

MUSIIKINOPETUSTA VAI ERITYISMUSIIKINOPETUSTA? POHDINTOJA ERITYISRYHMIEN MUSIIKINOPETUKSESTA JA MUSIIKINOPETTAJAN ROOLISTA.

Juha Salo

Pohdiskelen tässä artikkelissa vapaamuotoisesti erityisryhmien musiikinopetukseen liittyviä kysymyksiä. Missä kulkee musiikinopetuksen ja musiikkiterapian raja? Mil-laista musiikinopetusta vammaiset oppilaat tarvitsevat? Mikä on opettajan rooli? Eri-tyisryhmiä musiikinopetuksen piirissä on hyvin monenlaisia, ja tämä artikkeli koh-distuu vain osaan niistä. Viitekehyksenä tässä toimii oma työpaikkani Ruskeasuon erityiskoulu eli Ruskis, jonka musiikinopettajana olen toiminut vuodesta 1988 alkaen.

Aluksi

Suomalainen peruskoulujärjestelmä on monien tutkimusten kautta saavuttanut kansainvälisesti arvostetun aseman maailmassa. Sen tasa-arvoista lähtökohtaa on kiitelty monien oppiaineiden loistavien oppimistulosten perusteella. Myös suomalainen taidekasvatus on niittänyt mainetta sekä taide- että populaarimusiikin menestyksen kautta. Tämä pohja on luotu peruskoulun musiikkikasvatuksen ja tehokkaan musiikkiopisto- ja konservatoriojärjestelmän avulla. Järjestelmät ovat aikaisemmin olleet joskus hankalasti yhteen sovittamattomia, mutta tilanne on nopeasti muuttumassa. Kiinnostusta koulun ja musiikkiopistotoiminnan integraatioon on viime aikoina ilmennyt monella paikkakunnalla.

Tämän suuren menestyksen varjoon ovat kuitenkin usein jääneet ne oppilaat, jotka vamman, sairauden tai psyykkisen häiriön vuoksi eivät voi osallistua tavalliseen peruskoulun tai musiikkiopiston opetukseen. Myös tämä seikka on onneksi pikku hiljaa korjautumassa. Vammaiset lapset eivät olleet pakollisen oppivelvollisuuden piirissä maassamme ennen vuotta 1985. Ennen tätä henkilö siis saatettiin vapauttaa koulunkäynnistä vain sillä perusteella, että hän oli kykenemätön oppimaan uusia asioita sen

aikaisten koulukriteereiden mukaan. Tämä koski tietenkin myös taidekasvatusta. Monet vammaisryhmät tosin saivat kosketuksen musiikin ja taiteen piiriin joko terapian tai erilaisten harrasteryhmien kautta. Nykyisin kaikkien oppivelvollisuusikäisten on saatava osallistua ensisijaisesti kunnallisen lähikoulunsa opetukseen. Jos tämä ei ole mahdollista, on opetus järjestettävä muualla lapsen parhaaksi.

Ruskeasuon erityiskoulu

Oma työpaikkani Ruskeasuon koulu on valtion rahoittama oppimis-, osaamis-, ja kehittämiskeskus, jonka oppilaat ovat liikunta- ja monivammaisia sekä pitkäaikaissairaita lapsia ja nuoria. Oppilaiden kognitiivinen kykyprofiili vaihtelee suuresti, mikä asettaa suuria haasteita opetuksen järjestämiselle. Koulu järjestää esiopetusta, perusopetusta ja lisäopetusta, oppimista tukevaa kuntoutusta sekä muita oppimisen tukipalveluja. Koulu järjestää koulunkäynnin tukijaksoja muissa kouluissa opiskeleville liikuntavammaisille oppilaille. Ruskeasuon koulun toiminta-alue on Etelä-Suomi.

Ruskiksen musiikinopetuksen haasteet ovat hyvin samanlaiset verrattuna muihinkin oppiaineisiin. Oppilaiden heterogeenisyys samassa oppimistilanteessa vaatii opettajalta paljon kekseliäisyyttä ja luovuutta, jotta kaikki oppilaat pystyisivät osallistumaan musiikilliseen toimintaan. Samassa oppimisryhmässä voi esimerkiksi olla puhumattomia oppilaita, jotka käyttävät vaihtoehtoisia kommunikaatiovälineitä, puhesyntetisaattoria tai kuvakkeita; vaikeasti liikuntavammaisia oppilaita, joiden käsien käyttö voi olla hyvin rajoittunutta; tai ylivilkkaita oppilaita. Oppilailta on myös hyvin usein hahmotushäiriöitä, jotka vaikeuttavat lukemista ja kirjoittamista tai vaikkapa perinteisen nuottikirjoituksen omaksumista. Koulun filosofiana on ollut olla erottelematta oppilaita koulun sisällä. Tämä sinänsä hieno ajatus on kuitenkin joskus tehnyt oppimisryhmistä opettajan kannalta erittäin vaikeita.

Tilannetta on parantanut ns. soluajattelu, jossa useampi luokka opiskelee yhdessä. Ryhmiä voidaan sitten pilkkoa pienemmiksi aina tilanteen ja oppiaineen vaatimusten mukaan. Musiikkitunneilla oppilasryhmien koko vaihtelee noin neljästä kahdeksaan. Oppilaiden heterogeenisyys asettaa vaatimuksia myös musiikkiluokalle tilana. Koska jossakin oppimisryhmässä voi olla vaikkapa viisi sähköpyörätuolia, ei tilassa voi olla perinteisiä pulpetteja. Seuraavassa ryhmässä saattaa kuitenkin olla viisi kävelevää oppilasta, joten tuolejakin tarvitaan. Erilaisia erikoisjärjestelyjä ja apuvälineitä tarvitaan myös huomattavasti, jotta vaikeavammaisetkin oppilaat pystyisivät tasavertaisina osallistumaan yhteismusiisointiin. Myös luokan valaistusta pystytään muuntelemaan erilaisten tunnelmien luomiseksi.

