

Dolf Grunwald

**ANNA
PERSOONALLISUUTESI
PUHUA**



Esiintymisen ja esittämisen psykologiaa

**ANNA
PERSONALLISUUTESI
PUHUA**

Dolf Grunwald

Anna persoonallisuutesi puhua : Esiintymisen ja esittämisen psykologiaa

ISBN 978-952-329-216-1 (PDF)

<http://urn.fi/URN:ISBN978-952-329-216-1>



Dolf Grunwald

ANNA PERSOONALLISUUTESI PUHUA

Esiintymisen ja esittämisen psykologiaa

Suomentanut
Antero Helasvuo



YLIOPISTOPAINO
HELSINKI UNIVERSITY PRESS

Sibelius-Akatemian julkaisuja 11

© The original edition: Dolf Grunwald, *De muziek van de speler*, has been published by Uitgeverij De Toorts, Haarlem, Holland, 1989

© Suomenkielinen laitos: Dolf Grunwald, Helsinki University Press ja Sibelius-Akatemia

© Kuvat: Jeanette Heinen, Amsterdam, Holland

Kansi ja taitto: Aki Aro

Julkaisija: Sibelius-Akatemia
Kustantaja: Yliopistopaino

Yliopistopaino
Helsinki University Press
Helsinki 1996

ISBN 951 - 570 - 309 - 3
ISSN 0359 - 2308

Sisällys

Esimerkkien luettelo	10
Esipuhe	13
Tekijän kiitokset	16
Johdanto	18

1. osa

Aivojen, aistien ja hienomotoriikan kehitys ja niiden vaikutus musiikin tekemiseen

1. Neurofysiologia: sävel, sointi, tasapaino	22
2. Aivotoiminnan tasot ja niiden merkitys ilmaisulle ja kokemukselle	26
<i>Lievä aivovaurio</i>	31
<i>Abstraktio</i>	32
<i>Aivotoiminnan neljäs taso?</i>	33
<i>Yhteenvetokaavio voimavarojen kehityksestä</i>	35
3. Aivopuoliskojen toiminnallistaminen musiikkitunnilla	36
4. ”Oppimishäiriöiden” (MBD) synty, niiden seuraukset ja tunnistaminen	46
5. Seuraukset opetukselle	54

Intermezzo:

Oliko Don Carlosilla oppimisvaikeuksia?	57
-----------------------------------------	----

2. osa

Persoonallisuuden rakenne

6. Esimerkkejä	62
----------------	----

7. Persoonallisuuden rakenne: aloitteet ja ympäristö	74
8. Henkilön asema perheessä	79
9. Tärkeimmät emotionaaliset tarpeet: portaiden askelmat	88
10. Esimerkkejä muusikoiden emotionaalisesta kypsymisestä	105
11. Tukahdutettujen tarpeiden antamat merkit	113
12. Kuinka syyt jäljitetään – seuraukset opetusstrategiaan	117
<i>Reaktiot virheisiin</i>	120
<i>Nukkuminen, syöminen, kotitehtävien tekeminen</i>	121
<i>Ystävyyssuhteet</i>	126
<i>Toiveet ja ambitiot</i>	128
13. Piilotajunnan toiminta	131
<i>Erilaiset taipumukset</i>	131
<i>Lykkäyksen sieto</i>	142
14. Kolme voimakenttää: voimasuhteet ja niiden tunnistettavuus opetustilanteissa	144
15. Piilotajunnasta nousevat voimavarat opetuksessa	150
16. Kolme kehitysvaihetta, sisäisen vapauden määrä ja käyttäytyminen	153
<i>Vaiheet ja käyttäytymismuodot</i>	154

3. osa

Reagointi paineen alaisena, siihen vaikuttaminen ja identiteetti

<i>Johdanto</i>	160
17. Autonomiset (fyysiset) reaktiot	163
18. Autonomisten reaktioiden havaitseminen ja intuitio	175
19. Suoritus-motivaatiotekijät ja erityyppiset epäonnistumisen pelot	181
20. Torjuntakäyttäytyminen	188
<i>Muusikon torjuntakäyttäytyminen</i>	201
<i>Torjuntakäyttäytyminen oppitunnilla: miten toimia sen esiintyessä?</i>	205
21. Alkuvoimista ja omasta identiteetistä	208
<i>Identiteetti</i>	211
<i>Miten tulla toimeen sen kanssa opettajan ja oppilaan suhteessa?</i>	214
<i>Tukahdutettujen alkuvoimien vaikutus muusikkoon</i>	218

4. osa

Luovuudesta

<i>Johdanto</i>	225
22. Luovan prosessin vaiheet – hautumisen merkitys	227
23. Keskittyminen ja aistien toiminnallistaminen	238
24. Lämmittely ja keskittyminen: vastuuntunto, spontaanisuus ja siihen harjoittaminen	247
25. Taipumusten selville ottaminen: vahvat ja heikot puolet	258
26. Syventyminen, tajunnan herpaantuminen ja keskittyminen	264
27. Joitakin luovan työskentelyn edistämiskeinoja	270
<i>Opettaja itse</i>	279

5. osa

Opetuksen mestarit

28. Hyvän opettajan ominaisuuksia	284
<i>Mikä aloittelevan musiikinopettajan mielestä tehoaa hyvin ja mikä ei</i>	288
29. Tottumukset kiinnekohtana: epävarmuuden lievittäminen	290
30. Viisi sudenkuoppaa	296
31. Totuuden hetki: kolme kuvausta	300
<i>Ensimmäinen kuvaus: dialogi itseni kanssa</i>	300
<i>Toinen kuvaus: konfrontaatio</i>	304
<i>Kolmas kuvaus: purkaminen ja hillintä</i>	307
32. Kirjan metodien soveltaminen: joitakin yhteenvetokaavioita	311
1. <i>MBD-taudin aiheuttamat oppimishäiriöt musiikkitunnilla</i>	311
2. <i>Estyneet emotionaaliset tarpeet musiikkitunnilla</i>	315
3. <i>Autonomiset reaktiot musiikkitunnilla</i>	320
4. <i>Piilotajunta musiikkitunnilla</i>	322
5. <i>Luovuuden edistäminen musiikkitunnilla</i>	326
Kirjoittajan taustasta	329
Kirjallisuutta	333

Esimerkkien luettelo

1. osa

Nuottienlukutaidottomuus	22
Vaikeudet sisääntulossa	36
Änkyttäminen	37
Jalkionkäyttö urkujensoitossa: vasen jalka tuntuu epävarmalta	37
Pianotunti: tekniikka ja melodia vasenkätisesti	37
Silmien välisen hyvän yhteistoiminnan puute	50
Keskittymisongelmat, päänsärky ja hyvät silmälasit	51
Heikko rytmitaju	51

2. osa

Väkinäinen äänensävy	62
Ongelmat sävelasteikon kanssa	64
Liian kiltti esitys	66
Puuttuva kontakti kappaleeseen	69
Vasemman käden sormet eivät pysty hyvään yhteistoimintaan	70
Jännitys kädessä, käsivarressa ja olkapäässä	71
Nuorin lapsi	81
Vieläkö he rakastavat minua?	90
Huomio sairauden ansiosta	91
Uhraukset henkilökohtaisen vapauden puolesta	100
Pablo Casals	105
Maria Callas	105
Hans Vonk	107

Artur Rubinstein	109
Miksi oppilas ei vastaa?	115
Aloitteen antaminen oppilaille	117
Pitkälle yltävä oppilas	120
Pieni läpimurto tulkintaan	127
Itseilmaisun uskaltamattomuus	128
Selitys miesten ja naisten välisistä vaikeuksista	138
Piilotajunta reagoi voimakkaisiin henkilökohtaisiin kokemuksiin	141
Voimakas ja vähemmän voimakas ego	148

3. osa

Kylmät sormet ja kuiva kurkku	163
Jännitys jousikädessä	165
Herkkätunteisuus pehmeälle ja hitaalle musiikille	167
Autonomiset reaktiot musisoinnin esteenä	172
Intuitio	178
Epäonnistumisen pelko ja piilotajuinen epäonnistumisen tarve	183
Muusikoiden torjuntakäyttäytyminen:	
- autoritaarinen opettaja	201
- rakenteen puuttuminen oppitunnilta	202
- kouristusmainen soitto	203
- opettaja ei onnistu	204
- puheliaisuus, ei hyvää kontaktia	204
Isä- ja äitifunktioiden puuttuminen	218
Isäfunktion liikakorostuminen	219
Puutteita äiti- ja isäfunktioissa	220

4. osa

Söheltämisen salliminen	229
Hyvä asento	231
Hautumisen arvo	235

Tiettyjen aistien toiminnallistaminen	239
Harjoittelu lämmittelyyn ja spontaaniuteen	255
Pienet syyt	261
Intuitio pienille oireille	263
Piirrä mikä sinua innostaa ja mikä estää	273
Soitin ihmisen vertauskuvana	276

5. osa

Opettajan väheksyvä asenne oppilasta kohtaan	286
Viulutunti oppilaalle, jolla on murtunut käsi	293

Esipuhe

Dolf Grunwald on hollantilainen psykologi, jolla on huomattavan monipuolinen ja pitkä kokemus huippusuorituksiin tähtäävien yksilöiden ja yhteisöjen henkisestä valmennuksesta. Tässä työssään hän on joutunut paneutumaan sekä suorituksen maksimointiin liittyviin myönteisiin kykyihin ja valmiuksiin että hyvän suorituksen esteenä oleviin rajoituksiin ja muihin häiritseviin tekijöihin.

Musiikkikasvatus on toisaalta huipputaiteilijoiden koulutusta ja toisaalta muiden musiikkialalla ammatikseen työskentelevien, mm. orkesterimuusikoiden ja musiikinopettajien valmentamista. Kumpikin alue on tärkeä, ja koulutuksessa esiin nouseviin ongelmiin tulisi suhtautua ammattimaisella vakavuudella. Toistaiseksi muusikkokoulutuksessa pääpaino on ollut niin sanoakseni laji- ja tekniikkavalmennuksessa. Henkinen valmennus, motivaation luominen ja yllä pitäminen sekä psyykkisten rasitustekijöiden huomioiminen ja harjoittelun optimaali rytmittäminen ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Ilmeisesti taustalla on ollut ajatus siitä, että nämä ongelmat ratkeavat itsestäänkin, kunhan valmennettavan lahjakkuus ja ahkeruus vain ovat riittävällä tasolla.

Muilla huippusuorituksen aloilla, esimerkiksi urheilussa, näin ei enää ajatella. Lopputulos muodostuu aina hyvin monista osatekijöistä. Kaikkien niiden pitää olla kohdallaan haluttaessa päästä maksimaaliseen suoritukseen. Pienikin huolimattomuus jossakin näennäisesti vähäisessä yksityiskohdassa saattaa tärvellä kokonaisuuden. Musiikissa näihin seikkoihin ei aina suhtauduta riittävän suurella vakavuudella. Voihan epäonnistumisen korjata seuraavassa esiintymisessä. Sen sijaan epäonnistuminen olympialaisten loppukilpailussa on korjattavissa vasta neljän vuoden kuluttua. Ura voi silloin olla jo ohi.

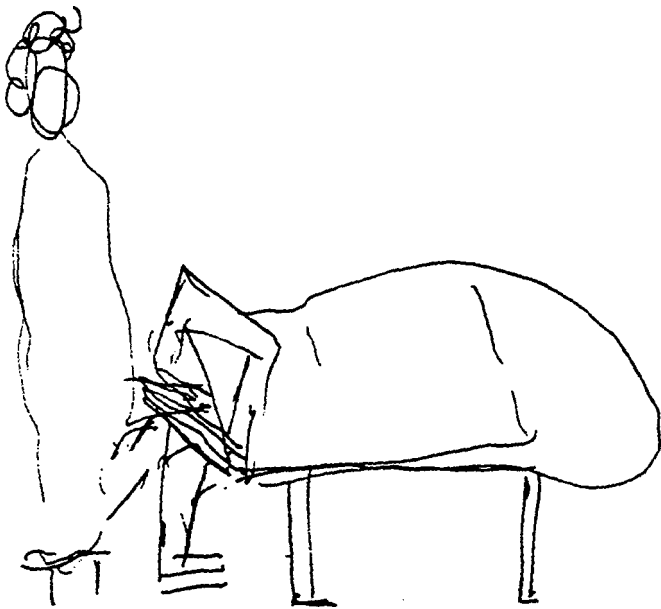
Dolf Grunwald käsittelee teoksessaan musiikin opiskeluun liittyviä psykologisia tekijöitä erittäin monipuolisesti ja käytännön läheisesti. Hän käyttää tekstissään paljon valaisevia esimerkkejä sekä omasta työstään että musiikin historiasta. Musiikillisen informaation prosessointi keskushermostossa kuvataan selkeästi, kuten myöskin ne häiriötekijät, jotka voivat vaikeuttaa hahmottamista, oppimista ja muistin toimintaa. Tunne-elämän ongelmat saattavat lamauttaa tehokkaan työskentelyn pitkiksi ajoiksi. Ellei niitä havaita ja niihin osata puuttua hienotunteisesti, mutta kuitenkin määrätietoisesti, musiikillinen kehitys saattaa viivästyä kohtalokkaalla tavalla.

Oppimisen kannalta ihanteelliset herkkyyssjaksot ovat hyvinkin rajallisia. Niiden mentyä ohitse tarvittavan työn määrä voi moninkertaistua. Tästä syystä jokapäiväisen elämän ja ajan käytön hyvällä organisoinnilla on suuri merkitys.

Hyvät ja toimivat ihmissuhteet ovat kaiken vuorovaikutuksen perusta. Erityisen korostuneesti tämä tulee esille musiikinopettajan ja hänen oppilaansa kahdenkeskisessä työssä. Luottamuksen tulee olla ehdoton kaikissa asioissa. Jos vaikeuksia ilmenee, niitä tulisi voida käsitellä ammattimaisessa työnohjauksessa.

Dolf Grunwaldin teos on tervetullut lisä varsin niukkaan, musiikkikasvatuksen psykologisia peruskysymyksiä käsittelevään kirjallisuuteen. Havainnollisuutensa ja selkeytensä vuoksi se varmaankin on suureksi avuksi jokaiselle musiikkikasvattajalle, työskentelipä hän sitten huippusolisteiksi tähtäävien tai musiikkia harrastuspohjalta opiskelevien parissa.

Petri Lehikoinen



Tekijän kiitokset

Hyvät suomalaiset kollegat ja lukijat

Tämän teoksen julkaiseminen suomeksi lämmittää mieltäni. Olen kiitollinen Sibelius-Akatemialle tilaisuuksista, joita se on kulu-neina vuosina tarjonnut minulle luentojen pitämiseen ja koulu-tuksen järjestämiseen. Tämä mainio kulttuurilaitos on ottanut minut avosylin vastaan. Mielessäni säilyvät aina myös lukui-sat vapaamuotoiset kohtaamiset ja keskustelut.

Erityisesti haluan kiittää säihkyvää ja hienostunutta ammat-titoveriani Petri Lehikoista siitä, että hän esitteli minut Sibe-lius-Akatemiassa ja kannusti minua julkaisemaan tämän kirjan Suomessa. Minulle on suuri kunnia, että hän on kirjoittanut teoksen suomenkieliseen laitokseen esipuheen.

Sibelius-Akatemian rehtori Lassi Rajamaa ja vararehtori Tuula Kotilainen ovat aina vankkumatta tukeneet minua. Tuki on ollut enemmän kuin virallista, ja tapaamisemme ja yhteis-työmme ovat merkinneet minulle paljon.

Hollannin kieli saattaa joskus olla varsin mutkikasta, var-sinkin kun on kyse käytännön psykologiasta, eikä kirjaa julkaista noin vain kääntämällä se kielestä toiseen ja sitten painattamalla se. Sibelius-Akatemian julkaisutoiminnasta vastaavat ihmiset löysivät innoittuneen ja eloisan suomentajan, Antero Helasvuon, joka on hyvien suomalaisten kollegojeni kertoman mukaan tehnyt oivaltavaa työtä. Keskusteluni Anteron kanssa ovat vahvista-neet tätä mielikuvaa.

Kirjasta onkin ehkä tullut suomeksi jopa parempi kuin mitä se on alkukielellä. Sanon tämän ilman sarvia ja hampaita, kos-ka Petri Lehikoinen, Marjut Hjelt ja Henriette van der Woude-Rantalaiho, kolme erittäin pätevää ja tehtävälle omistautunut-

ta asiantuntijaa, ovat tarkistaneet tekstin ja täsmentäneet sen suomalaista opetustarkoitusta vastaavaksi.

Varsinkin Henriette syntyperäisenä hollantilaisena pystyi arvokkailla neuvoillaan varmistamaan hankkeen onnistumisen. Hän onkin jo käänösprosessin aikana soveltanut kirjan aineistoa laajasti työssään viulunsoiton ja musiikkipedagogian opettajana. Mielestäni tällainen yhteistoiminta ja ammattimainen tarkkuus on suomalaista lukijaa ajatellen ratkaisevan tärkeää ja helpottaa kirjan ajatusten soveltamista käytäntöön.

Tekijänä olen tietenkin itse vastuussa kaikista kirjan käyttöön liittyvistä ongelmista ja tulkinnanvaraisuuksista. Kertokaa siis, hyvät lukijat, epäröimättä pulmistanne. Vastaan mielihyvin huomautuksiinne ja kysymyksiinne.

Kiitän julkaisijaa ja kustantajaa harkitusta ulkoasusta, painatuksesta ja kaikesta kirjan valmistukseen liittyvästä.

Amsterdam, kesäkuussa 1996

Dolf Grunwald

Johdanto

Muusikkopsykologia on outo oppiaine, tuumaa moni musiikinopiskelija; ovatpa jotkut musiikinopettajatkin tätä mieltä. Ja se on *sivuaine*. ”Kunhan opetan ne hyvin soittamaan, ne kyllä selvittävät itse loput”, on vallitseva vakaumus. Tulevat musiikinopettajat ovat mielestäni siinä suhteessa aika autoritaarisia ja torjuvia oppilaittensa persoonallisuuden eri puolia kohtaan. Onneksi melko monet opiskelijat – joko psykologian kurssin aikana konservatoriossa tai joskus sen jälkeen – ovat huomanneet kurssin tuoneen esiin asioita, joilla on vaikutusta heidän oppilasuhteisiinsa, heidän kykyynsä opiskella ja esiintyä kuten myös heidän tulkintaansa ja äänenmuodostukseensa.

Psykologia on itse asiassa yhdistelmä tietoa ja harkintaa. Pelkällä tiedolla ei yllä pitkällekkään. Moni uhraa liian vähän aikaa harkintaan – se on ymmärrettävää, mutta vaikeasti puolistettavissa.

Pyrin tässä kirjassa tarjoamaan ennestään musiikinopiskelijoita varten koottua oppiaineistoa laajemmalle yleisölle. Kirja jakaantuu viiteen osaan. Yksi osa käsittelee asentoa, liikkumista, havaitsemista, oppimista ja sen kehitystä, aivotoiminnan lieviä häiriöitä ja mahdollisuuksia vaikuttaa musiikkitunnilla näihin myönteisesti. Toinen osa näyttää, miten me, tietoisesti ja vähemmän tietoisesti, kypsytämme emotionaalisesti, ja miten opettaja voi tunnistaa motivaation ja itsenäisyyden esteet ja vaikuttaa niihin myönteisesti. Seuraavassa osassa käsitellään reagoimista paineen alaisena, aluetta, joka on jokaiselle muusikolle osittain tuttua, osittain tuntematonta. Se, joka onnistuu pitämään nämä perusasiat mielessä, pystyy stimuloimaan oppilaittensa luovuutta. Tätä aihetta käsittelevässä osassa on nivottu yhteen luova pro-

sessi ja joukko sitä stimuloivaa kevyttä, hienovaraista metodiikkaa. Viimeisen osan aiheena on ”hyvä opettaja”, tälle ammatille otolliset ja vähemmän otolliset ominaisuudet, tottumuksen voima ja tietyt välteltävät sudenkuopat. Päätteeksi seuraa muutamia vaikutelmia konfrontaatiotilanteista ja ajatuksia niiden tärkeydestä. Lukijan vaivojen säästämiseksi osan loppuun on liitetty viisi yhteenvetokaaviota tämänytyppisen ammattiopeutuksen keskeisimmistä ongelmatilanteista ja lyhyt selostus siitä, miten ja mistä ne tunnistaa, sekä tärkeimmät tavat vaikuttaa niihin opetusmenetelmällä.

Johdatuksena eniten käsiteltyihin aiheisiin samoin kuin niiden rinnalla annetaan käytännön esimerkkejä oppitunti- ja esiintymistilanteista. Esimerkeistä ei voi tunnistaa ketään, ja ne on koostettu eri kokemusten pohjalta. Kaikki yhtäläisyys lukijalle kenties tuttujen henkilöiden kanssa johtuu siis sattumasta. Jokainen ihminen on ainutlaatuinen, mutta samaa ei voi sanoa ongelmista, oireista ja tilanteista. Ne lukija varmaankin osaa tunnistaa ja ehkä käyttää hyödykseen.

Tämän kirjan kokoaminen ja julkaiseminen ei ollut pelkästään ruusuilla tanssimista. Ajatukset ja kokemukset ovat asia sinänsä. Niistä kirjoittaminen siten, että tarkoitusperät välittyvät selkeästi ja ilman pahempia tyylivirheitä, näyttää usein olevan jotakin aivan muuta. Siinä suhteessa olen hyötynyt tavattomasti kustannusyhtiö De Toortsin pääjohtajan Madeleine Klisin reilusta, kärsivällisestä ja objektiivisesta vastapelistä, josta haluan tässä häntä kiittää. Hänen huolenpitonsa julkaisutyön laadusta on koitunut myös tämän kirjan sisällön parhaaksi.

Toivon, että lukijat löytävät kirjasta ajatuksia ja oivalluksia työhönsä luokkahuoneessa, luentosalissa ja muualla.

Dolf Grunwald

1. osa

Aivojen, aistien ja hienomotoriikan kehitys ja niiden vaikutus musiikin tekemiseen

1. Neuropsykologia: sävel, sointi, tasapaino

Oppilas, joka ei osaa lukea nuotteja

Kymmenvuotias tyttö käy sellotunneilla. Hänestä on hauska soittaa. Opettaja on mukava ja tarkkaavainen työssään. Mutta... motivoituneella tytöllä on suuria vaikeuksia lukea nuotteja. Opettaja taas paneutuu seuraaviin tehtäviin:

- yhden nuotin lukeminen;
- *tämän* sävelen kuuleminen;
- oikean kielen painaminen oikeassa asennossa;
- jousen liikuttaminen kielen yli;
- käsivarren ja olkapään saattaminen hyvään asentoon sormien saamiseksi oikeaan asemaan.

Samanaikaisesti opettaja viljelee tällaisia sanontoja: ”kaksineljäsosaa”, ”kahdeksasosa”, ”nyt ei saa painaa liikaa”, ”seuraa nyt tarkasti rytmää”. Opettaja puhuu melko pitkin lausein, jotka jäävät häneltä usein kesken, ja kysäisee vähän väliä: ”Ymmärrätkö?”

Tapahtuu paljon yhtä aikaa. Liian paljon. Oppilaan energia – hänen toimintansa itsestään selvä alkulähde – kuluu suurelta osin nuottien oikein lukemiseen. Miksi? Syitä: koska hän haluaa tehdä sen ”hyvin” – koska häneltä toivotaan jotakin! – koska hänelle opetetaan jotakin – koska hän on kohtelias tyttö – koska hän on motivoitunut, sellainen, joka haluaa tehdä parhaansa – koska hän on oppinut koulussa, että ”väärin” lukeminen ei ole suotavaa, ja koska hän on tottunut siihen, että häntä ojennetaan – koska hän pitää opettajaansa mukavana ja haluaa tehdä tälle mieliksi.

Miksi nuottien oikein lukeminen vaatii työltä niin paljon energiaa muista kuin opetuskulttuuriin ja motivaatioon liitty-

vistä syistä? Koska hän on lievästi sanasokea, tai hänen näkönsä ei ole täysin terävä, tai hänen dominoiva silmänsä ”seisoo” tai ei näe kunnolla (silmiä on niin sanotusti laiska). Sellainen tapaus on helposti tunnistettavissa. Musiikinopettajakin saa vaihtaa selville, johtuuko tytön kaltaisen oppilaan heikko lukutaito välinpitämättömyydestä vai silmävicioista. Kuitenkin useimmat tuntemani musiikinopettajat mieluiten karttavat tätä heille vähemmän tuttua aluetta. Asiaan ollaan pedagogiikassa kiinnittämässä enemmän huomiota. Useissa kouluissa annetaan parantavaa opetusta. Kaupoista löytyy korjaavia laseja moniin silmävikoihin. Mutta – hyvin useassa tapauksessa syy ei kuitenkaan ole sellainen.

Opettajat ovat oppineet opettamaan tietyllä tavalla. Lisäksi pidetään melkein selvänä, että oppilaan fyysinen kojeisto on vailla heikkouksia ja siten *opetuskelpoinen*. Jos kojeisto ei toimi odotusten mukaisesti, sen omistaja on tehnyt virheen ja saa luvan uusia suorituksen.

Kyseisen kymmenvuotiaan tytön kaltaisia oppilaita on paljon: lähes kaikilla peruskoulun luokilla näiden osuus on 20-30 prosenttia. Niinpä jokainen musiikinopettaja kohtaa heitä joskus työssään. Nuottien väärin lukemista, epävarmaa motoriikkaa, vaikeuksia sormien asennon tai intonaation kanssa, heikkoa rytmittäjää ja keskittymisvaikeuksia esiintyy oppilailta, joiden havainto-, työstö- ja reagoitikojeistossa esiintyy poikkeavuutta. Näistä puutteista kärsiville lyömäsoitinoppilaille tuottaa eniten vaikeuksia molempien käsien ja jalkojen toisistaan riippumaton käyttö. Urkuoppilaat tekevät eniten virheitä joutuessaan käyttämään jalkiota molemmilla jaloillaan. Näiden syy-yhteyksien käsittäminen johtaa toisenlaiseen opetukseen ja toisenlaiseen oppiaineiston tarjoamiseen (esittelyyn, tapaan ja annosteluun).

Tällöin vaaditaan fyysisen kojeistomme kehitystyön ymmärtämistä; aivojen kehitys, tunto, näkö, kuulo, ymmärrys, muisti, liikkuminen, puhe ja kuvittelukyky ovat mahdollisia ruumiillisten ja henkisten kykyjemme suhteellisen häiriöttömän kehittymisen ansiosta. Tieteen termein puhutaan *neuropsykologisesta*

kehityksestä. Neuropsykologia-sana on syntynyt yhdistämällä sanat psykologia ja neurologia; neurologia juontuu kreikan sanasta *neuron*, joka alun perin tarkoitti lihasta ja jännettä ja myöhemmin jänneväliä tai liikuntakykyä.

Neuropsykologia tarkoittaa siis tietoa siitä, millä tavoin aikeet muuttuvat liikkeiksi. Lisäksi se merkitsee sängen kattavaa tietoa aivojen toiminnasta ja siitä, miten aivot saavat lihakset ja hermot toimimaan. Termi *neuropsykologia* otettiin käyttöön vasta joitakin vuosia toisen maailmansodan jälkeen, kun tietoa aivovaurioista kärsivien haavoittuneiden toimintakyvystä saatiin kartutetuksi. Tuolloin heräsi tarve käyttää psykologisia testejä, koska ne paljastivat varsin selkeästi havainto-, puhe- ja liikuntahäiriöitä.

Jo antiikin oppineet kuten Platon, Aristoteles ja Galenus kuvailivat aivojen ja käyttäytymisen välistä suhdetta. Siitä asti on säilynyt perinteinen näkemys, että emootiot ja lämpö tulevat ”sydämeistä”, kun taas aivoja pidetään järjen tyyssijana. Descartesista lähtien (noin 400 vuotta sitten) lääketieteelle alkoi selvitä tiettyjen käyttäytymisen ja mielen mahdollisuuksien suhde niihin aivokudoksen kohtiin, joiden vaikutuksesta nämä mahdollisuudet voivat muuttua toiminnaksi. Mikäli aivot näiltä kohdin vaurioituvat, eivät kyseiset käyttäytymisen ja mielen mahdollisuudet pysty niistä käsin enää kunnolla käynnistymään. Tieteenhaara on sitten Descartesin aikojen kasvanut voimakkaasti; noin 200 vuotta sitten alkoi esiintyä yhä yksityiskohtaisempia kuvauksia aivoista. Tehtävät, käyttäytymismuodot ja emootiot esitetään kuin kartalla: vasemmalla, oikealla, edessä, takana, alla, yllä, syvällä aivojen sisällä tai niiden pinnalla.¹

Viimeisten 40 vuoden aikana on saatu paljon lisää tietoa siitä, millä keinoin aivosolut saavat meissä aikaan toimintaa. Löydökset liittyvät saumattomasti nykyajan tekniseen kehitykseen ja siihen, että on opittu havainnoimaan paljaalle silmälle

¹ Ks. mm.: B. Kolb/I.Q. Whishaw: *Fundamentals of Human Neuropsychology*; Freeman & Co., Oxford, 1980.

näkymättömiä sähköisiä ja kemiallisia toimintoja ja niiden tasapainossa tapahtuvia muutoksia. Tällaisen tiedon karttuminen vauhdittaa aivoissa esiintyvien sairausprosessien tutkimusta ja hoitoa sekä monimutkaisen aivoaineen rakenteen selvittämistä niin, että päästään helpommin arvioimaan ”tavallista” käyttäytymistä ja mahdollisesti vaikuttamaan siihen.

Muusikot ja heidän oppilaansa eivät näillä näkymin tarvitse aivosolujen sähköisten ja kemiallisten toimintojen tuntemusta. Jonkinlainen ymmärrys kahden aivopuoliskon järjestyksestä ja aivojen lievästi häiriintyneen kehityksen vaikutuksesta havaitsemiseen, liikkumiseen ja musiikin tekemiseen on kuitenkin erittäin hyödyllistä.

2. Aivotoiminnan tasot ja niiden merkitys ilmaisulle ja kokemukselle

Kun vauva kuulee äkillisen äänen tai kun hän yhtäkkiä huomaa, että joku kumartuu hänen ylitseen, hän nostaa molemmat käntensä pään taakse kämmenet toisiinsa päin. Tämä on niin sanottu Moro-refleksi, eräs refleksinomainen reaktio. Se osoittaa, että äskettäin syntynyt ihminen aistii muutoksia ympäristössään ja reagoi niihin. Usein myös haukotellessamme meidän tekee kovasti mieli venytellä taivuttaen vartaloa kädet pään takana taaksepäin. Luulen, että nämä varhaisimmat automaattiset myös tahattomiksi sanotut liikkeemme säilyvät ainakin jossakin muodossa käyttökelpoisina ”matkatavaramme” joukossa.

Ympäristössä tapahtuvan muutoksen havaitseminen ja siihen reagointi on meille ympäristöön tutustumisen ja reagoimisen perustekijä. Ympäristön muutosta nimitetään *stimulukseksi* eli *ärsykkeeksi*. Se havaitaan aistein. Siihen reagoidaan aistien, aivojen ja motoriikan yhteistoiminnan tuloksena.

Aluksi vauva ei näe, kuule eikä tunne suurta eroa erilaisien ärsykkeiden välillä – hänen näkyvä reaktionsa sellaiseen on alun perin varsin yksioikoinen ja tahaton (kuten Moro-refleksi) eikä se ole spesifi – ärsykkeen *luonteella* ei siis ole merkitystä. Tämän katsotaan olevan aivojen kehityksen eräs alkuvaihe; sitä nimitetään *kiihotustilaksi*, joka on paitsi ympäristön muutoksiin reagoimisen lähtökohta myös organismin *yleisreaktio* (*ei siis spesifisti* katsomista, tarttumista tai kuuntelemista).

Äkkiseltään ilmiö vaikuttaa vähäpätöiseltä. Mutta olemukseltaan se on tavattoman tärkeä: se merkitsee nimittäin sitä, että organismi reagoi ympäristöönsä. Se osoittaa, että kehitystä tapahtuu. Entä jos näitä ensimmäisiä reaktioita ei esiintyisi? Vauva makaisi rauhallisena ja pysyisi rauhallisena – ylpeät vanhem-

mat, joilla ei ole käsitystä edellä kuvaillusta, iloitsisivat aluksi kiltistä ja hiljaisesta pienokaisestaan. Todellisuudessa heidän lapsensa aivojen kehityksen ensimmäinen vaihe olisi ehkä alkamassa vajavaisesti.

Jo ensimmäisen elinkuukauden aikana esiintyy useita yleisluonteista spesifimpiä reaktioita, joiden perustana on kyky reagoida kokonaisuutena: imeminen, kädenliikkeet, pään kääntäminen visuaalisen tai auditiivisen ärsykkeen suuntaan.

Tämä aivojen kehityksen toinen vaihe merkitsee sitä, että organismi reagoi *erilaisiin* ärsykkeisiin *niihin sovelletulla toiminnalla*. Vaihetta nimitetään *inhibitioksi*, joka merkitsee sananmukaisesti *hillintää*. Jotain sen kaltaista itse asiassa tapahtuukin aivosoluissa: muutos ympäristössä johtaa aluksi kiihottustilaan, yleisluonteiseen havaintoon; sitä seuraa heti kaikkien tähän spesifiin ärsykkeeseen liittymättömien refleksien hillintä niin, että toteutuu ärsykkeeseen paremmin soveltuva, spesifi reaktio ympäristön olennaiseen muutokseen.

Yleensä mielestämme on täysin normaalia, että vauva alkaa reagoida spesifisti, kun hän nauraa, tunnistaa vanhempansa, erottaa valoisan ja pimeän ja niin edelleen. Mitään aavistamattomat vanhemmat, jotka iloitsevat vauvansa toistuvista refleksiliikkeistä, kun lapsi hänelle leikkieläintä tarjottaessa heilauttaa kädet pänsä taakse, eivät tajua, että kaiken inhimillisen oppimisen perusta – aivojen kehityksen toinen vaihe – ei vielä silloin voi päästä heidän lapsessaan alkuun.

Inhibitio merkitsee siis aivojen voimaa valikoida; se on oppimiskykymme perusta ja johtaa eri ärsykkeiden alati hienompaan jaotteluun. Tästä esimerkkeinä ovat ero suuremman ja pienemmän välillä, muoto-, väri-, ja sointierot ja niihin kuuluvat edelleen kehittyvän kojeiston (aistit ja motoriikka) valintareaktiot. Näin inhibitiokyky mahdollistaa sellaiset tärkeät toiminnot kuin etsimisen, hylkimisen, vertailun, analyysin ja päätöksenteon sekä järkiperäisesti että tunteen tasolla.

Tämä aivojen kehitysaste toteutuu rinnan muiden tärkeiden, aisteja koskevien, motoristen ja sosiaalisten kehityskulkujen

kanssa. Vastasyntyneen yläraajassa kehittyvät tarttumaliikkeitä, ja muutaman kuukauden kuluttua lapsi pystyy ottamaan käteensä esineen kietomalla kaikki sormet sen ympärille. Ensimmäisen elinvuoden viimeisellä neljänneksellä sormet muuttuvat itsenäisemmiksi ja peukalo-etusormi -ote onnistuu. Silmät alkavat (yhdestä neljään kuukauden kuluessa) syntymän jälkeen ”nähdä” enemmän ja pystyvät yhä kauemmin yhtäjaksoisesti katsomaan jotakuta tai jotakin. Ne pystyvät näkemään yhä likemmäs ja kauemmas; tästä myös alkaa elämämme varrella ahkeraan toistuva silmän ja käden yhteistyö. Käsi pitelee esinettä, ja vauva voi katsella sitä. Kohta sen jälkeen hän näkee jotain ja ohjaa kätensä sitä kohti.

Täten näköaistin määräävä ja koordinoiva merkitys vähitellen lisääntyy ja tulee sitä tärkeämmäksi mitä pienemmiksi ja vivahteikkaammiksi liikkeet ja etäisyydet toimissamme muuttuvat: kirjoittamisessa, soittamisessa, piirtämisessä, palapelin kokoamisessa, lehtisahauksessa, Lego-palikoilla rakentamisessa ja niin edelleen. Näin yhä hienomman motoriikan hallinta tulee yhä tärkeämmäksi.

Meidän kulttuurissamme tunto- kuten myös liikeaisti on itse asiassa jäänyt aliarvostettuun asemaan. Me luotamme eniten silmiin ja korviin ja oletamme niiden hankkivan meille kaiken tarpeellisen informaation. Sen seurauksena meidän uskotaan reagoivan tähän informaatioon oikein ja odotetusti. Inhibitio – kyky erottaa toisistaan erilaiset ärsykkeet – kehkeytyy kuitenkin elämämme alussa ennen kaikkea tunto- ja liikeaistiemme ansiosta.¹ Silmät ja korvat nimittäin ”kypsyvät” hiukan myöhemmin ja koordinoituvat vieläkin myöhemmin. Hyvä kaksisilmäinen näkeminen², jossa vallitsee silmien tarkka keskinäinen säätö kuvan muodostuessa verkkokalvoon, alkaa kehittyä suunnilleen kuuden kuukauden kuluttua syntymästä ja saavuttaa täydellisyden vasta 18-24 kuukauden iässä.

¹ Tuntoaistia nimitetään myös taktiiliaistiksi; liikkeen tuntemista nimitetään usein *kinesteettiseksi* aistiksi.

² Kaksisilmäistä näkemistä nimitetään myös *binokulaariseksi* näökksi.

Tunto- ja liikeaistit antavat meille alkuperäisemmän ja myös alkeellisemmän kokemuksen pintojen ja muotojen laadusta sekä korkeudesta, etäisyydestä ja sijainnista. *Kaikenlaisessa ilmaisussa, ainakin soittamisessa, on syytä kiinnittää tavallista enemmän huomiota tunto- ja liikeaistien toiminnallistamiseen.*

Tuntoaistille on erityisen ominaista, että se aktivoi voimakkaan, laajalle ulottuvan, määrällisesti ja laadullisesti mutkikkaan hermojen yhdistelmän. Sormilla on siihen parempi pääsy kuin esimerkiksi käsivarsilla. Toisin sanoen sormella koskettaminen tuottaa enemmän informaatiota ja kokemusta kuin käsivarrella koskettaminen.¹ Kaikkein dramaattisimmin tuntoaistin arvoa ja voimaa osoittaa se, miten sokeat sen avulla kohtaavat ympäristönsä ja ottavat siitä selvää.

Koskettamalla ja liikkeen avulla hankittu alkuperäinen ja melko alkeellinen kokemus antaa myös runsaasti tilaa tunteille ja sen myötä niiden ilmaisulle. Nuottien lukeminen ja suoraan niistä soittaminen tuottaa kulttuurisen ehdollistamisemme kautta pikemminkin älyperäisen jäljennöksen kuin tunnevoimaista ilmaisua. Kehitys kulkee käsittelystä käsittämiseen, tuntemisesta ilmaisuun ja muotoiluun, suorasta kokemuksesta hallintaan.²

Ihme kyllä kuuloaistille omistetaan neuropsykologisessa kirjallisuudessa paljon vähemmän huomiota ja tekstiä kuin näköaistin kypsymiselle, vaikka väylä kokemukseen ja tuntemiseen on kuulon kautta ilmeisesti yhtä alkuperäinen ja monisyinen kuin tuntoaistinkin. Ajatellaanpa vain, millaisella intensiteetillä ihminen kuuntelee silmät ummessa musiikkia. Jo ennen syntymäänsä lapset ovat saaneet varsin vahvaa kokemusta rytmistä (äidin sydämenlyönnit ja hengitys) ja äänestä (suolisto ja puhe).

Synnyttyään vauvat kuulevat ensin korkeampia ja myöhemmin matalampia ääniä. Vanhemmat äännelevät vauvalle aluksi kuin luonnostaan tavallista puhettaan korkeammalta. Ensimmäisten viikkojen kuluttua vauvat alkavat päästää tietynlaisia äännähdyksiä, joita me mieluusti pidämme ”puheena”.

¹ Ks. mm. W.G. Walter: *The Living Brain*; Duckworth, Lontoo, 1953.

² H. Collewijs: *Tastzin en vingertoppen*; NRS, 2.3.1979.

Yhdistelmä melko syvään iskostuneita kokemuksia muodostaa perustan joketelulle. Imemiseen kuuluvat kosketus- ja liike-elämykset synnyttävät m- ja p- tai b-äänteet kaikkine vivahteineen. Sitten seuraa ma-ma ja ba-ba -ääntely. Äidin alituinen läsnäolo, ruokinta ja hänen halunsa kommunikoida lapsen kanssa voivat antaa näille äänille erityismerkityksen.

Jokainen kehittyvä ihminen toistaa kohdallaan biologisen kypsymissajakson alkaen kantakokemuksista, liikkeistä, tarpeiden tyydytyksestä ja ruokkivan äidin läsnäolosta ääniin, puheeseen ja viimein sanalliseen kommunikaatioon. Tämä kuitenkin merkitsee samalla sitä, että kuuloaistimme pystyy ”lataamaan” meihin yhtä paljon alkuperäistä ja tunnepitoista informaatiota kuin tuntoaistikin.

Vahvasti järkiperaisessä kulttuurissamme kuuloa myös ilmeisesti käytetään liian yksipuolisesti. Kun musiikinopiskelijalla esimerkiksi on vaikeuksia tietyn sävelasteikon kanssa, pohditaan aluksi ja ensisijaisesti teknisiä ongelmia, hankalaa sijaintia, alennus- tai ylennysmerkkejä ja niin edelleen. Harvoin jos koskaan mietitään, voisiko ehkä kyseisen skaalan herättämä tunne-elämys olla esto opiskelijalle. Olen muutamia kertoja voinut käyttää tätä tietoa hyväkseni asianomaisten opiskelijoiden kanssa odottamattomin tuloksin (katso s. 64): heidän niin sanotut tekniset ongelmansa katosivat tai lientyivät, kun he ymmärsivät paremmin estäviä emotioitaan.

On oikeastaan hämmästyttävää, ettei musiikkimaailma hyödynnä koulutuksessa paljon rikkaammin sävelasteikon ominaislaadun (ei siis sävellajin) kokemisessa esiintyviä suuria eroja.

Eivät säveltäjät suotta ole kirjoittaneet ja kirjoita teoksiin tietystä asteikosta ja tietyin rytmein. Eivätkä lukuisat muusikot suotta koe suuria vaikeuksia joutuessaan soittamaan hiljaista, verkkaista musiikkia, jossa säveliä on harvakseltaan. Voimakkaat tunteet ja alkuperäiset muistot tärkeistä tapauksista ja suhteista nousevat tällöin helposti pintaan.

Moisten sivuseikkojen setviminen saattaa lukijasta tuntua

melko turhanaikaiselta tässä osassa käsiteltävän aiheen kannalta. Kuitenkin juuri inhibitiotason saavuttaminen ihmisen kasvaessa mahdollistaa alkuperäiset erottelut; sillä luodaan eriytyneen, tunnevoimaisen elämyksen perusta. Tästä saavat selvästi alkunsa myös motivaatio, mieltymys, pelko ja kaipuu. Vaikka tarkkailijan ei ole helppo havaita kyseisiä kehityskulkuja, ne ansaitsevat osakseen musikaalisen ja taiteellisen ilmaisun syventämisen kannalta paljon olennaisempaa huomiota kuin useimmiten opeuksessa tai oppilaiden ja opiskelijoiden itsenäisissä pyrkimyksissä tapahtuu.

Lievä aivovaurio

Ennen kuin jätän inhibiatioasteen ja siirryn kolmanteen vaiheeseen lisää tähän vielä yhden tiedon aivovaurion inhibitiota horjuttavasta vaikutuksesta. Aivovaurio voi nimittäin *häiritä* kiihotustilan ja inhibition (hillinnän) välistä tasapainoa. Mikäli aivojen hillintäkyky on epätäydellinen, niiden omistaja reagoi tiettyihin ärsykkeisiin tavallista *vähemmän spesifisti*. Jokainen voi tietenkin kuvitella, että näin on, kun esimerkiksi kasvain tai liikenneonnettomuus on aiheuttanut vakavan aivovaurion. Silloin nähdään, että ”hän ei enää ymmärrä mistään mitään” tai ”hän ei enää tajua mistä on kysymys” ja niin edelleen.

Huonommin tunnettua on, että myös vaikkapa vähäisten synnytyskomplikaatioiden aiheuttama lievä aivovaurio heikentää hieman inhibiatiovoimaa. Meidän kulttuurissamme ja yhteiskunnassamme sellaisella heikennyksellä on hyvin vakava merkitys. Kyse on nimittäin vähentyneestä erotuskyvystä pienten äänierojen, suuntien, kirjainten, viivastolla olevien nuottien, sormien asentojen tai äänten, sävelten ja liikkeiden järjestyksen välillä. Silloin puhutaan ”äänensävykuuroudesta”, ”sanasokeudesta”, ”oppimishäiriöistä” tai ”huonosta rytmitajusta”.

Se, jonka tiedot asiasta ovat vähäiset, syyttää helposti tällaisia ihmisiä laiskuudesta, tyhmyydestä, kiinnostuksen puutteesta, epämusikaalisuudesta, yhteistyökyvyttömyydestä, hosu-

misesta tai huonosta keskittymisestä. Arviot ovat useimmiten tyystin epäoikeudenmukaisia; ne tekevät suurta vääryyttä niille monille musiikki-, baletti- ja kouluoppilaille, joihin ne kohdistuvat.

Kyse on vain ja ainoastaan epätäydellisestä inhibitiokyvystä, jonka seurauksena aistimet ja aivot *eivät kykene kyllin tarkasti rekisteröimään* hiuksenhienoja eriävyyksiä, eroja ja vivahteita. Organismi ei siten ”koe” pieniä eroja tarpeeksi voimakkaasti ja se reagoi niihin usein epätarkasti, epävarmasti ja vaihtelevasti. Koska enemmistö (vaikkakin vain hiukan yli 70 prosenttia) pystyy heti havaitsemaan kyseiset erot, ja koska ne ovat lukemisen, kirjoittamisen ja muun vastaavan kannalta ylen tärkeitä, törmää näissä vaikeuksissa kamppaileva noin 30 prosentin vähemmistö kaiken kukkuraksi sosiaaliseen pätemis-dilemmaan: nämä ihmiset ovat muita vähäpätöisempiä – he eivät näe asioita sellaisina kuin ne ovat – he eivät täytä määrättyjä mittoja.

Tämä aisteja ja sosiaalisia suhteita koskeva kierre ei katkea yhteisöllisin keinoin (”Teit virheen, otapa uudestaan”). Kannattaa sen sijaan pyytää avuksi ne aistit, jotka ovat kenties vähiten kärsineet lievästä aivo(solu)vauriosta ja joiden inhibitiokyky on täydellisempi. Usein sellainen on tuntoaisti ja siihen kytkeytynyt tunteoperäinen elämysmaailma. Lukija löytää tästä lisää tietoa sivuilta 28 ja 54 ja eteenpäin.

Abstraktio

Kolmas – perinteisesti ”korkeimmaksi” katsottu – aivojen kehityksen vaihe on abstraktiotaso; siis puhe, puheen muistaminen ja puheeseen pohjautuva mielikuviutus.

Venäläinen neuropsykologi A.R. Luria nimittää tätä ”toisen signaalijärjestelmän” tasoksi.¹ Mitä Luria sitten kutsuu *ensimmäiseksi signaalijärjestelmäksi*? Kyseessä on konkreettinen aistikokemus. Vaikkapa pöydän koskettaminen tai sen näkemi-

¹ A.R. Luria: *Neuropsychology as a Science*; Moskova 1968; sekä muita julkaisuja samalta tekijältä.

nen tarkoittaa ensimmäisenä signaalijärjestelmänä tiettyä laajuutta, korkeutta ja materiaalin karkeutta, pehmeyttä tai sileyttä.

Toisena signaalijärjestelmänä se tarkoittaa funktiota: sellainen, jonka ääressä istutaan tai jolta syödään – sen ääressä istujat mukaan lukien. Näin ollen se tarkoittaa jotain symbolisempaa, ts. mielikuvaa pöydän yleistunnelmasta ja sen ääressä istuvista ihmisistä.

Aivojen toiminnan kolmannen, korkean tason abstrahointikyky merkitsee suurta inhimillisten kykyjen laajentumaa: ihminen voi vastaanottaa tietoa, muistaa, luoda fantasioita ja kuvitella itselleen ajallisesti ja paikallisesti läheisiä ja etäisiä henkilöitä, toimenpiteitä, tilanteita, tuntemuksia, tosiasioita, pohdintoja ja tunnelmia.

Itse asiassa kolmas signaalijärjestelmä mahdollistaa ihmiselle myös ärsykkeiden antamisen itselle, muutosten aiheuttamisen itselle tai itsessä, sanan, metaforan, mietteen, fantasian tai kehotuksen välityksellä. Mielikuvat ovat abstrahointikyvyn kautta kiinnittyneet sanoihin, jotka voivat ohjata meitä – ja muita – ja vaikuttaa havaintoihimme, menettelyymme, kontakteihimme, kommunikaatioomme, suunnitelmiiimme ja päämääriimme. Nämä mielikuvat me voimme säilöä aivosolujen äärettömään varastoon, joka kiihotustilaa seuraavan inhibition avulla uskollisesti yhdistää keskenään, rekisteröi ja haluttaessa taas toistaa kokemukset, kuvat ja äänet.

Aivojen toiminnan neljäs taso?

Totesin tämän osan alussa, että neuropsykologia on vielä hyvin nuori tiede muun muassa siksi, että vasta tekninen kehitys mahdollisti sähköisistä ja kemiallisista prosesseista havaintoja, joita ei aikaisemmin ollut voitu tehdä. Niinpä on nähdäkseni myös odotettavissa, että jo lähitulevaisuudessa voidaan puhua aivojen toiminnan neljännestä tasosta. Kyseessä on silloin kokemusten, informaation, kuvien, asiayhteyksien ja järjestelmien *määrällinen ja laadullinen* koodaus.

Nykyisessä informaatiotekniikassa, joskin vielä melko alkeellisella tasolla, tehdään tämän alueen tutkimustyötä. Alkeellisella tasolla siksi, että pyrkimys näyttää olevan ennen kaikkea saada tietokoneet toimimaan siten kuin ihmisen oletetaan ajattelevan. Sen rinnalla aivojen toimintaa tullaan tutkimaan ja analysoimaan nykyistä pitemmälle.

Neljäs taso saattaa olla jo löydetyn abstraktio- ja puhetason laajentuma. Kyseessä voi kuitenkin olla aivosolujemme toinen ja pitemmälle ulottuva kytkentä.

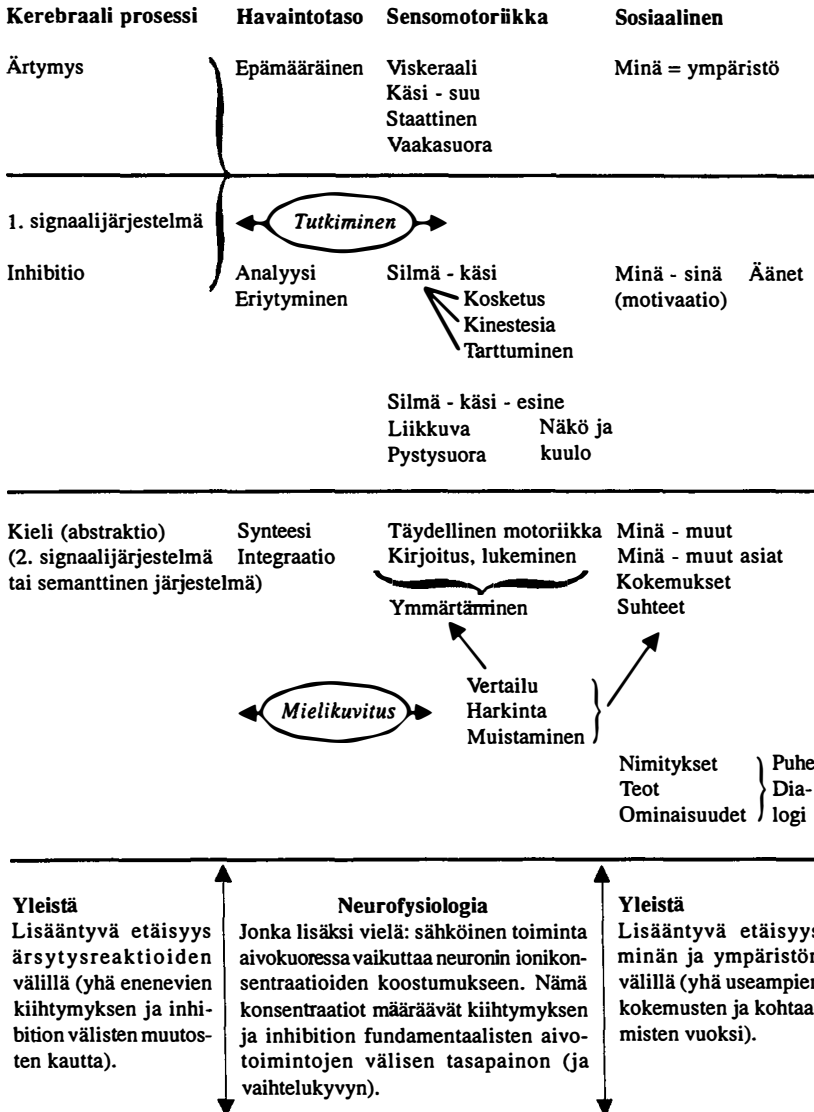
Tiedetään yleisesti – vaikkakin asiaa melko yksipuolisesti tekniseltä ja rationaaliselta kannalta tarkasteltuna – että käytämme vain pientä osaa aivosoluistamme. Kun näkee, miten helposti lapset omaksuvat ”lennossa” tietokoneet, ohjelmoinnin, koodauksen, systematisoinnin ja tietokoneavusteisen opiskelun, voi löytää tukea sille, että emme hyödynnä voimavarojamme vielä läheskään ihanteellisesti. Silloin on kysyttävä, mitä *kolmas signaalijärjestelmä* mahdollisesti kaikkiaan käsittää. Minkätyyppisiä signaaleja vielä voidaan erottaa?

Aivojen ja aivosolujen äärimmäisen mutkikasta arkkitehtuuria ei varmaankaan ole vielä läheskään täydellisesti kartoitettu. Tasolta toiselle tapahtuvan kehityksen käsittelystä voi tehdä seuraavan yhteenvedon: ajassa, paikassa, kokemuksessa ja kontaktissa esiintyy enenevästi kytkentöjä ärsykkeiden, niiden käsittelyn ja reaktioiden välillä. Tämän alati pitenevän ja haaroittuvan taipaleen taittaminen näyttää käyvän ärsykkeen ja inhibition perusmekanismin kautta. Siinä aivojen jakautumisella vasempaan ja oikeaan puoliskoon on tavattoman tärkeä ja kiehtova osansa (s. 36).

Tähänastinen on ollut erään kehityskaavion luonnehdintaa. Kuvatuilla tasoilla sekä aistimien ja motoriikan kypsymisellä on seurauksia toimintojemme ulottuvuuksille ja vaikutuksille.

Yhteenvetokaavio kykyjen kehityksestä

Organismi käy kehityksenä läpi seuraavat tasot:



3. Aivopuoliskojen toiminnallistaminen musiikkitunnilla

Se, että aivopuoliskomme (myös hemisfääreiksi nimitetyt) sisältävät toisistaan vahvasti eriäviä funktioita, on ollut tiedossa noin sata vuotta. Kuten suuri osa aivojen tuntemusta tämäkin on selvinnyt vakavasti sairaiden tai sodassa haavoittuneiden potilaiden kautta. Jotkut potilaat eivät enää osanneet kävellä tai puhua, toiset taas eivät enää tunnistaneet tiettyjä henkilöitä, riippuen siitä kummalta puolen päätä heidän aivonsa olivat sairastuneet tai ammusten vaurioittamat.

Yleisesti tiedetään, että aivopuoliskojen välillä on suuria eroja. Paljon vähemmän tunnettua on kuitenkin se, että teknismekaanisesti suuntautunut asenteemme johtaa taiteellisten ja ilmaisullisten mahdollisuuksien erittäin yksipuoliseen käyttöön ja jopa mielikuvituksen, muotoamisen ja kommunikation laiminlyöntiin ja tukahduttamiseen. Liian harvat ovat selvillä siitäkään, että musiikinopetuksessa molempien aivopuoliskojen laajemmalla stimuloinnilla mm. oppimishäiriöistä kärsivät lapset voivat oppia soittamaan erittäin hyvin. (Katso myös tämän kirjan 5. osa.)

Eräs noin 20-vuotias poika opiskelee alttoviulua. Hän on rauhaton, valittaa keskittymisvaikeuksia ja väittää, ettei kykene soittamaan rauhallisesti orkesterissa. Etenkin sisääntulo ajallaan ja tahtilajin vaihto tuottavat vaikeuksia. Hän on oikeasilmäinen, vasenkätinen, oikeajalkainen.¹ Mutta hänen oikea silmänsä ei ole yhtä hyvä kuin vasen.

¹ Katso selvitys näistä käsitteistä seuraavilta sivuilta.

Eräs 14-vuotias poika saa lyömäsoitinopetusta. Hän änkyttää lievästi. Hän osoittautuu vasensilmäiseksi ja vasenjalkaiseksi; hänet opetettiin kirjoittamaan oikealla kädellä, minkä jälkeen hänen puheensa on takellettua. Kirjoitukseen ei oikein suju. Koulun ulkopuoliset askaaret, kuten puusepäntyöt ja piirtämisen, hän tekee vasemmalla kädellä. Hän laulaa takeltelemtta.

Eräs 40-vuotias mies ottaa urkutunteja. Hän törmää suuriin vaikeuksiin joutuessaan käyttämään polkimia molemmin jaloin. Hän on oikeajalkainen, oikeakätinen ja vasensilmäinen. Annamme hänen nyt ensin soittaa vain oikealla jalalla, sen jälkeen vasemmalla. Kysymme, minkä eron hän tuntee. Hän vastaa, että vasen jalka ”tuntuu epävarmalta”. Hän kuulee kiinnostuneena selvityksen siitä, miten eri aivopuoliskot hallitsevat liikkeitämme. Hän oivaltaa, ettei hänen pidä ilman muuta harjoitella molemmilla jaloilla yhtä aikaa onnistuakseen (täyttääkseen annetun oppimistehtävän). Hän alkaa harjoitella kärsivällisemmin molemmilla jaloilla erikseen, kunnes vasenkin jalka ”tuntuu varmemmalta”, ja sitten molemmilla yhtä aikaa.

Eräs 22-vuotias piano-oppilas soitti yhdestä Chopinin balladista vasemman käden osuuden vaivalloisesti ja kouristusmaisesti. Hänen huomionsa oli kiinnittynyt paljon enemmän melodiapuoleen. Aivopuoliskojen eri funktioista käyty keskustelu avasi hänelle mahdollisuuden panostaa vasemman käden osuutta enemmän elämyksellä kuin tekniikalla. Kouristusmaisuus lieveni ja hänen soittonsa tuli tasapainoisemmaksi.

Tässä suppeasti kosketellut käsitteet, oikeasilmäisyys, -kätisyys ja -jalkaisuus, ovat kiehtovia, tärkeitä ja salaperäisiä. *Kiehtovaa*: Kuinka on mahdollista, että joku puhuu vaivalloisesti mutta laulaa vaivattomasti? Miksi kappaletta harjoiteltaessa tai soitettaessa toinen jalka, käsi tai silmä olisi toista epävarmempi? *Tärkeää*: Löytyykö tästä ehkä mahdollisuuksia parantaa ihmisten keskittymistä? Saada heidät soittamaan tunnevoimaisemmin? Saada heidät harjoittelemaan toisin? Siltä näyttää. *Salaperäistä*: Tiede ei ole vielä selvittänyt, miten on mahdollista, että ihmiselle (ja lukuisille eri eläinlajeille) on kehittynyt niin selvästi epäsymmetrinen aivopuoliskojen toiminnan välinen jakauma. Vielä hämärämmäksi on jäänyt se, miksi silmä, korva, käsi ja

jalka saavat impulssinsa *vastakkaisesta* aivopuoliskosta. Ei tiedetä, mistä tämä kehityskulku juontaa juurensa.

Niin arvoitukselliselta kuin tämä kaikki tuntuukin, useimmissa tapauksissa kuitenkin henkilön aivopuoliskojen välinen ero on selvästi havaittavissa: katso hyvää valokuvaa itsestäsi (tai mene peilin eteen) ja peitä kädelläsi kasvojen vasen puoli – tarkkaile oikean silmäsi asentoa ja ilmettä. Vaihda sitten puolta. Näet, että silmillä on erilainen asento ja erilainen ilme ja tapa katsoa. Esimerkiksi: oikea silmäsi katsoo terävästi ja valppaasti ympäristöä; vasen silmäsi katsoo mietteliäämmin, laskelmoivammin ja sisäänpäin kääntyneemmin. Peilistä näet tämän ehkä kaikkein selvimmin. Etenkin ihmisen vanhetessa nämä erot käyvät selveemmiksi: toinen silmäkulma näyttää olevan korkeammalle nostettu, toinen silmä olevan syvemmällä kuopassaan, toinen silmäluomi riippuvan alempana kuin toinen silmäkulma, toinen silmä, toinen silmäluomi.

Kokeneet psykologit ja pedagogit näyttävät pystyvän päätelemään hyvästä valokuvasta aivopuoliskojen välisen asymmetrian ja yhteistoiminnan asteen. Mitä teetkään, kun koetat tivolissa onneasi ammunnessa tai tikanheitossa? Tähtäät toisella silmällä pitäen toista ummessa. Samoin menettelet valokuvatekessasi.

Määräävää eli dominanttia silmää sanotaan ”tähtäys-silmäksi”. Useimmiten kirjoitat, askartelet ja heität määräävällä eli dominantilla kädelläsi. Potkaiset palloa tai hypätessäsä ponnistat dominantilla jalallasi.

Suuri osa yhteiskuntamme laitteistoa, koneita ja instrumentteja oli vielä suunnilleen kaksikymmentä vuotta sitten konstruoitu yksinomaan oikeakätiseen käyttöön. Ihmisten oletettiin kirjoittavan oikealla kädellä; vieläkin oletetaan kättelyn tapahtuvan oikealla kädellä. Liikenteessä oikea puoli saa yleensä etusijan. Muutkin kuin runoniekat ovat väittäneet, että vasen on tunteen puoli, koska sydän sijaitsee siellä.

Sen, kuinka syvällä vasemman ja oikean eroavuuden juuret elämässä ovat – vielä politiikkaan puuttumatta – paljastaa

kieli. Latinaksi vasen on ”sinister” ja oikea ”dexter”. *Sinister* tarkoittaa synkkää, pahaenteistä. *Dexter* tarkoittaa kätevää, näppärää. *Oikea* puoli, ”droite” ranskassa ja ”right” englannissa ovat tulleet tarkoittamaan oikeaa (*le droit*) ja *korrektia*. Ranskan ”gauche” viittaa johonkin kömpelöön, tökeröön tai noloon. Suomessakin ”oikea” on niin kuin olla pitää, kun taas keho työ on tehty ”vasemmalla kädellä”.

Poliittisen ”vasemman” ja ”oikean” tulkintaa helpottaa eri kielistä otettujen käännosten rinnastaminen. On muuten merkittävää, että politiikassakin ”oikeisto” viittaa dominanttiin, hallitsevaan, ja konservatiiviseen – mutta tällöin enemmänkin vasemman ja oikean laidan erojen ilmaisemiseksi. Myös aivopuoliskoja voi nimittää dominantiksi ja subdominantiksi – samoin termein kuin musiikissa.

Kun ihminen on oikeakätinen (vaan ei oikeakätiseksi tehty), hänen *vasen* aivopuoliskonsa on yleensä dominantti. Hyvin usein on – mutta aikaisemmin oli vielä useammin – oikeakätinen ihminen myös oikeasilmäinen ja oikeajalkainen. Tällöin sanotaan, että dominanssikuvi on *unilateraali* (samanpuolinen). Kuitenkin yhä useammin tapaa ihmisiä, joilla esimerkiksi vasen silmä on dominantti mutta jotka ovat oikeakätisiä ja oikeajalkaisia. Tällöin sanotaan, että dominanssikuvi on *ristikkäinen*.

Asian merkitys ilmaisua tai kätevyyttä vaativissa ja opetus-tilanteissa toimittaessa on tämä: monen oppimishäiriöisen lapsen dominanssikuvi on *ristikkäinen* tai hänen dominantti silmänsä ei ole aivan oikein suuntautunut. Joku taas on molemmista käsistään yhtä taitava ja epäröi, kumpaa niistä kulloinkin käyttäisi.

Kuvitelkaamme nyt, että jonkun vasen käsi ja oikea silmä ovat dominantteja. Miten tämä henkilö osaa kunnolla heittää tikkaa? Miten hyvin tai huonosti hän pärjää kiväärin kanssa tivolin ampumateltassa? Entä miten helppoa tai vaikeaa hänelle on kirjoittaminen, kun on tehtävä ero kirjainten d ja b tai p, q ja g välillä?

Palatkaamme nyt dominanttiin ja subdominanttiin aivopuo-

liskoon. Eri aivopuoliskoihin on paikantunut hyvin *erilaisia toimintoja*. *Yleisesti ottaen* dominantti aivopuolisko ohjaa motoriikkaa (puhetta, kävelyä, kädenliikkeitä), lukemista, laskemista, analysointia – sanalla sanoen rationaalista puolta.

Yleisesti ottaen subdominantti aivopuolisko on synteisien työstämisen¹, tunteiden, assosiaatioiden ja mielikuvituksen tyysija.²

Oikeakätisillä eri aivopuoliskojen määräämien toimintojen pääasialliset erot ovat seuraavat:

Funktiot	Vasen puolisko	Oikea puoli
Visuaalinen	Kirjaimet ja sanat	Naamat, mutkikkaat geometriset kuviot
Auditiivinen	Kieli	Ympäristön äänet, musiikki
Tuntoaisti	?	Monimutkaisten geometristen kuvioiden tunnistus, braille
Liike	Vaativat tietoiset liikkeet	?
Muistaminen	Verbaalinen	Visuaalinen
Puhe	Puhuminen, kirjoittaminen, lukeminen, laskeminen	myös vasenkätisillä usein vasemmalla aivolohkolla (paitsi silloin, kun myös äiti on vasenkätinen)
Tila		Geometria, suuntaavaisto, ”mental station of shapes”

Kaavio teoksesta B. Kolb/I.Q. Whislaw: *Fundamentals of human neuropsychology*; Freeman & Co., Oxford, 1980, s. 166.

¹ Kaikenlaisen irrallisen tiedon kerääminen mielekkääksi kokonaisuudeksi.

² Tähän liittyvää kirjallisuutta: C.H. Delacato: *Treatment and Prevention of Reading Problems*; C.H. Thomas, 1959. A. van Ebbenhorst Tengbergen: *Over linker- en rechterhersenhelft-dominantie*; O.V.T.-berichten, PTT 1984, nr. 3. B. Edwards: *Drawing on the Right Side of the Brain*; Tarcher, Los Angeles, 1979. Katso myös neuro psykologisia testejä koskevia ohjeita.

Näiden kahden ”navan” välillä vallitsee uskomattoman intensiivinen yhteistoiminta, erittäin hienovireinen tasapaino – *potentiaalisesti!*

Tietämyksen, informaation, vaikutelmien ja emootioiden työstämisessä molemmilla aivopuoliskoilla on suuri osuus. Meidän yhteiskuntamme ja kulttuurimme painottaa kuitenkin selvästi analyysoivaa, lineaarista, loogis-rationaalista ja digitaalista ajattelu- ja konstruointitapaa. Taipumuksiltaan ja koulutukseltaan hyvin erilaiset ihmiset – säveltäjistä neurobiologeihin – toteavat, että subdominantin aivopuoliskon mahdollisuuksia laiminlyödään kulttuurissamme.

Asiaa ei juuri edes pohdita. Informaation työstämisen jättäminen yksipuolisesti dominantin aivopuoliskon varaan ilmenee selvästi muun muassa puhtaasti hallinnollisissa tietokoneohjelmissa. Monet, jotka istuvat liian kauan näyttöruudun ääressä, saavat päänsärkyä, ja siitä syytetään näytön ”yksipuolista” optiikkaa ja valoa. (Tämä on muuten osoittautunut harhaluuloksi.) Yhtä hyvin voitaisiin ajatella, että päähän syntyy jännitystä yhden aivopuoliskon yksipuolisesta stimuloinnista, kun toista käytetään niukasti tai sen toimintaa peräti tukahdutetaan.

Jotain sellaista onkin tehty – siis yritetty löytää selitys yhteiskunnallisista oloista – kun on huomattu, että lapsilla esiintyy sekä prosentuaalisesti että lukumääräisesti yhä enemmän oppimishäiriöitä. Ajatus oli, että lapset varttuessaan pystyvät kehittämään dominanssikuviotaan paremmin silloin, kun heillä on käytössään vapaata tilaa ja kun he joutuvat usein luonnon (puiden, risujen, kivien, hiekan, kumpareiden) kanssa tekemisiin. Ajatuksessa on varmasti perää, koska tuolloin lapset voivat juoksennella, hyppiä, peuhata, kiipeillä, tähdätä, heittää, rakentaa ja niin edelleen.

Kun lapset varttuvat suurissa kerrostaloissa eivätkä voi mennä puistoon tai kadulle leikkimään ilman paimentajaa, vaan joutuvat tyytymään tasaiseen maankamaraan ja ahtaisiin tiloihin – lähes vailla kokemuksia luonnonolosuhteista – he eivät pääse paljontaan käyttämään karkeaa motoriikkaansa ja sen

myötä kehittämään parempaa silmäänsä, kättään ja jalkaansa.

Alankomaissa tunnettu pedagogi, professori Bladergroen on koettanut saada tukea tälle hypoteesille. Tukea se on saanutkin sangen odottamattomalta taholta: alankomaalais-indonesialainen käyttäytymistutkija Daim Batangtaris julkaisi kirjan ”käsi-dynamiikasta”.¹ Hän mainitsi siinä, että tietyillä käden- ja sormenliikkeillä voi olla elvyttävä vaikutus aivotoimintoihin. Sellaisen avulla voitaisiin parantaa ajatus-, tunne- ja tekemisprosessien keskinäistä tasapainoa.

Samoihin aikoihin vaikutustaan kouluopetukseen kasvatti voimakkaasti muuan virtaus, niin sanottu *holistinen* ote, joka tunnetaan ensisijaisesti amerikkalaisen professori William Schutzin työstä Kaliforniassa.

Mainittujen Bladergroenin, Batangtarisin, Schutzin ynnä muiden toisistaan suurestikin poikkeavan toiminnan ja kokemuksen lävitse kulkee melko vakuuttava ja selkeä juonne.

Jos vasen puoli kasvoistasi on aktiivisempi ja ilmeikkäämpi, olet mahdollisesti myös musikaalisesti lahjakas. Psykologi Karl Smith tutki satoja kasvoja ja analysoi tietokoneen avulla huulten, kielen ja leuan liikkeitä. Hän havaitsi, että jokaisella yksilöllä joko kasvojen vasen tai oikea puoli on hallitseva. Tämä on verrattavissa siihen tietoon, että ihmiset ovat joko vasen- tai oikeakätisiä. Smith huomasi, että 90 prosentilla ihmisistä kasvojen oikea puoli on hallitseva.

Tarkempi analyysi paljasti hänen ällistyksekseen, että miltei kaikilla lahjakkailla muusikoilla kasvojen vasen puolisko on dominantti. Seuraavaksi hän tarkasteli Beethovenin, Brahmsin, Wagnerin, Lisztin ja muiden kuuluisien säveltäjien muotokuvia. Hän katsoi television musiikki-ohjelmia ja videonauhoja konserteista. Johtopäätös oli vääjäämätön: useimmilla muusikoilla vasen kasvopuolisko on dominantti. Smith olettaa että, ilmiö jotenkin liittyy ylivoiman saaneeseen oikeaan aivopuoliskoon, joka sää-

¹ D. Batangtaris: *Hand-dynamica*; Ankh-Hermes, Deventer, 1983.

telee ruumiin vasenta puolta ja jossa myös luovuus asustaa (kursivointi tekijän).

(Psychology Today, 1985-3)

Palatkaamme nyt käytännön elämään musiikin parissa, musiikin opettamiseen, kykyyn vastaanottaa ja tuottaa sitä. Riskikäinen dominanssi merkitsee sitä, etteivät eri aivopuoliskoista tulevat kiihokkeet ole täysin tasapainossa. Seurauksena on usein lievää motorista levottomuutta, vaihtelevaa keskittymistä, ja epävarmaa rytmitajua. Näin käy, koska tällaiset ihmiset *useammin kuin ne, joiden dominanssikuvio on unilateraali*, joutuvat hakemaan oikeaa asentoa, mukauttamaan toisiinsa paremman kätensä ja paremman silmänsä; he epäröivät kummalla kädellä tai jalalla pitää aloittaa, he sekoavat laskiessaan eivätkä säilytä oikeaa järjestystä ja niin edelleen.

Alituinen itsensä korjailu ja epävarmuuden tunne syö paljon henkistä energiaa, jota sitten jää liian niukasti varsinaisen tehtävän suorittamiseen.

Se, miten hyvin hallitseva aivopuolisko tosiaan voi hallita ja miten hyvin silmä, korva, käsi ja jalka ovat hallittavissa, määrittää, miten tarkkaa on havaitseminen, vivahteisiin reagointi, tehtävän (usein hienovireisen) suoritus ja huomiokyky. Kaikki tämä ilmenee sitä selkeämmin mitä enemmän vivahteet korostuvat.

Esimerkkeinä voidaan mainita vivahteet havaitsemisessa (soinnin, sen voimakkuuden ja värin, rytmin, nuotin viivalla tai viivojen välissä, kirjainten, diftongien kuten *ia* tai *ie*) sekä hienomotoriikan vivahteet (silmiä liikkeitä, hengitystoiminta, puhaltaminen, sormien käyttö, kosketus, olkapään, käsivarren, sormien ja sormenpäiden asento; myös kirjoittaminen, piirtäminen ja muu sellainen).

Myös aivopuoliskojen keskinäisen v erityksen tarkkuus määrittää osaltaan, kuinka vaivattomasti tai epävarmasti silmät, kädet ja jalat toimivat yhdessä.

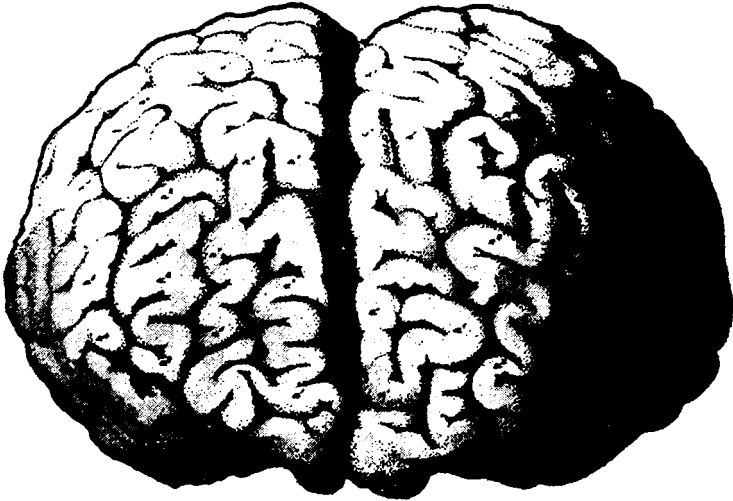


Fig. I.

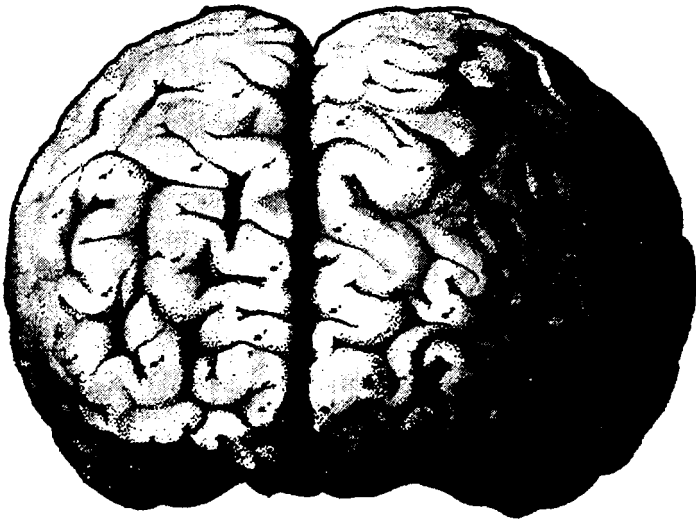


Fig. II

Rudolf Wagner julkaisi nämä kuvat: *Vorstudien zu einer wissenschaftlicher Morphologie und Physiologie des Menschlichen Gehirns als Seelenorgan*; Dieterisch'sche Buchhdl., Göttingen, 1860.

Smithin johtopäätökset ovat saaneet tukea muusikoiden ja oppineiden aivorakenteesta tehdyistä anatomisista post mortem -tutkimuksista. Ensimmäisenä sellaisiin ryhtyi Rudolf Wagner. Myöhemmin (noin vuodesta 1910 alkaen) muun muassa S. Auerbach, D. Kimura, R. Klose ja G. Retzius ovat tutkineet erityisesti merkkihenkilöiden aivojen kehitystä. Aiheesta kiinnostunut lukija löytää spesifejä esityksiä tästä mm. teoksista MacDonald Critchley ja R.H. Henson: *Music and the Brain*; Heinemann, Lontoo, 1977 ja A.R. Luria: *The working brain: an introduction in neuropsychology*; Harmondsworth: Penguin, 1973.

Kuvat sivulla 44 esittävät kahta aivopuoliskoa; ne tuovat esiin sen, miten tutkijat (tässä tapauksessa Rudolf Wagner) yrittivät analysoida tiettyä eroa oppineen ja työläisen aivoissa. Ero näkyi ennen kaikkea poimujen (gyri) rakenteessa ja lukumäärässä: enemmän ja kapeampia oppineella, vähemmän ja paksumpia työläisellä.

Tutkijat huomasivat tuota pikaa, että *molempia* sellaisia poimutuksen eroja esiintyi myös oppimattomien aivoissa. Myöhemmät tutkijat ovat aiheen kiehtomina jatkaneet etsimistä ja törmänneet jatkuvasti aivorakenteen ja aivopuoliskojen mahdollisiin eroavuuksiin. Tietoa ei ole kuitenkaan saatu riittävästi, jotta asiasta voitaisiin tehdä johtopäätöksiä tilastollisella varmuudella.

Kaiken lisäksi arvellaan sairauksien, ilmaston, kasvatuksen, ruumiinrakenteen ja verenkierron suurten erojen voivan vaikuttaa saatuihin tuloksiin, joten ei voida varmasti osoittaa, että muusikoille ja oppineille kehittyvä selvästi erilainen aivojen rakenne kuin muille ihmisille – liian monta ja erilaista tekijää on mukana vaikuttamassa. Critchley ja Henson kuitenkin katsoivat löytäneensä *viitteitä* siitä, että musikaalinen toiminta vireyttää subdominanttia aivopuoliskoa. Samoin *edelleen* että etevillä ammattimuusikoilla motorisen tekniikan ja suoritustoiminnan ansiosta myös dominantti aivopuolisko kehittyi voimakkaasti.

4. ”Oppimishäiriöiden” (MBD) synty, niiden seuraukset ja tunnistaminen

Sana ”oppimishäiriö” on oikeastaan väärä. Kysymys on nimitäin minimaalisista aivovaurioista. Termi ”Minimal Brain Disfunction” alkaa tulla tunnetummaksi kuin MBD. Mainitut lievät vauriot voivat johtua monesta eri syystä.

Useimmiten sellainen on toistuva kalloon kohdistuva liian kova puristus synnytyksen yhteydessä tai sen aikana.¹ Niinpä noin kaksikymmentä vuotta sitten voitiin todeta, että suhteellisen suuri osa oppimis- ja käytöshäiriöisistä lapsista oli autettu maailmaan pihtisynnytyksellä. Lisäksi huomattavan monet oppimisvaikeuksista kärsivät lapset olivat esikoisia ja silloin etenkin poikia. Tämä selitetään niin, että ensi kertaa synnyttävän äidin emätin on ahtaampi ja vastaavasti lihakset joustamattomampia kuin seuraavassa synnytyksessä, ja että poikien kallonympäryys on syntymähetkellä hiukan suurempi kuin tyttöjen. Nämä molemmat seikat selittävät osaltaan, miksi esikoispojilla syntyessään on muita suurempi mahdollisuus saada kalloon kohdistuneen paineen aiheuttamia vammoja.

Ongelmattomat synnytykset ovat harvinaisempia kuin yleensä luullaan. Kasvojen liian kauan synnytyksen jälkeen kestävä sinisyys, joka osoittaa aivojen hapensaannin vajeusta, on melko tunnettu ilmiö, kuten myös lapsen sinistyminen ruokinnan aikana, siihen liittyvine juomis- ja nielemisvaikeuksineen. Vaikeudet voivat johtua esimerkiksi tukkoisesta nenästä. Nämä tilat, joita ei läheskään aina havaita ja tunnisteta tarpeeksi ajoissa, eivät aiheuta pahaa häiriintyneisyyttä; kuitenkin ne voivat ai-

¹ Muita syitä voivat olla aivokalvontulehdus (*meningitis*) ja paha sisäkorvantulehdus tai voimakas aivotärhdys.

heuttaa enemmän tai vähemmän pahan MBD:n.

Miksi lievähkö häiriintyneisyys tietää melko varmasti oppimisvaikeuksia?

Koska aivopuoliskojen yhteistoiminta on erittäin hienovireistä; koska inhibitiokyvyn on oltava täydellinen oppimis- ja havaitsemisprosesseissa; koska silmät, korvat ja sormet ovat lukemattomin hermoradoin yhdistyneet aivoihin.

Esimerkiksi silmät ovat sidoksissa suunnilleen kolmeen neljännekseen kortikaalisista (aivo)radoista. Siksi häiriintynyt visuaalinen funktio vaikuttaa laaja-alaisesti ja monimutkaisesti koko keskushermostoon. Näin ollen MBD aiheuttaa piankin seurauksia silmien keskinäiselle yhteistoiminnalle, syvyys- ja etänäkemisen laadulle, silmien mukautumis- ja kohdistuskyvylle ja visuaalisen tilan havaitsemiselle. Suunnilleen sama pätee korvien analyysi- ja työstökykyyn, kun on kyse sävelkorkeuden, rytmin ja järjestyksen, äänen voimakkuuden, värin ja keston havaitsemisesta.

Ovatko tarkat silmät, korvat ja sormet sitten niin järin tarpeellisia havaitsemisessa ja oppimisessa? Eivät ehkä vähemmän hienostuneiden toimien kuten heittämisen, potkimisen, askartelun tai äänekkäiden komentojen kuuntelemisen kannalta. Sen sijaan kyllä niiden pikkuruisten liikkeiden oppimisessa, joita tarvitaan toisiaan läheisesti muistuttavien symbolien (nuottien, numeroiden, kirjaimien) kirjoittamiseen. Niin myös näiden kunnollisessa näkemisessä ja lukemisessa. Samoin soinnin havaitsemisessa. Sävelten, soinnin, numeroiden, kirjaimien kuten myös etäisyyserojen epätarkka havaitseminen vaikuttaa myös (vaikeuttaen) sanan sisältämien kirjainten, tahdin sisältämien sävelten ja rytmin sisältämien iskujen järjestyksen havaitsemiseen; myöhemmin myös laskemiseen ja tilassa orientoitumiseen yleensä.

Lapset, joilla on MBD, eivät ole vähemmän älykkäitä tai musikaalisia kuin lapset, joilla ei sitä ole. Mutta he kohtaavat suurempia vaikeuksia (abstraktissa) lukemisessa, kirjoittamisessa ja laskemisessa. Niin myös nuottien lukemisessa ja äänenmuodostuksessa.



Heidän on myös erittäin vaikea muistaa sointia ja etenkin huomata sointivaihteiden välisiä eroja. Sanat, jotka muistutavat toisiaan soinniltaan, voivat merkitykseltään olla tyystin erilaisia: esimerkiksi englannin sanat ”special” ja ”spatial” (A.R. Lurian mainitsema esimerkki); suomessa puuro, puro, raukka, raaka, kaivo, kavio, kannas, kangas ja niin edelleen. Sen, joka haluaa kunnolla ymmärtää jonkinlaisella korostuksella tai murteella puhuvaa lähimmäistään, täytyy kyetä kuuntelemaan tarkasti ja lisäksi rakentamaan tietyistä äänneistä tai äänneyhdistelmistä arvauksia, mitä niin tai niin lausutuilla sanoilla mahdollaan tarkoittaa. (Luria käyttää tästä termiä ”acoustic analyser”, joka on lähellä aivojen puhekeskusta sijaitseva kapasiteetti.)

Erään äänteenkäyttötavan tarkastelu paljastaa itse asiassa saman. Joissakin itämaisissa kielissä tietyt äänneet voidaan lausua tuskin havaittavin eroin, joilla ilmaistaan kuusi tai useampia-kin eri merkityksiä. Esimerkiksi vietnamin kielen sanoissa *tú* ja *khào*.

Tietyt lievät aivovauriot voivat heikentää kykyä erottaa äännevaihteita (kuten b- ja p- sekä m- ja n-äänneiden välillä; ja sävelkorkeus- ja sointuerojen välillä). Koska länsimaissa sanakuva ja kirjoitus ovat vahvasti kytkeytyneet äänne-eroihin, äänneiden lausumis- ja erotteluongelmista kärsivät lapset kohtaavat sanan pukemisessa kirjalliseen asuun (kirjoittamisessa siis) suuria vaikeuksia.

Jokaiselle lienee selvää, miten pahasti lievät aivovauriot voivat koetella ”kojeistoamme” monelta eri taholta, etenkin silloin, kun hallitsevan aivopuoliskon määräämät toiminnot ovat tulinjalla. Perinteinen suorituskykymme on silloin monin kohdin heikentynyt:

- inhibitiokyky ei ole hyvä;
- aivopuoliskojen yhteistoiminta ei ole aukotonta;
- analyttinen havaitseminen (vasemmalla aivopuoliskolla) on puutteellista;
- kuvittelukyky ja kuviontunnistus (oikealla aivopuoliskolla) ovat puutteellisia;

- dominanssikuvio on ristikkäinen, minkä seurauksena on visuaalis-motorista epävarmuutta;
- toisen tai kummankin silmän näkökentässä on erotteluvaikeuksia;
- hallitseva silmä on heikko tai väärässä asennossa;
- silmät eivät ole keskenään täysin yhteensovittuneet, jolloin kirjaimet, numerot ja näiden yhdistelmät nähdään nurin päin tai epätäsmällisesti;
- katse ei pysty kunnolla kiinnittymään kohteeseensa, jolloin sanojen tai nuottien rivi riviltä lukeminen on vaikeutunut;
- hienomotoriikan hallinta on puutteellista kirjoittamisessa, piirtämisessä, kosketuksessa, sormijärjestyksessä ja hengityksessä puhallettaessa tai laulettaessa;
- päälle päätteeksi nämä puutteet verottavat liikaa yksilön psyykkistä energiaa, jotta hän voisi mukautua koulun, opettajien ja yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin. Seuraus on yllirasituminen ja heikentynyt keskittymiskyky.

Eräs noin 10-vuotias piano-oppilas oli jo kahden vuoden ajalta tunnettu siitä, että monet musiikinopettajat olivat koettaneet vaikuttaa hänen käyttökseen huonolla menestyksellä. Hän oli leikkisä, lyhytjänteinen – kylläkin musikaalinen, mutta ei osannut (ajateltiin: ei halunnut) lukea nuotteja. Sen seurauksena hän ei juuri edistynyt, vaikka hän ja hänen vanhempansa olivat kohtalaisen tavoitteellisia.

Kun sain tilaisuuden olla läsnä pojan soittotunnilla, huomasin, että hän sekaantui aina katsoessaan ensin nuottivihkoaan ja sitten taas sormiaan koskettimilla. Hän myös kallisti huomiota herättävästi päätänsä hiukan sivulle joutuessaan vilkaisemaan nuottivihkoonsa. Hänen dominanssikuvionsa osoittautui ristikkäiseksi; lisäksi hänen hallitseva silmänsä – siis se silmä, joka on havaitsemisessa johtava ja erittelevä – oli heikko. Koska hän näki sillä epäterävästi eikä kyennyt sillä kunnolla arvioimaan nuotteja ja sointuja, hän yritti käyttää enemmän eihallitsevaa silmäänsä – siinä selitys pään kallistamiselle. Luonnollinen katseluasento ja silmien keskinäinen suhde joutuivat näin toistensa kanssa ristiriitaan.

