

Iina Peltomäki

Innostava pianoryhmä

Kohti lasta motivoivaa pianoryhmäpedagogiikkaa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikin koulutusohjelma

Opinnäytetyö

5.5.2017

Tekijä Otsikko	Iina Peltomäki Innostava pianoryhmä - Kohti lasta motivoivaa pianoryhmäpedagogiikkaa
Sivumäärä Aika	38 sivua 5.5.2017
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Koulutusohjelma	Musiikki
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogin suuntautumisvaihtoehto
Ohjaaja	MuT Annu Tuovila
<p>Opinnäytetyöni käsittelee 5–7-vuotiaiden lasten säännöllistä, viikoittaista alkeispianoryhmäopetusta innostumisen ja oppimisen ilon näkökulmasta. Pysin selvittämään, millaisista asioista 5–7-vuotiaat pianoryhmätunneilla innostuvat, mihin innostavaa pianoryhmäopetusta järjestettäessä on syytä kiinnittää huomiota ja millaisia työtapoja innostavassa pianoryhmäpedagogiikassa voi hyödyntää. Tämän lisäksi tarkastelen, miten ilo ja innostuminen rakentavat oppimisen edellytyksiä.</p> <p>Havainnoimalla erilaisia alkeispianoryhmiä ja soitinmuskareita sekä haastattelemalla kyseisten ryhmien opettajia olen kerännyt tietoa vaihtoehtoisista alkeispianoryhmäopetuksen toiminta- ja lähestymistavoista ja päässyt tarkastelemaan läheltä lasten innostumista. Lähdeaineiston ja -kirjallisuuden avulla olen pyrkinyt selvittämään lasten yleisiä kiinnostuksen kohteita ja innostumisen tärkeyttä oppimisprosessissa. Olen teemoitellut työtapoja ja tärkeimpiä innostavan pianoryhmäopetuksen lähtökohtia opinnäytetyöni alaluvuiksi ja pohtinut, miten eri tavoin lasten innostumista ja oppimisen iloa voi tukea.</p> <p>5–7-vuotiaiden alkeispianoryhmäopetuksessa sadun, leikin ja tarinan maailmaan uppoutumalla voidaan syventää sekä lasten oppimista että motivaatiota. Oppimisen iloa ja omakohtaisuutta voidaan lisätä erilaisten pelien, leikkien ja innostavien musiikillisten harjoitusten avulla. Monipuolisia työtapoja vaihtelemalla oppiminen pysyy mielenkiintoisena ja lasten viihte- ja aktivaatitaso oppimisen kannalta otollisena. Säännöllinen, viikoittainen pianoryhmäopetus mahdollistaa pitkäkestoisen musiikkiharrastuksen kannalta tärkeiden toverisuhteiden syntymisen ja tarjoaa pienille pianisteille tärkeän yhteisöllisen musisoimisen kokemuksen. Pianoryhmän monipuoliset toimintatavat mahdollistavat yhteismusisointiin, esiintymiseen, laulamiseen ja musiikilliseen ilmaisuun liittyvien taitojen kehittymisen pianististen taitojen ohella.</p> <p>Opinnäytetyöni tarjoaa ryhmäopetuksesta kiinnostuneille musiikkipedagogeille välineitä suunnitella oppimisen iloon tähtäävää ja motivoivaa alkeispianoryhmäpedagogiikkaa ja alkeisryhmäopetuksesta kiinnostuneille näkökulmia kehittää opetusta.</p>	
Avainsanat	pianoryhmä, lapset, innostuminen, oppiminen, leikki, tarina

Author Title Number of Pages Date	Iina Peltomäki The Inspiring Piano Group – Motivating Piano Pedagogy for Children in Groups 38 pages 5 May 2017
Degree	Bachelor of Music Pedagogy
Degree Programme	Music
Specialisation option	Piano Pedagogy
Instructor	Annu Tuovila, DMus
<p>My Bachelor's thesis focuses on piano group education for children between the ages 5–7 by the aspects of enthusiasm and the joy of learning. Especially, it considers weekly assembling groups in which children are not taking part in other piano education such as private lessons. The attempt is to research what sort of issues the children aged 5–7 are interested in at group piano lessons, to what the teacher should aim attention while arranging piano group lessons and what kind of practices and activities the teacher could engage to inspire piano group pedagogy. In addition to that, I clarify how joy and enthusiasm build the requirements of the learning process.</p> <p>By observing different beginners' piano groups and by interviewing the teachers I have compiled knowledge on how piano education can be done in piano groups and what aspects can exist behind the teaching in piano groups. In addition, I had the opportunity to closely follow the children's enthusiasm. By exploring source materials and source literature I have aimed to clarify what children between the ages 5–7 are generally interested in and why enthusiasm is important in the learning process. I have separated different practices and the most important aspects of teaching children's piano group and arranged the structure of this thesis corresponding to them. Further, I have examined how the enthusiasm and the joy of learning can be promoted.</p> <p>By including fairy tales, stories and different kinds of play to the teaching of children's piano group can the learning and motivation of children be improved. The joy of learning and the subjective experiences can be increased by different playing, role plays, games and inspiring musical exercises. By varying multiple practices the learning process remains engaging and the rate of energy and activation reasonable for learning. A regular, weekly assembling piano group enables important companionships that are relevant to long-lasting musical interest. It also offers the important experience of belonging to a musical society to the little pianists. The varying practices in piano group pedagogy enables the skills of playing together, performing, singing and expressing music as well as pianistic skills.</p> <p>My Bachelor's thesis provides music teachers who are interested in group pedagogy advice and knowledge to organize and prepare beginners' piano group pedagogy that aims to increase enthusiasm and motivation. It also provides different aspects to develop beginners' piano group teaching.</p>	
Keywords	piano group, children, enthusiasm, learning, play, story

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Opinnäytetyön tarkoitus ja aineisto	2
2.1	Kysely	2
2.2	Ryhmiä havainnointi	3
2.3	Haastattelut	4
3	Erilaiset 5–7-vuotiaiden pianoryhmät	5
3.1	Kyselyn tuloksia	5
3.2	Pianomuskarin ja pianovalmennuksen eroja	7
4	Esiopetusikäinen lapsi ja innostuminen	9
4.1	5–7-vuotiaan maailma ja kiinnostuksen kohteet	9
4.2	Miksi innostuminen on tavoiteltavaa?	12
4.3	Mihin 5–7-vuotiaalla on valmiuksia?	15
5	Näkökulmia ja työtapoja pianoryhmäopetukseen	16
5.1	Toverisuhteiden ja vertaisoppimisen merkitys	16
5.2	Pianoryhmän monipuoliset toimintatavat	18
5.2.1	Esiintyminen	18
5.2.2	Yhteismusisointi	19
5.2.3	Rytmiikka ja kehollisuus	20
5.2.4	Laulaminen	21
5.2.5	Musiikin perusteet	22
5.3	Tärkeimpiä lähtökohtia pianoryhmäopetuksen toteutukseen	23
5.3.1	Satu, tarina ja leikki	23
5.3.2	Pelit ja pelillisuus	24
5.3.3	Tunnin tempo ja inspiroivat työvälineet	25
5.4	Innostumisen edellytykset	26
6	Kuvauksia erilaisista ryhmätunneista	27
6.1	”Hei, mä osasin jo tänkin!”	27
6.2	”Törkeän hyvä harhautus!”	28
6.3	”Tää kuulostaa siltä kuin vesi kimmeltäis!”	30
6.4	Innostuminen esimerkkien valossa	32

6.5 Alkeispianoryhmäpedagogiikkaa pianovalmennuksen vai pianomuskarin näkökulmasta?	34
7 Pohdinta	35
Lähteet	37

1 Johdanto

Nykyisin vallalla olevien oppimiskäsitysten mukaan oppimisen ilo ja myönteiset tunnekokemukset ovat keskeinen osa tehokasta oppimista. Vuorovaikutus muiden ja ympäristön kanssa nähdään tärkeinä oppimista edistävinä tekijöinä, ja oppiminen ymmärretään kokonaisvaltaisena ja vuorovaikutteisena prosessina, jossa oppija on itse aktiivinen ja vuorovaikutteinen toimija. Uusissa, tekeillä olevissa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitetään oppimisen ilon ja oppilaan osallisuutta vahvistavien yksilöllisten ja yhteisöllisten tietojen ja taitojen rakentamisen olevan taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän keskeisiä tavoitteita. (Opetushallitus 2017.) Taiteen perusopetusta antavissa musiikkioppilaitoksissa yhteisöllisyyteen kannustavia työtapoja tullaan tulevaisuudessa painottamaan entistä enemmän ja musiikkioppilaitoksia halutaan kannustaa lisäämään yhteisöllisiä musiikin opiskelun muotoja.

Musiikkileikkikoulussa eli muskarissa leikinomainen yhteisöllinen ryhmätoiminta on keskeinen toiminnan muoto. Instrumenttiopetukseen siirryttäessä musiikinopiskeluun tulee väistämättä pitkäjänteistä harjoittelua vaativia elementtejä ja opetusta annetaan usein yksilöopetuksena. Pienet pianistit eivät automaattisesti pääse osaksi orkesteria, kuten monen muun instrumentin soittajat, ja jäävät siten helposti yhteisöllisten toimintaympäristöjen ulkopuolelle. Oppimisen iloon keskittyvällä pianoryhmätoiminnalla voidaan tarjota pienille pianisteille mahdollisuuksia yhteisölliseen musiikkitoimintaan. Säännöllisellä, viikoittaisella, leikinomaiseen oppimiseen perustuvalla alkeispianoryhmäopetuksella voidaan myös luoda silta ja pehmeä siirtymä muskarista instrumenttiopintojen pariin. Tyypillisesti pianoryhmäopetusta järjestetään yksilöopetuksen lisänä, harvemmin kuin kerran viikossa. Yhteisöllisyyden ja musiikkiharrastuksen jatkuvuuden kannalta tärkeiden toverisuhteiden näkökulmista viikoittaisella pianoryhmällä voi olla suuri merkitys myöhemmille piano-opinnoille. Toimivassa pianistiyhteisössä on parhaimmillaan paljon soittoharrastukseen sitouttavia sekä iloa ja oppimista edistäviä mahdollisuuksia.

Tässä opinnäytetyössä tarkastelen säännöllistä, viikoittaista alkeispianoryhmätoimintaa ilon ja innostumisen näkökulmasta. Pyrin selvittämään, millaisista asioista 5–7-vuotiaat pianoryhmätunneilla innostuvat, mihin innostavaa pianoryhmäopetusta järjestettäessä on syytä kiinnittää huomiota ja millaisia työtapoja innostavassa pianoryhmäpedagogiikassa voi hyödyntää. Tämän lisäksi tarkastelen, miten ilo ja innostuminen rakentavat oppimisen edellytyksiä. Pääkaupunkiseudun musiikkioppilaitoksille kohdistetun kyselyn

avulla olen saanut jonkinlaisen yleiskuvan pianoryhmien toiminnasta ja lähtökohdista. Erilaisten ryhmien havainnoinnin ja pianoryhmien opettajien haastattelujen kautta olen taas saanut opinnäytetyöni kannalta arvokasta tietoa pianoryhmien toimintatavoista ja lasten innostumisesta. Luvussa 2 ja 3 kerron lyhyesti näistä aineistonkeruumenetelmistäni ja esittelen erilaisten alkeispianoryhmien lähtökohtia.

5–7-vuotiaan lapsen maailmaan ja valmiuksiin pureudun luvussa 4. Samassa luvussa perustelen myös innostumisen tärkeyttä oppimisprosessissa. Luvussa 5 olen teemoitellut alaluvuiksi tärkeimpiä aineistostani nousseita näkökulmia alkeispianoryhmäopetuksesta. Luvussa 5 pyrin myös hahmottamaan tärkeimpiä lähtökohtia innostavan pianoryhmäopetuksen järjestämiseen ja esittelen joitakin toimintaideoita alkeispianoryhmäopetukseen. Luvussa 6 tarkastelen esiin tuomiani huomioita pianoryhmäopetuksesta esimerkkien valossa. Opinnäytetyöni tarjoaa ideoita alkeisinstrumenttiryhmien opettamista aloittaville opettajille sekä valaisee kaikille opettajille tärkeitä lähtökohtia 5–7-vuotiaiden musiikkiryhmien vetämiseen.

2 Opinnäytetyön tarkoitus ja aineisto

2.1 Kysely

Aloitin opinnäytetyöni aineiston keräämisen kartoittamalla, missä pääkaupunkiseudun musiikkioppilaitoksissa sillä hetkellä järjestettiin pianoryhmäopetusta, ja millaista pianoryhmäopetus näissä oppilaitoksissa oli. Tavoitteenani oli löytää pianonsoitonopettajia, joiden pianoryhmäopetusta voisin päästä seuraamaan sekä saada jonkinlainen yleiskuva siitä, miten pianoryhmäopetusta toteutetaan. Lähetin sähköpostikyselyn kahdeksalletoista musiikkioppilaitokselle, joiden joukossa oli 14 julkista valtion avustuksia saavaa musiikkiopistoa, 2 konservatoriota ja 2 yksityistä musiikkikoulua. Sähköpostikyselyssä tiedustelin, opettaako joku musiikkioppilaitoksen opettajista n. 5–10 -vuotiaiden lasten pianoryhmiä, ja mikäli opettaa, kuinka säännöllistä pianoryhmäopetusta on ja käytkö oppilaat ryhmätunnin lisäksi omilla soittotunneilla. Pyysin viestissäni myös opettajien yhteystietoja ja mahdollisia vinkkejä, keneltä aiheesta kannattaisi tiedustella lisää. Musiikkiopistot ja konservatoriot valikoituivat osin kontaktieni kautta saamieni vinkkien

perusteella, osin satunnaisotannalla. Kaksi yksityistä musiikkikoulua valitsin kyselyyn mukaan niissä järjestettävän Suzuki -metodin mukaisen opetuksen vuoksi¹.

Kymmenen kaikkiaan kahdeksastatoista musiikkioppilaitoksesta vastasi kyselyyn. Vastajat olivat musiikkioppilaitosten rehtoreita tai apulaisrehtoreita. Vastausten laajuus vaihteli oppilaitoskohtaisesti. Kahdesta oppilaitoksesta vastattiin hyvin lyhyesti, neljä oppilaitosta kuvaili ryhmäopetuksen käytänteitään pääpiirteittäin ja neljästä vastattiin laajasti ja kuvailevasti kattaen varsinaisen pianoryhmäopetuksen ulkopuolellekin ulottuvia pianistien yhteismusisoinnin tapoja.

Kyselyn kautta sain seitsemän pianoryhmäopetusta käyttävän opettajan yhteystiedot. Olin heihin yhteydessä sähköpostitse saadakseni tarkennusta ryhmäopetuksen käytänteihin. Tiedustelin, kuinka usein pianoryhmät kokoontuvat, käyvätkö oppilaat ryhmätuntien lisäksi omilla soittotunneilla, minkä ikäisiä oppilaat ovat ja kuinka suuria ryhmät ovat. Kaikki seitsemän opettajaa vastasivat viestiin. Olenkin luvussa 3 täydentänyt musiikkioppilaitosten rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden vastauksista tekemiäni päätelmiä opettajien tarkentavilla vastauksilla.

Kyselyä tehdessäni olin halukas löytämään mahdollisimman paljon säännöllisesti ja usein kokoontuvien lasten pianoryhmien opettajia. Siksi en halunnut rajata ikäryhmää vielä kyselyvaiheessa liian tiukasti, vaan päädyin rajaamaan ryhmäopetukseen osallistuvien lasten iän 5–10 -vuotiaisiin. Vasta myöhemmin rajasin opinnäytetyössä tarkastelemani ikäryhmän 5–7 -vuotiaisiin, sillä halusin keskittyä erityisesti pianonsoiton alkeiden opetukseen ryhmässä ja aineistoni vahvisti aiemman käsitykseni alkeispianoryhmäopetuksen alkamisesta useimmiten suunnilleen esiopetusikäisenä.

