

Irene Alsti-Lehtonen

Varhaisiän musiikkipedagogiopiskelijoiden oppimiskokemuksia erityislasten musiikkipajassa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Varhaisiän musiikkikasvatus

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

11.2.2013

Tekijä Otsikko Sivumäärä Aika	Irene Alsti-Lehtonen Varhaisiän musiikkipedagogiopiskelijoiden oppimiskokemuksia erityislasten musiikkipajassa 41 sivua + 1 liite 11.2.2013
Tutkinto	Musiikkipedagogi amk
Koulutusohjelma	Musiikin koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Varhaisiän musiikkikasvatus
Ohjaaja	MuT Annu Tuovila
<p>Tarkastelen lopputyössäni Metropolia Ammattikorkeakoulun Kulttuurisilta-hankkeen osaprojektia, jossa järjestettiin musiikkipaja Auroran sairaalakoulun mielenterveysongelmista kärsiville lapsille. Työni tavoitteena on arvioida projektia siihen osallistuneiden opiskelijoiden kokemusten avulla. Projektin osallistuneiden musiikkipedagogiopiskelijoiden osamiralana on varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö. Opinnäytetyö lisää tietoa siitä, miten musiikkikasvatusta voidaan soveltaa uudelle erityisryhmälle sekä siitä, miten projektimainen toteutus toimii osana opiskelijan opintoja.</p> <p>Keräsin projektista aineistoa haastattelemalla opiskelijoita, tekemällä osallistuvaa havainnointia musiikkipajoissa ja tekemällä muistiinpanoja musiikkipajojen jälkeisistä purkukeskusteluista. Sain myös opiskelijoilta heidän projektiin liittyneet Opitun todentaminen -kirjoituksensa.</p> <p>Musiikkipedagogiopiskelijan myönteistä kokemusta vahvistivat ennen kaikkea seuraavat tekijät: sairaalakoulun opettajien myönteinen suhtautuminen musiikkipedagogiopiskelijoiden työskentelyyn, myönteinen vuorovaikutus sairaalakoulun opettajien kesken sekä aikuisten ja lasten välillä, opiskelijoiden musiikkipedagoginen osaaminen ja kohtaamisen taidot sekä sairaalakoulun opettajien täydellinen vastuunotto ryhmänhallinnasta.</p> <p>Sairaalakoulun opettajien ryhmänhallinnallinen vastuu mahdollisti opiskelijoiden keskittymisen tunnin vetämiseen. Lisäksi työn jakautuminen pajoissa viiden opiskelijan kesken helpotti vetovastuussa olevien työtä ja samalla mahdollisti taustalla olevien opiskelijoiden keskittymisen lasten havainnointiin. Pajojen suunnittelu isossa ryhmässä sitä vastoin oli haastavaa. Yhteistoimintaan liittyvien taitojen oppiminen nousikin yhdeksi keskeiseksi opiskelijoiden oppimiskokemukseksi.</p> <p>Oppimiskokemuksia olivat myös mielenterveysongelmista kärsiville lapsille suunnattujen musiikkipajojen erityispiirteiden havaitseminen. Näitä ovat rajojen asettaminen, pajan sisällön rakenteen selkeys ja ennakoitavuus, vuorovaikutuksen sensitiivisyys sekä kehon koordinaatiota ja tempon vaihteluita tukevien laulujen, leikkien ja soittamisen tärkeys.</p>	
Avainsanat	varhaisiän musiikkikasvatus erityislapset mielenterveys hyvinvointi oppimiskokemukset

Author Title Number of Pages Date	Irene Alsti-Lehtonen Learning Experiences of Early Childhood Music Education Students in a Workshop for Special Needs Children 41 pages + 1 appendice 11 February 2013
Degree	Bachelor of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Music Pedagogy
Instructor	Annu Tuovila, D.Mus.
<p>This thesis examines music pedagogy students' experiences of leading musical workshops for children suffering from mental health issues. The study was conducted at the Aurora Hospital School with children aged 7-9. The aim was to collect comprehensive body of data on the students' experiences of providing music education for a new type of special needs group. Another aim was to assess the execution of an intense series of 7 workshops.</p> <p>The data of the thesis consisted of students' interviews, participatory observation material, feedback from the post-workshop group conversations and the students' self-assessment essays.</p> <p>Especially the following factors strengthened the positive experiences of the students: Aurora Hospital School's teachers' positive attitudes towards the music workshops, positive interaction between the teachers and between the teachers and children and the students' music pedagogical knowledge and interaction skills.</p> <p>Music pedagogy students were able to concentrate on conducting the class best when the hospital school teacher assumed full responsibility for the managing of the group. The fact that there were five music pedagogy students sharing the responsibility for leading each workshop made the students' work much easier. However, planning the workshops in bigger groups was challenging, and the music pedagogy students reported that one of their key experiences was learning collaboration skills.</p> <p>Observing the special characteristics of music workshops for children suffering from mental health issues were also significant learning experiences for the music pedagogy students. These special characteristics were: setting boundaries, clarity and foreseeable content of the workshops, the sensitivity of communication and the importance of using songs and games as well as playing musical instruments that support the coordination of the body and adaptability to change of pace.</p>	
Keywords	early childhood music education special children mental health well-being learning experiences

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Taustaa aiheenvalinnalle	3
2.1	Muuttuva musiikkikasvatus	3
2.2	Musiikin erityispedagogiikka musiikkikasvatuksen sovelluksena	5
2.3	Taidelähtöiset ja osallistavat menetelmät	6
3	Musiikista ja taiteesta hyvinvointia: viimeaikaisia hankkeita Suomessa	7
4	Kulttuurisilta-hanke	8
4.1	Hankkeen tavoitteet	8
4.2	Työskentelytapa hankkeen osaprojekteissa	9
4.3	Osaprojekti: Taide perheen tukena	10
4.3.1	Opiskelijat ja ohjaava opettaja	11
4.3.2	Auroran sairaalakoulu	12
5	Projektin kulku	14
5.1	Koulutusjakso	14
5.2	Työpajajakso	15
5.2.1	Ohjaavan opettajan demotunti	15
5.2.2	Opiskelijoiden pajat	17
5.3	Purkukeskustelut	18
6	Aineiston keruu ja analysointi	21
6.1	Haastatteluaineisto	22
6.2	Opitun todentamisen kirjoitelmat	23
6.3	Muistiinpanot	24
6.4	Aineiston analysointi	25
7	Tulokset	27
7.1	Myönteistä oppimiskokemusta tukevat tekijät	27
7.2	Yhteisöllinen oppiminen	30
7.3	Musiikkitoiminnan erityispiirteet	33
8	Pohdinta	36
	Lähteet	40
	Liite 1. Haastattelurunko	

1 Johdanto

Musiikkipedagogien ja -kasvattajien ammattikunta elää murroksen aikaa. Musiikkipedagoginen osaaminen halutaan laajentaa perinteisten oppilaitosympäristöjen ulkopuolelle. Tämä nähdään tärkeänä niin musiikkipedagogien työllistymisen ja työmahdollisuuksien laajenemisen kuin yhteiskunnan siitä saamien hyötyjen näkökulmasta. Musiikki ja osallistava musiikkitoiminta kuten muukin kulttuurinen toiminta tuottavat tutkitusti hyvinvointia. Musiikkitoiminta tavoittaa sellaiset yksilöt, kuten erityislapset tai ikäihmiset, joilla ei olisi muuten mahdollista päästä mukaan tämänkaltaiseen toimintaan.

Millaisia uusia taitoja laajenevat työnkuvat edellyttävät musiikkipedagogilta? Onko musiikkipedagogin jo olemassa oleva osaaminen sovellettavissa helposti uudenlaisten kohderyhmien kanssa toimimiseen? Millaisia tavoitteita musiikkikasvatukselle asetetaan tällöin ja millaiseen suuntaan musiikkikasvatus on oppijäkäsitysten näkökulmasta kehittymässä? Laeksen (2006) mukaan on syntymässä uusia musiikkikasvatuksen muotoja, koska tavoitteet, joihin musiikkikasvatuksella pyritään sekä musiikkikasvatuksen oppijäkäsitykset muuttuvat. Työelämän kynnyksellä oleva musiikkikasvattaja tulee pohtimaan, mikä on oppijan kannalta mielekästä musiikkikasvattamista tai toisaalta mitä mahdollisuuksia sosiaalisen vuorovaikutuksen hyödyntäminen musiikkikasvatuksessa voi tarjota? (Laes 2006, 4.)

Kiinnostus musiikkikasvattajien mahdollisuuksiin toimia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa on kasvanut. Musiikin erityispedagogiikka onkin yksi musiikkikasvatuksen mielenkiintoinen sovellus. Siinä musiikkiterapian kuntoutukselliset vaikutukset yhdistyvät musiikin tavoitteelliseen oppimiseen. Uusitalo (2005) näkee musiikin hyödyntämisen nimenomaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa musiikin keskeisenä voimana, kun toimitaan erityislasten kanssa. Musiikin tehtävä on tällöin erilainen kuin terapiassa, jossa se jää usein asiakkaan ja terapeutin väliseksi kahdenkeskiseksi jutuksi. (Uusitalo 2005, 68.)

Kiinnostuin tutkimaan, miten taiteen soveltavaa käyttöä ja varhaisiän musiikkikasvatusta opiskelevan osaaminen on sovellettavissa mielenterveysongelmista kärsivien lasten musiikkiryhmään. Musiikin koulutusohjelmassa ei ole aikaisemmin toteutettu musiikkipajaprojekteja, joiden kohderyhmänä olisivat olleet juuri mielenterveysongelmista kärsi-

sivät lapset. Itseäni kiinnosti tutkia, miten tämä osaaminen luontuu sovitettavaksi ympäristöön, jossa on mielenterveysongelmista kärsiviä alakoululaisia.

Oli mielenkiintoista tarkastella, ”selviääkö” varhaisiän musiikkipedagogiopiskelija osaamispatteristollaan tuntien pitämisestä ja toisaalta millaisia osaamistarpeita nousee esiin. Minkälaisia taitoja tällaisen kohderyhmän kanssa toimiminen musiikkipedagogilta edellyttää? Tutkimuksella pyrin saamaan tietoa opiskelijoiden kokemuksesta soveltaa musiikkikasvatusta mielenterveysongelmista kärsivälle lapsiryhmälle. Tutkimuksessa etsitään myös tälle erityisryhmälle suunnatun musiikkitoiminnan erityispiirteitä.

Viisi musiikkipedagogiopiskelijaa suunnitteli ja piti tammi-helmikuussa 2011 seitsemän musiikkipajaa 7–9 -vuotiaille lapsille, joilla oli mielenterveyden ongelmia. Lapset oli jouduttu siirtämään sairautensa vuoksi tavallisesta koulusta sairaalakouluun.

Aineistoa kerättiin haastattelemalla opiskelijoita, analysoimalla opiskelijoiden musiikkipajakokonaisuuteen liittyvien opitun todentamisen kirjoitelmia, analysoimalla musiikkipajojen jälkeistä purkukeskustelumateriaalia ja työn tekijän osallistuvan havainnoinnin tuottamaa materiaalia.

Luvussa 2 kerron taustaa aiheenvalinnalle. Käsittelen tämän työn kannalta ajankohtaisia teemoja kuten sitä, miten musiikkikasvatuksen tavoitteet ja oppijäkäsitykset ovat muuttuneet ja millaisia mahdollisuuksia taiteen ja kulttuurin hyvinvointivaikutusten painotukset voivat tarjota musiikkipedagogien työnkuville. Luvussa 3 kerron, millaisia hankkeita on viime aikoina käynnistynyt Suomessa taiteen ja kulttuurin hyvinvointiteeman alla, erityisesti erityismusiikkipedagogiikan saralla. Luku 4 käsittelee Kulttuurisilta-hanketta eli hanketta, johon Auroran sairaalakoulun musiikkipajakokonaisuus sijoittuu sekä sen osaprojektia *Taide perheen tukena*. Luvussa 5 kuvailen projektin kulkua ja luvussa 6 aineiston keruuta ja analysointia. Luvussa 7 käsittelen esiin nousseita tuloksia. Luvussa 8 pohdin tutkimuksen myötä esiin nousseita kysymyksiä ja kehitysehdotuksia jatkotutkimukselle.

2 Taustaa aiheenvalinnalle

2.1 Muuttuva musiikkikasvatus

Musiikin ammattilaisten työnkuvat ovat muuttumassa ja laajentumassa. Musiikkialan oppilaitoksissa on käynnissä murros, jossa musiikin koulutusta halutaan kehittää työelämätarpeita paremmin vastaaviksi. Oppilaitokset haluavat vastata tulevaisuuden toimintaympäristön muutoksiin. Uusien rakenteiden ja toimintatapojen uudistamisella opiskelijalle halutaan taata osaamisen, joka mahdollistaa monet erilaiset työpolut. (Musiikin koulutusohjelma uudistuu 2011.)

Musiikin ja yleensä taiteiden hyvinvointinäkökulma on uudistustyössä voimakkaasti esillä. Opetusministeriön Kulttuurista ja taiteesta hyvinvointia -toimenpideohjelmassa koulutusta tarkastellaan kulttuuri- ja hyvinvointiteeman näkökulmasta. Koulutukseen halutaan luoda toimintamalleja, jotka vahvistavat kulttuurin hyvinvointivaikutuksia. (Liikanen 2010, 12).

Tämä kulkee rinnan musiikkikasvatuksessa tapahtuvan muutostilan kanssa. Muutos on Laeksen (2006) mukaan nähtävissä oppijakäsityksessä, mikä heijastelee muutoksia musiikkikasvatuksessa. Musiikkikasvatuksen tukeutuminen useisiin lähitieteisiin kuten psykologiaan, filosofiaan ja kasvatustieteisiin tarkoittaa, että musiikkikasvatuskeskusteluun tulee mukaan uusia aineksia ja tuoreita näkökulmia. Vallitseva yhteiskunnallinen tilanne kuin myös kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset heijastuvat tieteenalojen kehittymiseen, mikä puolestaan vaikuttaa musiikkikasvatukseen. (Laes 2006, 5, 7.)

Porter & Lacey (2005) mukaan musiikkitoiminnan ja musiikkikasvatuksen merkitystä voi tarkastella lääketieteellisestä, kasvatuksellisesta, psykologisesta ja sosiologisesta näkökulmista käsin. Tällöin musiikkitoiminnan merkityksiä tarkastellaan omasta tieteenalasta käsin. Porter & Lacey (2005) mukaan esimerkiksi sosiologinen näkökulma korostaa toiminnassa osallisuutta ja vuorovaikutusta, sillä tämä näkökulma korostaa yhteisöllistä ja yhteiskunnallista lähestymistapaa. Musiikin merkitykset ja vaikutukset voivat kuitenkin olla yksilölle hyvin erilaisia. (ks. Porter & Lacey 2005.)

Musiikkikasvatuksen rajat ovat rikkoutumassa. Oppimisympäristöt laajenevat, ja sitä kautta musiikkikasvatuksen tavoitteenasettelut muuttuvat. Muodollisen ja epämuodolli-

sen oppimisympäristön lisäksi voidaan puhua niin sanotusta kolmannesta ympäristöstä, jolla tarkoitetaan sosiaalista kontekstia, jossa oppiminen tapahtuu ilman auktoriteettien läsnäoloa. Erityisryhmien kuten ikäihmisten tai kehitysvammaisten musiikkikasvatustoiminnassa oppimisympäristön rajan voidaan sanoa olevan häilyvä, vaikka toiminta olisikin tavoitteiltaan ja työtavoiltaan hyvin strukturoitu. (Laes 2006, 9–10 .)