Tyytymättömyys pysyvään epävarmuuteen teki pojan levottomaksi. Opettaja, joka ei ymmärtänyt levottomuuden syytä, piti poikaa hankalana. Oppilas – joka kaiken kukkuraksi oli erittäin älykäs – yritti

peittää epävarmuutensa pilailulla. Opettaja päätteli siitä, ettei poika halua opiskella tosissaan!

Oppitunnin päätyttyä kysyin oppilaan äidiltä, lukiko poika paljon. Kyllä luki, paljon ja mielellään – mutta sai siitä ajoittain päänsärkyä. Nyt kun tunnemme taustan ymmärtää miksi: koska silmien täytyi ponnistella liikaa voidakseen katsoa, nähdä, lukea ja työstää kuva.

Tämän jälkeen oppilas voitiin ohjata spesialistin tutkimuksiin, ja hänelle määrättiin sellaiset silmälasit, joiden avulla molemmat silmät saivat vääristymättömämpää informaatiota.

Neuvoin vastaisuudessa pitämään musiikkitunneilla nuottien lukemisen ja soittamisen aiempaa enemmän erillään. Poika saattoi nimittäin luottaa enemmän tunto- ja liikeaistiinsa kuin näköaistiinsa. Älykkyytensä ja tarkan kuulonsa avulla hän oppi nopeasti soittamaan yhtä ja toista ilman nuotteja. Puhumme ”ulkoa osaamisesta” ja tarkoitamme sillä visuaalisten muistikuvien pohjalta soittamista. Pojan kaltaisen oppilaan kohdalla kyseessä ovat kuulon ja tuntoaistin kautta syntyneet muistijäljet.

Eräs 22-vuotias naisviulisti kertoi kärsivänsä keskittymisvaikeuksista ja päänsärystä. Tarkkailu paljasti, että hänen oikea silmänsä, vasen käntensä ja oikea jalkansa olivat dominantteja. Kyseltäessä ilmeni, että hän oli kolmantena elinvuotenaan saanut pahan aivotärähdyksen. Siitä alkoivat päänsäryt.

Hänen viuluopintonsa olivat lahjakkuudesta huolimatta vaarassa, koska hän ei pystynyt seuraamaan nuottimerkkejä yhtä mittaa pitkään. Merkillistä kyllä hän oli ryhtynyt joogaamaan, mutta kunnan näöntutkimusta hänelle ei ollut koskaan tehty. Evästyksen ja sopivien lasien avulla kaikki sujui paremmin. Pohjimmiltaan ei ollutkaan kysymys keskittymisvaikeuksista; hänen olisi vain täytynyt voida katsoa nuotteja kauemmin saamatta päänsärkyä.

Muuan 10-vuotias poika käy trumpettitunneilla. Hän ei pysty kunnolla soittamaan tietyssä rytmissä. Nuottien laskeminen ennen soittamista ei auta, rytmin taputus ei sekään. Aloitamme sitten tahdissa astelun ja hyppelyn tuottaaksemme hänelle mahdollisimman voimakkaan ruumiillisen tunteen ja irrottaaksemme sen ”älyllisemmistä” aisteista.

Tämän jälkeen hän tuntuu tajuavan kyseisen rytmin. Hän huomaava tajuavansa tällä keinoin myös hankalampia rytmejä. Aluksi hänellä oli vaikeuksia voittaa ujoutensa. Hänen opettajansa myös hieinan oudoksui uutuutta: kuka nyt musiikkitunnilla alkaa hyppiä ja loikkia? Nyt kun opettaja näkee tuloksen, hän alkaa luottaa enemmän tähän menetelmään ja soveltaa sitä usein itsekin.

Äkkiseltään tämä silmiemme ja aivojemme suuri ”häiriö-alttius” tuntuu masentavalta. Laupias taivas, miten sen kanssa tulee toimeen? Monet musiikinopettajat tai tulevat musiikinopettajat ovat kauhuissaan siitä.

Onko mahdollista saada selville, onko jossain vikaa tai missä on vikaa? Jos on, mikä neuvoksi? Mitä sille voi tehdä? Yllättävän paljon, kuten huomataan. Täytyy vain vaivautua tarkkailemaan ja tehdä jonkin verran tutkimusta.

Selville ottaminen tapahtuu seuraavasti:

- Tarkkailemalla motoriikkaa: kävelyä, liikkeitä, istumista; sormien asentoa kielillä, venttiileillä, läpillä, koskettimilla tai otetta jousesta;
- tarkkailemalla, miten oppilas katsoo nuotteja, missä asennossa hän silloin pitää päätään; sujuuko nuottien lukeminen helposti vai vaivalloisesti. Onko hänen mahdollisesti helpompi lukea jommallakummalla silmällä? Sen saa selville käskemällä oppilasta peittämään molemmat silmät vuoron perään kädellä;
- ottamalla selvää soinnin havaitsemisesta antamalla oppilaan matkia laulaen tai soittaen säveliä sekä kaksi- ja kolmisointuja. Ensin suuremmin ja sitten pienemmin eroin;
- ottamalla selvää rytmitajusta: pantava sen puutteet tarkkaan merkille;
- tarkkailemalla, uupuuko oppilas vai pysyykö hän vireänä; selvittämällä, vaatiiko katsominen, kuunteleminen vai keskittyminen kaiken kaikkiaan eniten ponnistuksia;
- kyselemällä, kuinka oppilas menestyy koulussa, missä aineissa hän on paras ja mitkä tuottavat eniten vaivaa. Etenkin on kyseistä lukemisesta, kirjoittamisesta, laskennosta ja voimistelusta (motoriikkaa ja koordinaatiota koskevan informaation kartuttamiseksi);
- tarkkailemalla, onko oppilas yleensä vaihtelevasti, heikosti vai hyvin keskittynyt;
- selvittämällä, onko dominanssikuvio unilateraali vai ristik-

käinen. Tämä käy helposti katsomalla, kummalla silmällä henkilö tähtää, kumpi hänen korvistaan on herkempi erottamaan soinnin (tuolloin toinen korva tukittuna), kummalla kädellä hän heittää, piirtää tai kirjoittaa ja kummalla jalalla hän potkaisee palloa.

Tulokset on syytä merkitä huolellisesti muistiin. Kun suoritat säännöllisesti tällaista tarkkailua, havaitset ennen muuta lieviä visuaalisia, motorisia, auditiivisia ja keskittymisongelmia.

Silloin kun ilmenee useita tällaisia puutteita – esimerkiksi heikko keskittymiskyky, ristikkäinen dominanssikuvio, vaikeuksia nuottien lukemisessa – on suositeltavaa jatkaa kyselemällä (tarpeen tullen vanhemmilta) oppilaan koulumenestyksestä, mahdollisesta levottomuudesta kotona ja harrastuksista. Sellaisilla tiedoilla voit ainakin varmistaa, ettei oppilaasi ole epämusikaalinen, laiska tai motivoitumaton. Sinulla saattaa olla oppilaanasi ihminen, jonka mielen koneistossa piilevät viat tekevät tepposia hänen havainnointinsa, koordinaationsa ja motoriikkansa hienoimmille piirteille.

Tavanomaisin menetelmin et silloin pärjää. Tavallinen nuottienluku, kosketus ja rytmitaju on sellaisilla oppilailla melko lailla estynyttä.

5. Seuraukset opetukselle

- Jos silmät toimivat heikosti, on parasta hylätä perinteisen nuottiviivaston perinteinen katsominen.
- Sen sijaan on suositeltavaa panostaa paljon enemmän tuntoaistiin ja koskettamalla kokemiseen. Anna siis oppilaan ilman visuaalista nuottikirjoitusta hakea soittimestaan äänet, soinnut, otteet ja jousitukset.
- Lisäksi on usein erityisen tehokasta ottaa silmät kokonaan pois käytöstä antamalla oppilaan pitää niitä ummessa. Silloin hän etsii tiensä kosketuksen avulla, löytää ja muistaa oikean paikan ja sävelen. Tämä onnistuu siksi, että informaatio hankitaan nyt sillä aistilla, joka näkörajoitteisilla yleensä toimii erityisen hyvin.
- Nuottien lukemisen asemesta olisi pyydettävä oppilasta laulamaan säveliä (ja myös sointuja). Tätä kautta myös soinnin koostumuksen ja sävelrakenteen ymmärrys ja taju pääsee kehittymään.
- Voit myös pyytää oppilaitasi esittämään paperilla omin merkein, miten he kokevat erot äänten korkeudessa ja kestossa. Käytettäköön mieluiten erittäin suuria arkkeja ja vaihtelevia materiaaleja, eikä kerralla liikaa säveliä peräkkäin.
- Jos mahdollista, vältettäköön näistä vaikeuksista kärsivien oppilaiden kohdalla meihin juurtunutta tapaa oikaista virheitä. He ovat jo nimittäin vuorenvarmasti tottuneet ajattelemaan, että eivät menesty koulussa erityisen hyvin ja että heissä on jotain vikaa. Silloin kun heidän tuntoaistinsa ja sointitajunsa ovat kohtalaiset tai hyvät, on järkevää kannustaa juuri niitä.
- Kaiken kaikkiaan menettely perustuu siihen, että oppilaan vaikeudet täytyy myöntää tosiseikkana, jolle ei voi mitään. Vaikeudet ovat tiettyssä mielessä eräs hänen ominaisuutensa.

- Rytmitajua voi kehittää rytmissä kävelemällä, hyppimällä, taputtamalla ja tahtia polkemalla ennen kuin ryhdytään soittamaan.
- Kysy, millaisia kuvia, tunteita, ajatuksia tai fantasioita tietyt sävelet, soinnit tai kappaleet herättävät oppilaassa. Pyydä ilmaisemaan niitä liikunnallisesti. Tällä tavoin sävelasteikot, sävelkorkeudet, sävellajit, rytmit ja tempot saadaan painumaan elämyksellisesti tehokkaammin mieleen.

Edellä sanottu tarkoittaa, että opetus vaikuttaa

- etupäässä ei-vallitsevan aivopuoliskon kautta;
- vähemmässä määrin ”päntäten” tai abstraktien nuotti- ja tahtikuvioiden avulla;
- vähemmän johtavia, analysoivia ja eksakteja toimintoja painottaen.

Tällä tavoin sointi-kuva-assosiaatiot ja tuntoaisti saavat enemmän kiihokkeita, ja oppilaat ohjataan konkreettisten kokemusten kautta yhä tarkempaan suoritukseen eikä päin vastoin.

Näin voit edistää samanaikaisesti oppilaittesi mielihyvää ja motivaatiota. Sinun kannattaa selittää heille, miksi menettelet juuri näin. Saat myös aikaan keskittymiselle otolliset olosuhteet, koska hyödynnät oppilaan vahvoja puolia etkä korosta liikaa hänen heikkouksiaan.

Voit myös silloin, kun katsot sen tarpeelliseksi, suositella oppilaalle silmälääkärin tutkimusta. Oletettavasti 20-30 prosenttia kaikista musiikinopiskelijoista tuo opettajansa eteen tämän ongelmakentän: eräässä viiden 6-7 -vuotiaan nokkahuiluoppilaan ryhmässä kahden oli selvästi vaikea omaksua perinteistä opetusta.

Erään musiikkikoulun neljän kitaraoppilaan ryhmässä oli kaksi sellaista poikaa; toisessa kolmen ryhmässä oli yksi, jonka täytyi lopettaa, koska perinteinen opetus ei tehonnut häneen.

Näillä eväillä musiikinopettajan metodivarustuksen pitäisi kehittyä huomattavasti joustavammaksi ja monipuolisemmaksi.

Ohjeissa ei sinänsä ole mitään kovin uutta. Samoja aineksia löytyy kaikista luovista pedagogisista lähestymistavoista, kuten Montessorin ja Bladergroenin menetelmistä, Alexander-teknikasta ja eutonia-metodista, Utrechtin vapaan ilmaisun akatemian ja Middelossa sijaitsevan samanluonteisen laitoksen ohjelmaelementeistä; niin ikään jo 1920-1930 -luvulla Bauhausin maineikkaista taidemaalareille, arkkitehteille ja muotoilijoille laadituista opinto-ohjelmista.

Tähän liittyvää aineistoa löytyy myös teatteriopetuksesta kuten myös eräästä kirjasta, joka käsittelee piirtämisen oppimista oikean aivopuoliskon avulla.¹ Eräessä haastattelussa Karel Appel antoi asiasta erittäin valaisevan lausunnon²:

”En osannut mitään – synnyin vasenkätiseksi. Minun täytyi koulussa oppia ja tehdä kaikki oikeakätisesti. Maalaan sekä vasemmalla että oikealla kädelläni. Väri ja tunne syntyvät vasemmalla, kaiken järkevän teen oikealla – esimerkiksi piirrän viivat. Muuta en sitten osakaan. En arkielämässäniäkään. Jos esimerkiksi astun ovesta ulos, käänny heti väärään suuntaan. En osaa edes maalata taloa, siveltimenvedot menevät vikaan.”

Se, joka oppilaittensa hyväksi silloin tällöin poikkeaa tälle polulle, törmää lukuisiin saman teeman muunnelmiin.

Oppimisvaikeuksista kärsivät oppilaat ovat haaste edetä pittemmälle siitä tutusta kaavasta, joka antaa suunnilleen 70 prosentille oppilaista mahdollisuuden lukea nuotteja ja soittaa niiden mukaan. Oppilaiden innostaminen tunnepohjaisempaan ilmaisuun, siten kuin tässä neuvotaan tekemään heistä noin 30 prosentin kohdalla, tarjoaa suuria mahdollisuuksia myös noille 70 prosentille – saathan siten inhimilliset voimavarat täydellisemmin toiminnallistumaan.

¹ B. Edwards: *Drawing on the Right Side of the Brain*; Tarcher, Los Angeles, 1979.

² Suzanne Piët: *Karel Appelin haastattelu*, Elseviers Weekblad, 15.2.1986.

Intermezzo: Oliko Don Carlosilla oppimisvaikeuksia?

Saksalainen kirjailija Schiller kirjoitti vuosina 1783-1787 näytelmää Alankomaiden kapinasta Espanjaa vastaan. Näytelmän päähenkilöt ovat seuraavat: Espanjan kuningas Filip II, hänen kolmas vaimonsa Elisabeth, Filipin poika Don Carlos (toisesta avioliitosta), Posan markiisi, linnanneito prinsessa Eboli, joka on Elisabethin ystävätär, sekä suurinkvisiittori. Heidän kauttaan tutkitaan musiikkidraaman muodossa kansoihin kohdistuvan vallankäytön ja ihmisarvon idean välistä jännitettä. Rakkauskohtaukset ovat johdatusta poliittista ja uskonnollista vapautta sekä niiden tukahduttamista käsittelevään suureen teemaan. Verdin ooppera ”Don Carlos” pohjautuu tähän näytelmään.

Käsiteltäessä psykologisen oppiaineiston aihetta ”roolit ja rooli-dotukset” tuli kerran puheeksi tämän tiettyjen roolien tulkinta. Silloin Don Carlosista nousi esiin tietoa, joka herättää erinäisiä otaksumia tämän luvun yhteydessä.

Don Carlosin äiti, Filipin toinen vaimo, kuoli pojan synnytykseen. Lapsi oli äitinsä ensimmäinen – kuten myös Filip II:n, jonka ensimmäinen avioliitto oli jäänyt lapsettomaksi. Koska Don Carlosin äiti kuoli, voi aavistaa synnytyksen olleen vaikean. Lapsen kallo joutui varmaankin kovaan puristukseen (esikoinen ja poika, katso sivu 46). Tiedetään, että hänellä oli kyttyräselkä, että hänen oikea jalkansa oli vasenta hiukan lyhyempi, ja että hänen ruumiinsa oikea puolisko oli kokonaisuudessaan heikommin kehittynyt kuin vasen.

Voidaan siis olettaa, että hänen vasen aivopuoliskonsa oli

pahimmin vaurioitunut. Olettamusta vahvistaa se, mitä tiedetään hänen puhetavastaan: hän puhui kimakalla äänellä ja änkytti pahasti. Mieleen tulevat hengitykseen ja puheeseen liittyvät hienomman lihastoiminnan koordinaatio-ongelmat.

Filip II halusi panostaa poikansa kasvatukseen – Don Carlos oli näet itseoikeutettu kruununperijä. Hänestä kirjoitettu kirja kertoo, että Don Carlosin henki vaikutti yhtä ”rujolta” kuin hänen ruumiinsa. Tästä voi päätellä, ettei Don Carlosin koulumenestys ollut kehuttavaa.

Verrattaessa neuropsykologista tietoa siihen, mitä Don Carlosista on saatu selville, tulee etsimättä mieleen MBD: jo poikaiässä hän oli melko pahasti vammaisen; hän lienee liikunut vaivalloisesti, hengittänyt epätasaisesti kykenemättä rentoutumaan ja ollut erityisen vaikeasti puhevikainen. Tämän kaiken on täytynyt vaikuttaa pahasti hänen suulliseen esitystaitoonsa, tilanhahmotukseensa, laskutaitoonsa ja siihen mitä kouluymmärryksellä tarkoitetaan.

Hänen isänsä, Filip II, oli kaikesta kovin pettynyt. Koetelmusten kukkuraksi Don Carlos putosi 17-vuotiaana portailta ja loukkasi pahasti päänsä. Putoamisen seurauksina olivat haava-kuume, tulehdus ja näön heikentyminen. Lopulta turvaututtiin maagiseen rituaaliin vaivojen torjumiseksi: Don Carlos vietiin sata vuotta aikaisemmin kuolleen pyhimyksen ruumiin luokse.

Kun ei sekään auttanut, Don Carlos muuttui käytökseltään yhä hillittömämmäksi ja oikukkaammaksi. Hänestä tuli sadistinen kiusanhenki, härnäjä ja räökkääjä. Kuvauksen mukaan Don Carlosin ”...sudensilmät tuijottivat pitkästä, kalvaasta naamasta...”.

Isän ja pojan välille kehittyi alati kasvava ja räjähdysherkkä viha. Filip II oivalsi, ettei hänen poikansa täyttäisi kruununperilliselle asetettuja odotuksia.

Mahtoi Don Carlos hävetä ulkomuotoaan, puhettaan ja kouluvaikeuksiaan ja viimeksi sitä, ettei kyennyt täyttämään isänsä odotuksia. Ilmeisesti kaikki lisäsi osaltaan kärsimystä: puhuttiin tulevan kruununperijän – Don Carlosin – mahdolini-

sesta avioliitosta naisen kanssa, joka syntyperänsä kautta laajentaisi Espanjan valtakunnan aluetta.

Filip II epäili Don Carlosia impotentiksi ja antoi siksi tutkia hänet. Sen lisäksi, että teko varmasti nöyryytti Don Carlosia entisestään, tässä tarjoutuu mahdollisuus toiseenkin tulkintaan: Filipin oma potenssi oli tuottanut ensimmäisen, lapsettoman avioliiton jälkeen vain Don Carlosin. Kukaties vanha kuningas torjui huolen omasta potenssistaan ja projisoi sen poikaansa? (katso myös sivu 197).

Don Carlosin emotionaalinen ja poliittinen kehitys vieraannuttaa hänet yhä enemmän isästään. Hän arvostaa suuresti äitiään. Ja hän sekaantuu Alankomaiden vapautusyrityksiin. Herää kysymys – joskaan ei sen enempää – halusiko hän ehkä kompensoida kelpaamattomuutensa Espanjan kuninkaaksi jonkin toisen alueen herruudella. Tämän jälkeen Don Carlos, suurinkvisiittorin myötävaikutuksella, eristetään täydellisesti julkisesta elämästä ja lopuksi surmataaan.

Se, että jo nuoresta pitäen jää jälkeen eikä pysty täyttämään asetettuja odotuksia, on oppimishäiriöisten lasten yleinen kokemus. Siksi he usein käyvät erityiskoulua. Kuinkahan monille vanhemmille on vaikea sopeutua koulumuotoon, joka on toisentalainen kuin se, jota he ovat kaavailleet lapsilleen? Tähtäimessä on yleensä ”hyvä” opetus, jota seuraa ”hyvä” asema. Lapsi on usein kruununperijä – monessa perheessä etenkin poika.

Sellaisia odotuksia, jotka Don Carlosille olivat ”suurjännitteisiä”, kohdistuu lapsiin heidän vanhempiansa, oppilaisiin heidän opettajiensa ja siksi usein myös lapsiin/oppilaisiin heidän itsensä taholta.

Oppimishäiriöt, jotka tekevät odotukset tyhjäksi, herättävät vanhemmissa, kasvattajissa ja myös lapsissa voimakkaita tunnereaktioita. Tunteet – loukattu ylpeys, syyllisyydentunne, avuttomuus tosiseikan edessä, itserakkaus – johtavat silloin herkästi moittivaan ja torjuvaan asenteeseen: kun joku on tuo-

mittavissa, ainakin vanhemman, opettajan ja ympäristön mielestä on ilmeistä, että vika piilee oppilaassa eikä kasvattajassa.

Usein esiintyy myös pakoa magiaan kääntymällä astrologien ja luonnon- tai rukousparantajien puoleen. Kun lapsi ei täytä syvälleikäviä emotionaalisia odotuksia, monet vanhemmat kokevat suurta epävarmuutta. On tavallista, että epävarmuutta pyritään torjumaan maagisen rituaalin keinoin ihmeen toivossa. Tämän todellakin mutkikkaan ja joskus mystiseltä tuntuvan aineiston heikko tuntemus voi lisätä epävarmuutta ja sen myötä maagisia odotuksia.

Kirjan 1. osan tarkoitus on antaa opettajalle, myös ”hel-poiksi” oppilaiksi luontumattomien lasten opetuksessa, mahdollisuus kantaa vastuunsa ilman liiallisia emotionaalisia ongelmia ja siten saavuttaa tavoittelemansa tulokset.

Mukautettu musiikkitunti on monille oppimishäiriöisille lapsille itseluottamusta antava kokemus. Siten ei ”don carloksia” tarvitse pian enää kehittyä muualla kuin oopperassa.

2. osa

Persoonallisuuden rakenne

6. Esimerkkejä

Nyt alkavan osan teemana on, miten ihminen osallistuu tiettyyn työtilanteeseen; mistä johtuu, että joku viihtyy jossain tilanteessa ja joku toinen taas ei? Mistä johtuu, että joku on vahvasti tai heikosti motivoitunut? Miten on ymmärrettävissä, että yksi oppilas käyttäytyy aina kovin passiivisesti ja riippuvaisesti, kun toiset taas ovat luovia ja aloitteellisia?

Ja ennen muuta neuropsykologisiin vahvuuksiin ja heikkouksiin kajoamatta voi kysyä: mitä joku panostaa soittoonsa, miten hän kehittyy persoonana ja soittajana? Ja: kuinka musiikinopettaja osaa arvioida oppilaitaan näiden persoonallisuuden pohjalta, innostaa heitä ja esteiden ilmetessä löytää keinot ylittää ne?

Kertomus äänensävyistä

Viulisti on 20-vuotias nuorukainen. Hän valittaa liian väkinäistä äänensävyä. Pyydän häntä näyttämään, miten hän soittaa. Hän aloittaa Brahmsin kappaleen. Hän survaisee viulun vasemmalla kädellä leuan alle kurkkuaan vasten, ikään kuin hänen täytyisi käyttää suurta voimaa soittimen pitämiseksi paikallaan.

Minusta alkaa tuntua siltä, että käynnissä on tappelu. Viulun painaminen vasemmalla käsivarrella, ranteella ja kämmenellä vaatii paljon energiaa – riittääkö sormille vielä asennon, kosketuksen, liikkeiden ja vibraaton vaatimaa sukkeluutta ja voimaa?

Päätän udella hänen elämäkertansa. Pojan vanhemmat ovat kotoisin Etelä-Afrikasta. Hänen isänsä on erikoislääkäri, ennen hyvin rikas, nyt köyhtynyt. Hänen äitinsä ei tahdo tottua täkäläisiin oloihin. Molemmat vanhemmat ovat pettyneitä ilmastoon ja kärsivät ystävällisten ihmissuhteiden niukkuudesta.

Heidän viulistipoikansa on toinen kolmesta lapsesta. Hän on asunut Alankomaissa 12-vuotiaasta asti; hän viihtyy täällä. Hänellä on mukava tyttöystävä. Hän arvostaa suuresti viulunsoitonopettajaansa.

Hänen asemansa perheessä ei ole kovin helppo: äiti suosii esi-

koista, poika tämäkin, ja myös erittäin musikaalinen kuopustyttö on isän silmäterä. Voisiko vaiva (musikaalisen äänensäyvyn aikaansaamisen vaikeus) jotenkin liittyä siihen, mitä perheen sisällä tapahtuu: ”Kuka minä olen, olen kahden sisarukseni välissä, kuka minua oikein rakastaa? Miksi he rakastavat minua vähemmän kuin veljeäni ja siskoani?”

Lisäksi kiinnittää huomiota, että viulisti on rotevarakenteinen mies, voimakaspiirteinen kasvoiltaan ja tomeraliikkeinen. Hän kertoo, että kotona häntä painaa vastuu vanhemmista, että hän haluaisi parantaa heidän olotilaansa, mutta että keskusteluissa heidän kanssaan hänen puheensa ”ei mene perille” – he eivät avaudu tarpeeksi hänen vaikutukselleen.

Selitän hänelle, että hänen itseilmaisuuhan pyrkivä henkinen energiansa näyttäisi kulkevan kahta reittiä: yhtä muuttaakseen epävarmuuden asemasta perheessä varmuudeksi ja toista kappaleen soittamiseksi hyvin. Koska varmuuden kaipuu tulee niin vahvasti esiin – kenties jopa vanhempiin kohdistuvan tiedostamattoman kiukun tehostamana – kappaleen tunnevoimainen ilmaisu jää liian vähälle. Niinpä hän soittaessaan seuloa liiaksi omia syvempiä tarpeitaan.

Kysymys kuuluu: miksi? Mahdollinen vastaus on, että musiikki ja soittaminen pöyhii ihmisestä esiin hyvin paljon. Jos tunne-elämän syvyyksissä asuu turhaumia ja ristiriitoja, ne sotkeutuvat soittoon: sitä antaa, mitä on annettavana, niin ikään mitä mielessä pyörii.

Soittajalle, viulistinuorukaiselle, se merkitsee, että on oltava paremmin perillä sisimmästään. Hänellä oli tunne: ”äänensävyäni ei ole hyvä”; mutta ei aavistusta siitä mitä ruumiinasento, lihasjännitys, ruumiinkieli pyrki ilmaisemaan. Puhumalla asemastaan ja kotia koskevista tunteistaan erillisenä aiheena hän onnistui raivaamaan huomattavasti lisää tilaa oman intonsa ilossa soittamiselle. Soitto luisti sutjakammin ja sävykkäämmin ja lähestyi sitä, mitä soittaja tunsikin ja ilmaisulta kaipasi.

Tässä törmätään suureen pulmaan, sudenkuoppaan: se, joka selvittelee omaa asemaansa suhteessa toisiin, joka on turhautunut odotuksissaan ja tarpeissaan, selvittelee itse asiassa vielä *riippuvuustilannetta*.

Sävellyksen kohtaamisesta syntyneiden tuntojen ilmituominen vaatii kuitenkin paljon itsenäisempää asemaa, siis paljon suurempaa sisäistä *riippumattomuutta*.

Mainittakoon lisäksi, että Batangtarisin kokemusten valossa vasemmalla kädellä väkisin survaiseminen voi vaikuttaa kielteisesti ja tukahduttavasti oikean aivopuoliskon synteesejä rakentavaan, assosiatiiiviseen ja luovaan kykyyn.

Kertomus sävelasteikosta

Huulistityttö kertoo kokevansa aina vaikeuksia tietyn sävelasteikon (Fis) kanssa. Eräs oppilas ehdottaa mahdolliseksi ratkaisuksi ongelmaan kyseisen asteikon soitattamista hitaasti. Niin hyväksi kuin se onkin keskittymiselle, tämä konsti ei paljonkaan auta.

Pyydän huilistia keskittymään kyseisen asteikon herättämään tunteeseen. Hän sanoo silloin: ”Siinä asteikossa on paljon ristejä – harhailen siinä aivan pimeässä – joudun tarkkailemaan nuotteja mutta en tunne mitään.” Sen jälkeen pyydän häntä soittamaan jonkin mieluisan skaalan; hän valitsee F-asteikon. Tiedustelen sitä koskevia elämyksiä. Hän sanoo: ”F-asteikko on tumma mutta suljetumpi, minun on siinä mukavampi olla. Fis-asteikko on avoimempi.” Sitten pyydän häntä soittamaan Fis-asteikon tummasti ja suljetusti. Yllätykseksi hänelle itselleen ja muille oppilaille se onnistuu. Hän sanoo soittavansa asteikon nyt paljon vaivattomammin kuin aikaisemmin.

Äkkiseltään kertomus tuntuu hiukan oudolta, melkein kikkailulta. Mutta taustalla on aika paljon: huilisti ei sano tuntevansa Fis-asteikossa mitään – paitsi ”pimeää”. Jos olisin painostanut keskittymään enemmän tuntemukseen, olisi pintaan noussut todennäköisesti enemmänkin; mutta epäilin, ettei tyttö suostuisi sellaiseen opiskelijatoveriensa keskellä. Sellaiseen ei nimitäin ole juuri totuttu konservatoriomaailmassa, ryhmäopetustilanteissa se ei edes ole suotavaa. Siksi kysyin sen asteikon tuottamaa elämystä, jossa oppilaan oli mukava olla. Osoittautui, että se oli F (siis puoli sävelaskelta alempi), jonka assosiaatio oli ”tumma-suljettu-mukava”. Fis oli ”tumma-avoin-epämukava”.

Kyse on siitä, että tuntemuksia kysyttäessä ja ilmaistaessa pintaan nousee kuvia – mieluisia ja vähemmän mieluisia. Hämmästyksi tai ei lainkaan tiedostetut kuvat joko edistävät tai häiritsevät soittamista ja kykyä antautua musiikille.

Olisi tietenkin houkuttelevaa udella mielikuvien ”tumma-suljettu-mukava” ja ”tumma-avoin-epämukava” lisämerkityksiä – ne tuntuvat kantavan melkoisen symbolisia merkityksiä. Päätin kuitenkin kehottaa oppilasta keskittymään mieluisaan tunteeseen ja soittamaan ongelma-asteikon sillä tavalla. Onnistuminen tuntuu hämmästyttävältä, mutta sille voi olla vankka perusta: kun tietty kohta ei millään tahdo mennä läpi, siihen tarttuu kohtalonomainen uhkakuva, negatiivinen tunne, ettei se kuitenkaan onnistu. Sillä lailla tulee kaventaneeksi mieluisille tunteille otollista tilaa, ja huomion keskittäminen siihen tuottaakin nurinkurisen tuloksen.

On ilmeistä, että syvällisempi perehtyminen mainittuihin kuviin ja merkityksiin olisi auttanut ymmärtämään paremmin psyykkistä energiaa, sen rakennetta ja purkautumista. Kertomus taas valaisee ennen kaikkea sitä, miten näennäisesti vähäisellä ongelma-alueella (vaikea sävelasteikko) voi olla erittäin sisälökäs tunnelataus. Silloin teknis-mekaaniset ohjeet eivät useinkaan auta tarpeeksi. Verrattakoon tätä esimerkiksi joihinkin Henkemansin¹ selostamiin tapauksiin.

Nyt on erittäin tärkeää todeta, että niin teknis-mekaanisella kuin emotionaalis-tunnustelevallakin lähestymistavalla on voimakas tunnelataus, joka voi säteillä oppilaisiin. Liian harvat opettajat ottavat tässä yhteydessä huomioon omat tunteensa; olen myös havainnut melkoisesti vastarintaa – tunteenomaista vastarintaa – emotionaalis-tunnustelevaa lähestymistapaa kohtaan. Lisäksi teknis-mekaaninen lähestymistapa on järkipäisempi ja niin muodoin ilmeisemmältä vaikuttava valinta. Opettajan asenne on siinä myös oikaiseva, ohjeita ja esimerkkejä antava. Emotionaalis-tunnustelevan asenteen omaksunut opettaja taas on haavoittuvampi: hän joutuu kohtaamaan omat tunteensa, tarkat säännöt puuttuvat, on vaikeampi tarttua mihinkään, kontrolli uhkaa pettää.

¹ H. Henkemans: *Sublimatiestoornissen bij kunstenaars*; Van Loghum Slaterus, Deventer, 1981.

Kertomus esiintymisestä

Neljättä vuotta pianonsoittoa opiskeleva tyttö sanoo: ”Minusta tuntuu, että soitossani jokin mättää.” Hän kuuluu ryhmään, jonka jäsenet ovat varsin hyviä tuttuja ja luottavat toisiinsa. Useiden mielestä tytön julki lausuma ongelma on kiintoisa, ja he ehdottavat sen lähempää käsittelyä ryhmässä. Päätän toteuttaa sen roolieksploraation (eräs psykodraamatekniikoista) muodossa.

Tyttö istuu flyygelin ääreen; hän soittaa osan Schubertin sonaattia. Lopetettuaan hän ei todellakaan voi olla kovin tyytyväinen; muiden mielestä soitto kuulosti jokseenkin kiltiltä ja estyneeltä. Jonkun mielestä siitä saisi välittyä enemmän mielenliikutusta. Pianisti – nimitetään häntä vaikka Myraksi – nyökkää ja myöntää olevansa samaa mieltä. Siinä samassa minä kysyn häneltä: ”Mitä toisille ihmisille soittaminen sinulle merkitsee?” Hiukan säikähtäen Myra sanoo: ”Minun täytyi aina ennen soittaa vieraille, sedille ja tädeille ja sel-laisille – se oli vanhemmistani mukavaa.” Hän kertoo, että soittaminen oli hänelle aina kauhun paikka, josta ei kuitenkaan voinut luis-taa. Hän soitti mielellään, ja piano – kuten niin yleistä on – seisoi olohuoneessa. Niinpä kun hän harjoitteli, se tapahtui kodin keskikip-teessä.

Jälkeenpäin kävimme asiasta perusteellisen keskustelun. Kävi ilmi, että Myralla liittyi muille ihmisille soittamiseen aina häpeää ja vastahankaa. Kun hän tuli konservatorioon ja tapasi siellä toisia instrumentalisteja, jotka olivat muille soittaessaan paljon häntä vapau-tuneempia, hän alkoi tuntea huonommuutta tovereittensa rinnalla.

Kumma kyllä tämä hänelle niin paha häiriötekijä ei pianotunneilla korjaantunut. Kenties hänen opettajansa ei halunnut ottaa moisia seikkoja puheeksi. Tai ehkä hän yritti, mutta hänen tietonsa ja vais-tonsa eivät riittäneet. Tai ehkä Myra itse oli jättänyt asian mainitsematta eikä sitä paitsi kokenut opettajaansa ”yleisöksi”.

Tässä tulee taas esiin ”unfinished business”, ratkaisemattomi-en ongelmien ja niistä johtuvan turhauttavan riippuvuuden tee-ma. Nyt kuitenkin eri väritteisenä: Myralla ei ollut voimaa tehdä vanhemmilleen selväksi, mitä hän halusi ja mitä ei. Toisin sa-noen hän oli liian vähän tuonut esiin omaa persoonallisuuttaan heille ja vielä vähemmän uskaltanut tehdä sitä muille ihmisil-le. Niinpä hän jäi puristuksiin ympäristönsä vaatimusten ja omien epävarmojen tarpeittensa väliin. Se ilmeni hänen vaivansa sisäl-

lössä: ”Soitossani jokin mättää.” Samalla, kun Myra esiintyi, hän taisteli itseään ja hänelle asetettuja odotuksia vastaan. *Se, että hän oli tyytymätön asiaintilaan osoittaa, etteivät omat toiveet, vaikuttimet ja voimat olleet vielä suostuneet nujertumaan.*

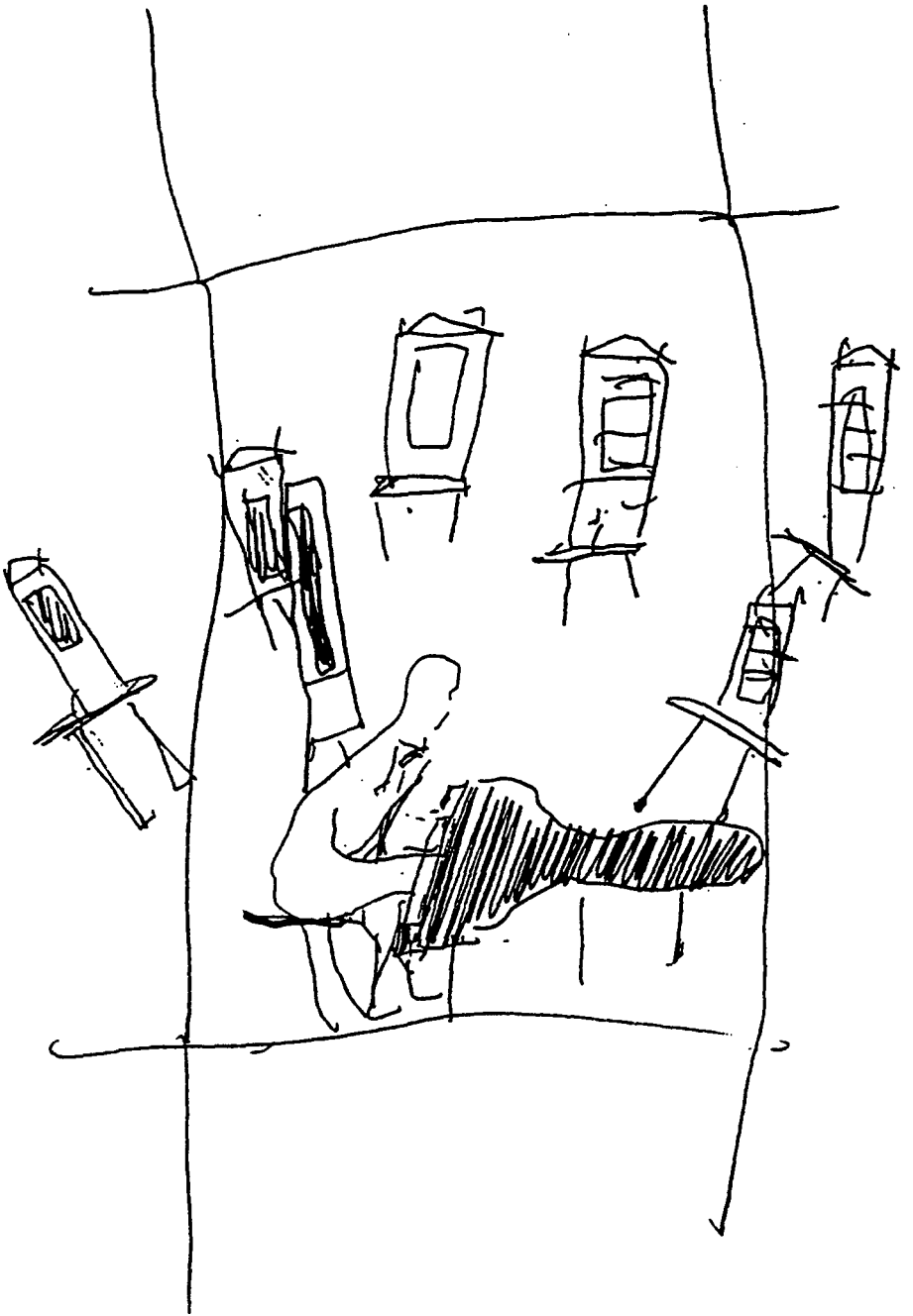
Myra ei ollut vielä tietoisesti tullut ajatelleeksi edellä mainittuja yhteyksiä eikä kokemustensa tätä merkitystä.

Sen päivän lopulla, jona keskustelu käytiin, kuin luonnostaan muuan ryhmän jäsen pyysi: ”Myra, soitapa vielä se Schubertin kappale – ja koeta tehdä se niin kuin sinä haluat.” Myra soitti, jopa mielellään, ja aivan toisella tapaa kuin ensimmäisellä kerralla, lämpimämmin ja liikkuvaisemmin.

Tämän jälkeen hänen soittonsa opettajan kuullen koki asetteittain melkoisen muutoksen, mikä puolestaan antoi mahdollisuuden kehittyä jopa esiintymisvalmiutta kohti. Se ei ehkä kuitenkaan ole tärkeintä, koska siinä on kyse lähinnä hänen lopullisen suuntautumisen ulkoisista tunnusmerkeistä. Kehityskulun sisältö painaa mielestäni vaa’assa enemmän: hän ponnisti entistä enemmän omien voimiensa ja tunteittensa pohjalta, eikä ”unfinished business” ole enää hänelle niin raskas taakka. Hän voi nyt suuntautua paremmin omien vaikuttimiensa mukaisesti, *ja hänen voimavaransa tulevat kokonaan opiskelun, musiikin ja soittamisen palvelukseen.*

Konservatorioissa kuten myös musiikkikouluissa ja yksityistunneilla on monta ”myraa”. Musiikilla ja ennen kaikkea muille soittamisella on statusarvoa; lapsi, joka soittaa vieraille, on vanhempiensa ylpeys ja yksi käyntikortti. Herkät lapset – ja sellaisia useimmat lapset ovat pitkälle nuoruusikään asti – vaistoavat tämän motivaatiokaavan ainakin tiedostamattaan. Kun heidän oma persoonallisuutensa ei vielä ole kyllin riippumaton tai vahva vastustamaan sitä, ymppäytyy näyttämisen tarve pitkävaikutteisesti persoonallisuuden kehitykseen. Etenkin silloin kun pitäisi ”loistaa”, jokaiseen esiintymiseen liittyvä stressi tietenkin nostaa vanhan vastahangan esiin.

Opetuksen kaikilla tasoilla kannattaa tehdä oppilas tietoiseksi siitä, mikä häntä jarruttaa.



Kertomus kohtaamisesta

Viidettä vuotta seloa opiskeleva tyttö kertoi minulle, että hänellä oli suuria vaikeuksia erään kappaleen, tietyn teknisen harjoituksen kanssa. Opettaja hermostui siitä. Osoittautui, ettei kysymys ollut teknisistä vaikeuksista: tyttö *ei tuntenut mitään kosketusta* kappaleeseen.

Kysyin häneltä ensimmäiseksi: ”Miten sinä soitat mieluiten; millainen tunnelma sinulla on?” Hän vastasi, että ”romanttinen”, hieman verkkainen ja tummasävyinen soitto. Pyysin häntä aluksi improvisoimaan tunnelman pohjalta ja sitten soittamaan kyseisen kappaleen samalla lailla.

Kun koko harjoitus oli soitettu siten, pyysin häntä syventymään tunnelmaan, jonka vallassa säveltäjä oli laatinut harjoituksen. Selästi luki nuotit läpi kaikessa rauhassa. Hän sanoi, ettei oikeastaan koskaan ennen ollut menetellyt näin. Hänen vaikutelmansa oli ”selvästi ilmava mutta kuitenkin ponteva vire”. Kyselin hänen tuntemuksiaan siitä. Hän vastasi, että soittaminen pontevasti ja ytimekkäästi oli hänelle vaikeampaa kuin tummaan ja romanttiseen sävyyn.

Kysyin, oliko hänellä jotakin pontevaa ja ytimekstä vastaan. Hän vastasi: ”Ei, mutta se vaatii minulta toisenlaista, jämerää otetta.” Ehdotin, että hän aluksi improvisoisi vapaasti uusi sointi mielessään sitä kohti edeten.

Soitto sujui aika mukavasti. Sen jälkeen hän soitti kappaleen jotakuinkin oman suosikkitunnelmansa ja säveltäjän tarkoittaman välimailta. Alkuperäinen vastenmielisyys kappaletta kohtaan oli tätä kautta lientynyt; oma asennekaan ei enää hallinnut entisessä määrin.

Esimerkissä kiinnittää huomiota se, ettei opiskelija ollut aikaisemmin syventynyt – kappaletta soittamatta – säveltäjän tarkoitukseen. Vaikuttaa siltä, että hän – ja samanlaisia opiskelijoita on muitakin – näki *soittamisen* liian korostetusti päämääränä, saavutuksena ja ensisijaisena toimintana. Niillä eväillä hän ei yltänyt tempo- ja voimakkuusmerkinnöin varustettuja abstrakteja säveliä pitemmälle. Milloin jokin kappale ei häntä miellyttänyt, se jäi kyseisen suhtautumisen vuoksi roikkumaan hänen tunteensa ja motoris-intellektuaalisen toimintansa väliin. Näin ei syntynyt kohtaamista eikä myöskään vastakkaisasetelmaa hänen oman olonsa ja säveltäjän tunteiden välille.

Tytön lähestymistapaa voidaan kenties hiukan julmasti luon-

nehtia lyhytjänteiseksi asenteeksi: ”Opettajani tyrkkää minulle kappaleen, ja minun täytyy soittaa se.” Pitkäjänteisempi (ja syvällisempi) suhtautuminen olisi: ”Mitä tämä kappale merkitsee minulle, mitä haasteita se asettaa, missä kohtaa tunteeni eroavat siitä, missä se on minulle tutunomainen? Mitä säveltäjä onkaan halunnut sisällyttää siihen? Miten voin tulkita sen?” Tämä lähestymistapa ei enää tähtääkään ulkoiseen vaikutukseen eikä myöskään jonkun ulkopuolisen asettaman normin täyttämiseen. Nyt on kysymys sisäisestä vaikutuksesta, oman ja toisen ihmisen henkilökohtaisen mielenvireen huomioon ottamisesta.

Kohtaaminen on *vapaata pakosta*. Se tarkoittaa sekä soittajan mielenvireen hyväksymistä sellaisenaan että halua tutkia toisen ihmisen mielenvirettä ja tarkoitusperiä.

Kertomus sormista ja peukalosta

Edellä mainitulla sellonsoittajalla oli vaikeuksia vasemman käden sormien kanssa. Kehotin häntä pitämään sormia henkilöinä, joilla on kullakin oma luonteensa. Hän kuvaili peukaloaan voimakkaaksi, täysikasvuiseksi noin 30-vuotiaaksi, joka seisoo tukevasti omilla jaloillaan. Etusormi on voimiltaan huomattavasti vähäisempi; se on tarpeellinen, mutta haluaa oikeastaan pois; ei tunne voivansa toimia rennosti mukana. Keskisormi on itse asiassa peukalon uskollinen kumppani. Nimetöntä hänen oli vaikea tyypitellä; hän jätti sen ensin väliin! Pikkurilliä hän kuvaili näin: ”Tämä on kokonaan rentoutunut, hädin tuskin osallistuu – ikään kuin siltä ei osallistumista juuri tarvitsisi vaatiakaan.” Ja lopulta sitten nimetön: sen pitäisi ponnistella enemmän; se ei ole mikään voimakas ja luotettava ”henkilö”, eikä sillä ole työhön senkään vertaa puhtia kuin etusormella.

Syntyi siis melkoisen epävarma kuva: raskas vastuu kahdella henkilöllä, joiden on kannettava se myös muiden kolmen puolesta. Nämä kolme jättävät aloitteen liiaksi kahdelle soittajatoverilleen. Tässä voi aavistaa yhteyden ilmavan mutta pontevan soinnin aikaansaamisen vaikeuteen.

Neuvoin sellistiä alkajaisiksi kiinnittämään huomiota pikkurilliin, panostamaan tunteeseen, että se on tärkeä, että hänen

on voitava luottaa siihen. Vastaavasti hänen tulisi keskittyä enemmän etusormeensa ja nimettömäänsä, ikään kuin keskustellen niiden kanssa ja antaen niille enemmän huomiotaan. Toisin sanoen: älä enää tyydy näiden viiden pääosan esittäjän tilanteeseen sellaisena kuin se on, vaan käy tietoisesti ja tarkkaavaisesti käsiksi siihen.

Erään toisen opiskelijan, 18-vuotiaan basistin kohdalla asia oli toisin päin. Kyse ei ollut vasemmasta vaan oikeasta kädestä, käsivarresta ja olkapäästä. Siis siitä puolesta, jolla hän käytti jouta. Ensimmäkin oikeassa olkapäässä oli suuri jännitystila. Poika itse, ja sitä myöten jokainen, oletti sen olevan peruja kymmenentenä ikävuotena saadusta pahasta olkalihashaavasta.

Toinen opettaja aloitti uudestaan hänen kanssaan eri menetelmällä. Jännitys siirtyi nyt peukaloon; jopa sillä seurauksella, että peukaloon sattui ja se turposi. Vaikutus pojan opintoihin oli vakava: hän ajautui keskittymään jännitykseensä ja sai vastenmielisyyden musiikkia kohtaan.

Kun hänen motoriikkaansa seurataan, hän osoittautuu alun perin *vasenkätiseksi*. Hänet oli kuitenkin alakoulussa pantu kirjoittamaan *oikealla* kädellä. Hän oli siitä erittäin vihainen. Kahden vuoden kuluttua hän sai luvan kirjoittaa vasemmalla kädellä. Samoihin aikoihin hän alkoi opiskella kontrabassonsoittoa – ja joutui ottamaan jousen, kuten kaksi vuotta aikaisemmin kynän, oikeaan käteen. Hän sanoo siitä itse: ”Luulen, että yksinkertaisesti pelkään pitää jouta kädessäni.” Paljon myöhemmin ongelmat keskittyivät oikeaan *peukaloon*. Niin pahasti, että hän sanoo muissa sormissa tuskin enää olevan tuntoa. Hän tulee siitä levottomaksi; peukalo on niin hallitseva, ettei hän tiedä minne sen pistäisi.

Pyydän häntä esittelemään oikean käden sormet henkilöinä – mitä nämä mahtaisivat tuumata toinen toisistaan?

”Sormien mielestä peukalo”, hän sanoo, ”on vain omituinen este ja kiusankappale. Samalla peukalo ei tunne olevansa oikealla paikallaan ja kuljeskelee eksyksissä voimatonna ympäriinsä kykenemättä lainkaan täyttämään tehtävänsä. Alan itsekin inhota peukaloani.” Hetken kuluttua hän lisää siihen: ”Peukalo ei ole *vapaa* – se puristuu niin tiukasti paikkaansa, että se menee melkein jousesta läpi.”

Kysyn seuraavaksi, onko ”vapaus-vapaudettomuus” -käsitteellä hänen elämässään jokin tietty merkitys.

Tästä irtoaakin paljon: ilmenee, että hän oli usein kouluasioissa tuntenut estyneensä tekemästä sitä mitä halusi. Näin hänessä heräsi

vastenmielisyys hankalia asioita kohtaan, sellaisia kuin suhteet joihinkin ihmisiin, eräs ikävä opettaja ja tietyt uskonnolliset menot, joihin hän ei halunnut osallistua.

Hänen vapaudenkaipuunsa oli yhtä voimakasta kuin siinä turhautuminen; hän yritti sinnikkäästi saada tahtonsa läpi ja punoi juonia sen eteen. Jokin hänen sisällään tuntui kuitenkin kuiskaavan, ettei se onnistuisi. Hän joutui usein riitaan kotona, sai silloin tällöin kunnolla selkäänsä.

Tämä kaikki ”kiinnittyi” oikeaan peukaloon. Syynä saattaa olla se, että hänet pakotettiin vastoin taipumuksiaan kirjoittamaan oikealla kädellä. Heikon puolen täytyi siten toimia pakonalaisesti; ei mikään hyvä edellytys joustavalle jousenkäsittelylle.

Eräs toinen selitys ulottuu syvemmälle: hän kertoi olevansa ujo ihmisten seurassa ja pelkäävänsä näyttäytyä. Samanaikaisesti hän vihastuu siitä itselleen, ja hänessä herää aggressiivisia tunteita toisia kohtaan: estyneenä ilmaisemasta omia tunteitaan hän kantaa kaunaa toisille, jotka hänen mielestään teeskentelevät. On siten houkuttelevaa nähdä hankalassa peukalossa, voimattomassa kiusankappaleessa, miehen psyykkisen ja seksuaalisen kehityksen vajavuuden symboli.

Kaiken kaikkiaan oli tärkeää, että hän toi julki enemmän elämästään kaupungissa, asuinhuoneessaan ja konservatoriossa. Muuttamien keskustelujen jälkeen hän huomasi uskalluksensa alkavan kohentua. Kun luonnostaan häntä tämän jälkeen pyydettiin mukaan soittamaan kamarimusiikkiyhtyeissä. Hänen opettajansa näki muutoksen siinä, ettei oppilas enää ottanut vaikeuksia niin raskaasti. Sen kautta tämä muuttui myös vähemmän ”lapsenomaiseksi”. Peukalosta emme sittemmin puhuneetkaan.

Peukalo on vanhastaan ”latautunut”, symbolinen sormi – paljon enemmän kuin pelkkä käden osanen. Tätä latausta kuvaavat satu ”Peukaloinen” ja sellaiset sanonnat kuin ”pitää peukalonsa alla”, ”pitää peukkuja” ja ”sydän kintaan peukalossa”. Sama pätee muihinkin sormiin, mutta eri merkityksin. Siksi on erittäin hyödyllistä tiettyjen teknisten vaikeuksien yhteydessä pyytää kuvailemaan sormia henkilöinä: mitkä ovat näiden heikkoudet ja vahvuudet, kuinka ne tekevät yhteistyötä, mikä on itse kunkin osuus?

Sellistin kohdalla riitti – ainakin alkuvaiheessa – hiukan huolimattoman asenteen syventäminen. Basistin kohdalla oli kysymys alun perin yhteen ruumiinosaan kytkeytyneestä risti-

riidasta, joka jatkossa ulotti vaikutuksensa hänen koko persoonaansa. Ristiriidan vuoksi täytyi tunkeutua hänen sisäisen ahdinkonsa ytimeen ja itseluottamuksen puutteen syvempiin taustoihin.

7. Persoonallisuuden rakenne: aloitteet ja ympäristö

Useat oppineet väittävät Freudin tavoin, että ensimmäiset kolme elinvuotta muovaavat ihmisen elämän. Edellä kuvatut tapaukset eivät horjuta tätä uskaliaalta kuulostavaa väitettä. Olisi kenties parempi puhua sanan ”muovata” sijasta ”kauaskantoisesta vaikutuksesta”.

Auringossa lojuva ihminen ruskettuu; se, joka ei ensin uskaltanu auringonpaisteeseen – mitkä hänen vaikuttimensa sitten ovatkin – jää kalpeaksi. Näyttää siltä, että kun ihminen tiedostaa vähitellen, miksi hän ei uskalla tehdä jotakin, hän saa kiihokkeen; ja niin tämä aurinkoa kaihtava yksilö saa vielä aikanaan kohtuullisen värityksen. Hän on mahdollisesti joutunut työstämään kokemuksiaan syvällisemmin kuin se, joka uskalsi heti: hän on nimittäin tullut tietoisemmaksi siitä, mikä on ohjannut hänen sisäisiä tarpeitansa, mitä ristiriitoja se synnytti, ja miten hän ne pyrki ratkaisemaan.

Tässä luvussa on runsaasti aineistoa, josta ilmenee, että voidaan tosiaankin puhua kauaskantoisesta vaikutuksesta. Tunneherkkä ihminen on erityisen altis vaikutuksille, haavoittuva, mutta myös tavallista monitahoisempi kaikupohja uusille vaikutteille ja omille virikkeilleen.

Edellä kuvatuista tapauksista nousee esiin joukko varhaisia kauaskantoisia vaikutteita, jotka salpasivat ja vääristivät melkoisesti soittamisen vaatimaa henkistä energiaa. 20-vuotiaan viulistin kohdalla niitä olivat hänen asemansa perheen keskimmäisenä ja vanhemmat, jotka kärsivät omista vaikeuksistaan. Tämä mies sai varmasti lapsena vähemmän emotionaalista tukea kuin nimenomaan näillä taipumuksilla varustettu herkkä lapsi olisi tarvinnut.

Huilunsoittajatytöltä epämiellyttävä sisäinen mielikuva esti tietystä sävellajissa soittamisen. Ei ole varmaa, juontaako se juurensa lapsuudesta; asiaan ei syvennytty.

Pianistityttö joutui vanhempiansa pakottamana vasten tahtoaan esille, huomion kohteeksi. Siksi hän kehittyi vastahakoiseksi esiintymään eikä sellaisessa tilanteessa pystynyt antamaan parastaan. Oli syntynyt väärä suhde (liiallisen) riippuvuuden ja (tarpeellisen voimakkaan) riippumattomuuden välille.

Sellistityössä näkyy hiukan lapsellinen aikaansaamisen halu niin, että hän kyllä noudattaa neuvoja, mutta häneltä puuttuu oma-aloitteisuutta tutkia tuntemattomia alueita ja vastata ensinäkemältä hankalilta vaikuttaviin haasteisiin. Vaikkei asiaa hänen kohdallaan tutkittukaan, on suuri syy olettaa, että kyseinen asenne kytketty hänen saamaansa kasvatukseen.

18-vuotiaan basistin kohdalla syy on selvempi: ruumiillisesti ilmenevät jännitykset tulkitsivat paljon varhaisempaa ristiriitaa oman tahdon läpi saamisen – oman luonnon seuraamisen – ja tämän vapauden aika onnettomasti päättyneiden tukahduttamisyritysten välillä.

Kolmessa näistä viidestä ajankohtaisessa soitto-ongelmasa on kyse varhaisesta vaikutuksesta; sellististä voi sitä epäillä; huilunsoittajasta ei tiedetä. Miten mahtoivat neljä heistä lapsuudessaan ilmentää itseään soittotunneilla?

20-vuotias viulisti lienee ollut epävarma ja hän kaiketi kaipasi opettajan huomiota tunteakseen itsensä hyväksytyksi. Kamppailu viulun ja äänensävyyn kanssa kiinnitti ehkä opettajan huomiota vähemmän kuin kouristusmainen soittoasento.

Pianistityttö saattoi olla ujo eikä uskaltanut sanoa, mikä häntä opetuksessa miellytti ja mikä ei.

Sellistityttö varmaankin soitti mainiosti kappaleet, joita piti hauskoina, mutta suhtautui välinpitämättömästi muihin kappaleisiin, joita opettaja piti hänen kehityksensä kannalta tarpeellisina. Mahdollisesti hän ”fuskasi” liikaa tekniikassa ja keskittyi liian vähän vaikeisiin osuuksiin.

18-vuotiaalla basistilla ehkä ilmeni vaikeuksia jousen käsit-

telyssä ja kouristusmaisuuutta oikeassa käsivarressa. Ehkä hän oli myös hiukan tavallista hankalampi ja ärtyisämpi. Välistä hän on ehkä ratkennut kiukun ja voimattomuuden kyyneliin; ammattitaidoltaan vajavainen musiikinopettaja olisi kuitannut tapaukset arvoituksina.

Tällaista käytöstä esiintyy paljon musiikki- ja muilla yksilöllisillä oppitunneilla, kaikilla tasoilla. Ne ovat pieniä viitteitä piilevistä ”kauaskantoisista vaikutuksista”, kuten olen ne nimennyt. Sellainen vaikutus vaatii oppilaalta jatkuvasti liikaa psyykkistä energiaa. Itse asiassa hän mahdollisesti osaa paljon enemmän kuin tuo esille; usein sellainen oppilas myös pyrkii paljon enempään.

Voiko opettaja auttaa näiden vaikutteiden tieltä raivaamisessa niin, että psyykkinen energia vapautuu ja oppilas pystyy ilmaisemaan itseään tehokkaammin ja ”antamaan”? Millä tiedoilla, ymmärryksellä ja opetukseen soveltuvilla apuvälineillä musiikinopettajat voisivat yleisemmin päästä sellaiseen tulokseen? Käsittelen nyt alustavasti hiukan teoreettisesti sitä, millaisia inhimillisiä tarpeita ja syvällä piileviä alkusyitä on olemassa, mikä niihin vaikuttaa, ja millaiseen käytökseen ne johtavat. Kerron myös, miten asiaa voidaan tutkia, miten tunnistaa se, ja miten tätä tietämystä voi edelleen soveltaa opetukseen.

Persoonallisuus ilmenee yksilön käyttäytymisessä; käyttäytyminen on yksilön olemuksen ilmaisua niissä monissa tilanteissa, joihin hän hakeutuu tai joiden eteen hän joutuu.

Tilanteeseen hakeutuminen voi tapahtua suoraan: haluan nyt mennä sen ja sen henkilön luo; minä valmistaudun; kuuntelen musiikkia ja niin edelleen.

Tilanteeseen joutuminen tapahtuu paljon *epäsuoremmin*: kuuntelen musiikkia, hiukan passiivisesti, koska olen näin tekevinäni jotakin, kun minun oikeastaan pitäisi mennä jonkun luo – mutta olen siihen haluton. Tai sitten en mielelläni tulisi esiin, pelkään hiukan toisten katseita ja vetäydyn siksi kuoreeni. Tai sitten menen musiikkitunnille; soittaminen on minusta kyllä

hauskaa, mutta siellä osakseni saamani huomio on minulle tärkeämpää.

Epäsuora käyttäytyminen, jollaista tässä kuvailtiin, *vaikuttaa* tietoiselta ja asianomaiselle tutulta. Näin ei kuitenkaan yleensä ole. Ja usein ulkoisen käyttäytymisen takana piilevä vaikutin huomataan vasta huolellisessa tarkkailussa tai monen viikon perästä.

Varsin monet ihmiset osaavat tehdä hyviä havaintoja, huomaavat herkästi piileviä vaikuttimia ja osaavat eläytyä toisen ihmisen asemaan. Tällaista sanotaan myös empatiaksi – kehittyneeksi empaattiseksi kyvyksi.

Kuitenkin myös monet opettajat tarkkaavat ensisijaisesti sitä, miten oppilaat suoriutuvat itse oppiaineesta – musiikista, piirustuksesta tai oikeinkirjoituksesta. Heidän neuvonsa rajoittuvat silloin käsivarren rentouttamiseen, nuottien lukemiseen, vähemmän ujosti ja vapautuneemmin soittamiseen.

Käyttäytyminen, yksilön itseilmaisu, voi suuntautua ulospäin (suuttuminen) tai sisäänpäin (kotona kuvittelemisen, että hyvin menee). Käyttäytyminen voi olla aktiivista (selvennysten pyytäminen) tai passiivista (menikö hyvin?); spontaania tai estynyttä, innokasta tai tyyntä, riippumatonta tai riippuvaista ja avointa tai sulkeutunutta.

Useimmiten se ei ole pelkästään jompaakumpaa, vaan vastakohtien välillä vallitsee tasapaino tai sitten riittämätön, jokin verran häiriintynyt tasapaino.

Lopuksi: käyttäytymistä voivat määrätä voimakkaammin joko yksilön (ruumiilliset, henkiset) taipumukset ja lahjat tai ympäristö.

Teoreettisemmin ajatellen voidaan katsoa, että käyttäytyminen on sen energian purkautumista, jonka alkuperä on vajavuuden tunne, yksilön tuntema epätasapaino tarpeen ja sen tyydytyksen välillä. Kaikki elolliset olennot kiihtyvät herkästi vajavaisesta tyydytyksestä, ovat kärkkäitä tavoittelemaan tarpeen täyttymystä – joko suoraan tai kompensoidussa, sublimoidussa,

epäsuorassa muodossa. On ryhdyttävä johonkin, millaisiin tahansa toimenpiteisiin – sanoin, elein, aloittein. Näin syntyy kosketus ympäristöön, joka sekaantuessaan tarpeiden täyttämisyhteyksiin reagoi näihin yhteyksiin: tukien, myötäillen, torjuen, vastustaen, helposti, vaikeasti, ymmärtäväisesti tai ei, nopeasti tai hitaasti. Aina myös niiden jo valmiiden tunteiden pohjalta, jotka aloitteentekijä ravistaa hereille. Tarpeiden ja vaikutuksia luovien reaktioiden kehityskulku tuottaa siten kaikenlaisia kokemuksia varttuvan ihmisen ja hänen ympäristönsä keskuudessa. Tämä kestävä, alati monipuolistuva ja tihentävä kosketus herättää uusia tarpeita: myönteisiä ja vähemmän myönteisiä. Jos joku viihtyy hyvin tiettyjen ihmisten seurassa, hän haluaa kokea jotain uutta näiden kanssa. Jos joku ei pysty kunnolla seuraamaan kouluopetusta, hän eristäytyy uusilta koulukokemuksilta.

Tämä keskinäinen kosketus toimii hiomakivenä, jonka ansiosta jotkut tahot yksilön persoonallisuudessa jäävät karheiksi, rikkonaisiksi tai muhkuraisiksi ja toiset tulevat muodoltaan viimeistellyiksi.

Ympäristöllä on varttuviin lapsiin kattava vaikutusvalta siksi, että pieni lapsi on perustarpeittensa täyttämiseksi siitä erittäin riippuvainen. Sitä mukaa kuin yksilö itsenäistyy, hän myös vastavuoroisesti rupeaa vaikuttamaan ympäristöönsä ja sen kautta herättämään myönteisiä ja vähemmän myönteisiä tarpeita.

8. Henkilön asema perheessä

Palataksemme väitteeseen, että ihminen muotoutuu ensimmäisten elinvuosiansa aikana, asiaan liittyy paljon sellaista mitä ei heti tule ajatelleksi. Ruumiinrakenne, ruumiinvoimat, luonne ja ulkonäkö ovat hyvin tärkeitä ja välittömästi näkyviä. Mutta entä asema perheessä?^{1,2}

Niin sanotulla syntymänumerolla (paikalla perheen lapsijonossa) on voimakas vaikutus yksilön persoonallisuuteen.

Esikoinen

Esikoinen on usein ”erityinen”. Tämän kirjan 1. osassa tuli jo esiin sellaisia näkökohtia kuin lisääntynyt alttius oppimishäiriöille ja tätä symbolisemmassa mielessä kysymys esikoisesta kruununperijänä. Monet vanhemmat kohdistavat melkein itsestään selviä odotuksia esikoiseensa – he esimerkiksi edellyttävät, että hän osoittaa ongelmien edessä enemmän vastuuntuntoa kuin toiset lapset, ymmärtää niitä paremmin kuin muut ja niin edelleen. Jos toinen lapsi sitten osoittautuukin jossakin asiassa paremmaksi, vanhemmat ottavat tämän kielteiseksi vertailukohdaksi esikoiselleen, jonka identiteettiin näin liitetään ”vähemmän-kuin”-puoli – alemmuudentunteen aihe.

¹ Erikoistuneita julkaisuja aiheesta muun muassa: Mertens (1947), Huët, Zaat ja Drion (1957), Lasko (1954), Havelock Ellis, Adler (1934), Toman (1976); ja vähemmän erikoistunut: R. Kohnstamm: *Kleine ontwikkelingspsychologie* (1980) -kirjan osa. Tietojen muokkaamisessa olen käyttänyt omia tutkimuksiani Leidenin yliopistollisen sairaalan pediatrian osastolla ja kokemuksiani muun muassa konservatorion vastaanotolla.

² Eri kirjoittajat mainitsevat yhteyden älyllisten suoritusten, aseman perheessä, lapsiluvun ja yhteiskuntakerroksen välillä. Koska tämä kirja käsittelee ensisijaisesti soitattajien käyttäytymistä, ja koska musikaalisuus näyttää vain vähän riippuvan yhteiskunnallisesta asemasta – en ainakaan käytännössä ole törmännyt sellaiseen yhteyteen – olen jättänyt sen puolen lapsen asemasta perheessä käsittelemättä.

Esikoinen on myös se lapsi, jonka keralla vanhemmat ensi kertaa lähtevät astumaan kasvatuksen ohdakkeista polkua – seuraavien kanssa se heistä usein tuntuu kevytkulkuisemmalta. Tähän on myös lisättävä, että esikoisilla on aika usein ongelmia – he ovat saaneet sietää eniten vanhempiensa mahdollista epävarmuutta, pelkoa ja oikullisuutta. Tämän vastapainoksi esikoiset ovat myös keränneet laaja-alaisempia kokemuksia ja sen myötä tulleet joustavammiksi ja lujemmiksi (karaistuneemmiksi).

Ambivalenssi tulee vastaan kirjallisuudessa: esikoiset ovat usein ”vähemmän normaaleja”, kärsivät useammin oppimisvaikeuksista, sairastuvat astmaan useammin kuin toinen tai kolmas lapsi; sitä vastoin he ovat innokkaampia ja – mikäli oppimisongelmia ei ole – menestyvät paremmin koulutyössä.

Vielä muuan seikka: esikoisella on usein tunne, että hänen täytyy puolustaa aluettaan seuraavia lapsia vastaan. Niin on sitä enemmän mitä suurempi ikäero esikoinen ja häntä seuraavan lapsen välillä on, koska sitä kauemmin valtakunta on ollut yksinomaan esikoinen hallussa – ja sitä voimakkaammin hän siis kokee toisen tavoittelevan kruunuaan. Onkin pantu merkille, että johtoasemassa olevista ihmisistä suhteellisen suuri osa on esikoisia. Heille on jo pienestä pitäen ollut luontaista ottaa kilpailussa kärkisija ja säilyttää se.

Toinen ja kolmas lapsi

Toista (ja kolmatta) lastaan kohtaan vanhemmat ovat yleensä vähemmän tiukkoja. Kasvatuksessa ei esiinny niin paljon epärointiä, ja näyttää siltä, että vanhemmat asettavat vähemmän rajoituksia ja pystyvät antamaan enemmän lämpöä ja turvallisuutta tälle lapselle. Usein vanhemmista on myös mukava havaita eroja lapsissaan; koska esikoinen ei vielä yksin ollessaan tarjonnut vertailuaineistoa, vanhemmat tuntuvat painottavan enemmän toisen tai kolmannen lapsensa yksilöllisyyttä. (Ehkäpä esikoisilla esiintyvä astma liittyy myös tähän samaan: astma on pakottava ruumiillinen vaatimus saada huomiota.)

Toinen ja kolmas lapsi ovat myös emotionaalisesti jonkin verran edullisemmassa asemassa omaa aluettaan valloittaessaan. ”Nimittäin”, sanovat useimmat vanhemmat esikoiselleen, ”täytyyhän sinun myös pikkuveljellesi/-siskollesi jotain sallia.” Täten nuoremmat lapset saavat tukea valtauksilleen; esikoista ojenetaan hänen puolustaessaan ”maataan”.

Kuopus

Ja sitten on kuopus, *kohtuullisen kokoisissa* perheissä usein eniten hemmoteltu; siksi hän ei osaa kovin hyvin pitää puoliaan ”elämässä” ja kohtaa esimerkiksi koulussa tavallista enemmän vaikeuksia. Siellä hän ei näet ole sen tärkeämpi kuin muutkaan lapset, päin vastoin kuin usein on kotona kuopuksen laita.

Kun kaksilapsisessa perheessä esikoinen on säännöllisesti pomo, kuopus saattaa kehittyä hiukan araksi tai suuntautua jossain määrin epäsosiaalisesti. Tai sitten hän ehkä hakee jatkuvasti tukea ja turvaa äidiltään ja jää siten pakostakin aika kiltiksi – jopa siinä määrin, että hänen on vaikea ”kasvaa isoksi”, koska pienenä pysyminen tarjoaa suurimman turvallisuuden.

Joku kuopus (edelleen kohtuullisen kokoisessa perheessä) voi tuntea itsensä pienimmäksi, kärsiä siitä ja juuri siksi ponnistella tavallista enemmän. Pelko siitä, ettei kuitenkaan onnistu, on silloin pahempi, koska siinä tapauksessa tulee tunnustetuksi tai vahvistuu se, että hän on vain ”pikkuinen”.

Kuopus *suurella perheessä* joutuu aika usein kärsimään vanhempiensa kasvatusväsymyksestä, joka saattaa johtaa affektiiviseen laiminlyöntiin ja ymmärtämyksen puutteeseen. Silloin on suuri merkitys sillä, kuinka paljon sisaruksilta liikenee korvaavaa tukea. Sillä saattaa olla hyvä vaikutus, jopa erinomainen, mutta monessa tapauksessa myös epäedullinen.

Tunnen erään koulun rehtorin, joka oli varsin suuren perheen kuopus. Hän pärjäsi mainiosti, ja hänen annettiin tehdä mielensä mukaan. Vanhemmat eivät oivaltaneet, että hän oli toimissaan melko päämäärätön ja epävarma.

Älynsä ja joustavuutensa ansiosta hän loi uran opetuslalla. Hän ei ollut johtajana tarpeeksi aloitekykyinen eikä yltänyt virassaan itenäiseen asemaan. Hän ei myöskään kyennyt ratkomaan erästä johtamiensa osastojen välistä ristiriitaa. (Samana piirteellä olen havainnut joissakin liikkeenjohtajissa.)

Perheeseen vaikutuksia

Perheen koolla on suuri merkitys persoonallisuuden kehitykselle. Väistämättömät jännitteet jakautuvat pienissä perheissä melko harvojen yksilöiden kesken; siitä johtuu, että esimerkiksi psykosomaattista sairautta, kuten astmaa, esiintyy useammin pienissä kuin suurissa perheissä.

Suurissa perheissä perheongelmat voivat levittäytyä paljon laajempaan joukkoon. Vaikeuksiin joutuva löytää aina lohtua jonkun perheenjäsenen taholta. Samanlainen tilanne pienessä perheessä taas herättää pikemminkin kireyttä, kateutta ja vahingoniloa – siinä ”hän kyllä” tarkoittaa automaattisesti ”siis en minä”; ”hän paljon” merkitsee ”siis minä vähemmän”. Tähän sisältyy itsestään selvä ”minä enemmän ja hän vähemmän”-toive.

Se tarkoittaa myös sitä, että pienessä perheessä näyteltävät lukuisat roolit joutuu esittämään vähäinen määrä ihmisiä, jolloin yksi usein joutuu vetämään kahta tai kolmea roolia ja suoriutumaan niistä. Tällaisia ovat esimerkiksi älykkään, herkän, puolustajan tai kunnianhimoisen roolit. Ne ovat usein keskenään ristiriitaisia, mikä saattaa johtaa sisäisiin konflikteihin. Myönteistä tässä on puolestaan se, että ihmiset kehittyvät monipuolisemmiksi joutuessaan tekemisiin useiden tunnepitoisten roolien kanssa. Suuressa perheessä on taas toisin: jokaista lasta luonnehditaan usein yhdellä tyyppityksellä kuten esimerkiksi älykäs, herkkä tai kätevä. Etuna on se, että oma identiteetti muotoutuu jo varhain. Varjopuolena on se, että näin ihmiseen lyödään jo varhain lopullinen leima, ja hänen muut ominaisuutensa, jotka eivät välttämättä ole sopusoinnussa sen kanssa, eivät pääse aivan

helposti kehittymään. Näin käy erityisesti silloin, kun kyseiset ominaisuudet eivät sovi perhettä hallitsevaan arvojärjestelmään.

Iltatähdet

On vielä puhuttava ”iltatähden” asemasta perheessä. Jos tällaiset ovat tervetulleita – tai odottamattomia mutta kuitenkin tervetulleita – heistä näyttää usein kehittyvän vahvoja persoonallisuuksia, joita kohdellaan rakkaudella mutta ei liiallisen suojelevasti. Koska spontaanisuus ei aivan varhain katoa lapsista, vanhemmat veljet ja siskot usein hassuttelevat aika sääli-mättömästi pikkuisen kanssa, kiusaavat ja karaisevat häntä. Itse asiassa iltatähdellä on perheessä useita vanhempia ja taatusti paljon haasteita. Lisäksi vanhempien sisarusten ei tarvitse pelätä, että heidän niin paljon nuorempi veljensä/siskonsa veisi heidän alueistaan kaistaleen – siihen hän ei millään pysty. Siten tämä perheen pienin toivotetaan ilomielin tervetulleeksi vieraaksi toisten jo valloittamille alueille. (Artur Rubinstein on tästä hyvä esimerkki.)

Usein käy kuitenkin toisin, silloin kun iltatähti ei ole erityisen toivottu. Silloin hänen olemassaoloon suorastaan harmitellaan ja hänet yritetään kasvattaa isoksi niin pian kuin mahdollista. Vanhemmat kyllä vaistoavat, ettei se ole oikein; syyllisyydentunne siitä lisää heidän jännitystään ja sen myötä usein vähentää heidän kykyään osoittaa lämpöä, ymmärtämystä ja kärsivällisyyttä sekä kestää kasvatuksessa eteen tulevia stressitilanteita. Se aiheuttaa perhekohtauksia. Seurauksena on riitaa ja konflikteja; ne sovitaan melkein aina vanhempien tappioksi ja näennäisesti iltatähden eduksi. Hän kyllä voittaa valtataistelussa vanhempansa, mutta hänen täytyy sen vuoksi mennä hyvin pitkälle, antautua rangaistuksen vaaraan, jättää syömättä, pidätellä ulostustaan – sellainen hätäjarrukäytös on tämän kamppailun välttämätöntä (usein psykosomaattista) asevarastoa. Nämä ongelmat näyttävät väistyvän vasta sitten, kun vanhemmat ovat

kypsyneet täydellisesti ymmärtämään ja hyväksymään omat tunteensa.

Ainokainen

Tärkeä iltatähden muunnelma on ainokainen. Paljon ellei sitten kaikki tässä tapauksessa riippuu siitä, mistä syystä avioliitto jäi yksilapsiseksi.

Oliko se hedelmällisyyskysymys? Eikö muita lapsia haluttu vanhempien välisistä jännityksistä tai työpaineista johtuen? Vai oliko syynä vanhempien näkemys, että ”ei ole vastuuntuntoista tuoda tähän maailmaan lisää lapsia”? Kaikki nämä kysymykset ovat luonteeltaan erittäin henkilökohtaisia. Sellaisia ei musiikinopettaja hevin voi udella saadessaan oppilaakseen ainokaisen. Kyseessä on kuitenkin erittäin tärkeä tieto, jolla on ratkaiseva vaikutus kasvatukseen, perheen ilmapiiriin ja oppilaan luonteeseen. Mainittakoon vain, että huoli ainokaisesta on yleensä tavallista suurempi ja intensiivisempi, koska perheestä uupuu muiden lasten edesottamuksien tuoma tottumus eri tilanteisiin – lapsia kun on vain yksi. Usein esiintyy pelkoa ainoan lapsen menettämisestä, ja siksi lapsi saa liiallisesti suojaavan kasvatuksen. Monesti vanhemmat vastaavat lapsen huomion tarpeeseen hemmottelemalla tätä ”lunastaakseen pois” syyllisyydentunteensa (koska lapsi ”on ypöyksin”, koska vanhemmilla on niin kiire, ja sitä rataa).

Ainokainen saa myös kokea kanssakäymisen vanhempiensa kanssa kokonaisuudessaan, ja hänellä on oma kenenkään kiistämätön alueensa. Yhteentörmäykset toisten lasten kanssa ovat harvinaisia, eivät ainakaan päivittäisiä. Ainokaiset ovat kaiken kaikkiaan tavallista suuremmassa vaarassa kehittyä itseriittoisiksi, ennenkokemattomiin tilanteisiin vaivoin sopeutuviksi, itsekkäiksi ja vaihteleviin suhtautumistapoihin tottumattomiksi. Sen vuoksi he ovat yleisesti ottaen haavoittuvampia kuin monilapsisen perheen vesat.

Sijaiset

On tärkeää tuntea oppilaan/opiskelijan asema perheessä, jotta voisi kunnolla käsittää hänen persoonansa. Sen vuoksi vielä pieni lisäys aineistoon.

Voi tapahtua, että lapsi syntyy toisen lapsen kuoleman jälkeen, vaikkapa esikoinen ensimmäisen keskenmenon jälkeen. Tai syntyy tyttö veljen kuoltua. Silloin lapsesta tosiasiallisesti tulee syntymättömän tai kuolleen lapsen seuraaja. Tätä nyt vanhinta tai nyt sisarta/poikaa hellitään erityisesti, mutta häneltä vaaditaan myös vastineeksi erityistä reaktiota; vanhemmissa elää tahaton toive, että lapsi korvaisi aiemman menetyksen.

Se on aivan luonnollista ja viatonta. Mutta mitä tapahtuukaan, jos syntynyt lapsi ei ulkonäöltään tai käytökseltään vastaakaan odotuksia? Silloin erityinen helliminen yhtä tahattomasti vähenee ja tahattoman iloinen odotus muuttuu yhtä tahattoman kielteiseksi tunteeksi. Esimerkiksi Maria Callasin elämäkerta-aineisto käsittelee aihetta sivukaupalla. Sellaiset ”sijaislapset” kokevat varmaankin usein elämässään erityisen raskaan vastuun, etteivät saisi epäonnistua tai jäädä huonommiksi.

”Mieluiten...”

Yksi muunnelma tästä – aiheen käsittelyn päätteeksi – on vanhempien odotus tai toive pojasta tai työstä. Esimerkiksi kahden tytön vanhemmat päättävät hankkia vielä yhden lapsen siinä toivossa, että saavat pojan. Jos näin ei käy, pettymys ulottuu koskettamaan tyttölästä. Moni voisi väittää, ettei emansipoituna aikamme lapsen sukupuolesta enää pidetä väliä. Varmasti sen merkitys onkin vähenemässä, mutta kokemukset vastaanotolta osoittavat, että lapsen sukupuolella on edelleen tärkeä osansa ja että toista sukupuolta oleva lapsi saa usein kokea tämän kipeästi. Se saattaa vaikuttaa lapsen psykoseksuaaliseen kehitykseen siten, että tyttö pyrkii pakonomaisesti kehittymään enemmän miehiseen suuntaan, näin tukahduttaen osan omi-

naislaatuahan, ja poika kohdallaan toisin päin. Se voi myös vaikuttaa ammatinvalintaan ja valitun ammatin tuottamaan tyydytykseen (tai pettymykseen).

Nämä käyttäytymismuodot osoittavat, että lapsen suhde vanhempiinsa ja samastuminen toiseen heistä on häiriintynyt. Jos tällainen lapsi ammatinvalinnassaan seuraa enemmän omaa luontoaan, hän ei voi olla tuntematta syyllisyyttä, kun ei toteuta kummankaan tai toisen vanhempansa hänestä aluksi tai edelleen elättämää toivekuvaa. Näille lapsille elämä ja sitä koskeva valinta on (vielä) vähemmän itsestään selvä kuin useimmille jo muutenkaan.

* * *

Mitä nämä tiedot sitten merkitsevät itse kunkin opetustoiminnalle? Oletan jokaisen musiikinopettajan tietävän – millä tahansa opetustasolla – että hän pystyy kohentamaan oppilaittensa ilmaisukykyä ja työniloa, kun osaa arvioida, vaistota ja ”paikantaa” heidän persoonallisuutensa.

Koska oppilaan asema perheessä voi vaikuttaa suuresti monenlaiseen suhtautumiseen – instrumentin valinnan (epä)varmuudesta innostuksen heräämiseen – jokaisen musiikinopettajan kannattaisi tiedustella ja tarkkailla näitä erityispiirteitä. Tässä otetaan huomioon

- vanhempien ikä;
- kaikkien lasten iät, ja ovatko he tyttöjä vai poikia;
- paikka lapsijonossa;
- oppilaan ja hänen perheensä muitten lasten välinen ikäero vuosina.

Kokemukseni mukaan on hyödyllistä tilaisuuden tullen huomioida, miten oppilas tulee toimeen sisarustensa kanssa, kenen kanssa hän eniten leikkii ja on väleissä ja keiden kanssa vähemmän. Tärkeää on myös se, esiintyykö perheessä tai onko

esiintynyt vakavaa sairautta.

Tällaisten tietojen tärkeydestä kerrotaan muun muassa sivulla 62 (kertomus äänensävyistä), sivulla 105 (Maria Callasista), sivulla 109 (Artur Rubinsteinista). Saan usein huomata, että musiikinopettajien on vaikeaa ottaa selvää tässä käsitellyistä asioista.

Eräs mahdollinen keino on kysellä jokaisen uuden oppilaan perhetiedot tutustumiskeskustelun yhteydessä. Kun kysyy myös muita opettajan tietoon välttämättä saatavia seikkoja oppilaasta (montako vuotta opiskellut, mitä kappaleita soittanut, mitä tekee mielellään ja mitä ei, miksi haluaa ottaa tunteja, ja niin edelleen), ei kysymys oppilaan, hänen vanhempiansa ja sisarustensa iästä saa sitä emotionaalista latausta, jota opettajat kavahtavat.

Seuraavassa luvussa käsitellään joukkoa vaistomaisia perustarpeita, joihin kosketus ympäristöön vaikuttaa ja jotka voivat olla elämämme kulkua edistäviä tai estäviä.

9. Tärkeimmät emotionaaliset tarpeet: portaiden askelmat

Kun tutustuu taiteilijoiden elämäkertoihin, törmää toistuvasti rohkaisevan tai vastustavan ilmapiiriin, turvallisuuden tai turvattomuuden, koulutuksen saaman huomion ja näihin kohdistuvien tarpeiden teemoihin. Ei tarvitse olla Artur Rubinstein, Hans Vonk, Heimo Haitto, Pentti Saarikoski, Maria Callas, Jan van Herwijnen tai Käthe Kollwitz kokeakseen näitä ja vastaavia alkeistarpeita elämässään.

Amerikkalainen sosiaalipsykologi Abraham Maslow tutki monien ihmisten kehityskulkuja itsensä toteuttamiseen ja luovuuteen.¹ Päin vastoin kuin useimmat persoonallisuuden kehityksestä kirjoittaneet hän ei rajoittunut havainnoimaan sairaita, häiriintyneitä tai ongelmaisia ihmisiä. Maslow tarkkaili nimenomaan psyykkisesti terveiden, innostuneiden ja luovien ihmisten kehityskulkuja ja tutki sellaisten johtoasemassa olleiden henkilöiden elämäkertoja, jotka olivat osoittaneet pystyvänsä kantamaan suuria vastuita ja jotka lisäksi olivat vaikuttaneet myönteisesti ja innostavasti ympäristöönsä.²

¹ mm. D. Schultz: *Groei-psychologie*; De Toorts, Haarlem, 1979; A. Maslow: *The Farther Reaches of Human Nature*; Viking Press, New York, 1971.

² Maslow paljastuu laajan julkaistun tuotantonsa valossa intohimoiseksi tutkijaksi eikä niinkään sellaiseksi perinteiseksi tiedemieheksi, joka osaa sorvata todistuksen kaikille hypoteeseille. Hän huomauttaa toistuvasti kirjoissaan, ettei tiedä jotakin varmasti, että olettaa jotakin, epäilee jotakin tai ettei hänellä ole tietyistä tilanteista kylliksi kokemusta voidakseen puhua niistä varmuudella. Hän toimii sellaisen tavoin, joka latoo tutkimattomalle suolle pitkospuita ja etenee niitä myöten. Maslow sai omasta elämästään hyvän syyn tutkia juuri kyseistä teemaa. Hänen tiedetään viettäneen nuoruutensa köyhyydessä ja yksinäisyydessä ja saaneen tukea kirjoista ja opiskelusta.

(Lisään tähän, että niillä, jotka pitävät Maslowin kaltaisia ihmisiä epätieteellisinä ja vaillinaisesti perusteltujen teorioiden esittäjinä, on lähtökohtanaan tietty rationaalistilastollinen näkemys tieteestä. Jos ei toisin sanoen yhdy kyseiseen näkemykseen ja jos vakaasti katsoo käytännön elämän tarkkailun olevan tiedettä, silloin Maslow oli nimenomaan alansa erittäin tieteellinen ja tärkeä edustaja.)

Maslowin työ, eräiden suurten linjojen löytäminen ja niiden määrittely inhimillisen kehityksen perustaksi, herätti suurta huomiota. Muun muassa monet amerikkalaiset yritykset kysyivät häneltä neuvoa pyrkiessään parantamaan luovan potentiaalin kehitykselle otollisia olosuhteita.

Maslow erotti toisistaan primaarit ja sekundaarit olemassaolotarpeet. *Primaarit* tarpeet ovat ruokaa, juomaa, suojaa ja lämpöä koskevia. Ilman niiden täyttymystä ihminen kuolee tai toimii yksinomaan välttyäkseen siltä kohtalolta. *Sekundaarit, henkiset* tarpeet koskevat henkilökohtaista kehitystämme ympäristössä, jossa *primaarit*, elämisen ja eloonjäämisen *alkeistarpeet* on tyydytetty.

Sekundaarit tarpeet ovat seuraavat:

Ensimmäinen: turvallisuuden tarve

Voidaan ajatella tapausta, jossa lapsi on tai ei ole tervetullut; kun äiti joko ärtyy tai ei siitä, että rintaruokinta käynnistyy vitkaan, tai lapsi ei ole helposti imetettävä. Tai tapausta, jossa äiti kuolee synnytykseen tai pian sen jälkeen (vertaa Don Carlos, s. 57), tai kun jotkut ikävät perheasiat painavat häntä.

