

Katariina Kallio ja Hanna-Maria Morottaja

**LUOVUUS LASTEN SOITONOPISKELUSSA**

# **LUOVUUS LASTEN SOITONOPISKELUSSA**

Katariina Kallio ja Hanna-Maria  
Morottaja  
Opinnäytetyö  
Syksy 2018  
Musiikin tutkinto-ohjelma  
Oulun ammattikorkeakoulu

## TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu  
Musiikin tutkinto-ohjelma, musiikkipedagogin suuntautumisvaihtoehto

---

Tekijät: Katariina Kallio ja Hanna-Maria Morottaja  
Opinnäytetyön nimi: Luovuus lasten soitonopiskelussa  
Työn ohjaaja: Jouko Tötterström  
Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: syksy 2018

Sivumäärä: 43 + 1

---

Tämä työ käsittelee lasten luovuutta soittotunneilla, ja sen tarkoituksena oli kasvattaa tietämystä luovuudesta. Lisäksi tarkoituksena oli, että saisimme muodostettua näkemyksen siitä, miten lapsen musiikillista, luovaa itseilmaisua voi tukea. Luovuus on työn keskiössä, koska olimme kiinnostuneita siitä, miten lasten luovuuden saisi paremmin esille soittotunneilla.

Opinnäytetyömme aikana perehdyimme laajasti eri lähdeaineistoihin. Näitä olivat lähdekirjallisuus, haastattelut, internetistä löytyvät lähteet sekä Rondo-lehti. Lähteitä kertyi paljon, sillä se, miten opettaja vaikuttaa lapsen luovuuteen, on hyvin laaja aihe, ja tutkimme aihetta useista eri näkökulmista. Melkein jokainen näkökulma vaati omat lähteensä. Muutaman lähteen löydettyämme ja siirryttyämme seuraavaan näkökulmaan meidän oli etsittävä uudet lähteet sitä varten.

Opinnäytetyömme mukaan opettajan tulisi olla lapsiystävällinen, jotta luovuus pääsisi esiin. Lapsi tulee saada temmattua mukaan tunnin aiheisiin. Lähdeaineistomme antoi myös ymmärtää, että säännöt voivat olla osaltaan tukemassa lapsen luovaa itseilmaisua. Lisäksi yllättävää oli, kuinka laajasti mielikuvitusta voi käyttää apuna opetuksessa. Näihin tuloksiin päädyimme haastattelujen sekä lähdeaineiston analysoinnin kautta.

Työ on auttanut meitä paljon opettajan työssämme. Se on laittanut meidät pohtimaan omia opetuskäytäntöjämme. Esimerkiksi koemme, että olemme matkalla kohti lapsiystävällisempää opetustapaa. Toivomme, että opinnäytetyömme herättää ajatuksia henkilöissä, joille musiikki ja sen opettaminen ovat tärkeitä. Työn avulla jokainen voi halutessaan yhtäältä tutustua lähemmin käytännönläheisiin keinoihin, joilla luovuutta voidaan tukea soittotunneilla, sekä toisaalta joihinkin näkemyksiin tunti-ilmapiiirin vaikutuksesta luovuuteen.

Mahdollisina jatkotutkimuskohteina luovuuden kannalta voisivat olla oivaltava oppiminen ja opettajan luovat työtavat. Myös ulkoa soittaminen voisi olla nuotittoman musisoinnin kannalta hyvä tutkimuskohde. Se liittyy luovuuteen, sillä rajoittavien nuottien puuttuminen johtaa paremmin luovaan itseilmaisuuksiin.

---

Asiasanat: luovuus, lapset, musiikki, opettaminen, improvisointi

## ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences  
Degree Programme in Music, Option of Music Pedagogue

---

Authors: Katariina Kallio & Hanna-Maria Morottaja

Title of thesis: Creativity in Children's Music Studies

Supervisor: Jouko Tötterstöm

Term and year when the thesis was submitted: Autumn 2018    Number of pages: 43 + 1

---

This study covered creativity in children's music studies, and its objective was to increase knowledge of creativity as well as to find out how a music teacher could support children's musical creative self-expression. Creativity is the central topic for this study because of the interest in how the creativity of children would better elicited at music lessons.

Different materials were widely studied when writing this thesis. The study materials included literature related to creativity, interviews, internet sources and Rondo magazine. The sources were large since it is a wide topic how to influence children's creativity, and the topic was studied from many perspectives and almost every point of view required its own sources.

According to this thesis the teacher should be child friendly so that the creativity in the child could come out. The teacher should stimulate the child to the subjects of the music lessons. The source materials also insinuated that rules may support creative self-impression of the child. It was surprising how much imagination can be used in music teaching. These findings were concluded by analyzing the interviews and materials.

This study introduces practical ways how a teacher can support creativity at instrument lessons as well as how the atmosphere at the lessons influence creativity.

It would be interesting to study further how insightful learning and creative teaching methods affect creativity. Another good perspective would be making music without notes by playing by heart since the lack of restrictive notes leads better to creative self-expression.

---

Keywords: creativity, children, music, teaching, improvising

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	6
2	LUOVUUDEN MÄÄRITELMÄT .....	8
3	TUNTI-ILMAPIIRIN VAIKUTUS LUOVUUTEEN .....	12
3.1	Reflektion vaikutus luovuuteen kannustamisessa ja ilmapiirin luomisessa.....	12
3.2	Oppilaan itseytyminen ja ajatuksia oppilaslähtöisestä opetustavasta.....	16
3.3	Opettajan myönteinen asenne: positiivisten asioiden näkeminen ja tunnistaminen..	19
4	KÄYTÄNNÖNLÄHEISIÄ KEINOJA LUOVUUDEN SAAMISEKSI ESIIN SOITTOTUNNEILLA.....	22
4.1	Leikinomaisuus osana soittotunteja.....	22
4.2	Improvisointi ja sävellys osana soittotunteja.....	24
4.3	Itsearviointin merkitys luovuuden tuomisessa näkyvälle tasolle .....	27
5	HAASTATTELU: NÄKEMYKSIÄ LUOVUUDESTA SEKÄ NUOTITTOMASTA MUSISOINNISTA .....	32
6	POHDINTA .....	37
	LÄHTEET.....	40
	LIITE 1 .....	44

# 1 JOHDANTO

Opinnäytetyö käsittelee luovuutta soitonopetuksen yhteydessä. Tulemme opettamaan enimmäkseen lapsioppilaita, joten valitsimme käsiteltäväksi aiheeksi lasten luovuuden. Tämä työ on suunnattu erityisesti niille opettajille ja opettamisen opiskelijoille, jotka kaipaavat keinoja lasten luovuuden esiin nostamiseen ja säilyttämiseen soitonopiskelussa. Koska työn tekijät ovat pianonsoiton opiskelijoita, työssä puhutaan erityisesti luovuudesta pianonsoiton opetuksen kannalta, mutta monet käsiteltävät asiat ovat suoraan käytettävissä kaikilla soittimilla soitettaessa.

Valitsimme aiheeksi luovuuden, koska se on kiehtova aihe. Luovuudesta puhutaan nykyisin yhä enemmän, ja sitä pidetään yhä tärkeämpänä. Luovuutta ei ole kovin paljoa tutkittu klassisen soittamisen yhteydessä. Siksi ajattelimme syventää tietouttamme lasten luovuudesta. Lasten luovuus näkyy ja kuuluu kaikkialla. Erilaisissa kykykilpailuissa etsitään luovia lapsia. Jopa taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainitaan, että eräänä opetuksen tehtävänä on tukea oppilaiden luovan ajattelun kehittymistä (Opetushallitus 2017, 10). Luovuus näkyy myös muuallakin kuin taiteessa, ja uuden keksiminen on tärkeää useilla eri aloilla.

Työn tavoitteena oli selvittää, miten soitonopettaja voi tukea lapsen musiikillista, luovaa itseilmaisua soittotunneilla. Työtapoina käytimme teemahaastattelua sekä lähdemateriaalia psykologian, musiikin ja opettamisen aloilta. Pohdimme myös omakohtaisesti lasten luovuutta ja annamme käytännönläheisiä esimerkkejä siitä.

Olemme työstäneet opinnäytetyötä lukemalla lähdekirjallisuutta. Lisäksi olemme pohtineet lähdekirjallisuuden sisältämiä aiheita. Opinnäytetyöhön sisältyy myös haastattelu, jossa selvitetään luovuutta lasten opettamisen yhteydessä sekä erityisesti improvisoinnin ja säveltämisen käyttämistä soittotunneilla. Haastattelimme kolmea musiikin alalla toimivaa henkilöä. Uusi opetussuunnitelma pitää tärkeänä kasvavan lapsen luovuuden kehittämistä ja se tähtää siihen, että improvisointi ja säveltäminenkin tulevat entistä enemmän esille. Tämän vuoksi jokaisen oppilaan soittotunneilla, on improvisointi ja säveltäminen otettu keskeiseen osaan haastattelua. Tästä huolimatta haastatteluun on otettu kysymyksiä myös luovuudesta yleisemmällä tasolla.

Ensimmäiseksi avaamme hieman luovuuden käsitettä. Pohdimme sitä, mitä se on ja miten se kehittyy pienessä ihmisessä. Kolmas luku käsittelee tunti-ilmapiiirin vaikutusta luovuuteen.

Tiedostamme, että tunti-ilmapiiri on laaja käsite, mutta tähän lukuun olemme valinneet kolme tärkeää tuntien ilmapiiriin vaikuttavaa tekijää. Näitä ovat opettajan reflektio, oppilaan itseytyminen ja oppilaslähtöisyys sekä opettajan myönteinen asenne.

Reflektio vaikuttaa suoraan siihen, mitä tunnilla tapahtuu ja miten opettaja suhtautuu oppilaaseen. Tämä on syy siihen, että olemme valinneet juuri reflektion yhdeksi tärkeäksi osatekijäksi. Olimme ajatelleet valita dialogisen asenteen luvun 3.2 aiheeksi. Lukiessamme dialogista päädyimme lopputulokseen, että dialogiseen asenteeseen liittyvä itseytyminen on luovuudelle olennainen. Se tarkoittaa oppilaan kasvamista omaksi itsekseen, omilla ehdoillaan. Samassa luvussa itseytymisen kanssa käsitellään oppilaslähtöisyyttä. Se kuuluu luonnollisesti samaan kategoriaan itseytymisen kanssa, koska se on oppilaan oman äänen kuulemistä. Positiivinen asenne on myös yksi suoraan tunti-ilmapiiriin vaikuttavista asioista.

Neljänten lukuun on koottu käytännönläheisiä keinoja luovuuden saamiseksi esiin soittotunneilla. Neljäs luku sisältää leikinomaisuuden, improvisoinnin ja säveltämisen sekä vielä lisäksi itsearvioinnin luovuuden vastapainona, jonka avulla luovuus saadaan näkyvälle tasolle. Tässä luvussa olemme selvittäneet, kuinka edellä mainitut käytännönläheiset keinot ovat avuksi luovuuden esiin saamisessa. Edellä mainitsemamme haastattelu löytyy viidennestä luvusta.

## 2 LUOVUUDEN MÄÄRITELMÄT

Luovuus on tuttu sana useimmille ihmisille. Sille on useita erilaisia määritelmiä. Luovuuteen liittyy ennakkoluuloja: luovuudesta keskustellaan usein pinnallisesti ja asenteellisesti (Koski & Tuominen 2013, 14). Luovuuden määrittelemisen on silti tärkeää, kun pyritään opettamaan jotakin sellaista, joka on luovaa. Myös Muhonen painottaa luovuuden määrittelemisen tärkeyttä musiikin opettamisen yhteydessä (Muhonen 2010, 87).

Luovuutta on monenlaista. Usein erotetaan luovuus pienellä alkukirjaimella Luovuudesta isolla alkukirjaimella. Alun perin erottelun on ottanut käyttöön Carl Rogers, jonka mukaan Luovuus isolla alkukirjaimella on vain harvojen ominaisuus (Uusikylä & Piirto 1999, 33). Tätä määritelmää myös Muhonen käyttää määritellessään musiikin tekemisessä tarvittavaa luovuutta (Muhonen 2010, 89). Tässä Muhonen lainaa Mayeria sanoessaan, että kyseessä on niin sanottu arkiluovuus. Mayer kuvailee arkiluovuuden ja Luovuuden, isolla kirjaimella kirjoitettuna, eroa seuraavalla tavalla: arkiluovuus on luovuutta, joka esiintyy jokapäiväisessä elämässä. Tätä vastoin Luovuus, kirjoitettuna isolla alkukirjaimella, on luovuutta, joka synnyttää jotakin täysin uutta. Usein luovuudesta puhuttaessa tarkoitetaan Luovuutta, kirjoitettuna isolla alkukirjaimella. Muhonen käsittelee myös Csik-szentmihalyin määrittelyä luovuudesta: hänen mukaansa musiikin opiskelusta puhuttaessa kyseessä on juuri arkiluovuus. (Muhonen 2010, 89–90.)

Arkiluovuus on nimensä mukaan arjessa tapahtuvaa luovuutta. Luovuus on myös itsensä toteuttamista. Se tuo sisältöä elämään. Tätä sisältöä voi halutessaan tuottaa elämäänsä käyttämällä arkiluovuutta.

Abraham Maslow, joka kuuluu humanistipsykologian perustajiin, korostaa, että luovassa itsensä toteuttamisessa laatu ei ole pääasia. Tärkeämpää on sen sijaan itsestään selvien totuuksien unohtaminen, ennakkoluulottomuus ja itsekritiikin unohtaminen. (Uusikylä & Piirto 1999, 31.) Näin ollen voi vaikuttaa siltä, että itsearviointilla ja luovuudella ei olisi mitään tekemistä toistensa kanssa. Tämä työ käsittelee kuitenkin tuonnempana myös itsearviointia, sillä itsearviointi on eräs tapa saada näkyville luovuuden aikaansaannokset. Tällöin luovuus pienellä kirjaimella muuttuu hieman lähemmäksi näkyvää Luovuutta, isolla kirjaimella kirjoitettuna. Itsearviointiin ei tarvitse tappaa luovuutta. Sanotaan, että luovuus vaatii myös sopivan määrän järjestelmällisyyttä. Esimerkiksi Uusikylän mukaan luovuus vaatii myös kurinalaisuutta, jotta tuotos ei jäisi pelkästään ”leikin



asteelle” (Uusikylä & Piirto 1999, 57). Itsearviointiin ei tarvitse myöskään olla silkkaa itseruoskintaa, vaan siihen liittyy omien vahvuuksien tiedostaminen ja uusien kehityskohteiden tunnistaminen sekä niiden keinojen pohtiminen, joilla nämä kehityskohteet saavutetaan.