Musiikkikasvatuksen tavoitteenasettelussa on alkanut esiintyä muitakin tavoitteita kuin musiikilliset tavoitteet. Musiikkikasvatus ei näytä olevan sisällöltään enää vain musiikin tavoitteelliseen oppimiseen tähtäävää toimintaa, vaan se on laajempi kasvatuksellinen kokemus. Laura Huhtinen-Hildénin (2012) mukaan sellaisten ulottuvuuksien kuin musiikin hyvää elämää tukeva vaikutus ja musiikilla koskettaminen tulisi huomioida yhä enemmän musiikin opetuksen tavoitteissa, käytänteissä ja koulutuksessa (Huhtinen-Hildén 2012, 15).

Musiikkikasvatuksessa tavoitellaan tänä päivänä yhä tietoisemmin yksilöön kohdistuvaa intentionaalista interventiota – musiikkiterapian tapaan. Musiikkiterapia onkin lähentynyt viime aikoina musiikkikasvatusta. Musiikin asema musiikkikasvatuksessa on kuitenkin eri kuin musiikkiterapiassa. Musiikkiterapian päämäärä ei välttämättä ole vain ja pelkästään musiikillinen eikä toiminta sisällä odotusarvoa oppimisesta. Sen päämäärä on ensisijaisesti kuntoutuksellinen. Musiikkikasvatuksessa päämäärä puolestaan on pedagoginen. (Laes 2006, 11.) Musiikkiterapiassa musiikki on väline, jolla käydään läpi hoidettavan löydettyjä ongelmia. Musiikkiterapeutin tehtävän on keskittyä seuraamaan tunne-elämän muutoksia, ei niinkään musiikillisia ilmiöitä. (Uusitalo 2005, 63.)

Muutokseen liittyy tietysti itse opettajuus. Millaiseen suuntaan musiikkipedagogien ammattitaitoa halutaan suunnata? Työelämä tarvitsee musiikkipedagogeja, joilla on uudenlaista ammattitaitoa. Tämä ammattitaidon synty mahdollistuu keskeisesti ammatikorkeakouluissa, jotka haluavat vastata tähän haasteeseen. Sen lisäksi, että koulutus vastaa ammattitaidon suuntaviivoihin, sen tulisi mahdollistaa asiantuntijuus, jolla myös kehitetään ja muokataan työelämää suuntiin, joita ei ehkä vielä tällä hetkellä havaita. (Huhtinen-Hildén 2012, 15.)

2.2 Musiikin erityispedagogiikka musiikkikasvatuksen sovelluksena

Musiikillisen toiminnan lähtökohtana voi olla muitakin tavoitteita kuin musiikin oppimiseen¹ ja taiteelliseen kehittymiseen liittyvät tavoitteet. Niitä voivat olla oppimisvalmiuksien tukeminen ja kehittäminen, muiden taitojen ja tietojen opettaminen tai tunneilmäisyyden kehittäminen. Musiikkitoiminnalla voi olla myös kuntouttavia, terapeutisia ja yhteisöllisiä vaikutuksia. (Kaikkonen 2005, 75.)

Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian rajapinnalla toimii verrattain uusi musiikkikasvatuksen sovellus – musiikin erityispedagogiikka. Kyseessä on erilaiselle oppijalle suunnattu tavoitteellinen musiikin opetus. Opetuksella on selkeä suunta ja pedagoginen tavoite. Musiikinopetus sisältää kuitenkin myös kuntouttavia elementtejä. Oppilaille laaditaan usein henkilökohtainen opetussuunnitelma. Lähtökohtana on usko oppilaan potentiaaliin oppia. Oppiminen tapahtuu toistojen ja oikein valittujen toimintatapojen kautta. Toiminta kehittää myös usein muita elämän osa-alueita: motorisia taitoja, työskentelytaitoja ja elämäntaitoja. Lisäksi toiminnan avulla itsetunto ja sitoutuminen tavoitteelliseen toimintaan paranevat. (Kaikkonen 2005, 76, 97.)

Opettamisen yhteydessä ylläpidetään ja mahdollisesti lisätään oppilaan toimintakykyä. Toimintakyky rakentuu fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta puolesta, ja niillä on yhteisvaikutus ihmisen kokonaistoimintakykyyn. Siitä, millaiset voimavarat oppijalla on näiden toimintakyvyn eri osa-alueilla, on opettajan tärkeä olla tietoinen, jotta niitä hyödynnetään oikein tavoitteita kohti mentäessä. (Kaikkonen 2005, 80.)

Kuntoutuksellinen puoli herättää kysymyksen siitä, missä määrin musiikinopetukseen voidaan ajatella sisällytettävien kuntoutuksellisia tavoitteita tai siihen rinnastettavia vaikutuksia (Kaikkonen 2005, 76).

Erityisryhmiin kuuluvien maailma on usein kaoottista. Ymmärrys ympärillä olevista asioista tai siitä, mitä yksilön pitää tehdä, saattaa olla kadoksissa. Sellaisten olosuhteiden

¹ Musiikin oppiminen eli musiikilliset päämäärät liittyvät musiikilliseen toimintaan. Tässä toiminnassa yhdistyvät musiikin eri parametrit (melodia, rytmi, harmonia, muoto, sointiväri, dynamiikka), eri työtavat (soittaminen, laulaminen, liikkuminen, kuunteleminen) ja musiikin tekemisen osa-alueet (kuten nuotinluku, improvisointi, säveltäminen, motorikka, tekniikka, esiintymistaidot). (Kaikkonen 2005, 75.)

luominen opetukseen, missä oppilas ymmärtää toiminnan tarkoituksen ja merkityksen onkin tärkeää. Kontu (2004) puhuu pedagogisesta kohtaamisesta, missä opettaja välittää ympäristöä henkilölle juuri hänelle sopivalla tavalla. Edellytys sille, että pedagoginen kohtaaminen onnistuu, on, että opettaja on oppinut tuntemaan henkilön ja tämän kokemusmaailman sekä tavat ilmaista tunteita ja tarpeita. Opettaja on myös tietoinen siitä, minkälainen oppijan ymmärryksen taso on. Vasta silloin opettaja voi valita sopivan pedagogisen kohtaamisen tason. (Kontu 2004, 83.)

Mallioppiminen eli jäljittely ei ole Kaikkosen (2005) mukaan hyvä tapa opettaa erityislapsista erityisesti kehitysvammaisia, sillä se ei edellytä oppilaalta opittavan asian todellista ymmärtämistä. Tämä voi vain lisätä kaaosta. Sen sijaan kognitiivisen oppimisen myötä oppija alkaa ymmärtää toiminnan tarkoitusta. Siksi kognitiivinen oppiminen on merkittävää erityislapsia opettaessa. Ymmärryksen laajeneminen avaa samalla myös emotionaalisen kokemuksen kenttää ja mahdollistaa vähitellen luovien menetelmien käytön. (Kaikkonen 2005, 82.)

2.3 Taidelähtöiset ja osallistavat menetelmät

Taidelähtöisistä menetelmistä puhuminen on tuo omanlaisen ulottuvuuden keskusteluun musiikkikasvatuksen tavoitteista sekä taiteiden ja kulttuurin mahdollisuuksista hyvinvoinnin edistäjänä. Taidelähtöisten menetelmien käyttö lasten ja nuorten parissa on jatkuvasti lisääntynyt, koska menetelmien hyödyt ovat osoittautuneet selkeiksi. Lastensuojelun käsikirjassa (2012) kuvataan, kuinka taidelähtöisillä menetelmillä voidaan rikastaa arkista kanssakäymistä, saada taide mukaan arkipäivän hetkiin, ”pois poikkeuksellisuudesta”, saada aistit ja mieli liikkeeseen sekä saada houkutelua lapsen kokemukset ja tunteet esiin. Juuri tunteiden ilmaisun kyvyn on todettu olevan selkeästi suojaava tekijä lapselle. (Taidelähtöiset menetelmät 2012.) Taide muuttuu tällöin hyvinvoinnin ulottuvuudeksi. Se antaa välineet osallisuuden, yhteisöllisyyden ja monialaisuuden toteutumiseen. (Taidelähtöiset menetelmät 2013.)

3 Musiikista ja taiteesta hyvinvointia: viimeaikaisia hankkeita Suomessa

Kiinnostus musiikkipedagogien mahdollisuuksiin työskennellä erityistä tukea tarvitsevien lasten, nuorten ja miksei aikuistenkin kanssa on lisääntynyt. Suomessa on käynnistynyt lähivuosien aikana erilaisia hankkeita tähän tematiikkaan liittyen. Käyn tässä läpi muutaman. Pedagogisen puolen mukaan otto erityisesti hankkeissa, joiden kohderyhminä ovat mielenterveysongelmista kärsivät, on tämän työn kannalta kiinnostavaa.

Savonlinnan-ammattikorkeakoulussa käynnistyi vuonna 2010 MEOK – musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä -hanke, jonka tavoitteena on laajentaa erilaisten musiikkitoimijoiden työnkuvaa uudistamalla heidän osaamistaan, toimintatapoja ja välineitä. Musiikkitoimijoilla tarkoitetaan musiikkipedagogeja, musiikkikasvattajia, luokanopettajia, kirkkomuusikoita tai muita musiikkia kasvatusta tai kuntoutustyössä hyödyntäviä henkilöitä. MEOK-hankkeessa kehitetään musiikin erityispedagogiikkaa ja tuotetaan sisältöjä, jotka palvelevat erilaisten kohderyhmien tarpeita. Tavoitteena on lisätä erityisryhmiin lukeutuvien yksilöiden mahdollisuuksia harrastaa musiikkia ja parantaa heidän hyvinvointiaan. Musiikin erityispedagogiikan käyttöä aiotaan lisätä muun muassa musiikkioppilaitoksissa ja terveys- ja hoitoalan ympäristöissä. (MEOK 2010–2013 -hanke pähkinänkuoressa, 1.)

Maaliskuussa 2012 käynnistynyt TAKUULLA! – Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia lapsille ja nuorille -hanke (Kuopion konservatorio) yhdistää kulttuurisen osaamisen neuvolan, päiväkodin ja ala- ja yläkoulun palvelutuotantoon. Projektilla on pedagogisia tavoitteita mutta myös kuntouttavia tavoitteita. Hankkeessa halutaan tuottaa sellaisia ennaltaehkäiseviä ja kuntouttavia palveluja, jotka sijoittuvat perinteisen harrastustoiminnan ja taideterapian välimaastoon. Eri alojen ammattilaisia halutaan rohkaista hyödyntämään omaa kulttuurista osaamistaan työssään. (TAKUULLA!-hanke 2012.)

TAKUULLA! -hankkeessa on tuotettu viisi erilaista pilottia, jotka eroavat toisistaan kohderyhmien sekä toiminnan tavoitteiden suhteen (vauvat, 5-6 -vuotiaat, ala- ja yläkouluikäiset, nuoret masentuneet aikuiset). Avaan tässä Ehjempi arki- ja Mieliteko -pilotteja, koska näiden pilottien kohderyhminä ovat mielenterveysongelmista kärsivät lapset ja nuoret. Ehjempi arki-pilotti on rytmimusiikin työpaja, joka on suunnattu Alavan sairaalakoulun Julkulan yksikön yläkoululaisille. Pilotilla tuetaan muun muassa nuorten psyykkistä hoitoa ja kuntoutusta ja lisätään samalla tietotaitoa musiikkipedagogisten menetelmien käytöstä nuorten kuntoutumisen ja oppimisen tukena. Musiikkipedagogin,

muusikon ja laulunopettajan lisäksi pajoihin osallistuvat sairaalakoulun oma opettaja ja musiikkipedagogiopiskelija. (Ehjempi arki – Bändipaja Alavan koululla 2012.)

Pilotti Mieliteko puolestaan on pilottitutkimus, jossa tutkitaan mielen ja liikkeen välistä yhteyttä, luovan tanssin vaikutusta masennukseen. Tanssikurssin tavoitteina on parantaa 20–30 -vuotiaiden masentuneiden ihmisen kehontuntemusta ja -hallintaa, vahvistaa luovuutta ja itseluottamusta ja tukea itsenäisyyttä. Hanke toteutetaan Kuopion psykiatrisen keskuksen, Kuopion konservatorion ja Itä-Suomen yliopiston kansanterveystieteiden laitoksen yhteistyönä. Pilotin vetäjinä ovat tanssinopettaja (amk) ja lääketieteen opiskelija. (Mieliteko-pilotti 2012.)

4 Kulttuurisilta-hanke

Tässä työssä on keskeistä valottaa tarkemmin Metropolia Ammattikorkeakoulun Kulttuurisilta-hanketta ja sen viimeistä osaprojektia: *Taide perheen tukena*. Työn käytännön osuus, opiskelijoiden suunnittelemat ja pitämät musiikkipajat mielenterveysongelmista kärsiville lapsille toteutettiin *Taide perheen tukena* -osaprojektissa.

4.1 Hankkeen tavoitteet

Kolmevuotinen Kulttuurisilta-hanke (2008–2011) käynnistyi syksyllä 2008 Metropolia Ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa. Hanke käynnisti musiikin koulutusohjelmassa laajan kehittämistyön, jonka keskiössä oli musiikkipedagogien koulutuksen kehittäminen. Kehitystyössä olivat mukana myös pääkaupunkiseudun kulttuuri- ja taidelaitokset. Yhteistyötä tehtiin Helsingin, Espoon, Vantaan ja Kauniaisten kaupunkien kanssa.

Tavoitteena oli, että hanke toimii pohjana uudenlaisten musiikkipedagogien työnkuvien kehittämiseksi ja synnylle. Hanke oli työkalu musiikkipedagogien koulutuksen uudistamiselle. (Kulttuurisilta – osallistava kulttuurikasvatus pääkaupunkiseudun palvelutuoannossa 2011, 1–2.) Hanke rakentui lukuisista eri osaprojekteista. Jokaisella osaprojekteilla oli omat tavoitteensa, mutta niissä oli myös yhteneviä tavoitteita. Yksi tavoitteista oli kehittää tulevan musiikkipedagogin kohtaamisen taitoja sekä oppia käyttä-

mään taidetta soveltaen ja suuntaamaan sitä erilaisille kohderyhmille. Parhaimmillaan taiteen soveltava käyttö nähdään tässä toimintana, jossa kohtaavat taide ja pedagogiikka. Samalla, kun pedagogi kannattelee taiteen tekemiseen liittyvää prosessia, hän suunnittelee toimintaa tietoisena kohderyhmän tarpeista ja valmiuksista. (Tervetuloa Kulttuurisiltaan! 2008.)

Musiikkipedagogiopiskelijat suunnittelivat ja pitivät musiikkikasvatustyöpajoja perinteisestä kohderyhmästä (alle kouluikäiset musiikin harrastajat) poikkeaville kohderyhmille kuten ikäihmisille, koululaisille ja erityislapsille. Osaprojekteja toteutettiin muualla kuin perinteisissä musiikkipedagogin työympäristöissä (musiikkiopistot ja -koulut) kuten päiväkodissa, erityislasten hoitopaikoissa, museossa, teatterissa, kirjastossa, sairaaloissa ja vanhainkodeissa.

Osaprojektien kantavana ajatuksena oli kohderyhmien osallistaminen musiikilliseen toimintaan, pois passiivisesta musiikin vastaanottajan roolista. Osallistamisella ei tarkoiteta ainoastaan perinteistä toimintaan osallistumista vaan sillä haetaan syvempää merkitystä: yksilön kannustamista oman luovuuden käyttämiseen sekä oman osaamisen huomaamiseen. Myös kokemus omien vaikutusmahdollisuuksien ja voimavarojen lisääntymisestä voivat mahdollistua. Opiskelijat sovelsivat osallistavan ja eheyttävän taidekasvatuksen menetelmiä uusissa yhteyksissä ja tuottivat kulttuurista hyvinvointia eri-ikäisille väestöryhmille (Tervetuloa Kulttuurisiltaan! 2008). Opiskelijat olivat pääosin varhaisiän musiikkikasvatusta ja taiteen soveltavaa käyttöä opiskelevia, mutta mukana oli myös instrumenttipedagogiopiskelijoita. Kulttuurisilta -hankkeessa toteutettiin yhteensä 18 osaprojektia: ensimmäisenä lukuvuotena neljä osaprojektia, toisena vuonna 10 osaprojektia ja viimeisenä vuonna neljä osaprojektia. Työpajoja pidettiin kaiken kaikkiaan 180.