2.2 Ryhmien havainnointi

Saadakseni mahdollisimman monipuolisen kuvan pianoryhmäopetuksen luonteesta ja vaihtoehtoisista tavoista ohjata pianoryhmiä kävin havainnoimassa mahdollisimman monen kyselyn kautta löytämäni opettajan ryhmäopetusta riippumatta ryhmäkoosta ja lasten iästä. Kyselyyn vastanneista neljän piano-opettajan pianoryhmäopetus vaikutti vastausten perusteella olevan lähinnä sitä, mihin opinnäytetyössä halusin keskittyä eli säännöllistä ja suunnilleen esiopetusikäisille suunnattua. Kävin seuraamassa heistä kolmen

¹ Ryhmäopetus on olennainen osa Suzuki-metodin mukaista pianonsoitonopetusta.

pianoryhmäopetusta kerran. Yhden opettajan tunteja seurasin joka toinen viikko yhden lukuvuoden ajan. Siellä sain myös harjoitella pianoryhmän ohjaamista käytännössä. Havainnoimieni opettajien kautta sain tiedon muista pianoryhmiä opettavista opettajista, joista kolmen tunteja kävin seuraamassa kerran. Yhteensä havainnoin siis seitsemää eri piano-opettajan pianoryhmää, joista yhdessä olin mukana joka toisella opetuskerralla yhden lukuvuoden ajan.

Pianonsoitonopettajien lisäksi kävin seuraamassa myös soitinmuskareita pitäviä varhaisiänmusiikkikasvattajia. Koska löysin vain yhden pianomuskarin, kävin observoimassa myös kolmea eri opettajan kantelemuskaria. Näissä kaikissa kävin seuraamassa yhden opetustunnin. Samana lukuvuonna kävin seuraamassa myös kahdeksaa tavallista muskaria. Monipuolisen muskariopetuksen seuraaminen antoi käsityksen muskarin toimintatavoista ja tavoitteista sekä siitä, miten instrumenttipedagogiikkaa toteutetaan musiikki-leikkikouluympäristössä. Muskariopetuksen seuraaminen antoi myös paljon ideoita siitä, miten pianonsoitonalkuisopetusta voisi ryhmässä lähestyä.

Taltioin aineistoa lähinnä tekemällä muistiinpanoja. Kahdella pianoryhmätunnilla myös videoin opetusta. Videoin opetusta vain niissä tapauksissa, kun opetustilan koko ja oma sijaintini huomioon ottaen pystyin tekemään sen ilman, että oppilaat kiinnittivät siihen erityistä huomiota. Tunteja seurattessani pyrin kirjaamaan muistiinpanoihini mahdollisimman tarkasti, mitä tunnilla tehtiin. Kiinnitin myös huomiota oppilaiden keskinäiseen sekä opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Lisäksi tarkkailin opettajan ja oppilaiden toimintaa ja reaktioita sekä tunneilmapiiriä. Kirjasin myös huomioita lasten toiminnasta ja heidän välittämistään tunteista ennen tuntia ja tunnin jälkeen. Luvussa 6 nostan esiin sellaisia esimerkkejä seuraamistani tunteista, joissa lasten innostuminen näkyy, ja pohdin innostumista pianoryhmäopetuksen toteuttamisen kannalta.

2.3 Haastattelut

Käydessäni seuraamassa erilaisia ryhmäopetustilanteita sain samalla tilaisuuden haastatella ja käydä keskustelua yhdentoista eri opettajan kanssa. Haastattelut käytiin pääasiassa seurattavan tunnin jälkeen, mutta kahdessa tapauksessa vain lyhyesti ennen tuntia. Tein kaikista keskusteluista mahdollisimman tarkat muistiinpanot. Haastattelut olivat laajuudeltaan hyvin erimittaisia riippuen opettajan käytettävissä olevasta ajasta.

Kysyin jokaiselta opettajalta ennen tunnin alkua ryhmän lähtökohdista; minkä ikäisiä oppilaat ovat, kuinka kauan oppilaat ovat soittaneet pianoa ja kuinka pitkään ryhmä on toiminut. Kysyin myös tulisiko minun tietää jotakin tuntiin liittyen. Näihin kysymyksiin oli kaikilla yhdellätoista opettajalla aikaa vähintään lyhyesti vastata. Pääsääntöisesti tunnin jälkeen kysyin opettajilta seuraamani ryhmän opetuksen tavoitteista, oliko seuraamani tunti tyypillinen tämän ryhmän tunti, ja millaisia muita oppimisen tapoja seuraamani ryhmän tunnit yleensä sisältävät. Tämän jälkeen haastattelu eteni vaihtelevasti riippuen observoidusta tunnista ja sen herättämistä ajatuksista. Opettajat myös nostivat itse esiin näkemyksiään ryhmäopetuksesta. Keskustelu painottui usein muun muassa ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen, opettajien näkemyksiin oppilaiden innostumisesta, ryhmäopetuksen mahdollisuuksiin ja haasteisiin, opettajien kokemuksiin eri ryhmien opettamisesta sekä pianistien yleisiin kehittämistarpeisiin.

Keskusteluissa nousseita asioita käsittelen tarkemmin luvussa 5. Viitaten opettajien kanssa käymiini keskusteluihin käytän heistä nimityksiä Opettaja 1, Opettaja 2 jne. oppilaiden tunnistamattomuuden vuoksi.

3 Erilaiset 5–7-vuotiaiden pianoryhmät

3.1 Kyselyn tuloksia

Kyselyssä ilmeni, että pianoryhmäopetuksen määritelmä kattaa alleen vastaajasta riippuen hyvin erilaisia opetuksen muotoja. Vastaukset olivat vaihtelevia ja pianoryhmäopetuksen käytänteet erilaisia. Rehtorit ja apulaisrehtorit vastasivat sekä myöntävästi että kieltävästi kysymykseen pianoryhmäopetuksen järjestämisestä 5–10-vuotiaille pianisteille. Viidestä oppilaitoksesta vastattiin, että oppilaitoksessa järjestetään pianoryhmäopetusta. Kahdesta oppilaitoksesta vastattiin, että varsinaista pianoryhmäopetusta ei järjestetä, mutta opettajilla on omia käytänteitä yhteismusisoinnin järjestämisessä ja ne saattavat olla käytännössä opinnäytetyötä varten etsimäni pianoryhmäopetuksen kaltaisia. Kolmesta oppilaitoksesta vastattiin, ettei pianoryhmäopetusta järjestetä.

Osa vastanneista mielsi pianoryhmäopetuksen kattavan kaiken ryhmässä tai pareittain järjestettävän pianonsoitonopetuksen riippumatta siitä, kuinka usein ryhmäopetusta jär-

jestettiin, ja kuvailivat vastauksessaan tätä opetusta. Osa vastaajista taas näytti ajattelevan ryhmäopetuksen kattavan ainoastaan säännöllisesti, vähintään joka toinen viikko, kokoontuvat ryhmät ja kuvailivat vastauksissaan tätä toimintaa rajaten samalla ulos muun pianoryhmäopetuksen. Määrittelyerojen takia osa musiikkioppilaitosten epäsäännöllisestä luokkatuntimaisesta pianoryhmäopetuksesta ja nelikätsiin painottuvasta pariopetuksesta jäi luultavasti vastausten ulkopuolelle.

Kyselyn perusteella säännöllistä joka viikko järjestettävää lapsille suunnattua pianonsoiton alkeisryhmäopetusta on pääkaupunkiseudun musiikkioppilaitoksissa melko vähän. Kaikissa vastanneissa musiikkioppilaitoksissa oli pianoryhmiä, mutta lähes kaikissa oppilaitoksissa ne kokoontuivat joka toinen viikko tai kerran kuukaudessa, ryhmätunnille osallistuvat oppilaat saattoivat olla hyvin eri-ikäisiä ja ryhmätuntien osallistujat vaihtelivat. Kyse ei näissä tapauksissa ollut kovinkaan tiivistä ryhmistä ja tunnit olivat luonteeltaan enimmäkseen luokkatunteja². Lähes kaikissa kyselyn musiikkioppilaitoksissa, joissa pianonsoiton ryhmäopetusta järjestettiin, opetuksen pääpaino oli yksilöopetuksessa, vaikka oppilaat osallistuivatkin ryhmätunneille.

Kolmessa musiikkioppilaitoksessa oli myös viikoittaista pianoryhmäopetusta, eivätkä tähän ryhmäopetukseen osallistuvat lapset käyneet ryhmäopetuksen lisäksi yksilöpianotunneilla. Yhdessä näistä tapauksista musiikkiopisto toimi yhteistyössä koulun kanssa, ja pianotunnit järjestettiin koulupäivän keskellä. Tässä musiikkiopistossa ei kuitenkaan kyselyn lähettämisen ja tekemieni observointien aikaan järjestetty pianoryhmäopetusta esi- ja alkuopetusikäisille. Toisessa musiikkioppilaitoksessa sen sijaan järjestettiin pianovalmennukseksi kutsuttua viikoittain järjestettävää alkeispianoryhmäopetusta. Pianovalmennusoppilaat eivät käyneet ryhmätunnin lisäksi yksilöpianotunneilla, ja olivat kaikki esiopetusikäisiä eli 6–7-vuotiaita. Kolmannesta musiikkioppilaitoksesta vastattiin musiikkioppilaitoksen järjestävän pianomuskaria 5–7-vuotiaille muskarilaisille. Myös pianomuskari kokoontui viikoittain, eivätkä oppilaat käyneet sen lisäksi yksilöpianotunneilla.

Kolmessa musiikkioppilaitoksessa ryhmäopetusta käytettiin Suzuki-metodin piirissä. Suzuki-metodia käyttävien opettajien pedagogiikassa ryhmäopetuksella oli keskeisempi rooli kuin niin sanotussa tavallisessa opetuksessa, mutta silti suurin osa Suzuki-opetuksen ryhmätunneille osallistuvista oppilaista kävi myös yksilötunneilla.

² Luokkatunneilla oppilaat soittavat toisilleen ohjelmistossaan olevia kappaleita, joita opettaja ja muut oppilaat soiton jälkeen kommentoivat. Tunnit muistuttavat enemmänkin harjoituskonsertteja kuin tavanomaista viikoittaista opetusta.

Monissa musiikkioppilaitoksissa näytettäisiin järjestettävän varsinaisen ryhmäopetuksen sijaan pariopetusta, mikä muutaman vuoden tai pidempään soittaneilla tarkoittaa usein pianoduo- ja nelikätisen ohjelmiston soittoa. Pariopetuskin järjestetään kyselyn perusteella lähinnä yksilöopetuksen lisänä. Musiikkioppilaitosten vastauksissa kävi lisäksi ilmi, että pienetkin pianistit tekevät jonkin verran yhteistyötä muiden instrumenttien oppilaiden kanssa. Tällöin kyse vaikuttaisi useimmiten olevan kamarimusiikista yhden toisen instrumentin soittajan kanssa tai säestyksestä.

3.2 Pianomuskarin ja pianovalmennuksen eroja

Viikoittain kokoontuvia alkeispianoryhmiä löytyi karkeasti jaoteltuna kahdenlaisia: niin sanottuja pianovalmennusryhmiä ja pianomuskareita, joskin kumpiakin määrällisesti vähän. Pianovalmennusryhmällä tarkoitetaan havaintojeni mukaan pianoryhmää, jonka opetus tapahtuu musiikkioppilaitosten soitinvalmennuksen alla ja jota opettaa pianonsoitonopettajan koulutuksen saanut henkilö. Opetus keskittyy nimensä mukaisesti pianistiin valmiuksiin ja tähtää pitkäjänteiseen pianonsoiton opiskeluun. Pianomuskari taas toimii musiikkioppilaitosten musiikkileikkikoulu- eli muskaritoiminnan alaisuudessa ja painottaa pianonsoittotaitoa enemmän kokonaisvaltaista musiikillista oppimista. Nämä nimetykset eivät ole mitenkään vakiintuneita, vaan enemmänkin oppilaitoskohtaisia kuvaavia nimityksiä pianoryhmäopetukselle.

Pianomuskari pyrkii toimimaan helposti lähestyttävänä jatkumona aiemmalle muskariharrastukselle ja siltana varsinaisiin pianonsoitonopintoihin tutustuttamalla oppilaita pianon instrumenttina. Pianovalmennus taas on luonteeltaan ennemminkin pitkäjänteisen pianonsoitonopiskelun alku. Havaintojeni mukaan käytännön työtavoiltaan nämä ryhmät eivät välttämättä eroa suuresti toisistaan ja toimintatavat ovat pitkälti samoja. Opetuksen painopiste ja pitkän tähtäimen tavoitteet saattavat kuitenkin olla hyvinkin eriäviä.

Pianovalmennusryhmän yhtenä tarkoituksena on tarjota innostava ensikosketus pianonsoittoon. Pianovalmennus nimensä mukaisesti valmentaa pianonsoiton opiskeluun, joka nojaa pitkään ja rikkaaseen traditioon. Havainnoin lopulta yhtä varsinaista pianovalmennusryhmää, minkä lisäksi kävin seuraamassa muita pianoryhmiä, jotka kokoontuivat harvemmin ja toimivat yksilöopetuksen rinnalla. Näiden ryhmien havainnoinnin sekä opettajien haastattelujen perusteella uskallan yleistää joitakin pianovalmennukseen liittyviä asioita. Pianovalmennuksessa keskitytään soittoasentoon ja käden asentoon perusteellisesti. Pianovalmennustuntien soiva aika käytetään pääasiassa pianon, eikä muiden

instrumenttien äärellä. Pianovalmennustunneilta tulee läksyjä ja harjoitteluohjeita kotiin. Pianovalmennustunneilla tehtävät ei-pianon-ääressä tapahtuvat harjoitukset ja leikit tulevat läheisesti pianonsoittotaitoa ja ohjelmistossa olevien kappaleiden oppimista.

Pianomuskari, kuten soitinmuskarit ylipäätään, vastaa muskarilaisten toiveeseen keskittyä perinteistä muskaria enemmän yhteen soittimeen. Pianomuskarin lähtökohta on yleisten musiikkileikkikoulutavoitteiden mukaisesti kokonaisvaltaisessa musiikkikasvatuksessa, mikä tarkoittaa muun muassa kuuntelun, laulun, puheen, liikkeen ja tanssin monipuolista käyttöä. Kuten pianovalmennusryhmiä myös pianomuskareita on pääkaupunkiseudulla ilmeisen vähän. Muita soitinmuskareita, erityisesti kantelemuskareita, oli sen sijaan helpompi löytää. Toimintatavoiltaan ja tavoitteiltaan eri instrumenttien soitinmuskarit olivat hyvin samankaltaisia. Pianomuskarissa sadun, leikin ja mielikuvien maailma ovat opetuksen keskeisenä lähtökohtana, ja opetuksessa pyritään usein kokonaisvaltaiseen taide-elämykseen. Tuntiin rakennetulla draamankaarella pyritään tukemaan kokemuksellista oppimista leikin ja sadun keinoin ja musiikin oppiminen, ja soittotaitokin, tapahtuu osittain tiedostamatta, ikään kuin vahingossa. Pianomuskarissa oppimista tapahtuu paljon muualla kuin soittimien ääressä ja usein instrumentin ääreen siirtyminen tapahtuu vasta kun opeteltava asia, ilmiö tai laulu on jo muilla keinoin omaksuttu. Esimerkiksi uuden laulun opettelussa sykkeen ja rytmin kehollista kokemista saatetaan painottaa vahvasti ennen instrumentin ääreen siirtymistä. Ylipäätään pianomuskarissa painotetaan pianovalmennusta enemmän yleisiä musiikillisia valmiuksia ja vähemmän instrumentin hallintaa.

Pianonsoiton alkeisryhmäopetuksen käytänteet ja tuntien sisältö vaikuttavat olevan hyvin ryhmäkohtaisia ja vaihtelevia riippumatta siitä, nimitetäänkö opetusta pianovalmennukseksi vai pianomuskariksi. Lapsen kannalta sillä, osallistuuko hän pianovalmennus vai pianomuskari -tyyppiseen toimintaan, ei ole kovinkaan suurta merkitystä soittamisen ilon ja oppimisen kannalta ainakaan yhden lukuvuoden aikana. Haastattelemieni opettajien mukaan vaikuttaisi kuitenkin olevan niin, että pianovalmennustyyppisiin ryhmiin osallistuneet oppilaat usein jatkavat pianonsoittoharrastusta saman opettajan ohjauksessa. Pianomuskarilaisilla samanlaista pianonsoittoharrastuksen selkeää jatkumoa ei ole, sillä usein pianomuskaria ohjaava musiikkipedagogi ei opeta pianonsoitosta kuin alkeita. Pianomuskarilaiset siis kenties vaihtavat yhden tai kahden vuoden pianomuskariharrastuksen jälkeen helpommin instrumenttia, aloittavat pianonsoiton sijaan kuoron tai lopettavat ohjatun musiikin harrastamisen. Pianovalmennusryhmä sen sijaan saattaa varsinaisen

toiminnan loputtua jatkua, joskin väljempänä, ja siellä solmitut suhteet muihin pianisteihin saattavat säilyä pianonsoittoharrastuksen edetessä.