Vaikka luovuudelle on monta määritelmää, voidaan korostaa, että luovuus on vapautta. Se vaatii aikaa ja rentoutunutta mieltä. Luovuus ei ole vastakohta loogisuudelle, ja luovassa ajattelussa ja toiminnassa tarvitaan myös loogista päättelykykyä. Luovuus tarvitsee esimerkiksi avoimuutta erilaisille näkökulmille ja asioille. Avoimuuteen liittyy riskinotto. Niinpä luovan ihmisen on oltava rohkea heittäytyessään uusiin ideoihin ja uusien tuotosten tekemiseen.

Uusikylä siteeraa Kleinia, jonka mukaan luovuuden tutkimuksen olisi parempi kohdistua ihmisen kasvuun ja muuttumiseen kuin heidän vertailuunsa (Uusikylä 1993, 84). Tämä on se näkökulma, johon tämä opinnäytetyö pohjautuu. Mikäli luovuuteen ei voisi kasvaa eikä siinä voisi kehittyä, tämän työn sisältö olisi melko hataralla pohjalla: jos luovuus olisi täysin perinnöllinen ominaisuus, luovuuteen kannustaminen ja luovuuden opettaminen olisi turhaa. Tästä huolimatta mahdollisesti on olemassa ihmisiä, joille luovuus on vaikeampaa. Kuitenkin tämä työ pohjautuu siihen näkemykseen, että luovuutta voi kehittää tai toisaalta sen voi myös tukahduttaa.

Uusikylä puhuu luovuutta tukahduttavasta ympäristöstä. Hän sanoo, että luovuutta voidaan opettaa, mutta luovuutta tukahduttavan ympäristön merkitys on vielä suurempi. (Uusikylä 2002, 53.) Kun tuollainen luovuutta tukahduttava ympäristö saadaan poistettua soittotunneilta, luovuus voi alkaa kukoistaa paremmin tunneilla. Uusikylä viittaa Amabileen sanoessaan, että luova ympäristö on sellainen, jossa ”jokainen voi toteuttaa itseään ilman vähättelevää arvostelua” (Uusikylä 1993, 49). Edeltävästä lauseesta käy ilmi siis kaksi asiaa: ensinnäkin luova ympäristö on ympäristö, jossa on mahdollisuudet toteuttaa itseään. Toiseksi luova ympäristö on ympäristö, josta puuttuu vähättelevä arvostelu. Opettajalla on nähtävästi siis valtaa vaikuttaa lapsen luovuuden kehittymiseen. Luovuuden voi tukahduttaa monilla tavoilla. Yksi asia, jonka moni olettaa vaikuttavan positiivisesti luovuuteen, on tuntien ilmapiiri. Mitä myönteisempi tuntien ilmapiiri on, sitä paremmin se mahdollistaa luovuuden. Tähän on myös tutkimusnäyttöä. Ainakin Isenin mukaan yhä useampi tutkimus antaa viitteitä siitä, että myönteisillä tunteilla on yhteytensä luovuuteen (Iseni 2006, 189).

Tässä työssä tarkastellaan opettajan työtä myönteisestä perspektiivistä: ollessaan riittävän myönteinen oppilasta kohtaan, opettaja ei arvostele oppilasta vähättelevästi. Myönteisyyteen

päästään reflektion kautta. Oppilaan itseytymisen käsitteen tiedostaminen ja ymmärtäminen sekä työstäminen reflektion kautta auttaa puolestaan siinä, että oppilas voi olla instrumenttitunneilla ympäristössä, jossa on mahdollista toteuttaa itseään. Lisäksi sekä reflektio, itseytyminen että opettajan myönteinen asenne ovat osaltaan tuottamassa hyvää ilmapiiriä tunneille. Mikäli Iseniin on luottamista, myönteiset tunteet ovat yhteydessä luovuuteen. Sen lisäksi, että poistettaisiin Uusikylän mainitsevat luovuutta rajoittavat tekijät, vaikuttaa siis siltä, että olisi syytä huolehtia hyvästä tunti-ilmapiiristä.

Saheb puhuu opinnäytetyössään suljetusta ja avoimesta tilasta. Tämän jaottelun hän on löytänyt Robin Skynnerin kirjasta *Families and How To Survive Them*. Suljetussa tilassa luovuus ei ole mahdollista. Saheb sanoo suljetun tilan olevan tila, jossa huumori ei juurikaan ole läsnä. Ihminen on tässä tilassa aktiivinen ja malttamaton, ainakin itsensä suhteen. Määrätietoisuus ja tarkoituksenhakuisuus kuuluvat myös tähän tilaan. (Saheb 2014, viitattu 7.11.2018.) Suljetun tilan voisi tulkita eräänlaiseksi kontrollin tilaksi, jota käsitellään tässäkin työssä itsearvioinnin yhteydessä. Kontrolli on tärkeä asia ja luovuus tarvitsee toimiakseen myös sitä. Myös Saheb sanoo, että suljettu ja avoin tila ovat molemmat luovuuden kannalta tarpeellisia (Saheb 2014, viitattu 7.11.2018).

Puhuessaan avoimesta tilasta Saheb käyttää määritteitä rentoutunut, kasvuun pyrkivä ja vähemmän tarkoituksenhakuinen. Tässä tilassa ihminen on mietiskeleväisempi ja huumoriin taipuvaisempi, mikä johtaa jopa leikkisyyteen asti. Avoimessa tilassa ei ole paineita ja ihminen on utelias uteliaisuuden itsensä vuoksi. Saheb antaa opinnäytetyössään myös useita esimerkkejä siitä, kuinka avoin tila on johtanut keksintöihin. (Saheb 2014, viitattu 7.11.2018.) Ihminen ei voi olla koko aikaa avoimessa tilassa, vaan hänen tasapainoiltava soittotunneillakin sen ja kontrollin välillä. Silti tänä päivänä luovuus kuolee lapsista jo hyvin varhain. Opiskelu on kiireistä ja tarkoituksenhakuista: koko ajan on kehityttävä. Tästä johtuen olisi hyvä tuoda enemmän tätä niin kutsuttua avointa tilaa tunneille. Tämä onnistunee luomalla oppilaille sopiva tunti-ilmapiiri.

Edeltävä kuulostaa ehkä ristiriitaiselta, kun tässä työssä puhutaan siitä, ettei kaiken pitäisi olla niin tarkoituksenhakuista ja samalla puhutaan kuitenkin toisessa kappaleessa itsearvioinnista. Nämä ovat kuitenkin kaksi asiaa, joiden tulisi tukea toisiaan. Opettajan on osattava lukea oppilastaan. Opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että oppilaan ei tarvitse tuntea liikaa kiireen tuntua. Myös tarkoituksenhakuisuudella on rajansa. Sitä on oltava jonkin verran. Jos mitään tarkoitusta ei ole, oppilas voi turhautua. Opettajan taholta ei siis saisi tulla liikaakaan painostusta tavoitteellisuuteen,

koska se voi tuntua oppilaasta ahdistavalta ja estää luovuuden esiin pääsyn. Myös sama oppilas voi toisinaan tarvita kovinkin tavoitteellista ohjausta ja toisinaan tavoitteellisuus voi tuntua ainoastaan rajoittavalta ja lukkoja luovalta. Vaikka oppilas ei tietoisesti jatkuvasti tiedostaisi tavoitettaan, voi hän edistyä huimastikin. Oppilaalta on hyvä joskus myös kysyä hänen omia tavoitteitaan.

Luovuuden voi määritellä monella tavalla. Siksi on syytä täsmentää, että kun tämän työn yhteydessä puhutaan luovuudesta, ei sillä tarkoiteta pelkästään uuden keksimistä. Sen sijaan luovuus käsitetään tässä työssä laajemmalla kannalla: luovuus on itsensä toteuttamista. Tämä itsensä toteuttaminen toteutuu parhaiten edellä mainitussa avoimessa tilassa, joka mahdollistaa uuden keksimisen ja jossa syntyy luovia ajatuksia. Kun lapsi luo jotain uutta, jota hän ei ole ennen kokenut, se saattaa aikuisen näkökulmasta näyttää ja kuulostaa ihan tavalliselta. Lapselle se on silti täysin uutta ja mielenkiintoista keksimistä.

### 3 TUNTI-ILMAPIIRIN VAIKUTUS LUOVUUTEEN

Hyvä tunti-ilmapiiri on tärkeä asia tunnilla. Positiivisella mielialalla on yhteytensä oppimiseenkin. Kun opiskelijalla on positiivinen mieliala, käy ongelmanratkaisukin paremmin ja opiskelijan on helpompi käsitellä tietoa (Lonka 2015, 136). Tästä voisi vetää johtopäätöksen, että positiivinen mieliala vaikuttaa myös luovuuteen. Hyvä tunti-ilmapiiri luo myönteisiä tuntemuksia, ja siten sen voisi olettaa vaikuttavan oppilaan luovuuteen. Myös Isenin mukaan positiivisilla tunteilla on yhteytensä luovuuteen (Isen 2006, 189).

Tietojensa, taitojensa ja ymmärryksensä ääri rajoilla ihmiset ovat vielä tavallistakin haavoittuvaisempia (Lonka 2015, 201). Luovalla prosessilla puolestaan on tapana haastaa ihmisiä näille tietojen, taitojen tai ymmärryksen ääri rajoille. Niinpä juuri luovan prosessin ollessa kyseessä, näyttäisi siltä, että olisi erityisen tärkeää pitää kiinni hyvästä tunti-ilmapiiristä.

#### 3.1 Reflektion vaikutus luovuuteen kannustamisessa ja ilmapiirin luomisessa

Tunti-ilmapiirin luomiseen ja hyvään vuorovaikutukseen on olemassa harjoitteita, joiden avulla tunti-ilmapiiristä saadaan rento ja hyvä. Kuitenkin opettajan olisi tärkeää myös työstää omia ajatuksiaan opettamisesta ja omista arvoistaan, sillä ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys ohjaavat opettajan tapoja ajatella ja sitä kautta usein myös toimia. Opettajan toiminta puolestaan vaikuttaa tunnin ilmapiiriin.

Stenbergin mukaan se, että opettaja tuntee hyvin itsensä, auttaa opettajaa siten, että hän pystyy perustelemaan niin muille kuin itsellensäkin opetuksensa periaatteita (Stenberg 2011, 20). Tämä on syy siihen, että opettajan tulisi selvittää oma identiteettinsä. Opettajan identiteetti koostuu muun muassa opettajan arvoista, uskomuksista ja käsityksistä.

Wihersaari puolestaan esittää kirjassaan Kansasen käyttöönotettavan pedagogisen ajattelun tasomallin. Se on kolmivaiheinen malli, jossa on ylin ja alin taso. Alimpana siinä on toimintataso. Keskimmäisenä mallissa on 1. ajattelutaso. Ylin taso on 2. ajattelutaso. (Wihersaari 2010, 108.) Kyseinen pedagogisen ajattelun tasomalli on esitetty kuvassa 1.

Alin toimintataso sisältää opetuksen toteutuksen, sen suunnittelun sekä arvioinnin. Mikäli opettaja toimii vain tällä alimmalla tasolla, jää opetuksesta jotain puuttumaan. 1. ajattelutaso sisältää kasvatustieteen teoreettisia malleja, joihin opettaja peilaa ”omaan kokemukseen kautta sisäistynyttä opetusteoriaansa”. Opettaja myös arvioi teoriaansa tällä tasolla kriittisesti peilaten sitä kasvatustieteen malleihin. Tämäkään taso ei yhdessä alimman tason kanssa ole riittävä. Ylin taso (2. ajattelutaso) on opettajan oma ajattelu. Siinä tarkastellaan ja pohditaan alemman tason ratkaisuja ja perusteluja. Wihersaari esittää, että se sisältää muun muassa psykologisten, historiallisten, filosofisten ja poliittisten kysymysten vaikutuksia opetukseen. (Wihersaari 2010, 108.) Wihersaari toteaa myös, että käytännössä ylin taso opettajan työssä jää usein pois tai supistuu lähes olemattomaksi (Wihersaari 2010, 110). Kansan käyttöön ottamaa opettajan pedagogisen ajattelun tasomallia on käytetty monissa kasvatustieteen tutkimuksissa (Wihersaari 2010, 109).



KUVA 1. Pedagogisen ajattelun tasomalli

Opettaja siis opettaa joka tapauksessa omien arvojensa, uskomustensa ja käsitystensä mukaan, mutta omien käsitysten, uskomusten ja arvojen tutkiminen voi johtaa parhaimmassa tapauksessa positiiviseen muutokseen opetustavassa. Stenberg kertoo kirjassaan esimerkin itsestään ja siitä, kuinka hänkin on muuttanut omia käsityksiään ja saanut sitä kautta vapautettua kaiken muun lisäksi jopa uutta luovuutta itsestään. (Stenberg 2011, 20–22.)

Myös Snellmanin mukaan opettajan reflektio on tärkeää. Snellman viittaa Brookfieldiin eritellessään kuusi erilaista hyötyä, jotka onnistunut itsereflektio antaa. Ensinnäkin onnistuneen itsereflektion avulla opettaja oppii perustelemaan pedagogiset ratkaisunsa sekä ymmärtämään omaa

opetusfilosofiaansa. Toinen asia, joka liittyy myös lukuun 3.3 (Opettajan myönteinen asenne ja positiivisten asioiden tunnistaminen) ja opettajan omien tunteiden hallintaan, on se, että opettaja oppii ”olemaan syyttämättä itseään turhaan oppilaiden opiskelemattomuudesta”. Samoin se, että opettaja onnistuneen itsereflektion kautta oppii ”kontrolloimaan tunteitaan opetuksen aikana”, liittyy luonnollisesti opettajan tunteiden hallintaan ja sitä kautta lukuun 3.3. Lisäksi opettaja oppii ”luomaan luokastaan tasa-arvoisemman”. Viimeinen hyöty on se, että opettaja oppii opettamaan oppilaitaan itsearviointiin ja reflektioon. Tätä käsitellään tässä työssä luvussa 4.3 (Itsearviointin merkitys luovuuden tuomisessa näkyvämmälle tasolle). (Snellman 2017, viitattu 11.10.2018.)