4.2 Työskentelytapa hankkeen osaprojekteissa

Kulttuurisilta-hankkeen osaprojektit päätettiin jo hankkeen alkuvaiheessa sisällyttää vahvasti varhaisiän musiikkikasvatuksen koulutukseen, koska hanke toimi kehittämistyökaluna koulutuksen uudistamiselle.

Tämä tarkoitti sitä, että varhaisiän musiikkikasvatusta ja taiteen soveltavaa käyttöä opiskelevien opinnot muotoutuivat monelta osin hankkeen osaprojekteista. Osaprojektien rakenteet muistuttivat toisiaan; aluksi oli muutaman kerran (koko päivä tai puolipäi-

vää) koulutusjakso ja sen jälkeen alkoi työpajajakso. Koulutusjakso kesti keskimäärin kahdesta kolmeen viikkoa, samoin työpajajakso. Osaprojektien tempo oli siis melko tiivis.

Osaprojekteilla oli toisiinsa nähden osittain samanlaisia tavoitteita, osittain erilaisia. Kohderyhmät osaprojekteissa kuitenkin vaihtelivat kuten myös opiskelijakokoonpanot. Opiskelijoiden osallistumisaktiivisuus vaihteli, mikä johtui siitä, että osa opiskelijoista halusi osallistua osaprojekteihin, vaikka niin sanottu pakollinen määrä oli suoritettu. Toiset opiskelijat saattoivat olla perä jälkeen osaprojekteissa mukana, toiset taas osallistuivat vain muutamaankin osaprojektiin koko hankkeen aikana. Kokemus projektimaaisesta työskentelystä ja työharjoittelusta uusissa ympäristöissä uusien kohderyhmien kanssa saattoi vaihdella opiskelijoiden välillä siis jonkin verran.

Projektimainen työskentely kehitti opiskelijoissa taitoja, joita ei perinteisessä opiskelussa saa. Työskentely vaati nopeaa heittäytymistä uusiin tilanteisiin, tottumista niin työparien kuin kohderyhmän vaihtumiseen. Se edellytti opiskelijalta myös taitoa soveltaa oppimaansa uudenlaiseen tilanteeseen vaihtuvat tavoitteet huomioon ottaen.

4.3 Osaprojekti: Taide perheen tukena

Taide perheen tukena oli Kulttuurisilta-hankkeen viimeinen osaprojekti. Osaprojektin tavoitteena oli lisätä opiskelijan ymmärrystä siitä, miten musiikki- ja taidekasvatuksella voidaan tukea vuorovaikutusta, kasvua, kehitystä, itseilmaisua, tunne-elämää ja oppimista. Tavoitteina oli myös, että opiskelija oppii soveltamaan musiikkikasvatuksen työtapoja erilaisille ryhmille kuten erityislapsille ja ikäihmisille siten, että työpajaan sisällytetään esimerkiksi taideintegraatiota, improvisointia tai sadutusta. Opiskelijan ryhmätyövalmiuksien kehittäminen oli myös yksi keskeisistä tavoitteista. Tällä kuten muilla hankkeen osaprojekteilla toivottiin opiskelijan rakentavan ammatti-identiteettiään opettajana yhä laaja-alaisemmaksi ja yhteiskunnan koulutustarpeita vastaavaksi.

(Kulttuurisillan loppuraportti 2011, 22; Kulttuurisilta-wiki 2010.)

Alun perin ajatuksena oli, että osaprojektissa keskitytään siihen, miten musiikkikasvatuksen työtavoilla voidaan vahvasta perheiden ja yhteisöjen keskinäistä vuorovaikutusta. (Kulttuurisillan loppuraportti 2011, 22.) Perheiden mukaan tulo toimintaan jäi kuitenkin hyvin vähäiseksi.

Taide perheen tukena -osaprojekti, kuten kaikki muut hankkeen osaprojektit, koostui koulutus- ja työpajaosiosta. Tämän osaprojektin kesto oli kuitenkin laajempi kuin aikaisempien osaprojektien. Koulutusosio alkoi joulukuun alussa 2010, musiikkipajojen suunnittelu puolestaan käynnistyi vuodenvaihteen jälkeen ja toteutus tammikuun lopussa 2011. Koulutusosioon kuului erityismusiikkikasvatuksen sisältöjen lisäksi erilaisia aiheeseen liittyviä teemaluentoja. Koulutus- ja työpajajaksojen sisältöjä käsitellään tarkemmin Projektin kulku -luvussa.

Opiskelijat jakaantuivat pitämään musiikkipajakokonaisuuksia eri paikkoihin. Osa meni helsinkiläisiin päiväkoteihin, osa paikkoihin, joissa oli kehitysvammaisista tai muita erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Yksi opiskelijaryhmä meni mielenterveysongelmista kärsivien lasten luokse, yksi opiskelija erääseen perhekuntoutuskotiin. (Kulttuurisillan loppuraportti 2011. 22–23.)

4.3.1 Opiskelijat ja ohjaava opettaja

Projektiin osallistui musiikin koulutusohjelmasta työn tekijä, viisi varhaisiän musiikkikasvatusta opiskelevaa ja ohjaava opettaja Sanna Vuolteenaho. Opiskelijat olivat kolmannen tai neljännen vuosikurssin opiskelijoita. He olivat olleet vaihdellen mukana hankkeen aikaisemmissa osaprojekteissa. Osa oli ollut hyvin monessa osaprojektissa mukana, osa melko monessa. Kaikilla oli suhteellisen hyvä kokemus projektimaisesta työskentelystä. Opiskelijoilla oli taustalla myös perinteisiä musiikkileikkikoulun opettajan opetusharjoitteluja, toisilla enemmän, toisilla vähemmän. Joillakin opiskelijoilla oli omia, opiskelun ulkopuolisia musiikkileikkikouluryhmiä.

Ohjaava opettaja oli toiminut musiikin koulutusohjelmassa puoli vuotta musiikkikasvatuksen päätoimisena tuntiopettajana. Sitä ennen hän oli toiminut usean vuoden ajan musiikkileikkikoulun opettajana ja varhaisiän musiikkikasvatusta opiskelevien opetusharjoitteluiden ohjaajana.

4.3.2 Auroran sairaalakoulu

Projektiin eli musiikkipajoihin osallistui Auroran sairaalakoulusta (nykyinen Sophie Mannerheimin koulu²) kahdeksan 7–9 -vuotiasta lasta sekä kolme erityisopettajaa/1erityisopettaja ja pari koulunkäyntiavustajaa. Suurin osa osallistuneista lapsista oli ensimmäisiä luokkatasoja käyviä. Lasten mielenterveyden ongelmista ei tiedetty tarkemmin. Tiedettiin vain, että näillä lapsilla on avo- tai sairaalahoitoa vaativia mielenterveyden häiriöitä.

Auroran sairaalakoulu on pääkouluyksikkö, yksikössä on noin 100 oppilasta. Kyseessä on pieni koulu, jonka ryhmät ovat myös pienet. Koulu luonnehtii itseään turvalliseksi, ammatilliseksi ja aikuisjohtoiseksi yksiköksi, joka on tiiviissä vuorovaikutuksessa huoltajien, hoitotahon sekä oppilaan oman koulun kanssa. Koulun tavoitteena on ohjata oppilas voittamaan omia oppimisen esteitään ja kasvamaan sosiaalisesti koululaiseksi, joka hyväksyy itsensä sekä on monipuolisesti oppimiskykyinen. (Sophie Mannerheimin koulu 2012.)

Sairaalakouluun pääsee lapsi, joka on osastohoidossa tai hänellä on muu sovittu hoito käynnissä. Sairaalakoulussa oleminen on vain yksi vaihe lapsen elämässä. Oppilaan oma, varsinainen koulupaikka säilyy sairaalakoulujakson ajan, ja se on aktiivisesti mukana koko sairaalakouluajan. Ennen sairaalakoulujakson alkamista koulunkäynnissä on niin kutsuttu nivelvaihe, jolloin lapsi siirtyy asteittain omasta koulustaan sairaalakouluun. Siirtyminen tehdään lapselle mahdollisimman pehmeäksi, sillä oma oikea koulupaikka on luonnollisesti lapselle tärkeä. Sairaalakoulujakso on keskimäärin muutamasta viikosta pariin vuoteen. Koulussa on myös avo-oppilaita. Oppilaspaikka myönnetään, mikäli sen katsotaan tukevan oppilaan hoitoa ja kokonais kuntoutumista (Sophie Mannerheimin koulu 2012.)

² Auroran sairaalakoulu yhdistyi 1.8.2011 Lastenlinnan ja Haartmanin koulun kanssa Sophie Mannerheim -nimiseksi kouluksi. Oppilaat ovat peruskouluikäisiä, sairaala- tai avohoidossa olevia lapsia ja nuoria. Sophie Mannerheimin koulussa lapsia on kaikkiaan noin 200. Muiden yksiköiden oppilaat ovat Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiirin (HUS) lasten- ja nuorten somaattisten, neurologisten, Helsingissä sijaitsevien yksityissairaaloiden, Syömishäiriökeskuksen peruskouluikäisiä tai lisäopetuksessa olevia potilaita sekä Helsingin Diakonissalaitoksen lapsi- ja perhetyön palvelualueen peruskouluikäisiä lapsia ja nuoria. (Sophie Mannerheimin koulu 2012.)

Lasten ongelmat näkyvät sairaalakoulussa eri tilanteissa ja eri tavoin. Toisilla lapsilla ongelmat näkyvät sekä osastolla ja kotona, tai vain toisessa näistä. Ongelmat voivat olla ulospäin tai sisäänpäin näkyviä. Ulospäin näkyvät ongelmat havaitaan helpommin ja nopeammin, sisäänpäin näkyvät vaikeammin ja hitaammin. Alakouluikäiset lapset näyttävät selvemmillä merkeillä pahan olonsa kuin yläkouluikäiset. Hoidon tarve todetaan alakoululaisilla yleensä helpommin ja varhaisemmassa vaiheessa. Ongelmien moninaisen esiintymistavan johdosta ryhmät (koululuokat) voivat olla tällaisessa erityiskoulussa hyvin eriyttämiä.

Sairaalakoulu tekee tiivistä yhteistyötä hoidon antajaan, mikä näkyy esimerkiksi siten, että jos lapsen käytöksessä tapahtuu jotain sellaista, joka vaatii hoitoa tai kuuluu hoitavan tahon vastuulle, sairaalakoulun opettajat tiedottavat siitä lapselle ja yhteys hoidon antajaan otetaan saman tien.

Oppilaiden oppimista ja kasvua tuetaan säännöllisen koulun ja huoltajien/hoitotahon välisen yhteistyön lisäksi yhteisöllisellä toimintakulttuurilla, selkeillä toimintatavoilla ja oppimisympäristöllä. Kasvukeskusteluissa ja hoitoneuvotteluissa arvioidaan oppilaalle asetettuja tavoitteita yhteistyössä hoitotahon ja huoltajien kanssa. (Sophie Mannerheimin koulu 2012). Perheitä tuetaan ja otetaan mukaan kouluun siten, että lasten vanhempien kanssa tavataan 3-4 viikon välein. Tämä on tärkeä osa toimintaa. Yläkoulun oppilaiden vanhempien kanssa tapaamisia on noin viiden viikon välein. Lisäksi heihin ollaan yhteydessä puhelimitse ja sähköpostitse. Vanhemmat ovat hyvin mukana tässä yhteistyössä. Tämän opinnäytetyön musiikkipajakokonaisuudessa vanhemmat eivät olleet mukana. Heidän osallistumisestaan mietittiin toiminnan jo käynnistyttyä, mutta musiikkipajakokonaisuuden lyhydestä johtuen päätettiin yhdessä sairaalakoulun opettajien kanssa, ettei ”sekoiteta” heitä näin suppeaan kokonaisuuteen.

5 Projektin kulku

Tässä luvussa kerron projektin eri vaiheista. Kuvailen koulutusjaksoa sekä työpajojen ja purkukeskustelujen kulkua Auroran sairaalakoulussa sekä matkan varrella tapahtunutta aineiston keruuta ja alustavia tuloksia.

5.1 Koulutusjakso

Koulutusosio alkoi luennoilla ryhmä-theraplay -menetelmästä, jonka keskeisenä teemanä on arvostava vuorovaikutus ja sen merkitys lapsen kehitykselle. Menetelmää käytetään erityisesti erityislasten kanssa. Pitäjinä olivat Theraplay-terapeutti Kirsi Tuomi ja psykologi Saara Salo. Sairaalapappi Virpi Sipola kertoi Kohtaamisen herkkyyden nimisestä työkalusta, ja aivotutkija, dosentti Minna Huotilainen Helsingin Yliopiston monitieteisen musiikintutkimuksen huippuyksiköstä ja Työterveyslaitokselta tuli puhumaan opiskelijoille sikiön ja vauvan musiikillisista kyvyistä sekä musiikin ja vuorovaikutuksen merkityksestä kehitykselle.

Opiskelijoille esiteltiin myös masentuneille äideille ja heidän pienille vauvoilleen suunnattu projekti Iloa varhain sekä avattiin yleisesti, mitä masennus on ja mitä on hyvä huomioida masentuneen ihmisen kohtaamisessa. Koulutusjaksolla luennoitettiin myös kasvatuskumppanuudesta. Opiskelijat tekivät koulutusjaksolla myös kirjastovierailun Vuosaaren kirjaston lastenosastolle tutustuen kirjastonhoitajan johdolla satuihin. Kirjastoon ja sen aineistoon tutustuttiin tässä yhteydessä koko yhteiskuntaa palvelevana taideinstituution näkökulmasta. (Kulttuurisilta-wiki 2010.)

Opiskelijat kävivät ennen musiikkipajoja ohjaavan opettajan Sanna Vuolteenahon johdolla tutustumassa Auroran sairaalakouluun, jossa he tapasivat koulun henkilökuntaa. Opiskelijoille esiteltiin tiloja ja kerrottiin koulun toiminnasta ja lasten kanssa olemisesta.

Opiskelijoilla oli pari niin kutsuttua suunnitteluklinikkaa, joissa he aloittivat ideoinnin musiikkipajojen sisällöistä ja luonteesta. Tarkoituksena oli suunnitella normaalin musiikkileikkikoulutunnin kaltainen musiikkihetki ilman sen tarkempia erityispedagogisia tavoitteita.

Suunnittelupajoista olin mukana pajojen alkua edeltävällä kerralla. Silloin opinnäyte-työohjaaja ja erityispedagogiikasta vastaava Kristiina Peltonen pitivät opiskelijoille preppaustapaamisen. Tapaamisessa käytiin läpi, mitä mielenterveysongelmista kärsivien lasten työpajoissa tai sijoitettujen lasten kanssa toimimisessa voi olla odotettavissa; miten lapset saattavat käyttäytyä ja millaisia vaikeuksia heillä voi olla. Puhuttiin myös siitä, millaisissa kokoonpanoissa pajojen pitäminen toteutetaan.

Tapaamisessa puhuttiin opiskelijoita askarruttavista asioista kuten siitä, miten mahdollisissa erityistilanteissa kannattaa toimia. Opiskelijoita kehoitettiin varautumaan siihen, että yllättäviä, hämmentäviä tilanteita voi tulla vastaan – tilanteita, joita ei perinteisessä perusmusiikkileikkikoulussa kohtaa. Näitä ovat ennakoimaton aggressiivinen käyttäytyminen, pakkoliikehdintä tai muu outo käyttäytyminen. Opiskelijoille painotettiin, että sairaalakoulun henkilökunta on mukana koko ajan ja heillä on vastuu tällaisten tilanteiden haltuun ottamisessa.

