvaa artikkelissaan senioritalossa toteuttamaansa musiikkiprojektia. Hän erittelee, miten projektissa toteutuu sosiokulttuurisen innostamisen kolme ulottuvuutta: kasvatuksellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen (Kurki 2008b). Kasvatuksellisen ulottuvuuden keskiössä on ihmisen persoona. Opettajan ja oppilaan välisen dialogisen pedagogisen suhteen avulla tuetaan osallisten persoonallista kasvua, vastuuntunnon kehittymistä ja motivaation heräämistä. Sosiaalisena ulottuvuutena kuuluvat Sinbelin projektissa seniorin osallistaminen ja pyrkimys elämän laadulliseen muutokseen. Sosiokulttuurisessa innostamisessa suositetaan pysyviä, jatkuvia ja toimintaa suuntaavia prosesseja yksittäisten, irrallisten toimintojen asemasta (Kurki 2008b, 26). Sosiokulttuurisen innostamisen kannalta keskeistä Sinbelin musiikkiprojektissa onkin ollut projektin pitkä kesto ja se, että seniorit olivat itse aktiivisia suunnittelijoita, esiintyjiä ja kommentoijia.

Lähteet

- Kinnunen, P., Penttilä, L., Rantala, J., Salonen, K. & Tervo, T. 2003. Innostuskirja. Nyt. Sosiokulttuurisen toiminnan polunpäitä. Opintokeskus Kansalaisfoorumi. ftp://ftpmirror.your.org/pub/wikimedia/images/wikiversity/fi/b/b7/INNOSTUSKIRJA_sis%C3%A4sivut_1-20.pdf Luettu 15.6.2014.
- Kurki, L. 2008a. Innostava vanhuus. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Kurki, L. 2008b. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.

Tempo-toiminta sosio- kulttuurisen innostamisen viitekehyksessä

Juha Ahvenainen

Käsittelen tässä artikkelissa Orkesteri Tempon toimintaa sosiokulttuurisen innostamisen näkökulmasta. Toiminta alkoi syksyllä 2009 osana sisäministeriön rahoittamaa Vantaan ”Kokonainen maailma lähiössä” – eli KML-hanketta. Hanke toteutettiin Koivukylässä ja Länsimäessä, ja se oli kaksiosainen. Toinen osahanke oli monikulttuurinen Tempo-lastenorkesteritoiminta, ja toisen tavoitteena oli järjestää asukkaille kohtauspaikkoja. Hankkeen molemmat osat keskittyivät maahanmuuttajiin. KML-hanke päättyi vuonna 2011, mutta Tempo-toimintaa pidettiin niin hyvänä, että sitä päätettiin jatkaa Vantaan kaupungin rahoittamana. Tuolloin Tempo-toiminta ei vielä suunnitellusti perustunut sosiokulttuuriseen innostamiseen.

Syksyllä 2012 Tempo-toiminta alkoi Vantaan lisäksi myös Helsingissä Jakomäen alakoulussa ja Vesalan ala- ja yläkoulussa. Toiminta on laajentunut edelleen, Tempo-orkestereita on tällä hetkellä kaiken kaikkiaan viides koulussa, ja Tempo-soittajia on yhteensä noin 130. Soittajista noin puolet on kantaväestön lapsia ja puolet ns. toisen sukupolven maahanmuuttajia, jotka ovat joko syntyneet tai muuttaneet Suomeen varhaisessa vaiheessa. Soittajat ovat alun perin kotoisin useasta eri maasta: Suomesta, Virosta, Venäjältä, Espanjasta, Turkista, Kosovosta, Irakista, Pakistanista, Intiasta, Bangladeshista, Thaimaasta, Kiinasta, Vietnamista, Japanista, Marokosta ja Sudanista. Tempo-toiminnassa yhteistyötä tekevät Vantaan musiikkiopisto, Helsingin opetusvirasto, Helsingin kulttuurikeskus, Lähiöprojekti, Tempo Sistema Finland ry sekä Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Tarkastelen tässä artikkelissa Tempo-toimintaa sosiokulttuurisen innostamisen viitekehyksessä. Olen käyttänyt artikkelin lähteinä lähinnä Leena Kurjen kirjoittamia, innostamista käsitteleviä kirjoja (Kurki 2000, 2002, 2008), hänen haastatteluaan (11.7.2013) ja hänen kanssaan käymääni sähköpostikirjeenvaihtoa (kirjoittajan yksityinen arkisto).

Artikkelin alussa kerron Orkesteri Tempon esikuvista, venezuelalaisesta El Sistema -musiikkikasvatusmenetelmästä ja Portugalissa toimivasta Orquestra Geração -orkesteritoiminnasta. Sen jälkeen käyn läpi Tempo-toi-

minnan tavoitteita, joista etenen keskeisimpiin käytännön toiminnan osaluveisiin: soittotunteihin ja orkesteriharjoituksiin. Pohdin myös sosiaalipedagogiikalle keskeistä ajatusta siitä, miten Tempo-toiminnalla voidaan tukea yksilön kasvua yhteisön jäseneksi.

Artikkelin edetessä kuvaan myös sitä, miten sosiokulttuurisen innostamisen kolme ulottuvuutta, *kasvatuksellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen*, nivoutuvat toisiinsa Tempo-toiminnan kaltaisessa musiikkikasvatustyössä, jonka lähtökohta on sosiaalinen ja kaikille avoin. Artikkelin lopuksi esittelen espanjalaisen professori J.M. Merinon kahdeksan innostamisen elementtiä ja tarkastelen Tempo-toimintaa niiden kannalta.

Tempo-toiminnan esikuvat El Sistema ja Orquestra Geração

Tempo-orkestereiden keskeisenä esikuvana on toiminnan alusta lähtien ollut venezuelalainen *El Sistema* -musiikkikasvatusmenetelmä, joka syntyi vuonna 1975 vastaamaan yhteiskunnan tarpeita. *El Sisteman* toiminta alkoi, kun kapellimestari Jose Antonio Abreu perusti slummilapsille orkesterin suojellakseen heitä klassisen musiikin avulla huumeilta ja rikollisuudelta. Abreu uskoi, että lapsia voidaan auttaa kohti parempaa elämää, jos heitä opetetaan luomaan kauneutta ja harmoniaa yhdessä (Ahvenainen 2013, 29–30). Sittenmin *El Sistema* -menetelmä on innostanut lukemattomia lapsia ja nuoria musiikkiharrastuksen pariin. Venezuelan *El Sistema*-toiminnassa on tällä hetkellä mukana lähes 300 000 soittajaa, jotka samalla muodostavat maailman laajimman nuoriso-orkesteriverkoston. Tempo-toiminnan kannalta toinen tärkeä esikuva on Lissabonissa ja sen lähialueilla toimiva *Orquestra Geração*, joka toimii *El Sisteman* mallin mukaisesti. Suomalaiset Tempo-opettajat ovatkin vierailleet Lissabonissa useaan otteeseen seuraamassa paikallista orkesteritoimintaa, ja nämä vierailut ovat olleet hyvin tärkeitä Tempo-toiminnan muotoutumisen kannalta. Vierailuiden yhteydessä Tempo-opettajat ovat tavanneet myös venezuelalaisia *El Sisteman* opettajia, joiden kanssa on keskusteltu opetukseen liittyvistä asioista ja samalla luotu pohjaa tulevalle yhteistyölle.

El Sistema on saanut suuren joukon lapsia innostumaan musiikista ja yhteissoitosta. Myös Tempo-toiminnan käynnistyttyä yhä useampi lapsi on kiinnostunut orkesterissa soittamisesta yhdessä koulutovereidensa kanssa. Vaikka Venezuelan ja Suomen yhteiskunnat ovat hyvin erilaisia, molempien maiden lapset ovat osoittaneet suurta mielenkiintoa musiik-

kia ja eritoten yhdessä soittamista kohtaan, kun heille on annettu siihen mahdollisuus. Kuten YAMK-opinnäytetyössäni totean, lasten mielenkiinnon herääminen ja sen havainnointi johtivat siihen, että sosiokulttuurisesta innostamisesta tuli yksi Tempo-toiminnan taustalla vaikuttavista ajatusmalleista.

Tempo-toiminnan tavoitteet ovat sosiokulttuurisen innostamisen tavoitteita

Tempo-toiminnan keskeisiä tavoitteita on alusta alkaen ollut monitaustaisten lasten keskinäisen kumppanuuden vahvistaminen musiikin ja yhdessä soittamisen avulla. Lisäksi pyrkimyksenä on soittoharrastuksen mahdollistaminen kaikille lapsille riippumatta perheen sosioekonomisesta tilanteesta. Sen vuoksi toimintaan osallistuminen on ilmaista: opetus on ilmaista, ja oppilas saa soittimen ilmaiseksi omaan käyttöönsä. Orkestereihin ei myöskään ole pääsykokeita eikä musikaalisuustestejä. Soittajat valitaan yhdessä lasten luokanopettajien kanssa – luokanopettajathan yleensä tuntevat parhaiten oppilaidensa taustat, elämäntilanteen ja harrastusmahdollisuudet. Tarkoituksena on, että soittaminen yhdessä toisten kanssa vahvistaa yhteisöllisyyden tunnetta soittajien ja heidän perheidensä keskuudessa. Lisäksi tavoitteena on ennaltaehkäistä lasten syrjäytymistä ja passivoitumista.

Koululaisten arkipäivä on Tempo-orkesterin toiminnan lähtökohta. Opetus tapahtuu koulupäivän aikana koulussa, siis oppilaille tutussa ympäristössä, jossa pääasiassa opiskellaan muita asioita kuin soittamista. Lapset huolehtivat itse siitä, että tulevat ajallaan soittotunneille ja orkesteriharjoituksiin. Jotkut soittajat harjoittelevat ahkerammin kuin toiset, ja osa soittaa myös kotona. Tempo-opettajien mielestä on kuitenkin tärkeintä, että lapsi käy harjoituksissa ja juurtuu yhteisölliseen harrastustoimintaan muiden lasten kanssa. Soittotekninen kehitys ei ole tavoitteista tärkeimpiä. Opettajien toimintaa ohjaa ajatus siitä, että jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus saada kasvamiseensa ja kulttuuriseen kehitykseensä pedagogista tukea. Opetuksessa toki pyritään siihen, että kaikki soittajat oppisivat yhdessä soitettavat kappaleet hyvin. Yhtä tärkeää kuitenkin on mukavan ja turvallisen oppimisympäristön luominen soittotunneille ja orkesteriharjoituksiin. Silloin myös kappaleiden oppiminen sujuu miellyttävästi ja kivuttomasti (Ahvenainen 2013, 56–57, Kurki 2002, 38; 2008, 106).

Tempo-oppilaiden soittotunnit pidetään soittajien koulupäivän yhteydessä. Tunnin pituus on 15 minuuttia jokaista oppilasta kohden. Tun-

tien ajankohdat sovitaan yhdessä koulunopettajien kanssa. Oppilaan oma luokanopettaja valitsee soittotunnille ajankohdan, joka ei häiritse koulunkäyntiä. Koska soittotunti kestää vain 15 minuuttia, se pystytään usein järjestämään jonkun oppitunnin aikana. Jos tämä ei onnistu, tunti pidetään välitunnin aikana tai koulupäivän jälkeen. Koulunopettajat ovat olleet alusta lähtien hyvin mukana yhteistyössä, ja aikataulut on saatu järjestettyä hyvässä hengessä.

Monista käytännön seikoista johtuen koulunkäynnin ja soittotuntien yhdistäminen ei aina onnistu. Oppilas voi olla kipeä, luokka voi olla hiihtämässä tai vaikkapa luokkaretkellä Fazerin makeistehtaalla. Soittotuntien aikataulut joustavat, jos oppilaat tulevat välillä tunneille yhdessä tai isommissakin ryhmissä. Yleensä tämä ei ole ongelma, koska soitettavat kappaleet ovat yhteisiä orkesterikappaleita. Erilaiset soittotunnit rytmittävät opetusta ja tuovat piristystä sekä oppilaille että opettajille. Kun tunnilla on esimerkiksi yhdessä viulisti ja alttoviulisti, on kehittävää ja hauskaa soittaa välillä kappaleita kaksiaanisesti yhdessä. Oppilaiden keskinäinen kohtaaminen myös soittotuntien yhteydessä vahvistaa soittajien välistä yhteisöllisyyden tunnetta (Ahvenainen 2013, 51–52).

Soittotunneilla harjoitellaan orkesterikappaleita. Jokaisen oppilaan kanssa käydään kappaleet huolellisesti läpi, ja hankalalta tuntuvia kohtia harjoitellaan rauhallisesti yhdessä. Turvallisen ja mukavan tunnelman luominen on Tempo-opettajan tärkeimpiä tehtäviä. Opettajan toverillinen suhtautuminen oppilaaseen auttaa molempia osapuolia olemaan tilanteessa tietoisesti ja kunnioittavasti läsnä. Usein mukava tunnelma nouseekin tunnin tärkeimmäksi tekijäksi. Soittimen hallinnan lisäksi opettajan pedagoginen intuitio ja hiljainen tieto rakentavat opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhdetta. Opettajan hiljainen pedagoginen tietämys ilmenee opettajan ja oppilaan välisen pedagogisen suhteen ylläpitämisenä (Toom, Onnismaa & Kajanto 2008, 172). Pedagoginen suhde näyttäytyy paitsi työrauhan ja oppimisen edellytysten ylläpitämisenä, myös opettajan tahdikuutena sekä turvallisenä ja positiivisena opiskeluilmapiirinä. Kun oppilaalla on tunnilla hyvä olo, jännittäminen ei vie huomiota, jolloin voidaan paremmin keskittyä myös yhteissoiton onnistumisen kannalta olennaiseen asiaan eli soitettavan kappaleen oppimiseen (mt., 52–53).

Tempo-orkesterit harjoittelevat kahdesti viikossa koulupäivän jälkeen. Harjoitukset pidetään aina samassa paikassa, johon oppilaat osaavat helposti tulla. Useissa kouluissa tämä tila on musiikkiluokka tai liikuntasali. Soittajat vievät soitinkotelot ennen harjoituksen alkua niille varattuun erilliseen luokkaan, joka on lähellä harjoitustilaa. Näin harjoiteltaessa on

enemmän tilaa eikä koteloita tarvitse laittaa lattialle. Opettajat ovat ennen harjoituksen alkua järjestäneet orkesteriasetelman valmiiksi. Tuolien lisäksi myös selloalustat ja nuottitelineet viedään valmiiksi paikoilleen (mt., 47).

Oppilaat saapuvat yleisesti ottaen ajoissa paikalle. Koska harjoitukset ovat iltapäivisin koulupäivän jälkeen, oppilaat ovat usein hieman väsyneitä. Tämä saattaa näkyä lisääntyneenä rauhattomuutena. Soittajat pyrittään saamaan harjoitusluokkaan omille paikoilleen ripeästi turhan liikehännän välttämiseksi. Soittimet viritetään oppilaiden asetuttua istumaan omille paikoilleen. Virityksen apuna käytetään pianoa tai viritysmittaria. Viritysääni otetaan usein myös sellosta, koska viritettäessä sen ääni kuuluu hyvin kaikkialle. Virityksen jälkeen opettajat, joita harjoituksissa on monta, jakavat soitettavan kappaleen nuotit telineille. Kun muut opettajat auttavat orkesterin soittajia, kapellimestari aloittaa orkesterin edessä harjoituksen yhteissoitolla. Soittajien keskittymisen kannalta on tärkeää, että kaikki pääsevät heti soittamaan. Soittaminen on myös tehokkain tapa estää hälinän syntymistä.

Kapellimestari johtaa harjoituksia. Hän valmistaa harjoitukset etukäteen niin, ettei taukokohtia jää liikaa. Pitkät tauot ovat omiaan synnyttämään oppilaissa levottomuutta. Lapset saattavat herkästi vaistota, jos kapellimestari ei ole varma, mitä seuraavaksi tehdään. Tällaisessa tilanteessa soittajat saattavat suorastaan riehaantua, jolloin keskittymiskyvyn palauttaminen voi olla vaikeaa (mt., 47–48).

Orkesteriharjoituksen pitäminen etukäteissuunnitelman mukaisesti auttaa harjoituksen vetäjää hallitsemaan tilannetta. Myös tietynlaista vauhdikkuutta on hyvä pitää harjoituksissa yllä. Harjoituksissa käytetään usein termiä ”draivi” kuvaamaan hyvin etenevän harjoituksen tunnelmaa. Harjoitukset pyritään soittamaan mahdollisimman usein täydellä kokoonpanolla, jolloin kaikilla on tekemistä. Kappaleiden eri kohtia voi myös harjoitella ryhmittäin, mutta vain hetken kerrallaan. Muutoin odottavien soittajien aika käy liian pitkäksi.

Tempo-orkestereiden soittajien kanssa on sovittu orkesteriharjoitusten yhteisistä säännöistä, jotta harjoituksissa pystyttäisiin keskittymään soittamiseen. Yhteiset säännöt helpottavat järjestyksenpitoa ja vähentävät vallattomuutta (mt., 48–50).

Pedagoginen suhde ja yhteisö innostavat osallistumaan

Sekä yksilöllinen että yhteisöllinen, vuorovaikutuksellinen pedagoginen työ ovat Tempo-toiminnan keskiössä. Orkesterikappaleita harjoitellaan niin, että keskitytään jokaisen soittajan yksilölliseen oppimiseen, mutta samalla valmistaudutaan yhteisölliseen toimintaan eli orkesterissa soittamiseen muiden kanssa. Näin yksilöopetus ja yhteisöllinen orkesterisoitto ovat aidosti nivoutuneet toisiinsa. Kun kappaleet on soittotunnilla harjoiteltu hyvin, sujuu myös soitto orkesterissa mukavasti ja vaivattomasti.

Orkesteri muodostaa soittajista koostuvan yhteisön, jossa kaikki ovat tasavertaisia jäseniä ja jokaisella on oma selkeä tehtävänsä. Tempo-orkesterit esiintyvät ”usein ja uskaliaasti”. Lapset palkitaan aikaa vievästä ja sitoutuneesta toiminnastaan esiintymisissä koetun yhteisen onnistumisen tunteella. Jokainen esiintyminen kasvattaa samalla soittajien itseluottamusta, mikä on tärkeä sosiokulttuurisen innostamisen tavoite (Ahvenainen 2013, 50; Kurki 2002, 38).

Jokainen Tempo-opettaja rakentaa opetustapansa omien arvojensa pohjalle. On erityisen tärkeää, että opettaja tunnistaa arvonsa ja tuntee itsensä niin hyvin, että kykenee käsittelemään työssään heränneitä tunteita ja tekojensa seurauksia sekä tekemään valintoja. Tempo-opettajan on uskallettava tietoisesti eritellä kokemuksiaan, sillä ilman kokemuksia ei opettajaan kasva. Opettaja tarvitsee työssään tiedon ja tunteen lisäksi tahtoa ja uskoa selviytyäkseen Tempo-toiminnan kaltaisessa, uusia ammatillisia haasteita tuovassa yhteisöllisessä musiikkikasvatustyössä (Ahvenainen 2013, 64–65).

Tempo-toiminta yhdistää sosiokulttuurisen innostamisen kolme ulottuvuutta.

Sosiaalinen ulottuvuus eli ryhmässä toimiminen, yhteisön osaksi kasvaminen ja yhteisöllisyyden lisääminen monitaustaisten lasten ja kantaväestön sekä heidän perheidensä välillä ovat Tempo-toiminnan keskeisiä tavoitteita. Tempo-toiminnan alussa perustetaan orkesteri, jonka jäsenet ovat ryhmän tasavertaisia soittajia. Orkesterissa soittaessaan lapset muodostavat yhteisön, jonka tavoitteena on kasvattaa soittajien yhteenkuuluvuuden tunnetta ja lisätä erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista.

Kulttuurisella ulottuvuudella pyritään luovuuden ja kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittämiseen. Tempo-orkestereissa tätä tuetaan musiikillisen ilmaisun kautta. Soitettavat kappaleet valitaan monipuolisen pohdinnan jälkeen. Valinnassa kiinnitetään huomiota siihen, että lapset kokisivat

kappaleet itselleen merkityksellisiksi. Usein soitettaviin kappaleisiin liitetään myös laulua ja liikettä.

Kasvatuksellinen ulottuvuus ilmenee monien elämäntaidollisten asioiden tukemisena ja kehittämisenä Tempo-toiminnan kautta. Orkesterissa soittaminen parantaa keskittymistä ja tarkkaavaisuutta, kasvattaa itseluottamusta, toisten huomioimista ja arvostamista, tunneherkkyyttä, välittömyyttä ja rentoa asennoitumista. (Ahvenainen 2013, 40, 53). Lisäksi on tärkeää, että lapsilla on soittaessaan ja esiintyessään myös hauskaa. Siksi kappaleisiin sisällytetään usein jotain yllättävää ja hullunkurista. Jos kappaleella on esimerkiksi eläinaihe, siihen on helppo lisätä draamallisia elementtejä. Niinpä esityksissä onkin nähty esimerkiksi leijonia ja porkkanaa syöviä, viulua soittavia jäniksiä (mt., 51).

Innostamisen elementit Tempo-toiminnassa

Sosiokulttuurinen innostaminen on suunniteltua ja päämäärätietoista toimintaa, jossa professori J.M. Merinon mukaan on mukana kahdeksan elementtiä (siteerattu Kurki 2000, 24 sekä Kurki 2008, 71–74 mukaan). Esitelen seuraavassa kyseiset elementit ja kuvaan samalla Tempo-toimintaa niiden valossa.

1. Innostaminen on toimintaa, jonka avulla pyritään sosiaalisen liikkeen aikaansaamiseen ja sosiaalisen muutoksen luomiseen ja vahvistamiseen.

Tempo-toiminnan lähtökohta on sosiaalipedagoginen. Toiminnan avulla pyritään vahvistamaan monitaustaisten lasten keskinäistä kumppanuutta ja kasvattamaan perheiden välistä kanssakäymistä. Perheiden saaminen mukaan aktiiviseen toimintaan on tavoite, joka ei ole vielä toteutunut Tempo-toiminnan alkuperäisen suunnitelman mukaisesti. Toiminnan kehittämiseksi tullaankin aiempaa enemmän korostamaan henkilökohtaisen yhteydenpidon merkitystä (sähköpostia, tiedotteita, puhelinkeskusteluja, tapaamisia). Aktiivisen lähestymisen avulla vanhempia kutsutaan muun muassa osallistumaan esiintymisiin ja vanhempainiltoihin.

Lähitulevaisuuden suunnitelmiin kuuluu myös sellaisten tilaisuuksien, juhlien ja tempauksien järjestäminen, joiden suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä soittajat että heidän perheensä voivat osallistua. Erilaisia tempauksia voidaan järjestää paitsi kouluilla, myös niiden ulkopuolella.

Esimerkiksi kevätaikaan on mahdollista järjestää retkiä luontoon vaikkapa piknikin merkeissä. Soittajien perheiden on mahdollista osallistua tarjoi- lun valmistamiseen ja tuoda halutessaan mukanaan omaan ruokakulttuu- riinsa liittyviä maistiaisia. Juhlissa taas ohjelmanesittäjien kirjo voi ulottua soittajista ja heidän opettajistaan perheenjäseniin. Tilaisuuksien yhteydessä tai varta vasten järjestetyissä kokoontumisissa on sitten mahdollista kes- kustella Tempo-toiminnasta ja kartoittaa mielipiteitä ja ideoita siitä, miten toimintaa olisi mahdollista kehittää.

Soittajien luokanopettajat ovat kertoneet, että soittoharrastuksen myötä lasten sosiaalisuus on lisääntynyt ja heidän keskittymiskykynsä on kasva- nut. Myös monet soittajien koulutoverit ovat halunneet tulla mukaan or- kesteriin, koska siellä on tuttuja.

2. Innostaminen on kasvatusta, jota annetaan aktiivisen ja osallistavan pedagogiikan sekä siitä nousevan metodologian avulla.

Edellä kuvatun orkesteri- ja soittotuntitoiminnan lisäksi järjestetään kerran viikossa Tempo-kerhotoimintaa. Kerhossa koulujen lähialueiden esikou- lulaiset ja ensimmäisen luokan oppilaat pääsevät tutustumaan musiikin maailmaan musiikillisten leikkien kautta. Kerhotoimintaan osallistuvilla lapsilla on mahdollisuus päästä myöhemmin mukaan orkesteriin.

Kaikki Tempo-orkesterin soittajat saavat itse valita, mitä soitinta alka- vat soittaa. Tempo-kerhoissa lapset voivat kokeilla eri soittimia, joista voi- vat valita mieleisensä. Kuten jo aiemmin mainitsin, Tempo-toiminnassa mukana olevat lapset osallistuvat kahdesti viikossa koulupäivän jälkeen pi- dettäviin orkesteriharjoituksiin. Kaikilla soittajilla on viikon aikana myös oma soittotunti, jossa on mahdollista keskittyä henkilökohtaiseen oppi- miseen. Jokaisella Tempo-toimintaan osallistuvalla soittajalla on yhtä tär- keä rooli toiminnassa. Orkesterissa soittaessaan lapsi on ryhmän jäsen, ja hänellä on siinä selkeä oma tehtävänsä. Lapsi sitoutuu orkesterissa an- netun tehtävän suorittamiseen, jolloin hän oppii ottamaan vastuuta omasta tekemisestään. (Ahvenainen 2013, 50.)

Edellä mainitsemani perhetapaamiset ovat keino ottaa myös soittajien perheet mukaan toimintaan. Tapaamisissa on mahdollista suunnitella yh- dessä tulevaa toimintaa.

3. Innostamisen tavoitteena on kulttuurinen demokratisointi ja kulttuurinen demokratia.

Yksilön kasvun tukemisen ja yhteisöllisyyden lisäämisen ohella Tempo-toiminnalla on myös tiedollisia päämääriä. Tavoitteena on kartuttaa kykyä kuunnella ja ymmärtää musiikkia, joka perustuu tässä klassiseen traditioon ja akustisiin soittimiin. Nämä mahdollistavat sen, että suuri joukko soittajia musisoi yhtä aikaa. Monet oppilaat eivät ole yhdessä soittamaamme musiikkia juuri koskaan aikaisemmin kuulleet, ja maahanmuuttajavaltaisissa kouluissa musiikkimme saattaa olla monille lapsille erityisen vierasta. Tempo-orkestereiden keskeisiä tavoitteita onkin, kuten jo mainittiin, esiintyä ”usein ja uskaliaasti” ja samalla tuoda lasten yhteissoittoa mahdollisimman monen ihmisen kuultavaksi. Koulu yhteisössä Tempo-opettajat ja -oppilaat voivat lisätä musiikin tuntemusta myös pitämällä koulukonsertteja.

Tempo-toiminnassa pyritään kuitenkin pidemmälle kuin vain kulttuuriseen demokratisointiin eli taiteen tuomiseen mahdollisimman monien ihmisten luokse. Toiminnassa pyritään siihen, että ihmiset itse luovat omaa kulttuuriaan. Lapset ovat orkesterin soittajina aktiivisia tekijöitä, jotka yhdessä muodostavat oman ryhmän, orkesterin. Orkesterin vetäjät ovat sosiokulttuurisia innostajia, jotka omalla esimerkillään ja musiikkipedagogin ammattitaidollaan sekä opettavat lapsille yhteissoittoa että tukevat heitä yksilöinä ja yhteisönsä jäseninä. Lisäksi ajatellaan, että musiikki kuuluu kaikille, jokaiselle ihmiselle. Siksi orkesteriin ei ole pääsykokeita eikä lukukausimaksuja, vaan toiminta mahdollistaa soittoharrastuksen myös niille lapsille, joilla ei muuten olisi siihen mahdollisuutta. Kuten jo totesin, myös soittimet annetaan lapsille ilmaiseen käyttöön.

4. Innostaminen luo autonomisia sosiaalisia ryhmiä ja vahvistaa toimivien ryhmäprosessien käynnistymistä.

Tempo-orkesterit harjoittelevat säännöllisesti viikoittain. Soittajista muodostuu yleensä lyhyessä ajassa tiivis ryhmä, joka selkeästi tuntee ylpeyttä ja vastuuta omassa orkesterissa soittamisesta. Tempo-orkestereita on neljän vuoden aikana muodostettu seitsemän, ja ne kaikki toimivat itsenäisesti omina ryhminään. Soittajien perheiden nykyistä aktiivisempi osallistuminen toimintaan vahvistaisi entisestään lasten yhteisöllistä harrastustoimintaa, tukisi kotona soittamista ja saattaisi perheitä lähempään kosketukseen toistensa kanssa myös muuna vapaa-aikana vain joitakin esimerkkejä mainitakseni. Jo nyt soittaminen näkyy lasten vapaa-aikaa yhdistävänä voima-

na myös niin, että he ovat oma-aloitteisesti valmistaneet esityksiä pienemmillä kokoonpanoilla ja esiintyneet omatoimisesti koulun tilaisuuksissa.

5. Innostaminen koostuu sellaisista sosiaalisista käytännöistä, jotka saavat aikaan aloitteellisuutta, osallistumista sekä vuorovaikutusta toiminnan ja sen merkityksen pohdinnan välillä.

Tempo-orkesteriin kuuluminen on osoittautunut tärkeäksi asiaksi lasten elämässä. Myös tietyt symbolit lisäävät yhteenkuuluvuutta. Orkesterin jäsenet saavat omat Tempo-paidat, soittimen omaan käyttöön ja pääsevät esiintymismatkoille myös muille paikkakunnille. Esiintymismatkoilla he näkevät uusia paikkoja ja saavat uusia tuttavuuksia. Myös soittajien toverit haakeutuvat usein orkesteriin, koska hekin haluavat kuulua Tempo-ryhmään. Päästyään orkesterin jäseneksi useimmat myös käyvät harjoituksissa säännöllisesti. Tempo-soittajat haluavat oppia uusia kappaleita ja näin säilyttää paikkansa orkesterissa. Lisäksi lapset odottavat innolla tulevia esiintymisiä ja tietävät, että niitä varten täytyy harjoitella ahkerasti.

Tempo-toiminta on herättänyt laajaa kiinnostusta musiikkikasvatuksen kentällä ja saanut aikaan keskustelua ja pohdintaa toiminnasta ja sen merkityksestä. Aiheesta on tähän mennessä kirjoitettu myös kolme opinnäytetyötä.

6. Innostamisessa on kaksi peruspilaria. Toisen muodostaa pohdittu aatteellis-filosofinen kehys ja toisen tästä filosofisesta kehyksestä nousevat menetelmät ja tekniikat. Siksi kaikki menetelmät eivät sovi innostamiseen.

Tempo-orkesteritoiminta alkoi Vantaan musiikkiopistossa. Pian toiminnan tueksi perustettiin yhdistys, Tempo Sistema Finland ry. Sen tarkoituksena on monitaustaisten lasten ja nuorten yhteenkuuluvuuden tunteen ja vuorovaikutustaitojen edistäminen musiikin avulla. Yhdistyksen kirjaamassa ”Tempo-filosofiassa” tiivistyy Tempo-toiminnan ajattelumalli. Tempo-filosofiassa kuvataan myös toiminnalle ominaisia opetukseen liittyviä seikkoja:

- Perinteinen klassisen musiikin opetus perustuu usein ennalta ohjatulle ja määritellylle toiminnalle, jossa lapsi saattaa olla on enemmän toiminnan kohde kuin sen tekijä. Opetussisällöt ja -aikataulut ovat annettuja, ja lapsen on sopeuduttava niihin. Sopeutumatto-

muus voi aiheuttaa huonommuudentunnetta, saada lapsen tuntemaan syyllisyyttä ja häpeää ja luopumaan musiikkiharrastuksesta.

- Perinteisen klassisen musiikin opetusta annetaan musiikkioppilaitoksissa, joihin haetaan karsintojen kautta. Lisäksi esimerkiksi musiikkiopistoissa on lukukausimaksut.
- Pääsykokeiden ja maksullisen opetuksen takia musiikin harrastaminen musiikkiopistossa ei näin ollen ole kaikille mahdollista.
- Tempo-toiminnan näkökulmasta katsottuna musiikki kuuluu kaikille, ja kaikille halukkaille on tarjottava mahdollisuus koskettaa itsessään piilevää musiikillisen ilmaisun ulottuvuutta.
- Tempo-opetusta annetaan kouluissa koulupäivän aikana. Opetus on avointa ja ilmaista kaikille soittajille.
- Tempo-toiminnan perustana on yhdessä tekeminen kannustavassa ja turvallisessa ympäristössä. Tempo-toiminnassa nähdään edistymisen pienissäkin asioissa.

(Tempo Sistema Finland ry, julkaisematon lähde)

7. Innostaminen on sellaisten resurssien etsintää, jotka mahdollistavat yksilöiden ja ryhmien identiteetin ja samalla vahvistavat sitä, että yksilöllä on pääosa omassa kulttuurisessa ja sosiaalisessa kehityksessään sekä oman yhteisönsä että oman alueensa sisällä.

Kuten jo moneen kertaan on todettu, Tempo-orkestereissa soittavilla lapsilla on ainutlaatuinen tilaisuus harrastaa musiikkia ja soittaa yhdessä koulutovereidensa kanssa omassa kouluympäristössään. Tällä tavoin pyritään luomaan harrastukselle mahdollisimman turvallinen toimintaympäristö ennalta tuttujen soittajien kanssa. Tempo-orkestereiden soittajat tulevat monista eri kulttuureista, ja tavoitteena on, että noin puolet heistä on kantaväestön lapsia ja puolet maahanmuuttajataustaisia lapsia. Etnisestä taustasta riippumatta soittajia kohdellaan tasavertaisina orkesterin jäseninä, ja kaikkia koskevat samat oikeudet ja säännöt. Koska suurin osa soittajista on joko syntynyt tai muuttanut Suomeen varhaisessa vaiheessa, lähes kaikki heistä puhuvat sujuvaa suomea. Tämä tukee omalta osaltaan orkesterilaisien yhteisöllisyyden ja tasavertaisuuden tunnetta.

8. Innostaminen on yksilöllisen ja ryhmien välisen kommunikaation järjestelmä.

Tempo-orkesterissa aletaan alusta lähtien soittaa perinteisessä orkesteri-asetelmassa oikeilla soittimilla. Soittajia on yhdessä Tempo-orkesterissa 24. Orkesterissa jokainen soittaja kuuluu omaan soitinryhmäänsä, joka on samalla osa isompaa ryhmää eli koko orkesteria. Esimerkiksi jousiorkesterissa soitinryhmät ovat:

- ykkösviulusektio
- kakkosviulusektio
- alttoviulusektio
- sellosektio
- kontrabassosektio

Orkesteri voidaan nähdä pienoismallina yhteiskunnasta, jossa erilaiset ihmiset muodostavat keskenään omia ryhmiä ja työskentelevät yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Samalla oma ryhmä kuuluu laajempaan kokonaisuuteen, jonka kanssa on tärkeää myös tulla toimeen ja ”puhaltaa yhteen hiileen.”

Lopuksi

Tempo-toiminta luotiin alusta lähtien vastaamaan yhteiskunnan tarpeita. Toiminnan jatkuessa huomattiin, kuinka valtavan innostava vaikutus sillä oli mukana oleviin lapsiin ja heidän perheisiinsä. Tempo-toiminnan tarkasteleminen opinnäytetyössäni sosiokulttuurisen innostamisen valossa on antanut nykyiselle toiminnalle raamit, jotka osaltaan selkiyttävät toimintatapojamme ja tavoitteitamme. Tempo-toiminnan tärkeä esikuva, *El Sistema*-musiikkikasvatusmenetelmä, on onnistunut innostamaan lukemattomia lapsia ja nuoria yhteisen soittoharrastuksen pariin. Näin ollen sitä voidaan pitää toimivana tapana saada ihmiset luomaan itse omaa kulttuuriaan musiikin keinoin oman arkipäivänsä puitteissa.

Yksi tärkeimpiä tulevaisuuden tavoitteita on saada myös soittajien perheet osallistumaan aktiivisemmin toimintaan esimerkiksi aiemmin mainitsemieni yhteisten tilaisuuksien järjestämisen avulla. Perheiden myötäeläminen ja osallistuminen tukisi lasten soittoharrastusta ja saisi eri perheet tutustumaan paremmin toisiinsa.

Toinen tärkeä tavoite on laajentaa toimintaa uusiin kouluihin niin, että musiikin harrastaminen ilman pääsykokeita ja lukukausimaksuja olisi

tulevaisuudessa mahdollista yhä useammalle lapselle. Lisäksi olisi tärkeää kehittää kansainvälistä kanssakäymistä eri maissa samojen periaatteiden pohjalta toimivien organisaatioiden kanssa. Esimerkiksi yhteisen kansainvälisen lastenorkesteritapahtuman järjestäminen lisäisi varmasti soittajien yhteenkuuluvuuden tunnetta ja auttaisi eri maiden opettajia ja lapsia tutustumaan toisiinsa. Toisiin soittajiin tutustuminen ja esiintyminen yhdessä muiden maiden soittajien kanssa innostaisi varmasti entisestään niin soittajia, heidän perheitään kuin opettajiakin.

Lähteet

- Ahvenainen, J. 2013. Orkesteri Tempo yhteisöllisenä harrastustoimintana. YAMK Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen – Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. 2002. Persoona ja yhteisö – Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kurki, L. 2008. Innostava matkailu – Sosiokulttuurinen innostaminen ja vapaa-aika. Tampere: Oy Finn Lectura Ab.
- Toom, A. & Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) 2008. Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.

Musiikkipedagogi seniori-ikäisten innostajana

Marja Sinbel

Tässä artikkelissa esittelen projektini, jossa tavoitteena oli innostaa seniori-ikäisiä palvelutaloasukkaita luovuuteen ja uuden oppimiseen musiikin avulla. Olen koulutukseltani viulupedagogi. Vuosien varrella olen toteuttanut useampia musiikkipainotteisia projekteja eri palvelutaloissa. Toimintaani ohjaa näkemys senioreista aktiivisina toimijoina. Fyysisestä ja kognitiivisesta toimintakyvystä riippumatta heillä on oikeus omiin valintoihinsa myös palvelutalon ohjatussa virkistystoiminnassa. Kaikkien projektieni päämääränä on ollut suunnitella, valmistaa ja toteuttaa yhteistyössä senioreiden kanssa konsertti, jossa seniorit itse esiintyvät palvelutalon muille asukkaille, henkilökunnalle ja omaisille.

Projekteillani on senioreiden arjessa ensisijaisesti henkilökohtainen merkitys: omien taitojen ylläpitäminen ja kehittäminen musiikin avulla. Toki on myös yhteiskunnan tasolla tärkeää, että hyvät kognitiiviset kyvyt omaavat seniorit voivat toimia yhdessä ryhmänä ja ottaa käyttöön itsessään piileviä, kenties uinuvia voimavarojaan. Projektieni kautta olen huomannut, kuinka oma esiintyminen ja siihen valmistautuminen sekä uusien asioiden oppiminen ilahduttavat ja rohkaisevat senioreita sekä kohottavat heidän itsetuntoaan. Toivonkin projektieni edistävän senioreiden mahdollisuuksia selviytyä itsenäisesti pidempään heidän jokapäiväisessä arjessaan.

Opinnäytetyöni taustalla oli tekemäni havainto siitä, että palvelutalojen kulttuuritoimintaa suunnittelevat usein henkilökunta ja sen kutsumat taiteilijat. Itse koin, että senioreille itselleen on annettava päätäntävalta ja autonomia siitä, millaista kulttuuritarjontaa he haluavat ja toivovat. Senioreiden taidekasvatusta tutkinut Leonie Hohenthal-Antin (2006) toteaa, että kiinnostus ikä-ihmisten taidetoimintaan on ollut varsin vähäistä ja osittain vinoutunutta, sillä ikäihmiset on haluttu nähdä taidetoiminnan passiivisena kohteena (Hohenthal-Antin 2006, 23). Omien projektieni osallistavaan toimintaan ovat voineet osallistua monen ikäiset seniorit, joiden muistitoiminta ja fyysinen toimintakyky ovat hyvällä tasolla. Oma roolini on ollut toiminnan mahdollistajan ja innostajan rooli.

Aloitin projektin helsinkiläisessä Hanna-kodissa syksyllä 2011 selvittämällä senioreille, mitä projektin aikana olisi tarkoitus tehdä, sekä ker-

tomalla muista projektiin liittyvistä tavoitteista ja toiveista. Tarkoituksena oli suunnitella ja toteuttaa yhteinen esiintyminen, jossa senioreilla itsellään olisi päärooli. Toin esille sen, että senioreilla oli mahdollisuus vaikuttaa aktiivisesti projektin sisältöön ja sen suunnitteluun sekä muokata sitä omien toiveidensa ja halujensa mukaisesti yhdessä minun kanssani. Olin etukäteen jättänyt palvelutaloon tiedotteen, jossa olin valinnut ensimmäisen tapaamisen teemaksi ”häätunnelmia” ja pyytänyt senioreita tuomaan mukanaan esimerkiksi kuvia omista tai perheenjäsentensä häistä. Valitsin ensimmäiseksi aiheeksi sellaisen, josta oletin kaikilla olevan omia kokemuksia ja muistoja.

Ensimmäisessä tapaamisessa soitin itse häihin liittyvää musiikkia. Kehotin senioreita etsimään käsilaukuistaan esineen, jolla voisivat säestää soittoani. Lauloimme teemaan liittyviä lauluja, teimme pieniä säestys- ja rytmiikkatehtäviä ja keskustelimme paljon, sillä keskustelu lähti luontevasti käyntiin. Ensimmäisen tapaamisen tavoitteenani oli saada ryhmähenkki alulle, herättää senioreiden uteliaisuus projektiani kohtaan sekä yrittää löytää polku molemminpuolisen luottamuksen syntymiselle.

Huomasin erityisen tärkeäksi sen, että jokaisen tapaamisen jälkeen varasin aikaa keskusteluun ja vapaamuotoiseen jutteluun senioreiden kanssa. Kokonaisvaltainen läsnäolo jälkitilanteessa on osoittautunut erityisen tärkeäksi nimenomaan luottamuksen syntymisen kannalta. Luottamuksen synnyttäminen vaatii ohjaajalta aikaa, motivaatiota ja halua sekä voimakasta sitoutumista projektiin. Luottamus ryhmän ja ohjaajan välillä antaa senioreille mahdollisuuden uskaltaa ilmaista itseään, oppia uutta sekä rohkeutta heittäytyä luovuuteen. Ohjaajan tehtävänä on aina tukea ja kannustaa, mutta hienovaraisesti.

Toiminta eteni toisessa tapaamisessa vielä luottamuksen rakentamisen parissa. Edelleenkin soitin itse, tällä kertaa pienen konsertin säestäjän kanssa. Kerroin soittamistani kappaleista, ja myös seniorit osallistuivat keskusteluun ja kertoivat omia mielipiteitään oman kerrontani lomassa. Pikkuhiljaa ryhdyimme keskustelemaan, mitä senioriryhmän oma konsertti voisi sisältää.

Pedagoginen mielikuvitus on onnistumisen avain

Suunnitteluvaiheessa ohjaajalta vaaditaan kuuntelemisen taitoa. Senioriryhmän osallistaminen perustui siihen, että ohjaajana yritin saada senioreiden omat ideat ja toiveet toimiviksi ja keskityin tuomaan oman muu-

sikon ammattiosaamiseni senioreiden ideoiden tueksi. Muuntelin ideoita toiveiden mukaan, enkä itse, muusikkona, suunnitellut konsertin sisältöä etukäteen. Näin koin saavani alulle senioreiden oman luovuuden ja halun oppia uutta. Tässä vaiheessa ryhmästä tyypillisesti nousivat jo esiin ne seniorit, joilla on uskallusta ja halua esiintyä itse.

Pedagoginen mielikuvitus on ohjaajalle tärkeää, koska halu etsiä senioreista luovuutta vaatii ohjaajalta heittäytymistä outojenkin ideoiden vietäväksi. Prosessin aikana minun oli luovuttava omista, mielestäni hyvistäkin ideoistani ja taiteellisista tavoitteistani. Tapaamisten välissä suunnitelin ja rikastin senioreiden ideoista uusia, ehkä yllättäviäkin toiminnan tapoja ja sovitin ne Hanna-kodin ympäristöön ja kyseiselle ryhmälle sopiviksi. Kehittelin esimerkiksi kävelykeppirytmiikkaa ja saunavihtasäestyksen senioreiden valitsemiin kappaleisiin. Pedagoginen mielikuvitus vaatii ohjaajalta halua ja optimistista asennetta tehdä hulluistakin ideoista toimivia, senioreita rohkaisevia ja heidän luovuuttaan herätteleviä esityksiä.

Annoin työpajoissa usein senioreille viikon ajaksi kotitehtävän tai -tehtäviä, kuten keskinäisiä keskustelutehtäviä, ohjelman miettimistä tai pienten liikesarjojen muistelemista. Suunnitteluvaiheessa tein senioreille kotitehtäväksi kyselykaavakkeen heidän konserttiohjelmatoiveistaan: mitä yhteislauluja he toivoivat, mitä sooloviulusävellyksiä seniorit halusivat kuulla ja mitä runoja he halusivat konsertissa esittää tai kuunnella.

Hanna-kodin projektissa tapasin seniorit viikoittain yhteensä 12 kertaa. Yleensä tapaamiskertojen määrä riippuu siitä, mikä on ryhmän oppimismahdollisuuksien ja jaksamisen taso. Kuulostelen tarkasti, mihin pisteeseen saakka voidaan harjoitella uutta ja missä pisteessä harjoittelemisen on syytä lopettaa. Lopettamisen pitäisi tapahtua silloin, kun ryhmän motivaatio on vielä suuri, jotta into ja innostuminen eivät laantuisi. Jos oppiminen koetaan liian haastavaksi, laantumisen saattaa tapahtua nopeastikin ja saada seniorin luopumaan koko projektista. Sen sijaan, että itsetunto kohenisi, seniorin itsetunto saattaakin laskea. Tästä syystä ohjaajan on jokaisella tapaamiskerralla tarkkaavaisesti ”luettava” ryhmää. Jatkuva ryhmän ja oman pedagogisen työskentelyn reflektointi on ohjaajalle tärkeää.

Välttääkseni laantumista halusin luoda vaihtelua jokaviikkoisiin tapaamisiimme. Palvelutalon henkilökunnan avustuksella saimme eräänä tapaamiskertana järjestettyä muutamalle seniorille taksikuljetuksen ja suuntasimme metsään. Pidimme senioreiden kanssa metsäkonsertin, jonka ohjelman olimme yhdessä suunnitelleet. Osa senioreista istui metsän reunassa pyörätuoleissaan, ja muutama halusi seistä puiden katveessa ja liikkua musiikin mukana. Seniorit saivat yhdessä laulaa, kuunnella viulun-

soittoa ja kokeilla kehorytmiikkaa upeassa syysmetsässä. Konsertin jälkeen kävimme ikoninäyttelyssä. Lopuksi joimme pullakahvit metsän reunassa. Olin varannut paljon aikaa keskusteluille, muisteluille ja ulkoilmassa oleilulle. Ohjaajalla on oltava aikaa ja halua osallistua senioreiden spontaanisti aloittamaan keskusteluun (Sinbel 2012, 90). Metsäkonsertti oli palautteen mukaan senioreille aistikokemuksellinen ja merkityksellinen. Se herätti ryhmässä myös innostusta (mt., 85). Retki kohotti senioreiden ryhmähenkeä ja luottamusta minun ja ryhmän välillä. Saatoimme siirtyä seuraavaan vaiheeseen, yhteisen konserttimme ohjelmiston viimeistelyyn.