Tämä tarve ei myöskään saa aivan itsestään selvää vastetta silloin, kun äiti on ensimmäisen vuoden vakavasti sairaana tai vanhempien täytyy äkkiä muuttaa, tai kun lapsi täytyy ensimmäisen tai toisen elinvuotensa aikana jättää kasvatusvanhemmille, lapsi joutuu lastenkotiin kasvatettavaksi tai otetaan sairaalaan sairauden takia.

Valtaosa kaikista varttuvista saa kelvollisen vasteen tälle ensimmäiselle henkiselle (primitiivisen) turvallisuuden tarpeelle. Se johtaa primitiiviseen turvallisuudentunteeseen, jonka pohjalta lapsi uskaltaa ottaa reippaasti ensimmäiset kosketukset ympäristöönsä.

Ne, jotka eivät ole saaneet vastausta tähän tarpeeseen, lienevät vaistomaisesti tottuneet perusturvattomuuteen, ja siksi he varmaankin lähes automaattisesti vieroksuvat ja epäilevät turvallisuutta. Heille kehittyä erittäin individualistinen elämäntapa: sellainen yksilö torjuu syvemmät kontaktit ja on vaikeasti lähestyttävä.

Toinen: rakkauden ja huomion tarve

Tässä on vähemmän kysymys fyysisistä häiriötekijöistä ja asunnonvaihdosta ja enemmän yksilöä lähellä olevien ihmisten sydämellisyyden, innostavuuden ja tunneherkkyyden määrästä.

Puuttuva tai vajavainen rakkaus ja huomio merkitsee muun muassa, että pienokaista saatellaan ensiaskelissaan etupäässä kirjan eikä niinkään sydämen ohjaamana. Tai sitä, että vanhempia oikeastaan vain ärsyttää lapsen vaatima aika, joten he eivät ilahdu aidosti, kun hän herää, kun hänet on pestävä, kun hän vehtaa ruuan kanssa ja niin edelleen.

Tämä merkitsee siis sitä, että voidakseen antaa (omille tai toisten) lapsille rakkautta ja huomiota vanhempien ja muiden täytyy saada iloa näiden kanssa puuhailusta suuremmin turhautumatta tai omia asioitaan vatvomatta, ja/tai heidän on oltava koko lailla itsenäisiä ja täysikasvuisia. Toisin sanoen, tämän perustarpeen tyydyttäminen asettaa jo varsin suuria vaatimuksia asianomaisille.

Tällä tarpeen toteuttamisen tasolla esiintyykin paljon häiriöitä. Seurauksena lapsi – sittemmin oppilas, nuori, aikuinen – ei tunne olevansa täysin oikeassa paikassa. Hänen voi olla vaikea oppia luottamaan toisiin, ja hän lienee jatkuvasti epävarma asemastaan ryhmässä. Tämä saattaa ilmetä eri muodoissa: arkuutena ja syrjäänvetäytymisenä; tai nimenomaan liioiteltuna touhukkuutena, kapinana tai ponnisteluna, joilla kaikilla pyritään tuomaan esiin omaa merkitystä.

Eräs sopraano sanoi: ”Äitini oli mahdottoman kylmä, isä on saamaton. Kaipaen toisaalta hyvää opetusta, toisaalta en tunne mitään kunnioitusta opettajaani kohtaan, ja minusta toiset oppilaat ovat räpäileitä, jotka eivät ymmärrä elämästä yhtään mitään.”

Itse asiassa tämä tyttö – tekemättä tai haluamatta sitä tietoisesti – heitti jatkuvasti haasteita ympäristölleen nähdäkseen vieläkö hänestä pidettiin. Omasta mielestään tällä laulajattarella ”ei ollut selkärankaa”; todellisuudessa hän oli varsin elinvoimainen, vahva ja

luovakin nainen. Se, miten hän esitti haasteensa – asettumalla ryhmää vastaan ja samalla haluten liittyä siihen – verotti raskaasti hänen psyykkistä energiaansa. Itse asiassa liikaa, jotta hän olisi voinut rauhallisesti ja itseensä luottaen liikkua toisten seurassa ja opiskella.

Ihmiset, jotka ovat saaneet kokea tällaista eivät puberteetti-iässä ole helposti sulautuneet ikäoveriensa piiriin. Koska kyseisessä elämän vaiheessa tarve siihen on erittäin hallitseva, he etsiyvät paremman puutteessa ryhmään, jossa eivät luonteensa puolesta ole kotonaan. Tätä he myöhemmässä elämässään usein kativat – selvä osoitus siitä, miten pitkään rakkauden ja huomion tarpeen kokemus vastustus voi vaikuttaa ihmisen elämään. Tapaus, joka usein aiheuttaa rakkauden ja huomion puutetta, on seuraavan lapsen syntymä. Tulokas anastaa paljon huomiota – etenkin jos on terveydeltään heikko.

Muuan trumpetisti kertoi minulle, että lapsena hän sai huomiota osakseen vasta sitten, kun tekeytyi yhtä sairaaksi kuin pikkuveljensä. Monesti päänsäryn tai mahanpurujen valittaminen on kytkeytynyt tarpeen aiheuttamaan turhautumiseen ja kateuteen. Usein vaivoilla on sellainen kätkeyty päämäärä. Sama pätee nukkumaanmenovaikeuksiin, liioiteltuun pimeänpelkoon, jatkuvaan veden kättämiseen.

Toinen erikoistapaus: vanhemmat ovat pettyneet siitä, että heidän lapsensa on tyttö, kun he olisivat mieluummin halunneet pojan, tai päin vastoin (ks. s. 85). Vanhemmat, jotka eivät pääse tästä yli, eivät selvästikään täytä edellä mainittuja ehtoja (s. 89).

Usein ihmiset, jotka ovat kärsineet haaksirikon tällä tarvetasolla, mieltyvät tahattomasti reagoiden enemmän eläimiin kuin ihmisiin; jotkut hakeutuvat töihin niiden pariin. Mikäli sellaista korvaavaa toimintaa ei kunnolla järjesty, esiintyy usein epävarmuutta, kontaktivaikeuksia ja suurta itseluottamuksen puutetta, joista voi olla tavattomasti haittaa työ- ja opiskelumotivaatiolle. Kuitenkin on väärin moittia näitä ihmisiä laiskoiksi, hankaliksi tai välinpitämättömiksi; heillä on edessään henkinen muuri, joka estää heitä tuntemasta mitä he haluavat.

Päinvastoin on niiden kohdalla, jotka ovat saaneet osakseen

kylliksi rakkautta ja huomiota. He tuntevat olevansa oikealla paikallaan, hyväksytyinä yhteisöön, jossa voivat päteä ja jossa heidän kehitystään seurataan arvostaen ja iloiten. Tältä pohjalta he oppivat pitämään itsestään ja puuttumaan omiin heikkouksiinsa. He pystyvät nauttimaan ympäristöstään ja ovat avoimia neuvoille, ehdotuksille ja kanssakäymiselle opettajiensa kanssa.

Kolmas: kunnioituksen tarve

Tältä pohjalta he pystyvät myös ilmaisemaan kunnioituksen tarvettaan – emotionaalisten tarpeitten kolmatta tasoa. Ensimmäisinä vuosina on kyse arvonannosta lapsen mieltymyksille niin, ettei pahastuta tai paheksuta sitä, kun lapsi repii sanomalehtiä tai haluaa itse söhrätä ruokansa kanssa.

Myöhemmin sama jatkuu enemmän huomiota herättävästi: jos poika tulee kotiin vanhemmille vieraista piireistä olevan tai toisuskoisen tytön kanssa, onko seurauksena erilaisten normien ja arvojen yhteentörmäys? Tämän yhteentörmäyksen luonne voi olla: todetaan erilaisuus, mutta hyväksytään se kuitenkin pojan/tytön omaa valintaa kunnioittaen; tai ei hyväksytä valintaa, tätä erilaisuutta: ”Täällä tehdään niin kuin me haluamme. Sinun mielitekosi saa väistyä, tai muuten...” Sellaista on silloin kun toisen yksilöllisyyttä ei kunnioiteta. Teema putkahtaa esiin tavan takaa kasvatuksessa lapsuudesta aina koulun tai ammatin valintaan saakka.

Konservatoriossa huomaa muusikoista joskus, että vahvasti musikaalinen persoonallisuus kokee orkesterimaailman pesäerona omaan elämänpiiriinsä. Tai ehkä oppilas tulee ankaranpuoleisesta uskonnollisesta kodista, jossa hänen muusikkoutensa on aina oletettu pitäytyvän suvun perinteiden puitteissa; jos hän sitten näyttää murtavan nuo rajat henkilösuhteissaan, musiikillisissa mieltymyksissään ja sukupuolisessa kehityksessään, seurauksena on useasti riitaa ja syyllisyydentunnetta. Yleisesti ottaen konservatoriossa opiskelu merkitsee monille jotain sellaista, mitä kotona pidetään outona ja joskus vain töin tuskin hyväksyttävänä. (”Et

sinä sillä musiikilla ikinä leipääsi ansaitse, opettele nyt vain ensin jokin ammatti”, on teema, joka toistuu varsin usein.)

Tällä kolmannella tarpeentoteuttamistasolla, selvästi enemmän kuin kahdella ensimmäisellä, on kysymys kasvavan ihmisen riippumattomuudesta ja itsetiedostuksesta. Lapsihan on vielä kovin riippuvainen vanhemmistaan, perheestään tai opettajakunnastaan. Periaatteessa hänellä on myös halu olla mieliksi näille, hänen primäärille ympäristölleen – onhan se jo toivottanut hänet tervetulleeksi, pitänyt hänestä hyvää huolta ja osoittanut hänelle rakkautta ja huomiota.

Kun sitten yhtäkkiä jotakin ei saa tehdä, jokin on ”tuhmaa”, ja sitä siksi paheksutaan ja se estetään, saattaa siitä seurata järkytys ja henkinen ristiriita. Riittämätön kunnioitus lasta kohtaan johtaa silloin sisäiseen konfliktiin: toisaalta lapsi haluaa pysyä uskollisena vanhemmilleen ja ympäristölleen, toisaalta myös itselleen noudattamalla omia toiveitaan, jotka eivät tunnu hylättäviltä.

Mutta ympäristön paheksunta aiheuttaa omien toiveitten epäilyä, ja niiden noudattamisella vastoin ympäristön tahtoa on hintansa: yksilön suhde ympäristöön ja riippuvuus siitä joutuu koetukselle.

Jos ympäristön (vanhemmat, koulu, opettaja, työnantaja) paheksuva ja dominoiva suhtautuminen jatkuu ennallaan, yksilö joutuu valintatilanteeseen – ainakin silloin, kun hänen omat toiveensa ovat aitoja ja vilpittömiä, eivätkä vain antaa mennä -tyyppisiä – pitäisikö hänen heittää hyvästit ympäristölleen. Siitä tulee kova kamppailu – dominanssi johtaa vastadominanssiin.

Jos konflikti tulee eteen liian varhain elämässä, siis ennen kuin yksilö on kypsä ottamaan ohjat omiin käsiinsä, seurauksena on katkeroitumista ja yhdistelmä voimattomuutta ja protestia. Käy niin, että vastarinta (esimerkiksi) vanhempia kohtaan vaatii enemmän huomiota ja energiaa kuin kiistan aihe.

Näin on myös ymmärrettävää, että konfliktit tällä kolmannella asteella johtavat syyllisyydentunteeseen ja vaikeuteen hyväksyä itsensä sekä liian hataraan itsekunnioituksen tunteeseen.

Ongelma nousee esiin kärjistyneenä ja laajamittaisena esimerkiksi silloin, kun jokin ideologinen, etninen, poliittinen tai uskonnollinen enemmistö pakottaa vähemmistöjä tahtoonsa. Enemmistön ei koskaan tarvitse edes epäillä asiansa oikeutusta ja vilpittömyyttä. Vähemmistö joutuu siinä määrin puolustus-kannalle, että usein herää – rinnan raivon, aggression ja itsevarjelun tunteiden kanssa – omaa vilpittömyyttä koskevia ja vähemmistöidentiteetin ahdistavuudesta johtuvia epäilyjä. Tästä seuraa kaikenlaista omakohtaista ambivalenssia ja itsekunnioituksen ailahtelevuutta; on näet piinallista joutua herkeämättä todistamaan olevansa oikeassa ja kamppailemaan omasta paikastaan.

Kunnioituksen tarpeen olemassaolo osoittaa, että liian vähäinen sopuisuus ja liika ristiriita saa ihmisen pahasti pois tolaltaan. Etenkin, jos näin käy ryhmissä tai suurissa joukoissa. Silloin joudutaan väkisin pakenemaan suuttumukseen. Tätä taas vastapuoli käyttää hyväkseen.

Mikro-/yksilöllisellä tasolla näemme usein saman pelko-, valta-, kamppailu- ja kunnioitusongelman opettaja-oppilas-suhteessa. Opettaja on toimeensa valittu, nimitetty ja päteväksi arvioitu. Kun hänellä on erilainen soittotapa, ansatsi, ohjelmisto, tulkinta ja ”aggressiotalous” kuin hänen oppilaallaan, voi kunnioitus oppilasta kohtaan joutua veitsenterälle. Oppilas saattaa reagoida lapsekkaasti, suhtautua tahollaan epäkunnioittavasti opettajan toiveisiin tai pyyntöihin ja tämän olemukseen; oppilaat voivat olla vihaisia, kostonhimoisia ja epäluuloisia. Silti oppilas voi myös vankkumatta kunnioittaa opettajaansa ja itseään ja kuitenkin olla sitä mieltä, ettei opettajan pyyntöjä, neuvoja ja vaatimuksia tarvitse ilman muuta noudattaa.

Samalla hetkellä hän tajuaa oman riippuvuutensa: monissa oppilaissa, mielestäni liian monissa, herää pelko, että jos he koettavat vängätä vastaan, opettaja kostaa tutkinnon arvostelussa tai osoittaa heille vähemmän huomiota tai myöhemmin vaikeuttaa heidän urakehitystään.

Artur Rubinstein selostaa omaelämäkerrassaan tällaista

henkilökohtaiseen lojaaliuteen sekoittunutta dilemmaa suhteessaan berliiniläiseen opettajaansa Heinrich Barthiin.¹

Aina kun aihe tulee puheeksi, kysyn oppilaalta, onko hän joskus keskustellut siitä opettajansa kanssa. Useimmiten hän ei ole, ja minä neuvon häntä kuitenkin tekemään niin. Miksi?

- Yhtäältä, koska jokaisen oppilaan täytyy osata puhua puolestaan, valmentautua nimenomaan kriittisiin tilanteisiin ja oppia tuntemaan itsensä niissä. Jollei oppilas käy sellaista keskustelua, hän jää ”kaunaiseksi orjaksi”, josta ei ole kunnon vastusta. Se, joka aikoo – millä alalla tahansa – harjoittaa itsestä ammattia, sulkee tuolla asenteella lopullisesti oman tulevaisuutensa oven.
- Toisaalta, koska moni opettaja, joka ei halua olla ”mörkö”, pitää suuressa arvossa avointa keskustelua itsenäisen oppilaan kanssa. (Martin Buber sanoo tästä: ”Oppilas tarvitsee opettajaa, ja opettaja tarvitsee oppilastaan. Ei kukaan kokenut opettaja kiellä sitä, miten paljon tärkeää hän oppii nimenomaan oppilailtaan, heidän kysymyksistään, heidän asettamastaan haasteesta ja heidän monesti erilaisesta taustastaan ja ideamaailmastaan.”) Useimmat konservatorioiden ja vastaavien oppilaitosten opettajat karsastavat liian myötäsukaisia oppilaita.

Se, miten (itse)kunnioituksen tarve on lapsuudessa saanut vastakaikua ympäristöltä, tosiasiasa määrää, tuleeko ihmisestä suhteessaan opettajaan orjamainen, kaunainen, epävarma, uppimiskainen tai (reaktiona) dominoiva vai rohkea, vapaa, valpas keksimään uutta ja henkisellä arvokkuudella ja vahvalla itsetunnolla varustettu.

Rehellisyyden ja täydellisyyden vuoksi tahdon tässä ilmoittaa tuntevani myös opettajia, jotka varsin ponnekkaasti ja itsevarmasti pyrkivät saamaan oman tahtonsa läpi. Sellaisia opettajia oppi-

¹ A. Rubinstein: *Huima nuoruuteni*; Kirjayhtymä, Helsinki, 1975.

laat syystä pelkäävät. Koulun johdolle jää arkaluonteinen tehtävä ohjata nämä opettajat esiintymään toisella tavalla. Kokemukseni mukaan tällä alueella kyllä satunnaisesti yritetään yhtä ja toista. Opettajakoulutuksesta tai -seurannasta ei kuitenkaan – esimerkiksi konservatorioissa – ole juuri puhuttakaan. Useimmat opettajat ovat hyvämaineisia muusikkoja eivätkä he suin päin riennä tarjoamaan opetustaitoaan puntaroitavaksi.

Sanomattakin on selvää, että juuri opetuksen piirissä viriää ja/tai tukahdutetaan kohtaaminen, tunnustelu, konfrontaatio, seuraaminen, haastaminen ja kamppailu tämän tarpeen tiimoilta. Näin kostaatuu oppilaan (katso esimerkkejä edellä) osakseen saama puutteellinen rakkaus ja huomio, minkä seurauksena hänellä on heikko itseluottamus. Silloin oppilas ei pysty suhtautumaan opettajaansa tarpeeksi itsenäisesti.

Kostaatuu myös se, että meidän kulttuurissamme opetus on tullut perin teknis-rationaalis-ohjeellisesti painottuneeksi. Paljon vähemmän korostuneita siinä ovat sosiaalinen, emotionaalinen, informatiivinen, haastava, seuraava ja kohtaava puoli. Esimerkin ja jäljittelyn tauti vaivaa aivan liikaa etenkin konservatorio- ja balettiopetusta.

Erittäin näkyvästi se ilmenee oppilaille määrättyissä pakollisissa harjoittelutunneissa: niiden aikana kello on usein paljon tärkeämmällä sijalla kuin sisällön intensiteetti.

Artur Rubinsteinistä tehdyissä elokuvissa esiintyy muuan jakso (*New Yorkin Juilliard Academy of Musicissa* pidetty luento), jossa hän painokkaasti varoittaa opiskelijoita harjoittelemasta ilman muuta 5 tai 6 tai 8 tuntia. Lahjakkuuden tulee etsiä ja valita oma tiensä; lahjakkuuden kehitykseen kuuluu, että jokainen oppilas määrittelee oman keskittymistapansa, panoksensa muodon ja laadullisen harjoitustasonsa. Täten on myös pedagogisesti *väärin* sanella oppilaille, kuinka monta tuntia hänen on harjoiteltava.

Kuitenkin niin tehdään usein, etenkin konservatorion ensimmäisen opintovuoden aikana. Sen seurauksena opiskelijat, jotka oppivat kuuliaisesti tämän tavan, opettavat myöhemmin omia oppilaitaan samalla lailla.

Neljäs: sisäinen keksimisen tarve

Kun kunnioituksen tarpeen potentiaalisista mahdollisuuksista huolehditaan liian heikosti, itsetunto ei pääse tarpeeksi kehittymään. Sen vuoksi kapuaminen seuraavalle, ylemmälle emotionaalisen kehityksen tasolle on monille kovin työlästä.

Niiden kokemusten pohjalta, jotka varttuva lapsi on saanut hakiessaan *turvallisuuden, rakkauden ja kunnioituksen* tarpeiden tyydytystä, hän pääsee seuraavien kehitysvaiheiden alkuun *tietämisen, ymmärtämisen ja keksimisen* tarpeen kautta.

Tämän taustalla on paljon ensimmäisessä osassa kuvailtua aistimien ja motoriikan kypsymistä. Kun lapsi näkee jotakin, hän haluaa koskettaa sitä; ja jos hän osaa ryömiä tai kävellä, hän haluaa taittaa välimatkan sen luo. Lapsi siis astuu näin vanhempien ja sisarusten alueelle – hän tavoittelee sitä, mitä he omistavat, käyttävät, minkä he tuntevat. Siten hän myös lähestyy heidän näihin esineisiin liittyviä assosiaatioitaan, ajatuksiaan, kokemuksiaan ja normejaan. Lapsi repii sanomalehtiä, törmää kallisarvoiseen astiastoon; silloin vanhemmat sanovat: ”Ei saa!” Tai hän istuu tunnin verran paikallaan askarrella herkeämättä yhdessä laatikossa olevien palikoiden ja pallojen kanssa; silloin monet vanhemmat sanovat: ”Onpas lapsi hiljainen, miksei se konttaile ja kävele enemmän?” Nämä ovat vanhempien reaktioita omien tuntemustensa, normiensa, joskus myös pelkojensa pohjalta. Leikkiminen ulkona kurassa, homehtuneella leivällä ja mahdollisesti ulosteilla herättää kaikenlaisia – joskus äärimmäisiä – reaktioita vanhemmissa.

Tämän kuvailu on itsessään paljon vähemmän tärkeää kuin itse prosessi: lapsilla on ylitsepusuava tarve hankkia kehityksensä perustaksi kokemuksia, laajentaa aluettaan ja solmia leikkisiä kontakteja toisiin ihmisiin. Lapsi ei vielä tiedä, että vanha likainen leipä, kura, nipistäminen ja nipistykset ovat hänen vanhemmistaan vastenmielisiä tai pelottavia. Lapset vaikuttavat normittomilta verrattuna siihen kehykseen, jonka ympäristö on jo rakentanut itselleen. Jos ympäristö reagoi tämän kehyksen perusteella, silloin lasta tosiasiallisesti ehdollistetaan ja hillitään.

Lapsen tutkimistarve tyydytty silloin rajoittuneesti tai ei ollekaan. ("Kas, leikipä nyt tällä" = "Pysyypä ainakin tuosta erossa.")

Jos ympäristö reagoi itsensä löytämisen prosessiin, se pitää lasta silmällä, antaa lapsen tehdä paljon mitä lystää tietäen, että lapsella on tarve hankkia itse kokemuksia. Asioihin puututaan vain silloin, kun lapsi uhkaa vahingoittaa itseään (kuumalla uunilla; juoksemalla autotielle). Näin tutkimistarpeelle annetaan väljästi tilaa, sitä usein rohkaistaankin leluilla, kutsamalla muita lapsia käymään ja niin edelleen. Näiden kahden ääripään välillä vanhempien reaktiot (kasvatus) liikkuvat.

Lukijalle on varmaankin tutumpi näiden ääripäiden myöhemmin elämässä eteen tuleva versio: kaikesta huomauttaminen, torjuvat reaktiot, tuomitseminen, epäilysten esittäminen, valitukset siitä, miten herran nimessä joku voi ryhtyä moiseen: "Jos semmoista aiot, saat kyllä selviytyä omin avuin." Ja vastakohta: kiinnostus, innostaminen, avunanto sopivien kontakti- ja oppimahdollisuuksien etsimisessä, rahallisten ynnä muiden mahdollisuuksien luominen.

Vanhempien ja muiden kasvattajien ehkäisevien (pelokas ja rajoittunut) tai edistävien (vapaa ja kiinnostunut) asenteiden ristivedossa kehittyi itse kunkin luonteenomainen tapa suhtautua uusiin tilanteisiin: kyky asettua konfrontaatiotilanteisiin, käydä mittelöön toisten kanssa, olla liikaa aristelematta uusia asioita, käyttää aikaa perinteisellä tahi kokeellisella tavalla, kuuliainen vastaan riippumaton elämä, jäljittely vastaan luova suunnittelu – ja muusikon kyky esiintyessään antaa itsestään ja innoittua, tai päin vastoin pelko siitä, että eksyy soittamaan väärän sävelen, ja epäonnistumisen pelko. Kovin monet ihmiset eivät enää luonnostaan havaitse, kuinka lähelle omaa tutkimistarvettaan he pääsevät. Motoriset kiihokkeet tuottavat alun perin paljon spontaaniutta; mutta kun kouluikään tullessa yhteiskunnalliset totunnaisuudet täyttävät aina enemmän vartuvan ihmisen aikaa, nousee etusijalle kysymys siitä, miten pitkälle lapsen (ja aikuisen) tutkimistarvetta ohjaillaan tai nimenomaan

jätetään enemmän oman aloitteellisuuden varaan. Sen vuoksi tässä nousee esiin Maslowin henkilökohtainen kiinnostuminen (ja tarve) ihmisen ”omimpaan” persoonallisuuteen (ks. s. 88, alaviite 2): hänen kantansa on, että jokaisen täytyisi saada paremmat mahdollisuudet oma-aloitteiseen toimintaan ja ettei sitä saisi liikaa lannistaa eikä urauttaa.

Henkisesti vahvoille se onnistunee helpommin kuin vähemmän vahvoille; ja opetuksen oikea, kyseistä tarvetasoa elähdyttävä lähestymistapa on tärkeä ehto henkisen vahvuuden kehitykselle. Ennen kaikkea ihmisen on opittava kuuntelemaan omaa sisäistä ääntään ja hakemaan siitä lähtökohtia tavoittelemalleen elämäntavalle.

Näiden tekijöiden läsnäolo tai puuttuminen määrää ihmisen kyvyn toteuttaa paremmin emotionaalisia tarpeitaan ja toimia omaehtoisesti.

Viides: itsensä toteuttamisen tarve

Jos edellistä tasoa – tutkimistarvetta – voi luonnehtia identiteetin muodostukseksi, nyt puheena olevalla tasolla on ensisijaisesti kyse identiteetin kokemisesta: sen, mitä ihminen kokee omiksi mahdollisuuksikseen ja tavoitteikseen, hän haluaa toteuttaa, sen mukaan sovittaa tekemänsä valinnat. Jos edellisillä neljällä tarvekehitystasolla paljastui, miten määräävä ympäristön asenne on, tällä tasolla on puhe lähinnä niistä virikkeistä, joita yksilö voi antaa itselleen tai joita hän aktiivisesti hakee muilta.

Tässä on kysymys ihmisen omista valinnoista, jotka koskevat hänen toiveittensa mukaista elämänmuotoa työpaikalla ja asunnossa; miten ihminen haluaa käyttää aikaansa ja rahaansa henkisiin pyrkimyksiinsä. Se on jotain elämänsuunnitelman tapaista tai ainakin etenemistä määrättyyn suuntaan. Tarve saattaa ilmetä melko tietoisena jo koulun yläasteella. Tilanne ei ole aina niin yksinkertainen, jos tarpeen havaitsee paljon myöhemmin, koska silloin ihminen on jo usein opiskelemassa johonkin tiettyyn ammattiin ja joutuu välistä toteamaan, ettei tämä olekaan

sitä mitä hän oikeastaan haluaa.

Opintosuunnan muuttamista katsotaan yhteiskunnassa aika karsaasti eikä sitä rahallisesti helpoteta. Se, että ihminen luopuu jostakin koulutuksesta huomattuaan haluavansa toista, on kuitenkin itse asiassa emotionaalisen kypsymisen merkki. Kysymys *ei* ole päämäärättömästä kokeilusta tai opintojen keskeyttämisestä muuten vain.

Se, joka on edellisellä, tutkimisen halun tasolla päättänyt lähteä etsimään elämästä ja itsestään useampia puolia, toteuttaa itseään myös varmemmin korkeammalla henkisellä tasolla.

Maslow käyttää tässä lähtökohtana henkisiin arvoihin yhdistettyä ”itse-aktualisointi” -termiä. Siinä ei ole kyse suorituksista päämääränä tai uran kehittäjänä tai aineellisen puutteen poistajana vaan suorituksista sisäisten päämäärien ja arvojen seurannaisena. Tällä, niin kuin musikaalisuudellakin, on vain vähän tekemistä arvoaseman, säädyn tai (koulu)älykkyuden kanssa.

Muuan noin 40-vuotias kotirouva tunsi, ettei hänen elämänsä aika passiivisen, kotiin teeven ääreen jämähtäneen miehen kanssa ollut hänelle lainkaan eduksi. Hän sai hyvässä järjestyksessä aikaan muutoksen elämäänsä: avioero ilman riitaa ja kaunaa ja yhteiskunnallinen työsaika, jolla hän turvasi oman toimeentulonsa. Hänen sisäinen tarpeensa vaati itsenäistä paikkaa maailmassa, ja hän teki uhrauksia toteuttaakseen henkiset päämääränsä.

Sellaisten ihmisten henkisenä päämääränä on siis sisäinen kypsyminen ja sen kehittäminen, mitä he itsessään tuntevat. Työelämä ei ole heille pelkästään keino saavuttaa tietty tulotaso ja sosiaalinen status.

Maslow – eikä yksin hän – on sitä mieltä, että ihmiset, jotka eivät kuuntele sisäisiä signaalejaan ja jotka elävät rutiininomaisesti tai antautuvat paljolti ympäristön ehdoille, eivät koskaan yllä itsensä toteuttamiseen. Sellainen ihminen ei ole kokonaan oma itsensä: hän on käpertynyt itseensä. Kohdatessaan ulkopuolisen maailman, kun häneltä vaaditaan enemmän aloitteel-

lisuutta, valintoja ja itsenäisyyttä, hän on epävarma. Tälläkään ei ole tekemistä arvoaseman tai yhteiskuntapiirin kanssa.

On selvää, että itseään toteuttavat konservatorion oppilaat ovat haaste ympäristölleen. Nämä ihmiset eivät kaikkea purematta niele; he ovat kriittisiä ja kokeilunhaluisia ja etsivät jatkuvasti uusia mahdollisuuksia. Samalla he syventyvät heille tarjottuihin ajatuksiin ja ohjelmistoon eivätkä he siekaile tuodessaan epäilyksiään tiettäväksi.

Eikä nyt ole syytä rajoittua pelkästään musikaalisiin lahjakkuuksiin – kysymys on ennen kaikkea ihmisistä, joilla on voimakas persoonallisuus ja halu kasvaa.

Todella visainen ongelma voi tulla eteen, kun opettaja ei olekaan samaa maata: hän ei silloin pysty antamaan oppilaalle sitä, mitä tämä tarvitsee.

Tällaisissa tapauksissa ratkaisu tulee useimmiten ”vahvemman” puolelta ja tässä siis oppilaan, joka lähtee etsimään itselleen paremmin sopivaa opettajaa. Hänelle se ei ole kovin pulmallista. Mutta täysinoppineelle opettajalle, joka saa oppilaille vahvoja persoonallisuuksia yltämättä itse samaan, se on vaikeampi pala.

Sellaisessa opetussuhteessa musiikillinen toiminta ei ole tiukasti ammatillisiin normeihin sidottua; itseään toteuttavat amatöörimuusikot haluavat kokea musiikin perusolemuksen ja antaa sille kunnollisen muodon. Emotionaalisesti vähemmän kasvanut musiikinopettaja saattaa tuntea itsensä jonkin verran epävarmaksi tämän tyyppisten oppilaiden kanssa; hän turvautunee – suojatakseen itseään epävarmuudelta – etupäässä nuotteihin, tekniikkaan ja ohjeisiin. Toisin sanoen, sellaisen musiikinopettajan, jolta itsensä toteuttaminen on jäänyt vaillinaiseksi, pitäisi käydä käsiksi rajoituksiinsa ja niihin liittyvään epävarmuuteen päättäväisemmin kuin ihmisten yleensä. Jos tämä häneltä onnistuu, hän voi auttaa luonteeltaan ja persoonallisuudeltaan kehittyneempiä oppilaitaan antamalla näiden kokeilla heille eri tunnevireissä mieluisimpia musiikkikappaleita ja niin tehden sallia oppilaiden lähestyä sitä, mitä he itse tuntevat musiikissa.

*Kuudes ja ”korkein”:
tavoitteisuuden ja elämänpäämäärän tarve*

Edellisellä tasolla on etupäässä kysymys kyvystä tuoda esiin se, mitä henkilö itse pitää tärkeänä. Tavoitteisuuden ja elämänpäämäärän tietoinen toteuttaminen merkitsee, että sillä mitä ihminen saa aikaan on laajempi merkitys muille.

Hän on ensin oppinut antamaan itselleen virikkeitä riippumatta ympäristön osviitasta. *Tavoitteisuuden ja elämänpäämäärän* tarve menee vielä askelta pitemmälle: ne, jotka yltävät tähän, haluavat välittää ympäristölleen tiettyjä arvoja ja päämääriä sisäisestä sosiaalisesta vaikuttimesta johon liittyy filosofisia, eettisiä ja uskonnollisia näkökohtia. Tällöin ihminen aatteen mukaisesti katsoo elämänsä ja mahdollisuuksiensa olevan ympäristön palveluksessa, joskaan tässä yhteydessä ei tarvitse ensimmäisenä ajatella sellaisia hahmoja kuin Mahatma Gandhi, Albert Einstein, Gustav Mahler, Elias Lönnrot tai Martin Luther King.

Tämä teema, eläminen sen mukaan mitä haluaa merkitä muille, astuu monen elämään jo 20-25 vuoden iässä unelmana tai fantasiana – viite siitä, että kyseisellä henkilöllä on kasvu-alustaa tämän tason tarpeen tyydytykselle. Näin ei tietenkään aina ole; kyseessä voivat myös olla valtakuvitelmat tai alemmuudentunteen kompensatio.

Kuitenkin monet jo nuorena tuntevat varsin selkeästi tarpeen kehkeytyvän itsessään. He ilmentävät sitä myöhemmin käytännössä perheelleen, ystävilleen, oppilailleen ja virkatovereilleen kuten työntekijöilleenkin. Ilmaisutaso onkin puheessa saanut monenlaisia nimiä kuten *karisma*, *karismaattinen esiintyminen* tai *sisäinen viisaus*. Tämän henkilökohtaisen ominaisuuden tapaa useilla ihmisillä yhteiskunnan eri tasoilla. He ovat ihmisiä, jotka edustavat yhdistelminä tyyneyttä ja tarmoa, harkintaa ja nautintoa, lujaa ja kaavoista poikkeavaa työntekoa, ”sisäänpäin katsomista” ja itsensä (valikoiden) antamista. He eivät tavoittele valtaa tai parempaa karriääriä. Henkilökohtaisten ominai-

suuksien vuoksi heille kuitenkin usein lankeaa vastuunalainen asema yhteiskunnassa.

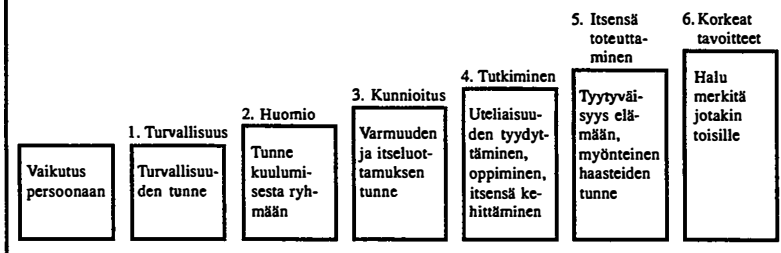
Siksi tähän itsensä toteuttamisen tasoon kuuluu tietty epäitsekkyys. Mahdollisesti se on tärkein syy, miksi tällaista karismaattista ominaisuuksien yhdistelmää esiintyy (enää) varsin vähän teollisten ja poliittisten organisaatioiden ja hallitusvaltan huipulla. Sillä siellä ei epäitsekkyys ja toisten ihmisten parhaan ajatteleminen vetele: joidenkin omat edut ovat siellä tärkeämpiä kuin toisten, eivätkä niiden valvojille sisäiset sosiaaliset arvot ole kaikkein otollisimpia. Karismaattiset huippu-ihmiset putoavat sieltä pois, joskus väkivaltaisesti, koska heidän asenteensa ei käy yksiin varjeltujen etujen kanssa.

Sen tähden näitä ihmisiä löytyy useammin vähemmän tärkeistä asemista; heidän eettiselle tajulleen on niissä enemmän tilaa. Heitä tapaa yhdistyksissä, suuryritysten keskijohdossa, joskus kirkollisissa organisaatioissa, lääkärinkunnassa ja hoitoalalla, palveluviroissa ja myös opetuksen piirissä. Näissä asemissa he tapaavat paljon ihmisiä. Niinpä monet muistavat kohdanneensa heidänlaisiaan elämässään ja kokevat saaneensa heiltä innoitusta. Joku kertoi meille keskikouluajastaan: ”Niiden opettajien mukana luokkaan astui kokonainen elämänfilosofia.”

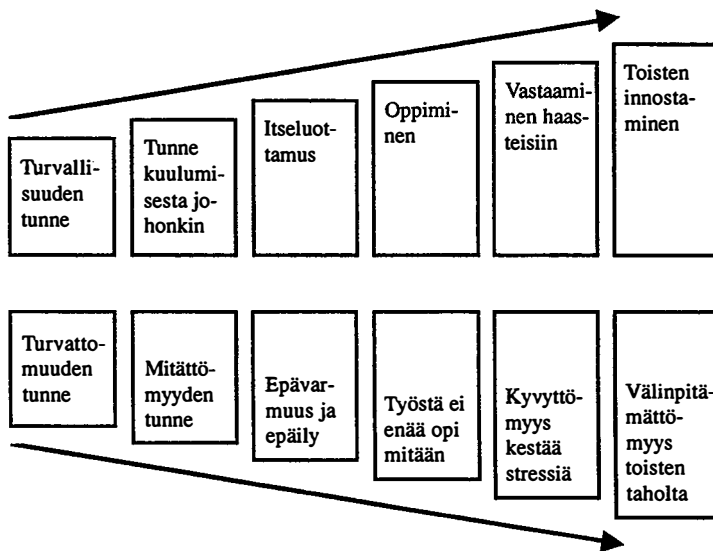
On ilmeistä, että esimerkiksi opettajan toimi tarjoaa suuria mahdollisuuksia tämän tason emotionaalisten tarpeitten toteuttamiselle. Koska opettajan vaikutus kohdistuu ympäristöä enemmän yksilöiden tiedostusvoimaan, oppilaat kaipaavat häneltä vahvaa moraalista tajua, suurta suvaitsevuuutta toisia kohtaan, voimakasta eläytymiskykyä ja vastuuntuntoa. Siihen pääsemiseksi on tarpeen, että opettaja työtavallaan haastaa ja stimuloi oppilaat sellaiseen tunteeseen ja käytökseen; etenkin antamalla heidän itse kokeilla asioita ja innostamalla heitä ottamaan vastuuta opetustapahtumista ja edistymisestä.

Tämän selvityksen jälkeen esitän kahdella kaaviolla henkisten tarpeitten kuusi tasoa, niiden vaikutukset sekä tyydytettynä että tyydyttämättöminä.

Maslowin kuusi emotionaalisten tarpeiden tasoa toteutuneina:



Inhimillisiä tarpeita tyydyttävän opetuksen vaikutukset



Inhimillisiä tarpeita tyydyttämättömän opetuksen vaikutukset

10. Esimerkkejä muusikoiden emotionaalisesta kypsymisestä

Useiden taiteilijoiden elämässä on selvästi nähtävissä, millä tavalla tärkeimpien emotionaalisten tarpeitten kanssa tullaan toimeen.

*Pablo Casals*¹ kuvaa äitinsä huomattavaksi, periaatteelliseksi, kiinnostuneeksi ja uskolliseksi ihmiseksi. Kun esimerkiksi kylässä puhkesi tarttuva tauti, Pablon veli halusi auttaa sairaita ja vierailta heidän luonaan. Tähän liittyvästä vaarasta huolimatta äiti tunsikin, että hänen poikansa todellakin halusi tehdä niin; hän rohkaisi poikaa eikä asettanut tälle mitään esteitä.

Casalsin isällä oli eloisa mielikuvitus ja tutkiva henki. Musiikki oli hänen suuri rakkautensa; hän oli kylän urkuri. Hän oli kovin kiinnostunut tieteellisistä keksinnöistä. Hän ajatteli, että Pablostakin tulisi hyvä amatöörimuusikko, jollainen hän itse oli, ja halusi, että tämä oppisi sen lisäksi kunnan ammatin. Pablon äiti oivalsi poikansa suuret musikaaliset lahjat ja etsi hänelle opiskelumahdollisuuksia.

Vanhemmat päättivät, että Pablone pitäisi mennä asumaan suureen kaupunkiin, jossa hän saisi opiskella. Tämän johdosta perhe joutui väliaikaisesti erilleen: isä jäi kylään, kun taas äiti huolehti kaupungissa Pablostakin.

Tapauksesta näkee, miten kasvamiselle Maslowin korkeimmalle tasolle voidaan luoda perusta. Casals on antanut tästä näyttöä muun muassa pedagogisilla, yhteiskunnallisilla ja poliittisilla kannanotoillaan.

*Maria Callasin*² kohdalla asiat näyttävät menneen toisin:

Marian isä piti rohdoskauppaa Ateenassa. Hänen vanhin lapsensa oli tyttö, Giacinta. Muutaman vuoden kuluttua syntyi poika, joka kui-

¹ A.E. Kahn: *Sarabande*; Stok/Forumboekerij, Haag, julkaisuvuosi tuntematon.

² L. Riemens: *Maria Callas*; Bruna, Utrecht, 1960.

tenkin kuoli kolmen vuoden päästä. Tästä isä sai yllykkeen muuttaa perheineen siirtolaisiksi Amerikkaan. Matkaan lähdettiin äidin odottaessa kolmatta lastaan – Mariaa. Vanhemmat olivat toivoneet saavansa suvun nimelle uuden kantajan, siis pojan. Maria oli kaksinkertainen pettymys: hän oli tyttö ja hän oli ruma. Hänen isosiskonsa näyttää olleen ulkonäöltään kaunis.

Maria oli liian lihava, hän kuuluu usein häpeilleen vartaloaan ja kärsineen sen vuoksi huonommuuden tunteesta. Hän näki siitä painajaisia ja jopa siinä määrin valveunia, ettei varonut kadulla kulkiessaan ja ollessaan vasta viisivuotias joutui kahdesti suureen vaaraan; toisella kerralla hän loukkaantui vakavasti. Päälle päätteeksi hän oli – kenties syntymästään, kenties yliajon seurauksena – voimakkaasti likinäköinen, mistä hänelle koitui koulussa suuria vaikeuksia.

Kun sitten huomattiin, että Maria lauloi vaivattomasti, kauniisti ja mielellään, hänen äitinsä ajatteli heti rahaa, jota Maria ”laulavana ihmelapsena” voisi tuoda kotiin. Tyttö otettiin pois alakoulusta, eikä hän päässyt oppikouluun, koska hänen täytyi tehdä töitä maksaakseen laulutunneista. Musiikki olikin hänelle siitä pitäen ainoa emotionaalisen lohdun tuoja.

Maria saa 22-vuotiaana tilaisuuden ensiesiintymiseen Chicagossa; se peruuntuu oopperaseurueen vararikon vuoksi. Sitten hänet esitellään New Yorkin *Metropolitan*-oopperalle. Hän saa sieltä tarjouksen, mutta torjuu sen, koska rooli (*Butterfly*) ei miellytä häntä. Hänen itsetuottamuksensa varmaankin haihtui Chicagon tapauksen myötä.

Luulen, että nämä hänen selkeästi hahmottuvat varhaisvaiheensa haittasivat pahasti kykyä kasvaa edelleen, saavuttaa itseluottamusta ja kestää stressiä. Turvallisuuden, rakkauden ja kunnioituksen perustarpeet näyttävät toteutuneen kaikkein heikoimmin:

Turvallisuus: levoton raskausaika veljen kuoleman seurauksena; siirtolaisuus toiseen maahan; ynsä vastaanotto perheeseen tyttönä.

Rakkaus ja huomio: häntä pidettiin rumana. Hänen suuri huomion tarpeensa lienee johtanut valveuniin, ylensyömiseen ja dramaattisiin, liki kohtalokkaiisiin onnettomuuksiin.

Huomion tarve ei nähdäkseni koskaan kaikonnut häneltä, ja on erittäin kyseenalaista, riittikö hänen puolisoidensa (Meneghini ja Onassis) aineellinen hyvinvointi ja yleisön palvonta vastapainoksi aidon kotoisen lämmön puutteelle.

Kunnioitus: hänen kouluopetuksensa selvästi laiminlyötiin ja hänen lahjakkuutensa muunnettiin rahansaalistuksen välineeksi. Callas kuoli yksinäisenä Pariisissa erottuaan kreikkalaisesta miehestään Onassiksesta. On tuskin puhuttakaan siitä, että hän olisi riemumielin ja itseensä luottaen pystynyt omistautumaan korkeammille elämänpäämäärille.

Vastaava elämäntarina toistuu eri variaatioin monien sellaisten ihmisten kohdalla, jotka löytävät tyydytystä (lue: helpotusta mielensä rauhattomuuteen) vain työstään. On tunnettua (ja pahaenteistä), miten monet eläkkeelle jouduttuaan eivät enää löydä elämäänsä rytmiä, rauhaa ja onnea ja reagoivat siihen enemmän tai vähemmän rajulla fyysisellä kriisillä.

Hans Vonk¹ valittaa sen dogmaattisuuden vaikutuksia, jolla usko häneen nuorena juurrutettiin.

”Syyllisyyttä, syyllisyyttä, sitä kun taotaan päähän herkeämättä, ei siitä niin vain eroon pääse. Syyllisyys ja anteeksianto – se on vapaudenriistoa, kun ei enää saa itse valita. Teen lujasti töitä mutta tunnen kuitenkin itseni laiskaksi – taas tuo syyllisyudentunne. Tunnen edelleenkin itseni pikkupojaksi, joka jää liian myöhään kadulle leikkimään.”

Hänen isänsä kuoli pojan ollessa kolmevuotias. Hänen äitinsä sanoo kaikkien kuullen solistihuoneessa: ”Niin, äitiään hän ei koskaan käy katsomassa.” Reinbert de Leeuw kertoo Vonkista: ”Hän ei tajua valtaansa – hän on yhä vain kymmenvuotias poju, joka huokaillen ja voihkien vastoin tahtoaan säveltää sinfonian – ja tekee sen moitteettomasti.”

Vonk sanoo itsestään: ”Olen mielettömän epävarma, epäroin kaikessa – pelkään yksinäistymistä – korvautuuko kapellimestarin eristyisyys menestyksen tuomalla vähäisellä tyydytyksellä?”

Vaikuttaa siltä, että tässä kuvauksessa esiintyy tietynasteista turvallisuuden, rakkauden ja kunnioituksen tarpeiden tyydytystä – mutta se jää muotopuoleksi uskonnosta oikeutuksensa ottavan luvattomuusajatuksen valtavassa paineessa.

¹ I. Meyer: *Interviews*; Bert Bakker, Haag, 1975.

Kuinka pitkälle sellainen ihminen kuin Vonk pärjää omalla vapaalla tutkimistarpeellaan ja kuinka sen avulla yltää toiseen, kapellimestarin työtä pitemmälle menevään itsensä toteutuksen muotoon? Sitten on vielä se hänen huhuttu äitisuhteensa – hän kertoo haastattelussaan, että myös hänen naiskuvansa on uskonnon määrittämä, tahraton kuin Maria, ja että hän siksi tuntee olonsa tukalaksi uutterasti soittavien naisten kanssa: punainen läiskä kaulassa (jousisoittajilla) ja hikoilu ovat ilmeisessä ristiriidassa hallitsevan puhtauskuvan kanssa.

Lillian Rubinin teoksia¹ lukiessaan kohtaa monessa mieheissä ja naisessa vastaavanlaisia yhteiskunnallisen aseman tai uskonnollisten dogmien aiheuttamia kieroutumia.

Kaikki nämä vaikutukset patoavat tai tekevät ahtaammaksi tutkimisen ja itsensä toteutuksen väylän niin, että sitä myöten joko ei pääse mihinkään tai pääsee vain yhdestä portista yhdelle rajoittuneelle alueelle. Silloin on ihmisen tuskin mahdollista, inhimillisestä tai taiteellisesta lahjakkuudestaan huolimatta, toteuttaa toisiin kohdistuvan tavoitteisuuden ja elämänpäämäärän tarvetta. Hän on aivan liian suojautunut, jonkin roolin tai ominaisuuden leimaama tai hän aristelee paljastaa itseään toisille.

Samoin kuin Maria Callasille musiikki täyttää tukitehtävän myös Vonkille. Vonk puhuu siitä termein, jotka sopisivat elähdyttävään tuttavuussuhteeseen: ”Musiikki on suloisen lämmin kylpy, se on niin viihtyisää.” Tätä lämpöä ja viihtyisyyttä Callasin ja Vonkin tapaiset ihmiset tuntuvat kovasti kaipaavan saamatta sitä kuitenkaan koskaan kyllikseen. Luonnollisesti tämän puutteen ja musikaalisen lahjakkuuden yhdistelmä voi innoittaa ihmisen etsimään siitä paljon, löytämään paljon ja jakamaan löydöstään muille. Hintana on kuitenkin usein yksinäisyys – mitä Vonk sanoo pelkäävänsä ja pystyvänsä vain vähän nauttimaan siitä hengen vapauden niukkuudessa. Kun taas *Artur Rubinstein* nähtävästi enemmän.²

¹ Lillian B. Rubin: *Intimate Strangers*; Harper & Row, New York, 1983.

² A. Rubinstein, *Huima nuoruuteni*; Kirjayhtymä, Helsinki, 1975.

Artur oli iltatähti (ks. s. 83); ei itse asiassa erityisen toivottu häntä edeltävien kuuden lapsen jälkeen. Eräs kättilö piti huolta hänestä ja näyttää huomanneen pojan kiinnostuksen ääniä kohtaan ja kyvyn jäljitellä niitä. Rubinstein kertoo: ”Esitin papukaijan osaa kahden vuoden ajan.” Hänen sisarensa otti pianotunteja; Artur työntyi väkisin mukaan. Hänen lahjakkuutensa kävi perheelle selväksi, ja 4-vuotiaana hän pääsi soittamaan Berliinissä näytteeksi tunnetulle pedagogille Joachimille.

Voisi olettaa, että Arturilta jäi puuttumaan jotakin perusturvallisuudesta ja rakkaudesta, koska perhe oli suuri ja hänen syntymänsä ei ollut kovin mieluinen. Hänen taipumuksensa korvasivat paljon, ja nähtävästi hänelle oli siunaantunut runsaasti elinvoimaa ja toimintatarmoa (esimerkkinä papukaijana esiintyminen). Hän leikki viisivuotiaasta kahdeksanvuotiaaksi naapurissa äidistään orvoksi jääneen tytön luona ja kertoo, että aluksi hänestä tuntui siltä kuin hänen pitäisi huolehtia työstä.

Arturin lämmön, kodikkuuden ja naisystävyyden tarve säilyi aina elävänä nuoruusvuosien pahoista takaiskuista huolimatta: naapurintyttö, hänen päivittäinen leikkitoverinsa, kuoli tuolloin vielä parantumattomaan sairauteen. Rubinstein kuvailee syvästi, miten hän työsti kokemustaan: hän torjui kaiken keskustelun aiheesta ja harjoitteli pianolla kuukausikaupalla yksinomaan tekniikkaa ”laiskasti, siitä vakuuttumatta”. Iltaisin vuoteessa pohdiskellessaan hän päätyi siihen, ettei häneen iskostettu jumalakuva voinut sopia leikkitoverin vääjäämättömään poismenoon. Artur halusi saada selville, onko Jumala olemassa. Hän lausui itseksensä ”Jumala on hölmö” ilta toisensa perään odottaen vastaukseksi varmaa rangaistusta, mutta mitään ei tapahtunut. Pian tämän jälkeen kuoli hänen suuresti rakastamansa isoisä – ainoa, joka oli pystynyt lähestymään poikaa naapurintytön kuoleman jälkeen. Rubinstein antaa ymmärtää, että oleskellessaan myöhemmin Varsovassa, jossa hän tutustui Puolan kirjallisuus- ja musiikkielämään, hän pääsi noiden vaiheiden yli; ainakin hänen ajatuksensa suuntautuivat uusille urille.

Kymmenvuotiaana hän jäi asumaan Berliiniin. Hänen opettajansa Barth on teknisesti perusteellinen ja sanoo: ”Heitä mielestäsi höpsötykset musiikin tuomasta ilosta.” Vakavuus ja perusteellisuus näyttävät olevan miehessä päällimmäisinä.

Kuvauksista ilmenee selvästi, miten ihmisen perusrakenteella voi olla tärkeä myönteinen vaikutus epäsuotuisissa tilanteissa. Rubinsteinin ”amour de la vie” on yleisesti tiedossa, kuten myös hänen kyltymätön luku-, matkustus- ja kulttuurinjanonsa. Tämä



mies koki kipeästi erään menetyksen ja vastoinkäymisen, mutta hänellä oli ilmeisesti jo hyvin nuorena vahva sisäinen halu ja pakko selviytyä omin päin tuskaisista kokemuksista ja puolustautua niitä vastaan.

On kohtuullista olettaa, ettei hän koskaan täysin päässyt eroon pakonomaisesta halustaan herättää huomiota – show-elementti oli hänellä aina hiukan mukana. Sitä oli hänen soittotavassaan, kuten hän kertoo, aina noin neljäkymmentävuotiaaksi asti. Sitten hän harjoitteli uudestaan läpi koko ohjelmistonsa osaltaan appensa, kapellimestari Mrawinskyn vaikutuksesta. Sisäistynyt soitto säilytti yhteyden kykyyn nauttia elämästä, solmia kontakteja ja kertoa vitsejä ja kaskuja.

Hänen opetustavassaan ja Israelia ja Saksaa koskevissa poliittisissa kannanotoissaan voinee nähdä jonkinlaista, joskin hiukan rajoittunutta, elämänpäämäärän ja korkeamman tavoitteisuuden tarvetta.

Lyhyt yhteenveto

Oman perusrakenteen, paikan perheessä, perhetapahtumien ja Maslowin sekundaarien tarpeiden tyydytystavan ja -asteen yhdistelmät ovat nähdäkseni määrääviä yksilön kehitykselle ja sille, kuinka vahvasti hän luottaa itseensä, uskaltaa vastata haasteisiin ja näkee itsensä myönteisessä valossa.

Niin sanottujen sekundaarien tarpeiden tyydytyksessä ilmevät puutteet, joita yksilön perusrakenne ei pysty korvaamaan (esimerkiksi Maria Callasin tapauksessa), johtavat levottomuuteen, jännitykseen ja usein ympäristön kielteiseen kokemukseen – sellainen ihminen hukkaa niihin suuren osan psyykkisestä energiastaan.

Näiden elintärkeiden tarpeiden ympärillä tapahtuvan sielullisen kehityksen esteiden poistuminen sitä vastoin edistää sisäisen varmuuden, itseluottamuksen ja vahvan identiteetin tajun saavuttamista.

Eteneminen tarvetasolta seuraavalle ei yleensä tapahdu itseltään; suhteessa ympäristöön esiintyy monesti kriisejä ja sen

seurauksena sisäisiä ristiriitoja. Niiden hyvä tai kohtuullinen ratkaisu lujittaa itseluottamusta, ymmärrystä hyväksyä itsensä ja tulla hyväksytyksi. Ja viime kädessä se johtaa oman elämän jatkuvaan tutkimiseen ja muotoamiseen.

Sen lisäksi, että tarvehierarkia on havaittavissa ja tarjoaa teoreettisen lähtökohdan, se on käytännön opetustyössä erittäin hyödyllinen.

Käytännössä työnteko on helpointa sellaisten oppilaiden parissa, jotka ovat spontaaneja, motivoituneita ja ahkeria ja joilla on puolustuskykyä ja itseluottamusta. Kuitenkin monet opettajat ja oppilaat ovat elämässään kokeneet kolhuja, joiden seurauksena he käyttäytyvät repivästi ja ovat aika hermostuneita ja epävarmoja. Tämän voi todeta erilaisissa toiminnallisissa ilmauksissa.

11. Tukahdutettujen tarpeiden antamat merkit

Musiikkitunnilla huomaa erilaisista merkeistä, joita oppilas ”lähettää”, onko häneltä jonkin tarvetason toteuttaminen salpautunut. Tällaisia merkkejä ovat:

- Alituinen opettajan tai nuottien vilkuilu. Ilmeisesti tällainen oppilas olettaa, ettei hänen tarvitse itse saada otetta itsestään tai instrumentistaan: hän jättäytyy riippuvaiseksi opettajastaan tai soitettavasta musiikista.
- Korostunut anteeksipyytely tai itsensä ylenpalttinen arvostelu virheiden sattuessa. Sellainen oppilas pelkää tekevänsä ”väärää” asioita; hän onkin ehdollistunut siihen, että hänet tuomitaan ja häntä arvioidaan ulkoisilla mittapuilla. Ehättääkseen arvostelun edelle tällainen ihminen lausuu sen itse julki. Hänen sisäinen vapautensa ja tutkimisintonsa ovat pahasti rajoittuneita.
Heikko kritiikin kestäminen (itkeminen sen vuoksi) ja jatkuva kysyminen ”onko näin hyvä?” ovat tämän teeman toisia muunnelmia.
- Katsekontaktin välttely, häilyvä keskittyminen, aidon kiinnostuksen puute musiikkia kohtaan, välinpitämättömyys, huokailu, haukottelu.

Sellaiset merkit kertovat, että oppilaan vieteri on liian kireällä ja että hän ei ole kyllin avoin musiikinopetukselle ja kappaleen parissa työskentelylle opettajan kanssa. Syitä riittävän tarkkaavaisuuden puutteeseen voi löytyä Maslowin kuvailemien tarvetasojen vajavaisesta toteutumisesta. Kyseessä voivat silloin olla turvallisuuden, huomion, kunnioituksen ja löytämisen tarpeissa koetut pettymykset. Oppilas ei kykene osallistumaan vapaasti

ja omaehtoisesti; hän ei ole tarpeeksi tottunut tekemään (sallittua) vastarintaa. Siksi hänessä esiintyy jännitystä, ujoutta ja epävarmuutta, minkä vuoksi hän ei pysty kovin hyvin säilyttämään huomiokykyään ja keskittyneisyyttään. Lapsissa ja aikuisissa havaittavia merkkejä tästä ovat muun muassa seuraavat:

- Runsas namustelu, kynsien pureskelu, peukalon imeminen, runsas tupakointi; haaveisiinsa vaipuminen; runsas juominen. Näillä toiminnoilla ihmiset hankkivat itselleen tyydytystä; he turvautuvat niihin sitä enemmän mitä vähemmän tyydyttävä on kosketus ympäristöön. Se on taantumista varhaisempiin viettilylykkeisiin (suun kautta), tarvetta ”päästä pois” ja toiminnan kääntymistä itsekohtaiseksi kosketukseksi.
- Jatkuva vitsailu, huomion kerjääminen, myöhästely, musiikallisen ilmaisun ja sävyn vaihtelu; hermostunut puheääni; heikko vaitiolon sietäminen. Nämä merkit kertovat, että suhde opettajaan on oppilaalle melkoinen rasite. Yhteistyö ja valmistautuminen suoritukseen (siihen, että näyttää jotain, antaa jotain itsestään toisille) tuottaa tällaiselle oppilaalle suoranaista pahoinvointia. Hänen itseluottamuksensa ja avoimuutensa toisia kohtaan ovat lamaanuneet ja tukossa. Hiljaisuus, ”tunteellisen” kappaleen työstäminen, keskustelu siitä saa oppilaan kokemaan pahoinvoinnin, ja hän pyrkii väistämään sitä (vertaa myös sivulla 188 ja eteenpäin torjuntakäyttäytymisestä sanottuun).

Tällaiset merkit viittaavat varsin vakavaan tärkeiden tarpeiden toteutumattomuuteen – *myös opettajissa*. Koska eri tarpeet jäävät monen elämässä vaille riittävää tyydytystä, merkkejä yhdestä jos toisestakin puutteesta ilmenee myös opettajissa. Esimerkiksi väkinäisenä vitsien veistelynä (”Sen täytyy olla niin iloista, että minä hyppään ikkunasta ulos!”); tai kun tarkkaileva opettaja pureksii koko ajan jotain tai hän kertoo aivan liian pitkiä ja abstrakteja tarinoita ja myöntämättä niiden olevan epäselviä moittii oppilasta ymmärtämättömyydestä; kun hän hakee tukea

oppilaalta. Nämä ja vastaavat käyttäytymismuodot kertovat, että kosketus oppilaisiin ja opetustyö ovat opettajalle (vielä) emotionaalinen taakka.

Tähän viittaa myös vastaaminen itse oppilaalle osoitettuun, sinänsä hyvään kysymykseen.

Esimerkiksi: oppilas soittaa kappaleen ”Hopeapurjeet”. Opettaja, joka haluaa kehittää oppilaansa mielikuvitusta, sanoo ensiksi: ”Se on varmaankin jotain runollista”, ja kysyy sitten: ”Mitä se tuo mieleesi?” Oppilaan vastaus viipyy. Opettaja jatkaa: ”Varmaankin purjeita merellä, sinistä taivasta.” Oppilas: ”Tai huonolla säällä.” Opettaja: ”En minä siitä niin ajatellut.”

On selviö, että aloittelevia opettajia aina rasittaa jonkinlainen emotionaalinen taakka. Usein näen heidän kaihtavan taakkaa keskittymällä virheiden oikomiseen ja ylenpalttiseen ohjeiden jakeluun. Jos näin tapahtuu siksi, että rauhallinen tarkkailu ja tekemiset oppilaan kanssa tuottavat vaikeuksia, opetus on huonoa – miten osuvia ohjeet ja oikaisut sitten lienevätkin. Eräs vaara opettajakoulutuksessa on se, ettei ongelmaa useinkaan tunnisteta: myös kouluttajat ovat tottuneet suhtautumaan siihen samoin. Virheet ovat pahasta, ja virheettömästi soittaminen on ensisijainen vaatimus. Monen nousevan musiikin ammattilaisen näkemys onkin, että väärät sävelet on kielletty. He lähestyvät samoin asentein oppilaitaan. Jos kanssakäyminen oppilaiden kanssa kaiken kukkuraksi tällä tavoin helpottuu, on kiusaus opettaa soitintechnisesti vieläkin suurempi.

Oletetaan, että tämäntyyppinen opettaja saa oppilaita, jotka persoonallisuuden kehityksen kannalta ovat saaneet osakseen liian vähän huomiota, joiden itsekunnioitus on hataralla pohjalla ja joilla ei ole suurta halua tutkia tuntemattomia alueita. Silloin kohtaaminen, yhteistyö tämäntyyppisen opettajan ja tämäntyyppisten oppilaiden välillä tuskin tuota pikaa johtaa oppilaiden musikaaliseen kehitykseen.

Liioitellen voisi sanoa (samalla havainnollistaen dilemmaa), että seurauksena on liikaa ”äkseerausta” ja liian vähän ”musiointia”.

Tämä epätydyttävä tilanne on itse asiassa erittäin yleinen. Mistään pahantahtoisuudesta ei ole kysymys, vaan pedagogisen tekniikan ja itsensä ja toisten ymmärtämisen puutteesta. Ongelmaa ei myöskään ole aina helppo havaita, sillä olemme kaikki kovin tottuneita antamaan ja vastaanottamaan ohjeita. Lisäksi tulee vielä opettajan tarve kunnostautua – opettaja haluaa oppilaittensa edistyvän. Arvioinnin perusteena on usein: yhä vähemmän virheitä yhä vaikeammissa kappaleissa.

12. Kuinka syyt jäljitetään – opetusstrategian seuraukset

Kokemus osoittaa, että musiikinopettaja, joka etenkin ensimmäisten kahden tai kolmen kuukauden aikana kiinnittää huomiota kontaktin kehittämiseen, korjaa lopulta musikaalisesti ja teknisesti parhaan sadon. Kontaktia kehitetään kolmessa suhteessa:

- opettajan ja oppilaan välillä;
- oppilaan itsensä kanssa;
- musikaaliseen sisältöön ja sen kokemiseen.

Edellä esitetty vaatii musiikinopettajalta sisäistä tyyneyttä, ”oikein-väärin” -painotuksen välttämistä, kiinnostusta toisen persoonallista kehitystä ja taustaa kohtaan, itsetuntemusta sekä kykyä hillitä haluaan oikaista tai näyttää mallia liian nopeasti ja omaa suoritusintoaan. Itse asiassa musiikinopettajan täytyy valmistaa oppilaansa ottamaan itse aloite opiskelutavan, edistymisen, kappaleiden valinnan, soittoasennon ja musiikillisten näkökohtien, sormijärjestyksen mahdollisuuksien ja muun sellaisen suhteen.

Esimerkkitilanteita

Eräs sellonsoiton opettaja: ”Viritätkö sinä vai teenkö minä sen?”
Oppilas virittää itse. ”Missä tempossa haluat soittaa?”

Eräs piano-oppilas: ”Mitä me nyt teemme?” Vähän myöhemmin, jatkuvasti toistuvasta virheestä: ”Mitä meidän pitäisi tehdä sille?”

Eräs viulunsoiton opettaja: ”Miltä se kuulostaa?” ”Miltä jousikatesi nyt tuntuu?” ”Etsi itse nämä äänet viulusta ilman, että katsot, ja anna minulle merkki, kun löysit ne.”

Eräs kitaransoiton opettaja: ”Mihin me olemme tällä tunnilla ensisijaisesti pyrkineet?” (ja vähän myöhemmin kotitehtäviä koskien): ”Mitä arvelet tarvitsevasi ensi viikolla?”

Esimerkit ovat näennäisesti aivan yksinkertaisia. Kuitenkin ne heijastavat jotain opettajan otollisesta asennoitumisesta: hän antaa oppilaalle aloitteen, luvan kehittää asioita, vastuun siitä, mitä tapahtuu. Ei tuputa liikaa ja painottaa kohtuullisesti yhteistointaintaa (huomaa sanan ”me” käyttö kysymysten muotoilussa).

Tällä tavoin musiikinopettaja edistää aktiivisesti kulttuurissamme aika ahtaalle joutuneiden kunnioituksen, keksimisen ja itsenäisyyden psyykkisten tarpeiden toteuttamista. Tämä musiikinopettaja luo vankan perustan opiskelu- ja musiikilliselle motivaatiolle – kuinka monet opettajat valittavatkaan oppilaitensa motivaation puutetta?

Tahdon näillä yksinkertaisilla esimerkeillä osoittaa, ettei motivaatio lankea oppilaille automaattisesti ja että motivaatiota voi kehittää.

Käyttätymisen tarkkaileminen visusti – muuten kuin instrumentaalitekniikassa mielessä – on erittäin tärkeä edellytys ihmisen persoonallisuuden taustojen paremmalle ymmärtämiselle.

Kun musiikinopettaja huomaa, että hänen oppilaansa on epävarma, jatkuvasti liian riippuvainen, ei juurikaan spontaani ja motivoitunut, hän on joutunut hankalaan tilanteeseen. Silloin ei ole viisasta ilman muuta jatkaa harjoitusta, malliksi soittamista, ohjeiden antamista ja suoritusten vaatimista. Oppilaan persoonallisuuden rakenne voi nimittäin olla sellainen, ettei hän pysty riittävästi nauttimaan, keksimään ja osallistumaan.

Jos opettaja haluaa päästä eteenpäin – ja varsinkin kun vais-toaa oppilaansa musikaalisuuden, hän haluaa päästä eteenpäin – hänen täytyisi saada oppilas myös *persoonallisuudeltaan* pitemmälle kuin mihin tällä on mahdollisuus nykytilassaan. Opettajan tulisi havaitsemansa käyttätymisen perusteella kyetä päättelemään, että oppilas on juuttunut huomion tai kunnioituksen

tarvetasolle. Hänen täytyy kuitenkin hankkia olettamuksilleen jonkinlaista perustaa, ja siksi hänen on tiedettävä enemmän oppilaansa henkilökohtaisesta tilasta. Opettajalle tilanne on hankala siksi, että hän joutuu oudolle raja-alueelle, jolle hän ei ole saanut opastusta ja jolla hän ei ilman muuta liiku asian-
tuntevasti ja joustavasti.

Se on raja-alue, jonka toisella puolella on informaatio ja pedagogia ja toisella diagnoosi ja terapeuttinen vaikuttaminen.

Voiko musiikinopettaja arvioida, mitä tarpeiden täyttymyksen tasoa korkeammalle hänen oppilaansa eivät yllä? Voiko hän myös löytää syitä ongelmaan? Voiko musiikinopettaja kehittää siihen ratkaisuja ja lähestymistavan, kun oppilaan oma lähiympäristökään ei ole siinä onnistunut? Monet musiikinopettajat katsovat, etteivät he voi eivätkä saa tehdä sitä. Toisaalta taas monet oppilaat muistelevat koko ikänsä syvästi kiitollisina sitä opettajaa, jolla oli suuri vaikutus heidän elämäänsä. Ja mikä tärkeintä, musiikkitunnilla oppilas joutuu ilmaisemaan itseään musiikilla ja siihen hän tarvitsee koko persoonallisuutensa.

Oikeastaan musiikinopettaja siis määritelmän mukaisesti onkin mainitulla raja-alueella vaikuttamassa persoonallisuuteen, kannustamassa tutkimista, kunnioitusta ja omaan tunteeseen luottamista; ja tällä on tärkeitä, mahdollisesti erittäin edullisia seurauksia oppilaan musikaaliselle kehitykselle, tulkintakyvyille, tekniselle valmiudelle ja äänenmuodostukselle.

(Se, mitä tässä on sanottu musiikinopettajista ja heidän työstään, pätee kaikkiin ilmaisualoihin ja – jos halutaan, perimältään – muuhunkin ammattikoulutukseen. Emotionaalinen itsenäisyys määrää voimakkaasti ihmisen antaman panoksen ja hänen motivaationsa kaikessa opiskelussa.)

Itse asiassa monen opettajan asenne ja esiintyminen voisi olla terapeuttisesti erittäin tehokasta: hänen käyttäytymisvaikutuksensa on lähtöisin konkreettisista elämyksistä ja toimista ja johtaa usein konkreettisiin tuloksiin. Sillä on suoranaisia seurauksia oppilaan itseluottamukselle.

Eräs klarinetinsoitonopettaja antoi tunteja hiljaiselle, lähes passiiviselle 14-vuotiaalle pojalle. Edistymistä ei juuri ollut havaittavissa.

Keskustelussa ilmeni kerran, ettei poika koulussa saanut paljontaan kosketusta toisiin oppilaisiin. Hän ei oikeastaan kaivannut mitään muuta kuin musiikkia ja sitä, että saisi soittaa yhdessä luokkatoveriensä kanssa.

Klarinetinsoitonopettaja otti yhteyttä koulun musiikinopettajaan, ja tuota pikaa löytyi ratkaisu. Poika otettiin kouluuyhteyseen, ja hän osallistui kouluiltamien toteuttamiseen. Lopputulos oli hämmästyttävä: poika tuli puheliaammaksi, innokkaammaksi ja entistä halukkaammaksi soittamaan; hänen ihmissuhteensa koulussa paranivat. Hänestä tuli luokallaan ”joku”.

Mainituista syistä on hyvin suositeltavaa poiketa silloin tällöin oppilaiden kanssa tälle raja-alueelle. Joillakin puheenaiheilla on mahdollista hankkia erittäin tärkeää informaatiota – erityisesti henkilön kehityksestä tarvetasoilta toisille – kajoamatta silti liian suoranaisesti toisen yksityiselämään.

Reaktiot virheisiin

Eräs puheenaihe on: miten koulussa ja kotona reagoidaan virheisiin, huonoihin arvosanoihin ynnä muihin sellaisiin? Entä miten menestykseen? Nämä reaktiot kertovat huomiosta, kiinnostuksesta, kunnioituksesta ja niiden virikkeiden laadusta, jotka kotona ja koulussa ovat vallalla. Suuria eroja voi esiintyä: varmoja moraalisia arvioita (melkeinpä tuomioita): ”Näin et saa koskaan tehdä, se on paha”; ”Kuinka saatoit olla noin tyhmä?” (huonoista numeroista); yksipuolista järjestyksen ja siisteyden korostamista; opettajien arvioihin kyselemättä yhtymistä (myöhemmin esimiesten): ”No, olet nyt ehkä eri mieltä asiasta, mutta koska hän sanoo niin, sinun täytyy tyytyä siihen.” Kaikissa näissä esimerkeissä jokin ulkopuolinen normi käännetään yhteen henkilöön päteväksi – oppilaan itsensä pääsemättä tekemään omaa arviotaan.

Musiikinopettajan on tehtävä sellaiselle oppilaalle päivänselväksi, että hän suhtautuu virheisiin toisin, että oppilaan on

itsekin haluttava määrätä, mihin tehtävään ryhtyy ja kuinka paljon harjoittelee sitä kotona, ja että virheitä ei voi välttää; nehen ovat päälle päätteeksi jännittäviä – koska ilmaisevat rajoja, estoja tai vaikeuksia – ja ovat *kaikki tarkastelun arvoisia*.

Musiikinopettajan pitäisi opettaa liian normatiivisesti kasvatettu lapsi rakastamaan virheitään, iloitsemaan niistä kiintoisana tilaisuutena kehittyä eteenpäin. Näin opettaja muokkaa oppilaan asennoitumista niin, että tietyn toiminnan sisältöön kohdistuvasta *tavoitteesta* tulee tärkeämpi asia kuin siitä, että tekee jotain ”hyvin”, ettei soita ”väärin”. Täten oppilaan motivaatio saadaan lähemmäksi hänen omia sisäisiä toiveitaan ja mahdollisuuksiinsa.

Joskus on tarpeen, että musiikinopettaja keskustelee oppilaan vanhempien kanssa menetelmistään (erityisesti jos oppilas on nuori). Sillä voi estää vanhempia liian yksipuolisesti kontrolloimasta opettajan määräämien kotitehtävien suorittamista.

Nukkuminen, syöminen, kotitehtävien tekeminen

Toinen musiikinopettajan ymmärrystä ja samalla hänen opetusstrategiaansa parantava puheenaiheiden ryhmä on hiukan arempi:

- ”Miten hyvin sinä nuket?” (nukahtaminen, nukkuminen rauhallisesti tai rauhattomasti, helppo ylösnousu vuoteesta, unen riittämättömyys ja niin edelleen)
- ”Miten teillä syödään? Mistä aterialla puhutaan? Millaista ruokaa äitisi tai isäsi laittaa?”
- ”Valvotaanko teillä kotitehtäviesi suorittamista?”

Nukkuminen

Nukkuminen: hyvästit päivälle ja ihmissuhteille, yksin itsensä kanssa olemista. Lapset, joilla on paljon huolia ja jännitystä, saavat niistä joskus univaikeuksia tai vaikeuksia osallistua jokapäiväiseen elämään.

Syöminen

Syöminen: kohtauspaikka, voimien keräämistä, lepoetki keskellä päivää, kotoista rupattelua. Tunnelmaan ruokapöydässä – samoin kuin lomalla – vaikuttavat perheen olotila, tapahtumat ja sen jäsenten mielipide- ja tunne-eroavuudet.

Syökö ihminen mielellään vai vastahakoisesti (syömis-käsitteillä on sivumerkityksiä; vertaa sellaisiin kuin ”pitkin hampain”, ”pitää mölyt mahassaan”, ”ei purematta niellä”) kertoo hänen suhteestaan työhön ja ympäristöön. Maistuuko se? Onko paljon ja mielellään syöminen keino helpottaa olemassaolon painetta vai onko se pirstävää vaihtelua? Syökö joku ruokaansa hitaasti ja vaivalloisesti, koska on ylipäättään lannistunut eikä sen vuoksi ”pysty enää iskemään hampaitaan siihen”?

Vastaukset kysymyksiin syömis- ja nukkumistavoista kuvaavat usein henkilön reagoitua välittömään ympäristöönsä.

Jos oppilas on hermostunut tai arka tai suorituksissaan ai-lahteleva, jos hän valittaa päänsärkyä, haukottelee, polttaa runsaasti, puree kynsiään, ei katso toista silmiin, silloin kannattaa ottaa selvää perheen tilanteesta ja oppilaan suhtautumisesta siihen.

Silloin musiikinopettaja käsittää paremmin, miksi hänen oppilaansa käyttäytyy niin kuin käyttäytyy. Hän voi ottaa nämä seikat huomioon tehdessään tuntisuunnitelmaa esimerkiksi pidättymällä ryhtymästä oikopäätä työhön; tai pitämällä kaksi lyhyttä tuntia viikossa yhden pitkän sijasta; tai järjestämällä oppilaan mukaan ryhmäopetukseen; tai juttelemalla oppilaan kanssa enemmän kotiolojen mahdollisesta vaikutuksesta soittamiseen (panos, jonkin antaminen, kommunikaatio muiden kanssa) ja harjoitteluun (huomiokyky, ettei anna häiritä itseään, kuri). Hän voi jopa valita sellaisia kappaleita, jotka sopivat oppilaan mielenvireeseen: tunnelmallisuus, lohdun kaipuu, romanttisuus, tanssi, aggressio, kritiikki, ylpeys, elokuvamusiikki yms.

Yleisesti ottaen ei ole juurikaan järkevää aina vain panna ongelmallisia oppilaita ”kuriin”. Kannattaisi kysyä oppilaalta,

mitä tämä itse haluaa. Ja opettaa häntä improvisoimaan, myös usein kuiviksi ja pitkäpiimäisiksi koetuissa teknisissä harjoituksissa. Opettaa lapsi harjoittelemaan pienissä pätkissä, esimerkiksi viisi tai kymmenen minuuttia kerrallaan. Se maaginen puolituntinen on usein ongelmaiselle lapselle aivan mahdoton ponnistus – kysymys on silloin liiaksi kellolla mitatusta ajasta ja liian vähän siitä, kuinka harjoitellaan.

Kysymys on keskittymisen ja motivaation kehittämisestä tilanteissa, joissa oppilaiden henkinen asenne on vielä epäedullinen. Kun opettaja päätyy tällaiseen valmennusmuotoon, hän voi myös jokaisen tunnin päätteeksi kysellä, pitikö oppilas siitä, miten tämä suhtautui harjoitteluun ja niin edelleen.

Kaikilla mainituilla ajatuksilla on tarkoituksena:

- välttää liiallisen huomion kiinnittymistä kotoisiin ja muihin ongelmatilanteisiin, joita opettaja ja oppilas eivät kuitenkaan pysty suoraa päätä muuttamaan, ja
- löytää vähitellen tapoja, joilla oppilas voi toimia musiikin parissa, harjoitella ja nauttia opetusta tuntematta, että on ”kurjaa, kun tuotakin täytyy tehdä”.

Tätä kautta oppilas harjaantuu epäedullisista taustavaikutuksista huolimatta työskentelemään omaksi hyväkseen; hän oppii olemaan antamatta kotiolojen vaikuttaa itseensä liikaa; siten hänestä tulee riippumattomampi ja puolustuskykyisempi, vaikka hän samalla näkeekin opettajansa ottavan huomioon myös muut meneillään olevat asiat.

Edellä oleva on tärkeää myös musiikinopettajalle: hän oppii muuntelemaan, ottamaan huomioon henkilökohtaiset olosuhteet ja sen ohella kehittämään oppilaassaan työnteolle ja musiikille suopeaa asennetta.

Ilman tätä otetta asioihin ja ilman taustojen ja opintomahdollisuuksien tuntemusta käy usein päin vastoin: musiikinopettaja kuvittelee ongelmien perheen ja koulun piirissä vaikuttavan niin voimakkaasti, että harjoittelu ja soitto jäävät oppilaalla

vasta toiselle tai viimeiselle sijalle. Hän alkaa siinä tilanteessa epäillä mahdollisuuksiaan antaa kunnon opetusta. Tai hän ryhtyy kriittiseksi, yrittää teroittaa oppilaalle tämän velvollisuuksia, panee tämän harjoittelemaan ankarasti tunnilla, pyytää vanhempia huolehtimaan siitä, että oppilas harjoittelee paremmin kotona ja niin edelleen.

Viimeksi mainittu suhtautuminen on tuomittu epäonnistumaan: se vain lisää painetta, kun asianomainen oppilas ei niissä oloissa muutenkaan kestäisi paljon enempää. Aivan kuin joku juuri tukevan aterian syötyään saisi toisen annoksen eteensä.

Äskeisten kysymysten huolellinen ja oikein ajoitettu esittäminen on siis tarpeen oppilaan henkilökohtaisten reaktioiden kuulemiseksi. Sen jälkeen opettaja voi mukauttaa oppituntinsa näihin.

Kotitehtävät

Kolmannella tämän aiheryhmän kysymyksellä, sillä joka koskee kotitehtävien valvontatapaa, on yhtäläinen merkitys: vastauksesta voi päätellä, menettelevätkö vanhemmat autoritaaris-määräilevästi vai vastuuta antavasti, ovatko he ankaria, normatiivisia ja rankaisevia *muodollisuuden* (sen, että kotitehtävät suoritetaan) suhteen vai toimivatko he enemmän kiinnostuksesta sisältöä kohtaan.

Ensimmäinen, muodollisuuksiin pitäytyvä, määräilevä suhtautuminen saattaa olla lasten ja vanhempien välisten konfliktien runsas lähde. Se estää ylen tärkeää jatkamiselementtiä kehittymästä riittävästi, sillä tällaisessa tilanteessa lapsi haluaa lopettaa oppimisen niin pian kuin mahdollista.

Oppilaalle ei tässä ilmapiirissä kehity omaa myönteistä oppimismotivaatiota; pikemminkin päin vastoin, ja joskus mukaan tulee epäonnistumisen pelko (vertaa 3. osa, s. 181 ja eteenpäin).

Toinen, sisällökkäämpi ja enemmän tukea antava menettely synnyttää lapselle haasteen ottaa mahdollisimman paljon vas-

tuuta omasta työtavasta ja ajankäytöstä siitä koituvine seurauksineen. Kun tällainen työtapa vallitsee, lapsille kehittyy tutkimisen, jatkamisen, muotoamisen, kokeilun ja luovuuden kasvu- alusta (katso myös 4. osa).

Siitä, miten oppilas harjoittelee, miten hän on riippuvainen hyväksymisestä, painiskeleeko hän tuskin nimeksi vai nimen- omaan ilmaisun kanssa, miten hän käsittelee rytmiä, intonaatiota ja äänenvoimakkuutta, on nopeasti nähtävissä, minkä tyyppiseen työskentelyasenteeseen hän on tottunut. Tältä pohjalta kysele- mällä musiikinopettaja saa tarvitsemansa tiedot ja voi mukauttaa opetusstrategiansa niihin.

Se, joka ottaa tunteja siten kuin olisi riippuvainen aukto- riteetista ja muodollisista rakenteista, saattaakin hyötyä pienestä hämmennyksestä, kun joutuu itse ottamaan selville sekä sen mitä tietty musiikkikappale merkitsee että mitä se ei merkitse, mikä on paras sormijärjestys ja myös mikä on huonoin, miltä jonkin pitäisi kuulostaa ja miltä ei, ja niin edelleen.

Näin oppilas asetetaan tilanteeseen, jossa hän (kenties en- simmäistä kertaa) joutuu itse tekemään valintoja, ottamaan huomioon omia mielipiteitään ja tuntemuksiaan ja hakemaan vaihtoehtoja.

Tällaisia melko epäitsenäisiä, heikosti motivoituneita op- pilaita ei pitäisi äkkipäätä asettaa useiden valintojen eteen yhtä aikaa. Heidän voi antaa itse etsiskellä tässä mainittuja ja mui- ta vaihtoehtoja. Heidän voi antaa pohtia, tunnustella ja kokeil- la heitä pitemmittä puheita tarkkaillen ja joitakin kysymyksiä aiheesta esittäen. Alussa ei myöskään pitäisi opettaa kovin pit- kissä jaksoissa. Suositeltavaa on ensin 20 minuuttia kerrallaan – puoli tuntia sitten kun alkaa hiukan sujua. Näille oppilaille tekee hyvää, kun heissä alkajaisiksi herättelee omaa otetta ja omaa tunnetta. Musiikin ja tekniikan ei pitäisi ainakaan alussa ajautua liikaa tehtävä- ja suoritustunnelmiin.

Alle 15-vuotiaan oppilaan vanhempien kanssa olisi varmaan- kin viisasta muutaman viikon kuluttua keskustella opetustavoista ja -systä. Sama keskustelu tulee myös käydä oppilaan kanssa.

Silloin on paras käyttää läheltä löytyviä esimerkkejä ihmisen soitto- ja työtävän persoonallisesta luonteesta. Suosittujen elokuva- ja poptähtien, kirjailijoiden ja tanssijoiden haastattelut tarjoavat varmasti ylenpalttisesti aineistoa. Kun kuulee miten muut rakentavat työ- ja harjoittelutapansa, ajatukset juohtuvat omiin tuntemuksiin, ja silloin asiaa tulee pohtineeksi.

Jotkut ovat varmaankin sitä mieltä, että tällaisia puhuesaan soitonopettaja ei opeta musiikkia. Näkemystä voi verrata vastakohtaansa: soitonopettaja, joka ei varaa siihen tarpeeksi aikaa, tuskin koskaan astuu tämän tyyppisen oppilaan kanssa oikeaan musiikin maailmaan. Hän jää vain painiskelemaan oppilaan haluttomuuden, heikon motivaation ja toivottoman epäitsemäisyyden kanssa.

Lopuksi: kyseessä on raja-alue, musiikinopettaja ei ole mikään psykodiagnostikko tai terapeutti. Hän voi kuitenkin olla viisas ja herkkävaistoinen ihminen, joka valaa ruostumaan päässeeseen ja pinttyneeeseen persoonallisuuteen öljyä, palsamia ja intoa.

Ystävyysuhteet

Useimmat ihmiset kaipaavat ystävyyttä ja yhteistä toimintaa; he nauttivat niistä ja monesti kehittävät samalla omia kykyjään. Sellaiset kysymykset kuin ”mitä harrastat ystäväsi kanssa?”, ”millaisissa kerhoissa olet mukana?” ja ”mitä teet mieluiten lomalla tai viikonloppuisin?” tuovat usein esiin kuvan ihmisen ”toisesta elämästä”, toiveista, kokemuksista ja näiden intensiteetistä.

Oleellista on, että nämä toiminnot ovat yhteiskunnallisesti paljon vähemmän ehdollistettuja kuin esimerkiksi koulu, työ ja pakolliset oppitunnit; ne paljastavat monesti parhaiten oppilaan mielenkiinnon kohteet.

Näine tietoineen opettaja voi toimia musiikkitunnilla ja antaa oppilaan osallistua kappaleiden ja musiikinlajien valintaan – jopa tulkintoihin asti. Tulkinnessa on kysymys oppilaan ja säveltäjän tuntemusten kohtaamisesta.

Eräs piano-oppilas, 15-vuotias poika, on innokas telttaretkelijä; hän nauttii vapaasta luonnosta, kallioilla kiipeilystä ja metsäpoluilla samoilusta.

Hän soitti erään tietyn musiikkikappaleen ”oikein hyvin”, mutta vailla mainittavampaa tunnetta. Opettaja pyysi häntä kuvittelemaan, miltä retkellä tuntuu, ja soittamaan sitten kappaleen siinä tunnelmassa ja sen jälkeen täysin vastakkaisessa.

Poika sanoi: ”Sitten se täytyy soittaa eri rytmissä”, eikä tehnyt mitään. Hän ilmeisesti luuli, että se on kiellettyä. Opettajan rohkaisemana poika antoi yhtäkkiä kappaleelle täysin uuden latauksen. Jälkeenpäin keskusteltiin vastakohtista. Keskustelussa ilmeni, että kappale oli jo kauan herättänyt oppilaassa tunnelman, jota hän vierasti. Sen vuoksi hän oli soittanut sitä etupäässä mekaaniseen tapaan. Opettajan ehdotus: ”Soitapa se nyt kerran vaihteeksi miellyttävässä tunnelmassa” (siis ”leiritunnelmassa”) osui henkiseen vastarintaan ja herätti kappaleen eloon (sävelten leikiksi, tulkinnaksi, sisällökkääksi).

Nähtävästi se ”vastakkainen” tunnelma muuten olikin säveltäjän aivoitusten suuntainen. Koska tuo oppilaalle vieras tunnelma oli äkkiä tullut hänen ulottuvilleen – olkoonkin sitten ohjeista poikkeavassa rytmissä – hänen tulkintakykynsä rikastui siitä.

Tämä esimerkki valaisee toistakin tärkeää näkökohtaa: Jonkin asian asettaminen jyrkästi etusijalle on usein aika yksipuolista, kun vastakohtaa ei tunneta. Tuo vastakohta, tai vastaääni, jää tällöin sumeaksi.

Kun esimerkiksi joku asettaa ilon etusijalle, takana voi piillä surun pelkoa. Vastakohta kyllä silloin ”elää” kyseisessä henkilössä, mutta pelon ja inhon sävyttämänä ja sen vuoksi taustalle tungettuna.¹ Niinpä musiikkikappaleeseen liittyvien vastenmielisyyden tuntemusten työstäminen hellittää hiukan pimentoon tungetun aineksen ankkuroitumista. Vapaahko tulkinta ja improvisointi on monelle juuri tätä: usein sitä pidetään vaikeana ja valitaan mieluummin määrätty, toisten selvittämä rakenne, joka antaa turvallisuutta.