Koulun opetus perustuu henkilökohtaiseen opetussuunnitelmaan (Hojks) Jokaiselle oppilaalle laaditaan yhdessä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, sekä kuntoutussuunnitelma, joiden mukaan oppilas etenee opiskelussaan yksilöllisten tavoitteiden ja omien edellytystensä

mukaisesti. Opetuksessa painottuvat toiminnallisuus, elämyksellisyys ja yksilöllinen tapa oppia. Opetusryhmien pieni koko antaa tunneilla suuren edun sisältöjen yksilöllistämiseen verrattuna tavalliseen peruskouluun.

Musiikki oppiaineena

Musiikin opetuksessa on peruskoulun yleistä opetussuunnitelmaa mahdotonta toteuttaa Ruskeasuon koulussa sellaisenaan. Luokkakohtaisia musiikillisia tavoitteita on vaikea asettaa, koska esimerkiksi osa seitsemäsluokkalaisista opiskelee samanlaisia tavoitteita kuin kolmasluokkalaiset, toiset taas pystyvät ymmärtämään musiikin teoriaa ja soveltamaan sitä soittamiseen. Koulussa on myös joitakin lukiotasoiseen opiskeluun tähtääviä oppilaita, joiden tarpeet on myös otettava huomioon. Opettajan on siis tehtävä ainakin luokkakohtaisia omia opetussuunnitelmia. Myös yksittäisten oppilaiden Hojkseihin voidaan tarvittaessa lisätä henkilökohtaisia musiikillisia tavoitteita. Näitä tavoitteita voidaan toteuttaa luokkaryhmissä tai tukituntien puitteissa henkilökohtaisen musiikillisen ohjauksen avulla. Nämä tilanteet saattavat oppilaasta riippuen lähestyä hyvinkin paljon musiikkiterapiaa. Koulussa toimii myös kaksi bändikerhoa, pienemmille ja isommille oppilaille, jotka ovat tehneet myös koulun ulkopuolisia esiintymisiä ja yhteistyöprojekteja.

Musiikin merkitys Ruskeasuon koulussa on olla terapeutin oppiaine. Koska monia muita peruskoulun oppiaineita on opiskeltava usein oppilaan kykyjen ylärajoilla tarjoaa musiikki vapauttavan kanavan – vastapainon muille aineille – jossa yksilöllinen, paineeton ja omakohtainen lähestymistapa on mahdollinen. Tämä ei suinkaan tarkoita, etteikö myös musiikin opetus voisi monen oppilaan kohdalla olla tavoitteellista ja haasteellista. Musiikki välineenä vain tarjoaa hyvin laajat mahdollisuudet verrattuna moneen muuhun oppiaineeseen. Esimerkiksi kuvionuottimenetelmän (tähän palataan myöhemmin) avulla voivat monet oppilaat edetä järjestelmällisesti ja itsenäisesti hyvinkin pitkälle aivan perinteisen soitonopetuksen tapaan. Koulun orkesteri on muun muassa esittänyt sovittamani pelkkiin teemoihin keskittyneen version Sibeliuksen Karelia-sarjasta. Yksinkertaisuudessaankin se antoi monelle oppilaalle pysyvän kiinnostuksen klassisen musiikin maailmaan.

Ruskeasuon koulun oppilaiden omatoimisuus ja kyvyt vaihtelevat niin suuresti, että tunneilla on oltava mukana avustajia ja hoitajia. Kahta samanlaista musiikkituntia ei ole. Hyvin suuri osa ajasta meneekin kommunikointiin vaihtoehtoisilla menetelmillä sekä soittamisen apuvälineiden järjestämiseen. Kaikkein vaikeavammassimmilla oppilaille on esimerkiksi painikkeita, jotka on midilaitteen avulla yhdistetty syntetisoi-jaan tai rumpukoneeseen. Aivan pienelläkin liikkeellä oppilas voi sitten soittaa erilaisia sointuja tai rytmiaiheita painikkeiden avulla. Monet oppilaat tarvitsevat myös erilaisia kahvoja, erikoishansikkaita, tasoja tai säädettäviä pöytiä, jotta soittaminen olisi edes periaatteessa mahdollista. Vaikeavammasselle oppilaalle tällainen mahdollisuus osallistua yhtyesoittoon on suuri riemun aihe. Kuvionuottimenetelmän värijärjestelmää sovelletaan oppitunneilla laajasti eri tavoin (kuvionuoteista kts. Kaikkonen-Uusitalo 2005 ja Vikman 2001)

Koska useimpien oppilaiden musiikilliset kyvyt ja kokemukset ovat varsin vaatimat-
tomat, on yhteissoitto aloitettava hyvin vaatimattomalta tasolta, esimerkiksi vapaa-
muotoisesta yhteisimprovisoinnista.” Vääriä” ääniä saa soittaa aivan vapaasti! Tästä
voidaan sitten pikkuhiljaa edetä yhä vaativampiin suorituksiin lisäämällä mukaan
uusia musiikin peruselementtejä. Opettajalla on suuri merkitys musiikkitunnin tun-
nelman luomisessa. Olen usein verrannut roolia näyttelijän tai ohjaajan asemaan. Mu-
siikkitunti on kuin pienoisnäytelmä, jonka lankoja opettaja pitää kädessään. Tällainen
draamallinen jännite kiehtoo oppilaita suuresti. Näyttelijän tavoin opettaja ottaa ylei-
sön haltuunsa, vie sen eräänlaiseen hypnoottiseen tilaan musiikin avulla. Esimerkiksi
monet keskittymisvaikeuksista kärsivät oppilaat hyötyvät suuresti, jos opettaja pystyy
luomaan tunnille intensiivisen, kiehtovan tunnelman.