Metsäretkeä seuraavaan tapaamiseen olin tehnyt konserttiimme kutsukortit, joilla seniorit saattoivat kutsua omaisiaan ja ystäviään seuraamaan esityksiään. Ohjelmassa oli klassista musiikkia, tangoa, viihdemusiikkia, runonlausuntaa, kävelykeppikoreografiaa, kehorytmiikkaa ja ryhmätyönä tehty sanoitus senioreille ennestään tuntemattomaan, helppoon sävelmään. Yleisökin saattoi osallistua useisiin yhteislauluihin ja kokeilla kehorytmiikkaa. Seniorit esiintyivät sekä ryhmänä että solisteina. Itse soitin viulua, säestin runoja sekä johdin pientä lauluryhmää sekä rytmillistä kävelykeppiryhmää. Lisäksi tuin viulullani sooloesityksiä. Mukana oli pianisti sekä yllätysnumerona entinen oppilaani, joka lausui pianon ja viulun säestyksellä runon ja lauloi muutamia lauluja, jotka olin valinnut senioreiden toivelistalta. Vierailevien esiintyjien mukanaolo oli tärkeää, jotta seniorsiintyjät saivat hengähtää ja kerättyä voimia esiintymistensä lomassa.

Uudenlainen toimintamalli tukee senioria

Leena Kurki (2008a, 85) mainitsee, että sosiokulttuurisen innostamisen lähtökohdانا on osallistuminen toimintaan, sen suunnitteluun ja arviointiin. Projektini oli sosiokulttuuriseen innostamiseen nojaava toimintatutkimus, ja siksi oli tärkeää kerätä osallistujilta heidän näkemyksiään tapahtumista ja onnistumisista. Tein heti konsertin jälkeen kyselyn senioreille, jossa he saivat arvioida omia tuntemuksiaan, konsertin sisältöä, omaa oppimistaan sekä kertoa mielipiteitään luovista toimintatavoista ja välineistä. Kyselyssä heillä oli mahdollisuus kertoa, jännittivätkö he ja miten he kokivat esiintymisen. Myös henkilökunta ja yleisö arvioivat konsertin tilaisuuden päätteeksi. Näin toiminnan arvioinnista tuli yhteisöllinen tilaisuus. Kahvit ja keskustelut omaisten ja ystävien kanssa jatkoivat leppoista tunnelmaa arvioinnin jälkeen. Itse kiertelin kaikkien senioreiden pöydissä ja keskustelin konsertista myös omaisten kanssa.

Konsertin jälkeen tehdyn kyselyn tuloksista voitiin havaita kaikille esiintyville senioreille yhteinen tekijä: olo tuntui konsertin jälkeen ”ihanalta, onnelliselta ja tyytyväiseltä”. Helpoimpina ohjelmanumeroina seniorit pitivät lauluja ja runoja ja vaikeimmiksi koettiin kävelykeppi-numeromme. Hauskimpia taas olivat viulusoolot, laulut sekä ylipäättään konsertissa käytetty huumori. Luovista ohjelmanumeroista pidettiin myös, vaikka ne, esimerkiksi kävelykeppiesitys, olivat senioreiden mielestä vaikeimpia. Konsertissa esiintymistä myös jännitettiin, mutta jännitys laukesi pian konsertin alettua. Senioreiden mielestä koko prosessista opittiin kokonaisuutena paljon, ja sen aikana tehtiin uusia ennenkokemattomia asioita, jotka koettiin vaikeiksi, mutta silti hauskoiksi. (Sinbel 2012, 82). Kyselyn kautta sain lisävahvistusta olettamukselleni, että esiintyminen haastaa, kehittää ja stimuloi palkitsevalla tavalla myös senioreiden kognitiivisia taitoja, kuten muistia, oppimista ja yhteistyötaitoja. Tärkeää on myös mielihyvän tunne ja voimaantuminen konsertin jälkeen.

Ehkä tärkeimpänä ja eettisesti välttämättömimpänä pidän viimeistä tapaamistani senioriryhmän kanssa. Siinä katsoimme yhdessä ja kaikesa rauhassa konsertin videotallenteen. Katsomiseen kului tunteja, ja seniorit arvioivat omia esityksiään hyvässä hengessä huumoria unohtamatta. Iloinen puheensorina, jälkikommentit ja naurahdukset olivat spontaaneja. Huomasin myös, että videota halusi tulla katsomaan moni sellainenkin seniori, joka ei ollut konsertissa tai oli jäänyt koko projektista pois jonkin liiallisen vaikeuden, motivaation puuttumisen tai omien ennakkoluulojen takia. Halu konsertin kokemiseen ja yhteisölliseen yhdessä olemiseen pienen kritiikinkin säestyksellä aktivoi myös poisjääneitä senioreita. Videon katsomisen jälkeen oli tietenkin jälleen kahvihetken vuoro ja keskustelu jatkui edelleen. Itselleni oli tärkeää lopettaa projektini seniorit huomioonottavalla ”feedback-seremonialla”.

Kehitin projektissani toimintamallin, joka on suunnattu hyvät kognitiiviset kyvyt omaaville seniori-ikäisille. Toimintaan voivat osallistua monenikäiset seniorit, joiden muistitoiminta ja fyysinen toimintakyky ovat vielä hyvällä tasolla. Seniori-ikäisten osallistuminen taiteelliseen ja sosiaaliseen viriketoimintaan ehkäisee muistin ja kognitiivisten toimintojen heikkenemistä, se jopa ylläpitää ja kohentaa näitä ikäihmisille tärkeitä toimintoja pitkälle vanhuuteen (Suutama 2008, 196–201).

Työskennellessäni otan huomioon jokaisen seniorin omana persoonanaan ja yritän saada hänen luovuutensa esiin. Palvelutalon ryhmässä senioreiden luovuuden esiin houkutteleva vaatii kärsivällisyyttä ja hienovaraisuutta. Luottamus pedagogin ja senioriryhmän välillä on ensiarvoisen

tärkeä. Luottamuksen syntyminen vaatii aikaa, mikä taas vaatii projektilta pitkäkestoisuutta. Kun luottamus senioriryhmän ja pedagogin välillä on lujittunut, pedagogin tehtävä on saada senioreiden kenties uinuva luovuus hienovaraisesti houkutellen ja innostaen esiin.

Olen joskus palvelutaloissa toimiessani ohjannut senioriryhmää, jossa dementikot ja hyvät kognitiiviset taidot omaavat seniorit ovat samassa ryhmässä. Se aiheuttaa kiusallisia tilanteita niin dementikoille, hyvin muistaville senioreille kuin ohjaajallekin. Tässä olisi myös haasteen ja mietinnän paikka palvelutalojen henkilökunnalle: mitä musiikkitoiminnalla oikeastaan tavoitellaan? Toki dementikoille on suunnattava myös kulttuuritarjontaa. Dementikoille valmistun yleensä täysin erilaisen tapaamiskerran tai konsertin. Myös dementikoille suunnattu ohjelmani tukeutuu vankasti siihen, että dementikot saavat mahdollisuuden osallistua, saavat jopa niin halutessaan esiintyä yksinkin, viuluni tukemana. Mutta tässä artikkelissa kuvaamani toimintamallin tarkoitus on innostaa nimenomaan hyvät kognitiiviset kyvyt omaavia senioreja.

Toimintamallini nojaa sosiokulttuurisen innostamisen viitekehykseen. Sosiokulttuurisessa innostamisessa erotellaan Kurjen mukaan innostamisen kuuma ja kylmä maailma (Kurki 2008a, 91–92). Innostamisen kuuma maailma perustuu filosofiselle, teoreettiselle ja ideologiselle pohdinnalle ja pyrkii aina päämäärätietoisesti sekä muuttamaan yhteiskuntaa että parantamaan yhteiskunnan huonompiosaisten asemaa. Tarkoitukseni on toimintamallini avulla kiinnittyä sosiokulttuurisen innostamisen niin sanottuun kuumaan maailmaan: haluan tehdä musiikillista seniorityötä, jolla voisi olla yhteiskunnallistakin vaikutusta. Senioreiden kanssa tekemäni työ tähtää jokaisen ikäihmisen yksilölliseen ja yhteisölliseen osallistumiseen ja suuntautuu heidän jokapäiväiseen elämäänsä. Projektillani pyrin siihen, että myös ikäihmisillä olisi oikeus ja mahdollisuus toteuttaa omaa henkilökohtaista kutsumustaan.

Dialogi ja huomio ovat innostajan työkaluja

Toiminnassani pyrin korostamaan dialogisuutta ja antamaan tilaa luovuudelle ja reflektiolle, jotta kohtaamiset olisivat mielekkäitä. Seniori-ikäiset oppivat, ja heillä on halu oppia. Lisäksi heillä on luovuutta, joka on saattanut olla pitkäänkin käyttämättömänä. Kuten jo aiemmin totesin, ohjaajalta tarvitaan luovuutta ja innovatiivisuutta sekä runsain mitoin herkkyyttä ja hienotunteista kannustusta, jotta seniori-ikäisten mahdollisesti piilos-

sa oleva luovuus heräisi. Kun ohjaaja onnistuu tässä, seniorit selvästi rohkaistuvat, heidän itsetuntonsa kohenee, ja he omaksuvat uudenlaisen ajatusmallin: opin, osaan ja teen. Tässä muutoksessa piilee sosiokulttuurisen innostamisen ydin. Senioreiden itsetunto nousee, he haluavat oppia lisää ja heidän aktiivisuutensa ja osallistumisensa ryhmän toimintaan kasvavat. Projekteissani senioreiden innostus selkeästi voimistui aina omaa loppukonserttia lähestyttäessä.

Pyrin jokaisella tapaamiskerralla myös kehorytmiikan avulla stimuloimaan senioreiden fyysistä toimintakykyä tekemällä helppoja kehorytmiiliikkeitä, jotka liitämme senioreille mieluisiin lauluihin. Pidän mielessä, että liikkeiden on oltava hyvin yksinkertaisia, etteivät ne tuottaisi senioreille ylläsurua tai muita vaivoja. Kehorytmiikan harjoittelu seniori-ikäisten kanssa on mielestäni hyvää lääkettä muistamiseen ja uuden oppimiseen. Kehollisuuden ja oppimisen välisistä yhteyksistä on saatavilla tutkimustietoa, jonka mukaan kehollisuus on oppimisen perusta. Kehollisuuden ja aisti-informaation yhteyttä oppimiseen tutkinut Eeva Anttila (2009; 2013) toteaa kehollisen kokemuksen kautta saadun informaation ohjaavan myös aivojen toimintaa, ajattelua ja oppimista (Anttila 2009; 2013, 44). Kehollisessa oppimisessa ihminen aktivoituu kokonaisvaltaisesti: aistimusten, tuntemusten, tunteiden, mielikuvien, kielen ja ajattelun tasolla (mt., 44).

Voimaantuminen (*empowerment*) on senioreiden kanssa toimiessani erityisen tärkeää. Oman käsitykseni mukaan seniorit tarvitsevat kokonaisvaltaista voimaantumista, jotta he voivat kokea elämäniloa ja tuntea olevansa tasa-arvoisia, arvostettuja ja täysivaltaisia yhteiskuntamme jäseniä. Keinot senioreiden voimaannuttamiseen ovat yksinkertaisia. Otan jokaisen seniorin yksilöllisesti huomioon heti tapaamisen alussa ja pyrin välittämään jokaiselle seniorille, että juuri hän on arvokas ja tervetullut osallistumaan toimintaan. Korostan usein, että jokaisen seniorin läsnäolo on merkityksellistä, vaikka ei kaikkeen jaksa tai haluakaan osallistua. Pyrin näin antamaan senioreiden itsetunnolle ja omanarvontunnolle tilaa kasvaa. Annan usein kannustavaa palautetta, jotta seniorin oma itsearvostus ja usko omaan itseensä ja kykyihinsä voisivat kasvaa. Rohkaisen ja kannustan heitä uusien asioiden oppimiseen sekä omien luovien voimavarojensa etsimiseen yhdessä minun kanssani.

Ideologiset tavoitteet muuttavat yhteiskuntaa

Sosiokulttuuriseen innostamiseen sisältyy myös kriittinen ajattelumalli, joka tukee aktiivista toimijuutta: maailmaan suhtaudutaan aktiivisesti ja muutoshakuisesti (Ryynänen 2011, 45). Transformaatio on yksi sosiokulttuurisen innostamisen keskeisimpiä käsitteitä. Transformaatiolla tarkoitetaan sellaista laadullista muutosta, joka kohdistuu ihmisten elämän ja yhteisöjen laadullisen parantamiseen (Kurki 2008a, 21–22). Kurki mainitsee, että sosiokulttuurisen toiminnan avulla pyritään luomaan sosiaalisen transformaation mahdollistavia tilanteita (Kurki 2008b, 19) Tämä sama ajatus on mielestäni myös sosiokulttuurisen innostamisen peruslähtökohdana: sosiokulttuurinen innostaminen on tavoitteellista toimintaa, ja innostajan on oltava kriittisesti refleктоiva.

Innostamisen sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluu seniorin osallistaminen ja osallisuuden kautta pyrkimys laadulliseen muutokseen, edellä mainittuun transformaatioon. Sosiokulttuurisessa innostamisessa suositetaan pysyviä, jatkuvia ja toimintaa suuntaavia prosesseja yksittäisten, irrallisten toimintojen asemesta (Kurki 2008b, 26). Sosiaalisesti projektini tarkoituksena on lisätä senioreiden aktiivisuutta ja säännöllistä osallistumista ryhmän toimintaan. Toivon myös senioreiden kanssa avointa, humaania ja rakentavaa keskustelua pitämieni tuntien jälkeen. Kurki (2008a, 82) mainitsee osallistumisen olevan eristämisen vastakohta. On tuettava osallistumista ja ihmisen omia mielenkiinnon kohteita, millä myös estetään seniorin laitostumista. Tällöin seniorit hyväksytään, itse kullekin ominaiset persoonallisuudenpiirteet tunnustetaan ja stereotyyppit hylätään (mt., 82).

Sosiokulttuurinen innostaminen on myös pedagoginen liike. Innostamisen pedagogisen ulottuvuuden ydin on seniorin persoonan vahvistaminen, asenteiden muutos ja motivaation herääminen (Kurki 2008a, 71). Tasa-arvoisen suhteen luominen on mielestäni pedagogin tärkeimpiä tehtäviä seniori-ikäisten kanssa työskennellessä. Tasa-arvoinen dialogi senioriryhmän ja ohjaajan välillä on edellytys projektin onnistumiselle. Pedagogisesti katsottuna tarkoitukseni on projektin aikana oppimisprosessin avulla aktivoita senioreiden kognitiivisia toimintoja, kuten muistia, ajattelua ja uuden oppimista seniorin kehollisuutta unohtamatta. Pidän tärkeänä senioreiden aktiivisuuden lisäämistä myös tuntieni jälkeen antamalla heille pieniä kotitehtäviä: mielirunon etsintää, laulunsanojen ulkoa opettelua tai jonkin yhdessä suunnitellun koreografian muistelemista. Tavoitteenani on myös hiljaisuuden kuunteleminen tietoisien läsnäolon avulla: hiljainen dialogi voi aktivoita ajatteluamme ja oppimistamme, jotka mo-

lemmat ovat tärkeitä aspekteja projektissani. Itse en puhu meditoinnista vaan hiljaisuuden kuuntelusta ja sen aikana rauhoittavan hengityksen etsinnästä. (Sinbel 2012, 107.)

Innostamisen kulttuurisen toiminnan avulla tavoitellaan erityisesti ihmisen luovuuden ja yleensä monipuolisen ilmaisun kehittymistä. Tällöin toiminnassa korostuvat taiteet eri muodoissaan (Kurki 2008a, 71). Kulttuurisesti haluan luoda ja kehittää erilaisia luovia toimintamalleja, joiden avulla seniori-ikäinen voisi kokea olevansa jälleen aktiivinen ja kykenevä. Tämä vaikuttaa taas osaltaan seniorin itsetunnon ja omanarvontunnon kohentumiseen. Kurki mainitsee, että sosiokulttuurisen innostamisen tavoitteena on saada liikkeelle niitä kykyjä, jotka jo ovat ihmisellä olemassa, vaikka ne olisivat heikot ja tiedostamattomat (2008b, 23). Tavoitteenani on saada senioreissa mahdollisesti piilevä luovuus esiin. Senioreiden luovuuden herättelemiseen käytän motivointia ja kannustusta, ja samalla vahvistan koko senioriryhmän kykyä ottaa vastaan uusia haasteita. Toivon voivani välittää omassa senioreiden kanssa tekemässäni työssä freireläistä humanisuutta ja inhimillisyyttä, jossa oman luovuuden etsiminen ja löytäminen voisi voimaannuttaa ja virkistää seniorin arkea.

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna tavoitteenani on pohtia ja saada mahdollisesti muutkin seniorityötä tekevät pohtimaan, mistä lähtökohdista senioreiden kulttuuritarjonnan yleensä pitäisi lähteä ja miten tarjonta voisi parhaalla tavalla tavoittaa ja kohdata seniori-ikäiset. Tärkeänä pidän myös sitä, että senioreille kulttuuriohjelmaa tarjoavat henkilöt ymmärtäisivät kehittää tarjoamiaan kulttuuripalveluita suuntaan, jossa senioreilla itsellään on suurempi päätösvalta niin tarjonnasta kuin sen sällöistäänkin.

Palvelutaloissa olisi herättävä huomaamaan myös ammattitaitoisten musiikkipedagogien tarjoamat mahdollisuudet senioreille suunnatuissa projekteissa. Tällaiset dementiaa ennaltaehkäisevät projektit toisivat mielestäni pitkän aikavälin säästöjä yhteiskunnan sosiaali- ja terveysmenoihin.

Sosiokulttuurinen innostaminen ei ole helppoa, ja se vaatii ohjaajalta tietynlaista asennemuutosta. Olen projektieni kuluessa alkanut ymmärtää hetken merkityksen tärkeyden seniorin elämässä: toimimisen tärkeyden tässä hetkessä, juuri nyt. Aika näyttäytyy senioreille erilaisena, ja nuoremman pedagogin voi olla vaikea sisäistää heidän aikakäsitystään. Siksi innostajan on tärkeää huolehtia juuri tästä hetkestä, ymmärtää ajan rajallisuus, mutta samalla sisäistää seniorin arkipäivässään kokema ajan rajattomuus.

Innostajan positiivisuus luo perustan senioreiden motivaatiolle ja innostumiselle. Vaikka innostaja ei tietoisesti ottaisi naurua osaksi tuntehystään, on huumorin viljely senioriryhmässä kuitenkin pienten jännitysten laukaisemiseksi tärkeää. Usein pieni, vaikkapa ohjaajaan itseensä kohdistuva itseironia saa pientä naurua aikaan senioriryhmässä, mikä rentouttaa tunnelmaa. Huumorintaju on innostajalle hyvä ominaisuus, mutta pedagogin roolissa käytän huumoria opetuksen työvälineenä vain harvoin. Toimiessani senioriryhmän innostajana minusta on tärkeää viljellä huumoria, joka ei tietenkään saa loukata ketään – lähinnä huumorin voi kohdistaa itse itseensä. Nauramisella on terveyttä edistäviä vaikutuksia. Nauraminen auttaa jaksamaan, ja se on myös tutkitusti oiva stressilääke. Muita terveysvaikutuksia ovat verenpaineen lasku, kipujen väheneminen, immuunipuolustuksen vahvistuminen, ruuansulatuksen vilkastuminen sekä pallean ja keuhkojen vahvistuminen. Nauru on myös tärkeä työkalu aivojen terveyden kannalta, koska naurulla voi päästää ulos paineita, laukaista jännityksiä ja purkaa lukkiutuneita tilanteita. (Kivinen, Keränen & Ruuti 2010, 42–43.)

Mielestäni yhteiskuntamme päättäjien pitäisi vastata haasteisiin, joita senioriasioissa parhaillaan kohdataan, koska väestörakenteen muutoksen aiheuttama kriisi on jo käsissämme. Aktiivinen keskustelukin vie asioita jo askeleen verran eteenpäin, mistä taas voi syntyä dialogi, jolla on merkitystä koko yhteiskunnallemme. Senioreiden kulttuuritarjonnan kehittämiseen ja tukemiseen tarvitaan resursseja: koulutusta, koulutuksen kehittämistä, rahaa ja halua toimia eettisesti oikein.

Musiikkipedagogista voi tulla oiva innostaja

Millaiset ihmiset sitten voivat toimia innostajina? On havaittu, että ikäihmisten parissa tehtävässä työssä innostajan persoonalla ja hänen ominaisuuksillaan on oleellisen tärkeä merkitys. Ikäihmisten parissa työskentelevän innostajan tulee olla motivoitunut ja motivoiva sekä innostunut ja sitoutunut työhönsä. Innostajan tulee kunnioittaa muita ihmisiä ja kyetä dialogiin ja hyvään kommunikaatioon muiden kanssa. Innostajan tulee olla valmis oppimaan itsekin jatkuvasti uutta, ja hänellä tulee olla toimintatutkimuksellinen ja aktiivinen asenne työhönsä. Innostajan tavoitteena pitäisi olla toiminnan laadullinen muutos. Psykkisesti innostajan toivotaan olevan kypsä ja tasapainoinen sekä avoin, kärsivällinen ja toiset huomioonottava. Innostajalla tulisi olla analysointikykyä ja kriittisyyttä, mutta

rakentavassa, optimistisessä ja huumorintajuisessa hengessä. (Saez 1998, siteerattu Kurki 2008a, 109–110 mukaan.)

Nämä ovat myös ominaisuuksia, joita instrumenttipedagogi tarvitsee. Senioreiden kanssa työskenneltäessä on luovuttava kuitenkin monista opettajuuteen kuuluvista oletuksista. Innostajana ei voi kuvitellakaan käyttävänsä minkäänlaista arvovaltaa senioreihin. Myöskään musiikinopettajalle joskus kuvitellut piirteet kuten jämäkkyys, tiukkuus, periksiantamattomuus tai vaativuus eivät toimi seniorityössä (Sinbel 2010, 19). Sen sijaan instrumenttiopetuksessa tarvittavat tärkeät opetusominaisuudet kuten kannustavuus, motivointikyky, luovuus ja motivoituneisuus ovat seniorityössä tuloksia tuottavia ominaisuuksia, samoin kuin luotettavuus, positiivisuus, hyvä itsetunto ja luottamus omiin kykyihin. Innostajan työssä vaaditaan myös nopeaa reagointia ristiriitatilanteisiin, avoimuutta ja rehellisyyttä. (Sinbel 2012, 31–32.)

Pidän sekä pedagogien että innostajien tärkeinä taitoina kykyä ottaa avoimesti ja hermostumatta vastaan kritiikkiä omasta työstä ja taitoa kriittisen reflektoinnin jälkeen muuttaa opetuksen suuntaa. Tämä on pedagogina joskus vaikeaa, koska luopuminen omista päämääristä ja tavoitteista saattaa tuntua raskaalta, jopa väärältä. Innostaja joutuu muuttamaan tavoitteita ja keinoja niiden saavuttamiseen koko projektin ajan.

Innostajan roolissa pedagogin on mukautettava oma ammattitaitonsa ja osaamisensa senioreiden senhetkiseen omaan maailmaan, ja opetuksen on tapahduttava heidän omassa arkipäivässään, palvelutalossa. Opetuksen on tapahduttava myös senioreiden omilla ehdoilla, joten pedagogin on astuttava sivummalle ja jaksettava odottaa tuloksia, mikä seniori-ikäisten kohdalla voi kestää hyvinkin kauan. Innostajan tehtävänä on saada seniorit mukaan toimintaan ja aktivoitumaan.

Kurki (2008b, 64) mainitsee, että innostajaa tarvitaan välittäjänä taiteen ja ihmisten välillä. Vuorovaikutussuhteiden ja ryhmähengen ylläpitäminen ei senioriryhmässä ole aina helppoa. Innostajana on turha olla, jos luottamussuhde ei innostajan ja senioriryhmän välillä toimi. Luottamuksen saavuttaminen senioreille tarkoitetuissa taideprojekteissa onkin tärkeä tehtävä. Luottamuksen rakentuminen seniori-ikäisten ja innostajan välillä vaatii aikansa, eikä sitä prosessia voi nopeuttaa. Ilman molemminpuolista luottamusta koko projektista voi tulla väkinäinen ja kaikkien osapuolten sietokykyä koetteleva, pakolla loppuun viety projekti.

Innostajan tehtävissä on siis paljon samoja asioita, joita kuka tahansa instrumenttipedagogi joutuu kohtaamaan. Suurin ero innostajan ja pedagogin tehtävien välillä on on tulevan konserttiohjelmiston jatkuva muu-

tostila eli ohjelmiston muokkaaminen sellaiseksi, että koko senioriryhmä voisi olla siihen tyytyväinen ja pystyisi suoriutumaan tehtävistä. Pedagogina on työskenneltävä tiiviisti tietty konsertti ja sovittu ohjelmisto mielessään, mutta senioriryhmän innostajana saattaa joutua yhtäkkiä luopumaan jostakin ohjelmanumerosta, jos senioriryhmä kollektiivisesti on sitä mieltä. Innostaja toimii tavallaan välittäjän roolissa ohjelmiston suunnittelu- ja hylkäämisprosessissa samalla, kun hän antaa lopullisen päätäntävällän senioreille. Tarvittaessa innostajan tehtäviin kuuluu rakentaa reflektion jälkeen uudenlainen esitys tai koota vanhasta esityksestä yhdessä senioreiden kanssa jotakin uutta.

Innostajan on ymmärrettävä, että pääasia senioriryhmässä ei ole taiteellinen taso vaan yhdessä tekeminen. Pedagogina toimiessani toivon pääseväni oppilaani kanssa maksimaaliseen taiteelliseen ja tekniseen suoritukseen, mutta innostajana on tärkeintä sisäistää, että senioreiden itsensä esittämän konsertin päätehtävänä ei ole taiteellisesti ja teknisesti mahdollisimman täydellinen esitys. Sen sijaan senioreiden omien kykyjen ja taitojen pohjalta toteutetussa konsertissa innostajan on otettava huomioon jokaisen seniorin senhetkinen fyysinen ja henkinen tilanne ja innostaa heitä mahdollisimman hyvään suoritukseen. Innostajan tehtävänä on huomata, milloin maksimaalinen taiteellinen ja tekninen taso senioriryhmässä on saavutettu ja pystyä iloitsemaan näistä saavutuksista yhdessä senioreiden kanssa.

Lähteet

- Anttila, E. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 2/2009.
- Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii. Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Hohenthal-Antin, L. 2006. Kutkuttavaa taidetta. Taidetoiminta seniori – ja vanhustyössä. Juva: WS Bookwell.
- Kivinen, R., Keränen, K. & Ruuti, M. 2010. Parasta aivoillesi. Ohjeita aivojen hyvinvointiin. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kurki, L. 2008a. Innostava vanhuus. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Kurki, L. 2008b. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Ryynänen, S. 2011. Sosiaalipedagoginen tutkimus rikollisuuden ja väkivallan keskellä elävien nuorten kasvun tukemiseen brasilialaisissa kansalaisjärjestöissä. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy.

- Sinbel, Marja, 2010. Aina voi oppia uutta. Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Sinbel, Marja. 2012. Musiikkipainotteinen taideprojekti senioreiden palvelutalossa sosiokulttuurisen innostamisen muotona. YAMK Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Suutama, T. 2008. Muisti ja oppiminen. Teoksessa E. Heikkinen & T. Rantanen (toim.) Gerontologia. Helsinki: Duodecim.

OSA 2

Musiikkipedagogien aluevaltauksia

Sadutus ja draamakasvatus konsertin rakentamisen työvälineinä

Hanna Elomaa & Päivi Kantanen

*Hyvät matkustajat. Tämä on Pasific 231-juna Pariisiin. Junassamme on ravintola, jossa voitte nauttia patonkia ja virvokkeita. Ravintolavaunussa on poikkeuksellisesti flyygeli ja piano, sillä ne eivät mahtuneet matkatavaravaunuun ja ne piti saada Pariisiin täksi illaksi. Koska konduktöörimme on saanut vihiä, että junassamme on matkustajina sattumalta myös kuuluisia säveltäjiä, hän on pyytänyt heitä viihdyttämään matkustajia matkan aikana. Matkamme kesto on noin yksi tunti. Elämme vuotta 1959, joten matkapuhelimen soiminen saattaisi aiheuttaa tarpeetonta hämmennystä matkalaisissa, muistattehan siis tarkistaa, että puhelimenne ovat suljettui-
na matkan ajan. Hyvää matkaa.*

Tämän avauksen saattelemina teimme aikamatkan 1900-luvun Ranskaan. Hyppäsimme oppilaittemme kanssa junan kyytiin, joka vei meidät Pariisiin. Aikamatkaprojektimme tarkoituksena oli opiskella ranskalaiseen Les Six -ryhmään liittyvää musiikin historiaa draamakasvatuksen työtapoja hyödyntäen ja soittaa heidän musiikkiaan nelikäteisesti ja kahdella pianolla. Projekti huipentui konserttiin, joka toteutettiin Vakka-Suomen musiikkiopistolla maaliskuussa 2013. Mukana soittamassa oli meidän pianoduomme lisäksi Vakka-Suomen musiikkiopiston piano-oppilaita.

Syyslukukauden aikana harjoittelimme konsertin ohjelmistoa sekä kirjoitimme Les Six-ryhmästä kertovan näytelmän, joka toimi myös konsertin käsikirjoituksena. Kevätlukukaudella järjestimme kolme draamatyöpajaa, joissa tutustuimme Les Six -ryhmään. Draamakasvatuksen työtavat olivat apunamme niin ryhmäytymisen edistämisessä, ilmaisun vapauttamisessa sekä musiikin historian opiskelussa. Projekti oli osa Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin YAMK-tutkinnon opinnäytetyötämme.

Niinpä lopulta konsertissa soittamiemme kappaleiden lomassa esitettiin myös tuo yhdessä oppilaiden kanssa käsikirjoittamamme Les Six -ryhmästä kertova näytelmä. Oppilaat soittivat kaksi Germaine Tailleferren säveltämää sarjaa sekä Poulencin kappaleen *L'embarquement pour Cythere*. Näytelmän suhteen olimme huomioineet oppilaiden toiveet. Osalla oppilaita

oli mittava puherooli, kun taas toiset soittivat ja suorittivat pieniä tehtäviä konsertin aikana. Esimerkiksi konduktöörin roolissa ollut oppilas oli konsertin alussa ovelta toivottamassa yleisöä tervetulleeksi ja jakamassa heille konserttiohjelmaa. Me opettajat puolestaan annoimme oppilaille pääosan näytelmässä, vaikkakin toki toimimme sen ohjaajina. Pääpaino meidän esityksissämme konsertissa oli musiikillisella puolella, soitimme Germaine Tailleferren, Louis Dureyn, Georges Auricin, Darius Milhaud'n ja Francis Poulencin musiikkia. Myös yleisö pääsi osallistumaan tapahtumien kulkuun mm. konsertin loppuratkaisussa, jossa koko yleisön voimin houkutteltiin hetkeä aiemmin lavalta poistunut Erik Satie takaisin kuuntelemaan konsertin päätösnumeroa.

Työmme tavoitteena oli kehittää uusi toimintamalli musiikkiopistoon. Halusimme ensinnäkin integroida musiikkitiedon ja soitonopetuksen, koska se on pyrkimyksenä myös taiteen laajan oppimäärän perusteissa. Toinen tavoitteemme oli uudistaa musiikkiopiston konserttikäytäntöä. Perinteisen oppilasmatinean sijaan halusimme tarjota pianisteille mahdollisuuden toimia yhtenä ryhmänä. He pääsivät soittamaan ja näyttelemään yhdessä. Opinnäytetyössä keskeinen elementti oli myös se, että halusimme huomioida oppilaiden näkökulman projektin jokaisessa vaiheessa. Tässä artikkelissa kerromme, miten toteutimme työn ja minkälaisia ajatuksia oppilailta oli uudesta toimintatavasta.

Tuntematon Les Six -ryhmä tutuksi

Les Six -ryhmä on Suomessa melko tuntematon. Ryhmään kuuluivat ranskalaiset säveltäjät Georges Auric, Louis Durey, Arthur Honegger, Darius Milhaud, Francis Poulenc sekä Germaine Tailleferre. He kaikki edustivat uusklassista tyyliä, jolle tunnusomaista on kirkkaus, selkeys ja usein myös kepeys ja huumori. Uusklassismi syntyikin vastapainoksi romantiikan aikakauden tunteellisuudelle ja muhkeille soinnille sekä impressionismin usein hämyiselle sointimaailmalle. Kuitenkin ryhmän jäseniä yhdisti pikemminkin ystävyys kuin tyylillinen yhtenäisyys. Eric Satie toimi ryhmän esikuvana (Orledge 2006, 231–236.) Ryhmän jäsenet ovat säveltäneet runsaasti musiikkia kahdelle tai yhdelle pianolle nelikätisesti soitettavaksi. Ryhmän säveltäjät tutustuivat toisiinsa Pariisissa 1910-luvulla ja pitivät mm. yhteisiä konsertteja ja illanviettoja. Nimensä Les Six sai vuonna 1920 musiikkikriitikko Henri Collettin artikkelin myötä: ”Les Cinq Russes, les Six Français, et Satie” (Viisi venäläistä, kuusi ranskalais-

ta ja Satie). Ryhmä hajosi vain vuotta myöhemmin, kun Durey sanoutui irti ryhmän yhteisestä sävellysprojeektista. Ryhmän jäsenet pitivät kuitenkin yhteyttä myös ryhmän hajoamisen jälkeen. Les Six -ryhmän voidaan katsoa toimineen ponnahtauslautana kunkin säveltäjän henkilökohtaiselle uralle. (mt., 234–236.)

Valitsimme konserttimme teemaksi Les Six -ryhmän musiikin, sillä olimme aiemmin soittaneet duona Poulencin ja Milhaud'n sävellyksiä kahdelle pianolle ja meistä tuntui luontevalta lähteä laajentamaan tätä aihetta. Uskoimme, että ryhmän usein hyvin kuvaileva ja humoristinen musiikki vetoaisi myös oppilaisiin. Ryhmän värikkäät persoonat ja mielenkiintoiset käänteet ryhmän synty- ja hajoamisvaiheissa tarjosivat oivaa materiaalia käsikirjoitusta varten.

Les Six -ryhmältä löytyikin paljon soittamisen arvoisia sävellyksiä sekä nelikäteisesti että kahdelle pianolle. Nuotit olivat kätevästi saatavilla Sibelius-Akatemian kirjaston kautta. Tehtäväksemme siis jäi valikoida tähän konserttiin sopivat kappaleet. Käytännössä jouduimme rajaamaan laajamuotoisten kappaleiden määrää konsertin keston takia. Hyvin laajamuotoinen ohjelma olisi saattanut myös olla liian raskasta kuunneltavaa nuorimmille oppilaille. Ainoastaan Honeggerilta emme löytäneet kokonaisuuteen sopivaa sävellystä, joten päätimme käyttää orkesteriteoksen *Pacific 231* katkelmaa konsertin alkumusiikkina yhdessä juna-aiheisen videon kanssa. Käytännön syistä oppilaiden soitettavaksi valikoitui ainoastaan Tailleferren ja Poulencin musiikkia, sillä heiltä löysimme projektiin osallistuville oppilaille sopivantasoisia ohjelmistoa. Katsoimme kuitenkin, että projektin myötä oppilaat saisivat joka tapauksessa kokonaisvaltaisen kuvan Les Six -ryhmän musiikista.

Eläytymismenetelmä, sadutus ja draamakasvatus: valmistautuminen konserttiin

Projektin aikana halusimme selvittää, miten oppilaamme kokevat uudenlaisen lähestymistavan konserttiin ja siihen valmistautumiseen. Keskeiseksi nousi myös kysymys siitä, omaksuvatko he draamakasvatuksen työtapojen avulla opiskeltuja musiikin historian tietoja. Menetelmiksi näiden asioiden kartoittamiseen valikoituivat sadutus ja eläytymismenetelmä. Oppilaiden tietoja Les Six -ryhmästä ennen ja jälkeen projektin kartoitimme eläytymismenetelmän avulla. Sadutuksella puolestaan kartoitimme oppilaiden ajatuksia projektista.

Eläytymismenetelmän keinoin otimme selvää, mitä oppilaat tiesivät 1900-luvun alkupuolen Ranskasta, Les Six-ryhmästä ja ranskalaisesta musiikista. Eläytymismenetelmässä kirjoitetaan lyhyitä kertomuksia annetun kehyskertomuksen pohjalta. Eläytymismenetelmä voidaan toteuttaa ”aktiivisesti” tai ”passiivisesti”. ”Aktiivinen” tapa muistuttaa roolileikkiä. ”Passiivisessa” tavassa kirjoitetaan ajatukset ylös. (Eskola & Suoranta 2008, 110–117.) Itse käytimme projektissa ”passiivista” vaihtoehtoa helpomman toteuttamisen takia. Toisaalta roolileikkien myötä tuskin olisimme saaneet erilaista informaatiota kuin kirjoittamisella saimme.

Ajattelimme ennakkoon, että oppilailla ei olisi kovinkaan paljon tietoa Les Six -ryhmään liittyvistä asioista ennen projektimme alkua. Toisaalta uskoimme, että vanhemmilla oppilailla olisi käsitys 1900-luvun alun historiasta. Historiantunneilla on varmasti käsitelty maailmansodat ja toisaalta musiikin historiassa musiikin historian tyylikaudet. Hämmästyttävää olikin, että vastauksista ei löytynyt aika- ja tyylikausiin liittyviä mainintoja.

Vastauksien yhteiseksi tekijäksi nousi oppilaiden ajatus siitä, että säveltäjien tavoitteena oli päästä julkisuuteen ja maailmankuuluiksi. Ryhmän hajoamisen nähtiin taas johtuvan suosion hiipumisesta.

He sävelsivät musiikkia yhdessä ja ajan mittaan keksivät myös uusia sävelmiä. Näin kuusikosta tuli yhä kuuluisimpia.. Pienestä Les Six-ryhmästä syntyi maailman kuuluisin säveltäjäryhmä.

He tapasivat Eiffeltornin alla ja alkoivat jutella ja päättivät perustaa kuuluisan bändin. He keksivät monta hittikappaletta.

Ryhmä perustui, koska he halusivat julkisuutta. Kun heillä sitä oli jokainen lähti omalle uralleen... Koska Louis Durey suuttui, koko ryhmä hajosi.

Haastattelumenetelmänä käytimme sadutusta, koska sen myötä saimme lasten oman näkökulman ja kokemuksen projektista esille. Sadutusmenetelmän kehitti Monika Riihelä 1980-luvulla. Sadutuksen avulla hän sai lasten omat ajatukset esille paremmin kuin tiukasti strukturoiduilla menetelmillä. (Karlsson & Karimäki 2012, 172.) Sadutuksessa lapset pääsevät kertomaan ajatuksensa tarinan muodossa. Sadutuksella saadun informaation avulla aikuiset pystyvät kehittämään omaa työtään ja pääsemään mukaan lapsen maailmaan. (Karlsson 2003, 42, 81.) Perussadutuksessa lapsi voi itse päättää aiheesta ja kertoa täysin vapaasti, kun taas aihesadutuksessa

aihe on rajatumpi (Karlsson 2003, 12). Työssämme käytimme aihesadutusta, koska halusimme tietää oppilaiden mielipiteitä projektista. Pidimme myös tärkeänä näkökulmana sitä, että sadutuksen myötä oppilaat saatiin huomaamaan, että projektimme oli yhteinen. Samalla me saimme tietää, millaisia ennakko-odotuksia oppilailla projektista oli, ja oppilaat huomasivat, että heidän mielipiteensä otettiin huomioon.

Alun perin tarkoituksenamme oli saduttaa lapset yksi kerrallaan, mutta huomasimme, että heistä tuntui hankalalta päästä kertomuksen alkuun. Ratkaisimme asian siten, että jaoimme oppilaat kahteen neljän hengen ryhmään ja he saivat kertoa päivästä sana tai lause kerrallaan. Seuraava jatkoi sitten lausetta eteenpäin. Ensimmäisen harjoituskerran jälkeen oppilaat olivat hieman ihmeissään leikeistä, joita teimme. Heille draamakasvatuksen työtavat olivat outoja. Olimme kuvitelleet, että työtavat olisivat tulleet tutuiksi peruskoulun äidinkielen tunneilta, mutta oletamus ei pitänyt paikkansa.

Hyvin erikoinen. Kiva. Hyvä. Outo. Ihmeellinen. Kummallinen. Mukava. Se oli erilainen päivä kuin muut. Hypyttiin hyppynarua, jota oikeasti ei ollut. Kaikki leikit oli outoja.

Olipa kerran päivä, joka oli outo. Joka kesti kolme tuntia. Sitten päästiin kotiin.

Kuitenkin oli kivaa, mutta pieniä outoja juttuja tapahtui samalla kun soitimme pianoa. Kuitenkin oli mukavaa tehdä musiikkia ja käsikirjoituksia.

Toisella kerralla oppilaat tiesivät jo, mitä odottaa.

Hauskaa yhdessäoloa ja kiva juoni tarinassa ja oli hauskeempaa kuin viimeksi. Mukavaa ja sitten paljon kivempaa kuin viimeksi. Oli kiva soittaa pianoa. Ne ihme leikit olivat jotenkin hiukan. Oli kiva soittaa pianoa ja näytellä. Ihan kivaa.

Vaikutti siltä, että oppilaat pääsivät projektin edessä vähitellen sisälle uusiin työtapoihin. Viimeisten harjoitusten sadutuksen tulos myös osoitti, että he olivat pitäneet harjoituksissa käymisestä. Muutenkin he sitoutuivat harjoituksiin hyvin, vaikka oppilailta vaati aika paljon olla lauantaisin kolmen tunnin harjoituksissa. Toisaalta käyttämämme leikit, jotka eivät suoraan liittyneet näytelmään, tuntuivat heistä vierailta.

Kivaa. Kivaa ja entistä kivempaa niinku alkaa sujumaan paremmin. Ihan kivaa. Vähän tylsää kun kokoajan käydään samaa läpi. Ekoilla kerroilla kun käytiin vain tekstiä läpi vähän tylsää. Junamatkaidea hirmu hauska. Kivaa kun soittoja samassa.

Projektimme päämääränä oli esittää sekä Les Six -ryhmän musiikkia että heistä kertova näytelmä. Konserttiamme voisi luonnehtia esittäväksi draamaksi, jossa pääosaa näytteli musiikki. Kappaleiden lomassa kulki Les Six -ryhmästä kertova näytelmä, jonka käsikirjoituksen rakensimme itse musiikinhistoriallisten tosiasioiden pohjalta. Jätimme käsikirjoitukseen aukkoja, jotka täydensimme yhdessä oppilaiden kanssa. Näytelmäharjoitustemme tavoitteena oli näytelmän valmistamisen lisäksi tutustua Les Six -ryhmään monesta eri näkökulmasta.

Draamakasvatuksen lehtori Hannu Heikkinen (2005, 33–35) on määritellyt draamakasvatuksen olevan lähtökohtaisesti oppimista, taidetta ja tutkimista. Ryhmä tutkii yhdessä ja omasta halustaan jotakin asiaa, ilmiötä tai tekstiä. Draaman sisällä tapahtuvia asioita ei pysty määrittelemään ulkopuolelta, eli opettaja ei pysty päättämään, mitä asioita oppilaat oppivat draaman avulla. Draama on pikemminkin jaettu maailma kuin työkalu, jossa yhdessä tutkitaan asioita ja niiden merkitystä.

Projektissamme tutustuimme Les Six -ryhmään ja heidän edustamaansa tyylikauteen, uusklassismiin, draamakasvatuksen työtapoja hyväksi käyttäen. Ensimmäisellä harjoituskerralla viimeistelimme konsertin käsikirjoituksen yhdessä oppilaiden kanssa. Toisella harjoituskerralla tutustuimme roolihahmoihin ja aloitimme varsinaiset näytelmäharjoitukset, joita jatkoimme kolmannella harjoituskerralla.

Heikkisen (2005, 71–74) mukaan draamakasvatuksen painopisteinä voi olla osallistava, esittävä ja soveltava draama. Kuitenkaan ei ole tarkoituksenmukaista pysytellä yhdessä draaman genressä, jos siitä aiheutuu rajoitteita pedagogisiin ratkaisuihin ja taiteelliseen tekemiseen. Työssämme sovelsimme esittävän draaman genreä. Tosin piirteitä löytyi myös soveltavasta draamasta, sillä näytelmässämme osallistimme myös yleisöä. Esittävän draaman oleellinen piirre on, että siinä tehdään jotakin katsottavaksi. Vasta yleisön olemassaolo tekee työstä kokonaisen. (emt, 77.) Esittävässä draamassa esitys valmistetaan joko tekstistä tai ideasta käsin. (emt, 78).

Käsikirjoituksen teko Les Six -ryhmän jäsenistä oli kitkatonta, koska heidän persoonansa olivat niin värikkäät ja tapahtumat vauhdikkaita. Aiheen rajaus ja tositapahtumien yhdistäminen draamalliseksi kokonaisuudeksi sekä konsertissa käytettävien lavasteiden, rekvisiitan ja puvustuksen miettiminen vaativat toki aikaa. Käsikirjoituksessa fiktion osuus on hy-

vin pieni, osa vuorosanoista on jopa suoraan lähdekirjallisuudesta. Jotkut kohtaukset jätimme avoimiksi ja täydensimme yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilaat saivat esimerkiksi improvisoida erään kohtauksen, jonka alun olimme kirjoittaneet.

Durey näyttää etsiskelevän jotain.

Taillferre: Onko sinulta jotain hukassa?

Durey: Onko kukaan nähnyt kommunistipuolueen jäsenkirjaani? (Löytyy eräältä pöydältä yleisön joukosta)

Taillferre: Sinä ja sinun kommunisismi! Jos joku oli hukassa, niin se olin minä silloin, kun sinä häivyit ja minun piti säveltää sinun osuutesi siitä baletista!

Oppilaat improvisoivat pareina kohtauksen. Tallensimme kaikki improviisaatiot ja täydennetyssä versiossa onkin elementtejä monesta eri improviisaatiosta. Loppu meni näin:

Durey: En minä sinua tahallani pulaan jättänyt, baletti ei vaan sittenkään ollut minun juttuni.

Taillferre: Niin, ja selvisinhän minä siitä, Milhaud'n avustuksella.

Puolivuotinen projekti alkoi käsikirjoituksen laatimisesta

Syksyllä 2012 aloimme suunnitella projektia, laadimme käsikirjoituksen ja suunnittelimme harjoituskertoja. Aloitimme myös konserttiohjelman harjoittelemisen. Tammikuussa pidimme ensimmäiset yhteiset harjoitukset, jonka pääteemana oli ryhmäytyminen, sekä Les Six-ryhmään ja käsikirjoitukseen tutustuminen. Harjoitusten jälkeen tarkistimme suunnitelmaamme ja muokkasimme sitä seuraavia harjoituksia varten.

Helmikuussa meillä oli toiset harjoitukset, jossa jaoimme roolit, tutustuimme roolihahmoihin ja harjoittelimme näytelmää. Maaliskuussa pääteemana oli konserttiin valmistautuminen. Testasimme myös lavasteet ja tekniikan tällä harjoituskerralla. Tällä kertaa kävimme myös kappaleita enemmän läpi. Suurin osa yhteisharjoitusten ajasta käytettiin kuitenkin näytelmän harjoittamiseen, ja kappaleita harjoiteltiin oppilaiden tunneilla. Kenraaliharjoitukset pidimme samana päivänä kuin itse konserttikin oli.

Alla olevasta kuvasta käy ilmi projektimme eteneminen vaihe vaiheelta.