Kaikesta päätellen itsereflektiosta olisi suuri hyöty, vaikka sitä usein harrastetaan harvemmin. Myös luovuuden kannalta itsereflektiolla on paljon annettavaa, koska sillä voidaan vaikuttaa tuntien ilmapiiriin, joka puolestaan mahdollistaa luovuuden. Lisäksi tässä työssä käsitellään itsearviointia, sillä se saa luovuuden näkyvään muotoonsa. Tähän itsearviointiin ohjaamisessakin opettajan itsereflektio on paikallaan. Muutoinkin itsereflektio on paikallaan opettajan opettellessa opettamaan luovuuteen kannustavammalla tavalla.

Ojanen puolestaan perustelee reflektion tärkeyttä sanoen, että reflektiolla nähdään olevan tärkeä osa kaikessa oppimisessa. Hän sanoo, että reflektio on ”keino päästä syvempään ymmärrykseen”. Reflektio ei ole siis hänen mukaansa tavoite vaan väline. Ojanen korostaa artikkelissaan Kitcheneriin ja Kingiin viitaten, että kypsän reflektion eräs piirre on kyky ”katsella tilanteita useista eri perspektiiveistä”. (Ojanen 1996, 51, 53, 58.) Näin ollen yhden toimivan ratkaisun löytäminen ei välttämättä ole vielä kypsää reflektiota. Luovuutta lisäävät työskentelytavat ovat moninaiset, ja niitä on katsottava siis usealta eri näkökulmalta. Esimerkiksi jo yksi ainoa lapsi voi tarvita monenlaisia erilaisia näkökulmia ongelman paikantamiseen. Ongelmaa ei voi ratkaista, jos ongelmaa ei löydy. Ensimmäinen tapa, jolla opettaja yrittää puuttua ongelmaan, ei välttämättä ole paras. Sen sijaan ongelmaa on lähestyttävä monelta eri kannalta. Samoin on luovien työtapojen kanssa. Luovat työtavat muodostuvat kokeilun ja monenlaisten näkökulmien pohtimisen kautta.

Usein opettajat joutuvat turvautumaan intuitioon tunneilla. Kaikkea ei voi tehdä tietoisella tasolla. Jokaisen opettajan oma arvomaailma, uskomukset ja käsitykset ovat silti vaikuttamassa toiminnan taustalla. Mutta jos oppilaat ovat tyytyväisiä ja opetus tuntuu sujuvan, voi herätä kysymys siitä, miksi pitäisi pohtia omaa opettajan tai muuta identiteettiään, ja eikö intuitio voi olla jopa parempi työkalu kuin tiedostaminen.

Esimerkiksi Lonka puhuu intuitiosta ja väittää, että intuitio on joissakin tapauksissa parempi kuin tiedostettu pohdinta. Näin on kuitenkin vain silloin, kun taustalla on oikeanlaisia tietorakenteita. Toisin sanoen koulutus tai muutoin hankittu tieto on ymmärretty totuudenmukaisesti. Ihmisillä on usein vääränlaisia sisäisiä malleja, joiden kautta he tulkitsevat asioita. (Lonka 2015, 46, 49.) Esimerkiksi voisi ajatella ihmisen toimivan omien arvojensa pohjalta. Arvot ovat ihmisillä usein melko muuttumattomia ja niitä on vaikeaa lähteä muuttamaan. Arvoja voivat olla, vaikka näin esimerkkinä, toisen kunnioittaminen tai suvaitsevaisuus. Kuitenkaan aina ei toimita omien arvojen mukaan. Ihminen voi tehdä harhavalintoja. Kun omat arvot tiedostetaan ja omaa toimintaa tunneilla analysoidaan, voidaan nämä harhavalinnat joskus havaita, ja niiden määrä vähenee.

Stenberg mainitsee kaksi tapaa, joiden avulla voi tehdä identiteettityötä. Toinen on ryhmässä tehtävä identiteettityö. Toisessa tavassa opettaja tekee identiteettityötään kirjoittaen. Identiteettityössä voidaan käsitellä esimerkiksi mielenkiinnon tai tunteita herättänyttä tilannetta. Itsereflektion apuvälineinä voivat toimia seuraavan kaltaiset mitä-sanan sisältävät kysymykset: ”Mitä tarkkaan ottaen tapahtui? Mitä tein? Mitä ajattelin? Mitä tunsin?” sekä seuraavat miksi-sanan sisältävät kysymykset: ”Miksi niin tapahtui?” Miksi tein niin? Miksi ajattelin niin? Miksi tunsin niin?” (Stenberg 2011, 44.)

Edeltävän kaltainen identiteettityö on ikään kuin opettajan omaa sisäistä puhetta. Myöhemmin tässä työssä käsitellään oppilaan sisäistä puhetta, joka toimii oppilaan itsearviointin välineenä ja todetaan, itsearviointin olevan opeteltavissa olevan taidon (Harris 2008, 14). Voitaneen sanoa, että identiteettityö on ikään kuin opettajan itsearviointia.

Myös Anttila on löytänyt erilaisia tapoja tehdä reflektiota. Brookfieldiin vedoten hän sanoo, että reflektiota voi tehdä lukemalla kirjallisuutta sekä kuuntelemalla oppilaiden ja kollegoiden mielipiteitä omasta opetuksesta. Anttila kirjoittaa myös, että Brookfieldin mukaan omien oppilas- ja opettajakokemuksien muisteleminen on hyödyllinen tapa tehdä reflektiota. (Snellman 2018, viitattu 18.7.2018.)

### 3.2 Oppilaan itseytyminen ja ajatuksia oppilaslähtöisestä opetustavasta

Wihersaari sanoo: ”Laajasti ymmärrettynä kaiken kasvatuksen ja opetuksen lähtökohtana voidaan pitää ihmiseksi kasvamista, ihmiseksi tulemistä” (Wihersaari 2010, 228). Tämä voi kuulostaa hankalasti ymmärrettävältä, varsinkin kokonaisesta tekstistä erotettuna. Wihersaari kuitenkin avaa aiemmassa tekstissään Heideggerin ajatusta siitä, että ihminen vieraantuu helposti ympäristöstään, kun hänelle asetetaan hänen itsensä ulkopuolelta tavoitteita ja pyrkimyksiä. Vieraantuminen puolestaan aiheuttaa ahdistusta. Heideggerin mukaan oikeanlainen huolenpito onkin ”pyrkimystä antaa toiselle mahdollisuus tulla omaksi itsekseen omilla ehdoillaan”. Wihersaari mukailee Heideggeria sanoessaan, että kaksi henkilöä voi ”aidosti kohdata toisensa ja auttaa toisiaan tulemaan aidoiksi ihmisiksi”. (Wihersaari 2010, 210.) Tästä havainnollistavana esimerkkinä toimii esimerkiksi lapsen itsensä ulkopuolelta lapselle sanottu: ”Pianon soittaminen on arvokasta”, jolloin lapsi saattaa alkaa soittaa pianoa muiden kuin itsensä takia. Tällöin lapsi Heideggerin teorian mukaan vieraantuu ympäristöstään. Tämän sijaan tulisi lapsen kasvaa omilla ehdoillaan, jolloin hän on kiinnostunut niistä asioista, jotka häntä todella kiinnostavat.

Itseytymisen tapahtuessa oppilas saa olla oma itsensä ja sitä kautta vapautuu luovuutta, kun tunnilla vallitsee oppilasta rohkaiseva ja turvallinen, hengittävä ilmapiiri. Tarkoituksena on, että oppilas saa olla tunnilla läsnä täysin omana itsenään, ja niin saa opettajakin. Tämän kaltainen itseytyminen on tärkeä osa oppilaskeskeisyyttä. Se, että opettaja antaa oppilaalle tilaa olla oma itsensä sekä auttaa häntä hänen kasvamisessaan, rohkaisee oppilasta luomaan vapaasti ja luovasti musiikkia omista lähtökohdistaan käsin. Tällä tavoin oppilaan ei tarvitse pelätä tai miellyttää opettajaansa. Tämä on juuri sitä oppilaan oman äänen kuulemistä, jota kutsutaan myös oppilaskeskeisyydeksi.

Itseys voi olla vaikea termi ymmärtää, mutta sitä voi havainnollistaa esimerkiksi sen vastakohtalla, jollaiseksi Värrin mainitsee sotilaskoulutuksen, jossa ryhmäkuri on tärkeää ja jossa sotilas sosiaalistuu pienimpiäkin yksityiskohtia myöten ryhmäkurin alaiseksi sotilaaksi. (Värrin 2000, 24.) Itseydestä ja itseksi kasvamisesta on ylempänä puhunut tässä luvussa myös Wihersaari. Värrin havainnollistaa itseyttä myös kysymyksillä: ”mitä voisi olla joksikin muuksi kuin itseksi kasvattaminen; millä oikeudella ihmistä saa kasvattaa joksikin muuksi kuin itsekseen?” (Värrin 2000, 24.) Nämä kysymykset kuuluvat suoraan oppilaskeskeisyyteen, sillä oppilas saa olla oma itsensä ja hän saa löytää kosketuksen itseensä.



Itseys on yksilöllinen, ja sitä on vaalittava. Oppilasta tulee kannustaa omaan tahtoon ja oman polun etsimiseen ja löytämiseen. Tämä on hyvä syy siihen, että soittotunneilla tehdään joskus myös sellaisia asioita, joista lapsi todella innostuu. Myöskään Värin mukaan ei olekaan hyväksi ”lyödä lukkoon kasvatuksen suuntaa ja tarkoitusta” (Väri 2000, 122–123). Väri kiteyttää asian seuraavalla tavalla: ”Kasvatusdialogi toteutuu vain, jos kasvattaja kunnioittaa kasvatettavaansa ainutlaatuisena persoonana ja ottaa kasvatustoimissaan hänen ’puolensa’ huomioon.” (Väri 2000, 90). Lisäksi kasvattajalla on vastuu sen huomioimisesta, mikä on oppilaalle hyväksi. Opettajalla on myös oppilasta enemmän kokemusta, joten hän pystyy oman kokemuksensa nojalla viemään oppilasta parempaan suuntaan.

Autoritaarinen kasvatusilmapiiri ei sovi lasten kasvatukseen. Se estää Värin mukaan itseytymistä. Toisaalta myös mielivaltainen ilmapiiri estää lapsen kasvamista itseytymisen merkityksessä. (Väri 2000, 120.) Mielivaltainen ja säännöistä täysin vapaa ilmapiiri ei siis välttämättä edistä luovuutta, sillä lapsi kokee olevansa turvattomassa ja välinpitämättömässä ympäristössä.

Sen sijaan luottamuksellinen, turvallinen ja kannustava kasvatussuhde tukee ja rohkaisee lasta hänen itseytymisessään. Tällöin lapsi voi kokea löytävänsä itsestään ennen kokemattomia voimavaroja, rohkaisun ansiosta. Se saa lapsen luottamaan omiin mahdollisuuksiinsa. (Väri 2000, 120.)

Väri puhuu myös toiseudesta. Hänen mukaansa kasvatettava on nähtävä Toisena eikä oman itsensä kopiona tai peilikuvana. Näin kasvattaja välttyy siltä, että hän yleistäisi ”omia kokemuksiaan kasvatettavan kuvaksi”. Väri viittaa Puhakaiseen ja sanoo, että Puhakaisen mukaan on vältettävä ansa, jossa ”olen etukäteen päättänyt, mitä toinen ihminen on ja kohtelen häntä sellaisena ja sellaisena”. (Väri 2000, 121–122.) Tämä liittyy luovuuteen siten, että kopio ei voi olla luova, oma yksilönsä. Itseytymiseen tämä puolestaan liittyy siten, että on tärkeää antaa oppilaan kasvaa omaksi itsekseen sen sijaan, että hänet kategorisoidaan johonkin tiettyyn muottiin.

Snellman sanoo opinnäytetyössään oppilaskeskeisyyden olevan paljon muutakin kuin oppilaan mielimusiikin soittamista. Se on ”oppilaan äänen” kuulemista ja sitä kautta opettaja voisi Snellmanin mukaan pohtia oppilaan mielimusiikin lisäksi, miten oppilasta voisi opettaa paremmin. Näin opettajallakin olisi mahdollisuus oppia oppilaaltaan, ja oppilaan näkökulma tulee huomioiduksi. (Snellman 2018, viitattu 16.09.2018.) Edellä esitetty kysymys kuulostaa kovin laajalta. Siihen voi kuitenkin löytää vastauksia itsereflektion kautta. Myös rohkeus kokeilla uutta eli uskallus soveltaa

itsereflektion kautta syntyneitä ajatuksia käytäntöön on tärkeä opettajan työväline. Se, mikä ei ole tavanomaista eikä omasta mielestä kuulu opettajan työkaluihin, on toisinaan juuri se, mitä oppilas kaipaa.

Eräänä oppilaslähtöisyyden tavoitteena on luova ja sujuva kanssakäyminen oppilaan kanssa. Opettajalle hyvänä keinona tässä toimii oppilaan kiinnostuksenkohteiden ja harrastusten huomioiminen opetuksessa. Oppilaslähtöisyys on oppilaan huomioimista ihmisenä. Kun oppilas kokee saavansa olla se, mikä hän on (opettaja ei pakota mihinkään, mihin hän ei ole henkisesti valmis), ja hänen viestinsä, niin suulliset kuin sanattomatkin, otetaan huomioon, oppilas kokee olonsa turvalliseksi. Kun oppilas tuntee olevansa sellaisessa ympäristössä, jossa hän saa kokea olevansa turvassa ja tärkeä, hän uskaltaa antaa kaikkensa. Joihinkin oppilaisiin voi saada paremman yhteyden, kun he saavat kertoa tunnin alussa mitä tahansa sellaista, mikä vähentää tunnilla jännittämistä. Tutustuminen voi olla myös epäsuoraa, jolloin opettaja havainnoi oppilaansa kehon kieltä ja ottaa siitä tulevat viestit huomioon.

Oppilaalta voi myös kysyä, mitä hän harrastaa tai mistä asioista hän pitää. Kun oppilas on tullut vähän tutummaksi henkilönä, on häntä yhä helpompi opettaa käyttämällä sanastoa, joka vastaa hänen kiinnostuksen kohteitaan. Tämä toiminee erityisesti lasten kanssa. On parempi käyttää lapsen kiinnostuksenkohteiden sanastoa kuin lähteä omasta vakiosanastostaan käsin opettamaan. Jos lapsi on kiinnostunut jalkapallosta, voi opettaja käyttää jalkapallo sanastoa, vaikka hän itse olisi kiinnostunut jalkapallosta. Tämä on lapsen huomioimista. Näin lapsi alkaa viihtymään tunneilla ja saa olla oma itsensä. Voi käydä niin, että ulkoisen motivaation muututtua sisäiseksi itse soittopinnoista tulee tärkeä osa lapsen kiinnostuksenkohteita.