Lapsen kannalta merkityksellisintä pianoryhmäopetuksessa on pianoryhmän tuoma ilo, ja harrastuksen sitouttavuus eli motivaatio mennä tunnille. Hyvällä jatko-ohjauksella pianomuskariinkin osallistuneet lapset löytänevät hyvän jatkumon harrastukselleen. Lapselle merkitystä on myös sillä, oppiiko pianoryhmätunnilla enemmän musiikillisia valmiuksia vai pianonsoittotaitoa. Ryhmien määrittely auttaa kuvaamaan alkeispianoryhmäopetuksen erilaisia lähtökohtia ja toimintatapoja ja helpottaa sen kuvaamista, mitä pianonsoittoharrastusta valitessa kannattaa ottaa huomioon.

4 Esiopetusikäinen lapsi ja innostuminen

4.1 5–7-vuotiaan maailma ja kiinnostuksen kohteet

Pianoryhmässä aloittava lapsi on usein iältään 5–7-vuotias. Tämän ikäinen lapsi on lähtökohtaisesti hyvin kiinnostunut uuden oppimisesta ja utelias uusille kokemuksille, ihmisille ja asioille. Näinä ikävuosina lapsi elää elinikäisessä kasvuprosessissaan tärkeää siirtymävaihetta siirryessään varhaislapsuudesta koulumaailmaan. Tällöin lapsi alkaa kiinnostua suoriutumisesta ja aikuisen roolin saamisesta sekä harjoitella selviytymisen taitojaan. Ruokosen (2016, 36) mukaan viisivuotiaaksi asti lapsi ajattelee olevansa se, mitä kuvittelee olevansa, mutta kuusivuotiaalla ajatteluun alkaa tulla lisää konkreettisia tavoitteita, ja hän mieltää itsensä enenevässä määrin osaamisensa kautta. Esiopetusikäisellä on suuri tarve kokea itsenä pystyväksi ja usein myös halu onnistua yksityiskohtia myöten. (Ruokonen 2016, 35–36.)

Lapsen itsetuntemuksen kasvaessa myös hänen maailmankuvansa laajenee. Lapsi alkaa tiedostaa taiteelliseen ja musiikilliseen tekemiseen liittyviä monia mielipiteitä, näkökulmia ja mahdollisuuksia. Tämä kehitysvaihe yhdistyneenä ihanteelliseen suoritustavoitteeseen voi tuntua lapsesta ahdistavalta, ja silloin häntä auttavat sellaiset toiminnan ja oppimisen muodot, joissa kaikki vastaukset ovat yhtä oikeita. (Ruokonen 2016, 36–37.) Tässä siirtymävaiheessa lapsen tukeminen on erityisen tärkeää, jotta hän voi kokea itsensä taitavaksi ja kykenee oma-aloitteiseen työskentelyyn. Onnistumisen kokemukset

ovat positiivisen minäkuvan ja pystyvyyden kannaltakin hyvin tärkeitä, ja opettajan kannattaa kaikessa tekemisessä kiinnittää huomiota onnistumisen kokemusten mahdollistamiseen ja asettamiensa tehtävien vaikeustasoon. (Ruokonen 2016, 36–37; Lonka 2014, 95–97.) Pianoryhmäopetuksessa onnistumisen kokemuksia voisi ruokkia esimerkiksi valmiiden laulujen ohella improvisaation ja keksinnän sekä kaikenlaisen luovaan ilmaisuun kannustavan toiminnan avulla.

Esiopetusikäinen lapsi kiinnostuu sääntöleikeistä, vaikka kuvitteluleikin maailma kiehtoo häntä edelleen. Myös erilaiset pelit kiehtovat esiopetusikäistä lasta. (Ruokonen 2016, 38; Helenius & Lummelahti 2013, 157.) Sääntöleikit ja pelit edellyttävät osallistujilta vuorovaikutusta, ja toisaalta pelatessa ja leikkiessä vuorovaikutus toisten kanssa syvenee usein itsestään. Pelaaminen koukuttaa ja tempaa mukaansa ja siihen liittyy usein myös tarinallisia elementtejä. (Lonka 2015, 112.) Pelillisyydestä innostuminen on ikäryhmästä riippumatonta (Järvilehto 2014, 122–124), joten pelaamisen kautta aikuisenkin saattaa olla helpompi siirtyä lapselle tärkeään leikin maailmaan.

Esiopetusikäinen lapsi oppii uusia rooleja ja pelillisyyden ja leikin kautta lapsi saa hyvän tilaisuuden harjoitella sekä niitä että erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen tapoja (Ruokonen 2016, 36; Helenius & Lummelahti 2013, 158). Leikkiessä oppilaille saattaa siis syntyä toimijuuspaikkoja, joita heille ei ehkä muuten tarjoutuisi (Lonka 2014, 116). Pianoryhmässä esimerkiksi pianistin roolia konserttitilanteessa voidaan harjoitella leikin avulla, ja musiikillisissa harjoituksissa johtajien roolia vaihdella. Uusien roolien tarjoamia vaihtoehtoisia toimintatapoja voi myös yhdistää improvisoinnin harjoitteluun. Leikin ja musiikillisen improvisoinnin peruserätykset, eli tilanteeseen heittäytyminen, toisen kuunteleminen ja toisen ideoista eteenpäin rakentaminen, ovat samat. (Lonka 2014, 116). Musiikin ja leikin yhteys tulee esiin myös kuvittelun taitoja vaativassa musiikin ilmaisussa. Aikuisten ja lasten leikin maailmat ovatkin oikeastaan toisiaan täydentäviä ja hyvin lähekkäin. (Rainio 2012, 110.)

Symbolinen leikki ja mielikuvat ovat olennainen osa lapsen ajattelua ja lapsi mieltää asiat leikin ja mielikuvien avulla (Ruokonen 2016, 37). Leikkiminen on niin tunnusomaista lapselle, että sitä voidaan pitää lapsen johtavana toimintana (Kalliala & Tahkokallio 2001, 33). Leikkiessään lapsi uppoutuu tekemiseensä ja juuri tekemiseen uppoutuneena ihminen oppii (Järvilehto 2014, 7). Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi on vielä innokas leikkijä ja nauttii roolileikeistä ja nopeasti etenevistä, jännittävistä tapahtumista ja tarinoista (Ruo-

konen 2016, 41). Tarinoiden, mielikuvien ja yhteisen leikin kautta lapsen on helppo upoutua tekemiseen ja tempautua mukaan toimintaan (Heinonen & Suojala 2001, 144–146). Parhaimmillaan lapselle rakentuu leikin kautta mielekäs omakohtainen suhde ympärillä oleviin opittaviin asioihin. Yhteistä leikkiä voidaan pianoryhmäopetuksessa viljellä soittoon liittyvillä mielikuvilla tai laulujen aihepiireihin syventyä tarinoiden ja yhteisen tarinan kerronnan kautta.

Leikki voi myös toimia apuna lapselle minän vapauttamisessa ja laajentamisessa (Ruokonen 2016, 38) eikä virheiden tekeminen leikissä tunnu välttämättä yhtä vaaralliselta kuin omana itsenä toimiessa. Leikki on samalla myös esiopetusikäisen ja koulua aloittavan lapsen tärkein oppimisen muoto (Helenius & Lummelahti 2013, 215–216) ja sillä on tärkeä rooli oppimisen motivaation syntymisessä (Lonka 2014, 114). Leikillisuus ja pelillisuus voivat parhaimmillaan tukea ihmisen älyllistä kasvua, tunne-elämää ja luovuutta (Lonka 2014, 131). Leikin mahdollistamien roolien avulla voidaan pianoryhmäopetuksessa saavuttaa aiempaa rohkeampaa ja elävämpää ilmaisua ja tutustua esimerkiksi eri soittotapoihin.

Esiopetusikäisellä lapsella on meneillään nopea kasvukausi. Raajojen voimakkaan kasvun lisäksi muutoksia tapahtuu muun muassa hampaistossa ja hermojärjestelmässä. Nämä muutokset ovat yhteydessä lapsen kokonaiskehitykseen. (Ruokonen 2016, 36.) Kuusivuotiaalla on myös valtava liikunnan tarve (Ruokonen 2016, 36), jota voi opetuksessa hyödyntää sekä innostavana aktivoimisena että lapsen musiikillisen kasvun tukemisessa. Esiopetusikäisen lapsen motorinen aktiivisuus ja liikunnallisuus vaativat opetustilanteen toiminnalta vaihtelua. Motorisen aktiivisuuden tukeminen ja toimintatapojen vaihtelu edistävät myös lapsen kykyä keskittymiseen. Leikkiessä ja liikkeessä tunteet ja kehollinen kokemus yhdistyvät kognitiiviseen toimintaan. (Ruokonen 2016, 41.) Liian pitkään samana jatkuvat työtävät altistavat pitkästykselle, joka on oppimisen kannalta erittäin haitallista (Lonka 2014, 163). Ruokosen (2016, 41) mukaan lapsen musiikillista kehitystä tukee parhaiten musiikillisesti monipuolinen ja rikas toiminta- ja oppimisympäristö. Monipuoliset työtävät, niiden vaihtelu sekä musiikillisesti runsas ympäristö innostavat ja parhaimmillaan osallistavat lasta sekä antavat mahdollisuuden rikastuttaa musiikillista toimintaympäristöä omilla ideoilla (Ruokonen 2016, 41).

Esiopetusikäinen lapsi tyypillisesti mieltää ja suhteuttaa asiat itsensä kautta (Ruokonen 2016, 40). Opetuksessa olisikin hyvä kiinnittää huomiota omakohtaisuuteen ja pyrkiä esittämään asiat siten, että lapsi voi liittää ne helposti omaan maailmaansa kuuluviksi.

Esiopetusikäinen kykenee sisäistämään tärkeitä empatiataitoihin liittyviä käsityksiä, ja hän on tarkka oikeudenmukaisuuden toteutumisesta. Lapsi voi innostua musiikillisen ilmaisun harjoittelussa itselleen läheisistä tunteista, sillä hän kykenee myös empaattisesti eläytymään esimerkiksi sadun keinoin esitettyihin tunteisiin. (Ruokonen 2016, 40–41.)

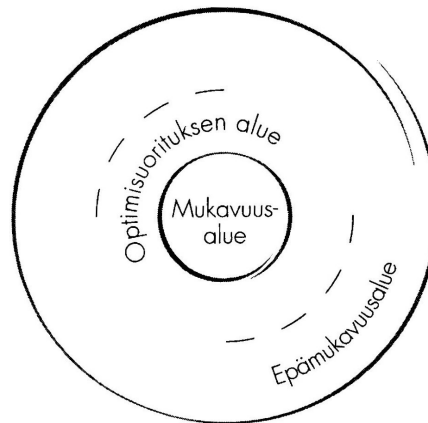
4.2 Miksi innostuminen on tavoiteltavaa?

Tunteet liittyvät läheisesti oppimiseen. Oppimisen kannalta erityisen hyödyllisiä ovat positiiviset ja aktiiviset tunteet kuten kiinnostus, uteliaisuus ja oppimisen ilo. (Lonka 2014, 166.) Longan (Lonka 2014, 136–138, 161) mukaan oppimisen keskeisenä edellytyksenä on kiinnostuksen syntyminen. Oppimista edeltävät positiiviset tunteet saavat ihmisen viirtäytymään ja suuntautumaan kohti uutta asiaa. Kiinnostuessaan ihmisen luontainen halu oppia herää, ja hän kykenee vastaanottamaan tietoa.

Lyhytkestoisen, tilannekohtaisen mielenkiinnon herääminen on edellytyksenä myös yksilöllisen pitkäaikaisen mielenkiinnon kehittymiselle (Metsämuuronen 1997, 28). Pedagogiikan tulisikin pyrkiä rakentamaan tilanteita, jotka herättävät tilannesidonnaista kiinnostusta. Parhaimmillaan tilannesidonnainen kiinnostus yhdessä ilon ja mielihyvän tunteen kanssa edistävät oppilaan henkilökohtaista kiinnostusta asiaan. (Lonka 2014, 158.) Pitkäaikainen henkilökohtainen mielenkiinto voi syntyä spontaanista mielenkiinnosta, joka ilmenee uteliaisuutena, uutuuden viehättyksenä tai aistimusten etsimisestä, tai saada alkunsa itse toiminnasta, joka ilmenee tyydyttävänä ja tuottaa mielihyvää (Metsämuuronen 1997, 28). Ruohotien mukaan pitkäaikaisen mielenkiinnon synnyttäneen harrastuksen alkuun liittyy usein myös jokin voimakas tunnepitoinen kokemus, joka toimii omaehtoisen oppimisen sytykkeenä vuosiksi eteenpäin (Metsämuuronen 1997, 29–30). Oppimistilanteen alkuvaiheen tulisi siten olla innostava, nautittava, leikinomainen ja positiivinen (Metsämuuronen 1997, 30). Huomion kiinnittäminen lasta innostaviin työtapoihin voi olla erityisesti pianoryhmäopetuksen alkuvaiheessa hyvin merkityksellistä pitkäaikaisen mielenkiinnon syntymiselle.

Asiantuntijoiden (Tuovila 2003, 56; Kosonen 2010, 297) mukaan soittoharrastuksen vahvimpia motiiveja ovat oma kiinnostus, soittamisen tuottama ilo ja mielihyvä sekä elämykset. Myös mieleinen musiikkiohjelmisto ja hyvä yhteistyö opettajan kanssa ovat keskeisiä soittoharrastuksen motiiveja (Tuovila 2003, 56). Soittotaidon oppimiseen liittyy väistämättä myös haastavia, harjoittelua vaativia asioita. Mielenkiinnon säilymisen kannalta

olisikin tärkeää säilyttää oppimistilanne toiminnallisena, tavoitteellisena ja vaikeustasoltaan oikeana (Metsämuuronen 1997, 30). Oppilaiden henkilökohtaisten kykyjen ja taitotason huomiointi mahdollistaa myönteisen kokemuksen oppimisesta, joka lisää sisäistä halua oppia (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen & Ruoppila 2015, 103). Järvilehto kuvaa kirjassaan *Hauskan oppimisen vallankumous* mukavien jo opittujen asioiden ja ilmiselvästi haasteellisten asioiden tasapainoa mukavuusalueen, optimisuorituksen ja epämukavuusalueen käsitteillä (Järvilehto 2014, 44).

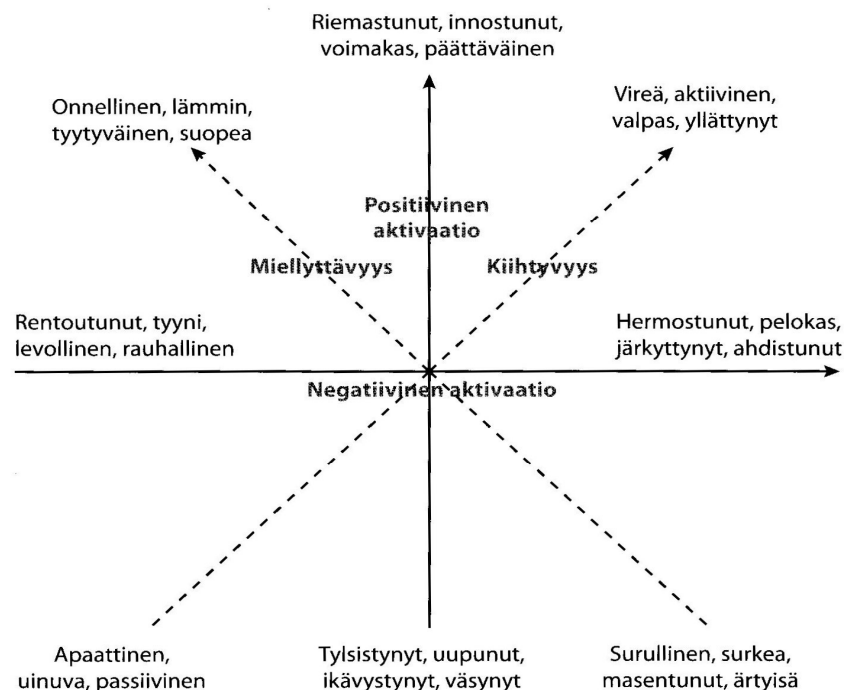


Kuvio 1. Mukavuusalue, optimisuorituksen alue ja epämukavuusalue (Järvilehto 2014, 44).