Tällaisten kehittävien, elämyksellisten ja eheyttävien musiikillisten tunnekokemusten
luominen musiikkituntien puitteissa saattaa tuntua liian vaativalta. Kysymys on kui-
tenkin mielestäni enemmänkin opettajan asenteesta ja lähestymistavasta omaan ope-
tukseensa. Opettajan roolista lisää tuonempana. Olen varma, että erityisoppilaiden
musiikinopetuksesta saaduista kokemuksista on hyötyä myös muussa musiikinope-
tuksessa.

Oppilasarvioinnin vaikeus

Säännösten vaatima oppilaan arviointi tuottaa erityisoppilaiden kohdalla usein suuria
pulmia. Kuinka verrata samalla luokalla olevan täysin puhumattoman pyörätuolissa
istuvan monivammaisen oppilaan musiikillisia taitoja kävelevään, laulavaan, lieväs-
ti vammaiseen luokkatoveriin? Entä tavallisessa koulussa opiskelemaan ”terveeseen”
ikätoveriin? Erityiskoulujen oppilasarviointi on ollut jatkuvassa käymistilassa, eikä
hyvää yksinkertaista ratkaisua ole helppo löytää. Erityisen hankalana pidän taideai-
neiden arvioimista.

Ruskiksella musiikissa voidaan käyttää sanallista arviointia aina 5. luokalle asti, jon-
ka jälkeen sitä voi jatkaa numeroarvioinnin rinnalla. Jos oppilas kuitenkin suorittaa
yksilöllistettyä tai toiminta-alueisiin perustuvaa opetussuunnitelmaa, voidaan käyttää
pelkästään sanallista arviota. Olen itse pyrkinyt myös yläluokilla numeroarvostelun
ohessa mahdollisimman paljon kirjoittamaan oppilaille kannustavia kommentteja.
Kannustavuus onkin mielestäni kaiken taideaineiden arvioinnin peruspilari. Voidaan
puhua minäkäsitystä tukevasta arvioinnista (kts. NÄKÖKULMIA ARVIOINTIIN)
Tämä voi tuntua itsestäänselvyydeltä, mutta kaikissa aineissa ei aina tarvitse olla näin.
Lukuaineissa pieni takapakki arvostelussa voi olla monelle oppilaalle herättävä koke-
mus ja näin ollen kannustin parempiin suorituksiin.

Taideaineet ovat kuitenkin eri asia. Niiden piirissä liikumme usein ihmisen herkim-
pien tunteiden ja niiden ilmaisun alueella, jossa arvioijalla täytyy olla suurta herk-
kyyttä huomioida oppilaan kulloinenkin tilanne. Musiikin oppilasarviointi ei perustu
musiikin teoria- tai historiakokeisiin eikä laulu- ja rytmidikaattitesteihin. Ruskiksen

oppilaat eivät yksinkertaisesti ole yhteismitallisia keskenään näiden arviointimenetelmien piirissä. Kriteereinä ovat enemmänkin oma henkilökohtainen edistyminen, toimiminen sosiaalisessa soittotilanteessa, aktiivisuus ja innostuneisuus uuden oppimiseen henkilökohtaisten rajoitusten puitteissa.

“Nuotiomusiikin” maaginen voima

Edellä mainittu ei tietenkään tarkoita, etteikö Ruskeasuon koulun musiikkitunneilla käsiteltäisi myös keskeisiä musiikinhistoriaan (ryhmästä riippuen teoriaankin) liittyviä asioita. Teoria ja historia eivät kuitenkaan ole keskeisiä, vaan alisteisia aktiiviselle musiikkitoiminnalle, yhteysoitolle, ”yhteismusisoinnille”. Tämä yhteisöllinen kokemus, ”flow” on temmannut ihmiset mukaansa kaikissa maailman kulttuureissa jo kymmenien tuhansien vuosien ajan. Tämän saman kollektiivisen musiikkikokemuksen voimme myös parhaimmillaan tavoittaa Ruskiksen musiikkiluokassa, aivan kuin luokan keskellä palaisi ihmiskunnan ikaikainen kollektiivinen nuotiotuli, jonka ympärillä soittajat ja laulajat jakavat meidän kaikkien yhteisiä inhimillisiä tunnekokemuksia.