Vaikka tässä työssä puhutaan itseytymisestä, oppilaskeskeisyydestä ja siten oppilaan oman äänen kuulemisesta, se ei tarkoita sitä, että oppilas olisi ainoa asiantuntija omaan soittoonsa. Myös opettajalla on sanansa sanottavana. Opettajalla on kuitenkin enemmän kokemusta, joten hän voi ohjata tuntia ja kartuttaa oppilaankin tietämystä, sillä oppilas ei voi vielä tietää kaikkea. Oppilaslähtöisyyttä on silti, että oppilas lähtee hyvillä mielin pois tunnilta. Siihen tulee jokaisen opettajan tähdätä.

### 3.3 Opettajan myönteinen asenne: positiivisten asioiden näkeminen ja tunnistaminen

Nykypäivänä yhä useampi tutkimus antaa viitteitä siitä, että positiivisilla tunteilla on yhteys luovuuteen sekä ajatteluun ja ihmisen kykyyn toimia (Isen 2006, 189). Tämän vuoksi myös soittotunneilla olisi hyvä vaalia positiivisia tunteita ja hyvää tunti-ilmapiiiriä. Nykyään puhutaan myös positiivisesta pedagogiikasta, joka on siis saanut alkunsa positiivisesta psykologiasta. Positiivinen psykologia puolestaan tutkii ihmisen vahvuuksia vastapainona negatiiviselle, pelkkien sairauksien ja niille altistavien tekijöiden tutkimukselle. Nykyään on laitettu merkille, että positiivisen voiman kautta voidaan ehkäistä sairauksia ja elää terveemmin.

Positiivinen pedagogiikka pitää tärkeänä muun muassa myönteisiä tunteita, vahvuuksia sekä vahvuuksien dokumentoimista. Dokumentoinnilla tarkoitetaan vahvuuksien tekemistä konkreettisemmiksi. Tähän apukeinona voidaan käyttää kuvia, piirustuksia tai muita vastaavanlaisia keinoja, joilla dokumentoidaan lapselle tärkeitä tapahtumia ja asioita. Nämä dokumentit ovat lapselle hyödyksi, kun hän joutuu tilanteeseen, jossa häneltä puuttuu uskoa omiin kykyihinsä tai hän on surullinen. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala & Hilppö 2014, 227–229, 234.) Soitonopettajalle tämän kaltaiset keinot eivät ehkä ole keskeisiä, mutta niistä saa käsityksen positiivisesta pedagogiikasta. Vahvuudet ovat yhteydessä myönteisiin tunteisiin.

Myönteisiä tunteita liittyy muihinkin asioihin kuin vahvuuksiin. Esimerkiksi sosiaalinen vuorovaikutus on eräs tärkeä myönteisiä tunteita nostattava asia, johon positiivisessa pedagogiikassa myös kiinnitetään huomiota. Sosiaalisen vuorovaikutuksen perustana soittotunneilla voidaan nähdä opettajan asenne oppilasta kohtaan. Eräs tärkeä asenteeseen vaikuttava tekijä on opettajan ihmiskäsitys. Erittäin tärkeää ja suositeltavaa olisi, että opettaja esimerkiksi tunnustaisi oppilaan ihmisarvon. Skinnari puhuu tästä kirjassaan ja nimittää ihmisarvon tunnustamista pedagogiseksi rakkaudeksi, joka ”johtaa myös käytännön tekoihin kasvavien itsensä hyväksi” (Skinnari 2004, 160).

Myös Viskari käsittelee lapsen kunnioittamista ja rakastamista kasvatustyössä. Hänen mukaansa on tärkeää, että lapsi saa kasvaa ”omilla ehdoillaan”. Tämän omilla ehdoilla kasvamisen edelle kuitenkin joskus voivat mennä niin ihanteet kuin opetussuunnitelmatkin. Tällöin pidetään

tärkeämpänä sitä, millainen lapsen tulisi olla, kuin sitä, millainen lapsi on. (Viskari 2003, 173.) Tämä opettajan olisi hyvä pitää mielessään, sillä vaikka opettaja olisi kuinka vastuuntuntoinen, niin ilman kunnioittamista se johtaa helposti hallitsemiseen ja alistamiseen (Viskari 2003, 174). Tätä lapsen kasvamista omilla ehdoillaan on käsitelty jo tässä opinnäytetyössä luvussa 4.2 jonkin verran. Joka tapauksessa voisi ajatella opettajan löytävän helpommin myönteisiä puolia lapsesta itsestään, kun hän suhtautuu lapseen arvostaen, omana itsenään, eikä kaikki energia mene lapsen muokkaamiseen.

Myös kielteiset tunteet ovat osa elämää, eikä niitä voi kieltää. Useimpien opettajien tavoitteena on kuitenkin mahdollisimman myönteinen ilmapiiri, joka muodostuu suurelta osalta opettajan myönteisen asenteen kautta. Jotta myönteinen ilmapiiri olisi mahdollinen, on opettajan osattava käsitellä myös kielteisiä tunteitaan. Snellman on käsitellyt opinnäytetyössään kielteisten tunteiden esiintymistä soittotunneilla.

Snellman esittää, että yleisimmin käytetty tapa käsitellä negatiivisia tunteita soittotunneilla on tunteiden peittäminen. Tämä tarkoittaa äänensävyyn kontrollointia sekä puheen sisällön pitämistä ystävällisenä. Hänen mukaansa tuo tapa ei ole kuitenkaan ainoa. Snellman viittaa Rimpeläiseen sanoessaan, että opetustapaa, jossa negatiiviset tunteet siirretään syrjään ja hallitaan omia tunteita, kutsutaan pedagogiseksi empatiaksi. Esimerkiksi oppilaan asemaan asettuminen auttaa negatiivisten tunteiden käsittelyssä. Lisäksi hän puhuu negatiivisen tunteen syrjäyttämisestä neutraalilla tai positiivisella ajatuksella. Esimerkkinä tästä hän antaa ajatuksen, että oppilas on rakas henkilö, jota opettaja ei ole nähnyt pitkään aikaan. Eräs keino on myös ongelman asettaminen isompaan mittakaavaan. Snellman antaa myös tästä esimerkin ja kertoo oppilaan osaamattomuuden aiheuttaessa ärtymistä hyvän ajatuksen olevan: ”Mikä merkitys oppilaan osaamattomuudella on minulle omassa henkilökohtaisessa elämässäni?” (Snellman 2014, 18–20, 25.)

Opettajia on monenlaisia. Edeltävä vinkki siitä, että oppilas asetetaan rakkaaksi henkilöksi, toimii mahdollisesti joillakin. Kaikilla se ei välttämättä toimi. Mikäli oppilaasta tulee liian rakas, voi olla että opettaja ottaa takaiskut liian henkilökohtaisesti. Joskus opettaja myös joutuu epämiellyttävään kohtaamiseen. Tällainen voi olla esimerkiksi tilanne, jossa oppilas ei edisty toivotulla tavalla. Myös tilanne, jossa oppilas on tehnyt tai sanonut sellaista, mikä olisi syytä hyvän ilmapiirin pelastamiseksi puida tunnilla, voi olla tällainen. Oppilas saattaa loukata hirveällä tavalla sanallisesti ja opettajan on kyettävä reagoimaan tähän oikealla tavalla. Lisäksi Ihmisarvon ymmärtäminen voi olla yksi asia,

jonka avulla negatiivisia tunteita vähennetään. Kun ihmisarvon tunnustaa omassa oppilaassaan, pienet vastoinkäymiset ja väärinkäsitykset poistuvat opettajan ajattelusta helpommin, sillä ihmisarvon ymmärtävä opettaja tiedostaa paremmin toisen osapuolen arvokkuuden ja ainutlaatuisuuden.

Vaikka negatiivisia tunteita ei olisi hyvä heijastaa ja purkaa oppitunneilla, on ne kuitenkin hyvä käsitellä tunnin ulkopuolella. Jo aiemmin tässä työssä on mainittu, että Stenbergin mukaan opettajan olisi hyvä tuntee hyvin itsensä (Stenberg 2011, 20). Stenberg puhui itsereflektion yhteydessä, että opettajan olisi silloin tällöin hyvä kysyä itseltään mitä-kysymyksiä: ”Mitä tarkkaan ottaen tapahtui? Mitä tein? Mitä ajattelin? Mitä tunsin?” sekä miksi-kysymyksiä: ”Miksi niin tapahtui?” Miksi tein niin? Miksi ajattelin niin? Miksi tunsin niin?” (Stenberg 2011, 44.)

Kun edeltävän kaltainen itsereflektio on tehty, on syytä vielä miettiä sen jälkeen, mitä turhautumiselle on tehtävissä seuraavan kerran vastaavanlaisessa tilanteessa: onko opetusjärjestelyitä tai -metodeja mahdollista muuttaa? Esimerkiksi jos oppilaan edistymättömyys ei johdukaan oppilaasta vaan opettajan käyttämistä tehottomista metodeista, on syytä muuttaa opetusmetodeja. Myös on hyvä miettiä, onko opettajan asenteessa korjattavaa. Tämä vaihe vaatii luovaa ongelmanratkaisukykyä opettajalta sekä valmiutta muuttaa omia asenteita ja joustavuutta. Opettajan myönteisen asenteen voisi ajatella siirtyvän helposti oppilaisiin. Esimerkiksi jos opettaja jaksaa olla positiivinen ja kärsivällinen, voi opettajan myönteinen suhtautumistapa tarttua oppilaaseen. Sillä, miltä opettajan asenne vaikuttaa oppilaan näkökulmasta, on siis paljon merkitystä ja siksi se on asia, jota tulisi välillä pohtia analyttisesti.

## 4 KÄYTÄNNÖNLÄHEISIÄ KEINOJA LUOVUUDEN SAAMISEKSI ESIIN SOITTOTUNNEILLA

### 4.1 Leikinomaisuus osana soittotunteja

Leikinomaisuuden avulla saavutetaan luova tila, sillä leikinomaisuus vapauttaa erityisesti lapsia. Leikinomaisuus lapsessa lisää luovuutta, koska lapsi saa olla oma itsensä, jolloin hän on myös leikkisä. Leikinomaisuus tarkoittaa niin erilaisia mielikuvia, tarinoita kuin leikittelemistä soittimella.

”Kaikki lapsen musiikillinen oppiminen tapahtuu leikin ja keksimisen kautta” (Ruokonen 2006, 14). Luovassa prosessissa tärkeiksi taidoiksi nousevat ongelmanratkaisu ja keksiminen (Piironen 2006, 22). Keksiminen on osa leikinomaisuutta. Leikinomaisessa keksimisessä musiikkia voi värittää erilaisin mielikuvin ja tarinoin. Tästä voidaan vetää johtopäätös, että leikinomaisuus on osa niitä työtapoja, joiden avulla opettaja voi tukea oppilaan luovuutta. Lapsen musiikillinen oppiminen tapahtuu siis leikinomaisuuden kautta. Koska lapsen musiikillinen oppiminen voidaan rinnastaa siihen, kuinka hyvin lapsi kykenee ilmaisemaan itseään, voidaan tästä vetää johtopäätös, että leikinomaisuus on osa niitä työtapoja, joiden avulla opettaja voi tukea oppilaan luovaa itseilmaisua.

Voidaan sanoa, että leikki on oivallinen opetusmenetelmä, sillä se on paras tapa laskea suorittamisen kynnystä. Leikki myös haihduttaa osaamattomuuden tunnetta niin lapsilla kuin aikuisilla. (Piironen 2006, 22.) Tämän vuoksi lasten musiikkikasvatus pohjautuu ohjattuun leikkiin, jossa opetettavat asiat opitaan mielikuvituksen ja leikkimaailman kautta. Musiikki ja siihen liittyvät kokonaisvaltaiset ilmaisumuodot puolestaan tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia lapsen mielenmaisemille ja leikille. (Ruokonen 2006, 14.) Leikinomaisuutta olisi siis hyvä korostaa soittotunneilla.

Myös Kianto korostaa, ettei ryppyotsaisuus ole sopiva työkalu, vaan sen sijaan parempina hän pitää seuraavia: ”lapsenomaisuus, kekseliäisyys ja huumori”. Lisäksi hän sanoo, että etenkin lapsia opettaessa kannattaa käyttää mielikuvituksellisia ”mainospaloja” (Kianto 1994, 113). Nämä niin sanotut mainospalat ovat erilaisia mielikuvia ja niitä voi oppilaskin keksiä itse. Korkalainen sanoo opinnäytetyössään, että myös oppilas oppii keksimään mielikuvia, kun opettaja viljelee niitä puheessaan. Korkalaisen mukaan oppilaan ottaminen mukaan tähän mielikuvien ideoimiseen lisää

oppilaan itseohjautuvuutta ja itseluottamusta. (Korkalainen 2009, viitattu 7.11.2018.) Nähtävästi se lisää myös lapsen luovuutta, sillä hän oppii keksimään itse aivan omia, uusia mielikuvia sen sijaan, että ne hänelle valmiiksi tarjottaisiin.

Leikkiessään lapsi tarvitsee vahvaa eläytymiskykyä, kykyä kuvitella ei-läsnäolevaa ja kykyä antautua ajatuskulkujen vietäviksi. Nämä ovat niitä ominaisuuksia, jotka yhdistävät leikkiä ja taidetta. Tämän käsityksen on saanut myös kuvataiteilija Lauri Anttila pohtiessaan taiteen olevan leikin luonnollinen jatkumo. Hän on sitä mieltä, että taiteen vastaanottamisessa tarvitaan leikissä harjaantuneita kykyjä. (Piironen 2006, 23.)

Pianotunnilla on edeltävien näkemysten valossa tärkeää käyttää mielikuvitusta ja leikkiä. Tämä saa lapsen eläytymään instrumenttitunneilla soitettavaan musiikkiin. Opettajan tehtävä on saada leikkiikäinen lapsi tuntemaan, että hän on musiikillisen tarinansa luoja.