Vastakohta – vapaampi ja oudompien tunteiden pohjalta työskentely – antaa vähemmän turvallisuutta, ja siksi sitä usein

¹ Vertaa myös s. 193, Milan Kundera -sitaatti henkilölle mieluisen ihmistyypin valinnan todellisesta laadusta.

kartetaan. Silloin ei edistytäkään kyseisen kappaleen soittamisessa eikä soittamisessa ylipäätään.

Toiveet ja ambitiot

Neljäs aihe, josta voi kysellä olematta turhan tunkeileva, on edellisen kylkiäinen.

Kysytään, mihin ihminen pyrkii. Siihen voidaan vastata lyhytjälkeisesti: esimerkiksi ”Haluan soittaa torvisoittokunnassa niin kuin veljeni.” Mutta myös paljon pitkäjänteisemmin: ”Haluan nähdä, matkustella ja kokea paljon ja hakeudun ammattiin, jossa se on mahdollista.”

Molemmista esimerkeistä opettaja saa kuvan siitä, mikä hänen oppilastaan motivoi, mitä aikeita tällä on. Ensimmäinen esimerkki voisi tarjota suoranaisia mahdollisuuksia oppituntien ja ohjelmiston rakentamiselle kuten myös opetusstrategialle (esimerkiksi sisällyttämällä niihin yhteissoittoharjoituksia). Toinen esimerkki antaa vapaammat mahdollisuudet ohjelmiston rakentamiselle, improvisaatiolle ja tulkinnalle. Mutta kysymys ei ole vain niistä. On eräs toinenkin syy esittää sellainen kysymys.

Se, joka ottaa soittotunteja ja haluaa ilmaista itseään, ei pääse pitkälle, jos on juuttunut tutkimistarpeeseensa (neljännelle tarvetasolle Maslowin määritelmän mukaan). Silloin hän ei voi, tai voi korkeintaan hyvin epäröiden ja kangerrellen, kasvaa edelleen seuraavalle, itsensä toteuttamisen tasolle. Jälkimmäisessä tapauksessa iskee pian uskon puute, alkaa vaivata alemmuudentunne ja erityisesti edistymisen, läpimurron ja emotionaalisesti uusien ja tärkeiden kokemusten häidin tuskin tietoinen pelko. Hän pitäytyy mieluummin vanhaan tuttuun ja arvelee jo ennakolta, ettei pysty enempään. On vaikea uskaltautua uuteen ja antaa itsensä alttiiksi.

Pari pikku esimerkkiä tästä taipumuksesta:

Eräs noin 20-vuotias oboensoiton oppilas vastaa, kun opettaja kysyy, kuuleeko tyttö melodian hyvin: ”Hm, no...” ja vähän myöhemmin, ”Kas, miten minä taas rutistan tätä soittopeliä.”

Sopivan tilaisuuden tullen opettaja tiedustelee, miten kiinnostunut oppilas on, ja tämä vastaa: ”No, menehän se – kohtalaisesti – ei oikein onnistu, niin se on kaikki minun elämässä.”

Viulutunnilla eräs noin 30-vuotias viulisti väittää, ettei hän kuule kunnolla mitä tekee, miten hän muodostaa äänen: ”Luulen, että voisin ilmaista itseäni paremmin pianolla.”

Opettajan pyyntöön ensin laulaa melodia hän sanoo: ”Mieluummin en, minä en osaa laulaa kovin hyvin.”

Ilmeisesti tietyt, näiden musiikinopettajien tuiki tavalliset ehdotukset ja pyynnöt nostavat joissakin oppilaissa esiin jännityksiä, sillä molemmissa äskeisissä tapauksissa oli olemassa selvästi enemmän musikaalista potentiaalia kuin pystyttiin toteuttamaan.

Tällaisissa tapauksissa maksaa vaivan siirtää paino musiikillisesta toiminnasta henkilökohtaisten sisäisten toiveiden selville ottamiseen: ”Mitä haluat myöhemmin saavuttaa, miten haluaisit kehittyä edelleen?” – ”Mitkä ovat päämääräsi?” Näistä asioista käydyn keskustelun päätteeksi opettaja saa selittää, että soittotapa voi myös paljastaa, mitä soittaja tahtoo ja miten hän aistii kappaleen. Että kysymys on sielunmaiseman toistamisesta. Että laulaminen voi olla siinä hiukan avuksi, ja että opettaja siksi pyytää sitä: kyse ei ole laulusuorituksesta, vaan nimenomaan kosketuksen saamisesta musiikin ja soiton oleellisiin aineksiin.

Kysymykset erikoistyökäluna

Musiikinopettaja tietää ja tuntee kokemuksesta, että oppilaiden on usein vaikea tehdä läpimurto itseluottamukseen, opiskeluhaluun, soittamiseen muutenkin kuin vain vanhempien mieliksi, omaan sointiin, improvisaatioon ja tulkitsemiseen. Näiden ”vaikeiden” ajanjaksojen tulisi olla yhteydessä ylimenoon korkeammalle, pelottavammalle, vaativammalle tarvetasolle. Näitä jaksoja esiintyy erityisesti silloin, kun oppilaan kehitystie kohti jotakin uutta nousee pystyyn. Pelkällä ystävällisyydellä ja perus-

teellisilla teknis-instrumentaalisilla soittotunneilla, niin tärkeitä kuin ne ovatkin, eivät opettaja ja oppilas tällöin edisty.

Tässä käsitellyin puheenaihein ja kysymysmahdollisuuksin opettaja kuitenkin voi auttaa oppilaitaan vähentämään ja välttämään salpaavia vaikutuksia.

13. Piilotajunnan toiminta

Suuri ja tärkeä osa ihmisen käyttäytymistä on tiedostamatonta ja hallitsematonta. Tuon tuostakin soittoniekka suorastaan ällistyy – ilmoille kiirii hänen toiveittensa vastainen ja hänelle hallitsematon ääni, vieläpä epäselvällä tavalla. Koetan tässä luvussa kuvailla piilotajunnan toimintaa ja näyttää joitakin siinä asustavia voimia. Teen sen siksi, että piilotajunta tulee esille kaikenlaisissa opetustilanteissa, erityisen konkreettisesti nimenomaan suoritus- ja ilmaisutilanteissa.

Tajunnan eri tasot

”Piilotajunta” sinänsä ei ole kovin selkeä käsite. Se, mitä ihminen havaitsee ja ilmaisee, jaetaan yleensä neljään tajunnan asteeseen:

Tietoinen
Esitietoinen
Alitajuinen
Piilotajuinen

Näiden tasojen väliset rajat eivät aina ole aivan selvät. Esitietoista on se, mitä huomataan esimerkiksi keskustelun kuluessa tai maalausta katseltaessa. Ihminen reagoi sekä selkeään, tietoiseen puheeseen, kysymykseen ja merkitykseen että näiden takana tunnettuun epäröintiin, syvempään kysymykseen ja merkitykseen. Ihminen reagoi maalauksen näytteillepanoon, väreihin ja kokoon, mutta myös sen symboliikkaan, värikylläisyyteen, pinnan jakoon – ja ihmisiin, jotka hänen vieressään ja takanaan myös ovat katselemassa.

Esitietoinen havaitseminen muuttuu yleensä selkeämmäksi, jos joku kyselee, mitä muuta ihminen on vielä tuntenut; tai se selkenee keskustelun kautta tai kun antaa näyttelyn vielä keran rauhassa lipua sielunsa silmien editse. Siksi esitietoinen on varsin pienin ponnistuksin saatavissa tietoisemmaksi, ”kirikkaammaksi” kuten sanotaan.

Alitajuinen ja piilotajuinen erottaminen on hiukan hankalampaa. Alitajuinen on yhteydessä intuitioon – syvällisemmin työstettyihin kokemuksiin (katso muun muassa sivu 175 ja eteenpäin). Myös tukahdutetut virikkeet, joista puhutaan torjuntamekanismien yhteydessä (katso sivu 188 ja eteenpäin), tulevat vastaan tajuisen alla. Minkä ihminen tietoisena, päiväsaikaan ja töissä pystyy tukahduttamaan, sen tietoisesti kontrolloin herpaantuminen unitilassa päästää pintaan. Tukahdutetut epäilykset ja himot, aggressiot, joita ei ole tohdittu pukea teoiksi, ja vaikeudet tiettyjen henkilöiden ja tilanteiden kanssa näyttävät unessa kaikenmoisina hahmoina.

Näiden alitajuisten tunnesisältöjen heruttaminen tietoisuuteen on paljon vaivalloisempaa kuin esitietoisien havaintojen. Vaistomaisen ja tukahdutetun voi vain melko pitkällisillä unikuvien analyyseillä saada vähitellen selkiintymään. Tämä pitkällinen pohdiskelu vaatii paljon paneutumista ja keskittymistä niiltä, jotka haluavat tutkia alitajuntaansa. Siihen heitä kannustaa havainto, että jokin heille ylivoimainen ja heidän ulottumattomissaan oleva kahlitsee heidän käyttäytymistään.

Piilotajuinen on siis persoonallisuutemme syvin kerros, ja on melko vaikea vetää rajaa sen ja alitajuisen välille. Arkipuheessa ja kirjoissa *piilotajuista* ja *alitajuista* käytetään usein sekaisin. Myöskään anglosaksisessa kirjallisuudessa niiden ero ei aina ole selvä: kirjailijat käyttävät usein sanaa ”unconscious”, vaikka yhteydestä ilmenee, että kyseessä on ”subconscious”.

Piilotajuinen käsittää meidän raaka-aineemme, alkukantaiset tarpeet, jotka saimme syntymässämme, kuten ravinnon, juoman ja kylmältä suojautumisen tarpeet, energian purkamisen, kontaktin, toiminnan ja suvunjakamisen tarpeet. Nämä perustarpeet

ovat niin voimakkaita, että kuin itsestään saattaa syntyä – ja usein syntyykin – kamppailu tietoisien ja piilotajunnan välille. Niin voi käydä silloin, kun tietoinen mieli haluaa tukahduttaa tietyt yllykkeet, ja piilotajuinen pyrkii energian purkamiseen. Toisin sanoen, piilotajuinen ei hyväksy mitään tukahduttamista, eli piilotajunnassamme me emme hyväksy mitään tukahduttamista.

Näin ollen alitajunnasta tulee usein tietoisien ja piilotajunnan kamppailun areena. Tässä kohtaa tulee vielä ylimääräinen mutka matkaan: koska olimme elämämme ensimmäisinä vuosina riippuvaisia toisten huolenpidosta, olemme tottuneet mukautumaan siihen, mitä ympäristömme meiltä toivoo. Nyt se ”raaka-aine” meissä – piilotajunta – toivoo, että voisimme monessa suhteessa tehdä vapaasti mitä huvittaa. Me kuitenkin kaipaamme myös turvaa ympäristöltämme ja sen keskellä. Ei voida aivan varmasti sanoa, onko tämä turvallisuuden kaipuu kokonaisuudessaan piilotajuista vai onko se päätynyt tietoisien havaintojemme kautta tietoisuutemme alle.

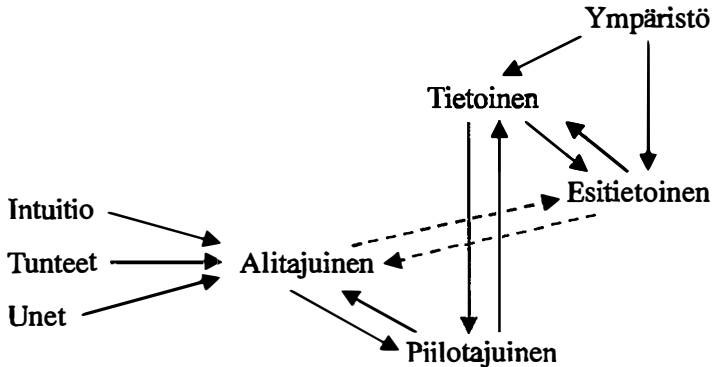
Näyttäisi olevan paljonkin perusteita sille, että tietty sosiaalisen turvallisuuden tarpeemme on syvään juurtunutta ja piilotajunnassamme pysyvästi läsnä. Eri tavoin puutteenalaisten lasten tutkimus viittaa selkeästi siihen: lapsista tulee turvottomassa asemassa levottomia ja pelokkaita.

Mikä tulee alitajuiseksi riippuu siksi ennen kaikkea turvallisuuden säilyttämisestä maksetusta *hinnasta*, jos näin on lupa sanoa. Asenne, jonka ympäristö omaksuu piilotajuisia, voimakkaita, alkukantaisia tarpeita ja niiden ilmauksia kohtaan, käy nimittäin useimmiten käsi kädessä näiden tarpeitten tyydytystavan *muotoamisen* – niiden *hyväksymisen* – ja niiden *ehtojen* kanssa, millä tarpeet ja niiden ilmaukset hyväksytään.

Esimerkiksi sopii ruokinta: jokseenkin välittömästi vanhemmat, äidit tai lääkinnälliset auktoriteetit asettavat tiettyjä ehtoja ruokinnan rytmille (sen ajoitukselle) ja ravinnon koostumukselle. On tunnettua, että vauvat ilmoittavat oman rytminsä: se on heidän piilotajuntansa ilmaus. Yhtä tunnettua on, että tietty

vanhemmat korvaavat sen heidän yörauhaansa paremmin soveltuvalla rytmillä tai noudattavat tässä neuvolan antamia ohjeita. Tämä ympäristöperäinen muotoava, määrittävä vaikutus ja vastasyntyneen piilotajuiset tarpeet kohtaavat toisensa jo varhain, eivätkä aina rauhanomaisesti. Ympäristön vaikutus lisääntyy nopeasti, koska yhä useampiin puoliin kasvavan lapsen käytöksessä reagoidaan yhä enenevästi muotoon, ajoitukseen, laajuuteen ja sisältöön, suuntaan ja hyväksyntään perustuen.

Toistan vielä tietoisuutemme neljää tasoa kuvaavan kaavion jonkin verran laajennettuna johdannoksi sitä seuraavalle selitykselle.



Osoitan nuolilla neljän tason väliset eri vuorovaikutukset.

Esitietoinen saa syötettä ennen kaikkea tietoisesta (epäselvät havainnot) ja alitajuisesta (emotionaalinen sisältö).

Alitajuinen saa syötettä ennen kaikkea piilotajuisesta (vastenmielisyysoireet muotoamiseksi ja rajoittamiseksi) ja esitietoisesta (kokemukset intuitioksi työstettynä).

Piilotajuinen vaikuttaa voimakkaasti tietoiseen, ja tietoinen reagoi siihen yhtä voimakkaasti, lisäksi ympäristön vaiku-

tuksen alaisena. Piilotajuinen saa myös tukahduttamissignaalit alitajuisesta siellä käynnissä olevan kamppailun muodossa.

Näin voidaan esittää luvussa käsitelty jännitekenttä.

Intuitio → Tietoinen: vaikutuksia antava, muotoava

Tukahduttaminen Esitietoinen: vähemmän raaka aines (elämykset)

↓
Alitajuinen: vaikuttanut, työstetty aines (kuvat, tunteet)

 Piilotajuinen: raaka-aine

Muusikoiden (ja muiden) ilmaisukyvyyn jännitekenttä osoittaa, *missä määrin* omaa raaka-ainetta a) rohjetaan kosketella, b) ei liiallisesti muokata ja c) tämän kautta tulee ilmoille. Se, missä määrin ihminen voi antaa itsestään ja avautua, on tiiviisti sidoksissa tähän. Sen tähden keskittyminen ja huomion kohdistaminen siihen, mitä muusikot esitietoisesti vaistoavat ja havaitsevat, on ensimmäinen apukeino haluttaessa aistia, mitä musiikki vaatii ja mitä soittaja haluaa. Ja siksi, suuremman sisäisen vapauden saavuttamiseksi, tarkka analyysi siitä, mitä soittaja haluaa ja miten ympäristö häneen tässä vaikuttaa, on tärkeä ja tulee tärkeäksi. (Analyysillä tarkoitan tässä toistuvia tavallisia keskusteluja enkä psykoanalyysiä!)

Pelissä on piilotajuinen ja alitajuinen välisessä vuorovaikutuksessa tämä: mitä soittaja haluaa, onko se ”vapaa” vastaus tietoisesti havaituille vaikutuksille? Vai onko se vähemmän vapaa reaktio seurauksena tietystä vaikutuksesta, jota soittajan alkukantaiset reaktiot tässä erittäin rajoitetussa tapauksessa eivät hyväksyneet? Jälkimmäisessä tapauksessa hänen toimintansa on myös suurelta osin suuntautunut välttämään ristiriitaa ympäristön kanssa. Toisin sanoen hän ei enää soita pelkästään sitä, mitä hän musiikissa tuntee. Hänen täytyy matkan varrella liian usein poiketa urille, jotka eivät johda alkuperäiseen päämäärään.

Näissä tapauksissa piilotajunta kyllä antaa henkistä energiaa mutta se myös vaatii sitä. Mitä enemmän energiaa joutu-

taan käyttämään virikkeiden torjumiseen, sitä vähemmän sitä on käytettävissä vapaaseen yhteydenottoon ympäristön kanssa ja vapaaseen yhteyteen omien henkisten tarpeiden ja mahdollisuuksien kanssa.

Haluan näyttää eräiden kirjallisten lähteiden pohjalta tarkemmin, mistä alkukantaisista tarpeista on kysymys, miten niihin voidaan vaikuttaa varhaisessa elämässä ja mitä reaktioita tästä on seurauksena. Eräässä kirjassaan Pariisissa asuva psykoanalyytikko Julia Kristeva¹ kuvailee, kuinka epävarmuutta henkilökohtaisesta identiteetistä (katso myös sivu 188 ja eteenpäin), epävarmuutta kysymyksestä ”kuka minä olen?” saattaa syntyä.

Kristeva sanoo, että ensimmäisen elämänjakson aikana – jonka voi sanoa ulottuvan puolentoista vuoden ikään² – lapsi ei vielä tee eroa sukupuolten välillä: sanat ”mies” ja ”nainen” eivät merkitse hänelle mitään. Ensimmäisellä jaksolla lapsi on ensisijaisesti suuntautunut äitiin päin (jos nimittäin tämä on se, joka huolehtii lapsesta; kyse on ennen kaikkea hänestä, joka on jatkuvasti paikalla).

Suuntautuminen ”toiseen henkilöön äidin jälkeen” (useimmiten se on isä; kyse on nyt ennen kaikkea hänestä, joka ei ole jatkuvasti paikalla lasta varten) tapahtuu Kristevan mukaan sen havainnon myötä, että äidin rinnalla on vielä ainakin yksi, joka vaatii äidin huomiota osakseen ja jolle hän sitä antaa. Tämä alkaa siis lapselle valjeta siirtymähetkenä symbioottisesta vaiheesta (minä = ympäristö) ympäristön ja minän eriytymiseen (katso myös kehityskaavio 1. luvussa sivulla 35).

Tämä ”toinen hahmo äidin jälkeen” (useimmiten siis isä) tulee lapselle ikään kuin magneetiksi, jonka puoleen lapsen tunne kääntyy siinä mielessä, että ”jos minä olen tuollainen, minäkin saan äidin huomiota osakseni”.

Kristeva katsoo kirjassaan, että tämä toisen hahmon (isän) magneetti-funktio tulee sitä tärkeämmäksi, mitä enemmän äidin

¹ J. Kristeva: *Histoires d'amour*; Denoël. Pariisi, 1984.

² Vertaa esimerkiksi R. Kohnstamm: *Kleine ontwikkelingspsychologie*, 5. luku; Van Loghum Slaterus, Deventer, 1981.

on pakko alkaa omistautua muille ihmisille tai asioille. Sinä ajanjaksona, jona lapsen tekemät huomiot lisääntyvät ja riippuvuus jonkin verran vähenee, äiti saa tietenkin yhä vapaamat kädet. Kristevan analyysien mukaan tämä voi johtaa siihen, että varttuvan lapsen piilotajunnassa orastava minän ja ympäristön eriytyminen tapahtuu epäilyn, pelon ja hämmästyksen sävyttämänä.

Täten myös piilotajuiseen kaipuuseen ja rakkauteen liittyy viha (hylätyksi tulemisesta) ja kaipuu (olla sellainen kuin joku toinen). Rakkauden egoismi (narsismi, itserakkaus) ja samanaikainen ambivalenssi (hylätyksi tulemisen pelko, viha) jää piilotajuiseksi kokemukseksi, koska niin nuorella lapsella ei vielä ole käytettävissään aikuisen abstrahointikykyä ja kehittyntä mielikuvitusta (katso sivu 35).

Edellä sanottu antaa aavistaa, miten tarpeiden alkukantainen aines piilotajunnassa altistuu tietyille vaikutuksille, ilman että ympäristö sinänsä vaikuttaisi jotenkin kielteisesti tai repivästi. Piilotajuisten tarpeiden ja reaktioiden erittäin suorasukaisesti reagoiva ja vielä hioutumaton laatu antaa valtaisan voiman sellaisille virikkeille kuin kaipuu, jonkin tavoittelu, haluttomuus tulla hylätyksi ja niin edelleen. Tällä on seuraava merkitys: alkuvaiheen piilotajuiset reaktiot voivat myöhemmin elämässä vaikuttaa kahlitsevasti ihmisen henkiseen vapauteen ja ilmaisuvoimaan, kun tietoisia ja esitietoisia kokemuksia enenevästi kytkeytyy alkukokemuksiin. Esimerkiksi silloin, kun toinen vanhemmista sairastuu vakavasti, perheriitojen ja avioeron yhteydessä, tai milloin vastaus turvallisuuden, huomion ja kunnioituksen tarpeisiin (katso myös sivu 89 ja eteenpäin) vaihtelee kohtalaisesta kehnoon.

Kaikissa näissä tapauksissa, koska lapsen kokemukset tulevat sitä tietoisemmiksi mitä suuremmaksi hän kasvaa, minän ja ympäristön ensikertaisen eriytymisen tuottaman alkukokemuksen tuskaisuus lisääntyy – eikä vähene tai kompensoidu.

Näin käy selvemmäksi, mistä syystä tajuntamme eri kerrosten välillä voi vallita joko vapaa vuorovaikutus tai tukos.

Vapaa vuorovaikutus vallitsee silloin, kun piilotajunnan alkukantaiset reaktiot ensimmäisiin kokemuksiin eivät saa seurakseen liikaa muita tapahtumia ja reaktioita, jotka koetaan uhkaavina tai epäedullisina.

Henkisten tarpeiden *tukos* syntyy silloin, kun nämä muut tapahtumat ja reaktiot koetaan epämiellyttävänä, lannistavana tai uhkaavina.

Amerikkalainen psykologi Lilian Rubin¹ menee tässä vielä askelen pitemmälle: hänen mielestään etenkin mies kärsii hylätyksi tulemisen pelosta ja identiteettinsä epäilystä. Mieshän sai alkavassa minän ja ympäristön eriytyemisessä kaiken lisäksi kokea olevansa ”erilainen” kuin äitinsä – tai äitinsä ja sisarensa.

Tästä seuraa Rubinin mukaan monille miehille piilotajuinen petetyksi ja hylätyksi tulemisen elämys. Piilotajuinen reaktio tähän elämykseen on Rubinin mukaan kompensaation etsiminen kaikenkaltaisesta turvallisuudesta; tai myöhemmällä iällä naispuolisen kumppanin näkeminen ensisijaisesti äidillisenä huolenpitäjänä; tai suojautuminen sellaisilta tunneperäisyyksiltä kuin hellyydeltä ja keskustelulta ihmissuhdevaikeuksista; tai miehisyyden tuominen mahdollisimman voimakkaasti julki.

Rubin pyrkii täten antamaan yleisemmän selityksen havaitsemilleen monille erilaisille naisen ja miehen välisille hankaluuksille, joihin ei taaskaan sekaannu minkäänlaista tietoista lannistamista tai uhkaa ympäristön taholta.

Kuten tiedetään piilotajuntamme on erittäin kuohahduksille altista syvää vettä, jossa pikkukivetkin pohjaan painuessaan tuottavat suuria renkaita. Tätä kuvaa erittäin värikkäästi mm. Gombrowicz². Itse asiassa hän kuvaa sitä, miten pidäkkeistään irrotettu piilotajunta ikään kuin jousen voimasta palautuu hahmoltaan raakoihin ja muotoutumattomiin tarpeisiinsa. Tämän hän tekee provosoivasti korostaen perinteisesti töin tuskin hyväksytyjä tunteita, erityisesti groteskien kuvien avulla. Van Buuren sanoo tutkielmassaan, että sana ”groteski” juontuu italian

¹ Lillian B. Rubin: *Intimate Strangers*; Harper & Row, New York, 1983.

² M. v. Buuren: *Witold Gombrowicz en het groteske* aikakauslehdessä *De Revisor*, huhtikuu 1981.

kielen sanasta ”grotto” (luola) – se viittaa johonkin, mikä on kätkeyty onttoon, pimeään tilaan; luolaan pääsee sisään, mutta se myös herättää kammoa. Myöhemmin sana groteski on kehittynyt nykyiseen merkitykseensä, liioiteltu, kursailematon.

Gombrowicz kuvaa esimerkiksi groteskia muutosta neitsyyden tajuamisessa ja siitä tunnetussa huoleessa:

”Kun Carla eräänä päivänä oleskelee puutarhassa, muuan kulkuri heittää puutarhan muurin takaa kiven häntä kohti. Tällä tapauksella on syvälinen vaikutus. Carla oivaltaa heti, että muurin ulkopuolella on alhaisuuden ja viheliäisyyden maailma. Nyt hän alkaa kaivata saastaisuutta, jonka hän olettaa vallitsevan puutarhan ulkopuolella. Hän juo teetä ryystäen, harrastaa näpistelyä ja eläinräkkäystä. Tuota pikaa muutos on peruuttamaton – hän houkuttelee Paulin (hänen yhtä kunnollinen sulhasensa, miespuolinen neitsyt) mukanaan törkyläjään, ja kertomuksen lopussa he konttaavat siinä ympäriinsä puolialastomina ’kuin koirat luita kaluten’.”

Tässä kuvauksessa ilmenee kahden voiman välinen jännitys, pakon kätkeä ja salata se, mitä yleisesti tunnetaan, ja alkupe räisen toiveen, että saisi tuoda sen pidäkkeettömästi ja vapaasti esiin.

Gombrowiczin kertomus panee ajattelemaan siihen verrattavaa voimainkoetusta, kun pikkulapsi haluaa leikkiä ulosteillaan eikä se ole luvallista. Tällainen jännite vallitsee siisteysopetuksen, seksuaalisen uteliaisuuden, alasti juoksentelun, kurassa leikkimisen, ruuan kanssa vehtaamisen ynnä muun ympärillä. Tämä voimainkoetus ja tämä jännite vallitsee aina luonnostaan ympäristössä, joka vaikuttaa tietyllä tavalla lasten piilotajunnan spontaaneihin purkauksiin.

Tässäkin pätee, ettei ympäristö voi ”padota”, ”lannistaa”, ”hyväksyä” tai ”kieltää” ja ”rohkaista” tai ”uhata” näitä lasten varhaisia piilotajuisia kokemuksia.

Aivan ensimmäiset kokemukset, kuten Kristeva ja Rubin osoittavat, kietoutuvat yhteen näiden jonkin verran myöhemmin kohdattujen kasvatuksellisten aineiden kanssa. Koska lapsen tietoinen kyky tehdä havaintoja on silloin lisääntynyt, kokemukset tavallaan ehdollistavat piilotajuntaa sille, mitä ympäristöltä on odotettavissa. Niinpä lampeen putoilee aina vain lisää kiviä, ja sille (ihmisen persoonallisuudelle) kehittyy tietynlainen pohjarakenne.

Piilotajunta reagoi luonnostaan rajummin kuin tietoinen mieleemme. Siitä eräs esimerkki: puhuessamme me saatamme tiuskaa tai käyttää hiljaista ääntä. Sanat vielä voivat olla harjittuja. Äänen sävy, intonaatio ja voima eivät sitä varmasti ole.

Vahvasti tunteisiin vetoavissa ja kielteisissä kokemuksissa, kuten syrjinnän tai välinpitämättömyyden, ja summittaisten moitteiden tai vakavan sairauden kohdatessa piilotajunta törmää uhaan sekä mielihyvän ja viettien tyydytyksen vähenemiseen. Siitä seuraa rajuja vastareaktioita, ja tämä heikentää ihmisen turvallisuudentunnetta. Tällaisten kokemusten hallinta ikään kuin totuttaa automaattisesti vastoinkäymisiin ja epävarmuuteen. Se voi ajaa ihmisen joko ankaraan pidättyvyyteen tai sitten liioiteltuun itseilmaisun haluun, joskus aggressiivisuuteen.

Käänteisesti: onnen kokemusten, innostavien tapaamisten, ja ihmisen osaksi tulleen arvostuksen kuten myös hyvän opettajakontaktin kautta piilotajuuden ja tietoisien mielen välinen suhde kohtaa toisiaan vahvistavia voimia ja ärsykepitoista, piristävää jännitystä. Tämä saa ihmisen pureutumaan ahnaasti ympäristöönsä, työhönsä ja opintoihinsa ja antaa perustavanlaatuisen varmuuden tunteen.

Silloin, kun nämä myönteiset kokemukset ovat enemmän elämän loimia kuin kuteita, ihmiselle kehittyy luontainen itseluottamuksen, nautinnon tunne; sellainen ihminen nauttii konfrontaatioista ja haasteista pelkäämättä niitä ja kehittyy niiden kautta eteenpäin.

Syvällekäyvät – myönteiset tai kielteiset – henkilökohtaiset tai yhteiskunnalliset kokemukset voivat herättää väkeviä re-

aktioita, jotka piilotajunta varastoi tarkemmin kuin tietoinen mieli.

Työhöni kuuluu, että tapaan usein muusikoita, joilla epävarmuus on kehittyneempää kuin ahnas itseluottamus. Toisaalta he tulevat luokseni, koska he – johtuen heissä olevista tärkeistä ja erittäin vahvoista voimista – haluavat ilmaista tunteitaan vapaammin. Seuraavissa lausahduksissa voi aistia selvästi patoutumisen ja tahdon ilmauksia.

Soittaja, jonka täytyi erkaantua vanhempiensa vaikutuspiiristä:

- ”Minusta ei enää irtoa mitään.”
- ”En enää pysty harjoittelemaan.”
- ”Minä hermoilen soittaessani.”

Soittajat, joilta hyvin nuorena kuoli äiti:

- ”Minä romahdan, jos joudun muiden eteen.”
- ”Minä eristäydyn niin paljon kuin voin.”
- ”En voi olla yksin tai selvittää itse asioitani.”
- ”Yhtäkkiä tuntuu siltä kuin menisi ’tilttiin’, että on sokea eikä hallitse itseään.”

Soittaja, jolla on umpimielinen äiti ja (etenkin ihmisenä) vähäväkinen isä:

- ”Tunnen yhtä aikaa antipatiaa ja sympatiaa heitä kohtaan; jonkinlaista tukahdutettua antipatiaa.”
- ”En koskaan uskalla iskeä heidän kanssaan yhteen.”
- ”Hallitsenkin itseäni oikeastaan aivan liian huonosti.”

Soittajat tiukasti uskonnollisesta ympäristöstä:

- ”Saan yhtäkkiä sellaisia outoja ajatuksia – ja silloin haluan mieluiten painua piiloon.”
- ”En oikein uskalla mennä yksin asumaan.”
- ”Pelkään epäonnistumista.”
- ”Pelkään, mitä muut minusta sanovat.”

Soittajat, joilla on vaikeuksia:

- ”Eristän itseni ylpeydelläni.”

- ”Joskus mietin: ’Minkä vuoksi minä elän?’”
- ”Olen usein alamaissa.”
- ”Toivoisin voivani rypeä mudassa, ja minua kiukuttaa, että en uskalla.”
- ”Häpeän usein yhtäkkiä itseäni.”
- ”Jos haluan sanoa jollekulle totuuden, tunnen äkkiä itseni syylliseksi.”
- ”Minussa kuohahtaa raivo, jos näen tai aavistan vääryyttä.”
- ”Minusta tuntuu koko ajan, etten ole aito.”
- ”En pysty nauttimaan sitten mistään.”
- ”Minulla voi yhtäkkiä olla hirveän hauskaa!”
- ”Joskus haluaisin noin vain vetää jotakuta köniin, etenkin kun on tapahtunut jotain kurjaa.”
- ”Minun on usein pakko hillitä haluni rähjäämään.”
- ”En pysty sitoutumaan kehenkään.”
- ”Tunnen oloni mukavaksi vain minua taitamattomampien seurassa.”

Soittajat, joilla on vaikeuksia kotona homoseksuaalisuutensa vuoksi:

- ”Vihaan heitä (vanhempia), koska he eivät ymmärrä minua.”
- ”Haluan härnätä heitä.”
- ”Pelkään, että minut jätetään (ystäväni/ystävättäreni taholta) yksin.”
- ”Puhun silloin tällöin suuni puhtaaksi.”

Näissä esimerkeissä aistii padotun, ei vapaasti virtaavan henkisen energian, paineen ja vastapaineen; joskus ohjattomuuden tunteen; tuloksettoman etsinnän epätoivon; teillä tietymättömillä harhailun; rohkeuden puutteen luottaa asioihin, ihmisiin ja itseensä; toisten tarvitsemisen ja sen samalla vaikeaksi kokemisen.

Lykkäyksen sieto

Jotta tätä aineistoa voisi kunnolla ymmärtää, on tärkeitä lähteitä siitä, että piilotajunnassa on paljon keskenään ristiriitaisia, toisiinsa törmäviä virikkeitä, jotka kaikki itse asiassa tähtäävät välittömään halujen tyydytykseen – kuten vauva itkee kunnes sen nälkä on sammutettu, tai kunnes sillä ei enää ole kylmä.

Kyse on ennen kaikkea siitä, pystyykö ihminen olemaan harmistumatta ja kärsimättä silloin, kun hänen virikkeensä eivät saa heti tyydytystä; pystyykö hän odottamaan ja pystyykö hän toteuttamaan virikkeensä tavalla, joka ei sodi liikaa ympäristön vaatimuksia vastaan.

Tyydytyksen lykkäämisen sieto nivoutuu täysin yksilön ympäristössään saavuttamaan riittävään luottamukseen, sillä ympäristö on opettanut yksilön taipumaan siihen, ettei milloin vain saa tehdä mitä vain. Kokemus on kuitenkin myös opettanut, että alkuperäinen toive saa tietynlaista vastakaikua.

Tämän kokemuksen pohjalta ihminen kestää kolhuja, erilaisia vastoinkäymisiä, oppii sietämään pettymyksiä ja lykkäystä. Toisin sanoen, ne pikkukivet, jotka on heitetty yksilön piilotajunnan syvään veteen, eivät ole tuottaneet siellä olevaa epäluulon, kärsimättömyyden ja syytösten räjähdysheikkää panosta.

Päinvastoin, piilotajuiseen reaktiokuvioon on tullut jonkinlaista ”joustoja” ja siihen on *kehittynyt sellaista mitä nimittään frustraatiotoleranssiksi*. Näin on rakentunut olotila, jossa ihminen voi tuntea kunnioitusta toista kohtaan; niin siinäkin tapauksessa, ettei tämä heti kallista korvaansa toiveillesi.

Toisena seurauksena ihminen oppii näin helpommin tajuaamaan, että myös hänellä itsellään on funktio toisille, nimittäin mahdollisuus olla muille tarpeellinen, missä roolissa sitten lie neekin. Ihmiset, jotka ovat aina saaneet tahtonsa läpi heti ja helposti, eivät aivan äkkiä tunne itseään muille tarpeellisiksi – pikemminkin niin, että muut ovat heille tarpeellisia.

Kaiken kaikkiaan tämä ympäristön vähittäinen vaikuttaminen lapsen piilotajuntaan laskee kyvyille suhtautua ympäristön todellisuuteen enemmän tai vähemmän vankan perustan, jonka rakennuskiviä ovat sietokyky, luottamus, kunnioitus, lähtökohtien valinta, sitoutumisen tunne, mukaan kuulumisen tunne – ja vaikeuksien voittamiskyky, vastoinkäymisten sietokyky, luottamus siihen, että selviytyy.

14. Kolme voimakenttää: voimasuhteet ja niiden tunnistettavuus opetustilanteissa

Olemme nyt kohdanneet kolme toisiinsa vaikuttavaa energia-lähdettä:

- synnynnäisen ja aina jatkossa spontaanisti ilmenevän alkuaineksen;
- siihen lakkaamatta ympäristöstä kohdistuvan vaikutuksen;
- kypsymisen, joka etenee käsi kädessä varttuvan ihmisen aina tietoisempien havaintojen kanssa.

Näiden voimanlähteiden välille, kuten olemme nähneet, kehkeytyvät ajan mittaan tietyt voimasuhteet. Ilmaisun kehittymisen ja hallinnan kannalta on tärkeää oppia hieman tuntemaan ja arvioimaan voimasuhteita. Kun on kerännyt tästä jonkin verran kokemusta, voi opetusstrategiansa valita sen pohjalta. Tunnistamisen ja arvioinnin vuoksi, voidakseni helpommin jatkaa edellisestä, otan tässä käyttöön Freudin näille energia-lähteille antamat nimet¹ *id*, *ego* ja *superego*.

Id: piilotajuiset yllykkeet halujen (mieluiten välittömään) tyydytykseen. Idistä on se hyöty, että tarpeiden tyydytykseen pyrkiminen on voiman, elämän ja vitaalisuuden merkki.

Superego: ympäristön reaktio ja vaikutus alkukantaisesti ilmaistuihin tarpeisiin ja toiveisiin. Piilotajuisen yllykkeen ja ympäristön reaktion välinen assosiaatio kiinnittyy edelleen piilotajuntaan. Nämä assosiaatiot johtavat erääseen ennakkointiin henkilössä itsessään (osittain piilotajunnassa ja osittain ali-tajunnassa). Tämä ”ennakkointirakennelma” on *superego*, piilo-

¹ Vertaa mm. S. Freud: *Johdatus psykoanalyysiin*; Gummerus, Jyväskylä, 1969.

tajuinen varoitustoiminto alkukantaisten tarpeitten suoran ja muotoutumattoman ilmaisun *seurauksilta*. Tämä energialähde on siis hieman ambivalentti: toisaalta se toimii hillitsevästi ja toisaalta se ennakointikykyänsä ansiosta mahdollistaa ilmaisun suuremmitta selkkauksitta ympäristön kanssa.

Superego voikin voimakkaasti normittavassa ja lannistavassa ympäristössä herättää henkilössä itsessään konfliktin alkuperäisen toiveen tai tarpeen ja tiukan kiellon välillä. Otetaan esimerkiksi se yllyke, että lapsi haluaa leikkiä ulosteillaan. Tietäytyyp-
pisissä piireissä reagoidaan en%isijaisesti allergisesti ”inhotta-
vaan”; silloin superegosta tulee ankara varoittaja, jonka täy-
tyy suitsia alkuperäinen tarve kokonaan. Tämä johtaa sisäiseen konfliktiin ja pelkoon.

Toisentyypisessä ympäristössä pohditaan enemmän sitä, miten lapsi kaikesta huolimatta voisi toteuttaa alkuperäisen tarpeensa: lapselle annetaan leikkitavaraksi pehmeätä muo-
vailuvahaa eikä vedellä, mehulla ja ruualla lotraamista katsota kovin pahalla. Tällöin superegosta tulee lempeä merkinantaja, joka herättää iloisen tunteen: ”Voin toteuttaa itseäni, kunhan teen sen noilla aineksilla.” Ja tällä tavoin jää paljon enemmän vitaalia energiaa käytettäväksi itseilmaisuuksiin, koska alkuperäistä, alku-
kantaista tarvetta ei niin kiivaasti vastusteta.

Superegoissa voi siis olla eroa. Toisella se on ankara, estävä, pelkoa herättävä ja lannistava, toisella taas lempeästi varoitta-
va, uusia tyydytyskanavia tarjoava ja konflikteja lievittävä. Superegoa on pidettävä sisäistettynä kasvatuksena, normeina, tapoina, sanktioina, ohjeina, rajoituksina ja moraalina. Superego-
funktioista meissä on *se hyöty*, että voimme toteuttaa ja hyö-
dyntää alkukantaisia yllykkeitämme ja niistä kumpuavaa ener-
giaa. Siksi superego ei saa suhteessa idiin olla liian ankara eikä patoava.

Ego: idin alkukantaisten ja superegon ali- ja piilotajuisesti omaksuttujen toiveiden välillä ego toimittaa eräänlaista *luotsin* virkaa. Funktio voi kehittyä vain silloin, kun id ja superego eivät

ole liian paisuneita tai yhtenäin konfliktissa keskenään. Silloin kun egon kehitys on mahdollista, ego toimittaa kolmea tehtävää:

- *havainnoitsija* - Mitä idissä liikkuu?
- *tulkki* - Mitä superego sallii?
- *suunnanantaja.* - niiden välillä;

Tätä monitahoista energialähdettä voi pitää vapaan tahdon ja terveen järjen komponenttien yhdistelmänä. Ego on persoonaan sisältyvä ympäristöstä ja itsestä tehtyjen yhä tietoisempien havaintojen resultantti. Onhan niin, että kyky havaita, tuntea ja kuvitella kasvaa kehon hallinnan, lihasten, hermojen ja aistimien kypsyessä (vertaa kaavioon sivulla 35). Kosketus sekä ympäristöön että omaan itseen tulevat tämän myötä intensiivisemmiksi.

Egosta on se hyöty, että se voi ohjata omiin, henkilökohtaisiin normeihin, käyttäytymistapoihin ja ilmaisuihin sekä idin ja superegon luoviin yhdistelmiin.

Idin, egon ja superegon väliset voimasuhteet

Vahva ego saa aikaan sen, mitä nimitämme persoonallisuudeksi: tällaisen ihmisen id-peräiset yllykkeet eivät ole estyneitä, mutta sen lisäksi hän ottaa myös ympäristönsä huomioon.

Heikko ego on seuraus idin ylivallassa, ankarasta superegosta tai näiden yhdistelmästä. Siitä, jolla on ankara superego, tulee kuuliainen, sovinnainen, ja hän on visusti padonnut omat toiveensa.

Sillä, jolla on ylivalentainen id, on erittäin impulsiivinen luonne, eikä hän ota huomioon ympäristöään; sellainen ihminen on varsin ohjaton, helposti provosoituva ja näin ollen myös ympäristölleen provosoiva ja sekasortoa tuottava.

Näiden voimasuhteiden paljastuminen opetustilanteissa

Soittamisen ilo, itseluottamus, kontaktivalmius ja oman itsensä kuunteleminen paljastavat yllykkeiden, ympäristöstä otettujen vaikutteiden ja oman muotoamisen välisen hyvän suhteen. Tällöin piilotajunta ei aseta suuria esteitä oppilaan, musiikin ja opettajan keskinäiselle kosketukselle.

Jos ihminen on liian vallanjanoinen, usein tyytymätön, epävarma jonkin onnistumisesta, karkäs kiistelemään, herkästi vihastuva tai taipuvainen lannistumaan, tästä suhteesta puuttuu tasapaino kokonaan tai osittain. Sellaisen oppilaan kanssa ei opettaja pääse puusta pitkään. *Ego* ei tällöin ole tarpeeksi voimakas, tai *id* riuhtoo *superegon* lujasti suljettuja ovia tai ei ota lainkaan huomioon muita. Silloin yksilön käytös ja ihmisuhteet ovat estoisia, laskemattomia ja vajaasti kurinalaisia. Silloin kyky avautua ja ilmaista itseä on heikentynyt.

Tätä kaikkea kuvataan tässä niin, että se vaikuttaa melko tietoiselta – mutta ihmisen sisäiset ja henkilön ja hänen ympäristönsä väliset tapahtumat ovat kaikissa näissä esimerkeissä vain hämärästi tietoisia. Kyseessä ovat ihmisen persoonallisuuden ytimeistä nousevat reaktiot: ”hänelle tapahtuu”, eikä hän useinkaan tiedä mistä se johtuu.

Siinä piilee eräs konstitutionaali¹ tieto, joka ilmenee yllykkeiden voimassa (*id*) ja näiden muotoamiskyvyn voimassa (*ego*) tai alttiudessa ehdollistavan ympäristön vaikutuksille (nopea ja vahva *superego*, vähemmän vahva *ego*). Sen rinnalla on tapa, jolla ympäristö vaikuttaa, ts. kiinnittääkö se huomiota ilmapiiriin, rakkauteen, kiinnostukseen ja monipuolisuuteen vai reagoiko se päin vastoin välinpitämättömästi, tyylysti, sääntöihin tuijottaen tai normatiivisesti ja yksipuolisesti.

Jos joku välinpitämättömästi ilmapiiristä huolimatta osaa välttää turmion, se kertoo paljon hänen ego-voimanlähteestään ja hänen synnynnäisestä kimmoisuudestaan.

¹ ”Konstitutionaali” *tässä*: ihmisen ruumiin ja kimmoisuuden voima – yksi biologinen tieto.

Muuan 24-vuotias jousisoittaja on menettänyt äitinsä jo aivan nuorena. Sukulaiset kasvattavat poikaa monen vuoden ajan. Hänen herkkää luonnettaan ei ymmärretä sen enempiä kuin hänen luontaista vastenmielisyyttään toisten nurkissa asumista kohtaan. Häntä kohdellaan kovin ottein, monesti lyödään, ja huolenpito on lähinnä aineellista eikä emotionaalista. Kun hänen isänsä menee uusiin naimisiin, poika pääsee takaisin kotiin. Äitipuolen kanssa ei kuitenkaan kehity hyvää suhdetta.

Perhe asuu eräässä maalaiskylässä, jossa taiteellisuudesta ei paljon piitata. Koulussakin poikaa pilkataan ja halveksitaan, koska hän on kiinnostunut musiikista eikä pidä jalkapallosta, peuhaamisesta ja sen sellaisesta. Hän selviytyy tässä tilanteessa eristäytymällä ja keskittymällä voimakkaasti musiikkiin. Ensimmäisinä vuosina konservatoriossa huomataan hänen sulkeutuneisuutensa mutta sen rinnalla myös hänen elävä kiinnostuksensa moniin asioihin.

Muutaman vuoden kuluessa hän muuttuu avoimemmaksi, vähemmän araksi ja saa ystäviä tyttöistä ja pojista. Hän soittaa erittäin hyvin ja keskittyneesti ja pystyy esiintymään ilmaiseksi ja antavasti.

Eräs 22-vuotias huilunsoittajattö on vartunut jokseenkin samanlaisissa oloissa. Hänestä tuleekin arka, epäluuloinen ja estynyt. Näytteeksi soittaminen, kokeet ja esiintyminen epäonnistuvat häneltä surkeasti. Halukas hän kyllä on mutta menee nopeasti kipsiin. Hän kuuntelee opettajiaan kärsivällisesti ja nyökkää merkiksi, että on ymmärtänyt heidän neuvonsa ja kehotuksensa. He eivät kuitenkaan hoksaa, ettei hän koskaan ryhdy väittelemään niistä, ja miettivät, mahtaako hänellä ylipäänsä ollakaan ongelmia tai kysyttävää. Keskusteluista ilmenee, että niitä kyllä on, mutta hän ei tohdi tuoda niitä julki.

Viimeisestä esimerkistä käy selvästi ilmi, että heikko ego väisyy jatkuvasti superegon tieltä: idistä nouseva aggressio – arvattavasti jo varhain lannistettu – assosioituu suoraan pelkoon ja kieltoon.

Jousisoittajan kokemat yhtä epäsuotuiset olot eivät kyenneet sammuttamaan hänen tahtoaan ajaa omaa asiaansa, mitä hän tekikin aina tilaisuuden tullen. Se, että hän eristäytyi, ei jälkeensä arvioituna ollut niinkään pelosta johtuva superegon tuote vaan kumpusi pikemminkin hänen egostaan: päätelmä, että vain pelko ja pakosta suostuminen voisivat vierottaa hänet yllykkeistään. Eristäytyminen oli eräänlainen hätäkeino; jälkeensä osoittautui, ettei siitä tullut pinttynyttä tapaa. Näissä kahdessa

ihmisessä näkee toisistaan suuresti eroavat kyvyt nauttia, kiinnostua ja antaa itsestään. Siitä huolimatta, että molempien lahjat – näin voi tutkimatta asiaa vain olettaa – ehkä olivat alun perin samanveroiset.

15. Piilotajunnasta nousevat voimavarat opetuksessa

Kyky toimia jatkuvasti omien sisäisten tarpeiden ja kiihokkeiden pohjalta (idin voima, egon edistävä vaikutus siihen, ei liikaa superegon tukahduttavaa vaikutusta) tulee yhteiskunnassamme koko ajan tärkeämmäksi. Se liittyy nopeisiin muutoksiin taloudellisissa selviytymismahdollisuuksissa, normeissa ja perherakenteessa, samalla kun monissa osissa maailmaa vallitsee lähes lakkaamaton sodanuhka siitä johtuvine voimakkaine poliittisine valtapaineineen.

Sallivuus vähenee, ja kustannustaakka niiden harteilla, jotka haluavat opiskella ja niiden, jotka haluavat tukea heitä rahallisesti, kasvaa kaiken aikaa. Kaupallisuus vallitsee jo urheilussa ja ajanvietemusiikissa; nyt se tunkee myös klassiseen musiikkiin kilpailujen, massamediajulkisuuden ja suorituksiin tähtävän harjoituksen muodossa.

Valaistukseksi lainaus yhden Alankomaiden parhaimman laulajan, baritoni Wout Oosterkampin haastattelusta¹:

”Valitettavasti on todettava, että lahjakkaiden pianistien, viulistien ja laulajien määrä on viime vuosina kovasti kasvanut, mutta että verrattuna 30-40 vuoden takaiseen aikaan muusikoita on paljon vähemmän. Musiikista on tullut kilpailua – viimeksi minä esimerkiksi olin läsnä Liszt-maratonissa – jo se nimi... Korkealta ja kovaa (laulamisen), niistä on tullut tärkeimmät kriteerit, konservatorioista on tullut tehtaita – laulajia niissä ehkä valmistetaan, mutta ei taiteilijoita.”

¹ Jan Brokkenin artikkeli *De Haagse Post*issa 29.6.1985.

Ihmisen idin ja egon rikas ilmaisuaines törmää erään teollisuudenhaaran ja suoritusmentaliteetin yhdistelmään. Ihmisen idin ja egon yhtä rikas *pedagoginen* tarve-elämä törmää elämässä selviytymisen kannalta synkkeneviin tulevaisuudennäkymiin ja esimerkiksi ryhmäopetukseen, jota suositaan, koska se tulee halvemmaksi.

Ihmisen psyykkinen kestävyys ja kyky nauttia mahdollisuuksistaan joutuvat kaiken tämän kautta kovalle koetukselle.¹

Paine tuntuu keskiasteen kouluissa, usein ammattiopetuksessa ja yliopistoissa paljon enemmän kuin konservatoriossa. Siellä vielä oppilaita ohjataan ja seurataan yksilöllisesti pienissä ryhmissä ja vakinaisen opettajan johdolla. Muualla opetus on jo muuttunut luonteeltaan enemmän tukkukaupan ja hallinnon kaltaiseksi (valintatestaukset, monivalintakokeet, massa-colleget ynnä muut).

Alankomaissa ja muuallakin² näkyy merkkejä siitä, että monet kestävät huonosti piilotajunnalle säilytettyjä epäedullisia taakkoja: täytyy tehdä näin, muuta ei voi, sitä mitä tarvitset et saa. Nähtävissä on nuorison erilaisia reaktioita: motivaation puute, pyrkimys elää työttömyysrahalla, päihderiippuvuus, ilki-valta ja pikkurikollisuus, itsemurha; ja näiden rinnalla: uusien mallien luominen, oman yrityksen perustaminen, niin sanottu uussyritteliäisyys, pitkien kaukomatkojen tekeminen, irralliset suhteet, uudet elämänfilosofiat.

Yhteiskunnan yksilöön kohdistama paine alkaa tuntua voimakkaana ylimmillä koululuokilla (tutkintopaketin valinta – sen mukaan mihin ammattiin aikoo). On siis, kuten aiheen käsit-

¹ Kapellimestari Nikolaus Harnoncourt piti aiheesta esitelmän Damin kuninkaallisessa palatsissa Amsterdamissa ja totesi: ”Epäpyhällä keskittymisellä käytännölliseen ja korottamalla työn epäjumalakseen länsimäinen ihminen on unohtanut leikkimisen taidon – mikä pahempaa, hän ylenkatsoo sitä. Meidän pitäisi miettiä kasvatusmenetelmämme läpeensä uudestaan, ennen kuin se on liian myöhäistä.”

Harnoncourt nimittää suuntautumista teknologiaan ja materialismiin ”syöväksi, joka on iskostunut aivoihimme”.

(N. Harnoncourt *de Volkskrant*issa 28.11.1984.)

² S. van der Zee: *Golf zelfmoorden onder studenten VS*; NRC, 28.11.1984.

tely aikaisemmin osoittaa, runsaasti mahdollisuuksia lisätä vastaavia kokemuksia siihen, mitä piilotajunta on jo alun perin imenyt itseensä: uusia turhautumisen, hylätyksi tulemisen, vähemmälle ja valitsematta jäämisen kokemuksia.

Samoin kuin sivujen 141-142 esimerkeissä, poikkeuksia lukuunottamatta, asia riippuu siitä, missä määrin ihminen on elämässään siihen mennessä jäänyt vaille emotionaalista lämpöä, kokenut syrjintää ja joutunut tutuistaan erilleen ankaraan ryhmään, joka valvoo tiukasti jäseniään.

Päätellen konservatoriossa lukuisilla vastaanotoilla saamistani kokemuksista voisi olla tärkeää – alkaen oppilaan ottamisesta oppilaitokseen – tietää enemmän näistä tärkeistä elämän tahoista. Ei siksi, että oppilaan pääsy sisään näin hankaloituisi vaan siksi, että tiedot selville saatuaan ja ymmärrettyään opettajat kykenevät suhtautumaan paremmin oppilaisiinsa. Näin heidän sietokykynsä lisääntyy ja he pystyvät tehokkaammin paneutumaan työhönsä.

Tilanteessa, jossa nykyisin elämme, ei ole syytä odottaa, että jokainen voisi *ilman muuta* täysimääräisesti osallistua opetukseen edes muista oppilaitoksista niin edukseen erottuvassa konservatoriossa. Tapahtuu itse asiassa varsin usein, liian usein, että tutkimuksen ja avun tarve oppilaalle tulee harkittavaksi vasta, kun sen kiireellisyys on jo tullut ilmi toistuvasti ja päivänselvästi – esimerkiksi tiettyjen kokeiden epäonnistuttua. Vaikka eivät kaikki, kuitenkin suuri osa opettajien ponnistuksista näinä vuosina on itse asiassa valunut hukkaan tiettyjen oppilaiden kohdalla, koska nämä eivät ole henkisesti kyllin vapaita työstämään itsenäisesti ja motivoitusti sitä mitä tarjotaan. Päälle päätteeksi nykyiset yhteiskunnalliset olot vielä kärjistävät sitä, minkä parissa alitajunnalla on jo ennestäänkin ollut vaikeuksia. Sen tähden opetuksessa täytyy paneutua egon ja sen myötä motivaation vahvistamiseen.

16. Kolme kehitysvaihetta, sisäisen vapauden määrä ja käyttäytyminen

Tämän persoonallisuuden rakennetta käsittelevän osan tärkeä teema on kyky suhtautua turvattuuteen ja epävarmuuteen. Ihmisten uskallus ja määrätietoisuus vaihtelee melkoisesti. Freudin mukaan tämä riippuu siitä, missä määrin ihminen biologisen kypsyminen myötä läpäisee myös mentaalisia kypsyminen vaiheita. Hän saattaa juuttua paikoilleen tai vaipua takaisin varhaisemmille ja itselleen tutummille tasoille (regressio) tai jatkaa kasvua henkiseen vapauteen ja itsenäisyyteen.

Freudin lähtökohtana olivat kolme biologista perusfunktiota, jotka ovat ravinnonotto, kuonaneritys ja suvunjatkaminen. Tämä ei ole niinkään outoa: ravinnonotto on ensimmäisiä tärkeitä ihmisen ja ympäristön kohtaamisia. Kuonaneritys merkitsee sitä, että lapsella on siihen valtaa – siis myös valta *olla pidättämättä* ulostetta ja virtsaa. Kolmas funktio on sukuelimien ja pojan ja tytön erojen huomaaminen (vertaa Rubinin ja Kristevan lausumat tästä s. 138 sekä 136).

Freud kytki näiden biologisten funktioiden arvon henkilöille siihen haluun, haluttomuuteen, valtaan ja vallan puutteeseen, jotka tämä niiden yhteydessä kokee kohdatessaan maailman. Näistä elämyksistä riippuen yhden funktion kokemisesta tulee toista tyydyttävämpi. Jos ihminen saa jostakin mielihyvää, hän ilman muuta tavoittelee jatkuvasti samanlaista elämystä. Tätä kehitystä, joka johtaa kiinnittymiseen yhteen funktioon ja sen arvon tavoitteluun enemmän kuin toiseen, Freud nimittää *fiksaatioksi*. Fiksaatio tässä mielessä siis *ehkäisee* yksilön kasvua kohti mahdollisuutta nauttia kaikista *kolmesta* funktiosta ja niihin liittyvistä elämyksistä.

Freud nimittää ravinnonoton funktiota *oraaliseksi* (latinan

kielen sana *os* tarkoittaa suuta), kuonanerityksen *anaaliseksi* (*anus* = peräsuolen sulkijalihas) ja sukuelinten funktiota *genitaaliseksi*. Hän pitää niitä kolmena tärkeänä *kehitysvaiheena*. Jos joku esimerkiksi on taipuvainen passiivisuuteen, apua aneleva tai namusteleva, hän on tämän käsitteistön mukaan kiinnittynyt ensisijaisesti *oraaliseen* funktioon, hän on fiksoitunut oraaliseen *vaiheeseen* ja jää vieraammaksi anaaliselle ja genitaaliselle vaiheelle.

Tässä johdannossa eivät kiinnosta niinkään käytetyt sanat, vaan ennen kaikkea funktioiden (symbolinen) *koituminen tietyiksi konkreettisiksi ja tunnistettaviksi käyttäytymismuodoiksi*. Tästä seuraavaksi kaavamainen yhteenveto:

Vaiheet

Käyttäytymismuodot

Oraalinen vaihe (riippuvuus)	Riippuvainen Tukea etsivä Namusteleva Mukavuudenhaluinen Konsumoiva: tupakointi, juominen Kynsiä pureksiva, peukaloa imeskelevä
Anaalinen vaihe (defensiivisyys)	Omaisuutta haaliva Valtaa ja asemaa haaliva Halukas hallitsemaan tässä mielessä Järkähtämätön, halukas olemaan oikeassa Säännöllisyyttä ja järjestystä tavoitteleva Vakiintuneisiin tapoihin pitäytyvä Jääräpäinen, itsepintainen Muodollisuuksia, normeja, sääntöjä noudattava Defensiivinen (pelon sävyttämä)
Genitaalinen vaihe (vapaus)	Halukas etsimään uusia puolia Kilpailua haluava ja siihen antautuva Vastapuolena tasa-arvoinen Antava ja ottava Itseensä ja muihin luottava Itsenäinen ”Myönteisesti hankala” Riskejä ottava Luovasti elävä

Oraalinen vaihe, mikäli se on yksilöä dominoiva, johtaa ennen kaikkea *riippuvaiseen* käyttäytymiseen.

Se, jolla anaalinen vaihe dominoi, etsii todennäköisesti *turvallisuutta, vastustaa muutosta* ja on varsin *defensiivinen*, puolustuskannalla.

Se, joka on kasvanut genitaaliseen vaiheeseen, uskaltaa antaa itsestään, ja hänellä on runsaasti *henkistä vapautta*.

Tässä törmätään paradoksiin: kun joku hakee riippuvuutta ja tukea, hän on turvassa – mutta turvattomuus väijyy alati uhkaavana nurkan takaa; riippuvuus toisista aiheuttaa sen, että hän pelkää menettävänsä turvallisuuden. Tämänlaatuisella ”*turvallisuudella*” on siis erittäin turvattomat puolensa.

Kun hakee kilpailua ja uusia kokemuksia, on alttiiksi joutumisen mahdollisuus suurempi; sellainen ihminen myös joutuu aina näyttämään heikkoutensa, joihin sitten tartutaan. Tällä näennäisellä turvattomuudella on myös se tuiki turvallinen puoli, että ihminen oppii uutta, kokee paljon ja voi kehittyä aina vain itsenäisemmäksi pelkäämättä menettävänsä jonkun, jotain tai jonkin tottumuksen.

Näistä lyhyistä kuvauksista käynee ilmi, että puhtaasti oraalisia, anaalisia tai genitaalisia ihmisiä tuskin on olemassa. Kaikki ovat sekamuotoja, mutta ominaisuuksien suhteet vaihtelevat huomattavasti.

Kiinnostuneelle huomioitsijalle jako kuitenkin tulee erittäin tärkeäksi heti, kun hän näkee jonkun henkilön toimivan tiukassa paikassa:

- Onko henkilö silloin valmis ottamaan riskejä? (*genitaalinen vaihe*)
- Pelkääkö henkilö silloin, että jotain tottumusta ravistellaan? (*anaalinen vaihe*)
- Haluaako henkilö jatkuvasti puhua siitä ja pyrkiikö hän tässä keskustelussa olemaan oikeassa? (*anaalinen vaihe*)
- Haluaako henkilö ensin tietää, kuulla ja saada kaiken annettuna mallina ennen kuin ryhtyy itse toimeen? (*anaalinen vaihe*)

- Kaipaako henkilö tilanteeseen leppoisuutta? (*oraalinen vaihe*)
- Alkaako henkilö syödä namusia, polttaa tupakkaa, purra kynsiään tai jauhaa purkkaa? (*oraalinen vaihe*)

Silloin kun tietyt käyttäytymismuodot hallitsevat ne antavat kuvan siitä, missä määrin ihminen on kasvanut genitaaliselle tasolle (itsenäinen, vapaa) tai missä määrin hän palaa turvautumaan tuttuihin malleihin, toisten apuun tai ”suuntäytteeseen”. Jonkinlainen yhteys superegon voiman ja anaalisen vaiheen välillä on selvästi nähtävissä. Samoin egon voiman ja genitaaliseen vaiheeseen kiinnittymisen välillä.

Minkäänlaista yhteyttä *ei kuitenkaan ole* näiden vaiheiden ja ihmisen älykkyyden tai koulusivistyksen välillä. Ne ovat ennen kaikkea persoonallisuuden tunnusmerkkejä, jotka kumpuavat piilotajunnasta. Nämä tunnusmerkit myös ilmoittavat itsestään jo melko varhain ihmisen elämässä. Viidennen ja kymmenennen elinvuoden välillä ne alkavat jo olla runsain mitoin havaittavissa.

Musiikin harjoitukselle asian merkitys on seuraava: kun oppilas on kuuliainen, opettaja saattaa luulla, että hän on motivoitunut, tai jos oppilas erityisen mielellään istahtaa hetkeksi rupattelemaan tai teekupilliselle, että tämä oppilas on erityisen iloinen kanssakäymisestä opettajan kanssa. Kummassakaan esimerkissä oletukset eivät välttämättä mene täysin harhaan. Asialla on kuitenkin myös mahdollinen kääntöpuolensa, suunnilleen tällainen:

Kuuliaisen oppilan motivaatio voi *rajoittua* jäljittelyyn ja kiltisti harjoitteluun – ei synny paljonkaan omaa ”ääntä”, ei suurta osallistumisen spontaaniutta.

Leppoisan oppilaan ilo kanssakäymisestä voi *rajoittua* työnteon ulkopuoliseen osuuteen. Heti kun vaaditaan jotain enemmän tai esitetään arvostelua, tuo ilo kaikkoo.

Tällaiseen tietoon perustuvan hyvän ja malttavaisen havainnoinnin avulla opettaja löytää tarpeelliset suuntaviivat opetusstrategialleen. Hänen täytyy opettaa kuuliainen oppilaansa

vähitellen itse kehittämään aineksia kotitehtäviin ja arvioimaan omaa soittoaan.

Oppilaalle, joka on liiaksi riippuvainen henkilökohtaisesta kontaktista, on paras tarjota vasta oppitunnin päätteeksi kuppi teetä, jonka ääressä sitten voidaan keskustella tunnin tapahtumista.

Näissä tietoisesti jyrkin sävyin maalatuiissa esimerkeissä opettaja pyrkii oppilaan persoonallisen panoksen kehitykseen – hän ei ota automaattisesti oppilaan fiksaation kompassineulan mukaista kurssia tiettyyn käyttäytymiseen. Hän suunnistaa kohti henkistä panostusta, vapautta ja riippumattomuutta ja yrittää luotsata oppilaansa sinne.

Tässä annetut esimerkit mahdollisesta opetusotteesta vaikuttavat perin yksinkertaisilta. Kuitenkin ne ovat tehokkaita, koska näin voi oppilaassa saada toimimaan ikään kuin uuden vivun, joka on sitä ennen ollut vajaakäytössä.

Yksilöllinen oppitunti – kolmesta vartista yhteen tuntiin – antaa kiinnostuneelle opettajalle paljon mahdollisuuksia uusiin vipujen löytämiseen ja käyttöön ottamiseen. Sillä tavoin saadaan myös uutta ainesta lisätyksi oppilaan piilotajuiseen elämään.

3. osa.

***Reagointi paineen alaisena,
siihen vaikuttaminen ja
identiteetti***

Johdanto

Edellisessä osassa selvitettiin, miten psyykkinen kehitys yleisesti ottaen tapahtuu, miten padotut henkiset tarpeet tunnustetaan ja – milloin mahdollista – kuinka niihin voi vaikuttaa. Lisäksi mainittiin useita käyttäytymismuotoja, jotka ovat verrattain suoraan opettajan havaittavissa, koska ne tulevat esiin opettajan ja oppilaan välisessä kosketuksessa ja siinä, miten oppilas suhtautuu soittimeensa, musiikkiin ja itseensä.

Tähän liittyen käsittelen nyt alkavassa osassa joitakin reaktioita ja tunteita, jotka ilmenevät ennen kaikkea silloin, kun ihmisen täytyy suorittaa jotakin paineen alaisena. Näytän, millä tavoin ihmiset suoritus tilanteissa reagoivat ruumiillisesti ja henkisesti tyypillisin – joskaan ei aivan helposti havainnoitavin ja tulkittavin ilmauksin.

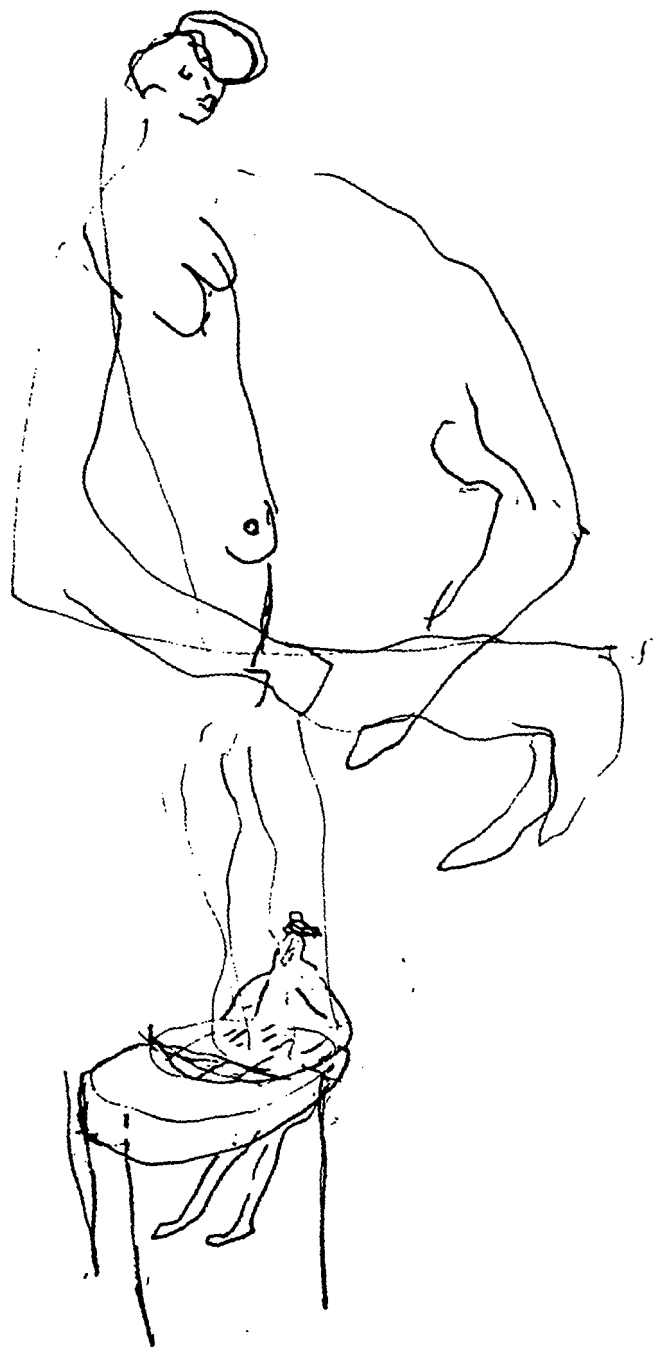
Ensiksi on otettava puheeksi niin sanotut autonomiset reaktiot.¹ Nämä ovat pieniä ruumiillisia, jännityksen, kiihtymyksen, stressin, hermostumisen, vihan, pelon, kauhun, kaipuun ja muun vastaavan ilmauksia. Seuraavassa kerrotaan, miten ne voi havaita ja tunnistaa.

19. luvussa käsitellään suoritusmotivaatiota ja erilaisia epäonnistumisen pelkoja, jotka ovat tuttuja useille muusikoille ja muille esiintyville taiteilijoille. Epäonnistumisen ja muiden pettymyksen muotojen kohtaaminen johtaa monen kohdalla sellaisten haasteiden väistelyyn. Nämä väistelyreaktiot, joita nimitetään torjuntakäyttäytymiseksi, ovat tässä osassa 20. luvun aiheena.

21. luvussa käsitellään kolmea perusvoimaa, joilla ihmistä voidaan muokata ja joilla hän muokkaa itseään kohti persoo-

¹ Hermostomme autonominen osa reagoi ikään kuin irrallaan tietoisesta hallinnastamme. Hengitys, sydämen syke, veren hyytymisaste, syljeneritys ynnä muut sellaiset reagoivat sekunnin murto-osissa mielialaamme koskettaviin ympäristövaikutuksiin (kuten emotionaaliset konfrontaatiot, esiintyminen, haasteet). Nämä asiat ovat tulleet tunnetuiksi erityisesti professori I. Pavlovin työn (ehdollistamiskokeet) ansiosta. Paljon tietoa tästä löytyy seuraavien töistä: Razran, Sokolov, Luria, Piperek ja muita (katso 1., 2. ja 3. osan kirjallisuusluettelot).

nallisuutta eli identiteettiä. Muutamien esimerkein selvitetään, millaisiin ongelmiin muusikot ajautuvat, kun näiden ”alkuvoimien” täytyy tehdä itsensä tiettäväksi tai kun ne eivät ole keskenään tasapainossa.



17. Autonomiset (fyysiset) reaktiot

Eräs kitaristi – kuten monet jousisoittajat ja pianistitkin – kärsii jatkuvasti kylmistä sormista tärkeää oppituntia tai esiintymistä odottaessaan.

Eräällä naisviulistilla on esiintyessään kosteat sormenpäät, mikä haittaa häntä ja aiheuttaa epämukavan olon.

Erään laulajan kurkkua kuivaa koe-esiintymisissä ja muissa jännittäväissä tilanteissa. Eräs laulajatar saa sydämentykytystä ja hänen hengityksensä muuttuu epäsäännölliseksi.

Nämä ja vastaavat ongelmat ovat musiikkimaailmassa tunnettuja. Usein ne estävät ja patoavat vapautuneen soittamisen ja kunnollisen annin.

Tässä ei ole kysymys pelkästään ongelmatapauksista, usein ei sinne päinkään. Muusikon ammatti näyttää sinänsä olevan alttiimpi jännityksille kuin monet muut ammatit.

Piperek ja muutamat muut tutkijat julkaisivat 1971 tutkielman aiheesta Wienin filharmonikkojen 70-vuotisjuhlan yhteydessä. Verenkierto, syke ja sydämen toiminta osoittautuivat ”tarkastelussa *kaksinkertaistuneen* normaalilukemiin verrattuna”.¹

Myös Hans Henkemansin kirja² sisältää paljon samanlaisia esimerkkejä hämmäntävistä emootioista, jotka muodostuvat taiteilijoille suoritustilanteissa pahoiksi kompastuskiviksi. Piperek mainitsee orkesterimuusikkoa erityisesti vaivaavina tekijöinä ahtaan tilan, välttämättömän tiukan keskittymisen, iltaisin (päivätyön jälkeen) työskentelyn ja näiden rinnalla keskinäiset kahnaukset (arvovalta, kateellisuus) kuten myös asiaankuuluvat organisatoriset ongelmat.

¹ M. Piperek ym.: *Stress und Kunst*; W Braumüller, Wien/Stuttgart, 1971, s. 83 ja eteenpäin.

² H. Henkemans: *Sublimatiestoornissen bij kunstenaars*; Van Loghum Slaterus, Deventer, 1981.

Näihin verrattavia oireita esiintyy myös urheiluelämässä. Vatsankouristukset, kurkun kuivuminen, hikoilu, lievä huimaus, yskänkohtaukset ja kaikenlaiset lihasjännitykset vaivaavat huippu-urheilijoita juuri ennen kilpailua. Ne ovat merkkejä äärimmilleen jännittyneestä organismista, jonka täytyy juuri ennen tapahtumaa, juuri ennen kilpailusuoritusta olla niin hiuksenhienossa tasapainossa, että tasapaino saattaa järkkyyä aivan vähäisestäkkin syystä.

Liiallinen keskittyminen, jonka seurauksena suoritus tuottaa pettymyksen, on esimerkki siitä, että tuo (välttämättä) herkkä tasapaino on joutunut liian koville.

Ruumiilliset oireet ovat usein sen jännityksen väistämättömiä seuralaisia, jolla ihminen latautuu oppitunnille, esiintymiseen, paineenalaiseen suoritukseen.

Muusikoille ja heidän ”valmentajilleen” keskeinen kiinnostuksen kohde on siis tämä herkkä tasapaino: kuivin kurkuin laulajan ääni ei ole heleimmillään; pianisti, jonka sormet hikoavat, ei saa kunnon tuntumaa koskettimiin; puhaltaja, jota hiukan huimaa, ei pysty keskittymään ohueen äänensävyyn; jousisoittaja ei voi soittaa vapautuneesti; kylmäsoittaja ei saa toivomaansa kosketusta kieliiin ja niin edelleen.

Näissä esimerkeissä on koko ajan puhe labiiliin, hienovireisen tasapainon järkkymisestä ja asianomaiselle muusikolle liian suuresta paineesta.

Puheessa tälle on useita ilmauksia: Kun sinulla on sydän kurkussa, kun hikoilet verta, kun otsasuonesi pullistuvat, kun on kylmä rinki ahterissa, kun henki salpautuu – silloin et ilmeisestikään tanssi riemusta, etkä pala halusta päästä esittämään vaikeaa kappaletta vaativalle opettajalle tai yleisölle. Pelissä on silloin ilmeisestikin räikeitä ärsykeitä ja ympäristöstä tai menneisyydestä juontuvia vaikutuksia, jotka herättävät väkeviä tuntemuksia.

Miksi autonomisia reaktioita esiintyy niin useasti? Siksi, että näyttäytyminen, esille tuleminen ja arvioitavaksi joutuminen johtavat varsin suoriin konfrontaatioihin. Konfrontaatiot opet-

tajan ja muiden kanssa ovat aina latautuneet moninaisilla assosiaatioilla, muistoilla ja tunneperäisillä elämyksillä.

Eräs 20-vuotias sellisti soitti mieluiten romanttisia, tunteellisia kappa-
paleita. Kun hänen opettajansa antoi hänelle toisenluonteisia kappa-
leita, oppilas huomasi soittaessaan, että hän, kuten hän sen ilmaisi,
”prässää jousikädellään”. Silloin käsivarsi jännittyy, ja jousitukseen
ja äänensävyyn tarvittava tuntuma jää heikoksi.

Tästä keskusteltaessa tulee esiin, että hän on kaikenlaisissa ihmis-
suhteissaan aika kireä – hän odottaa aavistellen, että kohtaamisessa
ilmenee ongelmia. Taustana on se, että hän on saanut erittäin suoje-
levan kotikasvatuksen, johon toisaalta kuului kaikenlaisen aggressii-
visuuden ja riidan suvaitsemattomuus. Kaikki hänen tarpeensa ilmentää
itseään assosioituivat kieltoihin ja syyllisyydentunteeseen. Niinpä sel-
listi myöhemmin suhtautui toisiin ihmisiin ”verhotusti” ja aristeli
epämääräisesti omia muista poikkeavia mielipiteitään. Keskustellessaan
hän ei vaarantanut mitään ja tunsu sittemmin olevansa muusikkonakin
parhaassa turvassa yleisön todennäköisesti suosiman, vakio-ohjelmiston
parissa.

Aggressiivisemmat – hänen aggressiivisiksi kokemansa – kap-
paleet käynnistivät jousikäden lihasjännityksen autonomisen reakti-
on.

Miehelle pystyttiin selvittämään, että pätemisen tarve oli sitä
vastaan sotivan persoonallisuuden ehdollistamisen vaikutuksesta jou-
tunut pinteeseen. Tilanne säilyi ennallaan, koska hän asui edelleen
kotona.

Hän alkoi vähitellen tuntea, mitä hänessä, hänen ja musiikin ja
hänen ja muiden välillä tapahtui. Tämä käynnisti itsenäisen kehityk-
sen, joka ilmeni siten, että hänen uskalluksensa, vapautensa ja omat
tulkintansa lisääntyivät, hän avautui toisille ihmisille ja toisenlaiselle
musiikille, oppi keskustelemaan ja muutti asumaan omaan boksiin.
Jännitys katosi käsivarresta.

Tätä kertomusta lukiessa tuntuu siltä, että ratkaisu syntyi hel-
ponlaisesti. Kypsyminen vaati kuitenkin pitkän ajan toteutuakseen.
Silloin kun tietty vaikutus edellä kuvatulla tavalla johtaa autonomisiin
reaktioihin, se on ollut todella syvälle käyvä. Kohteeksi joutunut
ihminen on ”tottunut siihen”, että tällainen kuuluu asiaan, hän ei
(tajuisesti) tiedä paremmasta. Muutoksen edellytyksenä ihmisen täytyy
tuntee, että hän ei pidä jostakin ja että hän haluaa muuttaa jotakin
itsessään. Tällaista asennoitumista ja valmiutta tapaa muusikoilla ennen
kaikkea siksi, että (esimerkiksi) autonomiset reaktiot voivat aiheut-
taa vakavia esteitä ammatin harjoittamiselle. Tällöin eivät muusikot

enää kykene saamaan fyysistä kojeistoaan hyvään kuntoon; soiton ja äänenmuodostuksen mahdollistavat vivut eivät silloin enää kunnolla toimi.

Miksi muusikot kärsivät niin paljon autonomisista reaktioista?

Kirjailija voi kyllä kirjoittaa käsivarsi jännittyneenä ja kämmen hikisenä. Korkeintaan käsialasta tulee vaikeasti luettavaa, mutta joku, joka saa siitä selvää, voi lukea sitä tai kirjoittaa sen puhtaaksi. Muurari voi mainiosti muurata kylmin sormenpäin. Virkailija voi lievän huimauksen sattuessa mennä haukkaamaan raitista ilmaa ja jatkaa sen jälkeen töitä.

Tällainen ei ole muusikolle, ei edes nuorimmalle vasta-alkajalle oikein mahdollista. Musiikin aikaansaamiseksi tarvitaan hyvin hienoa lihasten, hermojen ja henkistä koordinaatiota hengityksen, sormikosketuksen, ranneliikkeiden ja lihastuntuman keinoin. Kaiken kukkuraksi joutuu vielä oppitunnilla arvioitavaksi ja soittamaan muille ihmisille.

Tunneperäiset elämykset, jotka käynnistävät autonomisia reaktioita, voivat suoranaisesti järkyttää puhaltajien, jousisoittajien, pianistien, urkurien, lyömäsoittajien ja laulajien horjuvaa tasapainoa. ”Horjuvalla tasapainolla” ei tarkoiteta mitään pulmallista tai dramaattista vaan normaalia sielun, ruumiin, lihasten, hermojen, keskittymisen, tunteen, suorituspaineen, emotionaalisten tarpeitten ja äänenmuodostuksen hienostunutta keskinäistä viritystä.

Muusikot ovat usein herkkiä tunnevirityksille. Kritiikki kollegojen tai opettajan taholta, tunne sosiaalisesta eristymisestä, kollegoihin vertailluksi joutuminen ja voimakas sisäinen ansioitumisen halu ovat tässä osallisina. Koesoittaminen ja esiintyminen toimivat suurennuslasina, jonka polttopisteessä kaikki nämä vaikutukset keskittyvät ja toimivat vahvistuneina. Sen joutuu kohtaamaan yksin.

Palacios¹ lisää tähän esiintyvistä pianistista puhuessaan:

¹ D. Palacios: *Tension and the Performing Artist* aikakauslehdessä *The Piano Quarterly*, 1978.

”Toive tulla osaksi jotain itseään suurempaa ja samanaikaisesti ilmaista ainutkertaista yksilöllisyyttään.”

Eräs usein eteen tuleva näkökohta on instrumentin valtaisa merkitys soittajalle. Instrumenttiin on elämän varrella latautunut kaikenlaisia assosiaatioita ja elämyksiä. Koska muusikko työskentelee erittäin kiinteästi instrumentin parissa, siitä tulee kaikkien näiden assosiaatioiden symboli. Ja sitenpä myös instrumentti voi käynnistää autonomisia reaktioita.

Soittajan on voitava *hallita* instrumenttiaan. Sana tekniikka on tässä aivan liian rajoittunut. Kyseessä ei ole hallitseminen sanan autoritaarisessa merkityksessä, vaikka epäonnistuttaessa moitteet usein kohdistuvatkin ”paskahuiluun, tuohon huonoon viuluun, noihin mahdottomiin rumpuihin, ikäloppuun pianoon”. Muusikon tekee usein mieli viskata soittimensa nurkaan tai vahingoittaa sitä muulla tavoin.

Instrumentti on ikään kuin kumppani, joka tekee yhteistyötä soittajansa kanssa; instrumentista tulee kanssakaikupohja sille, mitä soittajan sisimmässä elää, ja sellaisena hänen pyrkimystensä tulkki. Sellaisena instrumentista – myös soittajasta riippuvaisena, koska tämä panee sen toimimaan – voi tulla vaikeuksien vertauskuva, ystävä tai vihollinen, vastustaja, toveri ja niin edelleen. Lihasjännitykset, turhautumiset, kylmät tai hiestä märät sormenpäät ja sydämentykytykset häiritsevät pahasti soittimen hallintaa ja suhdetta siihen.

Etenkin hiljaista, hidasta musiikkia soitettaessa tai laulattaessa kaikki henkilökohtaiset elämykset pääsevät mukaan soittajan ja hänen instrumenttinsa väliseen suhteeseen. Vielä enemmän silloin, kun hänen täytyy olla motorisesti erityisen aktiivinen nopeissa kappaleissa tai forte-jaksoissa – kun hän ”avautuu” (antaa kerrankin kuulla/mennä).

Eräs 30-vuotias pianisti pystyi soittamaan Chopinia vain – sivumennen sanottuna joustavalla tekniikalla – nopeasti ja kovaa. Beethovenin Appassionata-sonaatin alkuosa tuotti ylipääsemättömiä vaikeuksia: kärjistäen se kuulosti konekivääriltä.

”Mitä soittimesi merkitsee sinulle?”, kysyn häneltä. Hänen

reaktionsa oli minulle odottamaton ja hurja. Hänen päänsä painui rintaa vasten, silmät kyyneltyivät. Hän itki pitkään ja pohjattoman katkerasti. Hän kertoi, että hänen isänsä oli ansiokas amatööripianisti, joka olisi oikeastaan halunnut edistyä pitemmälle. Pojan teknis-pianistinen lahjakkuus täytti isän ihailulla, mutta myös kateudella. Ihailu kyllä ilmaistiin, kateutta ei – ainakaan ääneen. Virheitte sattuessa ja opettajan huomauttaessa jostakin isä kuitenkin tuli vihaiseksi ja pommitti poikaansa kielteisillä huomautuksilla: ”Haaskaat lahjojasi! Kuinka voit tehdä niin? Tuotat minulle pettymyksen!”

Poika ei enää pystynyt osoittamaan sympatiaa isälleen. Hänelle tuli tarve lyödä isänsä ”lättäjalaksi”. Hänen motoris-tekninen lahjakkuutensa antoi hänelle mahdollisuuden käydä tätä kamppailua ja voittaa se varsin helposti. Näin hän säästy iänsä kärkevältä kritiikiltä ja alentavalta kohtelulta. (Lukijahan ymmärtää, ettei tämä tapahtunut tietoisesti vaan kehittyi piilotajuisesti.)

Kaiken seurauksena oli, että piano ja musiikki laukaisi hänellä tämän mekanismin – kovaa, nopeasti ja pinnallisina tehokeinoin soittamisen. Näin tapahtui etenkin yleisön edessä mutta lievemmin myös hänen opettajiensa kuullen. Tästä hän maksoi kalliisti: oman tunteensa pohjalta soittaminen, suuntautuminen kuuntelemaan säveltäjän kertomusta ja pyrkimyksiä jäi kesannolle – siitä tuli joutomaata, jolle ei enää astuttu. Lempeydestä ja rakkaudesta oli tullut mahdottomia tunteita.

Vaati paljon vaivaa, ennen kuin hän tuli tietoiseksi konfliktista. Miksi niin paljon vaivaa? Siksi että kyseinen soittotapa oli myös tarcoitettu miellyttämään hänen isäänsä. Kaikki oli niin ambivalenttia, niin täynnä sudenkuoppia: isän päihittäminen, ilo isän ylpeydestä, jauhot suuhun lyöminen kritisovalle isälle, isän kesken jääneen muusikonuran pahoittelu, isän ylittämisen itse asiassa raskas taakka. Ja päätteeksi se, että *ei yksikään näistä tunteista voinut motivoida hänen omaa henkistä kehitystään pianistiksi.*

Näitä kaikkia tunteita sitten kuoritaan ja paljastetaan vähitellen kuin sipulin kerroksia. Kuoriminen ja paljastaminen tekee kipeää – piilotajuinen eristäytyminen torjuu kipua.

Autonominen reaktio oli tässä toisaalta se vauhdikas rymistely ja toisaalta pehmeältä äänenmuodostukselta ja siihen luonnostaan liittyviltä epäroinneiltä ja virheenlähteiltä sulkeutuminen.

Instrumentista oli tullut isän ja pojan välisen kamppailu-rakkaus-suhteen symboli. Yleisöstä oli tullut muiden ihmisten ”jyräämisen” halun symboli. Ei ihme, että pojan myöhemmillä opettajilla oli vaikeuksia hänen soittonsa kehittämisessä. Heidätkin hänen teknis-fyysiset valmiutensa näet lumosivat ja vakuuttivat.

Instrumentin, sävellysten, opettajien ja kuulijoiden symbolimerkitysten ohella tässä näkyy selvästi se rysä, johon musiikinopettaja helposti ui: tyytyminen instrumentaalis-teknisten ohjeiden antamiseen, kun eteen tulee vaikeasti seurattavaa ja vaikeasti ymmärrettävää soittokäyttäytymistä: autonomisia reaktioita.

Harva musiikinopettaja tietää, että motoris-tekniset suoritukset voivat olla hämmentävän emotion ilmaus. Hän saattaa havaita hermostuneen käytöksen ja suosittaa avuksi jotakin rentoutustekniikkaa. Neuvo on itsessään oikein hyvä mutta ei auta silloin, kun soittaja ei pysty tiedostamaan niitä piileviä syitä, jotka tahdosta riippumattomina (autonomisina) vipuina panevat hengityksen, lihastoiminnan ja hänen mahanesteen ja hien erityksensä sekaisin.