Lapset ovat hyvin sensitiivisiä musiikillisissa ryhmätilanteissa, jos ne osataan pohjustaa oikealla tavalla. Musiikin voima tuntuu kuin hetkeksi kantavan heidät pois johonkin vaihtoehtoiseen maailmaan, joka rikastuttaa koko heidän olemustaan. Tällainen kokemus juuri luo mahdollisuuksia uuteen kasvuun ja eheytymiseen sekä integroitumiseen toimivan ryhmän jäseneksi. Tämähän juuri on kaiken psykoterapiankin päämäärä. Tällaista tilaa on kutsuttu nimellä ”Altered States of Consciousness” (ASC), muuntuneet tietoisuuden tilat (kts. Bonny 1998 ja Erkkilä 1998) Tällaisia kokemuksia ihmiset tavoittelevat hyvin monin tavoin, mutta niitä on mahdollista saavuttaa turvallisesti esimerkiksi taide-elämysten kautta. Monelle vammaiselle oppilaalle saatavat aivan perustavaa laatua olevat tunnetilat olla vieraita ja sekoituttua keskenään. Musiikin ja esimerkiksi musiikkiteatterin kautta voidaan erilaisin harjoituksin myös kehittää oppilaiden affektiivista osa-aluetta. Bonny kuvaa intensiivistä soittotilannetta sellaiseksi, jossa soittajat soittavat yhdessä ollen niin kiinteästi sitoutuneita musiikkiin, että asiaankuulumaton melu ja muut häiriötekijät eivät tavoita heidän sen hetkistä tietoisuuden tilaansa. Tuo tila on mahdollista saavuttaa rentoutumisen ja keskittymisen avulla.

Terapeuttisesti suuntautunut musiikkikasvatus

Näkemykseni mukaan taideaineissa pedagogiikka ja terapia ovat koko ajan lähenty-mässä toisiaan. Tämä kehitys on luonnollinen, sillä pohjimmaltaan ei ole kysymys eri asiasta. Voidaan ajatella, että terapiassakin on pohjimmiltaan kysymys oppimisesta. Terapia on varsinkin erityisryhmien kohdalla sellaisten ihmisten opettamista ja oppimisen ja kasvun tukemista, jotka eivät opi millään tavanomaisilla, keskiver-totavoilla. Totta kai musiikkikasvatus ja musiikkiterapia erityiskoulussa voivat erota

huomattavasti tavoitteiltaan, eivät niinkään välttämättä menetelmiltään. Esimerkiksi Heidi Ahonen-Eerikäinen on väitöskirjassaan (1998) kuvaillut musiikkiterapian eri suuntautumisvaihtoehtoja, joista esimerkiksi oppimisteoreettisesti suuntautunut musiikkiterapia soveltuu hyvin myös musiikin erityiskasvatuksen yhdeksi lähtökohdaksi (kts. oppimisteoreettisesti suuntautunut musiikkiterapia, s 143-165)

Olen kutsunut lähestymistapaani ”terapeuttisesti suuntautuneeksi musiikkikasvatukseksi”. Tämä tarkoittaa, että musiikinopetukseen voi sisältyä myös ulkomusiikillisia tavoitteita. Ne voivat olla motorisia, kognitiivisia tai sosiaalisia. Monella oppilaalla, joilla on ongelmia kognitiivisella ja verbaalisella osa-alueella, musiikki voi toimia hyvin keskeisenä tunteiden ilmaisukanavana. Musiikkituntin terapeuttisuus voi siis syntyä kognition, motoriikan ja emootioiden kautta. Musiikki voi olla tunnetasolla hyvin henkilökohtaista. Erityiskoulussa musiikinopettaja joutuukin tekemään paljon yhteistyötä muun ammattihenkilökunnan kuten toiminta- ja fysioterapeuttien, puhe-terapeuttien ja psykologien kanssa. Monista oppilaiden tavoitteista voidaan sopia yhdessä vanhempien tai muun henkilökunnan kanssa, mutta musiikin opetus ei kuitenkaan ole alisteista näille ulkomusiikillisille tavoitteille. Musiikkituntien päätavoitteet ovat siis musiikillisia.

Pitkän linjan opettaja Anneli Mäki-Opas on väitöskirjassaan ja siitä toimitetussa kirjassa *Murtuneet siivet – auttamisen ja muuttumisen mahdollisuudet* (1999) formuloinut käsitettä ”auttava, terapeuttinen kasvatus”. Mäki-Opas rakentaa käsityksensä Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologiselle filosofialle. Kaikki olennainen kasvatus- ja kasvutapahtumassa sijoittuu holistisen ihmiskäsityksen struktuuriin, eikä kasvattajalla ole mitään mahdollisuuksia sanoutua irti näistä ihmisenä olemisen perusrakenteista. Jo holistisuuden idea edellyttää, että lasta tai nuorta on tarkasteltava tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden kokonaisuudessa. Lapsen ja nuoren olemispuolet ja niitä edustavat mikrotapahtumat kietoutuvat jatkuvasti jo olemassaolossaan erottamattomasti toisiinsa. Ihmisen perusmuotoisuus voidaan Rauhalan mukaan esittää kolmijakoisena:

1. Tajunnallisuus eli psyykkis-henkinen olemassaolo kokemisen eri laatuina ja asteina.
2. Kehollisuus eli olemassaolo orgaanisena tapahtumisena.
3. Situationaalisuus eli elämäntilanteisuus, olemassaolo suhteina todellisuuteen.