Kuvio 2: Projektin vaiheet.

Projektimme lähti liikkeelle ohjelmiston etsimisellä. Les Six -ryhmä olikin säveltänyt runsaasti musiikkia kahdelle pianolle ja nelikätisesti soitettavaksi. Taulleferren musiikki painottui oppilaiden soittamissa kappaleissa, koska Taulleferren säveltämät sarjat nelikätisesti ja kahdelle pianolle edustivat projektiimme mukaan ilmoittautuneille oppilaille sopivaa vaikeustasoa. Arthur Honeggerilta puolestaan emme löytäneet sopivaa kappaletta, joten häntä edusti Pacific 231- sävellys alkumusiikki. Toisaalta saimme idean junassa tapahtuvaan konserttiin juuri tuon sävellyksen myötä, joten Honeggerilla oli suuri rooli joka tapauksessa.

Käsikirjoitusta kirjoitettaessa apuna oli Robert Shapiron (2011) toimittama kirja *Les Six – The French Composers and Their Mentors Jean Cocteau and Erik Satie*. Jotta konsertti ei kestäisi liian kauan, rajasimme tapahtumat vuoteen 1921 asti, jolloin Les Six -ryhmä hajosi. Konsertissa elimme vuotta 1959. Les Six -ryhmä oli matkalla Pariisiin konserttiin. Sattumalta kaikki olivatkin tulleet samaan junaan, Pacific 231:een ja muistelevat matkalla ryh-

män perustamiseen johtaneita tapahtumia ja vuotta, jolloin ryhmä toimi tiiviisti yhdessä. Esiintyjiä oli 12, niinpä roolihahmoja Les Six -ryhmän lisäksi olivat ryhmän ”isänä” toiminut Erik Satie haamun muodossa, koska Satie oli kuollut jo vuonna 1925, ryhmän lähipiiriin kuulunut runoilija Jean Cocteau, musiikkikriitikko Henri Collett, pianisti Marcelle Meyer, konduktööri ja kertoja. Ristiriitoja syntyy, kun Satie suuttuu, koska hänen sävellyksiään ei soiteta konsertissa. Poulencin ja Auricin kepposen myötä Satie suuttuu täysin ja poistuu paikalta. Loppuratkaisu jätettiin yleisön aktiivisuuden varaan: saadaanko Satie huudoin ja kättentaputusten myötä takaisin kuuntelemaan konsertin viimeistä kappaletta. Yleisö pääsi myös etsimään Dureyn unohtamaa kommunistipuolueen jäsenkirjaa ja yksi yleisön jäsenistä luki osan Collettin kirjoittamasta artikkelista, jossa hän nimesi Les Six -ryhmän.

Käytännössä käsikirjoitus etsiytyi lopulliseen muotoonsa ensimmäisissä harjoituksissa. Olimme laatineet käsikirjoitukselle rungon, mutta jättäneet muutamia kohtauksia avoimeksi. Oppilaat pääsivät täydentämään kohtauksia improvisoimalla. Konsertin loppuratkaisusta he saivat äänestää. Teimme vuorosanoihin myös pieniä muutoksia matkan varrella, jotta saimme niistä luontevia.

Konsertin lavastus poikkesi perinteisestä oppilaskonsertista. Halusimme yksinkertaisilla keinoilla luoda käsikirjoituksen mukaista tunnelmaa. Rooliasuina käytimme yksinkertaisesti mustia housuja, valkoisia paitoja ja solmioita. Naisia näyttelevillä oli hame ja pusero. Rooliasut jäljittelivät ryhmän säveltäjien puvustusta, johon olimme tutustuneet ryhmästä otetun valokuvamateriaalin perusteella. Puvun takit jätimme suosiolla pois, koska sopivan kokoisia olisi ollut haasteellista löytää ja se olisi saattanut myös tehdä yleisilmeestä turhan virallisen ja raskaan. Kertoja oli nykyajan henkilö, joka pukeutui sen mukaisesti. Konduktöörillä oli vihrein nauhoin oli koristeltu virka-asu, lakkia unohtamatta. Muun rekvisiitan askartelimme itse. Alun perin ajattelimme, että kaikki yleisön jäsenet istuisivat pöytien äärellä, jotta he tuntisivat olevansa osa ravintolavaunun asiakaskuntaa, mutta tilan puutteen takia tämä ei ollut mahdollista. Varasimme yleisölle muutaman pöydän. Loput yleisöstä istuivat perinteisesti penkkiriveillä. Videotykillä oli myös oma roolinsa projektissamme. Konsertin aluksi heijastimme valkokankaalle videopätkän höyryjunasta Honeggerin teoksen *Pacific 231* soidessa taustalla. Konsertin aikana kankaalle heijastettiin niin kuvia Les Six -ryhmä kuin muuta teemaan sopivaa kuvamateriaalia.

Projektimme oli oppilaille täysin vapaaehtoinen. Lukuvuoden alussa pyysimme halukkailta sitovan ilmoittautumisen projektiin. Kartoitimme

myös, ketkä haluavat vain soittaa ja ketkä voivat sekä soittaa että näytellä. Oppilaat saivat myös päättää, oliko heillä paljon vai vähän vuorosanoja. Ne oppilaat, joilla ei ollut puheroolia, saivat kuitenkin jotain tekemistä näytelmässä. Esimerkiksi konduktööri jakoi junaliput, jotka toimivat samalla konserttiohjelmina ja Marcelle Meyer toimitti paketin Satielle yhdessä kohtauksessa.

Taulukosta näkyy suunnitelmamme harjoitusten kulusta. Alkuvaiheessa korostui ryhmäytyminen ja säveltäjien elämään tutustuminen sekä kappaleiden harjoittelu. Loppuvaiheessa harjoitukset painottuivat näytelmän valmisteluun.



Kuvio 3: Harjoituskertojen sisältö.

ENSIMMÄINEN HARJOITUSKERTA

Ensimmäisen harjoituskerran tavoitteena oli ryhmäytyminen sekä yhdessä tekemisen ilon löytäminen. Toisena tavoitteena oli Les Six -ryhmään tutustuminen, käsikirjoituksen lukeminen ja sen täydentäminen. Halusimme saada oppilaiden omia ajatuksia ja ideoita esille käsikirjoituksen tekoa varten. Mielikuvitusta herätelimme mm. arvausleikillä, jossa kuuntelimme Pacific 231: tä ja oppilaiden oli mietittävä, mitä kulkuneuvoa musiikki esittää. Myös improvisaatioharjoitukset tukivat mielikuvituksen käyttöä.

Oppilaista suurin osa tunsu toisensa ainakin jollain tasolla. He eivät kuitenkaan olleet toimineet juuri tässä ryhmässä aiemmin, ja huomassimme, että tutustumisleikkien jälkeen ilmapiiri oli huomattavan paljon rennomp. Vaikka oppilaat pitivätkin leikkejä vähän outoina, ne palvelivat tarkoitustaan oppilaiden ryhmäytymisessä. ”Rento asento”- leikki toimi esittelyleikkinä. Tässä leikissä jokainen esittelee itsensä ja oman rennon asennon. Muut toistavat sitten nimen ja asennon. Oppilaat ottivat tehtävän hyvin vastaan ja jokainen osallistui siihen, vaikka se tuntui selvästi heistä oudolta.

Seuraavaksi vuorossa oli näkymättömiä hyppynaruja, jotka piti aluksi selvittää solmuista. Sen jälkeen aina kolme oppilasta muodostivat ryhmän, joista kaksi pyöritti naruja ja yksi hyppi. Alun jäähmeyden jälkeen kaikilla oli hyvin hauskaa. Oli hienon näköistä, kun oppilaat löysivät oikean rytmin. Näytti todellakin siltä, että naru oli olemassa. Leikkien jälkeen kuuntelimme pätkän Pacific 231: tä ja mietimme, mitä musiikki esittää. Kuu-studion TV-lähetyksessä oppilaat toimivat reporttereina, joiden tehtävänä oli tuottaa ”suora TV-lähety”, jonka aiheena oli Les Six -ryhmä. Jaoin oppilaat kolmeen ryhmään, joista jokaisella oli eri tehtävä. Kukin ryhmä hankki tietoa Les Six -ryhmästä tietystä näkökulmasta eri välineitä apuna käyttäen. Kun jokainen ryhmä oli suorittanut oman osuutensa tiedonhankinnasta, kokoonnuimme ”TV- studioon”. Me toimimme studioisäntinä ja haastattelimme oppilaita ryhmä kerrallaan muiden toimiessa katsojina. Tehtävän tavoitteena oli, että oppilaille muodostuisi kokonaiskuva Les Six -ryhmästä. Sen lisäksi oppilaat tottuivat toimimaan yhteistyössä ja esiintymään toisilleen.

Tauon jälkeen käytiin läpi kappaleet. Tässä vaiheessa oppilaat kuuluivat musiikillisen kokonaisuuden ensimmäistä kertaa. Soittamisen jälkeen oli käsikirjoitukseen tutustumisen aika. Emme vielä tässä vaiheessa jakaneet rooleja, vaan luimme käsikirjoituksen läpi repliikki kerrallaan, lukija vaihtui joka repliikissä. Lopullinen käsikirjoitus kirjoitettiin harjoitusten jälkeen oppilailta saamiemme ideoiden pohjalta. Oppilaat saivat esimer-

kiksi äänestää, haluavatko Satien palaavan konsertin lopussa takaisin lavalle ja loppuratkaisu muokattiin äänestystuloksen mukaiseksi. Lopuksi teimme ”kannustuksen kujan”, jossa kiitimme jokaista erikseen päivän harjoituksista.

TOINEN HARJOITUSKERTA

Toisissa harjoituksissa tutustuimme roolihahmoihin, jaoimme roolit ja harjoittelimme kohtauksia. Alkulämmittelynä leikimme ”veneretkeä”, jossa kaikki olivat veneretkellä valtamerellä. Ohjaajan antaessa merkin leikkijöiden täytyi mennä mahdollisimman nopeasti lattiaan teipillä merkityille ”saarille” turvaan. Kun kaikki olivat päässeet turvaan, saarella olijat esittäytyivät toisilleen. Alkulämmittelyn jälkeen jaoimme roolit ja aloimme harjoitella näytelmää. Roolihahmoihin tutustuimme siten, että oppilaat piirsivät parinsa sivuprofilin ääriiviivat seinään kiinnitetylle paperille. Piirroksiin kirjoitettiin roolihenkilön nimi. Tämän jälkeen etsimme yhteisesti keskustellen jokaiselle roolihahmolle jonkin luonteenpiirteen, jonka kirjasimme piirroksiin. Harjoittelimme myös ranskalaisten nimien ääntämistä. Tätä olisimme ilmeisesti voineet harjoitella enemmänkin, sillä esityksessä nimet kuulostivat taas hyvin suomalaisilta. Lopuksi kävimme näytelmää läpi kohtaus kohtaukselta. Toisella kerralla vallitsi hyvä ”tekemisen meininki”.

KOLMAS HARJOITUSKERTA

Harjoitusten aluksi käytiin läpi soittokappaleet. Tämän jälkeen keskityimme näytelmän hiomiseen. Saimme myös testattua videotykkiä. Viimeiseksi soitimme vielä oppilaiden kappaleet. Kaikki alkoi olla valmista kenraali-harjoitusta ja konserttia varten.

KENRAALIHARJOITUS JA KONSERTTI

Kenraali-harjoitukset olivat aamulla ennen konserttia. Vaikka ilmapiiri olikin jännittynyt, harjoitukset sujuivat hyvin lukuun ottamatta pieniä teknisiä ongelmia ja yleistä sähellystä mm. kravattisolmujen teossa. Harjoitusten jälkeen muistutimme oppilaita vielä nopeista siirtymisistä lavalle ja sieltä pois oman vuoron jälkeen, jotta esityksen jännite pysyisi yllä. Aikaa nimittäin kuluu yllättävän paljon siirtymisessä pianon ääreen ja nuottien

laitossa paikoilleen, vaikka laitoimmekin nuotit esitysjärjestykseen pianon nuottitelineelle.

Kenraaliharjoitusten jälkeen jäi tunti aikaa laittaa kaikki lopulliseen kuntoon. Koska tapahtumat olivat ravintolavaunussa, tarjottiin yleisölle konsertissa mehua viinilaseista sekä patonkia ja keksejä. Yleisöä oli konsertissa mukavasti paikalla.

Uusi toimintamalli motivoi oppilaita

Draamallisen konsertin toteuttaminen oli meille hyvin antoisaa, vaikka se veikin paljon aikaa muun työn ja opintojen ohella toteutettuna. Myös oppilaille projekti oli tavanomaisesta oppilaskonsertista poikkeava kokemus. Emme olleet ennen käyttäneet draamakasvatuksen työtapoja, mutta se oli meistä hyvin mielenkiintoinen ja avasi uusia näköaloja. Mukavaa oli huomata, että oppilaat ottivat työtavat omikseen ja hyväksyivät ne tulemalla leikkiin mukaan. Uskoisimme, että oppilaat muistavat omakohtaisen kokemuksen kautta asiat Les Six -ryhmästä huomattavasti kauemmin kuin perinteisesti kirjasta lukemalla. Tähän viittaisi myös eläytymismenetelmän avulla saamamme informaatio. Teetimme nimittäin noin viikko projektin jälkeen oppilaille samat tehtävät, jotka he tekivät ennen projektin alkua. Tehtävistä kävi ilmi, että opetellut asiat olivat hyvin muistissa. Jopa oppilas, joka joutui olemaan paljon pois yhteisistä harjoituksista, osasi kertoa kaikki Les Six -ryhmään liittyvät perusasiat. Hän oli oppinut ne käsikirjoituksesta. Olisikin syytä miettiä laajemmin, kuinka paljon uusia mahdollisuuksia avaisi draamakasvatuksen työtapojen järjestelmällinen käyttäminen musiikkiopistoissa esimerkiksi soitonopiskelun ja musiikkiedon integroinnissa.

Kappaleiden soittaminen yhdessä ruokkii oppilaiden motivaatiota harjoitella oma stemmansa. Pianistit työskentelevät yleensä yksin ja tämän kaltainen projekti on heille erityisen tärkeä. Yhteissoitossa oppii soiton kuuntelemista ja rytmin ja tempon käsittelyä aivan toisella tavalla kuin yksin soittaessa. On myös motivoivaa saada työskennellä yhdessä yhteisen projektin parissa. Projektissamme oppilaiden ikähaitari oli 8–15 vuotta, eli pienemmät pääsivät myös ottamaan mallia isommilta. Mestari-kisällä jatkumo oli luontevana osana projektiamme myös siten, että me opettajat soitimme samassa konsertissa yhdessä oppilaiden kanssa. Huomasimme, että kolmen tunnin harjoitukset kuuluivat yhdessä hujauksessa. Oppilaat sitoutuivat projektiin hienosti ja kuluttivat viikonloppuun projektin

eteen. Oli mukava huomata, että ideamme draamakasvatuksen työtapojen hyödyntämisestä toimi musiikkitiedon ja soitonopetuksen yhdistämisessä. Kokeilemaamme toimintamallia onkin mahdollista soveltaa joko sellaiseenaan, osittain tai vaikkapa valita oma teema ja jokin toinen kamarimusiikkikokoonpano, jolle rakentaa vastaavanlaisen kokonaisuuden. Tilausta uusille tuulille musiikkiopistoissa tuntuisi olevan. Oppilaista kaikki yhtä lukuun ottamatta antoivat projektista arvosanaksi ”hymynaaman”. Tavoittemme musiikkitiedon ja soitonopetuksen integroimisesta toteutui. Eläytymismenetelmän avulla saamamme tieto osoitti, että oppilaat olivat omaksuneet hyvin Les Six -ryhmään liittyvää musiikin historiaa. Voisi olettaa, että toiminnallisesti musiikin historiaa tutkimalla asiat jäävät pitkäkestoisemmin muistiin kuin perinteisessä luentomuotoisessa opetuksessa. Tässä olisikin hyvä aihe vielä jatkotutkimukselle.

Toinen tavoittemme oli uudistaa musiikkiopiston konserttikäytäntöä. Oppilaat ryhmäytyivät hyvin harjoituksissa ja konsertista tuli yhteinen projektimme. Saimme tilaisuuden esittää konsertin uudelleen vuoden päästä ja kaikki oppilaat olivat halukkaita tulemaan mukaan. Uskoisimme, että projekti oli oppilaille mieleinen, koska he pääsivät itse vaikuttamaan lopputulokseen monesta näkökulmasta. Toki sadutuksen avulla saamamme palautteesta on huomioitava, että lapset saattoivat kaikesta huolimatta pyrkiä ”vastaamaan oikein” eli miellyttämään aikuista. Toisaalta palautteessa oli mukana myös kriittisiä kommentteja, joten voisi olettaa, että lapset uskalsivat ainakin melko aidosti kertoa mielipiteensä.

Omasta näkökulmastamme katsomme onnistuneemme uudenlaisen toimintamallin kehittämisessä. On kuitenkin huomioitava, että toimintamalli vaatii paljon ylimääräistä työtä ja ennakkovalmisteluja. Parhaiten toimintamallimme toimisikin ehkä esimerkiksi musiikkiopiston tapahtumaviikon yhteydessä toteutettuna. Tehtäviä kannattaa jakaa mahdollisimman monen opettajan kesken ja mahdollisuuksien mukaan myös oppilaiden vanhemmatkin voivat osallistua omalla panostuksellaan esimerkiksi rooliasujen hankkimisen apuna.

Lähteet

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. 2005: Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Karlsson, L. 2003: Sadutus, Avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus
- Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) 2012: Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Orledge, R. 2006: Satie & Les Six. Teoksessa R. Langham Smith & C. Potter (toim.) French music since Berlioz. Cornwall: Ashgate.
- Shapiro, R. (toim.) 2011: Les Six. The French Composers and Their Mentors Jean Cocteau and Eric Satie. Lontoo: Peter Owen.

Prinsessa Ruusunen soittaa triangelia eli improvisointia draamatyöpajoissa

Keijo Säikkä

Vielä muutamia vuosia sitten en olisi uskonut käyttäväni draamaa ja draamallisia elementtejä opetustyössäni musiikillisen ilmaisun vahvistajana. Draama tuntui itselleni kaukaiselta taiteen lajilta, eikä minulla ollut siitä juurikaan kokemuksia. Eräänä syksynä kuunnellessani oppilaideni huiluryhmän soittoa mietin, miten esitystä voisi elävöittää. Ohjelmistossa oli huilusovitus Burt Bacharachin kappaleesta *Raindrops Keep Fallin' On My Head*. Laulun sanojen innoittamana esitykseen otettiin mukaan sateenvarjot ja saippuakuplat. Huilistit tulivat lavalle kantaen avonaista sateenvarjoa päällään ja kantoivat toisessa kädessään huilua. Muutamat oppilaista puhalsivat saippuakuplia, jotka leijuivat sateenvarjojen yllä. Kappaleen alussa soitti vain huilutrio, mutta pikku hiljaa kaikki laskivat sateenvarjot käsistään maahan ja yhtyivät kappaleeseen.

Visuaalisesti esitys oli vaikuttava. Silti suuremman vaikutuksen miinuun opettajana teki se, että oppilaat soittivat paljon paremmin kuin ennen. Yksinkertaiset draamalliset elementit yhdessä musiikin kanssa saivat ihmeitä aikaan ja todellakin – esityksestä tuli elävämpi.

Jatkoin draamallisiin elementteihin perehtymistä suorittaessani ylempää ammattikorkeakoulututkintoa Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Opinnäytetyöni käsitteli draamaa ja näyttämöllisyyttä musiikillisen ilmaisun tukena ja musiikin perusopetuksessa. Lähtökohtaisesti työni käsitteli draaman käyttöä yksittäisen opettajan näkökulmasta; miten draama voi toimia oppimista edistävänä menetelmänä ja miten sitä voisi käyttää oppimisympäristönä pienin resurssein.

Draama todellakin on oma oppimisympäristönsä. Sitä ei voi pitää oppimisen välineenä, vaan menetelmänä ymmärtää ja kokea tunteita ja asioita laajemmin. Draamassa liikutaan aina kahdessa todellisuudessa: fiktiivisessä draaman todellisuudessa ja ”oikeassa” todellisuudessa. Draaman todellisuus mahdollistaa leikkimisen ja asioiden ja ilmiöiden tutkimisen. Draamakasvattaja Hannu Heikkinen määrittelee tämän osuvasti: ”Draaman yksi vahvuus onkin juuri siinä, että draamassa voimme tehdä esi-

merkiksi sellaisia asioita, mitä muuten emme voisi, ja samalla myös ymmärrämme sen (Heikkinen 2005, 39)”.

Draama vapauttaa toimimaan, kokeilemaan ja heittäytymään juuri fiktiivisyytensä takia. Ymmärtämällä sen, että draamassa en olekaan ”minä”, vaan draaman maailman hahmo tai henkilö, oppii itsestään valtavan paljon. Itsetuntemuksen kehittyminen taas rakentaa vahvempaa taiteellista ilmaisua.

Draamatyöpajat sopivat musiikkioppilaitoksiin

Musiikkioppilaitosympäristöön kehittelemäni draamatyöpajan perusidea kuulostaa pätkähullulta: kootaan ryhmä eri soittimien soittajia, valitaan jokin tunnettu satu ja esitetään satu siten, ettei siinä käytetä sanoja, vaan kaikki vuorosanat esitetään soittaen, improvisoidun musiikin avulla. Vantaan musiikkiopistossa toteutettiin keväällä 2011 ja keväällä 2012 tapahtumaviikko, jonka ideana oli se, ettei oppilailla ollut lainkaan omia soitotunteja, vaan oman soittotunnin sijaan oppilaat osallistuivat johonkin työpajaan tai konserttiin. Tämä mahdollisti draamatyöpajojen toteuttamisen.

Draamatyöpajan tarkoituksena oli syventää oppilaiden omaa ilmaisua improvisaation keinoin. Valitsin improvisaation draamatyöpajan musiikilliseksi työtavaksi siksi, että improvisaatio on aina myös kommunikointia. Se ei ole ainoastaan sävelten valitsemista, vaan musiikillista keskustelua joko oman itsensä tai muiden kanssa. Tässä on myös hyvän improvisoinnin salaisuus: improvisointi ei koskaan ole satunnaisia ääniä satunnaisessa järjestyksessä vaan orgaaninen kokonaisuus, joka kehittyy koko ajan.

Improvisaatio ei myöskään vaadi kovin suurta soittimen teknistä hallintaa. Jo muutama ääni riittää. Opettajankaan ei tarvitse olla improvisoinnin vahva asiantuntija. Improvisaatiosta huilunsoitossa ja huilunsoitonopetuksessa opinnäytetyön tehnyt Hanna-Mari Oinonen (2006) kiteyttää opettajan roolin improvisaation ohjaajana osuvasti. Opettajan ei tule eikä hänen tarvitse asettua oppilaan yläpuolelle, vaan ”pikemminkin hänen tulisi yhdessä oppilaan kanssa tutkia erilaisia improvisaation mahdollisuuksia tasavertaisina musiikin maailmassa seikkailijoina” (Oinonen 2006,22).

Vantaan musiikkiopiston draamatyöpajat oli suunnattu kaiken ikäisille eri soittimien opiskelijoille, joilla oli suoritettuna soittimensa alkeet omasta instrumentistaan tai vastaavat tiedot ja taidot. Tämä vaatimus oli lähinnä siksi, että oppilas jo jonkin verran hallitsisi omaa soitinta ja hiu-

kan käsittäisi sen ilmaisullisia rajoja. . Yhteen draamatyöpajaan osallistui kymmenisen oppilasta ja työpajoja oli viikon aikana kuudesta kahdeksaan. Työpaja kesti 90 minuuttia.

Työpajasta vähintään yksi kolmasosa kului ryhmäyttämisen ja improvisaatioharjoitteisiin. Tarkoituksena oli luoda hyvä ja turvallinen ryhmähenki siten, että oppilas kokisi oppimisympäristön ja myös opettajan läsnäolon turvalliseksi. Draamatyöpajojen yksi tarkoitus oli tutkia erilaisia luonteenpiirteitä soittaen, ja siksi ryhmäyttämisharjoituksetkin liittyivät siihen. . Esimerkiksi *Erilaiset kädet* -harjoituksessa sovittiin, mitä tunnetta tai luonteenpiirrettä vasen käsi edustaa. Oikealle kädelle sovittiin eri tunne. Sen jälkeen osallistujat laitoivat kätensä ristiin siten, että tervehtivät vasemmalla puolella olevaa osallistujaa oikealla kädellään ja oikealla puolella olevaa vasemmalla kädellään. Tervehdys, kuten ”hyvää päivää”, piti sanoa aina sellaisella tunteella ja äänenpainolla, mitä sovittu tunne tai luonteenpiirre edellytti. Kädet pidettiin tervehdyksessä toisten käsissä, ja lopulta osallistujien oli päästävä takaisin piirimuodostelmaan, jossa kädet eivät ole ristissä irrottamatta käsiään toistensa käsistä.

Improvisaation lämmittelyä käytin usein tervehtimistä soittaen. Siinä osallistujat olivat piirissä. Aluksi sovittiin, mikä ääni on aloitusääni. Joku piiristä aloitti ja soitti hyvin helpon ja lyhyen improvisoidun tervehdyksen vieressään olevalle. Tervehdyksen tuli olla mahdollisimman helppo, esimerkiksi ainoastaan kolmen äänen mittainen. Osallistuja, jota tervehdittiin, tervehti seuraavaksi vieressään olevaa soittamalla saman tervehdyksen. Ensimmäisen vaiheen jälkeen melodiana sai muunnella ja aina seuraavan soittajan piti yrittää toistaa muuttunut melodia tai muokata sitä lisää. Viimeisessä vaiheessa vaihdettiin myös tervehdyksen kiertosuuntaa melodian muuttuessa. . Tämä yksinkertainen improvisaatioleikki vapautti osallistujia, eikä virheitä pelätty. Melodian muuttuminen tai sen muuttaminen koettiin jännittäväksi ja mielenkiintoiseksi. Oli myös tärkeää keskittyä kuuntelemaan toisia..

Ryhmäyttämisen ja improvisointiharjoitteiden jälkeen alkoi varsinainen draamatyöskentely. Olin etukäteen valinnut kolme hyvin tunnettua satua, kuten *Prinsessa Ruusunen*, *Lumikki ja seitsemän kääpiötä* tai *Keisarin uudet vaatteet*. Ryhmä sai päättää, mitä saduista aloimme käsitellä. Draamatyöpajassa muokkaamamme sadun ei toki tarvinnut olla esikuvansa kaltainen, vaan jokainen ryhmä sai tehdä tarinasta täysin omanlaisensa. Satu itsessään oli se draaman maailma, kehys, jossa toimimalla kokonaisuus saattoi kääntyä millaiseksi hyvänsä. Tavoitteena tässä oli, että omistusoikeus draamaan

siirtyisi oppilaille itselleen. He eivät siis vain toistaisi jotain, mikä on jo valmiina, vaan rakentaisivat uusia merkityksiä ja sisältöjä.

Muutaman draamatyöpajan kohdalla kokeilin myös draamatarinan luomista täysin itse, esimerkiksi ”sana kerrallaan” -tekniikan avulla. Siinä jokainen osallistuja vuorollaan sanoi tarinan seuraavan sanan. Tässä harjoituksessa aika oli kuitenkin rajallinen, jotta draamatekstiä, hahmoja ja juonta olisi ennättänyt työstää riittävän pitkälle. Vaikka ryhmän oman tarinan kirjoittaminen olisi sinällään ollut kiinnostavaa, ei tekstin työstämiselle olisi jäänyt riittävästi aikaa. Hyvän tarinan tai tekstin jännite pitää mielenkiinnon yllä siinäkin tapauksessa, että draaman loppuratkaisu olisi kaikkien tiedossa. Tästä on osoituksena se, että yhä edelleen sukupolvet toisensa jälkeen lukevat samoja satuja ja samoja kirjoja, joiden tarinan kaikki tietävät jo etukäteen ennen kuin tarttuvat kirjaan.

Ennalta tunnetun sadun ottaminen käsiteltäväksi helpotti työskentelyä, sillä tarina itsessään sisälsi antiikin ajoista periytyvät draaman eri osatekijät. Aristoteles määritteli Runousopissaan draaman rakenteen ja osatekijät, ja yhä edelleen ne näkyvät sekä teattereissa esitettävissä näytelmissä tai elokuvissa. Aristoteleen mukaan juoni on draaman sielu ja sen tulee sisältää alku, keskikohta ja loppu. Juoni sitoo alun, keskikohdan ja lopun yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Aristoteles korostaa myös, että juonessa tulee tapahtua yllättävä muutos, joka luo sekä jännitettä että sitoo draamaa ehjemmäksi kokonaisuudeksi.

Draamatyöpajoissa tarinan juoni käytiin yhdessä ryhmän kanssa läpi. Tässä vaiheessa juoneen voitiin tehdä alkuperäisestä sadusta poikkeavia käänteitä. Esimerkiksi sadussa Lumikki ja seitsemän kääpiötä kääpiöt eivät välttämättä olleetkaan esikuvansa mukaisesti kilttejä, vaan pahimmassa tapauksessa möivät Lumikin orjaksi ilkeälle kuningattarelle. Samalla kun pohdittiin juonta, pohdittiin myös, millaisia henkilöitä ja hahmoja tarinassa esiintyy. Jokaiselle hahmolle mietittiin myös kaksi luonteenpiirrettä, jotka olivat ominaisia ainoastaan yhdelle tarinassa mukana olevalle henkilölle.

Kun draamatekstistä etsitään laajempia tulkintoja, siitä löytyy usein myös metaforia. Metafora tarkoittaa sitä, että draaman maailmassa havaittu tai koettu merkitys tunnistetaan kokemuksellisesti myös todellisuudessa. Metafora yhdistää draaman maailman ja todellisen maailman. Symboli taas on draaman maailman sisäinen asia. Esimerkiksi draamatyöpajojen Prinsessa Ruusunen -sadussa varttinä ei ollutkaan varsinainen varttinä, vaan esimerkiksi nuottiteline. Symbolisesti nuottiteline edusti varttinää. Metaforana Prinsessa Ruusussa taas voi olla vaikkapa ilkeän haltiakummin

kirous, jonka joku saattaa liittää omiin kokemuksiinsa ilkeiden ihmisten sanoista.

Kun tarinan juoni ja henkilöt olivat selvillä, jaettiin jokaiselle rooli. Olin tuonut luokkaan yksinkertaista rekvisiittaa, kuten peruukkeja, viittoja, kruunuja ja hattuja. Kohta luokassa vilisikin kuninkaita ja kuningattaria, rujoja pikku kääpiöitä, pahantekijöitä ja kauniita prinsessoja. Draaman maailmaan sukeltaminen oli usein helpompaa juuri visuaalisuuden kautta.

Roolien jaon jälkeen alkoi ehkäpä työpajan mielenkiintoisin vaihe. Jokainen otti oman instrumenttinsa ja alkoi miettiä, miten saisi ilmennettyä oman roolihahmonsä luonteenpiirteitä omalla soittimellaan soittamalla. Välillä roolihahmot keskustelivat soittaen toistensa kanssa pareittain. Pääroolien esittäjät saivat lisäksi tehtäväkseen keksiä yksinkertaisen teeman, joka toistuisi aina, kun roolihahmo tulisi lavalle.

Olin ollut epäluuloinen improvisoinnin onnistumisen suhteen, sillä kovinkaan monella draamatyöpajaan osallistuneella ei ollut minkäänlaista kokemusta improvisoinnista. Epäluulot karisivat nopeasti. Draaman maailma vapautti kokeilemaan, leikittelemään äänillä ja palautekeskusteluissa suurin osa osallistujista koki onnistuneensa improvisoinnissa vähintään hyvin. Eräs osallistujista halusi ehdottomasti roolihahmokseen pahantuu-lisen kääpiön. Palautekeskustelussa hän kertoi valinneensa hahmon siksi, että ”kerrankin saisi soittaa rumasti”. Luonteenpiirteiden esittäminen soittamalla oli monelle osallistujista parasta koko draamatyöpajassa.

Kun improvisointi alkoi sujua, ryhdyttiin käymään läpi draamatarinaa kohtaaus kohtaaukselta. Vuorosanoja ei käytetty lainkaan, vaan kaikki henkilöhahmojen väliset keskustelut ja tarinaa eteenpäin kuljettavat elementit toteutettiin improvisoidun musiikin avulla.

Improvisoinnin lisäksi käytettiin myös valmista musiikkia. Esimerkiksi sadussa *Prinsessa Ruususta* kolme haltiakummiä saapuu antamaan lahjansa vastasyntyneelle prinsessalle. Haltiakummien rooleissa olleet antoivat lahjansa draamapajatyöskentelyssä musiikin muodossa; jokainen soitti jonkin olemassa olevan kappaleen, jonka osasi ulkoa. Mielenkiintoista tässä toteutuksessa oli se, että idea valmiin musiikin käytöstä tuossa tilanteessa tuli ryhmältä, ei minulta ohjaajan roolissa. Mutta totta – mikä olisikaan kauniimpi lahja vastasyntyneelle, kuin musiikki! Ja kun tarinan lopussa prinssi ja prinsessa saivat toisensa, kaikui luokassa *Prinsessa Ruusunen* häämarssi, sekin spontaanina ideana.

Miten sitten *Prinsessa Ruusunen* päättyi soittamaan triangelia? Erään ryhmän toivomuksesta draama toteutettiin siten, että kukaan ei käyttänyt omaa soitinta, vaan käytössä oli erilaisia rytmisoittimia, huiluja ja rum-

puja. Prinsessa Ruususen roolissa ollut oppilas valitsi soittimekseen triangelin ja perusteli valintaansa sillä, että triangelin ääni kuvastaa Prinsessa Ruususen luonnetta. Ja oli aivan totta, että kun prinsessan luonteenpiirteiksi oli sovittu kiltteys ja ujous, sopi triangelin soitto täydellisesti kuvaamaan prinsessan hienostuneisuutta.

Draamatyöpajat päättyivät aina palautekeskusteluun, jossa yhdessä keskusteltiin draamakokemuksista ja improvisointikokemuksista. Kokemuksellisen oppimisen yhtenä haasteena on kokemuksen reflektointi. ”Kokemus itsessään ei ole oppimisen tae, vaan se, miten elämästä tarkastellaan ja mihin se kytketään”, kirjoittaa Hannu Heikkinen Gavin Boltonin (1992) teorioiden pohjalta (Heikkinen 2005, 43). Koska draamatyöpajojen toteutuksessa vuosina 2011 ja 2012 oppilaat osallistuivat vain yhteen työpajaan, jäi kokemuksen reflektointi työpajan jälkeen oppilaiden itsensä varaan. Ihanteellista olisi ollut, jos palautekeskustelu olisi käyty myöhemmin, esimerkiksi muutaman päivän kuluttua. Silloin oppilaat olisivat itse ehtineet miettiä kokemuksiaan ja niiden kytkeminen muuhunkin kuin improvisaatiopohjaiseen soittamiseen olisi ollut ehkä helpompaa.

Opettaja hyppää tuntemattomaan

Opettajan rooli draamatyöpajassa on vaativa, mutta antoisa. Hannu Heikkinen (2005) jakaa draamaopettajan tehtävät viiteen eri rooliin: opettaja on draamakasvatuksen praktikko, kasvattava dramaturgiahjaaja, oppimisen ohjaaja, organisoiija ja opastava kanssaoppija. Nämä kaikki roolit näkyivät myös tässä projektissa.

Opettajana tehtäväni oli draamakasvatuksen praktikkona ohjata ryhmää taiteelliseen oppimiseen. Tämä edellyttää draaman ymmärrystä, jotta opettajana pystyin luomaan joka työpajassa uuden oppimisympäristön, draaman maailman. *Kasvattavana dramaturgiahjaajana* toimiessani ohjasin ryhmää ja yksilöä uusien merkitysten löytämiseen ja toiminnan selkeyttämiseen.

Usein draaman maailmassa oppiminen tapahtuu huomaamatta, ja siksi omien kokemusten reflektointi on tärkeää. Kokemusten reflektoinnissa opettaja toimii oppimisen ohjaajana. Opettaja toimii myös organisoijana. Huolellinen ennakkosuunnittelu nousi draamapajoissa korvaamattomaksi, sillä samaan aikaan, kun opettaja toimii edellä mainituissa neljässä roolissa, hän on myös opastava kanssaoppija. Draamatyöpajoissa opettajan tehtävänä on ohjata draamaa draaman sisältä. Hän on siis vain yksi yksilö muiden yksi-

löiden joukossa toimimassa yhteisessä ryhmässä. Heittäytyminen mukaan draaman maailmaan on aina myös opettajalle hyppy tuntemattomaan.

Esteettinen kahdentuminen on leikillistä vakavuutta

Draaman vakavan leikillisessä maailmassa liikkuminen on parhaimmillaan hauskaa, kokonaisvaltaista ja parantaa itsetuntemusta. Leikillä on kuitenkin aina tarkoitus. Selvimmin leikin tarkoitus avautuu, kun seuraa pienten lasten leikkimistä. Näennäisen tarkoituksettomalta näyttävä tavaroitten pinoaminen, järjestely ja siirtely sisältää lapselle itselleen tärkeän tarkoituksen. Sen huomaa siitä vakavuudesta, jolla jokaiseen leikkikaluun tartutaan. Draamassakin on kyse leikistä, mutta se ei ole koskaan leikkiä leikin vuoksi.

Draamassa opittua arvioidaan usein esteettisen kahdentumisen viitekehksessä. Tällä tarkoitetaan tietoisuutta kahdesta eri todellisuudesta, fiktiivisestä todellisuudesta ja ”oikeasta” todellisuudesta. Esimerkiksi roolihenkilön kuolema ymmärretään osaksi fiktiivistä todellisuutta. Roolihenkilön luonne voi olla täysin vastakkainen roolihahmon esittäjän luonteen kanssa. Draama voi tapahtua eri ajassa kuin todellisuus ja luokkahuone voikin muuttua draaman maailmassa kuninkaalliseksi palatsiksi. Eron ymmärtäminen on tärkeää, jotta kokemus muuttuisi osaksi omaa tietorakennetta ja minäkuva. Joidenkin draamatyöpajaryhmien kohdalla kävi niin, että muutamilla oppilailta rooli jäi päälle, ja he edustivatkin palautekeskustelussa omaa roolihahmoaan ja sen luonteenpiirteitä. Otinkin tavaksi toteuttaa draaman maailmasta siirtymisen takaisin todellisuuteen siten, että jokainen osallistuja sanoi: ”Äsken olin - - - (roolihahmo), nyt olen - - - (oma nimi).”

Esteettinen kahdentuminen toimii myös tavallisessa musiikinopiskelussa. Länsimainen taidemusiikki on täynnä teoksia, joista säveltäjä on antanut joskus hyvinkin yksityiskohtaiset tulkinnalliset esittämisohjeet. Yksinkertaisimmillaan ohjeena voi olla vaikkapa ”surullisesti”. Oppilaan on siis kyettävä soittamaan surullisesti, vaikka hän ei tilanteessa olisikaan surullinen. On siis kyettävä siirtymään toiseen tunnetilaan, toiseen maailmaan, jossa tunne on todellinen.

Draamatyöpajassa oppiminen on siis taiteellista oppimista, jossa omien kokemusten, emootioiden ja kognitioiden reflektointi synnyttää transformaation, tiedon muuntumisen. Inkeri Sava (1993) määrittelee transformaation oppijan sisäiseksi prosessiksi, jossa kokemuksellisuus ja

elämyksellisyys muuntuvat tiedon uusiksi tulkinnoiksi ja merkityksiksi. Sava jakaa taiteessa tapahtuvan oppimisen kolmeen eri transformaatioon. Ensiksi muuntuminen on määrällistä, jossa oppijan tekemisen taidot paranevat. Toiseksi transformaatio on laadullista, jossa oma tulkinta syvenee. Kolmanneksi muuntuminen on rakenteellista, jossa yksilön ajattelu ja mielikuvanmuodostus kehittyy. (Sava 1993, 17-30.) Draamatyöpajakokemuksen reflektoinnissa nämä kolme transformaation muotoa ovat vahvasti läsnä.

Ei sovi myöskään unohtaa oppilaan itsetuntemuksen kasvua. ”Äsken olin ---, nyt olen --- ” -kokemus asettaa usein oppijalle vahvojakin vastakohtia oman itsen ja roolihahmon välille. Vastakkaisuuksien kautta pienikin ihminen ymmärtää, mitä hän itse on. Itsetuntemus puolestaan on kaiken luovan itseilmaisun paras ystävä.

Lähteet

- Heikkinen, H. 2005: Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- Oinonen, H.-M. 2006: Huilu itseilmaisun välineenä. Ideoita huilunsoiton improvisointiin. AMK-opinnäytetyö. Lahden ammattikorkeakoulu.
- Sava, I. 1993: Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna & P. Väyrynen (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Suomen kuntaliitto, 15–43, Helsinki.

Huima Laulu

Raili Honkanen-Korhonen

Tässä artikkelissa kerron Huima Laulu -ensemblestä ja kehittelemistäni vuorovaikutuksellisesta työtavasta. Huima Laulu kehittyi tarpeesta löytää keinoja edistää laulajien kykyä käyttää ääntään luovasti ja ilmaiseksi sekä yhdistää ääni-improvisaatioon teatteri- ja liikeilmaisun keinoja. Huiman Laulun tekemisessä yhdistyy improvisaation, äänenkäytön toiminnallisen tutkimisen ja tarinateatterin työtapoja. Ylemmän ammattikorkeakoulututkimuksen opinnäytetyössäni kehitelin eteenpäin toimintatutkimuksen keinoin improvisoivan ryhmän vuorovaikutuksellista työtapaa, jota olen jatkokehittänyt Huimassa Laulussa. Artikkelissa olevat Huiman Laulun lainaukset ovat keväällä 2014 keräämiäni ryhmän laulajien ajatuksia ja kokemuksia ryhmän toiminnasta.

Mikä on Huima Laulu?

Huima Laulu on vuonna 2008 perustamani ja kouluttamani ääni-improvisaatioon erikoistunut lauluyhtye. Se on ryhmä, joka mahdollistaa ohjaajan ja ryhmän ammatillisen kehittymisen tarjoamalla tilan luovalle ajattelulle, uusien pedagogisten toimintatapojen kehittämiseksi sekä olemassa olevien toimintatapojen jalostamiselle. Ryhmä on ollut laulajille oman työn kehittämisen väline, idealaboratorio ja loppumaton ilon lähde. Ryhmän laulajat ovat valmistuneet tai valmistuvat Metropolia Ammattikorkeakoulusta pop/jazz- muusikoiksi tai laulupedagogeiksi.

Ryhmän juuret ovat vuonna 2005 perustamassani äänenkäyttö-workshopissa, joka keskittyi tutkimaan ääni-instrumenttia toiminnallisesti. Äänenkäyttö-workshopissa tutkittiin toiminnallisesti, kuinka ääni-instrumentti toimii ja miten sitä voi käyttää ilmaisemaan tunteita ja kokemuksia. Liike, puhe ja ilmaisu ovat ääni-instrumentin ominaisuuksia ja tekevät improvisoinnin erityisen monipuoliseksi ja kiinnostavaksi. Ääni-instrumentti itsessään on tunteiden ja ajattelun ilmaisun väline ja ilmaisee itseään, vaikka laulaja olisi vain hiljaa paikallaan. Yhtä lailla se voi ilmaista itseään myös yhdessä mekaanisten soitinten kanssa.

Tästä äänellä improvisoivasta opiskelijaryhmästä kiinnostui myös esittävän taiteen koulutusohjelman lehtori Päivi Rahmel (os. Ketonen), joka opetti omassa koulutusohjelmassaan mm. tarinateatteria. Hän ehdotti yhteistyötä oman tarinateatteria opiskelevan oppilasryhmänsä kanssa. Kohtaamisesta tuli merkittävä sekä meille ohjaajille että opiskelijoille. Toeutimme ensimmäiset yhteiset Tarinateatteri-esiintymiset Arabian kevään ja syksyn konserttisarjoihin vuonna 2008. Esiintymisiä varten ryhmälle annettiin nimi Huima Laulu. Näiden esiintymisten tuloksena koko ryhmä ohjaajansa kera jäi tarinateatterin koukkuun. Esiintymisten jälkeen ryhmä on jatkanut ja jatkaa edelleen toimintaansa oppilaitoksesta erillisenä tarinateatteri- ja ääni-improvisaatioryhmänä.

Äänenkäyttö-workshop laajentui tarinateatterin myötä Ilmaisuworkshopiksi ja kun mukaan tuli myös liike siitä tuli LIVE Experience -workshop, jolla nimellä se on nykyään opetustarjonnassa. Huima Laulu on saanut uusia jäseniä miltei yksinomaan näiden workshoppien osallistujista. Suurin osa ryhmän nykyisistä laulajista, yhteensä kymmenen, on alunneja ja loput opintojensa loppusuoralla olevia opiskelijoita. Tällä hetkellä Huiman Laulun vanhin jäsen on ensimmäiseen ääniworkshoppiin vuonna 2005 osallistunut laulaja. Hän siirtyi Huima Laulu -ensemblen sen perustamisvuonna 2008 ja on mukana edelleen, samoin kuin kolme muuta perustajajäsentä. Ryhmään valikoituvat henkilöt ovat taitavia laulajia ja muusikoita, joiden toimintaa ohjaavat samanlaiset arvot ja päämäärät. Koska Huiman Laulun laulajissa on mukana sekä vanhoja että myös juuri tulleita jäseniä, ryhmän vakaus ja vaihtuvuus luovat hyvää pohjaa muutokselle ja eteenpäin menemiselle. Pitkäaikaiset jäsenet antavat ryhmälle ja ryhmän toiminnalle vakautta ja luotettavuutta, joihin uusien jäsenten on helppo samastua ja tuoda oma uusi tuulahduksensa improvisaatioiden tekemiseen.

Miksi ja mihin Huimaa Laulua tarvitaan?

Simo Routarinne toteaa kirjassaan *Improvisoi!*, (2004), että improvisaatioharjoitteilla pyritään pois harkitusta ilmaisusta ja sisäsyntyisestä ohjauksesta. Epäonnistumisen pelko ja jännittyminen ovat Routarinteen mukaan tekijöitä, jotka estävät tehokkaasti aivojamme ja lihaksistoamme toimimasta vapaasti. Hänen mukaansa mieli ja keho toimivat täydellä teholla silloin, kun ne voivat toimia rennosti. Ryhmän harjoittelussa pyritään pois juuri tästä harkitusta ilmaisusta ja epäonnistumisen pelosta. Laulajien oma sisäinen maailma avautuu enemmän, kun sen annetaan aueta vapaasti ilman

ulkoista, esimerkiksi nuottien määrittelemää sääntömaailmaa. Muusikkoina ja pedagogeina toimiville laulajille ryhmän toiminta on merkityksellistä niin oman ammatillisen kehittymisen kuin myös kollegiaalisen vuorovaikutuksen paikkana.

