

# Musiikkirajoitteisuus sukupolvien välisenä siirtotaakkana

## Aluksi

**V**alitettavan moni musiikkikeskustelu alkaa sanoilla, *minulla ei ole sävelkorvaa* tai, *että olen täysin epämusikaalinen*. Vuosien varrella musiikkirajoitteisuudeksi kutsuttu ilmiö on alkanut yhä enemmän askarruttaa kirjoittajia. Opettajankouluttaja Wilho Siukonen (1935) totesi väitöskirjassaan, että Suomessa on paljon laulamattomia ihmisiä, joiden lauluhalut ovat loppuneet opettajan tylyn arvostelun seurauksena. (Siukonen 1935, 280–281; Lehtonen 1986, 31–32; 2004; Numminen 2005, 57–63.) On ilmeistä, että musiikkiesityksistä saatu huono palaute aiheuttaa edelleen musiikkiin liittymättä opittua avuttomuutta. Tutkimuksemme kohdistuu ihmisten subjektiivisiin käsityksiin ja kuvauksiin omasta musiikkirajoitteisuudesta, joten emme ota kantaa musiikkikykyä tai musiikillista lahjakkuutta koskevaan tutkimukseen.

Tähkän (1993, 151, 203) mukaan torjunta on lapsen ensimmäinen suojautumisreaktio, jota käyttämällä lapsi suojaa itseään torjumalla tietoisuudestaan sellaisia negatiivisia sisältöjä, jotka eivät ole integroitavissa itseä koskeviin myönteisiin mielikuviiin. Negatiivinen palaute lopettaa laulamisen, koska lapsen psyyke ei kestä mielipahaa. Tilannetta pahentaa se, että lapsi kokee musiikkisuorituksiinsa kohdistuvat moitteet kokonaisvaltaisesti omaan arvoonsa kohdistuviksi (Foucault 2005, 246). Epämieluisat musiikkikokemukset traumatisoivat lapsen musiikkisuhteen pysyvästi: musiikki alkaa ilon sijasta tuottaa ahdistusta ja mielipahaa, jotka johtavat kielteisen musiikkisuhteen kehittymiseen. (Ks. Freud 2005, 220–226.)

Musiikkirajoitteisuus on suhteellisen uusi käsite, josta alettiin keskustella vasta 2000-luvulla (ks. Ala-Korpela 2003, 14–15; Juvonen 2008). Aikaisemmin puhuttiin lähinnä epämusikaalisuudesta, jonka syynä pidettiin sävelkorvan epätarkkuutta. Musikaalisuutta pidettiin myös yleisesti myötäsytntyisenä kykynä, jonka jotkut ovat perineet, ja joita ilman toiset ovat jääneet. Käsitys musikaalisuudesta dikotomisena joko/tai -ominaisuutena johti siihen, että epäviireisesti laulavien ajateltiin olevan epämusikaalisia, joiden musiikkikasvatusta pidettiin turhana. Tällaiseen ajatteluun nojaavassa musiikkikasvatuksessa opettajan tehtäväksi jäi vain laulutaitoisten ja -taidottomien erotteleminen. (Lehtonen 1985, 283–289; 1989a, 192–199.)

Aikaisemmin epämusikaalisuudella tarkoitettiin laulutaidottomuutta, jonka syynä pidettiin kyvyttömyyttä erotella sävelkorkeuksia. Nykyään on huomattu, ettei epäviireisyys liity niinkään erottelukykyyneen, vaan vaikeuksiin tuottaa oikeita ääniä. Vaikka erottelukyky ja tuottaminen eivät olekaan sama asia, ne kuitenkin kulkevat käsi kädessä, sillä molempia voidaan kehittää harjoittelemalla. (Jones 1979, 182; Numminen 2005, 29.)

Laulutaidottomien laulunopetuksesta väitelleen Nummisen (2005) tutkimus osoittaa, että itseään laulutaidottomana pitävät ihmiset oppivat keskustelujen ja kannustavan opetuksen avulla rentoutumaan, jolloin heidän laulutaitonsa kehittyy huomattavasti. Numminen kutsuu laulamiseen liittyviä psyykkisiä ja fyysisiä esteitä ”laululukoiksi”, joiden avautuminen antaa ihmiselle uusia mahdollisuuksia käyttää ääntään ja ilmaista itseään.

Musiikin torjuminen on vahingollista, koska musiikki on tärkeä osa ihmisen tasapainoon ja eheytymiseen tähtäävää psykofyysistä prosessia. Musiikki ei siis ole ”vain musiikkia”, vaan se on tasapainoon pyrkivien sisäisten prosessien soinnillis-akustinen ilmentymä. Ihmiset käsittelevät musiikissa tunteita, ristiriitoja ja muitakin ei-kielellisiä merkityskokeuksia. Musiikki on intiimiä tunnekommunikaatiota, joka ei tarvitse sanoja tullakseen

Musiikkikasvatus / 19 (2016) : 1

ymmärretyksi (Lehtonen 1989b, 19). Tästä syystä epämusikaaliseksi leimaaminen ja siihen liittyvä musiikin torjuminen ovat tuhoisia kehittyvälle itsetunnolle ja tunne-elämälle.

Filosofi John Dewey (1934) korostaa rajoja hakevan "arvottavan kritiikin" vahingollisuutta ja painottaa lapsen luontaista aktiivisuutta ja toiminnallista oppimista, jossa lapsi voi rauhassa ja omilla ehdoillaan tutustua omiin ilmaisumahdollisuuksiinsa. Koska musiikin oppiminen vaatii runsaasti kokeilua ja harjoitusta, ovat epäonnistuneetkin kokeilut arvokkaita. Moitteet sen sijaan synnyttävät ahdistusta ja häpeää sekä tappavat motivaation ja kokeilunhalun. Lapsen on tärkeä kokeilla ääntään kannustavassa ja turvallisessa ympäristössä ilman ulkopuolelta asetettuja vaatimuksia (Niiniluoto 2002, 125–126).

Musiikkipsykologian uranuurtaja, Ernst Kurth'n (1886–1946) mukaan epämusikaalisuus on pikemminkin sielun kuin korvan ongelma, sillä hänestä oma ilmaisu ja kyky nauttia musiikista ovat reseptorien tarkkuutta tärkeämpiä. On huomattava, että musikaalisuutta ja epämusikaalisuutta koskevat selitykset muodostavat epämääräisen kehäpäätelmän. Naiivin dikotomian sijasta musikaalisuus on moniulotteinen kokonaisuus, jossa tunne- ja ympäristötekijöillä on huomattava merkitys. Musikaalisuutta määriteltäessä olisikin aina otettava huomioon kokonainen ihminen tuntevana, ajattelevana ja tahtovana olentona. (Kurth 1930, 38; Roiha 1965, 45.)

Suomalaisen musiikkipsykologian uranuurtaja, Eino Roiha (1965, 133; ks. myös Eero la 2010, 27) kirjoittaa "neuroottisesta epämusikaalisuudesta", joka on lähellä musiikkirajoitteisuutta. Roihan mukaan neuroottisesti epämusikaaliset eivät ole luonnostaan epämusikaalisia, vaan kyseessä on näennäisilmiö, joka syntyy lannistavien pääsykoekokemusten, kelvottoman opetuksen, epäonnistuneen alkuopiskelun ja pakottamisen seurauksena. Vaikka samat tekijät vaikuttavat musiikkirajoitteisuudenkin taustalla, puhumme mieluummin musiikkirajoitteisuudesta, koska kyse ei ole patologisesta ilmiöstä, vaan opituista rajoituksista, joista pääsee eroon ymmärtämällä niiden syntyyn ja kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä.