(Mäki-Opas 1999, 54-55)

Näiden kolmen perusmuodon esiintyminen voidaan mielestäni hyvin havaita myös musiikin opetus- tai terapiatilanteessa. Esimerkiksi osiot 1 ja 2 musiikinopetuksen toiminnallisessa aspektissa käsittäen musiikilliset mielikuvat, tunnekokemukset, elämykset ja soittamisen motoriikan. Kolmas osio esiintyy usein musiikkiterapiassa ja terapeuttisesti suuntautuneessa musiikkikasvatuksessa esimerkiksi henkilökohtaisena suhteena soitettavaan kappaleeseen (kts. Kaijan tapaus tässä artikkelissa)

Psykologian tohtori, dosentti Seija Äystö on nähnyt kuvionuottimenetelmässä jopa siemenen uuden musiikkiterapiasuunnan ja musiikkipedagogian kehittämiseen (valitettavasti kuvionuottimenetelmää ei tässä artikkelissa ole mahdollista esitellä laajemmin) Äystö puhuu neurokognitiivisesta musiikkiterapiasta ja musiikkipedagogiikasta. Neuropedagogisen menetelmän kantava periaate on harjoittaa niitä yksilöllisiä kognitiivisten prosessien perusteita, joissa (kehitys)vammaisilla ilmenee huomattavia vaikeuksia. (Äystö 2005, 115-116)

Kognitiiviselta kannalta kiinnostavia peruskysymyksiä ovat esimerkiksi seuraavat: Onko musiikillinen kyvykkyys oma erityinen saarekkeensa tai järjestelmänsä vai liittykö se muihin kognitiivisiin rakenteisiin? Mitkä elementit musiikista liittyvät yhteen esim. kielen elementtien kanssa? Onko muilla kognitioilla yhteyttä musiikkiin? Mitkä musiikin puolet ovat autonomisia kognitioita? (Äystö 2005, 116-117)

Äystön mielestä kuvionuottien kaltaisilla uusilla musiikin oppimisen välineillä voisi olla suurta merkitystä vammaiselle henkilölle laajemminkin. Kuvionuotit voivat olla hänen mielestään yksi menetelmä kehitysvammaisten ja vaikeasti vammaisten yksilöiden kokonaisvaltaisen toimintakyvyn kohentamisessa, jossa yksilön vaikeuksien ja ongelmien keskeinen osa on aivojen toimintajärjestelmien puutteellisessa organisoitumisessa tai suoranaisissa toiminnallisissa esteissä (neuropsykologiset ja -kognitiiviset häiriöt) Neurokognitiivisella musiikkiterapialla tai -kasvatuksella, joka pohjautuu Kuvionuotti-järjestelmään voitaisiin näin ollen edistää aivojen musiikillisesti keskeisten toimintajärjestelmien integraatiota ja yksilön sopeutumista musiikilliseen ympäristöön. Samalla vaikutettaisiin epäsuorasti ja laajemminkin koko neurokognitiiviseen toimintakykyyn. (Äystö 2005, 128-129)

Terapeuttisesti suuntautunut musiikkikasvatus on siis täynnä haasteita ja mahdollisuuksia. Myös esimerkiksi viimeaikainen aivotutkimus on tuottamassa uutta ja mielenkiintoista perustutkimusta ihmismielen ja musiikin suhteesta. Mikä sitten on musiikinopettajan rooli uuden tiedon ja taidon vaatimusten ristipaineessa?

Opettajan rooli

Täytyykö erityisoppilaiden kanssa työskentelevän opettajan sitten olla myös musiikkiterapeutti? Ei välttämättä, mutta ainakin perustavaa laatua oleva tietämys musiikin terapeuttisista vaikutuksista on välttämätön. Erityiskoulussa ihannetilanne voisi olla sellainen, jossa musiikinopettaja ja musiikkiterapeutti (ehkä talon ulkopuolinen) työskentelisivät tiiviissä yhteistyössä. Saman henkilön toimiminen sekä musiikkiterapeutina että musiikinopettajana on mahdotonta jo musiikinopettajan viran vaatiman opetusvelvollisuuden laajuuden takia. Terapeuttista koulutusta saanut opettaja voi tietenkin hyödyntää osaamistaan esimerkiksi yksilöllisten tukituntien kautta, jotka voivat lähestyä musiikkiterapiaa. Musiikinopettajan on kuitenkin jo aikataulusyistä lähes mahdotonta täyttää musiikkiterapian vaatimia kirjaamis- ja seurantavelvoitteita.

Koska musiikki on pohjimmiltaan tunteen kieltä, ei tavallisessakaan peruskoulussa työskentelevä opettaja voi välttyä kohtaamasta siihen liittyviä ilmiöitä. Musiikin opettaja on tässä suhteessa erityisasemassa verrattuna monen muun aineen opettajaan. On vaikea kuvitella, että esimerkiksi matematiikan opettaja joutuisi kohtaamaan niin henkilökohtaisia tunnekokemuksia oman oppiaineensa piirissä kuin musiikinopettaja mahdollisesti joutuu. Musiikin perimmäinen emotionaalinen luonne inhimillisessä kontekstissa ikään kuin luo väistämättömiä paineita myös kasvavien nuorten parissa työskentelevälle taideaineiden opettajalle. Opettajan ei tietenkään pidä sopivan koulutuksen ja voimavarojen puuttuessa yrittää liikaa leikkiä terapeuttia ja uuvuttaa itsensä. Asioiden tiedostaminen on tärkeää ja oppilaan kasvun tukeminen vaikkapa tarvittaessa ohjaamalla hänet jonkun muun tukihenkilön pariin on jo huomattava saavutus.

Opettamisessa on aina kysymys myös opettajan oppimisesta ja henkilökohtaisesta kasvusta, eikä tätä oppimista voida opettaa nuorelle opettajalle. Kysymys on oikeastaan opetettavan kanssa yhdessä kasvamisesta, prosessista jonka vain aika ja kärsivällisyys saavat aikaan. Musiikinopettajan ja oppilaan erityissuhteesta on mielenkiintoisia pohdintoja esittänyt psykiatri ja diplomihuilisti Jari Sinkkonen artikkelissaan (1997) (kts. myös Sinkkoson artikkeli tässä kirjassa sekä Mäki-Opas 1999) Mitä tämä voisi käytännössä tarkoittaa? Esitän seuraavaksi esimerkkinä pienen tapausselostuksen työpaikastani Ruskeasuon koulusta.