5.2 Työpajajakso

Tammikuussa 2011 opiskelijat alkoivat suunnitella musiikkipajoja. Pajajakso kesti tammikuun lopulta helmikuun alkuun. Pajoja pidettiin yhteensä seitsemän, keskimäärin kaksi pajaa viikossa. Kukin paja kesti noin 60 minuuttia. Pajan pituudessa huomioitiin kuitenkin lasten jaksaminen. Päätettiin, että pajan pituus määrittyy lasten keskittymiskyvyn ja yleisen jaksamisen mukaan. Opiskelijat suunnittelivat aina seuraavan musiikkipajan edellisen kerran pajasta nousseiden havaintojensa sekä ohjaavan opettajan ja sairaalakoulun opettajan kanssa käytyjen purkukeskustelujen pohjalta. Ensimmäinen paja oli ohjaavan opettajan Sanna Vuolteenahon demotunti. Tässä luvussa kerron havaintojani ja huomioitani demonstraatio-työpajasta sekä opiskelijoiden työpajoista.

5.2.1 Ohjaavan opettajan demotunti

Ensimmäisessä työpajassa, vastuuopettajan Sanna Vuolteenahon demonstraatiotunnilla lapsia oli paikalla viisi. Pajan teemana olivat Vuodenajat. Sanna aloitti pajan Vuodenajat-laululla kysymällä pohjustukseksi lapsilta lasten syntymäkuukausista; ”Kuka on syntynyt tammikuussa, helmikuussa jne ?” Laulu laulettiin sitä mukaa, sillä laulun ideana on kuukausien vaihtaminen säkeistössä. Tämän jälkeen mukaan otettiin naru, joka nimettiin ”rytminaruksi”. Rytminarun ideana oli, että ympyrän muotoon asetetusta na-

rusta kiinni pitämällä saadaan muodostettua piiri. Kaikki osallistujat eli lapset ja aikuiset toivottiin saatavan näin mukaan. Sairaalakoulun opettajat eivät suositelleet muodostamaan perinteistä käsistä kiinni pidettävää piiriä. Vieraan ihmisen tai vaikka luokkakaverinkin fyysinen kosketus voi olla mielenterveysongelmista kärsivälle lapselle liian haastava asia toteutettavaksi.

Sanna ohjasi lapsia tulemaan lattialle rytminarun kanssa. Lapset halusivat kuitenkin jäädä tuoleille istumaan. Kaikki aikuiset menivät istumaan lattialle. Aikuisia oli paljon; minun ja vastuopettajan lisäksi viisi opiskelijaa ja kaksi Auroran sairaalakoulun opettajaa. Aikuisia oli siis enemmän kuin lapsia. Aivan alussa kokoonpano tuntui hetken ajan oudolta. Mietitytti myös, miten lapset suhtautuvat siihen, että paikalla on niin paljon aikuisia. Aikuisten luonteva tilanteessa oleminen näytti kuitenkin poistavan nopeasti hetkeksi virinneen outouden tunteen.

Sannalla oli mukana kahdenlaiset talvikäsineet: nahkarukkaset ja villahanskat. Toiset niistä olivat hänen kädessä alkaessamme laulaa narupiirissä Vuodenajat-laulua. Sanna esitteli lapsille nämä käsineet taputtaen käsiään yhteen ensiksi toisilla ja sitten toisilla käsineillä. Sanna herätteli keskustelua, loi kontaktia ja toisaalta tarinallista tunnelmaa käsineiden eroista; miten ne tuntuvat iholla erilaiselta, ja miten niillä taputettu ääni eroaa toisistaan. Käsistä lähtenyttä äänimaailmaa oli enemmän kuin puhetta. Lapset olivat hiljaa ja kuuntelivat tarkkaavaisesti. Ilmassa oli herpaantumaton kiinnostuneisuutta.

Sitten alkoi reipas ja iloinen ”Stop ja seis” -laulu. Sanna kehotti rohkaisevasti tulemaan kaikkia mukaan lauluun. Lauluhetkessä aikuiset lauloivat ja lapset kuuntelivat. Tunnelma lapsilla oli varovaisen kiinnostunut mutta kuitenkin pidättyväinen ja hiukan jännittyneet. Tämän jälkeen lauluun otettiin mukaan siihen kuuluvat leikkiliikkeet. Kaikki muut tulivat mukaan tekemään leikkiliikkeitä paitsi yksi lapsi. Sitten ”juna” laitettiin liikkeelle eli tarkoitus oli lähteä liikkumaan jonossa ”junana”. Kukaan lapsi ei tullut mukaan, vaan he jäivät puoliympyrän mallissa olevalle tuolirivistölle istumaan. Me aikuiset lähdimme liikkeelle. Kaikilla aikuisilla, opiskelijoilla ja opettajilla oli hyvä ote; lasten mukaan tulemattomuudesta ei tehty numeroa, vaan pidettiin kannustava, luonteva ja lämmin ilmapiiri yllä.

Musiikkipaja päättyi lauluun taivaan tähdistä. Se oli kaunis, rauhallinen laulu. Siinä istuttiin lattialla, ja nyt myös lapset tulivat lattialle istumaan. Laulu laulettiin herkästi, hiljaisella äänellä ja rauhallisella tempolla. Tunnelma oli herkkä mutta turvallinen.

5.2.2 Opiskelijoiden pajat

Viikko vastuopettajan demopajan jälkeen käynnistyivät opiskelijoiden pitämät pajat. Viikon toisen musiikkipajan veti toinen opiskelijapari, toisen toinen pari (kolme opiskelijaa). Se opiskelijapari, joka ei ollut vetovastuussa, osallistui pajaan ryhmäläisenä ja säästäjänä. Seuraavassa käyn läpi huomioitani opiskelijoiden kuuden musiikkipajan kokonaisuudesta.

Musiikkipajojen aluissa opiskelijat piirsivät taululle junan, jossa oli vaunuja. Vaunujen sisältö kuvasi pajan tapahtumia. Opiskelijat kertoivat lapsille junan kuvaavan tunnin kulkua. Sairaalakoulun opettajan ehdotuksesta ”junan päätepisteeksi” piirrettiin lampaan kuva (”Late lammas”) tai jokin muu hahmo, jolla viestitettiin lapsille, mitä musiikkipajan jälkeen tulee tapahtumaan. ”Lammas” symboloi Late lammas -nimistä ohjelmaa, mikä oli yksi lasten suosikkilastenohjelmista. Sairaalakoulun opettajien mukaan oppilaille on usein tapana laittaa jokin lastenohjelma ohjatun toiminnan päätteeksi ikään kuin ”palkinnoksi” siitä, että ovat jaksaneet olla mukana toiminnassa. Lisäksi lapsille luotun turvaa se, että he tietävät etukäteen heille uuden toiminnan, musiikkipajan, loppuvan johonkin tuttuun.

Pajat alkoivat aina samalla alkulaululla. Pajoissa oli tarkoituksella paljon toistoja kuten Vuodenajat-laulun ja Stop ja seis -laulun ympärillä työskentely tutuin työtavoin ja joskus pienin variaation toteutettuina. Pajoissa oli myös uusia asioita sopivin annoksin. Esimerkiksi Vuodenajat-laulu laulettiin aina samassa kohtaa pajoja ja kahdessa ensimmäisessä musiikkipajassa laulu laulettiin täysin samalla tavalla. Tämän jälkeen, kolmannessa pajassa, laulua varioitiin siten, että vain ne lapset ja aikuiset nousivat ylös, joiden kuukausi laulettiin.

Junalaulua varioitiin myös niin, että peruslaululeikin jälkeen laulu leikittiin pianosäestyksen kanssa kiihdyttäen. Tämä oli lapsista hauskaa. Sitten sitä soitettiin djembe-rummuilla. Yksi lapsista ei olisi halunnut soittaa, mutta sairaalakoulun opettajat sanoivat päättäväisen turvallisesti, että nyt kaikki soittavat. Lopuksi puhuttiin break dancesta. Siitä puhuminen kiinnosti kaikkia ja nosti yhden lapsen suupielet leveään hymyyn ensimmäisen kerran.

Pajojen soittohetkillä soitettiin djembe-rumpuja, kanteleita ja rytmisoittimia. Djembe-rumpuja soittaessa yhdessä pajassa eräs lapsi yritti alkaa soittaa rumpua jalalla kaik-

kien muiden soittaessa käsillä. Sanna tarjosi "heittona" kaapista vispilää lapselle vaihtoehtoiseksi tavaksi soittaa rumpua. Ratkaisu oli sairaalakoulun opettajan mielestä hyvä. Siinä edellytettiin lapsen osallistuminen yhteiseen toimintaan, mutta annettiin vaihtoehtoinen tapa toteuttaa tekeminen.

Eräällä kerralla soittohetkessä oli käytössä useampia erilaisia rytmisoittimia. Rytmisointien jakaminen innosti selvästi lapsia. Kun laulu laulettiin uudelleen, päätettiin, että lapset saavat halutessaan vaihtaa soittimia toistensa kanssa. Lapsista näki, etteivät he olleet tottuneet tällaiseen; tunnelma tuli hetkessä varauksellisemmaksi, lapset olivat hieman hämmentyneitä. Soittimen vaihtaminen ei ollut kaikille lapsille yksinkertainen tehtävä.

Lapset rentoutuivat selvästi, kun musiikkipajoja oli pidetty enemmän. Rentoutuminen näkyi lähinnä katsekontaktin lisääntymisenä ja aktiivisempänä osallistumisena toimintaan. Puhe ja keskusteleminen sen sijaan eivät lisääntyneet niin selvästi. Sairaalakoulun opettajan mukaan lapsista näki selvästi sen, että he viihtyivät musiikkipajoissa. Viihtymisestä kertoi nimenomaan se, ettei pajojen aikana tullut lähestulkoon mitään ongelmia. Jos lapset eivät olisi viihtyneet niissä, se olisi näkynyt selvänä levottomuutena ja ongelmallisten tilanteiden lisääntymisenä.

Terveille lapsille tyypillistä, suhteellisen nopean välittömän suhteen luomista musiikki-leikkikoulunopettajaan ei tapahtunut. Yhtenä syynä voi olla se, että musiikkipajaa vetäviä opiskelijoita oli useita. Myös ulospäin näkyvä innokkuus musiikkihetken alkamisesta ja yleinen vapautunut ilo puuttui. Selkein ero tavalliseen lapsiryhmään verrattuna oli se, etteivät nämä lapset ilmaisseet tunteitaan avoimesti. Ilo ja spontaanisuus puuttuivat.

Sairaalakoulun opettajat kenties havaitsivat herkemmin lapsen mielenkiinnon syttymisen kuin me muut. Toisaalta pienetkin muutokset lasten käyttäytymisessä tuli pantua merkille. Esimerkiksi jonkun lapsen katsekontaktin lisääntyminen vetovastuussa olevaan opiskelijaan, laululeikin leikkiliikkeiden tekemiseen ryhtyminen tai "rytminarupiirisä" oleminen lattialla tuolin sijaan olivat pieniä mutta tärkeitä havaintoja.

5.3 Purkukeskustelut

Musiikkipajojen jälkeen kokoonnuttiin palautekeskusteluun. Nämä opiskelijoiden, ohjaavan opettajan ja koulun erityisopettajien väliset säännölliset keskustelu- ja purkuhet-

ket olivat tärkeä osa yhteistyötä, pajojen suunnittelua ja toteutusta. Purkukeskustelut toimivat opiskelijoille hyvänä pohjana seuraavien pajojen suunnittelulle. Näin kohde-ryhmälle voitiin asettaa uudet, tarkoituksenmukaisemmat tavoitteet.

Purkukeskustelut kestivät kerrallaan noin puoli tuntia. Sairaalakoulun opettaja aloitti purkukeskustelut kysymällä pajan jälkeisistä tunnelmista. Ensiksi käytiin läpi työpajan vetäneiden opiskelijoiden (vetovastuu aina kahdella opiskelijalla kerrallaan) tuntemuksia työpajan onnistumisesta. Sitten kuultiin muiden opiskelijoiden ja ohjaavan opettajan ajatuksia. Tämän jälkeen koulun opettaja kertoi, miten hänestä lapset olivat viihtyneet, mitkä toiminnot olivat olleet erityisen hyviä lasten kannalta ja miksi.

Ensimmäiset purkukeskustelut olivat tiiviimpiä, viimeiset lyhyempiä. Loppua kohden musiikkipajoilla oli tuttu rakenne ja niissä toteutettiin sairaalakoulun hyväksi katsomia, lapsen kehitystä tukevia asioita hyvällä otteella. Purkukeskustelujen sisältö painottuikin loppuvaiheessa opiskelijoiden ja sairaalakoulun opettajan tunnelmien vaihtamiseen.

Purkukeskusteluissa käytiin läpi sisällöllisiä asioita ja lasten kanssa toimimiseen liittyviä asioita. Sisällöllisiä asioita olivat muun muassa asioiden toistamisen tärkeys ja selkeys; esimerkiksi edellisen kerran pajan teeman, tekemisten ja laulujen palauttaminen yhdessä lasten kanssa oli erityisopettajasta hyvä asia. Ne loivat lapsiin turvallisuutta. Toisaalta sopivassa määrin uusien tekemisten kokeileminen on hyvä, sillä vain silloin tietää, mikä toimii ryhmällä ja mikä ei. Sairaalakoulun opettajan mukaan kaikki tekeminen voi olla periaatteessa mahdollista mutta resurssit pitää olla aina mietittynä.

Sisällöllisiä asioita oli myös teknisiin asioihin liittyvä tekeminen. Ohjaava opettaja puolestaan oli havainnut lasten tykänneen tekniikka-jutuista kuten Lumiukko-laulussa ”naaman piirtämisestä” (”piirretään” itselle nenä, silmät, suu jne.). Päätettiin, että Stop ja seis -laulusta kehitetään samanlainen leikki. Sovittiin myös, että kiihdytystä ja hidastusta tullaan kokeilemaan eri tavoin kuten soittamalla.

Yksi opiskelija mietti eräässä purkukeskustelussa äänen käyttöä tunnilla; oliko yhdellä tunnilla ollut lapsen näkökulmasta liian kovia ääniä ja voiko lapsilla olla ääniarkuutta? Sairaalakoulun opettajan mukaan ääniarkuus on mahdollista, ja hän ehdottikin pianoa käännettäväksi seuraavalle kerralle toisin päin. Ohjaavan opettajan ehdotus oli, että pianon siirtämisen sijaan opiskelijat kiinnittävät itse huomion äänen voimakkuuteen. Sovittiinkin, että jatkossa soitetaan yleisesti hiljaisemmin. Sairaalakoulun opettaja totesi

lasten käyttävän toisinaan sovitusti myös kuulosuojaimia.

Eräällä purkukerralla sairaalakoulun opettaja otti esille sen, kun yksi lapsista oli sanonut pajan aikana jonkin toiminnan olleen ”lapsellista”. Opettaja painotti opiskelijoille, ettei toiminta, mitä opiskelijat tekevät, ollut missään nimessä lapsellista. Monet musiikkileikkikoulussa tehtävät toiminnot kuten meidän näkökulmastamme helpot kehon tuntemukseen liittyvät laululeikit voivat olla hyvinkin haastavia näille lapsille. Esimerkiksi laululeikit, jotka 4–5 -vuotiaat oppii nopeasti, voivat sairaalakoulussa olevalle 7–9 -vuotiaalle olla liian vaikeita. Sairaalakoulun opettaja kiittelikin, jos samankaltaisia laululeikkejä voisi olla myös jatkossa. Vaikka ne ovat vaikeita lapsille, ne ovat samalla hyviä.