Musiikkirajoitteisuuden juuret juontavat vanhakantaiseen muusikko- ja opettajankoulutukseen, joissa epäonnistumista selitettiin epämusikaalisuudella. Tällainen kehäpäätelmään perustuva ajattelutapa on väkisin vaikuttanut koulutettavien musiikkirajoitteisuutta koskeviin käsityksiin, jotka ovat heidän kauttaan levinneet oppilaitosten ulkopuolelle. Siukonen (1935) kritisoi opettajaseminaareja siitä, että ne eivät ottaneet riittävästi huomioon musiikin merkitystä taideaineena ja tunne-elämän kehittäjänä, vaan keskittyivät vain sävelpuhtaan "kaavalaulun" opetukseen. Vaikka musiikkikulttuuri on Siukosen havaintojen jälkeen kokenut valtavan muutoksen, on musiikki- ja opettajankoulutuksessa edelleen havaittavissa tällaisen ajattelun jänteitä. (ks. Huhtanen 2004, 180–183; Kimanen 2011, 98–99.)

Tulamo (1993) esittelee väitöskirjassaan musiikkikasvatuksen kolme ajattelutapaa. Traditionaalista musiikkikasvatusta hallitsevat musiikilliset perinteet, kilpailu ja suoritusten tarkka arviointi. Traditionalistit pitävät tärkeänä oppilaiden perehdyttämistä kansanperinteeseen ja klassisen musiikin merkkiteoksiin. Usein traditionaalisen musiikkikasvatuksen edustajien mielestä heidän lähtökohtansa ovat niin itsestään selviä, ettei niistä tarvitse keskustella. Sosio-kulttuurinen näkemys painottaa oppilaiden sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä, josta oppilaita autetaan löytämään musiikilliset juurensa. Lapsikeskeinen ajattelutapa korostaa luovuutta, yksilöllisyyttä ja kokeiluja. (Tulamo 1993, 8–9.) Vaikka traditionaalista musiikkikasvatuksesta onkin siirrytty kohti sosiaalista ja lapsikeskeistä ajattelutapaa, sillä on edelleen kannattajansa, jotka haluavat musiikkikoulutukseen ammatillisiin tavoitteisiin tähtäävää laatua. Tällaiset äänenpainot ovat viime aikoina hallinneet myös maamme muusikkokoulutuksen laatuongelmista käytyä keskustelua (vrt. Pohjannoro 2010; 2011, 5–6; Sirén 2013).

Postmoderni musikaalisuuskäsitys pitää sisällään paljon enemmän kuin pelkän laulutaidon tai sävelkorkeuksien erottelukyvyn. Elliott (1996) näkee musiikinharjoittamisen ja

-opiskelun osana laajempaa kokonaisuutta, nimittäin koulutuksen, harjoittelemisen, esittämisen ja kuuntelemisen sosiaalista ja historiallista kontekstia, joka on pelkkien musiikkisuoritusvastakohta. Elliott kutsuu lähtökohtaansa praksialiseksi, jossa praksis tarkoittaa valistunutta, tilannesidonnaista ja kriittistä toimintaa. (Elliott 1996, 8–20.) Vapauspedagogi Freire (2004) tarkoittaa musikaalisuudella pikemminkin kykyä nauttia musiikista ja potentiaalia ilmaista omia musiikillisia ajatuksia kuin musiikkitaitoja, jotka liittyvät valmiiden toimintaohjeiden tai repertuaarien toteuttamiseen. Musikaalisuus käsittää kokonaisen esikielellisen elämysmaailman, jonka kehitys voi epäsuotuisissa olosuhteissa jäädä hyvin vajaavaiseksi. Uinuva musikaalisuus voidaan kuitenkin herättää tarjoamalla oppijoille korvaavia oppimiskokemuksia. (Ks. myös Elliott 1995; 1996; Lehtonen 2004, 19–26; 2007.)

## Musiikki arvojen kantajana

Taidemusiikki sisältää vahvoja moraalisia arvoja, joiden ihanteina ovat ylevyys, sävelpuhtaus, tunnekontrolli ja hyvä maku. Kurkelan (1993, 282) mukaan vakavan musiikin koulutus muistuttaa monessa mielessä siisteykskasvatusta, jossa sävelpuhtaus on salonkikelpoisen musiikin tärkein tunnusmerkki. Tästä on seurannut se, ettei toisenlaisella todellisuudella itsensä ”tuhrinutta” populaarimusiikkia haluttu hyväksyä ylevän ja puhtaan musiikin ”apoloniselle” kukkulalle. Samoin kävi myös sille ”epämusikaalisten joukolla”, joka ei kelpannut ”sävelpuhtaiden” ylevään joukkoon. Yksinkertainen kahtiajako ”kulta- ja multakorviin” on ollut myös opettajan kannalta niin helppo, ettei sitä ole juurikaan kyseenalaistettu.

Musiikkikasvatusta on hallinnut itsestään selvänä pidetty ”normivalta”, joka asettaa yksilöt kykyjensä mukaiseen järjestykseen ja siirtää musiikkirajoitteiset heille varattuun ”tietämättömien penkkiin” (ks. Foucault 2005, 244–249). Normivalta teki virheettömyydestä ihmisen hyvyyden pedagogisen mittapuun, joka läpäisi kaikkea koulutusta ja johon pyrittiin muiden tavoitteiden kustannuksella. Käsityössä normivalta tarkoitti tarkasti mallinmukaista lopputulosta, voimistelusta ja urheilusta se teki raskasta suorittamista ja kielenoppimisesta ahdistavaa virheiden välttelyä. Virheettömyyden vaatimus tuottaa häpeää ja syyllisyyttä, kuten entinen juniorijousisoittaja kertoo:

*Minä pelkäsin, jousi tärisi, ja olin ehdollistunut siihen, ettei saa tehdä virheitä. Olen joutunut tekemään todella paljon työtä päästäkseni tästä... Koko varsinainen opiskeluaika oli samaa virheiden välttelyä... Jos soitit väärin, se piti tunnustaa koko porukan edessä... Jos et ymmärtänyt tai osannut tunnustaa, jouduttiin soittamaan yksitellen, jotta syyllinen saataisiin kiinni. (Stenström 2012, 10–12.)*

Vaatimus virheettömyydestä puristaa moniulotteisen musiikin ahtaaseen muottiin ja rikkoo sen luovan ainutlaatuisuuden. Tästä syystä nuotilleen laulaminen ei saisi koskaan olla musiikinopetuksen päätavoite, sillä se vie oppilaiden ilon ja kokeilunhalun ja tekee opiskelusta väkinäistä ponnistelua. Normivalta kytkeytyy esimerkiksi musiikkikoulutuksen tutkintokeskeisyyteen, joka jäykistää alan kehittämistä ja vaikeuttaa järjestelmän kykyä tunnistaa parhaat voimavaransa. (Ks. Kimanen 2011, 97–98.) Suorituskeskeinen normivalta vaikuttaa myös koulussa, vaikka kaikissa peruskoulun opetussuunnitelmissa on jo vuodesta 1970 alkaen asetettu musiikin päätavoitteeksi oppilaan luovuuden, musiikillisen itsetunnon ja luovan ilmaisuhallun vahvistaminen. (Ks. esim. POPS I 1970, 44–47; Opetushallitus 2016.)