Esitelmöidessään kerran psykologeille työstään suuri alan-komaalainen näyttelijä ja teatteriohjaaja Elise Hoomans sanoi näin:

”Lahjakkuus on sitä missä määrin ihminen pystyy antamaan itsestään. Nykyinen yhteiskunta ja teatteri, joka käsittelee yhteiskuntaa, rakentavat vanhoille teemoille, jotka koskevat esimerkiksi yksilöä ja kohtaloa, valtiota ja lakeja, normeja ja kieltäymyksiä. Näyttelijät ovat itse kokeneet kaikki nämä vaikutukset ja he ilmaisevat niitä roolitilkinnoissaan. Lihaksillamme on tajunta, hengityksemme liittyy suoraan persoonaan. Tunteminen alkaa hengityksestä ja lihaksista.”

Näillä muutamilla lauseilla Elise Hoomans hahmottaa kirjailijan luomaa tarinaa välittävän näyttelijän työnkulun, johon sisältyy se, mitä edellä nimitettiin autonomisiksi reaktioiksi.

Kuvailen nyt käsitettä ja sen oireita abstraktisti ja esittelen sen jälkeen muusikoiden reaktioita ja niiden syitä.

Kuvailu

Autonomiset reaktiot ovat pieniä, harjaantumattomalle ihmiselle vaikeasti havaittavia reaktioita. Niitä esiintyy sellaisten tunteusten yhteydessä kuin nautinto, nälkä, mielihyvä, pelko, stressi ja raivo. Tuntemukset syntyvät joutumisesta eri tilanteisiin – ihmisten kanssa mutta myös mielikuvien kautta – kontakteissa, rakkaussuhteissa, aterioidessa ja niin pienissä kuin suurissakin suorituksissa.

Mitä enemmän ja mitä hienostuneemmin fyysinen kojeisto on osallisena ilmaisussa, hallinnassa ja suorituksissa ja mitä suurempi merkitys lihasten ja hermojen koordinaatiolla niille on, sitä voimakkaammin autonomiset reaktiot vaikuttavat.

Tunneperäisten ylläkkeiden vaikutuksesta esiintyy pikkuruaisia muutoksia ruumiintoiminnoissa, kuten:

- syljen- ja hienerityksessä (lisääntyy tai vähenee);
- verisuonissa (niiden supistumista tai laajentumista esimerkiksi otsassa ja sormenpäissä. Tämä aiheuttaa sormenpäissä lämmön tai kylmyyden tunteen, rentoutta tai jännitystä);
- veren hyytymisasteessa;
- yleensä ruumiintoiminnoissa (levottomuutta: esimerkiksi painon siirtelemistä jalalta toiselle, pään liikuttamista ylös ja alas jäykästi samassa tempossa, nytkähtelyä);
- vatsahapon erityksessä (se vähenee pelon vaikutuksesta, jolloin ruuansulatus toimii huonommin ja ruokahalu vähenee);
- sydämen sykkeessä;
- hengityksessä;
- lihasjännityksessä.

Autonomiset reaktiot ovat hädin tuskin tietoisia, tahdosta riippumattomia, lähes vaistomaisia reaktioita. Paheksunta, uhkailu, kontaktien kadottaminen ja itseluottamuksen mureneminen voivat käynnistää sellaisia reaktioita.

Reaktiot eivät ole toisistaan erillisiä: ne esiintyvät harvoin

yksi kerrallaan. Kyseessä ovat, kuten esimerkeistä ilmenee (katso sivut 165 ja 167), äärettömän tärkeät merkit, jotka osoittavat, että tietyssä tilanteessa suoritukseen sekaantuu jokin hämmentävä emootio. Tämä hämmentävä emootio salpaa ilmaisuvapauden, käyttäytymisen ja kyvyn antaa itsestään. Kuten Elise Hoomans niin terävästi asian formuloi, tämä estää ihmisen lahjakkuuden ilmenemisen ja, lisättäköön vielä, myös sen kehittymisen.

Se, jota nämä hämmentävät emootiot koettelevat, on persoonallisuudeltaan riittämättömän tasapainoinen ja sopusointuinen kestääkseen painetta – hän irtautuu, änkyttää, unohtelee, tulee levottomaksi ja niin edelleen. Etenkin tilanteet, joissa täytyy olla täydellisesti ”käyttövalmis” (kuten näyteltäessä, soitettaessa, esiinnyttäessä, neuvotteluissa, urheilukilpailuissa) vaativat kykyä työstää emootioitaan (niiden painetta) ja sulauttaa ne persoonallisuuteensa.

Vähemmän vaativissa tilanteissa ihminen voi hyvinkin kärsiä autonomisista reaktioista niiden vaikuttamatta suurestikaan hänen työhönsä ja työsuorituksiinsa.

Joskus sama pätee myös autonomisiin reaktioihin sukupuolisessa kanssakäymisessä. Toisiinsa syvästi kiintyneiden kumppanusten kesken voi hämmentävä emootio vaikuttaa monin tavoin intohimoon, potenssiin ja itsensä antamiseen. ”Toinen toiselle esiintyminen”, toinen toisensa arvioimaksi ja vastaanottamaksi asettuminen ja henkinen vapaus avautua rohkeasti toinen toiselleen ovat erittäin väkeviä tunne-elämyksiä. Niihin vaikuttaa suuresti se, miten käyttövalmis, tasapainoinen ja kokonainen persoona ihminen on.

Toinen ihminen ja itse tilanne (sukupuolinen kanssakäyminen) voivat symboloida kaikenlaisia kasvatus- ja kulttuuriperäisiä muistojamme, kuviamme ja normejamme. Silloin kun niissä on edustettuina kyvyttömyys, häpeily ja kielletty hedelmä, estäviä autonomisia reaktioita astuu *tahdosta riippumatta* puolestaan näitä edustamaan. Tällaiset reaktiot kumppanien välillä voivat sotkea pahasti intiimin rakkaussuhteen. Nämä pulmat pidetään usein neljän seinän sisällä: niihin ei suoraa päätä löydy ratkaisua.

Sellainen elimellinen ja emotionaalinen hämmennys tulee harvemmin esiin arkipäivässä ja työelämässä. Lisäksi useimmat kulttuurimme kasvatit ovat oppineet, ettei ole lupa päästää itseään liiaksi purkautumaan.

Urheilijoiden, näyttelijöiden ja muusikoiden laita on kuitenkin aivan toisin: heidän yhteiskunnallinen roolinsa ja ammatinharjoituksensa vaativat niin suurta hallintaa, kykyä antaa itseään, asettumista alttiiksi, tasapainoa ja henkistä vapautta, että se lähestyy olotilaa, jossa rakastavaiset antautuvat toisilleen. Mutta päin vastoin kuin rakkaussuhteessa he eivät voikaan pitää näitä asioita neljän seinän sisällä, sillä vastapelaaja, opettaja ja yleisö huomaavat heti hapuilun, virheet ja epäonnistumisen. Esiintyjät pyrkivätkin usein hallitsemaan hermojännityksensä väkinäisellä reippaudella, aggressiolla tai nauttimalla ennakkolta rauhoitteita.

Seuraavat esimerkit selvittävät piilotajuisten autonomisten reaktioiden merkitystä musisoinnille.

Klarinetinsoittaja, 15-vuotias tyttö, ei pysty oppitunneilla hengittämään rauhallisesti; hän pidättää liiaksi hengitystään. Häntä nähtävästi ”pelottaa, ettei se mene hyvin”. Häntä kannustava halu olla ”hyvä” liittyy sisäisiin valtakuvitelmiin. Kuvitelmat voi johtaa tytön ylenmääräisestä isän ihailusta. Isällä oli melko korkea virka-asema, mutta nuori muusikko koki sen todellisuutta paljon ylhäisemmäksi. Vielä kauempana tytön sisäisestä todellisuudesta oli hänen tarpeensa loistaa. Ilmaisun, mimiikan, eläytymisen ja liikunnan kannalta hänen omat tunteensa olivat nimittäin aika lailla peitossa.

Trumpetisti, 21 vuoden ikäinen, kärsii lihasten kireydestä suun ympärillä ja myös käsivarsissa. Hän kertoo tuntevansa olonsa estyneeksi ja väsyneeksi. Oppitunnilla hän ei osaa olla rento eikä antautua musiikille, vaikka sitä haluaakin. Keskusteluissa paljastuu, että hän tuntee olevansa isälleen velvollinen soittamaan hyvin, koska tämä on tehnyt uhrauksia hänen musiikkiopintojensa eteen. Sen vuoksi hänellä ei ole varaa ilmaista täysin päinvastaisia kritiikin ja suuttumuksen tunteitaan. Hän painiskelee riippuvuutensa kanssa voimatta kääntää sitä vapautuneeksi soitoksi oman intonsa ilossa, musiikista nauttien. Toisin kuin klarinetistin tapauksessa tässä soittajassa saatiin viriämään sen tiedostaminen, miten hänen vastakohtaiset tuntemuksensa, lihaskäynnitys ja väsymys kytkeytyivät toisiinsa.

Viulisti, 24 vuoden ikäinen, kärsii kovasti käsien hikoamisesta. Hän ei ole vakuuttunut menestyksestään konservatoriossa ja epäilee, mahtaako hänellä olla motivaatiota ammattiin. Kun häneltä kysytään kotioloista, häntä alkaa itkettää. Kotona ei ole tilaa emootioille, kuten raivolle, mutta ei myöskään liikutukselle, surulle tai nautinnolle. Siksi hän tahtomattaan tukahduttaa kaikki emootionsa, vaikka onkin tunteellisen luonteensa vuoksi niille erityisen altis.

Sellisti, 20-vuotias nainen, hengittää soittaessaan ahdistuneesti ja kärsii vapisevista sormista. Osoittautuu, että hän on aina tuntenut pätemättömyyden pelkoa. Samalla hän tunsi syyllisyyttä, koska ei mielestään soittanut niin hyvin kuin halusi ja osasi. Myös hänen ystävyysuhteissaan ilmeni sama pelko ja syyllisyydentunne.

Huilisti, 23-vuotias, liikuttaa koko ajan soitintaan liioitellusti ja on muutenkin motorisesti levoton. (Tässä pitää erottaa toisistaan lievästä aivovauriosta johtuva liiallinen motorinen liikkuvuus – katso tämän kirjan 1. osa – ja motorinen levottomuus autonomisena reaktiona. Osviitoja antavat muun muassa koulumenestys, rytmitaju ja dominanssikuvio. Huilistilla ei tällaisia oppimishäiriöitä esiintyneet.)

Hänellä ilmenee suuri huomion tarve; tämän tarpeen juuret ovat tietyissä epämiellyttävissä nuoruuden kokemuksissa. Koska huomion tarve on hänen ikäisekseen epänormaalin suuri, hän häpeää sitä. Hän tuntee tyydyttämätöntä kaipuuta. Sen tähden hän on vaivautunut suhteissaan toisiin ihmisiin, hän punastelee, käsiä kuumottaa, ja hänen käytöksensä on kömpelöä. Musiikkitunti tarjoaa hänelle mahdollisuuden saada huomiota osakseen. Tilanne on hänelle toisaalta ambivalentti: hän ei saisi tulla tunneille liiaksi tämän vuoksi – mistä nauttii täysin siemauksin – vaan hänen täytyy lisäksi ja ennen kaikkea antaa etusija musikaalisille ja teknisille näkökohdille.

Lahjakas lyömäsoittaja, 18-vuotias, kärsii välillä kouristuksista sormissaan. Silloin hän tuskin pystyy taivuttamaan niitä, ja oppitunnit vaikeutuvat kovasti. Hän kertoo usein ”pidättyvänsä”. Hän ei tunne olevansa täysin hyväksytty kotonaan. Hän on olevinaan erittäin rauhallinen, mutta tosiasiaissa hän on usein hyvin rauhaton ja saa joskus hillittömiä raivokohtauksia.

Pianisti, 23-vuotias, huomaa oikean polvensa usein kolhaisevan alapuolelta soitinta. Lisäksi hänen sormensa ovat usein ”löysät”, minkä johdosta kosketuksesta puuttuu ytimekkyys ja varmuus. Kyytä eivät ole vakaat; ne pakkaavat huojumaan sinne tänne. Hän kertoo olevansa erittäin epävarma, itse asiassa koko olemassaolostaan. Hän on emotionaalisesti kovin etäällä vanhemmistaan, tuntee olevansa yksin ja tohtimaton tarttumaan elämänsä ohjaksiin. Hänestä tuntuu, että hänen energiansa pysähtyy olkavarsiin – hartioissa se vielä toimii, mutta

käsivarsissa ja käsissä enää tuskin ollenkaan.

Viulisti, 20-vuotias nainen, kärsii esiintyessään loukkua lyöivistä polvista ja ”korkeasta” sydämensykkeestä. Hän pelkää, että tämä ikävä kokemus toistuu, kun hän esiintyy seuraavan kerran. Hän kertoo, ettei hän koskaan uskalla päästää itseään täysin valloilleen. Hän kuvailee itseään ja myös soittoaan ”estyneeksi”. Hän pelkää, ettei soita hyvin, mutta kaipaa toisaalta kiihkeästi tunnustusta muusikkona. Estyneisyys on hänelle aikamoinen kanto kaskessa. Kotona ei näköjään koskaan puhuttu tunteista, tuskaisista kokemuksista, motivaatiosta, sukupuolisista haluista eikä sukupuolivalituksesta. Vanhemmat myös usein salasivat heitä itseään vaivaavat asiat: ”Ei nyt kerrota tätä lapsille.”

Laulaja, 25-vuotias, sopertelee sanoissaan, hänen suutaan kuivaa, ja hän on äärimmäisen hermostunut. Välillä niin pahasti, että hänen kurkkunsa tuntuu kuristuvan umpeen. Hän ei ilmeisesti ota itseään aivan vakavasti. Häntä vaivaa ”alhainen syntyperä”. Hän on kärsinyt suuresti siitä, että oppikoulussa eräs opettaja aina välillä nöyryytti ja välillä taas ylisti häntä. Hän ajautui epäilemään itseään suuresti, myös suhteessaan naisiin.

18. Autonomisten reaktioiden havaitseminen ja intuitio

Miten tunnistaa nämä käytösmuodot ja miten suhtautua niihin? Esimerkeistä näkyy selvästi, että samalla fyysisellä ilmauksella (esimerkiksi hikoilevat kädet tai levottomuus) voi olla aika lailla toisistaan poikkeavia taustoja – erilaiset vivut käynnistävät samantyyppisen reaktion.

Lisäksi käy selväksi, että vivut ovat syntyneet muusikoissa jo vuosia sitten, että ne ovat iskostuneet heidän asenteisiinsa, ja etteivät soittajat koe tai ymmärrä niitä tietoisesti. Kuten aiemmin mainituissa lempimiseen liittyvissä autonomisissa reaktioissa (katso sivu 171), on musisoinnissa kysymys tietoisesti tahdonalaisesta toiminnasta. Mutta kuten esimerkeistä ilmenee, toive kohtaa vastustusta persoonallisuuden piilevistä kerroksista.

Niin vaikeaa kuin autonomisia reaktioita niiden piilevän luonteen takia onkin luodata, havaitsemme niitä kuitenkin tavan takaa muissa ihmisissä, vaikka sitten epämääräisestikin.

Autonomiset reaktiot ovat fyysisiä ilmauksia: niitä nimetäänkin myös sanattomaksi viestinnäksi tai ruumiinkieleksi. Tällaisille signaaleille ihmiset ovat erittäin herkkiä; ne herättävät nopeasti huomiomme. Toisen sanatton käyttäytyminen tuottaa myös vähemmän älyperäisiä, vaistomaisempia aistimuksia siinä mielessä kuin: ”Se ei miellytä minua”, ”Minusta tuntuu, että siinä on jotain mätää”, tai ”Sepäs hullua!” (Vertaa sivulla 132: esitietoinen havaitseminen.) Tällainen havaitseminen muistuttaa sitä mitä tapahtuu, kun me kadulla kävellessämme yhtäkkiä – ilman selviä sanoja tai signaaleja – huomaamme, että takanamme tapahtuu jotakin, mitä täytyy nopeasti väistää. Meillä on ilmeisesti ”silmit selässä” sille, mikä poikkeaa normaalista.

Mitä *normaali* sitten on? Se on tapa, jolla olemme tottu-

neet reagoimaan sanoihin, ääniin, valoon, lämpötilaan, normeihin ja muuhun vastaavaan.

Meillä on terävästi havainnoivat aistit (ehdottomasti myös tuntoaisti); ne rekisteröivät myös paljon sellaista, mikä poikkeaa normaalista. Jos haluamme kokea sen, mikä on jossakin tilanteessa tai ihmisessä ainoalaatuista, silloin ”silmät selässä”, toisin sanoen kyky ”lukea rivien välistä”, on meille kovasti tarpeen.

Musiikkitunti, musiikki, joku joka soittaa – siinä sitä epätavallista tilannetta on riittämiin.

Monet tunneherkät ihmiset pitävät tilanteista, jotka eivät ole aivan tavallisia; he eivät halua suoraa päättä tulla ehdollistetuiksi tarkkailemaan rutiininomaisesti, he ovat eräässä mielessä kärkkäitä hoksaamaan epätavallisia merkkejä ja tapahatumia.

Erityiseen, tavallisuudesta poikkeavaan merkkiin voi suhtautua kahdella tavalla:

- Ensinnäkin ohjaamalla poikkeava takaisin normin, rutiinin piiriin. Se on korjaava asenne.
- Toinen tapa on kuunnella edelleen ja koettaa käsittää, mitkä vaikutukset ovat pelissä, ennen kuin kommentoi, neuvoa tai korjaa.

Molempia reagointitapoja esiintyy opettajilla.

Liikenteessä me reagoimme terävästi ja heti välttääksemme vaaran. Oppilaiden autonomiset reaktiot musiikkitunnilla eivät vaadi yhtä välittömiä toimenpiteitä kuin liikenteen vaaratilanteet. Siksi moni ohittaa nämä reaktiot tai sanoo korkeintaan: ”Hei, koetapa soittaa vähän rauhallisemmin”, tai ”Rentouta sormesi, älä jännitä niitä noin.”

Korjaavasti asennoitunut musiikinopettaja useinkin hieman ärtyy sellaisissa tilanteissa. Joku taas ehkä tunnistaa tällaisen käyttäytymisen omalta kohdaltaan eikä siksi kiinnitä siihen suurta huomiota.

Ehdotukseni on, että tulisi toimia enemmän siihen tapaan kuin reagoimme kadulla, koska tässäkin on aikamoinen vaara läsnä: jos nämä reaktiot jatkuvat, oppilaan soitto jää estoiseksi ja hänen kehityksensä pysähtyy. Ja näin käy, vaikka hänellä riittäisi halua, ja opettajat näkisivät hänessä kehittymisen mahdollisuuksia. Havaitseminen ja tulkintakyky toimivat meillä täysin kierroksin oppilaan auttamiseksi. Havaitseminen ei ole ainoastaan tietoista vaan myös esitietoista – jopa alitajuista (katso sivu 132). Tulkintamme ei ole ainoastaan asiallista ja perusteltua vaan myös tunneperäistä.

Käsittelen lyhyesti näitä tärkeitä apukeinoja, joilla voi aistia sen, mikä pitää oppilaat käynnissä.

Subliminaalit havainnot

Ihmiset ovat havainnoitsijoina pesusienen kaltaisia, imevät itseensä valtavasti informaatiota, paljon enemmän kuin voivat heti käyttää. Jos sientä puristetaan kunnolla, näkyy miten paljon vaikutelmia on kertynyt esimerkiksi jostain ihmisestä, kertomuksesta tai tilanteesta.

Tätä herkkyyttä monille signaaleille, edellä kuvattua ”liikennekäyttäytymistä”, sanattoman käytöksen nopeaa tuntemista ja havaitsemista nimitetään myös *subliminaaliksi* havaitsemiseksi (sananmukaisesti havaintoja – tietoisuuden – kynnyksen alta).

Pyysin kerran ryhmäkanssakäymiskoulutusta antaessani osanottajia pareittain tarkkailemaan toinen toistensa kasvoja viisi minuuttia puhumatta sanaakaan ja sen jälkeen kertomaan toisilleen, mitä olivat huomanneet ja minkä merkityksen he sille antoivat. Osa pareista tarvitsi näiden viiden minuutin jälkeen yli tunnin aikaa tuodakseen julki kaikki vaikutelmansa.

Amsterdamilaisesta psykoanalyytikosta tri Le Coultresta tiedettiin, että hän pystyi kaksikymmentä minuuttia kuvailemaan havaintoja, jotka hän oli ensimmäisten minuuttien aikana tehnyt potilaastaan. Katso myös 4. osaa, joka käsittelee luovuutta,

harjoituksia puoliverbaalisella aineistolla, sivu 273.

Nämä esimerkit viittaavat havainnointikykyimme runsaisiin mahdollisuuksiin ts. mahdollisuuteemme saada laajoja vaikutelmia toisesta ihmisestä, *jos todella paneudumme asiaan*.

Subliminaalisti havaittu informaatio nousee täten kynnyksen yli, saa merkitystä ja – mikäli harrastamme sitä ahkerasti – opettaa meille, mihin olisi useammin kiinnitettävä huomiota.

Intuitio

Asialla on toinenkin puoli, intuitiomme. Jotkut eivät luota ensivaikutelmaansa, toiset taas pitävät juuri intuitiivista havaitsemista lähtökohtanaan. Intuition tasoja on kaksi¹:

- Ensimmäinen, alempi taso, jolla ihmisestä jokin on ”mukavaa”: tällä tasolla ihmisestä on tärkeää varmistua siitä, hyväksytäänkö hänet ja pidetäänkö hänestä, pitääkö hän itse jostakusta, onko joku tyytyväinen häneen tai hän toiseen ja niin edelleen. Se on intuitiota, joka tähtää lyhytjänteiseen tyydytykseen ja omaan etuun.
- Toinen, korkeampi intuition taso ulottuu pitemmälle: omasta edustamme riippumatta pohdimme, mitä se ja se signaali voisi merkitä, miksi se ei oikein miellytä meitä, mitä se muistuttaa, mihin se voisi viitata, mitä se tuo mieleemme ja niin edelleen. Tämän tyyppinen intuitio on totuudellisempaa ja objektiivisempaa kuin ensimmäisen tason intuitio. Ahkerassa käytössä se kartuttaa kokemuksiamme.

Alankomaalainen psykologi ja shakkimestari A.D. de Groot hyödynsi syvässä intuitiotutkimuksessaan shakkipelien pöytäkirjoja seuraavalla tavalla: hän merkitsi muistiin useista peleistä vaikeat tilanteet, joissa pelaajat eivät pystyneet tarkalleen selittämään, miksi he tekivät tietyn siirron, vaikka sanoivatkin tuntevansa (eli siis tietävänsä intuitiivisesti), että siirto oli oikea.

¹ Kiitollisuudella kollegalleni lis. H.C.R. Bijpostille Driebergenissa hänen tätä koskevista selvennyksistään.

De Groot analysoi edellä mainittuihin verrattavat tilanteet samojen pelaajien monien aikaisempien pelien pöytäkirjoista. Tällä aineistolla hän pystyi osoittamaan, että se, mitä pelaaja nimitti ”intuitioksi”, olikin pohjimmiltaan sellaisen kokemuksen hyväksi käyttämistä, jota ei vielä ollut täysin tiedostettu ja analysoitu; tämä kokemus odotti tietoisien kynnyksellä; se oli ikään kuin valmiina siirrettäväksi tietoiselle ajatus- ja laskelmointitasolle.

De Grootin mukaan¹ intuitio on myös tiiviissä yhteydessä hankittuun ja tiettyssä määrin työstettyyn kokemukseen.

De Grootin löydökset ja se, mitä edellä sanottiin intuition alemmasta ja korkeammasta tasosta, täydentävät toisiaan. Pitäytyessään yksinomaan alemmalle intuition tasolle ihminen valvoo itse asiassa vain omaa asemaansa ja etuaan; silloin on sängen kyseenalaista, käsittääkö hän toisen lähettämien signaalien – ts. antaman informaation – arvon ja merkityksen *tämän toisen* elämälle.

Tällä tasolla ei ihmisen kokemus toisten elämästä ja olosuhteista siis paljonkaan kartu. Niinpä hän voi siinä reagoida vain rajoitetusti.

Se taas, joka kohdistaa intuitionsa enemmän toisiin, lisää siten kaiken aikaa mahdollisuuksiaan ymmärtää muita ihmisiä.

Yksinkertaista näin kirjoitettuna, mutta niin vaativaa on omasta edustaan riippumatta luodata toisten käyttäytymisen merkitystä.

Ihmiset siis imevät pesusienimäisesti itseensä paljon vaihteluita – piilotajuisia, esitietoisia ja tietoisia; he työstävät ja tulkitsevat vaihteluita joko subjektiivisella tai enemmän toiseen suuntautuneella, objektiivisella tasolla.

Musiikinopettaja joutuu työssään huomaamaan, miten tärkeää on tarkkailla oppilaita ja hyödyntää rikkaammin ja laajemmin havaintojaan heidän käyttäytymisensä erikoispiirteistä. Silloin ei niin herkästi lähde arvioimaan ja oikaisemaan heitä.

¹ A.D. de Groot: *Het denken van de schaker*; Amsterdam, 1938. Kirja käännettiin 70-luvulla englanniksi, ja sen on Amerikassa tunnustettu vaikuttaneen merkittävästi shakkietokoneiden kehitykseen.

Silloin ymmärtää paremmin oppilaansa ilmaisua, äänensävyä ja teknistä toimintatapaa. Sen jälkeen voi tietenkin esittää asiaa koskevia kysymyksiä tai mielipiteitään oppilaalle. Ei häntä aina tarvitse lähettää suoraan psykologille.

19. Suoritus-motivaatiotekijät ja erityyppiset epäonnistumisen pelot

Ne ihmiset, jotka pitäytyvät oman edun kannalta tulkitulla intuitiotasolla, menettelevät näin esimerkiksi tietyn pelon tai epävarmuuden pohjalta. Ne taas, jotka yltävät korkeammalle intuitiotasolle, eivät anna sellaisen pelon ja epävarmuuden estää itseään yhtä paljon. Siksi he voivat punnita rauhallisemmin, mitä tilanteet oikeastaan merkitsevät (vertaa sivut 293 ja 302).

Lisäksi sivulla 155 puhuttiin ihmisten tuntemista rutiinien tai epätavallisempien tilanteiden tarpeesta. On itsestään selvää, että pelon, epävarmuuden ja ennustamattomuuden osuus kasvaa sitä suuremmaksi mitä korkeatasoisempia suorituksia vaaditaan.

Tässä luvussa puhutaan tietyistä tekijöistä, jotka vaikuttavat siihen, miten muusikot asennoituvat suoritusilanteita kohtaan.

Yhteiskunta pönkittää kaikin voimin riippuvaista, kuuliaista ja sääntöjä noudattavaa käyttäytymistä. Opetuslaitos ja suuret, byrokraattiset organisaatiot ovat usein helisemässä yksilöllisesti motivoituneiden, itseään toteuttavien, riippumattomasti esiintyvien ihmisten kanssa, kun taas juuri nämä ovat niitä, jotka pitävät yhteiskunnan elinvoimaisena, avaavat uusia mahdollisuuksia ja innostavat muita ihmisiä. Yhteiskunta tosin tunnustaa sen, mutta usein organisatoriset ja valtamekanismit eivät toimi tämän tiedon pohjalta. Keskusjohtoinen ja hallintovaltainen säännöstö ei tue autonomisia, paikallisia, pienimuotoisia opetusorganisaatioita. Yhteiskunnallinen organisaatiomme vahvistaa, sitä erityisesti tarkoittamatta, riippuvaisen ja defensiivisen käyttäytymisen yhdistelmiä ja jarruttaa kehitystä kohti vapaampaa ja uskaliaampaa käyttäytymistä.

On siis erittäin tärkeää, että opettajat ja oppilaat huomaa-
vat kehittää ominaisuuksia ja tapoja, joissa yhdistyy anaalisen
vaiheen ”varmaan” asemaan taipuva ja genitaalisen vaiheen
vapaampi asenne (sivu 155 ja eteenpäin).

Perustan luominen henkisellem riippumattomuudelle näillä
keinoin opetusaineistoa työstettäessä on luovan opetuksen tär-
keä edellytys. Muun muassa professori Hermans¹ on tutkinut
perusteellisesti ihmisen mahdollisuuksia siihen. Hän on kehit-
tänyt saamastaan tiedosta oman suoritus-motivaatio-testinsä,
SMT:n. Testi on melko helppo suorittaa ja arvostella kolmen
tekijän avulla: S, E + ja E -. Tekijä S tarkoittaa jonkun ihmi-
sen suoritushalukkuutta yleisessä mielessä. Tekijä E +, myön-
teinen epäonnistumisen pelko, tukee edellistä. Myönteinen epä-
onnistumisen pelko tarkoittaa, että uusi, tuntematon tilanne on
kyseistä henkilöä stimuloiva. Se ”kolahtaa”: hän saattaa hiu-
kan hermostua ja jännittyä siitä, mutta hän vaistoaan siinä haas-
teen, johon hän haluaa vastata.

Tekijä E - tarkoittaa kielteistä epäonnistumisen pelkoa: tämä
kaventaa henkilön yleistä suoritushalukkuutta (S-tekijää). Kiel-
teinen epäonnistumisen pelko merkitsee sitä, että henkilö ko-
kee uuden, tuntemattoman tilanteen ennemminkin pelottavana,
epävarmuutta tuottavana ja lamauttavana. Hän saattaa kyllä
epäröiden ryhtyä toimeen mutta lannistuu sitten tuota pikaa. Se,
jonka kielteinen epäonnistumisen pelko on melko voimakas, estyy
nopeasti uudessa, tuntemattomassa tilanteessa, kavahtaa sitä tai
ryhtyy siihen aluksi mutta luovuttaa nopeasti.

Ihmisen suoritusmotivaatio määräytyy suoritushalukkuuden
ja myönteisen ja kielteisen epäonnistumisen pelon toisiinsa vai-
kuttavien tekijöiden S, E + ja E - saamien arvojen mukaan. Nämä
tekijät liittyvät Maslowin ajatuksiin yksilön itsensä toteuttamisen
asteesta ja Freudin analyysiin suhteista, jotka vallitsevat idin,
egon, superegon ja genitaaliseen käyttäytymiseen kypsytymisen

¹ H.M.H. Hermans: *De Prestatie-Motivatie-Test*; Swets en Zeitlinger, Amsterdam/Lisse,
1976.

tai tuen hakemiseen tai sääntöihin pitäytymiseen fiksoitumisen välillä.

Soittaminen, itsensä ilmentäminen ja ilmaiseminen, musiikkintuntien antaminen ja ottaminen – kaikki nämä tilanteet sisältävät paljon uusia, tuntemattomia alueita ja tehtäviä. ”Epäonnistumisen pelko” on muusikoiden keskuudessa tuttu ja pahamaineinen käsite – etenkin kielteinen epäonnistumisen pelko.

(Jo aikaisemmin sivulla 150 ja siitä eteenpäin osoitettiin, että yksilöllisten tekijöiden ohella myös yhteiskunnan rakenne edistää sitä.)

Olen havainnut monesta muusikosta, miten tämä kielteinen epäonnistumisen pelko on juurtunut alitajuntaan, jopa siinä määrin, että usein oli kysymys *alitajuisesta epäonnistumien tarpeesta*. Epäonnistumisella oli silloin *alitajuinen päämäärä*, joka automaattisesti teki itsensä tietäväksi heti, kun edessä oli jokin suoritus (vertaa sivu 141 ja eteenpäin).

Selkeä esimerkki tästä on 24-vuotiaan oboistin tapaus:

Mies oli erittäin lahjakas. Hän harjoitteli ahkerasti, oli hyvässä vuorovaikutuksessa opettajansa kanssa, ja häntä pidettiin lupaavana muusikkona. Sen vuoksi hän herätti luonnostaan huomiota ja sai monta orkesteripaikkaan ja esiintymiseen konservatoriossa tai muualla tähtäävää koesoittotilaisuutta. Sellaisissa tilanteissa, kuten myös kokeissa, hänet valtasi pakokauhu. Hänen kätensä vapisivat, hän puhalsi usein väärän sävelen, soitti selvästi omaa tasoaan kehnommin ja sekosi kerran kokonaan nuoteissaan.

Keskusteltaessa tuli esille seuraavaa: hänen vanhempansa olivat erittäin ylpeitä pojastaan ja tämän soitosta. Mutta hänen isänsä oli häntä kohtaan autoritaarisella tavalla ankara, kun taas äiti antoi helpommin periksi (katso myös alkuvoimia käsittelevä luku sivu 218 ja eteenpäin). Hänestä tuntui, ettei isä arvostanut häntä tarpeeksi, että isä oli ennen kaikkea ylpeä hänen soittonsa tasosta ja hänen suorituksistaan. Poika jäi kaipaamaan isältään kiinnostusta sisäistä tunnettaan ja persoonallisuuttaan kohtaan. Hän soimasi isäänsä siitä, ettei tämä piitannut musiikista eikä juuri koskaan tullut kuuntelemaan, kun hän soitti.

Mitä alitajunta nyt tekee? Oboistilla on voimakas tarve ilmentää itseään isälleen sellaisena kuin hän on. Hänellä on vähintään yhtä suuri tarve näyttää isälle, ettei *se esiintyminen* merkitse kaikkea. Näistä

vastakohtaisista voimista on seurauksena pattitilanne, epäilyä ja rai-voa. Hänen henkinen energiansa on enimmäkseen kohdistunut isään, ei siihen mikä merkitys musisoinnilla ja muusikkoudella on hänelle. Kun paine ei ole pahimmillaan, kun hän on oppitunnilla, soitto sujuu. Paineen ollessa kovempi piilotajuinen vihamielisyys isää kohtaan nousee pintaan; ikään kuin hän tekisi isälleen mieliksi soittamalla hyvin. Mutta hänä ei halua olla isälleen sillä lailla mieliksi, ja hänen soittonsa lässähtää pannukakuksi.

Tässäkin näyttää kuin *alitaajuiset* mekanismit reagoisivat täysin tietoisesti. Niin ei kuitenkaan ole asian laita – oboisti ei tiennyt, mitä hänelle tapahtui hänen esiintyessään.

Kun hänelle selitettiin tässä kuvaillut ajatukset, hän ryhtyi valmistautumaan esiintymisiin uudella tavalla. Erityisen merkityksekkäs hänelle oli se oivallus, ettei hän pohjimmiltaan soittanut itsensä vuoksi vaan ennen kaikkea selvitteli välejänsä isänsä kanssa, ja että siitä hänen motivaationsa ja toimintansa olivatkin lähtöisin.

On selvää, että hänen oli tuskallista luopua ylpeästä toiveestaan, että isä tulisi edes kerran kuuntelemaan poikaansa tämän itsensä takia. Luopuminen onnistui häneltä kohtuullisesti. Omaksi ja muiden yllätykseksi hän kykeni eräässä koesoitossa erittäin monen osanottajan joukosta pääsemään kolmen parhaan joukkoon. Kokeissakaan eivät epäonnistumiset häirinneet häntä enää niin paljon.

Lukija lienee pannut merkille, että esimerkissä kuvaillut alitaajuiset voimat olivat ensisijaisesti peräisin idistä, että kamppailu isää vastaan uhkasi paisua suureksi ja pelottavaksi superegoksi ja että ego-funktio oli kaiken keskellä varsin neuvoton. Tilanne osoittautui samaksi myös hänen musiikin ulkopuolisessa elämässään. Hänellä oli vähän ihmissuhteita, hän pettyi herkästi toisiin ja antoi melko helposti toisten vaikuttaa itseensä. Siksi hänen annettiin tehdä päätöksiä näennäisesti vähämerkityksissä asioissa ja pitää ne voimassa – esimerkkeinä vuokrakorotus, asuintalon yhteisten varusteiden käyttö ja niin edelleen.

Oli kuitenkin syytä pyrkiä vahvistamaan hänen *ego*-voimaansa ennen kaikkea muusikoksi tulemisen ja soittamisen suunnassa, koska hän itse halusi sitä – ei sellaisilla alueilla, jotka kiinnostivat muita.

Epäonnistumisen pelon tulkitseminen epäonnistumistarpeeksi tuntuu yllättävältä – kukapa muusikko haluaisi epäonnistua,

kukapa ei haluaisi vapautua ”blackoutin” kaameasta painajaisesta?

Tässä ei olekaan kyse *tietoisesta* haluamisesta: jos tehtäisiin suoritus-motivaatio-testi, S-tekijä, soittajan suoritushalukkuus, saisi ehkä kohtalaisen arvon. Mutta sen rinnalla maanlaiset, enimmäkseen hallitsemattomat, usein väkivahvat voimat vaikuttavat liian heiveröiseen *egon* piilotajuiseen vastavoimaan – liian niukkaankin ”persoonallisuuteen”. Kielteinen epäonnistumisen pelko, E –, saa silloin niin korkean arvon, etteivät S ja E + yhdessäkään pärjää sille.

Siitä johtuen ongelma usein kasaantuu käytännön opetus-toiminnassa. Hyvin ja musikaalisesti esiintyvä oppilas tuottaa opettajalle suurta tyydytystä, sehän on selvää. Yhtä itsestään selvää on se, että kehnosti esiintyvä lahjakas oppilas tuottaa opettajalleen valtaisan pettymyksen. Tällaista oppilasta opettaja varmasti usein moittii. Moitteet sattuvat oppilaaseen erityisen pahasti, koska hän ei ole tietoisesti tahtonut epäonnistua.

Moitteet lisäävät entisestään hänen avuttomuuttaan – sillä seuraavalla kerralla hän haluaa entistäkin kiihkeämmin tehdä parhaansa ja pelkää samalla epäonnistumista entistäkin enemmän. *Mitä voimakkaammin tietoinen tahto vastustaa tiedostamattomia voimia, sitä enemmän voimat joutuvat paineen alaisiksi ja pyrkivät vapautumaan siitä. Näin tulee aina todennäköisemmäksi epäonnistumisen pelon ilmeneminen uudessa ja entistä rajummassa muodossa.*

Opettajan moitteista ei siis ole apua. Eikä apua löydy sen enempää teknisistä tehokeinoista epäonnistumista vastaan. Niinpä eräässä melko tunnetussa englantilaisessa julkaisussa¹ käsitellään esimerkiksi pelkoa, että viulu putoaa käsistä.

Kirjoittaja – erittäin kokenut viulupedagogi muuten – antaa soittajan soittaa useiden pehmeiden tyynyjen ympäröimänä ja pyytää häntä jopa muutaman kerran pudottamaan tahallaan

¹ K. Havas: *Stage Fright*; Bosworth & Co, Lontoo, 1973.

viulun. Tämä kokemus kuitenkin opettaa, että tässä torjutaan *oiretta* mutta ei sen syvempiä syitä. Niistä saattaa jopa nousta uusia oireita, kuten kouristuksia ja pelkoa muita mahdollisesti eteen tulevia tehtäviä kohtaan.

Kaiken kaikkiaan epäonnistumisen pelko on enimmäkseen merkki alitajunnassa vaikuttavista aika mutkikkaista ja keskenään ristiriitaisista virtauksista ja yllykkeistä, joita vastaan asianomainen muusikko ei ole sen enempää tietoisesti kuin tiedottomastikaan kyennyt toimimaan. On tarpeellista luodata huolellisesti, mitä ihmisen persoonallisuuden syvissä kerroksissa tapahtuu, jotta hänen lahjakkuutensa pääsisi ilmenemään vakuuttavalla, henkilöön itseensä pohjautuvalla tavalla.

Tässä kuvailtu pätee, *mutatis mutandis*, myös ”ihmelapsiin”. Suhteellisen moni oppii soittamaan jotain instrumenttia hyvin helposti. Silloin hänen teknistä ja musikaalista lahjakkuuttaan usein kunnioitetaan niin suuresti, että unohdetaan persoonallisuuden kantokyky. Se saattaa pettää silloin, kun häneen kohdistuu lisääntyvää kiinnostusta, kun hän kohtaa elämässään emotionaalisesti vaikeita tilanteita ja kun soitettavat kappaleet vaativat tulkinnalta itsenäisempää ja riippumattomampaa asennetta. Siksipä ”ihmelapsen” henkistä kasvua täytyy oppia seuraamaan yhtä tarkasti kuin ”tavallisten” oppilaiden – vaikka hän soittaisi kuinka hyvin.

Musiikin lisäksi tämä tulee usein eteen urheilun ja kouluopetuksen piirissä. Urheilumaailmassa on aivan yleistä, että esimerkiksi lahjakas jalkapalloilija epäonnistuu tärkeässä ottelussa. Hänet on pantu ”tuleen” liian aikaisin, ennen kuin hänen henkinen kantokykynsä on täydellisesti arvioitu. Tieteen alalla tunnetaan tapauksia hyvän väitöskirjan perusteella professuurin saaneista yksilöistä, joista ei sen koommin ole kuultu paljon mitään.

Uskomattoman paljon lahjakkuutta menee hukkaan siksi, ettei ihmisen motivaation lähteitä tutkita tarpeeksi.

Maslow¹ täydentää vielä asiaa tärkeällä seikalla: hän sanoo,

¹ A. Maslow: *The Farther Reaches of Human Nature*; Viking Press, New York, 1971.

että useat ihmiset eivät *uskalla* tavoitella lopullisia päämääriään. Hän väittää, että syynä ovat huippukokemusta seuraavan tyhjiön – huippukokemuksesta johtuvan yksinäisyyden – pelko ja arkuus loistaa muiden yli. Monen huomaakin omaksuneen asenteen, jota voisi luonnehtia seuraavasti: ”Jättäkää nyt minut rauhaan.” Suurempi vaivannäkö, syvällisempi omien vahvuuksien ja heikkouksien kohtaaminen, monestikin alkuperäisestä elämänpiiiristä liian kauaksi erkaantumisen tunne edettäessä korkeammalle ja pitemmälle – kaikki tämä on monille lyijynraskas paino rinnan päällä.

Suzuki¹ kummastelee: ”Miksi niin monet suunnittelevat kaikenlaista ja jättävät sen sikseen? Miksi heillä ei ole voimaa toteuttaa tulevaisuudensuunnitelmiaan?” Hän selittää tämän näin: ”Pienestä pitäen vanhemmat määräävät ihmisiä menettelemään niin ja niin. Lapsissa kehittyi vastustusta, ja he tekevät haluttomasti sen, mitä pyydetään tai yrittävät jopa päästä tekemästä sitä. *Vastarinnasta tulee alitajuinen tapa*, ja lopulta he eivät pysty toteuttamaan edes sitä, minkä *itse* ottavat tehtäväkseen. He ajattelevat, että ”tämä” on kyllä sellaista, mitä he voisivat tehdä, mutta he eivät kerta kaikkiaan enää pysty siihen. Sillä lailla ihminen menettää paljon.”

Voidaan nähdä, että Suzukin sanoma pitää aika lailla yhtä sen kanssa, mitä ilmenee muusikkojen epäonnistumisen pelosta ja torjuntakäyttäytymisestä annetuista esimerkeistämme (sivut 183 ja 218).

Suoritus on yksi asia; halukkuus itsetutkiskeluun, vaivannäköön ja odotettavissa olevaan yksinäisyyteen ja turvattomuuteen on aivan toista. Ja paljon riippuu silloin kyseisestä oppilaasta, mutta toki niin ikään opettajan vireestä: uskaltaako hän käydä käsiksi tähän mutkikkaaseen aineistoon? Piilotajunnan rakenne, fiksoituminen yhteen käyttäytymistapaan tai jatkuva kasvu ja suoritusmotivaatio ovat monin tavoin tekemisissä keskenään. Musiikinopettaja voi muuten hyvinkin vaikuttaa näihin. (Vertaa 5. osa.)

¹ S. Suzuki: *Hoivaten kasvatan soittajan*; Vikkelä Ville, Helsinki, 1977.

20. Torjuntakäyttäytyminen

Suoritusmotivaation suhteen ilmeni useaan otteeseen, että ihmisellä on taipumus melkein automaattisesti väistää ongelmallisia konfrontaatioita.

Piilotajunnan toimintaa käsiteltäessä on toistuvasti nousut esiin ”tukahduttamisen” näkökohta (katso muun muassa sivu 141), ja yhdessä vaihtelevia tulkintoja koskevassa esimerkissä (sivu 127) tämä tuli epäsuorasti eteen. Jokseenkin kaikille meistä on kehittynyt välttely- ja torjuntakäyttäytymistä, koska epämiellyttävien ja tuskallisten tilanteiden välttely on luonnollinen taipumus ja itsesuojelu on tarpeellista. Spontaaniudelle se ei kuitenkaan ole hyväksi, koska tukahduttaminen vaatii liikaa henkistä energiaa.

Lainaan joidenkin taiteilijoiden lausumia asiasta.

Amerikkalainen maalari Agnes Martin¹ sanoi Yalen yliopistossa pitämässään esitelmässä:

” Olemme kaikki syntyneet tiettyyn tehtävään. Joskus tehtävä jää meiltä ennakkoluulon ja pelon vuoksi kätköön. (...) Eräältä osin meissä on tekemisen esteenä konkreettisen todellisuuden, väkivallan, tuhoamisen, röyhkeyden ja turhautumisen yleinen vastustus; tästä haitasta voi kuitenkin paljolti syyttää Ylpeyttä ja Pelkoa. Kun Ylpeys asettuu henkeemme taloksi, se särkee kaiken sen, mitä näemme ympärillämme, sillä Ylpeys ruokkii vain ylpeyttä.

Henkemme toinen osa näkee tämän Ylpeyden toimivan – raivoamassa milloin sille milloin tälle: joskus, jos mi-

¹ Agnes Martin: osa esitelmästä Yalen yliopistossa huhtikuussa 1976; sisältyy Amsterdamin Stedelijk Museumin julkaisemaan kirjaseen.

*kään muu ei tätä Ylpeyttä sido, raivoamassa meille itsel-
lemme. (...)*

*Pelkoon me havahdumme yksin ollessamme. Jotkut
meistä ovat niin raukkamaisia, etteivät salli itselleen lain-
kaan yksinoloa – juuri tästä syystä. Taiteilijoiden on kui-
tenkin välttämättä oltava yksin, ja siksi heidän on pakko
havaita ja voittaa pelot. Se on pitkäaikainen prosessi. Ja
jos me kiellämme tuntevamme ylpeyttä ja pelkoa, se on eräs
Ylpeyden harhautus, sillä Ylpeys ja Pelko ovat meille kaikille
ennalta määrättyt.”*

Agnes Martin puhuu eri sanoin samaa kuin Maslow paineen välttelystä – tässä tapauksessa yksinäisyyden – ja pitää sellaista raukkamaisuuden merkinä. Eräs toinen näkökohta on olosuh-
teisiin kohdistuvan protestin ja vastustuksen ilmiö, joka hänen mukaansa juontuu ehkä osittain siitä, että me kaihdamme itse-
kriittikkä.

New Age -kirjailija Ken Wilber¹, joka on kirjoittanut usei-
ta tajunnasta ja persoonallisesta muutoksesta kertovia kirjoja,
sanoo jotain samantapaista:

*”Ihminen ei noin vain ala tehdä jotakin, vaan hän tuntee
(monesti) olevansa pakotettu tekemään jotakin. Useimmissa
istuu tiukka vastarinta sen myöntämiselle, että heistä
uhoavat yllykkeet ja himot ovat heidän omiaan. Kuten
esimerkiksi raju ujouden puuska, tunne, että kaikki tuijot-
tavat, kun on vaikka pidettävä puhe tai otettava vastaan
mitali.*

*Todellisuudessa me silloin projisoimme itsetärkeytemme
toisiin ihmisiin niin, että tuntuu kuin kaikki pitäisivät meitä
kiintoisana. Tietysti me silloin jähmetyimme (juuri siksi).
Siihen tilaan me jäämme, kunnes rohkenemme omin silmin*

¹ K. Wilber: *No Boundary: Eastern and Western Approaches to Personal Growth*; Los Angeles Center Publications, Los Angeles, 1979.



katsomalla peruuttaa tuon projektion, sen sijaan että antaisimme sen ahmaista itsemme.”

Hän lainaa tähän sopivaa erittäin kuvaavaa runonpätkeää:

*”Katsoin ja katsoin,
ja se minkä ensinnä
sinun ja sinä olevan luulin
olikin minun ja minä.”*

Wilber kuvaa tässä erästä yleisimpiin luettavaa, usein hädin tuskin tietoista torjuntakäyttäytymistä: omien ongelmien projisoimista toisiin. Se liittyy luontevasti siihen, mitä Agnes Martin sanoo yksinäisyyden karttamisesta keinona paeta pelkoa.

Torjuntakäyttäytyminen näyttää siis jotenkin liittyvän emotionaalisen riippumattomuuden vajeeseen, siihen, että oivaltaa olevansa riippuvainen toisista ja kokee sen aika sietämättömänä.

Alankomaalainen taidemaalari Jan van Herwijnen¹ on kirjassaan *De krankzinnigentekeningen* ilmaissut äärimmäisen suorukaisesti ajatuksiaan taiteilijan olemuksesta. Hän ottaa siinä esille myös välttelyn ja pakenemisen. Lainaan hänen sanojaan:

”... Kaikkien luo – nimittäin laitoksen potilaiden – menin minä sisään, sinnekin minne ei kukaan uskaltanut. En voinut tehdä muuta kuin katsoa heitä.

*Silloin kyllä tarvitsee Taivaanisältä niin turkasesti rak-
kautta mukaansa – minä lykkäsin sen kaiken heille, kai-
ken mitä minulla oli – katsoin heitä niin kauan, että näin
heidän vapautuneen hallusinaatioistaan. Se on jotain – jos
sen saa kokea – kun yhtäkkiä näkee silmistä, että ihmi-
nen tulee takaisin – on kuin Jumala itse katsoisi sinua.
Joillakin sitä kesti hetken, joillakin kauemmin. Kun ulos*

¹ Jan van Herwijnen: *De krankzinnigentekeningen*; koonnut Dien van Herwijnen-den Eerzamen, Heuff, Nieuwkoop, 1973.

tultuani käännyin vielä katsomaan taakseni, näin heidän ikkunoiden takana jo vaipuvan takaisin aavemaailmaansa. – En koskaan poistunut selleistä takaperin, en vaikeimpienkaan luota – tunsin selässäni, että voin pitää heidät aloillaan – aivan kuin silmät olisivat olleet niskassa.¹ Lääkärit ja hoitajat pitivät aina kasvonsa käännettyinä heihin päin – he tekevät työtään – se on heidän ammattinsa – ja siihen se sitten jääkin – ainakin useimmiten.

Taiteilijalla on kuitenkin toisin – taiteilijalla on itsesäilytysvaisto vähentynyt minimiin – se liittyy työhön – taideteosta ei voi luoda kykenemättä luopumaan kaikesta itsessään – niin kauan kuin tarrautuu johonkin, teos jää vajavaiseksi. (Alleviivaukset minun; D.H. G.)

Siinä missä psykologinen ja tieteellinen kieli – silloinkin kun sitä yritetään välttää – vaikuttaa joskus hiukan kuivalta, epä-määräiseltä tai epäselvältä, sellainen mies kuin Van Herwijnen selvittää suoran kokemuksensa pohjalta, mitä torjunta on ja mitä se merkitsee taiteilijalle. Hän menee vielä aika lailla pitemmälle: hän sanoo, että ihmisellä täytyy olla kyky antaa rakkautta, jotta hänet voitaisiin kokea pelottomana ja uhkaamattomana ja ottaa vastaan luonnostaan lankeavana niin, että toinenkin tuntee itsensä hyväksytyksi. Hän antaa oman syvällisen selityksensä sille, mitä minä tarkoitin Freudin genitaaliseksi vaiheeksi nimitettävän asian merkityksellä, riskien ottamiselle (sivu 154), ja mitä Hermans nimittää myönteiseksi epäonnistumisen peloksi (sivu 182): ”Taiteilijalla on itsesäilytysvaisto vähentynyt minimiin – ei voi luoda mitään kykenemättä luopumaan kaikesta itsessään; muuten se jää vajavaiseksi.”

Tämäkin sivuaa läheltä Agnes Martinin lausumia ylpeydestä toisia kohtaan sokeutena omaa itseä kohtaan. Ja Elise Hoomansin sanoja: ”Lahjakkuus on sitä, missä määrin ihminen pystyy antamaan itsestään.” (sivu 169)

¹ Katso sivu 177, jossa puhutaan aistiemme lisääntyneestä herkkyydestä, subliminaalista havaitsemisesta – etenkin paneutuessamme siihen.

Se, mitä Van Herwijnen sanoo katsomisesta – erittäin läpitukevasti, ilman pelkoa ja häpeilyä, panemalla itsensä täydellisesti likoon – voisi muusikolle merkitä täydellistä kuuntelemista (myös oman kaikupohjan, omien reaktioidensa) ja musiikkikappaleen arvon ja päämäärien syvällistä kokemista. Musiikinopettajalle puolestaan syventymistä oppilaisiinsa erittäin tarkkaavaisesti, ilman henkistä pidättymistä.

Kaikki toistaiseksi tässä ei erityisen tieteellisessä (poikkeuksena Wilber) kirjallisuudessa mainitut näkökohdat ovat tekemisissä torjuntakäyttäytymisen (määrän) kanssa: vastustus, pelko, ylpeys, raivoaminen, vaikeus olla yksin, raukkamaisuus, itsekritiikki, tunne siitä, että tuijotetaan, ujous ja projisointi, turkasesti rakkautta, täysi pidättymättömyys, pitäytyminen ammattimaisuuden rajoihin, itsesäilytysvaisto.

Sanat tuskin riittävät ilmaisemaan sen sisältöä. Nämä ydinkäsitteet koskettavat jokaisen kykyä olla hyvä muusikko tai opettaja. Kyse on vakaumuksista, elämänfilosofiasta, hankitusta viisaudesta, kyvystä sietää tuskaa – tai niiden vastakohdista.

Haluan vielä selvittää torjuntakäyttäytymisen *mekanismia* ja sen jälkeen valaista sen merkitystä jokapäiväisessä toiminnassa, myös musiikin alalla. Aloitan siteeraamalla Milan Kunderan¹ *Naurun ja unohduksen kirjaa* (!):

”... Niin, niin asia oli: Mirek oli julistautunut pyrkyriksi vain päästäkseen tunnustamasta totuutta: että hän oli seurustellut ruman naisen kanssa koska ei ollut rohjennut seurustella kauniin kanssa. Hän ei ollut pitänyt itseään enemmän kuin Zdenan arvoisena. Tuo heikkous, tuo kurjuus oli hänen peittelemänsä salaisuus.”

Ydinsanat torjuntaprosessin toiminnan ymmärtämiseksi ovat ”päästäkseen tunnustamasta totuutta”. Itse asiassa kuvailtu mies, Mirek, ei uskalla havitella kauniita naisia. Hän pelkää näiden

¹ M. Kundera: *Naurun ja unohduksen kirja*; WSOY, Porvoo - Helsinki - Juva 1983, suomentanut Kirsti Siraste.

torjuvan hänet hänen tahdottomuutensa ja köyhyytensä vuoksi, jotka saattaisivat kesken kaiken tulla ilmi. Hän lienee kerran jos toisenkin törmännyt sellaisiin tuskallisiin kokemuksiin.

Torjuntakäyttäytyminen on eräänlainen piilotajunnan hätäkeino: id on tavoitellut tyydytystä (tässä tapauksessa kauniin naisen lempeä) ja todellisuus on haavoittanut niin pahoin, ettei sellaista riskiä enää oteta, koska on epämiehekästä (superego-funktio) tulla torjutuksi. Tässä torjuntakäyttäytyminen merkitsee sellaisten naisten etsimistä, jotka olisivat riemuissaan, jos joku mies heidän rumuudestaan huolimatta pitäisi heitä arvossa.

Tällä lailla ovat osat vaihtuneet: torjutuksi tulemisen asemesta mies saa osoittaa ylemmyyttään ja voi viime kädessä olla itse se, joka torjuu. Näin hänen omat heikkoutensa eivät joudu niin vaarallisesti paljastumisen tulilinjalle. (Tämän mekanismin näkee monesti myös kaikenlaisissa organisaatioissa, kun voimakas pomo tai johtaja valitsee "assistentikseen" itseään heikomman henkilön.)

Toinen esimerkki:

Eräs noin 5-vuotias lapsi halusi kovasti leikkiä ulkona. Koska seutu oli rauhatonta ja vilkasliikenteistä, hänen vanhempansa olivat sitä vastaan. Pojan ystävät saivat leikkiä ulkona. Poika meni kerran heidän mukaansa tyytyväisenä ja pahaa aavistamatta. Hän tuli kotiin innoissaan. Säikähtyneet vanhemmat olivat pelosta suunniltaan ja reagoivat rajusti.

Konfrontaatio oli pikkupojalle järkytys ja meni yli hänen ymmärryksensä. Toisaalta hän ei mielestään halua mitään sen kummempaa kuin muutkaan. Toisaalta hän rakastaa vanhempiaan. Heidän suuttumuksensa uhkaa pahasti viilentää verraten ongelmatonta vanhemmat-lapsi -suhdetta. Siitä seuraa pelkoa (tutun lämmön, ilmapiirin, huomion menetyksestä) ja myös vihaa, koska jokin mitä hän koko persoonallisuudellaan kaipaa tulee äkkiä mahdottomaksi.

Nämä id-yllykkeet (osallistumisen tarve, hellyyden tarve, turhautumisen raivo) joutuvat alitajunnassa keskenään ristiriitaan. Ego-funktio ei ole vielä kyllin vahva eikä harjaantunut

sovitteluun vastakohta-asetelmiä (vertaa sivu 145 ja eteenpäin).

Tilanteeseen on olemassa kaksi teoreettisesti mahdollista torjuntakäyttäytymistä: häkellyttävien vihanpurkausten uudelleen kokeminen on torjuttava, koska sen pelko ja uhka ovat sietämättömiä.

Ensimmäinen mahdollisuus on *kieltää* oma toiveensa leikkiä ulkona leikkimällä paljon sisällä (alun perin halutun käyttäytymisen *pyörtäminen*) ja *kuvitella* uljaita seikkailuja kadulla. (Kunderan kertomuksessakin on puhe toiveen *pyörtämisestä vastakohdakseen*.)

Toinen mahdollisuus on, jos kuitenkin vielä sattuu leikkimään ulkona, *uskotella*, ettei syy ole hänen. Poika selittäisi, että oli harkinnut kaikkea ja että jonkun toisen vanhemmat olivat jatkuvasti läsnä.

Jälkimmäisen tyyppisessä torjuntakäyttäytymisessä oma vastuu *kiistetään* automaattisesti. Sama automatismi valtaa monet, kun he *myöhästyvät* esimerkiksi koulusta tai tapaamisesta. Tuskin tietoisesti, kuin itsestään he puolustautuvat syyttämällä olosuhteita.¹

Näiden kahden torjuntaratkaisun välillä on melkoinen ero. Ensimmäisen tyyppisessä vältetään kaikki riskit ja sen myötä myös oman toiveen ja todellisuuden välinen kosketus. Ulkona leikkimisen realiteetti vaihtuu *fantasiaan*. Yllykkeessä tapahtuu *vastakohdaksi pyörtäminen* (poika luulottelee leikkivänsä mielellään sisällä). Tässäkin taas pätee, niin tietoisin termein kuin sitä onkin kuvailtu, että nämä torjuntaratkaisut kumpuavat alitajunnan toiminnasta. Jälkimmäisessä torjuntakäyttäytymisessä omasta yllykkeestä syntyvä kiusaus on erittäin suuri, ja sen seurauksena rangaistuksen pelkoa *torjutaan oman vastuun kiistämisellä*. Torjuntakäyttäytymisellä vältetään, torjutaan ja sysätään syrjään voittamaton vastenmielisyyttä, liian raskas stressi, liian tuskallinen konfrontaatio ja sisäinen ristiriita.

Torjunnan muotoja onkin aika liuta – mainitsen niistä muutamia:

¹ Kursivoidut sanat tätä seuraavassa ovat torjuntamekanismeja.

- *Projisointi* – se, että näkee toisissa sellaista, mitä itse haluaisi, mutta mikä on itselle kovin vaikeaa. Kateus on tästä hyvä esimerkki kuten myös toisten moittiminen (“Se on niiden syy”).
- *Vakavan tilanteen ironisointi, siitä vitsailu* – kun ei kestä tunnepitoista tilannetta ja tällä tavoin pelastautuu siitä omaa jännitystään lievittääkseen. Tällaista tapahtuu esimerkiksi usein, kun vaikkapa keskusteluun ihmisten välisistä ongelmista ja suhteista tulee tauko. Kuten perheenjäsenten tai opettajan ja oppilaan selvitellessä keskinäisiä suhteitaan.
- *Rationalisointi* – eräs toinen ahdistavan todellisuuden, vastuun tai emotion välttelyn muoto. Joku esimerkiksi tekee josain asiassa virheen. Kysyttäessä syytä hän ryhtyy selittämään, että on käsittänyt opastuksen niin ja niin ja että hänen ratkaisunsa (se virhe) johtuu siitä. Näennäisesti hänen todistelunsa on aukotonta, mutta jotain vikaa siinä tuntuu olevan.
 - ”Minulla ei ole siihen aikaa”, on toinen usein kuultu selitys, joka ei ole aivan todenmukainen.
 - Vielä yksi ja pulmallisempi esimerkki tulee rakkaus-suhteesta: nainen on ostanut miehelle lahjan. Mies ei oikeastaan halua sitä. Hän ei kuitenkaan ole koskaan kertonut, mitä olisi halunnut. *Rationalisointi* tapahtuu nyt seuraavasti: mies ryhtyy selittämään, että oli juuri huomannut haluavansa jotakin muuta, joten tämä lahja ei ikävä kyllä sovi, ja pyytää saada vaihtaa sen. Vielä takkuisemmaksi tilanne voi muuttua, mikäli nainenkaan ei uskaltaudu oleelliseen konfrontaatioon, ei ole oikeastaan kunnolla harkinnut lahjan valintaa ja peittää turhautumisensa todistelemalla, että teki kaikkensa löytääkseen tämän lahjan ja luuli sitä juuri ”tästä” tai ”tuosta” syystä sopivaksi.
 - Vielä toinen esimerkki: Isä sanoi pojastaan: ”En saa hänen kunnolla kontaktia. Hän on aika sulkeutunut.”
- Sitten poika sanoo: ”Isä ei pidä siitä, mitä huomauttamista minulla on hänen elämästään ja kotikäytöksestään. Mutta

mielestäni minä saan ja minun täytyy kertoa, miltä minusta tuntuu.” Tässä on ilmeistä, että isä rationalisoi olemattomiin viestin, jonka hänen poikansa haluaa tuoda julki. ”Hän on sulkeutunut” tarkoittaa tässä ”en halua kuulla, mitä hän sanoo”. Huomaa tässä yhteydessä myös: ”En saa häneen kunnolla kontaktia.”

Taas tulee eteen kiperä kysymys: mikä on tietoista ja mikä on alitajuista? Isä on tietoisesti sitä mieltä, että poika on sulkeutunut. Alitajuisesti hän kuitenkin haluaisi hoitaa poikansa moitteet pois päiväjärjestyksestä. Ollakseen siihen valmis hänen täytyisi muuttaa jyrkästi asennettaan. Rationalisointi syrjäyttää tämän uhkan; lopullinen totuus on, että isä välttelee kontaktia.

Rationalisointia esiintyy paljon pettymysten kätkemisen ja huonojen tulosten yhteydessä, epäonnistumisissa, väärissä valinnoissa tai kyvyttömyydessä kohdata tunnepitoisia tilanteita. Se on torjuntakäyttäytymisen muoto, johon turvautaan erittäin usein, ja joka juuri toistuvuutensa takia ärsyttää muita, koska heistä silloin tuntuu, ettei heitä ymmärretä. Siinä on paljon samaa kuin kiistämisessä ja ironisoinnissa.

- *Unohtaminen* – sitä voi esiintyä monissa muodoissa. Joku on käymässä hyvän ystävänsä luona – hän tulisi mielellään toistekin mutta pelkää, että sen suuntainen avoin pyyntö hylätäisiin. Hän unohtaa sinne jotain, ja esineen hakemisen teko-
syyllä saa tilaisuuden sopia uudesta tapaamisesta.
 - Joku on menossa vierailulle mutta on siihen haluton. Hän unohtaa sovitun käynnin.
 - Toinen unohtaa yhtäkkiä jonkun henkilön nimen, esimerkiksi kirjan tekijän tai kollegan, koska hänellä on tästä ihmisestä ikävä muisto.
- *Kaikenlaiset sairaudet* – kun ei haluta osallistua johonkin (työtilanteeseen, kokeisiin, ryhmämatkalle) tai pelätään sen menevän mönkään. Päänsärky, mahanpurut, koululaiselle tyy-

pilliset vaivat ovat silloin erittäin käyttökelpoisia; sairaus on vastaansanomaton syy välttää pelätty tilanne.

Kun jollakulla kovin usein esiintyy tämäntyyppinen reaktio, siis ruumiillinen vaiva stressitilanteessa, puhutaan konversiosta, sielullisten jännitysten kääntämisestä ruumiillisiksi toimintahäiriöiksi. Tämä menee paljon pitemmälle kuin ne koululais-taudin tapaiset vaivat, joita itse kukin joskus valittaa. Silloin kyseinen torjuntamekanismi on vakiintunut oman ruumiin huolestuneeksi tarkkailuksi, jossa juopa elämyksen ja todellisuuden välillä jatkuvasti kasvaa.

- *Myöhästyminen* – voi olla yhteydessä siihen, ettei sovittu toiminta (kokous, oppitunti, kokeet) tippaakaan huvita.

Se voi olla myös merkki huomion tarpeesta (jota ei uskalleta ilmaista avoimesti). Myöhästymällä ainakin herättää huomiota.

Se voi myös merkitä sitä, että ihminen tuntee olevansa eristyksissä muista ja että hän ei enää uskalla antautua tavanomaiseen kanssakäymiseen. Eristyminen on silloin turvallisempaa, ja myöhästymisen vain lisää eristymistä.

- *Kuvittelu* – johtuu osittaisesta tai täydellisestä kyvyttömyydestä kohdata todellisuus. Kotoisessa harjoituskammiossaan monikin muusikko ihastelee hienoa soittoaan ja esiintyy palvovalle yleisölle. Näinkin, kun tavasta tulee enemmän sääntö kuin poikkeus, välimatka todellisuuteen saattaa venähtää liian pitkäksi.

Valtakuvitelmat, suuruuskuvitelmat, seksuaaliset ja vainokuvitelmat saavat silloin harhaisen luonteen.

- *Syrjäyttäminen tai laajentaminen* – kun koetaan jokin erityisen suuri pettymys. Esimerkiksi, vanhemmat katsovat, ettei heidän tyttärensä miesystävä ole kunnollinen tai tyttäreille sovelias.

Syrjäyttämistä voi tällöin olla se, että nainen alkaa epäillä ammatinvalintansa ja harrastuksiensa hyväksyttävyyttä.

Joku saattaa luulla, että hänen soittotaitonsa kohenee opettajaa vaihtamalla, kun jälkepäin osoittautuukin, ettei niin käy. Omien mahdollisuuksien epäily on alkanut hallita kykyä noudattaa luottavaisesti kehotuksia ja opetusta.

Laajentamista voi olla se, että nainen tuskin enää rohkenee ottaa itselleen miesystävää, koska pelkää ristiriitoja vanhempiensa kanssa. Tai sitten hän tuntee itsensä naisena riittämättömäksi miehelle. Tai sitten hän syystä tai toisesta jatkuvasti katkaisee sellaiset suhteet. Tämäntyyppinen torjuntakäyttäytyminen saattaa myös omaksua seuraavan muodon:

- *Ylikompensaatio* – edellä olevaa esimerkkiä jatkaen se voi olla sitä, että nainen valitsee miesystävän, joka aiempaa paljon täydellisemmin vastaa vanhempien vaatimuksia tai esimerkiksi ympäristön uskonnollisia normeja.

Ylikompensaation piilotajuisena tavoitteena on välttää kaikenlaista turvattomuutta. Siitä seuraa pitemmälle meneviä, melkein automaattisia käyttäytymismuotoja, kuten liioiteltua, lähes pakonomaista siisteyttä siitä pelosta, että pidetään ”porsaana”, tai liioiteltua huolehtivaisuutta ja leppoisuutta, jotta ei pidettäisi työkeänä.

(Tällainen on lähellä pakkoneuroottista taudinkuvaa, eräänlaista pinnettä, josta ihminen ei tahdo millään päästä ja jonka johdosta hän etäännyy yhä enemmän todellisuudesta.)

- *Ystävällisyys* – kun ihmisellä ei ole aggressioon, voimakkaaseen kritiikkiin eikä konfrontaatioon vaadittavaa rohkeutta. Hän ei uskalla sanoa jollekulle vihaavansa tätä tai hän pelkää jotakuta tai ei yleensä tohdi esittää vastalauseita mihinkään. Pyörtäminen ja/tai kiistäminen edistävät silloin matelevaa, alamaista tai ystävällistä käytöstä.
- *Aggressiivisuus* – kun ei (enää avoimesti) uskalleta tyydyttää hellyyden ja huomion tarvetta. Siinä on koettu sellaisia pettymyksiä, että halutaan välttää näiden pettymysten riskiä ja esiinnyttään provosoivasti ja rangaistusta tai torjuntaa hakien.

Eräs vähän tunnettu muunnelma tästä on myymälänäpistely: on havaittu, että tavanomaista huomiota vaille jääneet usein tiedostamattomasti pakenevat summittaisen rihkaman kähveltämiseen.

Tuttuja esimerkkejä mekanismista ovat aggressiivinen käytös koulussa ja ilkivalta – vaikka näitä ei vielä tarpeeksi tunnistakaan torjuntakäyttäytymiseksi.

Pyörtäminen vastakohtaksi, torjuntamekanismi ystävällisyydessä ja aggressiivisuudessa, tekee alkuperäisen, tukahdutetun toiveen vaikeasti tunnistettavaksi.

- *Kiistäminen* – ilmenee liian painostavaksi tai tuskaiseksi koetun vastuun väistämisessä. Sanotaan, että ”huipulla tuulee”, ”niin makaat kuin petaat”, ”ei pidä sohia muurahaispesää” ja niin edelleen.

Tämä mekanismi ilmenee usein muodossa ”en minä sitä tehnyt” tai ”ei se ollut minun syytä” – joskus vaikei asiasta edes puhuttaisi tai vaikei haluttaisi sälyttää vastuuta toisen harteille.

Tämän torjuntamekanismin käyttö viittaa toisaalta voimakkaaseen, ei kovin järkipäiseen syyllisyydentunteeseen piilotajunnan pakottavan painavassa superego-osassa, toisaalta taas mahdollisesti voimakkaisiin id-yllykkeisiin, kun haluttaisi tehdä jotain kiellettyä tai osallistua sellaiseen. Nyt voi olettaa, sen perusteella mitä sivulla 145 sanottiin, että tässä tapauksessa ei vahvalle ego-funktiolle ole jäänyt paljon tilaa.

Tässä on joukko usein esiintyviä torjuntakäyttäytymisen muotoja¹. Torjuntakäyttäytyminen on piilotajuinen mekanismi, jonka tarkoitus on välttää traumaattisia konfrontaatioita tukahduttamalla ne; turvallisuutta haetaan ilmentämällä jotakin muuta niiden sijasta.

¹ Näitä on seikkaperäisesti selostettu seuraavissa teoksissa:

- F. Alexander: *Fundamentals of Psycho-analysis*; Allen & Unwin, Lontoo, 1949.
- Anna Freud: *Das Ich und die Abwehrmechanismen*; Imago Publications, Lontoo, 1952.
- S. Freud: *Arkielämämme psykopatologiaa*; Otava, Helsinki, 1954.

Torjuntakäyttäytyminen

- on reaktio sisäisen konfliktin aiheuttamaan stressiin, koska *alkuperäistä* toivetta ei enää avoimessa kosketuksessa ympäristöön uskalleta toteuttaa;
- on siksi luonteeltaan ”hätäjarrun” kaltainen;
- kuluttaa alkuperäisen yllykkeen tukahduttamisen ja sen siirtämisen tai väkinäisen ilmauksen vuoksi paljon psyykkistä energiaa;
- on melko pysyvää, joskus hiukan epäaitoa tai väkinäistä;
- haittaa kosketusta todellisuuteen, jota ei sen vuoksi havainnoida täydellisesti tai objektiivisesti.

Muusikon torjuntakäyttäytyminen

Se, joka kestää huonosti tunnepitoisia tilanteita, joka ei oikein uskalla ottaa vastuuta eikä luota omiin yllykkeisiinsä, ei Martinin, Wilberin, Hoomansin, Maslowin ja Van Herwijnenin ehdoin voi olla tarpeeksi avoin taiteilijaksi. Sisäinen vastarinta, ylenmääräinen ylpeys, pelko, pakonalaisuuden tunne, silmätikuna olemisen tunne, vaikeus antaa rakkautta ja kykenemättömyys kiinnostua oleellisesta ovat silloin esteinä. Silloin ihmisellä ei ole käytettävissään koko persoonallisuuttaan, hän ei havaitse todellisuutta täydesti ja syvästi eikä voi hyödyntää omia yllykkeitään ja hän kuluttaa liikaa henkistä energiaa idin ja superegon välisiin konflikteihin. Muutamia esimerkit selvittävät, millainen merkitys ja millaisia seurauksia sellaisella käyttäytymisellä voi olla.

Eräs 24-vuotias musiikinopettaja on aina ystävällinen ja jonkin verran ujo. Oppilaita kohtaan hän on kuitenkin melko ankara ja autoritaarinen. Tämä vaikuttaa edelleen oppilaiden reaktioihin: he kärsivät siitä, asettuvat poikkitelein, väittävät, että on muitakin tapoja soittaa ja niin edelleen. Opettaja ei kallista korvaansa sille; herää kysymys, mahtaako hän edes havaita näitä reaktioita.

Muutamissa keskusteluissa ilmenee, että kasvatuksessa hänelle asetettiin korkeat vaatimukset, ja hän on itse omaksunut samat vaatimukset. Hän on niistä jatkuvasti huolissaan. Se johtaa siihen, että jos oppilas jollain tavalla *näyttää* laiminlyöväen jonkin tehtävän, opettaja

heti jännittyy, syöksyy hätiin ja alkaa moittia oppilasta. Sisäisesti hän tuntee jopa vihaa, ja sitä hän ei uskalla ilmaista. Näin hänen käyttöksensä tulee entistäkin jännittyneemmäksi. Tässä näemme toiminnassa muutamia torjuntamekanismeja:

- *pyörtäminen*: lievempien vaatimusten toiveesta ankariksi vaatimuksiksi itselle;
- *projektio* toisiin ihmisiin: huoli siitä, ettei itse pysty täyttämään tehtävää, johtaa toisten ylle lankeaviin epäilyksiin, tässä tapauksessa oppilaiden;
- *ystävällis-ujon käytös huonon menestyksen pelossa, epäilysten välttämiseksi*. Mahdollisesti tässä itse asiassa tukahdutetaan vanhempien ankarien vaatimusten johdosta heitä kohtaan tunnettua vihaa.

(Keskustelut eivät jatkuneet tarpeeksi kauan täyden selvyuden saamiseksi asiaan tältä kohdilta. Otan olettamuksen esiin havainnollistaakseni, mitä torjuntakäyttäytyminen voi saada aikaan ja mihin selvittämätön konflikti voi johtaa.)

Erään 22-vuotiaan naispuolisen musiikinopettajan kohdalla näkyy käänteinen kuva.

Hänen tunneillaan vallitsee usein hilpeä, aika hulvaton ilmapiiri. Sitten hän yrittää niin sanotusti lopettaa sen kerralla. Määräilevä ja järjestykseen paneva tyyli ei oikein istu hänelle. Syy löytyy siitä, että hänellä itsellään on kaikenlaisia vallattomia yllykkeitä, hän on heikko kurinpitäjä ja luistaapa vielä usein velvollisuuksistaankin.

Syntyä sellainen vaikutelma, ettei hän seiso oppilaille asettamiensa vaatimusten takana. Kun oppilaat kysyvät, mitä hän tarkoittaa, hän parhaassakin tapauksessa antaa selityksen, joka ei vakuuta. Hän haalii avukseen kaikenlaisia teorioita, jotka väittää oppineensa kirjoista, tai hän kertoo oman opettajansa sanoneen että asia on kerta kaikkiaan niin ja niin.

Muutamissa keskusteluissa ilmenee seuraavaa: hänen kotonaan vallitsi ankea ilmapiiri, oli paljon ongelmia kuten sairautta. Hän ei muista, että häntä olisi paljonkaan määrätietoisesti kasvatettu. Sanottiin kyllä mikä sopii ja mikä ei, joskus rangaistiinkin mutta harvemmin. Seurauksena hän oli jatkuvasti epävarma omista toiveistaan. (*Superego* siis varsin epästabili, *ego* heikosti kehittynyt, jolloin *idillä* on suuri vapaus, eikä siihen kohdistu selkeitä reaktioita.)

Torjuntakäyttäytyminen on eräs *projektion* muoto: hän on iloinen, että toiset, siis oppilaat, eivät käyttäydy erityisen kurinalaisesti, koska hän haluaisi itse olla samanlainen, vaikka ei oikein uskalla.

Lisäksi omien aikeiden *rationalisointi*. Hän ei oikein tiedä, miksi hän antaa oppitunteja tietyllä tavalla, ei seiso persoonallisuudellaan sen takana ja puhuu asiasta termein, joista puuttuu omakohtaisuus.

Seurauksena tästä jää pohdittavaksi, onko hänellä ympäristön todellisuuden lisäksi täyttä kontaktia *sisäiseen* todellisuuteensa.

Käytin tässä esimerkkinä yhtä muusikkoa eräässä tilanteessa. Tällaista käyttäytymistä esiintyy kuitenkin useammillakin musiikinopettajilla. On selvää, että torjuntakäyttäytyminen häiritsee melko pahasti toimintaa – opetusta – ja kosketusta oppilaisiin.

Erään 25-vuotiaan tuubansoittajan vaivana on, että hän soittaa kouristusmaisesti ja että hänelle sattuu usein uusia, yllättäviä vastoinkäymisiä.

Näyttää siltä, että hän on saanut varsin ongelmallisen kasvatuksen ja jäänyt usein yksin, koska hänen isänsä kuoli jo hänen ollessaan pieni, ja äidin täytyi usein käydä töissä kodin ulkopuolella. Siitä johtuen hän sai kaikenlaisista sinänsä vähäpätöisistä kolttosista turhankin ankarat nuhteet.

Vastuun ottaminen omista teoista tuli hänelle täten tuskaiseksi. Hän tukahdutti tämän, ja hänen torjuntakäyttäytymisekseen tuli täten *väistäminen ja kiistäminen*. Niinpä hän ei havaitse erilaisia varoitussignaaleja, vaikuttaa joka kerta uudestaan hämmästyneeltä, kun jotain tapahtuu – esimerkiksi kun tulee eteen ongelmia orkesterissa, jossa hän soittaa, tai hänen opettajansa kanssa – ja sen vuoksi laiminlyö tarpeellisiin toimenpiteisiin ryhtymisen.

Hänen soittonsa kouristusmaisuus liittyy hänen epävarmuuteensa, toisaalta kyvyttömyyteen kantaa vastuuta, toisaalta hänen epävarmuuteensa tekojensa luvallisuudesta. Hän on varsin tehokkaasti tukahduttanut itsessään kaikki yritykset hankkia lisää varmuutta esiintymiseensä.

Kaikkien torjuntamekanismien äiti, omien toiveiden ja ylläkkeiden *tukahduttaminen*, esiintyy sen vuoksi karkeahkossa muodossa, ja sitä seuraa (kaikenlaisten varoitussignaalien) *unohtaminen* ja (sen, että hän olisi voinut tai hänen olisi täytynyt tehdä jotakin) *kiistäminen*.

Sisäisten jännitysten seurauksena hän on saanut riesakseen myös lihasjännityksen autonomisen reaktion (katso sivu 170 ja eteenpäin).

Tällä miehellä on ystävätär, jonka kanssa hän arvelee tulevana toimeen kokemuksensa ja ikänsä puolesta; mies kuitenkin sivuuttaa naisen tietyt ominaisuudet ja toiveet ja kokee yhtä rajun yllätyksen

kuin orkesterissaan ja opettajansa kanssa. (Vertaa tätä Kundera-sitaattii sivulla 193, vaikka tilanne siinä ei olekaan sama kuin tämän muusi-
kon kohdalla.)

Muuan 21-vuotias lyömäsoittaja sanoo, ettei hän edisty, koska hänen opettajansa ei osaa kunnolla opettaa. Hän moittii tätä huomion ja perusteellisuuden puutteesta.

Kun asiasta keskustellaan lisää osoittautuu, että oppilas on pe-
räisin epämusikaalisesta kotipiiristä, jossa ei ymmärretty sitä, mitä hän halusi tehdä. Sen seurauksena hän rupesi halveksimaan kaikkea muutakin, mitä hänen vanhempansa halusivat antaa hänelle. Hänen mielestään he eivät rakastaneet häntä lainkaan.

Hänen välinpitämättömyytensä kehittyi näin eräänlaiseksi ohjat-
tomuudeksi, eikä hän itse saanut aikaan kunnollista järjestystä.

Tässä nähdään toiminnassa kaksi torjuntamekanismia:

- *Syrjäyttäminen ja laajentaminen*: hän laajensi sen, että hänen van-
hempansa eivät ymmärtäneet hänen musikaalisia toiveitaan näin:
"Vanhempani eivät piittaa minusta." Hänessä herää täten hyvin hel-
posti samanlaisia ajatuksia myös muita kohtaan, esimerkiksi se, ettei
hänen opettajansa osoita hänelle huomiota.
- *Projektio*: koska hän ei itse saa aikaan järjestystä, hän moittii opet-
tajaansa leväperäisyydestä.

Tässä voimakkaiden torjuntakäyttäytymismuotojen suuri vaara tulee esiin, ne kun näet värittävät todellisuuden havainnointia. Todellisuus ikään kuin ei enää saa mahdollisuutta olla sellainen kuin se on. Opettaja muuten halusi kyllä osoittaa huomiota oppilasta kohtaan ja oli luon-
teeltaan kaikkea muuta kuin leväperäinen.

Eräs 30-vuotias musiikinopettaja antaa tunteja 16-vuotiaalle tytölle. Tyttö on erittäin kontaktialtis ja kiinnostunut siitä, mitä opettaja sanoo. Opettaja käyttäytyy kuitenkin kömpelösti ja ujosti. Hän puhuu erit-
tään hiljaisella äänellä. Välillä hän äityy kiivaaksi ja aggressiivis-
korjaavaksi. Lopulta tyttö sanoo hänelle: "Mun sormissakin on var-
maan jotain vikaa"; hän on varmasti loukkaantunut opettajan odotta-
mattoman kiivaasta kritiikistä. Opettaja puhuu paljon, liian paljon,
ja selostaa yksityiskohtaisesti mutta epäselvästi näkemyksiään. Hän
taitaa ammattinsa hyvin, on erittäin musikaalinen, mutta tämän op-
pilaan kanssa hän ei onnistu kunnolla hyödyntämään taitojaan ja
ymmärrystään.

Kun tästä keskustellaan jälkeinpäin ilmenee, että opettajalla on

yleensäkin vaikeuksia naisten kanssa. Sittemmin keskusteluissa tulevat ilmi hänen huonot välinsä äidin ja yhden sisaren kanssa. Hänen aggressiiviset reaktionsa heidän asennoitumiseensa häntä kohtaan olivat saaneet tylyn vasteen. Näin hänestä tuli ujo.

Tässä näemme erilaisia torjuntakäyttäytymisen muotoja, jotka eivät kuitenkaan täysin toimi, koska alkuperäinen yllyke (aggressio äitiä ja sisarta kohtaan) ei ole täysin tukahdutettu:

- *syryttämisen*: tyttö herättää aggression, jota mies ei ole kotona uskaltanut täydellisesti ilmaista;
- *ujous* itsetietoisien ja rennon käytöksen sijasta;
- *rationalisointi* johtuen taitamattomuudesta ja estoisuudesta kanssakäymisessä.

Esimerkit antavat kuvan siitä, miten monimuotoisia ja laajalle levinneitä torjuntamekanismit ovat päivittäisessä käyttäytymisessämme ja ihmissuhteissamme. Kun tukahdutetaan yllykkeitä, joita ei enää uskalleta seurata, kuluu huomattavasti energiaa, jota spontaanuisuutta ja pakottomuus oppituntien antamisessa ja ottamisessa ja muissa ihmissuhteissa kaipaisi.

Torjuntakäyttäytyminen oppitunnilla: miten toimia sen esiintyessä?

Koska myös vastapelaajilla ts. toisella osapuolella opetus-, tunne- ja työelämässä on omat torjuntamekanisminsa, on moninaisen väärinkäsityksen, työn ja tunteen ristivedon siemen koko ajan itämässä. Kun miltei jokaisella on jotakin tukahdutettavaa, esiintyy kiistämistä, rationalisointia, keskinäistä ymmärtämättömyyttä ynnä muuta sellaista jokseenkin kaikissa ihmissuhteissa. Helppoa ei ole siis musiikinopettajallakaan – miten hän tunnistaisi torjuntakäyttäytymisen toisissa, kun sitä on hänellä itselläänkin painolastina? Kysymys onkin itse asiassa vastuusta, tiedosta, itsetuntemuksesta ja itsensä hyväksymisestä.

Jokaisen, joka tekee ihmissuhteisiin perustuvaa työtä – ja oppituntien antaminen on totisesti sellaista – pitäisi hieman tuntea omia sudenkuoppiaan. Muuten *oppilaasta* tulee liian helposti

naulakko, johon omat luulot tai pelot tai kavahdetut toiveet ripustetaan; katso tässä yhteydessä sivun 201 ja sitä seuraavia esimerkkejä.

Kun musiikinopettaja tietää enemmän itsestään ja käyttäytymisestään, nähdään kuitenkin aina, että hän hyötyy siitä suuresti työssään. Hän toimii vähemmän subjektiivisesti oppilaitensa kanssa ja pystyy välttämään vaaravyöhykkeen. Sen kautta hän ymmärtää ja valmentaa oppilaitaan paremmin.

Niin mutkikasta kuin aineiston käsittäminen onkin sen piilotajuisen luonteen vuoksi, siitä puhuminen osoittautuu aina mahdolliseksi.

Lisäksi kaikki ihmissuhteisiin perustuvan työn tekijät ovat kiinnostuneita itsestään. Muusikot ainakin, koska he haluavat tuntea toisten (säveltäjien) tunteita. Musiikki, hengitys, lihakset, äänensävy – ne kaikki ovat niin sidoksissa tunne-elämään, että muusikot huomaavat tuota pikaa, että jokin ”vaivaa” heitä ja haluavat päästä siitä toteuttaakseen paremmin aikeensa ja kiinnostuksensa kohteet.

Torjuntakäyttäytymisen tuntemus ja käsittäminen on siksi muusikoille lupaava ja rikas alue. Jos ihminen on jotenkin selvillä omasta torjuntakäyttäytymisestään, hänen on helpompi huomata ja ymmärtää toisten vastaava ominaisuus ja reagoida siihen.

Torjuntakäyttäytyminen on havaittavissa tavalla tai toisella epäaidon, jännittyneen, liioitellun ja väkinäisen luonteensa perusteella. Tässä yhteydessä auttaa paljon, jos pystyy ottamaan hiukan etäisyyttä esimerkiksi omaan ärtymykseensä oppilaan välinpitämättömästä, aggressiivisesta tai ujosta käytöksestä. Silloin pystyy ajattelemaan, että sillä itse asiassa tukahdutetaan vastakkaisia tarpeita ja siihen voi yrittää soveltaa opetusotetta. Esimerkiksi rohkaisemalla soittamaan jonkin hillityn sävelkulun tai andante-osan enemmän *fortessa*. Tai sitten päin vastoin soittamaan *pianissimossa* ja hitaasti jonkin aggressiivisen kapaleen. Tai keskustelemalla yleisesti siitä, mitä oppilaalle kuuluu. Tai kutsumalla oppilas kuuntelemaan opettajan konserttia.

Tai mainitsemalla sopivalla hetkellä kautta rantain, ettei muuan henkilö mielestäsi ole niin välinpitämätön kuin antaa ymmärtää.

”Reseptejä” ja yleispäteviä neuvoja on turha etsiä. Kärsivällisesti tarkkailemalla, jättämällä välillä omat reaktiot syrjään ja kokeilemalla uutta otetta pääsee usein parhaaseen tulokseen. Sellaista ei kuitenkaan saa koskaan käyttää tekniikkana, tietoisesti sovellettuna käsittelytapana tai ”konstina”. Uutta opetusotetta voi käyttää vain silloin, kun kokee voimakkaasti, että se on toisen kohdalla mahdollista, että toinen kaipaa sitä. Täytyy myös olla halua ja virettä koettaa vaikuttaa myönteisesti toisiin ihmisiin.