Mukavuusalueella tehtävät ovat helppoja ja ne voidaan suorittaa vähäisellä vaivalla. Epämukavuusalueella tehtävät muuttuvat niin vaikeiksi, että ne hyvin suurella todennäköisyydellä epäonnistuvat. Niiden välillä sijaitsevalla optimisuorituksen alueella tehtävät ovat riittävän haastavia herättääkseen mielenkiinnon, mutta eivät liian vaikeita toteuttaa. (Järvilehto 2014, 44.) Samaa ilmiötä kuvaa tunnetun kasvatustieteilijän Lev Vygotskin esittämä ajatus lähikehityksen vyöhykkeestä, jossa tehokas oppiminen tapahtuu. Lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoitetaan aluetta, joka sijoittuu oppijan jo osaaman ja sen, mitä hänen on mahdollista lähitulevaisuudessa oppia, välille. Vygotskin mukaan jokaiselle oppijalle ja tehtävälle on siis olemassa vaikeustaso, jonne henkilö ei taitotasonsa puolesta voi yltää, mutta toisen, taitavamman, auttaessa oppija saattaa pystyä säätelämään toimintaansa ja saada uusia taitoja, niin että hän pystyy sinne yltämään. Vygotski esittää myös, etteivät oppilaat voi hyötyä opettajan avusta muutoin kuin sillä alueella, jonne oppilas voi taitotason puolesta yltää. (Järvilehto 2014, 45, 158-159; Lonka 2014, 74–75.) Tällä lähikehityksen vyöhykkeellä oppiminen on sekä mahdollista että palkitsevaa. Järvilehto kuvaakin osuvasti oppimisen huippukohdan löytyvän tylsyyden ja ahdistuksen väliltä. (Järvilehto 2014, 44–45.)

Myös Mihály Csikszentmihályin keskeinen käsite flow-kanava sijoittuu kahden ääripään, ikävystymisen ja ahdistuksen väliselle (Järvilehto 2014, 48). Flow-kanavassa kaikki sujuu kuin itsestään ja oppimista tapahtuu ikään kuin huomaamatta (Järvilehto, 2014, 40). Flow-kanavan voisi siis nähdä kiinnostuksen huipentumana. Ihmisen mielenkiinto on silloin täysin suuntautunut kohteena olevaan tekemiseen tai asiaan. Lapset ovat ilmeisen hyviä pysymään flow-tilassa, ja mikäli he menettävät flow-tilansa, reaktio on tyyppillisesti välitön. (Järvilehto 2014, 40, 48.) Leikin, pelillisyyden ja mielikuvamaailmaan syventymisen keinoin opettajan on mahdollista tukea lasten flow-tilaa. Flow-kanavan voi saavuttaa ihanteellisessa vireystilassa, jossa ihminen on riittävän virittäytynyt vastaamaan haasteeseen, muttei kuitenkaan käy ylikerroksilla tai ole stressaantunut. (Järvilehto 2014, 48.)

Moniulotteinen tunneteoria (Lonka 2014, 137) jakaa tunnetilat positiivisiin ja negatiivisiin ja edelleen aktiivisiin ja passiivisiin. Aktiiviset tunnetilat kiihdyttävät ihmisen hermostoa ja voivat olla luonteeltaan joko positiivisia tai negatiivisia. Longan (2014, 137–138) mukaan oppimisen kannalta kaikkein suotuisimpia ovat aktiiviset positiiviset tunteet, kuten kiinnostus ja innostus. Oppilaiden minäkuvan ja motivaation kehittämiseen tähtäävällä opetuksella voidaan lisätä heidän kiinnostustaan opeteltavia asioita kohtaan (Nurmi ym. 2015, 99). Innostavaan oppimisympäristöön ja oppilaiden kiinnostukseen kannattaa siis panostaa.



Kuvio 2. Tunnekokemuksen kaksi ulottuvuutta: miellyttävä–epämiellyttävä ja aktiivinen–passiivinen (Lonka 2015, 138).

4.3 Mihin 5–7-vuotiaalla on valmiuksia?

Esiopetusikäisen lapsen havaitseminen on vielä rajoittunutta ja ajattelusta puuttuu tietoinen suuntautuneisuus. Lapsen havaitsemista ja huomion suuntautuneisuutta motivoivat vahvasti lapsen omat tarpeet ja tunteet. (Ruokonen 2016, 38.) Tämän vuoksi lapsilta ei pitäisi vaatia liikaa keskittymistä sellaiseen, mikä heitä ei innosta. Esiopetusikäinen kykenee jo kuitenkin musiikillisen havainnoinnin edellyttämään keskittyneeseen kuunteleluun. Tämän ikäinen lapsi on myös lähtökohtaisesti kiinnostunut äänistä. Lapsi pystyy musiikillisen havainnoinnin pohjalta arvioimaan, arvostamaan, kokemaan ja luomaan uutta. Useamman muuttuvan musiikillisen elementin havainnointi ja operointi ovat kuitenkin esiopetusikäiselle lapselle vielä vaikeita toteuttaa. Esimerkiksi pyydetessä lasta soittamaan staccatossa hänen on huomattavasti helpompi toimia, kuin pyydetessä lasta soittamaan hitaasti ja staccatossa. (Ruokonen 2016, 38–39.)

Kuusivuotias lapsi kykenee jo ymmärtämään syy–seuraussuhteita, mutta säilyvyyden käsite ei ole vielä lapselle selkeä (Ruokonen 2016, 38–39). Tämän vuoksi esimerkiksi rytmin pysyvyys saattaa olla lapselle hyvin vaikeasti hahmotettavissa. Piagetin havaitsemiskokeissa pysyvyyden havaitseminen todettiin perustuvan näköaistin ja ajattelun väliin yhteyteen (Ruokonen 2016, 38–39). Siksikin kuulon varaan perustuva rytmin pysyvyyden hahmottaminen saattaa olla kenelle tahansa haastavaa. Tämän valossa rytmin säilyvyyden harjoittelussa kehollisuudesta ja visuaalisesta havainnollistamisesta voisi olla hyötyä. Kehollisen rytmittelyn, kehorytmiikan, toteuttaminen edellyttää motorisen koordinaatiokyvyn ja rytmisen havainnointikyvyn toimimista yhdessä, mikä kehittyy vain harjoittelemalla. Esiopetusikäinen lapsi kykenee kuitenkin harjoittelun tuloksena jopa yhdistämään jaloilla astutun perussykkeen ja käsillä taputetun sanarytmin. (Ruokonen 2016, 40.) Lapset oppivat Ruokosen (Ruokonen 2016, 39) mukaan parhaiten toistamalla ja matkimalla. Hyviä työtapoja lasten kanssa ovatkin kaikulaulu, -rytmi ja -soitto (Ruokonen 2016, 39).

Lapsen laulamisen kehittyminen on yhteydessä lapsen aiempaan musiikilliseen kokemusmaailmaan ja kypsymiseen. Esiopetusikäinen pystyy jo laulamaan puhtaasti oktaavin sävelalueella, mikäli lapsi on saanut laulaa ja hänen kanssaan on laulettu. Lapsen musiikillinen tausta tulee kuitenkin ottaa huomioon opetusta järjestettäessä. Länsimaisille lapsille duuri–mollitonalityteetti on usein tutuin, mutta joskus lapselle voi olla tutumpaa esimerkiksi pentatoniikka tai arabialaiseen magam-asteikkoon tai intialaiseen raga-asteikkoon perustuva tonalityteetti mikrintervalleineen. Esiopetusikäisen luontevin laulun

sävelala on c^1-g^1 tai d^1-a^1 . (Ruokonen 2016, 39.) Myös pianokappaleet kannattaa soittaa aluksi helposti laulettavissa sävellajeissa.

5 Näkökulmia ja työtapoja pianoryhmäopetukseen

5.1 Toverisuhteiden ja vertaisoppimisen merkitys

Yksi haastattelemieni opettajien eniten mainitsemista ja tärkeimmistä pianoryhmäopetuksen mahdollisuuksista oli toimintaan sitouttavan ja itsessään motivoivan yhteisön ja toverisuhteiden synty. Osa haastattelemistani opettajista jakoi myös oman huoleni pianistien alttiudesta yksinäisyyden kokemiselle musiikkiopinnoissaan. Pianoa tarvitaan harvoin orkesterissa, joka monen muun instrumentin soittajalle on itsestään selvä ja tärkeä yhteisö. Pianojen suuren koon ja vaikean liikuteltavuuden vuoksi pianoryhmien järjestäminen kohtaa tilajärjestelyjen suhteen käytännön haasteita. Neljänkin pianistin toimivaan pianoryhmäopetukseen tarvitaan vähintään kaksi instrumenttia, minkä lisäksi tilassa olisi hyvä olla tilaa liikkua.

Pianonsoittoharrastus mielletään myös yleisesti yhden oppilaan harrastuksena, minkä vuoksi haastatteleman pianonsoitonopettajat ovat kohdanneet aikataulullisia haasteita yrittäessään sovittaa yhteen oppilaiden ja perheiden aikatauluja. Koska piano mahdollistaa monen äänen yhtäaikaisen soiton ja yksinäänkin rikkaan sointimaailmaan tuottamisen, piano instrumenttina kannustaa soittamaan yksin, toisin kuin esimerkiksi jousisoittimet ja puhallimet, joiden soitto varsinkin alkuvaiheessa on yksiäänistä ja kaipaa tuekseen säestystä tai orkesteria. Pianistit voivat toki soittaa, ja soittavatkin, muiden instrumenttien kanssa, mutta valitettavasti yhteissoitto aloitetaan yleensä vasta, kun soittotaito on jo kehittynyt alkeita pidemmälle. Kenties tällaisten lähtökohtien vuoksi pianistit ovat alttiita yksinäisyyden kokemiselle musiikkiharrastuksessaan. Pianistien toverisuhteiden ja soivan yhteisön turvaaminen edellyttävät siis erityistä panostusta ja osin myös uuden toimintakulttuurin luomista.

Tuovilan (2003) väitöstutkimuksessa korostuu toverisuhteiden merkitys soittoharrastuksessa. Tutkimuksen mukaan musiikkiopintojen loppumisella on selkeä yhteys soittavien tovereiden puutteeseen. Tuovilan mukaan soittavat toverit tai vähintään soittavat tutut lapset tarjoavat lapselle esikuvia ja terveelle itsetunnolle välttämättömiä vertailukohtia.

Ilman näitä elementtejä opiskelussa ilmenee väistämättä ongelmia, jotka helposti johtavat musiikkiopiston loppumiseen, varsinkin jos lapsen itsearvostus on ennestään heikko. (Tuovila 2003, 224.) Huomionarvoista on myös tutkimustulos lapsista, joilla ei ollut lainkaan soittavia tovereita, ja joiden toveripiirissä ei arvostettu musiikkiopistossa opiskelua. Heidän opiskelunsa loppui tutkimuksen mukaan väistämättä. Oppilailla, jotka eivät osallistuneet mihinkään yhteissoittoon, itsearvostus oli usein pelkästään opettajan ja vanhempien suhtautumisen varassa, mikä vaikutti soitto-opintojen päättymiseen (Tuovila 2003, 221). Tämän tutkimustiedon valossa toverisuhteiden olemassaoloon ja niiden laatuun tulisi pyrkiä vaikuttamaan, sillä ne vaikuttavat olennaisesti soitto-opintojen jatkumiseen sekä kokemukseen opiskelun antoisuudesta. (Tuovila 2003.)

Yhteenkuuluvuuden tunne ja kokemus osallisuudesta ovat tärkeitä myös kestävän oppimisen kannalta (Järvilehto 2014, 27, 32–34). Yhteenkuuluvuuden kokemus on merkittävä osa oppimista, sillä yksi tehokkaimmista tavoista oppia on jakaa tietoa muiden kanssa (Järvilehto 2014, 37). Moni haastattelemani opettaja mainitsikin ryhmäopetuksen suurena etuna mahdollisuuden vertaisoppimiseen. Haastattemieni opettajien kokemusten mukaan oppilaat vaikuttaisivat painavan mieleen toisten oppilaiden opettamat asiat tarkemmin kuin ne, jotka opettaja on tuonut esiin. Soivaan yhteisöön kuuluminen myös kannattelee erityisesti silloin, kun ensi-innostus laantuu tai oppija kohtaa soittoharastuksessaan haasteita (Marjanen, Ahonen & Majoinen 2013, 47–73). Soitonopiskelu on luonteeltaan pitkäjänteistä, minkä kestäminen ei lapsille ja nuorille ole välttämättä nykypäivänä helppoa. Tässä mielessä ryhmän tarjoama tuki voi olla erityisen merkittävää.

Ryhmään kuuluminen sitouttaa toimintaan ja sillä on positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Vertaissuhteet tuottavat myös tervettä kilpailua sekä tarvetta pysyä ryhmän mukana. Yhdessä tekeminen ja vuorovaikutus muiden kanssa tuottavat myös iloa ja merkityksiä tekemiseen. (Marjanen ym. 2013.) Opettaja 1 kertoo työssään pianonsoitonopettajana huomanneensa, että esiopetusikäisten pianoryhmä vaikuttaa positiivisesti lasten harjoitteluun kotona. Opettaja 3 puolestaan kertoo panneensa merkille, että kynnys poisoloon vaikuttaisi ryhmäopetuksessa olevan suurempi. Parhaassa tapauksessa ryhmäopetus siis kannustaa harjoittelemaan enemmän ja toisaalta kannattelee aikoina, jolloin motivaatio itse soittamiseen ei ole suurimmillaan.

5.2 Pianoryhmän monipuoliset toimintatavat

Opettajien kanssa käydyissä keskusteluissa nousi esiin pohdintoja ryhmäopetuksen mahdollisuuksista puuttua joihinkin pianistien yleisimpiin haasteisiin. Opettajat mainitsivat yleisiksi pianistien haasteiksi esiintymisjännityksen, yhteismusisoinnin taitojen oppimisen, pitkäjänteisen työskentelyn oppimisen, laulamisen rohkeuden sekä rytmisen osaamisen. Pianoryhmäopetuksessa nähtiin myös mahdollisuus tehokkaaseen ja hauskaan musiikin perusteiden opettamiseen, varsinkin esiopetusikäisille, jotka eivät vielä ole varsinaisen musiikin perusteiden eli mupe -opetuksen piirissä.

5.2.1 Esiintyminen

Ryhmäopetuksessa kaikki musisointi tapahtuu muiden kuullen, jolloin luonteva suhde esiintymiseen kehittyy yhdessä instrumentin hallinnan kanssa. Tutussa, turvallisessa ja säännöllisesti kokoontuvassa ryhmässä on mahdollista edetä pikkuhiljaa yhdessä musisoimisesta sooloihin, ja lopulta kokonaiseen omaan esitykseen. Ryhmäopetukseen osallistuva oppilas saa pieniä esiintymiskokemuksia joka viikko luontevana osana opetusta, mikä on huomattavasti enemmän kuin moni yksin pianotunnilla käyvä oppilas. Opettaja 1 kuvailee, miten jokaisen pianoryhmätunnin päätteeksi näytetään vanhemmille tunnilla opittuja ja kotiläksyksi tulevia asioita, jolloin oppilaat saavat viikoittain kokemuksen melko isolle joukolle esiintymisestä. Tuovilan väitöstutkimuksessa (Tuovila 2003, 221) todettiin esiintymisten pelottavan erityisesti niitä lapsia, joilla ei juuri ollut toverisuhteita musiikkioppilaitoksessa. Ryhmän ja tovereiden tuki esiintymisvalmiuksien harjoittelussa voi siis olla merkittävää.