## Tutkimusmenetelmä ja aineiston hankinta

Musiikkiin liittyvää kateutta tutkiessamme (Lehtonen, Juvonen & Ruismäki 2011) huomasimme, että musiikkirajoitteisuuden kokemuksella oli vahva yhteys kateuteen, mikä

innosti paneutumaan asiaan tarkemmin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä itseään musiikkirajoitteisena pitävillä on ilmiön syistä, syntyhistoriasta ja vaikutuksista. Aineistoksi keräsimme Turun ja Itä-Suomen yliopistoista kolmekymmentäkahdeksan 20–58-vuotiaan opiskelijan omaelämäkerrallista tarinaa musiikkirajoitteisuutensa syntyyn, kehitykseen ja vaikutuksiin liittyvistä tekijöistä. Aineistoon kuului kasvatustieteen, aikuiskasvatustieteen, sosiologian, hoitotieteen, psykologian ja musiikkikasvatuksen opiskelijoita. Kirjoittajien ikäjakautuma muodostui laajaksi, koska mukana oli myös avoimen yliopiston varttuneempia opiskelijoita.

Analysoimme tarinat sisällönanalyttisesti keskittymällä niiden tyypillisiin piirteisiin, toistuviin teemoihin sekä tavanomaisesta poikkeavaan aineistoon (ks. Tuomi ja Sarajärvi 2002, 105, 107–116). Pyrimme samankaltaisuuden ja tyypillisyyden kautta löytämään toistuvia piirteitä sekä erilaisuuden kautta etsimään poikkeavia tapauksia ja uusia tutkimuskysymyksiä.

Fenomenografinen tutkimusotteemme keskittyi ihmisten subjektiivisiin käsityksiin ja kokemuksiin. Tutkimuksesta tuli aineistolähtöinen, sillä musiikkirajoitteisuudesta ei ole aikaisempaa tutkimusta tai kirjallisuutta. Tarinoiden määrä ja laajuus (1–2 sivua) tuntuivat sopivilta, sillä aineisto kylläntyi jo parinkymmenen kertomuksen jälkeen, kun samat teemat alkoivat toistua.

Aineiston tulkinta nosti esille seuraavat tekijät: 1) Musiikkirajoitteisuus on vääristynyt merkitysperspektiivi, joka perusteetta rajoittaa ihmisen käsityksiä omasta musiikillisesta potentiaalistaan. Merkitysperspektiivi syntyy ympäristön väärien asenteiden ja uskomusten sekä *mustan kasvatuksen*<sup>1</sup> (Miller 1984; 1990b) tuottaman opitun avuttomuuden tuloksena. 2) Musiikkirajoitteisuus saa alkunsa ehdollistumisprosessista, jossa lapsuudessa koetut negatiiviset kokemukset kumuloituvat ja johtavat musiikin torjumiseen. 3) Musiikkirajoitteisuus estää musiikillisen itseilmaisun ja saattaa laskea ihmisen itsetuntoa jopa siinä määrin, että hän tuntee itsensä musikaalisina pitämiään ihmisiä arvottomammaksi. 4) Musiikkirajoitteisuutta voi verrata oppimisvaikeuksiin tai lukihäiriöön, jotka samalla tavoin vaikeuttavat minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä. Tulosten tulkinnassa nousi esille myös uusi kysymys siitä, 5) miksi monilla meistä on taipumus puhua ilkeästi ja esittää loukkaavia kommentteja toisten laulutaidosta ja musiikkiesityksistä. Viides kysymys oli seuraus siitä, että aineistomme tulvi kuvauksia kirjoittajien musiikkiesityksiin kohdistuneista ilkeistä ja loukkaavista kommentteista.

Väheksyvät, ilkeät ja tökeröt kommentit olivat kaikissa tapauksissa olleet alkusyy musiikkirajoitteisuuden kehittymiselle. Nimesimme ilmiön siirtotaakaksi, jossa torjutut kokemukset toistuvat alkuperäistä muistuttavissa tilanteissa. Tällä tavalla esimerkiksi itse loukkauksen kokenut opettaja palaa tiedostamattaan kipeisiin kokemuksiinsa aina väheksyessään tai ironisoidessaan oppilaitaan. (Ks. Freud 1916/1917; Siirala 1983.)

### Vääristyneet merkitysperspektiivit musiikkirajoitteisuuden synnyttäjänä

Merkitysperspektiivit ovat kehityksemme kuluessa muodostuneita uskomuksia, asenteita ja emotionaalisia reaktioita, jotka meille kertovat, miten asioiden tulisi olla. Merkitysperspektiivit vääristävät sitä, mitä ajattelemme, uskomme ja tunnemme. (Mezirow 1991, 4–5.) Mezirow'n mukaan ihminen rakentaa kasvunsa aikana subjektiivisen maailmansa, joka sisältää myös käsityksen siitä, mikä itselle on mahdollista ja mihin kyvyt riittävät.

Ihminen muokkaa identiteettiään ja itsetuntoaan menneisyydestään kertomalla. tarinat sovittavat menneet tapahtumat yhteen nykyistä ja tulevaa koskevien odotusten ja toiveiden kanssa. (Hägglund 2007, 52.) Myös käsitys omasta epämusikaalisuudesta on tarina, joka toimii negatiivisena itsesuggestiona ihmisen kertoessa toistuvasti omasta musiikkirajoitteisuudestaan. Merkitysperspektiivit elävät näissä tarinoissa ja muodostavat ajatteluumme ja toimintaamme rajoittavia verkostoja.

Musiikkirajoitteisuutta koskeva merkitysperspektiivi syntyy ympäristön vääristä käsityksistä, asenteista, odotuksista ja muista epäsuotuisista tapahtumista, joista tulee toimintamme rajoittavia esteitä. Perspektiivien muuttaminen on vaikeaa, koska niitä leimaa usein lapsenomainen vakaumus paikkansa pitävyydestä. (Lehtonen 2004, 84; Toivanen 2000, 281.) Mezirow'n (1991, 17–28) mukaan aikuinen pystyy kuitenkin tiedostamaan, miksi ja milloin hän on alkanut liittää kokemuksiinsa vääristyneitä merkityksiä, sillä tarkoittaahan kriittinen reflektio juuri ajattelua vääristävistä harhakäsityksistä luopumista. (Mezirow 1981, 11–12; ks. Habermas 1987.) Mezirow'n (1991, 138–139) mukaan aikuisuus on toinen mahdollisuus ottaa käyttöön vääristymien vuoksi menetettyjä kykyjä, joiden elpyminen avaa ihmiselle uusia mahdollisuuksia.

Vääristymät voivat olla episteemisiä, sosiokulttuurisia tai psykologisia. Episteemiset vääristymät perustuvat virhekäsitykseen siitä, että vain musikaaliset oppivat laulamaan. Sosiokulttuuriset vääristymät muodostuvat kritiikin tai epäonnistumisen seurauksena, ja psykologiset vääristymät liittyvät lapsen leimaamiseen epämusikaaliseksi.