Opettaja kannusti tekemään lisää myös liikkuvuuteen liittyviä laululeikkejä, koska monella koulun lapsella on motorisia pulmia. Lapset ovat yllättävän harjaantumattomia liikkeen ja tekemisen yhdistämisessä, siksi se on hänestä todella hyvää harjoitusta. Liike, kehon hahmotus ja keholla tekeminen olivat asioita, joita opiskelijoita kannustettiin tuomaan pajoihin yhä edelleen.

Purkukeskustelujen aihepiirejä olivat myös koskettaminen ja rajojen asettaminen. Sairaalakoulun opettajan mielestä esimerkiksi narulla tehty piiri oli hyvä, koska siinä voitiin samalla harjoitella muun muassa oman vuoron odottamista ja vuorotellen tekemistä. Narun käyttö oli myös hänestä hyvä siksi, että suora koskettaminen voi olla lapsista vaikeaa ja sitä tehdään mielellään vain tutun aikuisen kanssa.

Rajojen asettamisesta puhuttiin seuraavaa. Sairaalakoulun opettaja oli kiinnittänyt huomiota siihen, kun opiskelijat olivat viitanneet puheissaan lapsille, että toiminta on vapaaehtoista. Terveiden lasten musiikkileikkikoulutoiminnassa ei määrätä, että lapsen pitää soittaa tai lapsen pitää tulla leikkiin mukaan, vaan hänelle annetaan mahdollisuus valita, haluaako hän osallistua vai ei. Sairaalakoulun opettaja kertoi jotain yleistä oppilaiden käyttäytymisen syistä kuten siitä, mikä on usein lapsen aggressiivisuuden taustalla: pelokkuus ja arkuus. Koulun tavoitteena on, että lapset osallistuvat aina järjestettyyn toimintaan mukaan. Sovittiin, että henkilökunta alkaa näissäkin pajoissa auttaa lapsia mukaan.

Sairaalakoulun opettajat ovat tehneet selkeän rajauksen omassa toiminnassaan siitä, että lapsi ei saa määrätä sairaalakoulussa. Syynä on se, että monet lapset ovat aikaisemmassa elämässään joutuneet tai saaneet toimia liian tai täysin omaehtoisesti. He

eivät ole saaneet kipeästi tarvitsemiaan rajoja. Sairaalakoulun opettaja ehdottikin, että opiskelijat kysyisivät heiltä ensiksi, voiko jostain tekemisestä tehdä vapaaehtoista. Tämän jälkeen sairaalakoulun opettajat päättävät, miten toimitaan, sillä heillä on vaistovainen tieto siitä, milloin lapsen käyttäytymisessä on omaehtoisuutta ja pelokkuutta. Sitä saattaa olla hyvinkin pienissä asioissa.

Opettaja kehotti opiskelijoita varautumaan musiikkipajoissa aina muutoksiin, sillä aggressiivisia tilanteita saattaa tulla musiikkipajojen aikana. Näissä tilanteissa sairaalakoulun henkilökunta pitää lasta kiinni, jos hän yrittää vahingoittaa itseään tai toista. Riidat selvitetään aina ennen toiminnan aloittamista tai jos selvittäminen ei ole juuri sillä hetkellä mahdollista, lapsille (kaikille lapsille, jotka näkevät tilanteen) kerrotaan selvästi, missä kohtaa päivää riita tullaan selvittämään.

Sairaalakoulun opettaja painotti heti ensimmäisessä purkukeskustelussa, että koulun keskeinen tavoite on demystifioida lapsilla olevia mielenterveyden ongelmia. Koulu pyrkii tietoisesti vähentämään mystiikkaa, pelkoja, ennakkoluuloja mielenterveysongelmista kärsiviä lapsia kohtaan.

Auroran sairaalakoulun henkilökunnalla, opettajilla ja koulunkäyntiavustajilla, oli erinomainen ammattitaito luoda puitteet yhteistyölle musiikkipedagogiopiskelijoiden kanssa. Tämä oli kokonaisuuden onnistumisen kannalta tärkeää. Opettajien luonnollinen, mutkaton suhtautuminen opiskelijoidemme tuloon hälvensi selvästi meissä kaikissa ennakkoluuloja mielenterveysongelmista kärsivien lasten kanssa tehtävää pajatyo-skentelyä kohtaan. Opiskelijoista pidettiin hyvä huoli; he saivat keskittyä harjoittelemaan musiikkipedagogisten taitojen soveltamista uudelleenlaiselle kohderyhmälle, mihin tietenkin toki kuului myös vuorovaikutus. Vastuu varsinaisesta ryhmänhallinnasta vaikeammissa tilanteissa oli koulun opettajilla.

6 Aineiston keruu ja analysointi

Tämä lopputyö on laadullinen tutkimus. Tutkimusaineisto koostui opiskelijoiden haastatteluista, opiskelijoiden tekemistä opitun todentamisen tehtävistä, työn tekijän osallistuvan havainnoinnin tuottamasta materiaalista sekä musiikkipajojen jälkeisistä purkukeskusteluista. Tässä luvussa kerron tutkimusaineiston analysoinnista sekä siitä, millä menetelmillä aineisto kerättiin.

6.1 Haastatteluaineisto

Noin kuukausi viimeisen pajan jälkeen haastattelin neljä viidestä sairaalakoulussa olleesta opiskelijasta. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja, ja ne kestivät kukin noin tunnin verran. Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä oli hyvä tapa saada tietoa opiskelijoiden kokemuksista.

Haastattelu valittiin yhdeksi tämän aineistonkeruumenetelmäksi, koska opinnäytetyössä haluttiin tutkia nimenomaan tietyssä kohteessa työskennelleiden opiskelijoiden itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastateltava oli tutkimustilanteen subjekti. (Hirsjärvi et al. 2009, 202–205.) Kuten Hirsjärvi et al. listaa haastattelumenetelmän valinnan syitä, myös tässä yhtenä syynä oli se, että kysymyksessä oli vähän kartoitettu, tuntematon alue, jolloin vastausten suuntia oli vaikea tietää etukäteen. Haastatteleamalla päästiin syventämään saatavia tietoja. Pyysin haastateltavilta myös peruste-luja ja tarkennuksia esitetyille mielipiteille tekemällä haastattelutilanteessa lisäkysymyksiä ja tarkentavia kysymyksiä.

Haastattelu oli tyypiltään teemahaastattelu. Teemahaastattelussa aihepiirit eli teema-alueet olivat tiedossa, mutta kysymysten tarkka järjestys ja muoto puuttuivat. (Hirsjärvi et al. 2009, 208.) Tämän teemahaastattelun aihepiirit olivat seuraavat: 1) työpajakokonaisuuteen liittynyt henkilökohtainen kokemus, 2) työpajakokonaisuuden toteutukseen liittyneet tavoitteet ja 3) tulevaisuudessa samankaltaisen työpajakokonaisuuden uudelleen toteuttamiseen liittyvät ajatukset.

Haastatteluaiheet syntyivät kiinnostuksestani tutkia mahdollisimman tarkasti opiskelijoiden kokemuksia Auroran sairaalakoulussa toteutetuista työpajoista. Halusin saada kokonaisvaltaisesti tietoa opiskelijoiden tunnelmista ja ajatuksista kokonaisuuden aikana – en vain tietoa heidän oppimiskokemuksistaan. Teemat ja niiden kysymykset oli muotoiltu niin, että ne mahdollistivat opiskelijaa nostamaan tärkeiksi pitämänsä asiat esille eli vastaamaan muihinkin asioihin kuin oppimiseen liittyviin tekijöihin.

Aluksi kysyin haastateltavalta, millainen kokemus Auroran sairaalakoulun keikka oli ollut. Halusin tietää, millaisilla adjektiiveilla opiskelija kuvaa yleisarviotaan kokonaisuudesta, mikä tunnelma tulee ensimmäiseksi mieleen. Seuraavaksi kysyin, millaisia tunnelmia, fiiliksiä ja ajatuksia opiskelijoilla oli ollut työpajakokonaisuuden eri vaiheissa eli ennen työpajoja, työpajojen aikana ja työpajojen jälkeen. Kysyin myös, mitä asioita

opiskelija oli mielestään oppinut kokonaisuuden aikana. Lisäksi halusin tietää, millaisia tavoitteita kokonaisuudella oli heistä ollut ja olivatko ne olleet haastateltavien mielestä itse asetettuja vai oppilaitoksen asettamia. Lopuksi halusin vielä tietää, olisivatko opiskelijat halunneet kokonaisuudessa olevan jotain toisin. Siihen hain vastausta kysymyksellä ”Mitä tekisit toisin tai haluaisit olevan toisin jos sinulla olisi nyt mahdollisuus päästä tekemään samankaltainen musiikkipajakokonaisuus?”.

Haastatteluun liittyy myös puolia, jotka saattavat heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelussa yksilöllä voi olla taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastatteluaineiston konteksti- ja tilannesidonnaisuus voi aiheuttaa sen, että haastateltavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossain toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi et al. 2009, 206 -207.) Olin opiskelijastatukseni lisäksi hankkeen tiedottaja-tuottaja, ja opiskelijat tiesivät sen. Siksi kiinnitin entistä tarkemmin huomiota siihen, että opiskelijoille tulisi luottavainen olo siihen, että he voivat ”työminästäni” huolimatta vastata kysymyksiin miten tahansa ja olla mitä mieltä tahansa.

Muutaman kerran huomasin, että joidenkin opiskelijoiden vastaukset alkoivat tekemieni tarkentavien kysymyksien jälkeen muuttua ikään kuin ”suotavampaan” suuntaan. Pysin heti viestimään opiskelijalle, että hänen alkuperäinen vastauksensa oli myös hyvä ja arvostettava.

Haastattelut sujuivat kaiken kaikkiaan hyvin. Tunnelma oli rento, ja vaikutti siltä, että opiskelijat viihtyivät haastateltavina. Mielestäni opiskelijat kertoivat avoimesti ajatuksistaan. Oppimiskokemuksista kysyttäessä keskustelu oli verkkaisempaa ja taukoja oli enemmän. Opiskelija miettivät selvästi, mitä he juuri itse olivat oppineet. He eivät vain suoltaneet valmiiksi määriteltäviä tavoitteita.

6.2 Opitun todentamisen kirjoitelmat

Opiskelijat kirjoittivat myös esseen oman opitun todentamisesta. Opiskelijat saivat ohjaavalta opettajalta tehtäväkseen kirjoittaa vapaasti omasta oppimisestaan koko osaprojektin ajalta. Opiskelijat kirjoittivat sen heti pajojen päätyttyä. Esseet olivat 1–2 sivun mittaisia, ja ne olivat osa tutkimusaineistoani.

6.3 Muistiinpanot

Muistiinpanoja keräsin sekä musiikkipajojen jälkeisistä purkukeskusteluista Auroran sairaalakoulussa että omista havainnoistani.

Olisin halunnut tallentaa sanelijaan kaikki pajojen jälkeiset purkukeskustelut. Niihin Auroran sairaalakoulu ei kuitenkaan antanut lupaa. Syynä oli se, että on mahdollisuus, että keskusteluissa mainitaan vahingossa jonkun lapsen nimi, jolloin lapsen tunnistettavuuden riski suurentuu. Niinpä sovittiinkin, että kirjaan käsin purkukeskustelut. Purkukeskustelujen kirjaaminen oli verraten haastavaa. Yritin saada kaiken mahdollisen talteen, varsinkin kolmella ensimmäisellä kerralla, jolloin purkutilanteet olivat keskustellevampia. Melko hyvin sainkin kirjattua keskustelun sisällöt. Sitä vastoin erilaiset painotukset tai tunnelmat jäivät kirjaamatta. Ne ovat ainoastaan muistivaraisia.

Tärkeimpänä tavoitteena oli saada aina jokaisen puheenvuorosta asian ydin talteen. Nimesin omiin muistiinpanoihini myös asian sanojan. Ensimmäisessä purkukeskustelussa oli aluksi mukana toinen pajoissa olleista sairaalakoulun opettajista. Jossain vaiheessa toinen mukana ollut opettaja tuli mukaan ja ensimmäinen lähti pois, mikä johtui ryhmänhallinnallisista syistä. Muissa purkukeskusteluissa oli yksi ja sama opettaja paikalla, erityisopettaja Liisa-Maria Harju.

Purkukeskusteluissa käytiin pajan vaiheita, lasten olemista ja opiskelijoiden tuntoja. Toisaalta, purkukeskusteluissa käytiin läpi lähinnä pajan vetämiseen, laulujen, laulu-leikkien ja soittamisen toteutustapoihin ja yleiseen ohjaamiseen liittyviä asioita. Lasten ja opiskelijoiden välisen suhteen luomiseen, kontaktin tiivistämiseen liittyvistä asioista ei oikeastaan keskusteltu. Lasten käyttäytymisiä tai käyttäytymisen syitä ei myöskään käyty yksilöittäin läpi eikä sairaalakoulun opettajat puhuneet kenenkään lapsen ongelmista yksilöidysti. Opiskelijoille annettiin vinkkejä tällaisen ryhmän ohjaamiseen liittyviin asioihin melko yleisellä tasolla. Tämä oli epäilemättä tietoinen, salassapitovelvollisuuksiin yms. asioihin liittynyt ratkaisu. Purkukeskustelujen keskeiset aihepiirit olivat tunnin rakenteellisista asioista puhuminen toiminnan sujuvuuden ja lasten viihtyvyyden kannalta

Itse musiikkipajoissa aineistonkeruumenetelmänä oli osallistuva havainnointi; kirjoitin ylös heti pajojen jälkeisten purkukeskustelujen jälkeen omat havaintoni musiikkipajoista. Ne eivät eronneet merkittävästi purkukeskusteluiden sisällöstä.

6.4 Aineiston analysointi

Haastatteluaineisto litteroitiin eli tutkittavien puhe kirjoitettiin sanatarkasti. Tauot puheen sisällä merkittiin viivalla, ja viivojen määrä kertoi tauon pituudesta; mitä enemmän viivoja sitä pitempi tauko. Taukoja ei eritelty tai tauon syytä ei tarkennettu erikseen, koska taukojen syy ei ollut epäselvä. Haastateltavat pitivät tauon aina miettiessään, mitä vastaavat kysymykseen tai lisäisivät vastaukseensa. Kukaan ei tehnyt taukoa esimerkiksi siksi, että olisi ollut liikuttunut jostain tai kokenut tilanteen vaikeaksi. Nauhduksia tuli haastattelujen aikana, ja ne kirjattiin sulkumerkein tekstin sisälle siihen kohtaan, jossa ne ilmaantuivat.

Litteroinnista nousevien asioiden tyypittelemiseksi tehtiin taulukko, joka pohjautui teemahaastattelurungon teemoille ja alateemoille (Taulukko 1).

opiskelija1	YLEISARVIO	KOKEMUS	TAVOITTEET	TULEVAISUUS	TYÖPAJAJAKSON ANTI
Millaista suunnittelu oli?					
Millaista pajojen pitäminen oli?					

Taulukko 1. Teemahaastattelun kysymyksiin pohjautuva runko (pelkistetty)

Pyysin haastateltavia kertomaan aluksi oman yleisarvion työpajakokonaisuudesta tai koko osaprojektista. Sitten pyysin palauttamaan mieliin, millaisia odotuksia, tunnelmia, ajatuksia heillä oli ollut ennen työpajoja, työpajojen aikana ja työpajojen jälkeen. Tavoitteena oli luoda kokemuksen kaari palauttamalla työskentelyn eri vaiheissa syntyneitä ajatuksia ja tunnelmia. Pajojen jälkeisten tunnelmien yms. asioiden pohtiminen erikseen jäi lähes jokaisesta haastattelusta pois. Jatkokysymykset kuten ”Mitä opit?” korvasivat tuon kysymyksen ja ikään kuin siirsivät fokuksen luontevasti pajojen jälkeiseen aikaan. Kokemus-teeman sisällä kysyin, millaista pajojen suunnittelu ja pitäminen oli haastateltavista ollut. Tavoitteet-teeman alakysymyksiä olivat: ”Millaisia tavoitteita tällä kokonaisuudella mielestäsi oli?” ja ”Mitkä tavoitteet asetit itse, mitkä koulutusohjelma?”