Opettajan 5 ryhmätunnilla oppilaat harjoittelivat esiintymistä leikin kautta. Oppilaat keksivät erilaisia hassuja tapoja kumartaa, siirtyä pianon luokse ja sieltä pois ja välissä soittivat. Jokainen oppilas esitti pienen kappaleensa useaan kertaan toisille, ja esiintyminen näytti sujuvan kerta kerralta luontevammin ja ilman erityisiä paineita, kun mukana esiintymistilanteessa oli huumoria ja huomio keskittynyt ulkokohtaisiin asioihin, kuten pianon luokse saapumiseen konttaamalla flyygelin alta. Myös soittaminen muiden laulaessa, tauttaessa tai liikkuessa näyttäisi seuraamieni tuntien perusteella olevan lapsille helpompaa ja luontevampaa kuin muiden kuunnellessa hiljaa paikoillaan. Esiintymisen harjoittelussa voisikin soveltaa Orff-pedagogiikkaa ja siihen pohjaavaa työtapaa Rytmirinkiä (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 9–10), jossa yhteisöllisen rytmintuottamisen avulla tul-

laan samalla madaltaneeksi kynnystä soittaa sooloja tai esiintyä. Joustavat siirtymät ilman turhaa puhetta tai keskeytystä soittajasta tai työtavasta toiseen mahdollistavat pulsin säilymisen ja musiikillisen tekemisen keskeytymättömyyden ja kenties edesauttavat helppoa ja rentoa toisille soittamista. (Kaikkonen, Oksanen & Perkiö 2014, 8, 22.)

5.2.2 Yhteismusisointi

Yhteismusisoinnin taidot kehittyvät ryhmässä huomaamatta. Lähes kaikessa tekemisessä opitaan yhtä aikaa aloittamista, toisten seuraamista ja kuuntelua. Kyky toimia ryhmässä on yhteissoitossa keskeistä (Kaikkonen ym. 2014, 16) ja samalla tapahtuu myös paljon sosiaaliseen kehittymiseen liittyvää oppimista, kuten toisen kuuntelemisen, vuoron odottamisen ja toisten ilmaisuun ja tunteisiin eläytymisen taitoja (Ruokonen 2016, 37).

Yhteissoittoa voidaan alkeispianoryhmässä toteuttaa monella tavalla. Kaikki voivat soittaa melodiaa yhtä aikaa eri rekistereissä, osa voi soittaa bassoääniä tai sointujen esiasiaita helpoin intervallien yhden tai useamman soittaessa melodiaa. Toiset voivat laulaa toisten soittaessa, osa voi tuottaa perussykettä tai sanarytmisiä pienillä rytmisoittimilla tai kehorytmeillä, osa voi toimia ”efektiasiantuntijoina” elävöittäen soittoa improvisoiduilla tai yhdessä keksityillä musiikillisilla eleillä tai yksi voi toimia musiikin johtajana esimerkiksi viestimällä toisille kapellimestarin tavoin dynamiikkaan liittyviä ohjeita. Yhteissoittoa voidaan myös toteuttaa esimerkiksi soittopiirin tavoin kierrättämällä rooleja piirissä toiselle ilman, että musiikin pulssi pysähtyy.

Yhteismusisoinnin taitoja voidaan myös harjoitella ennen varsinaista soittamista. Ryhmässä on helppo toteuttaa esimerkiksi yhteiseen sykkeeseen pyrkiviä harjoituksia liikkumalla. Musiikkiliikunnan käsikirjassa *Musiikkia liikkuen* (Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010), on paljon toiminnallisia, yhteissoittoa edistäviä harjoituksia toteutettavaksi ryhmille. Alkeispianoryhmässä voisi esimerkiksi toimia harjoitus, jossa kaikki kävelevät yhteisessä sykkeessä ja opettajan huutaessa jonkin numeron kaikki pysähtyvät numeron osoittaman sykkeen ajaksi, jonka jälkeen jatketaan kävelyä. Myös erilaiset johtamisharjoitukset herkistävät toisen välittämien impulssien seuraamiselle ja kuuntelemiselle sekä opettavat herkkyyttä antaa tilaa toisille. (Juntunen ym. 2010, 106, 202–203.)

5.2.3 Rytmikka ja kehollisuus

Pianistien haasteet pulssin säilyttämisessä ja rytmisen ”svengin” omaksumisessa nousivat esiin useissa haastatteluissa. Pianistit soittavat istuallaan, jolloin rytmiä on hankala ilmentää luonnollisella liikkeellä ja toisaalta turhasta rytmiä ja sykettä alleviivaavasta liikehännästä pyritään usein soittaessa eroon. Kenties siksi pianistit niin usein vieraantuvat sykkeen ja rytmin kehollisuudesta. Syynä voi myös olla, ettei luonnolliseen keholliseen ilmaisuun ole kannustettu pianotuntien ulkopuolellakaan ja kehollinen oppiminen tuntuu vieraalta ja tapahtuu tiedostamatta. Pulssin kokeminen kehossa on kuitenkin meille kaikille sisäsyntyistä ja arkipäiväistä. Kävellessämmekin tarvitsemme rytmittäjää, jotta jalkamme liikkuisivat tasaisesti suhteessa toisiinsa. Siten rytmien kehollinen kokeminen ja tuottaminen ovat luonnollisia tapoja lähestyä rytmikkaa ja kehollisuus auttaa pysymään luonnollisessa, tasaisessa perussykkeessä. (Juntunen 2010, 14.)

Kehollisen oppimisen kautta musiikillisen tulkinnan kytkeminen instrumentin hallintaan voi olla oppilaalle helppoa, joten kehollisen oppimisen ja hahmottamisen tulisi instrumenttiopetuksessa olla monipuolista. Kehollisen tiedostamisen tärkeys korostuu rytmin soljuvuuden lisäksi muun muassa taidoissa valmistaa liike mielessä ennen suoritusta. (Hyyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen 2013, 162.) Tämä on tärkeää teknisesti ja tulkinnallisesti korkeatasoisessa soitossa ja auttaa myös mentaaliharjoittelussa. Kehollinen tietäminen ja kehomuisti ovat luonnollisesti tärkeä osa kaikkea pianonsoittotaitoa. Kehomuisti ei ole riippuvaista älyllisestä analyysistä (Juntunen 2010, 62) ja mahdollistaa siten korkeatasoinen soiton älyllisen kapasiteetin vapautuessa muun muassa taiteelliseen käyttöön.

Lapselle kehollisuus ja liike ovat tunteiden ilmaisukanavia, jolloin muun muassa ilo, kiukku ja innostuneisuus näkyvät liikkeissä (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 8). Inkeri Simola-Isaksson on todennut liikunnan olevan lapsen musisointia (Taskinen & Setälä 2006, 8). Esiopetusikäisten pianoryhmäopetuksessa liikkuminen sekä innostaa että auttaa oppimaan musiikin ilmaisua ja tukee rytmillistä osaamista kehollisten kokemusten kautta. Alle 10-vuotias lapsi liikkuu puhtaasti toiminnan halusta ja hänellä on luontainen motivaatio liikkumiseen ja tanssiin. (Karppinen ym. 2001, 8.) Tämän luontaisen kiinnostuksen hyödyntäminen voi tukea myös pianonsoitossa tarvittavien liikeratojen kehitystä.

Yhteys omaan kehoon on myös olennaista tunnistaessa ja käsitellessä esiintymisjännitystä. Jännitystä on helpompi käsitellä, mikäli tunnistaa ja tiedostaa kehon reaktioita rationaalisesti ja toisaalta osaa ja uskaltaa luottaa älyllisen analyysin lisäksi myös kehomuistiin. Myös musiikillista ilmaisua on helpompi toteuttaa, mikäli kehollinen ilmaisu tukee kuulokuvaa. (Juntunen 2010, 61–62.) Marja-Leena Juntunen toteaaakin kirjassa *Musiikkia liikkuen* (Juntunen 2010, 61), että musiikin ”opetuksen tehtävänä ei voi vain olla tiedollinen kasvattaminen kehon, tunteen, tahdon ja mielikuvituksen kasvattamisen kustannuksella”.

Kehollinen rytmiiikan opetus pianoryhmätunnilla voi sisältää esimerkiksi musiikkiliikuntaa erilaisten musiikillisten elementtien harjoitteluun kytkeytyneenä. Sykkeen keholliseen kokemiseen tähtääviä harjoituksia, kuten erilaisia kävelyharjoituksia, voi liittää esimerkiksi nuottinimien opetteluun, tempon vaihtelun harjoitteluun, säveltasojen tunnistamiseen tai uusien laulujen opetteluun. Rytmien kokonaisvaltaista kokemista voi tukea kehorytmiiikan avulla (Juntunen ym. 2010, 15). Kehosoittimia voi käyttää sekä pianon äärellä soitettavaan kappaleeseen integroituna tai siirtymänä laulusta tai soittajasta toiseen että ilman instrumenttia esimerkiksi tutustuttaessa uuteen lauluun. Kokemuksieni mukaan esi- ja alkuopetusikäiset lapset innostuvat paljon kehorytmiiikasta. Kehorytmiiikka aktivoi monia aisteja; kuulo-, tunto-, näkö, ja ns. lihasaistia (Juntunen ym. 2010, 15), luo positiivista yhteistoimintaa ja virittää oppimaan.

5.2.4 Laulaminen

Luontevasta suhteesta lauluäänen käyttöön on sekä iloa että hyötyä niin pianonsoitonopimisessa kuin kaikessa musiikin tekemisessä. Opettajien kokemusten mukaan pianistien rohkeus laulamiseen ja äänenkäyttöön on heikentynyt, eikä laulun tukemiseen soitto-opinnoissa ehditä kiinnittää riittävästi huomiota. Vaikka laulaminen on edelleen suomalaisen musiikkikasvatuksen ydintä, laulaminen ei enää saa niin paljon sijaa kouluissa ja rohkeasti laulavien opettajien malli opettajankoulutuslaitosten musiikinopetuksen vähennyttyä on entistä harvinaisempaa. Vaarana on ihmisten vieraantumien laulamisesta, kun laulaminen vähentyy kouluissa. (Lindeberg 2009, 233.)

Laulaminen tukee luonnollisesti soittotaidon kehittymistä. Myöhemmissä piano-opinnoissa laulusta on merkittävää hyötyä esimerkiksi musiikillisten fraasien hahmottamisessa. Laulaminen ennen soittamista havainnollistaa osuvasti luontevan ja musikaalisen fraseerauksen tavan. Luontevasta suhteesta äänenkäyttöön on myös hyötyä musiikin

hahmotusaineita opiskellessa. Havaintojeni mukaan ryhmäopetuksessa lauletaan yksilöopetusta huomattavasti enemmän. Esiopetusikäistä lasta saattaa ujoituttaa laulaminen yksin tai kahdestaan opettajan kanssa, minkä vuoksi laulamista ei kenties käytetä kovin yleisesti työtapana yksilöopetuksessa, vaikka se olisikin tärkeää. Ryhmäopetuksessa laulaminen luonnistuu helpommin oppilaan laulaessa osana ryhmää ja vähitellen lauluäänien kehittyessä lapset uskaltavat laulaa yksinkin.

Rohkeus laulaa edellyttää myönteistä vokaalista minäkuvaa (Lindeberg 2009, 234). Erittäin lapsuuden myönteiset kokemukset itsestä laulajana vahvistavat tätä kuvaa, eikä esi- ja alkuopetusikäiselle oppilaalle ole vielä useinkaan syntynyt sosiaalisia tai mielensisäisiä esteitä laulamiseksi (Lindeberg 2009, 241–242). Varsinkin, jos lapsi ei muissa harrastuksissaan, koulussa tai kotona saa kannustusta ja esimerkkiä luontevasta suhtautumisesta laulamiseen, olisi instrumenttiopetuksessa toivottavaa tukea lapsen laulamista ennen murrosiän tuomia kehonmuutoksia. Musiikkipedagogisten näkökulmien lisäksi laulamiseen liittyy usein emotionaalisia merkityksiä, jotka saattavat olla yksilöllisesti erittäin merkityksellisiä. Myönteiset yhteiset laulukokemukset lisäävät myös yhteisöllisyyden tunnetta, ja laulut jäävät parhaimmillaan soimaan päähän pitkäksi aikaa samalla edistämällä myös soiton oppimista. (Lindeberg 2009, 242.)

Pianoryhmässä voidaan laulaa luonnollisesti hyvin monessa yhteydessä. Laulua voi käyttää keinona tutustumiseen, uusien soittokappaleiden omaksumiseen ennen varsinaista soittoa, laulaa voidaan samalla kun soitetaan tai osa ryhmästä voi laulaa muiden soittaessa. Laulaen voidaan tuottaa efektejä, elävöittää tarinaa, tehdä sävellyksiä, harjoittaa korvakuuloltasoittoa tai kehittää omia sävellyksiä. Opettaja voi käyttää laulua myös ohjeistuksessa. Laulaen ohjeistamalla musiikin tekeminen ei keskeydy ja useimmat lapset seuraavat laulettuja ohjeita tarkkaavaisina. Laulaen saa myös hyvin äänensä kuuluviin, jos oppilaisiin täytyy saada uudelleen kontakti ja hälinää on päässyt syntymään.

5.2.5 Musiikin perusteet

Ryhmä antaa hyvän tilaisuuden opettaa yksi asia monelle yhtä aikaa. Musiikillisten ilmiöiden ja symboleiden, kuten nuottien opettelu ryhmässä on sekä tehokasta, niin ajankäytöllisesti kuin vertaisoppimisen näkökulmasta, että hauskaa. Varsinkin ne oppilaat, jotka eivät ole varsinaisen musiikin perusteiden opetuksen eli mupe-opetuksen piirissä, hyötyvät musiikin perusteiden opetuksen integroinnista soitonopetukseen. Toki musiikin

perusteiden linkittyminen läheisesti omaan instrumenttiin edistää musiikin perusteiden piirissäkin olevien oppimista. Musiikin perusteiden opetus antaa myös hyvän alustan erilaisille peleille ja leikeille pianoryhmäopetuksessa silloin, kun itse soittamiseen tarvitaan taukoa.

Alkeispianoryhmäopetukseen voi hyvin sisällyttää mupe-alkuopetuksen mukaista oppisisältöä, jonka lähtökohtana on musiikillisten ilmiöiden tutkiminen. Mupe -alkuopetuksen harjoituksissa opitaan myös musiikillisten ilmiöiden ja niiden nimeämisen välistä suhdetta. (Steinby 2017.) Mupe-opettajille suunnatulla sivustolla (Steinby 2017) on lukuisia pianoryhmäopetukseen sopivia harjoituksia, pelejä ja leikkejä. Harjoituksissa opitaan rytmiin, metriin, muotoon, sävelpaikkaan, säveljonoon ja siinä liikkumiseen, sävelnimien järjestykseen ja notaation esiasteisiin liittyviä asioita. Käytännössä testattu ja toimiva on esimerkiksi harjoitus, jossa opettaja soittaa tuttua laulua eri rekistereissä ja oppilaat näyttävät sovituille kehonosilla: pää, olkapää, vatsa, polvet, varpaat, missä rekisterissä ollaan. Toisena esimerkkinä mainittakoon harjoitus, jossa jokaiselle oppilaalle annetaan sävelnimikortti, ja oppilaat kävelevät luokassa sokin sokin laulaen tuttua laulua. Laulun lopussa oppilaat järjestäytyvät mahdollisimman nopeasti etukäteen sovitusta ankkurisävelestä etukäteen sovittuun suuntaan ylös- tai alaspäin.

Notaation havainnollistamisessa voi pianoryhmissä käyttää apuvälineenä viivastokartontkia ja rytmikortteja tai haluamiaan pikkuesineitä. Oppilaat voivat näin ”kirjoittaa” esinein tai kortein kartongille pieniä sävellyksiä, jotka voidaan soittaa. (Steinby 2017.) Tärkeintä ja hyödyllisintä mupe-opetuksen integroinnissa pianoryhmäopetukseen on pianon käyttö havainnollistamisen välineenä ja se, että oppilaille syntyy ymmärrys musiikillisten ilmiöiden liittymisestä läheisesti pianonsoittoon.