Ihmisten käyttäytymisen, keskinäisten kontaktien ja suhteiden tutkimista ei ilman muuta opi teoreettisista esityksistä. Kyvyt kehittyvät vain hankkimalla (mieluiten ohjauksessa) kokemusta. Minä tähtään siihen psykodraaman, sensitivity trainingin ja Gestalt-terapian harjoituksella. Niiden avulla oppii asettumaan toisen asemaan ja eläytymään enemmän ja syvemmin niihin ihmisiin (symboleihin, intentioihin), jotka vaikuttavat tai ovat vaikuttaneet voimakkaasti omaan elämään. Niissä opitut toteutuksen, kuvittelun ja eläytymisen harjoitukset saavat ihmisen entistä paljon suoremmin ja kouriintuntuvammin tuntemaan, mikä häntä taivuttaa, provosoi ja koskettaa ja kuinka se tapahtuu.¹ Näiden avulla näyttää olevan mahdollista luodata muusikoiden torjuntakäyttäytymisen, autonomisten reaktioiden, äänen laadullisten puutteiden ja tulkintaongelmien taustoja ja täten hankittujen näkemysten pohjalta saada aikaan parannusta, myös opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin.

¹ Eräs kirja, jossa sellaisia kokemuksia muusikoiden kanssa kuvaillaan reportaasimaisesti ja erittäin eloisesti, on E. Ristad: *A Soprano on Her Head*; Real People Press, Moab, Utah, 1982.

21. Alkuvoimista ja omasta identiteetistä

Monet muutkin kirjoittajat kuin Kristeva ja Rubin (sivut 136 ja 138) ovat kuvailleet niitä spesifejä vaikutuksia, jotka isä- ja äitihahmolla on, mutta pikemminkin tietoisena käyttäytymisenä, miten kasvavat lapset reagoivat siihen, kuinka he tiedostavat elämänpäämääränsä ja kuinka heidän identiteettinsä läpimurto tapahtuu. Lähes mistä tahansa omaelämäkerrasta saa lukea vanhempien suuresta vaikutuksesta muistelijan persoonallisuuteen, elämäntapaan ja tottumuksiin.

Amsterdamilainen psykiatri Hugenholtz¹ nimitti isän ja äidin vaikutuksia alkuvoimiksi tai alkufunktioiksi ja kirjoitti niistä varsin eloisesti. Linaan häntä muutaman kerran, käsittelen vaikutuksia nykyhetken kehityssuuntien valossa ja näytän lopuksi jotain siitä, millainen vaikutus kolmella alkuvoimalla, *äiti-funktiolla*, *isä-funktiolla* ja *minä-funktiolla* on muusikon elämään.

Pyydän, ettei lukija tässä yhteydessä jää ajattelemaan isä- ja äitikuivia liian sananmukaisesti eikä yhdistä niitä naisten vapautusliikkeeseen. Kysymys on nimittäin ennen kaikkea alkufunktion *symboleista* ja tärkeistä vaikutuksista ja käyttäytymismuodoista, jotka ovat yhteydessä perustavien biologisten taustojen kanssa.

Äiti-funktiot ovat ympäröiminen, maailmaan saattaminen, ravinnon antaminen, vierottaminen ja irtautumisen kokeminen. Sen vuoksi aivan alussa, kun elämän tarpeet ovat oraalisia, tämä alkufunktio on dominoiva ja se symboloi ainetta, ruuanlähdettä, lämpöä, turvaa ja hoivaa. (Ajattele äidin huomautuksia: ”Joko sinä söit?”, ”Olet huonon näköinen, saatko tarpeeksi unta?”.)

¹ Tri P.Th. Hugenholtz (ym.): *Tijd en creativiteit*; Noordhollandse Uitgevermaatschappij, Amsterdam, 1959.

Äidilliseen funktioon on helppo luisua takaisin, koska mainittujen elämänolosuhteiden tarve on aina olemassa. Silloin kun oraalinen tarve on huomattavan suuri aikuisella (suunnilleen nuoruusiästä alkaen), tämä takaisinluisuminen saa *regression* luonteen – se tarkoittaa, ettei ihminen toimi kokonaan elämänvaiheensa tavanomaisella itsenäisyystasolla, koska riippuvuuden, lämmön, lohdun, hoivan ynnä muun sellaisen tarpeet ovat vielä liiaksi tyydyttämättä.

Voi ajatella, että syy tähän on esimerkiksi laiminlyönti, jonka seurauksena tarpeet jäävät ”kirvelemään” tai törmäävät itsenäisyyden pelkoon; silloin ihminen luisuu takaisin alkukantaiseen turvallisuuteen, ja sehän sulkee pois moisen pelkoa herättävän olotilan. Puheessa käytämme sellaisia ilmauksia kuin Maaäiti (maallinen!), äidinkieli, Äiti Venäjä, äidin helmoissa (vrt. mamma/maamo) ja niin edelleen. Kulutuskiihko (joka vetää ruokalan kahviautomaatin tai nakkikojun luo), kapakka olohuoneena, kuten myös tarve juoda itsensä tolkuttomaksi ovat arkipäiväisiä esimerkkejä tästä alkufunktio-riippuvuudesta.

Tätä käyttäytymistä ei koskaan analysoida kovin selkeästi; mielestäni taipumus riippuvuuteen ja hankalien tilanteiden huojentamisen tarve antaa kuitenkin runsaita mahdollisuuksia selittää suurten ihmisjoukkojen kulutuskiihkoa.

Koska lapsi on ennen syntymäänsä ja heti sen jälkeen lujasti äidin ruumiiseen sidottu, on biologinen – ja siitä johtuen myös henkinen – side erittäin vahva.

Äiti voi käytellä sitä kasvatustilanteessa näinkin: vaatia, että häntä (tämän vuoksi) kunnioitetaan; antaa materiaa¹ (rakkautta), jos lapsi on ”kiltti” – äiti ei siis voi antaa sitä, jos lapsi vastustaa häntä.

Koska lapset irtautuvat vähitellen äidistään ja kotoaan, tämä jännitekenttä koskettaa lähes kaikkia. Enimmäkseen prosessi sujuu ”normaalisti”, mutta näyttelevätpä äidin ja lapsen välillä usein myös vapautta rajoittavat tunteet ehkäisevää osaansa. Esimer-

¹ Sana ”mater” on äiti latinaksi. Suom. huom.

kiksi kun äiti tahollaan vaatii kiintymystä ja tunnustusta uha-
ten muussa tapauksessa evätä rakkautensa; ja kun lapsen on
puolestaan vaikea tässä tilanteessa ottaa vastaan hellyyttä, ja
hänellä on voimakas irtautumisen tarve – tai päin vastoin sen
pelko, ja hän reagoi siihen hakemalla kaikkialta tukea ja kiin-
tymystä.

Isällinen prinssiippi on siittäjän – eloonherättäjän, esiin-
kutsujan, etualan funktio.

Siinä missä äidillinen assosioituu enemmän *alkuperään*,
isällinen liittyy – niin kuin nimenomaan ennen ajateltiin – pi-
kemminkin *tulevaisuuteen*.

Isän rooli perustui ennen pääasiallisesti ulkomaailmaan,
tulevaisuuden mahdollisuuksiin ja sen ehtoihin. Kotona se tuli
esiin tottelemattomuudesta saadun rangaistuksen, koulutodistusten
allekirjoittamisen ja taskurahan yhteydessä, mutta myös johta-
juutena ja määräysvaltana. Kenen harteilla tämä tehtävä sitten
nykyisin onkin, se on edelleen läsnä, sitä toteutetaan, ja varttuvat
lapset saavat tuta sen.

Lapsen itsenäistyessä tämän alkufunktion kohtaaminen al-
kaa näkyä yhteentörmäyksinä: rajanvetona, periksiantamisena,
ristiriitana, valintana. Usein se sujuu ”normaalisti”, mutta sii-
hen saattaa myös liittyä sellaisia kielteisiä puolia kuin mieli-
valta, vastarinta, halu olla oikeassa, autoritaarinen asenne, omista
toiveista vaikeneminen ja niin edelleen.

On nähtävissä, koska kumpaisessakin alkufunktiossa pii-
lee mahdollisuus tehostaa sekä riippuvuutta että defensiivistä
käyttäytymistä, että ne voivat *edistää* mutta myös *ehkäistä*
kehitystä kohti vapautta ja aikuisuutta.

Käydessämme nyt kohti uutta vuosisataa äidin ja isän roolit
eivät enää erotu kovin jyrkästi toisistaan. Isät hoivaavat entistä
enemmän, äidit ovat aikaisempaa yhteiskunnallisesti toimeli-
aampia. Tyypillisesti isällisiä ja äidillisiä ominaisuuksia on myös
paljon vaikeampi kytkeä mies- ja naissukupuoleen. Monessa
yksinhuoltajaperheessä toinen vanhemmista hoitaa kummankin
tehtävät, ja usein huomattavan täydellisesti. Siitä huolimatta nämä

molemmat alkufunktiot (tai voimanlähteet) näyttävät edelleen suurta osaa jokaisen elämässä.

Identiteetti

Näiden (symbolisten) äiti- ja isäfunktioiden voidaan katsoa olevan kaksi kolmesta navasta siinä voimien kentässä, jossa ihminen varttuu. Kolmas napa on *Minä* (*ego*-funktio), joka voi sävyttyä – riippuen itsen ja toisten kahden navan voimasta – joko riippuvaiseksi tai riippumattomaksi. ”Riippuvainen” tarkoittaa tässä: enemmän myötäilevä kuin valitseva, enemmän sitoutunut kuin itsenäinen, enemmän pelokas kuin vastarintainen tai itsevarma, enemmän lapsellinen kuin aikuismainen, enemmän ehdotusaltis kuin itse tutkiva. Lapselliset ihmiset, Hugenholtzin mukaan, ovat herkkiä *yleistämään*, koska sen myötä tulee ulkopuolelta annettujen sääntöjen noudattamisen suoma varmuus. ”Niin se nyt vain tehdään” tarkoittaa, että sanojalla ei ole halua tai kykyä astua omien ajatusten ja normien etsijän nähtävästi turvatomammalle tielle.

Eräs Alankomaiden ensimmäisistä psykiatreista, Stokvis, oli sitä mieltä, että vähän älykkäät ihmiset ovat eniten alttiita käskyille, säännöille ja ehdotuksille. Se, millä lailla teeveemainokset esittelevät autoja, valkopyykkiä ja saippuaa, mutta myös poliittisia puolueita, ei näyttäisi horjuttavan tätä väitettä. Lapsellisella ei muuten nyt tarkoiteta spontaania ihmistä vaan sitä, että yksilö ei ole aikuistunut, hän myötäilee toisia, on herkkäuskoinen. Ei ole myöskään kyse kouluälykkyyydestä vaan (puuttuvasta) sisäisestä vapaudesta, ymmärryksestä ja itsenäisyydestä.

Hugenholtz ja Stokvis tarkoittavat ennen muuta sitä, että voittopuolisesti myötäilevät, riippuvaiset ja arastelevat ihmiset luottavat herkästi latteuksiin, ja heihin on kohtalaisen helppo vaikuttaa.

Tämä on tärkeä ”tienhaara”, koska suunnilleen kaikki poliittiset puolueet, vallankumousliikkeet ja pedagogiset virtaukset

pohjaavat sääntöihin ja periaatteisiin.

Ennemmin tai myöhemmin kysytään, noudatetaanko näitä sääntöjä, tuovatko ne menestystä ja vaikutusvaltaa – ja sen myötä valta-aseman, jota taas muut nousevat vastustamaan. Näyttää aina vallitsevan herkkä tasapaino vallankäytön ja siihen kohdistuvista velvoitteista – siis kuuliaisuudesta – esitettyjen joko liian ankarien tai kohtuullisten vaatimusten välillä. Täsmälleen samoin kuin äiti- ja isä-alkufunktioiden toimiessa.

Tämä näkyy *mikrososiaalisesti*¹ yksilösuhteissa kuten vanhempien ja lasten, kumppanusten ja myös opettajan ja oppilaan välillä joko sääntöjen noudattamisena tai niiden omaperäisenä tulkitsemisena. Se näkyy *mesososiaalisesti* organisatorisissa järjestelmissä (kortteli, kaupunki, koululuokka, yliopisto, yritys, ministeriö ym.). Ja kenties kaikkein selkeimmin *makro*-kokonaisuuksissa kuten valtiossa tai valtioryhmissä keskenään tai valtion ja kansalaisryhmien välillä.

Mitä suurempi järjestelmä sitä helpommin mainittu herkkä tasapaino lipsahtaa sääntöjen asettamisen ja yksinkertaisilta vaikuttavien valintojen puolelle (esimerkiksi ydinvoiman puolesta tai sitä vastaan).

Mitä yksilöllisempi suhde on sitä epätodennäköisemmin tämä tasapaino luisuu sitoutumattomuuteen, mukautuvuuteen ja kontaktittomuuteen. Kontakti on näet sellaiseen liian suora, ja konfrontaatio toisten kanssa tarjoaa osaltaan mahdollisuuden kolmannen alkuvoiman, oman identiteetin kehittymiselle.

Palaan tässä kohtaa hetkeksi luonteenkehityksen voimakentän muotoutumiseen.

Kun *riippuvuus*, mielivalta ja autoritaarinen pakko vallitsevat, seurauksena on jossain määrin passiivista sitoutumista ja tietynlaista mukautuvuutta. Siinä superego on voimakkaampi kuin ego (katso sivu 144). Kun *riippumattomuudelle* annetaan

¹ - mikrososiaalinen: pienimmät yksiköt;

- mesososiaalinen: organisaatiot, ryhmät, puolueet;

- makrososiaalinen: suuret kokonaisuudet, ryhmät ja vastaavat vaikuttajat, kuten valtio tai maiden liittoutumat.

tilaa, nouseekin esiin tyystin toisenlainen vaihtoehto: ihminen voi tiedostaa itsessään sellaisia voimia ja ominaisuuksia, joita on aikanaan omaksunut perhe- ja koulupiiristään. Tämä tiedostusprosessi, se, että alkaa pitää määrättyjä ajatuksia ja ominaisuuksia tärkeinä ja tekee periaatteellisen valinnan niiden hyväksi, rakentaa ihmiselle *identiteetin*, oman elämätyylin ja persoonallisuuden.

Kun oivaltaa, että ”sellainen minä haluan olla, sitä minä haluan tehdä, sellaisen ihmisen kanssa haluan elää”, se tapahtuu joskus hyvin äkkiä. Sellaiseen tunteeseen voi havahtua unestaan, tai se iskee kesken parranajon, tai kun ohi kulkiesaan näkee ikkunasta jonkun kotiaskareissaan. Kysymys on ihmisen yhteiskunnalliseen rooliin kiinteästi kytkeytyvistä tunteista ja käyttäytymistä koskevista päätöksistä.

Oivalluksen äkillisyys tuo väistämättä mieleen luovan prosessin vaiheet (sivu 148 ja eteenpäin). Tätä äkkinäistä päähänpistoa onkin varmasti edeltänyt pitkä etsimisen ja kypsymisen kausi: äiti- ja isä-funktioiden (ja niiden ”jatkeiden” kadulla, kulttuurissa, koulussa ja ystäväpiirissä) antamat ärsykkeet aiheuttavat lukuisten vaikutteiden välillä herkeämättömän sisäisen valintaprosessin, jota voi verrata etsintävaiheeseen ongelmia luovasti ratkaistaessa. Kysymys, ”kuka minä olen, mitä haluan olla ja tehdä elämässäni?” on varmaankin aikamoinen (ratkaisematon) ongelma – etsijöille, omapäisille, riippumattomille ihmisille.

Yleensä mainittu oman identiteetin oivallus (ikään kuin identifiointi itseensä) syntyy 18. ja 23. elinvuoden välimailla. Usein sellaisia ideoita esiintyy jo varhaisessa kouluiässäkin mutta epämääräisempinä. Tämä etsintäkehitys etenee yhä selkeämpänä nuoruusvaiheessa ja sen jälkeen, siis noin 15-vuotiaasta alkaen. Nuoruusvaiheessa paino siirtyy varmuudesta ryhmässä varmuuteen itsessään. Juuri tässä vaiheessa tehdään paljon yhteiskunnallisia tulevaisuudensuunnitelmia koskevia valintoja ja tullaan tietoiseksi omista vahvuuksista ja heikkouksista.

Sen jälkeen on enenevästi kysymys yhteiskunnallisesti itsenäisistä rooleista, kumppanien, ammatin, opintosuunnan

valinnasta, ansiotyöstä, elämänsuunnitelmista. Ihminen on, mikäli yhteiskunta ei liiaksi haittaa sitä, varsin laajentumishaluinen. Hän ikään kuin luo oman kulttuurinsa, joskin ehkä yhdessä toisen/toisten kanssa.

Tulee paljon konfrontaatioita – epäonnistumisissa, vastoin-käymisissä, pettymyksissä ja ärsykkeissä, ja kun tuntuu, että ”tämä ei ole minua varten”, kun huomaa, ettei jokin asia suju.

On silti aika paljon ehdollistumistakin – moni epärooi vaihtaa työympäristöä, opiskelu- tai kotipaikkaa epävarmuuden ja sanktioiden sekä tulevaisuudennäkyminen menetyksen pelossa. Kuitenkin juuri 18-23 vuoden ikä on tilanne, jossa sellaisesta vaihtelusta voisi kertyä paljon oppia ja kokemusta. Kokeilu omilla mahdollisuuksilla opettaa parhaiten, millaisia voimavaroja yksilöllä on, ja miten hän voi vahvistaa heikkoja puoliaan.

Se, miten näihin moninaiisiin kokemuksiin ja konfrontaatioihin reagoidaan, tuo selkeästi esiin kolmen navan keskinäisen suhteen siinä persoonallisuuden voimien kentässä, jota tässä on kuvailtu.

Etsijä, hän, joka ei ole riippuvainen, joutuu varmasti käymään aika pitkän tien löytääkseen ja määrittääkseen oman identiteettinsä. Mutta se onkin sitten hänen oma luomuksensa.

Ne ihmiset, jotka muita auliimmin kytkevät valintansa ympäristön normeihin ja odotuksiin, etsivät vähemmän syvälle käyden, vaarantavat vähemmän, ja heidän identiteettinsä vastaa lähemmin niitä odotuksia, joita erilaiset vaikutuspiirit monin tavoin ovat heihin asettaneet.

Miten tulla toimeen sen kanssa opettajan ja oppilaan suhteessa?

Molemmat kuvailut mahdollisuudet paljastavat jotain niistä tyystin erilaisista tavoista, millä vastuu voidaan ottaa.

Tässä vaiheessa, 18. ja 23. ikävuoden välimailla, ihminen on monessa suhteessa vielä ikään kuin oppipoika. Moni mieluummin välttäisi ryhtymästä omaksi oppimestarikseen ts.

antautumasta alttiiksi vaihteleville kokemuksille ja monien oppimestareiden vaikutuksille. Sellainen ei olisikaan muusikon kehityksen kannalta kovin edullista.

Myös musiikinopettajan kannalta tilanne on erikoislaatui- nen: hän voi ohjata oppilastaan tai hän voi itse jättäytyä ohjat- tavaksi. Tämä on tietenkin karkeistaen sanottu.

Kun ihmistä tässä iässä innostetaan tutkimaan omaa moti- vaatiotaan, hän opiskelee paljon määrätietoisemmin, aktiivisem- min, halukkaammin ja kiinnostuneemmin kuin seuratessaan vain valmiina eteen työnnettyjä vakio-ohjelmia. Siten oppilas huo- maa paremmin, mitä hän osaa ja haluaa, samoin kuin mitä hän taas osaa ja haluaa vähemmän; hän myös huomaa miksi.

Musiikinopettajan pitäisi tässä etsimisvaiheessa uskaltau- tua herättämään oppilaassa alustavaa epävarmuutta: ”Mitä sinä haluaisit? Mitä sinä odotat?”

Tämä mahdollistaa yksinolon myönteisessä mielessä, ja oppilaalle kertyy kokemusta itsetutkiskelusta, vapaudentunteesta, kyvykkyydestä ja ilmaisuvoimasta.

Oppilaan täytyy tottua tulemaan toimeen epävarmuudessa ja löytämään siinä oma kiinnekohtansa. Sen myötä hän saa sisäistä varmuutta ja oman äänen.

Tätä voi verrata Maslowin sekundaaristen tarpeiden hierar- kian viimeiseen, intention ja elämänpäämäärän askelmaan (sivu 102 ja eteenpäin).

Reaktiot ja ilmaisutavat vähemmän suotuisissa yhteis- kunnallisissa tilanteissa

On selvää, että tässä vaiheessa (siis noin 18. ja 23. ikävuoden välillä) yhteiskunnallinen tilanne voi edistää tai ehkäistä yksilön sisäisiä säätelymahdollisuuksia. Esimerkiksi työttömyys saat- taa vaikeuttaa itsensä toteuttamista yhteiskunnallisessa katsannos- sa. Rümke¹ sanoo tästä muun muassa, että rahan *ansaitseminen*

¹ Prof. H.M. Rümke: *Levenstijdperken van de man*; ABC-pocket, De Arbeiderspers, Amsterdam, 1963. Vertaa myös. Prof. Bernard Lievegoed: *De levensloop van de mens*; Leminscaat, Rotterdam, 1976.

on psykologisesti aivan eri asia kuin rahan *omistaminen*. Tilanne, jossa ihminen on kykenemätön *ansaitsemaan*, heikentää suuresti kuvaillun minänkehitysprosessin mahdollisuuksia ja edistää luisumista kahden ympäristöllisen navan – isällisen ja äidillisen funktion – varaan asiaankuuluvine pettymyksen, syylisyyden ja inhon tunteineen.

Tällä ikätasolla alkufunktiot voidaan kokea symbolisesti ympäröivissä yhteiskunnallisissa järjestelmissä kuten työttömyyskorvauksissa, valtiossa, opetuksessa, poliittisissa ryhmitymissä ynnä muissa. Monet hädin tuskin pystyvät enää näkemään näitä symbolisia, elämää edistäviä alkufunktioita oikeassa valossa. Siksi he alkavat karttaa niitä tietoisesti mutta myös tiedottomasti.¹ Pettymys- ja turhautumisreaktiot voivat ilmetä passiivisuuden, kaunan, voimattomuuden, raivon, protestin, vastarinnan tai muun sellaisen muodossa. Isällinen alkufunktio joutuu koville, kun ympäristö ei ruoki ja tue sitä. Alkufunktio irtautuu silloin kokonaan sisäisistä yhteiskunnallisista normeista. Syntyy normiepävarmuutta, joka voi ilmetä tietoisena motivaation puutteena, lyhytjänteisyytenä tai nimenomaan tietynlaisina levottoman ja tasapainottoman yliaktiiviteetin muotoina. Monille tästä alkuvoimasta jää jäljelle vain yhteentörmäyksen elementti, mutta vailla rajoituksia tai mahdollisuutta valita. Yhteentörmäys ilman rajoja johtaa rajojen etsimiseen esimerkiksi hulluinnista ja ilkivallasta. Tällaiset käytösmuodot ja kokemukset haittaavat säätelevän ego-funktion runsaita mahdollisuuksia. Silloin kolmannelle alkuvoimalle, omalle identiteetille, jää hyvin vähän tilaa. Mellakoiden torjunta ja politiikka usein vain pahentavat asiaa, joskaan eivät tieteen tahtoen.

Kuvitellaanpa esimerkiksi, että ihmiset olisivat joukoittain, usein ja painokkaasti vastustaneet olympialaisten järjestämistä Amsterdamissa. Kisojen järjestäjäorganisaatioilla ovat niin suuret asiat pelissä, että julkista vastustusta kisojen aikana olisi varmasti

¹ Saksalaisen psykoanalyitikko Alexander Mitscherlich ja alankomaalainen sosiologi Godfried Benthem van den Berg ovat tutkineet isähahmon puuttumista ja (vastaavasti) muuttumista yhteiskunnallisessa elämässä.

hillitty poliisin avulla. Nämä voimat ja vastavoimat neutraloisivat toisensa, eivätkä myönteiset voimat pääsisi esille.

Sellaista vastustusta sellaisessa tilanteessa olisi voitu arvioida myös toisin, nimittäin vastalauseena kvantitatiiviselle suoritusmentaliteetille, joka polkee jalkoihinsa ilomielen, etii-kan ja henkilökohtaisen onnen.

Valtio ja järjestäjä olisivat silloin voineet hyvin sulauttaa mainitun arvomaailman erääseen olympialaisten toiseen tarkoitukseen korostamalla kisojen kulttuuripuolta. Esimerkiksi palkitsemalla erityisistä laadullisista ansioista urheilijoita, jotka eivät ehkä menestyneet tuloskilpailussa mutta jotka käytöksellään näyttivät innoittavaa esimerkkiä. Silloin ”leipä ja sirkushuvi” olisi vaihtunut ”persoonaksi, kulttuuriksi ja kisailuksi”.

Samantien olisi kenties voitu ehkäistä kielteisiä välikoh-
tauksia ja herättää innoittavia mahdollisuuksia. On itsestään selvää, että olympiakisojen omaksuttua tällaisen tarkoitukseen myös poliisiviranomaisten tehtävä olisi ollut jotain aivan muuta kuin mellakantorjuntaa.

Niinpä se, että työtilaisuuksien puuttuessa yhteiskunnallinen ehdollistuminen jää tapahtumatta, voi myös asettaa kolman-
nelle navalle – omalle minälle – voimakkaamman haasteen al-
kaa tutkia uusia henkisiä ulottuvuuksia. Tämä mahdollisuus saa osakseen suhteellisen vähän huomiota – vaikka sitä nähdäkseni hyödynnetään hyvin – oletettavasti siksi, että siitä seuraava toiminta ei ole aivan ”tavallista” eikä kovin tunnettua tai kos-
ka oppilaitokset, viralliset tahot ja päättäjät eivät tarpeeksi ymmärrä, miten arvokas ja rakentava se on. Nämä ihmisten reaktiot voivat johtaa kerrassaan uusiin yksilö- ja ryhmä-
käyttäytymisen muotoihin. Muodot näyttäytyvät monille sosi-
aalisisena vastarintana ja kansalaistottelemattomuutena, mutta sellaisia ne eivät itse asiassa aina ole.

Voimattomuus herättää aina tarpeen tehdä loppu tyydyt-
tämättömistä tilanteista. Samalla on myös vielä liikaa puutetta
esimerkeistä, ohjauksesta, säännöistä ja totumuksista; niitä on
näin ollen kehitettävä paljon enemmän itse. Tässä mielessä monet

yhteiskunnalliset ilmiöt¹ on nähtävä erittäin luovina yrityksinä palauttaa alkuvoimakentän kolmen navan välinen tasapaino. Ympäristöön luodaan uusia kiintopisteitä, joihin ihmisillä on mahdollisuus etsiä ja asettua ja jotka he taas voivat tehdä omakseen.

Se, että niin monet nuoret ovat mukana näissä ryhmittymissä ja näiden toimintojen aloitteentekijöinä, johtuu itse asiassa vaihteellisuuden edellä kuvatuista piirteistä: kehitykseen ja paikanmääritykseen ajavat sisäiset vietti-voimat – koska myös organiset ja biologiset tekijät määräävät niitä – ovat erittäin voimakkaita ja näin ollen löytävät siis kyllä väylänsä.

Tukahdutettujen alkuvoimien vaikutus muusikkoon

Haluan edellä olevan täydennykseksi havainnollistaa muutamin esimerkein, millä tavoin alkufunktiot voivat haitata muusikoiden elämää ja soittoa ja kuinka niitä voidaan kehittää.

Äiti- ja isäfunktioiden puuttuminen

Kyseessä on erittäin musikaalinen ja älykäs tyttö. Hänen äitinsä alkoi odottaa häntä ollessaan suhteessa – vastoin perheensä tahtoa – erääseen mieheen, joka pian lapsen syntymän jälkeen katosi lopullisesti teille tietymättömille. Äiti joutui turvautumaan perheeseensä, joka oli paheksunut kiivaasti hänen käyttäytymistään. Hänellä ei ollut mahdollisuuksia huolehtia tyttärestään täysin itsenäisesti; tämä jäi eri perheenjäsenten kasvatettavaksi. Myöhemmin tytön innostus musiikkiin johdatti hänet konservatorioon. Huomiota kiinnitti hänen kykenemättömyytensä seurata opetusta säännöllisesti ja suoriutua annetuista tehtävistä.

Keskusteluissa kävi ilmi, ettei hänellä ollut juuri minkäänlaista käsitystä elämänpäämäärästä, ettei hän juurikaan kyennyt rakentamaan ihmissuhteita ja että yleisesti ottaen hän joutui hakemaan oppinsa ja selviytymään omin päin.

Nyt kai lukija sanoo: ”Kuinkas muuten, kun tausta on noin masentava?” Totuus on, että tässä on puuttunut niin äidillinen kuin

¹ Kuten jotkin vaihtoehtoiset nuorisotasuntoprojektit, Triodosbank Zeistissa, amatöörimuusikkojen Orlando-festivaali, kokeellinen teatteri ynnä muut sellaiset.

isällinenkin alkufunktio, ja että identifikaatiomahdollisuudet ovat olleet lähes olemattomat: *ego*-funktio sai liian heikon ”kiinnikkeen” voidakseen muotoutua täydelliseksi.

Yritys tulla muusikoksi oli selvästikin reaktio voimattomuuden tunteeseen. Tälle nuorelle naiselle osoittautui siis tarpeelliseksi hankkia enemmän valinnan ja kokeilun kokemuksia joutumatta tuntemaan, että koulu- ja muut säännöt ”kiinnittävät” hänet suoraa päätä; se, mikä oli toteutunut useimmille hänen ikätovereilleen – identifikaation ja minänmuodostuksen perusta – ei koskenut häntä.

Oli erittäin vaikeaa taivuttaa asianosaiset ihmiset ja tahot poikkeamaan menettely- ja odotuskaavoistaan, koska sellaiseen ei ollut varauduttu. Pitkän neuvottelun tuloksena löytyi sentään valmius – ja sitä osoitettiin käytännössä – auttaa nuorta naista löytämään itselleen vakaumus ja suunta.

Isäfunktion ylikorostuminen

Mies oli 28-vuotias. Aina kun hänellä oli kokeet tai hänen piti soittaa malliksi, häneltä menivät pasmat sekaisin koesalin kynnyksellä. Koelveitoteista vapaana hän soitti erittäin hyvin ja suhtautui verrattoman järkevästi ja kiinnostuneesti oppitunteihin.

Aiheesta keskusteltaessa ilmeni seuraavaa: tämän miehen isä oli saanut kasvatuksensa kriisiaikana; hän jäi siksi kaikkia opiskelun ja koulutuksen mahdollisuuksia paitsi. Kun hänen poikansa kerran opiskoulussa tunaroi eräissä vieläpä aika vähäpätöisissä kokeissa, isä suuttui aivan suhteettomasti. Hän sätti ja nöyryytti poikaansa. Myöhemmin hän tuon tuostakin palasi aiheeseen ja osoitti jatkuvasti halveksuntaansa.

”Normaali” kehityskulku – lapsista on mukavaa vastata vanhempiensa odotuksia ja he voivat saada siitä kiihokkeita – estyi näin pahasti. Erityisesti oman identiteetin kehittyminen ei sen seurauksena pääsyt käyntiin.

Tulos oli uskaltamattomuus osallistua kokeisiin; verhottu ja tapapainoa tuomaton välienselvittely kohtuuttoman isän kanssa johtaa – tuskin tietoiseen – ”*Saatpa nähdä*, etten minä enää osaa sitä” -asenteeseen sen alla piilevine aggressiivisine latauksineen, ”Minä en halua sitä”. Kyseinen opiskelija ei ollut tästä tietoinen ja kärsi valtavasti kokeiden pelostaan.

Esimerkki osoittaa selkeästi, mihin ihmisen psyykinen energia menee, kun jokin alkuvoiman lähde lamauttaa hänet ja pakottaa hänet torjuntaan. Oma harjoittelu, oma persoona, musikaalinen tai älyl-

linen sisältö eivät enää ole keskiössä, ja voimakentän kolmas napa ei silloin enää pysty kunnolla toimimaan.¹

Äiti- ja isäfunktioiden puutokset

Eräällä noin 25-vuotiaalla sellistillä oli tietyissä (esimerkiksi sinfonioiden ja laulujen) hitaissa osissa pahoja ongelmia lihasjännityksen vuoksi. Hänen tuntemustensa luotaus tuotti seuraavan käsityksen: hidas, vähän jousitusta ja muuta liikettä vaativa musiikki toisaalta vetoaa voimakkaasti hänen koko (voimakkaaseen) tunne-elämäänsä; samalla tämä musiikki aiheuttaa sen, ettei hän pysty millään sovittamaan tuntemuksiaan yhteen motoriikan tai vahvan soinnin kanssa ”tulkinaksi”. Hän ei enää pysty täyttämään tilaa kuten haluaisi; ja niin tila – ”se” – hyökkää häneen päälleen.

Mikä on ”se”? Vastaus: vanhemmat, jotka olivat alituisen tukkanuottasilla tekemättä sitä kuitenkaan avoimesti.

Isä ei koskaan vaatinut mitään mutta sitten, kun teki liian tiukkaa, pakeni kouristuksiin, päänsärkyyn ja sen sellaiseen. Äidillä oli liikaa vaikeuksia oman elämänsä kanssa, jotta hän olisi kyennyt antamaan kylliksi lämpöä pojalleen.

Silloin kun tämä kaikki kävi pojalle lapsena ylivoimaiseksi, hän eristäytyi huoneeseensa, jolloin hänet valtasi suunnaton surumieli. Toisin sanoen, hän ei sellaisina hetkinä pystynyt ottamaan käyttöön tavallista energiaansa ja panostaan. Hän identifioi itsensä enemminkin vanhempiensa avuttomuuteen ja surkeuteen eikä löytänyt tarpeeksi kytkentöjä omiin voimavaroihinsa.

Aavistamattaan tämä erinomainen muusikko joutui myöhemmin kokemaan, ettei esiintymislava tarjoa tilaisuutta eristäytyä ja piiloutua; samoin että tietty musiikki, joka sinänsä vetoaa voimakkaasti häneen, herättää taas surumielen, joka ennenkin useasti vei häneltä voimat tai sai hänet tuntemaan itsensä avuttomaksi. Sitä paitsi näinä hetkinä hänen oma identiteettinsä ei toiminut tarpeeksi; hän ei enää kyennyt tuomaan esiin omia intentioitaan. Tässä tilassa hän myöhemmin ammattilaisena sai kouristuksia tilanteissa, joissa olisi niitä viimeiseksi toivonut.

Selkeyttävät keskustelut kerrotuista taustoista saivat hänet oivaltamaan, mitä hänessä tapahtui. Myös mitä hänen oli tehtävä: täytyi lakata liiaksi arkailemasta, soittaa nimenomaan sitä pelättyä musiikkia ja oppia paremmin tiedostamaan omia reaktioitaan. Tämän jälkeen sellistillä meni paljon paremmin.

¹ Vertaa 3. osa, 19 luku (suorituksista ja epäonnistumisen pelosta) sivu 181 ja eteenpäin.

Monien orkesterimuusikoiden tiedetään kärsivän lihasjännityksestä. Musiikin synnyttämä konfrontaatio oman tunne-elämän kanssa ja herkkärakenteisen ammatin aiheuttama stressi ovat voimakkaampia kuin esimerkiksi toimistotyön tai muun sellaisen tekijän kokemukset.¹

On merkillistä kuinka monet musikit – vieläpä opiskelijatkin – ovat kykenemättömiä tai haluttomia tiedostamaan tätä, kun varsin vähän aikaa vaativa oman elämän tutkiskelu auttaisi heitä ymmärtämään, millä tavalla suurelta osin tarpeetonta lihasjännitystä voi lievittää. Paremmin kuin konsanaan joogan, huumeiden tai diatsepaamin tapaisten valmisteiden voimalla.

Kerta toisensa jälkeen on osoittautunut, että saavutettu ymmärtämys parantaa suuresti musikaalisia suorituksia – äänensävy mukaan luettuna – ja persoonallisuuden ilmentämistä tekemällä niistä laajempia ja intensiivisempiä.

Nämä pari esimerkkiä – kymmeniä muitakin voisi esittää – antanevat selkeän kuvan siitä, kuinka kauaskantoisesti (symbolisten) alkuvoimien vioittuminen tai toimimattomuus kajoaa ihmisen elämään ja käyttäytymiseen. Seuraa tyystin toisenlaisia tilanteita kuin hän itse toivoisi. Hän törmää suuriin ongelmiin, kollegat ihmettelevät, mikä tuota vaivaa, opettajat alkavat olla sitä mieltä, ettei mokoman paikka ole konservatoriossa; hän rupeaa käyttämään piristeitä ja epäilemään vakavasti itseään ja mahdollisuuksiaan.

Selventävien keskustelujen, psykodraaman ja seurannan avulla kolmannen alkufunktion – oman identiteetin – estyneen voiman voi saada verrattain hyvin elpymään. Kun musiikkoa vaivaa epäonnistumisen pelko, kokeiden pelko, lihasjännitys ja tiettyyn tilanteeseen liittyvä ongelma, hänen on syytä kaivaa muistinsa kätköistä elämänsä varhaisia vaikutteita ja reaktioitaan niihin. Ratkaisun avain löytyy todennäköisemmin sieltä kuin ankarammasta harjoittelusta hammasta purren, rentoutuksesta ja rohdoksista. Ne ovat lyhyen tähtäyksen keinoja, jotka tehoavat korkeintaan jonkin aikaa ja jotka kohdistuvat ensisijaisesti pelätyn

¹ Vertaa 3. osa, 17. luku (autonomisista reaktioista) sivu 163.

ilmiön *tukahduttamiseen*. Jos painaa korkin väkisin pulloon, sisältö voi purskahtaa hillittömästi ulos, tärvellä nautinnon ja tuottaa näkyviä tahroja. Niin käy myös ihmisen persoonallisuuden tukahdutetun elintärkeän tarpeen kanssa: juuri kun koittaa ”moment suprême”, tapahtuu kaikki se, mitä ei haluta ja mihin ihmisellä ei siis ole mitään tarvetta.

4. osa

Luovuudesta



THE ACHING PLACES FREE THEMSELVES THROUGH
JOYFUL MANIPULATIONS (BACK TO THE BONES)

Johdanto

Kirjan ensimmäisessä osassa (havaintojen, liikkeen ja tiedon kypsyemisestä) puhutaan liike-, kosketus-, ja sisäisten tuntoaistien stimuloivasta toiminnasta ja subdominantin aivopuoliskon merkityksestä.

Osissa 2 ja 3 (persoonallisuuden rakenteesta ja reagoinnista paineen alaisena) kävi selväksi, että henkiset tutkimuksen ja itsensä toteuttamisen tarpeet, vahva ego, sisäinen vapaus ja myönteinen epäonnistumisen pelko ovat tarpeellisia vastuullisuuden, motivaation ja luovasti itsenäisen oppimisen kannalta.

Sama linja jatkuu tässä osassa. Luovan prosessin kulku, sen yhteydessä keskittymisen, intuition, assosiaatioiden, mielikuvien, eräänlaisen itseensä vetäytymisen osuus, tiettyjen aistien anti sille ja kaikenlaiset keinot saattaa se soittajissa käyntiin kuuluvat tähän.

Tässä työstetyn aineksen soveltaminen johtaa toiseen tapaan antaa oppitunteja. *Toisenlaiseen*, koska siinä yhdistetään musiikin opetus- ja harjoitusaineistoa siten, että ne kiihottavat keskittymiseen ja luovuuteen. Asian valaisemiseksi on tässä osassa käytetty hyväksi myös eri kirjailijoiden, kuvataiteilijoiden ja musiikinopettajien ajatuksia ja kokemuksia. Näitä mahdollisuuksia ei kokemukseni mukaan päästä useinkaan soveltamaan (tulevien) musiikinopettajien ja alan konkareiden keskuudessa, koska he pitäytyvät tiukasti teknis-instrumentaaliseen lähestymistapaan ja virheiden korjaamiseen. Näen tällaisten opettajien useinkin reagoivan estoisesti, väkinäisesti tai liioitellusti, kun heidän oppilaillaan on pulmia opetusaineiston kanssa. Vaikeuden syiden etsiminen vaatii opettajalta, että hän hetkeksi hillitsee ammatillisen taipumuksensa käskeä ottamaan uusiksi, korjata virheitä ja patistaa työskentelemään uutterammin.

En millään muotoa tarkoita tätä moitteeksi. Oppituntien antaminen on loputonta seikkailua, ja tullakseen ”ammattilaiseksi” on omassa itsessä yllin kyllin työmaata. Oppilaiden kanssa toimeen tuleminen käytännöllis-pedagogisessa valmennuksessa ei opita tarpeeksi kontaktin rakentamista heihin. Tähän oleelli-

seen oppituntien antamisen osaan kiinnitetään paljon vähemmän huomiota kuin teoreettis-musikaalis-pedagogiseen opetusaineistoon (kuten jousitukseen, analyysimetodeihin, sormitukseen, erilaisiin sormiharjoituksiin ja sellaisiin).

Kysymys on tavallaan vallasta. Meidän kulttuurissamme tekninen suuntautuminen tuotannon menetelmiin syrjäyttää suuntautumisen henkisiin prosesseihin, jotka mahdollistavat kyseisen tuotannon. Sen vuoksi vaikuttaa toisinaan siltä kuin opettajat eivät uskaltautuisi aitoon kontaktiin oppilaidensa ja näiden henkisten prosessien kanssa. (Saman ongelman kohtaa usein työtilanteissa pomon ja alaisten välillä.)

Opiskelun teknis-instrumentaalisten ja persoonallis-mentaalisten puolien tasapainottamisen suotavuus oli eräs tärkeä syy kirjoittaa tämä luovuutta käsittelevä osa. En halua ryhtyä ideologiksi, koska se ajaa melkein aina yksipuolisuuteen, ja muut merkittävät näkökulmat pakkaavat unohtumaan. Tarkoitukseni on tässä osassa vain rakentaa silta kahden eri lähestymistavan arvokkaiden ominaisuuksien välille. Sen käyttöönotto johtaa selkeään tulokseen: vähemmän vaikeuksia kontaktin, leikkisyyden ja tunteenpurkausten tai estojen kanssa.

Tässä käsiteltyjä keinoja ja niistä johdettuja esimerkkejä ei todellisuudessa ole kovin vaikea soveltaa. Saattaa tuntua siltä, että ne ovat peräisin toisesta maailmasta, ja kuin opettajilta vetäistäisiin matto alta. Ehkäpä annetut esimerkit vakuuttavat lukijan menetelmistä niin, että hän ryhtyy kokeilemaan niitä opetustoiminnassaan.

Musiikki taideaineena, kun sitä opetetaan hyvin, voi merkitä ihmisille uskomattoman paljon. Australialainen ”art teacher” Sydney Trevor Coombes¹ sanoo tästä:

”Taidekasvatuksen tärkeys on siinä, että se korostaa todellisuuden yksilöllistä rakentamista ja jälleenrakentamista eikä päin vastoin oppimisen puhtaiden hyödynäkökohtien omaksumista.”

¹ S.T. Coombes; *The Structure of a Non-art Visual Education Curriculum for Primary School*; osana Arts Education, Insea-report, Amsterdam, 1981, sivu 43.

22. Luovan prosessin vaiheet – hautumisen merkitys

Tarkastelkaamme aluksi, millainen prosessi luovuuteen johtaa. Se nimittäin usein sivuutetaan – luovuudestakin tulee siten taas eräänlainen tuote, jota yhdellä on enemmän kuin toisella.

Seuraavassa nähdään, että ajatus luovuudesta tuotteena on virheellinen: jokainen voi olla luova, kun saa siihen kiihokkeita. Ihmiset, joilla on vahva ego, vähän torjuntakäyttäytymistä ja paljon löytämisen tarvetta ovat niitä, jotka innostavat itseään luovuuteen. Useimmat kuitenkin tarvitsevat lisäksi sysäyksen siihen. Luovan prosessin analyysi paljastaa, mikä se sysäys on, minne sitä tarvitaan ja minne ei. Géza Révész¹ kuvaili luovan prosessin tavalla, joka pätee yhä. Esimerkiksi hänen vaihejakoaan seurataan kuta kuinkin kirjaimellisesti eräässä kirjassa, joka käsittelee luovuutta teollisuuden piirissä² ja eräässä muotoilijoiden työtapojen tutkimuksessa³.

Révészin mukaan luova prosessi käsittää neljä vaihetta:

- Valmisteluvaihe

- Mikä ongelma on?
- Mitä sille voi tehdä?
- Millaiset ratkaisut voisivat olla mahdollisia? Tässä etsinnässä aihe vaihtelee suuntautumiseltaan, ja myös sen ulkopuolisia asioita tarkastellaan.

¹ Prof. tri. G. Révész: *Talent und Genie: Grundzüge einer Begabungspsychologie*; Bern, 1952. Geza Révésziä, unkarilaista, joka muutti Alankomaihin, sopii nimittää alan-komaalaisen psykologian isäksi. Hän on myös tutkinut laajalti musiikkia.

² A. Crosby: *Creativity and Performance in Industrial Organization*; Tavistock Publications, Lontoo, 1968.

³ B. Lawson: *How Designers Think*; Architectural Press, Lontoo, 1980.

- *Hautumisvaihe*

Työ jätetään hetkeksi käsistä; etsintä ei näytä auttaneen. Ali-tajunnassa prosessi kuitenkin luultavasti jatkuu. Tämä vaihe on eräänlainen lepotauko, jonka aikana otetaan (tietoisesti) etäisyyttä aiheeseen. Lepo edistää inspiraatiota.

- *Keksintövaihe*

Äkillisen oivalluksen vaihe: Ensimmäisessä vaiheessa osittain satunnainen suuntautuminen asettuu yhtäkkiä (usein ennalta arvaamattomalle) uralleen. Seuraa uusi yritys, jota sävyttää kiihkeä tunne siitä, että on löytynyt jotain uutta ja merkittäväää.

- *Muotoamisvaihe:*

Tässä totutaan vähitellen uuteen keksintöön, sitä koestetaan ja hiotaan jatkuvasti edelleen, ja siitä tehdään henkistä omaisuutta. Tämän jälkeen saattaa ilmetä uusi ongelma, ja sama sykli toistuu.

Ongelmana on nyt se, että elämässä ja oppimisessa huomio on voittopuolisesti kiinnittynyt vaiheista viimeiseen, ja mukana seuraa arvio, joko oikeaan ja väärään; miltä kuulostaa, miltä näyttää, miten on opittu, ymmärretty ja niin edelleen. Se on sitä, mitä Coombes tarkoittaa ”puhtailla hyötynäkökohdilla” (sivu 226).

Erityisesti musiikinopetuksessa kuulee usein sellaista kuin ”jousituksesi on kelvotonta – ota tuo tahti uudestaan – mikä nuotti tuossa on? – rytmi ei ole aivan kohdallaan” ja vastavaa. Kaikki nämä huomautukset, vaikka ehkä hyvinkin oikeutettuja, kohdistuvat lopulliseen muotoamiseen, siis viimeiseen vaiheeseen.

Opettaja, joka keskittyy siihen ohittaa, sitä edeltävän tärkeän prosessin: etsimisen, vapautumisen, löytämisen ja kokeilemisen. Lopullinen suoritus (”Oikein, noin se on hyvä, huomathan?”) uhkaa silloin jäädä irralliseksi oppilaan omasta elämyksestä. Oppilas ei silloin tee sitä itse vaan seuraa opetta-

jansa ohjeita ilman omaa suuntimaa. Tässä päädytään 2. osan termein ehkä hiukan kärjistetysti ilmaisten *superego*-funktion ärsytykseen (normitus ulkoapäin), joka viime kädessä ohjaa käyttäytymistä korostuneeseen ohje- ja sääntöhakuisuuteen (anaalinen vaihe, katso sivu 154). Kaunis esimerkki tästä on nähtävissä Isaac Sternin elokuvassa ”Maosta Mozartiin”, jossa hän vierottaa aasialaisia oppilaita mekaanis-teknisestä soittotavasta. ”*Luovan prosessin lain*” soveltaminen vaatii siis opettajalta sysäyksen kohti kahta ensimmäistä vaihetta, ei sysäystä esimerkin ja ohjeiden antamisen suuntaan.

Monet musiikkikoulujen ja ala- ja keskiasteen opettajat ovat nimenomaan tottuneet toimimaan jälkimmäisellä tavalla. Tässä kuvailtu luova prosessi kaipaa kuitenkin jokseenkin päinvas- taista otetta. Sen vuoksi moni musiikinopettaja, yrittäessään antaa oppilaansa etsiä ja löytää enemmän itse, törmännee siihen vai- keuteen, että oppilas ei hyväksy suosiolla tätä pientä epävar- muutta ja pyytää: ”Näytä nyt kuitenkin mieluummin, miten se menee.”

Saadakseen oppilaan luotsattua ensimmäiseen vaiheeseen opettajan täytyy siis kysyä, mitä muita mahdollisia ratkaisuja (esimerkiksi) tietyn jakson, sormituksen, jousituksen, tulkinnan, tempon tai äänenvoimakkuuden kohdalla on. Opettaja *ei* silloin sano, miten se täytyy tehdä; hän ikään kuin saattaa oppilaansa vaikeuksiin, antaa hänen itse etsiä. Jotkut, joille tämä ei valkene tai jotka eivät jaksu toteuttaa sitä, puhuvat ”söheltämisestä”, päämäärättömästä ja tehottomasta etsiskelystä. Sitä se ei ole ollenkaan.

Lyömäsoitintunti

Opettaja istuu tynesti vieressä, antaa kärsivällisesti oppilaan – 14- vuotiaan – söheltää; hän antaa tämän keksiä itse, miten tahtia lyö- dään molemmin käsin. Opettajan asenne ei silti ole passiivinen tai välinpitämätön: hän katselee koko ajan keskittyneesti, syventyy sel- västikin siihen, mitä oppilas tekee. Hän ei montakaan kertaa puutu virheisiin, korkeintaan silloin tällöin kohottaa silmäkulmaansa. Oppilas

onnistuu lopulta yritettyään noin viisi minuuttia ja on erittäin tyytyväinen.

Opettajalla, josta ei ole tähän tyyneen odottamiseen ja näennäisen toimettomana vieressä istumiseen, on itse asiassa ongelma:

- *kärsimättömyys* siitä, että jokin ei suju;
- *kiusaus* näyttää, miten se tehdään;
- suuntautuminen *virheiden korjaamiseen* (vertaa s. 120).

Toisin sanottuna: tässä suositeltu suhtautuminen ongelmaan vaatii opettajalta määrättyä vapautta ja suvaitsevuutta – hänen on hillittävä omaa tarvettaan korjata ja näyttää esimerkkiä, näennäisesti annettava oppilaan söheltää ja etsiä ”sumussa harhailien” – eli siis etäisyyttä asiaan, mutta myös *luottamusta* siihen, että oppilas itsenäisesti pyrkii etsimään ratkaisua ja pystyy löytämään sen.

Tällä opettaja saavuttaa jotakin erittäin tärkeää: hän antaa oppilailleen vastuuta ratkaisujen etsimisestä ja huolehtii siitä, että heidän luova etsintänsä saadaan käyntiin. Hän ei salli heidän sortua vilkuilemaan ”josko näin on hyvä” tai pyytämään itseltään apua. Näennäisen etäisellä asenteellaan hän nimenomaan johdattaa oppilaansa itsenäisyyteen.

Oppilas joutuu nyt vaikeuksiin: hän ei ole asiantuntija, hän ei tiedä miten menetellä, hän kokee vain ongelman. Ensi kädessä opettaja voi nyt laskea voitokseen sen, että oppilas haluaa lähteä löytöretkelle, etsimään tuntemattomasta mahdollisuuksia. Siitä, mitä oppilas näin valloittaa, tulee hänen henkistä omaisuuttaan.

Nyt varmasti yksi ja toinen musiikinopettaja heittäisi minulle takaisin: ”Niin, mutta kun silloin on myös mahdollista, että oppilas tottuu väärään asentoon, jousitukseen tai ansatsiin, miten hänet saa siitä eroon?” Vastaus löytyy Révészín kuvauksesta: ”Millaiset ratkaisut voisivat olla mahdollisia?” – opettaja voi rohkaista oppilasta etsimään erilaisia ratkaisuja. Silloin hänen

täytyy hetkeksi hillitä pelkonsa, että oppilas valitsee ”virheel-lisen” ratkaisun. Hänen täytyy lähteä siitä, että oppilas on ”menossa”.

Nyt tulee eteen dilemma: joku oppilas valitsee huonon ratkaisun, joka on kohta tuottava hänelle vielä lisää vaikeuksia. Opettaja voi, ryhtymättä dominoivaksi, pyytää kokeilemaan myös jotain toista asentoa tai toisenlaista jousitusta – kuitenkin lisäämättä, että juuri tämä on hyvä asento tai soittotapa.

Viulutunti

Kahdeksanvuotias tyttö. Opettaja antaa hänen soittaa pitkiä ääniä. Hän kysyy, voisiko tyttö soittaessaan pitää jalkojaan hiukan enemmän haarallaan. Sen jälkeen hän pyytää siirtämään jalat lähemmäksi toisiaan. Hän kysyy, kokeeko tyttö eroa asentojen välillä. ”Kyllä”, tämä sanoo, ”jalat hiukan enemmän haarallaan minun on kivempi ja tukevampi seisoa.”

Aikanaan opettaja voi pyytää työstämään tiettyä kappaletta kotona kahdella eri tavalla. Tällä hän lisää etsintäprosessiin (edelleen ensimmäinen vaihe) uuden parannuksen: hän suuntaa oppilaan mielenkiinnon myös itse tarjoamaansa vaihtoehtoon vaatimatta sitä pakolla (muotoaminen, viimeinen vaihe). Opettaja toisin sanoen rupeaa joksikin aikaa kanssaetsijäksi. Silloin hänellä on tilaisuus oppilaan työskenneltyä erilaisten mahdollisten ratkaisujen kimpussa selittää, miksi hän itse suosii sitä tai tätä jousitusta tai sormitusta. Tähänkin pätee vääjäämättä: mitä enemmän opettaja vaatii, esittää pakotteita tai antaa ohjeita, sitä vähemmän oppilas itse etsii ja löytää.

Kyseinen dilemma on opettajalle todella vaikea. Mutta ”niin se täytyy tehdä” -asenne on sekin opettajaa rajoittava. Eräs oppilaani kirjoitti asiasta näin:

”Kun oppilas työskentelee tunnilla musiikkikappaleen parissa, opettajan täytyisi ensinnäkin kuunnella miltä kappale kokonaisuutena kuulostaa eikä heti osoittaa virheitä.”

Huomaan joskus itse kuunnelleeni oikeastaan vain, tekisikö oppilas virheen, ja silloin koko tulkinta meni minulta ohi korvien.”

Toinen oppilas sanoo:

”Kun esitetään paljon kysymyksiä sen sijaan, että kerrottaisiin kaikki, oppilas kantaa suuremman vastuun siitä, mitä tunnilla tapahtuu.”

Kolmas (aloitteleva musiikinopettaja) esitti tämän ratkaisun:

”Jos haluat opettaa oppilaallesi jotakin uutta, esimerkiksi miten hänen pitää suorittaa tietty liike tai miksi hänen olisi sovellettava tiettyä sormitusta mieluummin kuin jotakin toista, älä silloin ala perinpohjaisesti selittää ja opastaa. Anna mieluummin aluksi vain muutamia välttämättömiä ohjeita. Silloin oppilaan on pakko etsiä oma tapa painaa mieleensä, mikä on oikein.”

Toisin sanoen, jos opettaja haluaa rohkaista oppilaitaan ottamaan oppitunteja ja harjoittelemaan itsenäisesti ja luovasti, hänen täytyy soveltaa erilaista opetustapaa kuin mihin hän on tottunut. Hänen täytyy *näennäisesti* luopua tarkkuudesta, tehokkuudesta, välittömästä korjaamisesta ja aloitteiden tekemisestä.

Todellisuudessa käy niin, että hän tarjoaa oppilaille ongelmia toistensa perään ja antaa heidän itse etsiä ratkaisua ja näin saattaa heidät tarkkuuteen ja aloitteellisuuteen – mutta tällöin opetus perustuu oppilaiden osallisuuteen etsimisessä.

Tämä on myös mahdollista selittää oppilaille konkreettisesti sanomalla heille, etteivät he koskaan voi heti saavuttaa lopullista tulosta, mutta että oma etsintä auttaa siinä suuresti; että odotettavissa on virheitä, epäonnistumisia ja masennusta, mutta että ne kuuluvat asiaan.

Oppimisprosessi tehostuu suuresti, jos opettaja pystyy osoit-

tamaan oppilaalleen *tärkeimmän* virheitä koskevan asian: anna oppilaan itse tykönään miettiä missä vika piilee ja anna hänen osallistua syiden etsimiseen. Näin oppilasta voi rohkaista itse pyrkimään parannuksiin.

Hautuminen

Luovan prosessin (opetuksessa enimmäkseen ohitettu) toinen vaihe on ”löysääminen”. Jokaiselle on tuttu tämä kokemus: olet unohtanut jonkin nimen tai osoitteen tai et enää muista missä avain tai tietty kirja on. Sinnikäs etsiminen ei auta, ja voipa masennus vallata mielen, kun tulosta ei synny. Kuinka usein käykään niin, että nimi sitten yhtäkkiä juolahtaa mieleen tai että avaimen olinpaikka käy jälleen päivänselväksi? Tuo mieleen juolahdus näyttää usein sattuvan juuri ennen nukahtamista tai heti herättyä. Hetkellä, jolloin älyperäinen kontrolli on heikentynyt ja alitajunnan sisäiset kuvat pääsevät vapaammin pyörimään.

Keksijät kuten Poincaré ja Einstein ovat kertoneet tällaisina hetkinä syntyneistä ratkaisuksista ja uusista oivalluksista. K. Kondrashin¹ mainitsee tämän näkökohdan myös kirjoittaessaan intuitiivisesta tunteesta konsertissa:

”...Tapahtuu toisaalta odottamattomiakin asioita: tulet uupuneena konserttiin, sen lisäksi joku vielä pilaa tunnelmaasi ikävällä keskustelulla tai puhelinsoitolla. Ajattele: ’Tänään konsertti menee kehnosti.’ Ja yhtäkkiä musiikki ’tempaa sinut mukaansa!’ Tämä on suurinta onnea. (...)

Ja joskus taas käy päinvastoin: Tulet konserttiin odottamattoman hyvässä vireessä (’Tänään me vasta näytetään!’). Nouset korokkeelle ja alat pinnistää itsestäsi jotakin. Ja äkkiä tajuat: ’Tämä on epäaitoa.’ Konsertin jälkeen olet täysin tyrmistynyt.”

¹ K. Kondrashin: *Over dirigeren*; Scheltema en Holkema, Amsterdam, 1985, sivu 45.

Opettajalta vaatii taitoa osata oikealla hetkellä kehottaa oppilasta hetkeksi keskeyttämään etsintänsä. Tai viimeistelyvaiheessa jättämään tulkinnan työstämisen joksikin aikaa sikseen ja aloittamaan toisen kappaleen.

Näin opettaja aivan tietoisesti pyrkii antamaan hautumisvaiheen tehdä tehtävänsä. Minkä tehtävän? Sen, joka kuuluu alitajunnalle, jossa vallitsee jännitys ja levottomuus vielä ratkaisemattomasta asiasta.

Kertomuksen syntyä käsittelevässä esseessään Van der Wal¹ sanoo tästä:

”...viettien täytyy saada tyydytys, ja vaiston on huolehdittava siitä. Vietin tai vaiston turhautuminen (nälkä, vapaudenriisto, alueen puolustaminen) turhauttaa myös tajunnan sisällön – ja siinä onkin kertomuksen piilevän sisällön perusta.” (Katso myös sivu 241: Van der Wal.)

Hautumisvaiheen ansio on se, että pääsemme joksikin aikaa irti siitä, mikä on tietoista ja kontrolloivaa, halusta onnistua ja epäonnistumisen pelosta. Alitajunta ja subdominantti aivopuolisko saavat enemmän tilaa, koska luovomme hetkeksi päämäärähakuisesta etsimisestä ja haluamisesta.

Tämä ei missään tapauksessa ole laiskuuden, epämääräisyyden tai toivottomana luovuttamisen puolustusta. Se on kehoitus käyttää uneksimiskykyämme ja antaa sille ärsykeitä. Ihminen tarvitsee syvempiä kuviaan ja jännityksiään, rentoutumista ja unelmia ”saadakseen lähteensä pulppuamaan”. Kuten Kondrashin sanoo, kun jokin ei suju ”...alat pinnistää itsestäsi jotakin, ja huomaat, että se on epäaitoa”.

Tämä on merkki siitä, ettei *koko* persoona ole mukana toiminnassa – etenkin koska silloin on ennen kaikkea tarkoitus tehdä jotakin ”hyvin” tai ”tehdä vaikutus”. Nepä ovatkin luonteeltaan varsin viekoittelevia ärsykeitä ja motiiveja, ja näin suoritus tekee soittajasta väkinäisen – ja toisin päin.

¹ Th.J. van der Wal: *De kunst van het schrijven*; KCB, Bergen NH, 1980.

Sama koskee tilannetta, jossa ystävysten riidellessä toinen haluaa sovittelua ostamalla kalliin lahjan. Monesti silloin lahjan saaja, joka tuntee, ettei häntä ymmärretä, purskahtaa itkuun. Molemmille jää onneton tunne, etteivät he ole tavoittaneet toistensa sisintä.

Väkinäinen halu onnistua liittyy muun ohella (kielteisesti vaikuttavaan) suoritustarpeeseen. Silloin soittaja haraa juuri niitä piilotajuisia tavoitteita ja tuntemuksia vastaan, joita soitettava kappale herättää. Ihminen toimii vain osalla itseään. Hän ei ole sanan ankarimmassa merkityksessä kokonainen – latinaksi *integer* – vaan toimii *disintegroidusti*. Siitä johtuen ihminen ei *luota* itseensä tarpeeksi ja *harjoittelee* viime tingassa ennen kokeita tai konserttia, kun olisi paljon parempi hellittää hetkeksi ja ottaa asiaan etäisyyttä: se osa hänestä, joka on toistaiseksi liian vähän saanut osallistua tehtävään, voisi silloin päästä vauhtiin.

Kuulostaa kenties hiukan oudolta, mutta hautumisvaiheessa paiskitaan usein toita tosi rankasti – se vain tapahtuu perinteisestä poikkeavalla ja melko näkymättömällä tavalla. Se, että hautumisvaiheesta ovat usein peräisin uusimmat löydöt ja oikeat ratkaisut, johtuu myös siitä, että me jo tietoisesti etsintämme ja yrittämismme aikana usein sivuamme läheltä hyvää soitto-tapaa tai olemme jo joskus soveltaneet sitä harjoittellessamme – kokematta vielä tuolla hetkellä sen arvoa. Hautumisvaiheessa piilotajuntamme *ego*-funktio ottaa kokemistehtävän (tietoiselta mieleltämme) huolekseen (katso myös sivu 145).

Eräs naisopiskelija kertoo esimerkin siitä, miten hän hyödyntää tätä mahdollisuutta oppitunnilla: ”Hautumisaikana oppilas jättää kappaleen rauhaan. Minä otan kappaleeseen liittyviä teknisiä ongelmia esille toisessa (esimerkiksi harjoitustehtävien) muodossa mutta... kokonaan irrallaan kappaleesta. Usein annan soitettavaksi impressionistisen kauden kappaleita, koska niissä mässäillään äänenvärillä, ja oppilas voi huomata millaisia mahdollisuuksia on olemassa.”

On erittäin tärkeää, että opettajan suuntautuminen suoritukseen on ”viivyttelävää”, ja että hän lisää painetta tarkkoina *annok-*

sina sovittaen tietoisesti väliin ”löysäysjaksoja”. Täten kappale (asteikko, sormitus, tahti, koko aihe – tämä pätee moneen asiaan) muuttuu oppilaalle toisenlaiseksi, hän suhtautuu siihen toisin annettuaan sen levätä jonkin aikaa. Silloin on rutiiniluonne häipynyt. Uusia mahdollisuuksia alkaa usein itää, ja sitä mukaa itseluottamus vahvistuu.

”Hautumisen soveltaminen” tarkoittaa lisäksi sitä, että opettaja voi käyttää prosessia tietoisesti muutenkin: hän voi säännöllisesti kehottaa ottamaan esille ”vanhoja”, jo valmiiksi harjoiteltuja kappaleita ja kysyä, mitä niissä on muuttunut, miten ne nyt menevät, miltä ne tuntuvat ja niin edelleen.

Kun opettaja käyttää tietoisesti tätä vaihejakoa, se antaa mahdollisuuden lyhyempään, intensiivisempään, katkonaisempaan ja toistavampaan opetusotteeseen. Opiskelijat, jotka ovat ryhtyneet opettamaan sillä tavalla sanovat, että se on vaikuttanut heihin itseensäkin:

”Sitä saa itse kaikenlaisia ideoita ja kuvia. Uskon, että tällä lähestymistavalla voi olla myönteinen vaikutus myös omaan luovuuteen, eikä silloin enää hetken tullen turhan paljon arastele päästää itseään valloilleen.”

”Täytyy kiinnittää vähemmän huomiota analyyttiseen ja loogiseen työhön ja mieluummin antaa oppilaan tuntemuksien, mielikuvien ja assosiaatioiden tulla esiin. Suorituselementtiä täytyy vähentää ja antaa enemmän tilaa elämyksille ja spontaaniudelle.”

”Kun he tekevät virheen musiikkikappaleessa, älä heti sano, mikä meni vikaan, vaan anna heidän huomata se itse ja etsiä siihen itse ratkaisu. Anna myös oppilaan itse hakea kappaleen sormitus.”

”Osoita arvostusta heidän itsensä keksimille ratkaisuille, myös silloin, kun ne eivät tarkalleen vastaa omiasi – älä

suuntaudu liian suoritushakuisesti – oppilaan täytyy myös oppia kuuntelemaan itseään sen sijaan, että olettaa opettajan kuuntelevan häntä ja sanovan sen jälkeen, menikö oikein vai väärin.”

Tämän työtavan soveltamisesta kertovat sitaattit puhuvat puolestaan: *opettajan asema on olla instrumentti, joka saattaa luovan prosessin ja sitä koskevat lainalaisuudet toimintaan.*

23. Keskittyminen ja aistien toiminnallistaminen

Oman luovuuden yhdistäminen työhön merkitsee oppilaalle sitä, että hänen täytyy ryhtyä työskentelemään intensiivisemmin, määrätietoisemmin ja perusteellisemmin. Omaehtoisemmin työskentely vaatii itsenäistymismotivaation ja myönteisestä epäonnistumisen pelosta viriävän mielihyvän lisäksi jalostunutta ja huolellista *keskittymistä*. Mahdollisuuksien etsintä on nimittäin suurelta osin sen tiedostamista, mitä tapahtuu: ”Mitä tuo sointu merkitsee? Missä kohtaa soitan jännittyneesti? Mikä se vaikeus on? Mihin minä juutun? Mihin tarkkaan ottaen en uskaltaudu?” Ja niin edelleen.

Aistit (kuulo, näkö, liike, kosketus), motivaatio (mitä kuvia nousee mieleen?) ja tämän monipuolisen informaation analyysi vaativat tarkkaa oman itsensä kuuntelemista ja syvälle sisimpäänsä katsomista. Tällainen keskittyminen on toista laatua kuin nuottiarvoihin, motoriikkaan ja suoritukseen suuntautuva keskittyminen. Tämän prosessin valaisemiseksi esitän pari esimerkkiä.

Pianistista, joka ei koskaan suoriutunut erään Mozartin sonaatin vaikeasta jaksosta:

Opettaja sanoi: ”Koeta visualisoida se!”

”Mutta minä en osaa visualisoida”, nainen sanoi. (...)

Sitten määrättyjen visualisointileikkien jälkeen nainen sulki silmänsä ja kuvitteli soittavansa tuon hankalan jakson jokaisen sävelen sormenpäissään tuntien. Sen jälkeen hän avasi silmänsä ja soitti sävelkulun puhtaasti läpi.

”Jos kuvittelemme huolimattomasti, soitamme huolimattomasti; jos kuvittelemme selkeästi ja tarkasti, me myös soitamme niin.”¹

Lyömäsoitintunnilla huomioitua

Eräs 14-vuotias poika ottaa lyömäsoitintunteja. Hän on näköhavainnoiltaan varsin keskinkertainen. Naisopettaja kehottaa häntä nyt kuuntelemaan tarkkaan omaa soittoaan ja tunnustelemaan, miellyttävätkö hänen liikkeensä häntä itseään. Sen lisäksi opettaja antaa pojan välillä sulkea silmänsä. Pojasta se on oikein mukavaa, ja hän huomaa nyt tarkemmin, lyökö hän tasaisesti vai epätasaisesti. Näin hänelle itselleenkin käy selvemmäksi, mitä tasaisesti tai epätasaisesti lyöminen merkitsee, ja mikä vaikutus sillä on kappaleen soittamiselle.

Ensimmäisessä esimerkissä visuaalinen nuottikuva paperilla tietoisesti hylätään. Sitten oppilasta kehoitetaan ummessa silmin kuvittelemaan nuotit.

Toisessa esimerkissä opettaja erityisesti kehottaa käyttämään kuuloaistia ja pyytää oppilasta aina välillä sulkemaan silmänsä. Ensimmäisessä esimerkissä kerrotaan tulevasta ammattipianistista, toisessa on kysymys aloittelevasta oppilaasta. Soitto-ongelmien tasoero on varsin suuri. Ote suoritusongelmiin on tapauksissa kuitenkin aika yhdenmukainen.

Toisessa esimerkissä on kiintoisaa, että opettaja soveltaa metodia myös siksi, että hän on huomannut oppilaansa silmien toimivan jotenkin huonosti (katso sivu 54 ja eteenpäin).

Esimerkit käsittelevät aistien toiminnallistamista tiettyyn suuntaan (sisäänpäin), keskittymistä ja analyysin tekemistä päämäärän (toisessa Mozartin sonaatin hyvin soittaminen ja toisessa molemmin käsin säännöllisesti lyöminen) saavuttamiseksi. Ilmiön näkee *tahattomana* soittajissa ja kuuntelijoissa, jotka ovat ”siellä”, tai kun on opeteltava ulkoa joukko asioita tai kun halutaan kuulla tarkasti jokin ääni. Silloin jonkin katsominen

¹ Ote: E. Ristad: *A Soprano on Her Head*; Real People Press, Moab, Utah, 1982, sivut 117-119.

katkaistaan sulkemalla silmät. Meidän kulttuurissamme, niin opetuksessa kuin työssäkin, on näöstä vähitellen tullut johtava aisti. Haju-, kosketus- ja liikeaisteja, näitä alkukantaisempia, otetaan enää harvoin tietoisesti käyttöön. Kuuloaisti on saanut tehtävän jossain välimaastossa. Älyperäisen kuuntelemisen (puhe, ohjeet) ohella sen alkukantainen taso (äänien kuunteleminen ja niihin reagoiminen) on kohtuullisesti säilynyt ja kulttuuriimme sopeutettu. Jossakin vaiheessa on samansuuntaista tapahtunut makuaistille (rajoittunut ruokailukulttuuriin).

Musiikin suuri emotionaalinen vaikutus ei synny tyhjästä: sillä päästään kosketuksiin – kuuloaistin välityksellä – syvien, alkuperäisten ja tärkeiden tunteiden kanssa. Aistien toiminnallistaminen oppitunnilla elämyksen, tajunnan ja analyysin suuntaan pitää siis huolen siitä, että tunnepitoinen kokeminen – se alkukantaisempi taso – saa paikkansa muodollisen kokemisen ja älyllisen, rationaalisen ja kontrolloivan toiminnan rinnalla.

Useammat aistit yhtä aikaa

Lisäksi pyritään tuomaan mukaan useampia aisteja yhtä aikaa: näkö, kuulo, liike, kosketus, tunto. Kytkenän avulla kokemukset ja aistiärsykkeet saavat enemmän *merkitystä*: lapsi oppii sanat ja sanojen merkitykset jatkuvan liikkumisen, koskettamisen, maistamisen, haistamisen ja kuulemisen avulla (katso kaava-kuva sivulla 35). On osoittautunut, että lapsilla, joiden liikkumismahdollisuudet ovat rajoitettuja, kieli, erottelukyky ja kaikenlaisten asioiden merkityksen tajuaminen on kehittynyt heikosti tai tuskin ollenkaan. Kuitenkin kun heidän kosketus- ja liikeaistejaan on ärsytetty (kyyditsemällä heitä eri paikkoihin, antamalla heidän tunnustella esineitä ja niin edelleen), heidän puhekykynsä, heidän kykynsä erottaa toisistaan erilaiset elämykset ja heidän eriytynyt reagointinsa ovat huomattavasti kohentuneet.

Toisin sanoen meidän lukemis-, katsomis- ja työnteokulttuurimme käyttää hyväkseen sitä, että koko tämä aistienvälisen informaation prosessi on meillä ikään kuin automatisoitu

sille tasolle, joka on tarpeen normaalin toiminnan kannalta. Emme enää tietoisesti huomaa, että aistein saatu informaatio on ”aistienvälistä” emmekä sitä, millaisen lisäpanoksen tämä antaa arvionmuodostuksellemme ja tunne-elämyksillemme.

Musiikinopinnoissa ja suoritustilanteissa on usein kysymys nimenomaan sävyistä, huomioista ja liikkeistä, jotka jäävät normaalien rajojen *ulkopuolelle* ja joiden täsmällinen havaitseminen vaatii erityistä tarkkaavaisuutta. Aistienvälisten vaikutelmiemme ”automaattiset kytkennät” eivät tällöin ole riittäviä. Yhden tai useamman aistin tietoisella toiminnallistamisella me terävöitämme havaintojamme ja elämyksiämme. Täydennämme näin elämysmaailmaamme uusilla, hienostuneemmilla kokemuksilla.

Muutamit lainaukset siitä, mitä muut ovat panneet merkille, voivat antaa lisävalaistusta tärkeään aiheeseen:

”Taidekasvatus edistää herkkää havaitsemista, kehittää käsityskykyä, ruokkii mielikuvitusta ja nostaa arvoonsa viimeistellyn muodon.”¹

Aiempana lainatun Coombesin kokemuksen mukaan aistihavaintojen tekemistä on tarpeen harjoittaa syvällisyyden, kuvittelukyvyyn, ydinteemojen havaitsemisen ja asiaan liittyvien, tukea antavien näkökohtien suhteen.

Van der Wal² kuten Coombeskin asettaa havaintojen tekemisen tärkeälle sijalle:

”Täyttääksemme aivojemme kuvasäiliön meidän täytyy havainnoida hyvin kaikilla aisteillamme ...

Jokin tunnelma voidaan ilmaista kattavasti jo muutamalla tai pelkästään yhdelläkin tunnusmerkillä, ja sen riit-

¹ E. Eines: *The Role of Arts in Cognition and in Curriculum; Arts Education*, Insear-report, Amsterdam, 1981.

² Th.J. van der Wal: *De kunst van het schrijven*; KCB, Bergen N-H, 1980.

tävään kuvaamiseen haju- ja tuntoaistimukset ovat usein osuvampia kuin kuulo- tai näkövaikutelmat.”

Hän käsittelee lyhyesti erästä lainausta Jacques Hamelinkilta¹:

”...tiedoille, jotka on saatu aistein: haju-, maku-, näkö- ja tuntoaistilla. Ehkä myös tasapainoaistilla (pää pyörällä). Havaitseminen ei koske ainoastaan asioita ulkopuolellamme vaan myös tuntemuksiamme, reaktioitamme johonkin tilanteeseen.”

Hamelinkin teksti kuuluu näin:

”Naisen kasvot tuoksuivat samalta kuin hunaja maistuu, makealta ja kermaiselta. Se pani häneltä (seitsenvuotiaalta pojalta) pään pyörälle. Hänen teki kovasti mieli painautua (nuoren naisen) paksua, poimuilevaa turkkia vasten. Silloin hän olisi voinut tuntea paremmin tuoksun, joka oli oikeastaan enemmänkin sellaisten suurten keltaviolettien kukkien tuoksua, joiden kuvussa oleva hienonhieno pöly tarttui sormiin, jos kosketti teriön sisäpuolta.”

Eivät ainoastaan kirjailijat ja ilmaisuaineiden opettajat arvosta aistien merkitystä. Asentaja, joka saa eteensä uuden koneen tai laitteen, haistelee sitä, tunnustelee ja koputtelee sitä, punnitsee sitä kädessään (jos sen jaksaa nostaa), kuljeksii sen ympärillä, katselee sitä ja kuuntelee tarkasti, millaista ääntä se käytettäessä pitää. Kun luova, kiinnostunut asentaja valmistaa uutta tuotetta tai soveltaa uutta materiaalia, hän tekee – joskus melko tietoisesti – muutamia virheitä nähdäkseen tai tunteakseen, mitä ”se vekotin” silloin tekee. Kohdatessaan jotain uutta ja mielenkiintoista moni tuntee luonnollista halua kokeilla tuota uutta

¹ Kertomuksesta ”*Over een vlies van slaap en tranen*” kokoelmasta *Gehandhaafde verhalen*; Amsterdam, 1979, sivu 36.

perusteellisesti. Silloin he ”tavallisten” aistien lisäksi käynnistävät myös ne vähemmän tavanomaiset.

Luovien mekaanikkojen suunnittelutyön tutkimus on paljastanut¹, että he katselevat, koputtelevat, painavat itseään vasten, pitävät korvaansa vasten, heittelevät ilmaan ja kuulostelevat koostamansa laitteiston osia. He tekevät sitä silloinkin, kun se ei vaikuta tarkoituksenmukaiselta. Heillä on silloin tarve hankkia vaikutelmille niin paljon ”pääsyteitä” kuin suinkin, ja he etsivät niille kaikenlaisia mahdollisuuksia.

Samaa voi mainiosti soveltaa musiikkitunneilla. Luovaa, runsaampaa kokemista, tajuamista ja myös mielihyvää edistää suuresti se, kun vähentää jonkin verran perinteistä aistien käyttöä ja ottaa mukaan enemmän alkukantaista tasoa.

- Sulje silmäsi ja tunnustele soitinta, kuuntele sen ääntä; millaisen tunteen se herättää?
- Katso nuottikuvaa ja liikuta sormiasi sen yli; tee siitä vielä graafinen esitys.

Eräs musiikinopettaja:

”Erityisesti moderniin musiikkiin soveltuu se, että oppilaan annetaan laatia soittamastaan kappaleesta modernit graafiset nuotit itse keksimällään notaatiosysteemillä, jossa (esimerkiksi) sointitasot voi korvata väreillä.”

- Tunnustele soittimen kokoa, sen etäisyyttä ja asentoa itsesi suhteen; miltä se tuntuu? Mitä liikkeitä tunnet eri rytmeissä? jne.

Isaac Stern² sanoo: *”Viulusta täytyy tulla sinulle ruumiinosa.”*

¹ P.R. Whitfield: *Creativity in Industry*; Penguin Books, Engelwood Cliffs, 1975.

² Elokuvassa *”From Mao to Mozart: Isaac Stern in China”*; ohjaus Murray Lerner (USA) 1980.

Japanilainen viulupedagogi Suzuki hyödyntää samaa lähestymistapaa parantaakseen keskittymistä ja analyysiä.¹ Suzuki neuvoo naisoppilasta, joka valittaa kömpelöitä sormiaan:

”Kokeile tätä: tästä päivästä lähtien aseta sormesi siihen asentoon, jonka haluat oppia soittamaan nopeasti. Tee sormiliikkeitä hitaasti ja huolellisesti. Toista sitä kolmena päivänä. Neljäntenä päivänä teet harjoitukset hieman nopeammin ja jatkat vielä kaksi päivää. Kuudentena päivänä sinun pitäisi pystyä soittamaan vaikeuksitta nopeasti.” (Kirjan sivulta 40)

Suzuki noudattaa menetelmää, joka liittyy aikaisemmin intuitiosta sanottuun (katso sivu 175):

”Ei pidä kiirehtiä. (...) Suuri kärsivällisyys ja henkinen lujuus – jonkinlainen vaisto tai kuudes aisti – jota kutsumme nimellä ’kan’, ovat välttämättömiä pyrkiessämme korkeisiin tavoitteisiin.” (Kirjan sivulta 46)

Tällä Suzuki vahvistaa intuitiivisen kyvyn kehittymisen perusteet: motoriikkaan ja tuntemuksiin harkiten, hätäilemättä ja keskittyneesti perehtyminen johtaa (syvempään) kokemiseen ja intuitioon, joita tarvitaan (edistyvässä) musisoinnissa.

Muistelen itse suuresti arvostaen Jan Odén näihin periaatteisiin nojaavia pianotunteja. Hänellä on tapana kielikuvin ja pikku hiljaa ikään kuin herättää eloon kaikki liikkeet.²

Samoja periaatteita voi myös soveltaa työilmaperiiriin ja opiskeluhuoneeseen. Luokkahuoneen ei pitäisi sallia liikaa ylimääräisiä, hajottavia aistiärsyksiä. Peter Schat nimitti tätä arkipäiväisyyden katkaisemiseksi³ (millä hän tarkoittaa rutiineja,

¹ S. Suzuki: *Hoivaten kasvatan soittajan*; Vikkelä Ville, Helsinki, 1977. Suomentanut Liisa-Maaria Pukkila.

² Jan Odé, pianisti, muiden muassa Claudio Arraun oppilas; myöhemmin muun muassa Amsterdamin konservatorion rehtori.

³ Luento konservatorion opiskelijoille sävellystyön psykologiasta, Haag, 1983.

puhelinta, maitomiestä ynnä muuta sellaista). Minä nimitän sitä myös ääni- ja valoärsykkeiden vaimentamiseksi (tai aistimisen vaimentamiseksi).

Onhan ilmapiirin luominen luonnollisesti erittäin tärkeää. Liiallinen huoli siitä saattaa vain melko tehokkaasti kääntää huomion pois soinnista, musiikista, soittimesta ja omasta tunteesta. Ympäristön vaikutus on kuitenkin tärkeämpi kuin yleensä käsitetään.

Suzuki¹ painottaa kirjassaan sitä, miten edullista musikaaliselle kehitykselle on, kun lapsi jo pienenä joutuu tekemisiin musiikin kanssa. Ja Coombes² käyttää tästä erittäin terävää kieltä puhuessaan ympäristön vaikutuksesta, ilmapiiristä ja ihmisen *havainnoinnin* laadun arvioinnista:

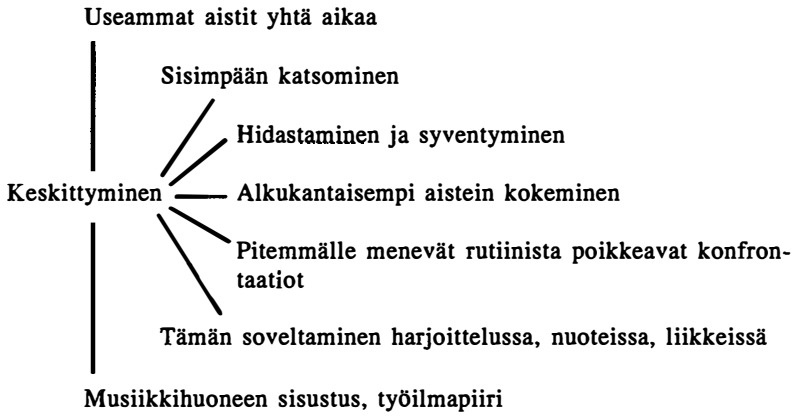
”Suljetun havaintotyylin tunnusmerkkejä ovat jäykkyys, suvaitsemattomuus moniselitteisyyttä kohtaan, epämiellyttävien ärsykkeiden sulkeminen pois ja kyvyttömyys muuttaa ajattelutapaa objektiivisten olosuhteiden vaatiessa sitä. Siihen kuuluu myös merkittävästi vähentynyt aistihavaintojen teko. Sellainen käyttäytyminen ei tietenkään auta tuottamaan yksilöissä omaehtoista vastuuntuntoa ja se on taiteen tekoon täysin kelvotonta.

Myönteisen, avoimen havaintotyylin taas on osoitettu kehittyvän lämminhenkisessä, sallivassa ympäristössä. Sellaisessa ympäristössä kasvaneet lapset taipuvat olemaan joustavia, ystävällisiä, mielikuvituksekkaita, itsenäisiä ja henkisesti seikkailunhaluisia.”

Keskittymis-käsitteen haaroitus selviää hyvin seuraavasta piirroksesta:

¹ S. Suzuki: *Hoivaten kasvatan soittajan*; Vikkela Ville, Helsinki, 1977.

² S. T. Coombes: *The Structure of a Non-art Visual Education Curriculum for Primary School*; Arts Education, Insea-report, Amsterdam, 1981, sivu 197.



24. Lämmittely ja keskittyminen: vastuuntunto, spontaanius ja siihen harjoittaminen

Monet oppilaat saapuvat musiikkitunnille suoraa päätä jotain muuta tekemästä, yhdestä ilmapiiristä toiseen. Silloin on se vaara, että musiikkitunnista tulee (amatööri)oppilaalle vain yksi viikko- tai päiväohjelman pois hoidettava osanen.

Edeltävää tuntia tai edeltävää ponnistusta koskevat ajatukset sekoittuvat vielä voimakkaasti soittoaikaisiin. Silloin musiikkitunti jää hänelle melkein tai kokonaan vaille omaa erityistä *päämäärää*.

Monet musiikinopettajat kokevat tunnin alun vaivalloisena. He ovat oppineet, ettei oppilaan kimppuun saa heti hyökätä musiikillisin toimin. Usein he kysyvät: ”No, miten koulussa meni?” Tai utelevat lomasta, ratsastustunnista, uinnista, balettitunnista. Tuo kysely ja utelu vaikuttaa minusta usein aika epärennolta – on kuin tällainen opettaja hiukan haluttomasti suorittaisi annetun tehtävän ja odottaisi vain vastauksia *sinän-sä* merkiksi siitä, että varsinainen työ voi alkaa. Useimmiten myös hänen reaktionsa vastaukseen on helpottunut ”Mainiota!” – arvotus ei aina edes koske oppilaan vastausta, joka saattoi olla vaikka: ”Oli aika jännittävää.” ”Mainiota” tarkoittaa silloin: ”Nyt voin vihdoinkin aloittaa.”

On erittäin epäiltävää, herättääkö tällainen ”keskustelutekniikka” oppilaassa musiikkituntitunnelman elämyksen.

Mitä *lämmittely* on?

Musiikinopettaja ajattelee usein äänenavausta, lämmittelypuhuttelua, sormien rentoutusta ikään kuin urheilullisena tai instrumentaalisena lämmittelynä, sellaisena kuin verryttely urheilussa.

Toisessa mielessä lämmittely voi tarkoittaa: 1. irtautumista edeltävistä vaikutelmista, 2. henkistä valmistautumista tuleviin toimiin, 3. sen pohtimista, mitä silloin haluaa ja ei halua tehdä.

Tämän prosessin voi saada alkuun eri tavoin. Oppilaalta voi kysyä, minkä tehtävän parissa hän haluaa työskennellä. Kehota häntä pohtimaan sitä hetken. Jos saat pikaisen ja pinnallisen vastauksen, ei kannata heti ryhtyä soittopuuhiin, vaan jatkaa kyselemistä: ”Mieti nyt rauhassa, mitä *sinä* haluat tehdä tänään?” (mahdollisesti myös: ”Tuntuuko sinusta itsestäsi, että haluat työstää jotain tiettyä kappaletta?”). Yksi muunnella tästä on kysyä, mitä – oppilaan mielestä – opettaja tällä tunnilla haluaa tehdä ja saavuttaa, ja sen jatkoksi, mitä oppilas siitä ajattelee.

Pitemmälle menevä sovellutus on seuraava: kun oppilas on ilmoittanut, mitä hän haluaa tehdä tällä tunnilla, kehota häntä keskittymään hetkeksi ko. harjoitustehtävään tai kappaleeseen ja aloittamaan vasta kun tuntee olevansa valmis siihen.

Nyt on erittäin tärkeää, ettei opettaja käytä lämmittelyä sisällöttömänä pikakonstina (”mainiota”). Kyseessä on sen intensiteetin voimistaminen, jolla oppilas ryhtyy työhön. Opettajalle tarpeellinen huomaavainen ja rento suhtautuminen – esimerkiksi hänen oma lämmittelynsä ennen oppituntia: ”Mitä mieltä olen tästä oppilaasta? Mitkä ovat hänen vahvuutensa ja heikkoutensa? Mikä hänessä tuottaa minulle vaivaa? Miten minun olisi parasta menetellä?” – määrää suurelta osin oppitunnin kulun.