Muun muassa mielikuvat ja tarinat ovat hyvä apu soittotunneilla. Harriksen mukaan on hyvä, jos lapsen kiinnostuksen kohde saadaan liitettyä opetettavaan asiaan (Harris 2008, 11). Tunteja voidaan elävöittää esimerkiksi erilaisilla vertauskuvilla. Musiikin avulla pystytään ilmaisemaan tunteita, mutta ne saadaan elävämmän tuntuiseksi lapsille, kun adjektiiviin liitetään jokin vertauskuva. Esimerkiksi lause ”Soita järkyttyneesti.” kuulostaa erilaiselta kuin ”Soita järkyttyneesti kuin olisit menettänyt jotain tärkeää.” Samoin esimerkiksi liikkeen nopeutta pystytään ilmaisemaan helpommin erilaisten mielikuvien avulla. (Harris 2006, 35.) ”Soita hitaasti”, kuulostaa vähemmän mielenkiintoiselta kuin ”Soita hitaasti kuin väsynyt kilpikonna.”

Muodot, maut, tuoksut, eri tuntuiset tekstiilit, kuten silkki tai sametti, ja eri paikat, esimerkiksi eri maissa, havainnollistavat tuntia. Muodoista käy esimerkkinä jonkin Bartókin sävellyksen rosoiset reunat. Harrisin mukaan lapset rakastavat erityisesti ruokavertauskuvia. (Harris 2006, 36.) Ruokavertauskuvista voi antaa esimerkkinä vaikkapa piparmintun kuuloisen äänen tai vahvan mustan kahvin kuuloisen äänen (Harris 2008, 42). Edeltävän esimerkin kaltaiset äänet, joille ei ole olemassa konkreettista oikeaa tulkintaa, voivat henkilökohtaisesti ja yksilöllisesti erota opettajan näkemyksestä. Pääasia on, että lapsi saa toteuttaa vapaasti itseään ja hän saa kokea, että musiikki on muutakin kuin koskettimien painamista alas ja hän tekee itse omanlaistaan ja -kuuloistaan musiikkia. Musiikki on näin ollen lähtöisin lapsesta itsestään eikä opettajasta. Tämä luo innostusta myös tunneille ja kappaleisiin. Eläin- ja luontovertauskuvat saattavat myös olla läheisiä lapsille.

On hyvä myös miettiä, miltä kappale kuulostaa ja miltä se tuntuu. Esimerkiksi oppilaalle voi soittaa tulevan läksykappaleen ja kysyä, mitä siitä jää mieleen, minkälainen tunnelma siinä on. Tärkeää on, että aluksi kysyy oppilaalta, mitä mieltä hän on kappaleesta. Mikäli oppilaalla ei ole selkeää mielikuvaa kappaleesta, voi opettaja auttaa lisäkysymyksillä: onko kappale kuin koira, joka itkee menetyksen vuoksi (surullinen)? Onko se kuin naurava lapsi, joka on saanut tikkukaramellin (iloinen)? Ehkä se kenties on kuin metsänpeikko, joka pelottelee lapsia (pelottava)? Esimerkkejä voi keksiä lisääkin.

Nämä kysymykset auttavat sopivan tunnelman ja ilmapiirin luomisessa kappaleeseen. Mikäli oppilas ei keksi vastausta, syy voi olla siinä, että oppilas kyllä rekisteröi kuulemansa, mutta ei osaa täsmentää, mikä tunnetila on kyseessä. Tällöin opettaja voi esitellä esimerkiksi duurin ja mollin eron soittamalla mollikolmisointuja, duurikolmisointua ja lisäksi vaikka kappaleen, joka sisältää iloisen tai surullisen tunnetilan sekä käyttää mielikuvaesimerkkejä lapsen mielikuvituksen herättelemiseksi: tässä kohtaa kyynel valuu koiralta, joka suree menetettyä luutaan. Tähän voi lisätä halutessaan samaistuttavan tarinan lapsesta, jolta otetaan leikkivälineet pois kesken leikin, kun hänen täytyy alkaa syömään. Vaikka voi tuntua, että mielikuvien ja tarinoiden keksimiseen voi mennä aikaa, ne maksavat useimmiten itsensä myöhemmin takaisin, sillä ne saavat oppilaan mielikuvituksen liikkeelle nostaan motivaatiota. Näin opettajan työ alkaa kantaa tuloksia, kun oppilas alkaa tehdä enemmän töitä sen vuoksi, että kappaleet muuttuvat mielenkiintoisemmiksi.

## **4.2 Improvisointi ja sävellys osana soittotunteja**

Improvisointi ei pohjautu auki kirjoitettuihin kappaleisiin, vaan siihen, mitä säveliä oppilas keksii soittimen ääressä. Tilanteessa, jossa oppilas keksii omaa mielekästä musiikkia, hän oppii hallitsemaan soittimen eri nyansseja sekä muita asioita, joista kerrotaan luvun loppupuolella. Improvisointi ja säveltäminen kehittävät luovuutta, kun oppilas keksii jotain uutta. Vaikka se olisi jo keksitty aiemmin, se on kuitenkin oppilaalle itsellensä uutta, ja siten luova kokemus. Tämän työn toisessa luvussa mainittu Maslow korostaa itsensä toteuttamista luovuuden ilmenemismuotona (Uusikylä & Piirto 1999, 31). Vaikka lapsi ei keksisi mitään suurta, hän saa luovan kokemuksen päästessään toteuttamaan itseään improvisoidessaan ja säveltäessään. Yleensä lasten improvisoinnit tulevat jo hyvin lähelle säveltämistä, sillä lasten soittamia sävellyksiä ei useinkaan



kirjoiteta nuoteiksi (Junttu 2015, 81). Tästä johtuen, kun tässä luvussa puhutaan improvisoinnista, voidaan se tulkita myös säveltämiseksi.

Improvisaatio voi olla alussa haastavaa, varsinkin aloitteleville oppilaille ja opettajille. Kaikille se ei ole yhtä vaikeaa. Esimerkiksi toiselle opinnäytetyön tekijöistä improvisointi on tutumpaa, sillä hän on opiskellut sitä jonkin verran konservatoriossa. Niinpä osa tässä luvussa olevista esimerkeistä pohjautuu toisen opinnäytetyön tekijän kokemuksiin.

Ensiaskel improvisaation suuntaan voi olla pyytää oppilasta valitsemaan yhden koskettimen ja tietynlaisen rytmin, jota toistaa (Hakkarainen 2009, 29). Toimiva vaihtoehto on pyytää oppilasta valitsemaan es-sävel opettajan säestäessä toonika- subdominantti- ja dominanttiseptimisoinnuilla (B-duuri-, Eb-duuri- sekä F7-soinnuilla). Tämän jälkeen rytmiä voidaan lähteä varioimaan pitäytyen samassa sävelessä. Ideana on se, että lapselle ei aseteta liikaa paineita siitä, että pitäisi keksiä jokin toimiva melodia säestyksen päälle. Kyseinen metodi on myös erittäin hyvä tapa tutustuttaa oppilas eri rytmeihin. Oppilaalle voi antaa läksyksi soittaa yhdellä kädellä tehtyjä improvisaatioharjoituksia.

Edeltävän jälkeen oppilaalle voidaan antaa jonkin verran enemmän vapauksia. Mikäli kaikki on mennyt suunnitelmien mukaan, oppilas voi keksiä seuraavalla tunnilla erilaisia melodioita opettajan säestäessä edellä esitellyllä tavalla. Lisäksi oppilaalle voi antaa jonkin asteikon. C-duurasteikko lienee paras asteikkoja tuntemattoman oppilaan ollessa kyseessä. Melodioita soitetaan yhden tai kahden oktaavin alalta. Opettaja voi sanoa esimerkiksi seuraavalla tavalla: ”Mene musiikin virran mukana ja vältä oman soittamisen arvioimista.” Tämä johtaa siihen, että oppilas lakkaa pelkäämästä virheitä. Hän oppii vähitellen, että improvisoinnissa niitä tulee paljon. Samalla hän oppii reagoimaan virheisiin nopeasti ja luomaan niistä osan melodiaa. Tämä on yksi polku kohti improvisoimista. Jokaisella opettajalla on omat työskentelytapansa. Tässä on yhdenlainen tapa malliksi.

Improvisoida voi melkein mistä vain. Oppilaiden mielikuvitusta voi herätellä erilaisten mielikuvien avulla. Improvisoinnin lähtökohtana voi olla luonnonilmiö, väri, kertomus tai tarina, tapahtuma, ihminen, satuolento tai eläin. Kaikkea, mikä oppilasta vain innostaa, voi käyttää. (Junttu 2015, 85.)

Opettajan kannattaa tarttua oppilaiden sanoihin ja kertomuksiin, sillä ne tulevat oppilaiden omasta kokemusmaailmasta. Aihe voi olla hyvin arkipäiväinen tai konkreettinen. Niistä voi saada hyvin

hauskoja improvisaatioita aikaan. Iltapäivä Linnanmäellä tai uudet talvikengät käyvät esimerkeistä. Kun idea on sisäistetty, oppilaat pystyvät tekemään improvisaatioita itsekseen ja vuorovaikutuksessa itsensä kanssa. (Junttu 2015, 85.) Lisää erilaisista mielikuvista voi lukea luvusta 4.1.

Säveltämisessä kuten improvisoinnissakin on toisinaan tärkeää, että opettaja johdattelee oppilasta apukysymyksillä. Yleensä prosessin alkuvaiheessa oppilasta auttavia kysymyksiä ovat: ”Mistä haluaisit tehdä kappaleen? Millainen tunnelma siinä olisi? Millä tavalla kappale voisi alkaa? Alkaako se korkealta vai matalalta?” Oppilaalle annettavat virikkeet ovat sekä sanallisia että musiikillisia. Säveltämisprosessissa tärkeää on rohkaista pikkusäveltäjää laulamaan tai hyräilemään (tosin instrumenttioppilas saattaa pitää enemmän koskettimien tapailemisesta), rytmittämään ja valitsemaan kappaleeseen musiikillista materiaalia. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 262.)

Yksin soittamisen lisäksi improvisoida voi yhdessä. Tämä vaikuttaa olevan lasten mieleen enemmän kuin yksin improvisoiminen. Vuorotellen soittamisesta syntyy musiikillinen keskustelu. (Hakkarainen 2009, 30.) Myös Harris suosittelee opettajaa soittamaan oppilaiden kanssa usein musiikillisia keskusteluja. Oppilaiden iästä riippuen heidän kanssaan voi keskustella siitä, mitä tapahtuu ihmisten oikeissa puhutuissa keskusteluissa. Ihmiset voivat esimerkiksi toistaa sen, mitä toinen henkilö on juuri sanonut, he voivat olla samaa mieltä tai eri mieltä, he voivat keskeyttää toisensa, he voivat kehittää juuri puhutusta aiheesta keskustelua eteenpäin tai vaihtaa aihetta. (Harris 2008, 43.)

Nämä kaikki samat asiat voivat tapahtua myös musiikillisessa keskustelussa. Tällainen musiikillinen keskustelu voi olla myös ystävällinen tai vihainen. Keskustelun tunnelma voi vaihdella. Ihmiset voivat käydä keskusteluja juuri herättyään tai erittäin väsyneinä tai he voivat keskustella erilaisissa paikoissa, kuten juhlissa tai kirkossa. Myös nämä asiat voivat tulla ilmi musiikillisessa keskustelussa. (Harris 2008, 43.)

Etukäteen on hyvä päättää, mitä nuotteja käytetään, millaista dynamiikkaa käytetään, onko kappaleessa lyhyitä ja pitkiä nuotteja, kulkeeko kappale hitaasti vai nopeasti, ja niin edelleen. Lisäksi on hyvä luoda yhteyksiä juuri opeteltavissa oleviin kappaleisiin. (Harris 2008, 43.) Improvisoinnin edetessä pidemmälle on hyvä myös miettiä, miten taukoja käytetään, miten tasapainoillaan vähäeleisen ja kiihkeän välillä ja milloin on aika olla kokeileva ja milloin kirkaan selkeä (Kaipiainen 2018, 68).

Edellä on kuvattu, kuinka improvisointi ja sävellys voidaan saada käytännössä alkuun. Seuraavaksi kerrotaan, mitä hyötyä improvisoinnista ja säveltämisestä on luovuuden kannalta. Hyötyjä löytyy enemmän kuin tämän opinnäytetyön rajoissa on mahdollista luetella, mutta tärkeimmät hyödyt nimenomaan luovuuden näkökulmasta on pyritty keräämään tähän.

Tämän työn nojalla luovuus kukoistaa ilmapiirissä, jossa on hyvä olla. Tästä johtuen ilmaisun, mielikuvituksen ja onnistumisen tunteiden voidaan päätellä lisäävän luovuutta. Improvisointi ja säveltäminen puolestaan lisäävät itseilmaisua ja onnistumisen tunteita (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 278). Myös mielikuvituksen lisääntyminen on eräs improvisoinnista saatavista hyödyistä (Niemeläinen 2008, 22).

Kanavan löytäminen omien tunteiden purkamiseen ja ilmaisemiseen kehittyvät improvisoinnin myötä (Niemeläinen 2008, 22). Itsensä toteuttaminen on luovuutta, kuten tästä opinnäytetyöstä käy ilmi. Se toteutuu omien tunteiden purkamisen ja löytämisen, siis ilmaisemisen, kautta soittimen äärellä.

Käytännöllinen esimerkki improvisoinnin hyödystä klassisessa taidemusiikissa on konserttitilanne, jossa oppilas soittaa vahingossa väärin ja ajautuu väärille poluille. Improvisoinnin ansiosta hän kuitenkin löytää väylän takaisin kappaleeseen. Hän ei takerru tehtyihin virheisiin ja osaa jatkaa eteenpäin.

### **4.3 Itsearviointin merkitys luovuuden tuomisessa näkyvälle tasolle**

Itsearviointin voisi olettaa kehittävän luovuutta näkyvämmälle tasolle. Itsearviointi on opetettavissa oleva taito (Harris 2008, 14). Se vaatii myös harjoittelemista (Juntunen & Westerlund 2013, 84). Itsearviointi avaa oppilaalle näkymän siitä, missä hän on hyvä ja missä on vielä kehitettävää. Lisäksi itsearviointi on oppilaan käymää sisäistä puhetta itsensä kanssa.