Tulevaisuus-teemaan siirryttäessä pyysin haastateltavia visioimaan, millainen samalle kohderyhmälle suunnattu musiikkipajakokonaisuus olisi tämän kokemuksen jälkeen ja onko jotain välineitä tai kokemuksia, joita he mielestään vielä tarvitsisivat voidakseen toimia hyvinä mielenterveyslapsille suunnattujen musiikkipajojen vetäjinä. Lopuksi kysyin, mikä työpajakson anti heistä oli.

Litterointimateriaalin analysoinnin jälkeen sijoitin esiinnousseet asiat taulukkoon aina sen teeman alle, jossa ne olivat esiintyneet haastattelussa. Tämä tuntui loogiselta ratkaisulta tässä vaiheessa. Aloin merkitä esiin nousseita asioita omilla väreillään. Haastateltavien vastauksista alkoi pian erottua samankaltaisia sisältöjä ja vähitellen hahmotua pääteemat (Taulukko 2).

opiskelija1	YLEISARVIO	KOKEMUS	TAVOITTEET	TULEVAISUUS	TYÖPAJAJAKSON ANTI
	positiivinen kokemus < ympäristön ja sen vastaanottavuuden ansiota	Alussa sekavat tunnelmat	Alkujaan mielestäni eri tavoitteet	Jos haluaisi mennä syvemmälle, tarvitsisi varmasti ammattitaitoa	
		Demotunnin jälkeen ymmärrys siitä, että ryhmä normaalin tapainen			
Millaista suunnittelu oli?		Suunnittelu välillä haasteellista, kun on erilaiset tavat opettaa ja eri persoonat.			
Millaista pajojen pitäminen oli?		Helppoa --- lopulta ei edes ajatellut, että se on erilainen ryhmä.			

Taulukko 2. Tyypittelyn 1. vaihe; opiskelija1

Analysoidessani opitun todentamisen kirjoitelmia ja muistiinpanojani huomasin niissä samankaltaisuuksia litterointimateriaalini kanssa. Niinpä lisäsin taulukkoon sarakkeen, johon purin opitun todentamisen kirjoitelmien sisällöt. Pääteemat vahvistuivat, ja lisäsin lopulta koko aineiston samaan taulukkoon Pääteeman ja alateemojen selkiytyttyä tein uuden taulukon, jossa yläotsikot muotoutuivat nyt pääteemoista, ja niiden alle sijoittuvat alateemat omina väreinään (Taulukko 3).

Myönteistä oppimiskokemusta tukevat tekijät	Yhteisöllinen oppiminen		Musiikkitoiminnan erityispiirteet	
	yhteissuunnittelun ongelmallisuus	ryhmässä tekeminen	strukturi	musiikilliset asiat:
opettajien myönteisyys	> kemiat	> aikaa havainnoida	rajat	huomio
tuki	> työn jakaminen	> aikaa suunnitella	sensitiivisyys: katsekontakti	> äänen käyttöön
vastuu ryhmänhallinnasta	> omien vahvuuksien huomaaminen	> yhdessä veto kivaa	kohtaaminen	> tempon vaihteluihin
opettajien keskinäinen vuorovaikutus		> luottamus edellytyksenä	kosketus	> liikkuvuutta,
musiikkipedagoginen ammattitaito vs. helpous				> motoriikkaa, kehon hahmottamista kehittäviin toimintoihin

Taulukko 3. Tyypittelyn 2. vaihe

7 Tulokset

Tässä luvussa kerron tutkimusaineiston analysoinnista nousseista tuloksista. Esille nousivat kolme pääteemaa: 1) Tekijät, jotka vahvistavat musiikkipedagogiopiskelijan myönteistä oppimiskokemusta, 2) yhteistoiminnallisen tekemisen kahdenlaatuisuus sekä 3) musiikkitoiminnan erityispiirteet tämänkaltaisessa musiikkipajakokonaisuudessa. Käsitelen tarkemmin pääteemojen sisälle kuuluvia alateemoja seuraavassa kolmessa alaluvussa.

7.1 Myönteistä oppimiskokemusta tukevat tekijät

Turvallisuus. Opiskelijoiden hyvä oppimiskokemus rakentui seuraavista osatekijöistä: sairaalakoulun opettajien myönteisyydestä, käytännön tuesta ja musiikkipedagogisesta ammattitaidosta. Sairaalakoulun opettajien myönteisyys tarkoitti käytännössä vastaanottavuutta, turvallisen ilmapiirin luomista ja uskoa opiskelijoiden osaamiseen vetää musiikkipajat mielenterveysongelmista kärsiville lapsille. Turvallisuuden tunne oli keskeinen tutkimusaineistosta esiin noussut asia. Sairaalakoulun opettajat loivat myönteisen ilmapiirin myös lapsiin ja toisiinsa. Tämä kokonaisuus antoi opiskelijalle turvallisen perustan musiikkipajojen vetämiselle.

Haastatteluissa nousi esille se, että opiskelijoita oli ennen musiikkipajojen alkamista jännittänyt tuleva kohderyhmä ja työpajojen pitäminen. Heitä mietitytti, riittävätkö taidot työskennellä mielenterveysongelmista kärsivien lasten kanssa ja miten lapset ylipäänsä käyttäytyvät pajoissa ja miten he itse selviävät tilanteista. Opiskelijat olivat kuitenkin henkisesti valmistautuneet kohtaamaan nämä lapset. Haastatteluissa kolme opiskelijaa purkaa pajoja edeltäneitä ajatuksiaan ja tunteitaan:

Kyllä sitä etukäteen mietti, miten noi normaalilaulut toimii noiden lasten kanssa... ja tuleeks siel semmosia, reagoiks ne sit lapset tosi vahvasti lauluun tai niinku että alkaa itkee helpommin... Tai sit sitä, et onks ne jossain... kuvitellussa maailmassa siinä.. tai niinku että.. pikkutiikereitä... tai, ja miten sitte opettajan pitää siihen suhtautua, jos siellä on.. niinku että tota..

Tuli vähän semmoset, voiko sanoa semmoset kauhukuvat (koulutusjakson jälkeen), että miten siellä voi käyttäytyä ja miten olla edes, kun menee sinne opettamaan. Ja että onkohan musta kuitenkin siihen.. mennä sitten semmoiseen ympäristöön.. lähinnä opettajana, että onko valmis tommosteen ympäristöön astumaan, mutta sitten toisaalta ihmisenäkin mietti ehkä sitä ..että onko ite tarpeeks vahva.

Ku mennään semmoseen missä on.. tosi.. vaikeesti sairaita lapsia, et se tilanne on, et sinne ei edes ketä tahansa päästetä, et se tilanne voi olla tosi.. tota.. vaikee niinku henkisesti meillekin. Niin, mä olin varustautunut siihen ja mä olin siis ajatellut, että mä oon kyllä valmis ihan semmoseenkin..

Epävarmuus liittyi lähinnä siihen, että miten opiskelijan pitäisi *juuri opettajana* suhtautua ennalta arvaamattomiin tilanteisiin. Toisaalta jo ohjaavan opettajan pitämä demotunti, opiskelijoiden havainnot lasten ”tavallisuudesta” sekä sairaalakoulun myönteinen ilmapiiriin poistivat opiskelijoiden jännityksen ja epäilyt omasta selviämisestä. Tämän opiskelijan kaltaisia kommentteja tuli kaikilta muiltakin opiskelijoilta:

Tietenkin oli vähän semmonen jännitys, että miten ne ottaa vastaan, lapset, sen toiminnan ja mitä siellä nyt tekee, mutta loppujen lopuksi oli tosi helppo mennä sillee pitämään ja ei sitä edes ajatellu, että se on jotenkin erilainen se ryhmä.. Ympäristö oli niin vastaanottavainen ja huomaa just sen, että no.. ihan tavallisia lapsia ne on ja kuitenkin kaikki aikuisetkin oli niin ystävällisiä ja.. toivotti tervetulleeks sinne.

Käytännön tuki. Kanssakulkemisen lisäksi sairaalakoulun opettajien antama käytännön tuki oli asia, jonka opiskelijat määrittivät myönteisen oppimiskokemuksen osatekijäksi. Opettajien läsnäolo oli aktiivista. He esimerkiksi ottivat musiikkipajoissa täydellisen vastuun ryhmänhallinnallisista asioista ja purkukeskusteluissa antoivat rakentavaa palautetta pajojen sisällöistä. Tärkeää käytännön tukea opiskelijat saivat myös toisiltaan, siitä enemmän seuraavassa alaluvussa (Yhteisöllinen oppiminen). Eräs opiskelija kuvaa haastattelussa sairaalakoulun opettajien keskinäistä ilmapiiriä ja sen tärkeyttä sekä yhteen hiileen puhaltavaa toimintatapaa:

Et ne puuttu silloin un niiden piti puuttua siihen lasten käyttäytymiseen. Ja just se, mistä ne puhu siellä, että ne on toistensa tukena ja takana (naurhdus). Että jos joku sanoo jotain, niin ne komppaa siellä sitten. Mun mielestä se oli tosi opettavaista. Mun mielestä se voisi olla muuallakin, just korostaa meilläkin noissa yhteisopettamistilanteissa, että se ois tosiaan ihan niin, että jos joku tekeekin vähän eri tavalla, niin lähtee siihen myös mukaan.

Musiikkipedagogin ammattitaito vs. helppous. Hyvään kokemukseen musiikkipajajakonaisuudesta liittyi pajojen toteutuksen ja toisaalta myös suunnittelun (loppua kohden) helppous. Helppous syntyi osaltaan niin henkilökunnalta kuin opiskelijakavereilta saadusta tuesta. Vetovastuun jakautuminen usealle opiskelijalle teki pajojen pitämistä helppoa. Myös pajojen rakenteen ja sisällön tarkoituksellinen samankaltaisuus olivat osa helppouden kokemuksen syntyä.

Tuntui, etteivät opiskelijat aivan ymmärtäneet/nähneet oman musiikkipedagogisten taitojensa merkitystä ja arvoa mielenterveysongelmista kärsineiden lasten kokonaiskehityksen tukijana. Erityisopettajat antoivat purkukeskusteluissa hyvää palautetta siitä, miten monet opiskelijoiden toteuttamat musiikilliset toiminnot olivat kehittäneet lasten kokonaiskehitystä, motorisia taitoja yms. Opiskelijat eivät kuitenkaan erityisemmin raportoineet haastatteluissa tai oppimistehtävissään näiden asioiden merkittävyydestä itselleen. Tämä saattoi johtua siitä, että toisaalta tämänkaltainen musiikillinen tekeminen on varhaisiän musiikkikasvattajan perusosaamista ja toisaalta siitä, ettei toiminnalla ole samanvahuista merkitystä terveiden lasten kokonaiskehitykseen.

Musiikkipedagogin kuten kenen tahansa opettajan oma innostus on oppimisen kannalta tärkeää. Sairaalakoulun opettajien mielestä opiskelijoiden oma innostuneisuus musiikkipajoissa oli erityisen tärkeää ja hienoa, kun kohderyhmänä olivat mielenterveys-

ongelmista kärsivät lapset. Opettajan oma innostus on ikään kuin ”moottori” lasten aktivoimiseksi.

Opiskelijoista helppouden kokemus liittyi myös siihen, että heillä kaikilla oli melko paljon kokemusta musiikkipedagogiikan soveltamisesta uusille kohderyhmille. Opiskelijat olivat olleet mukana useassa aikaisemmassa Kulttuurisilta-hankkeen osaprojektissa, joten he olivat saaneet varmuutta ja ammattitaitoa tämänkaltaiseen työskentelyyn. Osaamisen lisääntyminen sellaisesta projektimaisesta työskentelystä, jossa mennään uusiin ympäristöihin osittain yhtenäisin tavoittein, uudenlaisten kohderyhmien kanssa työskentelemään, uudella opiskelijakokoonpanolla ja vielä suhteellisen nopealla aikataululla toteutettuna siitä, oli tekijä, joka lisäsi helppouden kokemusta tästä toteutuksesta. Kolme opiskelijaa kuvaa haastatteluissaan asiaa näin:

Se tuntu ihan luontevalta työpajalta siinä, missä ne muutkin on ollu. Jos mä olisin ekana vuonna tonne menny, niin varmaan ois tullu aika, aika eri juttu sitten. Mut nyt oli itseluottamusta tehdä se homma..

Suurin ”ahaa-elämys” jäi tästä projektista saamatta. En usko syyn olevan niinkään itse projektissa, vaan siinä että olen opettajana kasvanut eteenpäin ja saanut työskentelyyni varmuutta. Aiemmin ehkä erilaisissa paikoissa työskenteleminen on vaatinut enemmän ponnisteluja, koska opettajana oleminen kokonaisuudessaan on ollut vielä suhteellisen uusi juttu.

Tosi tärkeää, että oli jo tehnyt näitä projekteja ennen tätä. Koulutusohjelman projekteissa (Kulttuurisilta-hanke) ollut aina vähän aikaa, tullut sellainen olo, että menee miten tahansa, niin tunne, että kyllä siitä jotenkin selviää. Ei tiedä onko se hyvä vai huono asia. Heitetty kattilaan, että mene ja selviä. Välillä ollut tosi epävarma olo ja kokenut aika- moista ahdistusta, jälkeensä ajateltuna on ollut tosi hyvä, kun on oppinut niitä työtapoja.

7.2 Yhteisöllinen oppiminen

Oppimiskokemukset eivät vastoin odotuksia liittyneet niinkään voimakkaasti uusien musiikkipedagogisten taitojen kehittymiseen kuin opiskelijoiden väliseen yhteistoimintaan: sen haasteisiin ja hyötyihin.

Musiikkipajojen suunnittelu ryhmässä tuntui suurimmasta osasta opiskelijoita haastavalta. Musiikkileikkikoulutuntien suunnittelu tehdään yleensä pareittain tai yksin. Näin ollen viiden hengen ryhmässä tehtävä suunnittelutyö ei ollut ongelmatonta.

Opiskelijat, joita oli kaiken kaikkiaan viisi, suunnittelivat musiikkipajat yhdessä, mutta toteuttivat musiikkipajat pareittain. Parien vetovastuu vaihtui aina jokaisen pajan jälkeen. Loput olivat musiikkipajoissa niin kutsuttuja apuopettajia: säestäjiä, materiaalien ja soittimien jakajia, vertaisleikkijöitä jne.

Ryhmässä tekeminen koettiin osittain ongelmalliseksi osittain hyödylliseksi. Suurimmasta osasta opiskelijoita musiikkipajojen suunnittelu oli haastavaa, toisinaan jopa ongelmallista, koska opiskelijoiden määrä oli aikaisempiin suunnittelutilanteisiin verrattuna (kaksi opiskelijaa) niin suuri. Toisaalta juuri tuollaisissa tilanteissa toimimaan oppiminen – omista työskentelytavoista ja luonteenpiirteistä poikkeavien kanssa työskentelemään oppiminen, omasta ideasta joustaminen tai kokonaan luopuminen – oli asia, jonka opiskelijat raportoivat keskeiseksi oppimiskokemuksekseen.