Kehotus tehdä valinta, ilmoittaa mieltymys ja harkita itse sisältää olettamuksen oppilaan määrätystä kanssavastuullisuudesta. Moni on tottunut odottamaan, mitä opettaja käsklee tehdä – eipä juuri muuta. Lämmittely edistää suuresti oppilaan motivaatiota ja myönteisen kuvan muotoutumista ”musiikkitunnista”. Se havahduttaa hänet (mahdollisesta) liian pinnallisesta tarkkaavaisuudesta tai vapauttaa hänet suoritusilmapiiristä. Lämmittely tuo hänet lähemmäksi omaa tunnettaan siitä, mitä musiikkitunti hänelle merkitsee.

Virittäminen, lämmittelypuhaltelu ja äänenavaus voivat haluttaessa edeltää *henkistä lämmittelyä* tai nivoutua siihen jollakin toisella tavalla. Kun työhön aletaan tällä tavoin, ei tuntia tarvitse käynnistää kysymällä kaavamaisesti, mitä sitä ennen on tapahtunut.

Ajan mittaan oppilas tietää, miten opettaja antaa hänen aloittaa oppitunnin ja – jos tapa on hyvä – varautuu itse edeltä siihen, mitä haluaa tehdä, miksi ja miten. Lämmittelyssä saattaa myös herätä tarve keskustella oppitunnista, oppitunnin merkityksestä ja siitä, mikä tunnilla sujuu muuta kehnommin.

Yleisesti ottaen on suositeltavaa lähteä oppitunnilla liikkeelle oppilaan toiveesta. Toisin sanoen, *siirtäköön opettaja hetkeksi syrjään omat ideansa ja ohjelmointinsa*. Opettaja voi myöhemmin oppitunnin aikana tehdä tiettäväksi, mitä hän haluaisi tehdä – mahdollisesti myös selittää miksi. Kun opettaja ja oppilas työskentelevät näin, he oppivat tuntemaan paremmin toistensa aikomukset ja toiveet ja sen myötä kehittyvät toisilleen läheisemmiksi. Silloin myös sattuu harvemmin, että oppilas kaipaa tunnilta jotain täysin toista kuin opettajansa. Jos niin kuitenkin käy, opettaja tajuaa nopeammin miksi, ja joka tapauksessa hän suhtautuu siihen uteliaasti vailla ärtymystä.

Monet peruskoulun ja lukion opettajat miettinevät, mistä he saisivat aikaa moiseen lämmittelyyn. Sama koskee vielä kipeämmin musiikkikoulujen opettajia, joiden täytyy mahduttaa kokonainen oppitunti puoleen tuntiin.

Perus- ja opistoasteen opetuksessa on tällä menetelmällä työskennelty kokeellisesti erilaisissa tilanteissa. On toistuvasti osoittautunut, että oppilaiden tajuttua menetelmän koskevan heidän omaa motivaatiotaan, he omaksuvat tarpeellisen opetusaineiston entistä paljon nopeammin ja määrätietoisemmin. Usein he lisäksi etenevät pitemmälle kuin opetussuunnitelma edellyttää.

On havaittu, että tällainen työtapo – jossa opettaja ja oppilas ovat enemmän toistensa tavoitteita täydentäviä kumppanuksia – vaatii paljon opettajan myötäilykyvyttä.

Opettajat, jotka pitävät kiinni vakio-ohjelmastaan, voivat käyttää sitä turvallisena poijuna ja reimarina. Heillä on silloin vähän jos lainkaan tarvetta avautua oppilaitaan kiehtoville asioille.

Nämä huomiot liittyvät siihen, mitä sivulla 151 sanottiin piilotajuisista henkisistä kyvyistä opetuksessa.

Samantapaista voi sanoa lyhyestä musiikkitunnista. Opettaja voi esimerkiksi jakaa ajan niukkuuden ongelman oppilaitensa kanssa, selittää heille omat siitä johtuvat pulmansa ja pyytää heiltä ideoita. Hän voi myös vähitellen totuttaa oppilaansa ennakolta, ilman hänen läsnäoloaan ja luokkahuoneen ulkopuolella, keskittymään siihen, mitä he tunnilla haluavat saada aikaan.

Lisäksi musiikinopettaja voi ajoittain – esimerkiksi kerran kuudessa viikossa – käyttää puolituntisen keskusteluun oppilaitensa kanssa siitä, mitä on tehty ja miten nyt olisi edettävä.

Kaiken kaikkiaan väite, että ”ei ole aikaa”, on helppo tekosyy välttää vaikeaa (koska se ei ole niin perinteinen) otetta oppituntiin. Tällä aika-argumentilla opettaja hukkaa luokan ja yksittäisen oppilaan todelliset edistymismahdollisuudet.

Mitä on aika? Kun keskustelu vaikeasta aiheesta jonkun kanssa on erityisen vastenmielistä, ilta voi mataa ohi ennen kuin päästään ”asiaan”. Kun sitten kuitenkin uskaltautuu syvemmälle keskusteluun ja paneutuu vaikeuksista puhumiseen, se herättää myös kiinnostusta toisessa, joka joutuu keskittymään enemmän aiheeseen.

Kun opettajat pitävät ohjelmaansa ja neuvojen antamista ensisijaisena ohjenuoranaan, oppitunti kärsii (ja usein pahasti) oppilaiden yhteistoimintahalun ja motivaation heikentymisestä tai puuttumisesta, tai koska oppi menee ”harakoille”. Sen tähden ”minulla on liian vähän aikaa” on totta puhuen pitämätön selitys.

Motivoiduiksi tehdyt, kiinnostuneiksi tehdyt ja kanssa-vastuullisuuteen ohjatut oppilaat panevat hihat heilumaan: he hyödyntävät käytettävissä olevan ajan hanakasti ja intensiivi-

sesti. Lämmittely on loistava menetelmä sellaisen asennoitumisen mahdollistamiseksi oppilaalle.

Keskittyminen, lämmittely ja spontaanius

”Yksittäisen soittajan täytyy olla produktiivinen hetkestä hetkeen. Sen vuoksi (spontaanius-)tekniikan päämäärä on hetken hallinta ja kaiken sisäisen vastarinnan nopea eliminointi” – näin sanoo Moreno kirjassaan The theatre of spontaneity (sivu 55 ja eteenpäin).¹

Aistien virkistäminen, lämmittely ja keskittyminen tähtäävät siihen, että ihminen saadaan työskentelemään jonkin asian parissa mahdollisimman paljon oman sisäisen tahtonsa (*ego*-yllykkeiden) pohjalta ilman epäonnistumisen pelkoa, epävarmuutta, väkinäisyyttä tai toisten sitä vaatimatta (*superego*-yllykkeet). Tätä tunnetilaa, jossa ihminen on vahvasti syventynyt johonkin toimintaan, tilanteeseen ja itseensä, sanotaan *spontaaniudeksi*.

Tämä käsite sekoitetaan välillä *impulsiivisuuteen*. Ero on kuitenkin suuri: *impulsiivisuus* tarkoittaa, että ihminen toimii yksinomaan omien toiveittensa, turhaumiensa ja tarpeittensa pohjalta ottamatta huomioon lähimmäistä, tehtävää tai tilannetta. *Spontaaniudessa* sitä vastoin asenne toisia ihmisiä, musiikkikappaletta, jotain tilannetta kohtaan on mukana ravinnonlähteenä, joka vaikuttaa vahvasti ihmisen reagointiin.

Spontaanius, kyky reagoida, harjoitella ja soittaa spontaanisti, tarkoittaa siis sitä, että erilaiset vaikuttajat, kuten opettaja, oppitunti, virheiden mahdollisuus, ongelmiin törmääminen ja itsenäinen etsiminen, eivät enää aiheuta emotionaalisia estoja tai pelkoja.

Sen vastakohta toteutuu esimerkiksi silloin, kun opettaja painostaa oppilasta (”Nyt toistat tuota niin kauan, että se menee.”) tai suuttuu tai hakee liian kiihkeästi vaikeuksien syytä

¹ J.L. Moreno: *The Theatre of Spontaneity*; Beacon House, New York, 1947.

oppilaan oletetusta välinpitämättömyydestä ("Tuolla menolla siitä ei koskaan tule mitään.") Silloin tukahtuu kaikki spontaanisuus, enää ei lainkaan kiinnosta se, mitä tämä ongelma, tämä virhe tai edes mitä oppilaan välinpitämättömyys oikeastaan merkitsee.

Kaikista näistä syistä musiikinopettajan täytyisi ehdottomasti hankkia jonkinlaista kokemusta spontaanisuuteen kasvamisen apukeinoista. Siihen häntä auttavat muutamat, seuraavassa kuvaillut tekniikat.

Miksi moni ei ole spontaani uudessa tilanteessa? Koska hän on usein pitkälle ehdollistunut vakioreaktioihin, vakionormeihin ja vakiokäyttäytymiseen. Sellainen ei useinkaan riitä musiikkitunnin intensiiviseen ottamiseen ja antamiseen. Niinpä spontaanuutta herättävien tekniikkojen yleisenä taustana on myös tilanteen tekeminen "uudeksi", oudon aineksen lisääminen siihen tai hyvin erilaisten reaktioiden vaatiminen pikatahdissa. Silloin vakioreaktiot luonnostaan jäävät syrjemmälle. Esimerkiksi:

- soitapa tämä kappale aivan väärällä tavalla. Tee siinä jokin karkea virhe;
- soita ikään kuin instrumentti olisi hirmuisen painava. Tai päinvastoin kevyt;
- soita tämä kappale oikein murheellisesti (kun kyseessä on iloinen kappale) tai hyvin kepeästi (kun kappale on synkkä);
- soita niin kuin haluaisit herättää ystäväsi huomion;
- soita tämä kappale niin kuin et ollenkaan pitäisi siitä tai niin kuin olisit eri mieltä säveltäjän kanssa;
- soita tämä kappale kolmella eri tavalla;
- soita niin kuin tärkeintä olisi sen kuuluvuus;
- ja nyt ikään kuin kuiskaten;
- soitapa kappale ikään kuin siinä olisi jokin yllättävä viesti.

Tällä lailla soittaja joutuu yhä uudestaan irti kaavamaisuudesta – kyse ei enää ole hyvin soittamisen pakosta – kyse on *irtau-*

tumisesta siitä, mikä rajoittaa, mikä ehdollistaa liikaa.

Kyse ei myöskään ole pilailusta. Nämä harjoitukset ovat pohjimmiltaan vakava yritys tehdä yksilöstä joustava ja saada hänet suhtautumaan avoimemmin musiikkikappaleen herättämään tunteeseensa. Tie inspiraatioon ja äkillisiin päähänpistoihin tehdään sillä vapaammaksi.

”... konserttipianisti Larry sanoi: ’Siinä se pulma onkin. Ne asiat ovat minulle yleensä aivan selviä, mutta tässä nimenomaisessa kohdassa en kerta kaikkiaan käsitä, mitä Beethoven halusi.’

Opettaja kysyi häneltä: ’Mitä jos ilmentäisit näyttelemällä sen musiikin luonnetta?’ Larry väitti kivenkovaa, ettei sillä ollut mitään luonnetta, mutta yritti olla opettajille mieliksi. (...) Hän yllättyi, kun löysi hännäävää luonnetta siitä lyhyestä nousevasta fraasista (Beethovenin D-duurisonaatin op. 10 n:o 3 viimeinen jakso). Hänelle jaksoon kehittyi sellainen ’häh-häh-hää’ -piirre, joka nauratti häntä. Sitten hän kävi taas käsiksi koskettimiin – kappaleelle tapahtui jotain kiehtovaa. Larrykin havaitsi muutoksen – alati toistuva jakso alkoi muuttua itsepintaiseksi kysymykseksi, ja tauot kouraisivat meitä syvältä. Hänen soittonsa voima kantoi meidät hänen mukanaan tämän musiikin uuteen ymmärtämiseen.”¹

Esimerkistä näkyy, miten epäröinti vaihtuu ”nyt minä tajuan sen” -elämykseksi, kun pianistia kehoitetaan ilmentämään musiikkia muulla tavalla kuin mihin hän on tottunut.

Koska elämämme kulkee varsin säännönmukaisesti ja organisoidusti, meistä tulee – enemmän kuin tiedämme – velvoitteisiin ja normeihin ehdollistettuja. Lähinnä lapset – vielä leikkisät, vapaat ja uteliaisuudessaan rohkaistut – ja ikäihmiset

¹ Ote: E. Ristad: *A Soprano on Her Head*; Real People Press, Moab, Utah, 1982, s. 109.

– koska heidän on väistyttävä eikä heidän enää tarvitse – pysyvät olemaan spontaaneja.

Edward de Bono¹ on tehnyt terävän huomion tästä puolesta lasten oppimiskyvyssä; hänen järkeenkäyvän oletuksensa mukaan lapsilla ei dominantin, järkiperäisen aivopuoliskon toiminta ole vielä kovin vahvasti painottunut. Sen vuoksi heidän ei-dominantti aivopuoliskonsa toimii vielä täyttä päätä assosiatiiivisesti ja nautinnollisesti mukana.

Aiempana lainattu Theo van der Wal² lainaa aiheen valaistukseksi kappaleen R.A. Laffertyn³ tekstiä:

”... ja vastasyntyneellä lapsella voi olla pintapatina, joka sisältää hänen esivanhempiansa koko historian ja hänen oman kokonaisrakenteensa ja vielä tähän mennessä lyhyen elämäkertansa. Maissa, joissa sivistyneet virtaukset ovat vallalla, tämä kallisarvoinen patina usein pestään pois lapsesta.”

Vertaa tätä aikaisempiin lainauksiin Wilberilta (sivu 189) ja Harnoncourtilta (sivu 151) ja kappaleeseen piilotajunnasta ja opetuksesta (sivu 151).

Teeman tapaa lyysisemmässä ja filosofisemmassa muodossa A. Roland Holstilta⁴, joka asettaa tuotannossaan teemat ”Elämä” ja ”Maailma” (pakko, kompromissit, pelokkuus) toisiaan vastaan. Hän kirjoittaa esimerkiksi runossaan ”Burgers” (”Porvarit”): ”...he ovat varovaisia..., säästeliäitä ja pelkävät kuolukseen elämää.”

Nyt puhutaan siitä, miten lasten vapaampia mahdollisuuksia spontaaniuteen voi hyödyntää antamalla heidän ilmaista omia ideoitaan soittimelleen tai sen avulla.

¹ E. de Bono: *Children Solve Problems*; Penguin Books, Lontoo, 1972. E. de Bono: *Uusi tapa oivaltaa: Lateraalisen ajattelun opas*; WSOY, Porvoo, 1971.

² Th.J. van der Wal: *De kunst van het schrijven*; KCB, Bergen, N-H, 1980.

³ Eräs tietekirjailija.

⁴ A. Roland Holst: *Voorlopig*; Van Oorschot, Amsterdam, jpv:n tuntematon.

Pianotunti 11-vuotiaalle tytölle.

Opettaja antaa tytön sepittää laulun nukesta. Hän kysyy, millainen nukke on, miten vanha se on ja miltä se näyttää. Sen jälkeen hän pyytää tyttöä kirjoittamaan laulunsa kotona muistiin ja – jos mahdollista – myös jonkin osuuden vasemmalle kädelle.

Tässä esimerkissä näkyy selkeästi spontaanin reagoinnin ja kokemuksen syventämisen välinen kytkentä.

Eräs vielä suhteellisen kokematon sellonsoitonopettaja sovelsi mainiosti innostavaa työtapaa:

Sellotunti 12-vuotiaalle pojalle.

Eräässä vaiheessa tahdissa pysyminen näyttää tuottavan vaikeuksia. Käsien taputtamisesta ei ole apua. Ei jousen liikkeistäkään. Sitten opettaja antaa pojan laulaa kappaletta ja sen jälkeen soittaa sen. Hyvin menee.

Tässä etsitään aivan tietoisesti tilaisuuksia käyttää hyväksi muitakin aisteja (tuntoa, liikeaistia), mutta oppilas ei vielä kylliksi sisäistä kappaletta rytmää.

Kun kappale tuodaan vielä hiukan lähemmäksi oppilasta itseään antamalla hänen laulaa se, kappale ja sen sisäistäminen onnistuu. Opettaja pyrkii tietoisesti saamaan oppilaan subdominantin aivopuoliskon tehokkaammin toimintaan (katso 3. luvussa sivu 36).

Vanhempien oppilaiden kohdalla on paikallaan käyttää tällaisia tekniikkoja *muuhunkin kuin ongelmien ratkaisemiseen*. He ovat ehtineet (katso muun muassa lainaukset Laffertylta ja Roland Holstilta sivulla 254) ehdollistua paljon enemmän kuin lapset ja etäänntyneet siksi näitä kauemmaksi omista tunteistaan.

Tietynlainen uuraus, kunnostautuminen, itsensä esille tuominen ja kuuliaisuus opettajaa kohtaan ovat tunkeutuneet heidän oman tunteensa ja musiikin havaitsemisen sekaan. Siksi on syytä kehittää vanhempien oppilaiden spontaaniutta nimenomaan muuten kuin ongelmista lähtien. Kanssakäymisestä oman itsen, soittimen ja soitettavan kappaletta kanssa tulee silloin toinen luonto, ja avoin, leikittelevä suhtautuminen saa enemmän tilaa.

Suurena ongelmana tällöin on musiikinopettajan oma ehdollistuminen. Esimerkiksi erään 20-vuotiaan naisen laulutunnilla opettaja sanoo: ”Varmaankin minä nyt ilmaisen oman ennakkoluuloni – korkea ääni aiheuttaa pelkoa.”

Jo ennen kuin oppilas on tajunnut oman tunteensa hän saa kuulla, että se on pelon tunne. Sen seurauksena korkeiden äänien laulamisesta ei enää voi tulla vapaasti tutkiskeltavaa kokemusta. Tässä tapauksessa spontaaniusharjoitusta voisi soveltaa näin:

- laulapa se korkea ääni niin kuin olisit siitä hirveän iloinen;
- laula se niin kuin se olisi aivan ihana;
- laula se niin kuin se olisi lahja parhaalle ystävälle;
- laula se niin kuin se olisi vihollinen, lemmittysi, salamanteimahdus jne.

Muita spontaaniutta edistäviä keinoja voivat olla

Kysymys ja vastaus: opettaja ottaa soittimestaan äänen, soinnun tai melodian, ja oppilas vastaa omalla soittimellaan. Tätä voidaan muunnella monella tavalla, esimerkiksi:

- kysymällä vaativasti – esittämällä/soittamalla vaikea kysymys – pinnallisella kysymyksellä – tulevaisuutta tai menneisyyttä koskevalla kysymyksellä;
- osia voi vaihtaa: oppilas kysyy, opettaja vastaa;
- ”Kuvitelkaamme”, opettaja sanoo, ”että kappaleessa piilee jossain kysymys – kaiva se esiin – ja anna siihen vastaus – tai etsipä se vastaus kappaleesta.”
- tai: ”Soitapa jokin huomautus tästä kappaleesta sen säveltäjälle.”
- tai: ”Kerrota soittimesi avulla, mitä mieltä olet tästä kappaleesta/oppitunnista/säveltäjästä/huoneesta/koulustasi/koirastasi.”

Ääni ja vastaääni, melodia ja säestys:

- ”Leikitään nyt, että säestys onkin melodia.”

- ”Soita vastaanäni erittäin surullisesti, anovasti.”
- ”Soita melodia siten kuin miltä se ei saa kuulostaa.” Tai: ”...kuin czardas/valsse/synkästi/valoisasti” jne.

Itsepeilailu

Opettaja nauhoittaa oppilaan soittoa ja pyytää sitten: ”Kuuntele sitä ja pysäytä nauha sillä hetkellä, kun haluat soittaa jotakin sitä vastaan.” Tai: ”...kun haluaisit luoda toisenlaisen tunnelman.” Tai: ”Kuuntele kysymyksiä ja anna vastaus.”

Muita hahmoja

Soita siten kuin vihainen, ystävällinen, vanha, nuori ihminen soittaisi tämän kappaleen/asteikon/sormiharjoituksen.

Vastaavaa harjoitusaineistoa voi tarjota monissa muissakin muodoissa. Muodoille on yhteistä se, että ne irrottavat oppilaan hetkeksi kaavamaisesta suuntautumisesta nuottikuvaan, suoritukseen, kuuliaisuuteen ja sen sellaiseen. Ne saavat oppilaan käyttämään soitinta, ääniä ja omia ajatuksiaan vapautuneemmin ja enemmän improvisoiden.

Esimerkeistä näkyy selvästi, että myös harjoiteltavan kappaleen voi kytkeä mukaan – sen seurauksena oppilaat hellittävät puolustuskantaansa ja uskaltavat soittamaan persoonallisemmin. Näin he lähestyvät tilaa, jossa he kykenevät antamaan itsestään ja avautumaan.¹

Sitten kun lähestymistapa (lämmittelyn, keskittymisen, te-rävän aistihavainnoinnin, luovan etsinnän mahdollisuuden ja spontaaniuden kehittämisen yhdistelmä) on tullut oppilaalle tutuksi, keskustelu tulkintatasosta alkaa olla ulottuvilla. Silloin opettaja voi kysellä: ”Mikä kertomus sinulla on tässä kappaleessa? Mitä haluat sillä välittää? Yritä ilmaista mitä siinä tunnet, mihin sinä uskot.”²

¹ Vertaa tätä Elise Hoomansin havaintoihin lahjakkuudesta sivulla 169.

² ”Sen ilmaiseminen mihin uskot” on Isaac Sternin oppitunneillaan Kiinassa käyttämä käsite (elokuvassa *From Mao to Mozart: Isaac Stern in China*; ohjaus: Murray Lerner, USA, 1980).

25. Taipumusten selville ottaminen: vahvat ja heikot puolet

Lukija on varmaankin huomannut, että useat edellä esitetyt toiminnallistavat keinot saavuttavat oppilaan moninaisten ”sisäänkäyntien” kautta. Ne puhuttelevat hyvin erilaisia ominaisuuksia:

- *silmit ummessa*: tunto- ja liikeaistin virkistämistä;
- *nuottien esittäminen graafisesti värein ja pinnoin*: tilantunnetta ja näköaistia;
- *jonkin jättäminen hetkeksi lepäämään*: suoritushakuisuuden hillintää, sisimpään katsomista;
- *assosiaatioiden ja tunneperäisten vaikutelmien utelu*: kuvittelukykyä, kykyä pukea asioita sanoiksi;
- *nuottikuvan kuvittelu mielessä*: soittohimon hillintää, visualisointia, analyysiä, keskittymistä, sisimpäänsä katsomista;
- *soittaminen silmät ummessa*: kuuloaistia, liikkeentajua;
- *lämmittely*: omia ideoita, vastuuta ja aloitetta;
- *sen kysyminen, mitä oppilas arvelee opettajan tavoittelevan tai säveltäjän halunneen kappaleeseen sisällyttää*: kykyä asettaa toisen asemaan;
- *erilaisissa tunnevirityksissä soittaminen*: eläytymiskykyä, ilmaisevuutta, improvisointia, uskallusta, jonkin muuttamista toiseksi, roolin esittämistä;
- *kehottaminen laulamaan*: äänenkäyttöä, tunnetta, hengitystä, esiinastumista, suorutta.

Opettajalla täytyy olla jonkinlainen käsitys siitä, ovatko hänen oppilaansa visuaalisesti, auditiivisesti tai mielikuvitusvoimaisesti suuntautuneita vai ei. On tunnettua, että juuri tässä suhteessa

ihmisten välillä on suuria eroja¹; samalla lailla kuin koulussa huomataan, että oppilaalla voi olla taipumus joko kieliin tai matematiikkaan.

Joku, jonka on vaikea ilmaista itseään sanoin, pystyy siihen usein paremmin soittamalla, piirtämällä tai laulamalla. Sellaiselta oppilaalta ei siis pidä vaatia ylen määrin *sanallisia* vastauksia; kosketus syntyy helpommin hänen soittimensa, liikkeiden tai piirroksen avulla.

Sille, jolla on heikko tilantaju, lienee vaikeaa keskittyä siten, että häntä pyydetään kuvittelemaan nuotit tai piirtämään ne. Hänen on parempi laulaa sävelten välit tai etsiä ne soittimestaan tai selvittää ne luokkahuoneessa astelemalla.

Sen, jonka taipumukset ovat ylivoimaisesti auditiiivisia, voi hyvin panna soittamaan silmät ummessa. Se puhuttelee häntä enemmän kuin jos kysytään hänen vaikutelmaansa nuoteista.

Passiiviselle ja epävarmalle yksilölle tuottaa vaivaa vastata lämmittelykysymykseen, mitä hän haluaa tehdä tällä oppitunnilla. Hänet tavoittaa paremmin rajoitetulla kysymyksellä, esimerkiksi, haluaako hän soittaa kappaleen mieluummin hitaasti kuin nopeasti.

Esiin nousee kaksi ongelmaa. Ne molemmat ovat tärkeitä sen lähestymistavan kannalta, jota opettaja aikoo soveltaa.

Ensimmäinen ongelma on se, ettei oppilaan ensisijaista aistia pidä hyödyntää *yhtämittaa*. Siitä voi olla seurauksena yksipuoliseksi kehittyminen. Kannattaa siis vaivautua aloittamaan oppilaan ensisijaisesta ominaisuudesta (aistista, voimavarasta, käyttäytymisestä) ja johdattaa sitä kautta hänet vähitellen ymmärtämään, että muut kyvyt uhkaavat jäädä taka-alalle. Heikompien, vähemmän käytettyjen aistien ja voimavarojen harjoitus on tärkeää, koska sen avulla oppilas voi kehittyä syvemmin tajuavaksi ja ilmaisukykyisemmäksi ja oppia tuntemaan itsensä paremmin. Kaiken lisäksi aisti tai henkinen voimavara, jonka oppilas kokee heikoksi, saattaakin (myöhemmin) toimia aivan

¹ Katso muun muassa: Herbert Read: *Education Through Art*; Faber & Faber, Lontoo, 1958.

kohtuullisesti, kun sille omistetaan hiukan ylimääräistä huomiota ja vaivaa.

Tuttuja ovat esimerkit ihmisistä, jotka vakuutuivat jo varhain siitä, ettei heistä ole mihinkään jossakin kielessä tai algebrassa – minäkuva näissä suhteissa muotoutuu koulussa käden käänteessä. Sitten, kuinka ollakaan, tietyn kiinnostuksen ja täsmäopetuksen ansiosta samat oppilaat yhtäkkiä tajuavatkin asiat. Yhtä tuttuja ovat monien väitteet, etteivät he osaa laulaa tai piirtää ts. eivät osaa ilmaista itseään tunneperäisesti. Syventymällä ja keskittymällä asiaan ja innostuneen opettajan avulla kuitenkin lähes jokainen näyttää ”osaavan” laulaa, soittaa ja ilmaista itseään.

On erittäin tärkeää, että opettaja hyväksyy ahdistuksen, häpeän ja ujouden, ja että oppilas oppii tajuamaan, ettei ole kyse suorituksista eikä oikein tai väärin tekemisestä.

Kun oppilas ilmaisee ahdistustaan aralla äänellä, hän laulaa myös ilmoille jotain itsestään. Ihmiselle on aimo askel kohti itsensä hyväksymistä, kun toinen ottaa vastaan hänen ilmaisunsa.

Tällaista käyttäytymistä ja varovaista vaikuttamistapaa sopii verrata siihen, mitä Maslow lausui onnistumisen, lahjakkuutensa toteuttamisen ja itsestään antamisen pelosta.¹

Ongelmista toinen koskee opettajaa itseään. Myös opettajalla on piintyneet tapansa, mieltymyksensä ja heikkoutensa. Jos esimerkiksi kuulo tai tunto on opettajan oma ensisijainen aisti, hänelle on vierasta antaa oppilaalle visualisointiin perustuva tehtävä. Silloin on pelättävissä, että opettaja olettaa automaattisesti oppilaittensa lähestyvän musisointia samalta kannalta kuin hän itse. Tällainen automatismi nousee esiin etenkin silloin, kun opettaja ei ole kunnolla selvillä omista erityisistä asenteistaan ja mieltymyksistään eikä näin ollen ole kartoittanut omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan. Silloin oppitunti mutkistuu, etenkin, jos oppilaan vahvuudet ovat toiset kuin opettajan. Jos opettaja

¹ Katso muun muassa sivu 94 (9. luku emotionaalista tarpeista) ja sivu 183 (kielteisestä epäonnistumisen pelosta).

jättää työssään eläytymisen ja tunneperäiset assosiaatiot vähälle, hän tuskin pystyy tajuamaan oppilaansa ilmaisua ja taipumuksia muuta kuin välttävästi.

Tällaista rinnakkain ja toistensa ohi työskentelyä tapahtuu usein opettajien ja oppilaiden kesken. Oppilaassa niin kuin opettajassakin tilanne voi herättää epämääräistä ärtymystä. Opettaja painottaa oppilaassa yhtä puolta ja samalla tarkoitamattaan tukahduttaa toisia. Oppilaasta tuntuu silloin, ettei häntä ymmärretä. Kun oppilaalta sen lisäksi vielä puuttuu omaehtoinen kiintopiste, hän kokee oppitunnin sisällöltään, opetusotteeltaan ja tavoitteeltaan puutteelliseksi. Koska jokainen oppilas itse asiassa uskoo itsensä opettajansa huomaan, kukin heistä toivoo palavasti (joskus latentisti), että opettaja ”tunnistaisi” hänet ja ymmärtäisi häntä. Kyky toiminnallistaa toisen ihmisen voimavarat erilaisten ”sisäänkäyntien” kautta vaatii siksi opettajalta, että hän tuntee omat vahvuutensa ja heikkoutensa, että hän kartoittaa vastaavat ominaisuudet oppilaassaan ja ettei hän ole penseä ottamaan niiden välisiä eroja huomioon. Niin hän ehkä hyvinkin pystyy käsittelemään näitä eroja normaaleina ja molemmille päivänselvinä tosiasioina.

Eräs opettaja sanoo, että hänelle tuottaa vaikeuksia luodata oppilaiden tuntemuksia ja käydä keskusteluja oppilaiden vanhempien kanssa. Hän on kuitenkin yrittänyt ja huomaa nyt, että on alkanut kokea opetustilanteissa monet asiat uudella tavalla. Hän on esimerkiksi huomannut olevansa suopeampi antamaan oppilaille puheenvuoron. Hän rohkenee kysellä heiltä aiempaa enemmän heidän mielipiteistään, tuntemuksistaan ja kokemuksistaan (katso myös sivu 121 ja sivu 128 tietyistä tehtävistä tärkeistä kysymyksistä). Opettaja lisäsi tähän vielä erään (yllättävän) huomion: ”Tartun nyt useammin tilaisuuteen – usein syy näyttää vähäiseltä, mutta taustalta paljastuukin paljon enemmän.”

Periaatteessa sama tulee esille myös silloin, kun arvioidaan yksilön taipumuksia: ymmärretäänkö pieniä oireita, liikkeitä ja vivahteita vai ei. Henkilön ääni, intonaatio, mimiikka, pienet käden- ja jalanliikkeet voivat lisätä paljon siihen, mitä hänen sanansa kertovat. Jos opettaja perustaa kaiken lausuttuihin

sanoihin tai soitettuun säveleen, hän saa vain *pinnallisen käsit-
tyksen* todellisuudesta ja sen taustoista; mahdollisesti jopa täysin
väärän. Esimerkiksi kysymykseen ”Onko tämä sinusta hieno
kappale?” oppilas vastaa: ”Joo, on se.” Opettaja voi ottaa us-
koakseen, että kappale on oppilaan mielestä hieno. Mutta ken-
ties oppilas vastasikin hiljaisella äänellä tai jokseenkin innot-
tomaan sävyyn tai kohautti samalla olkapäitään. Jos tämä ”viesti”
olisi mennyt perille, vastaus olisi ollut opettajalle tyystin eri-
lainen ja myös hänen reaktionsa ts. keskustelun jatko sen mu-
kainen.

Pikkuasiat välittävät usein tärkeiden pohjavirtojen merki-
tyksiä; ne voivat *symboloida* tunnelmia, muistoja, päämääriä
ja henkilöitä. Itse kukin tietää, että jonkun ihmisen tietyillä eleillä
tai tietyillä työhuoneen esineillä on tälle erittäin suuri tunne-
arvo. Ulkopuoliselle taas näiden arvo ja merkitys paljastuisi vasta
hänen nähdessään, miten asianomainen katsoo niitä, reagoi niihin
tai toimii niiden suhteen.

Sellaisiin eleisiin ja esineisiin liittyy aina kertomus. Kysy-
mys kuuluu nyt: suuntaako havainnoitsija, tässä tapauksessa
opettaja, ajatuksensa kyseiseen eleeseen tai esineeseen? Tai sen
ideaan, siihen mahdollisesti liittyvään kertomukseen? Jotta oppisi
tuntemaan oppilaat, heidän tuntemuksensa ja pyrkimyksensä, on
erityisen tärkeää suunnata huomio merkityksiä välittäviin pikku-
asioihin.

Päätteeksi vielä: useinkin jokin pieni yksityiskohta, tietty
ääni tai säveljakso kiinnittää huomiota, askarruttaa tai jää
vaikeaselkoiseksi tai se ärsyttää jostain kumman syystä. Ilmei-
sesti siinä piilee jotakin toistaiseksi epäselvää.

*”Epäselvyys koskee enimmäkseen tunneanalyysiä, vielä tie-
dostamatonta assosiaatiota tiettyihin aikaisempiin koke-
muksiin – kertomusta.”¹*

¹ Th.J. van der Wal: *De kunst van het schrijven*; KCB, Bergen N-H, 1980.

Sellaista vaikutelmaa ei kannata huitaista sivuun niin kuin ”ei mitään hätää, se on vain pikkujuttu”, vaan siihen pitää päinvastoin syventyä. Herkkyys merkityksiä välittävälle pikkuasioille sopii siihen, mitä sivulla 178 ja siitä eteenpäin sanottiin intuitiosta.

Seuraava on tästä paljon puhuva esimerkki:

Erään sairaalan johtajatar haastatteli ylihoitajan virkaan pyrkijöitä. Joukossa oli muuan, jonka hakemuspaperit näyttivät hyviltä; hän antoi kaikille (kuten sanotaan) ”hyvän vaikutelman itsestään”, ja häntä pidettiin huomionarvoisimpana ehdokkaana virkaan. Johtajatarkin taipui tämän arvion suuntaan, mutta yksi asia tuntui häiritsevältä, vaikka hän ei tarkkaan tiennyt miksi: hakijan asu oli moitteeton, mutta hän piti rinnassaan silmiinpistävää korua, joka vaikutti jotenkin ”halpahintaiselta”. Kuten aina ennen nimitystä, päätettiin vielä hankkia lähempiä tietoja. Silloin ilmeni, että hakija oli aikaisemmissa työpaikoissaan aiheuttanut ongelmia odottamattomilla kiukunpurkauksilla ja moukkamaisella rähjämisellä; eräässä arvioissa hänen luotettavuuttaankin epäiltiin.

Siinä paikassa johtajatar oivalsi, miksi hakijan rintakoru oli häntä niin häirinnyt: siinä oli jotain pielessä, jotain mikä ei sopinut muuten kiitettävään esiintymiseen. Ottamalla vakavasti ja pitämällä mielessä tämän muuten perustelemattoman tunteen hän varautui ajoissa epäviisasta ratkaisua vastaan.

26. Syventyminen, tajunnan herpaantuminen ja keskittyminen

Omien ja oppilaan taipumusten luotaamisen konkreettinen päämäärä on tarjota oppilaalle hänelle soveltuvalla tavalla aineistoja luovaan musiikin opiskeluun ja soittamiseen.

Näillä sivuilla kuvailtu työtapa on olennainen edellytys oppilaan saamiseksi lähestymään musiikin ydintä oman tunteensa ja halunsa pohjalta, keskittyneenä sen myötä eteen tuleviin kokemuksiin (tunneperäisiin, teknisiin, äänensävyllisiin, ilmaisullisiin, aistillisiin).

Lähestyminen (syvällisemmin, pitemmälle, kokonaisemmin) on erittäin herkkä prosessi, jossa yksilö voi ikään kuin kaikkia huokosiaan ja kudoksiaan myöten avautua. Silloin hän on musiikille, oppitunnille ja soitolle ”käyttövalmis” – liioitellen sanottuna kuin hurmoksessa.

Tähän tilaan voi tietoisesti pyrkiä. Peter Schat sanoi asiasta:¹

”Täytyy olla käyttövalmis – on tarpeen hiukan heikentää tietoisuutta – sen vuoksi on muut asiat suljettava pois mahdollisimman täydellisesti. Tässä työssä eivät saa häiritä päivittäiset tavanomaisuudet, puhelin, ihmiset, jotka haullaavat kysyä sinulta jotakin ynnä muut sellaiset.

Siihen täytyy uppoutua – ja sitten ne alkavat puhua – ne äänet alkavat puhua minulle – yritän ryömiä niihin ääniin, olla valmis niitä varten, joka päivä. Näkyviin ilmestyy kaikenlaista, ei tiedä, mitä siinä tapahtuu. Täytyy olla

¹ Peter Schat: *Psychologische aspecten van componeren*, esitelmä Haagin kuninkaallisessa konservatoriossa 17. marraskuuta 1980.

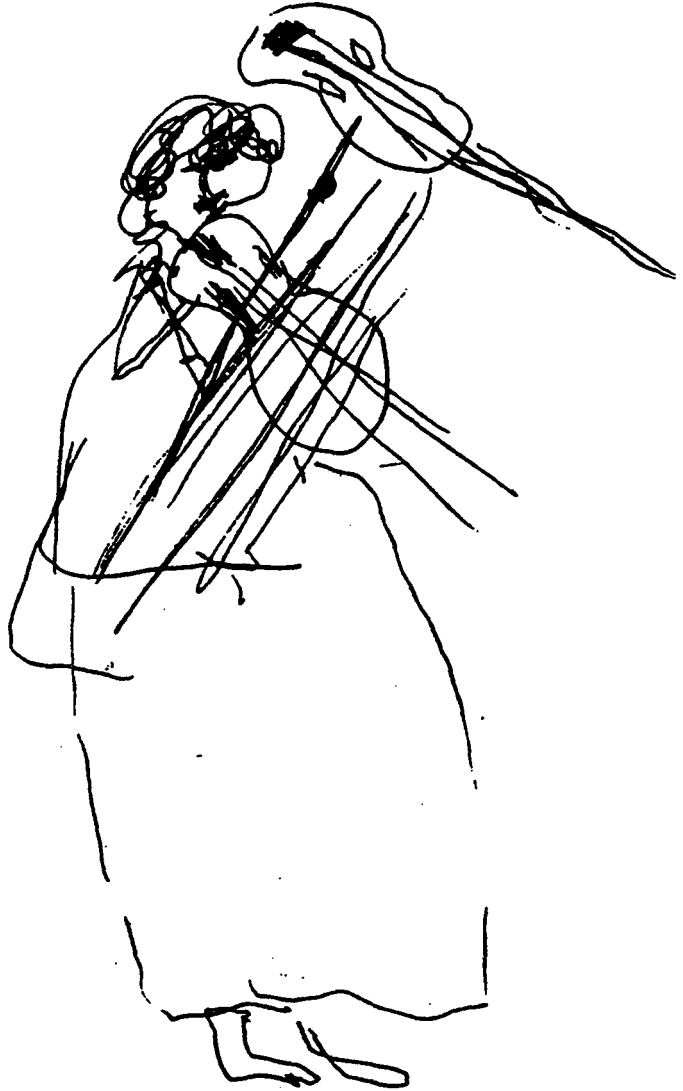
hyvin rehellinen itselleen, ja kaikki vaikutelmat on painettava täydellisesti mieleen. Sitten siitä tekee oman resonanssinsa, vastauksen äänien puheisiin ja siihen, mitä eteen ilmestyy. Täytyy olla vapaa omien ylykkeitensä vallasta ja vapaa pelosta. Siinä saa kuulla sellaista, jonka saman tien tunnistaa jostakin itsessään.

On tärkeää uurastaa asian kimpussa säännöllisesti – siitä on tultava raadantaa – sitten vasta tulee käyttövalmiiksi – täytyy tuntea olevansa muusan palveluksessa, täytyy osata rakastaa.”

Tässä selostetaan lyhyin sanoin eräs laaja ja arkaluontoinen tapahtuma. ”Käyttövalmiina jollekin oleminen” yhdistetään palvelualltiuteen, tulkkina ja resonanssina/kaikupohjana olemiseen ja musiikinrakkauteen.

Peter Schat käyttää ilmaisua ”hiukan heikentää tietoisuutta” – tätä opetuksen ja luovuuden edistämisen puolta minä yritän tässä luvussa hiukan valaista. (Yksi jatkuva hankaluus on se, että käytän tähän *sanoja*, jotka jo sinänsä luovat järkipერäisen ja tietoisien informaatiotarjonnan tason. Jos kiinnostunut lukija kuitenkin antaa aineiston upota syvemmälle itseensä, uskon, että hänen herkkyytensä lähestymistavalle ja näille ajatuksille voi lisääntyä.)

Eräs toinen ”tietoisuuden heikentymisestä” paljon käytetty sana on ”regressio”, joka tarkoittaa sananmukaisesti ”takaisin menemistä” tai ”takaisin vaipumista”. Siihen assosioituu vaipuminen takaisin tavallista alkukantaisempaan tilaan, tunteeeseen, ylykkeeeseen. Monet eivät tähän hevin antautuisi, koska mielikuvituksen alkukantainen taso ei useinkaan ole läheskään niin siloinen kuin (ehdollistettu, kasvattava, kaavamaistava) ympäristö odottaa. Regressiota seuraa siis se periaate, että irtautetaan (vaikka ehkä väliaikaisesti, mutta kuitenkin) näistä odotuksista ja totunnaisesta roolista. Irtautumisesta nousee jottain uhkaavaa: kun päästää irti ympäristöstään tarjoaa samalla sil-le heikomman kiinnekohdan ja vähemmän turvallisuutta; näin



jää ilman tuttua tukea ja joutuu pärjäämään kokonaan omin voimin. Syvälinen keskittyminen, käyttövalmiina oleminen ja regressio vaativat tosiaankin kykyä omistautua täydellisesti itselleen ja sen pohjalta toimimista.

Herbert Read¹ peräänkuuluttaa enemmän huomiota piilotajunnan fantasiaa edistävälle toiminnalle; hänelle fantasia on ”kuvan” ja ”mielikuvituksen” välistä symbolista keskustelua. Asian selventämiseksi hän lainaa Jungia:

*”Avain on tämä: meidän täytyy osata antaa asioiden ta-
pahtua psyydessä. Meille tästä tulee todellinen taito, josta
vain harva ihminen tietää mitään.*

*Tietoisuus puuttuu herkeämättä asioihin auttamalla,
korjaamalla ja mitätöimällä eikä jätä yhdenkään psyyk-
kisen prosessin kehittymistä rauhaan. Yksinkertaisuus – kai-
kista asioista vaikein – koostuu pelkästään mistä tahansa
fantasian sirpaleesta.”*

Tässä lukija näkee toisin sanoin ilmaistuna yksin työskentelyn ja vähemmän tietoisten persoonallisten ajatusten ja tuntemusten hyödyntämisen. Äskeinen lainaus on muun ohella kehoitus opetajalle rohkaista oppilasta panemaan luottamuksensa itseensä.

Itseluottamustaan kehittääkseen oppilaan täytyy oppia silloin tällöin (mieluiten säännöllisesti) suuntaamaan ajatuksensa kokonaan johonkin soitettavaan kappaleeseen, osaan, säveleen, äänensävyyn tai liikkeeseen ja kiinnittämään mahdollisimman paljon huomiota siihen, mitä hän tässä yhteydessä tuntee, kokee ja miten reagoi. Tällä lailla vähenee syvään keskittymiseen, tähän yksinoloon siirtymisen pelko.

Aiemmin mainittu Theo van der Wal² kuvailee piilotajunnan ansiota lopulliselle muotoamiselle seuraavasti:

¹ H. Read; *Art Now*; Faber & Faber, Lontoo, 1960.

² Th.J. van der Wal: *De kunst van het schrijven*; KCB, Bergen N-H, 1980.

”Hyvällä kertomuksella, lyhyellä tai pitkällä, on ilmeinen ja piilevä sisältö. Piilevä sisältö ei idä ennalta laaditusta suunnitelmasta tai kekseliäästä mielikuvituksesta.

Todellinen sisältö piilee yleisinhimillisen heijasteena olemisen tiedottomassa tavoittelussa.

Kirjoittaja ammentaa konkreettisia kuvia varastostaan ja pyrkii pukemaan ne sanoiksi. Yksi kuva kutsuu välittömästi esiin uuden kuvan (assosiaatio). Tämä on piilota-juinen kehityskulku – hän valikoi varastosta ne kuvat, joita voi käyttää; tai pikemminkin ne, joita hänen täytyy käyttää – vääjäämättömästi, ei harkiten vaan intuitiivisesti.

Sopii sanoa, että kertomus kirjoittaa itsensä – kirjailijaa ei ohjaile johdonmukaisuus vaan mielijohde. Siitä se assosiaatio. Tämä kyky antaa todellisen taiteilijan teokselle sen piilevän sisällön.”

(Van der Wal myös lainaa erästä Gombrowiczin lausumaa: ”... Ei, minä annan kaikessa työssäni luonnollisten päähänpistojen, jotka ajavat minua tiettyyn suuntaan, ohjailla itseäni ilman ennakkoharkintaa.”)

Arthur Koestler¹ sanoo tästä:

”... määrätietoisuus tuottaa vastaanottavuuden tilan, valmiuden hyötyä mistä tahansa ohimenevästä huomautuksesta. Piilotajunnan tärkein anti on pitää ongelma jatkuvasti työlliställä, samalla kun tietoisuus tekee muuta.”

Tämä tieto liittyy siihen monien tekemään havaintoon, että juuri ennen nukahtamista tai herätessään ihminen näkee, tuntee ja oivaltaa kaikenlaisia kuvia ja ajatuksia. Koestler, Van der Wal, Schat, Maslow, Read, Jung ja monet muut nimittävät tätä vaipumiseksi takaisin esirationaaleihin, esiverbaalisiin tunteuksiin, jolloin ei pidetä kiinni abstraktiosta, hallinnasta ja säännöistä.

¹ Arthur Koestler: *Bridges to Babel*; Hutchinson, Lontoo, 1980, sivu 362 ja eteenpäin.

Miten tämän arvon voi hyödyntää musiikkitunneilla? Oppilaita voi kehottaa muutamina peräkkäisinä iltoina ennen nukahtamistaan miettimään perusteellisesti musiikkikappaletta, tai sen osia ja sitä miten se halutaan soittaa. On todennäköistä, että he jossain unen rajamailla panevat merkille muutamia ajatuksia ja mielteitä. Selvitettyään tämän oppilailleen opettajan pitäisi jonkin ajan kuluttua kysellä, millaisia kuvia oppilaiden mielessä on kulkenut.

Opettaja voi myös pyytää oppilasta laulamaan itselleen (itseksensä) kappaletta tai sen osan (mahdollisesti) silmät ummessa tai tällä tavoin esittää soittoliikkeitä eri tempoissa.

Regressio – paluu mielikuvituksen alkuperäisemmille ja alkukantaisemmille tasoille – ruokkii tajuntaa ja antaa sille yllykkeitä. Näitä ”viestejä”, siinä tapauksessa, että oppilas sittemmin kokee ne arvokkaina signaaleina, ruvetaan pikku hiljaa vastaanottamaan ja työstämään. Joskus melko äkillisesti (vertaa sivulla 228 kolmatta tasoa ”äkillinen päänäpistö” luovuusprosessissa) mielijohteet voivat tuottaa ratkaisun, uuden näkemyksen kappaleesta, asennosta, mausta, tulkinnasta, ilmaisusta ja esiintymisestä.

Tämä syventymisen ja keskittymisen muoto lähentelee aika vahvasti sitä, mitä hautumisjakson aikana tapahtuu. Sen vuoksi sellaisen prosessin voi oppia käynnistämään itsessään.

27. Joitakin luovan työskentelyn edistämiskeinoja

Viidessä edellisessä luovuutta käsittelevässä luvussa yhteen koottu aineisto osoittaa siis opetuksen käyttöön eräitä merkittäviä yhdistelmiä kuten:

- ponnistus ja rentoutuminen;
- hallinta ja regressio;
- keskittyminen ja fantasia;
- eri aistien yhtäaikainen käyttö;
- huomaavainen, valpas opetus ja (näennäinen) ”kohelluksen ja mokailun” salliminen;
- useampien tuntemusten herättely ja asteittain suuntautuva ote ja kokemus; ja viimeiseksi
- aktiivisen, järkipäisen harjoittelun ja syvän keskittymisen yhdistelmä ja sen ohella verkkainen motorinen toiminta tai jopa toiminnasta pidättyminen.

Edeltävissä luvuissa on jo esitetty melko monta menetelmää sellaiselle lähestymistavalle. Kuten se, että opettaja jättäytyy vivuksi, pidättyy tietoisesti puuttumasta asiaan ja antaa oppilaan etsiä; kuten lämmittely- ja spontaanisuusmenetelmät, mieltymysten ja oppilaan (ja opettajan) vahvuuksien ja heikkouksien tarkoituksellinen luotaaminen; laulaminen, innoitus, sen selittäminen oppilaalle, mitä tapahtuu ja luovan prosessin neljän vaiheen huomioinnin ottaminen.

Tämän luvun päätteeksi haluan vielä erikseen käsitellä muutamia luovuustekniikoita.

Assosiaatiot, analogiat

Kysymällä esimerkiksi ”Mitä tämä ääni/jakso/kappale tuo mieleesi? Mitä kuvittelet sen yhteydessä? Miltä tuntuu, mihin vertaisit sitä?” opettaja huolehtii siitä, että vielä epätäydellisesti tiedostetut tuntemukset, joita on aina mukana pelissä, selkeytyvät oppilaalle. Näistä tietoisemmiksi tulleista mielteistä lähtien oppilas pystyy soittamaan (muotoamaan, tuomaan ilmi) paremmin kappaleen/osan/äänen.

Symbolointi

Muunnelma edellisestä on kehottaa oppilasta yhdistämään kappale (sen osa ja niin edelleen) johonkin väriin, eläimeen, ihmistyyppiin tai maisemaan. Kysymys ”Mitä kappale tuo mieleesi?” tulee silloin konkreettisemmaksi ja kärjekkäämmäksi. Opettaja ottaa tekniikan mielellään käyttöön, jos oppilas ei pysty kyllin hyvin ilmaisemaan tuntemuksiaan. Silloin oppilaalle tarjotaan rajoitettu määrä vaihtoehtoja, jotka kuitenkin sisältävät runsaita muuntelumahdollisuuksia.

Ruumiinkielen tarkkailu; ruumiinosien symbolointi

Kysypä oppilaalta, miltä hänen asentonsa, hengityksensä, suunsa tuntuu, miltä tuntuu kajota koskettimiin, läppiin, kieliin, jouseen, ja mitä hänen kätensä soittimessa tuntevat ts. vaihteleeko se rytmien, sävelkulkujen tai kappaleiden mukaan.

Kysymykset auttavat varmasti oppilasta keskittymään ja jäljittämään liiallisia jännityksiä tietyissä lihaksissa ja asennoissa. Oppilaat tähtäävät usein niin innokkaasti lopputulokseen (äänen soittamiseen hyvin), etteivät ylimalkaan huomaa, kuinka tuo äänensävy heiltä syntyy. Keskittymällä asento-, liike- ja lihastuntemuksiinsa he voivat edistää rentoutumistaan ja ylimääräisen jännityksen laukeamista. Silloin oma soittotapa ja oma asento nousevat tutkimuskohteina etusijalle ja äänensävyistä/soitosta tulee enemmän niiden seuraus.

Tässä sopii erinomaisesti viitata lukuun, jossa puhutaan autonomisista reaktioista (sivu 143 ja eteenpäin), ja 2. osan alussa oleviin kuvauksiin persoonallisuuden rakenteesta (sivu 62 ja eteenpäin), kuten kertomukseen äänensävystä. Kun joku tekee tietynlaisia väkineisiä liikkeitä, esimerkiksi tärisyttää päätään tai nojaa koko ajan toiseen jalkaansa tai pitää käsivarttaan silmiinpistävän ylhäällä, alhaalla tai edessä, on todella hyödyllistä pyytää häntä ajattelemaan tätä ruumiinosaa persoonana: ”Mitä tuo käsi sanoo ja mitä tuo toinen?”

”Kuvitellaan, että pääsi haluaa sanoa jotakin, kun liikutat sitä sillä lailla. Mitä se sanoo ja kenelle?”

”Kuvitellaan, että kumpikin olkapääsi on persoona. Mitä toinen olkapää sanoo ja mitä toinen? Ovatko ne tekemisissä keskenään?”

Itsetarkkailu

Itsetarkkailua voi suorittaa kuuntelemalla omaa soittoaan silmät ummessa soittotilanteessa tai nauhalta. Opettaja kehottaa oppilasta keskittymään siihen, *miltä soitto kuulostaa* ja millaisen tunteen tai merkityksen oppilas sillä haluaa tuoda esiin. Jos oppilas sanoo, ettei ole miettinyt asiaa, pyydä häntä soittamaan sävelmä mutta tällä kertaa sen tunnesisältöön paneutuen – ei siis siihen, tulevatko kaikki sävelet ja aika-arvot oikein. Kehota sitten oppilasta – erityisesti myös vaikean tahdin tai otteen kohdalla – pitämään mielessään nämä ajatukset ja mielikuvat: ”Mitä haluat tuoda soitollasi esiin?”

Eläytyminen

”Koetapa soittaa tämä kappale erittäin alakuloisesti – (sitten) ja nyt niin kuin se olisi hyvin hilpeä – (sen jälkeen) ikään kuin joku kovin pomottava ja autoritaarinen henkilö soittaisi sen – (ja sen jälkeen esimerkiksi) niin kuin sen soittaisi hyvin miellyttävä, kiinnostunut ja avoin henkilö (ja niin edelleen). Tämä

tarjoaa vaihtelevia mahdollisuuksia: oppilas oppii käsittelemään samaa musiikillista sisältöä hiukan leikkisästi ja joustavasti jäämättä miettimään oikeita ja vääriä säveliä. Hän oppii eläytymään erilaisiin tunnelmiin ja soittamaan niiden mukaisesti. Opettaja voi kysyä, mikä mielentila oppilaasta tuntuu parhaiten soveltuvan kappaleeseen tai oppilaan näkemykseen siitä. Ennen pitkää oppilas esittää jonkin muunlaisen kuin opettajan ehdotuksista juontuvan ajatuksen – ajatus on silloin herännyt tarjottujen ehdotusten ansiosta – tai se oli jo olemassa ennestään, mutta oppitunnin ilmapiiri tai opettajan asenne ei vielä ollut kypsynyt siihen.

Puoliverbaalinen lähestymistapa

Sanat ovat usein abstrakteja, loogisia ja formaalisia, sen vuoksi helposti aika defensiivisiä – ja ne voivat kätkeä tunteita. Jos tunteita halutaan tuoda enemmän esiin, puheen korvaaminen valkoisella paperiarkilla ja lyijykynällä on erittäin kätevää. Opettaja voi silloin kehottaa: ”Yritäpä esittää piirroksella, mitä tunnet tässä musiikissa/mitä pidät siinä vaikeana/mikä haittaa harjoitteluasi/mikä tekee harjoittelusta mukavaa.” Voi esittää kaikenlaisia kysymyksiä riippuen siitä, mitä opettaja pitää tarpeellisenä.

Psykologian ryhmäopetuksessa kahdelletoista piano- ja urkuoppilaalle ei tahtonut millään syntyä hyvää työilmapiiriä. Esiintyi jyrkästi eriviä ajatuksia aineen opiskelun tavoitteista, ja muutamien oli vaikea ilmaista itseään muille jo siitäkin syystä, että monet tunsivat toisensa huonosti.

Silloin opettaja pyysi tekemään piirroksen aiheesta ”Mikä haittaa ja mikä edistää luovuuttani?”. Sen jälkeen neljän pienryhmissä kerrottiin itse kunkin piirroksista ja keskusteltiin niistä. Mitään vaatimuksia ei esitetty kaikkien kertomusten saamiseksi koko ryhmän kuultavaksi.

Heti tämän jälkeen, ja vielä viikon kuluttua, opiskelijat sanoivat, että he tunsivat ensimmäistä kertaa todella kuulleensa kollegoidensa kertovan jotakin itsestään. Muutamat myös havaitsivat yhtäkkiä omasta

otteestaan työhön ja opiskeluun jotakin sellaista, mitä eivät ennestään tienneet.

Tilanteissa, joissa on mukana useita oppilaita, kannattaa opettajankin osallistua kysymyksenasetteluun (mikä se sitten onkin) ja kertoa ryhmässä muiden tapaan, mitä on piirtänyt.

Se hävittää ”harjoituksesta” pakollisuuden leiman. Se korostaa sitä, että kyseessä ovat tavalliset asiat, joilla on oma osansa jokaisen elämässä. Se toimii myös esimerkkinä siitä, että on mahdollista vaihtaa elämyksiä, kokemuksia ja ajatuksia toisten kanssa.

Tehtävänä on siis ”vastata” (kuvaten) lyhyeen kysymykseen ilman sanoja; tämä kiihottaa etsimään symbolisia kuvia ja panee esiverbaalisen tason toimimaan (katso sivu 177). Sanomattakin on selvää, etteivät tässä ole kysymyksessä estetiikka tai piirtämisen formaaliset tai tekniset näkökohdat, vaan ”piirrot”, merkit. Kun piirtäjä on valmis, opettaja pyytää: ”Kerropa mitä olet piirtänyt.” Tämä on aivan toista kuin pyytää: ”Vastaapa tähän kysymykseen” tai ”Kerropa jotakin tästä aiheesta.”

Taidemaalari Carel Willink on sanonut: ”*Piirtäminen on yhtäaikaista puhumista ja kirjoittamista.*”

Edellisestä saa jonkinlaisen käsityksen tämän apukeinon tehosta. Tällaiset välineet virkistävät lateraalialta (vaakasuoraa), ”havaintoperäistä” ajattelua. De Bono¹ määrittelee asian niin, että ”luodaan erityistilanteita, jotka kehittävät ajattelukykyä” – tarkoittaen ennen kaikkea luovaa, ongelmiin kohdistuvaa, assosiativista ajattelua.

Muita puoliverbaalisia mahdollisuuksia

Vastaavanlaisiin tuloksiin voi piirtämisen ohella päästä pyytämällä ilmaisemaan jotakin elein, laulaen tai mimiikalla. Tässä pätee sama, mitä alussa sanottiin henkilökohtaisten vahvuuksien (muihin itseilmaisutapoihin verrattuna) luotaamisesta. Oppilaistaan voi tehdä jonkinlaisia arvioita, kun pyytää heiltä

¹ E. de Bono: *Children solve problems*; Penguin Books, Lontoo, 1972.
E. de Bono: *Lateraalisen ajattelun opas*; WSOY, Porvoo, 1971.

piirroksen, kertomuksen tai runon, kehottaa heitä tuomaan mukanaan jonkin esineen, kirjan tai levyn, ja keskustelemalla siitä, mitä se heidän mielestään ilmaisee. Opettaja voi yhdistää sen kappaleeseen tai harjoitukseen, jonka parissa hän oppilaineen työskentelee: ”Ota mukaasi sellaista, minkä tunnet jotenkin liittyvän tähän kappaleeseen.”

Kaiken aikaa on kysymys siitä, mitä *oppilaat* haluavat ilmaista ja missä määrin se on jäljittelevää ja järkipäristä tai sitten tunneperäistä ja persoonallista. Puhuvatko he vain jotain sanoakseen vai kokevatko he elämyksen aidosti? Keksivätkö he jotain vai antavatko ilmaukselle omakohtaisen muodon?

Paradoksit

Kehota oppilasta soittamaan kappale tehden pari karmeata virhettä – rohkaise häntä soittamaan pieleen. Kysy sen jälkeen, miltä se tuntuu, ja selvitä keskustelemalla, kuinka väärin onkaan pelätä virheitä.

Tämän tekniikan taka-ajatus on tehdä naurettavaksi usein väkisin tavoiteltu päämäärä (virheiden välttäminen) ja sillä lailla saada oppilaan lähestymistapa rennommaksi. Tämä ei tietenkään sovellu jokaiseen oppilaaseen: se on ennen kaikkea paikallaan liioitellun siististi tai hiukan pelokkaasti soittavien oppilaiden kohdalla, niiden, jotka asenteensa vuoksi pitävät tunteensa ”lukossa”. Sellaisia oppilaita hyödyttää joustavampi ote virheiden välttämiseen (katso myös, mitä 2. osan sivulla 121 sanotaan). Viime kädessä muutaman ”monumentaalisen mokaan” teettäminen auttaa oppilasta tajuamaan selkeämmin, millainen kappale on kun se soitetaan hyvin. Lisäksi tämä apukeino voi tehdä hyvää myös oppilaalle, joka ei ole kunnolla sisäistänyt jotakin kappaleen osaa. ”Soitapa niin huonosti kuin pystyt” vaikuttaa ensi kuulemalta kummalliselta opettajan lausumaksi; se voi kuitenkin elähdyttää oppilaan etsimis- ja löytämisprosessia.

Opettaja voi hiukan muunnella tätä: ”Soita se niin kuin huono oppilas, tai ...niin kuin oppilas, joka ei ymmärrä kappaletta

alkuunkaan.” Tällaisen soiton nauhoittaminen ja kuunteleminen voi auttaa oppilasta analysoimaan ja ymmärtämään kyseistä kappaletta.

Irrottautuminen itsestä

”Kuvittelepa miten naapurin äijä/ystäväsi/vanhempasi/veljesi tms. soittaisi tämän kappaleen ja yritä soittaa niin.” Tai: ”Jos joku muu lähipiirissäsi soittaa tätä instrumenttia, kuvittele hänet mielessäsi ja koeta jäljitellä hänen hyviä puoliaan. Noin, kiitos. Ja nyt sitten hänen vähemmän hyviä puoliaan.”

Tämän apukeinon tarkoitus on saada oppilas enemmän irti itsestään. Kuvittelemalla jonkun toisen soittamassa samaa instrumenttia oppilas saa tilaisuuden kokeilla uusia mahdollisuuksia, pilailua ja tuntea, mikä on ”oikein” ja mikä ”väärin”. Oma vastuu ei tällöin paina harteita, koska hän soittaa siten kuin tuo toinen hänen mielestään soittaisi. Käytännössä myös kysymys ”oikein” tai ”väärin” soittamisesta jää tällöin sivuseikaksi. On kysymys improvisoinnista, erilaisten kuvien, tyylien ja mahdollisuuksien esiin nostamisesta ja kokeilusta. Opettaja ja oppilas huomaavat myös, matkiiko oppilas tahattomasti jotakuta, eli kenen soittoa hänen soittonsa muistuttaa. Silloin on edessä kysymys, halusiko oppilas tosiaakin tehdä sen niin vai haluaako hän vielä jotakin ”sen lisäksi”.

Soitinsuhteen symbolointi

”Mikä soittimesi on sinulle?” Ystävä, vihollinen, toveri, kivi-reki, ärsyttävä kapistus, lelu, isäntä, renki, nautinto, suoritus, show – ja niin edelleen.

Viikkoa ennen tärkeätä konserttia eräs 25-vuotias pianisti tunsikin olensa täysin tukossa. Kysyin häneltä tässä kriisitilanteessa, mitä hänen soittimensa hänelle merkitsee. Nuorukainen alkoi itkeä ja sanoi: ”Äitiäni.” Taustaksi paljastui, että hänen äitinsä oli jatkuvasti armoa

antamatta patistanut poikaa harjoittelemaan; virheitä ei suvaittu. Näin pojalle oli kehittynyt loistava tekniikka, joka herätti laajalti ihailua.

Tekniikka kuitenkin toimi kuin rautavanne kuristaen hänen tunnettaan, kosketustaan, tulkintakykyään ja soittamisen iloaan. Täysi-voimaisella läsnäolollaan nämä tekijät taas häiritsivät välttämätöntä tekniikkaa aina sitä enemmän mitä vanhemmaksi, itsenäisemmäksi ja itsestään tietoisemmäksi hän kehittyi.

Tarvittiin paljon keskusteluja näiden toisiaan salpaavien vaikutusten suuntaamiseksi myönteiseen yhteistoimintaan. Luultavasti se ei sittenkään onnistunut tarpeeksi täydellisesti.

Esimerkki valaisee osuvasti apukeinon merkitystä. Monille nuorille oppilaille soitin on kytkeytynyt vanhempien odotuksiin. Monille vanhemmille ihmisille se on kytkeytynyt itseilmaisutarpeeseen, jonka tyydyttämiseen heillä ei (joskus) tunnu elämäntilanteessaan olevan suuria mahdollisuuksia.

Toisin sanoen tämä ”apukeino” on erityisen tärkeä oppilaille, jotka kokevat, että instrumentissa on jotain painolastia, pakottavaa tai liiallisen kompensoivaa. Soitinsuhteen symbolointi voi muuttaa heidän suhtautumisensa soittamiseen vähemmän väkimmäiseksi, vähemmän suoritushakuiseksi ja vähemmän epätoivoiseksi. Soittimen symbolisen merkityksen kysyminen saattaa olla hyödyllistä lievemmissäkin ongelmatilanteissa. Se syventää oppilaissa oman motivaation ymmärrystä. Se voi luoda heille myös tuntuman, elävän suhteen soittimeen ja käsityksen suhteen emotionaalisesta laadusta.

Selvennykseksi lainaan Concertgebouw-orkesterin basistin Guibert Vrijensin haastattelulausuntoa asiasta:¹

”Kontrabasso ei ole minulle pelkästään soitin, se on ennen kaikkea monumentti; itseäni verrattava persoonallisuus. Tuon herran mielentilat ovat kuin ihmisellä. Joka aamu, kun tartun häneen, hän reagoi eri tavalla. Jonkin ajan kuluttua hän tuntuu pääsevän samaan vireeseen kanssani,

¹ Guibert Vrijens: *Omhelzing met geliefde*; haastattelu mm. *Het Parool* -sanomalehdessä, 21.8.1985.

ja silloin ääni muuttuu. On kuitenkin päiviä, jolloin hän pitää oman päänsä.

Jos tuntuu, että hän on isoveljelle ei pärjää, silloin ei soittaminenkaan onnistu. Jos sitä vastoin tuntuu, että häntä voi syleillä, silloin hän on ”ami”, hän on ”ystävä”.

Puhuttelen häntä mieheksi ja kuitenkin ajattelen, että hän on oikeastaan nainen – enkä tiedä miksi. Tietysti minulla on suhde hänen kanssaan, mutta se on enemmän ratsastajan ja hevosen kuin miehen ja naisen välinen suhde; me vaadimme toisiltamme paljon mutta kunnioitamme toistemme rajoja.”

Näillä mietteillään Vrijens tarjoaa vielä yhden soman muunnelman soitinsuhteen symboloinnista: kun soitin on persoona, toinen, saattaa se toinen myös hetkittäin ja päivittäin olla, soida ja haluta muuta kuin minä, soittaja, toivoisin – ja päinvastoin.

On myös ajateltavissa, että henkilön suhde soittimeensa muuttuu sitä mukaa kun hän itse muuttuu – viittaa äsken selostettuun esimerkkiin pianistista.

Mielestäni oppilaan kannattaa ehdottomasti tuntea asenteensa instrumenttiaan kohtaan, tuntea instrumenttinsa, myöntää instrumentilleen sille kuuluva kunnia, kohdella sitä ja suhtautua siihen sen mukaisesti – ja työstää tietoisesti muutoksia näihin mielikuviin. Täten syntyy musiikinopettajille (eikä itse asiassa pelkästään heille) vielä yksi luovuuden elähdyttämisen vaihtoehto seuraavanlaisten kehotusten avulla: ”Soita niin kuin huilusi/pianossi/lyömäsoittimesi olisi vastustajasi tai ...olisi ystäväsi/joku, joka toivoo sinulta vastausta/joku, joka kaipaa sinua/joku sinulle hyvin läheinen/joku sinulle etäinen. Soita niin kuin olisi aamuvanhainen/loma/iltamyöhä... niin kuin olisit yövieraana jossakin.”

Tämäntapaisten ehdotusten avulla voi myös oppilaalle, jolle soittimella ei vielä ole edellä kuvatun kaltaista merkitystä, synnyttää jonkinlaisen soitinsuhteeseen liittyvän tunnevarauksen ja käsityksen sen arvosta. Siksi on hyvä, jos opettaja, joka haluaa

käyttää mainitunlaisia ehdotuksia, aina välillä ottaa selvää siitä, missä mielenvireessä ja missä tilanteessa kukin oppilas tuntee olevansa lähimpänä soitintaan ja missä kauimpana siitä. Tai opettaja voi kysyä, millaista suhdetta oppilas *toivoisi* soittimeensa. Tästä voi jatkaa keskustelemalla syistä, miksei sellaista vielä ole syntynyt, ja miten sellaiseen voisi oppilaan mielestä pyrkiä. Tällaisellakin lähestymistavalla voi kiihottaa oppilaan luovaa etsimis- ja löytämisprosessia, itsenäisyyttä ja motivaatiota.

Opettaja itse

Tällainen vuorovaikutus oppilaiden kanssa herkistää myös opettajat ymmärtämään, että musiikin oppiminen on jotain paljon enemmän kuin nuoteista oikein soittamista – että hyvä havaintokyky ja suoritus ovat pikemminkin seurausta siitä, mitä heissä on kuvien, tunteiden ja tiedostamisen kautta herännyt (opettajan pedagogisesti persoonallisen suhtautumisen, lähestymistavan ja osaamisen avulla).

Sen tähden luovuuden, spontaaniuden, mielikuvituksen ja innoituksen kehittämisessä on tärkeintä varoa lankeamasta liian pian toimimaan oikean ja väärän, tarkan jäljittelyn ja laskeamisen ehdoin. Sellaiselle on ensin luotava pohja, otollinen ilmapiiri. Jos tämän lyö laimin, vahvistaa tahtomattaan hallitsevaa aivopuoliskoa, *superego*-funktioita, kuuliaisuutta, pelkoa ja omien tunteiden kätkemistä.

Asiaa mutkistaa pelottavasti se, etteivät nämä menetelmät koskaan toimi kikkana tai tekniikkana – opettajan on ensin täytynyt itse koetella ja kokea ne. Hänen täytyy myös kehittää niiden kanssa oma toimintatapansa ja *ennen kaikkea oppia näkemään oikeat hetket ja syyt niiden soveltamiseen*. Tähän on vaikea antaa konkreettisia osviittoja. Eteenpäin voi päästä miettimällä (jatkuvasti) asiaa – antamalla sen hautua – kokeilemalla silloin tällöin jotakin ja lukemalla kirjallisuutta. Aihetta käsittelevien kirjojen ja artikkelien metsästys on vireyttävää. Vähitellen menetelmiä

tulee käyttäneeksi yhä useammin ja määrätietoisemmin. Oppilaiden reaktiot, heidän saavutuksensa ja se, mitä mieltä he ovat keinoista, auttavat omasta puolestaan.

Ilman kömmähdysten pelkoa voi aina menetellä seuraavasti: pidä turhat häiriötekijät kaukana luokkahuoneesta ja kehota oppilaita ennen opetuksen alkamista miettimään (hiljaisuuden vallitessa), mitä he haluavat tunnilla tehdä, mikä heistä on vastenmielistä ja niin edelleen.

Eikä soittaminen erilaisissa ja vastakohtaisissa tunnevirityksissä sekään yleensä tuottane vahinkoa. Olkoonkin, että nämä ovat varsin yksinkertaisia luovuustekniikoita, ei niitäkään voi tarjota ilman omaa kiinnostusta niihin ja olematta itse rentoutunut. Ei voi herättää epämuodollista, luovaa käyttäytymistä oppilaissaan näyttämättä itse kohtuullisen hyvää esimerkkiä sellaisesta. Sekin on varmasti lukijalle selvää, ettei näitä ”keinoja” käyttäessään voi koskaan esiintyä autoritaarisesti tai dominoivasti. Valottaakseni tämän seurauksia opettajan suhtautumiseen ja tämän luvun loppuponneksi lainaan aiheesta joukon mielipiteitä ja kokemuksia tulevilta ja ammattia jo harjoittavilta musiikinopettajilta.

- Varaa aikaa. Älä tarkkaile pelkästään virheitä.
- Älä kiiruhda esittämään omia arvioitasi.
- Anna oppilaiden soittaa mitä erilaisimpia jaksoja rallentandona, vivacena, diminuendona ja crescendona.
- Anna heidän soittimellaan tapailla mielellään laulamiaan lauluja.
- Kerro vanhemmille, ettei kysymys ole pelkästään oikein tai väärin soittamisesta.
- Innosta kokeilemaan laulamista, tanssimista ja erilaisia rytmejä.
- Pyydä oppilaita kuvittelemaan erilaiset melodiat näyttelijöiksi näytelmässä.
- Anna oppilaiden soittaa silmät ummessa tai huoneessa, jonka ikkunaverhot ovat kiinni tai jossa on hämärä valaistus.

- Opeta oppilaat soittamaan myös jollekulle toiselle ja kysy sitten, mitä siitä ”menee perille”.
- Anna oppilaiden kuunnella toisten oppilaiden työskentelyä ja tiedustele sitten heidän tuntemuksiaan.
- Minusta on oleellisen tärkeää, että tunnelma näissä tilanteissa aina säilyy vapaana ja leikkisänä. Pakonomaisuus ja tiukkuus ei niihin lainkaan sovellu.
- Kysy oppilailta, mitkä liikkeet sopivat kappaleeseen, ja tee niitä jonkin verran soiton aikana. Kysy sen jälkeen, tarvitaanko jotain lisää, ja toista sitten ne uudet liikkeet.
- Luullakseni tämä asenne oppilaita kohtaan voi vaikuttaa myönteisesti opettajan omaankin luovuuteen – hän uskaltaa paremmin joskus itsekin irrotella.
- Sellaisella otteella ja tämäntapaisin menetelmin pystyn paremmin ymmärtämään oppilaitani ja tiedän itsekin paremmin, mitä on tehtävä.
- Kun kysytään enemmän sen sijaan että kerrottaisiin kaikki, oppilaat saavat enemmän vastuuta kaikesta mitä oppitunnin aikana tapahtuu.
- Tärkeätä minusta on se, ettei ainoastaan tunne reaktioita vaan pystyy myös reagoimaan niihin nopeasti ja spontaanisti.
- Jos oppilas tekee jossain kappaleessa virheen, anna hänen ottaa itse selville, mitä hän tekee väärin.
- Kun soitetaan duettoja, oppilas saattaa myötäillä opettajaa tämän hidastaessa tai kiihdyttäessä. Asetelman voi myös käänteistää niin, että oppilas soittaa eri sävyissä ja tempoissa ja opettaja myötäilee oppilasta.

Nämä kokemukset ja mielipiteet puhuvat selvää kieltään siitä, ettei luovuusteknikkojen soveltaminen ole aina helppoa. Opettajan henkisellä asennoitumisella on tässä suuri osa. Monet sudenkuopat vaativat häntä. Sen vuoksi aihe korostuu enemmän seuraavassa osassa.

5. osa

Opetuksen mestarit

28. Hyvän opettajan ominaisuuksia

Se, joka kaivaa kirjallisuudesta opettajille asetettuja ja asetettavia vaatimuksia ja heidän toivottavimpia ominaisuuksiaan, lannistuu varmaankin omissa mahdollisissa pyrkimyksissään tähän ammattiin.

Jo Juda¹, suuri viulisti ja aikanaan Concertgebouw-orkesterin ensimmäinen konserttimestari, mainitsee ensimmäisessä kirjassaan (*Mens en viool*) joukon ”tarpeellisia luonteenominaisuuksia”, jotka hänen mielestään hyvällä opettajalla täytyy olla:

- itsehillintä
- itseluottamus
- kärsivällisyys
- optimismi
- pyyteettömyys
- idealismi.

Näiden avulla hyvä opettaja voi vahvistaa oppilaidensa tahtoa ja keskittymiskykyä, kehittää heidän ”pientä lahjakkuuttaan” ja herkistää heidän vaistojaan.

Tyystin toisesta lähteestä, opetuspsykologiasta, nousee ainakin yhtä karvas kalkki; tekijä on Pierre Weil², pariisilainen pedagogi, joka myöhemmin Brasiliassa, Belo Horizonten yliopiston professorina, kehitti maalle opetusohjelmia. Erittäin pragmaattisessa kirjassaan hän sanoo opettajasta seuraavaa:

¹ Jo Juda: *Mens en viool*; Wereldbibliotheek, Amsterdam, 1964 (2. painos).
Jo Juda: *De zon stond laag*; Heuff, Nieuwkoop, 1975.

² Pierre G. Weil: *Intermenselijke verhoudingen tussen kinderen, ouders en leraren*; Editest, Bryssel, 1966.

”Opettaja on tärkein hahmo missä tahansa kasvatustajärjestelmässä (vertaa myös 25. luvun sivu 260). Siksi jokaisen, joka aikoo opetusammattiin, täytyy koettaa saada selville, onko hänellä todella edellytyksiä alalle.”

Tämän jälkeen Weil mainitsee joukon kontraindikaatioita, eli ominaisuuksia ja vaikuttimia, jotka itse asiassa tekevät henkilön kelvottomaksi opettajan ammattiin:

- kärsimättömyys ja ärtyvyys, kykenemättömyys sietää oppilaan virheitä;
- itsekeskeisyys, kykenemättömyys asettua toisen asemaan; toisen tunteiden ja reaktioiden heikko ymmärtäminen;
- itsekeskeisyys ylenpalttisen puheliaisuuden muodossa: kuvitellen välittävänsä innostuksensa alaan (soittimeen, musiikkiin, esiintymiseen) oppilaille hän hukuttaa heidät puhutelvaan;
- tasapainottomuus seurauksena opetukseen liittyvistä vääristä vaikuttimista ja odotuksista, joita ovat asema, ystävyys oppilaan kanssa ja toive, että epävarmuus omasta itsestä herättäisi arvostusta oppilaiden keskuudessa. Tämä viimeinen on eräänlaista alemmuuskompleksin ylikompensointia. (Weilin viimeisenä mainitseman motiivin voi nähdä käänteisenä myös omassa pyrkimyksissään pettyneissä opettajissa, joista tulee kateellisia tai rasittavia heitä itseään lajakkaampia oppilaita kohtaan.)

Opettajan hyvinä ominaisuuksina ja myönteisinä vaikuttimina Weil luettelee seuraavat:

- riittävä älykkyys;
- suuri kiinnostus ihmisiä kohtaan ja tarve auttaa heitä heidän kehityksessään;
- pyyteettömyys aineellisten korvausten suhteen;
- ei pyrkyä organisaatioissa luotavalle uralle;
- itsehillintä hermostuttavissa tilanteissa.

Viimeksi mainittu ominaisuus on tarpeen useammin kuin uskoisikaan; jokainen hyvä opettaja on kiinnostunut oppilais- taan ja tekee heihin jonkin omakohtaisen sijoituksen. Jos he tuottavat hänelle pettymyksen, taikka jos hänen vaikutuksensa heihin on erityisen edullinen, monen opettajan on vaikea pitää määrättyä etäisyyttä heihin. Niin riitoja kuin ystävyys- ja rakkaussuhteitakin esiintyy opettajien ja oppilaiden välillä usein ja kaikkialla. Sen ymmärtää heidän kiinteän kanssakäymisensä tietäen. Etenkin ilmaisuaineiden opetuksessa, jossa työskennellään voimakkaiden tunnesisältöjen parissa, itsehillintä hermostuttavissa tilanteissa on luultavasti jo sinänsä vaikea taito.

Kiintoisa lisäys tähän tulee humanistisen psykologian ta- holta; eräs sen perustajista, Assagioli¹ sanoo, että itsekkyyt- s, suun- tautuminen itseen ja omiin ajatuksiin ja kyvyttömyys ymmär- tää toisia ehkäisee itessä ”hyvän tahdon ja hyvien aikeiden” kehittämisen halua. (Vertaa sivu 145 ja eteenpäin *egon* kehi- tyksestä.) Hän mainitsee tässä yhteydessä ihmisen tarpeen muo- dostaa kuva itsestään – ja se on erityisen voimakas silloin, kun omia odotuksia tämän suhteen ei ole pystytty toteuttamaan. Ihminen kärsii silloin esitietoisesta tyytymättömyydestä itseens- ä; jos oppilas ei onnistu toteuttamaan tätä opettajan (turhau- tunutta) odotusta, opettaja alkaa useinkin *halveksia* oppilastaan.

S seuraava on esimerkki tästä:

Eräs laulajatar on joitakin vuosia saman opettajan oppilaana. Hän ei tunne edistyvänsä, ja hänen mielestään opettaja väheksyy häntä. Hän päättää vaihtaa opettajaa. Hyvästelykeskustelussa opettaja töksäyttää, ettei oppilaan hänen mielestään pitäisi jatkaa konservatoriossa. Hä- nen mielestään tämä ei ole tarpeeksi musikaalinen.

Nähtävästi oppilas on erinomaisesti osannut seurata opettajansa käytöstä ja ajatuksenjuoksua.

Eräässä toisessa esimerkissä tapahtuukin aivan muuta. Muuan 24-vuotias puhallinsoittaja sanoi minulle: ”Muutamia vuosia sitten olin toisessa konservatoriossa. Opettajani siellä ei miellyttänyt minua. Hän nauroi minut ulos, kun soitin voimakkaasti ilmaisten. Menin siitä lukkoon enkä kyennyt enää antamaan itsestäni.”

¹ Roberto Assagioli: *The Act of Will: a Guide to Self-actualization and Self-realization*; Turnstone Press, Wellingborough, 1985.

Tämä pikainen tapahtuma – vastaavanlaisia on varmasti paljonkin tarjolla – on edelliseen esimerkkiin verrattuna käänteinen. Tämä oppilas oli liioitellun kriittinen. Hän saattoi hyvinkin soittaa erittäin maalailevasti ja tunteikkaasti, ja ehkä opettajan oli siksi aivan pakko nauraa makeasti haluamatta silti nauraa oppilasta ulos. Voi myös olla niin, että oppilas oli aikaisempien kokemuksiansa vuoksi erittäin herkkä pettymään jokaiseen auktoriteettiin, kuten esimerkiksi opettajaansa.

Tartun tällä esimerkillä siihen *symboliarvoon*, joka opettajalla on suurempi ja yleisempi kuin hän itse tietää tai soisi: häneen voi siirtyä ja projisoitua kaikenlaisia aikaisempia kokemuksia vanhemmista, luokanopettajista tai työpaikan esimiehistä. Ankaran ja muodollisen kasvatuksen saanut lapsi voi säikähtää musiikinopettajan lempeintäkin oikaisua. Elämys ”musiikinopettaja on ankara” on tällöin kuitenkin kotona koetun projektio – ei objektiivista todellisuutta.

Tällaisena ylimääräisenä ja toiveittensa vastaisena symbolina toimimista ei kukaan opettaja kuitenkaan voi välttää. Eivät sellaiset perin erilaiset persoonallisuudet kuin Juda, Weil ja Assagioli suotta puhu huomattavista pyyteettömyyden, kiinnostuksen ja itsehillinnän vaatimuksista.

Oletetaan, että opettaja saa nuorelta tyttöoppilaaltaan ylimääräisen symboliarvon ihailtuna, voimakkaana, moitteettomana, älykkäänä miehenä – ei mitenkään harvinainen tapaus. Jos opettaja oman elämänsä perusteella pitää siitä, ottaa sen tervetulleena vastaan ja sisäistää sen, hän saa siitä johtuen nauttia vahvistuvasta kontaktista oppilaaseensa. Mutta saman tien hänen mahdollisuutensa pitää etäisyyttä ja antaa ohjeita heikkenee huomattavasti. On myös lähes mahdotonta sen koommin luoda uudestaan etäisyyttä opettaja-oppilassuhteeseen. Siihen on tullut mukaan yksi liian henkilökohtainen tekijä.

Sellaiset sanat kuin *idealismi* ja *pyyteettömyys* kuulostavat aika juhlallisilta ja todellisuudelle vierailta. Mutta tasapainon säilyttämiselle henkilökohtaisen suhteen ja objektiivisen opetuksen välisellä löysällä nuoralla – kuten myös kasvattamiselle

aikuiselämään – nämä ominaisuudet ovat äärimmäisen käyttökelpoisia.

Mikä aloittelevan musiikinopettajan mielestä tehoaa hyvin ja mikä ei

Aloittelevien musiikinopettajien kokemukset ammatissa toivottavista ja vähemmän toivottavista ominaisuuksista eivät paljon poikkea edellä esitetystä. Koska ne on ilmaistu heidän omalla konkreettisella kielellään, ne välittyvät erityisen selkeästi.

Huonosti tehoavaa on

- liian kärkeä oman mielipiteen julki tuominen;
- liian kärkeä virheiden korjaaminen;
- liiallinen ”kivaan” pitäytyminen, kun edistysaskelet jäävät sivuseikaksi;
- arkuus ilmaista mielipide oppilaasta suoraan tai kyllin selvästi;
- laiskuus ja oppituntien riittämätön valmistelu;
- työskentely enemmän rahallisten ansioiden vuoksi kuin oppilaiden etua valvoen;
- arkuus olla tarpeeksi jämäkkä;
- etenkin suhteessa laulajiin ja puhallinsoittajiin, ettei uskalla koskea oppilaaseen oikeiden liikkeiden näyttämiseksi;
- henkilökohtaisen kontaktin liioittelu niin, että itse opetus unohdetaan; silloinkin kun oppilaan ongelmat tuntuvat kiinnostavilta;
- taitamaton kanssakäyminen vartuneempien oppilaiden tai nuorten lasten kanssa;
- ohjasten liiallinen löysäminen siinä uskossa, että ”kyllä se siitä lutviutuu”;
- kykenemättömyys keskustella kunnolla oppilaan vanhempien kanssa, kun se olisi todella tarpeen;
- liiallinen helpous noudattamalla vain omaa linjaa;
- hämärä käsitys siitä, miksi oppilas tekee jonkin virheen tai ei osaa jotakin asiaa;
- itsehillinnän puute: puhe on silloin epävarmaa, käytös äksyi-

levää tai jahkailevaa;

- liian vaikeatajuinen puhe, turha runsassanaisuus, kykenemättömyys ilmaista selkeästi, mistä on kysymys.

Mikä tehoaa ja on tarpeellista hyvälle opetukselle ilmenee seuraavasta:

- passiivisuuden muurin murtaminen, oppilaan vähittäinen ohjaaminen kriittiseksi opettajaansa ja oppimateriaalia kohtaan;
- aloitteen antaminen kappaleiden valinnassa enemmän oppilaalle;
- oppilaiden vähittäinen totuttaminen kertomaan, mitä he tuntevat soittaessaan;
- kiinnostus oppilaita kohtaan, heihin syventyminen, jokaisen oppilaan kohtelemine yksilönä;
- musikaalisuuden innostaminen nuotteihin tuijottamista tärkeämpänä;
- kappaleiden yksinkertainen analysointi niitä läpi käytäessä;
- maltti, itseluottamuksen ruokkiminen, sen muistaminen, että kysymyksessä on myös kasvuprosessi;
- hyvän työilmapiirin luominen, oppilaiden henkilökohtaisten asioiden käsittely oppituntien ulkopuolella, jos se on suinkin mahdollista;
- sen selville ottaminen, mikä tehoaa yhden kohdalla ja toisen taas ei;
- välttäminen ”iskemästä heti kiinni” johonkin mitä huomaa – parasta on ensin katsoa tarkkaan, ehkä merkitä asia muistiin ja käskä tekemään sama vielä uudestaan. Puhu siitä vasta sitten – olet silloin rauhallisempi;
- uusien didaktisten ja psykologisten asioiden kokeilu, jotta näkisit toimivatko ne;
- molemminpuolinen kunnioitus ja luottamus on tarpeellista.