Syrjäkosken (2004, 86) haastattelema mies kuvasi musiikkirajoitteisuuttaan jo lapsuudessa alkaneeksi ”negatiiviseksi kiertteeksi”, joka käynnistyi huonosta musiikinnumerosta, jonka seurauksena vanhemmat alkoivat pitää häntä epämusikaalisena. Sana ”kierre” kuvaa hyvin prosessia, jossa negatiivisten kokemusten synnyttämät odotukset kumuloituvat ja johtavat merkitysperspektiivin syntymiseen. Yksi tutkimukseen osallistuneista kertoo kokemuksestaan seuraavasti:

*Menin päiväkotiin viisivuotiaana ja osallistuin innolla kaikkiin laululeikkeihin ja jouluohjelmiin. Viimeisenä keväänä ennen kouluunmenoa saimme ryhmäämme uuden hoitotädin, jonka kommentin muistan ikuisesti. Olimme harjoittelemassa jotakin laulua, kun tuo täti pyysi melko tarkkaan näillä sanoilla minua 'laulamaan hiljempaa, koska lauloin väärin'. Muistan edelleen nolouden ja närkästymisen tunteeni. Olin todella loukkaantunut tuolle tädille ja kartoitin häntä koko hänen työskentelyjaksonsa ajan. Hän huomasi tämän ja otti asian puheeksi, mutta antipatiani oli tosi iso, enkä muuttanut karttelua pyynnöistä huolimatta. (Nainen 45 v.)*

Toinen osallistuja kirjoittaa:

*Kuusivuotiaana pyrin kirkon lapsikuoroon, jonne pääsin varmaankin laulukokeita vastaanottaneen kanttorin hyväsydämisyyden vuoksi. Lauloin kuorossa muutaman kuukauden, kunnes kuulin vieressä seisoneen kirkasäänisen ja enkelinäänellä laulaneen täydellisen nyanssitajuisen tytön kuiskaavan kuoronjohtajalle, että hän lopettaa kuoroharrastuksen, jos toikin saa jatkaa laulamista. (Nainen 32 v.)*

Negatiiviset arviot ovat tuhoisia, sillä leikkiin ja musisointiin osallistuva lapsi toivoo kiihkeästi, että häntä ihaillaan. Moite väärinlaulamisesta vaikuttaa samalla tavalla kuin epäiisteyttä tai huonoa käytöstä koskevat moitteet, jotka ovat vahvassa ristiriidassa lapsen ideaaliminäkuvan kanssa. Monet musiikkirajoitteiset kertovat, että heitä on esimerkiksi yhteislaulussa pyydetty olemaan hiljaa.

*...Mitä siitä sitten pitäisi ajatella, kun opettaja sanoi aina, että liikuttele sinä Kim sitten vaan suutasi äläkä pilaa muiden esitystä laulamalla ääneen. Kaipa siinä tuli kerralla selväksi nämä mun musikaaliset kyvyt ja mahdollisuudet. (Mies 54 v.)*

Myös laulukokeisiin liittyy runsaasti paniikkikokemuksia ja noloja tilanteita, jotka ovat varjostaneet monien musiikillisen minäkäsityksen ja itsetunnon kehitystä. Musiikkirajoitteiset pitivät musiikintunteja vastenmielisinä, ja etenkin nokkahuilunsoittoon liittyi vah-

voja kielteisiä tunteita. Huono musiikkinumero oli monille pettymys, joka oli edistänyt negatiivisen musiikkisuhteen syntymistä:

*...Meneminen luokan eteen laulamaan oli karmea kokemus, koska tiesin jo etukäteen, että pieleen menee. Asiaa ei yhtään parantanut epäonnistuneen suorituksen jälkeen opettajan kevennykseksi tarkoittama kommentti, äänelläänhän tuo variskin laulaa... (Mies 37 v.)*

*Oikeastaan kuutonen laulusta oli helpotus, sillä tiesin saavani sen, lauloimpa miten tahansa. Joskus valitsin täysin tuntemattoman laulun sillä perusteella, että kirjassa oli sen kohdalla jokin kaunis kuva. Sitten lauloin laulun omalla melodialla ja todistuksessa komeili taas tuo tuttu kuutonen, jota osasin jo odottaa. (Mies 43 v.)*

Huonot arvosanat ja negatiivinen palaute synnyttävät musiikkirajoitteisuutta koskevan merkitysperspektiivin, joka vahvistaa vastenmielisyyttä musiikkia kohtaan. Nykyisin alaluokkien musiikinopetuksessa onkin luovuttu numeroarvioinnista, joten aineistomme huonoja arvosanoja saaneet olivat vanhempia, joiden negatiiviset merkitysperspektiivit siirtyvät helposti seuraavalle sukupolvelle. On kysyttävä, miten laajaa ihmisryhmää mustan musiikkipedagogiikan synnyttämä musiikkirajoitteisuus koskee. Joka tapauksessa ilmiöön törmää arkipäivän musiikkikeskustelussa lähes päivittäin.

Myös vanhempien tai sisarusten käsitys epämusikaalisuudesta loukkaa ja tekee musiikkisuhteesta ristiriitaisen. Aikaisemmin siteerattu vastaaja jatkoi päiväkodista alkanutta tarnaansa seuraavasti:

*Aloitin syksyllä koulun, jossa laulutaito testattiin niin, että jokainen meni vuorollaan luokan eteen laulamaan. Muistin vielä hyvin hoitotädin ilkeän kommentin enkä voinut ymmärtää, miksi yleensä niin lempeä opettajamme pakotti minut laulamaan, vaikka en halunnut enkä osannut. Kieltäydyin ehdottomasti laulamasta ja muistan elävästi ahdistukseni ja itkuni tuossa tilanteessa. Itkukin oli kaikesti epäviireistä, sillä joulutodistuksessa loisti laulunumerona vitonen, minkä jälkeen sain kotona moneen kertaan selittää sen taustoja. Kehuja ei tällä kertaa tullut muuten niin kiltille työlle. (Nainen 45 v.)*

Aineisto viittaa siihen, että joskus yksikin negatiivinen musiikkikokemus voi aloittaa epäonnistumisen kierteen. Kaksi kirjoittajaa kuvasi kokemuksiaan, joissa vertaileminen ja väheksyntä olivat loukanneet omanarvontuntoa:

*Aina kun olimme menossa sukujuhliin, äiti varoitti jo etukäteen, ettemme sisarusteni kanssa innostuisi laulamaan, koska meillä ei ole laulunääntä. Antakaa vaan serkkutyttöjen laulaa, koska he ovat niin paljon meitä parempia. Serkuksista puheen ollen, se musikaalisuus on aina ollut siellä toisella puolella sukua... (Nainen 24 v.)*

*Rakas Sirkeä-tätini muisti aina tähdentää, ettei minulla ja sisaruksillani ole nuottikorvaa, jonka yksinoikeuden hän oli varannut serkulleni Marja-Liisalle, joka hänestä oli paljon minua ja sisaruksiani parempi. Jonkin verran paha oloani helpotti se, että olin hänen mielestään hyvä lausumaan runoja. (Nainen 59 v.)*

Jokisen (2003) mukaan lapsen suhde musiikkiin muotoutuu paljolti vanhempien musiikkisuhteen ja -asenteiden pohjalta. Hän vertaa laulutaitoa uimataitoon, joka yleensä opitaan lapsena, mutta jonka opettelemista myöhemmällä iällä pidetään nolona. Henkilökohtainen musiikkisuhde on emotionaalisesti hyvin arka asia, koska musiikissa on kyse itsen esittämisestä, jossa laulava ihminen paljastaa toisille syvintä itseään. Myös musiikista puhuminen luotaa syvällisesti ihmisen makua ja sivistystä. (Bourdieu 1979; 1985, 137–

141; 1993; Kurkela 1993, 269.) Tämän takia monet mieluummin pitäytyvät musiikkiaiheisestä keskustelusta kuin ottavat riskin paljastaa sivistyksessään olevia aukkoja. Toki samat ilmiöt kuuluvat muihinkin taide- ja taitoaineisiin, sillä monet ovat kokeneet esimerkiksi telinevoimistelun tai joukkuelajien ryhmäjakotilanteet loukkaaviksi.