Monelle voi herätä kysymys siitä, missä iässä itsearviointiin tulisi lähteä kasvattamaan oppilasta. Itsearviointi voi kuulostaa raa'alta, sillä usein näkee ja kuulee ihmisten olevan aivan liian kriittisiä

itseään kohtaan. Voi tuntua, että lasten ei vielä tarvitse nuorella iällä joutua tuohon itsekritiikin oravanpyörään. Silti musiikin opiskelun yhteydessä puhutaan paljon siitä, kuinka itsearviointiin tulisi oppilaita kannustaa, niin aikuisia kuin lapsiakin.

Gothoni puhuu siitä, kuinka kontrolli on ”peili, jossa luovuus näkee kuvansa kykynsä mukaisessa muodossa”. Hänen mukaansa kontrolli yksinään ei ole luovuutta. Tiedostamalla luova tapahtuma saadaan kuitenkin talteen. (Gothoni 1998, 20, 22, 28.) Näin ollen kontrolli on luovuuden tiedostamista, jollaisena myös itsearviointi voidaan nähdä. Itsearviointi ei siis Gothonin ajatusta mukaillen ole luovuutta, mutta sen avulla luovat teot ja ajatukset saadaan kontrollin alle, jolloin luovuus tulee näkyväksi ja muidenkin nautittavaksi. Myös Uusikylä sanoo luovuuden vaativan kurinalaisuutta, jotta tuotos ei jäisi pelkästään ”leikin asteelle” (Uusikylä & Piirto 1999, 57).

Itsearviointi on tärkeä asia siksi, koska luovuus tarvitsee myös kontrollia. Oppilaan oma mielenkiinto herää, kun hänestä tulee oman oppimisensa ohjaaja. Näin oppilas pystyy itsenäisesti tiedostamaan, mitä tekee ja miksi. Käytännön työ on osoittanut opinnäytetyön tekijöille, että oppilaat todella hyötyvät itsearvioinnista, jopa pienet lapset.

Stenberg sanoo, että yhtenä arvioinnin keskeisenä tavoitteena on itseohjautuvan opiskelun edistäminen (Stenberg 2011, 109). Tämän voidaan olettaa tarkoittavan sitä, että arvioinnilla kehitetään opiskelijan ajattelua siihen suuntaan, että hän oppii tunnistamaan vahvuutensa ja löytämään kehityskohteensa. Näin opiskelija oppii vähitellen tekemään arviointia itse ja oppii samalla itseohjautuvammaksi.

Myös Ahon mukaan itsearvioinnin tavoitteena on lapsen realistinen minäkäsitys. Lisäksi hän sanoo, että itsearvioinnista on hyötyä lapselle siten, että lapsi saa kokea voivansa vaikuttaa toimintaansa ja elämäänsä. Näin ollen lapsi ei ole myöskään yhtä riippuvainen ulkoisesta palautteesta suoritustilanteissa. (Aho 1996, 50.)

Harris esittää mallin, jonka mukaan oppilas voi harjoittaa itsearviointia. Harris esittelee siis yhdenlaisen sisäisen puheen mallin, joka olisi hyvä hänen mukaansa opettaa oppilaille. Kysymyksiä, jotka oppilaan tulisi oppia tekemään itsellensä, ovat seuraavat: mitä aion asettaa itselleni tavoitteeksi? (Tiedän, millainen se tulee olemaan, kun saavutan sen.) Kuinka aion tehdä sen? Millaisten palasten kimpussa minun on työskenneltävä? Saavutinko haluamani? Mikäli vastaus viimeiseen kysymykseen on ”ei”, seuraava ajatus voisi Harrisin mukaan olla: ”En vielä

saavuttanut sitä. Minun täytyy tehdä enemmän työtä.” Tämän jälkeen voidaan palata kysymykseen: Millaisten palasten kanssa minun on työskenneltävä. Mikäli tavoite on saavutettu, voidaan kysyä seuraava kysymys: ”Mitä seuraavaksi?” ja palata alun tavoitteen asettamiseen. (Harris 2008,13.) Tällaiseen itseohjautuvuuteen oppilas pääsee paremmin kiinni, kun opettaja avaa tavoitteeseen pääsemisen prosessin selkeästi oppilaalle, eikä vain käskyt.

Myös Junttu on samalla kannalla: Hänen mukaansa opettajan ei ole hyvä antaa valmiita ratkaisuja tai harjoitteluohjeita (Junttu 2010, 94). Tähän voi suhtautua kriittisestikin. Ilman hyviä harjoitteluohjeita on vaikea työskennellä, jos kokemusta on vielä melko vähän. Itse asiassa Mäkisen mukaan taitava opettaja ohjaa itsenäistyviä oppilaitaan sekä pedagogisin (opettajakeskeisin) että andragogisin (oppilaskeskeisin) menetelmin (Mäkinen 1998; 206 Snellman, viitattu 21.10.2018). Tämä tarkoittaa sitä, että opettajajohtoinen opetustapa on silloin tällöin jopa tarpeen.

Tästä huolimatta tavoite, eli itseohjautuvuus, on hieno asia. Kun annetaan oppilaan keksiä itse ratkaisuja ja uusia harjoitustapoja, on kyse, oivaltavasta oppimisesta, joka jo itsessään usein nostanee oppilaan motivaatiota. Oppilaan saaminen itseohjautuvaksi ei ole helppoa opettajalle, mutta kun tuntien ilmapiiri on kunnossa ja opettaja osaa antaa sopivia vihjeitä ja hienovaraisesti ohjailla oppilastaan löytämään uusia ratkaisuja, oppilas saa käyttää luovuuttaan löytäessään näitä ratkaisuja. Lisäksi oppilas saa kokemuksen siitä, että hän osaa ja kykenee oppimaan itse. Tämä on ideaalitalanne, ja opettaja joutuu usein neuvomaan ja ohjaamaan oppilasta oppilaan kokemattomuuden vuoksi. Lisäksi on muistettava, että osa oppilaista ei välttämättä ole vielä valmiita täysin oppilaskeskeiseen opetustapaan. Silti opettajan on hyvä pitää mielessä tämä pyrkimys oppilaan oman ongelmanratkaisun ja luovuuden tukemisen hyväksi.

Sen sijaan Junttu sanoo, että suorien harjoitteluohjeiden sijaan olisi hyvä opettaa oppilasta analysoimaan itse suoritustaan. Hänen mukaansa oppilas olisi hyvä ottaa mukaan myös palautteen antoon ja harjoittelun suunnitteluun. Tässä yhteydessä Junttu puhuu metakognitiivisista taidoista. Hakkarista, Lonkaa ja Lipposta lainaten sanoo hän metakognitiivisten taitojen olevan tietoa ”omista älyllisistä voimavaroistamme, ajattelutavoistamme ja strategioistamme sekä tietoa erilaisista ongelmanratkaisutilanteista ja tehtävistä.” Junttu sanoo, että tiedostamalla ja analysoimalla toimintaansa oppilaasta tulee ”oman soittamisensa asiantuntija”. (Junttu 2010, 94.) Nämä metakognitiiviset taidot, eräänlainen mielensisäinen puhe, ovat apuna toteutettaessa itsearviointia.

Nämä Juntun esittämät ohjeet lienevät kaikki hyviä asioita. Silti on pidettävä mielessä, että jokainen oppilas on omalla tasollaan siirryttäessä kohti itseohjautuvaa oppimista. Tämän vuoksi eri oppilaat tarvitsevat erilaista ohjausta. Joku voi tarvita hyvinkin opettajajohtoista opettamista jonkun toisen hyötyessä enemmän oppilaalle vastuuta antavammasta opetuksesta. Lisäksi tässä luvussa on jo aiemmin todettu, että myös itseohjautuva oppilas voi tarvita joidenkin asioiden yhteydessä opettajajohtoisempaa opetusta.

Käytännönläheisenä esimerkkinä siitä, miten oppilaan itseilmaisua ja omaa itseohjautuvuutta voi kehittää olemalla antamatta suorita ohjeita, käyvät esimerkiksi seuraavat sanat tilanteessa, jossa oppilas soittaa liian voimakkaasti: ”Onko sinulla tarkoitus soittaa näin voimakkaasti?” Toinen opinnäytetyön tekijöistä on kokenut tämän käytännössä, jolloin oppilas on vastannut hänelle, ettei hän haluakaan soittaa niin voimakkaasti. Tässä vaiheessa oppilaalle saattoi antaa ohjeet, miten kappaleen sai tulkittua hiljaisemmin tekniikan avulla.

Arviointi tukee opiskelijan hyvää itsetuntoa sekä myönteistä minäkuvausta, kun se toteutetaan oikein. Oppimista ja osaamista edistävä jatkuva ja kehittävä arviointi ohjaa oppilasta itsearviointiin, mikä tapahtuu kyselemällä ja keskustelemalla oppilaan kanssa, jolloin oppilaan oma ajattelu herää. Tällaisen arvioinnin avulla voidaan myös vahvistaa oppilaan luottamusta omaan kuulemis- ja havaintokykyynsä ja ohjata oppilasta tekemään johtopäätöksiä, joiden mukaan toimintaa voidaan muuttaa. (Juntunen & Westerlund 2013, 75–76.) Oikein toteutettu palaute on rakentavaa. Rakentava palaute keskittyy mieluummin vahvuuksiin kuin heikkouksiin. Esimerkiksi lause ”Korjaa tuo!” ei ole rakentavaa palautetta. Se ei innosta kehittymään tai keskustelemaan aiheesta. (Lonka 2015, 54.) Se on lause, joka saattaa soitonopettajalta helposti lipsahtaa, minkä vuoksi se käy esimerkistä tässä yhteydessä. Itsearviointi ja oikeanlaisen palautteen saaminen ohjaavat siis oppilasta itsenäiseen ja luovaan työskentelyyn.

Lonka on koonnut muutamia perussääntöjä rakentavan palautteen antamista varten. Hänen mukaansa palautteen tulisi kohdistua tuotokseen tai toimintaan. Mitään muuta ei tulisi arvioida. Esimerkiksi persoona ja asiat, joita arvioitava ei hallitse, tulisi jättää arvioimatta. (Lonka 2015, 55.)

Vahvuuksista on hyvä keskustella ennen heikkouksia, jotta saavutettaisiin yhteisymmärryksen ja luottamuksen tila. Kriittiset kommentit on hyvä esittää kysymyksinä, ja valtataistelua tulee välttää. Ei ole syytä antautua turhaan väittelyyn palautetta koskien. Lonka sanoo myös, että palautteen

vastaanottajan olisi itse saatava miettiä, miten palaute otetaan huomioon. Palautteen paras antamisajankohta on jo prosessin aikana. Joka tapauksessa palaute on paras antaa mahdollisimman ajoissa. Jälkikäteen annettu kritiikki tuntuu helposti nöyryyttämiseltä. Lisäksi rakentava palaute on aina suunnattava tulevaisuuteen. Se ei koskaan puutu siihen, millainen ihminen on tällä hetkellä. Vahvuuksiakin voi vahvistaa tulevaisuudessa. Viimeinen perussääntö, jonka Lonka esittelee, on se, että ”palaute on dialogia, ei sanelua”. (Lonka 2015, 55–56.)

Itsearviointiin opettamiseen kuuluu myös tavoitteenasettamisen opettaminen. Ahon mukaan lapselle asetettavan tavoitteen tulisi olla konkreettinen, mitattavissa oleva ja saavutettavissa. Myös tavoitteen jaksottaminen eli jakaminen pienempiin osatavoitteisiin on Ahon mielestä kriteeri hyvälle tavoitteelle. Lisäksi tavoitteen tulisi olla yksilöllinen eli lapsen persoonallisuus tulisi huomioida tavoitteenasettelussa. Viimeinen Ahon tavoitteelle asettama kriteeri on, että tavoitteen olisi oltava yksilön itsensä asettama. Tällöin yksilön on helpompi sitoutua tavoitteeseen. (Aho 1996, 78.)

Opettajan rooli voi olla vanhan mestari-kisälli -asetelman sijasta valmentaja, jolloin opettaja sanallistaa suoritusta, mikä puolestaan mahdollistaa sen, että tällöin oppilas oppii opettajan tekemästä ongelmanratkaisusta. Vähitellen hän oppii myös itse refleктоimaan omaa toimintaansa ja kehittämään taitojansa. (Hyry-Beihammer, Joukamo-Ampuja, Juntunen, Kymäläinen & Leppänen, 171.)

Itsearviointiin voi antaa kotiläksyksi. Oppilaan kotiläksynä voi olla keksiä soitostaan positiivisia asioita. Parikin hyvää asiaa aluksi riittää. Tämä kertoo oppilaalle opettajan luottamuksesta häneen. Se antaa vaikutelman, että opettaja uskoo oppilaan löytävän soitostaan positiivisia puolia. Lisäksi se kertoo oppilaalle sen, että myös opettaja todennäköisesti löytää oppilaan soitosta positiivisia puolia.

Tästä toisella opinnäytetyön tekijällä on kokemusta. Hän oli antanut oppilaalleen kotiläksyksi keksiä positiivisia asioita soitostaan. Näin oppilas oppi huomaamaan kehitettävät kohteet myönteisemmässä valossa. Oppilas esimerkiksi tiedosti tämän jälkeen paremmin, milloin hän ei tulkitse tarpeeksi. Tämä johtui siitä, että yksi hänen positiivisista, löytämistään asioista oli tulkitseminen. Pidemmän päälle, oppilaan saadessa harjoittaa itsearviointia, hänestä tuli tavoitteellisempi, oman oppimisensa ohjaaja. Opettajan on hyvä kuitenkin lukea tilannetta ja olla herkkänä siinä, millä tavalla hän lähestyy itsearviointia. Oikeaa ohjetta ei välttämättä ole, vaan jokaisen oppilaan kanssa voidaan edetä yksilöllisesti.

## 5 HAASTATTELU: NÄKEMYKSIÄ LUOVUUDESTA SEKÄ NUOTITTOMASTA MUSISOINNISTA

Tähän lukuun on koottu haastateltavien näkemyksiä aiheista, joita tässä työssä on käsitelty. Erityisesti improvisointi on nostettu asiantuntijoiden haastatteluissa esiin, koska se on nyt nostettu entistä enemmän esille nykyisessä opetussuunnitelmassa. Tarkoituksena oli selvittää, kuinka improvisointia käytännössä instrumenttitunneilla voi toteuttaa. Kuitenkin tämä luku sisältää myös hyviä ajatuksia luovuudesta ja luovista työtavoista soittotunneilla.