5.3 Tärkeimpiä lähtökohtia pianoryhmäopetuksen toteutukseen

5.3.1 Satu, tarina ja leikki

Tärkeintä esi- ja alkuopetusikäisten lasten pianoryhmäopetuksessa on mielenkiinnon ja innostuksen sytyttäminen pianonsoittoon ja musiikkiin. Sadun, tarinan, leikin ja mielikuvien maailma rikastuttaa opetusta, mutta antaa myös kosketuspinnan lapsen omakohtaiselle kokemiselle ja mahdollistaa inspiroituneen työskentelyn. Lasten henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita kannattaa tiedustella ja valita laulujen aihepiirejä sekä käyttää

mielikuvissa vertauksia näistä kiinnostuksen kohteista. Samaistuttavat hahmot, henkilöt ja konkreettiset esineet, kuten pehmolelut oikein esiteltyinä kiehtovat vielä esi- ja alkuopetusikäistäkin lasta. Etenevän tarinan ja samaistuttavan hahmon avulla voidaan esimerkiksi soittaa kappaletta useita kertoja ilman, että lapsen mielenkiinto katoaa. Juonellinen keksintä myös mahdollistaa lasten vahvan osallisuuden lasten saadessa itse vaikuttaa tarinan kulkuun. Kokemukseni mukaan lapset eläytyvät ja panostavat erilaisten soittotapojen kokeiluun ja harjoitteluun erityisesti juonellisesti kiehtovan tarinan siivittäminä.

Helppo tapa lähestyä tarinan ja sadun maailmaa on keksiä joko itse tai yhdessä oppilaiden kanssa opeteltaviin kappaleisiin uudet lasten mielenkiinnon kohteista ammentavat sanat. Soitettavia lauluja voidaan myös värittää improvisoiduilla välisoitoilla, jotka kuvaavat tarinan seuraavaa käännettä. Pianoryhmätuntien pohjaksi voidaan lukukauden mittaan valita erilaisia teemoja. Lasten muistaessa edellisen tunnin teeman heidän on helpompi sujahtaa saman tarinan maailmaan seuraavalla kerralla. Sadun keinoin esiteltynä kappaleet eivät jää irrallisiksi soittotapahtuman teknisyyteen painottaviksi osiksi, vaan parhaimmillaan herättävät inspiraation palata kappaleiden ääreen useita kertoja ja innostavat kuuntelemaan ja toteuttamaan erilaisia soittotapoja ja sävyjä.

5.3.2 Pelit ja pelillisuus

Oppimista tukeva pelaaminen on erinomainen tapa aktivoida ja sitouttaa yhteistoimintaan (Lonka 2015, 112). Pelaaminen syventää huomaamatta vuorovaikutusta ja tuottaa onnistumisen kokemuksia. Pelaamisen mukaansatempaavuus perustuu psykologisten tarpeiden tyydyttämiseen. Pelit tarjoavat erityisesti autonomian eli vapauden toimia itsenäisesti ja kompetenssin eli pystyvyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksille maaperää ja lisäävät siten hyvinvointia ryhmässä. (Järvilehto 2014, 123.) Pelaaminen siis innostaa, tuottaa mielihyvää ja mahdollistaa lapsen oppimiselle suotuisaa vaihtelua. Pelatessa oppimista tapahtuu huomaamatta mielekkäässä yhteydessä.

Pianoryhmässä voidaan pelata esimerkiksi rytmikkaan tai musiikin perusteisiin liittyviä pelejä. Hyviä leikki- ja peliohjeita löytyy muun muassa kirjoista *Musiikki liikkuu* (Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010), *Rytmikylpy* (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006) ja *Rytmikylvyn Pikku-Kuplat* (Kivelä-Taskinen 2008). mupeope.blogspot.fi -sivustolta (Steinby 2017) löytyy myös paljon musiikin perusteisiin liittyviä leikki- ja peliohjeita. Soittimenkin ääressä voidaan pelata esimerkiksi erilaisia soittajan vuorotteluun tai musiikin johtamiseen liittyviä pelejä. Soittamisen pelillistäminen mahdollistaa opettaja–oppilas

hierarkiasta vapautumisen ja asettaa pelaajat tasa-arvoiseen asemaan. Tämä toimijuuden ja pystyvyyden kokeminen saattaa vapauttaa oppilaan soittoa ja innostaa oppilasta ottamaan aktiivisemmän roolin pianotunnilla.

5.3.3 Tunnin tempo ja inspiroivat työvälineet

Esi- ja alkuopetusikäinen lapsi tarvitsee musiikillisessa toiminnassa vaihtelua sekä suuren liikunnan tarpeen että huomion suuntaamisen taitojen rajallisuuden vuoksi (Ruokonen 2016, 41). Opettajan 1 mukaan innostuneen oppimisilmapiirin säilymisen kannalta erityisen tärkeää on opettajan herkkyys lasten ilmaisemalle toiminnan vaihtelun tarpeelle. Opettajan tulisikin malttaa vaihtaa työtapaa tarpeeksi tiheästi, vaikka itsestä olisikin vielä tarpeellista viilata yksityiskohtia. Tunnin tehokkuuden ja lasten mielenkiinnon säilymisen kannalta soittamisen ja muiden työtapojen tiheä vuorottelu vaikuttaisi havainnoimieni ryhmien perusteella toimivan erityisen hyvin. Instrumentin luokse siis mennään ja sieltä lähdetään useita kertoja tunnin aikana. Kun työtapoja vaihdellaan ja linkitetään toisiinsa, voi parhaimmillaan syntyä tekemisen imu, joka kantaa koko tunnin ajan. Silloin aika kuluu nopeasti, huomio on keskittynyt tekemiseen, mieli on positiivinen ja tunnin lopussa tuntee tehneensä ja oppineensa uusia asioita. Työtapoja vaihtelemalla voidaan samaa aihepiiriä tai kappaletta käsitellä syvällisesti ja monelta kantilta ilman tylsistymisen vaaraa. (Kaikkoinen, Oksanen & Perkiö 2014.)

Pianoryhmäopetuksessa voi hyödyntää Orff -pedagogiikalle ominaisia työtapoja: kuuntelua, liikettä, puhetta, laulua ja tietysti soittoa (Kaikkonen ym. 2014.) Musiikillisia elementtejä ja ilmiöitä on mielekkäintä lähestyä kokeilun ja tutkimisen kautta, jolloin omalle oivallukselle ja elämykselle jää tilaa (Kaikkonen ym. 2014; Lonka 2015). Elämyksellisyyteen ja omakohtaisuuteen voi panostaa tunnin jouhevan ja loogisen etenemisen lisäksi erilaisia työvälineitä hyödyntäen. Rytmejä voidaan kehorytmiikan lisäksi harjoitella vaikkapa ämpäreillä soittaen ämpäreiden pohjaan, sivuille tai tömistäen ämpäriä lattiaan. Ämpäreiden soittoon voidaan lisätä myös koordinaatiota ja yhteistä sykettä vahvistavia heitto- tai pyöräytysharjoituksia parin kanssa. Musiikin muotoja ja kappaleiden rakenteita voidaan havainnollistaa esimerkiksi legopalikoilla. Nuottien aika-arvoja taas voidaan lähestyä esimerkiksi järjestämällä eri kokoisia kertakäyttömukeja riviin ja taputtamalla rytmejä mukin koon ilmentäessä taputettavaa aika-arvoja tai rytmikorteilla, joissa on inspiroivat rytmin oppimista tukevat kuvat. Tällaiset työvälineet ovat paitsi havainnollisia, myös elävöittävät oppimistilannetta ja jäävät usein oppilaiden mieleen tukien samalla oppimista.

Oleennaista innostuksen ja tekemisen ilon näkökulmasta vaikuttaisi olevan musiikin suuri määrä opetuksessa. Aikaa ei pianoryhmässä kannata käyttää puhumiseen ja selittämiseen, vaan yhdessä tekemiseen ja musisoimiseen. Puhetta ja turhaa selittämistä voi välttää esimerkiksi kokeilemalla elekieltä ohjatessa oppilaita siirtymässä työtavasta toiseen. Tällöin uuden työtavan aloittaminen sujuu nopeammin ja oppilaiden kuuntelu on heti aktivoitunut musiikin vastaanottamiselle.

5.4 Innostumisen edellytykset

Oppilaiden innostuksen syttymiseen pianoryhmätunnilla vaikuttavat monet oppilaisiin, opettajaan, ryhmään ja oppimistilanteeseen liittyvät asiat. Oppilaan aiemmat kokemukset, käsitykset ja tausta vaikuttavat siihen, miten oppilas mieltää ympäristönsä. Oppilaiden aikaisemmat päivän aktiviteetit ja tapahtumat, verensokeri, vuorokauden aika ja yleinen vireystila vaikuttavat siihen, millaisella mielialalla oppilaat pianoryhmätunnille tulevat ja siihen millaiset edellytykset heillä on keskittyneeseen työskentelyyn. Ryhmän lasten tuttuus, toveruus, roolit ja muiden lasten vireystaso heijastuvat ryhmän työskentelyyn, kuten myös ryhmän turvallisuus, odotukset, asenteet ja yhteisiin toimintatapoihin sitoutuminen. Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutussuhde, yleinen tunnelma ja opettajan vireystila vaikuttavat myös osaltaan siihen, millaisista lähtökohdista ryhmäopetusta lähdetään rakentamaan.

Kuten edellä on todettu, innostumiseen vaikuttaa usein kokemus omakohtaisuudesta ja mahdollisuuksista vaikuttaa. Tekemisen vaikeustason sopivuus on myös edellytys innostuneelle työskentelylle. Selvää on myös, että opettajan suunnittelutyöllä on olennainen osuus innostuksen syttymiseen. Innostuksen syntymiseen vaikuttanee siis moni asia. Seuraavissa esimerkkitapauksissa keskityn tarkastelemaan, minkälaisissa tilanteissa innostumista oli havaittavissa, miten tunnit sisällöllisesti rakentuivat, miten opettaja toimi innostusta edistävästi ja minkälaisista asioista oppilaat innostuivat.

6 Kuvauksia erilaisista ryhmätunneista

6.1 ”Hei, mä osasin jo tänkin!”

Tämä pianovalmennusryhmä koostuu neljästä esiopetusikäisestä pianistista ja opettajasta. Oppilaat soittavat ensimmäistä vuottaan ohjatusti ja ovat taidoiltaan suunnilleen samalla tasolla. Osalla on muskaritaustaa, osa on hakeutunut suoraan piano-opintojen pariin. Ryhmä kokoontuu joka viikko 45 minuutin ajaksi, eivätkä oppilaat käy ryhmätunnin lisäksi muilla pianotunneilla. Ryhmä on toiminut puoli vuotta, jonka aikana ryhmälle ovat kehittyneet selkeät toimintatavat, hyvä yhteishenki sekä toisia tukeva ja innostava toimintakulttuuri.

Oppilaat tulevat iloisina vuoron perää tunnille. Ensimmäiset ehtivät heittää muutamaa kärrynpyörän odotellessaan viimeistä pianistia. Kaikki ottavat tottuneesti nuottivihot esiin ja käyvät istumaan tiiviiseen piiriin lattialle opettajan luokse. Oppilailla on käsitys tunnin kulusta ja he tietävät, mitä tapahtuu seuraavaksi. Piirissä saa kertoa mielessä olevia asioita ja oppilaat kertovat viikonlopun kohokohdista. Yhdellä kerrottavaa riittäisi loputtomiin, kaksi taitavat lisätä kertomuksiinsa hiukan keksittyäkin ja yksi kertoo parilla lauseella hieman ujosti viikonlopustaan, kun opettaja lopuksi tarjoaa hänelle puheenvuoroa.

Opettajan päätettyä juttelun siirrytään harjoituksen pariin, jossa vuoroin taputetaan ja lauletaan läksynä ollutta laulua. Opettaja jakaa vuoroja taputtajille ja laulajille ja tarkistaa, että kaikki osaavat itsenäisesti ja tukee heitä toimimaan ryhmän edessä sekä taputtajina että laulajina. Taputtamisen ja laulamisen jälkeen siirrytään pianon luokse soittamaan samaa laulua. Vikkelimmät säntäävät nopeasti pianotuoleille omille paikoilleen. Käytössä on kaksi pianoa, molemmissa kaksi soittajaa. Osa kertoo innoissaan ja ylpeinä opetelleensa soittamaan laulun molemmilla käsillä, vaikka se ei ollut läksynä. Tapana on ollut opetella kaikki laulut molemmilla käsillä vastaliikkeessä samoilla sormilla (peukalot, etusormet, keskisormet jne. samanaikaisesti).

Ensin etsitään kaikille lähtöpaikat. Vieruskaverit tarkistavat, löytääkö kaverikin C:n. Opettaja kannustaa näyttämään, jos kaverilla on vaikeuksia, ja pyytää kertomaan kaikille, miten C löytyi. Yksi haluaa heti esitellä taitonsa läksynä olleesta kappaaleesta ensin yhdellä kädellä, sitten molemmilla. Opettaja kannustaa muita laulamaan soiton tueksi. Jokainen soittaa vuorollaan, eikä laulua keskeytetä soittajien välissä, vaan soittovuoroon tartutaan lennosta. Tarvittaessa opettaja ohjaa lasten soittoa näyttämällä seuraavia koskettimia, korjaamalla kädenasentoa, laulamalla sorminumeroita tai hidastamalla hiukan tempo.

Lyhyen kehun jälkeen opettaja kehottaa seuraavaan tekemiseen, tällä kertaa nuottinimi-peliin, jossa jokainen saa vuorollaan toimia johtajana. Lapset ryntäävät lattialle ja kaksi innokasta nostavat kättään ja hinkuvat ensimmäisiksi johtajiksi. Jokaisella askeleella sanotaan nuottinimi. Nuottinimiä on harjoiteltu G:hen asti. Johtaja saa päättää askeleiden koon ja tempon sekä näyttää, milloin lähdetään. Kaikki sanovat nuottinimiä ja loikkivat johtajan perässä. Yksi oppilaista ei halua toimia yksin johtajana, mutta suostuu mielellään olemaan johtaja yhdessä opettajan kanssa. Leikin päätteeksi lauletaan ja taputetaan uusi laulu, jota siirrytään opettelemaan pianolla.

Tunti etenee soiton ja muun tekemisen vuorotteluna, kunnes vanhemmat tulevat viisi minuuttia ennen tunnin loppumista luokkaan kuulemaan, mitä tänään on tehty. Vanhemmat saavat oppilailta näytteen opetelluista uusista asioista ja opettajalta tiedon, mitä kotona tulisi tehdä. Oppilaat ovat ylpeitä ja innokkaita esittelemään oppimiaan uusia asioita ja lähtevät tunnilta selvittäen koväänisesti vanhemmilleen pianotunnin tapahtumia.

Esimerkkitapauksessa innostuneisuus ja ilo on tarttunut pitkäaikaiseksi ja olennaiseksi osaksi ryhmätoimintaa. Lapset tulevat mielellään ja iloisina tunnilla ja lähtiessään haluavat kertoa kokemuksiaan vanhemmilleen. He vaikuttavat kokevan itsensä tärkeiksi ja osaaviksi ja auttavat mielellään muita. Tehtävät ja kappaleet ovat vaikeustasoltaan soivia ja innostavat oppimaan lisää. Oppilaat vaikuttavat nauttivan paljon yksinkertaisistakin peleistä ja sääntöleikeistä, jotka etenevät joka tunnilla. Osaamista rakennetaan pikkuhiljaa siten, että kaikki pysyvät perässä, mutta yksityiskohtiin ei jumiuduta. Siirtymiä tekemisestä toiseen on paljon ja ne ovat nopeita. Joka välissä soitetaan, mutta kerrallaan pianon ääressä ei istuta kauaa. Vertaisoppiminen on olennainen osa ryhmän toimintakulttuuria ja pitää hitaimmat oppilaat motivoivalla tavalla mukana.