Pahimpia ovat opettajat, jotka irvailevat oppilaiden kyvyttömyyttä:

*...Kun emme ymmärtäneet esimerkiksi solfaamista, opettaja ilmoitti, ettei oikein osaa selittää sitä, sillä hän oppi sen jo nelivuotiaana niin kuin meidänkin olisi kuulemma pitänyt... (Mies 23 v.)*

*...Opettaja tuntui lähinnä pilkkaavan opiskelijoita ja vievän opiskelijoilta sen vähäisenkin innostuksen heitä lannistamalla... (Mies 22 v.)*

*...Opettaja naureskeli meille kun olimme niin huonoja. Hän pisti meidät laulamaan nuotteista ilman mitään ohjeistusta... (Nainen 25 v.)*

*...Opettaja sanoi, että hänellä on lahjattomalle musiikinopiskelijalle kolme ohjetta. Mene ikkunan luokse, avaa se ja hyppää. Että tällainen tapaus... (Mies 45 v.)*

Samanlaisia kokemuksia on raportoitu myös vaikeina pidettyjen lukuaineiden kohdalla, joiden yhteydessä on esitetty naiiveja ”kieli- ja matikkapäättä” ja etenkin niiden puuttumista koskevia selityksiä (ks. Ruismäki & Juvonen 2011).

### Klassinen ehdollistuminen musiikkirajoitteisuuden selittäjänä

Viime vuosisadan alkupuolella syntynyt behaviorismi yritti tehdä psykologiasta objektiivisen tieteen noudattamalla luonnontieteen objektiivisuusnormeja. Tämän vuoksi oppimistutkimuksessa keskityttiin vain selkeästi havainnoitaviin ja mitattaviin ärsykkeisiin (S) ja reaktioihin (R). Jyrkän linjan behavioristien mielestä oppimisen psykologian tehtävänä oli vain S–R-ketjujen lainalaisuuksien kartoittaminen. Behaviorismi perustui klassiseen ehdollistumiseen, jossa oikeasta käyttäytymisestä palkittiin ja väärästä rangaistiin. Pian tutkijat kuitenkin huomasivat, että rankaiseminen aiheutti oppimista haittaavaa ahdistusta, minkä vuoksi siitä luovuttiin. (Nummenmaa, Takala & von Wright 1982, 131.)

Ehdollistumisessa ärsykkeiden välille luodaan assosiaatio, jossa ensimmäinen ärsyke synnyttää seuraavaa koskevan odotuksen, eli toimii sen signaalina. Signaaliahdistus on psyykkinen varoitussignaali, joka antaa aikaa mobilisoida defensessejä tai kieltäytyä ahdistavasta tilanteesta. ”Väärin laulaneen” tytön S–R-ketju eteni seuraavasti: moite synnytti voimakkaan signaaliahdistuksen, joka johti laulukokeesta kieltäytymiseen. Tästä seurannut konflikti opettajan kanssa vahvisti negatiivisen ehdollistumisen, jota huono musiikkinumero ja vanhempien nuhteet vahvistivat. Huonon musiikkinumeron seurauksena myös tytön vanhemmat alkoivat pitää tytärtään musiikkirajoitteisena. Hoitotädin ajattelemattomuus käynnisti musiikkisuhteen pysyvästi traumatisoineen reaktioketjun, vaikka tapahtumilla ei ollut mitään tekemistä todellisen laulutaidon tai musikaalisuuden kanssa:

*Olen miettinyt myös jännityksen osuutta. Alaluokkien laulukoetilanne oli ujolle ja varautuneelle tytölle niin kamala, että en taatusti vielääkään laula yksin tai julkisesti. Mieleeni on tullut, että sainkohan ala-arvoisen arvosanan laulutaidostani vai opettajan käskystä kieltäytymisestä... Itsekseni olen tullut siihen käsitykseen, että päivähoitotädin kommentilla ja opettajan pakottamisella on ollut hyvin syvälle ulottuva merkitys elämäni, jota myös oma lähipiirini on ironisilla kommentteillaan ruokkinut. (Nainen 45 v.)*

Emotionaalisten reaktioiden ehdollistumiseen on kiinnitetty runsaasti huomiota. Klassinen esimerkki on Watsonin ja Raynerin (1920) karmaiseva koe, jossa alle vuoden ikäiselle ”pikku Albertille” ehdollistettiin voimakas pelkoreaktio laukaisemalla nallipyssy aina hänen nähdessään valkoisen rotan. Kokeessa ehdollistettu pelko yleistyi nopeasti koskemaan kaikkia valkoisia esineitä: karvalakkia, pumpulituppoa ja partaa. Myös musiikkiin liittyvät kielteiset signaalit koetaan rangaistuksina, joiden aiheuttama välttämiskäyttäytyminen (aversio) yleistyy koskemaan kaikkea musiikkia. (Ks. Skinner 1971, 57–59.) Äänet ovat erityisase-rytmisen voimistelun yhteydessä tapahtunutta ehdollistumistaan kehärummun ääneen:

*Pelkkä kehärummun äänen kuuleminen jähmettää ja nostaa karvat pystyyn. Kehärumpu palauttaa välittömästi mieleeni liikuntatunneilla kokemani nöyryyttävät kokemukset. Aina kehärummun kuullessani mieleen palautuu kylmä voimistelusalii, jossa seison avuttomana sinisissä trikoissani opettajan arvioivan katseen alla. (Nainen 54 v.)*

Prosessia voi selittää soveltamalla Festingerin (1957) kognitiivisen dissonanssin teoriaa. Sen mukaan traumaattisimpia ovat tilanteet, jotka ovat voimakkaassa ristiriidassa lapsen minäkäsityksen kanssa. Kyse ei ole vain dissonanssista, koska tilanne loukkaa lapsen kehittyvää persoonallisuutta. Dissonanssit ovat voimakkaimpia lapsuudessa, jolloin itsetiedostus on epävarmaa ja pettymysten käsittelykeinot kehittymättömiä. Lapsi yrittää aina säilyttää kuvan toimintansa hyväksyttävyydestä, mihin hän tarvitsee ymmärtävien kasvattajien tukea. Traumatisoituminen tapahtuu tilanteissa, joissa lapsi hämmentyy voimakkaasti, eikä pysty antamaan tuntemalleen syyllisyydelle ja häpeälle mitään järkeenkäypää selitystä. (Nummenmaa, Takala & von Wright 1982, 314–319.) Freudin (1926) mukaan tilanne tekee lapsen egon täysin suojattomaksi, jolloin hän putoaa totaalisen avuttomuuden tilaan ja menettää aikaisemman identiteettinsä ja maailmankuvansa.