Laura Huhtinen-Hildénin (2012) mukaan yhteisöllinen oppiminen onkin vaativa oppimisen muoto, koska ryhmässä toimiminen vaatii aktiivista osallistumista ja vastavuoroisuutta. Oma itseään ja vuorovaikutustaitojaan joutuu kehittämään ryhmän erilisuuden vuoksi. (Huhtinen-Hildén 2012, 165 - 166.) Ryhmässä suunnittelu opetti ryhmässä tekemisen taitoja kuten toisten kunnioittamista ja kuuntelemista. Näkemällä toisten tavan tehdä se opetti myös opiskelijaa huomaamaan selkeämmin omat vahvuudet. Yksi opiskelija kertoo haastattelussa näin:

..toi esille niitä omia vahvuuksia, tuo projekti ...tuo toimiminen tuon opiskelijaryhmän kanssa (toi vahvuudet esille). Semmoinen oma vastuun ottaminen tai joku. Et kuitenkin huomasi sen, et miten paljon sitä on itsessä semmosta, et ei vaan pysty tekemään asioita jotenkin vasemmalla kädellä tai et ei miettis opettamista ja sitä vastuunkantamista projektissa esimerkiksi. Ja sit semmonen sopeutumiskyky, et pystyy toimimaan opettajana erilaisissa tilanteissa.. Ja toisaalta et tiedostaa omia tapoja toimia - ja sit taas huomaa ne erot muihin et miten toisilla on sitten taas toisenlaisia tapoja.

Kahden opiskelijan haastatteluissa antamat kommentit kuvaavat hyvin ristiriitaisia ajatuksia isona opiskelijaryhmänä työskentelystä:

Se on mulle henkilökohtaisesti vähän vaikeeta tehdä tommosta.. että on monta vetäjää yhtä aikaa, mutta tätä oppii tosiaan joka kerta lisää - miten se homma sitte toimii.

Se suunnittelu oli välillä vähän haasteellista. Meil oli tietenkin erilaisia persoonallisuuksia tässä ryhmässä. Jokaisella on omat mielipiteet tietenkin. Se oma tapa opettaa ja kaikki, suunnitella, varmasti jokaisella on omat tavat suunnitella - tunnit sitten.

Toisaalta tunne, onko ryhmässä tekeminen sujuvaa vai ei, on subjektiivinen kokemus. Arviot voivat olla erilaiset ryhmän jäsenillä kuten tämän opiskelijan kommentista (haastattelu) ilmenee:

Ei tuntunut siltä, että välillä, jos joutuu itse täysin suunnittelemaan tai kahdestaan jonkun kanssa, niin on koko ajan pakko puskea sitä eteenpäin. Vaan solju sillai, kun siinä on monta ihmistä, tulee paljon eri näkökulmia... Se on paljon rikkaampaa kuin se, että kaksin tai yksin päättäis niin. Ei tuntunut sillai, vaik oli vetovastuu, et oli suunnitteluvastuu, et se oli semmosta.

Musiikkipajojen *pitäminen* monen opiskelijan voimin sitä vastoin toi tekemiseen paljon hyviä asioita. Pajojen vetäminen näytti helpolta ja mukavalta ja se koettiin sellaiseksi. Vetovastuiden määrittely selkeytti opiskelijoiden roolit. ”Taustalla” olevat opiskelijat auttoivat muun muassa laulujen ja leikkien säestämässä. Samalla heillä oli mahdollisuus havainnoida lasten käyttäytymistä ja opiskelijatovereiden opettamista. Taustalla oleminen koettiin oppimisnäkökulmastakin antoisaksi. Kaksi opiskelijaa kuvaa asiaa kirjoitelmassa ja haastattelussa asiaa näin:

Säestäminen joka toisessa tilanteessa mahdollisti myös tarkkaavaisemman tilanteiden seuraamisen ja lasten käyttäytymisen tarkastelemisen. Se oli hyvin opettavaista ja mukavaa.

Isossa ryhmässä vetäminen, ne olivat varmaan ne pääjutut (mitä opin). Muitten opiskelijoiden kanssa, meit oli kumminkin niin paljon..ja sen suunnittelua.. ja sit ku joutu ottaa niin paljon huomioon.. Ja sit siin vetämisessä tosiaan, kun ei ollu yksin vastuussa kaikesta. Mut se oli mun mielest kumminkin helpoo, et vaikka siel oli niitä aikuisiakin niin paljon, ne (lapset) tuli siihen kumminki mukaan.

7.3 Musiikkitoiminnan erityispiirteet

Aineiston analysoinnista nousi esille asioita, jotka on hyvä ottaa huomioon suunniteltaessa musiikkitoimintaa mielenterveysongelmista kärsiville lapsille.

Rajat. Normaalissa musiikkileikkikoulussa lapsille asetetut rajat liittyvät yleisiin hyvää ryhmätoimintaa, oppimista ja kasvua edistäviin seikkoihin. Mielenterveysongelmista kärsiville lapsille rajat asetetaan tiukemmin ja tavoitteet niiden takana monisyisemmät. Täytyy miettiä tarkkaan, milloin lapselle annetaan mahdollisuus valita tekemistään eli että osallistuuko hän johonkin pajan toimintahetkeen vai ei. Se, että mielenterveysongelmasta kärsivän lapsen voi ”määrätä” tekemään jotain toimintaa, edellyttää ammattitaitoisen henkilön, opettajan tai hoitoalan ammattilaisen läsnäoloa. Ylipäätään musiikkipajojen pitäminen tällaiselle kohderyhmälle, sairaalahoitoa saaville lapsille ei olisi ollut mahdollista ilman hoitavan tahon eli koulun tai sairaalan tms. henkilökunnan mukana oloa.

Rajojen tiukka mutta lämmin asettaminen liittyi siihen, että lapset olivat menneisyydessään joutuneet tai saaneet olla liian omaehtoinen, toisin sanoen kukaan ei ollut asettanut lapsille heidän tarvitsemiaan rajoja. Sairaalakoulun opettajien tehtävänä oli nyt ammattitaidollaan ja laajalla tietämyksellään lapsen taustasta ja sairaudesta toimia siten kuin se hoidon ja kasvun kannalta on parasta.

Ne rajat pitää olla tosi selvät, varsinkin tollasella lapsella. Ne luo sitä turvaa.. vaikka on siitä miljoona kertaa puhuttu aikaisemminkin, että selkeet rajat, mut jotenkin must tuntu, et tossa projektissa tuli se tosi paljon konkreettisemmin.

Kun tuntu että antaa kumminki aika paljon lasten ideoille tilaa muskarissa ja sit kyselee, et “no, mitä sä haluaisit tehdä” tai että “milläs tavalla nyt soitetaan”. Tossa maailmassa se oli siillee, et “soita tolla tavalla”. Tai jos lapsi sanoi, että “Eei, eemmä haluu soittaa”, niin et “kyllä, et kaikki soittaa nyt”.

Sensitiivisyys. Kaikista aineistoista nousi esille opiskelijoiden huomio siitä, että koskettamista ja läheisyyttä kuten käsistä pitämistä piirileikissä ei voi pitää itsestään selvänä asiana työskenneltäessä mielenterveysongelmista kärsivien lasten kanssa. Sensitiivisyys on hyvä ottaa huomioon jo musiikkihetkien suunnitteluvaiheessa. Kaksi opiskelijaa avaa asiaa kirjoitelmassaan ja haastattelussaan näin:

Ryhmän erilaisuudesta ehkä kieli vain se että olimme tarkempia kosketusten ja katsekontaktien kanssa. Joillekin pojille se ei tuntunut olevan ongelma, mutta joistakin aisti sen että tämä on nyt hiukan liikaa. Tämä olisi myös hyvä ottaa huomioon normaaleja muskareita pidettäessä... sensitiivisyyttä pitäisi käyttää enemmän opetuksen yhteydessä ja ehkä näin voisi myös oppia lukemaan ryhmää eri tavalla tai nopeamminkin.

Mut olihan siinä huomioitava niitten sisällä kaikki alustukset.. ehkä sitä kosketusta.. lapsi siedä.. että käsistä pidetään kiinni tai tullaan kunnolla yhteiseen rinkiin.. että omaa tilaa niille lapsille..

Voidaan puhua myös kohtaamisen taidoista. Näitä taitojen harjaannuttaminen opiskelijoissa on ollut yksi Kulttuurisilta-hankkeen keskeisimmistä tavoitteista. Kohtaamisen taitoja tarvitaan kaikessa vuorovaikutuksessa, niin opetustyössä kuin vapaa-ajalla, mutta lisähaasteen sille antavat musiikkipedagogin työn näkökulmasta uudenlaiset kohde-ryhmät kuten nämä mielenterveysongelmista kärsivät lapset. Kohtaamisen taito on edellytys sille, että voi luoda musiikillisia elämyksiä ja on kykyä osallistaa toinen ihminen samaan musiikilliseen luovaan prosessiin. Eräs opiskelija kertoo kirjoitelmassaan näin:

Projektissa oli aivan mahtava mahdollisuus päästä opettamaan erilaista ryhmää ja kohtaamaan sitä kautta haasteita opettajana. Laajentaa ja pohtia omaa opettajan identiteettiä. Projekti vei taas kohtaamisen ja vuorovaikutuksen merkityksen aivan toiselle tasolle. Eikä pelkästään omaa kohtaamista lasten kanssa, vaan myös muiden opettajien ja opiskelijatovereiden kanssa.

Rakenne. Opiskelijat raportoivat yhdeksi keskeiseksi oppimiskokemuksekseen oivaluksen siitä, että musiikkitoiminnan rakenteen on tärkeä olla selvä. Rakenteiden täytyy olla selkeitä ja toistuvia, sillä ne luovat lapsille turvaa. Käytännössä tämä tarkoitti esimerkiksi samojen laulujen ja leikkiliikkeiden toistoa eri pajoissa. Asioiden varioiminen oli myös hyvä, mutta suhteellisen pysyvän ”tukirangan” olemassaolo tunnin pohjalla on tärkeää.

Rakenteen tärkeys tuli esille jo siinä, että lapset tarvitsivat jo pajojen alussa tarkan tiedon musiikkihetken kaaresta kuten siitä, millaisia ovat kaaren alku ja loppu ja millaiset kaaren vaiheet ovat. Järjestyksen ymmärtäminen on Uusitalon (2005) mukaan erityislapsille tärkeää. Se on yksi selkeä hyvinvoinnin lisääjä. Esimerkiksi kehitysvammaisille ja autistisille lapsille ”kaoottinen” maailmankuva syntyy herkästi, jolloin se lisää ahdis-

tusta ja aggressiivista käyttäytymistä. Kaikenlainen järjestyksen ja ymmärrettävyyden lisääminen on siten hyvä asia, koska se auttaa avaamaan tällaisen lapsen maailmaa suhteessa ympäristöön. (Uusitalo 2005, 67.) Haastattelussa opiskelija kertoo oppimastaan näin:

Tietyt asiat nousivat enempi keskiöön siinä opettamisessa.. esimerkiksi, se rakenne ja se struktuuri, se, että pitää olla tosi selkeät, et mitä teet just nyt ja mitä tulee seuraavaks. Et ei ehkä välttämättä niin semmosia yllättäviä juttuja, tai ainakin pitäis sitte valmistaa hyvin.

Rakenteen selkeys ja tekemisten toistuvuus vaikutti tuntien suunnitteluun siten, etteivät ne tuntuneet opiskelijoista niin kuormittavalta kuin muiden osaprojektien tai perinteisten musiikkileikkikoulutuntien suunnittelu. Uutta toimintaa ei tarvinnut keksiä pajoihin jatkuvalla syötöllä, vaan opiskelijoille jäi rauha miettiä muutama uusi idea tai variointi seuraavaan pajaan. Kaksi opiskelija kertoo haastattelussa näin:

Kun aikaisemmin on ollut pari kertaa, kolme kertaa tällai lyhyessä jaksossa (työpajoja per projekti), nyt pysty suunnitella sillai pitkästi. Itsellään on aina se olo, että mun on aina pakko keksiä uusi tunttari, keksiä kauheesti uusia juttuja. Se, että sai oikeastaan pitää sen saman kaavan, suht koht samat laulut, vähän muuttaa jotain. Siinä oppi, että kuinka pikkasen muutetaan ja otetaan lisäksi jotain aikaisempaa.

Helpolle tuntu sitten itse tuntien rakenne, koska me keksittiin se juna siihen ja.. selkeät "soitto- ja kuunteluasema". Mä uskon, et se lapsia sit tosi paljon kans autto. Ja oli se suunnittelussakin itselle ja sitten kun vielä näki siellä (taululla), niin normaalisti muisti, että mikä tulee.. ja kumminkin niitten asemien välilläkin saatto tehdä jotain, ettei se ollut ihan kokonaan suunniteltua. Oli tilaa sit.. mennä intuition kanssa.

Äänen käyttö, tempon vaihtelut. Purkukeskustelumateriaaleista ja opitun todentamisen kirjoitelmista tulivat selkeimmin esille se, että musiikin osatekijöiden (sävelkorkeus, rytmi, dynamiikka, sointiväri) toteuttamistapoja musiikkitoiminnassa on hyvä arvioida sairaan lapsen lähtökohdista käsin. Musiikillisilla tekijöillä voidaan kehittää esimerkiksi mielenterveysongelmista kärsivän lapsen motorisia taitoja ja liikkuvuutta, parantaa kehon koordinaatiota, aktivoida lasta ja herättää lapsen mielenkiinto tehtävää toimintaa kohtaan.

Sairaalakoulun opettaja näki erilaiset tempon vaihtelut tunnin sisällä hyviksi. Hän oli havainnut, kuinka tempon vaihteluita sisältänyt laululeikki oli aktivoanut erästä lasta muuttamaan asentoaan. Lapsen pää oli roikkunut aikaisemmin alaspäin, mutta tässä laululeikissä lapsi oli nostanut päätään. Tämä oli ollut merkittävää. Erityisopettaja kertoi muutamia samankaltaisia havaintojaan, joita me muut emme olleet osanneet havaita.

8 Pohdinta

Tämä työ nostaa esiin muutaman tärkeän asian. Ensiksi, mikä on myönteisen oppimiskokemuksen peruspilari musiikkipedagogiopiskelijan kokeillessa siipiään uusissa ympäristöissä? Se on turvallisuus, turvallisuuden tunne eli se, että ihmiset näissä ympäristöissä uskovat opiskelijan osaamiseen ja että opiskelija voi luottaa siihen, että häntä tarvittaessa autetaan ja tuetaan. Kun hanke tai ylipäätään jokin uusi asia liitetään opiskelijoiden opintoihin, se horjuttaa väistämättä jollain tasolla opiskelijan niin sanottua tuttua opiskeluun kuuluvaa perusturvallisuuden tunnetta. Uuden etsiminen ja kokeileminen ovat kuitenkin välttämätön osa kehitystä. Se, että opiskelijalle ennalta tuntematon ympäristö tai taho ottaa tämän kannustavasti vastaan, on olennainen osa myönteisen oppimiskokemuksen syntyä.

Toisaalta, sopiva määrä kielteisiä kokemuksia on myös tärkeää ja kuuluu kasvuun ja oppimiseen. Hyvien oppimiskokemusten voidaan kuitenkin ajatella kannustavan huonoja kokemuksia enemmän uuden ja ennalta tuntemattoman kokeilemiseen. Mikä on sen tärkeämpää musiikkipedagogin ammatissa, jonka sovellusmahdollisuuksia voidaan etsiä melkein loputtomasti. Musiikkipedagogien keskeinen tulevaisuuden haaste onkin asiakaskunnassa tapahtuvat muutokset. Tulevaisuudessa esimerkiksi perinteisissä musiikkiopistojen pääsykokeisiin ei ole ainoastaan lapsia, vaan siellä tulee olemaan yhä enemmän niin erilaisia oppijoita kuin myös eri-ikäisiä oppijoita, esimerkiksi ikäihmisiä. (Halonen 2009, 11.)