Se, että pääsee jakamaan kollegoiden kanssa jotain, mitä liian harvoin pääsee jakamaan eli laulamista ilman arvostelua ja tarvetta päteä tai osoittaa tietävänsä, mitä tietää ja osaa antaa itseltään mahdollisimman hyvän kuvan. Sitä voi vaan olla ja kokeilla eikä kukaan katso kieroon, vaan reagoidaan siihen mitä kuullaan ja yhdessä katsotaan, mihin se vie. Ei voi epäonnistua tai onnistua oikeastaan, kun ei ole ennalta asetettua tavoitetta. Se on harvinaisen vapauttavaa tässä yhteiskunnassa ja elämässäni. (Huima Laulu)

Filosofi Kari E. Turunen (2004) sanoo meidän kaipaavan tunne- tai elämyssuhteita lähimmäisiimme ja erilaisiin kulttuurin tuotteisiin. Turunen liittää kaipuun kohteiksi myös ”Hengen” ja ”Jumalan”. Hän pohtii yhteyttä, tietämistä ja taitamista ja toteaa yhteyden rakentuvan erityisesti elämyksistä ja tunteista. Yhteydettömyyden hän sanoo aiheuttavan sisäistä köyhyyttä. Kaipaamme käsittävää ymmärrystä, mutta myös tunneymmärrystä, jonka Turunen sanoo olevan ymmärryksen perusta. Kasvatuksessa tulisi hänen mukaansa kasvattaa tietämisen, taitamisen ja erityisesti yhteyden valmiuksia.

Minut pitää mukana riippuvuussuhde ryhmään. Jokin vetää puoleensa. Kaikki ryhmään kuuluvat ihmiset on erilaisia, mutta silti jonkinlainen henkinen yhteys on olemassa, vaikka sitä suurimman osan kanssa pidetään yllä vain Huimassa Laulussa. (Huima Laulu)

Huiman Laulun laulajat kokevat äänen ja improvisaation luoman yhteyden muodostuneen tärkeäksi osaksi omaa elämäänsä ja muusikkouttaan. Ryhmässä toimiminen tarjoaa tilaisuuden oppia myös ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitoja ja turvallinen ryhmä taas vahvistaa itseluottamusta ja rohkeutta toimia oman itsensä puolesta.

Huimassa Laulussa olen oppinut olemaan paremmin ryhmän jäsen sekä tunnistamaan ja käsittelemään omia ennakkoluulojani ja pelkojani taiteen tekemisessä. Olen oppinut säätelemään tunteita äänenkäytön kannalta taitavammin ja osaan rohkeammin avata suuni taiteen tekemisen tarkoituksessa. (Huima Laulu)

Improvisaatio on Huiman Laulun ydinosaamista

Innostus äänen ulottuvuuksiin sai Huiman Laulun tutkimaan ihmisääntä instrumenttina yhdessä syvemmin ja käyttämään sitä hieman totutusta poikkeavalla tavalla. Musiikki ja lauluäänellä tuotetut äänimaailmat syntyvät kulloisessakin hetkessä improvisoimalla. Improvisaatioiden impulseina voivat toimia kerrotut tarinat, kuvat, runot tai taideteokset ja niiden esiin nostattama tunnelma. Laulajat ovat äänenkäytön lisäksi kehittäneet omaa kehollista liikeilmaisuaan, ja Huiman Laulun työskentelyssä ääni, musiikki, draama ja liike on liitetty toisiaan palvelevaksi kokonaisuudeksi.

Huima Laulu on yhdistänyt ääni-improvisaatiot pääasiassa tarinateatterin rakenteisiin. Tarinateatterin toimintatavat antavat toiminnalle raamit, jotka tuottavat improvisaatioille lähtöimpulssin ja sisällön. Esiintyjät toimivat samanaikaisesti sekä muusikkoina että näyttelijöinä. Tarinateatterimuusikot soittavat yleensä soittimia, mutta Huiman Laulun musiikki on yksinomaan äänellä tai keholla improvisoiden tuotettua, laulettua musiikkia ja ääntä.

Improvisaatio

Improvisointia on pyritty määrittelemään useilla eri tavoilla. Harald Stenströmin väitöskirjan (2009) mukaan vapaata improvisaatiota tekevät muusikot ovat ennen kaikkea kiinnostuneita improvisaatiosta itsestään, reaaliajassa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta muiden vapaasti improvisoivien muusikoiden kanssa. Ryhmässä tapahtuvan vapaan improvisaation Stenström määrittelee reaaliajassa tapahtuvaksi kahden tai useamman muusikon musisoinniksi, jossa tuotettavaa musiikkia ei ole sidottu tai määritelty etukäteen ja jossa kaikki on sallittua. Stephen Nachmanovitch (1990) puolestaan näkee improvisoinnin todellisen ytimen olevan spontaanissa ilmaisussa. Kenny Werner (1996, s.147) toteaa kirjassaan *Effortless Mastery* kutakuinkin näin: ”Aina kun siirät instrumentin vapaaseen tilaan, tuot instrumenttiin lisää vapaata tilaa”.

Improvisointi on antanut laulajille tällaista vapaata tilaa ääni-instrumenttiin ja sen käyttöön. Pyrkimyksenä on, että kaikki instrumentin hienoudet pääsisivät paremmin esiin ja luottamus omaan luovuuteen ja osaamiseen voisi kasvaa vapaan tilan myötä.

Olen ottanut improvisaation osaksi opetustani erityisesti myös siitä syystä, että tekemisen ja osaamisen kynnystä voidaan vapaan improvisaa-

tion avulla opetuksessa madaltaa. Tällöin improvisoijan ei tarvitse ensin ponnistella tiedollisten ja taidollisten kykyjen saavuttamiseksi, vaan tekeminen voi keskittyä suoraan kulloinkin harjoiteltavana olevaan asiaan improvisoijan tieto- ja taitotason mukaan. Laulajat innostuivatkin etenkin pienistä ääntä tutkivista harjoituksista, jotka ryhmässä tehtyinä muodostuivat nopeasti ja helposti ääni-improvisaatioiksi. Kun jokainen laulaja tutki omaa soitinta – siis ääntään – tehden samaa harjoitusta kuin muutkin, äännet ja asiat alkoivat soida ja sopia yhteen. Syntyi harmonioita, rytmejä ja äänimaailmoja, joita olisi ollut vaikea tuottaa tietoisesti ja nuotteista lukemalla. Samalla syntyi myös äänellinen yhteys ja kommunikaatio laulajasta toiseen, joka voimakkuudellaan hämmästytti tekijöitä. Äänen harjoittamiseen liitettiin myös tunteiden ilmaisun harjoittelua. Kokeilujen tuloksena keksittiin uusia harjoituksia ja saatiin uusia oivalluksia äänestä, kehitettiin uusia tekniikoita improvisaatioiden rakentamiseen, leikittiin ja hulluteltiin sekä äänellä että muutenkin.

Huima Laulu yhdistää musiikkiin tarinateatterin keinoja. Tarinateatteri perustuu improvisaatioon, jonka avulla esiintyjät tulkitsevat sekä omaa että yhteistä kokemustaan yleisön kertomista ajatuksista, tunteista ja kokemuksista. Improvisaation avulla esittäjät heijastavat nämä yleisön kertomat tarinat takaisin yleisölle käyttäen liikettä, puhetta ja laulua. Tarinateatteri on soveltavan teatterin menetelmä, jonka juuret ovat psykodraamassa ja jonka olemukseen kuuluu spontaanisuus ja empaattisuus. Tarinateatteriesityksessä on yleensä 4-6 näyttelijää, muusikko, ohjaaja ja yleisö. Esitys etenee siten, että yleisö kertoo kokemuksiaan ja tarinoitaan ohjaajan esittämien kysymysten avustamana. Ohjaaja siirtää tarinan näyttelijöille ja muusikoille, jotka improvisoivat kerrotun tarinan takaisin (playback) kertojalle ja yleisölle. Esiintyjien ja ohjaajan pyrkimyksenä on kuulla kerrotun tarinan tai kokemuksen ydin ja ilmaista se uudelleen mimiikan, liikkeen, puheen ja musiikin avulla. Perinteisessä tarinateatterissa yleisön kertomat tarinat esitetään pääasiassa puheen keinoin ja yleensä yhden tai useamman muusikon kera. (Honkanen-Korhonen, 2012). Tarinateatteri eli *Playback Theatre* on saanut alkunsa 1970-luvulla ja on perustajansa Jonathan Foxin mukaan interaktiivista, yleisön esityksen aikana käsikirjoittamaa, yhteisöllistä teatteria, joka kertoo yleisön kertomia tarinoita näyttelijöiden ja muusikoiden dramatisoimina.

Itse kiinnostuin tarinateatterista siinä määrin, että aloitin 2-vuotiset tarinateatterin ohjaajaopinnot saadakseni tietoa ja osaamista ja hyödynnäkseni niitä omassa Metropolia-opetuksessani ja Huiman Laulun kanssa. Kun kouluttautumiseni aikana teimme tarinateatteriharjoitteita Huimassa

Laulussa, huomasin niiden antavan opiskelijoille ja itselleni lisää välineitä ja taitoja ilmaisun kehittämiseen. Tarinateatteriin kuuluva välitön kerrotun tarinan takaisinheijastus ei anna aikaa tunneilmaisua sammuttavalle ajattelulle ja suunnittelulle, vaan se on omiaan harjoittamaan laulajien tunneilmaisun rohkeutta. Tarinateatteri kohdistaa huomion kerrotun tarinan tunnekokemukseen, ja näyttelijät heijastavat tämän tunnekokemuksen fyysisenä liikkeenä ja äänenä takaisin kertojalle ja yleisölle. Omassa ryhmäsämme muokkasimme tarinateatteria omaan suuntaamme keskittymällä enemmän ääni- kuin puheilmaisuuksiin ja kehitimme myös omia improvisaatiotekniikoita. Ryhmän jäsenet voivat soveltaa omaa osaamistaan kulloinkin harjoiteltavaan asiaan ja luoda siten myös uudenlaisia työtapoja ja uudistaa tarinateatterin esityserinnettä ja tekotapaa. Tämä tapahtuu kuitenkin tarinateatterin taiteellisuutta, rituaalisuutta ja terapeuttisuutta kunnioittaen.

Tarinateatterin perusolemukseen kuuluu, että se on tavallisten ihmisten tekemää, yhteisöllistä teatteria, joka pyrkii olemaan apuna silloin, kun yhteisö tai sen jäsenet tulevat taipaleellaan muutos- tai murroskohtiin. Tarinateatterin perustaja Jonathan Fox sanoo tarinateatterin näyttelijöiden olevan nykyaikainen vastine aboriginaaleille, jotka elävät normaalia heimoelämäänsä, paitsi silloin, kun yhteisö tarvitsee heitä. Tarinateatteri pyrkii olemaan yhteisönsä tukena edistämällä muutosten näkyväksi tekemistä ja auttamalla yhteisön jäseniä käsittelemään muutoksia. Tarinateatterin avulla yhteisö tekee tarinoitaan ja ympäröiviä tapahtumia näkyviksi ja jakaa niitä.

Kirjassaan *Tunteiden psykologia* (2010) filosofian tohtori Lauri Nummenmaa kirjoittaa, että kehollinen ilmaisu on tärkeä tunteiden ilmaisussa, sillä ihmiset tunnistavat helposti kehollisia tunneilmauksia asennoista sekä liikkeiden nopeudesta, terävyydestä ja laajuudesta. Kehon tunneviestintä on tärkeä konteksti kasvonilmeiden tulkinnassa. Tunteemme näkyvät sekä kasvoillamme että kehossamme, ja ne kuuluvat myös äänessämme.

Sanattomalla laululla sekä siihen yhdistetyllä abstraktilla liikkeellä ja kehon asennoilla tunnekokemus voidaan tavoittaa hyvin monitasoisesti. Siksi Huima Laulu on etsinyt myös kehollisen liike- ja ilmaisukielen harjoittelumuotoa. Sellainen on löytynyt *Vital Development* -menetelmästä, jonka myötä olen antanut laulajille mahdollisuuden etsiä kehollista liikettä, ilmaisua ja vuorovaikutusta ääneen ja tunteeseen liitettynä. *Vital Development* on liiketerapeuttinen menetelmä, joka tähtää henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen. Harjoittelu koostuu musiikin, liikkeen ja ilmaisun yhdistelmästä, jossa ei ole valmista koreografiaa, vaan jokainen improvisoi

liikkeensä itse ohjaajan antamien raamien puitteissa. Harjoitukset kehittävät ja aktivoivat mielikuvitusta, luovuutta, kommunikaatiota ja muutosta. Harjoitusten avulla on mahdollista herättää uinuvia luovia kykyjään, kehittää sosiaalisia taitojaan ja kasvattaa empatiakykyään. Metodien kehittäjä on Patricia Martello, joka on opettanut ja kehittänyt metodologiaan kolmekymmentä vuotta ja kiertää edelleen opettamassa sitä ympäri maailmaa.

Huiman Laulun työtavoilla on vaikutusta

Huiman Laulun toiminnan lähtökohtana on ollut improvisaatiota eri tavoin hyödyntävä pedagoginen kehitystyö. Ääni-improvisaation, liikkeen ja tarinateatterin sulauttamisesta toisiinsa on kehittynyt aikaa myöten myös toimiva ja tehokas ilmaisua, luovuutta, itsetuntemusta ja vuorovaikutusta kehittävä menetelmä.

Tajusin heti kyseessä olevan jotain aivan ennenkuulumatonta ja -tekemätöntä, josta ei vain yksinkertaisesti voinut kieltäytyä. Tämä äänen ihmeellisessä ja rajattomassa maailmassa matkustelu on opettanut minua liikuttamaan kehoa äänellä ja päinvastoin, tunteen kautta sopivissa raameissa leikkien. Se on antanut minulle työkaluja ymmärtää ja käyttää ääntä syvyydellä, jota hain pitkään muiden metodien kautta siinä kuitenkin onnistumatta. (Huima Laulu)

Huima Laulun ohjaaminen ja harjoittaminen on tähdännyt ennen kaikkea siihen, että luodaan jotain uutta, etsitään jotain, mitä ei vielä ole löydetty, ja käytetään sitä itsen ja muiden hyväksi. Tätä pidetään ryhmän toiminnassa tärkeänä lähtökohtana, ja ryhmän laulajat vievät sopivia harjoituksia ja oivalluksia myös omaan opettajuuteensa ja muusikkouteensa:

Vien Huiman ilosanomaa myös omaan opettajuuteeni ja harrastelijoiden pariin. (Huima Laulu)

Kysyessäni Huiman Laulun laulajilta, millaisia vaikutuksia ryhmän toiminnalla on heille itselleen ollut, sain kaikilta hyvin samankaltaisia vastauksia. Ryhmän toiminta näyttää tarjoavan jokaiselle ryhmän jäsenelle mahdollisuuden yksilölliseen kehittymiseen, samalla kun ryhmä itsessään kehittyy. Henkilökohtaista kehittymistä nähdään mm. itsensä hyväksymisessä, rohkeuden, heittäytymiskyvyn, luottamuksen lisääntymisessä, samalla tekemisen koetaan tuottavan iloa ja onnistumisia. Ryhmän harjoittelun kat-

sotaan kehittäneen sekä äänellistä että ilmaisullista osaamista, ja samalla mm. improvisointitaitojen huomataan kehittyneen.

Olen oppinut päästämään irti. Olen antanut itselleni luvan olla. Rohkeutta ja taitoja sekä työkaluja liittyen ääni-improvisaatioon. Itseni hyväksymistä, oman äänen ja kehon hyväksymistä. Ennen kaikkea se on osoittanut minulle hyvin selkeästi, missä omat lukkoni sijaitsevat laullisessa ilmaisussa. Iloa, onnistumista, itsensä ylittämistä, epämukavuusalueille uskaltautumista. (Huima Laulu)

Toiminta on lisännyt myös yleistä turvallisuuden tunnetta, sillä luottamuksen ryhmään ja kanssamuusikoihin koetaan lisääntyneen, mikä samalla on antanut väljyyttä myös henkilökohtaisten rajojen laajentamiselle ja vahvistanut myönteistä minäkuvaa.

Heittäytymistä, uskallusta, luottamista ryhmään ja kanssamuusikoihin, olla pelkäämättä epäonnistumisia ja olla kyseenalaistamatta itseään liikaa. Myös miten paljon ulottuvuuksia äänessä on, rytmisiä/harmonisia/rujoja/kirkkaita jne... (Huima Laulu)

Uskon, että yhtenä ryhmän kiinteyteen vaikuttavana tekijänä on improvisaation tarjoama yllätyksellisyys. Ryhmässä tehtävät harjoitukset antavat mahdollisuuden kehittää ja vahvistaa tärkeäksi koettuja henkisiä kykyjä ja ominaisuuksia. Niiden harjoittamisessa improvisaatioon pohjautuva harjoittelu mahdollistaa asioiden kokemisen ja oppimisen uudella ja yllätyksellisellä tavalla. Improvisaatio pitää oppimiskokemukset kiinnostavina ja torjuu tottumista ja sopeutumista, jotka voisivat laimentaa harjoitteluun liittyvää mielihyvän ja nautinnon kokemusta.

Nautin siitä, mitä me teemme! Tekemisen ja oppimisen riemu, sitä kai se on. Ja monipuoliset haasteet, sellaisiin olen aina valmis. Mahtavaa on myös ryhmän kehittyminen ja se, että ei aivan tarkkaan tiedetä, mihin vielä päädytään. Huima Laulu on seikkailu ja on ihana olla seikkailemassa juuri Railin johdolla näiden kaikkien ihmisten kanssa. (Huima Laulu)

Huima Laulu on kehittänyt itse itseään kertomalla harjoituksissa loputtomasti omia tarinoitaan. Laulajat ovat harjoitelleet tarinan keskeisimmän tunnesisällön ja tarinan tärkeimpien dramaturgisten kohtien kuulemista. Tarinat herättävät väistämättä laulajissa mielen, kehon ja tunteen, ja laulajat

ovat harjoittelussaan opetelleet luottamaan näihin impulsseihin ja seuraamaan niitä sekä kehollaan että äänellään. Tälle kehon, mielen ja tunteen alitajuiselle yhteistoiminnalle on annettu aikaa, ja se on saanut kehittyä rauhassa. Luottamus oman kehon ja mielen tuottamaan tietoon kasvaa vähitellen, ja usko näiden riittävyteen saavutetaan rauhallisesti etenevällä pakottomalla harjoittelulla.

Nummenmaan (2010, s.133) mukaan sympatia ja empatia ovat toisilleen läheisiä käsitteitä ja liittyvät tunteiden tarttumiseen. Empatia aiheuttaa havaitssijassa samaa tunnetta kuin havaittavassa. Sympatiassakin tunnistamme toisen henkilön mielentilan, mutta sympatia aiheuttaa havaitssijassa toisenlaisia tunnetiloja kuin havaittavassa. Sympatia pitää meidät toimintakykyisinä esimerkiksi auttamaan toista henkilöä sen sijaan, että vaipuisimme samaan tunnetilaan toisen henkilön kanssa.

Tarinatetterin tekemisessä oppii itsestään ja muista – toisten asemaan asettuminen ja heidän laseillaan kiikarointi olisi kaikille hyödyllistä. Henkiset tuntosarvet kasvaa treeneissä aina monta metriä. (Huima Laulu)

Oman kuulluksi tulemisen tärkeyden myötä kasvaa myös ymmärrys ja myötätunto toisten kertomille tarinoille. Sensitiivisyys toisen ihmisen kokemuksille ja niiden kunnioittavalle kuuntelulle kasvaa oman kokemuksen kautta. Kun saa tulla kuulluksi ja nähdyksi oikeassa valossa, se kasvattaa sekä empatia- että sympatiakykyä myös toisten ihmisten kokemuksia kohtaan ja auttaa ymmärtämään tapahtumien eri merkityksiä ihmisille.

Huima on huikea tunteiden tulkki. Sen mahdollisuudet ja vahvuus on aidossa läsnäolossa ja kuuntelemisen taidossa. Tätä kautta Huima Laulu voi kehittyä mihin suuntaan vaan. En pidä TERAPIA sanasta, mutta huiman kanssa on mahdollista päästä myös terapeuttiin sessioihin kuulijoiden kanssa. (Huima Laulu)

Ryhmään kuuluminen on tärkeää

Pyysin ryhmäläisiä kirjoittamaan myös ajatuksiaan Huimaan Lauluun kuulumisen merkityksestä ja ryhmän vetovoimasta, joka on kestänyt monella vuodelta toiseen. Mikä saa heidät tulemaan Huiman Laulun harjoituksiin ja esiintymisiin? Kommenteista käy ilmi, että me-henki, innostus, kiinnostus ja empatia ovat tärkeitä mukana olemisen vaikuttimia. Psykologian tohtori Marja Kokkosen (2010) mukaan myönteisten tunnekokemusten

myötä ryhmään kuuluvien henkilöiden me-henki voimistuu, kun kiintymys, empatia ja innostus rakentavat ryhmän toimintaa ja vahvistavat koossa pysymistä. Huimassa Laulussa empatia, sympatia ja innostus kuuluvat ryhmän perusolemuksen jo pelkästään siksi, että se on saanut alkunsa innostuksesta improvisointiin ja tunnekokemusten ilmaisuun.

Huimalaulu on sopivasti erilaista touhua kuin muu mitä viikoittain teen. Vaikka tuntuisi vaikealta lähteä treeneihin, kun on ehkä juuri herännyt edellisen yön keikkareisulta, olen silti aina niin hyvilläni treenien aikana ja erityisesti niiden jälkeen. Meillä on hauskaa yhdessä, ”Huima-junaan” on mukava heittäytyä mukaan ja antautua virran vietäväksi. Koskaan treenit eivät muistuta toisiaan vaikka saattaisimmekin käydä samoja tekniikoita läpi. (Huima Laulu)

Nummenmaan (2010) mukaan henkilöiden on helpompi tulla toimeen keskenään silloin, kun he tuntevat ja ajattelevat samalla tavalla. Tämä mahdollistaa ryhmän hyvän vuorovaikutuksen ja yhteistyön.

Huima Laulu on parhaimmillaan luodessaan musiikkia, jakaessaan ja myötäeläessään tärkeitä tarinoita yhdessä tekemisestä nauttien ja toisiinsa luottaen. Yhteiset tunnekokemukset ovat vahvistaneet ryhmää ja tehneet siitä tärkeän.

Minua kiinnostaa improvisaatio, äänellä ja tunteilla leikkiminen, vuorovaikutus, erilaiset soundit, tunnelmat ja uudenlaiset tilanteet, hetkessä ja hetkissä eläminen ja niiden kokeminen ja jakaminen. Nuo asiat ovat ainutlaatuisia myös siksi, että kun improvisoidaan, ainutkertaisuus on läsnä koko ajan... Koen, että Huimissa pääsen tekemään tuota kaikkea ja ilmaisemaan itseäni monipuolisesti. Koko ajan opin itsestäni lisää. (Huima Laulu)

Teoksessa Ihmisen vahvuuksien psykologia (Aspinwall & Staudinger 2006) mainitaan tekijöitä, jotka mahdollistavat ryhmän hyvän toiminnan jopa huipputasoihin asti. Tällaisten ryhmien yhteisiä piirteitä on, että ryhmän jäsenet kunnioittavat toisiaan, kommunikoivat rehellisesti, ovat heterogeenisiä lahjakkuuksien, kokemusten koulutuksen ja taustan suhteen ja sopivat yhteen teknisellä ja henkilökohtaisella tasolla.

Yhdessä toisten Huimalaisten samanmoisten ominaisuuksien kanssa luomme juuri niitä yhteisiä ”hetken lauluja”, tunnelmia, tarinoita, jaettavia asioita... (Huima Laulu)

Huiman Laulun kaikilla muusikoilla on sama koulutustausta, ja kaikki ovat samantyyppisissä työtehtävissä toimivia musiikin ammattilaisia. Yhteinen kiinnostus improvisointiin ja ääneen sekä yhdessä jaetut tunnekokemukset ovat vahvistaneet ryhmää ja luoneet vahvoja siteitä ryhmäläisten välille. Kokoontuessaan ryhmäläiset pystyvät toimimaan hyvässä yhteistyössä ja yltämään myös huippusuorituksiin sekä yksilöinä että ryhmänä.

Kommenteista käy ilmi kolmas merkitys ryhmässä pysymiselle ja ryhmän merkitykselle: ryhmän kunnioitus, rehellisyys, yhteinen tausta ja koulutus sekä henkilöiden yhteensopivuus.

Jos ilmoitetaan reenit niin hankkiudun paikalle. Arvostan ryhmää ja sen toimintaa. Kehitymme ryhmänä koko ajan ja opimme toisistamme ja toisiltamme kovin paljon. Hyvä ryhmähenki, musiikin arvostaminen syvällä tasolla sekä haastavat ja vaihtelevat improvisatoriset tilanteet. (Huima Laulu)

Taiteellisuus, pedagogisuus ja terapeutisuus yhdistyvät toiminnassa

Huiman Laulun yhdistämät kolme taidemuotoa – musiikki, liike ja draama – pohjautuvat vapaaseen improvisaatioon ja sisältävät Stenströmin (2009) väitöskirjassaan mainitsevat taiteellisuuden, pedagogisuuden ja terapeutisuuden mahdollisuudet. Tarinateatteriin sisäänrakennettu terapeutisuus antaa myös tarinateatterin tekijöille mahdollisuuden terapeuttiseen kokemukseen. Omien tärkeiden kokemusten ja ajatusten jakaminen kuuntelevassa ja kunnioittavassa ryhmässä on hoitavaa ja tuiki tarpeellista erilaisten kiireiden ja paineiden keskellä uurastavien ihmisten elämässä. Tämä nähdään myös tärkeänä Huiman Laulun tarjoamana mahdollisuutena myös muille kuin Huimalle Laululle itselleen.

Huiman treenit on aina myös terapeutin kokemus. Pääsee päästelemään vähän höyryjä!

Mua kiehtoo tässä se tarinoiden jakamisen, kokemisen ja näkemisen terapeutisuus ja sen mahdollisuudet. Ihminen haluaa tulla näkyväksi ja kuulluksi, ja Huimalla on ihan oma keinonsa tehdä se ihmisille mahdolliseksi. Ei ainoastaan sen jäsenille, vaan myös sen yleisölle kuuntelemalla, jakamalla ja tulkitsemalla mielessä pyöriviä tapahtumia ja kokemuksia. Aina kun ihmisellä on hetki – vaikka pienikin – pysähtyä on Huimalla mahdollisuus tehdä siitä merkityksellinen, on se sitten Metropolissa,

työpaikoilla, kouluissa, erilaisissa hoitokodeissa, palvelutaloissa, missä vain. (Huima Laulu)

Teoksessa *Ihmisen vahvuuksien psykologia* (2006) mainitaan yhdeksi hyvän toiminnan edellytykseksi se, että ryhmän jäsenet kykenevät hyötymään yksilöllisistä vahvuuksistaan. Kokoontumisissaan Huima Laulu keskittyy oppimaan, tekemään itselleen tärkeitä asioita ja nauttimaan yhdessä olemisesta sekä edellä mainittujen asioiden positiivisista vaikutuksista. Ohjaajana pidän huolta siitä, että harjoittelu tapahtuu aina hyvässä hengessä ja erityisesti laulajien vahvuuksia esille tuoden.

Jokainen jäsen tuo itsensä näköisen panoksen, lopputulos on kiehtova.

Jokainen huimailija on omanlaisensa ja siksi tämä onkin niin jännittävää – ikinä ei voi tietää mitä tapahtuu, ja jokaisen persoona vaikuttaa omalla tavallaan lopputulokseen. (Huima Laulu)

Ryhmän esiintymisten motiivina on ollut pääasiassa kokeilunhalu, joten esiintymiset ovat olleet vain yksi tapa kokeilla ja kehittyä. Huiman Laulun tarkoitus ja tavoite ei ole ollut esiintyminen, vaikkakaan Huiman Laulun laulajille esiintyminen ei ole ongelma. He ovat esiintymisen ammattilaisia, ja siksi Huima koetaan vapauttavana paikkana harjoitella ja kokoontua myös ikään kuin omaksi iloksi, omaa itseä varten.

Huima ei tarvitse yleisöä ja esityksiä tuottaakseen hyvää tai toimiakseen, mikä on myös poikkeuksellista. Muusikot menevät projektista toiseen, ja yleensä aina päätavoite on, että se pitää saada johonkin julki. Huima tuottaa sen jäsenilleen hyvää tästä huolimatta. Nuorena Huimalaisena ainakin se jo riittää minulle tässä ja nyt, että ainoa motivaattori ei ole joku tuleva deadline eli esitys. Se on hyvin poikkeuksellista. (Huima Laulu)

Huima Laulu ei ole koskaan mainostanut tai markkinoinut itseään keikkojen myyntitarkoituksessa. Siksi ryhmästä ei juurikaan tiedetä, ja sille esitetään harvoin esiintymispyyntöjä. Tästä huolimatta Huima on esiintynyt 1-3 kertaa vuodessa erilaisissa yhteyksissä, mm. kansainvälisillä tarinateatteripäivillä, seminaarien ja valokuvanäyttelyjen avajaisissa, Moreno-päivillä, yökirkossa, itse järjestämässään improvisaatio-konsertissa ja Metropolian valmistuvien opiskelijoiden palautetilaisuuksissa. Keikoilla tehtävien improvisaatioiden innoittajina voivat olla yhtälailla kerrotut tarinat kuin vaikkapa valokuvat tai runot.

Toisaalta Huiman Laulun jäsenet ovat ammatiltaan esiintyjiä. Heillä on paloa esiintymiseen, ja he haluavat esiintyä. Huimalla Laululla nähdään olevan mahdollisuudet myös esiintyvänä ryhmänä. Esiintymispaikkoina nähdään esimerkiksi työyhteisöt ja oppilaitokset, mutta esiintymisen mahdollisuus nähdään ennen kaikkea tilaisuuden luonteessa, ei niinkään paikassa. Elämässä vastaantulevat murros- tai taitekohdat, joiden kohdalle olisi hyvä pysähtyä, koetaan myös Huiman Laulun paikoiksi.

Itseäni kiinnostaa kovin monialainen taiteiden yhdistäminen ja työyhteisöissä käyminen huimailemassa.

Huimalla on edellytykset jalostaa oma hieno konseptinsa entistäkin timanttisempaan muotoon ja sitä kautta tarjota sellaisia elämyksiä, joita kukaan muu ei pysty tarjoamaan. Luulen, että Huiman Laulun ”tuote” eli ääni- ja liikeimprovisaatioiden tekeminen tarinoista/kuvista jne. olisi haluttu juttu, jos vaan ihmiset tietäisivät meistä. Se vaatisi sitä, että meillä olisi tempauksia, joissa mahdollisimman moni pääsisi kokemaan Huiman Laulun ja sitä kautta osaisi ja ymmärtäisi tarvitsevansa Huimaa Laulua elämänsä tärkeissä kohdissa. (Huima Laulu)

Huima Laulu on mukana muusikkoheimon riiteissä

Huima Laulu on toiminut oman yhteisönsä, Metropolian, aboriginaaleina ja tullut paikalle heimonsa tärkeässä hetkessä: valmistumisen kynnyksellä hetkeä ennen opintojen päättymistä, uuden elämänvaiheen kynnyksellä. Huima Laulu on ollut mukana tarjoamassa pop/jazz-koulutusohjelman valmistuville opiskelijoille tilaisuuden muistella opiskeluajan koko kaarta ja tähytä myös tulevaisuuteen. Opiskelijoiden kertomat opiskeluun liittyvät tarinat ja ajatukset on muunnettu kuultaviksi ja nähtäviksi tapahtumiksi tarinateatterin keinoin. Samalla Huima Laulu on harjoittanut omaa muuntautumiskykyään ja laajentanut toimintakenttäänsä myös koulutuksen alueelle.

Uskoakseni tällä kohtaamisella on merkitystä sekä Huiman Laulun jäsenille että etenkin opiskelijoille. Kun sekä yleisöllä että esiintyjillä on sama opiskeluhistoria, se tekee tilaisuudesta erityislaatuisen molemmille osapuolille. Opiskelukokemuksia kerrottaessa kertojien ja näyttelijöiden yhteinen opiskeluhistoria vahvistaa ja lisää yhteistä ymmärrystä kerrotuista tilanteista. Huiman Laulun esiintyjät ymmärtävät tarinoiden taustoja, jolloin heidän on helpompi löytää ja aistia kerrotun kokemuksen tunne-

maailmaa. Tämä vahvistaa kertojien kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemusta. Yhteinen tilaisuus opiskelijoiden ja alumnien kesken vahvistaa myös me-henkeä: olemme Metropoliaa, kuulumme samaan muusikkoheimoon, tulevaisuudessa tulemme työskentelemään saman alan työtehtävissä.

Työtapa on ollut kokeilemisen arvoinen, ja olemme oppineet näiden esiintymisten avulla tarinateatterin toimivuutta ja käyttökelpoisuutta myös koulutuksen välineenä. Samalla se on tarjonnut erityislaatuisen tilaisuuden toimia siltana opiskelupaikan ja työelämän välillä.

Panoksemme Metropolian pop/jazz- musiikin koulutusohjelman Opala-palautteen ketjussa on mielestäni merkittävä. Meitä voitaisiin hyödyntää Metropoliaa myös muiden koulutusohjelmien tarpeisiin. Huimalla olisi paikka koulutuspuolellakin. Koko ryhmällä on paljon annettavaa. (Huima Laulu)

Huima Laulu -ryhmä on osoitus siitä, että kun koulutuksen sisällä tarjotaan ja rakennetaan sellaista tekemistä, joka on opiskelijoista kiinnostavaa, he ovat valmiita toimimaan yhdessä myös opintojen jälkeen. Ryhmäläiset ovat kokeneet esiintymiset mielekkäinä siitakin huolimatta, että he ovat toistaiseksi esiintyneet pääasiallisesti ilman palkkiota. Ryhmän toiminta on mielestäni hyvä esimerkki pohdittaessa myös alumnitoiminnan kehittämistä.

Huima Laulu on oma erityinen konseptinsa, jonka kaikkia käyttömahdollisuuksia edelleen ryhmässä kartoitetaan. Olemme jo todistaneet kokeilullamme, että ääni-/liikeimprovisaatio ja tarinateatteri voivat olla konsertin lähtökohtana. Erilaiset esiintymisympäristöt, kuten kirkko ja ravintola, hotelli ja taidemuseo, harjoitussali ja luokkahuone, ovat auttaneet näkemään Huiman Laulun toimintamahdollisuudet erilaisten tilaisuuksien esiintyjinä ja toimijoina.

Huima Laulu on taiteellisesti korkeatasoinen, eteenpäin suuntautuva ryhmä. Huimalla on myös iso sydän tekemisen vaikuttajana. Kaikkiällä, missä on ihmisiä, jotka tarvitsevat sosiaalisista vuorovaikutusta tai rohkeutta kohdata omia ajatuksiaan ja historiaa, on suora tilaus Huiman kaltaiselle lähimmäisen taiteelle, olkoon se esityksen tai yhdessä tekemisen muodossa. (Huima Laulu)

Lähteet

- Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (toim.) 2006. Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita Prima.
- Fox, J. 1994. Acts of service. New York: Tusitala Publishing.
- Honkanen-Korhonen, R. 2012. Vapaa ääni-improvisaatio ja tarinateatteri laulun ryhmätunnilla. YAMK Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Kokkonen, M. 2010: Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nachmanovitch, S. 1990. Free Play: Improvisation in Life and Art, New York: Jeremy P.Tarcher/Putnam.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Falun: Tammi.
- Routarinne, S. 2004. Improvisoi! Tampere: Tammi.
- Stenström, H.2009: Free Ensemble Improvisation. Göteborg: University of Gothenburg. http://www.konst.gu.se/english/ArtMonitor/dissertations/harald_stenstrom/ Luettu 15.6.2014.
- Turunen, K. E. 1990. Ihmisen ymmärtäminen. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Werner, K. 1996. Effortless Mastery, Liberating the Master Music Within. New Albany: Jamey Aebersold Jazz.
- Huima Laulu lainaukset ovat ryhmäläisten (2014) kirjoittamia ajatuksia ryhmän toiminnasta ja merkityksestä.

Elementti-improvisaatio improvisoinnin fasilitoinnin välineenä

Ari Pekka Korhonen

Kaikki alkoi oppimisympäristöstä: vuonna 2011 sain päätökseen työtehtäviini kuuluneen kosketinsoitinstudion suunnittelun Metropolia Ammattikorkeakoulun pop/jazz-musiikin koulutusohjelmassa. Kosketinsoitinstudioon saatiin kuusi koskettimistoilla ja digitaalisilla äänityöasemilla varustettua tietokonepohjaista työpistettä ja lisäksi useita muita sähköisiä kosketinsoittimia. Tila soveltui erityisesti soiton ryhmäopetukseen. Kosketinsoitintyöpajoja opettaessani aloin kehittää improvisointimenetelmää, joka täyttäisi monet toiveeni: sen tulisi olla helposti lähestyttävä, mahdollistaa usean kosketinsoittajan yhtäaikaisen improvisoinnin, antaa välineitä kosketinsoittimilla säveltämiseen ja improvisointiin sekä kehittää musiikillista ilmaisua sulauttamalla perinteinen sävelkieli ja vapaa improvisointi avoimeksi kehittyväksi järjestelmäksi, systeemiksi.

Kehittämälleni menetelmälle annoin nimeksi *elementti-improvisaatio*. Kosketinsoitinstudioissa tapahtuneen kehittämävaiheen jälkeen olen jatkanut elementti-improvisaation kehittämistä sellaiseksi, että se soveltuu sekä yksittäisille instrumenteille että erilaisille soitinkokoonpanoille. Improvisaatiomenetelmän kehittämisen ohessa syntyi improvisaation opettamiseen pedagoginen menetelmä. Tässä artikkelissa käsittelen elementti-improvisaation pedagogisen menetelmän kehitystä, periaatteita ja opetusfilosofiaa sekä tulevaisuudennäkymiä. Lisäksi avaen elementti-improvisaation taustalla olevaa systeemistä ajattelua. Artikkelin perustuu ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyöhöni (Korhonen 2012).

Kehittämässäni menetelmässä elementti on mikä tahansa yksittäinen osatekijä, alkuaine, jota voidaan käyttää improvisaation välineenä. Opettamista varten olen jaotellut mahdolliset improvisaation elementit kolmeen pääryhmään, jotka ovat musiikilliset elementit, ilmaisulliset elementit sekä roolit. Nämä kolme pääryhmää muodostavat eräänlaiset ylävalikot, jotka jakaantuvat lukuisiin alavalikoihin, jotka voidaan edelleen jakaa uusiin alavalikoihin. Esimerkiksi, jos soittaja valitsee improvisoitavan elementin musiikillisten elementtien ylävalikosta ”urkupisteen”, sen alavalikoissa

voisi vaihtoehtoina olla esimerkiksi ”rytmisen”, ”vaihtuva”, ”melodinen”, ”kaksiääninen” tai ”jatkuva urkupiste”. Näistä soittaja valitsee jälleen yhden. Nämä alavalikot voivat jakaantua vielä tarkemmin rajaaviin alavalikoihin.

Elementti-improvisaation olennaisena osana on rajaaminen samaan tapaan kuin taulussa kankaan tai raamien reunat rajaavat sen alueen, jolla taulua maalaavan henkilön on mahdollista toimia. Improvisoivan ryhmän jäsenet valitsevat improvisaation lähtökohdaksi haluamansa elementit. Soittajien valitsemat yksi tai useampi elementti luovat toimintaympäristön, joka voi elementistä riippuen olla tarkasti tai väljästi rajattu. Soittajien toiminta-alueena on improvisaatiossa käytettävä elementtien valikoima.

Opettaja on elementti-improvisaation fasilitoija

Opettajan roolina elementti-improvisaatiomenetelmässä on toimia fasilitoijana. Fasilitointi tulee latinankielen sanasta *facil*, joka tarkoittaa ’helpo-poa’. Ohjauksen menetelmänä se tarkoittaa ryhmäprosessien ohjaamista ja helpottamista sellaisten osallistavien työkalujen avulla, jotka tukevat kaikkien ryhmän jäsenten osallistumista työskentelyyn (Linkola 2013). Elementti-improvisaation fasilitoijan ensisijaisena tehtävänä on luoda opiskelijoille turvallinen oppimisympäristö, jossa näillä on lupa ja mahdollisuus luoda omista lähtökohdistaan syntyvää musiikkia sekä kuunnella ja reflektoida sitä ilman, että kukaan arvostelee tai arvottaa syntynyttä lopputulosta negatiiviseen sävyyn. Turvallisen ilmapiirin ylläpitämisen lisäksi fasilitoija esittelee musiikillisten ja ilmaisullisten elementtien sekä roolien valikot, joista opiskelijat valitsevat haluamansa elementit improvisaation lähtökohdaksi. Fasilitoija äänittää tuotoksen ja auttaa reflektiokeskustelussa opiskelijoita havainnoimaan kokemuksiaan ja kehittämään niiden pohjalta edelleen jotakin uutta. Kosketinsoitinstudioissa opettaja-fasilitoija avustaa tarvittaessa ”soundien” tekemisen tekniikkaan liittyvissä asioissa. Opiskelijat saattavat tasosta riippuen tarvita joidenkin elementtien osalta tarkempaa neuvontaa.

Opettaja huolehtii kokemuksellisen oppimisen syklisen mallin toteutumisesta, jossa tavoitteina vuorottelevat toimintatapojen kehittäminen, itse-tuntemuksen kasvattaminen, uusien asenteiden sisäistäminen ja erilaisten toimintastrategioiden aktiivinen kokeilu. Oikeastaan elementti-improvisaation opetuksessa korostuu sosiaalinen, persoonallinen ja henkinen kasvu sekä omien mahdollisuuksien toteuttaminen.

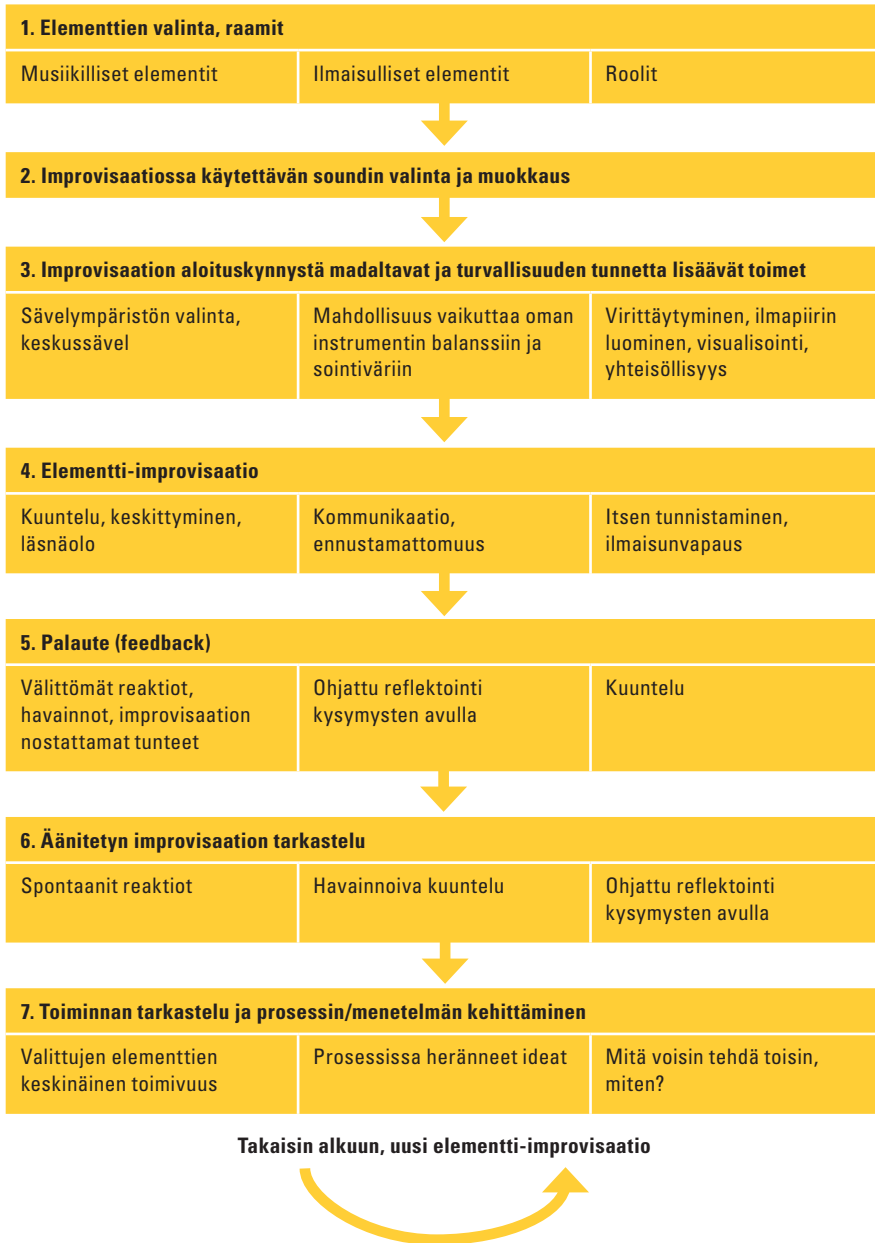
Menetelmä perustuu Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykliseen malliin, jossa aktiivinen toiminta (tekemällä oppiminen) johtaa omakohtaiseen kokemukseen (kokemalla oppimiseen). Kokemusta seuraa pohdiskeleva havainnointi ja reflektointi (katselemalla ja kuuntelemalla oppiminen) minkä jälkeen abstrakti käsitteellistäminen (ajattelemalla oppiminen) johtaa uudelleen toimintaan. (Mäkinen 2002.) Pedagogisena menetelmänä elementti-improvisaatio sisältää eri elementeillä tapahtuvan improvisaation (kokeilemisen) lisäksi heti improvisaation jälkeen tapahtuvan spontaanin reflektoinnin (katselemalla ja kuuntelemalla oppimisen) sekä improvisoidun musiikin kuuntelun jälkeen tapahtuvan ohjatun havainnointi- ja reflektiokeskustelun (ajattelemalla oppimisen). Reflektion liittämässä improvisaatio-opetukseen esikuvanani oli W. Cahnin (2005) vapaan improvisoinnin opiskeluun kehittämä menetelmä *Creative Music Making*. Menetelmä sisältää improvisaation reflektio-osuuden tueksi esimerkkikysymyksiä, esimerkiksi seuraavia:

- mitä havaintoja teit soittaessasi?
- mitä huomioita teit omasta soitostasi?
- millaista vuorovaikutusta havaitsit?
- mitä haasteita soittajat kohtasivat?
- kuulostiko improvisaatio erilaiselta kuunneltuna kuin soittaessasi?
- mitä koet soittaessasi?
- mitä sinussa tapahtuu?
- miltä sinusta tuntuu?

Lisäämällä ja muuntamalla menetelmässä käytettyjä reflektiokysymyksiä löysin elementti-improvisaation pedagogisesta menetelmästä tähän asti puuttuneen, mutta siinä tarvittavan oppimista tukevan reflektiivisen osion.

Elementti-improvisaatiomenetelmä on avoin systeemi ja siitä syystä koko ajan kehittyvä. Uusin siihen lisätty pedagoginen näkökulma on peräisin Patricia Martellon kehittämästä *Vital Development* -menetelmästä. *Vital Development* hyödyntää positiivisia kokemuksia, tunteita, liikettä, musiikkia ja ilmaisua herättämään Ihmisten välistä aistimuksellista yhteyttä ja samalla avaamaan ovia kunkin omiin piileviin voimavaroihin (Martello & Di Matteo 2012). Esimerkkinä *Vital Development* -menetelmän sovelluksesta on harjoitus, jossa ryhmän jäsenet liikkuvat rumpumusiikin tahdissa piiristä kohti keskustaa tiivistyen sykkiväksi ryhmäksi ja takaisin keskustasta kohti piirin laitoja koko liikkeen ajan rytmiin synkronoituen. Instrumenteille sovelletussa harjoituksessa improvisoijat tuottavat yhteisen ”heimorytmin” soittimillaan tai äänellään. *Vital Development* -harjoitusta vastaava lähestymis-

ELEMENTTI-IMPROVISAATION PEDAGOGISEN MENETELMÄN MALLI



Kuvio 4: Elementti-improvisaation malli.

nen ja etääntyminen tehdään dynamiikan keinoin voimistaen ja hiljentäen ääntä yhteisessä rytmisessä sykkeessä.