Eräs ulkomaalaisista oppilaistamme puki jotain tästä sanoiksi seuraavaan tapaan:

”Esittäessään musiikkia ihminen paljastaa itseään ja on usein hyvin haavoittuva. Oppilas menee oppitunnille opiakseen, ja siksi hänen on hyväksyttävä kritiikki. Opettajan on harkittava tarkkaan ennen kuin kritisoi oppilasta ja otettava huomioon, miten eri tavoin oppilas voi reagoida. (...) Harvalla oppilaalla on tarpeeksi itseluottamusta lähteä riitelemään ja väittelemään opettajan kanssa, jota hän kunnioittaa ja johon hän luottaa ehdottomasti. Itseluottamus on avainsana niin opettajan kuin oppilaankin kohdalla. Opettajan täytyy olla vakuuttunut omista kyvyistään ennen kuin hän voi kunnolla opettaa, sillä oppilas kyllä huomaa, milloin opettaja ei ole alallaan pätevä. Jos opettaja toimii kaoottisesti ja leväperäisesti, hän ei voi odottaa oppilaansa työskentelevän tehokkaasti ja soittavan vakuuttavasti.

On ällistyttävää, että jotkut opettajat lukevat lehteä tai torkahtavat oppitunnilla. Olen aina iloinen, kun opettajani ottaa savukkeen taskustaan oppituntini alussa, mutta ei ehdi sytyttää sitä ennen kuin tunti päättyy. (...)

Silloinkin kun oppilas kunnioittaa opettajaansa, persoonallisuudet saattavat törmätä yhteen niin, että oppitunneista tulee epämiellyttäviä. Kun oppilas vaihtaa opettajaa tästä syystä, molempien osapuolten tulisi pitää mielessä, ettei heistä kumpikaan välttämättä ole epäonnistunut, vaan että he eivät yksinkertaisesti olleet yhteensopivia.”

Tästä viimeisestä lainauksesta välittyy selkeää käytännön asiaa: opettajan ja oppilaan suhde, oppilaiden tuntema kunnioituksen kaipuu – mutta myös se, miten he aivan kuin vaistonvaraisesti tietävät, onko opettaja kiinnostunut ja pätevä vaiko ei. Ja lopuksi opettajan ja oppilaan persoonallisuuksien vastakohtaisuuden hyväksyminen (tai sitten ei).

Ei ole kovin realistista odottaa, että jokainen opettaja tulisi toimeen jokaisen oppilaan kanssa. Mainittakoon esimerkkeinä työskentely varttuneempien tai pienten, hitaitten tai alalle

heikohkosti motivoituneiden, lievästi vammaisten, kiivaiden ja erittäin motivoituneiden oppilaiden parissa. Olen selvästi havainnut, että monilla opettajilla on näitä ja muita ryhmiä kohtaan selvät mieltymyksensä ja karsautensa. Nämä tottumukset (joskus myös ennakkoluulot) eivät yleensä säily sinällään koko opettajanuran ajan, mutta jotakin niistä kuitenkin usein jää mukaan roikkumaan. Tämä ”jotakin” usein selittää, miksi opettaja ja oppilas kokevat toisensa liian erilaisiksi saadakseen toisiltaan kovin paljon.

29. Tottumukset kiinnekohtana: epävarmuuden lievittäminen

Omista tottumuksistaan luopuminen tuottaa opettajalle usein työtä ja tuskaa. Jos hänen oma opettajansa on ollut vahvasti virheiden korjaamiseen suuntautunut, hän itse omaksuu helposti saman asenteen alkaessaan antaa oppitunteja. Asetettuaan kerran etusijalle tietyn asennon tai ansatsin, hän haluaa välittää sen myös oppilailleen. Monesti sama koskee tapaa tulkita kappaleita, analysoida nuotteja ja harjoitella.

Opettaja ja oppilas voivat joutua kiistaan, jos oppilas haittaa opettajan tarjoaman tulkinnan, analyysimenetelmän, asennon tai harjoittelutavan omalleen vastakkaiseksi. Etenkin ammattilaisopetuksessa, mutta myös amatööritasolla esiintyy usein sellaisia vastakohtaisuuksia. Tuolloin opettajan ja oppilaan välinen kosketus supistuu siihen yksityiskohtaan, josta he eivät ole täysin samaa mieltä. Siksi he eivät sen lisäksi enää kostu toisistaan erityisen paljon.

Mistä johtuu tuo joskus silmäänpistävä voimakas tarve pitäytyä yhteen tapaan soittaa ja opettaa? Luulen, että se liittyy niihin moniin epävarmuuksiin, jotka kytkeytyvät musiikin tekemiseen, opettamiseen ja inhimilliseen kanssakäymiseen. Jokainen on iloinen opittuaan hallitsemaan vaikean ammatin, soittimen tai musiikkikappaleen. Se antaa itseluottamusta. Kun ei ole vielä päässyt niin pitkälle, yrittäminen jatkuu kompastellen; ja mitä enemmän on epävarmuuksia sitä enemmän kaivataan kiinnekohtaa. Siksi monet nuoret oppilaat ovat huomattavan riippuvaisia opettajastaan. Opettaja on taittanut pitkän ja raskaan taipaleen ja onnistunut: kyllä hän varmasti tietää. Sekä kiintopisteen hankkimisen vaiva että sellaisen tarve ovat syynä siihen, että musiikinopettaja pitää tiukasti kiinni kerran omak-

sumistaan menetelmistä ja että monet oppilaat seuraavat nurkumatta hänen jalanjäljissään.

Sitten kontakti oppilaiden kanssa: erityisesti alussa opetus on niin täynnä epävarmuuksia, että nuoret musiikinopettajat (mutta myös vanhemmat ja kokeneemmat) väistävät liian herkästi tuntemattomaan kajoamisen aiheuttamaa epävarmuutta kiinnittämällä huomionsa teknis-instrumentaalsiin kysymyksiin. Silloin he ovat tutulla maaperällä. Kokonaisen oppitunnin voi helposti kuluttaa yhden tahdin tai yhden otteenvaihdon parissa puuhastellen.

Sellaista asennetta esiintyy nähtävästi yleisemminkin kuin vain musiikkitunneilla. Työ- ja perhesuhteissa yhteydet, jotka koskevat työtä, sopimuksia ja suorituksia, sujuvat paljon helpommin kuin ne, jotka koskevat yhteistyötä, keskinäisiä odotuksia ja toiveita sekä näihin liittyviä loukkuja ja ansoja. Siksi uskon, että epävarmuuden lievittämisen alitajuinen tarve on yksi niistä, jotka vaikuttavat voimakkaimmin ihmisten välisessä kanssakäymisessä, kuten esimerkiksi opetuksessa. Siitä seuraa, että opettajat pitävät tarpeettoman lujasti kiinni kerran omaksumistaan työmenetelmistä.

Siinä se suuri ongelma piileekin: hyvän opettajan täytyy totuttaa oppilaansa sietämään epävarmuutta ja sen vallitessa hakemaan oma tiensä. Silloin oppilaasta tulee varma, motivoitunut ja luova. Jos opettaja ei itse täysin hallitse oppilassuhteissaan vaikuttavia monia epävarmuustekijöitä, hän pyrkii ensisijaisesti lievittämään omaa epävarmuuttaan. Tosiasiassa hän auttaa siten itseään eikä ole täysin oppilaisiin suuntautunut, vaikka hänellä olisi kuinka paljon hyviä ammattitekniisiä ja taiteellisia ominaisuuksia.

Viulutunti oppilaalle, jonka käsivarsi on katkennut

Seuraava esimerkki kuvaa tätä tottumuksen voimaa. Aloittelevan musiikinopettajan piti antaa viulutunti eräälle tytölle. Tämä kuitenkin ilmoitti puhelimitse, ettei voi tulla tunnille, koska oli katkaissut käsivartensa. Kyseisen musiikinopettajan mielestä oli itsestään selvää,

ettei tyttö tulisi: miten voisi antaa viulutunnin kätensä katkaisseelle? Hän siis odottaisi oppilaansa parantumista.

Katsotaan nyt, mitä tässä tilanteessa olisi voitu tehdä perinteisen viulunsoiton opettamisen sijasta:

- a. kehittää yhteisymmärrystä oppituntien päämäärästä, työtavoista, oppilaan odotuksista, viulun rakenteesta ynnä muusta;
- b. kuunnella viulumusiikkia;
- c. harjoitella nuottien lukua, niistä laulamista ja sävelten tapailua pianosta terveellä kädellä (joskus se käy päinsä murtuneellakin käsi-varrella murtuman laadusta riippuen);
- d. harjoitella solfeesia;
- e. harjoitella terveellä kädellä;
- f. ja loppujen lopuksi myös harjoitella murtuneella kädellä sen verran kuin mahdollista.

Toisin sanoen sekä oppilaalle että opettajalle olisi ollut – väliaikaisesta vammasta huolimatta – yllin kyllin tekemistä. Sopii myös olettaa, että sen seurauksena oppilas olisi ollut erityisen vireä ja valmis päästessään jälleen oikeasti soittamaan.¹

Luopumalla (toistaiseksi) lähtökohdasta ”viulutunteja voi ottaa vain molemmat kädet terveenä” viulutunnin muillekin elintärkeille käyttötavoille avautuisi mahdollisuuksia. Sellainen lähestymistapa voisi mainiosti nivoutua opettajan toisiin, vähemmän tiedostettuihin tarpeisiin:

- tarve välittää jotain itsestään muille ihmisille;
- mielenkiinnon ilmaisemisen, osallisuuden ja kontaktin tarve;
- vaihtelun, uusien asioiden kokeilemisen tarve;
- aloitteen tekemisen ja esimerkin antamisen tarve.

Tavalla tai toisella nämä tarpeet kuitenkin käytännössä tuntuvat vähemmän voimakkailta kuin epävarmuuden lievittämisen

¹ Muillakin aloilla tapahtuu usein vastaavaa: Oppilaalla ei ole kirjoja mukanaan. Usein opettaja passittaa sellaisen oppilaan kotiin. Opettaja pystyisi kuitenkin helposti opettamaan ilman kirjojakin. Jäisi ylimääräistä aikaa kiinnittää huomiota oppiaineen perusasioihin ja sellaisiin puoliin, jotka muutoin liian helposti häipyvät oppilaan (ja myös opettajan) näköpiiristä.

ja kiintopisteen varmistamisen tarve. Juuri tämän tarpeen johdosta opettajalle äskeisessä esimerkissä ei juolahtanut mieleenkään, että hän voisi erinomaisesti antaa viulutunnin tytölle, jonka käsivarsi on poikki.

Kirjan aikaisemmissa osissa (persoonallisuuden rakenteesta, paineen alla reagoinnista ja luovuudesta) on osoitettu kaikenlaisia keinoja, joiden avulla hyvä musiikinopettaja voi arvioida oppilaitaan oikein, vaikuttaa heidän motivaatioonsa, toiminnallisuuteensa ja keskittymiseensä sekä elähdyttää heidän luovuuttaan. Toistuvasti on silloin myös todettu, että sellainen vaatii erittäin paljon opettajalta, jonka täytyy ottaa uudestaan punnittavaksi ja hylätä omia tottumuksiaan. Ensimmäisiä asioita, joita opettajan tämän ajattelutavan mukaan täytyy tavoitella, on luopuminen oman epävarmuuden lievittämisen tarpeesta.

30. Viisi sudenkuoppaa

Edellä olevasta käy selväksi, että pidän musiikinopettajaa enemmän ”valmentajana” kuin pelkkänä oppilaalleen tietoa jakavana asiantuntijana. Musiikinopettaja on ensimmäiseksi ja ennen muuta kumppani: hän antaa oppilaalle virikkeitä ja tarkkailee tämän musiikillisia suorituksia. Tällaisessa näkemyksessä oppituntien antamisesta voi piillä sudenkuoppia. Tutkimme seuraavassa muutamia sellaisia.

1. Opettaja pitää liikaa kiirettä tunnilla

Opettaja kuvittelee, että aika ei riitä: tunnilla täytyy saada tehtyä niin paljon, siis miksi odottaa rauhallisesti, että oppilas keksii itse virheet? Lisäksi opettajan, joka mielellään näyttää esimerkkiä ja tekee aloitteita – tai on liian kärsimätön – on usein vaikea antaa oppilaiden keksiä itse asioita.

2. Opettajan on vaikea sietää hiljaisuutta

Tämä tilanne on jokaiselle tuttu: kesken keskustelun syntyy äkkiä hiljaisuus. Silloin miltei aina joku joukosta sanoo, että on kaunis ilma, tai tekee muun ”neutraalin” huomautuksen rikkoakseen hiljaisuuden. Mutta hiljaisuudenpa voi usein käsittää eräänlaiseksi hautumisajaksi: siinä kehkeytyy usein sellaista tärkeää, joka edellyttää sisäänpäin suuntautunutta huomiota.

Sellainen tilanne on monelle – siten myös musiikinopettajalle – niin täynnä epävarmuutta, että hiljaisuus käy sietämättömäksi. Jos opettaja kuitenkin kysymyksen tehtyään liian pian rikkoo hiljaisuuden, jonka kestäessä oppilas pohtii vastausta, mahdollisuus oppia – eli itse pohtia ja muotoilla vastaus – on valunut

tyhjiin. Ajan mittaan ei oppilaskaan odota muuta kuin, että kyllähän opettaja sen vastauksen antaa. Kaiken kukkuraksi oppilas voi pian tuntea pakkoa vastata liian nopeasti, jolloin hän, mikäli yleensä haluaa, antaa vastauksen hatarammin muotoiltuna.

Miksi ihminen ei aina vastaa kysymykseen heti? Ei välttämättä siksi, että tieto puuttuu. Tärkeät ja vaikeat kysymykset esimerkiksi vaativat enemmän ajattelu-aikaa. Joskus taas kysymys koskettaa ”henkilökohtaisuudellaan” oppilasta: ”Mitä tunnet tässä kappaleessa?” Tällöin kannattaa ehdottomasti odottaa vastausta kotvasen aikaa.

3. Pelko ja epävarmuus

Kuten kohdasta 2 ilmenee, opettajan pelko ja epävarmuus voivat häiritä oppitunnin sujumista. Eräissä tilanteissa tämä näkyy selkeästi: kun udellaan äänten ja liikkeiden herättämiä mielikuvia, kun harjoitetaan huolellista henkistä lämmittelyä, kun soitetaan kappale kysymys-vastauskappaleena tai kun soitetaan eri tunnevirityksissä.

Pelosta ja epävarmuudesta täytyykin tulla opettajalle tuttu olotila. Vain silloin voidaan oppitunneilla saavuttaa ihanteellisia tuloksia.

4. Virheiden liian pikainen korjaaminen/ ongelmien pikainen ratkaiseminen

Kuten kohdassa 1 tähdennettiin, *kiire* toimii usein jarruna oppilaan luovuudelle. Jos musiikinopettaja haluaa tehostaa oppilaittensa itsenäisyyttä ja kykyä löytää itse ratkaisuja, hänen täytyy melkeinpä väkisin panna heidät havaitsemaan omat virheensä ja jättää heidät itse ratkaisemaan ongelmansa. Moni musiikinopettaja väittää sitkeästi, että oppilaat hyötyvät eniten, kun hän itse osoittaa ongelman tai soittaa itse näytteeksi. Hän ei silloin kuitenkaan täysin tajua, että hänen oppilaansa tulevat täten

riippuvaisiksi – tai pysyvät riippuvaisina – ja että heidän soittotapansa muodostuu *enemmän jäljitteleväksi kuin itsenäiseksi*.

5. ”Epätavallisten” tilanteiden välttely

On tärkeää pysyä avoimena toisenlaiselle opetusotteelle, vaikka se lisäisikin opettajan haavoittuvuutta. Myönteinen reagoiminen odottamattomiin tilanteisiin saattaa tuottaa opettajallekin nautittavia seurauksia. Silloin kun oppilas edistyy nopeasti, opettajan kannattaa tukea häntä siinä. Jos oppilaalla on emotionaalisia ongelmia oppitunnin suhteen, opettajan pitäisi keskustella niistä avoimesti oppilaan kanssa.

Joskus opettamisesta syntyy uusia näkemyksiä, jotka edellyttävät opettajalta muutoksia opetuskäytäntöön.

Halu muuttua ja ajan varaaminen siihen voi vaikuttaa ainostaan myönteisesti.

Tämän kirjan menetelmien soveltaminen

Edellä olevasta käy selväksi, että musiikinopettajalla on joskus vaikeuksia oppilaansa dominanssikuvion selville ottamisessa (katso 1. osa, 4. luku, s.s. 52-53) tai oppilaan reagointitapaa niin kotona kuin koulussakin, virheitä ja huonoja arvosanoja (katso 2. osa, 12. luku, s. 120) koskevien kysymysten esittämisessä. Musiikinopettaja on usein tottunut antamaan tunteja soitinteknisten periaatteiden, nuottiarvojen ja ohjelmiston rakentamisen pohjalta – niin hänet on opetettu tekemään. Häntä ei ole – tai ei ole vielä tarpeeksi – opetettu virittämään opetusotetta *myös* oppilaan persoonallisuuden (kaikkine myönteisine ja kielteisine puolineen) mukaan. Hän toivoo oppilaan näkevän yhtä paljon vaivaa kuin hän itse, jotta oppitunnista saadaan paras hyöty. Hän odottaa, että hänen oppilaansa rakastaa musiikkia yhtä paljon kuin hän itse ja että oppilas ponnistelee yhtä paljon saadakseen tekniikan haltuunsa. Kun nämä odotukset eivät saa vastakäikua, moni musiikinopettaja kokee pettymyksen ja joskus myös

voimattomuutta. Päämäärä, soittotaito, on hänestä tärkeämpi kuin itse oppimisprosessi.

Siksi oppilaan edistymisen tärkeimpiä merkkejä tällaiselle musiikinopettajalle ovat äänensävy, tempo ja se, miltä musiikkikappale kuulostaa, eivätkä oppilaan tuntemukset tai hienomotoriikan hallinta.

Tässä kirjassa esitetyt oppitunnin antamisen menetelmät tukevat opettajaa auttamalla häntä huolehtimaan siitä, että oppilaan molemmat aivopuoliskot tulevat kunnolla hyödynnetyiksi, että mahdollisilla motorisilla esteillä ei ole liikaa kielteistä vaikutusta ja että tunneperäinen ilmaisu saa tarpeeksi tilaa. Myös sellaisten tilanteiden tunnistaminen, joissa ihmisen henkinen energia on salpaantunut, kuuluu tässä käsiteltyihin taitoihin.

Huolenpito oppilaasta edistää hyvän äänensävyn, tempon ja rytmin kehittymistä ja vaikuttaa myönteisesti soittamiseen ja esiintymiseen.

Kirjassa kuvailut menetelmät on koottu viideksi yhteen-
vetokaavioksi (katso sivu 311 ja eteenpäin). Kiinnostunut opettaja löytää niistä konkreettisia ohjeita erilaisten käyttäytymis-, soittaja ilmaisutilanteiden tunnistamiseksi, käsittelemiseksi ja näihin vaikuttamiseksi.

31. Totuuden hetki: kolme kuvausta¹

Ensimmäinen kuvaus: dialogi itseni kanssa

Kysymyksen esittäminen oikealla hetkellä takaa parhaan tuloksen.

En hevin pysty kysymään oppilaalta, joka on jännittynyt, miten hänellä menee koulussa. En myöskään, mitä hän tässä musiikissa tuntee. En edes kummalla silmällä hän tähtää. En myöskään silloin pysty kertomaan oppilaalle laajalti kokemuk-sistani omasta soittimestani, musiikkikappaleesta ja opettajistani.

Oppilas on siihen liian jännittynyt. Jos kuitenkin esitän sel-laisia kysymyksiä, käytän hyväkseni erästä konstia. Aikoessani käsitellä sellaisia aiheita, raivaan ensin tieltä oman vaivau-tuneisuuteni. Ajattelen: ”Haa! Nyt *minä* voin kysyä, mitä *mi-nun* tarvitsee. Vihdoinkin! Minä olen iloinen, että on päästy tähän.”

Ilmeisestikin huomioni on edelleen kovasti kiinnittynyt itse-ni. Niinpä nyt ei voi millään olla oikea hetki. Minulla on näet liikaa omissa asioissani. Otanko silloin tarpeeksi vastaan tuon toisen signaaleja vai enemmän omiani? Enemmän omiani.

Ja ne ovat signaaleja eräästä omasta jännitystilastani, tässä vaiheessa melkoisesta neuvottomuudesta, ja sen tajuamisesta, että läheisyydessäni on joku, jolle minun täytyy opettaa jota-kin, joka odottaa minulta jotakin. Minäkin odotan sitä itsel-täni. Ja huomaan, ettei se käy minulta helposti. Se on vasten-mielistä.

¹ Nämä kuvaukset ovat luonteeltaan erilaisia kuin kirjan muut luvut. Tarkoitus on py-syttellä kuvitteellisen opettajan ajatuksenjuoksun kintereillä. ”Sisäiset dialogit” on ensimmäisessä kuvauksessa ladottu kursivoituin ja pääteviivattomin tekstein.

Täytyyhän minun pystyä siihen. Minun täytyy onnistua paremmin. Minun täytyy pysyä tarkempänä. Minun täytyy... ja niin edelleen.

Niin kauan kuin minun täytyy todistaa niin paljon itselleni, ei oikean hetken koittamisestakaan ole juuri toiveita. Eikä minusta vielä ole rauhallisesti odottamaan siinä toivossa, että sopiva hetki koittaisi. Miten se nyt minulle onnistuisi?

Minun on ruvettava täydellisesti hyväksymään oppilaitteeni käytös. Ja oma vaivautuneisuuteni siitä. En saa suoraa päätä pyrkiä muuttamaan heitä.

En saa suoraa päätä näyttää esimerkillä, missä he tekevät väärin, ja miten minä haluan tehtävän suoritettavaksi. Jos he ovat laiskoja (vai näyttävätkö vain siltä, mistä minä sen vielä tiedän?), en saa heti tuomita: ”Etpä ole saanut paljon mitään aikaan.”

”Niin, opettaja”, oppilas sanoo. Tai hän kohauttaa olkapäitään – mutta... huomaanko minä sitä? En vielä tiedä.

Jos he pelkäävät virhettä ja keskeyttävät soiton, en saa suoraa päätä sanoa: ”No, soitapa nyt vain eteenpäin.” Miksi sanon niin?

En oikein vielä tiedä. Enkö tosiaankaan tiedä sitä? Ehkä haluaisin soiton hiukan edistyvän. Ehkä minua kiukuttaa se, että soitto katkeaa. Tai ehkä en oikein siedä syntynyttä hiljaisuutta ja jännitystä. Tai ehkä luulen vahvistavani oppilaani it-seluottamusta sanomalla: ”No, soitapa nyt vain eteenpäin.”

Auttaako se häntä? En ole siitä varma. Auttoiko se minua koskaan? Hei! Minuahan itse asiassa korpesi, kun opettajani aikoinaan sanoi niin.

Miksi siis itse sanon niin oppilaalleni? En tiedä.

Miksi minua oikeastaan korpesi, kun opettajani sanoi minulle niin?

Koska minusta silloin tuntui, etten saa olla rauhassa. En saanut jäädä ”roikkumaan” siihen hetkeen. En pystynyt näkemään, mitä meni vikaan. En saanut pitää aloitetta omissa

käsissäni, en pystynyt itse tekemään mitään.

Tunsin suistuneeni voimattomuuteen.

”No, soitapa nyt vain eteenpäin.”

Opettajani ja minun mielialat eivät kohdanneet. Ja nyt minä teen samoin oppilaalleni.

En odota, en pysy tyynenä, en anna oppilaani tehdä halunsa mukaan, en salli hänen rauhassa harkita mihin ryhtyisi. Minun täytyy siis koettaa hyväksyä oppilaitteni käytös. Ja odottaa. Eikä heti käydä päälle omine tunteineni. Ja malittaa hetki ennen kuin puutun asiaan, sanon jotakin. Hiljaisuus.

Auttaako se? En ole siitä varma. Auttoiko se muu? Ei.

Olenhan nyt kuitenkin hiukan edistynyt. Olen tajunnut, miltä minusta itsestäni ennen oppilaana täytyi tuntua, kun opettajani reagoi välittömästi virheeseen tai hyökkäsi heti niskaani syystä tai toisesta.

Ehkäpä omatkin oppilaani pitävät sitä vastenmielisenä.

Kysyisinkö sitä heiltä? Hm.

Mitä minä olisin sanonut, jos opettajani olisi esittänyt sellaisen kysymyksen? En mitään. En olisi uskaltanut. Äijä käyttäytyy yhtäkkiä aivan eri lailla kuin ennen. Olisin kai hillinnyt itseni enkä olisi uskaltanut lausumaan julki ajatuksiani.

Jätänpä siis vähäksi aikaa kysymättä sitä oppilaittani. Kunnnes arvelen, että he uskaltavat vastata.

Milloin se hetki koittaisi? En vielä tiedä.

Hyväksymällä oppilaani, odottamalla, tajuamalla omat oppilaskaikaiset reaktioni ja pidättymällä arvottamasta voin säilyttää kaikki mahdollisuudet avoimina.

Enpä vielä hetkeen sano mitään. Katson ensin rauhassa, mitä oppilaani tekee.

Oppilas huomaa nyt, että katson häntä seuratesani hänen

soittoaan. Hän on kysymäisillään, mitä minä katson. Hän ei uskalla suoraa päätä kysyä.

Minä sanon: "Huomaat, että katson, vai mitä?" Hän nyökkää.

Nyt voin puhua kahdella tavalla. Voin kysyä: "Selitänkö sinulle, mitä minä katson?" Voin myös sanoa: "Minä näin sitä ja sitä."

Voin siis tehdä varovaisen kysymyksen tai... voin kertoa heti, mitä näin.

Koitti siis hetki, jona me, oppilaani ja minä, kumpikin tiesimme, mitä minulla oli mielessä.

"Huomaat, että katson, vai mitä?" varmistaa, että arvaan osan hänen ajatuksistaan. Tämä on vähäinen esimerkki siitä, mitä tarkoitan totuuden hetkellä: saimme kumpikin maistaa murusen yhteistä kokemusta. Minun hätäilemättä. Minun tuntematta itseäni vaivautuneeksi. Minun tulematta arvottaneeksi. Ja minun on vielä päätettävä miten jatkaa tästä. Varovainen, hiukan pitemmälle menevä kysymyskö? Vai selitänkö hänelle heti jotain?

Jos hän vaikuttaa hiukan pelokkaalta tai vaivautuneelta, jatkan ensin kysymistä. Jos hän vaikuttaa siltä kuin olisi "sisällä" ja tuntisi itsensä kohtalaisen vapaaksi, valitsen suoremman kosketuksen.

Osaanko tehdä tämän valinnan? Pystyinkö näkemään, tunteeko hän olonsa jännittyneeksi vai mukavaksi?

Jos vatvon kovasti omia asioitani, se ei onnistu. Jos itselläni on sisäinen rauha ja oppilaani parasta katsova asenne, silloin kyllä.

Olen mielestäni huomannut, että hän tuntee olonsa kohtuullisen rentoutuneeksi. Kerron siksi hänelle, mitä olen nähnyt. Hänellä on mahdollisuus ottaa vastaan huomautukseni – hän on niille avoin.

Edellä kuvattu on, jos niin halutaan, ”kevyt” esimerkki, olkoonkin vain pinnallisesta puuttumisesta asiaan otollisella hetkellä, kun opettaja huomaa, että oppilas on havainnut hänen tarkkailevan asenteensa.

Siirtykäämme nyt paljon vähemmän pinnalliseen tilanteeseen.

Toinen kuvaus: konfrontaatio

Miten motivoida oppilas antamaan (parempi) panos niin, että hän tekee parhaansa ja työskentelee entistä ahkerammin?

Nyt tulee eteen se, miten itse suhtaudun asiaan. Onko musiikinopetus mielestäni tärkeää? Opetanko minä mielelläni? Rohkenenko minä vaikuttaa jotenkin oppilaaseen teknis-instrumentaalisen puolen lisäksi? Olenko täysin selvillä siitä, mitä musiikkitunti minulta vaatii?

Minäpä kerron, miten hyvä opettaja mielestäni menettelee sellaisessa tilanteessa. Vaikeudet kuuluvat asiaan (kasvaminen tekee kipeää); hyvän opettajan mielestä ei siis ole ”kurjaa” työskennellä niiden keskellä.

Musiikkitunti vaatii varsin paljon jopa amatöörioppilaan kokonaispersoonallisuudelta. Siksi musiikkitunnilla pitäisi ottaa esille motivaatioon, panokseen ja pelkoihin ynnä muihin sellaisiin liittyvät pulmat useammin kuin vaikka englannin keskustelutunnilla.

Opettaja siis tietää, että vaatimalla oppilaalta jotakin hän voi saada aikaan vaikeuksia. Hänellä vain ei ole valinnan varaa, sillä oppilas tarvitsee tämäntyyppisillä tunneilla koko persoonallisuutensa (eli kuten Rubinstein sanoi, päänsä, sydämensä ja vatsansa).

Niinpä opettaja varaa sopivan hetken opetusajasta selittääkseen oppilailleen, mitä koko persoonallisuudella soittaminen tarkoittaa. Näin tehtyään hän voi myöhemmin palata asiaan

ja kysyä: ”Soittaisitko tämän nyt pelkästään sormillasi?” tai ”Tuntuuko sinusta nyt, että soitat koko persoonallisuudellasi?” Tai edelleen: ”Minusta tuntuu, että et halua/rohkene/pysty panostamaan tähän tarpeeksi. Mitä mieltä olet itse?”

Hyvä opettaja, opetuksen mestari, voi tehdä sen, kun hän

- tietää mitä tarvitaan;
- tietää sen omasta elämäkokemuksestaan;
- säteilee ympärilleen sen ymmärrystä;
- tuo tietyllä hetkellä kyseisiä asioita oppitunnin piiriin;
- antaa oppilaiden miettiä asioita ja kysyy heidän mielipidettään niistä, esimerkiksi kyselemällä heidän muista toimistaan, kuten koulusta, urheilusta, työstä, ystävyys-suhteista, opiskelusta, lukuharrastuksista ja vastaavista ja siitä kuinka paljon he niihin itsestään uhraavat.
- palaa myöhemmillä oppitunneilla tähän aineistoon – ja selittää tietävänsä, että se on raskasta, mutta elintärkeää.

Opettaja voi myös pyytää: ”Soitapa tämä kappale pienellä osalla persoonallisuuttasi.” ”Nyt suuremmalla osalla.” ”Nyt koko persoonallisuudellasi.” ”Kerro, tunnetko eron.”

Kaikille tällaisille kyselyille, huomautuksille, asioihin puuttumisille ovat tietyt hetket erittäin soveliaita – ja monet vähemmän soveliaita. Hyvä opettaja osaa itse luoda sellaisia hetkiä rakentamalla tilannetta oikeaan suuntaan: hän voi esimerkiksi hyödyntää sellaisia ”kevyitä tilanteita”, joista oli puhe tämän luvun alkupuolella. Näin hän herkistää oppilaansa sille, että tarkkailee tätä, että toimii jotenkin sen seurauksena ja että hän tekee oppilaalle tätä koskevia kysymyksiä tekemiensä havaintojen pohjalta.

Se, mistä opettaja puhuu, voi ensisijaisesti koskea asentoja, soittotekniikkaa, sormijärjestystä tai äänensävyä. Nimittäin mikäli se tehdään tuon esimerkin tapaan joskaan ei yhtä niukasti.

Nämä asiat saattavat lopulta tulla ilmi, kun puhutaan jostakin suuremmasta, laajemmasta: oppilaan käyttäytymisestä.

Miten hän osoittaa valmistautumisensa laadun ja määrän. Miten hän reagoi virheisiin. Miten hän saapuu oppitunnille. Miten hän puhuu, vastaa, poistuu. Miten hän huolehtii soittimestaan.

Ihmisen käyttäytymisen ottaminen puheeksi on myös eräs totuuden hetki siksi, että se on konfrontaatio – huomioitsijan (opettajan) ja tarkkailun kohteen (oppilaan) välillä.

Se on konfrontaatio, koska puheena oleva käyttäytyminen ulottuu sävelten soittamisen ulkopuolelle. Ja siksi, että se koskee arvoja, kokemuksia, sitä mikä on tarpeen, huolen kantamista ja oletettuja näkemyseroja näistä. Ja se on lisäksi yritys *antaa jotakin oppilaalle ja panna jotakin liikkeelle* siinä salaisuudessa, joka itse kukin on. ”Salaisuus” tarkoittaa sitä, mihin ei yllä käsiksi, mikä on luoksepääsemätöntä.

Toisaalta tunteet ja käyttäytyminen ovat myös tosiasioita, havaittavia tosiasioita. Konfrontaatio ei ole liikaa vaadittu: se on tietty aihe, kysymys tai huomautus, sitä ovat rehelliset toteamukset. Hyvä opettaja tietää joutuneensa tekemään töitä sen eteen. Hän haluaa keskusteluilla asiasta antaa jotakin oppilailleen.

Siksi sellainen konfrontaatio on kallisarvoinen: jos se sujuu hyvin, syntyy kohtaaminen korkeammalla tasolla:

- opettajan ja oppilaiden välillä;
- oppilaiden ja näiden itsensä välillä;
- musiikin ja soittimen välillä.

Normaalit vaikeudet hyödynnetään, kipu otetaan huomioon ja sitä työstetään, ja tulos on tuntuva.

Tähän muuten kuuluu myös se, että opettaja kysyy oppilailtaan, tuntevatko nämä, miten hän antaa oppitunnin ja mitä hän haluaa – miltä heistä hänen esiintymisensä opettajana tuntuu.

Oppilaat, jotka oppivat näistä konfrontaatioluonteisista keskusteluista kykenevät ja haluavat varmasti puolestaan ilmoittaa opettajalleen, missä suhteessa kontakti häneen ei toimi.

Jokainen hyvä opettaja oppii paljon itsestään oppilailtaan. Kun hän tarkkailee heitä hyvin ja kertoo heille sen ja syyn siihen, oppilaatkin tulevat häntä kohtaan avoimemmiksi. Vähemmän pelkoa, vähemmän estoisuutta, ja paljon enemmän rehtyyttä. Sekin on seurausta lisääntyneestä panoksesta ja motivaatiosta.

Jonkin vaatiminen, totuuden hetket, konfrontaatio: nämä kaikki onnistuvat sitä paremmin mitä varmempia itsestään oppilaat ovat. Kun on kysymys oppilaista, jotka eivät ole tämän suhteen kehittyneet tarpeeksi, opettajan täytyy muuttaa lähtökohtiaan, jolloin kirjan 2. osa ja 32. luvun yhteenvetokaavio 2 voivat olla avuksi.

Kolmas kuvaus: purkaminen ja hillintä

Olen antanut vaikutelman, että totuuden hetki ja konfrontaatioon ryhtyminen voidaan valmistella kerrassaan järkipäisesti ja että opettaja voi siten käyttää niitä työvälineinään.

Niin ei ole asian laita. Mukaan tulee usein erittäin voimakkaita ja erisuuntaisia emootioita kuten ärtymys, pettymys, epävarmuus, sääli, huolestuneisuus ja raivo. Ne näyttelevät petollista osaa.

Vertaa tätä vanhempiin, jotka antavat lapselleen selkäsauvan tai viskaavat hänelle raivoisia syytöksiä päin naamaa. Jokainen tietää, että se tuottaa huonoja tuloksia, että se on tukahduttavaa ja herättää inhoa ja vastarintaa.

Jos opettaja välttää ongelmista keskustelua tai jos hänen on vaikea jakaa perustavanlaatuisia kritiikkiä, hän ei umpioi ainoastaan pettymyksiään, vaan myös tarpeensa tehdä asialle jotakin. Siinä tapauksessa ei synny mitään kallisarvoista totuuden hetkeä, korkeintaan tunteenpurkaus, kun opettajan henkinen kumi-nauha nasahtaa poikki.

Sellaisessa tapauksessa höyrynpäästön syynä on se, ettei opettaja enää pystynyt pidättelemään patoutuneita tunteitaan:



hän siis sallii itselleen helpotuksen, hän paiskaa kaiken ulos, sillä siitä pääsee. Usein hän sitten pyytää anteeksi rähjäämistään ja ryhtyy keräämään uutta emootiovarastoa.

Myös silloin, kun opettaja epäilee omaa varmuuttaan, panostaan, opettajuuttaan ja myötämieltään tiettyä oppilasta kohtaan, saattaa syntyä aidosti avoin konfrontaatio.

Opettajan raju kritiikki tai myrkylliset huomautukset palvelevat silloin myös hänen oman rehellisesti tunnustamatta jääneen tyytymättömyytensä purkamista. Silloin kritiikki toista kohtaan naamioi itsekritiikin. Tyytymättömyys oppilaan tekemisiin on silloin hänelle helpoin tapa torjua tyytymättömyys itseään kohtaan.

Sellaiset opettajan emotionaaliset elkeet eivät ole totuuden hetki. Ne ovat vilpillisyyden hetki: opettaja auttaa pohjimmiltaan vain itseään, kun on toimivinaan oppilaansa eduksi.¹

Hyvä opettaja pitää aina oppilaan etua (oppilaan kehitystä) johtotähtenään. Heikompi opettaja, joka purkaa omia jännityksiään, jättäytyy omien tarpeittensa johdateltavaksi piittaamatta oppilaistaan. Myös opistoasteella ja korkeammassa opetuksessa näyttää esiintyvän tämän kaltaista käytöstä. Kun oppilas esimerkiksi soittaa jotakin näytteeksi, hän odottaa saavansa palautteeksi kommentteja, jotka voi ottaa huomioon työkentelyssä. Mutta opettajapa sanoo vain: ”Mainiota, jatka samaan tapaan.”

Sellainen on itse asiassa vastakohta edellä kuvailuille raivokohtauksille, jotka eivät muuten nekään ole kovin harvinaisia.

Toistuvat raivokohtaukset, taipumus kielteiseen arvosteluun ja reagointi vain lyhyesti ja pinnallisesti osoittavat todella innokkaalle oppilaalle, ettei opettaja ole hänelle tarpeeksi hyvä.

Tämä on mitalin toinen puoli: innostunut ja motivoitunut oppilas vaatii jotain opettajaltaan samalla lailla kuin hyvä opettaja

¹ Sellaista vilpillisyyttä esiintyy paljon yhteiselämässämme, kun ajetaan omaa etua myöntämättä sitä rehellisesti: liike-elämässä, työntekijöiden ja työnantajan välillä ja silmäänpiistävän paljon politiikassa, poliittisten puolueiden välillä, mutta myös eri maiden välillä.

oppilaaltaan. Opettajat sanovat, että kyky antautua oikeaan konfrontaatioon vaatii opettajalta, että hän

- on varma itsestään;
- välttää helpointa tietä;
- sallii keskustelun omasta opetusotteestaan;
- pyrkii parhaansa mukaan löytämään kipupisteet;
- miettii asiat perusteellisesti ennen kuin ottaa ne puheeksi;
- annostelee oikein huomautukset, kritiikin ja odotukset;
- huolehtii, että ne asiat, joista on kysymys, puhutaan halki;
- uskaltautuu ääritilanteisiin.

Niin kuin vaikeudet ovat normaaleja niille, jotka ryhtyvät johonkin, mihin tarvitaan koko persoonallisuutta, niin on myös näiden vaatimusten täyttäminen hyvälle opettajalle normaalia ja vedenjakaja opettajan parempien ja heikompien ominaisuuksien välillä. Näin voi tällaisia kriteerejä soveltaa myös opettajakoulutuksessa ja työhönottoon kuuluvassa valinnassa. Oppilaille ja koulutuksen tasolle sellainen valinta merkitsee erittäin paljon.

32. Kirjan metodien soveltaminen: joitakin yhteenvetokaavioita

Yhteenveto 1. MBD¹-taudin aiheuttamat oppimishäiriöt musiikkitunnilla

Oireita ja ongelmia

- Vaikeuksia nuottien lukemisessa
- Näköongelmat (esimerkiksi laiska silmä)
- Keskittymisheikkous
- Rytmivaikeudet
- Epävarmuus soinnin havaitsemisessa ja sointianalysissä
- Motorinen levottomuus:
 - yliliikkuvuus
 - pään liikkeet
 - sormien ja käsien vapina
- Epävarmuus äänenmuodostuksessa, asennoissa ja hengityksen hallinnassa (hienomotoriikan vaikeudet)
- Vaikeudet käsien ja jalkojen välisessä koordinaatiossa (lyömäsoitimet, urut)

Niiden tunnistaminen ja arviointi

- Oireita tarkkailemalla vähintään kolmen oppitunnin ajan.
- Kysymällä, mitkä ovat koulussa parhaat ja heikoimmat aineet, ja mitä spesifejä ongelmia oppilaalla on lukemisessa, kirjoittamisessa tai laskemisessa.
Mahdollisia lukemisongelmia:
 - huono lukutaito;
 - huono kirjaimien ja kirjainryhmien havaitseminen;
 - rivin ylä- tai alapuolisen rivin sanojen sekaan lukeminen.Mahdollisia kirjoittamisongelmia:
 - epäsäännöllinen käsiala;
 - paljon virheitä, erityisesti käänteistä järjestystä;
 - tahroja johtuen kynän jatkuvasta lipsahtelusta paperilla;
 - Paljon enemmän virheitä sane-lukirjoituksen alkuosassa kuin sen loppupuolella.Mahdollisia laskuonelmia:
 - vaikeuksia yhteen-, vähennys- ja kertomerkeissä.

¹ MBD = Minimal Brain Disfunction; esiintyy 20-30 prosentilla oppilaista.

- numeroiden kirjoittaminen väärin päin, myös kaksinumeroisten lukujen;
- laskuvaikeuksia.
- Dominanssikuvion määrittely:
 - kummalla silmällä tähtäät?
 - kummalla kädellä kirjoitat, heität, piirrät?
 - kummalla jalalla potkaiset palloa?
 - kummalla korvalla kuulet parhaiten? (toinen korva kiinni, annetaan matkia hiljaista laulua/puhetta; sen jälkeen sama toisella korvalla.)

Milloin käyttäytyminen vaikuttaa MBD:n aiheuttamalta käyttäytymiseltä (häiriö apparaatissa) ja milloin luonne- ja kasvatusongelmista johtuvalta?

MBD:n aiheuttama:

- Kun kolme tai useampia mainituista oireista on säännöllisesti havaittavissa; ja:
- kun esiintyy kuvatonlaisia lukemis- ja kirjoitusongelmia tai mainittuja laskemisiongelmiä niin, että ne eivät vähene; ja/tai:
- kun dominanssikuvio ei ole täysin oikean- tai vasemmanpuolinen (dominanssikuvio antaa mahdollisen *indikaation*; ei täysin oikean- tai vasemmanpuolinen ei siis sinänsä ole *varma osoitus* MBD:stä).

Luonne- tai kasvatusongelmien aiheuttama:

- Kun vähemmän kuin kolme mainituista oireista on säännöllisesti havaittavissa ja kun lisäksi esiintyy *erilaisia* oireita;
- kun koulumenestys on epäsäännöllistä (välillä hyvää, sitten taas huonoa) ja ongelmat ilmenevät erityisesti yhdessä aineessa;
- kun myös muita oireita ilmenee säännöllisesti (katso myös yhteenvedot 2, 3 ja 4).

Seuraukset opetusotteeseen

Yleistä:

- välitön luopuminen tutuista opetustottumuksista
- subdominantin aivopuoliskon toiminnallistaminen ja dominantin aivopuoliskon kautta tapahtuvan informaation- ja tehtäväsytön vähentäminen.

Erityistä:

Ei painoa *lukemiselle*

- a. Opettaminen *erottamaan* (ei lukemaan nuotteja) sävelet
- antamalla ääniä kuultavaksi ja etsittäväksi ne soittimesta;
 - antamalla ääniä kuultavaksi ja laulaen matkittavaksi;
 - antamalla osoittaa kädellä oliko kuultu sävel korkeampi vai matalampi kuin edellinen;
 - antamalla piirtää melodinen linja;
 - mahdollisesti antamalla kokea erot (edestakaisin) *astelemalla*.

Nämä harjoitukset on annettava tehtäväksi ensin *silmät ummessa* ja sen jälkeen *silmät avoinna*.

Ei painoa *laskemiselle*

- b. Opettaminen erottamaan rytmit
- antamalla hyppiä kappaleen rytmissä;
 - antamalla tanssia kappaleen rytmissä;
 - sen jälkeen antamalla laulaa;
 - sen jälkeen antamalla taputtaa; rytmin mukaan taputtaminen ensin subdominantilla kädellä ja sen jälkeen toisella;
 - lopuksi antamalla soittaa kyseinen rytmi.

Ei saa sanoa: ”Soita nyt fortessa, nyt pianossa” tai vastaavaa.
Ei painoa nuottien *lukemiselle*:

- c. Hienomotoriikan, äänenmuodostuksen ja vastaavan harjoittaminen
- antamalla tuntee erot (esimerkiksi fortin, mezzofortin ja pianon välillä) silmät ummessa soittaen/laulaen;
 - antamalla kokea mainitut erot ensin subdominantilla kädellä, sitten dominantilla ja lopuksi molemmin käsin soittaen;
 - antamalla ensin kokea suuria eroja, sitten pienempiä, sitten erittäin pieniä;
 - antamalla kokea kyseisiä eroja sormien eri asennoin kielillä, ja koskettimilla ja muuten vastaavasti;
 - kyselemällä miltä nämä erilaiset (lihasten) liikkeet ja asennot tuntuvat;
 - lopuksi antamalla suorittaa liikkeet silmät avoinna.
- d. Käsien ja jalkojen välisen *koordinaation* (esimerkiksi lyömäsoitinten ja urkujen soittamisessa) edistäminen
- antamalla soittaa ensin subdominanteilla kädellä ja jalalla;
 - sen jälkeen dominanteilla;
 - sen jälkeen molemmilla.

Yhteenveto 2. Estyneet emotionaaliset tarpeet musiikkitunnilla

Kuusi tärkeää psyykkistä tarvetta (Maslowin mukaan) keskeisine vaikutuksineen silloin, kun tarpeet voidaan tyydyttää

Turvallisuus	(→ turvallisuuden tunne)
↓	
Rakkaus, huomio	(→ johonkin kuulumisen tunne)
↓	
Toisen kunnioitus	(→ omanarvontunne)
↓	
Tietäminen, ymmärtäminen, keksiminen	(→ tutkiminen, kohtaaminen, kyky mitata itseään ja verrata muihin)
↓	
Itseaktualisointi, itsensä toteuttaminen	(→ myönteinen suhtautuminen haasteisiin)
↓	
Intentio, elämänpäämäärä	(→ kyky innoittaa muita)

Se missä määrin näihin perustarpeisiin vastataan johtaa määrättyyn määrään:

- riippuvuutta	tai	vastuullisuutta;
- pelkoa	tai	itseluottamusta;
- epävarmuutta	tai	varmuutta;
- haavoittuvuutta	tai	kestokykyä;
- estyneisyyttä	tai	spontaaniutta ja vastapeliä.

Niiden ongelmien oireita, joita oppilailla tässä yhteydessä on

- Vilkuilee jatkuvasti opettajaa;
- pyytelee liioitellusti anteeksi;
- kysyy usein, onko näin hyvä;
- pyytää jatkuvasti apua;
- keskeyttää pikkuvirheiden kohdalla; ei jatka oma-aloitteisesti;
- ei uskalla jatkaa soittamista virheiden sattuessa;
- keskittyy huonosti ja vaihtelevasti;
- välttää katsekontaktia;
- eksyy haaveisiinsa;
- on välinpitämätön;
- haukottelee ja/tai huokailee usein;
- laiminlyö ulkonäköään;
- on unelias;
- syö namusia, imee peukaloaan, puree kynsiään;
- polttaa paljon, juo paljon;
- käyttäytyy pelokkaasti ja epävarmasti;
- puhuu hermostuneella äänellä;
- vastaa aina epävarmasti;
- aloittaa lauseet epäröiden ja jättää ne kesken;
- myöhästelee;
- sietää heikosti vaitioloa;
- nauraa liioitellusti;
- vitsailee vakavina hetkinä;
- soittaa/laulaa epävarmalla sävyllä, kosketuksella, jousituksella;
- suoritukset vaihtelevat suuresti.

Miten arvioida näitä ja vastaavia oireita?

1. Huomioimalla vähintään viiden oppitunnin ajan mahdollisimman tarkkaan oppilaan käyttäytymistä ja merkitsemällä samalla huomioita muistiin. Tarkoitus ei missään tapauksessa ole yrittää korjata kyseistä käyttäytymistä.

Tärkeää huomata myös omat tunneperäiset reaktiot (säikähdys, ärtymys, myötäeläminen, tuttuus ym).

2. Kyselemällä sopivina hetkinä tärkeistä perusasioista (katso myös s. 120 ja eteenpäin).

Reaktiot virheisiin:

- ”Miten kotona ja koulussa reagoidaan, jos teet virheitä tai saat huonon arvosanan?”

Kotitehtävät, nukkuminen, ruokailutottumukset:

- ”Miten on kotitehtävien laita, tarkkaillaanko niiden tekemistä kotona?”
- ”Miten nukut?” (Tai: ”Nukutko hyvin? Kuinka myöhään menet nukkumaan? Nukahdatko sitten yleensä heti?”)
- ”Syötkö hyvin? Kuka teillä laittaa ruuan? Miten ruokapöydässä ollaan?”

Vapaa-aika ja ystävyys-suhteet:

- ”Mitä puuhaillet ystäväsi kanssa?”
- ”Millaisten yhdistysten jäsen olet?”
- ”Mitä harrastuksia sinulla on?”

Odotukset:

- ”Mitä haluat myöhemmin saavuttaa?”
- ”Kuinka haluat kehittää itseäsi?”

3. Ottamalla selvää, mitä taustatietoa oppilaan vastauksista löytyy. Esimerkiksi ankara suhtautuminen virheisiin kotona merkitsee ehkä sitä, että kunnioituksen tarve ei kylliksi tyydyty, jolloin oppilaalla on liian vähän omanarvontuntoa ja itseluottamusta hänen uskaltaakseen tutkia erilaisia asioita pitemmälle ja tehdä löytöjä.

Toistuvat nukkumisvaikeudet ja alituinen riitely ruokapöydässä saattaa kertoa siitä, että rakkauden ja huomion tarve

ei ole saanut riittävästi vastakaikua, jolloin oppilas kokee kotiololoissaan liian vähän varmuuden tunnetta yltääkseen kunnioitukseen ja itsekunnioitukseen.

Seuraukset opetusstrategialle

Huomion tarpeen tyydytyksen ollessa estynyt

- älä aloita opetusta heti, jutelkaa ensin hetki, juokaa kuppi teetä ja niin edelleen;
- harkitse, kannattaisiko pitää useampia lyhyitä oppitunteja harvempien pitkien sijasta;
- ota oppilas ryhmäopetukseen;
- käytä oppilaan tunteita lähtökohtana valittaessa kappaleita: joko samalla tavalla latautuneita tai nimenomaan tunnelmaltaan täysin vastakkaisia;
- neuvottele oppilaan luokanvalvojan ja ilmaisuaineopettajien kanssa.

Kunnioituksen tarpeen tyydytyksen ollessa estynyt

- puhu virheiden merkityksestä, selitä mitä mieltä itse olet niistä;
- jos oppilas säikkyi kriittisiä huomautuksia, kysy: ”Mitä tuumaat virheistä? Jutellaanpa vähän asiasta”;
- rohkaise oppilasta soittamaan koko kappale läpi. Puhu enemmän kappaleen kokemisesta kuin tehdyistä virheistä;
- opeta oppilas tekemään virheanalyysi:
 - mikä tuntuu olevan tärkeä vaikeus?
 - miten soitat pelätessäsi tekeväsi virheitä?
 - miten soitat, kun et pelkää tekeväsi virheitä?
- kehota silloin tällöin tekemään tahallisia virheitä;
- selvitä vanhemmille oma asenteesi harjoittelua, annettujen töiden tekemistä ja virheitä kohtaan. Kerro heille miten opetat heidän lastaan;
- juttele uudestaan heidän kanssaan samoista asioista parin kuukauden kuluttua ja selvittele rauhallisesti eroja heidän käsitystensä ja omiesi välillä;

- kysy myös, haluavatko he antaa tukensa opetusotteellesi;
- pyydä oppilasta tekemään ehdotuksia kotitehtävistä ja kappaleiden valinnasta. Ota nämä varteen ja sisällytä niitä opetukseen.

Tutkimustarpeen tyydytyksen ollessa estynyt

- kehota oppilasta menemään määrättyihin konsertteihin. Keskustele niistä jälkeenpäin hänen kanssaan;
- anna oppilaalle kotiin mukaan kolme samantasoista kappaletta, pyydä häntä soittamaan ne läpi ja valitsemaan yksi niistä harjoiteltavakseen;
- kysymys- ja vastausharjoituksia ja improvisointia;
- ota hänet mukaan näytesoittoiltoihin;
- valitse oppilaan harrastuksiin liittyviä kappaleita, jonkin verran myöhemmin myös kappaleita, jotka ovat hänen (nykyisen) arvostusjärjestelmänsä ulkopuolella. Selitä, että haluat saada hänet kosketuksiin myös muiden alueiden kanssa.

Yleisesti on suositeltavaa käyttää luovuusmetodeja tarpeiden tyydytyksessä estyneisiin oppilaisiin ensin *kevyesti* ja sitten vähitellen sitä lisäten.

Kosketus kouluun ja (nuorten oppilaiden) vanhempiin kantaa hyvää hedelmää, kunhan se ei jää yhteen keskusteluun.

Kun käytät tässä esimerkein hahmotetun kaltaista opetusstrategiaa on odotettavissa, että oppilaasi osoittaa *vähemmän* sivulla 315 lueteltuja oireita ja että hänen varmuutensa ja spontaaniutensa lisääntyvät.

Jos niin tapahtuu on suositeltavaa, että nostat opetusstrategiasi yhtä tasoa ylemmäksi (katso annettuja esimerkkejä) ja ryhdyt soveltamaan enemmän luovuusmetodeja. Sellainen kehitys on erittäin tärkeä; kun päätät vaihtaa ”suuremmalle vaihteelle”, sinun kannattaa hallita asiaan liittyvät tosiseikat ja argumentit.

Toisin sanoen, muistiinpanot ovat jatkuvasti erittäin arvokkaita, ja ne kannattaa säilyttää, vaikka kyseessä olisi vain tarkistuslista oireista.

Yhteenveto 3. Autonomiset reaktiot musiikkitunnilla

Mitä oireita?

- Kuiva kurkku;
- lihasjännitys;
- kylmät sormenpäät;
- hikoavat kämmenet;
- lievä huimaus;
- kova, väkinäinen äänensävy;
- ohut, epävarma äänensävy;
- sydämentykytyks;
- epäsäännöllinen hengitys;
- perääntyminen/selän kääntäminen (lavalla);
- levoton käyttäytyminen.

Mitä syitä?

- Epäonnistumisen pelko (tai piilotajuinen epäonnistumisen tarve);
- stressi;
- hämmentävät emootiot (pelko, paheksunta, yleisö, henkilöt);
- hermostuneisuus.

Kaikkien syiden pohjalla ovat henkilön elämän varrella esiintyneet ongelmat, jotka ovat juurtuneet alitajuntaan.

Soitin, konsertti, yleisö, opettaja, jokin säveltäjä tai esiintyminen voivat olla latautuneita näillä vielä työstämättä jääneillä kokemuksilla (unfinished business), ja niistä on siksi tullut ylimääräisen stressin lähde.

Miten menetellä?

- Älä korjaa;
- huomaa, että nämä pinnalla olevat reaktiot ovat usein syvempien emootioiden aiheuttamia ja ruokkimia;

- käytä mahdollisimman paljon intuitiivista havainnointia äläkä ajattele: ”Onpa rasittavaa” tai ”Harmillista, että hän pilaa tämän” (Katso myös sivu 192);
- tarkkaile herkeämättä;
- ota selvää onko stressi peräisin *id*-herätteiden ja vapaan tahdon liian voimakkaasta rajoittamisesta (katso yhteenveto 4) ja mukauta tarpeen vaatiessa opetusstrategia tilanteeseen;
- teroita oppilaalle, että hän *ei saa* tukahduttaa pelon, stressin, hermostuksen ynnä muita tunteitaan, että hänen sen sijaan pitää ottaa ne vastaan persoonallisuutensa osana. Jos hän tukahduttaa ne hän samalla tukahduttaa erään (ei merkityksettömän) persoonallisuutensa osan. Juuri pahimmalla hetkellä se osa sitten putkahtaa esiin. Kun ottaa itsensä vastaan kokonaisuutena, ei ehkä soita pelottomasti tai virheettömästi mutta itsestään lähtöisin kyllä;
- ihmisen itsensä vastaanottamatta jättäminen johtuu usein siitä, että aikaisemmin elämässä muut eivät ole ottaneet häntä vastaan. Kun oppii vastaanottamaan itsensä, voi ottaa vastaan muutkin ihmiset;
- mikäli kaikki tämä jää tuloksettomaksi, lähetä oppilas syvempiin tutkimuksiin.

Yhteenveto 4. Piilotajunta musiikkitunnilla

(ehkäisevät seuraukset ja mahdollinen vaikuttaminen niihin opettajan asennetta mukauttamalla)

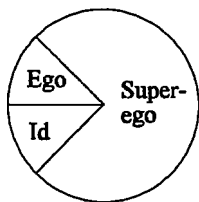
Kolme rakenneosaa (voimanlähde) suhteessa toisiinsa

- Id:* Yllykkeet ja tarpeet raa'assa muodossa.
- Superego:* se ja reaktiot siihen ovat ulkomaailman muodostamia ja sisäistettyjä (sisäinen varoitusjärjestelmä, omatunto).
- Ego:* mutkikas luotsi-funktio: havaintojen tekijä idin ja superegon tapahtumista, tulkki, välittäjä, suunnantaja (vapaa tahto, terve järki).

Näiden voimanlähteiden välinen suhde määrää voimakkaasti henkilökohtaisen käyttäytymisen oppitunnilla, mitä tulee harjoitteluun ja soittamiseen.

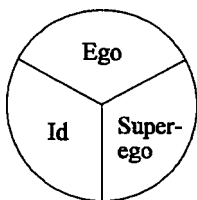
Kolme esimerkkiä kolmen voimanlähteen välisistä voimasuhteista piilotajunnassa.

1.



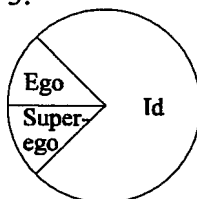
Ankara ja mittava superego, joka pitää *idin* yllykkeet telkien takana. Heikon egonsa vuoksi henkilö pelkää käyttäytyä niin kuin haluaisi. Tältä pelolta välttyäkseen hänestä tulee kuuliainen ja sovinnainen. *Id*-yllykkeiden jatkuva kurissa pitäminen vaatii runsaasti henkistä energiaa.

2.



Id ei ole superegon vankina. Voimakas ego huolehtii henkilön luovasta mukautumisesta hänen raakaa yllykemateriaaliaan hyväksikäyttäen. Henkistä energiaa voi käyttää hyvin, koska siitä seuraavat käyttäytymismuodot eivät ole pelon vaan vapaan tahdon sanelemina valittuja olematta kuitenkaan opportunistisia tai toisista ihmisistä piittaamattomia.

3.



Tämän henkilön id-yllykkeitä ei enää juuri mikään pysty pidättelemään. Heikko ego ei ole täysin kykenevä välittäjäksi. Henkilön käyttäytymisestä tulee täten asosiialista. Hän hakee välitöntä viettien tyydytystä ja reagoi voimakkaasti, jos ympäristö pyrkii estämään sen.

Mikäli nämä kolme henkilöä olisivat muusikkoja:

ensimmäinen: pelkää mennä pitkälle, epäroi menestyksen kohdalla, pelkää epäonnistumista, noudattaa väkinäisesti opettajan pyyntöjä;

toinen: nauttii soittamisesta, luottaa itseensä, on vapautunut ihmissuhteissaan, harjoittelee vastuuntuntoisesti, mutta ei orgallisesti tai mehuttomasti;

kolmas: vaikka muusikko olisi lahjakaskin, hänen (toivottomuuden ja aggression välillä) ailahtelevan käytöksensä vuoksi harjoittelu ja soittaminen tuottavat laihoja tuloksia. Häneen ei voi vaikuttaa, hän ei reagoi intentioihin vaan yksinomaan turhautumiin.

Tukahduttamisen ja kolmen voimanlähteen välisen suhteen epätasapainon oireita

- pelko olla hyvä, onnistumisen, itsensä antamisen pelko;
- villin, hillittömän tarve;
- sovinnaisuus ja kuuliaisuus;
- impulsiiviset ja rajut ilmaukset kuten
 - depressiiviset tunnelmat;
 - hallitsematon hellyyden kaipuu;
 - aggressiivisuus, vihanilmaukset;
 - destrukttiivinen esiintyminen, raivokohtaukset;
- yksin jäämisen pelko;
- epäröinti, mielettömyyden tunne;
- epäluotettavuus;
- jyrkkä heilahtelu äärimmäisestä tunnelmasta toiseen (arkuudesta ylettömään itseluottamukseen).
- fantasiat onnistumisesta/epäonnistumisesta muusikkona;
- rajut reaktiot pettymykseen;
- pakko saada oma tahto läpi;
- eristäytyminen, vetäytyminen;
- kykenemättömyys saattaa asioita päätökseen.

Opettajan keinoja vaikuttaa näihin

Kovin impulsiivisesti vaihtelevaan ja aggressiiviseen käyttäytymiseen, vaikka odotukset eivät ole korkeat, kannattaa kokeilla seuraavia keinoja:

- selittää, että olet huolissasi oppilaan vähäisestä omasta tahdonvoimasta, että asetat siksi tiettyjä kurin, harkinnan ja säännöllisyyden vaatimuksia;
- säilyttää edelleen tämä kurinalaisuus sitä suuresti muuttamatta vähintään kuuden kuukauden ajan;
- käydä keskusteluja vaikeuksista, ei oppitunneilla vaan niiden ulkopuolella. Keskustelut ovat tärkeitä kontaktin kannalta, ja

siksi niihin on suositeltavaa uhrata muutama tunti kuukaudessa – ei enempää eikä vähempää.

- ellei muutoksia näy, keskeyttää oppitunnit;
- mikäli muutoksia näkyy, puhua tilanteesta ja yrittää antaa oppilaalle enemmän omaa vastuuta opiskelutavasta ja ohjelmiston valinnasta;
- mikäli jatko sujuu hyvin, vetää oppilas tiiviimmin mukaan yhteispeliin.

Jos muutoksia alkaa näkyä olet onnistunut vahvistamaan oppilaan superego-funktiota ja ego-voimaa ja saamaan ne toimimaan.

Pelokkaaseen, kuuliaiseen, epävarmaan ja vetäytyvään käyttäytymiseen: tässä odotukset näyttäisivät olevan lupaavampia, etenkin jos saat sellaiset oppilaat hakeutumaan kokeneen psykoterapeutin vastaanotolle. Kyseessä on superegon ”puristuksen” hellittäminen ja omatoimisuuden vahvistaminen. Sen kautta ego saa lisää liikkumatilaa (katso esim. sivu 181 ja eteenpäin).

Voit itse tehdä oppitunnilla seuraavaa:

- keskustele oppilaan kanssa siitä, mitä hän toivoo musiikki-tunneiltaan ja soittimeltaan;
- pyydä keskustelujen pohjalta häntä kertomaan, kuinka paljon aikaa hän haluaa käyttää siihen, millaisia kappaleita hän tahtoisii harjoitella;
- pyri kitkemään hänestä virheiden pelko (jos sellaista esiintyy) yhteenvedon 2 osoittamalla tavalla;
- ota vähitellen enenevästi käyttöön luovuusmetodeja, etenkin sisäisten kuvien luotausta (katso sivu 270 ja eteenpäin).
- älä lankea ansaan, joita tällaiset ihmiset usein piilotajuisesti sinulle virittävät: he kysyvät, miten haluaisit asiat tehtävän, jolloin olet taipuvainen vastaamaan. Jätä mieluummin vastaa-matta.

Yhteenveto 5. Luovuuden edistäminen musiikkitunnilla

Neljä vaihetta:

Opettajan suhtautuminen:

Valmistelu/etsiminen

- sen sijaan, että korjaisit tai näytät esimerkkiä, kysy: ”Mitä muita ratkaisuja on tarjolla?”;
- odota ja tarkkaile; älä auta (sivu 228);



Hautuminen/löysääminen

- ehdota varovasti keskeyttämään etsintä vähäksi aikaa;
- annostelee suorituspainetta;
- ota mukaan muita kappaleita (sivut 229 ja 235)



Keksiminen

- anna oppilaan jonkin ajan kuluttua palata edelliseen kappaleeseen ja soveltaa tuoreita ideoita;



Muotoaminen

- johdattele kohti toistaiseksi kelpavaa lopputulosta;

Keskittyminen

- käske kuvitella liikettä (sivu 239);
- silmät ummessa;
- sama kuunnellen ja tunnustellen;

Useammin aistein

- käske silmät umpeen, anna tunnustella asentoja ja liikkeitä (sivu 243); asenne soitinta kohtaan;
- anna laulaa;
- anna ajatella nuotteja graafisesti;
- kehota harkitsemaan, hillitse kiirehtimistä ja (motorista) soittokiihkoa;
- luo rauha soittuhuoneeseen.

<i>Lämmittely</i>	<ul style="list-style-type: none"> - kysy: ”Mitä alat harjoitella?” (sivu 248); - anna keskittyä siihen – sitten aloittaa; - älä tee pinnallisia kysymyksiä; - hoida oma lämmittelysi: ”Mitä haluan saavuttaa tällä oppitunnilla?”
<i>Spontaanius</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ota esille spesifejä esimerkkejä tästä kuten sivulla 252.
<i>Taipumusten luotaaminen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ei spesifejä metodeja; katso yleiset lähestymistavat sivulla 258.
<i>Tietoisuuden alentaminen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - välttämällä rutiiniasioita; - antamalla fantasioiden ja kuvien elää; - tarttumalla kuviin, joita syntyy ennen nukahtamista ja kohta herättyä; - laulaen itsekseen silmät ummessa; - tehden tätä eri tempoissa (vertaa sivu 269).
<i>Spesifejä metodeja</i>	<ul style="list-style-type: none"> - assosiaatiot, analogiat (vertaa sivu 270); - symbolointi; - ruumiinkielen tarkkailu; - itsetarkkailu; - eläytyminen; - semiverbaalit menetelmät; - paradoksit; - irrottautuminen itsestään; - oman suhteen instrumenttiin symbolointi.

Torjuntakäyttäytyminen ja suhtautuminen siihen

Tässä yhteydessä viitataan sivulle 205 ja eteenpäin, missä esitetään yleinen lähestymistapa tunnistamiseen ja vaikuttamiseen.

Kirjoittajan taustasta

Olen psykologi ja amatööripianisti. Pianonsoiton opettajistani tärkein oli ja on Jan Odé Amsterdamista. Hän on opettanut minua kärsivälliseksi itseäni kohtaan, ymmärtämään, mitkä syyt estävät minua edistymästä pitemmälle jonkin kappaleen parissa tai harjoitellessani. Henkisyys, kulttuuri ja ihmisarvo ovat aina väkevästi läsnä hänen oppitunneillaan. Kiitän kaikesta häntä ja hänen vaimoaan Cathya samoin kuin Else Krijgsmania, joka otti minut vähäksi aikaa siipiensä suojaan.

Psykologiksi saatoin ”muotoutua” niiden vaikutteiden pohjalta, joita monet ihmiset ennen opiskeluni alkamista minulle antoivat: lempeä, viisas, avarakatseinen isäni ja ystäväni, taiteellinen, intomielinen ja jokaisesta syvästi kiinnostunut äitini, vankkumattomana moraalisenä tukena meidän To ja lyseonrehtorini Jaap Hemelrijk, jonka kreikantunteja aina elähdyttävä ”filosofia” kääntyi erittäin konkreettiseksi hyväksi hänen oppilailleen Alkmaarissa ja Bergenissa.

Vuosina 1940-1945 ja sen jälkeenkin Coehoornit antoivat minulle enemmän kuin elannon: heidän kauttaan olen oppinut katsomaan kaikkien henkilökohtaisten ja yhteiskunnallisten mitalien toista puolta aidon myötätuntoisesti, huumorin valossa ja rohjeten todella puuttua asioihin. Tälle ei onneksi vieläkään näy loppua, ja uskon sen vaikutuksen minussa jatkuvan päättymättä.

Sitten psykologian opinnot: sodan jälkeen ei vielä erityisen perinteikäs aine, viitisentoista opiskelijaa vuodessa, kaikilla maailman kulmilla oppialaansa kehittäneet opettajat.

Syntyi kyllä ”Amsterdamin koulukunta” muun muassa professori Adriaan de Grootin vaikutuksesta. Siinä näkyi jo selvästi ihmisten tarve kokoontua yhdenmukaiseksi virtaukseksi tai

koulukunnaksi, niin muodoin jotain toista vastaan. De Groot kuitenkin pysyi omana itsenään, ja vaikka taipumuksemme ovatkin kovin erilaiset – minä esimerkiksi olen matematiikassa todella keho, kun taas hän on oikea tilastojen taitaja – hän tunnisti mahdollisuuteni ja käsittääkseni kehitti niitä myönteiseen suuntaan.

Opiskelu antoi minulle hyvän ja perusteellisen taidon tarkkailla, testata ja arvioida. Olen voinut hyödyntää sitä laajasti työssäni oppihäiriöisten lasten parissa – niiden, joita nykyään sanotaan MBD-lapsiksi – sekä aivan toisella alueella, jota kohtaan tunnen suurta kiinnostusta, nimittäin monimutkaisissa yrityspyskologisissa yhteyksissä.

Urani alusta alkaen olen pitänyt oppitunteja, koulutus-tilaisuuksia ja kursseja mitä moninaisimmissa laitoksissa, niin Leidenin yliopistollisessa sairaalassa ja Eindhovenin teknisessä korkeakoulussa kuin Amsterdamin teknisessä oppilaitoksessa ja Haagin kuninkaallisessa konservatoriossa.

Työssäni kaikenlaisten ryhmien, kurssien ja yksittäisten opiskelijoiden kanssa on minulle itseymmärryksestä, -tuntemuksesta ja stressinsiedosta selvittänyt erityisen paljon amerikkalainen sosio- ja psykodraaman opetus, jonka Wienistä muuttanut psykiatri J.L. Moreno ja hänen alankomaalainen puolisonsa Zerka Moreno aloittivat. Yksi heidän tärkeimmistä oppilaistaan oli kreikkalais-amerikkalainen psykiatri Dean Elefthery, joka irlantilaisen näyttelijävaimonsa Doreen Maddenin kanssa on opettanut tämän rikkaan, jännittävän ja taiteellisen alan lukuisille eurooppalaisille kollegoille. Ryhmien kanssa työskentely, kun se tapahtuu intensiivisesti ja hyvin, on kestävää elämäntapaa, jossa improvisoidaan laajasti tiedon ja tekniikan pohjalta. Dean ja Doreen Elefthery ovat opettaneet ja antaneet minulle niin paljon kuin olen kyennyt omaksumaan, ja osaltaan sen seurauksena syntyi tämä kirja.

Nämä monitahoiset kokemukset (”exposures”) johdattivat minut muun muassa opettajaksi Haagin konservatorioon. Sen silloinen rehtori Jan van Vlijmen valvoi vilpittömän kriittisesti

oppituntejani, jotta aineeni – psykologia – hyödyttäisi mahdollisimman konkreettisesti opettamista. Hänen alituisista kiireistään huolimatta sain aina nauttia hänen työlleni osoittamasta arvostuksesta ja harrastuksesta – koulun johdon mielenkiinto on jokaiselle opettajalle erittäin tärkeää. Keskustelut hänen kanssaan, niin harvassa kuin niitä olikin, vaikuttivat kohentavasti oppitunteihini.

Myös useat tapaamiset etevän ja kiinnostuneen kollegani Hans Linnartzin kanssa kiihottivat minua jatkamaan pohdiske-
lua ja kirjoittamista.

Elämäni, työni ja tämän kirjoittamisen käänneissä ovat lapseni olleet minulle seuralaisina. Mielinpä tässä sanoa teille, Martijn, Jeroen ja Machteld, että vapaat ja usein erittäin henkilökohtaiset huomionne minusta ovat koituneet minulle opiksi ja iloksi. Tuon tuostakin olen muokannut mielipiteitänne ja kokemuksianne oppituntieni esimerkkiaineistoksi. Sillä lailla tekin hiukan matkan päästä olette tulleet kohtalaisen tutuiksi musiikin maassa. Tapahtukoon niin jatkossakin!

Entiselle puolisololleni lausun kiitokset erinäisistä tärkeistä näkemyksistä, joita hän on mitä vaihtelevimmissa olosuhteissa minulle välittänyt.

Suuresti ymmärtäväinen, uskollinen ja erittäin ammattitaitoinen sihteerini, rouva Henny Ram, on antanut poikkeuksellisen suuren panoksen tämän kirjan toteuttamiselle. Kiitän häntä hänen työstään ja hyvistä huomioistaan, jotka usein ylsivät virheiden oikaisua pitemmälle sen ansiosta, että hän tuntee elämää. Ja siitähän tässä kirjassa vähän niin kuin onkin puhe.

Lopuksi kiitän oppilaitani, joihin minulle vuodesta toiseen kehittyvä kriittinen ja kiehtova, haasteita täynnä oleva suhde. He muistavat aina jankuttaa minulle, ettei psykologian tarvitse heille olla muuta kuin käytännöllistä. Yritän otollisen tilaisuuden tullen selittää heille, että musiikinopettaja on kasvattaja, joka tarvitsee ”filosofiaa”. Tämä on se jännitekenttä, jossa he onnistuvat minua tuostakin innoittamaan. Joka vuosi loppukokeiden jälkeen minulle nousee pala kurkkuun, koska en enää saa vii-

kottain työskennellä heidän kanssaan. Avosydämiset keskustelut kanssanne eivät pelkästään opeta minulle paljon; työ parissanne tuottaa minulle aina mielihyvän väristyksiä. Te osaltanne olette antaneet tähän kootulle aineistolle sellaisen latauksen.

Dolf Grunwald

Kirjallisuutta

1. osa

- D. Batangtaris: *Hand-dynamica*; Ankh-Hermes, Deventer, 1983.
- H. de By: *Henk Gort 80 jaar; Piano Bulletin* 1985, n:o 3, EPTA-Nederland, Amsterdam.
- H. Collewijn: *Tastzin en vingertoppen*; *NRC*, 2.3.1979.
- C.H. Delacato: *Treatment and Prevention of Reading Problems*; C.H. Thomas, Springfield Ill., 1959.
- A. v. Ebbenhorst Tengbergen: *Over linker- en rechterhersenhelft-dominatie; OVT -berichten*, PTT, 1984, n:o 3.
- B. Edwards: *Drawing on the Right Side of the Brain*; Tarcher, Los Angeles, 1979.
- D.H. Grunwald: *Over perceptie van beeldschermgegevens; Systemica*, helmikuu 1983, Academic Services, Haag.
- H. Helmholtz: *On the Sensations of Tone*; Dover Publications, New York, 1954.
- H. Henkemans: *Horen, slecht horen, doof zijn* – Luento Alankomaiden kuninkaallisen tiedeakatemian symposiumissa, Amsterdamissa 1979.
- P.Th. Hugenholtz: *Tijd en creativiteit*; Noordhollandse Uitgeversmaatschappij, Amsterdam, 1959.
- R. Kohnstamm: *Kleine ontwikkelingspsychologie*; Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980.
- B. Kolb/I.Q. Whishaw: *Fundamentals of Human Neuropsychology*; Freeman & Co., Oxford, 1980.
- A.R. Luria: *The working brain: an introduction in neuropsychology*; Harmondsworth: Penguin, 1973.
- A.R. Luria: *Neuropsychology as a Science*; Erikoisluento 16. kansainvälisessä sovelletun psykologian kongressissa, Moskova 1968.
- J.P. Schadé: *Onze hersenen*; Aula n:o 721, Het Spectrum, Utrecht, 1984.
- P. Vroon: *Tijd, ritme en muziek; Psychologie*, heinä-elokuu 1980.
- W.G. Walter: *The Living Brain*; Duckworth, Lontoo, 1953.

2. ja 3. osa

- F. Alexander: *Fundamentals of Psychoanalysis*; Allen & Unwin, Lontoo, 1949.

- G. Alexander (ym.): *Eutonie*; Karl F. Haug Verlag, Ulm, 1964.
- N. Brouw: *Liefde, agressie, depressie*; Thieme, Zutphen, 1985.
- M. van Buuren: *Witold Gombrowicz en het groteske; de Revisor huhtikuu* 1981.
- M. Feldenkrais: *Awareness through Movement*; Penguin Books, Lontoo, 1980.
- I. de Forest: *The Leaven of Love*; Gollancz, Lontoo, 1954. (Sandor Ferenczin työstä.)
- V.E. Frankl: *Elämän tarkoitusta etsimässä*; Otava, Helsinki 1980. (*The Unheard Cry for Meaning*; Simon and Schuster, New York, 1978.)
- A. Freud: *Das Ich und die Abwehrmechanismen*; Imago Publications, Lontoo, 1952.
- S. Freud: *Johdatus psykoanalyysiin*; Gummerus, Jyväskylä, 1969.
- S. Freud: *Arkielämämmä psykopatologiaa*; Otava, Helsinki, 1954. (*Zur psychopathologie des Alltagslebens*; Berlin Karger, 1912.)
- A. Gelens: *Psychologische achtergronden van studeerproblemen*; Coutinho, Muiderberg, 1984.
- J. de Graaf: *Diepgang; Fascinaties*, n:o 3, 1984, Vlaardingse Kunststichting, Vlaardingen.
- A.D. de Groot: *Het denken van de schaker*; Amsterdam, 1938.
- D.H. Grunwald: *Nieuwe wegen in de topsport*; Born, Assen, 1969.
- D.H. Grunwald: *Vervreemding en bevrijding in de sport*; *Sportcahiers*, n:o 10, 1978, Ned. Katholieke Sportfederatie.
- D.H. Grunwald: *Wat is psychodrama?*; *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, n:o 5, 1978 sekä jatkoartikkeli *Psychodrama in de praktijk*; *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, n:o 6, 1978.
- N. Harnoncourt: *De Westerse mens is door zijn opvoeding het spelen verleerd*; Kuninkaallisessa linnassa pidetty esitelmä; julkaistu: *de Volkskrant* 28.11.1984.
- K. Havas: *Stage Fright*; Bosworth & Co., Lontoo, 1973.
- H. Henkemans: *Sublimatiestoornissen bij kunstenaars*; Van Loghum Slaterus, Deventer, 1981.
- H.M.H. Hermans: *De Prestatie-Motivatie-Test*; Swets en Zeitlinger, Amsterdam, 1976.
- J. van Herwijnen: *De krankzinnigentekeningen*; koonnut Dien van Herwijnen-den Eerzamen, Heuff, Nieuwkoop, 1973.
- I.M. Jocelyn: *Psychosocial Development of Children*; Family Service Association of America, New York, 1947.
- J. Juda (ym.): *De zon stond noch laag*; Heuff, Nieuwkoop, 1975.
- A. Kahn: *Sarabande*; Stok, Haag, j.v. ?
- R. Kohnstamm: *Kleine ontwikkelingspsychologie*; Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980.
- K. Kondrashin: *Over dirigeren*; Bohn, Scheltema en Holkema, Utrecht, 1983.
- J. Kristeva: *Histoires d'amour*; Denoël, Pariisi, 1984.


- M. Kundera: *Naurun ja unohduksen kirja*; WSOY, Porvoo - Helsinki - Juva, 1983. (*Kniha smichu a zapomneni*, 1983.)
- E. Leinsdorf: *The Composer's Advocate*; Yale University Press, New Haven, 1981.
- J. de Marcellus: *Tension in Performance; The Piano Quarterly*, R.C. Silverman, Wilmington, Vermont, 1978.
- A. Martin: 'We're in the midst of reality'; *Paintings and Drawings*, Arts Council of Great Britain, 1977.
- A.H. Maslow: *The Farther Reaches of Human Nature*; Viking Press, New York, 1971.
- A.H. Maslow: *Motivation and Personality*; Harper & Brothers, New York, 1954.
- A.H. Maslow: *Toward a Psychology of Being*; (2. laitos) Van Nostrand, New York, 1968.
- A.H. Maslow: *The Healthy Personality Readings*; Van Nostrand, New York, 1969. *Meppen - Scheppen - Slaan*; -liite *Vrij Nederland*, 13.10.1984.
- I. Meijer: *Interviews*; Bert Bakker, Amsterdam, 1975.
- C. de Monchy: *Achtergronden van slaapstoornissen bij jonge kinderen*; *Ned. Tijdschrift voor Geneeskunde*, n:o 8, 1980.
- J.L. Moreno: *Psychodrama*; Beacon House, New York, 1964.
- E. van Overeem: *De draken in de kelder zijn tam*; *NRC*, 18.9.1978.
- D. Palacios: *Tension and the Performing Artist; The Piano Quarterly*, R.C. Silverman, Wilmington, Vermont, 1978..
- M. Piperek (ym.): *Stress und Kunst*; W. Braumüller, Wien-Stuttgart, 1971.
- G. Razran: *The observable unconscious and the inferable conscious in current Soviet psychophysiology*; *Psychology Review*, Vol. 68-2, 1961.
- L. Riemens: *Maria Callas*; Bruna, 1960.
- E. Ristad: *A Soprano on Her Head*; Real People Press, Moab, Utah, 1982.
- L.B. Rubin: *Intimate Strangers*; Harper & Row, New York, 1983.
- L.B. Rubin: *Just Friends: The Role of Friendship in our Lives*; Harper & Row, New York, 1986.
- L.B. Rubin: *What Happened to the Sexual Revolution?* Farrar, Straus & Giroux, New York, 1990.
- A. Rubinstein: *Huima nuoruutteni*; (lyh.) Kirjayhtymä, Helsinki, 1975. (*My Young Years*; Public Library, New York, 1973.)
- H.C. Rümke: *Inleiding in de karakterkunde*; Bohn, Haarlem, 1954.
- H.C. Rümke: *Levenstijdperken van de man*; ABC-pocket, Arbeiderspers, Amsterdam, 1963.
- D. Schultz: *Groeipsychologie*; De Toorts, Haarlem, 1979.
- P. Sheftel: *The Pianoteacher as Therapist; Clavier*, huhtikuu 1977.
- E.N. Sokolov: *Perception and the conditioned reflex*; Moskovan yliopisto, Moskova, 1958.

- S. Suzuki: *Hoivaten kasvatan soittajan*; Vikkela Ville, Helsinki, 1977. (*Nurtured by Love: A New Approach to Education*; New York Exposition Press, New York, 1977.)
- P. de Vries-Ek: *Dromen zeggen de waarheid*; *Elseviers Magazine*, 7.4.1984.
- P.G. Weil: *Intermenselijke verhoudingen tussen kinderen, ouders en leraren*; Editest, Bryssel, 1966.
- P.G. Weil: *L'affectivo-diagnostic*; Pariisi, 1953.
- P.G. Weil: *Relações humanans na familia e no trabalho*, 1959. (Ranskalainen laitos) *Relations humaines dans le travail et la famille*, Pariisi, 1964.
- K. Wilber: *No Boundary: Eastern and Western Approaches to Personal Growth*; Los Angeles Center Publications, Los Angeles, 1979.
- S. van der Zee: *Golf zelfmoorden onder studenten VS*; NRC, 28.11.1984.

4. ja 5. osa

- Arts Education: Insea-report*; (ISBN 90 62 6401 5) (Kiintoisia artikkeleita mm. seuraavilta: S.J. Doorman, E. Eisner, M.E. Tamsma, W. Zacharias, S.T. Coombes), Amsterdam, 1981.
- R. Assagioli: *The Act of Will: a Guide to Self-actualization and Self-realization*; Turnstone Press, Wellingborough, 1985.
- Richard Bach: *Illuusio: vastahakoisen messiaan seikkailu*; Gummerus, Jyväskylä, 1977. (*Illusions, the Adventures of a Reluctant Messiah*; Dell Publishing, New York, 1977.)
- Richard Bach: *Lokki Joonatan*; Gummerus, Jyväskylä-Helsinki, 1972. (*Jonathan Livingstone Seagull*; Avon Books, New York, 1973.)
- F. Barron: *Artists in the Making*; Seminar Press, New York/Lontoo, 1972.
- H. Blatner: *Psychodrama*; Bert Bakker, Amsterdam, 1975.
- E. de Bono: *Children Solve Problems*; Penguin Books, Lontoo, 1972.
- E. de Bono: *Uusi tapa oivaltaa: Lateraalisen ajattelun opas*; WSOY, Porvoo, 1971 (*Lateral Thinking*; Penguin Books, Lontoo.)
- M. Buber: *Der Weg des Menschen*; Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 1972.
- J.A. Buijs: *Innovatie en interventie*; Kluwer, Deventer, 1984.
- A. Crosby: *Creativity and Performance in Industrial Organization*; Tavistock Publ. Ltd., Lontoo, 1968.
- Jean Houston: *The Possible Human*; J.P. Tarcher, Los Angeles, 1982.
- A. Huxley: *The Human Situation*; Panther Books, St. Albans, 1980.
- J. Juda: *Mens en viool*; 2. painos, Wereldbibliotheek, Amsterdam, 1964.
- J. Juda (ym.): *De zon stond noch laag*; Heuff, Nieuwkoop, 1975.
- A. Koestler: *Bricks to Babel*; Hutchinson, Lontoo, 1980.

- Kirill Kondrashin: *Over dirigeren*; Bohn, Scheltema en Holkema, Utrecht, 1983.
- B. Lawson: *How Designers Think*; Architectural Press, Lontoo, 1980.
- Rollo May: *De moed om creatief te zijn*; Ambo, Baarn, 1975.
- J.L. Moreno: *Psychodrama*; vol. 1, Beacon House, New York, 1964.
- J.L. Moreno: *The Theatre of Spontaneity*; Beacon House, New York, 1947.
- Marijke Nekeman: *'Het' valt niet te leren, improviseren wel*; *Student*, 1984.
- H. Read: *Art Now*; Faber & Faber, Lontoo, 1960.
- H. Read: *Education Through Art*; Faber & Faber, Lontoo, 1958.
- G. Révész: *Talent und Genie: Grundzüge einer Begabungspsychologie*; Bern, 1952.
- E. Ristad: *A Soprano on Her Head*; Real People Press, Moab, Utah, 1982.
- A. Roland Holst: *Voorlopig*; G.A. van Oorschot, Amsterdam, j.v. ?.
- S. Suzuki: *Hoiivaten kasvatan soittajan*; Vikkellä Ville, Helsinki, 1977.
(*Nurtured by Love: A New Approach to Education*; New York Exposition Press, New York, 1977.)
- Guibert Vrijens: *Omhelzing met geliefde*; haastattelu, Het Parool, 21.8.1985.
- Theo J. van der Wal: *De kunst van het schrijven*; Kunstenaars Centrum, Bergen (Noord-Holland), 1980.
- P.G. Weil: *Relações humanans na familia e no trabalho*, 1959. (Ranskalainen laitotos) *Relations humaines dans le travail et la famille*, Pariisi, 1964.
- P.R. Whitfield: *Creativity in Industry*; Penguin Books, Lontoo, 1975.



DOLF GRUNWALD on hollantilainen psykologi, joka on saavuttanut erinomaisia tuloksia mm. huippu-urheilijoiden psyykkisenä valmentajana: Ajax-jalkapallojoukkue pääsi jalkapalloilun huipulle juuri hänen valmentamanaan. Huippu-urheilijoista erityisesti jalkapalloilijat, uimarit ja yleisurheilijat ovat hyötäneet hänen metodistaan.

Liike-elämässä Grunwald on kysytty ”valmentaja”, kun halutaan kehittää henkilöstön vuorovaikutustaitoja ja luovuutta. Häntä pyydetään jatkuvasti luennoimaan ja opettamaan ympäri maailmaa.

Dolf Grunwald on myös havainnut, että varsinkin esiintyvät taiteilijat, muusikot, onnistuvat erinomaisesti soittaessaan yksin, mutta epäonnistuvat yleisön tai arvostelijoiden läsnäollessa. Tässä kirjassaan hän luotaa näitä ongelmia esiintyjän ja esiintymisen kautta. Suomessa mm. Sibelius-Akatemia on usein kutsunut Grunwaldin luennoimaan aiheesta. Mainittakoon, että hän on itse myös taitava pianisti.

Tämä kirja on käännetty useille kielille, ja sitä käyttävät luovuuden edistäjänä musiikinopettajat ja esiintyvät muusikot • konservatoriot ja musiikkikorkeakoulut • taideakatemit • terveydenhuollon oppilaitokset • lääkärin kouluttajat • opettajien kouluttajat • teknilliset korkeakoulut • liike-elämä • harrastajasoittajat ja heidän vanhempansa




SIBELIUS-AKATEMIA



YLIOPISTOPAINO
HELSINKI UNIVERSITY PRESS

Kansi: Aki Aro



ISBN 951-570-309-3



9 789515 703095