Toiseksi, millaiset mahdollisuudet varhaisiän musiikkipedagogeilla, tai oikeammin varhaisiän musiikkikasvatusta ja *taiteen soveltavaa käyttöä* opiskelevilla on toimia tämänkaltaisten, kuntoutuksen piirissä olevien, mielenterveysongelmista kärsivien lasten kanssa? Edellä mainittu lisäys on tärkeä, sillä tämän työn opiskelijoilla oli aikaisempaa kokemusta uudenlaisten kohderyhmien kanssa toimimisesta keskimäärin muutaman projektin verran. Valmiudet soveltaa varhaisiän musiikkikasvatusta uudelleenlaiselle koh-

deryhmälle olivat siis näillä opiskelijoilla paremmat kuin vain perinteisiä musiikkileikki-kouluharjoitteluja tehneellä opiskelijalla.

Musiikkipedagogi, osaamisalanaan varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö, ei ole musiikkiterapeutti, mutta taidoiltaan sellainen, että hän voi jo tehdä paljon mielenterveysongelmista kärsivien lasten kehitystä, kasvua ja musiikkisuhteen syntymistä tukevia asioita. Musiikin merkitys ihmiselle on suuri. Uusitalon (2005) mielestä musiikkia ei pitäisikään valjastaa kuntoutuksessa oleville ihmisille vain terapeuttiin päämääriin. Psykkisesti häiriintyneille ihmisille avautuu suuria kasvun mahdollisuuksia, kun musiikki ymmärretään laajasti. Musiikin sosiaalinen merkitys ja eri ilmiöiden jäsentämis- ja hahmottamismallit ovat yksi musiikin suurimmista voimista. Ihminen voi käyttää sosiaalisissa tilanteissa musiikin hallitsemiskokemusta oman vahvuuden väliin. (Uusitalo 2005, 67 - 68.)

Mihin kohtaan sitten musiikkipedagogien yksi mahdollinen uusi työnkuva pitäisi sijoittaa musiikkikasvatus – musiikin erityispedagogiikka – musiikkiterapia -akselilla? Tai millaista osaamista musiikkipedagogin olisi vielä hyvä saada, jotta löydettäisiin ideaali kohta sijoittua tuolle akselille? Hämmentävää tässä tutkimuksessa oli, etteivät opiskelijat maininneet päällimmäiseksi oppimiskokemukseen tai haasteeseen mitään, mikä olisi liittynyt mielenterveyslasten kanssa työskentelyyn. Opiskelijoista musiikkipajojen suunnittelu ja tuntien pitäminen tavoitteiden näkökulmasta oli suorastaan helppoa. Ne lähes rinnastettiin tavallisten musiikkileikkikoulutuntien suunnitteluun ja pitämiseen tai koettiin jopa helpompina. Helppous liittyi osittain siihen, että musiikkipajojen sisällöt olivat rakenteeltaan niin paljon toistensa kaltaisia, ettei tunnin suunnitteluun mennyt loppua kohden paljon aikaa. Myös pajojen pitämisessä vetovastuun jakautuminen kahdelle eri opiskelijaparille teki toteutuksesta vähemmän työlästä ja siten mieluisaa.

Opiskelijat eivät nähneet tässä osaprojektissa tavoitteiden poikenneen paljonkaan muista hankkeen osaprojekteista kuten ikäihmisille suunnatuista musiikkipajoista. Opiskelijoilta kysyttiin haastattelujen yhteydessä, millaisia tavoitteita heidän mielestä projektilla oli. Tavoitteiksi nimettiin kohtaaminen sekä osaamisen soveltaminen erilaisessa ympäristössä, erikoisympäristön huomioon ottaminen tunnin pitämisessä, työskentelyn laajentaminen. Tämä puhuu sen puolesta, että jos musiikkitoiminnalla tai musiikkikasvatuksella tavoitellaan yksilön yleisen hyvinvoinnin parantumista, musiikillisilla taidoilla ja kohtaamisen taidoilla sekä suhteellisen pienillä kohderyhmiin liittyvillä yksi-

tyiskohtien huomioimisella musiikkipedagogi voi toimia monenlaisten kohderyhmien kanssa.

Jos taas toiminnan tavoitteet määritellään tarkemmin niin, että sillä on esimerkiksi yksityiskohtaisemmat musiikin oppimiseen tai kuntoutumiseen liittyvät tavoitteet, osaamistarpeita syntynee enemmän. Toisaalta hyvin toteutetulla musiikkileikkikoulutunnilla niin erityislapsi kuin ikäihminen voi kokea saman ilon yhdessä tekemisestä ja yhteisestä musiikillisesta kokemuksesta ja oppimisesta.

Opiskelijat arvelivat haastatteluissa, että pidempiaikainen työskentely tämänkaltaisen kohderyhmän kanssa synnyttäisi tarpeen saada lisää tietoa erityislapsista ja osaamista heidän kanssa toimimiseen ja opettamiseen. Musiikin erityispedagogiikan opiskelu esimerkiksi vapaavalintaisena opintona voisi olla yksi keino täydentää osaamista taroituksenmukaiseen suuntaan. Ryökkysen (2012) mukaan musiikkipedagogien koulutukseen olisi tärkeä lisätä juuri erityispedagogisia aineksia ja tarjota mahdollisuuksia käytännön työharjoitteluihin. Näin kynnys erilaisuuden kohtaamiseen ja hyväksymiseen madaltuisi. Samalla musiikkipedagogien ammatilliset valmiudet yksilöllistämiseen ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen paranisivat. (Ryökkynen 2012, 1.)

Taidelähtöisten menetelmien ensisijaisena tavoitteena näyttää olevan ihmisen oman luovuuden esille tuominen ja yksilön voimaantumisen kokeminen. Kulttuurin ja taiteen käyttö edistää kokonaisvaltaisesti ihmisen hyvinvointia. Tämä asettaa kysymyksen siitä, mitä kaikkea musiikkipedagogin työ voi tulevaisuudessa tarkoittaa. Minkälaisiin tavoitteita musiikkipedagogi voi tulevaisuudessa musiikkitoiminnalleen asettaa? Millaista konkreettista osaamista musiikkipedagogi tarvitsee, jotta hän voi sanoa osaavansa voimaannuttaa ja eheyttää ihmisiä taiteen keinoin?

Miten opettajarooli suhteutuu mahdolliseen uuteen rooliin? Yksi tämän tutkimuksen opiskelijoista oli opiskellut jonkin verran myös musiikkiterapiaa. Hänen haastattelusaan nousi esille se, kuinka hän oli joutunut tasapainottelemaan pedagogisen ja terapeutin roolin välillä:

Toisaalta nyt ku tuntuu, et ku koko ajan peilaa kaikessa sitä, mitä opettaa näis just, sitä terapeuttirooli ja sit sitä opettajaroolii, et sitä joutuu palloileen, niin sit tavallaan miettii.. tossakin sitä roolia, että miten paljon sieltä sit ottaa niitä oppeja mukaan tähän, mitkä jättää sit ihan tietoisesti pois ja kattoo sit opettajanäkökulmasta. Tietysti myös kattoo vä-

hän siitä terapeutisesta kulmasta... niinku itsekseen, mut sit suuntas, et nyt on tää opettajarooli.

Kun on opiskellut musiikkiterapiaa olematta kuitenkaan musiikkiterapeutti, musiikkiterapeutista osaamistaan voikin huomata voivansa käyttää ja sulauttaa luontevasti musiikinopetukseen. Varhaisiänmusiikkikasvatuksen tavoitteissa ja terapeutisissa menetelmissä voi havaita yllättävän paljon yhteneväisyyksiä. Opiskelija ilmaisi asian haastattelussa näin:

Tai kun on ollut samanlainen tilanne, kun menee terapeuttiroolissa ja sit sä meet opettajaroolissa. No, samaa musiikkia soitetaan ja lauletaan ja mikä siitä sit tekee terapeutista, terapiaa ja mikä musiikin opetusta.. Varhaiskasvatuksessa on niin paljon niitä terapeutisia puolia, sellasta elämyksellisyyttä.. että, ihan samanlaiselta se voi näyttää.. terapiaa kuin se opettaminen.. et riippuu aina tavoitteista, et mikä siinä on.

Taidelähtöisiä menetelmiä halutaan tuoda yhä enemmän sosiaali- ja terveysalalle. Hoitoalan osaajia koulutetaan saamaan esimerkiksi osallistavan musiikkitoiminnan tai erityismusiikkipedagogiikan taitoja ja viemään ne työhönsä, mikä on erinomainen asia. He eivät voi kuitenkaan saavuttaa musiikkipedagogien kaltaista osaamista, ja toisaalta musiikkipedagogit eivät voi saavuttaa samanlaisia hoitoalan henkilökunnan taitoja. Kysymys kuuluukin, miten musiikkipedagogien vahva musiikillinen – ja pedagoginen – osaaminen saadaan parhaimpaan käyttöön? Vaikkei tämän osaamisen esille tuominen olisikaan vaikeaa, sen sanallistaminen on sitäkin tärkeämpää, kuka tietää tulevaisuudessa ehkä laajoja työnkuvia sisältävän musiikkipedagogin identiteetin rakentumisen kannalta.

Lähteet

- 1 Ala-Harja, Anne. 2010. "Mä haluan soittaa" – erityistukea tarvitsevien oppilaiden musiikkitoiminnan vaikutusten ja merkitysten tarkastelua elämänhallinnan näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma.
- 2 Ammattikorkeakoulu-uudistukseen liittyvä hallituksen esitysluonnos http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/aineistot/liitteet/amk_lakiluonnos.pdf. Luettu: 2.10.2012
- 3 Ehjempi arki – bändipaja Alavan koululla (Julkulan yksikkö). <http://www.kuopionkonservatorio.fi/ehjempi-arki> Luettu: 15.11.2012
- 4 Grehan, Mary. 2012. Arts and Health - an Intercultural Marriage. Luento. Seminaari Arts - Help - Entrepreneurship. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Helsinki. 23.10.2012.
- 5 Grehan, Mary. 2012. (Arts Director, Waterford Healing Arts Trust, Waterford Regional Hospital, Ireland) Arts and Health - an intercultural marriage. Abstracts.; <http://www.metropolia.fi/koulutusohjelmat/kulttuuri-ja-luova-ala/kulttuurituotanto/ahe/> Luettu: 12.11.2012
- 6 Halonen, Katri. 2009. Musiikki hyvinvoinnin edistäjänä. Kolme tapausesimerkkiä musiikin innovatiivisesta käytöstä. Helsinki. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- 7 Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Kariston Kirjapaino Oy. Hämeenlinna.
- 8 Kaikkonen, M. 2005. Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa M. Kaikkonen & K. Uusitalo (toim.) Soita, mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Helsinki: Kehitysvammaliitto. S. 75–114.
- 9 Kontu, E. 2004. Mielen ja musiikin ikkunat autismiin. Mielen teoria ja kommunikaatiosuhde – tapaustutkimuksia. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- 10 Kulttuurisillan web-sivut, Tulokset-sivu. <http://kulttuurisilta.metropolia.fi/tuloksia.html>
- 11 Kulttuurisillan wiki-sivut, Osaprojektit lukuvuonna 2010 – 2011. Päivitetty 18.10.2012. <https://wiki.metropolia.fi/display/kulttuurisilta/Osaprojektit+lukuvuonna+2010++2011>
- 12 Kulttuurisilta-hanke lukuvuonna 2010–2011. <http://www.google.com/url?q=http%3A%2F%2Fwiki.metropolia.fi%2Fdisplay%2Fkulttuurisilta%2FOsaprojektit%2Blukuvuonna%2B2010%2B-%2B2011&sa=D&sntz=1&usq=AFQjCNFI6qoip1biaAEJPcMVd0lB52Bcew> Luettu: 2.10.2012

- 13 Kulttuurisilta – osallistava kulttuurikasvatus pääkaupunkiseudun palvelutuotannossa. 2011. EAKR-projektin loppuraportti.
<http://kulttuurisilta.metropolia.fi/Kulttuurisillan%20loppuraportti.pdf> Luettu: 2.10.2012
 - 14 Laes, T. 2006. Muuttuva musiikkikasvatus. Sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijakäsityksiin. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
 - 15 Liikanen, Hanna-Liisa. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -ehdotus toimintaohjelmaksi 2010 - 2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010:1.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/OPM1>. Luettu: 5.11.2012
 - 16 Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria. Taidetoimintaa vai terapiaa? Sairaala- ja hoivamusiikkityön lähtökohtia ja kehitystyötä.
<http://uasjournal.fi/index.php/uasj/article/viewFile/1369/1295> Luettu: 12.11.2012
 - 17 MEOK 2010–2013 -hanke pähkinänkuoressa. <http://www.musita.savonia-amk.fi/files/sekalaiset/2011/Tutustu%20MEOK-hankkeeseen!.pdf> Luettu: 15.11.2012
 - 18 Mieliteko-pilotti. <http://www.kuopionkonservatorio.fi/mieliteko> Luettu: 15.11.2012
 - 19 Musiikin koulutusohjelma uudistuu. 2011.
[http://www.metropolia.fi/ajankohtaista/uutiset/arkisto/?tx_ttnews\[tt_news\]=2778&cHash=70c02ed3d4f720205986543926d6409b](http://www.metropolia.fi/ajankohtaista/uutiset/arkisto/?tx_ttnews[tt_news]=2778&cHash=70c02ed3d4f720205986543926d6409b) Luettu: 2.10.2012
 - 20 Ryökkyinen, S. 2012. Esteetön musiikkipedagogiikka. Pohdintaa koulutuksen kehittämistarpeista. YAMK-opinnäytetyö. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
 - 21 Sophie Mannerheimin koulu. <http://www.hel.fi/hki/soph/fi/Koulun+esittely>. Luettu: 24.11.2012
 - 22 Taidelähtöiset menetelmät. Kasvun kumppanit. 2013. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/menetelmat/taidelahtoiset_menetelmat.
 - 23 Taidelähtöiset menetelmät. Lastensuojelun käsikirja. Päivitetty 16.11.2012.
http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/tyovalineet/tyomenetelmat/taidelahtoiset_menetelmat/
 - 24 Takuulla!-hanke. <http://www.kuopionkonservatorio.fi/takuulla-hanke> Luettu: 15.11.2012
 - 25 Tervetuloa Kulttuurisiltaan!. 2008. Kulttuurisilta-websivut.
<http://kulttuurisilta.metropolia.fi/index.html>
 - 26 Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Uusitalo, K. 2005. Väriä musiikkiterapiaan. Teoksessa M. Kaikkonen & K. Uusitalo (toim.) Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Helsinki: Kehitysvammaliitto. S. 62–74.

Haastattelurunko

TEEMA 1 KOKEMUS

Millainen kokemus Aurooran sairaalakoulun keikka sinulle oli (nyt kun noin kuukausi sen loppumisesta tarkastelet sitä)?

Kerro odotuksistasi, tunnelmista, ajatuksistasi ennen työpajojen alkua/työpajojen aikana/ työpajojen jälkeen?

Millaista tuntien suunnittelun ja pitäminen oli?

Mitä opit?

TEEMA 2 TAVOITTEET

Millaiset tavoitteet tällä työpajakokonaisuudella / koulutusjaksolla mielestäsi oli?

Mitkä em. tavoitteista asetit itse? Mitkä koulutusohjelma/vastuuopettaja?

Mitkä ja miten tavoitteet mielestäsi toteutuivat?

Jäikö jokin tavoite saavuttamatta? Mikä ja miksi?

TEEMA 3 TULEVAISUUS

Mitä (välineitä tai kokemuksia) mielestäsi tarvitsisit vielä, jotta voisit menestyksekkäästi työskennellä mielenterveysongelmista kärsivien lasten kanssa?