Lapselle musiikki on leikkiä, jossa hän tekee kokeiluja ja leikkii äänillä rakentaen niistä soivia kokonaisuuksia. Englanninkielen *play*-verbi tarkoittaa leikkimistä, näyttelemistä, pelaamista ja soittamista, joita yhdistää heittäytyminen mielihyvää tuottavaan kuvitteelliseen toimintaan. Kurkela (1993, 40) puhuu leikkitodellisuudesta, jonka avulla lapset käsittelevät sisäistä maailmaansa. Leikki irrottaa arkitodellisuudesta, jolloin mielikuvitus luo uusia näkökulmia itseen ja ympäristöön. Musiikkitoimintaan osallistuminen liikuttaa tunteita ja käynnistää psykofyysisiä prosesseja, joiden sanallinen käsitteleminen on tarpeetonta.

Kurkela kirjoittaa myös ”leikinpilaaista”, jotka eivät uskalla antautua mielikuvituksensa vietäväksi ja joita lapsen vapaa leikki häiritsee. Leikinpilajaat yrittävät pakottaa leikin oman realiteettinsa mukaiseksi. Lapsen näkökulmasta moite väärinlaulamisesta tarkoittaa sitä, että häntä kielletään leikkimästä ja hänet eristetään ryhmän ulkopuolelle. Ihmisen perusoikeuksiin kuuluu oikeus omaan ääneen ja itseilmaisuuksiin sitä käyttäen: ”Jokaisella on omanlaisensa ääni ja äänenväri. Jokainen myös käyttää ääntään yksilöllisesti, oman äänensä ehdoilla ja ympäristöstä saamiensa vaikutteiden mukaisesti. Yksilölle ääni on ainutkertainen ja korvaamaton eikä sitä tarvitse muuksi muuttaa”. (Saha 1999, 9.)

### Torjunnan merkitys musiikkisuhteen muodostumisessa

Taiteellisten ihmisten elämässä on lähes poikkeuksetta esiintynyt vaikeita ja traumaattisia kokemuksia. Useimmiten jo lapsuudesta alkaen ja läpi koko elämän, myös sen voimakkaimpien luomiskausien aikana, he ovat keskimääräistä alttiimpia ristiriidoille, vaikeuksille ihmissuhteissaan, ahdistuneisuudelle tai monille vaikeasti ymmärrettäville tuskatiloille. (Johansson 1982, 96–97; Miller 1990a.)

Psykodynaamisen ajattelun mukaan musiikki on transitionaaliobjekti, johon lapsi siirtää tunteitaan ja jota hän käyttää niiden säätelyyn (Winnicott 1960/1982; 1966; 1971).

Lapsen musiikkisuhteen ja -ilmaisun arvostelu on tuhoisaa, koska sen aiheuttaman narsistisen loukkauksen seurauksena lapsi menettää rakastamansa objektin. Menetys ilmenee depressiona ja psyykkisenä kipuna, joka syntyy erosta itsen ideaalisen ja todellisen tilanteen välillä. (Tähkä 1993.)

Lapsi ei ymmärrä traumaattista kokemustaan, vaan torjuu sen tiedostamattomaan, jolloin se aktivoituu uudelleen alkuperäistä kokemusta muistuttavissa tilanteissa. Torjuttu loukkaus ilmenee periaatteessa kahdella tavalla: se johtaa joko musiikkirajoitteisuuteen tai sitten kokemus sublimoidaan, jolloin loukkauksen kokenut ihminen kompensoi siihen liittyvän mielihyvän menestymällä jollakin toisella musiikin alueella. Näin laulajana tai instrumentalistina tyrmätty saattaa valita alakseen vaikkapa musiikinteorian, musiikkiterapian, musiikkikasvatuksen tai vaikkapa kapellimestarin uran. Toisinaan käy niin, että sublimaatioon turvautunut ihminen hakeutuu tiedostamattaan alalle, jossa hän voi ”panna vahingon kiertämään”. Tämä tapahtuu juuri ilkeiden kommenttien muodossa sekä toisten virheistä ikävällä tavalla huomauttelemalla. Lehtosen pidettyä aihetta käsitelleen luennon, alkoivat paikalla olleet orkesterimuusikot spontaanisti keskustella erityisen ilkeitä ja tökeröitä kommentteja esittävistä kapellimestareista.

Freud (1919/2014) käyttää ilmiöstä termiä jälkikantoisuus (Nachträglichkeit), mikä tarkoittaa sitä, etteivät käsittelemättömät tai torjutut kokemuksemme häviä, vaan ne toistuvat alkuperäistä muistuttavissa tilanteissa, joissa avuttomuutemme joskus kohdistunut pahansuopa, halveksuva tai ivallinen suhtautuminen projisoidaan virheitä tekevään tai osaamattomaan oppilaaseen. Vammauttavat kokemukset eivät menetä merkitystään, vaan ne ovat tiedostamattomaan torjuttuina vain tilapäisesti poissa todellisuudesta. Esimerkin hoitotädin tökerön käyttäytymisen taustalla saattoi olla toistamispakko, joka liittyi hänen samanlaiseen lapsuudenkokemukseensa. Lehtosen keskustellessa asiasta yhden muusikon kanssa hän totesi kuvaavasti: *On kauhea huomata, että kaikkein karmeimmat asiat, mitä mulle on joskus sanottu, on pakko sanoa jollekin toiselle, vaikka olisin kuinka päättänyt, että tota mä en ikinä päästä suustani.*

Traumatisoitunut musiikkikasvattaja voi käsitellä omia traumatapahtumiaan yhä uudelleen hakeutumalla tilanteisiin, joissa hän voi hallittavassa muodossa toistaa traumaattisia kokemuksiaan. Tavallisesti tällaisessa tilanteessa oppilaan rooli on vaihtunut opettajan rooliksi. Tällöin oppilaan epäpuhtaus, osaamattomuus ja muu haparointi muistuttavat kasvattajan torjumista kokemuksista, joissa tämä itse oli lannistamisen tai väheksynnän kohteena. Damien Chasellen ohjaama *Whiplash*-elokuva pureutuu rajusti aiheeseen kertomalla täydellisyyttä tavoittelevan nuoren rumpalin kärsimyksistä sadistisen orkesterinjohtajan manipulaation ja raivon kohteena.

Tilanteessa tuleva ja mennyt ehdollistavat toisiaan antaen toisilleen vastavuoroisen merkityksen. Kyse ei ole viivästyneestä reaktiosta, vaan nykyhetken retroaktiivisesta vaikutuksesta menneen tapahtuman muistoon, jossa alkuperäinen muisto jää tiedostamatta, vaikka siihen liittyvät voimakkaat tunteet nousevat tietoisuuteen. Tilanteessa vanhat kokemukset heräävät henkiin muistijälkien muodossa ja saavat uuden sisällön. (Freud 1926.) Freudin mukaan tiedostamattomat muistijäljet saavat kausaalista merkitystä vain myöhempien tapahtumien yhteydessä, jolloin ne muodostavat tapahtumaketjuja, joissa muistijälkien psyykkiset sisällöt ja niihin liittyvät tunteet toistuvat.