Tätä työtä varten on haastateltu kolmea musiikkialalla toimivaa henkilöä. Kaksi heistä oli vielä opiskelijoita. Valitsimme haastateltavat siten, että molemmilla opiskelijoista oli vahva improvisaatiotausta pop & jazz -puolelta. Toisella opiskelijoista oli kokemusta myös klassiselta puolelta. Kolmannen haastateltavan valitsimme hänen pitkän kokemuksensa perusteella sekä siksi, että meillä oli kuva hänestä luovan työtöteen omaavana klassisen pianomusiikin pedagogina, joka toimii myös pienten lasten kanssa. Haastateltavista käytämme nimiä haastateltava A, haastateltava B ja haastateltava C. Haastattelukysymyksiä oli kuusi. Ne löytyvät liitteestä 1. Seuraavaksi esittelemme haastattelumme antia.

Haastattelujen pohjalta näyttää siltä, että ensimmäisistä soittotunneista voidaan saada luovia, vaikka oppilas ei osaa vielä lukea nuotteja. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että leikinomaisuus tunneilla on hyvä asia instrumenttitunneilla lapsia opettaessa. Opettajan mukaansatempaava rooli on leikinomaisuutta luova tekijä (Haastateltava A).

Haastateltava B ei korostaisi luovuus-sanaa ensimmäisillä soittotunneilla, sillä lapsi kokee paljon uusia asioita ensimmäisten tuntien aikana. Lapsen on kohdattava uusi opettaja ja lisäksi ympäristö vaihtuu. Haastateltava B:n työskentelytavat vaikuttavat kuitenkin leikinomaisilta ja lapsille soveltuvilta.

Mikäli leikinomaisuus todella tukee lapsen luovaa itseilmaisua, kuten luvussa 4.1 annoimme ymmärtää, haastateltava B:n käyttämät ensimmäisten tuntien harjoitteet todella tukevat lapsen luovaa kehitystä. Haastateltava B ei puhu suoraan luovuudesta ensimmäisten tuntien yhteydessä.



Hän kuitenkin myöntää leikinomaisuuden ja hauskanpitämisen olevan yhteydessä lapsen luovaan itseilmaisuun (Haastateltava B).

Haastateltava B:n mukaan kaikki ihmiset eivät ole samanlaisia, joten kaikki eivät innostu luovasta toiminnasta. Hän kannattaa monipuolista tekemistä, ja siteeraa esimerkiksi Sibeliusta ja sanoo, että eri taiteen lajit ovat lastuja samasta puusta. Mainitsimme edellä haastateltava B:n lapsille soveltuvat työtavat. Haastateltava saa tunteista aikaan lapsiystävällisiä leikinomaisten harjoitteidensa avulla.

Haastateltava B esitteli useita harjoituksia, jotka tuovat leikinomaisuutta instrumenttitunneille. Näillä kaikilla oli myös tekniikkaan tai rentoutukseen liittyvä tavoite. Kaikkia esiteltyjä harjoituksia ei ole voitu sisällyttää tähän työhön.

Ensimmäisten tuntien aikana voi hakea rentoutta esimerkiksi seuraavan harjoituksen kautta. Lapsi on harjoituksen alussa puhaltamaton ilmapallo. Opettaja voi käyttää rentoutta hakeakseen tällaisesta ilmapallosta sanaa "letku" tai jotain muuta vastaavaa. (Haastateltava B.) Myös "lötkö" voisi olla sopiva sana. Pääasia on, että oppilas ymmärtää, mistä on kyse. Tärkeämpää kuin itse sanat, joilla opettaja kuvailee ilmapallon olotilaa, on opettajan olemus, elekieli ja äänensävy.

Oppilas on siis alussa kyykyssä tai muutoin rentoutuneessa tilassa lattialla. Kun opettaja puhaltaa palloon ilmaa, ilmapallo alkaa kasvaa. Tällöin lapsi nousee ylemmäksi. Lopulta lapsi seisoo varpaillaan kurottaen käsillään kohti kattoa. Tässä vaiheessa opettaja voi sanoa esimerkiksi: "Sitten tulee tällainen ilkimys." Ilkimyksellä on kuvainnollisesti kädessään neula, jolla hän puhkaisee ilmapallon. Koska ilmapallo puhkaistaan, sen olomuoto muuttuu jälleen rennoksi, jolloin oppilas palaa alkuperäiseen asentoonsa lattialle. (Haastateltava B.)

Toinen hyvä harjoitus rentouden löytämiseen on sätkynukkeharjoitus. Kyseisessä harjoituksessa opettaja sitoo kuvitteellisen nauhan lapsen kyynärvarsien ympärille. Hän voi sanoa oppilaalle, että on tärkeätä, että sitoo hyvin, jotta ne pysyisivät paikoillaan. Lopulta opettaja ottaa nauhasta kiinni ja vetää lapsen käden ylös kuvitteellisen nauhan avulla. Kun käsi on ylhäällä, opettaja irrottaa otteensa nauhasta, jolloin oppilaan käsi tippuu alas rentona. Sama harjoitus tehdään myös jaloille. Apuna voi käyttää myös huumoria ja opettaja voi kysyä, mitä tapahtuisi, jos molempien jalkojen ympärillä olevista nauhoista vedettäisiin yhtä aikaa. Tässä vaiheessa opettaja voi sanoa

esimerkiksi: "Mutta en minä raaski tehdä niin." (Haastateltava B.) Edeltävien harjoitusten avulla lapsi oppii leikin avulla jännittämisen ja rentoutumisen eron, jota tarvitaan soittaessa.

Myös muilla haastateltavilla oli ajatuksia leikinomaisesta soitonopetuksesta. Haastateltava A puhuu siitä, kuinka esimerkiksi pedaaliin tutustuminen tapahtuu elämyksellisemmin pitämällä pedaalin alhaalla ja soittaen mitä tahansa ääniä. Tämän lisäksi hän käyttää erilaisia mielikuvia soitinta esitellessään. Esimerkiksi korkea rekisteri voi symboloida linnun ääntä ja matala rekisteri jotain pelottavaa tai myrskyä.

Ensimmäisillä soittotunneilla ei tarvitse välttämättä soittaa. Tämän sijaan voidaan tutustua siihen, miltä oma instrumentti kuulostaa sekä laulaa opettajan säestyksellä tuttuja lastenlauluja. Lapsen kanssa voidaan myös tutkia soittimen rakennetta avaamalla pianon kansi ja tutustua siten pianoon. Pieni lapsi ei jaksa keskittyä pitkiä aikoja, joten välillä soittotunneilla puhutaan ulkomusiikillisista asioista kuten pehmoleluista tai siitä, mitä hän on päivän aikana tehnyt. (Haastateltava C.)

Myös kielikuvat ja sanaleikkely auttavat oppilasta kiinnostumaan ja ymmärtämään tunnilla käsiteltäviä asioita. Esimerkiksi staccato-sanana sijaan voidaan puhua pomppivista pupuista. Uutta tekniikkaa ei tarvitse heti nimetä, vaan sen sijaan voidaan asiaa alussa lähestyä edellä mainittujen kielikuvien ja sanaleikkien kautta. (Haastateltava C.)

Leikinomaisuutta voi käyttää hyödyksi myös tekniikkaa opeteltaessa. Esimerkiksi lapsen kättä voi verrata kameliin. Opettaja voi puhua kamelin koivista tai jaloista, jotka muodostuvat sormista. Kamelin toisen puolen jalat eli peukalo ja etusormi (sorminumerot 1 ja 2) astuvat ensin eteenpäin. Seuraavaksi astuvat eteenpäin nimetön ja pikkurilli (sorminumerot 4 ja 5). Lapsen keskisormi toimii kamelin kaulana ja päänä. Välillä kameli haistelee ilmaa, jolloin keskisormi liikkuu sivuille, alas ja ylös. Kamelin kaula ja pää voivat näin etsiä vesipaikkaa aavikolla. (Haastateltava B.)

Toinen sormiin kohdistuva harjoitus on hevonen, jolloin oppilaan kättä verrataan hevoseen. Hevosen jalat poikkeavat kamelin jaloista siten, että ensin astuvat eteenpäin peukalo ja nimetön (1. ja 4. sormi). Tämän jälkeen vuoroon tulevat etusormi ja pikkurilli (2. ja 5. sormi). Keskisormi toimii jälleen hevosen päänä samalla tapaa kuin edellisessä harjoituksessa. Harjoituksen lopussa voidaan tehdä kilpailu siitä, kumpi näistä eläimistä on nopeampi. Tällöin oppilaan sormet juoksevat nopeasti edellä kuvatulla tavalla pianon kannen päällä. Tällä tavalla tulevat myös kaksoisotteet tutuiksi jo heti alkuvaiheessa hausalla tavalla. (Haastateltava B.) Tämä harjoitus auttaneekin myös

sormien sujuvuuden kehittämisessä sekä niiden eriyttämisessä. Myös sornumeroiden hahmottamiseen tästä voi olla apua.

Samankaltaisia harjoitteita löytyy haastateltava B:n mukaan myös Vivo piano -kirjasarjasta. Kyseisessä kirjassa käytetään kuitenkin mustekalaa hevosten ja kamelien asemasta. Mustekalan imukupit ovat hyvä idea, koska niistä hyvän mielikuvan siitä, kuinka koskettimeen voi tarttua ikään kuin sormessa olisi imukuppi. (Haastateltava B.)

Haastateltavilla tuntui olevan eriäviä näkemyksiä siitä, kuinka pitkälle improvisointia voi viedä oppilaan kanssa. Siihen voi vaikuttaa haastateltavien taustaerot: pop & jazz -suuntautuminen voi erota klassisesta. Haastateltava B on joutunut miettimään työuransa aikana, onko improvisointi pelkästään sellaista soittamista, jossa kaikki on oikein ja oppilas saa soittaa, sitä mitä haluaa (haastateltava B). Hän tarkoittaa tässä kohtaa varmasti sitä, että opettaja soittaa säestystä ja oppilas soittaa haluamiaan koskettimia. Mikäli improvisoinnissa on kyse tästä, on improvisointi haastateltava B:n mielestä terminä liian hieno nimi tällaiselle sävelten summittaiselle soittamiselle (Haastateltava B).

Joidenkin mielipiteiden mukaan kaikkien kanssa ei tarvitse edetä pitkälle improvisoinnissa, jos sitä ei tahdo tai ole siihen kykenevä (Haastateltava B) Tästä haastateltavat ovat hieman eri kannoilla. On mielipiteitä, joiden mukaan jokainen kykenee improvisoimaan (Haastateltava C). Haastateltavat A ja C lähtisivät molemmat pala kerrallaan, lisääillen vähitellen vaikeusastetta. Haastateltava A ei sano suoraan, kuinka pitkälle improvisoinnin voi viedä pienen oppilaan kanssa. Hän puhuu kuitenkin jopa wieniläisklassisen musiikin improvisoimisesta siten, että opettaja kirjoittaa vasemman käden toistuvan kuvion ylös, johon oppilas voi improvisoida oikealla kädellä. Tämä antaa viitteitä siitä, että improvisointia voi hänen mielestään viedä pitkälle oppilaan kanssa.

Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että improvisoimalla oppii tuntemaan paremmin instrumenttinsa. Improvisoinnilla on vapauttava ja rentouttava vaikutus oppilaaseen (Haastateltava A, Haastateltava B). Tämä perustuu siihen, että kaikki mitä lapsi tekee, on oikein (Haastateltava B). Lisäksi improvisointi on hyvä tapa tartuttaa oppilaaseen luovaa otetta (Haastateltava A).

Haastateltava A:n mukaan säveltäminen on hidasta improvisointia. Sen ei tarvitse olla heti laaja ja tuntematon aihealue, joka vaatii paljon, ennen kuin sitä voi tehdä. Myös haastateltava C rinnastaa säveltämisen improvisoimiseen. Hänen mukaansa ne tukevat toisiaan.

Säveltäminen kuulostaa haastateltava B:n mielestä aika hienolta. Tämän vuoksi hän korostaisi enemmän improvisointia soitonopetuksessa. Tämä mielipide on muodostunut kokemuksen kautta. Hän sanoo, että säveltäminen vaatii työtä ja erityislahjakkuutta, hahmotuskykyä, kuulemiskykyä ja luovaa mielikuvitusta.

Kokematon opettaja voi kokea, ettei hänellä ole keinoja improvisoimiseen. Hyvä idea voi olla lähestyä asioita pala kerrallaan. Mikäli opettajalla on jo jonkinlaista vapaasäestystä, yksi tapa lähestyä improvisoimista voi olla sellainen, että vasen käsi soittaa yksinkertaista vapaasäestyskuviota, ja ennalta voi päättää mikä asteikko siihen käy. Konkreettinen esimerkki tästä on valssi. Harjoitteleva opettaja voi soittaa valssia vasemmalla kädellä C-duurissa, jolloin kirkkosävellajit C-jooninen, C-lyydinen tai C-miksolyydinen ovat mahdollisia. Kaikki nämä perustuvat duurikolmisointuun. Harjoitteleva opettaja voi valita jonkin näistä moodeista yhden kerrallaan ja improvisoida sillä. (Haastateltava A.)

Kun ensimmäinen moodi on opittu, moodia voi vaihtaa. Tämän jälkeen opettaja voi ottaa työn alle sointufunktioita (sointukuvioita). Niistä voi tehdä esimerkiksi kadensseja. Soittaja voi pysyä hetken aikaa ensimmäisellä asteella, jonka jälkeen hän voi hetken improvisoida neljännellä asteella päätyen lopulta viidennelle asteelle, joka johtaa ensimmäiseen asteeseen. (Haastateltava A.) Haastateltava perustanee näkemyksensä siihen, että kun opettaja oppii improvisoinnin alkeita, on hänen helpompi opettaa oppilaita.

## 6 POHDINTA

Työn tavoitteena oli selvittää, miten lapsen luovaa itseilmaisua voi tukea. Luovuus on aihe, josta on monenlaisia tutkimuksia ja mielipiteitä. Siksi on pääteltävissä, että eri tutkimuksissa sitä lähestytään hyvin erilaisilta näkökulmilta. Luovuuteen ja sen esiintymiseen ei ole löydetty yksioikoista selitystä. Koska luovuus on aiheena laaja, ei työssä ole voitu huomioida kaikkia eri tulkintoja luovuudesta.