Kuviossa neljä olen esitellyt elementti-improvisaation pedagogisen menetelmän mallin, joka on kehitetty kosketinsoitinryhmälle. Muilla soittimilla improvisoitaessa kohta kaksi (2) soundin valinta ja muokkaus mukautetaan käytettävälle instrumentille sopivaksi. Kuviota seuraa mallin tarkempi kuvaus.

Elementti-improvisaatiossa opitaan kokeilemalla ja valitsemalla

Elementti-improvisaation prosessista laadittua mallia voidaan käyttää opetusprosessin ymmärtämiseen ja prosessin kehittämiseen. Seuraavaksi kuvaan kohta kohdalta työskentelyprosessia:

1. Elementti-improvisaation alussa suoritetaan elementtien valinta. Ohjaaja esittelee vaihtoehtoja, joista osallistujat voivat valita haluamansa elementin improvisaatioon. Ohjaaja voi pedagogisista syistä rajata ensimmäisten improvisaatioiden valikot koskemaan vain yhden päävalikon alaisia elementtejä, esimerkiksi ”musiikillisia elementtejä”. Toisessa improvisaatiossa elementit voidaan valita eri päävalikosta esimerkiksi ”rooleista” ja kolmannessa vaikka ”ilmaisullisista elementeistä”. Elementtien valinnan vaihtoehtomahdollisuuksia ja yhdistelmiä on lähes rajattomasti. Neljäs improvisaatio voi koostua esimerkiksi ”elementtipareista” niin, että kukin soittaja valitsee haluamansa ilmaisullisen ja musiikillisen elementin. Jos improvisaatioon osallistujia on esimerkiksi neljä henkilöä, niin improvisaation rakennusaineksina on silloin yhteensä kahdeksan eri elementtiä. Harjoittelumielessä kannattaa kokeilla mahdollisimman paljon eri yhdistelmiä ja välillä toimia myös niin, että kaikilla on valittuna samat elementit. Jokainen osallistuja käsittelee kuitenkin valittua elementtiä persoonallisella ja omasta kokemusmaailmastaan kumpuavalla tavalla.

2. Improvisaatiossa käytettävän ”soundin” valinta ja muokkaus tapahtuvat elementtien valinnan jälkeen. Valittu elementti voi joskus rajata soundimahdollisuuksien valintaa: jos improvisoija on valinnut roolin, joka toimii rajatulla taajuusalueella, esimerkiksi basistin taajuusalueen, kannattaa valita soundi, joka toimii valitulla alueella. Soittaja voi valita soundiksi joko valmiin syntetisaattorin muistissa olevan soundin, tarvittaessa muokata

sitä tai rakentaa soundin alusta alkaen. Kun käytetään akustisia soittimia, kuten viulua, tai esimerkiksi ihmisääntä, soundin valinnan asemesta voidaan valita soittimelle tyypillinen tai epätyypillinen artikulaatiotapa, soittoväline tai soittimen käsittelytapa.

3. Idiomaattista, tyylinmukaista improvisaatiota harrastaneelle ja vapaaseen improvisaatioon tottumattoman henkilön mielessä sävellajin (elementti-improvisaation termein ”sävelympäristön”) puuttuminen voi aiheuttaa epävarmuutta, koska aiemmista kuuntelutottumuksista poikkeavassa ääniympäristössä voi olla hankala kuulla ja hahmottaa, mitä toiset soittavat. Fasilitoija voi halutessaan madaltaa improvisaation aloituskynnystä ja lisätä turvallisuuden tunnetta sopimalla sävelympäristöstä tai äänellisestä keskuspiireistä, jonka ympärillä toimitaan. Myös improvisaatiossa käytettävän soittimen säätömahdollisuuksien tunteminen ja näiden tarjoamat mahdollisuudet vaikuttaa esimerkiksi balanssiin ja sointiväriin lisäävät soittajien varmuutta improvisointitilanteessa. Tunnelmaan virittäytyminen juuri ennen improvisaation alkua parantaa sekin osaltaan keskittymistä ja yhteisöllisyyttä.

4. Varsinainen improvisaatiotapahtuma, elementti-improvisaatio, edellyttää keskittynyttä kuuntelua ja läsnäoloa. Ennustamattomuus johdattaa osallistujat musiikilliseen ja kollektiiviseen kommunikaatioon, jossa tapahtumat vaikuttavat vuorovaikutuksellisesti toisiinsa. Vuorovaikutusroolit vaihtuvat luontevasti improvisaation aikana esimerkiksi solistin roolista kokonaisuutta tukevaksi. Oman itsensä – oman soiton – tunnistaminen ja sen merkitys kokonaisuuden osana vahvistuvat. Ilmaisun vapaus rajautuu toisaalta kunkin soittajan valitessa itse omat elementtinsä, mutta toisaalta myös muiden soittajien toiminnan seurauksena. Rajojen havainnoiminen kehittää improvisaatiosta kannettavaa kollektiivista vastuuta Luottamuksellinen ilmapiiri ja keskittynyt läsnäolo mahdollistavat hetkessä elämisen ja nopean reagoimisen ympärillä tapahtuviin asioihin.

5. Välitön palaute (feedback) improvisaation antamasta kokemuksesta saadaan yleensä spontaanisti heti improvisaation päätyttyä. Yksi tai useampi osallistuja ilmaisee yleensä lyhyesti välittömän kokemuksensa tapahtuneesta, koska haluaa jakaa sen muiden kanssa. Ohjaaja voi auttaa havaintojen purkamisessa kysymällä mitä havaintoja, huomioita tai tunteita improvisaatio herätti. Spontaani huomioiden sekä kysymyksillä ohjatun, osallistujien sisäiseen kokemukseen kohdentuvan havainnoinnin jälkeen

on vuorossa ohjattu reflektointi. Ohjaaja voi kohdentaa kysymyksensä sen mukaan, mitä tehdyn improvisaation jälkeen halutaan tarkastella ja missä vaiheessa elementti-improvisaatioprosessia ryhmä on menossa. Jos tarkastellaan vuorovaikutusta ja musiikillista johtajuutta improvisaatiossa, kysymykset voivat olla esimerkiksi seuraavanlaisia:

- Kuinka liityit muihin soittajiin?
- Millaista vuorovaikutusta havaitsit?
- Kuka esitteli uudet musiikilliset ideat ja kuinka ne otettiin vastaan?
- Missä suhteessa improvisoijat olivat toisiinsa?
- Millaisessa vuorovaikutusroolissa olit: johtaja, vetäytyjä, häiriköijä, kuuntelija, muutosagentti, humoristi, tunnelman luoja, varmanpäälle pelaaja, joku muu – mikä?

Mitä pitempi aika improvisaatiosta kuluu, sitä analyttisemmäksi havainnointi muuttuu.

6. Äänitetyn elementti-improvisaation tarkastelu tehdään havainnoivan kuuntelun avulla ryhmässä. Ajallisesti kuuntelu voi tapahtua jonkin ajan kuluttua improvisointitapahtuman jälkeen, esimerkiksi ryhmän seuraavan tapaamisen alussa. Kuuntelussa on kaksi vaihtoehtoista mallia. Kun ohjaaja haluaa kohdentaa kuuntelun tiettyihin improvisaation tapahtumiin, kysymykset tehdään ennen kuuntelua. Jos ohjaaja haluaa kuulla ryhmän spontaanit reaktiot, kuuntelu tapahtuu seuraavassa järjestyksessä: kuuntelu, spontaanit reaktiot ja ohjattu reflektointi kysymysten avulla.

7. Toiminnan tarkastelu ja elementti-improvisaation jalostaminen kunkin ryhmän tarpeita vastaavaksi tapahtuu viimeisen kuuntelun jälkeen ja osin myös kuuntelujen aikana. Tässä vaiheessa kuuntelujen ja koko prosessin aikana kerätyt havainnot ja kehitysideat järjestetään uuden improvisaation lähtökohdaksi tai menetelmän osaksi. Prosessia tarkastellaan saatujen kokemusten valossa ja pohditaan, mitä voitaisiin tehdä toisin, miten, miksi ja mitä siitä seuraa. Tämän tarkastelun jälkeen aloitetaan alusta ja luodaan uusi improvisaatio.

Systemisyys, dynaamisuus ja avoimuus ovat elementti-improvisaation piirteitä

Maailma sellaisena, kuin me sen tunnemme, voidaan kuvata systeemien kokoelmana. Todellisuuden kuvaaminen systeeminä rajaa tarkasteltavaa todellisuutta. Hyvä rajaus merkitsee sitä, että rajauksen määritelmän tai toteutuksen perusteella voidaan jokaisesta ilmiön osasta päättää, kuuluuko se systeemiin vai jääkö se systeemin ja samalla todellisuuden ulkopuolelle. (Kamppinen & Malaska, 102.)

Elementti-improvisaatiomenetelmää voidaan tarkastella sen järjestelmällisen luonteen vuoksi systeemiteorian käsittein. Systemi koostuu rajatusta määrästä erillisiä tekijöitä, jotka ovat usein myös määriteltävissä alasysteemeiksi (Rubin 2004). Samalla tavalla elementti-improvisaatio koostuu esittäjien valitsemista elementeistä, jotka esittäjien käytössä muodostavat alasysteemejä. Soittajat rakentavat yhdessä toiminnallisia yhteyksiä ja prosesseja, joissa tapahtuu informaation ja energian siirtoa, vuorovaikutusta ja joilla on yhteisvaikutuksia. Tällainen emergentti systemi on jotain enemmän kuin alasysteemiensä tai osiensa summa.

Kokemukseni mukaan elementti-improvisaatiovalikkojen käyttö alle viiden soittajan pienryhmissä on kohtuullisesti hallittavissa, jolloin soittajat kykenevät tarkkaan kansasoittajiensa tuottamien musiikillisten osatekijöiden havainnointiin. Vastaavasti improvisojien määrän kasvaessa yli kuuden kasvaa myös kaaoksen määrä. Informaation lisääntyessä systemi muuttuu. Rubinin (2002,176) mukaan ennakoimattomuus, epävarmuus ja hämmennys lisääntyvät, kun kaaoksen mahdollisuus kasvaa. Kaaoksen voi nähdä sekä uhkana että mahdollisuutena. Informaation lisääntyminen avaa uusia vaihtoehtoisia reittejä systeemin sisälle, muuttaa systeemin osia, ja samalla systeemin sisäinen kompleksisuus kasvaa. Muutos mahdollistaa uusien toimintamallien löytämisen. Improvisaatio, joka alkaa kunkin soittajan osalta hyvin tiukasti rajatulla elementillä tai valikolla, voi päätyä informaation lisääntymisen ja hallitun kaaoksen kautta suurempaan vapauteen ja parempaan ilmaisuun sekä loppuanalysoinnin avulla uusien elementtien luomiseen.

Elementti-improvisaation pedagogista menetelmää voidaan tarkastella avoimena systeeminä. Avoin systemi pyrkii kohti tasapainoa, vaikka kuitenkin koko ajan hallitusti muuttuu. Palauteprosessi säätelee muutosta ja sopeuttaa systeemiä sitä sisältäpäin ohjaten ja kehitystä ylläpitäen. Ståhlen (2004) avointen systeemien yleisessä teoriassa systemit nähdään avoimi-

na, ympäristönsä kanssa kommunikoivina ja kehittyvinä organismeina sen sijaan, että ne olisivat suljettuja tai mekaanisia koneita.

Varsinaista ryhmässä tapahtuvaa improvisaatiota voidaan tarkastella myös dynaamisena systeeminä. Dynaamisen systeemin luonteeseen kuuluu itseorganisoituminen. Ståhle (2004) toteaa Ilya Prigoginen osoittaneen tutkimuksillaan, että systeemeillä on kyky organisoitua itsestään, ennakkoimattomasti, ilman ulkoista kontrollia. Lintuparvi ja internet toimivat esimerkkeinä itseorganisoitumisesta. Prigoginen mukaan itseorganisoituminen on systeeminen ominaisuus, ei poikkeus. Elementti-improvisaatiossa improvisoijista koostuva dynaaminen systeemi järjestyy kokemukseksi mukaan itsenäisesti, joko asteittain kaaosta kohti tai kaaoksesta alkaen. Dynaamisen systeemin ominaisuuksiin kuuluu epätasapaino, kompleksisuus ja kaoottisuus. Valittujen elementtien yhteensopivuudesta ja käyttäjien itsesääätelykyvystä riippuen kaaoksen määrä vaihtelee. Epätasapainossa systeemin rajoja koetellaan, mutta systeemi ei hajoa vaan ajautuu kohti kaaosta, josta alkaa uudelleenjärjestäytyminen. Itseorganisoituvassa systeemissä vuorottelevat kaaos ja organisoituminen. Musiikkitermein voidaan puhua esimerkiksi tiettyssä kokonaisuudessa ilmenevästä konsonanssin ja dissonanssin määrästä tai jännite-purkaus -ilmiöstä.

Ryhmä tuottaa kaoottisen jännitteen ja sitten liikkuu siitä pois päin, purkaa jännitteen ja aloittaa taas matkan kohti uutta jännitettä. Tällainen itseorganisoituminen voi tapahtua vain systeemeissä, jotka ovat kaukana tasapainosta. Tämä epätasapainon ja tasapainon vuorottelu kehittää muusikoissa kykyä sietää epävarmuutta, toimia muuttuvissa olosuhteissa, kuuntelemista, keskittymistä ja intensiivistä ilmaisua. Kommunikaatiossa ja vuorovaikutuksessa piilee systeemin itseuudistumisen avain ja mahdollisuus.

Tyypillinen esimerkki improvisoivan ryhmän itseorganisoitumisesta on kuvattu opinnäytetyössäni, joka käsitteli elementti-improvisaation ja sen pedagogisen menetelmän kehittämistyötä ja testaamista opiskelijaryhmällä. Opiskelijoiden kommentit ovat improvisaatiosta, jossa lähtökohdaksi oli valittu väri.

6RE: Olihan siellä vaikka mitä värejä, wow! Tuo oli jotenkin... musta ehkä nyt ihmiset pysy jotenkin tiukemmin omissa rajoissaan, ja loppua kohti värit rupes pikkuihiljaa muuttumaan, ne ei pysyneetkään enää kaikki ihan samassa, ja ne alko vähän sekottua. Ihan mahtavia soundeja!

6RD: Joo, sama fiilis, jo heti alkuun tuli tosi erilaisia juttuja. Mä välillä mietin sitä, että pitäiskö mun jatkaa tätä samalla, mutta sitten loppua kohti ne rupesekoittamaan toisiinsa ja tuli niin kuin yhteinen. (Korhonen 2012.)

Kukin improvisoi valitsi mieleisensä värin, teki toisiaan kuulematta sitä kuvaavan soundin ja improvisoi yhdessä muiden kanssa. Ympärillä soiva kudos alkoi vaikuttaa soittajien omiin äänellisiin identiteetteihin ja improvisoijat lähtivät muuttamaan omaa soundiaan ja soittoaan yhteisen sävelkudoksen suuntaan. He tunnistivat ilmiön reflektiossaan:

6RC: Tässä oli sillai, jos kaikki värit sekoittaa keskenään, niin sit siitä tulee puhtaan ruskeeta, siltä se kuulostikin aika pitkälti.

6RB: Mun mielestä se oli siinä alussa paljon synkempää.

6RC: Joo, niin se just vähän kirkastu loppua kohti, ja sitten oli sitä omaa väriä aika vaikea kuulla, ei sitä pystynyt sinne... ei se kuulostanu enää siltä omalta väriltä, ja sit sitä ihan mielelläänki muutti sitten. (mt,2012.)

Soittajista muodostuvan systeemin itseorganisoiduminen voi johtaa parhaimmillaan taiteellisesti nautittavaan lopputulokseen ja luontevaan liikkumiseen musiikillisten vastakohtaparien välillä: konsonansseista dissonansseihin, jännitteestä purkaukseen ja rytmikkästä sykkeestä rauhallisiin jaksoihin.

Uutta luova kaaos syntyy improvisoimalla

Elementti-improvisaatioryhmässä pyrkimykseni on laajentaa opiskelijoiden kokemuksellista toimintavarmuutta idiomaattista improvisaatiota vapaammassa musiikillisessa ympäristössä. Koska musiikillista tyyliä eikä sointurakennetta ole määritelty, lopputuloksena voisi helposti olla musiikillinen kaaos. Kaaokselta yleensä vältytään ryhmän itseorganisoidumisen ja elementtien huolellisen valinnan avulla. Joskus kaaos voi olla myös tavoiteltava tila, jos elementit on valittu tavoitetilan mukaan.

Elementti-improvisaatiossa käytettävät musiikilliset ja ilmaisulliset valikot tai roolit luovat eräänlaisen turvaverkon, jonka varassa improvisoijan on turvallista harjoitella omaa ilmaisukykyään. Keskittymällä yhteen elementtiin kerrallaan opiskelija saa mahdollisuuden perehtyä siihen pe-

rusteellisesti ja voi vapauttaa tietoisuutensa toimimaan paremmin, koska hänen ei improvisoinnissaan tarvitse koko ajan pinnistellä liian monen yhtäaikaisen tapahtuman kanssa. Pelosta vapautuminen vapauttaa energiaa ja tuo ilon esiin. Opiskelijoiden reaktiot elementti-improvisaation jälkeen ovat olleet lähes poikkeuksetta ilontäyteisiä. Ilon kokeminen tällaisen improvisaation aikana ja sen jälkeen selittyy flow-kokemuksella.

Mielen luomat fyysiset tai mentaaliset esteet voivat häiritä improvisaatiossa ilmenevää luovuutta. Csikszentmihalyi (2005,66) kutsuu psykiseksi entropiaksi sellaista tilaa, jossa jokin informaatio häiritsee tietoisuutta uhkaamalla tekijän tavoitteita. Tällaisen kokemuksen pitkittyessä tekijä voi heikentyä niin paljon, ettei tekijä kykene kohdistamaan tarkkaavaisuuttaan eikä pyrkimään tavoitteisiinsa. Psykkisen entropian vastakohta on optimaalinen kokemus (flow), jossa tietoisuuteen saapuva informaatio on tavoitteiden mukaista. Tällöin psykkinen energia suuntautuu tavoitteiden saavuttamiseen ja tarkkaavaisuutta vapautuu ulkoisen ja sisäisen ympäristön käsittelemiseen. (Csikszentmihalyi 2005, 68.)

Elementti-improvisaation taustalla on atomistiseen ajatteluun pohjautuva näkemys improvisaation luomisesta eri soittajien hallinnoimien perusosien, elementtien, avulla. Atomistinen ajattelu perustuu siihen nykyisin itsestään selvään asiaan, että aine voidaan jakaa pienempiin atomaarisiin perusosiin ja että erilaisten aineiden ominaisuudet määräytyvät erilaisten perusosien yhdistelminä (Haila 2006, 1). Atomistisen oppimisstrategian periaatteena on se, että oppija keskittyy yksityiskohtiin, eikä pyri isojen kokonaisuuksien hallintaan (Peltomaa 2012). Hal Crook (1991) käsittelee kirjassaan *How to Improvise* atomistisen oppimisstrategian käyttöä improvisaation oppimisessa. Menetelmän periaatteena on pilkkoa opittava teoreettinen aines riittävän pieniin osiin, joita voidaan tehokkaasti harjoitella. Kun yksittäinen harjoiteltava asia on omaksuttu, voidaan siirtyä seuraavaan osa-alueeseen. (Crook 1991, 11–12.)

Elementti-improvisaatiossa atomistinen ajattelu toteutuu musiikillisten elementtien pilkkomisena sopivan pieniin yksiköihin. Näiden soittajien hahmotettavissa olevien yksiköiden, elementtien, käyttöön yhdistetään systeemiajattelun näkemys ja pyrkimys ymmärtää, miten eri osat vaikuttavat kokonaisuuteen. Systeemiajattelun avulla rakennetaan vuoro-vaikutusmalleja tutkittavaan asiaan vaikuttavista asioista.

Soittaminen synkronoi mielet

Ohjaajan pyrkimyksenä on fasilitoida opiskelijan harjoitteluprosessia niin, että improvisoija voi keskittyä mahdollisimman täydellä tietoisuudellaan harjoiteltavaan musiikilliseen aiheeseen ollen samalla optimaalisen kokemuksen tilassa, avoimena vuorovaikutukselle ja kommunikaatiolle kansasoittajien ja kollektiivitetietoisuuden kanssa.

Fasilitoiva lähestymistapa mahdollistaa paitsi tunneilmastoltaan turvallisen työskentelyn, myös erilaisilla soittimen hallinnan tasoilla olevien työskentelyn yhdessä ilman ristiriitoja. Olen huomannut, että joskus opiskelijat voivat hämmentyä omien tunteidensa voimakkuudesta kuулlessaan ne soiton kautta ilmaistuina. Usein omien tunteiden pukeminen sanoiksi on vaikeaa, mutta musiikin avulla ne voidaan kanavoida kuultaviksi. Liikkeen ja äänen musiikillinen kieli on tarkempi kuin sanoin ilmaistava kieli (Westney 2003, 183). Elementtejä voidaan käyttää niin, että opiskelijaa autetaan lähestymään soittamista, itseilmaisua ja improvisaatiota itselleen sopivasta näkökulmasta. Opinnäytetyöni perusteella voidaan sanoa, että opiskelijoiden mielestä rajatun materiaalin, elementtien avulla työskentely on toimiva väline improvisaation harjoittelussa ja toteuttamisessa. Yhteen asiaan keskittyminen voidaan nähdä selkeyttävänä asiana ja liika vapaus taas kaaoksen määrää lisäävänä tekijänä.

Ollessaan osa ryhmää ihminen tietoisesti tai tiedostamattaan valitsee tavan toimia ryhmän muiden jäsenten kanssa. Tätä tapaa kutsutaan ryhmärooliksi. Tutkimuksessani oli kiintoisaa havaita improvisoijien noudattavan musisoinnissaan myös ryhmärooleja. Ryhmäroolit voidaan jakaa toiminnan vaikutuksen mukaan kolmeen kategoriaan. Tehtävän suorittamista edistäviä rooleja ovat aloitteentekijä, tietojenetsijä, asiantuntija, täsmentäjä, kriitikko ja järjestelijä. Ryhmän toimintaa helpottavia ja ylläpitäviä rooleja ovat rohkaisija, mukaan vetäjä, tarkkailija, tunteiden ilmaisija, sovittelija ja jännityksen laukaisija. Ryhmän toimintaa häiritseviä rooleja ovat jarruttaja, kilpailija, hyökkääjä, huomion tavoittelija, vetäytyjä, saivartelija, klikkiytyjä, itsensä väheksyjä ja ylimielinen.

Improvisointiryhmässä käytän näiden yleisten ryhmäroolien sovelluksia ja kutsun niitä toimintarooleiksi. Tilanteissa, joissa improvisoijat saivat valita roolinsa, valinta kohdistui oman temperamentin tai luonteen mukaiseen toimintarooliin. Jos roolia ei valittu ennen improvisaatiota, opiskelijat joka tapauksessa toimivat oman luontaisen roolinsa mukaan. Opiskelijat kokivat roolin valinnan selkeyttävänä improvisaatiota. Mene-

telmää voi käyttää myös ryhmäroolien opiskeluun valitsemalla erilaisia toimintarooleja.

Ryhmäorganismi toimii ainutkertaisesta ja ennustamattomasta käsin. Tätä voidaan kutsua ryhmäpersoonallisuudeksi tai ryhmä-älyksi, kollektiivitetietoisuudeksi (Nachmanovitch 1990, 94–95). Informaation siirtyminen henkilöltä toiselle tapahtuu sekä kuulon välityksellä että aistimalla ryhmän kollektiivitetietoisuuden energiaa peilisolujen avulla. Niinpä ryhmän improvisaatiossa ei ole selkeitä oikeita tai väriä ratkaisuja, vaan jokainen ryhmän jäsen reagoi joustavasti uusissa tilanteissa, uusissa vaateissa (Green & Galway 1986, 192). Improvisoivassa ryhmässä rooleihin asettaudutaan joko tietoisesti tai sopeutuen ympärillä soivaan kudokseen.

Kaikki liikkeiden matkimisen ja todennäköisesti myös liikkeisiin liittyvien tavoitteiden koodaaminen perustuu aivojen kuorikerroksella sijaitsevaan peilisolujärjestelmään. Siinä missä motorinen peilisolujärjestelmä osallistuu kaikenlaisten liikesuoritusten matkimiseen ja valmisteluun, varsinaiset empatiajärjestelmät osallistuvat lukuisten muiden tunteisiin liittyvien toimintojen muuntamiseen havaittajan mielessä ja kehossa. Tunteiden tarttuminen tapahtuu hyvin nopeasti – noin puoli sekuntia toisen henkilön tunnetilan havaitsemisen jälkeen havaittaja muodostaa kasvoilleen vastaavan tunneilmeen. Uri Hasson on tutkimuksissaan osoittanut, kuinka mielet saattavat kirjaimellisesti virittyä samalle aaltopituudelle, jotta ymmärtäisimme asiat keskenämme samalla tavalla. Tätä kutsutaan mielten synkronisaatioksi. (Nummenmaa 2010, 136–142.)

Kun mielten synkronisaatiota ei ole tapahtunut, improvisoija voi kokea jäävänsä muun ryhmän ulkopuolelle. Elementti-improvisaation ensimmäisen kehitysvaiheen päätyttyä olen lisännyt menetelmään synkronisointiharjoituksia. Kehitän menetelmää edelleen soveltaen *Vital Development* -menetelmän harjoituksia improvisaatioon. Tavoitteeni menetelmän kehittämiseksi ovat muuttuneet artikkelin alussa kuvaamistani. Nyt kehitän lisää harjoituksia, joiden avulla on mahdollista päästä optimaaliseen kokemukseen, stressin vähenemiseen, keskittymisen paranemiseen, ”luovan kanavan” avaamiseen ja hyvinvointiin. Menetelmä sisältää nykyisessään muodossaan useita vaihtoehtoisia toimintamalleja. Yksi lähitulevaisuuden uusista lähestymistavoista onkin tarjota teemallisia improvisointisessioita, joissa aiheina ovat ihmisen luovuutta ja henkistä kasvua auttavat ominaisuudet. Tervetuloa mukaan!

Lähteet

- Cahn, W. L. 2005. *Creative Music Making*. New York: Routledge.
- Checkland, P. & Scholes, S. 1999. *Soft Systems Methodology in Action*. Chichester: Wiley.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow — elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Suomentanut Ritva Hellsten. Helsinki: Rasalas.
- Crook, H. 1991. *How To Improvise*. Germany: Advance Music.
- Mäkinen, P. 2002. Kokemuksellinen oppiminen. Verkkotutor. <http://www15.uta.fi/arkisto/verkkotutor/kokem.htm>. Luettu 15.6.2014.
- Green, B. & Gallwey, T. 1986. *The Inner Game of Music*. New York: Doubleday.
- Haila, Y. 2006. Atomistisen ajattelun vastustamaton viehätys. Tieteessä tapahtuu 6/2006. <http://www.tieteessatapahtuu.fi/0606/Haila0606.pdf>. Luettu 15.6.2014.
- Kamppinen, M. & Malaska, O. 2002. Mahdolliset maailmat ja niistä tietäminen. Teoksessa M. Kamppinen & O. Kuusi & S. Söderlund: *Tulevaisuudentutkimus*. Kirjakas/Tallprint: SKS, 55–115.
- Korhonen, A. P. 2012. Elementti-improvisaatio, Innovatiivinen lähestymistapa musiikin tekemiseen. YAMK Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Linkola, J. 2013. Minä, fasilitaattori-ääniartikkeli. Vyyhti. <http://vyyhti.metropolia.fi/mina-falिसitaattori/> Luettu 15.6.2014.
- Marcello, P. & Di Matteo, M. 2013. *Training Course Professional Manual*. London: ViDA-Vital Development Association.
- Mäkinen, P. 2002. Kokemuksellinen oppiminen. <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/kokem.htm> Luettu 15.6.2014.
- Nachmanovitch, S. 1990. *Free Play: Improvisation in Life and Art*, New York: Jeremy P.Tarcher/Putnam.
- Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Peltomaa, H. 2012. Kognitiivinen psykologia. Oppimisstrategiat. <http://www.opinto.net/web/parser.php?sec=psyk&page=kogni-007>. Luettu 15.6.2014.
- Rubin, A. 2002. Pehmeä systeemimetodologia tulevaisuudentutkimuksessa. Teoksessa M. Kamppinen & O. Kuusi & S. Söderlund: *Tulevaisuudentutkimus*. Kirjakas/Tallprint: SKS, 171–203.
- Rubin, A. 2004. Pehmeä systeemimetodologia (SSM) http://www.tulevaisuus.fi/topi/topi_vanha/kokohakemistosivut/kokossm.htm. Luettu 15.6.2014.

- Ståhle, P. 2004. Itseuudistumisen dynamiikka – systeemiajattelu kehitysprosessien ymmärtämisen perustana. Teoksessa M. Sotarauta & K.-J. Koponen (toim.) Näkymätön näkyväksi. Avauksia kehitysprosessien näkymättömän dynamiikan tutkimukseen Tampere: Tampere University Press.
- Westney, William 2003. The Perfect Wrong Note. Learning to Trust Your Musical Self. New Jersey: Amadeus Press.

Haitasta hyödyksi – soiton ryhmäopetuksen mahdollisuuksia jäljittämässä

Leena Unkari-Virtanen

Suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä on yksilöopetus vakiintunut soiton- ja laulunopetuksen ideaaliksi. Monissa oppilaitoksissa musiikkipedagogi opettaa omassa vakioluokassaan, johon saapuu yksi oppilas kerrallaan joka viikko samaan aikaan vähintään puolen tunnin mittaiselle tunnille. Opettaja ja oppilas keskittyvät soittamiseen, musiikin ja instrumentin hallinnan opetteluun vailla häiriötekijöitä, kuten muita oppilaita. Poikkeuksen on muodostanut yhteissoitto kuten orkesterit ja yhtyeet, jossa toki tarvitaan monta oppilasta yhtä aikaa tuottamaan soiva sävelkudos.

Soiton ja laulun ryhmäopetus on kuitenkin valtaamassa alaa monissa musiikkioppilaitoksissa. Yksityiset musiikkikoulut saavat ryhmäopetuksella oppilasmaksut pienemmiksi. Myös monet valtionapua nauttivat musiikkioppilaitokset ovat tarjoamassa ryhmäopetusta, sillä on huomattu että oppilaat saattavat opetella soittamista mielellään ryhmissä, tai ryhmäopetuksesta on seurannut muita hyötyjä. Ryhmäopetuksen yleistymisen taustalla on siis toisaalla rahat ja säästöt, toisaalla hupi ja hyöty.

Voiko ryhmässä oppia soittamaan? Miten soitonopettaja, joka on yleensä saanut koulutuksen kohdata yksi oppilas kerrallaan, osaa toimia ryhmäopetuksen tuomissa uusissa tilanteissa? Nämä kysymykset ovat nousseet työelämän tarpeista kumpuavissa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetöissä esiin. Tässä artikkelissa tutkitaan näkökulmia, joita ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetöiden tekijät ovat ryhmäopetuksen tarkasteluissaan nostaneet omasta työelämästänsä esiin. Artikkelissa tarkastelen musiikin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetöitä, joissa esitellään soiton ryhmäopetuksen kehittämisprojekteja. Kaikki musiikin ylemmän amk-tutkinnon opinnäytetöiden tekijät ovat jo pitkään toimineet soitonopettajina eri musiikkioppilaitoksissa, onhan ylempi ammattikorkeakoulututkinto suunnattu nimenomaan kokeneille työelämän kehittäjille.

Artikkelin tausta-ajattelu nojaa ratkaisukeskeiseen ajattelutapaan ja menetelmiin (McKergow 2012). Ratkaisukeskeisen prosessin mukaisesti tar-

kastelu aloitetaan lähtötilanteen kartoituksesta. Miten soitonopettajat lähestyvät opinnäytetöissä soiton ryhmäopetusta? Minkälaisia onnistumisia ja hyviä puolia ryhmäopetuksessa on nostettu esiin? Artikkelin viitekehys – positiivinen psykologia, vahvuuksien esiin nostaminen ja hyödyllisen muutoksen esiin nostaminen – liittyy instrumenttipedagogien kouluttamisen uusien koulutustarpeiden hahmottamiseen. Voisivatko musiikkipedagogit oppia jo opintojensa kuluessa käyttämään ryhmää voimavarana, josta niin oppilaat kuin opettajakin saavat innostusta ja tukea omaan soittoonsa ja lauluunsa?

Ryhmäopetus tuo oppijalle ja opettajalle oppimisen mahdollisuuksia

”Ryhmäopetus? – Apua!” otsikoi Santtu Vihunen opinnäytetyönsä keväällä 2010. Opinnäytetyön lähtökohtana oli rumpujen ryhmäopetuksessa ilmenneet haasteet, mutta opinnäytetyön myötä Vihunen löysi ryhmäopetuksesta myös uusia mahdollisuuksia. Vihusen rumpuluokassa oppilaat soittivat puolikaassa ryhmätunnilla kukin omia akustisia rumpusettejä, ja kuulosuojaimien käyttö on tunneilla välttämätöntä. Vihunen etsi ryhmäopetuksen hyötyjä yhteistoiminnallisesta opetuksesta ja rumpuryhmän sijoittelusta luokkatilaan. Erilaiset istumajärjestykset, esimerkiksi tähtimuodostelma, kehä tai verkkomainen muodostelma, muuttivat soittajien ja opettajan keskinäistä kommunikaatiota. Tilan ja keskinäisten kontaktien erilaiset variaatiot osoittautuivat keinoksi säädellä opetuksen yhteistoiminnallisuutta. Yhteistoiminnallisuuden huomioiminen puolestaan lisäsi opettajan keskittymistä pedagogisiin valintoihin. Vihunen päätyi miettimään opetustapahtumaa prosessina, joka alkoi oppilaat yhteiseen ongelmanratkaisuun haastavasta tehtävänannosta ja päättyi soittamiseen ja tuloksen yhteiseen pohdintaan. Opettaja huomioi, valmisteli ja ohjasi koko tämän prosessin.

Vihusen työssä ryhmässä opettelu positiivinen voimavara näkyi paitsi oppimisessa, myös opettajan oman toiminnan ja asennoitumisen muutoksessa. Kun opettaja kiinnitti huomiota yhteistoiminnallisuuden rakentamiseen, ryhmä ei – Vihusen sanoin – enää ollut haitta. Ryhmäopetuksessa oppilasmäärän kasvu aluksi monikertaisti Vihuselle opetuksen ongelmat, mutta näkökulman muutos näyttikin ryhmäopetuksen ”monipuolisia opetus- ja oppimismahdollisuuksia mahdollistavana tekijänä” (Vihunen 2010, 92).

Kirsi-Mari Manner haastatteli vuonna 2009 ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyössään kokeneita pianonsoitonopettajia, jotka yhdistivät opetuksessaan henkilökohtaisiin soittotunteihin ryhmätunteja. Mannerin haastattelemat opettajat korostivat erityisesti pianistien hyötyvän ryhmäopetuksesta, sillä pianonsoiton opiskelijat saattavat käydä vuosikausia yksin soittotunneilla ilman yhteissoittomahdollisuutta. Hyödyiksi haastateltavat mainitsivat erityisesti sosiaalisen lisäarvon, kuten tutustumisen ”toisiin soittaviin lapsiin” (Manner 2009, 40), toisten mielipiteiden kuulemisen ja erilaisuuden kunnioituksen (mt., 26) sekä vuorovaikutustaitojen kasvamisen ja ryhmän tuoman soittomotivaation kannattelun (mt., 31). Ryhmässä lapset tottuvat siihen, että joku kuuntelee heidän soittoaan ja esiintymistaidot varmistuvat (mt., 20, 31, 41). Monet opettajat mainitsivat ryhmäopetuksenhyödyksi myös tehokkuuden esimerkiksi teoria-asoiden opettamisessa (mt., 25, 41, 46). Manner korostaa sitä, että ”ryhmäopetus mahdollistaa monia asioita, joita pelkällä henkilökohtaisella opetuksella on vaikea tai mahdoton saavuttaa [...] Ryhmäopetus tukee ja täydentää opiskelua ja tarjoaa oppilaille sosiaalisen ulottuvuuden harrastuksen parissa. Sen positiivinen vaikutus soitonopiskeluun on merkittävää ja huomionarvoista.” (Mt., 55.)

Yhteinen tarkkaavaisuuden kohdistaminen tukee ihmisen kasvua

Mannerin haastattelemat opettajat pitivät tärkeänä, että ryhmäopetuksen rinnalla oppilaalla on myös henkilökohtaisia soittotunteja. He näkivät soittamisen oppimisessa puolia, jotka edellyttivät häiriötöntä opettajan ja vain yhden oppijan tarkkaavaisuuden kohdentamista soittamiseen, musiikin yksityiskohtiin ja esimerkiksi soittoasennon ergonomisuuteen (mt., 53). Yhdessä soittaminen puolestaan edellyttää kykyä kohdistaa oma mieli ja tarkkaavaisuus yhteissoittoon, ja opettajalta ryhmän ohjaaminen vaatii taitoa ylläpitää tuota kohdentumista. Kun ryhmä soittaa yhdessä, kaikkien ryhmän jäsenten tarkkaavaisuus kohdistuu musiikkiin ja soittamiseen, mutta samalla myös toisiin ryhmän jäseniin.

Soittotunneilla ja yhteissoitossa tapahtuvalla yhteisellä että tarkkaavaisuuden kohdistamisella on havaittu olevan suuri myönteinen vaikutus. Yhdessä soittaminen on noussut sosiaalipedagogiikan keskeiseksi keinoksi esimerkiksi El Sistema -pedagogiikkaan pohjautuvissa, kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten lasten Tempo-orkestereissa, joita Juha Ahven-

ainen kuvaa tämän julkaisun Tempo-orkesteritoimintaa kuvaavassa artikkelissaan.

Tarkkaavaisuuden keskittäminen joko omaan tai yhteissoittoon – tai yhteiseen musiikin kuuntelemiseen – luo parhaimmillaan yhteisen, intersubjektiviisen tilan, jossa on mahdollista jakaa ja ymmärtää kokemuksia aivan ilman sanoja, jopa ei-tietoisesti (ks. myös Honkanen-Korhonen ja Korhonen tässä julkaisussa). Intersubjektiviinen yhteys on ihmisessä synnynnäinen kyky, jonka tutkiminen on virinnyt 1980-luvun vauvatutkimuksista (ks. Stern 1985). Jo Daniel Stern kiinnitti huomiota siihen, että musiikissa kohtaamme samanlaisia vuorovaikutuksen tapoja kuin varhaisessa äidin (tai muun läheisen hoitajan) ja vauvan suhteessa. Vauva ja äiti virittäytyvät sanatta toistensa olemisen tapaan. Virittäytyminen tapahtuu intersubjektiviisessa tilassa, jossa aistimme kokonaisvaltaisesti ja sanatta toisen ihmisen tunnevireen, aikomukset ja vuorovaikutuksen dynamiikan (mt., 181–208). Vauvan minätietoisuus kehittyy tuon intersubjektiviisen tilan muovaamana ja suojaamana, ja intersubjektiviisen tilan yksilöllisyyden kasvua ja toteutumista tukeva merkitys säilyy läpi ihmisen eliniän (Gallese 2005, siteerattu Nummi-Kuisma 2012, 131 mukaan).

Säännöllisesti toistuvat soittotunnit ja yhdessä soittaminen kannattelevat ja tukevat intersubjektiviivista tilaa, joka vahvistaa tuon yhteyden varassa rakentuvia sosiaalisia taitoja, esimerkiksi kykyä läsnäoloon, keskittymiseen ja toisten kunnioittamiseen (Nummi-Kuisma 2012, 128). Instrumenttipedagogit, jotka ovat perinteisesti saaneet koulutuksen siihen, että opettavat yhtä oppilasta kerrallaan, ovat usein varsin taitavia keskittymisen ylläpitäjiä ja intersubjektiviisen tilan rakentajia henkilökohtaisessa soitonopetuksessa. Mutta ryhmän keskittymisen ja tarkkaavaisuuden ohjaaminen on selvästikin instrumenttipedagogien ammattikentällä uusi haaste.

Ryhmä on oppimisen voimavara - myös opettajalle

Opettaja on ryhmää ohjattaessaan tekemisissä monimutkaisen sosiaalisen verkoston kanssa. Siihen, mitä opetustilanteessa tapahtuu, vaikuttavat kaikki opetustilanteessa läsnä olevat ihmiset ja lisäksi heidän välillään tapahtuva vuorovaikutus. Entisaikojen luokkahuoneopetus, jossa kaikkien oppilaiden edellytettiin olevan yhtä aikaa hiljaa ja keskittyvän omaan henkilökohtaiseen tehtäväänsä, minimoi vuorovaikutuksen oppilaiden välillä. Oppiminen tapahtui eräänlaisessa kaikille oppilaille yhtä aikaa tapahtuvassa yksityisopetuksessa, ja ainoa väylä yhteiseen keskusteluun oli opet-

tajan kysymykseen vastaaminen viittaamalla ja odottelemalla mahdollista omaa vastausvuoroa.

Huomion kiinnittäminen ja palauttaminen yhteiseen tarkkaavaisuuden kohteeseen on ryhmää ohjaavan opettajan keskeinen tehtävä, ei niinkään vuorovaikutuksen minimoiminen. Kuten edellä jo todettiin, soittamisen ja erityisesti ryhmässä soittamisen hyödyt – esimerkiksi kyky läsnäoloon, keskittymiseen ja toisten kunnioittamiseen – heijastuvat usein osallistujien elämässä laajemmalle kuin yhteisöön onnistumiseen.

Muutos kohti pedagogista ajattelutapaa ja käytäntöä, jossa oppimista ohjataan yhteisöllisenä ja vuorovaikutusverkostossa tapahtuvana oppijan toimintana, edellyttää pedagogisen tausta-ajattelun ja opettajan keinojen uudelleen pohtimista. Ryhmää ohjattaessa opettaja huomioi paitsi kaikki ryhmänsä jäsenet, myös näiden keskinäisen vuorovaikutuksen. Yhteisöllinen oppiminen edellyttää tuota vuorovaikutusta. Vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen mainitaan usein tärkeinä oppilaita motivoivina seikkoina (Ks. esim. Ahvenaisen ja Honkanen-Korhosen artikkelit tässä julkaisussa).

Ohjaamisen keinoiksi mainitaan esimerkiksi palautteen hienotunteinen antaminen ja kaikkien jäsenten hyväksytyksi tulemisen tunteen tukeminen (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 176–177), ryhmäytymisen tukeminen ja luottamuksen synnyttäminen (mt., 176; Aarnio 2012), tai opettajan herkkä tunneälyn käyttäminen (Hyry-Beihammer & al, 177, Puutio 2014).

Marjukka Puutio (2014) tarkastelee opinnäytetyössään omaa opettajanpolkuaan ja toteaa luovuutta tukevien ryhmäopetusmenetelmien löytämisen muuttaneen hänen omaa työmotivaatiotaan ratkaisevasti paremmaksi. Vihusen (2009) tavoin myös Puutio korostaa ryhmän ohjaamisen mahdollistaman opettajan omaa oppimisen, oman kiinnostuksen ja intohimon sekä positiivista huomioimista korostavan vuorovaikutuksen merkitystä opettamistapahtumassa.

Ryhmäopetus vaatii kuitenkin opettajalta erilaista valmistautumista kuin opetustilanteeseen heittäytyminen yhden oppilaan kanssa. Hanna-Maija Salo (2012) on opinnäytetyössään nostanut esiin ryhmäopetuksen vaikutukset esimerkiksi opettajan työaikaan ja työn organisointiin. Ahonen (2013) toteaa ryhmäopetuksen kasvattavan erilaisia tiedotus- ja viestintätehtäviä, joihin oppilaitokset eivät ole varautuneet tarjoamaan esimerkiksi työpuhelimia. Opettajat tarvitsevat uusia työelämätaitoja ja oppilaitosten johtajat uutta osaamista ratkaistakseen ryhmäopetukseen liittyviä kysymyksiä. Musiikkipedagogin työn näkeminen instrumenttipe-tusta laajempaan kasvatustehtävänä

Ryhmäopetuksen yleistyminen vaikuttaa myös musiikkipedagogien koulutukseen. Opettajankoulutuksen lähtökohtana on se, että pedagogisia taitoja voidaan oppia, reflektoida ja kehittää. Miten kehittää koulutuksessa esimerkiksi tunneälyä ja sen herkkää käyttämistä? Mitä pedagogisia keinoja opettajalla on ohjata ryhmän yhteistä intersubjektiivista tilaa? Musiikkipedagogiikan piirissä ollaan kenties parhaillaan vasta löytämässä tapoja kuvata keinoja, joilla opettaja voi vahvistaa ryhmässä opiskelemisen ja soittamisen positiivisia, voimaannuttavia puolia. Ryhmäopetuksen keinojen ja taustateorioiden laajentaminen esimerkiksi positiivisen psykologian, organisaatiopsykologian tai työnohjauksen suuntaan voisi laajentaa musiikkipedagogien taitoja ja auttaa jäsentämään myös musiikkipedagogien koulutukseen sisältyvän ryhmäopetuksen ohjaamisen tavoitteita.

Huolellinen valmistautuminen lisää onnistumista ryhmäopetuksessa

Ryhmäopetusta on tarkasteltu useissa YAMK-opinnäytetöissä erityisesti opettajan käytännön työn järjestämisen näkökulmasta, ja opetettavan substanssin, kuten orkesterinjohtamisen taitojen (Vanonen 2012) ja musiikin perusteiden opettamisen (ks. esim. Kaisla 2009; Haapasalo-Halme 2011) kannalta. Opetuksen ulkoiset järjestelyt ovat olleet ryhmäopetusta käsitellessä opinnäytetöissä selkeästi eniten esillä. Ryhmäopetuksen onnistumista ovat lisänneet esimerkiksi seuraavat asiat:

- Yhteisistä pelisäännöistä sopiminen (Aarnio 2012).
- Ongelmiin tarttumisen ja niiden ennalta ehkäisemisen keinojen hallinta (Aarnio 2012).
- Ryhmäkoon säateleminen (From 2011; Aarnio 2012).
- Opetustilan järjestelyt ja istumajärjestys (Vihunen 2009; Aarnio 2012).
- Ryhmän kehitysvaiheen huomioiminen esimerkiksi leikkien valinnassa (From 2011).
- Opettajan huolellinen valmistautuminen tuntiin (Salo 2012).
- Oppilaiden taitoja ja keskittymistä vastaavan soitto- ja tehtävämateriaalin valitseminen (From 2011).
- Opetusmateriaalin muokkaaminen eri instrumenttien soittomahdollisuudet ja oppilaan tasot huomioiviksi (Lydecken 2009; Takolander 2009).

- Opetusmateriaalin muokkaaminen ryhmäopetukseen sopivaksi (Vihunen 2010).
- Työtapojen laajentaminen soittamisen rinnalla muihin ryhmätyömenetelmiin, esimerkiksi rytmiikkaan (Seppä 2012).

Näiden onnistumisten taustalla on musiikkipedagogien hyvä koulutus-pohja ja halu tehdä merkitykselliseksi kokemaansa työtä – opettaa musiikkia, soittamista ja laulamista uusille sukupolville. Musiikkipedagogien työ mielletään yhä useammin musiikin oppimista laajemmaksi kasvatus-tehtäväksi, joka tukee oppilaiden kasvua kohti hyvää elämää ja oman potentiaalain täysmittaista toteuttamista (Leppänen, Unkari-Virtanen & Sintonen 2013, 346).