Osaamattoman oppilaan kanssa koettu tilanne aktivoi aikaisempiin kokemuksiin liittyvän häpeäraivon, jolloin se kohdistuu alkuperäisellä rajuudella oppilaaseen tai kanssamuusikkoon. Tilanteessa piilotajuntaan torjutun tapahtuman äkillinen aktivaatio tapahtuu automaattisesti samalla tavalla kuin vitsien yhteydessä, joissa kuulija nauraa jo ennen kuin on ymmärtänyt vitsin (Freud 1983). Torjutut tunteet liittyvät lapsuuden traumaattisiin kokemuksiin, mistä syystä ne voivat olla nykytilanteeseen nähden kohtuuttoman rajuja. Keskeinen selittäjä on toistamispakko, joka pakottaa traumansa torjuneen palaamaan siihen yhä uudelleen. (Ks. Saraneva 2008, 168–188.)

## Tunteiden käsittely vie siirtotaakasta reflektioon

Freudin (1916/1917) mukaan traumat periytyvät sukupolvelta toiselle. Suomessa on viime aikoina keskusteltu sotatraumoista, jotka ovat käsittelemättöminä siirtyneet isältä pojalle. Siirala (1983) puhuu siirtotaakasta (transfer), jolla hän tarkoittaa yksilön kannettavaksi siirtynyttä yhteisöllistä, tiedostamatonta ja nimeämätöntä taakkaa. Siirtotaakan kantamisen vieraannuttaa ihmisen itseydestään, minkä vuoksi itsestäänselvyydet, vakiinnuttamiset sekä jäykkä sovinnaisuuksista kiinni pitäminen edustavat pyrkimystä säilyttää harhainen todellisuus. Siiralan (1983) ajatukset siirtotaakasta muistuttavat melko paljon Mezirow'n ajatuksia vääristyneistä merkitysperspektiiveistä, jotka ovat kuitenkin merkitykseltään siirtotaakkaa vähäisempiä. Siirtotaakka muodostuu tilanteesta, jossa jakamatta ja yhdessä työsträmättä jääneet traumaattiset kokemukset siirtyvät yksilöiden ja myös seuraavien sukupolvien kannettavaksi.

On kysyttävä, miten paljon musiikkikasvatuksen instituutioihin on kasautunut mustan kasvatuksen pitkstä perinteestä seuranneita käsittelemättömiä vinoutumia, jotka traumatisoivat järjestelmässä toimivia ja tekevät heistä siirtotaakan kantajia. Traumaattiset kokemukset pyrkivät toistumaan, vaikka tietoisesti vastustaisimme niitä miten paljon tahansa. Siirtotaakka aiheuttaa musiikkirajoitteisuutta ja/tai sitä, että opettajat jatkavat mustan kasvatuksen (Miller 1984; 1990b) traumatisoivia perinteitä olematta itse siitä tietoisia. Musiikkirajoitteisuus voidaan määritellä siirtotaakaksi, joka käsittelemättömänä siirtyy sukupolvelta toiselle ja jatkaa traumaattista kulkuaan, ellei siihen liittyviä asioita oteta refleksiiviseen käsittelyyn. Musiikkioppilaitosten perinteessähän on paneuduttu musiikkiin, eikä sen psyykkisiin vaikutuksiin, jotka ovat paljolti jääneet käsittelemättä. Siirtotaakka siirtyy helposti myös musiikkioppilaitosten ulkopuolelle.

Vastavoimaksi taakkasiirtymiin piiloutuneille käsittelemättömille toistovaateille, välttelylle ja itsestäänselvyyksille voi suositella refleksiivistä ja dialogista työnohjausta. Yhdessä syntyvä dialoginen ajattelu ja moniääninen keskustelu synnyttävät sellaista kieltä, joka avaa kätkeytyjä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä ilmiöitä. Moniäänisen dialogin ideaa kehitelleen Mihail Bahtinin (2006) mukaan totuus on olemassa ihmisten käsityksistä riippumatta ja dialogi edistää sen löytymistä. Ilman dialogia ihmisen tietoisuus helposti jähmettyy yhteen kapeaan näkemykseen. Dialogissa syntyvä jännite saa ihmisen tarkistamaan käsityksiään ja ottamaan uusia näkökulmia huomioon ja vertailemaan käsitysten perusteltavuutta. Totuutta etsivä ihminen ei pidä käsityksistään kiinni vain siitä syystä, että ne ovat omia, vaan siksi, että ne kestävät koetteluun. Bahtin (2006) korostaa, että dialogin jäsenet antavat merkityksiä asioille ja itselleen itsen ja toisen rajalla liikkuvalla subjektiivisella kielellä, joka syntyy juuri tietyllä hetkellä ja tietyissä yhteyksissä. Ihminen lähestyy totuutta, kun hän tekee oikeutta vastakaisille näkemyksille ja asettaa asiat avoimen tarkastelun kohteeksi. Avain siirtotaakan ja musiikkirajoitteisuuden vastustamiseen on aidossa dialogissa, jossa ihmiset ovat avoimin mielin valmiita kuuntelemaan ja ilmaisemaan omia ja toistensa kokemuksia ja tunteita. ■

### Lähteet

**Ala-Korpela, A.** 2003. Diagnoosi: Musiikkirajoitteinen. Artikkelin Helsingin Sanomien viikkoliitteessä *Nyt* 7.2–13.2 2003, 14–15.