Luovuuden esiintymiseen vaikuttavat monet asiat. Hyvin useat asiat näyttävät vaikuttavan ainakin välillisesti luovuuteen. Tällainen on myös tunti-ilmapiiri, jota tässä työssä on käsitelty. Jos olisimme tutkineet esimerkiksi jotain tiettyä musiikkikappaletta, olisivat tutkimustuloksetkin paremmin todistettavissa, ja myös esimerkiksi eri otsikoiden valinta olisi ollut helppo rajata aiheeseen selkeästi liittyväksi. Luovuuden tutkimuksessa ei kuitenkaan ole yhtä oikeaa vastausta.

Yksi tutkimustuloksistamme on, että opettajan on saatava lapsi temmattua mukaan tunnin aiheisiin. Tähän olemme saaneet aineistoa työmme aikana. Työ on myös herättänyt meidät pohtimaan, millainen on lapsiystävällinen opettaja. Tällainen opetustapa ei tarkoita pelkästään sitä, miten opettaja ottaa oppilaan vastaan, vaan myös sitä, miten opettaja voi rikastuttaa lapsen oppitunteja luovia työtapoja käyttäen.

Tutkimuksemme mukaan lapsi on luonnostaan leikkisä. Tämän vuoksi opettajan ollessa lapsiystävällinen tuloksena on, että lapsi saa olla oma itsensä. Lapsi, joka saa olla oma itsensä, pystyy ilmaisemaan itseään luovemmin instrumenttitunneilla. Esimerkiksi kuvat ja tarinat rikastavat lapsen soittotunteja ja herättävät lapsen mielikuvituksen, jolloin tämä innostuu tunnin aiheista entistä enemmän. Oppilaan voi myös ottaa mukaan suunnittelemaan mielikuvia ja instrumenttituntien sisältöä sekä keksimään itse asioita, jolloin oppilaskin saa olla tunneilla luova ja toteuttaa itseään.

Mielikuvituksen merkitys lasten kannalta on tullut tämän työn tulosten valossa entistä enemmän tärkeäksi ja olennaiseksi asiaksi. Mielikuvitus on lapsen tutuin kieli, ja sen kautta lapseen saa paremman kontaktin. Niinpä mielikuvituksen pitäisi olla keskeinen työkalu jokaisella soittotunnilla. Ertäisen yllättävää oli, kuinka laajasti sekä lasten että opettajien mielikuvitusta voi hyödyntää instrumenttitunneilla. Opinnäytetyön tekijät ovat käyttäneet jo ennen tämän työn tekemistä

opetuksessaan mielikuvia ja mielikuvitusta. Työn tekijät kokevat tämän työn tekemisen jälkeen olonsa entistä varmemmaksi mielikuvia käyttäessään sen sijaan, että kokisivat epävarmuutta siitä, että heidän lapsille käyttämänsä mielikuvat eivät ole riittävän leikinomaisia ja siten lapsille sopivia. Myös improvisointi liittyy mielikuvitukseen, sillä improvisoinnin aikana kehittyy musiikillisia, soivia mielikuvia. Ne voisivat olla ikään kuin sanallisten mielikuvien musiikillisia vastineita.

Vaikka opetussuunnitelmaan on merkitty säveltäminen, haastattelujen ja lähdeaineiston perusteella syntyi ajatus, että säveltäminen tarkoittaa tunneilla pikemminkin improvisaatiota kuin oikeaa säveltämistä. Jos joku on erityisen lahjakas, opettajan tehtävä on kannustaa ja ohjata hänet jollekin, joka osaa opettaa häntä säveltämään (haastateltava 2). Internetistä löytyvä sävellyspedagogiikan aineistopankki oli lähes ainoa käytännön ohjeita antava löydös, erityisesti säveltämisestä (Ahvenjärvi, Airola, Alastalo, Leinonen, Klami, Lappalainen & Ahola, 2018, viitattu 14.11.2018). Sen sijaan, että olisimme löytäneet suuren määrän käytännön ohjeita improvisointiin, löysimme erilaisia tapoja saada improvisointi käyntiin vaivattomasti. Löysimme erilaisia polkuja, joiden avulla lasta johdatellaan improvisointiin: kuvia, mielikuvia, lauseita ja tarinoita, joita voi käyttää varsinkin alussa.

Koemme, että tiedonhakukykyimme ovat kehittyneet opinnäytetyön tekemisen aikana. Käsityksemme luovuudesta ovat muuttuneet ja selkeytyneet matkan varrella. Esimerkiksi toisen työn tekijän ajatus, että säännöt kahlitsevat luovuutta, on jonkin verran muuttunut, kun olemme tutkineet avoimen ja suljetun tilan yhteyttä toisiinsa sekä esimerkiksi sääntöjen merkitystä improvisoitaessa. Säännöt voivat antaa turvallisuuden tunnetta, ja turvallisessa ympäristössä on helpompi toteuttaa luovasti itseään. Yksi tutkimustulos onkin se, että säännöt voivat olla omalla tavallaan tukemassa luovuutta. Myös toisen luvun ajatus siitä, että luovuus tarvitsee kurinalaisuutta, ettei se jäisi pelkästään leikkelyn asteelle, tukee tätä. Luovuuden ja sääntöjen välillä on oltava tasapaino. Kurinalaisuutta ei saa olla liikaa, eikä luovuus yksinään toimi, mikäli kurinalaisuus puuttuu kokonaan.

Myös itsearviointi on eräänlaista kurinalaisuutta. Tässä työssä sitä on käsitelty kontrollin merkityksessä. Voidaan olettaa, että luova itseilmaisuuksaadaan esiin kontrollin avulla. Itsearviointi on soittaessa tapahtuvien asioiden tiedostamista. Se ei siis ole luovuutta, mutta toimii siten, että se auttaa luovan ilmaisun jalostumista kuultavissa ja ymmärrettävissä olevaan muotoon. Näin ollen sen voi lukea itseilmaisuuksiin vaikuttaviin tekijöihin.

Lähdeaineistosta ei tämän työn suppeuden vuoksi voinut löytää aukotonta vastausta siihen, tukeeko myönteinen ilmapiiri todella lapsen musiikillista luovuutta. Saimme kuitenkin viitteitä siitä, että tämä asia vaikuttaa luovuuteen. Ilmapiiriä parantavia tekijöitä tässä työssä esiteltiin kolme. Kyseisistä luvuista voi lukea, kuinka instrumenttituntien ilmapiiriä voi saada paremmaksi.

Koska työn aihe oli laaja, kaikkea luovuuteen liittyvää ei ole mitenkään voitu käsitellä. Olisimme mielellämme sisällyttäneet työhömmme myös oivaltavan oppimisen. Se tarkoittaa oppimista siten, että oppilas saa oivaltaa itse opetettavan asian ja saa siitä onnistumisen ja oivaltamisen elämyksen. Tämä voisi kuitenkin olla aivan toisen työn aihe ja mahdollinen jatkotutkimuskohde. Myös ulkoa soittaminen on alue, jonka olisimme mielellämme sisällyttäneet improvisoinnin yhteyteen. Ulkoa soittaminen liittyy luovuuteen siten, että pienet oppilaat kykenevät ilmaisemaan itseään paremmin, kun edessä ei ole rajoittavia ja hankalalta tuntuja nuotteja. Ulkoa soittaminen voisi olla hyvä aihe osana jotakin tämän työn kaltaista tai improvisointia koskevaa työtä. Lisäksi luovia työtapoja voisi tutkia vielä enemmänkin. Esimerkiksi se, mitkä kaikki työtavat voidaan käsittää luoviksi työtavoiksi, voisi olla hyvä tutkimuksen aihe, ja olisi hienoa, jos jokainen opettaja voisi löytää jonkin uuden työtavan luovien työtapojen joukosta ja samalla huomata, että "tämä on minulle uutta, mutta tähän voisin pystyäkin".

## LÄHTEET

Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.

Ahvenjärvi, S., Airola, M., Alastalo, M., Leinonen, M., Klami, M., Lappalainen, T. & Ahola, A. 2018. Opus 1. Sävellyspedagogiikan aineistopankki. Viitattu 14.11.2018. <https://www.opus1.fi/>.

Ervasti, M., Muhonen, S & Tikkanen, R. 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä (toim. M. Juntunen, H. Nikkanen, H. Westerlund), 246–291. Jyväskylä: PS-kustannus.

Gothoni, R. 1998. Luova hetki: esseitä matkalla olostasi musiikissa. Helsinki: Ajatus.

Hakkarainen, L. 2009. Impro soi!: improvisoinnista iloa ja osaamista soitonopiskeluun. Turku: Turun ammattikorkeakoulu. Perustuu Turun ammattikorkeakoulun musiikkiterapian erikoistumisopinnojen opinnäytetyöhön.

Harris, P. 2006. Improve your teaching! An Essential Handbook for Instrumental and Singing Teachers: Includes Paul Harris's Innovative Strategy –"Simultaneous Learning". London: Faber Music.

Harris, P. 2008. Improve Your Teaching! Teaching Beginners: A New Guide for Instrumental and Singing Teachers. London: Faber Music.

Hyyry-Beihammer, E. K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M., Kymäläinen, H. & Leppänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä. Teoksessa Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä (toim. M. Juntunen, H. Nikkanen, H. Westerlund), 150–182. Jyväskylä: PS-kustannus.

Isen, A. 2006. Myönteinen tunne ihmisen vahvuuden lähteenä. Teoksessa Ihmisen vahvuuksien psykologia (toim. S. Aspinwall, U. Staudinger, J. Pöhlh. Suomen psykologiliitto), 186–201. Helsinki: Edita.



Junttu, K. 2010. Vauhdin hurmaa ja liikkeen hiljaisuutta koskettimistolla: György Kurtágin Játékok-kokoelman inspiroima pedagoginen näkökulma pianonsoiton alkuopetukseen. Tohtorintutkimon kirjallinen työ. Helsinki: Kristiina Junttu.

Junttu, K. 2015. Improvisaatio pianonsoiton alkuopetuksessa. Teoksessa Musiikillinen improvisaatio: keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin (toim. E. Huovinen), 77–97. Turku: Turun yliopisto.

Juntunen, M. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä (toim. M. Juntunen. H. Nikkanen. H. Westerlund), 71–92. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kaipiainen, S. 2018. Seitsemän askelta improvisointiin. Rondo (10), 68.

Kianto, M. 1994. Matka pianon soittamiseen. Helsinki: Otava.

Korkalainen, R. 2009. Pianonsoiton itsenäinen harjoittelu ja sen ohjaaminen. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opettajan pedagogiset opinnot. Pedagoginen opinnäytetyö. Viitattu, 7.11.2018, [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/13080/Korkalainen\\_Riina.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/13080/Korkalainen_Riina.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Koski, J. & Tuominen, S. 2013. Kuinka ideat syntyvät: luovan ajattelun käsikirja. Helsinki: WSOY.

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Positiivisen psykologian voima (toim. L. Uusitalo-Malmivaara), 224–242. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.

Muhonen, S. 2010. Creativity – A Slippery Slogan? Teoksessa Mapping the Common Ground: Philosophical Perspectives on Finnish Music Education (toim. I. Rikandi), 84–103. Helsinki: BTJ.

Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuu: Joensuun yliopisto. Väitöskirja.

Niemeläinen, V. 2008. Vapaus soittaa!: monipuoliset työtavat soitonopetuksessa. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa Tutkiva opettaja 2 (toim. S. Ojanen), 51–61. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Opetushallitus 2017. Taiteen opetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. [http://www.oph.fi/download/186919\\_Taiteen\\_perusopetuksen\\_yleisen\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017.pdf](http://www.oph.fi/download/186919_Taiteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf). viitattu 25.4.2018.

Piironen, L. 2006. Leikistä vauhtia taidekasvatukseen. Teoksessa Lapsi ja taide: puheenvuoroja taidekasvatuksesta (toim. T. Tarkkonen, P. Sassi), 20–26. Helsinki: Cultura.

Ruokonen, I. 2006. Taide lapsen elämänilmauksena. Musiikin näkökulma. Teoksessa Lapsi ja taide: puheenvuoroja taidekasvatuksesta (toim. T. Tarkkonen, P. Sassi), 11–19. Helsinki: Cultura.

Saheb, K. 2014. Avainnippu luovuuteen. Turun ammattikorkeakoulu. Kuvataiteen koulutusohjelma. Opinnäytetyö. Viitattu, 7.11.2018, [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/72419/avainnippu\\_luovuuteen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/72419/avainnippu_luovuuteen.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus: kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Snellman, A. 2014. Instrumenttiopettajan negatiiviset tunteet oppitunnilla. Mitä tehdä, kun opetus ”ottaa pannuun?”. Metropolia ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö. viitattu, 2.7.2018, <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/77861/instrume.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Snellman, A. 2018. Oppilaskeskeistä pedagogiikkaa edistävän toimintamallin (OPET) kehittäminen ”Tämmöinen joku malli niin kuin tarvittais”. Metropolia ammattikorkeakoulu. Musiikin YAMK-tutkinto. Opinnäytetyö. viitattu, 12.7.2018, <http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/140233/Snellman%20Antti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Uusikylä, K. 1993. Lahjakkaiden kasvatusta. Porvoo: WSOY.

Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus: taito löytää, rohkeus toteuttaa. Jyväskylä: Atena.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Luovuutta, motivaatiota ja tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia (toim. P. Kansanen & K. Uusikylä), 42–55. Jyväskylä: PS-kustannus.

Wihersaari, J. 2010. Kohtaaminen - opettajuuden ydin? Tampere: University Press. Väitöskirja.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Opettajan vaiettu valta (toim. M. Vuorikoski & S. Törmä & S. Viskari), 155–177. Tampere: Vastapaino.

Värri, V.-M. 2000. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: University Press. 3. korjattu painos.

1. Miten ensimmäisistä tunteista saadaan mahdollisimman luovia, kun oppilas ei osaa lukea vielä nuotteja?
2. Käytätkö jotenkin leikkiä tai leikinomaisuutta hyväksi soittotunneilla lasten kanssa? Kun käytät leikillisyyttä apuna tunnilla esim. tekniikkaa opiskeltaessa, miten sitä käytät?
3. Miten improvisointi ja säveltäminen tukevat soittimen oppimista?
4. Onko säveltäminen ja improvisointi mielestäsi joillekin lapsille haaste? Jos, on, miksi?
5. Onko sinulla ajatuksia siitä, miten improvisoinnista ja säveltämisestä saa entistä hauskeempaa oppilaille?
6. Miten improvisoinnista ja säveltämisestä saisi helpommin lähestyttäviä kokemattomalle opettajalle?