Lähteet

- Aarnio, T. 2012. Työkaluja työrauhan ylläpitämiseen ala-asteikäisten soiton ryhmätunnilla. <https://www.theseus.fi/handle/10024/44197>. Luettu 15.6.2014.
- Ahonen, J. 2013. Miksi soitonopettajaa väsyttää? Kuormittuminen soitonopettajan työssä. <http://www.theseus.fi/handle/10024/62109>. Luettu 15.6.2014.
- From, P. 2011. Pedagogisia työvälineitä soiton ryhmäopetukseen. <https://www.theseus.fi/handle/10024/30067>. Luettu 15.6.2014.
- Haapasalo-Halme, S. 2011. Musapajasta musiikin perusteisiin: teoslähtöistä ja kokemuksellista oppimista musiikkivalmennusryhmissä syksyllä 2010. <https://www.theseus.fi/handle/10024/30083>. Luettu 15.6.2014.
- Hyyry-Beihemmer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M.-L., Kymäläinen, H. & Leppänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltiasen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa M.-L. Juntunen, H.-M. Nikkanen & H. Westerlund (toim) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 150–182.
- Mark McKergow, M. 2012. Solution-Focused Approaches in Management. <http://www.sfwork.com/jsp11/index.jsp?nnk=5e9>. Luettu 15.6.2014.
- Kaisla, E. 2009. ”Paperimaanantai” : musiikin perusteiden ja viulunsoiton alkeita sekä kolmen musiikkiopiston käytänteitä polulla muskarista musiikin perusteisiin. <https://www.theseus.fi/handle/10024/4056>. Luettu 15.6.2014.
- Leppänen, T., Unkari-Virtanen, L. & Sintonen, S. 2013. Kriittinen kulttuurikasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot. Teoksessa M.-L. Juntunen, H.-M. Nikkanen & H. Westerlund (toim) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 321–348.

- Lydecken, M. 2009. Puupuhaltimien ryhmäsoitto: Alusta asti yhdessä. <https://www.theseus.fi/handle/10024/4054>. Luettu 15.6.2014.
- Manner, K.-M. 2009. Pianoa porukalla. Pianonsoiton ryhmäopetus yksilöopetuksen rinnalla. YAMK opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Nummi-Kuisma, K. 2012. Muusikon optimaalisen esitysvireen tukeminen oppimisprosessissa. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen & E. Viitanen-Korolainen (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2012:12, 123–135.
- Puutio, Marjukka 2014. Kuuntele ope, ihana ääni! Luovuutta edistävät työtavat instrumenttiopetuksessa. YAMK opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/76497>. Luettu 15.6.2014.
- Salo, H.-M. 2012. Kuinka jaksan ryhmäopettajana? : opettajan ja oppilaitoksen keinoja ryhmäopetuksen kuormittavuuden vähentämiseen musiikkioppilaitoksissa <https://www.theseus.fi/handle/10024/44209>. Luettu 15.6.2014.
- Stern, D. 1985. *The Interpersonal Word of the Infant*. New York: Basic Books.
- Takolander, J. 2009. Pauhatkoon pasuunat, tuutatkoot tuubat: yhteissoittomateriaalia ja yhteissoittoa matalien vaskisoitinten yhtyeille. <https://www.theseus.fi/handle/10024/4050>. Luettu 15.6.2014.
- Vihunen, S. 2010. Ryhmäopetus? – APUA!! Rumpujensoiton ryhmäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet. <https://www.theseus.fi/handle/10024/16140>. Luettu 15.6.2014.

OSA 3

Musiikki kuuluu kaikille

Musiikkipedagogi vuorovaikutuksen ja kohtaamisen ammattilaiseksi

Laura Huhtinen-Hildén

Pohdin tässä artikkelissa musiikkipedagogin ammattitaidon uudenlaisia vaatimuksia sekä niiden tuomia ammatillisia näköaloja. Musiikilla ja musiikkitoiminnalla voidaan saada aikaan monenlaista hyvää yhteiskunnassa, mutta musiikkipedagogin ammattitaitoa tulee myös kriittisesti tarkastella uusista työtehtävistä käsin. Millaista osaamista musiikkipedagogi tarvitsee tilanteissa, joissa musiikin oppiminen perinteisessä mielessä ei ole musiikkipedagogin ammatillisen toiminnan keskiössä? Millaisia näköaloja musiikkipedagogille avautuu perinteisissä opetustilanteissa uudella tavalla hahmottuvan ammattitaidon myötä?

Laulullani minä pienet surut sydämeni pohjaan painan

Kuten kansanlaulun sanat otsikossa kertovat, esimerkiksi laulamisen on koettu tuovan lohtua tai hyräilyn rauhoittavan lasta. Musiikin kautta tunteiden jakaminen on ollut aikojen alusta asti osa elämää, arkea ja juhlaa, iloa ja surua. Musiikille elämään kiinteästi kuuluvana osana on kuitenkin tapahtunut jotakin, eikä nykyarjessa ole enää useinkaan samanlaista kytköstä tunteiden ilmaisemiseen ja jakamiseen musiikin kautta. Ihmisillä on kuitenkin edelleen tarve taiteen kokemiseen ja taidetoimintaan osallistumiseen. Oman aikamme haasteena on pohtia, kuinka jokainen voisi päästä osaksi taidekokemuksista ja -toiminnasta. Tämä vaikuttaa myös musiikkipedagogin ammattikuvaan.

Taiteen ja luovuuden on todettu vaikuttavan ihmisen hyvinvointiin ja terveyteen monin tavoin (ks. esim. Kilroy, Garner, Parkinson, Kagan & Senior 2007; Staricoff 2004). Lisääntyneen ymmärryksen ja hyvien kokemusten myötä taiteen soveltava käyttö eri muodoissaan on lisääntynyt ja siitä on hyviä esimerkkejä mm. vanhuspalveluissa (ks. esim. Pitkälä, Routasalo & Blomqvist 2004; Varho & Lehtovirta 2010). Myös lukuisista hank-

keista on innostuneesti kerätty hyviä käytänteitä ja malleja, joiden toivotaan yleistyvän ja leviävän laajempaan käyttöön (ks. esim. Liikanen 2010).

Musiikin merkityksestä ihmiselle on saatu uutta tietoa myös viimeaikaisesta aivotutkimuksesta. Musiikin vaikutukset aivotoimintaan vahvistavat näkemystä taiteen ja taidetoiminnan positiivisista vaikutuksista elämänkaaren eri vaiheissa (Cohen 2009; Salimpoor, Benovoy, Larcher, Dagher & Zatorre 2011; Särkämö & Huotilainen 2012; Wan & Schlaugh 2010). Musiikki vaikuttaa ihmiseen hyvin kokonaisvaltaisesti. Erityisesti oma lempimusiikki on vahva ärsyke, joka aktivoi voimakkaasti aivojen syvien osien mielihyvääalueita, joilla on merkittävä rooli oppimisessa, muistin toiminnassa ja kehon toimintatilan säätelyssä (Huotilainen 2013, 98). Myös aktiivisella osallistumisella musiikin kokemiseen ja tekemiseen on havaittu olevan erityistä merkitystä. Osallistuminen aktivoi laajoja aivoalueita, millä on merkittäviä suojaavia vaikutuksia ikääntyvien aivojen toimintakyvylle (Wan & Schlaug 2010).

Taiteella on hyvinvointivaikutuksia - tarvitaan monenlaista ammattitaitoa

Taidetoiminnan havaitut hyvinvointivaikutukset ovat innostaneet erilaisiin projekteihin ja taiteen soveltavaan käyttöön uudenaikaisissa toimintaympäristöissä. Tämä on lisännyt taidetoimintaa myös sosiaali- ja terveysalojen rajapinnoissa ja siitä on saatu uusia näköaloja sekä taide- että sosiaali- ja terveysalojen ammattitaitoon.

Innostuneista pilottiprojekteista pitäisi kuitenkin vähitellen päästä pysyvien käytänteiden rakentumiseen, jotta taide ja luovat menetelmät voisivat olla osana esimerkiksi sosiaali- ja terveysalaa. Tämä vaatii onnistuakseen myös ammattitaidon ja -identiteetin tarkastelua. Taiteen soveltava käyttö eri muodoissaan voi olla osana taiteilijoiden, taidepedagogien ja sosiaali- ja terveysalan ammattilaisten työtä. Taidetoiminta sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristöissä voi saada erilaisia muotoja, joissa tarvitaan eri tavoin painottuvaa ammattitaitoa ja koulutusta (ks. Huhtinen-Hildén 2013; 2014). Taiteilija on luovan taiteen erityisosaaja. Taidepedagogin ammattitaitoa puolestaan tarvitaan toisen ihmisen taiteellisen prosessin sekä kokemuksen kannattelussa ja sosiaali- ja terveysalan ammattilaisen osaaamista toimintaympäristön sekä asiakkaiden erityishaasteiden ymmärtämisessä. On tärkeä tiedostaa, mistä asiantuntijuudesta milloinkin puhumme. Lisäksi on syytä tunnistaa ne tavoitteet, menetelmät ja lähestymistavat,

joita erilailla painottuva ammattitaito mahdollistaa (ks. Huhtinen-Hildén 2014). Tarvitaan monenlaista osaamista lisäämään hyvinvointia taiteen keinoin sekä tuomaan luovuus ja itseilmaisu nykyistä useampien ulottuville ja osaksi elämänkaaren eri vaiheita.

Musiikillinen vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikkipedagogin työvälineinä

Tämän luvun artikkeleissa esitellään kaksi Metropolia Ammattikorkeakoulun ylemmän AMK-tutkinnon opinnäytetyötä, joita yhdistää pohdinta musiikkipedagogin ammattitaidon vaatimuksista tilanteissa, joissa musiikin oppiminen perinteisessä mielessä ei ole musiikkipedagogin ammatillisen toiminnan keskiössä. Sanna Ryökkyinen pohtii artikkelissaan sitä, minkälaisia valmiuksia opettaja tarvitsee erilaisen oppijan kohtaamisessa ja oppimisen yksilöllisyyden huomioimisessa. Pia-Maria Björkman taas kuvaa oman opinnäytetyönsä kautta kohtaamisen ja vuorovaikutuksen merkitystä musiikkipedagogin ammattitaidossa toimittaessa sairaalaympäristössä.

Musiikin käyttäminen esimerkiksi sosiaali- ja terveysalojen ympäristöissä haastaa pohtimaan musiikin opettamisen taustalla vaikuttavia arvoja ja oppimis- ja opettamiskäsityksiä sekä musiikin opettamisen asiantuntijuuden laajempia käyttömahdollisuuksia yhteiskunnassamme. Toimiminen musiikkipedagogina erityisopetuksessa tai sosiaali- ja terveysalalla kutsuu pohtimaan sitä, millaista ammattitaitoa näissä työtehtävissä tarvitaan ja miten se eroaa muissa musiikkipedagogin työtehtävissä tarvittavasta ammattitaidosta. Nämä ammatillisen toiminnan alueet ovat olleet edellä mainittujen opinnäytetöiden lisäksi monen YAMK- opinnäytetyön kiinnostuksen kohteena viime vuosina (Lamppu 2014; Ruotsala 2011; Sinbel 2012; Tamminen 2013).

Ammattitaidon uudenlaisia painotuksia ja niiden tuomia mahdollisuuksia tuo esiin myös musiikkipedagogin ammattitaidon ja -identiteetin rakentumista käsittelevä tutkimus (Huhtinen-Hildén 2012). Siinä haastatettujen Metropolian musiikkipedagogiopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset ilmaisevat sellaisia ammatillisen identiteetin osa-alueita, joita ei ole perinteisesti liitetty musiikin opettamisen ammattikuvaan. Erityisesti pedagogisen taiteilijan, vuorovaikutuksen asiantuntijan ja taidelähtöisten menetelmien soveltajan osa-alueet kuvaavat uudenlaiseen opettajuuteen perustuvaa ammatti-identiteettiä ja ammattitaitoa. (Huhtinen-Hildén 2012.) ”Pedagoginen taiteilija” kuvaa sellaista ammatti-identiteetin osa-aluetta, jossa erityinen

painopiste on opetuksen kokonaisvaltaisuus, taiteellis-pedagogisen kokonaisuuden luominen, jossa opettaminen on kuin sävellys ja jokainen tunti kuin draaman kaari. (Huhtinen-Hildén 2012, 122.)

Musiikkipedagogien lisääntynyt kiinnostus kehittää ammattitaitoaan näillä alueilla heijastelee oppimiskäsitysten muuttumista ja sen merkitystä musiikkikasvattajan ammatillisen toiminnan ohjaajana (ks. esim. Partti, Westerlund & Björk 2013; Huhtinen-Hildén & Björk 2013). Opetuskulttuurin muutoksen suuntaa voi kuvata siirtymisenä kognitiivisia tai mitattavia tietoja ja taitoja painottavasta opettamisesta enemmän oppijan omista tarpeista käsin määrittävään opettamiseen. Oppimistilanteissa keskeistä on tällöin vuorovaikutus, dialogi, itseilmaisuus taiteen avulla sekä laajemmin kuin ensisijaisesti musiikillisten taitojen karttumisen näkökulmasta oppijan hyvää elämää kannatteleva taiteen tekeminen.

Oppiminen voidaan siis nähdä taitojen tai tietojen lisääntymisenä, mutta myös muutoksena, uudenlaisina näkökulmina, oivalluksina itsestä tai yhteistyöstä sekä uusina ratkaisuina oppijoiden aktiivisen toiminnan tuloksena (ks. esim. Tynjälä 1999; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2006). Musiikki voi olla osana hyvää elämää kaikissa elämänkaaren vaiheissa. Opettaja tarvitsee erilaisia työkaluja ja lähestymistapoja voidakseen kohdata erilaisia oppijoita tai asettaa musiikkitoiminnalle oppijalähtöisiä, eri tavoin kasvua ja elämänkaarta tukevia tavoitteita. Tällaisella ammatillisella orientaatiolla varustettu musiikkipedagogi voi käyttää ammattitaitoaan perinteistä opetuskenttää laajemmin.

Pedagogi luo yhteisiä löytöretkiä musiikissa, tunteissa, oppimisessa ja elämässä

Musisointitilanne on aina tunteiden ja vuorovaikutuksen avaruus, jossa opettajan tai ohjaajan on syytä olla herkkä sekä oppilaan että itsensä suhteen. Erityisesti taiteen soveltavan käytön yhteydessä monesti korostetaan ajatusta ”taide tekee hyvää”. Taidetoimintaan voi kuitenkin liittyä myös vallankäytön elementtejä tai se voi aiheuttaa häpeän ja arvottomuuden kokemuksia. Tästä syystä esimerkiksi pelkkä taiteellinen osaaminen ei anna ammatillisia valmiuksia taiteen soveltavan käyttöön, vaan siihen vaaditaan myös pedagogisen vuorovaikutuksen ja kohtaamistilanteen ammattitaitoa. Musiikkipedagogin on tärkeää tunnistaa omia tunteitaan, arvojaan ja vaikuttimiaan opetus- ja kohtaamistilanteissa voidakseen asettua aitoon

dialogiin ja ymmärtääkseen toisessa herääviä tunteita ja kokemuksia (ks. esim. Jordan-Kilkki & Pruuki 2013; Saarikallio 2013).

Musiikkikasvatuksen ja ammatillisesti toteutetun musiikkitoiminnan tavoitteet voivat parhaimmillaan olla hyvin laajat ja hyvää elämää tukevat. Näihin tavoitteisiin suuntaaminen korostaa musiikkipedagogin ammatillisessa ytimessä vuorovaikutuksen ja kohtaamisen ammattitaitoa (ks. Huhtinen-Hildén 2012; myös Kaikkonen & Unkari-Virtanen 2007).

Käsitykset asiantuntijuudesta ovat muuttuneet yksilön ominaisuuksia korostavasta kohti verkostomaisuutta ja yhteisöllistä tiedon luomista (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2011). Opettajan ammatillisessa toiminnassa kiinnostus kohdistuukin opettajan tiedon sijasta siihen, miten opettaja käyttää tietojaan ja taitojaan oppimisen tukemiseksi eri tilanteissa. Olen nostanut esiin käsitteen *pedagoginen sensitiivisyys*. Herkkävaistoinen ammatillinen toiminta mahdollistaa oppijalle syvällisen oppimisprosessin, johon hän ei ilman opettajan sensitiivisyyden kannattelevaa tukea pääsisi. Opettaja toimii kokonaisvaltaisen herkkyyden tasolla käyttäen tietojaan, taitojaan ja osaamistaan jokaisen oppijan tarvitsemalla tavalla. Pedagoginen sensitiivisyys sisältää näin ollen myös ajatuksen opettamisesta kohtaamisena, oppijälähtöisenä ja molemminpuolisena oppimisprosessina, jonka elementtinä on sensitiivinen suhtautuminen ja osallisuuden näkeminen pedagogisen vuorovaikutuksen ja opettamisen keskeisenä arvona. (Huhtinen-Hildén 2012; myös Van Manen 1991.)

Opiskelija pohtii seuraavassa sitaatissa sitä, kuinka musiikkipedagogin ammatillisen toiminnan lähtökohtana voisi olla se, että ihminen saisi jotakin itselleen merkityksellistä olemassaoloonsa.

– kun oikeesti miettii sitä, että mitä se musiikki, minkälaisia tunteita vaikka se musa herättää ja silloin siitä tulee mielenkiintoista. Jos vaan soittaa jonkun biisin miettimättä sitä päätäkäään, ni se on tylsää, että musiikinopetuskin lähtis semmosesta kokonaisvaltaisuudesta oikeesti, että se musiikki merkitsee sille ihmiselle joka solussa jotain. – – et se ois tietyllä tapaa arkipäiväistä tai osa olemista – – millä tavoittais sen, että se ois osa joka ikistä ihmistä – – minkälaisia voimavaroja se antaa omalle hyvinvoinnille. (Opiskelijan haastattelusitaatti, Huhtinen-Hildén 2012, 122)

Edellisen sitaatin ajatus ”ihmisen soluihin merkityksellistyvästä musiikkikokemuksesta” on omiaan kääntämään tarkastelun siihen, mikä musiikissa ja musiikkitoiminnassa vaikuttaa – ja toisaalta siihen, minkä ymmärrämme oppimiseksi tai opettamiseksi.

Mikä musiikkitoiminnassa vaikuttaa?

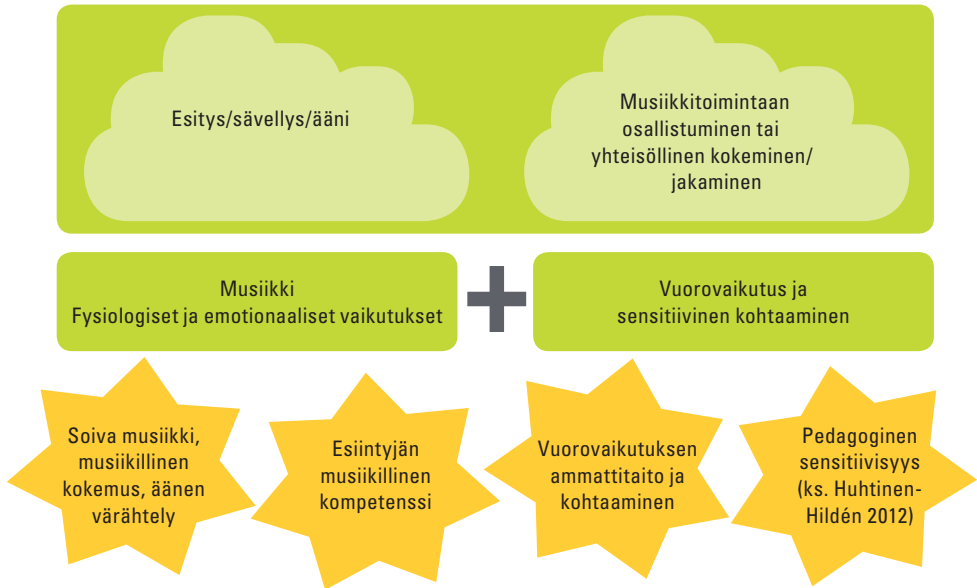
Musiikin hyvinvointivaikutuksia korostettaessa nostetaan usein esiin esimerkiksi musiikkitoiminnan kautta lisääntyvät osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemukset sekä itseilmaisun merkitys. Kun musiikkipedagogin ammatillista toimintaa ohjaavat oppijalle tai asiakkaalle merkityksellisten kokemusten syntyminen – oli kyse ns. perinteisestä opetustilanteesta tai sairaalassa tapahtuvasta musiikkihetkestä – musiikkipedagogi tarvitsee toisen ihmisen musiikillisten kokemusten kannattelun ja yhdessä luomisen ammattitaitoa. Tällaista osaamista vaaditaan myös esiintyvältä taiteilijalta, joka pyrkii luomaan osallisuuden kokemuksia. Näyttelijä Jussi Lehtonen, joka on kiertänyt laajasti hoitolaitoksia, kuvaa yhteisöllisen kokemuksen syntymistä näyttelijän näkökulmasta seuraavasti:

”Ulkomaailmasta saapuvan esiintyjän olisi hyvä etsiä jonkinlaiseen harmoniaan yleisönsä kanssa — Esiintyjällä on usein kokoonkutsujan rooli. Hän ruumiillistaa yhteisöllistä tilannetta, johon kaikki ovat tervetulleita omana itsenään. Parhaimmillaan asukkaat saapuvat esitystilanteeseen kuin yhteiseen leikkiin, jossa jokaisella on oma erityinen osuutensa.” (Lehtonen 2010, 67.)

Osallisuuden kokemus ei aina ole suora seuraus aktiivisesta osallistumisesta taiteen tekemiseen, vaan pikemminkin siitä, miten osallistujan kokemukset ovat merkityksellisiä juuri hänelle ja millainen mahdollisuus hänellä on osallistua näiden merkitysten muokkaamiseen (ks. Wenger 1998). Kokemus osallisuudesta musiikilliseen hetkeen ja sen kietoutumisesta oman elämän merkityksiin vaatii syntyäkseen vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taitoa ja pedagogista sensitiivisyyttä. Musiikkipedagogin onkin näin ollen kehitettävä ammattitaitonsa osaksi herkkyyttä itsessään herääviä tunteita kohtaan sekä tarkkaa havainnointikykyä ja sensitiivisyyttä vuorovaikutuksen ja kohtaamisen maailmassa. Osallistavan taidetoiminnan keskeisenä tekijänä on oppija-/osallistujälähtöinen, taidetoimintaan perustuva vuorovaikutuksellinen tilanne, joka mahdollistaa henkilökohtaisesti merkitykselliset kokemukset sekä yhteisöllisen jakamisen.

Musiikin ja musiikkitoiminnan vaikutuksia voisi yksinkertaistaen tarkastella (ks. kuvio alla) musiikkiin liittyvien kokemusten (äänitteiden tai esityksen kuunteleminen, äänen värähtelyn aistiminen, sävellyksen kokeeminen ja henkilökohtaiset merkitykset) tai musiikkitoiminnan mahdollistaman osallisuuden kokemuksen kautta. Usein nämä yhdistyvät, jolloin soivan musiikin lisäksi keskeisenä vaikuttavana elementtinä ovat vuorovai-

kus ja kohtaaminen. Musiikkipedagogin ammattitaidossa korostuu tällaisessa työssä pedagoginen sensitiivisyys. Ammattitaidon keskiössä ovat vuorovaikutuksen ja kohtaamisen taito sekä kyky luoda taiteellispedagoginen tilanne, jossa luovuus, ilmaisu ja kokemus ovat keskiössä.



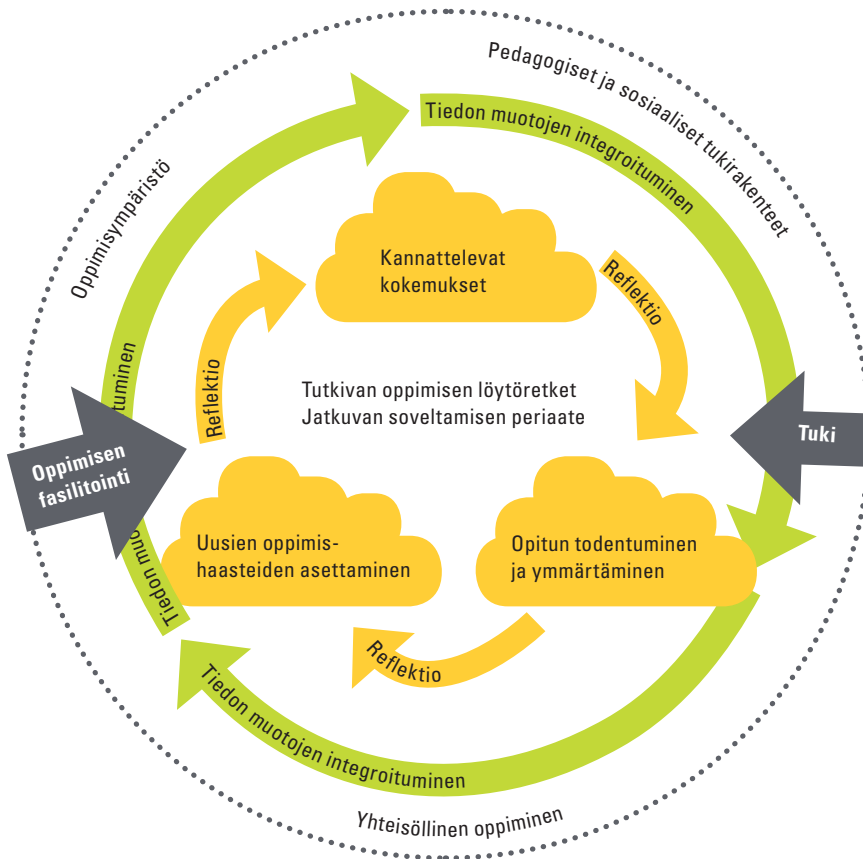
Kuvio 5: Musiikin ja musiikkitoiminnan vaikutuksista.

Opettamisen ammattitaidon oppiminen vie kohti tuntemattoman tulevaisuuden asiantuntijuutta

Musiikin opettamisen ammattitaito on kompleksinen kokonaisuus ja siihen tähtävä koulutusta on jatkuvasti kehitettävä tukemaan paremmin opiskelijan oppimista. Keskeisenä tavoitteena ovat myös taidot, jotka mahdollistavat jatkuvan ammatillisen kehittymisen työelämässä. Koulutuksen ja kouluttajien on haastettava myös itsensä ja kehitettävä työelämän muuttuvia tarpeita palvelevan asiantuntijuuden kehittymistä tukemaan uudenlaisia käytänteitä ja toimintakulttuuria.

Musiikkipedagogin ammattitaidon ja -identiteetin rakentumista käsittelevä tutkimus (Huhtinen-Hildén 2012) nosti esiin kriittisenä oppimista tukevana tekijänä opiskelijan eheytyneen kokemuksen oppimisesta ja opitun todentamisen. Tätä oppimisen spiraalia ja siihen vaikuttavia tekijöitä (ks. myös Kolb 1984) kuvaa kuvio 2. Oppimisympäristöllä on opiskelijoiden kokemusten

mukaan suuri merkitys tiedon muotojen integroitumiselle. Esimerkiksi teoreettinen tieto ja käytännölliset tiedot ja taidot eivät automaattisesti kytkeydy toisiinsa, vaan opittu voi tuntua irralliselta tai pinnalliselta. Kokemus siitä, miten käytännössä koettu liittyy teoreettiseen tietoon ja toisaalta, kuinka teoretietoa voi hyödyntää käytännössä, on merkityksellistä syvälliselle oppimiselle. Opiskelijoiden kokemuksissa korostuivat myös riittävän tuen ja kannattelun merkitys. Reflektio toimii ”liimana” oppimisympäristön eri osien välillä. Tämä ei kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan vaatii tuekseen erilaisia sosiaalisia tukirakenteita. Yhteisöllinen oppiminen voidaan tuoda osaksi opetuksen käytänteitä ja korkeakouluopettaja voi parhaimmillaan olla myös kanssakulkija ja dialogin mahdollistaja (ks. myös Lonka & Paganus 2004, 247).



Kuvio 6: Oppimisen spiraali ja sitä tukevat tekijät (Huhtinen-Hildén 2012, 166).

Koettuun oppimiseen ja asiantuntijuuteen keskittyminen (ks. Isopahkala-Bouret 2008) haastaa niin opiskelun rakenteet, opetusmenetelmät, oppimis- ja opettamiskäsitykset kuin korkeakouluopettajan asiantuntijuuden. Tynjälä (2008) korostaa ohjauksen ja reflektoinnin merkitystä kehitettäessä perinteisestä korkeakoulutuksesta poikkeavia tapoja yhdistää asiantuntijuuden komponentteja. Barnett (2004) käyttää kuvausta *learning for an unknown future*, mikä sopii mielestäni hyvin koulutuksen kehittämisen johtoajatukseksi ammattikorkeakoulussa. Kun ammattikorkeakoulun tehtävä alueensa työelämän kehittäjänä yhdistetään tutkivan oppimisen näkökulmaan ja moniulotteisiin oppimisympäristöihin, saadaan mahdollisuudet yhdistää tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta opetukseen.

Tynjälä (2008; 2011) on tuonut esiin integratiivisen pedagogiikan, jonka mukaan oppimisympäristöt, -tilanteet tai kurssit tulisi suunnitella niin, että asiantuntijuuden peruselementit voidaan yhdistää toisiinsa. Nämä asiantuntijuuden osatekijät, teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto (taidot) , itsesäätelytiedot ja -taidot sekä sosiokulttuurinen tieto, ovat osana oppimisprosessia ja vaikuttavat toisiinsa, mikä vaatii onnistuakseen pedagogisia ja sosiaalisia tukirakenteita (Tynjälä 2011). Oppiminen työelämälähtöisissä oppimisympäristöissä voi parhaimmillaan avata uusia oppimismahdollisuuksia . Anna Hukari kuvaa näkökulmien avartumista seuraavasti: ”— projektien myötä oppii eniten itsestään ” (Huhtinen-Hildén, Ranninen & Ranta-Meyer 2010, 77).

Hahmotan korkeakouluopetuksen tehtäväksi oppimisen mahdollistamisen kohti tuntemattoman tulevaisuuden asiantuntijuutta. Tämä ajatus toimii myös ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opiskelussa: työelämän näkökulmastakaan emme voi varmasti ennustaa tulevaisuutta. Olemme kaikki samassa tilanteessa, niin vastavalmistuneet kuin pitkään työelämässä olleet musiikkipedagogitkin: emme tiedä tarkasti, millaisissa uudenlaisissa tilanteissa ja työelämän tehtävissä musiikkipedagogin ammattitaitoa voidaan hyödyntää. Niinpä ammattitaidon on kyettävä sopeutumaan ja asiantuntijan kehittämään uusia ammatillisia ulottuvuuksia muuttuvissa työelämän tarpeissa. Ammatillisen toiminnan vertaaminen oppimiseen korostaa muuttuneita käsityksiä asiantuntijuudesta (ks. Bereiter 2002; Bereiter & Scardamalia 1993). Oppimisen spiraalin (kuvio 2) kautta voi tarkastella myös jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja työssäoppimista. Millaisia ovat merkittävät työssäoppimisen kokemukseni ja miten ne voivat ohjata ammatillista kehittymistäni edelleen? Miten voisin tukea omaa ja muiden oppimista yhteistyössä omassa työyhteisössäni?

Parhaimmillaan korkeakouluopintojen aikana on mahdollista kehittää, kokeilla ja haastaa sekä itsensä että työelämän käytänteet pohtimaan uusia näkökulmia. Musiikkipedagogiopiskelijat kuvasivat rakentuvan ammattitaitonsa kannalta merkittäviä oppimiskokemuksia sanoin ”... oli semmonen idealamppu sen projektin aikana...”, ”... se jäi sillee tonne sydämeen mieleen sit se projekti..” ja ”... muuttu vähän niin ku suhtautuminen...”. Moni kuvaa myös yrittäjyyttä, omien ideoiden tuotteistamista ja työelämärelevanssia koskevia ajatuksia: ”tää on semmonen juttu, mitä oikeesti vois tehdä ja olla vaikka yrittäjä ja tehdä tämmösiä kaiken näköisiä taidepalveluita” ja ”miten niit tuloksii oikeesti saatiin aikaseks jo siinä ajassa — Se on ihan huikeeta. Että tällasesta projektista sellaseks arkipäiväks.”. (Huhtinen-Hildén 2012, 173–175.)

Kouluttajana ja opettajana on ilo olla osana korkeakouluoppimisen palapeliä, jossa parhaimmillaan hämärtyy raja opettajan ja oppijan välillä. Saamme kaikki luoda yhdessä oppijoina ja kehittäjinä yhä paremmin hyvinvointia tukevaa musiikin opettamisen kulttuuria ja taiteen soveltamisen mahdollisuuksia.

Lähteet

- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development* 23 (3), 247–260.
- Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An Inquiry into Nature and Implications of Expertise*. Chigago: Open Court.
- Cohen, G. 2009. New theories and research findings on the positive influence of music and art on health with ageing. *Arts & Health*, 1, 48–63.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. *Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Jyväskylä studies in humanities* 180. Jyväskylän yliopisto.
- Huhtinen-Hildén, L. 2013a. Kohti luovaa arkea. Kulttuurisen vanhustyön mahdollisuuksista ja kehittämishaasteista. Teoksessa *Tahtoa, toimintaa ja teoriaa. Kulttuurinen vanhustyö nyt ja tulevaisuudessa*. Osaattori-hankkeen loppujulkaisu, Osaattori ja Lasipalatsin mediakeskus Oy. uusi.osaattori.fi/media/filer_public/2013/11/25/tahtoa_toimintaa_osaattori.pdf
- Huhtinen-Hildén, L. 2014. Perspectives on professional use of arts and arts-based methods in elderly care. *Arts & Health: An International Journal for Research, Policy and Practice*, DOI: 10.1080/17533015.2014.880726.
- Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. 2013. Musiikin opettamisen ammattilaiseksi. *Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina*. Teoksessa M-L, Juntunen,

- H, Nikkanen & H, Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Helsinki: PS-kustannus, 20-37.
- Huhtinen-Hildén L., Raninen T. & Ranta-Meyer T. (toim.) 2010: Soivia kohtaamisia. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Huotilainen, M. 2013. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E, Kauppinen & E, Viitasalo-Korolainen (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikin opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:2. Opetushallitus, 97-110.
- Isopahkala-Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. Aikuiskasvatus 28 (2), 84–93.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E, Kauppinen & E, Viitasalo-Korolainen (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikin opetuksessa. Oppaat ja käsikirjat 2012:2. Opetushallitus, 18–27.
- Kaikkonen, M. & Unkari-Virtanen, L. 2007. Läsnaolon, huomion ja kunnioituksen musiikkipedagogiikka. Musiikkikasvatus FJME 10 (1–2), 22–23.
- Kilroy A., Garner C., Parkinson C., Kagan C. & Senior P. 2007. Towards transformation: exploring the impact of culture, creativity and the arts on health and well-being. Arts for Health, Manchester Metropolitan University.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lamppu, M. 2014. Musiikkipedagogi- yhteyden luoja. YAMK-opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu <http://www.theseus.fi/handle/10024/79316>. Luettu 15.6.2014.
- Lehtonen, J. 2010. Samassa valossa – näyttelijäntyö hoitolaitoksissa. Helsinki: Avain.
- Liikanen, H-L. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimenpideohjelmaksi 2010–2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1.
- Lonka, K. & Paganus, N. 2004. Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmentajana. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Helsinki: PS-kustannus, 237–254.
- Nummelin, S. 2011. Kulttuurin hyvinvointivaikutukset: onnea, elämyksiä, terveyttä. Tutkimuskatsauksia. 1/2011., Kaupunkitutkimus- ja tietoyksikkö, Turun kaupunki.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K.

- Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 13–37.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013: Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Helsinki: PS-kustannus, 54–70.
- Pitkälä K., Routasalo P. & Blomqvist L. (toim.). 2004: Ikääntyneiden yksinäisyys: Taide ja virikeryhmät psykososiaalisena kuntoutuksena. Tutkimusraportti 5.: Vanhustyön keskusliitto.
- Ruotsala, K. 2011. Musiikkia Hanna-kotiin : toiminnallinen projekti nuorten ja ikäihmisten välillä. YAMK Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/30766>. Luettu 15.6.2014.
- Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa Jordan-Kilkki, P. Kauppinen, E. & Viitasalo-Korolainen, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikin opetuksessa.. Oppaat ja käsikirjat 2012:2. Opetushallitus, 37–45.
- Salimpoor, V., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A. & Zatorre, R. 2001. Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience*, 14, 257–262.
- Sinbel. M-A. 2012. Musiikkipainotteinen taideprojekti senioreiden palvelutalossa sosiokulttuurisen innostamisen muotona.: YAMK Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu... <https://www.theseus.fi/handle/10024/44613>. Luettu 15.6.2014.
- Staricoff, R. 2004. Arts in health: a review of the medical literature. Research report 36. London: Arts Council of England.
- Särkämö T. & Huotilainen, M. 2012. Musiikkia aivoille läpi elämän. Suomen lääkärilehti 17 vsk 67, 1334-1339.
- Tamminen, P. 2013. Kohti tasa-arvoista varhaisiän musiikkikasvatusta : Erilaiset oppijat ja vertaislapset päiväkodin musiikkileikkiryhmässä. YAMK Opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/60121>. Luettu 15.6.2014.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistinen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2008. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 124–127.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY, 79–95.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T & Huttunen R. 2006. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ja ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli

& A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 20–48.

Van Manen, M. 1991. *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. State University of New York Press.

Varho, J. & Lehtovirta, M. (toim.) 2010. *Taidetta ikä kaikki. Selvitys ikäihmisten hoivayhteisöjen kulttuuritoiminnasta Helsingissä*. Helsingin kulttuurikeskus.

Wan, C. Y. & Schlaug, G. 2010. Music Making as a Tool for Promoting Brain Plasticity across the Life Span. *Neuroscientist*, 16, 566–577.

Wenger, E. 1998/1999. *Communities of practice*. Cambridge University Press.

Esteetön musiikkipedagogiikka

Sanna Ryökkynen

Pohdin tässä artikkelissa, minkälaisia valmiuksia opettaja tarvitsee erilaisen oppijan kohtaamisessa ja oppimisen yksilöllisyyden huomioimisessa. Esteettömän musiikinopetuksen pohtiminen laajentaa musiikkipedagogin työn näkökulmaa perinteisen mestari-kisälli-asetelman ulkopuolelle. Kiinnittämällä huomiota musiikkipedagogiikan merkitykseen ja mahdollisuuksiin kaikille oppijoille, tarjoutuu tulevaisuudessa entistä suuremmalle joukolle erilaisia oppijoita mahdollisuus päästä tavoitteellisen musiikkikasvatuksen pariin. Tavoitteellisuus ei ole vain nopeiden ja lahjakkaiden oppijoiden etuoikeus. Jotta musiikinopetus ja kulttuuri muuttuisi tasa-arvoiseksi, on tärkeää herättää keskustelua erityismusiikkikasvatuksen merkityksestä ja tarpeellisuudesta sekä tasa-arvoisista musiikin opiskelumahdollisuuksista. Artikkelillani haluan rohkaista jo työssä olevia musiikkipedagogeja kohtaamaan erilaisia oppijoita ja hankkimaan itselleen sopivaa erilaisen oppijan kohtaamisvalmiuksia tukevaa täydennyskoulutusta.

Tämä artikkeli perustuu YAMK-opinnäytetyöhöni (Ryökkynen 2012), jonka tarkoituksena oli selvittää, mitä esteettömyys tarkoittaisi musiikkipedagogien koulutuksessa ja työssä. Musiikinopiskelu nähdään perinteisesti tietylle valitulle joukolle tarkoitettuna etuoikeutena. Opinnäytetyöprosessin myötä minulle muodostui käsitys esteettömän musiikkipedagogiikan edellytyksistä ja tavoitteista.

Artikkelin näkökulmat perustuvat YAMK-opinnäytetyötäni varten haastattemieni neljän asiantuntijan näkemyksiin. Asiantuntijat oli valittu työkokemuksensa ja toimialansa perusteella. He toimivat musiikkioppilaitoksen hallinnon, musiikkikasvatuksen, erityismusiikkikasvatuksen ja erityispedagogiikan aloilla. Punon tässä artikkelissa haastatteluaineistoon kirjallisuutta ja aikaisempia tutkimuksia. Avaan artikkelissa myös oman pitkäaikaisen opetuskokemukseni herättämiä ajatuksia. Olen työskennellyt vuodesta 2002 lähtien taiteen perusopetuksen kentällä pop&jazz -laulunopettajana. Vuodesta 2003 lähtien työnkuvaani on kuulunut myös erityisryhmien opetus, aluksi pop&jazz -laulunopetuksen rinnalla ja vuodesta 2007 päätoimisesti musiikin erityispalvelukeskuksen Resonaarin opettajana.

Olen kiinnostunut musiikkikasvatuksen laaja-alaisista mahdollisuuksista sekä taiteen perusopetuksen että muun koulutuksen kentillä. Tällä

hetkellä erityisenä kiinnostuksen kohteenani on musiikkikasvatuksen vaikutusten tutkiminen ammatillisiin opintoihin valmentavassa koulutuksessa. Teen YAMK-tutkintoni jatkoksi väitöskirjatutkimusta Helsingin yliopistossa erityispedagogiikan koulutusohjelmassa. Tutkimuksessa selvitetään opiskelijoiden minäpystyvyyssuomusten muuttumista musiikkipainotteisessa ammatillisiin opintoihin valmentavassa koulutuksessa.

Esteettömyys edistää yhdenvertaisuutta

Esteettömyys on laaja kokonaisuus, joka tarkoittaa kaikkien kansalaisten sujuvaa osallistumista yhteiskunnan erilaisiin toimiin, työntekoon, opiskeluun, harrastuksiin ja kulttuuriin. Se merkitsee asumisen toimivuutta, palvelujen saatavuutta ja saavutettavuutta, välineiden käytettävyyttä, tiedon ymmärrettävyyttä, ennakkoluulojen hälventymistä ja mahdollisuutta osallistua itseä koskevaan päätöksentekoon. Esteettömyys lisää mahdollisuuksia itsenäiseen asiointiin, omatoimisuuteen ja tasa-arvoisuuteen. Esteettömässä yhteiskunnassa kaikki voivat toimia yhdenvertaisina. Mitä esteettömämpi yhteiskunta on, sitä vähemmän tarvitaan erityisratkaisuja esimerkiksi vammaisille.

Esteettömyys voi olla fyysistä, psyykkistä, sosiaalista tai taloudellista. Esteettömyyteen vaikuttavat asenteet, ja siksi asennemuutos onkin olennainen osa esteettömyyden edistämisessä. Esimerkiksi vammaisiin kohdistuvat ennakkoluulot ovat edelleen jokapäiväisen elämän sujuvuuden esteenä (papunet).

Käsitteitä saavutettavuus ja esteettömyys käytetään usein rinnakkain ja jopa toistensa synonyymeina, kun puhutaan tuotteen, palvelun tai toiminnan yhdenvertaisesta ja helposta lähestyttävyydestä. Toisaalta ilman esteettömyyttä ei voi olla saavutettavuutta. Jos palvelun tai tuotteen äärelle ei esimerkiksi ole esteetöntä kulkua pyörätuolilla, se on tietyn ihmisryhmän saavuttamattomissa. Hyvin saavutettava tai esteettömästi käytettävä palvelu tarjoaa mahdollisuuden osallisuuteen yksilöiden erilaisista ominaisuuksista huolimatta. Saavutettavuus ja esteettömyys edistävät yhdenvertaisuutta. Yhdenvertaisuus puolestaan merkitsee mahdollisuutta kaikkien erilaisten ihmisten sujuvaan osallisuuteen: tasa-arvoisia mahdollisuuksia sekä arkeen että juhlaan ja yhtäläisiä elämyksiä ja kokemuksia niin kotona, koulussa, opiskelussa, työelämässä, kulttuurissa kuin harrastuksissa.

Yleisesti esteettömän pedagogiikan tavoitteena on luoda oppimisympäristö, jossa kaikilla opiskelijoilla on oikeus saada opetusta ja oppia omi-

en kykyjensä mukaisesti. Tarkastelen artikkelini lopuksi musiikkia pedagogisesti saavutettavana oppimisympäristönä. Pedagogisen saavutettavuuden eräs perustekijä on oppimisympäristö, jossa opiskelija tuntee olonsa turvalliseksi, hyväksytyksi ja jossa hän voi vapaasti ilmaista itseään ja omia ajatuksiaan. Pedagogisesti saavutettavassa ympäristössä vuorovaikutus toimii tasavertaisesti eri osapuolten, esimerkiksi oppijan ja opettajan välillä (Opetushallitus 2002a).

Erilainen oppija on erilainen musiikinopiskelija

Tässä artikkelissa keskitytään erilaisen musiikinopiskelijan esteettömiin mahdollisuuksiin oppia ja saada opetusta. Jotta voimme tarkastella erilaisen oppijan koulutuksellisia mahdollisuuksia, on tarpeen määrittellä, mitä tarkoitetaan erilaisuudella, erilaisella oppijalla ja erilaisella musiikinopiskelijalla.

Usein erilaisuus liitetään paitsi ulospäin näkyviin piirteisiin myös poikkeavaan käyttäytymiseen ja oppimisvaikeuksiin. Erilaisen oppijan voi määrittellä henkilöksi, jolla on oppimisen vaikeuksia tai vain erilainen tapa oppia, hahmottaa ja prosessoida tietoa. Erilaisen oppijan käsikirjassa (Hämäläinen, Liias, Taarna & Valkama 2008) arvioidaan, että erilaisia oppijoita on 20-25% Suomen väestöstä eli noin miljoona. Oppimiseen liittyvät haasteet ja erityisen tuen tarpeet ovat siis hyvin yleisiä ja haasteiden kirjo on moninainen. Joka neljännellä suomalaisella on joku oppimiseen liittyvä vaikeus. Oppimisvaikeudet voivat näkyä lukemisessa, kirjoittamisessa, matematiikassa tai avaruudellisessa hahmottamisessa. Ne voivat tulla esiin myös motorisina vaikeuksina, karkea- tai hienomotorisina haasteina tai molempina. Oppimisen haasteiden taustalla voi olla myös fyysisen vamma tai kehitysvamma. Yleensä oppimisvaikeusasioissa edellä mainitut pulmat esiintyvät useamman vaikeuden päällekkäisyytenä, puhutaan komorbiditeetistä. Kunkin erilaisen oppijan pulmat ovat myös varsin yksilöllinen yhdistelmä. (mt, 15.)

Ihmisyys, normaalius, vammaisuus tai vammattomuus ovat sosiaalisesti tuotettuja ilmiöitä – siis sosiaalisia konstruktioita. Erilaisuudelle ei ole olemassa selkeää, universaalialia, kontekstista riippumatonta määrittelyä, vaan se on aina sidoksissa läsnä olevaan kulttuuriin, kyseessä olevaan viitekehykseen ja määrittelijään. Kysymykseen siitä, mikä on normaalia, jos mielletään jokin erilaisuudeksi, saadaan monenlaisia vastauksia kulttuurista, viitekehystä ja vastaajasta riippuen. Mutta jonkin viitekehys-

sen sisällä on yleensä helppoa kuvitella, mikä on normaalia tai tavallista, normin mukaista. Erilainen poikkeaa tästä kuvitellusta normista. (Vehmas 2009, 111-112; Ladonlahti, Naukkarinen & Vehmas 1998, 88-91.) On tärkeää huomata, että erilaisuutta luovat piirteet ovat kuitenkin vain ominaisuuksia monien muiden persoonallisten piirteiden joukossa.