Opettajan kokemuksen mukaan juuri hitaimmat oppilaat hyötyvät soiton oppimisen näkökulmasta ryhmästä eniten. Nopeimmat oppilaat hyötyvät ryhmästä erityisesti yhteisen tekemisen riemun kautta. Tämä esimerkkitapaus on erityinen ryhmän koheesion ja yhteishengen näkökulmasta. Viikoittainen toiminta on mahdollistanut tiiviin ja lämminhenkisen ryhmän syntyminen, joka innostaa oppilaita tulemaan joka viikko paikalle ja asettaa tervettä painetta pysyä ryhmän mukana. Opettajan kokemuksen mukaan tällaisessa ryhmässä esiopetusikäiset lapset soittavat läksykappaleita kotona enemmän kuin samanikäiset lapset, joilla ei ole ryhmän tukea. Erityisesti oppilaiden pianistisen osaamisen ja pystyvyyden kokemus näyttäisi ruokkivan ja ylläpitävän innostumista. Positiivisissa yhteisissä hetkissä onnistumisen ilo ja innostus myös tarttuvat oppilaalta toiselle, ja muuttuvat parhaimmillaan pysyväksi ryhmän ominaisuudeksi.

6.2 ”Törkeen hyvä harhautus!”

Tämä ryhmätunti on kahden noin 9-vuotiaan oppilaan paritunti, joka toteutuu vaihtelevasti keskimäärin joka toinen viikko. Paritunnin tarkoitus on toimia yksilöopetuksen tukena ja tuottaa soittajille iloa ja yhteisiä kokemuksia. Soitettava ohjelmisto on osin nelikätisiä, osin soolokappaleita, jotka ovat molempien oppilaiden ohjelmistossa. Oppilaiden soittotaito on suunnilleen samalla tasolla ja kumpikin oppilaista soittaa pianoa tuntien

ulkopuolella melko vähän. Kumpikin oppilaista on aiemmin pohtinut harrastuksen lopettamista ja yhdessä oppilaiden ja vanhempien kanssa on päätetty kokeilla soittamista tutun pianistikaverin kanssa paritunneilla. Paritunneilla on käyty vasta muutamia kertoja. Aiemmin oppilaat ovat esittäneet toiveitaan ja tavoitteitaan paritunneille, jonka puitteissa tuntien toiminta on suunniteltu.

Oppilaat ovat tänään tulleet tunnille vilkkaina ja keskenään vitsaillen. Heidän on vaikea keskittää huomionsa pianotuntiin, soittamiseen ja opettajaan. Opettaja kyselee kuulumisia, jotka kumpikin kiittää lyhytsanaisesti. Opettaja kehottaa kumpaakin soittamaan ohjelmistoaan, mutta molempien on hankala soittaa tosissaan ja olla häiritsemättä toisen soittoa. Opettaja yrittää yhteistä rytmittelyä taputtaen, mutta oppilaiden on vaikea keskittyä uuteen asiaan ja muut ärsykkeet vievät oppilaiden huomion. Tunti vaatii useamman kerran opettajalta rajojen asettamista ja muistuttamista aiempien yhteisten sopimusten noudattamisesta. Opettaja ja oppilaat ovat haastavassa tilanteessa, jossa yhteisiä pelisääntöjä ja mielekästä tekemisen tapaa etsitään.

Käänte tuntiin seuraa, kun opettaja ehdottaa oppilaille leikkiä, jossa toisen tehtävänä on toimia johtajana ja toisen seurata johtajaa yhtäaikaaisesti. Oppilaat soittavat samaa soolokappaletta eri pianoilla. Johtajan tehtävänä on aloittaa kappale niin, että toinen pystyy aloittamaan samanaikaisesti, ja fraseerata haluamillaan varioiduilla tavoilla niin selkeästi, että toinen pystyy fraseeraamaan samoin. Harjoitellaan siis yhteissoittoa, erityisesti aloittamista sekä toisen ilmaisun kuuntelemista. Opettajan tavoitteena on saada oppilaat kuuntelemaan toisiaan ja soittamaan yhdenaikaisesti.

Oppilaiden on hankala keskittyä aloittamaan yhtä aikaa ja soittaa niin, että toisen on mahdollista seurata. Opettaja kannustaa yrittämään uudelleen ja neuvoo, millaisilla eleillä toisen voi saada huomaamaan omat aikomukset, ja havainnollistaa, mitä toisen on vaikea seurata. Yhdessä syntyy ajatus yhteydestä jalkapalloon, joka on molemmille oppilaille tärkeä harrastus. Soittoharjoitus muuttuu oppilaiden aloitteesta leikiksi, jossa johtaja on ensin johdonmukainen, mutta alkaa vähitellen harhauttaa seuraajaa äkillisillä tempon ja dynamiikan vaihdoksilla. Oppilaat pelleilevät ja soittavat, mutta alkavat pikkuhiljaa kiinnostua ”pelistä” tosissaan. Opettaja seuraa tilannetta, ja ehdottaa, milloin olisi hyvä vaihtaa rooleja. Yhdessä päätetään ottaa opettaja mukaan leikkiin. Oppilaat toimivat vuorotellen johtajin ja opettaja ja toinen oppilaista koittavat parhaansa mukaan pysyä perässä. Oppilaat innostuvat erityisesti johtajan roolista ja pyrkivät mahdollisimman johdonmukaiseen soittoon ja äkilliseen harhautukseen. Lopulta he ehdottavat opettajankin toimivan välillä johtajana.

Oppilaat vaikuttavat opettajan taidoista johtajana, harhauttajana ja seuraajana ja haluavat pelata peliä pitkään. Johtajina oppilaat tuulettavat onnistuneita harhautuksia, seuraajina yrittävät tosissaan seurata vaikeissakin liikkeissä ja kuuntelevat johtajaa tarkkaavaisina. Kaikki uppoutuvat peliin, iloitsevat ja nauravat yhdessä onnistuneille harhautuksille. Ajantaju alkaa hämärtyä ja opettajakin antautuu yhteiseen peliin lopputunnin ajaksi. Tilanteesta välittyy yhteinen huumori ja yhteen hiileen puhaltaminen.

Vaikka tämän esimerkkitapauksen oppilaat ovat iältään tarkastelemaani ikäryhmää vanhempia, halusin nostaa tapauksen esiin esimerkkinä tilanteesta, jonka lähtökohdat ovat innostumisen näkökulmasta haastavat ja jossa opettaja sinnikkäästi pyrkii kohti oppilaita

motivoivaa soitonopetusta. Opettajan näkemyksen mukaan oppilaiden kannalta olennaista on positiivisten soittokokemusten syntyminen, vaikka samalla jouduttaisiin joustamaan oppimistavoitteista. Tässä opetustilanteessa innostumisen ja mielekkään yhteisen tekemisen kipinän synnytti mielekäs yhteinen tekeminen, jolla oli yhteys oppilaiden yhteiseen mielenkiinnon kohteeseen. Myös opettajan eläytyminen ja heittäytyminen leikkiin oletettavasti vaikutti oppilaiden innostuksen syntymiseen. Roolien vaihtaminen vaikutti innostavan oppilaita, kuten myös kokemus tarkkaavaisen kuuntelun kohteena olemisesta. Oppilaiden huomion tarve kanavoitui mielekkääseen tekemiseen, kun he saivat itse vuorollaan päättää, miten soitetaan vaikuttaa tunnin kulkuun. Oppilaat saivat vaikuttaa leikin kehittymiseen ja ilmaista itseään haluamillaan tavoilla. Tarkkaavainen yhteissoitto ja yhteinen ilo tuottivat läheisen ja välittömän kontaktin soittajien välille, mikä kenties osaltaan edisti positiivista yhteistä kokemusta ja pönkitti yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Opettajan mukaan oppilailla on pitkään ollut alhainen motivaatio pianonsoittoa kohtaan, ja onnistumisen ja ilon kokemukset ennen paritunteja ovat olleet harvassa. Hänen mukaansa vaikuttaisi siltä, että pariopetuksen avulla onnistumisen ja ilon kokemuksia olisi helpompi lisätä kuin yksilöopetuksessa ja näiden oppilaiden kohdalla on pohdittu täysin pariopetukseen siirtymistä, jotta innostuminen ja ilo soittamiseen syttyisi uudelleen pysyvämmiin.

6.3 ”Tää kuulostaa siltä kuin vesi kimmeltäis!”

Tämän neljästä esiopetusikäisestä oppilaasta ja opettajasta koostuvan soitinmuskarin pääinstrumenttina on viisikielinen kantele. Valitsin kyseisen esimerkkitunnin mukaan edustamaan soitinmuskarin näkökulmaa, sillä ainoassa observoimassani pianomuskarissa muskarin toiminta-ajatus ja lähtökohdat eivät mielestäni välittyneet yhtä hyvin ja toisaalta kantelemuskarin työtapoja voidaan hyödyntää sellaisenaan myös alkeispianoryhmissä. Ryhmän osallistujat eivät käy kantelemuskarin lisäksi muilla soittotunneilla, ja kaikilla on aiempaa muskaritaustaa. Kantelemuskarin on toiminut viikoittain kahdeksan kuukauden ajan. Ryhmälle on muodostuneet selkeät toimintatavat ja osallistujat toimivat ryhmässä vapautuneesti ja ilmaisten itseään rohkeasti. Kantelemuskarista ei tule läksyjä, mutta oppilaita kehoitetaan näyttämään kotona, mitä tunnilla on tehty.

Tunnin alkaessa oppilaat ja opettaja laulavat ja soittavat kanteleilla yhdessä tutun alkulaulun, jossa oppilaat saavat vuorotellen keksiä mitä tehdään. Laulussa laule-

taan yhdessä kertosäkeen tapainen osa, jonka jälkeen lauletaan vuorollaan jokaisen nimi ja toteutetaan tämän keksimä tekeminen. Oppilaat keksivät erilaisia tapoja soittaa, laulaa tai liikkua. Ensimmäinen haluaa laulaa yhdessä lempikappaleensa, toinen haluaa, että soitetaan ilmakitaroita, kolmas haluaa, että pelleillään ja neljäs, että tanssitaan kuin keijukaiset. Oppilaat seuraavat kiinnostuneina, mitä toiset keksivät ja ottavat toistensa ideat vastaan innokkaina. Erityisen hauskaa oppilaista on nähdä, miten opettaja pelleilee.

Alkulaulun jälkeen opettaja pohjustaa kahdelta aiemmalta kerralta tuttua kevät ja vesi -teemaa muutamilla elävillä mielikuvilla. Oppilaat kuuntelevat tarkkaavaisina, myötäilevät ja lisäävät lyhyitä huomautuksia. Opettaja laittaa viime kerralta tutun laulun soimaan ja kehottaa lapsia liikkumaan vapaasti tilassa musiikkia kuunnellen. Oppilailla on omanlaisensa tavat liikkua, mutta kaikki ilmentävät kehonkielään taitavasti musiikin ominaisuuksia ja reagoivat musiikissa tapahtuviin muutoksiin liikkeitä muuttamalla.

Seuraavaksi samaa laulua lauletaan ja soitetaan kanteleella sointuina. Kaikki saavat myös soolovuorot muiden soittaessa sointuja, jolloin jokainen saa ilmentää veden ääniä haluamallaan tavallaan. Tämä hetki vaikuttaa olevan monelle oppilaalle tärkeä ja erityisen ilahduttava. Soittaessaan sointuja oppilaat keskittyvät opettajan jalalla näyttämiin sointukortteihin (mustikka, mansikka ja lakka), ja soittaessaan sooloa vapaaseen ilmaisuun. Oppilaat improvisoivat hyvin eri tavoilla. Yksi soittaa yksittäisiä pisaroiden ääniä harvakseltaan näppäilemällä, toinen soittaa sointuja kuin soliseva virta sammuttamatta ääniä. Laulua kerrataan useita kertoja ja sooloja saa soittaa useamman. Soiva hetki kestää pitkään, eikä kukaan oppilaista näytä tylsistyvän. Oppilaat keskittyvät soittamiseen, eikä kenelläkään vaikutta olevan paineita soolon soittamisesta. Oppilaat näyttävät nauttivan keskittyneestä tekemisestä, jossa toisten ja omat soolot tuovat kuulokuvaan miellyttävää vaihtelua. Opettaja ei juurikaan anna suullisia ohjeita, vaan ohjaa ryhmää eleillä ja joillakin lauletuilla ohjeilla, jotka eivät keskeytä soittoa. Laulun loputtua oppilaat näyttävät onnellisilta, haltioituneilta, ylpeiltä ja levollisilta. Soiton päätteeksi jutellaan veden äänistä, ja keksitään yhdessä lisää tapoja ilmentää niitä soittamalla.

Oppilaat vaikuttavat inspiroituneilta aiheeseen ja tuovat mielellään esiin aiheeseen liittyviä ajatuksiaan. Samalla tavoin opettaja alkaa kysymysten avulla johdatella aiheetta eteenpäin kohti seuraavaa laulua. Tunnin lopussa lähdetään soittaen ja laulaen oppilaiden mielestä selvästi jännittävälle retkelle kansliaan esittämään tunnin laulut kanslian väelle. Oppilaat soittavat ja laulavat iloisina ja eläytyen, eikä soolon soittaminen edelleenkään näytä tuottavan kenellekään ylimääräistä jännitystä. Loppukumarrusten aikana oppilaat kikattelevat ja ottavat mielissään ylistyksiä vastaan kanslian henkilökunnalta.

Tässä esimerkkitapauksessa oppilaat ovat omaksuneet yhteisen musisoinnin, luontevan esiintymisen ja vapaan improvisoinnin toimintatapoja, joista he selkeästi näyttävät nauttivan. Tunnilla harjoitellaan hyvin vähän, sen sijaan musisoidaan paljon. Ryhmä eläytyy mielikuviin ja tarinoihin, jotka ovat kaikessa tekemisessä läsnä. Tarina ja seikkailu näyttävät innostavan lapsia, ja he kysyvät kysymyksiä ja keksivät mielellään juonen käänteitä sekä lisäävät omia mielikuviaan yhteiseen tarinaan aina tilaisuuden tullen. Soittaminen on yksi ilmaisun muoto ja sen tekniikkaan kiinnitetään vain vähän huomiota. Soittoteknisestä näkökulmasta uutta opitaan hitaasti, mutta musiikin ilmaisuun liittyviä asioita kuten sointivärejä oppilaat ilmentävät taitavasti. Kuuntelua, laulua ja liikkumista käytetään työ-

tapoina verrattain paljon suhteessa soittamiseen. Oppilaat vaikuttavat kiintyvän yhteiseen musiikilliseen tarinaan ja puhuvat tunnin jälkeen vanhemmilleen tehdyistä asioista tarina ja mielikuvat edellä hyvin kuvailevasti. Soitin on yksi ilmaisun välineistä muiden ohessa. Esiintyessään oppilaiden vaikuttaa olevan helppo keskittyä opettajan johdattelemaan tarinaan ja samalla musiikin ilmaisuun.

6.4 Innostuminen esimerkkien valossa

Kaikille esimerkkitapauksille yhteistä on myönteinen vuorovaikutus innostumisen hetkissä. Ryhmään kuulumisen, toverisuhteet ja kokemus yhdessä tekemisestä vaikuttavat jo itsessään innostavan oppilaita. Ryhmä siis tarjoaa mahdollisuuden oppimisen kannalta arvokkaaseen yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden kokemukseen ja toisaalta haastaa luomalla tarpeen pysyä ryhmän mukana. Oppilaiden on helppo tempautua ryhmän tekemisen imuun ja vertaisoppimista tapahtuu sekä tiedostamatta että ryhmän jäsenten auttaessa toisiaan.

Ryhmä mahdollistaa pelien ja sääntöleikkien monipuolisen käytön, mikä varsinkin esimerkkitapauksissa 1 ja 2 vaikuttaisi lisäävän iloa ja synnyttävän innostumista. Vertaisryhmän kanssa pelaaminen ja kisailu tukevat kaikkien ryhmän jäsenten oppimista ja parhaimmillaan nostavat oppimisen uudelle tasolle. Yhteinen innostunut tekeminen pelaamisen, sääntöleikkien ja tarinoiden maailmassa edistää oppimista myös huomaamatta tapahtuvien toistojen kautta.