**Bahtin, M.** 2006. *Dialogic Imagination*. Texas: University of Texas Press.

**Bourdieu, P.** 1979. *Distinction. A Social critique of Judgement and Taste*. London: Routledge.

**Bourdieu, P.** 1985. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.

**Bourdieu, P.** 1993. *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Cambridge: Polity Press.

**Dewey, J.** 1934. *Art as Experience*. New York: Penguin Putnam.

- Eerola, T.** 2010. Musiikkipsykologian historia. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena, 13–32.
- Elliott, D., J.** 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education.* Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J.** 1996. Music Education in Finland. A New Philosophical View. *Musiikkikasvatus* 1, 1, 8–20.
- Festinger, L.** 1957. *A Theory of Cognitive Dissonance.* Stanford: Stanford University Press.
- Foucault, M.** 2005. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.
- Freire, P.** 2005. *Sorrettujen pedagogiikka.* Tampere: Vastapaino.
- Freud, S.** 1916/1917. *Introductory Lectures on Psychoanalysis.* Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud 15 and 17. London: Hogarth Press.
- Freud, S.** 1919/2014. *Das Unheimliche.* Bremen: Europäischer Litteraturverlag.
- Freud, S.** 1926. *Inhibition, Symptoms and Anxiety.* Standard Edition 20. London: Hogarth Press.
- Freud, S.** 1983. *Vitsi ja sen yhteys piilotajuntaan.* Tampere: Love kirjat.
- Freud, S.** 2005. *Murhe ja melankolia sekä muita kirjoituksia.* Tampere: Vastapaino.
- Habermas, J.** 1987. *Järki ja kommunikaatio.* Tekstejä 1981–1985. Helsinki: Gaudeamus.
- Huhtanen, K.** 2004. Pianistista soitonopettajaksi. *Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. Studia Musica* 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Häggglund, S.** 2007. *Ajatuksia elokuvasta ihmisen tahra.* Teoksessa A. Alanen (toim.) *Elokuva ja psyyke.* Helsinki & Jyväskylä: Minerva, 52–60.
- Johansson, A.** 1985. *Skitsofrenian analyttisen psykoterapian ongelma.* Turun yliopiston julkaisuja sarja – Ser. C: 54. Turku: Turun yliopisto.
- Jokinen, K.** 2003. Kommentit artikkelissa ”Diagnosi: Musiikkirajoitteinen”. *Helsingin Sanomien Nyt -viikkoliite* 7.2–13.2 2003, 14–15.
- Jones, M.** 1979. Using a Vertical-Keyboard Instrument with the Uncertain Singer. *Journal of Research in Music Education* 27, 3, 173–184.
- Juvonen, A.** 2008. Music orientation and musically restricted. *Signum Temporis (Pedagogy and Psychology)* 1, 1. RTTEMA: Riga, 28–36.
- Kimanen, S.** 2011. Pohdintoja musiikkialan ja pianismin tulevaisuudesta. Teoksessa M. Muukkonen, M. Pesola & U. Pohjannoro (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osamistarpeisiin.* Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 9–104.
- Kurkela, K.** 1993. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamiikka.* Sibelius-Akatemian musiikintutkimuslaitoksen julkaisusarja 11. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kurth, E.** 1930. *Musikpsychologie.* Berlin: M. Hesse.
- Lehtonen, K.** 1985. Jean Piaget’n ajattelu ja musiikkikykyjen kehittyminen. *Kasvatus* 4, 283–289.
- Lehtonen, K.** 1986. *Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Väitöskirja.* Turun yliopiston julkaisuja sarja C: 56. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, K.** 1989a. *Musicality as a Cognitive Process. The Creative Child and Adult Quarterly* 4, 192–199.
- Lehtonen, K.** 1989b. *Relationship between Music and Psychotherapy.* Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, K.** 2004. *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, K.** 2005. *Musiikkioppilaitokset näkymättömän vallan käyttäjinä.* *Musiikkikasvatus* 8, 2, 32–42.

**Lehtonen, K.** 2007. Musiikki ja psykoanalyysi. Teoksessa K. Lehtonen (toim.) Musiikin symboliset ulottuvuudet. Suomen Musiikkiterapiayhdistys r.y., 52–69.

**Lehtonen, K., Juvonen, A. & Ruismäki H.** 2011. Näkökulmia musiikkiin liittyvään kateuteen. Musiikkikasvatus 14, 1, 34–50.

**Mezirow, J.** 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 32, 3–21.

**Mezirow, J.** 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

**Miller, A.** 1984. Lahjakkaan lapsen tragedia ja todellisen itseyden etsintä. Porvoo: WSOY.

**Miller, A.** 1990a. Untouched Key. Tracing Childhood Trauma in Creativity. New York: Anchor Books.

**Miller, A.** 1990b. For Your Own Good. Hidden Cruelty in Child-Rearing and the Roots of Violence. New York: The Noonday Press.

**Niiniluoto, I.** 2002. Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Nykyajan filosofia. Juva: WS Bookwell Oy, 40–73.

**Nummenmaa, T., Takala, M. & von Wright, J.** 1982. Yleinen psykologia. Kokeellisen tutkimuksen näkökulmasta. Helsinki: Otava.

**Numminen, A.** 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

**Opetushallitus** 2016. Musiikin opetussuunnitelma-luonnos. Luettavissa osoitteessa <http://www.oph.fi> opsluonnos musiikki 7 9 pdf. Luettu 10.3.2015.

**POPS I.** 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. Komitean mietintö 1970: A 4.

**Pohjannoro, U.** 2010. Rima nousee koko ajan. Kappellimestareiden näkemyksiä orkestereiden tulevaisuudesta ja muusikoiden osaamisesta. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 10. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

**Pohjannoro, U.** 2011. Johdanto. Teoksessa M. Muukkonen, M. Pesola & U. Pohjannoro (toim.) Muusikkoeilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 2–9.

**Roiha, E.** 1965. Musiikkipsykologia. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiö.

**Ruismäki H. & Juvonen A.** 2011. Searching for a Better Life through Arts and Skills – Research results, visions and conclusions. Helsinki University Publications. Research Report 329. Helsinki: University of Helsinki.

**Saha, H.** 1999. Musiikki on ihmisen perustarve. Teosto ry: n:o 3, 6–9.

**Saraneva, K.** 2008. Freudin traumateoria ja Nachträglichkeit -periaatteen merkitys psykoanalyysissa. *Psykoterapia* 27, 3, 168–188.

**Siirala, M.** 1983. From Transfer to Transference. Helsinki: Therapie-säätiö.

**Sirén, V.** 2013. Suomalaiset eivät ole erityisen työteliäitä. Äyrikuningas ja ylikapellimestari Jukka-Pekka Saraste antaa Kölnin tuomiokirkon edessä satikutia synnyinmaalleen. Helsingin Sanomat 21.1.2013.

**Siukonen, W.** 1935. Koululasten laulukyvystä. Väitöskirja. Helsinki: Otava.

**Skinner, B. F.** 1971. Beyond Freedom & Dignity. New York: Bantam Books Inc.

**Stenström, P.** 2012. Betonilähiössä kasvatettiin Kodälyn lapsia. Viuluviikarit 40 vuotta. *Muusikko* 4, 10–12.

**Syrjäkoski, M.** 2004. "...Rockhenkilö vastoin parempaa tietoa..." Tapaustutkimus musiikkirajoitteisuudesta, ilmiön luonteesta, synnystä ja vaikutuksista yksilön elämään. Joensuun yliopisto Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

**Toivanen, M.** 2000. Jazz luonnollisena systeeminä. Fenomenologis-semioottinen tutkielma modernin jazzin myytistä ja sen merkityksestä. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in the Arts: 72. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Tulamo, K.** 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. *Studia Musica* 2. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

**Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

**Tähkä, V.** 1993. Mielen rakentuminen ja psykoanalyttinen hoitaminen. Porvoo: WSOY.

**Watson, J. B. & Rayner, R.** 1920. Conditioned Emotional Reactions. *Journal of Experimental Psychology* 3, 1–14.

## Viite

[1] Mustan kasvatuksen lähtökohtana oli vaatimus "perata heti alkuun rikkaruohot juurineen pois" lapsesta. Kasvatuksen tavoitteena oli ehdottoman tottelevainen ihminen, josta aikanaan tulisi kunnon kansalainen. Ensimmäisten kolmen vuoden aikana lapseen oli juurrutettava järjestyksen rakkaus, jotta hän tottuisi välttämään kaikkea uhmakkuutta kasvattajaansa kohtaan. Päämäärään pääsemiseksi voitiin myös käyttää väkivaltaa ja pakkoa, koska kaikki tapahtui lapsen oman edun vuoksi. (Miller 1990b.) Vuosien myötä uskottiin lasten unohtavan kaiken, mitä heille on varhaislapsuudessa tapahtunut.

**Winnicott, D. W.** 1960/1982. The Theory of Parent-Infant Relationship. Teoksessa J. D. Sutherland (toim.) *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press, 37–55.

**Winnicott, D. W.** 1966. The Location of Cultural Experience. *International Journal of Psychoanalysis* 48, 369–372.

**Winnicott, D. W.** 1971. *Playing and Reality*. Harmondsworth: Penquin Books.