Kaijan tapaus

Kaija tuli Ruskikselle ala-asteella ja hänen varhaislapsuuteensa liittyi paljon hyläytyksi tulemisen kokemuksia. Kaija oli levoton, hämmentynyt, epävarmasti ja huojuvasti kävelevä tyttö, jolla oli kova ääni. Hän ei luottanut juuri kehenkään ja häntä oli edes vaikea suostutella tulemaan mukaan monille oppitunneille. Hän vain huusi ja kirkui koulun aulassa. Hän ei useimmiten tullut musiikkitunneillekaan, joita silloin järjestettiin kahden luokan yhteistunteina. Hitaasti alkoi kuitenkin tapahtua jotain. Lopulta, tottuneena omaan luokkayhteisöönsä, hän tuli istumaan mukaan musiikkitunneille, mutta ei vielä suostunut osallistumaan toimintaan. Huomasin kuitenkin alusta alkaen, että musiikki kiehtoi häntä, enkä halunnut näin ollen kiirehtiä prosessia, vaan päätös osallistumisesta olisi hänen itsensä vallassa. Kysyin kuitenkin häneltä jokaisen tunnin alussa, halusiko hän tulla mukaan soittamiseen ja laulamiseen. Vastaus oli aina ”ei” ja ehkä tämä aika kuunteluoppilaana noin vuoden ajan antoi Kaijalle mahdollisuuden rauhassa kypsytellä omia tunteitaan.

Kaijalla oli aina tunneilla mukanaan transitionaaliobjekti, ”Tenavien Epun riepu”, joka oli milloin mikäkin esine, useinkin suuri nallekarhu. Pikku hiljaa Kaija alkoi hivuttautua nallensa kanssa aina lähemmäksi minua ja pianoa yhteislaulutilanteissa. Huomasin, että jotakin oli tapahtumassa. Kun olin vähän myöhemmin tämän luokan ruokailuvalvojana, tyrkkäsi Kaija suuren nallensa ruokalassa syliini, koska halusi itse kantaa tarjotinta. Tämä oli suuri luottamuksen osoitus. Tämän jälkeen hän alkoi pikku hiljaa musiikkitunneilla laulaa mukana kappaleissa pehmolelunsa kanssa. Sit-

ten pehmolelakin jäi pois ikään kuin musiikki olisi ottanut tuon paikan. Hän uskaltui laulamaan mikkiin tunnilla ja halusi lopulta esiintyä koulun vappujuhliissa. Esitys keskeytyi kuitenkin hänen kohdallaan pakoon lavalta. Kaija ei vielä ollut valmis toisten eteen, mutta yritys oli kuitenkin tärkeä etappi hänen musiikillis-psykykkisessä työskentelyssään.

Tämä epäonnistuminen ei masentanut häntä lopullisesti, vaan aktiivisuus jatkui seuraavanakin lukuvuotena. Annoin Kaijan tietoisesti vähän dominoida tunneilla, koska toiset oppilaatkin selvästi tukivat hänen avautumistaan. Hän halusi esimerkiksi esittää laulun koulun johtajalle, joka hänen pyynnöstään kutsuttiin varta vasten vierailemaan musiikkitunnille.

Vähitellen yritin hillitä Kaijan innostusta ja annoin enemmän mahdollisuuksia muille oppilaille valita tunnilla mielikappaleitaan. Kaikilla Kaijan valitsemilla kappaleilla oli hänelle ilmiselvästi jotain syvempää sisäistä merkitystä, josta hän aina hieman tunneilla kertoikin. Kappaleet saattoivat olla teksteiltään dramaattisia, kuten ”Hetki lyö”, tai kauniita mielikuvia. Kun esimerkiksi kysyin, miksi hän oli valinnut lauluksi juuri ”Leijat”-nimisen kappaleen, hän hämmästytti minut runollisuudellaan: ”Se on kuin kaunis uni, jossa minä lennän leijana taivaalla!” Seuraavissa kevätjuhliissa Kaija halusi valita laulun ”kaikille kesämorsiammille”. Oman luokan yhtye säesti häntä kappaleessa Uralin pihlaja ja koulun kauniissa puutarhamaisessa pihassa esitetty laulu vetosi sydämeenkäyvästi monisatapäiseen yleisöön. Kaija kehotti yleisöä laulamaan mukana kertosaakeessa. Kaikki Kaijan tuntevat olivat hämmästyneitä ja iloisia hänen uudesta rohkeudestaan. Musiikki antoi siis Kaijan tapauksessa omaehtoisen kanavan hänen omaehtoiselle kasvulleen, jota opettaja vain tuki. Yhteinen tiemme Kaijan kanssa päättyi onnellisesti ysiluokkalaisten leirikoulumatkaan Rodokselle. Kaija ei ollut ensin ollenkaan halukas lähtemään koko matkalle. Myöskään monet henkilökunnan jäsenet eivät oikein uskoneet hänen kykenevän matkaan. Kun Kaija sitten kuuli, että minä olin matkanjohtajana, totesi hän: ”Sitten tietenkin lähen!”. Leirikoulu oli Kaijan ensimmäinen ulkomaanmatka ja hänelle valtava elämys ja onnistumisen kokemus. (Salo 2000)

Jari Sinkkonen onkin todennut, että parhaassa tapauksessa oppilaan ja opettajan välille syntyy potentiaalinen tila, jossa kumpikin osapuoli tuottaa omia oivalluksiaan, jotka saavat toisistaan voimaa. Kysymys ei ole enää oikeastaan oppimisesta, vaan kasvamisesta, josta molemmat pääsevät osallisiksi. (Sinkkonen 1997)

Musiikinopetus voi siis suuresti tukea vammaisen oppilaan kasvua ja kehitystä vaikka se ei olisikaan musiikkiterapiaa. Musiikinopetuksen ja musiikkiterapian rajapinnat ovatkin hyvin häilyviä ja vaikeasti rajattavia ainakin erityisopetuksen alueella.