YAMK-opinnäytetyötäni varten haastattelemani asiantuntijat kokivat erilaisuuden määrittelyn erittäin haasteelliseksi. Erilaista musiikinopiskelijaa he kuvasivat sellaiseksi, joka tarvitsee tukea, apua tai apuvälineitä selvitäkseen sellaisista musiikinopiskeluun liittyvistä tilanteista, joista suurin osa oppijoista selviää ilman apua. Haastatteluissa nousi esiin myös perinteisen musiikkioppilaitoksen oppilasvalintojen merkitys musiikin opiskelijan erilaisuuden määrittelyssä. Kahden haastateltavan näkemyksen mukaan musiikkioppilaitoksiin valikoituu pääsykokeiden perusteella tietyillä etukäteen harjoitetuilla taidoilla varustetut ja tietynikäiset lahjakkaat nuoret. Hakija voi määrittyä erilaiseksi siis tämän näkemyksen mukaan paitsi taitojen, myös iän perusteella. Haastateltavat toivat esiin myös näkemyksensä siitä, kuinka musiikkioppilaitoksissa edelleenkin arvostetaan lahjakkuutta. Haastateltavien mukaan musiikkioppilaitokset muuttuvat hitaasti, ne pysyttelevät ulkoapäin määritellyissä opetussuunnitelmissa, ohjelmistoissa ja opetuskäytänteissä

Yksilöllisyys on huomioitavissa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa

Taiteen perusopetusta koskevat valtakunnalliset opetussuunnitelmien perusteet (OPH 2002b; OPH 2005) mahdollistavat musiikinopiskelijan yksilöllisen huomioimisen myös erityistä tukea tarvitsevan oppijan kohdalla. Missään säädöksissä ei musiikkioppilaitosta tai musiikkipedagogia kuitenkaan velvoiteta selkeästi tiettyihin toimenpiteisiin tai tukitoimiin yksilöllistetyn opetuksen suhteen. Anna-Elina Lavaste (2009) on selvittänyt taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän ja opetuksen yksilöllistämistä musiikkioppilaitoksissa. Hänen selvityksensä mukaan yksilöllistettyä opetusta annettiin lukuvuonna 2008-2009 määrällisesti erittäin vähän ja opetus koettiin pedagogisesti hyvin haastavaksi (Lavaste 2009, 1). Vuonna 2008-2009 tehtyyn kyselyyn vastasi 35 oppilaitosta, joiden oppilasmäärästä vain 0,39% sai yksilöllistettyä opetusta ja siihen käytettiin 0,27% viikotuntimäärästä. Erilaisen oppijan huomiointi vaihteli kaikilla koulutusasteilla ja opiskelualoilla ja vaihtelua oli myös oppilaitosten sisällä.

Lavaste (2009) nostaa tuloksissaan esiin toimintamallien puuttumisen merkityksen. Toimintamalleja tarvittaisiin erilaisen oppijan huomioimiseen koko opiskelupolulle aina oppilasvalintamenettelyistä, oppilaita koskevien tietojen hankinnasta, henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimiseen ja opettajien tukemiseen asti. Selvitys osoittaa, että eteneminen tietoiseen, virallisesti yksittäisen oppilaitoksen opetussuunnitelman tasolla määriteltyyn oppimäärän ja opetuksen yksilöllistämiseen näyttää olevan korkean kynnyksen takana. Lavasteen selvityksen mukaan kynnys muodostuu monista yksittäisistä asioista, joiden yhteinen nimittäjä on selkeiden toimintamallien puute (mt, 48.).

Opetushallituksen valtakunnalliset säädökset (OPH 2002b, 2005) taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista astuivat voimaan vuosina 2002 ja 2005. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaiseen opetussuunnitelmien perusteisiin lisättiin mahdollisuus yksilöllistämiseen vasta vuonna 2002. Musiikkikasvatuksen alalla onkin herätty muita kasvatuksen ja opetuksen aloja myöhemmin erilaisten oppijoiden huomioimiseen. Tavoitteellisen musiikinopetuksen järjestäminen erilaisille oppijoille on verraten tuore ilmiö, samoin kuin erityismusiikkikasvatuksen tutkimus- ja kehitystyö. Koulutuksellinen tasa-arvo on kuitenkin vahvistumassa myös musiikinalalla.

Vaikka Lavasteen (2009) tutkimus osoittaa, että yksilöllistäminen on musiikkioppilaitoksissa vielä lähtökuopissaan, on erityisryhmien musiikinopetuksessa kuitenkin tapahtunut valtava murros viimeisen kymmenen vuoden aikana. Vielä kymmenen vuotta sitten ajateltiin, että musiikillisten taitojen oppiminen ja opettaminen erityisryhmille on lähes mahdotonta ja erityisryhmien opettamista saatettiin pitää jopa merkityksettömänä asiana. Erityistä tukea tarvitseville oppijoille ei juurikaan ollut tarjolla tavoitteellista musiikinopetusta, heidän osakseen jäi esimerkiksi musiikin kuuntelu ja siitä nauttiminen. Vaikka isoista opiskelijamääristä ei vielä nykyisinkään ole kysymys, vanhat ajatus- ja toimintamallit on kuitenkin haastettu. On selkeästi osoitettu, että erityisryhmiin kuuluvat ihmiset voivat oppia ja osallistua tavoitteelliseen musiikinopetukseen. He voivat jopa toimia muusikkoina, ja erilaisia muusikkoja näkyy myös valtaväestön estradeilla. Punk-bändi Pertti Kurikan nimipäivät on näkyvin esimerkki kehitysvammaisten muusikkojen esille noususta. Mainetta niittäneen *Kovasikajuttu*-elokuvan siivittämänä bändi keikkailee tällä hetkellä ulkomaita myöden.

Tärkeänä tienraivaajana erityismusiikkikasvatuksessa on toiminut helsinkiläinen musiikin erityispalvelukeskus Resonaari, jossa tarjotaan tavoitteellista musiikinopetusta erityisryhmille. Resonaari haki taiteen perus-

opetusoikeutta ensimmäistä kertaa vuonna 1999 Helsingin kaupungilta. Koska Resonaarin tarjoamaa toimintaa ei tunnistettu säädöksissä, ei kaupunki voinut tuolloin myöntää eikä toisaalta kieltääkään opetusta. Resonaari sai taiteen perusopetusoikeuden viimein vuonna 2004.

Erilaisen oppijan asema musiikkioppilaitoksissa on viime vuosina noussut vahvasti esiin myös tutkimusten, opinnäytetöiden, lehtiartikkelien ja keskustelujen kautta. Erilaisten oppijoiden ja muusikoiden näkyvyys ja virinnyt keskustelu johtaa siihen, että asenteissa ja sitä kautta myös toiminnassa tapahtuu vähitellen muutoksia. Erityismusiikkikasvatuksen kehittymisen kautta on syntynyt tarve myös musiikin erityisopetuksen, opetusmenetelmien ja sovellusten kehittämiseen, opettajakoulutuksen monipuolistamiseen, tutkimusalueiden laajentamiseen, opetusmateriaalien tuotantoon sekä varsinaisen musiikin erityisopetuksen järjestämiseen (Kaikkonen 2009, 203).

Arvostaako musiikkipedagogi yksilöä?

Kun erilainen musiikin opiskelija tulee soittotunnille, musiikkipedagogi joutuu kohtamaan jokaisen oppijan kohdalla uusia ja erilaisia asioita. Opiskelija saattaa näyttää erilaiselta, hänen vuorovaikutustaitonsa ja kommunikointitapansa voivat olla erilaisia, hänen kognitiiviset taitonsa, oppimistyyllinsä ja toimintansa ylipäätään voivat olla normaaliksi koetusta hyvinkin poikkeavia. Luontevan vuorovaikutuksen ja yhteisen kielen löytymisen edellytyksenä on opettajan avoimuus ja asenteellinen saavutettavuus. Opettajan tulee uskoa oppilaansa mahdollisuuksiin oppia ja olla kiinnostunut etsimään uudenlaisia, oppilaalle sopivia tapoja lähestyä opetettavaa asiaa, ja edetä opetuksessaan oppilaan vahvuuksista käsin. Jos opettajalla ei ole avointa uteliaisuutta oppijan mahdollisuuksiin tutustumiseen, voi käydä niin, että uusi, erilainen tilanne aiheuttaakin turhautumista, kiusaantumista ja ammattitaidottomuuden kokemuksen. Joskus opettajasta voi tuntua helpommalta turvautua torjuntaan, kieltäytyä opettamasta ja jättää homma sikseen sen sijaan, että näkisi erilaisen oppijan positiivisena pedagogisena haasteena ja muokkaisi käytänteitään, ottaisi selvää oppilaan vahvuuksista ja loisi sitä kautta mahdollisuuksia aidolle vuorovaikutukselle, opettamiselle ja oppimiselle erilaisen oppijan kanssa.

Erilaisen ihmisen kohtaaminen opetustilanteessa koetaan usein haasteelliseksi. Monet opettajat saattavat kokea ammatillista riittämättömyyttä erilaisen oppijan edessä. Yksilöllisten opetusmenetelmien ja oppimispol-

kujen löytäminen ei ole aina helppoa. Oppimispolkujen rakentamiseen ei ole perinteisessä musiikkioppilaitosmaailmassa totuttu eivätkä opettajat ole saaneet siihen koulutusta. Kuten edellä todettiin, valtakunnalliset taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet mahdollistavat kuitenkin opetuksen yksilöllistämisen kaikessa taiteen perusopetuksessa. Tälle yksilöllistämislle on tulevaisuudessa todennäköisesti yhä enemmän kysyntää, varsinkin kun tilastojen valossa näyttää siltä, että erilaisten oppijoiden määrä tulevaisuudessa vain kasvaa.

Pedagogin keskeinen haaste on saada kaikki, erityistä tukeakin tarvitsevat oppilaansa, oppimaan. Tämä avaa opettajan työhön hyvin luovan ja haastavan näkökulman. Kaikkosen (2005) mukaan oppimisen aikaansaaminen edellyttää opettajalta monipuolista ammattitaitoa, jossa yhdistyvät pedagoginen osaaminen, opetettavan aineen hallinta, ymmärrys erilaisista tavoista oppia ja niihin liittyvistä tekijöistä (esimerkiksi erityyppiset oppimista vaikeuttavat häiriöt tai vammat tai erityislahjakkuus) sekä opetukseen ja kasvatukseen liittyvän teoreettisen viitekehyksen tuntemus ja tiedostaminen (Kaikkonen 2005, 78). Kaikkonen (2013, 33) ehdottaa, että musiikkipedagogien tulisi antaa lääkäreiden Hippokrateen valaa vastaava musiikkipedagogin eettinen lupaus: ”Lupaan opettaa musiikillisia tietoja ja taitoja kaikille ja lupaan kehittää kaikkien muusikkoutta monipuolisesti.” Musiikkipedagogi itse on avainasemassa tasa-arvoisen ja tavoitteellisen soitonopetuksen toteutumisessa.

Musiikkikasvatuksella on erityisiä mahdollisuuksia

Musiikilla voi olla vahva vaikutus ihmisen persoonallisuuden ja sosiaalisen identiteetin muodostumisessa. Musiikki on tärkeä osa nuorisokulttuuria. Se tarjoaa lukemattomia erilaisia tapoja kuulua johonkin ryhmään. Musiikki voi toimia identiteetin muodostumisen väylänä tarjoamalla kommunikointitavan, erilaisen kielen, jonka avulla yksilö voi muokata ja muovata käsitystä itsestään. Musiikki tarjoaa ihmiselle yhä uusia mahdollisuuksia minäpystyvyyden arviointiin ja uudelleen rakentumiseen.

Musiikin avulla voi ilmaista tunteita, aikomuksia ja tarkoituksia, vaikka käytössä ei olisi yhteistä kieltä tai mahdollisuutta kommunikoida verbalisesti. Musiikki on sanoille ja verbalisoinnille vaihtoehtoinen kanava jopa arvojen ja asenteiden ilmaisuun. Musiikin oppimisprosessilla on monta merkitystä. Musiikinopiskelusta on tutkimusten mukaan hyötyä

myös siksi, että se lisää älykkyyttä ja edesauttaa yleistä opintomenestystä erityisesti matematiikassa ja kielenoppimisessa (Eerola 2010).

Musiikkikasvatukseen liittyy siis paljon muitakin näkökulmia kuin pelkkä musiikkiin liittyvän tiedon ja taidon jakaminen. Voidaan sanoa, että musiikkipedagogin kompetenssi edellyttää ennen kaikkea ihmisen ja ihmisyyden syvällistä ymmärrystä tai ainakin halua ottaa siitä selvää. Kimmo Lehtonen (2004) näkee, että musiikkipedagogin haasteena on ihmisten mahdollisimman autenttinen, aito ja kokonaisvaltainen kohtaaminen. Pedagogi ei voi toimia vain valmiita opiskeltuja käsityömäisiä tekniikoita ja toimintarutiineja soveltamalla, vaan opetustapahtumassa työn luonne muuttuu yhä enemmän luovaksi ja refleksiiviseksi. Opettajan tulee siis ymmärtää, mitä on tekemässä ja miksi, mikä on hänen roolinsa vuorovaikutustilanteessa ja mitä vaikutuksia hänen toiminnallaan on. Pedagogin tulee sovittaa toimintansa kulloinkin luokkaan tulevan oppijan mukaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti ja kyetä tarvittaessa joustavasti muuttamaan toimintaansa. (Lehtonen 2004, 13-14.) Opettajan työssä ammatillisuus, pedagoginen ote, tasavertainen kohtaaminen ja yksilöllisyyden arvostaminen ovat aina, tilanteesta ja opetettavasta aineesta huolimatta, tärkeässä roolissa. (Ikonen & Virtanen 2007,16).

Muusikon statukseen ja vammaisuuteen liittyvä sosiaalinen konstruktio murtuu ja muuttuu vähitellen sekä sen myötä, että erilaiset oppijat pääsevät mukaan musiikin koulutussysteemiin kuin myös siksi, että valtaväestön estradeille nousee kehitysvammaisia muusikoita. Erityismusiikkikasvatuksen alueella onkin jo kumottu oppimiseen ja muusikkouteen liittyviä sosiaalisia konstruktioita. Erityisryhmilläkin on mahdollisuus oppia muusikkouteen liittyviä musiikillisia taitoja ja tietoja. Asenteet ovat hitaasti muuttumassa. Uudenlaiselle näkemykselle ja tahdolle perustuvien toimintamallien jakaminen auttaa musiikkioppilaitoksia ja musiikkipedagogeja kohtaamaan ja hyväksymään erilaisuutta oppijoissa.

Mitä on esteetön soitto ja laulu?

Erilaiset oppijat haastavat musiikkipedagogin, musiikkipedagogikoulutuksen ja musiikkioppilaitokset uudenlaiseen ajatteluun musiikkikasvatuksen tavoitteista ja saavutettavuudesta. Opettajalle, musiikkioppilaitokselle ja koulutuskentälle avautuu uusia asioita pohdittavaksi, joista esimerkiksi opetuksen, tiedon ja taidon saavutettavuus ja esteettömyys.

Musiikkipedagogin ja musiikkipedagogiikan esteettömyyttä voidaan tarkastella fyysisen, psyykkisen tai toiminnallisen esteettömyyden näkökulmista. Fyysisesti esteettömässä ympäristössä on apuvälineitä, esimerkiksi pyörätuolia, käyttävän oppilaan helppo ja turvallinen liikkua. Opetustiloihin on esteetön kulku ja niissä on riittävästi tilaa. Opasteet ovat kunnossa ja liikkumiseen tarvittavaa apua on tarvittaessa saatavissa.

Psyykkinen esteettömyys liittyy asenteisiin ja aitoon haluun edistää kaikkien erilaisten oppijoiden oppimista. Esteettömyyttä arvostava musiikkipedagogi toimii työssään siten, että kaikki erilaiset oppilaat voivat hyvin. Opettaja arvostaa ja kunnioittaa jokaista oppilasta taitoineen ja uskoo hänen mahdollisuuksiinsa oppia. Jokaisen oppijan oppimisella on merkitystä. Oppiminen antaa hallinnantunteen: minä osaan. Se tarjoaa erityisiä merkityksiä kulloinkin opittaville asioille ja elämälle: minä opin. Oppiminen vahvistaa oppijan uskoa itseensä paitsi oppijana myös yhteiskunnan jäsenenä: minä kelpaan. Opettajan tulee nähdä oppilaassa vahvuuksia ja sopivilla haasteilla haastaa oppilas ylittämään itsensä, oppimaan uutta. Kaikenlaiset oppijat kelpaavat esteettömästi toimivalle opettajalle.

Toiminnallinen esteettömyys tarkoittaa esimerkiksi musiikkioppilaitoksen toiminnassa sitä, että erilaisten oppijoiden opetus on liitetty mahdollisimman integroidusti kaikkeen muuhun oppilaitoksen toimintaan. Erilaiset oppijat voivat soittaa samoissa orkestereissa muiden oppilaiden kanssa, he esiintyvät samoissa konserteissa ja heille tarjotaan mahdollisuus tavoitteelliseen musiikkikasvatukseen. Heidän ei tarvitse tyytyä vain kuuntelijan rooliin, vaan he pääsevät osalliseksi oppimisesta ja kokemuksista oman vertaisryhmänsä jäseninä.

Esteettömässä musiikkipedagogiikassa erilaisuus nähdään myönteisessä valossa. Tästä positiivisesta asenteesta hyötyvät kaikki oppilaat (asenteellinen saavutettavuus). Esteettömään pedagogiikkaan pyrkivä musiikkipedagogi kiinnittää huomiota myös vuorovaikutuksen saavutettavuuteen. Toimivan vuorovaikutuksen perustana on se, että ihmiset ovat viestintätilanteessa aidosti läsnä toisilleen ja kiinnostuneita toisistaan (saavutettava vuorovaikutus). Erilaisen oppijan kanssa esteettömästi toimiva opettaja on valmis kommunikointiin oppilaan edellytysten mukaan. Tärkeintä on kuunnella ja tulla kuulluksi, keinolla millä hyvänsä. Esteettömyyttä arvostava musiikkipedagogi muokkaa opetusmenetelmiään ja kehittää materiaalia oppilaan tarpeiden mukaan, jotta oppiminen on mahdollista (tiedollinen saavutettavuus). Hän selvittää oppilaan aistilliset ja oppimiseen liittyvät vahvuudet ja hyödyntää niitä opetuksessaan (aistinvarainen saavutettavuus). Esteetöntä pedagogiikkaa toteuttava musiikkipedagogi ymmär-

tää opetus- ja oppimistilanteen myös sellaisesta näkökulmasta, jota ei itse edusta. Hän arvostaa vähemmistöjen taideilmaisuja (sosiaalinen ja kulttuurinen saavutettavuus). (Ekholm 2009, 140-166; Eskola, Metsola, Miettinen, Piha, Rahikkala & Ruuskanen 2008, 6-83.)

Usein saavuttavuuden esteenä on se, ettei oppimisympäristön esteitä tunnisteta eikä osata poistaa. Joissain tilanteissa saavutettavuutta estävät tahattomatkin asenteet. Esteetön ympäristö saattaa edellyttää myös taloudellista panosta. On kuitenkin huomattava, että ongelmakohtien poistaminen tukee ja parantaa usein koko oppimisympäristöä, edistää kaikkien oppimista. (Kaikkonen 2013, 34.)

Pienin askelin eteenpäin - työkalupakki erityistä tukea tarvitsevan oppijan kohtaamiseen

Seuraavassa esittelen työkaluja, jotka voivat auttaa musiikkipedagogia erityistä tukea tarvitsevan oppijan kohtaamisessa ja oppimisen potentiaalin havaitsemisessa:

Ole kiinnostunut oppijasta ihmisenä ja hänen tavastaan oppia. Opettamisen ydin on ihmisten kohtaamisessa. Se on kuuntelemista ja kuulluksi tulemista. Kykyä lähettää ja vastaanottaa viestejä, olla vuorovaikutuksessa.

- Usko jokaisen oppimiseen. Lähde liikkeelle jokaisen oppijan vahvuuksista ja haasta sopivasti.
- Anna jokaiselle oppijalle hänen tarvitsemansa aika ja tarkastele kehitystä pitkällä aikavälillä.
- Ole valmis muokkaamaan ja hankkimaan oppijalle sopivaa opetusmateriaalia.
- Ole valmis muokkaamaan ja kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä.
- Ole valmis työskentelemään oppijan jaksamisen mukaisesti. Tarkkaile kehitystä tässäkin pitkällä aikavälillä.
- Huomioi opetuksen merkitys laaja-alaisesti: Soittotunneille tulemisella ja niihin sitoutumisella voi olla jonkun elämässä paljon suurempi merkitys kuin minkään musiikillisen taidon oppimisella. Voit olla jollekin ainut turvallinen ja luotettava aikuinen kontakti.
- Älä jää yksin. Kysele, kerro, ja verkostoidu. Kokeile yhteisopettajuutta. Tekemällä laajasti yhteistyötä kollegoidesi, oppijan tukiverkoston ja muun lähipiirin kanssa huomaat paremmin edistysaskeleet ja toisaalta haasteelliseksi kokemasi asiat saavat uusia näkökulmia.

Musiikkipedagogikoulutus voi valmentaa esteettömään opettamiseen

Esteettömästä musiikkipedagogiikasta on tärkeää keskustella musiikkipedagogikoulutuksen alkuvaiheista lähtien. Unkari-Virtasen (2009) mukaan tullakseen yhteisön jäseneksi yksilön on omaksuttava yhteisönsä kollektiivis-sosiaalinen perintö, traditio. Yhteisön traditioon liittyy niin sosiaalisia, moraalisia, tiedollisia kuin taidollisia elementtejä. Niistä kaikki eivät suinkaan ole tiedostettuja, tai opetuksen kohdalla kulje käsi kädessä esimerkiksi virallisten opetussuunnitelmien kanssa. Opiskelijan ammatti-identiteetin omaksumiseen liittyy opetustilanteiden lisäksi opiskelijoiden kohtaamisia kahviloissa, illanvietoissa ja muissa tapaamisissa. Vähitellen opiskelija omaksuu ja sisäistää alansa tavat, käsitykset, jopa pukeutumisen ja muut sosiaalisen käyttäytymisen mallit, ”kielenkäytön, kulttuurin, säännöt ja konventiot”, toisin sanoen yhteisönsä ”sosiaalisen perimän”. Liittyminen vallitseviin tapoihin ja malleihin on opiskelijan sosiaalisen ja ammatillisen identiteetin muotoutumisen perusta. (Unkari-Virtanen 2009, 51.)

Toisin sanoen omaksumme jo musiikkipedagogiopintojemme aikana kulttuurillemme ominaisen suhtautumisen opettamiseen ja oppimiseen. Saavutamme opintojen aikana orastavan ammatti-identiteetin, joka vahvistuu ja kehittyy opetuskokemusten ja elämän myötä. Huolehtimalla siitä, että musiikkipedagogikoulustraditiossa erilaisten oppijoiden huomioiminen on luonteva osa koulutusta kasvatamme esteettömyyteen ja saavutettavuuteen pyrkiviä musiikkipedagogeja.

On siis tärkeää huomioida musiikkipedagogikoulutuksen merkitys yksilöllisistä opetusjärjestelmistä ja yksilöä arvostavasta musiikkipedagogista puhuttaessa. Nostamalla jo koulutuksen aikana esiin erityispedagogisia näkökulmia voidaan vaikuttaa musiikkipedagogien asenteisiin ja toimintaan, vaikka kaikista ei erityismusiikkikasvattajia tulisikaan. Tutustuminen menetelmällisiin vaihtoehtoihin, keskusteleminen erilaisista tavoista oppia ja tutustuminen monipuolisesti opetuskenttään käytännössä hyödyntää musiikkipedagogia laaja-alaisesti.

Kaikki opinnäytetyötäni varten haastattelemani asiantuntijat näkivät tarpeellisena osana musiikkipedagogin ja musiikkikasvattajan opintoja yleissivistävän osuuden lisäksi erityismusiikkikasvatuksen ja erityispedagogiikan. Opettajankoulutuksen tulisi olla sellaista, että opettajalle kelpaavat kaikenlaiset oppilaat. Haastateltavat totesivat, että opettajan pitää tietää erilaisista mahdollisuuksista opiskella ja opettaa musiikkia, vaikka

ei itse haluaisi antaa erityisopetusta. Yhtenä kehitysajatuksena nousi haastattelussa esiin kenttäjakson sisällyttäminen osaksi pedagogiopintoja, jotta niiden alkupäähän. Näin tulevat musiikin- ja soitonopettajat saisivat realistisen kuvan tulevasta ammatistaan. Haastateltavat pitivät tärkeänä, että kenttäjakson aikana opettajiksi opiskelevat tapaisivat myös erilaisia musiikinopiskelijoita ja saisivat mahdollisuuden kokeilla ja tutkia erilaisia opetustapoja.

Musiikin oppiminen kuuluu kaikille

Nyt on aika pohtia monella taholla mitä tehdä ja miten. Kuinka musiikkioppilaitosinstituutiota voisi parhaiten kehittää esteettömäksi? Miten se sekä kouluttaisi musiikin ammattiopintoihin aikovia että täyttäisi erilaisten musiikkia harrastavien tarpeet? Mikä on musiikkipedagogikoulutuksen merkitys opettajien asenteissa ja ammatillisissa valmiuksissa? Miten pitää huolta musiikkiperinteen siirtämisestä sukupolvelta toiselle ja taiteellisesta kunnianhimmasta yksilö ja erilainen oppija huomioiden?

Se, mitä yhteiskunnassa yleisesti ajatellaan erilaisuudesta ja erilaisesta musiikin opiskelijasta, muuttuu vasta kun sosiaaliset konstruktiot murtuvat ja rakentuvat uudelleen: hyväksytään erilaiset ihmiset toimimaan muusikkoina ja opiskelemaan tasavertaisesti musiikkia. Uskotaan heidän mahdollisuuksiinsa oppia. Opitaan arvostamaan heidän taideilmaisujaan tasavertaisesti ja tarjotaan heille tasavertaisesti mahdollisuuksia opiskella musiikkia ja tuoda taidettaan esille. Tämä murros tapahtuu hitaasti, mutta se on jo käynnistynyt.

Muutoshalukkuus kohti yksilöllisempää opetusta ulottuu syvälle oppilaitoskulttuuriin, opettajien arvoihin, ajatteluun ja pedagogiikkaan. Opettajat tarvitsevat näiden muutosten edessä tukea toisiltaan, oppilailta ja näiden vanhemmilta, oppilaitosten johdolta, opetuksen ja musiikkikasvatuksen tutkijoilta, kunnilta ja valtiovalalta. Näiden lisäksi opettajat tarvitsevat koulutuksellista tukea, mahdollisuutta täydennyskoulutukseen. Ongelmien ratkaisuun ei riitä vain halu muuttua, tarvitaan myös uudenlaista tietoa ja käytännön taitoja. Ensimmäinen ja tärkein asia on oppilaskeskeisen lähestymistavan omaksuminen opetukseen. Opettajan työnä ei ole opettaa vain musiikkia vaan oppilaana olevaa ihmistä. (Anttila 2004, 226.)

Kaikkosen (2009) mukaan erityismusiikkikasvatus mahdollistaa erilaisen oppijan osallistumisen tavoitteelliseen musiikinopetukseen, jolloin hänen oppimispotentialinsa ja voimavaransa hyödynnetään maksimaa-

lisesti. Samalla aletaan nähdä ja uskoa erityisryhmiin kuuluvien ihmisten oppimispotentiaaliin ja kykyihin laajemminkin. Käsitys vammaisuudesta muuttuu, asenteet erilaisuutta kohtaan muuttuvat ja erilaisuus aletaan nähdä ennemminkin mahdollisuutena kuin taakkana niin opetuksessa kuin laajemminkin yhteiskunnassa. Erityismusiikkikasvatuksessa erilaiset elämänhallinnan ja oppimisen ongelmat tulevat usein yleisopetusta selkeämmin esiin.

Erityismusiikkikasvatusta ei ole mielekästä kasvattaa ja kehittää omaksi saarekkeekseen, yleisopetuksesta erillään olevaksi, irralliseksi instituutioksi. On tärkeää pitää huolta erityismusiikkikasvatuksen ja yleisen musiikkikasvatuksen vuoropuhelusta. Erityismusiikkikasvatuksen pedagogiset löydöt ja opetusmenetelmät ja -välineistö hyödyttää myös yleistä musiikkikasvatusta. Erityismusiikkikasvatuksen yksilölliset oppimispolut, monipuoliset musiikkikasvatustilanteet ja vahvuuksista käsin etenevä toimintamalli antaisivat paljon myös yleisen puolen opetukselle. Uhkakuvana on, että erityispedagogiset käytänteet ja mallit jäävät vain pienen joukon käyttöön.

Erityismusiikkikasvatuksen puolella tulee hyödyntää myös yleisopetuksen käytänteitä. Rajapinta yleisen musiikkikasvatuksen ja erityismusiikkikasvatuksen välillä voi joskus olla hyvinkin häilyvä. Oppilaan luontevaa siirtymistä erityismusiikkikasvatuksen puolelta yleiselle puolelle tai päinvastoin tukee opetushenkilöstön laaja-alainen näkemys ja yhteistyöhalukkuus yli rajojen.

Lopuksi

Musiikin alueella tasavertaiset harrastus-, koulutus ja esiintymismahdollisuudet toteutuvat monesta syystä vielä huonosti. Muutos kohti yhdenvertaisia osallistumisen, osallisuuden ja esiintymisen mahdollisuuksia ja kohti koulutuksellista tasa-arvoa lähtee liikkeelle ruohonjuuritasolta, opettajien asenteista ja muutoshalukkuudesta. Perinteisesti ajatellaan, että musiikkipedagogin tärkein tehtävä on musiikillisen perinteen välittäminen ja perinteen tuntevien musiikin ammattilaisten kasvattaminen. Näkisin, että tämä rooli on kuitenkin muuttumassa. Muutos kumpuaa paitsi toisenlaisesta kysynnästä, myös asenteiden muuttumisesta. Maailma muuttuu vähitellen ja tämän myötä myös musiikkipedagogian sovelluksille on tulevaisuudessa yhä enemmän kysyntää. Erilaisten oppijoiden määrän arvioidaan tilastojen valossa lisääntyvän yhä enemmän. Musiikkioppilaitoksiin hakeutuvien

erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden määrä siis vain kasvaa. Yhä useampi musiikkipedagogi työllistyy myös perinteisen musiikkioppilaitosorganisaation ulkopuolelle ja kohtaa työssään hyvinkin erilaisia ihmisiä. Musiikkipedagogin työkenttiä voivat olla sairaalat, päiväkodit ja vanhustentalot. Jokainen näistä ympäristöistä vaatii musiikkipedagogilta erityistä herkkyyttä ja muuntautumiskykyä muuttuvissa tilanteissa.

Musiikki kuuluu kaikille. Erityismusiikkikasvatuksen myötä tarjoutuu tasa-arvoisia opiskelumahdollisuuksia myös erityistä tukea tarvitseville oppijoille. Se tukee koulutuksellista demokratiaa: oikeus ”hyvään” kuuluu kaikille. Erityismusiikkikasvatus tarjoaa kaikille erilaisille oppijoille mahdollisuudet kehittää tavoitteellisesti musiikillisia tietojaan ja taitojaan ja samalla antaa osallisuuden mahdollisuuden, tukee ihmisen kokonaisvaltaista kasvua, uskoa omaan oppimiseen ja lisää hyvinvointia.

Tulevaisuudessa tarvitaan opettajia, musiikkipedagogeja, jotka haluavat toimia erilaisten oppijoiden kanssa. Tarvitaan sellaisia ammattilaisia, jotka näkevät uusien sovellusten ja ratkaisujen rikastuttavan sekä omaa pedagogista työtään että koko opetuskenttää. Tarvitaan moniammatillista yhteistyötä ja tahtoa tehdä toisin, rohkeutta kysyä ja hakea apua haastaviin opetustilanteisiin. Tarvitaan ennen muuta erilaisiin oppijoihin liittyvää tietoa ja pedagogista koulutusta. Kaikkien ei tarvitse ryhtyä erityisopettajiksi, mutta perustiedot erityispedagogiikasta olisi kaikilla hyvä olla. Erityispedagoginen aines voitaisiin musiikkipedagogin opinnoissa yhdistää muihin oppiaineisiin. Työpajoilla voitaisiin lisätä musiikkipedagogiopiskelijan valmiuksia vastata työelämän haasteisiin. Musiikkipedagogikoulutuksessa käytännön työharjoittelut antaisivat realistisen kuvan työstä ja kannustaisivat ehkä toisaalta erikoistumaan ja etsimään uusia sovelluksia musiikkipedagogin työhön. Musiikkipedagogeille on tulevaisuudessa kysyntää yhä enemmän myös perinteisten musiikkioppilaitosten ulkopuolella: sairaaloissa, vanhainkodeissa, hoivakodeissa ja päiväkodeissa. Tämä laajentunut käsitys erilaisista toimintamahdollisuuksista lisää myös musiikkipedagogien työllistymismahdollisuuksia.

Opetussuunnitelmatyö on tarkentumassa ammattikorkeakouluissa, ja tämä kannattaa tehdä huolellisesti. Taiteen perusopetuksen uudistukset on hyvä ottaa huomioon myös musiikkipedagogikoulutuksessa, jotta opettaja olisi pätevä vastaamaan muuttuviin työhaasteisiin. On erittäin tärkeää, että nämä asiat pidetään esillä opetussuunnitelmien lisäksi myös puheen tasolla, jotta ne tulevaisuudessa muuttuisivat todeksi musiikkipedagogikoulutuksessa.

Lähteet

- Anttila, M. 2004: Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Eskholm, E. 2009: Monimuotoisuus ja esteettömyys – Näkövammaisten asiantuntijoiden työelämäkokemuksia. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/23339>. Luettu 15.4.2014.
- Eskola, S., Metsola, L., Miettinen, K., Piha, L., Rahikkala, M-L. & Ruuskanen, U. (toim.) 2008:Kaikille yhteiseen ammatilliseen oppilaitokseen. Puheenvuoroja esteettömyydestä ja saavutettavuudesta. Invalidiliiton julkaisuja M.7, 2008.
- Hämäläinen, R., Liias S., Taarna, V. & Valkama, A. 2008: Erilaisen oppijan käsikirja. Erilaisten oppijoiden liitto ry. Lukineuvola-hanke. Jyväskylä: Gummerus.
- Ikonen O. & Virtanen P. 2007: Johdanto. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Juva: PS-kustannus, 13–24.
- Kaikkonen, M. 2013: Kohti inklusiivista musiikinopetusta. Teoksessa Jordan- Kilkki, P. & Kauppinen, E., & Korolainen-Viitasalo, E. (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat 2012:12, 28–36, Helsinki: Opetushallitus.
- Kaikkonen, M. 2005: Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Jyväskylä: Gummerus, 75–114.
- Kaikkonen, M. 2009. Erityismusiikkikasvatus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen.: Suomen musiikkikasvatusseura – Jyväskylä: FISME ry., 203–218.
- Lavaste, A-E. 2009: Haastavaa ja palkitsevaa. Oppimäärän ja opetuksen yksilöllistäminen musiikkioppilaitoksessa. Opinnäytetyö. Savonia-ammattikorkeakoulu.
- Lehtonen, K. 2004: Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. B, Selosteita 73.
- Opetushallitus 2002a: Esteetön amis – Kaikille yhteiseen ammatilliseen oppilaitokseen. www.esteetonamis.fi. Luettu 15.4.2014.
- Opetushallitus 2002b: Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. www.oph.fi. Luettu 15.4.2014.
- Opetushallitus 2005: Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. www.oph.fi. Luettu 15.4.2014.

- Papunet – selkeää ja saavutettavaa viestintää. <http://www.papunet.net/tietoa/kommunikoinnin-esteettomyys>. Luettu 15.4.2014.
- Ryökkönen, S. 2012: Esteetön musiikkipedagogiikka. Pohdintaa koulutuksen kehittämistarpeista. YAMK-opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. <https://publications.theseus.fi/handle/10024/44205>. Lettu 15.4.2014.
- Unkari-Virtanen, L. 2009: Moniääninen musiikin historia. Heuristinen tutkimus musiikin historian opiskelusta ja opettamisesta. *Studia musica* 39. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Vehkakoski, T. 1998: Vammaiseksi nimeämisestä vammaisuuden luomiseen. Teoksessa Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: WSOY, 88–102.
- Vehmas, S. 2009: Vammaisuuden ontologia ja politiikka: Realismin ja konstruktionismin väistämätön liitto. *Kasvatus* 40(2), 111–120.

Musiikkipedagogina lastenlinikalla. Musiikillisia kohtaamisia vakavasti sairaiden lasten parissa

Pia-Maria Björkman

Olen työskennellyt pitkään musiikkioppilaitoksessa musiikkileikkikoulun- ja soitinvalmennuksenopettajana, lapsi- ja nuorisokuoronohjaajana sekä musiikin yleisten aineiden opettajana. Olen pitänyt työtäni antoisana. Olen aina pitänyt lasten kanssa työskentelystä. Omien lasteni syntymä antoi etäisyyttä työhöni musiikkioppilaitoksessa ja työelämään paluun yhteydessä kaipasin uusia tuulia työhöni, uudenlaista merkitystä, sisältöä ja syvyyttä.

Lokakuussa 2009 sain tietää Euroopan sosiaalirahaston ja Varsinais-Suomen ELY-keskuksen rahoittamasta Musiikkikoulutuksen työelämävastaavuuden kehittäminen Musicare-verkosto -hankkeesta (2009–2011). Hankkeen yhtenä osa-alueena oli Musiikki ja hyvinvointi. Kyseisen hankkeosion tarkoituksena oli pilotoida yhteisömusiikkipedagogitoimintaa valmentamalla kaksi musiikkipedagogia työskentelemään sairaalassa ja vanhusten hoivakodissa. Hanketta organisoivat Turun Taideakatemia yhdessä Musicare-verkoston kanssa. Päätin hakea hankkeeseen.

Tammikuussa 2010 aloitin työskentelyn yhdessä musiikkipedagogi Laura Perälän kanssa yhteisömusiikkipedagogi-valmennettavana hanketyöntekijänä Turun yliopistollisen keskussairaalan lastenlinikalla sekä Kotikunnas-hoivakodissa. Hankkeeseen sisältyi 200 tuntia ohjattua työskentelyä. Meidän tehtävänämmä oli tuoda musiikin kautta iloa, hyvää oloa ja vaihtelua lastenlinikan potilaiden sekä hoivakodin asukkaiden arkeen. Tarkoituksenamme oli myös löytää ja kehitellä keinoja työskennellä uusissa toimintaympäristöissä, joissa musiikkipedagoginen toiminta ei ole millään tavoin vakiintunutta. Keväällä 2011 hankkeesiosta ilmestyi julkaisu, *Iloa ja eloa – musiikkitoiminnasta sairaala- ja hoivakotiympäristöissä*.

Tämä artikkeli pohjautuu Helsingin Metropolia-keväällä 2012 valmistuneeseen YAMK opinnäytetyöhöni *Musiikkipedagogina lastenlinikalla – Musiikillisia kohtaamisia vakavasti sairaiden lasten parissa*. Opinnäytetyöni oli samalla

myös kehittämistehtävä Care Music -projektissa. Care Music -projekti (2011–2013) käynnistyi vuonna 2011, se oli toinen Turun ammattikorkeakoulun puitteissa sairaalamusiikkityöhön liittyvä projekti. Care Music -projektin tehtävänä oli Euroopan aluekehitysrahaston rahoituksella tutkia, kehittää ja edistää sairaala- ja hoivamusiikkityötä. Care Music toteutettiin yhteistyönä Turun ammattikorkeakoulun, Sibelius-Akatemian ja Lahden ammattikorkeakoulun välillä. Osallistuin Care Music- julkaisun kirjoittamiseen kertomalla musiikkipedagogin työn sisällöstä Turun yliopistollisen keskussairaalan lastenlinikalla. Liisa-Maria Lilja-Viherlammen toimittama raportti, *Care Music, sairaala- ja hoivamusiikkityö ammattina* julkaistiin touku-kuussa 2013.

Musiikkipedagogi on lähellä lasta sairaalan lastenlinikalla

Maaliskuussa 2010 aloitin sairaalamusiikkityön Musicare-verkoston Musiikki- ja hyvinvointi-hankkeessa yhdessä musiikkipedagogi Laura Perälän kanssa. Tarkoituksenamme oli työskennellä kerran viikossa, viisi tuntia kerrallaan, kahdenkymmenen viikon ajan Turun yliopistollisen keskussairaalan lastenklinikan neurologisella osastolla, lastenosastolla, kirurgisella osastolla, vastasyntyneiden teho-osastolla, lasten teho-osastolla sekä hematologian ja onkologian osastolla. Pitkään musiikkioppilaitoksessa työskennelleenä opettajana olin tottunut työn suunnitelmallisuuteen ja tavoitteellisuuteen. Myös koulutuksestani saamat eväät ruokkivat opettajuutta juuri tällä tavoitteellisen oppimisen ohjaamisen alalla. Sairaalamusiikkityön itsetarkoituksena ei ollutkaan enää tietojen ja taitojen opettaminen, vaan työn ytimessä on musiikki ja musiikillinen vuorovaikutus. Näin ollen minun oli aloitettava uudenlainen pohjatyö, sairaalaympäristöön soveltuvan musiikillisen työkalupakin kasaaminen. Tiesin, että sairaalassa työskennellessäni tulisin myös kohtaamaan sairautta ja kipua. Mietin, pystyisinkö sulkemaan pois sairaalan todellisuuden aiheuttaman mahdollisen tunteiden kuormittumisen niin, että voisin keskittyä olennaiseen, ilon, hyvänolon ja vaihtelun tuomiseen sairaiden lasten arkeen. Tästä alkoi vanhan ammatillisen identiteettini kyseenalaistaminen ja musiikkipedagogisen työkalupakkini muokkaaminen sairaala- ja hoivakotiympäristöön sopivaksi. Ensimmäiset viikot lastenlinikalla olivat kaiken uuden ihmetelyä ja suoranaisesti jään murtamista.

Vähitellen tunnustelemalla ja rohkeasti kokeilemalla aloimme työparini kanssa löytää keinoja toimia lastenklinikan eri osastoilla. Esimerkiksi neurologisella ja kirurgisella osastolla musiikkihetket pidettiin usein leikkihuoneissa tai päiväsaaleissa. Vastasyntyneiden teho-osastolla kuljimme mahdollisuuksien mukaan huoneista toiseen laulamassa kehtolauluja tai soittamassa rauhallisia klassisen musiikin melodioita. Lasten teho-osastolla kävimme laulamassa ja soittamassa taustamusiikkia aulassa. Musiikki sai näin ikään kuin virrata tilaan ja monesti sen vaikutus näkyi kiireen hidastumisena.

Tämän ensimmäisen Musicare-verkoston musiikki ja hyvinvointi-hankkeen puitteissa tapahtuneen työskentelyjakson aikana koin lasten hematologian ja onkologian osaston eli syöpäosaston kaikkein vaikeimpana paikkana työskennellä. Sairaana, jopa kuolemansairaana lapsen kohtaaminen herätti minussa voimakkaita tunteita. Uskon, että syöpään sairautena saattaa liittyä monen mielessä paljon pelkoja ja ennakkoluuloja, jotka voivat lisätä syöpäsairaiden lasten kohtaamisiin liittyviä vaikeuksia. Koska syöpää sairastavat lapset ovat usein silminnähdn huonovointisia ja väsyneitä, mahdolliset musiikilliset kohtaamiset pidetään potilashuoneissa, vuoteiden äärellä. Tämä vie musiikkipedagogin hyvin lähelle lasta, lapsen perhettä, kipua ja kärsimystä. Näiden kohtaamisten herättämien tunteiden ja tarpeiden pohjalta heräsi tarve YAMK- opinnäytetyöni *Musiikkipedagogina lastenlinikalla – musiikillisia kohtaamisia vakavasti sairaiden lasten parissa tekemiseen.*

Vakavasti sairaat lapset edellyttävät eettistä herkkyyttä

Yleisesti ajatellaan, että, lapsi edustaa perheen jatkuvuutta. Lapselle tunnusomaisena piirteenä pidetäänkin terveyttä ja kehittymistä. Riitta Moren (1984) on tuonut esille kirjassaan 'Lapsen syöpä' sen, miten lapsen vakava sairaus heijastuu koko perheen elämään. Hän korostaa, että vakavan sairauden toteaminen on koko perheelle aina suuri järkytys. Lapsen sairastuminen esimerkiksi syöpään herättää pelkoa. Sairaus muuttaa koko perheen arkea ja tulevaisuudensuunnitelmia. (mt., 101–102.)

Sairastamiseen liittyy lapsen mielessä jo aivan pienestä pitäen kuoleman mahdollisuus. Kuoleman ajatukset pitävät sisällään uhan vanhempien menettämisestä ja yksin jäämisestä. Achtén, Vauhkoson, Lindforsin ja Salokarin (1985) mukaan lapsen ikä- ja kehitysvaihe vaikuttaa pitkälti siihen, miten lapsi kokee sairastumisen ja sairastamisen. Alle 3-vuotiaat

lapset kokevat pahimpana vanhemmista eroon joutumisen, kun taas 3–6-vuotiaat lapset saattavat pelätä eniten kivuliaita toimenpiteitä. (mt., 112.)

Turun yliopistollisen keskussairaalan lastenklinikan ylihoitajan Wiveka Kauppilan (2011, 50) mielestä ikä- ja kehitysvaiheet asettavat haasteita vakavasti sairaiden lasten parissa työskentelevälle henkilökunnalle. Hänen mukaansa tarvitaan paljon tietoa ja vuorovaikutustaitoja kohdata sairas lapsi omine tarpeineen ikäänsä vastaavalla tavalla.

Vakavasti sairaan lapsen hyvinvoinnista huolehtiminen, tässä tapauksessa musiikin keinoin, merkitsee antautumista vuorovaikutussuhteeseen lapsen kanssa. Sairauden eri vaiheissa ilmenevien psyykkisten reaktioiden tunteminen ja vakavasti sairaan lapsen käyttäytymisen syyn ymmärtäminen saattavat auttaa ymmärtämään esille nousseita tilanteita paremmin. (Achte ym. 1984, 166.) Tämä edellyttää vakavasti sairaiden lasten parissa työskentelevältä musiikkipedagogilta oikeanlaista itsetuntemusta ja eläytymiskykyä. Riitta Moren (1984) on tarkastellut kirjassaan vakavasti sairaiden lasten parissa työskentelevien ihmisten suhtautumistapoja lapseen ja toteaa, että myötätunnon ja säälin kokeminen ovat työntekijän omia tunteita, jotka kenties yllättävästi vain vaikeuttavat potilaan näkemistä itsestä erillisenä. (mt., 147.)

Esimerkiksi hematologian ja onkologian osastolla, vakavasti sairaiden lasten parissa työskentelevä musiikkipedagogi kohtaa jatkuvasti kriisitilanteissa olevia lapsia ja perheitä. Vaikeasti sairaan, mahdollisesti jopa saattohoidossa olevan lapsen kohtaaminen asettaa työntekijän vastakkain myös oman rajallisuutensa kanssa. (Achte ym. 1984, 168.) Vakavasti sairaiden lasten parissa työskentely on aina psyykkisesti ja fyysisesti kuluttavaa, siksi työntekijällä tulisi olla mahdollisuus käydä läpi ahdistusta herättäviä tunteita. Patoutuneet tunteet saattavat muuten vaikeuttaa kykyä työskennellä vakavasti sairaiden lasten parissa. (mt., 146–147.)