Esimerkkitapausten innostuneille tilanteille ominaista oli myös oppilaiden mahdollisuudet vaikuttaa tunnin kulkuun ja leikkien, tekemisen ja tarinoiden sisältöön. Innostuneisuutta ja iloa tavoiteltaessa vaikuttaa olevan tärkeää ottaa oppilaat osaksi päätöksen tekoa, tarttua oppilaiden ideoihin ja viedä ne loppuun saakka. Esimerkissä 2 opettaja päätti myös tietoisesti jättää omat oppilaiden oppimiselle asettamat tavoitteet taka-alalle ja tempautua mukaan yhteiseen iloiseen peliin. Monipuolinen oppimistilanne syntyi oppilaiden oman toiminnan seurauksena. Myös roolien vaihto johtajina tai opettajina vaikuttaisi kiehtovan ja innostavan oppilaita.

Joissakin hetkissä tekemisen riemu ja into olivat käsin kosketeltavissa. Esimerkkitapauksessa 3 mielikuvituksen, tarinoiden ja kokonaisvaltaisen musiikillisen ilmaisun maailma korostui, mutta myös esimerkkitapauksissa 1 ja 2 yhteisillä mielikuvilla tuettiin omakohtaisuutta ja mahdollistettiin tarttumapinta oppilaiden aiempiin kokemuksiin ja omaan elämään. Kuvitteluleikin kiehtovuus näkyi esimerkkitapauksessa 3 selvästi. Myös opettajan

heittäytyminen tarinaan ja mielikuviin inspiroi oppilaita ja kannusti omien mielikuvien tuottamiseen, mikä rikastuttaa ja syventää oppimista. Ryhmässä hiljaisimmat lapset saivat myös muilta oppilailta positiivisen mallin tarinaan mukaan tulemisesta ja omien ajatusten esille tuomisesta.

Varsinkin esimerkkitapauksessa 1 korostui tunnin tempon vaikutus lasten keskittymisen suuntautumiseen ja sitä kautta innon säilymiseen tekemisessä. Nopeat siirtymät toimintatavasta toiseen pitivät oppilaat toimeliaina. Toimintatapojen monipuolinen käyttö ja vaihtelu näyttäisi tapausten 1 ja 3 valossa pitävän esiopetusikäisten lasten mielenkiintoa yllä ja edistävän innostuksen säilymistä. Kaikissa esimerkkitapauksissa tavoiteltiin tekemisen meininkiä, jossa turhaa puhetta ja ohjeita vältettiin. Itse musiikille ja tekemiselle annettiin paljon tilaa ja siirtymät toiminnasta toiseen olivat jouhevia. Myös opettajien jälkeinpäin kertomien kokemusten mukaan hitaan toiminnan ja pelkän sanallisen opetuksen hetket tulisi valita tarkoin ja harkiten ja niitä tulisi jopa välttää, jotta pääpaino pysyisi lapsen kokemuksellisessa oppimisessa.

Innostumisen hetket näyttäytyivät positiivisena säpinänä ennen tuntia, tunnilla tai tunnin jälkeen. Esiopetusikäisillä se näkyi myös innokkaina selvityksinä tunnin kulusta ja tapahtumista vanhemmille sekä tarpeena kertoa opettajalle omia asioita innokkaasti tuntia ennen. Ilon hetket näkyivät myös hymyinä ja hihkaisuina tuntien ja tekemisen keskellä tai uppoutumisena ja keskittymisenä haastavaan tehtävään ja eläytymisenä musiikin tuottamaan tunteeseen. Innostus näkyi oppilaille ominaisen temperamentin mukaisesti aktiivisena ja nopeana reagointina kiinnostaviin aloitteisiin, puheen iloisina äänensävyinä tai vienoina myöntymisinä ja hymyinä. Esimerkkitapauksissa 1 ja 3 innostus näkyi myös ahkerana puheenvuoron pyytämisenä. Tunneille yhteistä vaikutti olevan myös lasten positiivinen kokemus, että tunnilla on tapahtunut paljon ja uusia asioita tullut vastaan. Oma tekeminen ja tehokas toiminnallisuus vaikuttivat tuottavan tekemisen iloa. Varsinkin tapauksissa 1 ja 3 oppilaat vaikuttivat olevan hyvin iloisia uuden oppimisesta ja ylpeitä omasta onnistumisestaan. Esimerkkitunnit sisälsivät paljon laulua, soittoa ja leikkiä sekä puhdasta toiminnan iloa.

6.5 Alkeispianoryhmäpedagogiikkaa pianovalmennuksen vai pianomuskarin näkökulmasta?

Kaikissa havainnollistamissani esimerkeissä, haastatteluissa ja seuraamissani muissa alkeispianoryhmissä korostui yhteisöllisen ja innostuneen toimintakulttuurin tärkeys. Pianovalmennuksen ja soitinmuskarin lähestymis- ja toimintatavoissa ilmeni kuitenkin tämän yhdistävän tekijän lisäksi eroja. Molempien lähestymistapojen vahvuuksia voitaisiinkin alkeispianoryhmäopetusta suunniteltaessa ottaa huomioon ja yhdistää toimintatapoja mahdollisimman innostavaksi ja kokonaisvaltaisen oppimisen kannalta mielekkääksi kokonaisuudeksi.

Pianovalmennuslähestymistavan selkeä etu on sen vahva pianistinen ote. Pianon kanssa ollaan tekemisissä niin paljon, että jokainen lapsi voi huoletta nimittää itseään pianistiksi. Soittimen hallintaan, myös soittoasentoon ja tekniikkaan, kiinnitettiin havainnoimissani ryhmissä huomiota erilaisin leikein, mielikuvin ja harjoituksin. Seuraamissani pianovalmennusryhmissä, jotka siis sisälsivät myös yksilöopetuksen rinnalla tapahtuvan ryhmäopetuksen ja pariopetuksen, kaikki tekeminen nivoutui läheisesti pianonsoittotaidon kehittymiseen ja selkeisiin kappaleiden oppimista helpottaviin taitoihin. Pianomuskareissakin leikkiä, tarinaa ja ilmaisua voitaisiin toteuttaa enemmän pianon ääressä ja huolehtia, että pianon ääressä vietetään tarpeeksi aikaa.

Pianomuskareissa perussyykkeen ja rytmin keholliseen kokemiseen keskityttiin huomattavasti pianovalmennusryhmiä enemmän. Taputtaminen, kehorytmiikka ja liikkuminen olivat keskeisiä soitinmuskareiden työtapoja. Pulssin tuntemista kehossa vahvistettiin, ja vapaata kehollista ilmaisua tuettiin tanssin ja liikkeen keinoin. Pianovalmennusryhmissäkin voitaisiin lisätä rytmin ja ilmaisun kehollisuuteen keskittymistä ja tukea luontevaa suhdetta kokonaisvaltaiseen keholliseen musiikin tuottamiseen. Pianomuskarin erityisenä vahvuutena on musiikillisen ilmaisun tukeminen tarinan ja leikin maailmasta käsin. Seuraamissani soitinmuskareissa käytettiin enemmän aikaa tunnelman luomiseen, tarinointiin sekä tunteiden ja tunnelmien käsittelyyn ja ilmaisuun. Oppilailla vaikutti olevan selkeä käsitys musiikin ilmaisuvoimasta tunteiden ja karaktäärien ilmentäjänä. Eräässä seuraamassani ryhmässä oppilaat esimerkiksi ilmensivät verrattain taitavasti eri eläinten karaktärejä äänellä, liikkeellä ja soittamalla sekä eläytyivät leikillä ja tarinalla alustettuun tunnelmalliseen musiikkihetkeen hyvin keskittyneesti ja tosissaan, mikä kuului vielä myöhemmin lasten laulaessa. Pianovalmennusryhmiin voitaisiinkin lisätä enemmän musiikillista ilmaisua tukevia työtapoja sekä sadun, jatkuvan tarinan ja esimerkiksi erilaisia kappaleita ja tekemistä yhteen nivovia teemoja.

Musiikin kokonaisvaltaisen oppimisen ja instrumentinhallintataitojen suhde on pianovalmennuksen ja pianomuskarin lähestymistavoissa erilainen. Jokaisen alkeispianoryhmiä opettavan tulisikin pohtia, missä suhteessa painottaa musiikin kokonaisvaltaista oppimista ja instrumentin hallintataitoja ja toisaalta pyrkiä opetukseen, jossa yhteissoitolliset ja pianistiset taidot, kokonaisvaltainen muusikkous ja monipuolinen musiikillinen ilmaisu olisivat tasapainossa.

7 Pohdinta

Havaintojeni, haastattelujen sekä lähdekirjallisuuden ja -aineiston valossa oppimisen ilo ja innostuminen ovat keskeisiä tunteita motivoivassa ja tehokasta oppimista sisältävässä alkeispianoryhmäopetuksessa. Omakohtaisuus, pystyvyyden ja osaamisen tunteet sekä positiiviset onnistumisen kokemukset ovat oppimisen kannalta hyvin merkityksellisiä ja kiinnostuksen kokeminen edellytys aktiiviselle ja innostuneelle toiminnalle ja oppimiselle. Sadun, leikin ja tarinan maailmaan uppoutumalla voidaan sekä syventää lasten oppimista ja motivaatiota että luoda oppimisympäristöstä ja -tilanteesta lapsille elävä ja mielekäs. Lapsia kiehtovien pelien, leikkien ja inspiroivien välineiden avulla voidaan lisätä lasten oppimisen ja keskittymiskyvyn kannalta tärkeää vaihtelua ja pitää näin oppimistilanne toiminnallisena ja monipuolisena. Tunnin sopivan tempon ja vaihtelevien työtapojen avulla voidaan alkeispianoryhmätunnilla saada paljon aikaan, jolloin oppiminen on sekä tehokasta että hauskaa. Elämyksiä tarjoavassa pianoryhmäpedagogiikassa positiiviset tunteet ja musiikin tuottamisen ilo antavat edellytykset hyvän ja henkilökohtaisesti merkittävän musiikkisuhteen syntymiselle.

Opinnäytetyötä tehdessäni olen saanut vahvistuksen aiemmalle käsitykselleni toimivan ryhmäopetuksen yhteisöllisestä voimasta. Innostavassa ryhmässä toimiminen ja siihen kuuluminen näyttävät lisäävän lasten motivaatiota soittoharrastusta kohtaan ja tuovan soittoharrastukseen merkittävästi lisää iloa. Perehtyminen vaihtoehtoihin ryhmäpedagogiikan toimintatapoihin on laajentanut käsitystäni toteutusmahdollisuuksien moninaisuudesta ja ruokkinut luovuutta sekä tuonut rohkeutta testata erilaisia toimintatapoja. Pienten pianistien ryhmäopetukseen on mahdollisuus sisällyttää hyvin monenlaisia asioita ilman että päätehtävä eli soittoaidon oppiminen olennaisesti kärsii. Opinnäytetyöprosessin aikana olen vakuuttunut muun muassa kehollisen oppimisen ja luovan ilmaisun tuke-

misen tärkeydestä. Ajattelen myös, että turvallinen ja tiivis pianoryhmä on pienille pianisteille otollinen paikka harjoitella yhteismusisointiin, esiintymiseen, laulamiseen ja musiikilliseen ilmaisuun liittyviä taitoja.

Koska opinnäytetyöprosessin alkuvaiheessa tietämykseni pianoryhmistä oli vähäistä, aineiston hankinnan tavoitteeni olivat lähinnä kartoittavia. Kyselyä tehdessäni en osannut ottaa huomioon, että alkeispianoryhmäopetusta tarjotaan musiikkioppilaitoksissa myös musiikkileikkikoulutoiminnan alaisuudessa. Näin kyselyni kysymyksenasettelu ei koskenut ollenkaan pianomuskaritoimintaa. Ryhmiä havainnoidessani en ollut myöskään etukäteen valinnut yhtä näkökulmaa, johon havainnoissani keskittyisin. Näin ollen muistiinpanoni painottivat eri ryhmätilanteissa erilaisia tärkeimmiksi katsomiani näkökohtia. Kaikkien havainnoimieni ryhmätilanteiden videointi tai äänittäminen olisivat mahdollistaneet paremmin palaamisen ryhmätilanteiden monitahoisiin hetkiin ja tarjonneet mahdollisuuden tarkastella oppimistilanteita ja innostumista vaihtoehtoisista näkökulmista. Toisaalta ryhmätilanteiden ja haastattelujen erilaisuus tekivät niistä niin mieleenpainuvia, että minun oli muistiinpanojenkin kautta helppoa palata hetkiin myöhemminkin.

Huolimatta joistakin aineistonkeruumenetelmien puutteista opinnäytetyöni sisältää mielestäni olennaisimmat näkökulmat innostavan alkeispianoryhmäpedagogiikan toteuttamiseen ja tarjoaa kattavan ja rohkaisevan katsauksen innostavan alkeispianoryhmäpedagogiikan toteuttamiseen. Olen tarkoituksella tarkastellut aihetta positiivisesta näkökulmasta rajaamalla ryhmäopetuksen käytännön haasteet, ryhmädynamiikkaan liittyvät ilmiöt ja mahdolliset muut haasteet työni ulkopuolelle.

Toivon, että opinnäytetyöni kannustaa nykyisiä ja tulevia pedagogeja kiinnittämään huomiota innostuksen ruokkimiseen jokaisessa opetustilanteessa, tarkkailemaan oppilaiden reaktioita ja innostumisen merkkejä toimintaa ennen, sen aikana ja jälkeen sekä kokeilemaan rohkeasti erilaisia innostavia työtapoja. Toivon myös, että opinnäytetyöstäni on hyötyä ja iloa niin pianopedagogeille kuin varhaisiän musiikkikasvatuksenkin koulutuksen saaneille opettajille ja että se tarjoaa uusia ideoita rakentaa yhä innostavampaa ja yhteisöllisempää pianopedagogiikkaa.

Lähteet

- Heinonen, S. & Suojala, M.** 2001. Lapsi elää satua. Teoksessa Karppinen S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.): Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Oy Finn lecture ab, 144–156.
- Helenius, A. & Lummelahti, L.** 2013. Leikin käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyyri-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M-L., Kymäläinen, H. & Leppänen, T.** 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.): Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä, 150–182. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juntunen, M-L.** 2010. Kehollisuudesta. Teoksessa Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (toim.): Musiikkia liikkuen – musiikkiliikunnan käsikirja, 61–62. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I.** 2010. Musiikkia liikkuen – musiikkiliikunnan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Järvilehto, L.** 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaikkonen, M., Oksanen, T. & Perkiö, S.** 2014. Orff OPS - Musiikkipedagogiikan koulutusohjelman opetussuunnitelma. Kerava: JaSeSoi musiikkikasvatusyhdistys ry.
- Kalliala, M. & Tahkokallio, L.** 2001. Yhteinen leikki. Teoksessa Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (toim.): Taiteen ja leikin lumous, 33–61. Helsinki: Oy Finn lecture ab.
- Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I.** 2001. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Oy Finn lecture ab.
- Kivelä-Taskinen, E.** 2008. Rytmikylvyn Pikku-kuplat. Espoo: Kultanuotti.
- Kivelä-Taskinen, E. & Setälä, H.** 2006. Rytmikylpy. Espoo: Kultanuotti.
- Kosonen, E.** 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) 2010. Musiikkipsykologia, 295–309. Jyväskylä: Atena.
- Lindeberg, A-M.** 2009. Opiskelijan vokaalinen minäkuva. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.): Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen, 233–244. Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura – FISME r.y.
- Lonka, K.** 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Marjanen, P., Ahonen, J. & Majoinen, L.** 2013. Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.) Pienten piirissä – Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille, 47–74. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J.** 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivistruktuurit. Opetushallitus.

Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2015. Ihmisen psykologinen kehitys. 6.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus. 2017. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017 (luonnos 15.3.2017). [verkkodokumentti]. Helsinki: Opetushallitus. http://oph.fi/download/181910_tpo_laaja_oppimaara_perustetekstia_luonnos_15.3.2017.pdf (luettu:11.4.2017)

Rainio, A. P. 2012. Vastarinnasta osallisuuteen – toimijaksi juonellisessa leikkipedagogiikassa. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan, 107–139. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Ruokonen, I. 2016. Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.

Steinby, N. Mupe-alkuopetus - Soivia ja toiminnallisia työtapoja musiikin perusteiden opetukseen ja arviointiin. [verkkodokumentti]. <http://mupeope.blogspot.fi/p/mupe-alkuopetus.html> (luettu: 18.3.2017)

Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: Sibelius-Akatemia