Ruskeasuon koulun musiikinopetuksessa korostuvat seuraavat seikat:

- Pienryhmämusisointi. Musiikkiryhmän koko on vain neljästä kahdeksaan oppilaaseen, mikä mahdollistaa kaikkien osallistumisen musiikillisiin aktiviteetteihin tasapuolisesti. Jokainen ryhmä on kuin oma bändi. Musiikinopettajan lukujärjestykseen sisältyy myös yksilöllisiä tukitunteja, jotka mahdollistavat oppilaiden henkilökohtaisen musiikillisen ohjauksen tai jopa musiikkiterapiaa lähenevät vuorovaikutustilanteet.
- ”Learning by playing” – enemmän toimintaa kuin teoriaa. Perinteisen musiikin-teorian omaksuminen on useimmille oppilaille erittäin vaikeaa, jopa mahdotonta. Tärkeänä apuvälineenä tässä ovat kuvionuotit. Tämä antaa oppilaille mahdollisuuden myös itsenäiseen musiikin opiskeluun.
- Ei testejä ja musiikinkokeita. Erityiskoulussa musiikki eroaa selvästi lukuaineista kuten matematiikka tai historia, vaikkakin koululain säännökset yhä edellyttävät oppilasarviointia.
- Vaikeavammaisten oppilaiden osallistuminen musiikkitunneilla. Tähän liittyy mm. apuvälineiden hankkimista ja rakentamista muiden erityistyöntekijöiden kanssa, sekä uusien sopivien musiikkivälineiden etsimistä ja kehittämistä.
- Oppilaiden mielikuvitusmaailman, tunneilmaisun ja ajattelun kehittäminen esimerkiksi ohjatun kuuntelun, musiikkisatujen, improvisaation ja musiikkiteatterin avulla.
- Musiikillista havainnointia ja korvan erottelukykyä kehittävät tietokoneohjelmat. Tällaiset ohjelmat kehittävät sekä musiikillisten muotojen hahmotuskykyä että auttavat myös muiden aistitoimintojen integroitumista.
- Koulussa toteutetaan musiikillisia projekteja yhdessä muun henkilökunnan, vanhempien ja entisten oppilaiden kanssa. Musiikillisia yhteistyöprojekteja on tehty myös merkittävien artistien kanssa.
- Musiikin opetuksessa kiinnitetään erityistä huomiota musiikin emotionaaliseen, terapeuttiseen puoleen. Prosessoidaan oppilaiden omaa elämyksellistä materiaalia lauluiksi, sanoituksiksi, improvisaatioiksi jne.
- Kaikki oppivat soittamaan – ja kaikilla on oikeus soittaa vaikeivät oppisikaan. Erityiskoulun musiikinopetuksen tärkein tavoite on tarjota kaikille oppilaille musiikillisia onnistumisen kokemuksia, erityislahjakkuudet kyllä pääsevät esille muutenkin.

Lopuksi

Onko sitten olemassa musiikinopetusta ja erityismusiikinopetusta? Filosofisessa mielessä ei, käytännöllisessä mielessä kyllä. Musiikin elämyksellisyys ja tunteenomainen sisällöllisyys on sama meille kaikille vammoista tai rajoituksistamme riippumatta. Käytännön tilanteet taas ovat huomattavasti erilaisia musiikillisen ilmaisuuden suhteen monivammaiselle tai vammattomalle henkilölle. Tiedon ja oikeiden apuvälineiden puuttuessa voi vammaisen oppilaan integroiminen tavalliseen luokkaan olla musiikin oppimisen ja tunneilmaisuuden kannalta hyvinkin negatiivinen asia. Olen vuosien kuluessa tavannut lukuisia lapsia ja nuoria, jotka ovat tulleet Ruskikselle tavallisesta koulusta. Monet heistä ovat valittaneet, etteivät koskaan oikein päässeet osallistumaan musiikkitunneilla. Terveet ja vilkkaat luokkatoverit olivat aina ensimmäisinä valitsemassa soittimia. Suuressa luokkaryhmässä opettajalla ei ollut tarpeeksi aikaa kiinnittää huomiota vammaisen oppilaan erityisvaatimuksiin. Oikeassa tilanteessa inkluusio tavalliseen kouluun ja normaaliin luokkaan on tietenkin oppilaan kannalta aina oikea ratkaisu.

Voidaan tietysti ajatella, että musiikkia voi opettaa kuin mitä tahansa muutakin oppiainetta teknisestä, tarkasti strukturoituneesta ja kulttuurisidonnaisesta lähtökohdasta käsin. Tärkeintä on tällöin kyseisen musiikkityylin standardien ja perinteiden tarkka ja teknisesti tyylipuhdas omaksuminen, joko kuuntelun tai aktiivisen soitonopiskelun kautta. Tällainen lähestymistapa sopiikin erityislahjakkaiden tai jostakin musiikin osa-alueesta erityisesti kiinnostuneen yksilön tarpeisiin. On kuitenkin hämmästyttävää, että tällaista lähestymistapaa on jopa ihannoitu peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteena.

Peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteena ei ole mielestäni tuottaa ”sofistikoitunutta konserttiyleisöä länsimaisen konserttimusiikin tarpeisiin”, kuten asia on joskus formuloitu. Lahjakkaimmat peruskoulunsa suorittaneet kansalaiset sitten toimisivat esiintyjinä. Peruskoulun taideaineiden tarkoituksena on mielestäni tukea kasvavien nuorten ilmaisu- ja mielikuvamaailmaa, ilman ennalta asetettuja esteettisiä taiteellisia arvoasetuksia musiikkityylien (tai filosofisten arvojen) suhteen. Kaikki musiikkikulttuurit ja -tyylit ovat tasa-arvoisia riippumatta niiden monimutkaisuudesta, kun kyseessä on peruskoulun taidekasvatus. Tämän taiteellisen moniarvoisuuden pohjalta voidaan sitten käydä myös laajempaa kulturellista arvokeskustelua, joka on kaiken inhimillisyyden perusta ja mitta.

Tämä lähtökohta tulee erityisen selvästi esiin vammaisten oppilaiden kohdalla. Heistä harva nousee edes kansallisen musiikkielämän eturiviin, ehkäpä parhaimmassa tapauksessa tyytyväiseksi takarivin oopperaharrastajaksi. Kansallisten ja kansainvälisten pop- ja taidemusiikkitähtien tehtailu täytyy mielestäni edelleenkin jättää hyvän konservatoriojärjestelmämme vastuulle – ei peruskoulun musiikinopetuksen. Peruskoulun musiikinopetuksen ja erityismusiikinopetuksen haasteet ovat paljon monipuolisemmat kuin tähtien tai konserttiyleisön tuottaminen!



Miko ja Stanislav soittavat painikkeiden ja midilaitteen avulla syntikkaa ja rumpukonetta.

Keskeiset lähteet

Adamek, Mary S –Darrow, Alice-Ann (2005) *Music in special education*. The American Music Therapy Association Inc.

- Kirja on laaja yleisesitys musiikin roolista erityisopetuksessa ja sen kohderyhmistä Yhdysvalloissa.

Erkkilä, Jaakko (1998) Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education. Vol. 3, # 3.*

- Erkkilän artikkeli pohdiskelee musiikkiterapian piirissä tehtyjen havaintojen mahdollisuuksia tukea myös musiikkikasvatusta.

Sinkkonen, Jari (1997) *Musiikin merkitys lapsen kehityksessä. Musiikki ja mielen mahdollisuudet*. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja.

- Sinkkonen pohdiskelee musiikinopettajan ja oppilaan erityssuhdetta.

Kirjallisuutta ja artikkeleja

Adamek, Mary S –Darrow, Alice-Ann (2005) *Music in special education*. The American Music Therapy Association In

Ahonen, Kari (2004) *Johdatus musiikin oppimiseen*. Finn Lectura.

- Bruscia, K. (1989) *Defining Music Therapy*. Barcelona Publishers. Baltimore.
- Darrow, Alice-Ann (2004) *The musical Intersection of Therapy, Medicine, and special education*. Proceedings of the ISME Commission Seminar on Music in Special education, Music Therapy, and Music Medicine.
- Kaikkonen, Markku (2005) *Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. "Soita mitä näet"*. Kehitysvammaliitto ry.
- Mäki-Opas, Anneli (2000) Älä katko kasvavan siipiä. *Opettaja-lehti* 36/2000.
- Ockelford, A. Welch, G. & Zimmermann, S. (2002) Music education for pupils with severe or profound multiple difficulties – current provision and future need. *British Journal of Special Education* 29 (4), 178-182.
- Perret, Peter & Fox, Janet (2004) *A Well-Tempered Mind, Using Music to Help Children Listen and Learn*. Dana Press. New York – Washington.
- Robertson, J. (2000) An Education Model for Music Therapy. *British Journal of Music Therapy* 14 (1)
- Äystö, Seija. (2002) Rhythm perception and production in relation to neurocognitive functions : A basis for neurocognitive music therapy ? National Academy of Neuropsychology, 22nd Annual Meeting, October 9 – 12, 2002, Miami Beach, Florida, USA. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 17 (8), 779-780.

Muut lähteet

- Ahonen-Eerikinen, Heidi (1998) *Musiikillinen dialogi ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja*. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Bonny, H.L. (1998) *The Role of Taped Music Programs in the GIM Process: Theory and Product*. GIM Monograph # 2. ICM Books. Salina, Kansas.
- Erkkilä, Jaakko (1998) Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education. Vol. 3, # 3*.
- Kaikkonen, Markku – Uusitalo, Kaarlo (2005) *Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Kehitysvammaliitto ry.
- Mäki-Opas, Anneli (1999) Murtuneet siivet. Auttamisen ja muuttumisen mahdollisuudet. Kirjayhtymä.
- Salo, Juha (2000) Missä sinä olet ollut? Terapeuttista musiikkikasvatusta Ruskeasuon koulussa. Article. *Finnish Journal of Music Therapy* 1/2000.
- Sinkkonen, Jari (1997) *Musiikin merkitys lapsen kehityksessä. Musiikki ja mielen mahdollisuudet*. Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen julkaisusarja.
- Vikman, Kirsi (2001) *Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa*. A doctoral thesis in Helsinki University. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 177, 2001.
- Äystö, Seija (2005) Kuvionuotit neurokognitiivista musiikkiterapiaa ja musiikkipedagogiikkaa luomassa. Kirjassa *"Soita mitä näet"*. Kehitysvammaliitto ry.