Sairaalassa työskentelevän musiikkipedagogin on tärkeä pysähtyä myös eettisten pohdintojen äärelle. Lapsi on sairautensa vuoksi suojaamattomassa tilassa. Sarvimäki ja Stenbock-Hult (2009) nostavat esille kohtaamisen etiikan. Heidän mukaansa kohtaamisen etiikalle on keskeistä ajatus ihmisen haavoittuvuudesta. Mitä heikompia olemme, sitä enemmän tarvitsemme suojaa välttyäksemme haavoittumiselta. (mt., 9–15.)

Kohtaamisen etiikkaan liittyy myös kysymys autonomiasta, joka pitää sisällään vastuun itsestä ja muista. Sairaalassa, vakavasti sairaiden lasten parissa työskentelevän pedagogin on hyvä pohtia, kuinka autonominen lapsipotilas on ja millaiset ovat hänen itsemääräämisoikeutensa. Nummisen (2008) mukaan pieni lapsi ei vielä kykene ilmaisemaan omaa autono-

misuuttaan, siksi lasta on lähestyttävä kunnioittavasti, tilannetta tunnustellen. Onko lapsi avoin ja vastaanottavainen musiikkihetkelle vai ei? Tässä on työntekijän itsetuntemuksella tärkeä merkitys. Tunteet voivat toimia johtolankoina tilanteiden tulkinnassa. On tärkeä pyrkiä ymmärtämään, mitkä tunteet ovat omia, mitkä potilaan ja mitkä mahdollisesti potilaan pedagogissa herättämiä. (Sarvimäki & Stenbock-Hult 2009, 18–19.)

Sairaalassa työskentelevän musiikkipedagogin työssä herkkyyks voidaan nähdä voimavarana, joka auttaa ymmärtämään vakavasti sairasta lasta paremmin. Herkkyyks auttaa myös ympäristön mielialojen, viestien, tarpeiden ja toiveiden tunnistamisessa. Sarvimäki ja Stenbock-Hult (2009) puhuvat eettisestä herkkyydestä, jonka edellytyksiä ovatkin juuri avoimuus, aitous, yhteys omiin tunteisiin ja se, että uskaltaa antaa kohtaamisen koskettaa. (mt., 16–19.)

Opinnäytetyöni oli samalla kehittämistehtävä Care Music -projektissa. Työni tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia valmiuksia musiikkipedagogi tarvitsee työskennelläkseen vakavasti sairaiden lasten parissa. Tutkimus keskittyi alle kouluikäisten, vakavasti sairaiden lasten musiikillisiin kohtaamisiin Turun yliopistollisen keskussairaalan lastenklinikan hematologian ja onkologian osastolla. Havainnoin musiikillisiä kohtaamisia ympäristön, sairauden ja kivun sekä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Toin esille myös musiikillisten menetelmien sekä muiden välineiden käytöstä saatuja kokemuksia. Luin tutkimustietoa muun muassa musiikin fysiologisista, psyykkisistä ja terapeuttisista vaikutusmahdollisuuksista. Syvennyin myös lapsen sairastumiseen ja vakavasti sairaiden lasten parissa toimimiseen liittyvään kirjallisuuteen.

Ikään kuin intuitiivisen oivalluksen tavoin alkoi mielessäni vähitellen hahmottua ajatus porteista, joiden läpi minun oli edettävä matkalla kohti musiikillista kohtaamista. Tutkimusprosessin päätyttyä analysoin tutkimusmateriaalini. Tilannekuvauksien sekä aihealueosioiden pohjalta löytämäni informaatio todensi myös ajatusta porteista, joiden avaamiseen tarvitaan erilaisia valmiuksia.

Sairaalamuusikon neljä porttia

Hematologian ja onkologian osasto toimintaympäristönä

Turun yliopistollisen keskussairaalan hematologian ja onkologian osastolla hoidetaan syöpä- ja verisairauksia sairastavia potilaita, erilaisia vuotosairauksia sairastavia potilaita, verituotteita saavia potilaita, valohoitoa saavia vauvoja sekä elinsiirtopotilaita.

Osastolla työskentelevät muun muassa osastonylilääkäri, erikoislääkäri, lastentautien erikoislääkäri, osastonhoitaja, sairaanhoitaja, lastenhoitaja, osastonsihtööri, laitoshuoltaja, kuntoutusohjaaja, fysioterapeutti, ravitsemusterapeutti, psykiatrinen sairaanhoitaja, psykiatri, opettaja ja sairaalapastori. Osastolla vierailevat säännöllisesti myös lastentarhanopettaja, askarteluohjaaja sekä sairaalaklovnit.

Saapuessani soittimineni hematologian ja onkologian osastolle py-sähdyin aina ensimmäiseksi sisääntuloaulassa olevan desinfiointipullon kohdalle. Kaikki lapsille käyttöön annettavat soittimet tuli huolellisesti desinfioida. Näin pyritään estämään erilaisten tartuntojen leviäminen. Seuraavaksi menin tervehtimään osaston henkilökuntaa ja tiedustelin heiltä lapsista, joiden luokse voisin mennä musisoimaan. Silloin tällöin musisointihetket tapahtuivat osaston pienessä päiväsalissa, toisinaan taas menin varovasti tunnustellen sisälle potilashuoneisiin.

Menin osaston päiväsaliiin. Laitoin rytmisoitinlaukkuni lattialle. Aloin soittaa ja laulaa. Käytävällä vaelteli noin kolmevuotias tyttö äitinsä kanssa. Tyttö kuljetti vierellään tippapullotelinettä. Kuullessaan musiikkia hän alkoi lähestyä minua hymy kasvoillaan. Hänellä oli toisessa kädessä kimalteleva taikasauva. Siitä alkoi musiikillinen leikkimme. Taioimme taskustani kuminauhan päässä pomppivan sammakon. Lauloin laulua 'Loiskuu lammikko, loikkii sammakko'. Tyttö pompotteli sammakkoa ja sanoi: 'lisää, lisää'. Hän iloitsi silmin nähten hetkestä.

Soittelimme myös sammakko-quiroya ja lauloimme laulua 'Pienet sammakot, pienet sammakot', aina uudestaan ja uudestaan. Hetken kuluttua tilaan tuli äiti kahden lapsensa kanssa lämmittämään ruokaa. Siirryin kerta toisensa jälkeen, etten olisi ollut heidän tiellään. Äiti noteerasi meidän musiikillisen leikkimme hymyllään, mutta oli keskittynyt ruokailuun. Myös hänen lapsensa katselivat meitä uteliaina.

Meillä oli hyvä ja vuorovaikutuksellinen leikki menossa kolmevuotiaan tytön kanssa. Koin, että minun tulisi ottaa myös uudet tulijat huomioon. He kuitenkin aloittelivat ruokailua. Mikro piippaili ja ruokailuvälineet kilisivät. Jatkoin leikkiä tytön

kanssa. Kohta ruokaa lämmittävän äidin puhelin soi. Hän puhui kovemmallalla ja kovemmallalla äänellä, että olisi kuullut paremmin. Lopettelin musiikillisen leikkimme. (Tutkimuspäiväkirja 16.2.2012)

Sairaalamusiikkityötä tekevä pedagogi työskentelee omaa hektistä arkeaan elävässä ympäristössä. Tilanteet osastoillamuuttuvat. Musiikillinen hetki voidaan joutua keskeyttämään esimerkiksi sen takia, että on ruokailun aika, lapsi haetaan tutkimuksiin tai toimenpiteisiin tai lapsi on liian väsynyt.

Tämän työskentelyjakson aikana oivalsin, että sairaalatyötä tekevän musiikkipedagogin tärkeitä valmiuksia ovat ympäristön kaotisuuden sietäminen, rauhallisuus ja hyvä tilannetaju. Näistä valmiuksista muodostuu ikään kuin avain, jonka avulla pedagogi avaa ensimmäisen portin, toimintaympäristön portin, edetäkseen kohti musiikillista kohtaamista.

Sairauden ja kivun äärellä

Astuin potilashuoneeseen. Vuoteella lepäsi noin viisivuotias tyttö tutti suussa. Paikalla oli myös mummo, joka oli tulostani selvästi mielissään. Mummo kertoi tytön pitävän kovasti musiikista. Tytön kasvot olivat turvonneet ja hän oli hyvin sairaan oloinen. Huomioni kiinnittyi monenlaisiin letkuihin, joissa hän oli kiinni. Tunsin, että sisälläni liikahti jokin. En meinannut päästä irti näkemästäni. Aloin hapuilla laulua. Tunsin, että tyttö kuunteli tarkkaan. Näytin hänelle marakassia ja ojensin sitä varoen häntä kohti. Hän nyökäytti päällään ja tarttui soittimeen. Lauoin kitaralla säestäen. Tyttö heilutteli marakassia vaisusti kädellään. Samalla huoneeseen astui nuori mies. Tytön kasvoilla värähti. Vieras oli lapselle silminnähdyn mieleinen. Tyttö sanoi, ettei jaksakaan enää. Poistuinkin paikalta. (Tutkimuspäiväkirja 5.12.2011)

Sairaalamusiikkityötä tekevä musiikkipedagogi kohtaa sairautta ja kipua. Hän työskentelee niiden äärellä. Vakavasti sairaan lapsen kohtaaminen voi nostaa esille voimakkaita tunteita. Juuri näiden tunteiden pohjalta heräsi tarve tälle opinnäytetyölle. Miten sairauden ja kivun äärellä voi oppia työskentelemään? Vai voiko siihen oppia?

Tämän työskentelyjakson aikana oivalsin, että vakavasti sairaiden lasten parissa työskenneltäessä on pyrittävä ikään kuin ohittamaan sairaus ja kipu. On suunnattava katse syvemmälle, itse ihmiseen. Toisen, sairauden ja kivun kohtaamisen portin, avaimet löytyvät musiikkipedagogin valmiuksista, joita ovat kyky ohittaa sairaus ja kipu oikeanlaisen empatian ja itsetuntemuksen avulla.

Vuorovaikutustaidot

Sairaalamusiikkityön ytimessä on musiikillinen vuorovaikutus. Pedagogilta edellytetään kykyä olla aidossa vuorovaikutuksessa, tässä tapauksessa vakavasti sairaiden lasten kanssa.

Koputin potilashuoneen lasi-ikkunaan. Vuoteessa lepäsi 2–3-vuotias poika. Äiti istui vuoteen vierellä. Hän nyökkäsi hyväksyvästi. Kun aukaisin huoneen oven, poika alkoi heti itkeä hysteerisesti. Arvelin, että hän mahdollisesti ajatteli minun tekevän hänelle joitain toimenpiteitä. Minulla oli hetken epävarma olo. Poistunko paikalta? Aloin kuitenkin varovasti hapuilla säveliä kitaralla. Pojan itku loppui siinä samassa. Aloin laulaa, ja tunsin, miten poika kuunteli rauhallisena, silmät kiinni. Jatkoin rauhallista musisoimista. Kun lopettelin, poika alkoi heti taas itkeä. jatkoin vielä hetken, poika rauhoittui taas heti. (Tutkimuspäiväkirja 28.11.2011)

Edellä kuvatussa kohtaamisessa kutsuin poikaa, uskaltauduin ojentamaan hänelle ”musiikillisen käteni” ja hän vastasi kutsuun. Aina ei kuitenkaan synny vuorovaikutusta. Lapsi ei jaksa, kääntää kasvonsa pois tai sanoo, ettei halua. Pienten lasten kohdalla tulkinat täytyy tehdä havainnoiden, tunnetasolla. Mikäli havainnot kutsuvat dialogiin voi syntyä vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksessa ovat aina läsnä rauhallisuus, luottamuksellisuus, ymmärtävyisyys, empaattisuus, ennakkoluulottomuus ja toisen kunnioitus.

Kolmas portti, joka musiikkipedagogin on avattava, on suostumuksen portti. Suostumuksen portin avaimet löytyvät musiikkipedagogin valmiuksista havainnoida, kuulostella ja tunnustella.

Musiikillinen kohtaaminen

Saavuvin hematologiselle osastolle. Osaston käytävällä vaelteli muutama lapsi. Menin päiväsaliin. Istahdin alas ja aloin laulaa ja soittaa kitaralla Peppi Pitkätossu-laulua. Melkein saman tien, aivan kuin magneetin tavoin; luokseni tuli pieni tyttö. Hän katsoi minua ja hymyili. Hymyilin hänelle laulu huulillani. Hän otti edessäni olevasta rytmisoitinlaukusta soittimen ja alkoi soittaa. Olimme musiikillisessa vuorovaikutuksessa. (Tutkimuspäiväkirja 1.3.2010)

Sairaalamusiikkityön ytimessä on musiikillinen vuorovaikutus. Musiikin avulla kutsutaan vuorovaikutukseen. Sairaalamusiikkityötä tekevän pedagogin on koottava itselleen mukana kuljetettava ”musiikillinen työkalupakki”, josta hän voi tilanteen kuin tilanteen mukaan ottaa esille sopivia musiikillisiä välineitä. Työkalupakki sisältää lauluäänen, mahdollisesti jon-

kin mukana kuljetettavan soittimen, rytmisoittimia sekä ohjelmiston. Ohjelmiston on hyvä sisältää eri ikäryhmille soveltuvia lauluja ja soitettavaa.

Oma musiikillinen työkalupakkini sisältää lauluäänen lisäksi poikkihuilun sekä kitaran. Poikkihuilun ääni soveltuu mielestäni hyvin sairaalaympäristöön. Sillä voi soittaa esimerkiksi kansanlauluja, lastenlauluja tai klassisen musiikin sävelmiä. Myös kitara soveltuu hyvin sairaalamusiikkityöhön. Se on helppo ottaa mukaan ja sen äänen sävyt soveltuvat niin kehtolauluihin kuin klassiseen musiikkiin. Kitara on myös säästyssoittimena erinomainen.

Työkalupakkini sisältää myös musiikin varhaiskasvatuksesta tuttuja välineitä kuten käsinukkeja, sorminukkeja ja huiveja. Musiikkileikkikoulunopettajana halusin ottaa mukaan edellä mainittuja välineitä alle koulu-ikäisten, vakavasti sairaiden lasten iloksi. Välineet innostivat silmin nähdyn lapsen musiikilliseen leikkiin ja toivat huumoria ja iloa musiikillisiin kohtaamisiin.

Lastenlinikalla työskentelevältä musiikkipedagogilta vaaditaan hyviä musisointitaitoja sekä musiikkipedagogisia menetelmiä. Pedagogin on kyettävä tuottamaan musiikkia niin yksin kuin yhdessä. Hän voi soittaa esimerkiksi rauhallista taustamusiikkia osaston aulassa tai mennä potilaan vuoteen vierelle laulamaan tai soittamaan. Musiikkipedagogin tulee osata ottaa huomioon lasten toiveita ja ajatuksia ja rohkaista lapsia myös eri tavoin musisointiin.

Neljännän portin, musiikillisen kohtaamisen portin, aukkaisemiseksi tarvitaan musiikillinen ammattitaito, joka pitää sisällään musiikillisen työkalupakin, musisointitaidot sekä musiikkipedagogisia menetelmiä.



Kuvio 7: Sairaalamusiikkityön portit.

Koen, että vakavasti sairaiden lasten parissa tekemäni työskentelyjakso syvensi ensimmäiseltä työskentelyjaksolta saamiani kokemuksia ja ajatuksia sairaalamusiikkityöstä. Oivalsin, että musiikkipedagogi etenee musiikilliseen kohtaamiseen ikään kuin neljän portin läpi: toimintaympäristön portin, sairauden ja kivun portin, suostumuksen portin ja vasta viimeisenä musiikillisen portin. Musiikillinen taito ovat keskeinen lähtökohta sairaalamusiikkityötä tekeväälle pedagogille. Musiikkipedagogin työn ytimessä on musiikillinen vuorovaikutus. Pedagogin on kuitenkin tietyllä tavalla läpäistävä tie asiakkaan äärelle eri porttien kautta. Porttien auki saamiseksi pedagogi tarvitsee erilaisia valmiuksia, joita on muun muassa kyky sietää kaaosta, kyky ohittaa sairaus ja kipu, kyky havainnoida, tunnustella ja kuulostella vuorovaikutukseen kutsua sekä musiikillinen ammattitaito. Ajattelen, että porttiajatusta voi soveltaa erityisesti sairaala- ja hoivamusiiikkityössä, jossa ollaan musiikillisen vuorovaikutuksen äärellä.

Aloittaessani työskentelyn musiikki ja hyvinvointiprojektissa pohdin paljon omaa musiikkipedagogiuttani suhteessa sairaalamusiikkityöhön. Olen saanut koulutuksestani hyvän musiikillisen pohjan. Sairaalamusiikkityöhön tarvitaan kuitenkin uudenlaista orientoitumista, uusia tietoja ja taitoja. Sairaala työympäristönä poikkeaa täysin esimerkiksi musiikkiopilaitoksesta. Uskon, että sairaalamusiikkityötä aloittelevan pedagogin on hyvä saada jonkin verran tietoa eri sairauksista. On myös tärkeä olla tietoinen musiikin merkityksistä ja mahdollisuuksista. Se antaa ymmärrystä työskennellä musiikin aikaansaamien reaktioiden äärellä.

Sairaalamusiikkityöhön tarvitaan kutsumusta. Kutsumus antaa työlle oikeanlaisen motivaation ja toimii myös voimavarana itse työssä. Pedagogi tarvitsee myös hyvät vuorovaikutus- ja musisointitaidot. Sairaalamusiikkityötä tekevän pedagogin työhön valmistautuminen on ikään kuin virittäytymistä musiikkiin. Tässä työssä kulminoituvatkin mielestäni muusikkous sekä vuorovaikutustaidot.

Opinnäytetyöprosessini on kasvattanut ja kehittänyt minua niin ihmisenä kuin musiikkipedagogina. Koen, että se on ollut ikään kuin matka musiikkipedagogista sairaala- ja hoivamusikoksi. Olen oppinut paljon, mutta vielä on paljon opittavaa.

Matka jatkuu

Tällä hetkellä ajattelen, että sairaala- ja hoivamusikkotyön tavoitteena on tuoda musiikin kautta iloa, vaihtelua ja piristystä potilaiden ja hoitolaitosten asukkaiden arkeen, musiikin, jonka hyvinvointivaikutukset ovat tänä päivänä tunnustettuja. Musiikkityön tarkoituksena on myös taata kulttuurin ja taiteen saatavuus. Ennen kaikkea sairaala- ja hoivamusikko työskentelee ympäristössä, jossa on kipua ja sairautta, musiikillisessa vuorovaikutuksessa, musiikkiterapeuttisten ulottuvuuksien ja merkitysten äärellä, siltana sairaalan ja sitä ympäröivän maailman välillä, ajatuksena, että musiikki kuuluu kaikille.

Lähteet

- Achté, K., Vauhkonen, M.-L., Lindfors, O. & Salokari, M. 1985.: Syöpä elämän kriisinä. Keuruu: Otava.
- Björkman, P.-M. 2012.: Musiikkipedagogina lastenlinikalla. Musiikillisia kohtaamisia vakavasti sairaiden lasten parissa. YAMK opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201205229272>. Luettu 15.4.2014.
- Kauppila, W. 2011: Kotikunnas ja Turun yliopistollinen keskussairaala toimintaympäristöinä. Teoksessa Lilja-Viherlampi, L.-M. (toim.) ILOA JA ELOA. Musiikkitoiminnasta sairaala- ja hoivakotiympäristöissä. Turun ammattikorkeakoulun julkaisuja. Raportteja 107, 39–58.
- Moren, R. 1984: Lapsen syöpä. Teoksessa Korte-Heinonen, J. & Moren, R. Elämän erityisluokalla. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö, 99–147.
- Numminen, Ava 2008: Musiikki hoitolaitoksissa – miten ja miksi? Musiikkikasvatus FJME / 11, 107–117.
- Sarvimäki, A. & Stenbock-Hult, B. 2009: Hoitotyön etiikka. Helsinki: Edita Prima,

Lopuksi

Kolme kysymystä musiikkipedagogille

Annu Tuovila

Musiikki kuuluu kaikille tarkoittaa lähtökohtana sitä, että musiikki voi olla kaikille ilon ja hyvinvoinnin lähde. Jokainen meistä voi harrastaa ja oppia musiikkia, jos tämä mahdollistetaan pedagogiikassa ja yhteiskunnassa. Kaikille kuuluva musiikki rikastaa ihmisten elämää ja yhteisöjen toimintaa. Musiikkipedagogin työnä on mennä ihmisten luo ja auttaa heitä ilmaisemaan itseään musiikilla.

Musiikkipedagogiikan tilanteissa musiikki kuuluu kaikille -lähtökoh- ta vie osallistujien taitojen ja tarpeiden pohjalta käynnistyvään joustavaan työskentelyyn. Musiikki on avoin, herkkä ja haastava improvisoinnin aree- na. Olennaista on yhdessä musisoiminen, ja pedagogiikka syntyy tästä prosessista. Pedagogi on näin yksi oppija muiden joukossa. Välttämättä ei tarvitse mennä merta edemmäs kalaan toimiakseen musiikki kuuluu kai- kille -lähtökohdan mukaisesti. Tavanomaisenkin opetusryhmän kanssa on mahdollista keksiä uusia toimintatapoja, mitä havainnollistetaan monissa julkaisumme artikkeleissa.

Muuttuvat toimintatavat haastavat tarkastelemaan ja ihmettelemään musiikkipedagogin roolia yhteiskunnassa. Mikä kaikki pitäisi tai voi olla musiikkipedagogin työtä? Mikä yhteys musiikkipedagogin työllä on ih- misten hyvinvointiin? Miten minun pitäisi kehittää työtäni ja kouluttaa itseäni? Tällaiset kysymykset ovat oiva perusta Metropolia Ammattikorkea- koulun ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyölle.

Opinnäytetöissä ja kehittämishankkeissa musiikki kuuluu kaikille -läh- tökohta pakottaa pohtimaan tutkimus- ja kehittämismenetelmiä. Niiden tulisi tarjota pääsy yhteiskuntaan, ihmisten luo. Niiden pitäisi mahdollis- taa tutustuminen ihmisten ja yhteisöjen arkeen ja heidän musiikkikoke- muksiinsa. Menetelmillä olisi saatava näkyviin kehittämisprosessi ja sen muutoskohdat, tuotokset ja tulokset. Lisäksi olisi valittava ne käsitteet, joil- la kehittämistyöstä voidaan kertoa. Nämä vaatimukset edellyttävät ennen kaikkea laadullisten tutkimusmenetelmien hyödyntämistä.

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen lyhyesti yhtä laadullista tutkimus- otetta ja kolmea opinnäyteprosessin suuntaamisen kannalta keskeistä ky- symystä. Pyrin näin perustelevaan, että laadullisen tutkimusotteen kysy-

mykset ovat tarpeen musiikki kuuluu kaikille -lähtökohdan edistämisessä. Avaan asiaa etnografisen tutkimusotteen avulla, onhan se laajalti tunnettu laadullinen lähestymistapa, joka on erityisen käyttökelpoinen uusilla toimintakentillä.

Etnografialla on pitkät perinteet kulttuuriantropologian lähestymistapana. Etnotieteellinen kiinnostus kohdistui vieraisiin kulttuureihin, kaukaiseen ja tuntemattomaan maailmaan. Tutkijat matkasivat toiseen kulttuuriin, elivät aikansa sen tavalla ja havainnoivat kulttuurin elämää ja tapoja. (Suojanen 1996, 36–50; Rantala 2007, 126–127, 136–137.) Kun osallistuva laadullinen havainnointi yleistyi tutkimusmenetelmänä 1900-luvun kuluessa, otettiin lähitarkasteluun myös oman kulttuurin erilaiset heimot ja alaryhmät, esimerkiksi organisaatioiden ja työn kulttuurit (Schwartzman 1993), koulun kulttuurit (Lahelma & Gordon 2007, 17–24) ja lasten kulttuurit (Lappalainen 2007a; Uusiautti & Määttä 2013). Viime vuosikymmeninä etnografian avulla on tutkittu runsaasti kasvatusta ja koulutusinstituutioita (Lahelma & Gordon 2007). Samalla tutkimuksen rinnalle on tullut kollektiivinen kehitystyö: tutkijat voivat perusteellisesti asiaan vihkiytyttyään kehittää toimintaa tutkittaviensa kanssa. Hyvä esimerkki tästä on Johanna Kiilin tutkimus (1996) lasten alueellisen osallistumisen kehittämisestä.

Etnografinen tutkimusote tarkoittaa kehittämishankkeessa kentälle menoa ja merkitysrakenteiden tasolle ulottuvaa analyysia. Kiinnostuksen kohteena ovat ihmisten ja yhteisöjen musiikin harjoittaminen ja sen merkitykset. Työ toteutuu tekemällä, matkana, jonka kuluessa opitaan ymmärtämään, mitä musiikki kuuluu kaikille -lähtökohta tarkoittaa musiikkipedagogin työnä.

Uskallanko uuteen?

Etnografista otetta hyödyntävässä hankkeessa pedagogi on itselle uudella toimintakentällä. Aluksi on tunnustettava oma tietämättömyytensä ja aloitettava kenttätö, pyrittävä ymmärtämään toisten elämismailmaa. Vastakäytännön tuntemus, asialle altistuminen, tuottaa kehittämistyön perustan. Etnografinen ote vaatii rohkeutta. Se on improvisoiva askel pois mukavuusalueelta. Keijo Säikkä kirjoittaa artikkelissaan, että tämä kokemus voi tuntua suorastaan hypyltä tuntemattomaan.

Tämä julkaisu kuljettaa meidät muun muassa lastenlinikalle, palvelutaloon ja lauluyhtyeeseen. Uudella kentällä on ennen pedagogiikkaan

toteuttamista tutkittava toiminnan olemusta, sitä miten ihmiset voivat ja haluavat musisoida. Pedagogiikka ei silloin voi olla ennalta suunniteltua. Opetusprosessi voi kyllä käynnistyä, mutta vasta siltä perustalta, että ymmärretään osallistujien toimintaa ja elämismaailmaa. Opetukseton pedagogiikka voi tuntua pelottavalta idealta. Monissa tämän julkaisun artikkeleissa osoittautuu, että pelko on turhaa: kun kohderyhmän ideoille annetaan tilaa, pedagoginen prosessi saa siivet selkään.

Etnografinen ote herättää kysymyksiä omasta identiteetistä, musiikkoudesta, opettajuudesta ja osaamisesta. Edes se, mitä pitäisi oppia, ei ole kovinkaan selvää ennen kuin jo on tutkimusmatkalla. Tämä asiantuntijuudesta luopumisen prosessi on kuitenkin etnografisessa otteessa välttämätöntä. Jos jo tiedettäisiin mistä on kysymys tai miten voidaan kehittää, ei olisi tarvetta ottaa siitä selvää. Jo aivan alkujuuristaan lähtien etnografia on tarkoittanut sitä, että tutkija on omassa kulttuurissaan pätevä toimija, mutta vieraassa kulttuurissa outo lintu. Asiantuntemus jollain alalla ei takaa asiantuntijuutta toisella alalla. Hauskimpia kuvauksia tästä ovat kertoneet lasten kulttuuria tutkineet etnografit. Kömpelö, iso ja huumorintajuton aikuinen saa tehdä lujasti töitä päästäkseen mukaan lasten leikkiin (Hammersley & Atkinson 1995, 98; Lappalainen 2007a).

Muusikolle etnografia avautuu sopivaksi tutkimusmenetelmäksi ennen kaikkea siksi, että musiikin tekeminen on kehollista kuten etnografiakin. Kun ymmärrys jostakin asiasta syntyy vain osallistumalla, on olennaista yhdessä tekeminen. Keho on pantava likoon, itseä on liikutettava. Opi-taan ensin tekemään ja tuntemaan ja vasta sitten tietämään. Kehollinen hiljainen tieto luo olennaisen ymmärryksen asiaan. (Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2007, 50–53.) Muusikko ymmärtää kehollisuuden merkityksen luontaisesti, sehän on musiikin harjoittamisemme perusta. Etnografiaa hyödyntävä musiikkipedagogi toimii kuten uutta tyyliä tai soitinta opetteleva muusikko.

Virheen mahdollisuus ja sen pelkäämisen merkitys on yksi olennainen kysymys silloin, kun aletaan jotakin uutta. Etnografisessa lähestymisessä ei ole olennaista välttää virheitä. Kun näkee oman kummallisuutensa ja osaamattomuutensa, ymmärtää mihin suhteessa ne ovat virheitä. Etnografisessa tutkimuksessa virheen kokemus on heräte, joka mahdollistaa asian syvällistä ymmärtämistä. Musiikkipedagogille virheitä tekeväksi oppijaksi heittäytyminen on hyvä tapa eläytyä oppilaittensa asemaan. Ilmaisuu vapautuu, kun osallistujat voivat keskittyä oppimiseen virheiden välttelynsijasta (Numminen 2005, 202–236).

Kentälle pääsy on usein etnografisen lähestymisen vaikein vaihe (Hammersley & Atkinson 1995, 55–79). Miten saavuttaa sellainen luottamus toimijoissa, että he päästävät tutkijan osallistumaan toimintaansa? Tämä on oleellinen kysymys varsinkin, jos toimijoilla jo valmiiksi on kielteisiä kokemuksia ulkopuolisista tai esimerkiksi opetuksesta. Opinnäytetyön tärkein analyysi saattaakin koskea kentälle menoa ja sen vaiheita. Pia-Maria Björkmanin artikkelissa tällaisia vaiheita esitellään sairaalatyön portteina.

Miten saada esiin musiikkia, toimintaa ja sanoja?

Periaatteessa etnografinen tiedonhankinta on yksinkertaista. Jos on tarkoitus ymmärtää toimintaa, sitä opitaan toisten kanssa toimimalla. Jos on tarkoitus ymmärtää merkityksiä, niitä selvitetään toimijoiden kanssa. Usein on tarkasteltava kumpaakin asiaa: miten ja miksi jokin toimintatapa on ja miten ja miksi se on toimijoille merkityksellinen. Musiikkipedagogin alueelle tämän voi soveltaa seuraavasti: on tärkeää tietää miten kulloinenkin kohderyhmä harjoittaa musiikkia ja mikä merkitys sillä kullekin osallistujalle ja ryhmälle on.

Etnografian tutkimusaineisto koostuu havaintojen kirjaamisesta, usein myös toiminnan dokumentoinnista sekä osallistujien selonteista ja haastatteluista (Hammersley & Atkinson 1995, 124–204; Kiili 2006). Aineiston keruun tulisi mahdollistaa se, että tutkijapedagogi voi osallistua ja kuunnella ajan kanssa. Haastatteluja ja selontekoja kerätään osallistujien taitoja huomioivalla tavalla, heidän rytmissään ja näkökulmastaan. Mitkään aineistomenetelmät tai aikamääreet eivät kuitenkaan sinänsä johda siihen, että pääsisi kuulemaan osallistujien tärkeinä pitämiä asioita. Menetelmiä olennaisempaa on sellaisen luottamuksen syntyminen, että pedagogi saa nähdä ja kuulla osallistujien elämismailmaa. Miten tällainen luottamus voi syntyä?

Yksi olennainen luottamuksen edellytys on aito kehittämistarve. Toiset ihmiset voivat innostua mukaan, jos on tarkoitus tehdä jotakin arvokasta asiaa juuri heidän kanssaan. Musiikissa yhteinen arvokas asia voi olla vaikkapa ilmaisutapa, tekniikka, teos, tyyli tai esitys. Jos pedagogi on niin kiinnostunut joidenkin ihmisten musiikin tekemisestä, että tulee heidän luokseen oppimaan, on jo tehty yksi olennainen luottamusta synnyttävä teko.

Toinen luottamusta synnyttävä asia on se, että ei pyri kehittämään toisia. Etnografi ei voi kehittää toisissa tai toiminnassa mitään ennen kuin

ymmärtää toisten elämismaailmaa. Ymmärryksen kautta voi syntyä yhteisiä kehittämistarpeita. Silloinkaan ei ole kyseessä toisten kehittäminen vaan itsensä ja toiminnan kehittäminen. Opettamistilanteessa opettajan etnografinen intressi kohdistuu omaan ymmärrysprosessiin, yhteiseen työskentelyprosessiin sekä oppilaiden oppimisen tapoihin ja oppimiskokemuksiin.

Lähtökohtaisesti etnografia tarkoittaa sitä, että kunnioitetaan itselle vierasta ja pyritään ymmärtämään sitä. Toisten annetaan olla sinällään, omine tapoineen ja lähtökohtineen. Tärkeää on jättäytyä kehittämistyössä ainakin alussa riittävän taustalle, havainnoida ja kuunnella. On suljettava suu, on pidättäydyttävä toiminnan johtamisesta, on jaksettava odottaa. Meille innostamaan tottuneille musiikkipedagogeille tämä saattaa olla vaikea läksy.

Etnografiassa perusoletuksena on jatkuva havaintojen kirjaaminen. Tästä etnografian perusaineistosta voi analyysissä tiivistää esiin esimerkiksi tyypillisiä toimintaepisodeja, selontekoja tai toimintasarjoja. (Lappalainen 2007b 113–133; Rantala 2007).

Havaintoaineistoa voi lukea myös oman oppimisen prosessina. Momenlaiset yhteistä tekemistä ja osallistujien kertomuksia mahdollistavat työtavat sopivat etnografiseen otteeseen. Musiikissa on tärkeää löytää työtapoja, joissa taltioituu musiikkia toiminnan ja sanojen lisäksi. Tällaisia työtapoja esitellään monissa tämän julkaisun artikkeleissa.

Miten mahdollistaa toimijuutta?

Etnografisen otteen tuloksena toiminta rakentuu yhteistyöprosessina. Samalla hahmottuu esiin toiminnan esteitä ja sitä ohjaavia rakenteita. Rakenteet voivat ilmetä toimintaa rajaavina kehyksinä. Usein rakenteet ovat sisäistyneitä toimintamalleja. Vakiintuneet toimintatavat sujuvoittavat toimintaa ja luovat turvallisuutta. Toisaalta monet vaihtoehdot voivat jäädä käyttämättä, jos ne eivät tunnu kuuluvan normaalijäsennykseen. Rakenteet ovat mahdollisuuksia vasta silloin, kun niitä voidaan pystyvästi hyödyntää ja kehittää. (Laulainen 2010; 26–39; Hokkanen 2014, 42–48.) Musiikkipedagogiikassa esimerkiksi soitinvalikoima rajaa sitä, miten voidaan musisoida. Toisaalta hyväkään soitinvalikoima ei ole mahdollisuus, jos osallistujat eivät usko oppivansa soittamaan.

Etnografisessa lähestymisessä ihmiset tulevat esiin toimijuutensa kautta. Toimijuus on toimintakykyä laajempia käsite: se on kykyä, mutta myös halua ja mahdollisuutta ottaa jokin asia haltuun. Toimijuutta voi hahmot-

taa prosessina, joka vaatii kuuden elämäntilanteellisen ulottuvuuden tarkastelua. Toimijuuden kokemukseen tarvitaan se, että ihminen kykenee ja osaa toimia tahtomallaan ja elämäntilanteensa kannalta oikeaksi kokemallaan tavalla. Toimijuus on tilanteellista, sitä toteutetaan ihmiselle hahmottuneiden rajoitusten ja mahdollisuuksien mukaisesti. (Jyrkämä 2007, 205–208.)

Oppimisessa toimijuudelle on edellytyksiä, kun ihminen saa tehdä aloitteita, vastustaa ja ajaa asioita ja kokeilla vastuullisesti. Tästä rakentuu paitsi pystyvyyden ja vaikuttamisen kokemuksia myös luovaa pedagogiikkaa. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 23–32.)

Toimijuus on käsite, joka auttaa tarkastelemaan musiikkipedagogiikkaa suhteessa hyvinvointiin ja pystyvyyden kokemuksiin. Pohdintaan tulee myös musiikkipedagogin oma toimijuus ja se, miten sen kautta tulee vaikuttaneeksi toisten musiikin ilmaisuun. Sekä omaa että toisten toimijuutta pienentäviä ennako-oletuksia voivat olla esimerkiksi kapea-alaiset käsitykset musikaalisuudesta, lahjakkuudesta, musiikista ja musiikkipedagogiikasta.

Toimijuus musiikissa herättää monia kysymyksiä: Miten ja miksi jotkut ihmiset valikoituvat musiikin oppijoiksi? Miten ja miksi jotkut ihmiset jäävät helposti musisointitilanteissa marginaaliin? Minkälaista musiikillista toimijuutta minä avaan oppilailleeni? Minkälaista musiikillista yhteistoimijuutta voisin synnyttää?

Lopuksi

Etnografian näkökulmasta musiikki kuuluu kaikille -lähtökohta avaa kiehtovan tutkimuskentän. Olennaista on uskaltaa kentälle. Helppoa kehittämisprosessia ei ole tarjolla. Uuden pedagogisen toimintakentän haltuun ottamisessa vaaditaan rohkeutta, kyseenalaistamista ja kehonsa likoon laittamista. Voi kuitenkin kysyä, onko kehittämistyössä odotettavissa olennaisia tuloksia, jos edellä mainitut elementit puuttuvat. Etnografisen tutkimuksen pioneerit kiteyttävät asian niin, että jos tutkija alkaa kotiutua tutkimuskentälleen, on jokin asia jäänyt analysoimatta (Hammersley & Atkinson 1995, 115). Saman voinee soveltaa pedagogin työhön.

Jos on musiikkipedagogin kehittämistyö työlästä, niin palkintokin on suuri, kuten tämän julkaisun artikkeleista voi lukea. Pedagogille on hieno

kokemus nähdä, että oma työ mahdollistaa laulamisen ja soittamisen iloa. Kun on saavutettu jotain näin arvokasta, on kehittämistyöllä hyvä perusta.

Lähteet

- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hokkanen, L. 2014. Autetuksi tuleminen. Valtaistavan sosiaalisen asianajon edellyttämät toimenpiteet. Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Jyrkämä, J. 2007. Toimijuus ja toimijatilanteet – aineksia ikääntymisen arjen tutkimiseen. Teoksessa M. Seppänen, A. Karisto & T. Kröger (toim.) *Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 195–217.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lappalainen, S. 2007a. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Lappalainen, S. 2007b. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 113–133.
- Laulainen, S. 2010. ”Jos mittää et anna, niin mittää et saa.” Strateginen toimijuus ja organisaatiokansalaisuus vanhustyössä. Itä-Suomen yliopisto. Väitöskirja.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. *Studia Musica* 25. Sibelius-Akatemia. Väitöskirja.

- Rantala, T. Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 126–158.
- Schwartzman, H. B. 1993. *Ethnography in Organizations*. Qualitative Research Methods Series 27. Newbury Park: Sage.
- Suojanen, P. 1996. Etnografisen tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka*. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylän yliopisto, 35–66.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (toim.). 2013. *How to Study Children? Methodological Solutions of Childhood Research*. Lapin yliopisto.

Kirjoittajat

Juha Ahvenainen (musiikkipedagogi YAMK) toimii Vantaan Musiikkiopistossa TEMPO-orkesterin viulun- ja alttoviulunsoitonopettajana, johtaa eri TEMPO-orkestereita ja on myös TEMPO-toiminnan koordinoija. Lisäksi Ahvenainen on TEMPO-toimintaa tukevan Sistema Finland ry:n toiminnanjohtaja. Hän on ollut TEMPO-toiminnassa mukana sen alusta, vuodesta 2009 lähtien. Orkesteri TEMPO:n esikuvana on venezuelalainen El Sistema musiikkikasvatusmenetelmä, joka on levinnyt myös moniin Euroopan maihin. Ahvenainen on tutustunut mm. Hollannin, Ruotsin ja Portugalin Sistema-opetukseen ja ollut osaltaan kehittämässä TEMPO-toimintaa yhteiskuntamme tarpeita vastaavaksi.

Pia-Maria Björkman (musiikkipedagogi YAMK) työskentelee tällä hetkellä musiikkileikkikoulun ja soitinvalmennuksen opettajana musiikkiopisto Arkipelagissa sekä hoivamusikkona Kotikunnas-hoivakodissa. Pia-Maria on mukana myös sosiokulttuuriseen viitekehykseen perustuvassa ”Taideapteekki”-toiminnassa, jonka taidepalveluilla pyritään edistämään ikääntyneiden osallisuutta ja hyvinvointia Turussa ja Kaarinassa. Musiikki- ja hyvinvointi -kentällä tapahtuvan työskentelyn painopiste on tällä hetkellä ikäihmisten parissa.

Hanna Elomaa (musiikkipedagogi YAMK, FM) toimii pianonsoitonopettajana ja säestäjänä Vakka-Suomen musiikkiopistossa. Päivi Kantanen (muusikko YAMK) toimii samoissa tehtävissä Mikkelin kansalaisopistossa. Elomaa ja Kantanen ovat soittaneet pianoduona vuodesta 2001 ja heidän ohjelmistoonsa kuuluu mm. Les Six-ryhmän, Piazzollan ja Holstin musiikkia. He ovat kehittäneet myös uusia työtapoja soitonopetuksen ja musiikin perusteiden integrointiin ja projektiensa kautta pyrkineet lisäämään musiikkioppilaitoksen pianonsoiton opiskelijoiden yhteisöllisyyttä.

Raili Honkanen-Korhonen (musiikkipedagogi YAMK) työskentelee Metropolian musiikin tutkinnon lehtorina. Laulamisesta, improvisoinnista, ilmaisusta ja toiminnallisesta oppimisesta muodostuu häntä innostava ja kiinnostava työnkuva, joka mahdollistaa kuvittelun, kehittelyn ja soveltamisen. ”Miten sovellan tämän kiinnostavan asian pedagogiseen työhöni?” onkin Honkanen-Korhosen mielessä usein pyörivä kysymys.

Laura Huhtinen-Hildén (FT, MuM, musiikkiterapeutti) toimii musiikkikasvatuksen lehtorina Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Hänen vastuualueeseensa kuuluu oppijalähtöisen musiikkipedagogiikan sekä taiteen soveltavan käytön opetus- ja kehittämistehtäviä (esim. Kulttuurisilta EAKR-hankkeen johtajana 2008–2011). Hänen väitöstutkimuksensa käsittelee musiikin opettajaksi oppimista ja ammatti-identiteetin rakentumista sekä opettajakoulutuksen kehittämistä. Hän on julkaissut opetusmateriaalia ja artikkeleita sekä toimii aktiivisesti kouluttajana ja asiantuntijana myös kansainvälisissä yhteyksissä.

Ari Pekka Korhonen (musiikkipedagogi YAMK) toimii lehtorina Metropolia ammattikorkeakoulussa musiikin tutkinnossa. Hänen vastuualueenaan on pop/jazzmusiikin soiton- ja laulunopettajan pääaine sekä kosketinsoitinten opetus. Tällä hetkellä pedagogisen kiinnostuksen kohteina ovat verkko-opetuksen menetelmät sekä vahvuuksiin perustuva toiminnallinen pedagogiikka. Ammatillisen kiinnostuksen kohteita puolestaan ovat tietokonepohjaiset äänenmuokkausohjelmistot, elokuvamusiiikki ja musiikin vaikuttavuus.

Sanna Ryökkynen (MuM, musiikkipedagogi YAMK) toimii ammatillisena erityisopettajana Validia ammattiopistossa. Hän on tohtorikoulutettavana Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksella. Hänen väitöstutkimuksessa selvitetään minäpystyvyyden muutoksia musiikkia painottavassa ammatillisiin opintoihin valmentavassa koulutuksessa. Ryökkynen on ottanut työssään käyttöön opiskelijoita osallistavia menetelmiä ja pyrkinyt avaamaan musiikille uusia mahdollisuuksia ammatillisen koulutuksen kentällä. Ryökkynen pedagogiset juuret ovat musiikin erityispalvelukeskus Resonaarissa, jossa hän työskentelee edelleen kuoronjohtajana.

Marja Sinbel (Musiikkipedagogi YAMK) toiminut viulunsoitonopettajana mm. Itä-Helsingin musiikkiopistossa (1982–1990), Pakilan Musiikkikoulussa (1987–1989) ja Vantaan Musiikkiopistossa (1990–2003). Lisäksi hän on toiminut kamarimuusikkona eri kokoonpanoissa, freelancer-orkesterimuusikkona sekä Kairon Sinfoniaorkesterin viulistina vuosina 1994–1996 ja 1999–2006. Muutettuaan Suomeen vuonna 2009 Sinbel on toteuttanut useita luovia vanhustyönprojekteja.

Keijo Säikkä (musiikkipedagogi YAMK) toimii huilunsoiton lehtorina Vantaan musiikkiopistossa. Hänen työnkuvaansa kuuluu huilunsoiton ope-

tuksen lisäksi puhallinorkesterien johtaminen ja ryhmäopetus eri muodoissaan. Hän on kehittänyt aktiivisesti uusia työtapoja ja menetelmiä draamakasvatuksen ja musiikinopetuksen integroimiseen. Erityisenä kiinnostuksen kohteena hänellä on ryhmäopetuksen kehittäminen ja se, miten ryhmäopetuksen avulla voidaan motivoida oppilaita. Yksilöopetuksen tärkeimpinä painopisteinä hän pitää hyvän musiikkisuhteen muodostumista ja oppilaan oman ilmaisun tukemista.

Annu Tuovila (MuT) toimii lehtorina Metropolia Ammattikorkeakoulussa musiikin tutkinnossa. Hänen vastuualueitaan ovat opinnäytetöiden ohjaus, tutorointi sekä musiikin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja oppijan polku -opetussuunnitelman kehittäminen. Tuovila on tutkinut lasten musiikin harjoittamista ja oppimista ja kehittänyt lasten haastattelamisen menetelmiä. Tuovilan ammatillisen kiinnostuksen kohteita ovat musiikkipedagogiikka, lapsuuden tutkimus, laadulliset tutkimusmenetelmät sekä vanhustyö.

Leena Unkari-Virtanen (MuT) työskentelee lehtorina Metropolia Ammattikorkeakoulussa musiikin tutkinnossa. Hänen vastuualueenaan on musiikkipedagogiikan ja ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon kehittäminen sekä TKI-toiminta. Unkari-Virtanen on aktiivinen tutkija ja kirjoittaja. Hän on mm. kehittänyt musiikin historian opetukseen osallistavia, uusia painotuksia avaavia työtapoja ja verkko-opetuksen välineitä sekä tarkastellut kriittisen pedagogiikan näkökulmasta musiikkikoulutuksen traditioita. Unkari-Virtasen ammatillisen kiinnostuksen kohteita ovat myös työhönohjaus, fasilointi sekä tutkivan kehittämisen menetelmät.

Jukka Väisänen (MuM) toimii Musiikin tutkinnon tutkintovastaavana ja lehtorina Metropolia Ammattikorkeakoulussa. Hänen vastuualueitaan ovat musiikin tutkintotoiminnan käytännön koordinointi ja opinnäytetöiden ohjaus. Jukka Väisänen toimii myös musiikin YAMK-tutkinnon tutkintovastaavana. Jukka Väisänen on koulutukseltaan musiikin opettaja ja pianopedagogi niin rytmimusiikin kuin klassisen musiikin osa-alueilla. Jukka Väisänen esiintyy keikkailevana muusikkona useilla eri instrumenteilla ja säveltää ja sovittaa musiikkia. Viimeaikaisena harrastuksena on ollut eri puhallinsoittimien opiskelu. Jukka Väisänen ammatillisia kiinnostuksen kohteita ovat musiikkipedagogiikka, yhtyesoiton ohjaus sekä improvisaatio, jossa yhdistetään musiikkia, liikettä ja draamaa.